

УДК 159.946:37.026.6-057.875

Макарова Б.А.

КОГНИТИВНЫЕ СХЕМЫ КАК ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ОСНОВА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: когнитивные схемы, культурные фоновые знания, ориентировочная основа деятельности, речевое поведение, индивидуальный интеллект, когнитивные модели, дискурс.

Настоящая статья посвящена рассмотрению вопросов разработки и использования новых методов, основанных на достижении целей обучения путем создания в памяти обучаемых культурных схем, а в дальнейшем опоры при обучении на эти, уже имеющиеся в памяти обучаемых, систематизированные фоновые знания. Исследования в области теории схем продолжают исследования, выполненные отечественными и зарубежными психологами в области повышения эффективности познавательной деятельности, и предлагают теоретическое и экспериментальное обоснование механизмов взаимодействия когнитивных схем и культурного фона в образовательном пространстве.

В середине прошлого столетия

ученые-когнитивисты во всем мире анализировали семантику любого языка, усматривая в ней ключ к структурной организации любых знаний о культуре. Однако, несмотря на интерес к изучению культуры, недостаточное внимание уделялось когнитивным процессам, которые влекут за собой культурное научение, энкультурацию (усвоение людьми культурных норм какого-либо общества) и аккультурацию (взаимовлияние культур, обмен культурными особенностями, восприятие одним народом полностью или частично культуры другого народа), распределение культурных знаний и взаимоотношений культурных значений с социальными величинами; конфликтной природе культурных явлений, а также процессу, посредством которого культурные значения получают мотивационную силу. К этим темам в настоящее время обращаются ученые в исследованиях, изучающих воздействие культуры на индивидуальный интеллект и познавательную деятельность, языковое поведение и межкультурную коммуникацию. «На протяжении трех последних десятилетий педагоги и психологи много раз пересматривали свои позиции. В настоящее время основное внимание теоретиков привлекает дискурс, а не лексика, культурные схемы, а не семантика языка. Теоретические дискуссии разворачиваются вокруг того, как коллективно интерпретированный опыт создает фундамент мышления и речевой деятельности индивидов» [5, р. 67], другими словами, как культурные фоновые знания, полученные человеком в ходе социального взаимодействия, становятся ориентировочной основой его дальнейшей познавательной деятельности и речевого поведения.

Важный аспект глобальной структуры дискурса заключается в том, что при вербализации прошлого опыта люди регулярно пользуются стереотипными представлениями о действительности. Именно такие стереотипные фоновые знания называются схемами. Например, схема квартиры включает знания о кухне, ванной, прихожей, окнах и т.п. Процесс понимания дискурса - это процесс нахождения конфигурации схем, которая дает адекватное его объяснение. Существуют, по крайней мере, четыре момента, относящихся к теории схем: 1) у адресата сообщения может не быть релевантных схем, в этом случае он просто не в состоянии понять сообщение; 2) адресат может располагать релевантными схемами, но не догадываться, какие именно нужны в данном конкретном случае, при этом он также не может понять сообщение, но с определенной помощью в состоянии прийти к пониманию;

1) адресат может воспринять и интерпретировать текст, но не в том ключе, в каком ждет от него автор сообщения, в данном случае адресат «поймет» текст, но не поймет замысла автора;

2) адресат обладает релевантной схемой и использует ее в одном ключе с автором текста.

В процессе обучения мы имеем дело с «культурной частью познания», обращаем внимание прежде всего на то, как системы культурного знания ограничиваются и оформляются мозговыми механизмами. Как результат регулярной передачи жизненного опыта из поколения в поколение, культурное знание приходит в организованное состояние так, что оно «соответствует возможностям и ограниченности человеческого ума» [6, p. 182].

Когнитивные модели, часто называемые схемами, есть концептуальные

абстракции, которые накапливаются в человеческом мозгу; они вызываются внешними возбудителями и принимаются органами чувств, вследствие чего формируются поведенческие реакции индивида [12]. Любая схема представляет собой общие, родовые знания (родовое знание относится к знанию, которое описывает специфические события или примеры реальной действительности). Схема - это абстрактная структура знаний в том смысле, что она обобщает множество конкретных случаев с их специфическими особенностями. В повседневной жизни люди полагаются на схемы того, как устроен мир, чтобы организовать свое восприятие событий и определить стратегию дальнейших действий, направленных на достижение поставленных целей. Именно такие схемы составляют большую часть структуры бессознательного, на бессознательном основывается сознательное мышление и процесс принятия решений. Схемы определяют, что собой представляют повседневные предметы, ситуации, люди, а также роли, которые они хотели бы выполнять в жизни. Фактически это модели физического, социального и психологического мира, в котором живут люди, и их места в этом мире не только как физических и физиологических, но и как социальных субъектов.

Это абстракции, которые служат ориентировочной основой для всех человеческих информационных процессов: восприятия и понимания, категоризации и планирования, узнавания и отклика, решения проблем и принятия решений. Схемы являются одновременно структурами и процессорами, они представляют все концептуальное знание индивида: строят знания об объектах и ситуациях, событиях и действиях, об их последствиях и результа-

тах. Основные и инвариантные аспекты концепций представлены на высших уровнях в схематических структурах, тогда как варианты аспекты (или слоты), которые могут быть соединены со специфическими элементами во внешней среде, представлены на нижних уровнях [11]. Схемы являются также процессорами, создающими интерпретации поведения и способствующими накоплению опыта, это активные процедуры, оценивающие степень соответствия между структурами, схемами и элементами объективной реальности окружающего. Ожидания, представленные в схемах, сравниваются с элементами в поведенческой среде в процессе приобретения жизненного опыта на основании качества соответствия между ожиданиями и элементами; одновременно в процессе создается оценка, которая осмысливает явление, происходящее в мире. Окружение, объекты, люди, их деятельность также включены в такие схемы.

В когнитивных исследованиях часто используется концепция «фреймов» для объяснения того, как формы в языке одновременно структурируют и выражают основные схематические представления [8]. Важно то, что лексические единицы, грамматические категории и правила связаны в памяти со схемами, подсхемами и частями схем. Фреймы и схемы «активизируют» друг друга; лингвистические структуры приводят на ум понятийные схемы, а концептуальные схемы выражаются в лингвистических формах. Лингвистические формы размещают схемы по категориям и обеспечивают средства их вербализации. Эти главные исследовательские приемы должны быть использованы при обучении, где необходимо показать связь между

языком и когнитивными процессами для лучшего овладения познавательными умениями и навыками. Лингвистические выражения - это принципиальный инструмент, используемый практически всеми исследователями в различных науках при открытии и изучении концептуальных категорий и систем. Как кратко выразился Рой Д'Андрад, программой для изучения культурного познания является «поиск общностей в системах знания, встроенных в язык для того, чтобы обнаруживать основные характеристики человеческой мысли» [6, p. 182]. В этом подходе к теории схем для нас наиболее важными являются следующие идеи: когнитивная схема связывает культуру и психологию человека, проникая в психику человека в процессе его социализации и энкультурации, направляет действия человека. Схема является бессознательным средством интерпретации событий, заставляя человека видеть мир под определенным, культурно детерминированным углом зрения и действовать в соответствии со своей интерпретацией происходящих в мире событий.

Когнитивные модели обычно включают определенное количество подсхем, каждая из которых взаимодействует по-своему с элементами окружающего мира. Другими словами, подсхемы связаны в структуры двумя основными способами: во-первых, вертикально, т.е. иерархически прикреплены, это значит, что общие схемы преобладают над специальными схемами; во-вторых, все схемы соединены горизонтальной связью - первоначальные схемы предшествуют последующим в порядке временной и причинной последовательности. Схемы представляют собой иерархически упорядоченные когнитивные модели, в

которых общие концептуальные категории представлены на высших уровнях в комплексе схем, а специфические категории представлены подсхемами на низших уровнях. Специфические события являются горизонтально упорядоченными причинно-следственными моделями, в которых причины последовательно связаны со следствием [10, р. 234-240]. Иерархический состав и горизонтальная связанность не являются взаимоисключающими в сложных схемах. Когнитивные схемы различаются по тому, как распределяются между людьми: есть схемы универсальные, сугубо индивидуальные и культурные. Универсальные схемы одинаковы для всех людей, индивидуальные уникальны для отдельных людей, а культурные схемы принадлежат отдельным социально-общественным группам [9, р. 20-21].

Многие из схем индивидуальные, каждый человек имеет свои, отличные от других впечатления, представления, мнения и свой собственный «образ или картину мира», жизненный опыт, поэтому формирует собственную точку зрения и взгляд на мир. Однако все люди, несомненно, разделяют какие-то общие идеи, имеют общие знания, поэтому многие схемы, которые формируются в индивидуальной памяти, являются общими. Именно они составляют важную часть общих культурных знаний и формируют основу для успешной межличностной коммуникации и интерактивного взаимодействия людей внутри одной культуры и между представителями разных народов.

В образовании схема рассматривается как психологическая реальность при формировании знаний. Критерии актуализации схем из фона и перемещения общих знаний в фоновые задаются личностным смыслом обучаемого.

Сама схема рассматривается как паттерн - конфигурация построения взаимоотношений, как организующая форма, образование выступает как своего рода контекст, в котором сосуществуют и взаимодействуют схема и фон.

Параллельно рассматривая теорию смыслов, приходим к выводу, что высшие смыслы устойчивы на протяжении длительного периода времени. В терминах теории смысла объясняется интроекция - воспринятое проникает на другой, высший уровень, где и может храниться длительное время с последующим воспроизведением, т.е. актуализацией и вытеснением на более низкий уровень. Смыслами как единицами сознания можно опосредованно управлять через включение личности в поток значимых деятельностей [1] или в совместную мыслительную деятельность, в результате которой у участников формируются «общесистемные психологические новообразования, системная детерминация которых осуществляется как интеграция на личностном и индивидуально-психологическом уровне» [2, с. 224].

Представление интроекции через смыслообразование раскрывает важнейшие аспекты познавательной деятельности. Как психологический конструкт, схема - это не индивидуальные знания, а мозаика, в которой отдельные кусочки знаний соотносятся друг с другом. Схемы представляют собой системы для интерпретации, хранения и воспроизведения информации. Они воздействуют на фон и выборочно притягивают его, ориентируясь на устойчивые ценности, закрепленные в схеме как базовом конструкте личности. Обучение с этой точки зрения полностью изменяет внутренний мир и психику обучаемого, формируя его жизненное пространство. Другими

словами, обучение может рассматриваться как сложный психологический процесс, в котором фоновые культурные знания и ранее полученный опыт организованы в схемы как устойчивые конструкторы. Схема в данном случае - это базовая конструкция для более сложного рода организаций. Фоновые знания, в свою очередь, являются как раз такими сложными организациями, и когнитивная схема связывает культуру и психологию, проникая в психику человека в процессе его социализации, кроме того, схема направляет познавательные действия обучаемого.

В зависимости от личностных смыслов определяется актуальность той или иной схемы, подлежащей усвоению и запоминанию. В зависимости от того, насколько значимы для обучаемого факты реальной действительности, он использует установку к их запоминанию. При этом наблюдается повышение мотивации к познавательной деятельности. В реальной жизни человеческая деятельность почти всегда полимотивирована, т.е. регулируется одновременно двумя или более мотивами, а одно и то же внешнее или внутреннее воздействие на личность возбуждает разные аспекты сознания, активизирует отношения, лежащие в разных психологических областях. Те из них, которые непосредственно направлены на основные цели деятельности, в реализации мотива являются личностными смыслами.

Мотив, побуждающий деятельность и вместе с тем придающий ей личностный смысл, А.Н. Леонтьев назвал ведущим, или смыслообразующим. «Другие, сосуществующие с ними мотивы, которые выполняют роль дополнительных побуждающих факторов - положительных или отрицательных, порой весьма могучих, мы будем

называть мотивами-стимулами» [3, с. 98]. Соответственно, для активного осмысленного обучения необходимо, чтобы у обучаемого не просто был мотив его изучения, но чтобы этот мотив был смыслообразующим.

«Исходным и характерным для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей. Смысл же выступает как соединительное начало, регулирующее их взаимодействие» [4, с. 43]. Это по-новому освещает проблему мотивационного обеспечения обучения, показывая, что мотивация зависит не только от воздействующего внешнего агента, но и от системы личностных ценностей.

Чем глубже личностный смысл, порождаемый этим смыслообразующим мотивом, чем сильнее то отношение, которое возникает у человека к целям его деятельности, тем вероятнее, что этот мотив станет мотивом-перспективой, наиболее устойчивым компонентом общей мотивации. Максимальный положительный эффект будет достигнут в том случае, если смыслообразующий мотив обучения будет достаточно глубоким и осознанным. Для возникновения такого смыслообразующего мотива он должен опираться на определенную систему личностных ценностей.

Система ценностных ориентаций выступает, с одной стороны, в качестве высшего контрольного органа регуляции всех побудителей активности человека, определяя приемлемые формы их реализации, с другой - в качестве внутреннего источника жизненных целей человека, выражая то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом. Система ценностных ориентаций, тем самым, является важнейшим психологическим органом саморазвития и личностного

роста, определяя одновременно его направление и способы существования.

Обеспечить образование высокого качества для всех обучаемых более сложно, чем просто заставить их выучить какой-то объем информации. Преподаватель должен признать существующие у студентов культурные фоновые схемы, принять во внимание их образовательные потребности и соотносить все это с преподаванием так, чтобы обучаемые получили как можно больше. Преподаватель должен формировать фоновые схемы, которые станут общими для данной группы студентов и могут быть использованы для достижения целей, поставленных в курсе обучения.

Схема выступает, таким образом, как междисциплинарное понятие, которое можно использовать в психологии, антропологии, педагогике, методике преподавания, и при этом является понятием открытым, не вполне сформировавшимся, многочисленные значения которого можно еще корректировать и дополнять в разных областях науки.

Литература

- 1) *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
- 2) *Белоусова А.К.* Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002.
- 3) *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
- 4) *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. 3-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.
- 5) *Casson R.W.* Cognitive Anthropology // Handbook of Psychological Anthropology / Ed. by P.K. Bock. Westport, Conn.; L.: Greenwood Press, 1994.
- 6) *D'Andrade R.G.* The Culture Part of Cognition // Cognitive Science. 1981. № 5.
- 7) *Fillmore C.J.* Topics in Lexical Semantics // Current Issues in Linguistic Theory / Ed. by R.W. Cole. Bloomington: Indiana University Press, 1977.
- 8) *Holland D.* The Woman who Climbed up the House: Some Limitations of Schema Theory // New Directions in Psychological Anthropology / Ed. by T. Schwartz, G.M. White, C.A. Lutz. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- 9) *Language, Culture, and Cognition: Anthropological Perspectives* / Ed. by R.W. Casson. N.Y.: Macmillan, 1981.
- 10) *Minsky M.* Framework for Representing Knowledge // The Psychology of Computer Vision / Ed. by P.H. Winston. N.Y.: McGraw-Hill, 1975.
- 11) *Rumelhart D.E.* Schemata: The Building Blocks of Cognition // Theoretical Issues in Reading Comprehension / Ed. by R.J. Spiro, B. C. Bruce, W.F. Brewer. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.
- 12) *Wallace A.F.C.* Culture and Personality. N.Y.: Random House, 1960.

