

СВЯЗЬ КЛАССИФИКАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ С ОБЩЕНИЕМ В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ

А.Т. Курбанова

В статье представлена теоретическая концепция и экспериментальная методика изучения преобразующего воздействия на классификационное мышление взрослых за счёт его связи-единства с общением. Подобный подход отвечает принципам практикоориентированной психологической науки, изучающей возможности оказания воздействия с целью совершенствования.

Ключевые слова: *практикоориентированное психологическое исследование, связь-влияние, связь-единство, понятийно-категориальные различия; классификационное мышление взрослых.*

Connection of thinking and communication in the context of psychology as a science oriented on practice. The article presents a theoretical concept and an experimental method of learning the transformative impact on the classificative adult thinking by its connection-unity with communication. This approach is based on principles of psychological science oriented on practice which studies the possibilities of influence with the purpose of improvement.

Key words: *psychological research oriented on practice, connection – impact, connection – unity, conceptual-categorical recognition; classificative adult thinking.*

Полипарадигмальный характер современной психологии, фактическое разнообразие методологических принципов, предметных идеализаций, понятийного аппарата и экспериментальных схем в различных научных школах и направлениях — результат сложной истории науки, неоднородности её теоретических истоков и «культурных корней». Кроме распространённого в научном сообществе признания «гуманитарной» и «естественнонаучной» традиций, представляется важным также выделение в психологии объективистски-научного и практикоориентированного подходов. Это различие мы считаем необходимым ещё и постольку, поскольку два

традиционных науковедческих членения — теоретического/эмпирического, с одной стороны, и фундаментального/прикладного, с другой — нередко смешиваются в обыденном сознании психологов. При этом теоретическое исследование на правах фундаментальной науки с практическими задачами часто не соотносится вовсе, а эмпирическое знание «по умолчанию» отождествляется с прикладным. Поскольку позиция психолога-исследователя — производителя новых научных знаний — как правило, институционально отделена от будущих потребителей этих знаний, получением новых данных его задача часто ограничивается. Ожидаемая полезность научных результатов в тех или иных сферах практики, сама возможность их использования какими-либо специалистами нередко декларативны и не входят в зону ответственности исследователя. Напротив, ключевая особенность практикоориентированного исследования — то, что *рамка использования* не возникает впервые после окончания шага научного поиска при разработке практических рекомендаций. Эта рамка удерживается ученым на всех этапах исследовательского действия и закладывается в само устройство получаемого знания как на этапе теоретизирования, так и при конструировании или отборе средств получения эмпирического материала.. Нет необходимости доказывать, насколько важной является эта рамка практического использования и в устройстве научного психологического мышления, и в практике эмпирического исследования. Эта рамка порождает особый фокус историко-психологического изучения деятельности и взглядов психологов прошлого; не менее важно также вычленение современных идей из различных областей психологической науки, отвечающих этому принципу.

Одна из таких проблемных зон психологии, которая требует приложения принципов практикоориентированной науки — изучение мышления, теоретическое и экспериментальное, с точки зрения возможности оказания на него *воздействия посредством общения*, воздействия, которое позволяло бы совершенствовать результаты мышления и его средства. Повышенные требования, предъявляемые к мышлению человека в современную эпоху,

очевидны. Обострение глобальных проблем и социальные изменения в нашей стране; информационная лавина, создающая иллюзию легкости и доступности знания, и при этом повсеместно — в науке, политике, экономике — ощущаемая нужда в новых идеях, способных стать основой ответов на вызовы эпохи — всё это лишь некоторые императивы, определяющие значение интеллектуального потенциала человека. Психологические знания, не просто описывающие устройство и функционирование мышления, но позволяющие его совершенствовать, крайне важны в различных областях — в коллективной творческой деятельности, в управлении, в психологическом консультировании, в психотерапии. Их значение в сфере образования нельзя переоценить; достаточно вспомнить утверждение В.В. Давыдова, создателя теории и практики развивающего обучения: формирование способности совершенствовать средства мышления — одна из ведущих целей обучения в средней и высшей школе [3].

В этой связи очевидна важность знания психологических механизмов, которые позволяют использовать для целенаправленного преобразующего воздействия на мышление совместную деятельность и речевое общение. В процессе «чистого» познания исследование вершин творческого мышления и его инфантильных форм, инвариантов и индивидуальных особенностей одинаково ценно для науки. Напротив, когда необходимо оказать *воздействие с целью совершенствования*, крайне важной становится *ориентация на культурную норму* конкретного типа мышления. В том случае, если речь идет о развитии *теоретическом* мышлении, эта культурная норма определяет средства мышления — *понятия и категории*.

Одним из таких типов мышления, широко применяемым в различных сферах научного знания, является *классификационное*. На нем основаны разнообразные классификационные системы, являющиеся существенным компонентом содержания образования, как среднего, так и высшего. Правильное выполнение *операций* классификационного мышления, таких как сравнение, обобщение, классификация, в психодиагностике традиционно выступает как важнейший критерий не только уровня развития интеллекта, но и отсутствия аномалий мышления.

Классификационное мышление управляется *категорией родо-видовых отношений (РВО)*, степень освоения (реализация) которой может быть различна. При *докатегориальном* уровне *отдельные мыслительные операции* выполняются с нарушением РВО; на *предкатегориальном* уровне изолированные операции реализуются верно. *Категориальный* уровень — уровень теоретического мышления; он необходим при переходе от использования существующих классификаций к конструированию новых классификационных оснований, что требует *соотнесения* друг с другом *разных операций*. Кроме навыков правильного выполнения каждой из операций здесь необходимо знание и практическое применение теории классификационного мышления — логики классов.

В психологии разные уровни реализации категории РВО в мышлении изучены чрезвычайно неравномерно. Операции и единицы, осваиваемые в детстве и отрочестве, широко исследовались на различной методологической основе — в генетической психологии Ж. Пиаже, в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского, на основе концепций теоретического мышления и учебной деятельности В.В. Давыдова. А.Р. Лурия положил начало изучению особенностей классификационного мышления у взрослых представителей традиционных культур, не обучавшихся в школе. Все эти исследования затрагивают докатегориальный и предкатегориальный уровни РВО и ограничиваются изучением отдельных мыслительных операций, а потому могут выполняться на основе *эмпирического* типа мышления [3]. Однако классификационное мышление — один из немногих типов мышления, культурная норма которого является предметом специального изучения в высшей школе в рамках таких дисциплин, как формальная или математическая логика, что позволяет осуществлять РВО в форме *теоретического* мышления, то есть на собственно категориальном уровне. При этом способы решения классификационных задач, требующих категориального уровня реализации РВО, у взрослых, обладающих теоретическим мышлением, до сих пор практически не рассматривались. Отсутствуют экспериментальные данные о тех возможностях, которые есть у образованных взрослых для целенаправленного *преобразования* компонентов мышления, своего и партнера, когда задачи

решаются совместно и существует возможность обсуждения различных вариантов решений. Всё вышеперечисленное показывает: исследование, предполагающее не только решение взрослыми классификационных задач, но и *совместное совершенствование* промежуточных (индивидуальных) мыслительных результатов, а также обнажающее роль в этом процессе речевого общения — перспективное направление в психологии мышления.

В целом проблема связи мышления с общением и действием, как одна из центральных в психологии, имеет давнюю традицию изучения на различной методологической и теоретической основе. Принципиальное разнообразие начинается с понимания термина *связь*, к которому ещё Л.С. Выготский выделил два возможных подхода — метод *элементов* и метод *единиц* [1]. В рамках первого *связь* — это *влияние (взаимовлияние)* относительно самостоятельных мышления, общения и деятельности; при втором — *единство* всех трех этих процессов внутри некоего более сложного структурного целого. Отвечающая последнему подходу теоретическая схема, будучи весьма продуктивной, создана сравнительно недавно и имеет относительно небольшой опыт экспериментального приложения. Напротив, изучение связи мышления, общения и действия как влияния и взаимовлияния, хотя и вызывает серьёзные возражения с методологической и теоретической точки зрения, имеет давнюю традицию и представлено значительными экспериментальными данными об отдельных аспектах этой связи.

В российской психологии одна из ведущих линий исследования данной проблемы опиралась на теорию деятельности П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Этот подход можно охарактеризовать как общепсихологический; он связан с попыткой распространить на изучение общения деятельностных представлений. Различные варианты его реализации представлены в первую очередь в трудах А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, В.В. Рыжова и др. Общение в них выступает как один из видов деятельности — коммуникативная, которая имеет структуру, аналогичную другим видам деятельности, направляется собственными мотивами, имеет специфические

цели, задачи и пр. Наиболее продуктивным данный подход оказался в детской психологии при изучении влияния общения на особенности развития в раннем возрасте интеллекта, мотивации других видов деятельности, личностных свойств (М.И. Лисина). Однако попытки применения данного подхода к сложной и многоплановой активности взрослого человека столкнулись с серьёзными затруднениями: необходимостью соединить в единой схеме коммуникативную, мыслительную, а также трудовую или учебно-профессиональную деятельности, имеющие разные мотивы, предметы, цели и средства.

Другая традиция соотнесения деятельностных представлений с проблематикой общения сложилась в социальной психологии (Г.М. Андреева, В.С. Агеев, А.И. Донцов, Л.Я. Гозман, Я. Яноушек и др.). Рассматривая связь общения и деятельности при решении мыслительных задач, данный подход апеллировал к идее совместной деятельности и её признакам, выделенным А.Н. Леонтьевым: разделение единого процесса деятельности между участниками, итогом которого выступает развитие отношения данного индивида к другим членам коллектива (А.Н. Леонтьев, 1972). Для социально-психологических исследований традиционно изучение общения в его коммуникативных, интерактивных и социально-перцептивных аспектах (Г.М. Андреева, 1980). Совместное решение мыслительных задач рассматривается при этом преимущественно с интерактивной и с коммуникативной стороны (Е.Ю. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская, И.М. Улановская и др.). Так, рассматривалось влияние коммуникации на характеристики эффективности решения — продуктивность, трудоёмкость, скорость; изучалось влияние различных способов организации группы и взаимодействия в ней, отношений лидерства, сплоченности и других характеристик группы на качество принимаемых решений. Во всех этих исследованиях недостаточно проработан аспект, позволяющий увидеть, как представлено в процессе обсуждения само *содержание мышления*, определяемое задачей и использованными способами решения. В этой связи

оставался открытым основной вопрос — какие аспекты мышления в ходе общения должны быть отражены в высказываниях участников, какие формы его *презентации в коммуникации* способствуют улучшению решения, а какие — нет. То же касалось и интерактивного аспекта исследований общения. Различная формальная (институциональная) организация деятельности и непосредственное взаимодействие в группе задавались, например, через баланс вкладов разных участников в принятие совместного решения, что переводило анализ в плоскость взаимодействия и межличностных отношений, а не влияния содержания общения на механизмы самого мышления.

Всё сказанное приводило к тому, что при экспериментальном исследовании совместного решения задач роль речевого общения сводилась к *условиям* протекания мышления, *внешним* отношению к нему; соответственно *влияние* общения на результаты мышления оказывалось разнообразно и содержательно непредсказуемо, иногда улучшая, а иногда и ухудшая их. Этот подход отвечает, как указывалось выше, методу элементов, который не может служить основой целенаправленного преобразования мышления. Напротив, рассмотрение связи классификационного мышления с общением и действием как *единства* изначально предполагает воздействие на мышление за счёт особого содержания общения. Что особенно важно, это позволяет целенаправленно ориентировать воздействие на восстановление *культурной нормы* соответствующего типа мышления и учитывает различную *степень освоения* этих культурных средств испытуемыми разного возраста и разного уровня образования. В случае классификационного мышления мы можем говорить о докатегориальном, предкатегориальном и категориальном уровне РВО.

Основой исследования, соответствующего перечисленным требованиям, стала *теоретическая схема* Ю.В. Громько [2]. Она опирается на схему мыследеятельности как полипроцесса, где базовыми являются мышление, коммуникация, действие, понимание и рефлексия (Г.П. Щедровицкий). В качестве механизма воздействия на мышление в процессе речевого общения в ней выступают *анализ и преобразование понятийно-категориальных различий*

(ПКР). Понятийно-категориальные различия отражают в речевой коммуникации теоретические понятия и категории, определяющие содержание мышления; соответственно изменение используемых субъектом различий означает изменение средств мышления. Будучи чрезвычайно перспективной, данная схема явно недостаточно применяется в экспериментальных исследованиях. Её использование в анализе совместного решения классификационных задач потребовало некоторой конкретизации применительно к специфике именно данного типа мышления. Центральные характеристики понятий разного иерархического уровня, связанных родовидовыми отношениями — *величина объема и содержания* понятия. Соответственно понятийные различия, которые необходимо должны использоваться участниками обсуждения в оценке решений классификационных задач и преобразовании мыслительных средств, мы назвали *количественными различиями*. Обсуждение объема и содержания результатов выполнения разных операций классификационного мышления и использование при этом количественных различий удерживает в рамках категории род-вид и позволяет обоснованно, с опорой на культурную норму сравнивать разные решения, выбирать лучший из вариантов или улучшать их. Употребление вместо количественных каких-либо иных, качественных характеристик означает неполное использование категории РВО при оценке результатов и средств мышления, то есть «снижение» уровня мышления до предкатегориального или даже на докатегориального.

Данная теоретическая схема была использована нами в экспериментальном исследовании, цель которого — выявление особенностей использования понятийно-категориальных различий, свойственных классификационному мышлению, при совместном совершенствовании парой взрослых образованных испытуемых решений задач сравнения. В эксперименте участвовали студенты старших курсов университета, изучавшие логику классов либо в рамках формальной логики, либо в рамках математической. Экспериментальная процедура включала два этапа. На предварительном испытуемые индивидуально решали на вербальном материале ряд задач сравнения, многие из которых имели не одно, а несколько

правильных решений; после этого обсуждали их в парах, вырабатывая *наилучшее совместное* решение (основной этап). Материал сравнения представлял собой все удлиняющиеся ряды многозначных слов [4], многие из которых могли, в терминологии Л.С. Выготского [1], выступать и как житейские и как научные понятия, что и задавало многообразие возможных решений. Тем самым объектом исследования стал процесс совместного совершенствования студентами индивидуальных решений классификационных задач, предметом — понятийно-категориальные различия, используемые в этом обсуждении.

В результате анализа индивидуальных решений испытуемых и протоколов их совместного обсуждения было выявлено, что в полной мере выработать (выбрать) результат, который действительно был бы наилучшим с точки зрения категории РВО, смогло лишь незначительное число студентов старших курсов университета. Большинство задач решалось на предкатегориальном уровне, а некоторые ошибки сравнения представляли собой остатки докатегориального уровня владения родовидовыми отношениями. На уровне вербального знания культурная норма классификационного мышления была хорошо известна обоим участникам обсуждения или хотя бы одному из них, что позволяло ссылаться на неё в процессе обсуждения. Тем не менее эти нормы не определяли содержания общения; проявлялось это в том, что для анализа и оценки не использовались специфические для категории РВО количественные различия [6]. При этом настоящего анализа мыслительных средств и улучшения коллективного решения по сравнению с индивидуальными не происходило, напротив, могло происходить ухудшение. Обсуждение нередко превращалось в личное соперничество, сводилось к компромиссу, приводило к взаимному игнорированию позиций друг друга. Можно с сожалением констатировать, что логика классов, изучавшаяся в вузе, не в полной мере определяла способы решения испытуемых — старшекурсников университета, хотя уровень их образования позволял рассчитывать на использование теоретического мышления. В том случае, если пары обсуждали решения и анализировали результаты с помощью количественных различий, адекватных классификационному мышлению, они

действительно улучшали индивидуальные результаты или обоснованно выбирали наилучший с точки зрения культурной нормы, демонстрируя категориальный уровень использования РВО. Таким образом, можно утверждать, что проведенное исследование позволило обнажить конкретные психологические *механизмы*, за счёт которых речевое общение в процессе совместного решения способствует или не способствует *воздействию* на классификационное мышление [5].

Такое построение эксперимента и выбор теоретической схемы, на которой он основан, отвечает ряду принципов: принципу деятельности, в рамках которого *объект исследования* является одновременно *предметом практического преобразования*; культурно-историческому подходу к развитию интеллектуальных функции как освоению соответствующей культурной нормы (Л.С. Выготский); системно-структурному подходу, где процесс совместного решения задач рассматривается как полипроцесс. Именно подобная методология позволяет удерживать *рамку воздействия* (в нашем случае — воздействия на классификационное мышление) как на теоретическом этапе работы, так и в эксперименте, что отвечает принципам практикоориентированной науки. Экспериментальная процедура, при всей её ограниченности по времени и материалу, является *моделью* практических ситуаций, в первую очередь педагогических, в которых существует необходимость совершенствования мышления. На основании этой модели легко разработать для любой ступени образования, от детского сада до вуза, учебные задания, позволяющие совершенствовать классификационное мышление учащегося, как ребёнка, так и взрослого. В рамках профессионального образования педагога, психолога, специального психолога, дефектолога она является моделью развивающего и коррекционного воздействия, инициирующего интеллектуальное развитие ребенка. Это ещё раз показывает возможности непосредственного приложения результатов практикоориентированных исследований, которые могут способствовать уменьшению вербально-репродуктивной и увеличению деятельностной составляющей педагогических технологий в образовании.

Литература:

1. Л.С. Выготский. Мышление и речь. — М.—Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство. — 1934. — 323 с.
2. Ю.В. Громько. Выготскианство (подход Л.С. Выготского) за рамками концепции Л.С. Выготского: К идее мыследеятельностной антропологии. — М.: Пайдея. — 1996. — 240с.
3. В.В. Давыдов. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР. — 1996.— 544 с.
4. Исследование развития познавательной деятельности //Под. редакцией Дж. Бруннера, Р. Олвер, П. Гринфилд. — М.: Педагогика, 1971. — С.99 — 119.
5. А.Т. Курбанова. Понятийно-категориальные различия в совместном совершенствовании индивидуальных решений классификационных задач //Дисс. на соискание ученой степени канд. псих. наук. — Казань, 2004. — referun.com/
6. А.Т. Курбанова, Н.Р. Салихова. Категориальное различие род-вид в понимании и рефлексии // Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления.— М.: Издательство «Институт психологии РАН».— 2003. — С.221 – 224.