

МОВОЗНАВСТВО



УДК 378.147

ОЛЕНА ВОВК

(Черкаси)

РЕАЛІЗАЦІЯ КОГНІТИВНОЇ ПАРАДИГМИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова: когнітивна компетентність, знанневий простір, когнітивна система, когнітивні здатності, когнітивна гнучкість, когнітивний дисонанс, принципи пізнання.

Однією із сучасних наукових парадигм є когнітивна парадигма: вона пов'язана з когніцією, або пізнанням, і відповідними структурами та процесами. Когнітивна парадигма реалізується когнітивною наукою, або когнітологією, яка, маючи об'єктом дослідження людське знання, його структуру й функції, формування, зберігання й передавання, інтегрує досвід багатьох наукових царин, зокрема лінгвістики, психології, штучного інтелекту, філософії тощо. Оскільки в аспекті когнітивної науки вважається, що поведінка людини детермінується її знаннями, важливо дослідити, як саме здійснюється процес пізнання. Для реалізації поставленої мети розглянемо, якими шляхами людина отримує знання, як вони репрезентуються у свідомості й перетворюються на модель світу та як вони впливають на поведінку людини.

В аспекті сучасних поглядів на процес пізнання варто вести мову про набуття не одиниць знань, а про формування знанневого простору як системної сукупності структур представлення знань – схем, фреймів, моделей, скриптів тощо, пов'язаних між собою й орієнтованих на підтримку функціонування когнітивної системи людини [2, с. 221]. Когнітивна система є: психічним утворенням, здатним пізнавати своє оточення й адаптуватися до нього або змінювати його за рахунок накопичених знань та набутих навичок і вмінь; компонентом свідомості людини та її загальної когніції, що має власні механізми і сфери дії та є результатом взаємодії набору модулів – найпростіших компонентів мислення, що забезпечують роботу когнітивних здатностей індивіда: мовної, зорової, моторної тощо. Визначальними ознаками когнітивної системи вважаються: виразність (здатність вербалізуватися засобами мови); ефективність (спрямованість на швидке й ефективне розв'язання практичних завдань); алгоритмічність (заснованість на алгоритмах); засвоюваність (здатність людини до засвоєння алгоритмів у процесі навчання) [3, с. 101-102].

Н. Хомський розрізняє дві основні когнітивні системи, пов'язані зі зберіганням інформації (*competence*) і з її реалізацією (*performance*). Ці системи забезпечують доступ до інформації при артикуляції, сприйнятті й обміні відомостями про зовнішній світ. Когнітивні системи розвиваються в онтогенезі, що означає існування періодів початкового стану системи та її дозрівання в результаті дорослішання людини. У концепції Н. Хомського мовна здатність

також вважається окремою когнітивною системою [6, с. 1]. Припускається, що мовна здатність відрізняється від інших когнітивних систем. Проте деякі когнітивні системи (наприклад, математичне мислення, музичні здібності тощо) розвиваються на основі мовної когнітивної системи. Когнітивні системи об'єднуються в єдину інфраструктуру, яка має назву архітектури когніції. Головну роль у формуванні когнітивної системи відіграє поступове й поетапне конструювання, а не довільне визрівання когніції [3, с. 74-76].

Когнітивна система сама визначає сфери взаємодій, де вона може діяти для підтримки самої себе, а процес пізнання в цьому контексті є актуальним (індуктивним) діянням чи поведженням у цій сфері. Фактично когнітивна сфера є всією цариною взаємодій організму людини. Розширити означену сферу можливо в разі породження нових способів взаємодій. Можливості розширення когнітивної сфери необмежені, адже «життя як процес є процесом пізнання». Це означає, що у процесі пізнання знання постійно розвиваються, стаючи все більше організованими й адаптованими до оточення; цей процес базується на активному конструюванні знань із боку індивіда, що відбувається завдяки потребі подолати суперечності, викликані функціонуванням у складному, постійно змінюваному середовищі.

В основі активного конструювання знань лежить когнітивний дисонанс – емоційний стан, який виникає внаслідок прагнення людини розширити межі наявних знань. Когнітивний дисонанс має місце, коли індивід має певні установки або знання, котрі не узгоджуються між собою, або якщо виникає конфлікт між переконаннями й зовнішніми обставинами. Можна припустити, що відчуття когнітивного дисонансу виникає на тлі розвитку розумового тезаурусу людини, до якого входять не лише інформаційні, а й інтелектуальні можливості розуму. Подолання цієї об'єктивної суперечності можливе при впровадженні такої технології навчання, яка сприяє пізнавальній активності шляхом ефективної взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, а саме знаннєвого простору суб'єктів пізнання і проблемних завдань, з якими вони стикаються на заняттях, та які призводять до когнітивного дисонансу, що стимулює їхню мисленнєву активність [2, с. 336].

Мислення як вищий пізнавальний процес, котрий породжує нове знання, майже завжди пов'язаний із наявністю проблемної ситуації, що забезпечує вихід за межі безпосередньо цієї інформації. Тому вважається, що розв'язання проблеми шляхом повторення раніше засвоєного неможливо відносити до мислення: це, власне, акт пригадування. Саме розв'язання проблеми шляхом спроб і помилок є процесом навчальної діяльності, який активізує мислення: це передбачає, що суб'єкт інтенсивно оперує даними з метою отримання нового знання. Навчання як діяльність є процесом одночасного накопичення знань і оволодіння прийомами та способами оперування ними через ознайомлення, вправління й використання їх при перенесенні на новий вид активності. Останнє часто ставить суб'єкта в ситуації, для яких у його свідомості немає відповідних понять, а в мисленні – готових методів. Результатом активного мислення є не просто застосування відомих уявлень, понять, операцій, а створення нових способів розв'язання проблем, нових образів і значень, які виявляють нові властивості дійсності або дають нові способи її перетворення. Мислення передбачає маніпулювання знання-

ми й поєднання старої інформації з новою; воно діє спрямовано, виявляючи результати в поведінці шляхом розв'язання певної проблеми [1, с. 118].

Усвідомлення проблемної ситуації є початковим етапом мислення, оскільки вона містить суперечливість і не має однозначного розв'язку. Проблема ситуація, власне, є стимулом пізнавальної активності, а отже й мислення. При цьому передбачається, що у процесі мислення мають місце такі етапи: усвідомлення проблемної ситуації, котра не має однозначного розв'язку; постановка завдання шляхом розчленування відомого та невідомого й формулювання мети; вибір способу, алгоритму, правила чи евристики розв'язання проблеми; застосування їх у конкретних умовах. У процесі постійного розв'язування проблем у людини формується певний проблемний простір, який складається з: вихідного й цільового стану проблеми; можливих розумових операцій, які можуть бути застосовані до кожного стану, щоб змінити його на інший стан; усі проміжні стани проблеми. Під таким кутом зору процес розв'язання проблеми передбачає послідовне залучення різних знанневих станів, які мають місце між вихідним і цільовим станами, включаючи ментальні операції, котрі «переключаються» з одного знанневого стану на інший. Знання, які складаються з фактів і концептів, містять також і концепт «розв'язання проблеми». Оскільки концепти формуються у процесі діяльності, то активна мовленнєво-розумова діяльність гарантує формування концепту розв'язання проблеми. Тому у процесі оволодіння іноземною мовою (ІМ) слід створювати такі умови навчання, за яких стимулюється й активізується мислення людини, а одтак, розширюється її знанневий простір і розвивається пізнавальна діяльність. Результатом активного пізнання є знання, які міцніші за ті, котрі отримані пасивним шляхом.

Одиниці знання є концептами різного рівня складності й абстракції. Концепт вважається оперативною змістовою одиницею мислення, квантом структурованого знання [3, с. 90]. У концептах концентрується і кристалізується мовний та когнітивний досвід індивіда. У процесі розумової діяльності людина мислить і оперує концептами. Вони відбивають зміст отриманих знань, досвіду й результатів усієї діяльності людини, а також результати пізнання навколишнього світу. Як одиниці пізнання концепти можуть мати різний ступінь інформаційної насиченості, залишаючись при цьому цілісними утвореннями, здатними поповнюватися, змінюватися та відбивати людський досвід. Аналізуючи, порівнюючи й об'єднуючи різні концепти у процесі пізнання, індивід формує нові концепти як результати мислення. Передавання будь-якої інформації та процес спілкування загалом також є передаванням чи обміном концептами у вербальній або невербальній формі.

Отже, концепти є «будівельними елементами» концептуальної системи людини, а відтак і її знанневого простору. Вони сприяють опрацюванню досвіду шляхом підведення інформації під категорії і класи за допомогою процесів концептуалізації й категоризації. Концептуалізація є одним із найважливіших процесів пізнавальної діяльності суб'єкта, що полягає в осмисленні вхідної інформації та сприяє створенню концептів, концептуальних структур і всієї концептуальної системи у свідомості індивіда. Категоризація є процесом формування й виокремлення самих категорій за подібними їм аналогічними сутностями ознак чи властивостей, тобто це когнітивне роз-

членування реальності, яке полягає в розподілі всього онтологічного простору на різноманітні категоріальні сфери. У цьому просторі відбувається онтологізація знань – комплекс когнітивних процедур, які приводять до виведення знань у модель світу [3, с. 93].

Розглянемо з позицій когнітивного підходу, які знання становлять знанневий простір людини під час оволодіння ІМ, та якою є роль пізнавальних процесів у когнітивно-комунікативній діяльності. Авторами когнітивного підходу прийнято вважати Дж. Брунера й У. Ріверс. У навчанні ІМ цей підхід означає, що вивчення певного мовного явища має спиратись на розумові процеси й дії, які лежать в основі розуміння й використання цього явища в мовленні. Підкреслюється також необхідність урахування когнітивних особливостей оволодіння тим чи тим явищем і звертається увага на здатність індивіда свідомо організовувати свою пізнавальну діяльність. Така діяльність керується двома рівнями: 1) нейрофізіологічним; 2) когнітивним. На нейрофізіологічному рівні перебувають генетично успадковані знання. На їхній базі здобуваються первинні знання, які набувають статусу апріорних і є підґрунтям для здобуття нових знань – або на емпіричній основі, або силогічним шляхом. Процес пізнання має місце й на другому – когнітивному – рівні, коли знання розглядаються як проблема та накопичена мозком інформація, яка може бути використана для здійснення мислення й розв'язання практичних завдань. Такі знання є результатом процесу пізнання дійсності, її адекватним відображенням у свідомості людини у вигляді уявлень, суджень, умовиводів тощо. Отже, завдання, які використовуються у процесі навчання ІМ, мають бути проблемними і стимулювати мисленнєву активність тих, хто навчається.

Когнітивний підхід реалізує процес навчання у двох основних напрямках: по-перше, він передбачає природний шлях пізнання й усвідомлення нової інформації відповідно до властивостей психіки людини та її мислення. Для пізнання різних явищ виучуваної ІМ використовуються одні й ті самі універсальні механізми мислення. Йдеться про те, що оволодіння лінгвістичними й екстралінгвістичними знаннями відбувається завжди певним шляхом згідно з пізнавальним алгоритмом, який передбачає такі етапи: набуття конкретного досвіду, спостереження-рефлексію, абстрактну концептуалізацію, експеримент і корекцію висновків. Водночас означений алгоритм реалізується індивідуально в кожному конкретному випадку та на певному етапі пізнання. Це відбувається шляхом застосування пізнавальних метакогнітивних, когнітивних, соціальних і афективних стратегій. Прикладом метакогнітивних стратегій може бути планування, вибіркова увага, самокорекція й самооцінка. До когнітивних стратегій належать повторення, класифікація, здогадка, дедукція, індукція тощо. Співпраця може бути прикладом соціальної стратегії, а контроль емоцій – афективної [5, с. 5]; по-друге, когнітивні процеси, які відбуваються у свідомості людини під час навчання, мають не лише універсальні, загальні ознаки, а й велику кількість індивідуальних якостей, котрі характеризують пізнавальну манеру кожного окремого суб'єкта. Тобто, будь-який процес пізнання опосередковується індивідуальним змістом свідомості людини. Вплив на ці когнітивні процеси й маніпуляція ними у процесі навчання є можливими. Таким чином, основне завдання тут полягає у сприянні когнітивному розвитку людини. Для викладача мови важ-

ливим є допомогти тим, хто навчається, розвинути гнучкість у застосуванні стратегій, тобто навчити використовувати ті чи ті стратегії адекватно до поставленого завдання.

Таке трактування когнітивного підходу дозволяє зробити припущення, що основною метою навчання ІМ у ВНЗ має бути формування, по-перше, загальної компетентності – особливого типу організації предметно-специфічних знань, які дозволяють ухвалювати ефективні рішення у відповідній сфері діяльності [4, с. 244], а по-друге, **когнітивної компетентності** – загальних здатностей, які виявляються в позитивній кореляції між діями людини та проблемними завданнями, які їй необхідно розв'язати на основі набутих знань, навичок і вмінь. Здатності вважаються високим рівнем розвитку загальних і спеціальних знань, навичок і вмінь, що забезпечують успішне виконання різних видів діяльності. Причому здатності – це не самі знання, навички й уміння, а те, що забезпечує їх швидке формування, вдосконалення й ефективне застосування на практиці. У понятті «здатності» вміщуються три основні ідеї: це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; здатностями називають не взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішної діяльності; поняття «здатність» не зводиться до тих знань, навичок і вмінь, які вже сформовані, а передбачає ті, які сприяють легкому та швидкому набуттю нових знань, навичок і вмінь [1, с. 136].

Здатності не можуть існувати інакше, як у постійному процесі розвитку. Людина підтримує й розвиває відповідні здатності лише завдяки регулярним і систематичним заняттям складними видами діяльності. Одиницями діяльності є дії (у тому числі й мовленнєві) – взаємодії суб'єкта з об'єктом, при якому досягається певна, заздалегідь визначена, мета: одтак, дії становлять свідому активність людини, якій вона надає певного смислу і здійснення якої відбувається осмислено. Тому структуру діяльності становлять п'ять етапів: здобуття інформації та її оцінка; вибір мети, яку слід досягти в результаті діяльності; планування діяльності, тобто добір засобів і методів, за допомогою яких можливе досягнення мети; власне діяльність із використанням обраних засобів і методів; оцінка отриманих результатів та їхня корекція в разі потреби.

Діяльність удосконалюється завдяки процесу пізнання, що надає їй додаткової складності, але водночас сприяє розвитку особистості. Процес пізнання передбачає розв'язання проблемних завдань, які характеризуються наявністю перешкоди, певного утруднення на шляху до мети, необхідністю вибору одного з декількох варіантів розв'язку, зіткненням протилежних поглядів, інформаційною нерівновагою тощо. Тому проблемні завдання, які людина розв'язує у процесі виконання певної діяльності, з одного боку, мають співвідноситися зі здатностями, які сприяють формуванню необхідних знань, навичок і вмінь, а з іншого – з тими діями, які особистість виконує завдяки набутих знанням, навичкам і вмінням. Таке співвідношення сприяє позитивній кореляції, а відповідно й формуванню когнітивної компетентності особистості [2, с. 114]. Означена компетентність певною мірою залежить від інтелектуальних спроможностей індивіда, в основі яких лежить когнітивна гнучкість – здатність передавати різні смисли особистому досвіду і включатись у багатоваріантні зв'язки зі своїм оточенням. Іншими словами,

це гнучкість мислення, яка визначає здатність особистості пристосовуватися до нових ситуацій, адаптуватися до змін, успішно і творчо розв'язувати нові проблеми. Вважається, що за когнітивну гнучкість відповідає та частина мозку, яка дозволяє переключати увагу з одного об'єкта на інший, переходити з однієї думки до іншої; не відволікаючись, концентруватися на завданні, яке слід розв'язати; бачити різні варіанти розв'язку проблеми тощо. Запорукою когнітивної гнучкості, а одтак і компетентності людини, вважаються її когнітивні здатності до категоризації й адаптаційної зміни поведінки (зокрема, до навчання); дедуктивного мислення й узагальнень, що дозволяє людині виходити за межі наданої їй інформації; побудови й використання концептуальних моделей [4, с. 304-310].

Вищезгадані здатності відображають сформульовані в когнітивному підході принципи пізнання [7, с. 112]: 1) розуміння досвіду, тобто сприйняття стимулів і зв'язок зі змістом довготривалої пам'яті – те, що нині називається кодуванням; 2) виявлення зв'язків – взаємозв'язок двох стимулів для розуміння їхньої подібності й відмінності, що визначається як умовивід; 3) виявлення співвідносних понять – використання умовиводів у новій царині. Когнітивні здатності виявляються в когнітивних операціях, які розвиваються у процесі мислення. У свою чергу, мислення є основою інтелекту людини. Тому когнітивний підхід і передбачає опору, насамперед, на інтелектуальний складник процесу навчання.

Отже, реалізація когнітивного підходу у процесі навчання ІМ спрямована на формування в людини як загальної, так і когнітивної компетентностей. Їхню основу становлять знанневий простір, набуті навички, вміння й когнітивні здатності, що забезпечують функціонування когнітивної системи індивіда. Когнітивна система передбачає активну пізнавальну діяльність, основою якої є когнітивний дисонанс. Процес пізнання реалізується у процесі розв'язання проблемних завдань, які стимулюють мовленнєво-розумову активність суб'єктів пізнання і сприяють розвитку їхнього інтелекту.

Перспективу подальшого розгляду заявленої проблеми ми вбачаємо у дослідженні ролі стилів пізнання й навчальних стратегій, які сприяють розвитку когнітивної компетентності людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большой толковый психологический словарь / [авт.-сост. А. Ребер] : в 2 т. Т. 2. – М. : Вече, АСТ, 2000. – 600 с.
2. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма / О. І. Вовк. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. – 500 с.
3. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков и др. ; под об. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : МГУ, 1996. – 245 с.
4. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
5. Щепилова А. В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 4–11.
6. Chomsky N. Language and Mind / N. Chomsky. – Enlarged ed. – New York : Oxford University Press, 1982. – 312 p.
7. Spearman C. E. The Nature of Intelligence and the Principles of Cognition / C. E. Spearman. – London : Oxford University Press, 1973. – 344 p.

ЕЛЕНА ВОВК

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматривается актуальная проблема реализации когнитивного подхода при обучении иностранному языку будущих специалистов. Акцентируется необходимость формирования как общей, так и когнитивной компетентности субъектов познания, расширения их знаниевого пространства, развития когнитивных способностей, мышления и т. д.

Ключевые слова: когнитивная компетентность, знаниевое пространство, когнитивная система, когнитивные способности, когнитивная гибкость, когнитивный диссонанс, принципы познания.

OLENA VOVK

**REALIZATION OF COGNITIVE PARADIGM IN FOREIGN
LANGUAGE ACQUISITION**

The article deals with the problem of applying the cognitive approach in the process of foreign language acquisition. It accentuates the necessity to develop in future specialists cognitive competence and relevant capacities, stimulate their mental activity and broaden their knowledge space, etc.

Key words: cognitive competence, knowledge space, cognitive system, cognitive capacities, cognitive flexibility, cognitive dissonance, principles of cognition.

Одержано 30.10.2014 р.