

Н. И. Курганова

СХЕМА ИЛИ КОНЦЕПТ: К ОБОСНОВАНИЮ ДИНАМИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЗНАНИЯ

Основное внимание уделено обоснованию процессуального подхода к исследованию концептуального знания. Обсуждается возможность использования понятия когнитивной схемы для анализа этнокультурной специфики знания. На основе ассоциативных экспериментов выделяются когнитивные схемы обработки информации в двух культурах, предпринимается сравнительный анализ когнитивных схем.

In the article the main emphasis is placed on the determination of procedural approach to the study of conceptual knowledge. With this aim the possibility of using cognitive schemes in analyzing ethno-cultural knowledge is discussed. The comparative association experiments serve as a basis for the reconstruction of cognitive schemes of information processing in different cultures. The comparative analysis of such schemes in Russian and French cultures is undertaken.

Ключевые слова: этнокультурная специфика знания, процедурное знание, концепт, когнитивная схема, когнитивная модель.

Key words: ethno-cultural knowledge, procedural knowledge, concept, cognitive scheme, cognitive model.

Проблема построения моделей репрезентации знаний находится в центре внимания ряда наук и является одной из самых спорных в современной лингвистике. Исследование национально-культурной вариативности знания предполагает описание того концептуального знания, которое выработано в рамках определенного лингвокультурного сообщества и репрезентировано с помощью слова. Как отмечает Е. С. Кубрякова, для характеристики каждого слова с синхронной точки зрения важно установить, какой фрагмент знаний лежит за языковой оболочкой, «какую когнитивную структуру оно репрезентирует» [11, с. 37].

Потенциально знания могут быть исследованы в двух аспектах: с точки зрения структуры и с точки зрения механизмов или процессов обработки информации, что традиционно выражается в различении знаний декларативного (знания что?) и процедурного типов (знания как?). Выбор того или иного подхода в построении моделей репрезентации знаний самым тесным образом связан с развитием теорий памяти. Так, теоретической основой для концептуальной организации знания послужила теория категоризации Дж. Брунера, в рамках которой познавательные процессы трактуются как накладывание категорий на объекты, события и людей [2, с. 12]. При этом изначально постулируется, что познавательная деятельность человека сопряжена с необходимостью отождествлять и различать объекты; концепты как раз и возникают для обеспечения операций такого рода. В соответствии с данным подходом для описания организации знания используются модели признаков, которые мыслятся как необходимые и достаточные для определения категории. Концепт выступает в этом случае как основная единица ментального знания или сознания, ментального лексикона, концептуальной системы человека [10, с. 90]. Концепты позволяют хранить знания о мире, они сводят все разнообразие наблюдаемых и воображаемых явлений к чему-то единому, объединяя их в одну рубрику, способствуя обработке субъективного опыта через подведение информации под определенные выработанные обществом категории и классы [10, с. 90].

В последнее время акцент в исследовании концептуального знания сдвигается на изучение тех *процессов и механизмов*, которые ведут к формированию концептуального содержания. Основанием для этого послужило несколько причин. Во-первых, это наметившийся антропоцентрический поворот к исследованию знания, который формируется в рамках современной науки и характеризуется переносом фокуса внимания на живого, мыслящего и чувствующего человека [7, с. 51].

Во-вторых, это смещение акцентов в трактовке познания, суть которого можно выразить следующим образом: «К феномену познания нельзя подходить так, как будто во внешнем мире существуют некоторые “факты” или объекты, которые мы постигаем и храним в голове». Истинным знанием являются «*процессы, включенные в нашу деятельность, в наши замыслы, в наши действия как представителей человеческого рода*» (курсив наш. — Н. К.) [15, с. 22–23].

Как следствие «человекоцентрической» парадигмы в разных науках растет интерес не столько к анализу результатов познания, сколько к самим процессам когнитивной деятельности.

Высказываются мнения о ведущей роли процедурного знания в процессах познания. Например, по мнению А. М. Пятигорского, *содержание* знания всегда вторично, производно по отношению к *событию* знания, поскольку акт получения знания порождает содержание этого знания, а не наоборот [1, с. 178]. Эта мысль подтверждается и физиологами: по мнению Н. И. Чуприковой, структурная форма хранения знаний, «будучи устойчивой системой временных нервных связей, складывается только в результате многочисленных предшествующих динамических актов осознания действительности» [20, с. 151].

В результате общенаучного поворота к человеку в центре внимания ученых появилось исследование *живого знания* как достояния человека, отличительной особенностью которого является динамический, континуальный характер. Подобное знание характеризуется открытостью, оно увязывается с индивидуальным и коллективным опытом, при этом признается зависимость знания от исторических и социокультурных условий [7, с. 52].

В рамках данного подхода единицы и формы знания получают процессуальную интерпретацию: концепт трактуется «как оперативная единица знания и сознания» [10, с. 90] или как основная единица мышления, *базовая единица универсального предметного кода* [19, с. 8]. А. А. Залевская особо подчеркивает динамическую природу концепта, определяя его как «базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера» [6, с. 410–411].

На наш взгляд, динамический подход к построению моделей знаний обладает особой ценностью при исследовании коллективного знания с целью выявления его этнокультурной специфики [13]. Это связано с тем, что коллективное знание отличается *двойственной природой*: с одной стороны, оно является достоянием индивидуального сознания и подсознания, а с другой — выступает как элемент и продукт определенной культуры. Следовательно, изучение этнокультурной вариативности коллективного знания требует учета целого комплекса психических и социокультурных факторов и обсуждения способов их взаимодействия. При этом особое внимание, на наш взгляд, должно быть направлено на выявление *общих тенденций и закономерностей* в формировании знания как достояния коллектива.

Основанием для подобного предположения является теория биокультурной природы значения, которая разрабатывается в последнее время в рамках когнитивных наук [9; 8; 15]. А. В. Кравченко обращает внимание на то, что «всякое значение возникает лишь в процессе взаимодействий человека со средой, оно имеет деятельностную природу, обусловленную особенностями существования и адаптивной деятельности человека как социального существа» [9, с. 152]. По мнению И. Златева, главная цель значения как ценностной системы — ориентация и адаптация человека к миру [8, с. 314].

Биолого-психологическая и социокультурная детерминация знания обуславливает сугубо человеческий механизм его формирования, который разворачивается как многомерный и многоуровневый диалог, охватывающий все типы отношений: организм — среда, личность — общество, человек — человек, тело — мозг [12]. В результате подобного диалога формируется *разделенное знание*, которое не может быть независимым от конкретного контекста взаимодействия: культуры, природной и социокультурной среды, особенностей коммуникации. «Разделяемость результатов познания свидетельствует об огромной роли языка и речевой коммуникации в формировании коллективного знания, поскольку все наше бытие есть бытие языковое, а порождаемые нами дискурсные области «становятся частью нашей области существования, равно как и фрагментом окружающей среды» [15, с. 206].

Концептуальное знание, репрезентированное словом, характеризуется *предикативностью*, поскольку только с помощью нее «устанавливаются содержательные смысловые связи» [3, с. 75]. Следовательно, термин «предикативность» мы понимаем в самом широком смысле как смысловую связь, которая фиксирует определенные отношения между предметами [3, с. 82]. Мы полагаем, что пропозициональная структура коллективного обусловлена слитностью, *единством* процессов *когниции* и *коммуникации*, поскольку когнитивные механизмы дифференцируются и закрепляются в речевом общении; только в речи фиксируются выделенные в предметном мире связи и отношения, происходит их дальнейшее осмысление и уточнение.

Таким образом, исследование этнокультурной специфики коллективного знания должно быть нацелено прежде всего на поиск *общих способов осмысления мира*, вырабатываемых лингвокультурным сообществом. Данные способы, как нам представляется, лежат в основе смыслообразовательных процессов, что, в конечном счете, и определяет этнокультурную специфику знания. В. А. Пищальникова говорит о важности изучения смыслообразовательных процессов как основы исследования национально-культурной вариативности знания [17, с. 13]. Следовательно, поиск *направлений осмысления* внешнего мира, выделение *типов смысловых связей* в процессе взаимодействия с ним — главная задача в изучении национально-культурной специфики знания.

Мы полагаем, с учетом вышесказанного, что одним из способов описания данных направлений когнитивной активности является моделирование процессуальных аспектов коллективного знания. В этом случае понятие *когнитивной схемы* может выступить в качестве эффективного приема представления операциональной информации.

Во-первых, отличительной особенностью схем является то, что они, по мнению Р. Д'Андрара, позволяют связать *культуру и психологию*: проникая в психику человека в процессе его социализации и инкультурации, когнитивная схема направляет его действия, она заставляет его видеть мир под определенным углом зрения и действовать в соответствии со своей культурной детерминацией [16, с. 431].

Во-вторых, понятие схемы ориентировано в большей степени, чем другие единицы ментального знания, на репрезентацию *активного и деятельностного* взаимодействия человека с окружающим миром. На активный характер схемы при построении образа мира обращает внимание И.В. Журавлев: образы как бы «выискиваются схемами категоризации, оформляясь (опредмечиваясь) в них» [4, с. 20].

У. Найссер трактует схемы как определенного рода «планы сбора информации об объектах и событиях», которые формируются у человека в процессе всей жизни [14, с. 74]. По мнению ученого, схемы, обеспечивающие прием информации и направляющие дальнейший ее поиск, не являются зрительными, слуховыми или тактильными, а носят обобщенно-перцептивный характер [14, с. 51].

Схема обладает иерархическим строением, что выражается в наличии в ней постоянного каркаса, заполняемого переменными, и возможности опираться на подсхемы [10, с. 179–180]. С опытом люди приобретают знания о переменных схемы, что помогает им идентифицировать и интерпретировать различные ситуации. Следовательно, схема допускает модификации, «она является конфигурацией подсхем, раскрывающих отдельные аспекты понятия» [16, с. 486–487]. Кроме того, ученые отмечают двойственную функцию схем: они одновременно являются способом репрезентации того, как организованы знания в памяти, и способом описания того, как эти знания используются [18, с. 36].

На основании всего вышесказанного можно заключить, что понятие схемы может представлять определенные *направления осмысления* мира, вырабатываемые в рамках определенного лингвокультурного сообщества.

Трудность в изучении процессуальных аспектов знания заключается в том, что процессы и механизмы получения знаний сами по себе недоступны сознательной интроспекции, они скрыты от познающего субъекта [5, с. 72]. Процедурное знание является имплицитным, оно не осознается самими субъектами, но лингвистические формы обеспечивают средства его вербализации.

На наш взгляд, эффективным средством доступа к исследованию концептуального знания в единстве содержательных и процедурных аспектов является ассоциативный эксперимент. Теоретическим основанием для выбора методики послужила концепция А.А. Залевской о слове как главном *средстве доступа к информационной базе* человека [6, с. 425–429]. По мнению ученого, слово должно высветить некоторый фрагмент релевантных знаний о сущности и свойствах объектов окружающего мира, а также об имеющихся между ними связях и отношениях, эмоциональных состояниях [6, с. 429].

Чтобы обеспечить доступ к концептуальному знанию, участникам эксперимента было предложено дать в письменной форме *по пять* ассоциативных реакций на слово-стимул на родном языке. Сформулированная таким образом цель должна была активировать соответствующий фрагмент знания в сознании испытуемых, что выражалось в продуцировании в письменном виде цепочки ассоциативных реакций: например, «работа» — *деньги, обязанность, усердие, офис*. Абсолютное отсутствие ассоциативных реакций по формальному (звуковому) созвучию является убедительным подтверждением того, что поведение испытуемых в ассоциативном эксперименте носило характер речемыслительной деятельности. В итоге на каждое слово-стимул мы получили подробные и развернутые опоры фрагментов знаний, представляющие целостную ситуацию в единстве существенных и несущественных признаков. Благодаря ассоциативным экспериментам, проведенным в России и Франции в 2002 и в 2009 годах, нами было обработано около 16 700 ассоциативных реакций, полученных от 334 информантов.

Свою главную задачу в исследовании ассоциативного поля мы видели в том, чтобы реконструировать модели оперирования знаниями в обыденном сознании представителей двух культур. С этой целью нами была разработана специальная процедура анализа экспериментального материала, где главное внимание уделялось исследованию *смысловых связей* между словом-стимулом и ассоциативной реакцией, поскольку «стимул и ассоциат — единая смысловая

единица, порожденная актуальностью мотива, где ассоциат выражает коммуникативное намерение говорящего» [17, с. 104]. Данная процедура включала следующие этапы:

1) реконструкцию *глубинных пропозиций* на основе анализа смысловых связей между словом-стимулом и ассоциатами одноименных полей, полученных от россиян и французов, включая единичные реакции;

2) классификацию всех ассоциатов поля в соответствии с выделенным набором базовых пропозиций и моделирование на этой основе *базовых когнитивных схем*;

3) дифференциацию когнитивных схем с учетом семантики ассоциатов;

4) сравнение когнитивных схем в двух культурах.

Проиллюстрируем процедуру и этапы анализа на примере концепта РАБОТА/TRAVAIL. В результате эксперимента, в котором участвовало 200 старшеклассников в возрасте от 16 до 18 лет из России и Франции (по 100 человек с каждой стороны), в двух группах испытуемых на стимул «работа/travail» было получено два ассоциативных поля в объеме по 450–460 вербальных реакций в каждом. На основе анализа типа связи между словом-стимулом и ассоциатом был выделен *набор глубинных пропозиций*, позволяющий описать все богатство смысловых отношений, устанавливаемых в рамках одноименных полей «работа/travail». Например:

работа – *деньги* > работа [дает] ЧТО;

работа – *обязанность* > работа [есть] ЧТО;

работа – *усердие* > работа [требует] ЧЕГО;

работа – *утром* > работа [имеет место] КОГДА;

работа – *офис* > работа [имеет место] ГДЕ;

работа – *интересная* > работа [есть] КАКАЯ.

На основе классификации всех ассоциатов поля в соответствии с выделенными типами пропозиций были смоделированы основные направления обработки информации, так называемые *базовые когнитивные схемы*. Ранжирование данных схем с учетом частотности послужило основанием для выделения *базовой когнитивной модели*, с помощью которой осуществляется обработка концептуальной информации о понятии «работа» у россиян и французов. Базовая модель когнитивной активности при обработке этой информации представлена следующими схемами:

– работа – результат работы;

– работа – сущность работы;

– работа – оценка работы;

– работа – средства, необходимые для работы;

– работа – последствия работ»;

– работа – время работы;

– работа – место работы.

Выделенный набор схем позволяет на самом общем уровне абстракции представить практически все концептуальное знание о работе как у французов, так и у россиян.

На следующем этапе анализа выделенные схемы были дифференцированы с учетом семантики ассоциатов. Проиллюстрируем это на примере ведущей схемы «работа – результаты работы», которая в двух культурах дифференцируется на две подсхемы: «работа – материальное вознаграждение» и «работа – моральное вознаграждение». В свою очередь каждая из подсхем дифференцируются на более частные. Например, в рамках схемы «работа – материальное вознаграждение» выделяются две подсхемы: «работа – деньги» и «работа – материальные блага». Это говорит о том, что схемы организованы иерархично: здесь каждый нижний узел содержит более специфическую информацию, тогда как каждый верхний узел – более общую.

Сравнительный анализ когнитивных схем, реконструированных на материале ассоциативного поля «работа/travail» у россиян и французов, показал, что наборы когнитивных схем при обработке представлений о работе не являются идентичными в двух культурах. Так, в результате исследования были выявлены *культурно-специфические схемы*, которые типичны только для представителей одной культуры. Например, только у французов выделены схемы: «работа – ее социальные последствия», «работа – образование». Наличие культурно-специфических схем в обыденном сознании молодых россиян и французов является, на наш взгляд, результатом нетождественности их социокультурного опыта. Отсутствие у россиян схемы «работа – необходимость образования» можно объяснить общим снижением роли образования в обществе, падением престижа знаний и культуры на этом этапе его развития. Тот факт, что сегодня в России

в общественном дискурсе нет обсуждения социальной роли труда и его последствий, объясняет причину отсутствия у молодых россиян схемы «работа — ее социальные последствия».

Вместе с тем проведенное исследование позволило констатировать, что перечень базовых схем обработки информации, выделенных на самом высоком уровне абстракции, у россиян и французов совпадает. Это говорит о том, что параметры осмысления работы на уровне мышления в двух культурах являются общими; дифференциация схем имеет место на уровне семантики языковых единиц, которые служат средством вербализации данных схем. Следовательно, культура является главным источником когнитивных схем, в силу чего наборы схем, формируемые в разных культурах, могут не совпадать из-за особенностей социокультурной среды.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что живое коллективное знание есть результат взаимодействия в конкретной социокультурной среде. Понятие когнитивной схемы как операциональной модели знания позволяет выявить общие направления и тенденции в формировании коллективного знания и также уточнить уровень, на котором складывается его этнокультурная специфика. Таким образом, рассмотренное понятие обладает эвристическим потенциалом при исследовании этнокультурной вариативности знания.

Список литературы

1. *Большой психологический словарь*. СПб., 2007.
2. *Величковский Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания. М., 2006. Т. 2.
3. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. М., 1982.
4. *Журавлев И.В.* Движение вокруг вещи (к вопросу о природе сознания) // *Язык. Сознание. Культура* / под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. М.; Калуга, 2005. С. 20–31.
5. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. М., 2000.
6. *Залевская А.А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М., 2005.
7. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. М., 2007.
8. *Златев Й.* Значение = жизнь (+ культура): набросок единой биокультурной теории значения // *Studia Linguistica Cognitiva. Язык и познание*. М., 2006. Вып. 1. С. 308–361.
9. *Кравченко А.В.* Является ли язык репрезентативной системой? // Там же. С. 135–156.
10. *Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.* Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.
11. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке. М., 2004.
12. *Курганова Н.И.* К обоснованию диалогической природы культурного знания // *Слово и текст: психолингвистический подход* / под общ. ред. А.А. Залевской. Тверь, 2009. Вып. 9. С. 71–82.
13. *Курганова Н.И.* Проблема исследования коллективного знания в когнитивной лингвистике // *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2010. №2. С. 18–26.
14. *Найссер У.* Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М., 1981.
15. *Матурана У., Варела Ф.* Древо познания. М., 2001.
16. *Лурье С.В.* Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. М., 2005.
17. *Пищальникова В.А.* История и теория психолингвистики: курс лекций. Ч. 2. М., 2007.
18. *Ришар Ж.Ф.* Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. М., 1998.
19. *Стернин И.А.* Методика лингвоконцептологического анализа // *Русский язык как иностранный*. СПб., 2006. Вып. 8. С. 8–20.
20. *Чурпикова Н.И.* Психика и сознание как функция мозга. М., 1985.

Об авторе

Нина Ивановна Курганова — канд. филол. наук, доц., Мурманский государственный педагогический университет, e-mail: nkurganova@gmail.com

Author

Nina Kurganova — PhD, associate professor, Murmansk State Pedagogical University, e-mail: nkurganova@gmail.com