

Н. И. МИНИЦКИЙ

КОГНИТИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Когнитивные практики — это совокупность познавательных средств, форм и методов, направленных на обновление методологии познания, смену ее типов и обращение к целостному человеку. К когнитивным практикам относят методы исследования, разработанные в психологии, логике, лингвистике, философии, методологии, истории. Когнитивное направление этих наук связано с обновлением традиционной рациональности и развивается в духе антропологизации и операционализации знания. Когнитивные практики непосредственно связаны со структурой различных форм представления знания: метода, теории, концепта, конструкта. Решение когнитивных проблем в науке и образовании определяется рамками взаимодействия трех компонентов: представлений о мире, системы ценностей субъекта и представлений субъекта о себе. В образовательной системе ведущую роль играет целеполагающий выбор, который связан с задачами и средствами достижения цели. В связи с этим познавательные вопросы предстают в форме: «что?», «как?» и «зачем?» — в образовании это соотносится с содержательным, методологическим, методическим и целевым аспектами обучения.

Суть современного обновленческого процесса в исторической науке состоит в пересмотре классического понимания субъект-объектных отношений. В философском познании субъект предстает «как задающий предметные смыслы, понимающий, интерпретирующий и расшифровывающий глубинные и поверхностные, буквальные смыслы»ⁱ. Отсюда перед историком стоят методологические задачи:

1) преодоления монополии теории отражения; 2) признания правомерности не одного, а многомерных подходов к построению концепций;

143

3) отказа от оппозиции или и принятие принципа дополнительности; 4) трактовки чувственного познания как единства образного и знакового представления знания; 5) осуществления взаимодействия отражательного и интерпретирующего моментов в познании. Отметим, что расширение предмета исторической науки идет как за счет обновления содержания, так и развития их методологического аспекта.

Проблемы познания в историческом образовании все более увязываются с требованиями междисциплинарного подхода. Например, историки, разрабатывая тематику междисциплинарности, исходят из наличия двух основных ее аспектов: исследования содержательных связей между различными дисциплинами, а также между методологией истории и методами других гуманитарных наукⁱⁱ. Нас интересует диалектика этой связи. Современное содержание образовательной информации требует разнообразия интеллектуальных и педагогических технологий. Вследствие этого становится необходимой разработка «многомерных дидактических технологий»ⁱⁱⁱ. Соглашаясь с актуальностью постановки и решения такой задачи в целом, следует учесть трудности перехода на новые методологические позиции в конструировании содержания исторического образования. В частности, требует разрешения проблема соотношения отдельных частей, составляющих новое качество многомерности: общей методологии, теоретико-методологического содержания конкретного предмета и дидактики. Возникает вопрос: исходить ли в построении многомерных моделей знания из приоритета одной какой-либо отрасли науки — педагогики, методологии, истории — или искать их равнодействующую составляющую? Какому принципу следовать — исключительности или дополнительности?

Содержание, сущность и функции исследовательских и образовательных когнитивных практик. Формирование новой информационно-знаниевой инфраструктуры исторического знания происходит на основе современного методологического представления о знании как о теоретическом концепте. Эпистемологический аспект концепта формулируется методологами чаще всего «...как селективная (1), упорядоченная (2), полученная определенным способом (методом) (3), оформленная в соответствии с какими-либо критериями (нормами) (4) информация, имеющая социальное значение (5) и признаваемая в качестве именно знания определенными социальными субъектами и обществом в целом»^{iv}. Совокупность этих характеристик отражает целос-

144

тность, системность и функциональность образовательного знания. Именно эти черты знания стали предметом обсуждения различных гуманитарных дисциплин в борьбе за право стать приоритетным направлением образовательного знания.

Известно, что содержание образовательного знания представляет собой систему структурированных и

иерархизированных элементов^v. Поэтому управление процессом усвоения знания связано с когнитивной структурой как основной формой его хранения и представления. Образовательное историческое знание имеет свою специфику — это единство его методологической, содержательной и дидактической составляющих. Педагоги исходят из того, что содержание образования «охватывает не только знания об изучаемом предмете (их научное содержание), но и знания методологические — о деятельности, производящей предметные знания, о способах ее организации, логике системного исследования предмета (его процедурах)»^{vi}.

Обратимся к методу как самому значимому способу построения и представления когнитивной модели исторических знаний. В философии метод определяется как системное образование. Его структура состоит из предметно-концептуального, операционально-нормативного и логического элементов^{vii}. В диалектико-материалистической философии познавательный процесс целиком основывался на отражательных процедурах. Современные философы наряду с отражением предметно-концептуального познания мира к числу фундаментальных и равнозначных отражению относят репрезентацию, конвенцию и интерпретацию знания^{viii}. Новая стратегия познания — это единство тенденций рационального, экзистенциального и операционального. В этой стратегии когнитивные практики выполняют функцию социализации познания и являются одним из средств его управления. Гуманитарное образовательное знание, в том числе историческое, не может ориентироваться на один какой-либо метод познавательной деятельности. В силу многофакторности истории необходимы многомерные модели, опирающиеся на междисциплинарный подход и базирующиеся на философии образования, общегуманитарной методологии и дидактических технологиях.

Когнитивные практики и проблемы исторического исследования и образования. К самой общей проблеме исторических наук, которая решается с помощью когнитивных практик, относится выяснение влияния социокультурных факторов — универсалий культуры — на содержание

исторического знания, способы и ценностно-целевые результаты познавательной деятельности исследователя. Образовательный процесс с философских позиций воспринимается как восхождение ко всеобщему, выступающему в форме символических универсумов и как субъективизация всеобщего в уникальных формах индивидуального самосознания и практики^{ix}. Тем самым гуманитарные предметы включаются в общую картину мира, отсюда проистекает необходимость всеобщей гуманитарной методологии, а также построение интегративных когнитивных моделей^x. С помощью когнитивных практик строятся макро- и микромоделю исторического знания, позволяющие исследовать предмет исторической науки и отношение к нему субъекта.

Предмет гуманитарного исследования включает концептуальное обоснование понимания общественного развития. Для историка это применение моделей концептуальных подходов к конструированию содержания исторической науки. Причем построение концептуальных моделей системного объекта происходит на основе разветвления и постоянного убывания степени общности^{xi}. Результатом построения становится многомерная когнитивная модель объекта исследования и обучения. По форме многомерные когнитивные схемы исторического знания разделяются на понятийные и образные. Их основные структурные части: предметное содержание, когнитивные модели, методы и методика познавательного действия. Современные модели концептуальных подходов к построению исторического образовательного знания предполагают существенную структурную перестройку содержания, т. е. введение новых элементов, например, экологии, воспитания, коммуникаций, менталитета, диалога культур. Использование различных методологических подходов способствует принципу объективности отбора исторических фактов и построения содержания образовательного знания, а также глубине их теоретического осмысления.

Когнитивная структура предмета исторической науки и содержания исторического образования. Исходным теоретико-методологическим основанием для построения структуры предмета гуманитарной науки может послужить модель, разработанная Г. П. Щедровицким. Приведем ее основные составляющие: 1) факты, называемые единицами эмпирического материала; 2) средства выражения, оперативные системы понятий, заимствованные из других наук; представления и понятия из общей и частной методологии; 3) методические предписания или системы методик, фиксирующие процедуры научно-исследовательской

работы; 4) онтологические схемы, изображающие идеальную действительность; 5) модели, репрезентирующие объекты исследования; 6) знания, объединяемые в систему теории; 7) исследовательские проблемы и задачи^{xii}.

В современной педагогике существует мнение о том, что к научным основам системы учебного предмета следует отнести в первую очередь концептуальное видение науки^{xiii}. Наряду с этим в построении содержания образовательного знания должны учитываться дидактические модели учебного предмета, т. е. дидактическая проекция на науку^{xiv}. Эти теоретико-методологические установки вполне корректны и по отношению к историческому знанию и образованию.

Обратимся к тем элементам структуры предмета исторической науки, трактовка которых подверглись наиболее существенным изменениям. Это концептуальные теоретические схемы. Основной смысл концептуализации заключается в объединении в схематической модели большого объема знаний, повышении достоверности знаний, проявлении творческой сущности научного знания. «Схемы позволяют проходить последовательный путь от самовыражения и стихийности мысли к предельным формам логически организованного и культурно-рефлексивным формам организации мышления»^{xv}. Иногда схематическая организация описывается как главное средство структурирования лингвистической и невербальной информации^{xvi}.

Инновационным элементом структуры истории как науки и образовательной дисциплины является форма представления знания. Как считают философы, «формообразование восприятия и опосредующих его репрезентаций — это есть первый и важнейший акт процесса образования, ...поскольку изменяет способ видения самой действительности и принципы ее интерпретации»^{xvii}. В историческом познании и обучении наиболее распространена модельная форма репрезентации знания. Модели имеют естественную языковую (вербальную) или выраженную в знаковой системе форму. В письменных источниках информация выражается как при помощи естественного языка, так и посредством разных знаковых систем. В последнее время репрезентация знания получила интенсивное развитие, особенно в историческом образовании. Существенно изменилось место так называемого иллюстративного ряда: из дополнительного методического средства он превратился в самостоятельный источник информации, а перекодировка информации стала одной из стратегических линий когнитивных наук.

Когнитивные модели научного и образовательного исторического текста. Важное место в историографии занимает текст, признанный основным объектом исследования среди представителей философско-герменевтического, психолингвистического и исторического направлений. Среди гуманитариев проблемы конструирования текста рассматриваются как системообразующие. «Понятие текст позволяет обнаружить то общее, что есть у истории с другими гуманитарными науками и делает правомерным единый методологический подход к ним»^{xviii}.

Идя по пути реализации идеи многомерности представления знаний в историческом источнике, следует использовать не только общие принципы его построения, но и структуры, имеющиеся в частных науках. Например, в современном источниковедении выделены три основных модели описания текста. Суть первой состоит в переносе в сферу исторического исследования идей современного научного знания. В таком случае историк критикует позиции своего предшественника и борется за «истинное» положение дел. Сторонники второй модели ратуют за подлинную реконструкцию прошлого видения мира, ибо он неповторим. Суть третьей модели состоит в том, чтобы, изучая текст, реконструировать и описать зафиксированное в нем знание^{xix}.

Необходима дальнейшая разработка средств и методов описания знания. К их числу авторы относят конструирование абстрактных объектов и структур, соединение которых приводит к построению гипотетических моделей, связанных с картиной мира. Это направление получило значительный импульс со стороны представителей интеллектуальных технологий. По мнению В. М. Сергеева, «в гуманитарных науках объектом анализа, как правило, является текст, а основная операция с этим текстом — описание его в иной, обобщенной системе понятий»^{xx}. Центром внимания методологии гуманитарного знания становится «метауровень» — способы оперирования знаниями. Главным объектом логики естественных рассуждений, лежащей в основе гуманитарного знания, являются когнитивные структуры знания. В. М. Сергеев придает большое значение типологическим схемам знания, которые имеют прогностический характер. «Построение типологической схемы: пустые клетки — это результат нашего недостаточного знания мира, а не недостаток типологии»^{xxi}.

В основе методов когнитивного конструирования учебного текста лежат логические формы связи, семантические структуры, субъектно-предикатная форма связи текста, научные теоретические схемы, ди-

дактемы^{xxii}. Эти формы структурирования информации можно представить и схематически. Разнообразие форм схематического представления материала в учебных изданиях по истории можно свести к трем типам: линейный (последовательный и параллельный), концентрический (радиальный), градуированный (синхронологический)^{xxiii}. В методической практике историков доминирует линейный тип представления информации, хотя появились инновационные работы и по другим типам, в частности, по «радиально-круговой» форме^{xxiv}. Все эти типы, виды и формы представления знания имеют преимущественно рациональный характер.

Кроме рационально-логического воздействия, текст исторического источника оказывает эмотивное и суггестивное влияние на читателя. В исследовательской литературе, относящейся к историческому образованию, методы технологической обработки и представления этого аспекта гуманитарного знания только начинают применяться^{xxv}. Тем не менее тематический спектр данного направления довольно широк и

включает работы начиная от исследований религиозных текстов, рекламы и заканчивая информационными войнами. Исследования такого рода являются составной частью антропологизации процесса познания, свидетельствуют о возрастающем интересе к изучению роли подсознательного в восприятии человека. В конечном счете эти процессы нивелируют абсолютизацию рационального в познании.

Когнитивно-эмоциональная модель представления исторического знания предполагает взаимодействие восприятия, внимания, интерпретации, рефлексии, активации, побуждения к действию, эмоционального фона^{xxvi}. Для исследования исторических объектов, ситуаций, изучения психологической характеристики исторической личности применимы разработанные в когнитивной лингвистике структуры различных типов эмоций. На фоне возрастающего интереса к текстологии особое значение приобретает изучение эмотивного воздействия текста. «Эмотивность — это лингвистическая характеристика слова, предложения, способная произвести эмотиогенный эффект, вызвать у языковой личности соответствующие эмоции».

Когнитологические исследования этого феномена имеют важные последствия, к числу которых следует отнести вывод о том, что в науке существуют области знания, не передаваемые с помощью чисто рационального восприятия и интерпретации. Проведенные нами исследования в этом направлении с использованием психолингвистического и

информационного методов обработки образовательного текста позволили приступить к решению проблемы сложности текста и его воздействия на подсознание учащихся.

Когнитивный подход в структурно-функциональном анализе текста, на наш взгляд, способствует построению внутренней и внешней структуры знания. Когнитивная структура несет в себе различные уровни понимания — от непосредственно восприятия, заложенного в содержании смысла, до интерпретации, связанной с картиной мира. Форма отражения имеет два исходных проявления: вербально-логическую и знаково-символическую. Отсюда в образовательном процессе возникает задача взаимного перевода двух форм представления знания, что дает возможность более глубокого познания. При этом возникает новое качество знания, включающее рациональный и эмоциональный аспекты. В итоге когнитивный процесс в историческом исследовании и образовании можно рассматривать через призму основополагающих проявлений познавательной активности: формализации, концептуализации, категоризации, схематизации и репрезентации.

Резюме. Когнитивные практики оказывают определяющее влияние на формирование общей методологии исторического знания, конструирование исторического знания и методику преподавания истории. К числу стратегически значимых для историков результатов когнитивных исследований относится создание интегративных познавательных моделей. Связь научной теории с когнитивной практикой позволяет формировать культуру методологического мышления.

ⁱ Микешина Л. А. Философия познания. Полемиические главы. М. : Прогресс- Традиция, 2002. 624 с. С. 19.

ⁱⁱ Сидорцов В. Н. и др. Проблема междисциплинарности // Методологические проблемы истории: учеб. пособие для студентов, магистрантов и аспирантов ист. и филос. специальностей учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / под общ. ред. В. Н. Сидорцова. Минск : ТетраСистемс, 2006. С. 151—164. С. 156.

ⁱⁱⁱ Добрыневская А. И. Многомерное пространство учебно-познавательной деятельности и качество образования учащихся // Кіраванне ў адукацыі. 2007. № 11. С. 42—51. С. 42-51.

^{iv} Жук А. И. Теоретические подходы к определению качества образования в контексте национальной стратегии устойчивого развития Беларуси // Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: материалы Междунар. форума, Минск, Республика Беларусь, 5—6 апреля 2005 г. / редкол.: А. М. Радьков (пред.) [и др.]. Минск : Изд. центр БГУ, 2005. С. 417—420. С. 419.

^v Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с. С. 153.

^{vi} Решетова З. А. Формирования системного мышления в обучении: учеб. пособие для вузов / под ред. проф. З. А. Решетовой. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 344 с. С. 5.

^{vii} Лукашевич В. К. Философия и методология науки: учеб. пособие. Минск : Совр.шк., 2006. 320 с. С. 252.

^{viii} Микешина Л. А. Философия познания. Полемиические главы. М. : Прогресс- Традиция, 2002. 624 с. С. 20.

^{ix} Микешина Л. А. Философия познания. Полемиические главы. М. : Прогресс- Традиция, 2002. 624 с. С. 236.

^x Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск: Технопринт, 2000. 376 с. С. 265.

^{xi} Лукашевич В. К. Философия и методология науки: учеб. пособие. Минск : Совр.шк., 2006. 320 с. С. 263.

^{xii} Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Избр. тр. М., 1995. С. 233—280. New York : Springer-Verlag, 1993. P.186. С. 245-246.

^{xiii} Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск: Технопринт, 2000. 376 с. С. 133.

^{xiv} Миницкий Н. И. Методы построения научного и образовательного исторического знания. Минск : БГПУ, 2006. 203 с. С. 160-173.

^{xv} Анисимов О. С. «Метод работы с текстами» и интеллектуальное развитие. М., 2001. 462с. С. 50.

-
- ^{xvi} *Величковский Б. М.* Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 т. М. : Смысл: Изд. центр «Академия», 2006. Т. 2. 432 с. С. 68.
- ^{xvii} *Микешина Л. А.* Философия познания. Полемические главы. М. : Прогресс- Традиция, 2002. 624 с. С. 234.
- ^{xviii} *Кузнецов В. Г.* Герменевтика и гуманитарное познание. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. 193 с. С. 128.
- ^{xix} *Кузнецова Н. И., Розов М. А.* Научный текст как источник в историко-научном исследовании // Методологические проблемы историко-научных исследований: сб. ст. / отв. ред. И. С. Тимофеев. М., 1982. С. 310—319. С. 317.
- ^{xx} *Кузнецова Н. И., Розов М. А.* Научный текст как источник в историко-научном исследовании // Методологические проблемы историко-научных исследований: сб. ст. / отв. ред. И. С. Тимофеев. М., 1982. С. 310—319. С. 181.
- ^{xxi} *Сергеев В. М.* Когнитивные модели в исследовании мышления: структура и онтология знания // Интеллектуальные процессы и их моделирование: сб. ст. / отв. ред.: Е. П. Велихов, А. В. Чернавский. М., 1997. С. 179—195. С. 192.
- ^{xxii} *Миницкий Н. И.* Методы построения научного и образовательного исторического знания. Минск : БГПУ, 2006. 203 с. С. 193
- ^{xxiii} *Миницкий Н. И.* Методы построения научного и образовательного исторического знания. Минск : БГПУ, 2006. 203 с. С. 193.
- ^{xxiv} *Добриневская А. И.* Многомерное пространство учебно-познавательной деятельности и качество образования учащихся // Кіраванне ў адукацыі. 2007. № 11. С. 42—51.
- ^{xxv} *Миницкий Н. И.* Методы построения научного и образовательного исторического знания. Минск : БГПУ, 2006. 203 с. С. 94-110.
- ^{xxvi} *Величковский Б. М.* Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 т. М. : Смысл: Изд. центр «Академия», 2006. Т. 2. 432 с. С. 358.