

Н.И. Курганова

КОЛЛЕКТИВНОЕ ЗНАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ  
В ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИКЕ

Усиление глобализации, интенсификация межкультурной коммуникации акцентируют проблему национально-культурной детерминации знания и сознания. Решить проблему представления в языке национально-специфического содержания сознания «возможно только в рамках интегративных наук», к числу которых относится *этнопсихолингвистика* [22: 13–14]. По справедливому замечанию В.А. Пищальниковой, именно этнопсихолингвистика, которая исследует национально-культурную вариантность когнитивной и коммуникативной деятельности, призвана решать междисциплинарные проблемы содержания этнического сознания и национально-культурной специфики смыслообразования [Op. cit.: 12–13].

Выход на междисциплинарный уровень исследования национально-культурной специфики сознания требует построения интегративных теорий и разработки соответствующего понятийного аппарата. В этой связи мы полагаем, что в современных этнопсихолингвистических исследованиях особую актуальность приобретает категория коллективного знания.

Данная категория становится востребованной в связи с актуализацией интереса к национально-культурной вариативности знания, что ставит задачу фиксации и изучения того совокупного живого знания, которое лежит за словом у носителей разных языков и культур. Как известно, языковой знак связан не только с человеческим сознанием, «которое пропускает через себя и саму действительность, и способы ее кодирования» [27: 82], но он обладает также удивительной способностью накапливать общественно выработанные знания. Осмысление и изучение этого общественно выработанного знания в рамках категории коллективного знания позволит, на наш взгляд, объединить различные подходы и направления, занимающиеся «культурным содержанием» знания.

Категория коллективного знания имеет также большое значение в связи с проблематикой национально-культурной детерминации образа мира. Образ мира, понимаемый как своего рода *универсальная форма организации знаний*, которая определяет возможности познания и поведения человека [25: 152], как своеобразная *упорядоченная система знаний человека о мире* [26: 142] может быть соотнесен с системой того коллективного знания, которое вырабатывается на определенном этапе совместными усилиями всего лингвокультурного сообщества.

К тому же изучение национально-культурной специфики образов мира проводится, как правило, на материале *массовых ассоциативных экспериментов*, но при этом их результаты часто трактуются как

содержание сознания *усредненного носителя* того или иного языка. На наш взгляд, обращение к категории коллективного знания будет способствовать осознанию и выделению общих закономерностей в когнитивной деятельности различных этносов и народов.

Потребность в разработке категории коллективного знания ощущается в ряде предметных областей когнитивной лингвистики, например, в связи с острой необходимостью разграничения индивидуальной и национальной концептосфер, на что обращают внимание З.Д. Попова и И.А. Стернин [23: 37]. Как нам представляется, трактовка концептосферы, как и изучение взаимосвязи индивидуальной и национальной концептосфер, лежит в плоскости взаимодействия коллективного и индивидуального знания.

Следует отметить, что в отличие от индивидуального знания, которое было подробно исследовано в специальной монографии и ряде работ А.А. Залевской [9; 10; 12], *коллективное знание* как достояние лингвокультурной общности пока еще относится к мало исследованной области. Но именно А.А. Залевской принадлежит заслуга в выделении и разграничении двух типов коллективного знания: а) «совокупного знания-переживания, которое формируется и функционирует в определенной лингвокультурной общности по законам психической деятельности и взаимодействий в сверхбольших системах» (К31) и б) коллективного знания (К32), «зарегистрированного» в продуктах разнообразной деятельности людей и отображающего лишь часть того, что входит в понятие «совокупного знания-переживания» (К31) [9: 123].

А.А. Залевская отмечает, что до сих пор наука, находясь под влиянием стойкой логико-рационалистической традиции, исследовала и описывала исключительно знание, зафиксированное в текстах и языковой системе [Ibid.]. В связи с усилением антропоцентрического подхода в гуманитарных исследованиях растет интерес к живому знанию обычных носителей языка. Именно поэтому проблема знания как достояния человека относится к числу наиболее перспективных и фундаментальных проблем психолингвистики [13: 29]. В этой связи, как нам представляется, обоснование и разработка категории коллективного знания будет способствовать решению важнейших проблем науки о человеке. При этом мы отдаем себе отчет, что изучение коллективного знания, постижение его законов и закономерностей сопряжено с рядом объективных трудностей.

Во-первых, изучение живого знания как достояния лингвокультурного сообщества предполагает междисциплинарный ракурс исследования, что неизбежно связано с проведением интегративных исследований, поскольку только интеграция «позволит обеспечить выход на новый уровень теории высокой объяснительной силы» [12: 45–46].

Во-вторых, процесс познания у человека протекает в условиях тесного взаимодействия целого комплекса нейрофизиологических, психологических и культурных факторов. На этом основании обязательным условием построения различных моделей и систем знаний должна быть опора на

психологическую и физиологическую реальность постулируемых объектов при обязательном учете культурных и социальных факторов.

В-третьих, особую значимость в психолингвистических исследованиях имеют вопросы роли языка и речевого общения в процессах хранения, переработки и усвоения знаний. Сравнительный анализ национальных образов мира невозможен без обращения к языку, поскольку язык является важнейшим фактором формирования национально-культурной идентичности и средством репрезентации ментальных структур.

В-четвертых, моделирование и изучение систем знаний требует дальнейшего поиска адекватных методов и приемов исследования. Необходима разработка процедур реконструкции и моделирования коллективного знания и его отдельных фрагментов, а также надежных методик интерпретации полученных данных. Незавершенность общей методологической базы этнопсихолингвистики пока не позволяет конкретным эмпирическим исследованиям выйти на должный уровень интеграции и обобщения.

Необходимость междисциплинарного подхода вызвана особым статусом живого коллективного знания [12: 51; 1]. С одной стороны, знание является достоянием индивидуального сознания и подсознания, что свидетельствует о психологической природе живого знания, которое формируется по законам когнитивно-психической и аффективной деятельности человека. С другой стороны, знание выступает как элемент и продукт определенной культуры, поскольку «внутри той или иной культурно-исторической парадигмы создаются свои критерии оценки знания, вырабатываются свои семиотические механизмы и правила представления знания в нашем сознании...» [1: 176–177].

Так, А.П. Стеценко утверждает, что коллективное знание не является *бессубъектным*, «оно существует, как и другие “идеальные” явления, только в человеке» [28: 30]. В этом случае носителем коллективного знания выступает *коллективный субъект*. Но при этом, уточняет автор, «не следует полагать, что коллективный субъект обладает неким “субстанциональным статусом”. Речь идет только о способе системного анализа социально-культурных факторов детерминирующих отражение и познание субъектом мира» [Ibid.].

Факт присвоения коллективного опыта с помощью психологических процессов восприятия речи дает основание полагать, что коллективное знание обладает психологической реальностью. Например, Е.В. Улыбина отмечает, что «коллективные представления, являясь составной частью социального сознания, обладают *психологической реальностью*, выходящей за пределы физиологической реальности мозга» [29: 11. Курсив мой. – Н.К.].

При обсуждении природы коллективного знания нельзя не принимать в расчет механизмы его формирования. Во-первых, знание вырабатывается в контексте широкого общественного взаимодействия и коммуникации [32]. Во-вторых, обмен результатами своей индивидуальной деятельности

является необходимым условием общественной жизни и формирования сознания [30: 180], в силу чего человеческое сознание не является индивидуальным: оно формируется в процессе взаимодействия социальных индивидов, что позволяет говорить об *интерсубъективной природе* сознания, «учитывающей множественность сознаний» [17: 152].

Особая роль в формировании *интерсубъективной природы* коллективного знания принадлежит общению и речи. В отечественной психолингвистике еще в 70-х – 80-х гг. прошлого века признавалась роль речи в процессе формирования «совокупного коллективного продукта»: по мнению Н.И. Жинкина, изменение обстоятельств, конкретных условий жизни требует оптимизации усилий сообщества по поддержанию единства, этому служит речь как «транспортер мысли» [6: 74].

Благодаря речевому общению знание приобретает разделенный, т.е. *интерсубъективный* характер. Предпосылками к формированию разделяемого знания являются: а) наличие общего языка; б) общность совместной жизнедеятельности; в) общность природной и социальной среды обитания; г) однородность свойств интеллекта у всех людей [6: 74].

На современном этапе важным фактором формирования разделяемого коллективного знания является, на наш взгляд, тип коммуникации. В обществе, как известно, различаются два вида коммуникации: монологическая и диалогическая. «Диалогическая коммуникация» представляет собой настоящий диалог, «при котором его участники стараются учитывать индивидуальные особенности друг друга и соответствующим образом “трансформировать” собственное сознание» [5: 18]. При монологической коммуникации, по мнению Д.Б. Гудкова, не происходит взаимокоррекции когнитивных пространств коммуникантов, поскольку участники коммуникации озабочены лишь тем, чтобы «заявить о собственной позиции, понимаемой как единственно правильная, совершенно при этом не учитывая позицию собеседника» [ibid.].

Следовательно, только в процессе *диалогического взаимодействия* создаются оптимальные условия для формирования разделяемого знания, поскольку именно в диалоге происходит установление «субъект-субъектных» отношений, что дает возможность коммуникантам учитывать позицию собеседника и соответствующим образом интерпретировать сообщение. В результате подобного диалога происходит приращение знания, поскольку столкновение позиций, мнений, культурных представлений расширяет кругозор, развивает смысловые возможности участников общения. Как писал М.М. Бахтин, «один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом...» [3: 334]. Только благодаря диалогу происходит уточнение, расширение и перестройка культурных представлений коммуникантов, что и ведет к выработке общего знания или к повышению уровня его общности.

Социально разделяемое знание обладает особым статусом и весом в обществе, на что обращал внимание немецкий философ и социолог

А.Шюц: «Всякое знание – как наши собственные исходные переживания, так и социально полученное знание приобретает дополнительный вес, если оно принимается не только нами, но и другими членами нашей группы. <...> Власть социально одобренного знания столь велика, что одобряемые всей группой способы мышления и действия, <...> просто считаются само собой разумеющимися» [31: 236]. В этой связи важно осознать, что разделенное знание существует как объективная категория, которая обладает большой силой и огромным потенциалом.

Мы полагаем, что совокупное коллективное знание, вырабатываемое в рамках национально-культурных сообществ, является сравнительно «молодым» образованием. Это своего рода «цивилизационный» продукт, поскольку оно образуется лишь на определенном этапе развития этноса. С точки зрения В.М. Межуева [21], главной предпосылкой к вступлению в диалогические отношения является формирование общих элементов в культурах, и этот процесс синтеза общего начинается в недрах национальных культур: «Без синтеза общего и особенного нет никакой национальной культуры. Общее и есть то новое качество, которое она привносит в народную культуру» [Ор. cit.: 317–318]. Для того чтобы вступить в диалог, надо признать существование других культур, соотнести себя с ними; культура же, считающая себя единственной, не осознает себя национальной и не способна к диалогу. Из этого следует, что в разных культурах объем разделяемого знания может не совпадать.

Таким образом, как видим, коллективное знание не однородно. Прежде всего, в нем можно выделить *совокупное разделяемое знание*, как некую инвариантную часть знаний и представлений, вырабатываемую в процессе совместного взаимодействия и коммуникации. Кроме того, в современной когнитивной науке ученые различают понятия «*знание*» и «*информация*», понимая под знанием системно упорядоченный набор сведений, отложившийся в сознании как часть памяти, в то время как информация связана с текущим сознанием, обработкой непосредственно поступающих данных [18: 28–29]. *Знание* как «семантическое содержание ментальных репрезентаций» это не собрание случайных фактов, а набор сведений, объединенных в определенную упорядоченную систему. Информация может быть связана с текущим сознанием, обработкой непосредственно поступающих данных, тогда как знание – это «то, что уже отложилось в сознании и составляет часть памяти» [Ор. cit.: 28].

Знание как многомерный феномен может различаться с учетом двух каналов поступления информации – опосредованного или непосредственного (прямого). Психофизиологической основой для подобного различения служит тот факт, что в ходе реальной деятельности и в зависимости от конкретных условий соотношение между чувственно-перцептивным и вербально-логическим уровнями познания может меняться. Кроме того, при определенных условиях вербально-логический уровень может выполнять

организующую и регулирующую функцию в построении образа и его стабилизации [7: 16–19].

Так, в зависимости от источника информации японский лингвист О.Йокояма [14] выделяет два типа знания: *прямое* (или непосредственное, первичное) знание, т.е. знание, которое приходит к человеку через один из его сенсорных каналов, и знание *косвенное* (опосредованное, вторичное), приобретаемое людьми в актах коммуникации и мышления [Op. cit.: 33]. На наш взгляд, проблема взаимодействия прямого и косвенного знания в структуре коллективного знания требует особого изучения и обсуждения.

Е.Б. Китова и А.В. Кравченко [16], опираясь на работы зарубежных исследователей Г. Кливленда и Р. Акоффа, дифференцируют знание с точки зрения его ценности и значимости для познающего субъекта. В этом случае знание предстает в виде определенной иерархической структуры – «пирамиды знаний», у основания которой находятся данные, на второй ступени – информация, третью ступень представляют знания, а четвертую – мудрость. «Переход на следующий уровень иерархии предполагает увеличение связности и полезности, содержащихся на предшествующем уровне сведений, рост их понимания и ценности» [Op. cit.: 258]. По всей вероятности, подобная дифференциация знания имеет место и на уровне коллективного субъекта.

В коллективном знании могут присутствовать элементы различной степени достоверности и объективности, а также элементы мифотворчества, не соответствующие действительному положению вещей, поскольку человеческое познание движется не по пути адекватного отражения мира, а по пути приспособления и наилучшей адаптации к миру.

На наш взгляд, есть все основания полагать, что коллективное знание как результат совокупной деятельности народа представляет собой определенным образом *структурированную совокупность*. Это проявляется, прежде всего, в выделенности стереотипного *ядра* и *периферии*, что обусловлено иерархическим и неоднородным характером культуры и сознания человека.

Структурирование коллективного знания на ядро и периферию можно рассматривать как результат коммуникации и постоянного взаимообмена результатами деятельности. В таком случае логично предположить, что ядро коллективных знаний и представлений формируется за счет наиболее востребованной и актуализированной части информации, которая играет жизненно важную роль для членов того или иного лингвокультурного сообщества. Периферия – это зона индивидуальных различий, которая является результатом уникального индивидуального опыта конкретных индивидов, их творческого и нестандартного отношения к миру.

Выделенность стереотипного ядра и периферии на уровне отдельных фрагментов совокупного знания лингвокультурного сообщества подтверждается результатами многочисленных ассоциативных

экспериментов и, в частности, тех, которые были проведены нами во Франции и России (см. подробно: [19]).

Кроме того, коллективное знание семантически структурировано, поскольку человеческому сознанию свойственна категоризация и классификация опыта и результатов познания, что проявляется в выделении определенных фрагментов или единиц знаний. В таком случае коллективное знание можно представить в виде некоторой совокупности концептов, концептосферы нации, в которой зафиксирован опыт взаимодействия лингвокультурного сообщества с окружающим миром.

Коллективное знание, на наш взгляд, многокомпонентно, полифонично; в этом случае логично предположить, что отличительной особенностью функционирования данного знания будет наличие тесной взаимосвязи и единства всех форм когнитивной деятельности. Следует отметить, что в последнее время ученые все более решительно высказывают мнение о тесной взаимосвязи и единстве всех уровней психического отражения, поскольку это «хорошо согласуется с концепцией непрерывности психического, с трактовкой психической деятельности как всегда живого, предельно пластичного и гибкого процесса» [10: 68].

Неотъемлемой характеристикой коллективного знания является его динамический (континуальный) характер живого, что находит выражение в единстве *содержательных (структурных) и процессуальных (процедурных)* аспектов когнитивной деятельности. Подлинный динамизм живого знания, как пишет А.А. Залевская, проявляется в единстве и слитности результатов и процессов когнитивной деятельности, поскольку сознание предполагает не только хранение знаний, но и многогранную деятельность по добыванию новых и использованию имеющихся в распоряжении индивида знаний [Ор. cit.: 72].

На признании тесной взаимосвязи процессуального и содержательного аспектов настаивал С.Л. Рубинштейн, который писал, что «безотносительно к образованию, которое формируется в процессе», нельзя очертить и сам процесс, определить его отличительные свойства. С другой стороны, «психические образования не существуют сами по себе вне соответствующего психического процесса» [24: 43].

Выделенность структурных и процедурных компонентов в знании обусловлена спецификой нервной деятельности познающих субъектов, а также структурой человеческого сознания. По мнению Н.И. Чуприковой, сознание выступает в двух формах – структурной и динамической. «Структурная форма – это более или менее упорядоченная отражательно-знаковая система, складывающаяся в мозгу каждого человека в процессе его жизни», это структуры долговременной семантической памяти [30: 150]. Динамическая форма сознания представлена отдельными актами осознания внешних и внутренних воздействий [Ор. cit.: 150–151].

Идея о сосуществовании *предметных и операциональных компонентов* в развивающемся знании находит все большее признание в психологии. По

мнению А.П. Стеценко, не только предметы являются воплощением выработанных в обществе знаний, но и лежащие за ними *способы* деятельности также обобщают опыт, накопленный человечеством, поскольку предмет может стать фактом сознания только через формы внешней деятельности субъекта [28: 47].

Наряду с признанием тесной взаимосвязи и взаимодействия процессуальных и структурных компонентов знания (процедурного и декларативного знания) рядом ученых высказывается мысль о ведущей роли процедурного знания. 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 [4: 178]. Эта мысль подтверждается и физиологами: «Структурная форма, будучи устойчивой системой временных нервных связей, складывается только в результате многочисленных предшествующих динамических актов осознания действительности» [30: 151].

Мы полагаем, что коллективное знание – это не столько «склад» готовых продуктов индивидуального знания, сколько набор определенных операций (механизмов), нацеленных на осознание и обработку определенной информации. Единицей подобного процедурного знания, на наш взгляд, может выступить *когнитивная схема*, поскольку это понятие ориентировано в большей степени на репрезентацию активного и деятельностного взаимодействия человека с окружающим миром [20: 42].

Таким образом, комплексное исследование этнокультурной специфики коллективного знания предполагает изучение как содержательных, так и процедурных аспектов когнитивной деятельности лингвокультурного сообщества. Но вместе с тем, мы предполагаем, что именно процедурные знания лежат в основе смыслообразовательных процессов, и что именно они будут определять глубинные структуры коллективного знания.

Теоретическим обоснованием для выбора методики исследования коллективного знания послужила концепция А.А. Залевской о слове как главном *средстве доступа к единой информационной базе* человека [11: 425]. По мнению А.А. Залевской, слово должно высвечивать некоторый фрагмент в индивидуальном образе мира, представляющий целостную обобщенную ситуацию с определенным набором характерных и факультативных составляющих. При этом «актуализация отдельного наиболее рельефного признака объекта неизбежно сопровождается подсознательным учетом и других характеристик этого объекта» [Op. cit.: 434]. Следовательно, «высвечивание» отдельных аспектов этой информации не исключает, а неизбежно предполагает в разной мере четкое «всплывание» релевантных знаний о сущности и об отдельных свойствах объектов окружающего мира и об имеющихся между ними связях и отношениях, эмоциональных состояниях [Op. cit.: 429].

Ассоциативный эксперимент, на наш взгляд, является массовым экспериментом, в котором участвуют репрезентативные группы людей, что



позволяет обеспечить надежный доступ к содержанию коллективного знания. Свою задачу мы видели в том, чтобы предложить систему приемов, эксплицирующих и репрезентирующих структуры обыденного знания в единстве содержательных и процедурных аспектов. С этой целью участникам эксперимента было предложено дать в письменной форме *по пять* ассоциативных реакций на слово-стимул на родном языке. Сформулированная таким образом цель выступила в качестве мотива для актуализации в сознании испытуемых соответствующего фрагмента знаний, репрезентированного в виде цепочки ассоциативных реакций, что позволило нам получить подробные и развернутые опоры фрагментов знаний об объектах повседневной культуры, представляющие целостную ситуацию в единстве существенных и несущественных признаков.

Абсолютное отсутствие ассоциативных реакций по формальному со звучию является убедительным подтверждением того, что поведение испытуемых в ассоциативном эксперименте носило характер рече мыслительной деятельности.

Ассоциативные эксперименты были проведены нами в России и Франции в 2002 и 2009 гг., в них принимало участие 334 человека, по 167 человек с каждой стороны, что позволило нам получить в итоге 16700 вербальных реакций. Методика проведения и обработки полученных результатов была модифицирована с учетом методологических установок данного исследования и поставленных задач и включала ряд этапов.

На первом этапе нами были использованы следующие операции и процедуры: 1) структурирование вербальных реакций на ядро и периферию; 2) выделение стереотипного ядра в составе десяти наиболее частотных вербальных реакций по каждой группе испытуемых; 3) сопоставительный анализ содержания стереотипного ядра с последующей фиксацией общих и культурно-специфичных элементов по группам испытуемых.

На втором этапе анализа с целью исследования *когнитивной структуры* коллективного знания все вербальные реакции двух ассоциативных полей были проанализированы с учетом семантических характеристик, что позволило нам выделить определенные когнитивные слои, ранжирование которых с учетом количественных данных послужило основанием для моделирования структуры обыденного знания. Контрастивный анализ когнитивных структур позволил выделить общие и культурно-специфичные слои в содержании коллективного знания у россиян и французов.

На третьем этапе была проведена реконструкция смысловой связи между словом-стимулом и всеми вербальными реакциями, полученными в рамках того или иного ассоциативного поля, что позволило выделить *набор когнитивных схем и стратегий*, репрезентирующие все смысловые отношения, существующие в рамках поля. Проиллюстрируем методику анализа на примере концепта ШКОЛА/ ECOLLE.

Например, у французов ядро коллективных представлений о школе репрезентировано с помощью следующих десяти самых частотных ассоциа-

тивных реакций: *professeur* / преподаватель (33), *apprentissage* / изучение (22), *élève* / ученик (14), *études* / учёба (13), *amis* / друзья (13), *nécessaire* / необходима (11), *travail* / труд (10), *tableau* / доска (9), *cours* / уроки (9), *devoirs* / домашнее задание (8). У россиян стереотипное ядро представлено следующими вербальными реакциями: *учитель* (29), *друзья* (23), *урок* (18), *учёба* (14), *домашнее задание* (12), *кабинет* (10), *ученики* (10), *звонок* (9), *одноклассники* (8), *столовая* (8).

В результате сравнения стереотипного ядра концепта ШКОЛА/ ÉCOLE из 10 наиболее частотных компонентов общими в двух группах испытуемых оказались шесть вербальных реакций, т.е. 60% ядра. Соответственно, 40% вербальных реакций стереотипного ядра различаются в двух группах испытуемых. У французов к культурно-специфичным элементам относятся: *apprentissage* / изучение, *nécessaire* / необходима, *travail* / труд, *tableau* / доска. Для россиян культурно-специфичными являются: *кабинет*, *звонок*, *одноклассник*, *столовая*.

Выделенное стереотипное ядро дает представление лишь о поверхностном семантическом слое коллективного знания. Он отличается образностью и наглядностью и является отражением дискурсивных практик в обществе, именно поэтому здесь важно не ограничиваться констатацией только самой частотной реакции, а желательно дать более объемное представление об определенном фрагменте знания. Вместе с тем, уже на этапе анализа стереотипного ядра обращает на себя внимание разница в стратегиях порождения коллективного знания в двух группах испытуемых. В результате установлено, что у французов в ядре представлены только существенные признаки школы; у россиян отмечены как существенные, так и несущественные признаки, но отличающиеся при этом яркостью и «прототипичностью».

Эта общая стратегия затем подтверждается и на этапе моделирования когнитивной структуры концепта. Так, у французов когнитивный слой «Роль школы» (118 ед.) занимает по количеству вербальных ассоциаций первое место и более чем в два раза превосходит аналогичный слой у россиян. У россиян важное место в структуре концепта занимает слой «Организация школьной жизни» (56 ед.), который у французов находится практически на периферии (8 ед.).

На третьем этапе анализа на материале двух ассоциативных полей была проведена реконструкция глубинных связей между словом-стимулом ШКОЛА/ ÉCOLE и всеми ассоциатами поля. Классификация выделенных связей с учетом типа глубинной предикации позволила выделить набор когнитивных схем, с помощью которых осуществляется осмысление обыденной информации о школе. Например:

- «школа – люди»: *учителя, ученики, друзья;*
- «школа – ее функции»: *образование, воспитание, развитие;*
- «школа – обязанности ученика»: *овладение знаниями, учеба, труд;*

- «школа – школьные события»: экзамены, выпускной, экскурсия;
- «школа – организация школьной жизни»: урок, звонок, перемена;
- «школа – отношение к школе»: необходима, нужна, не нравится;
- «школа – оценка школы: тоска, усталость, радость»;
- «школа – оборудование»: доска, мел, парта, стол;
- «школа – школьные принадлежности»: тетрадь, ручка, портфель;
- «школа – тип школы»: лицей, колледж.

Следует отметить, что значимость каждой из выделенных схем порой существенно варьируется в обыденном сознании россиян и французов, что и будет, в конечном счете, определять национально-культурную специфику коллективных представлений о школе у представителей двух культур. У французов ведущей схемой обработки информации является схема «школа – ее социальные функции», при этом здесь выделяются две подсхемы: а) социальная роль школы и б) обязанности ученика. Для французов школа – это не только работа учителя, но и активное овладение знаниями самим учеником, это изучение чего-либо, что требует усилий и труда, т.е. акцент ставится на внутренний локус контроля ученика: «я (ученик) и школа». Школа в обыденном сознании россиян воспринимается в первую очередь через призму взаимоотношений и организации учебного процесса; здесь также велика значимость «событийных» моментов в жизни школы: внеклассных мероприятий, различных ситуаций.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что комплексное исследование этнокультурной специфики коллективного знания предполагает учет следующих параметров: а) выделение стереотипного ядра; б) моделирование когнитивной структуры коллективных представлений; в) реконструкция выработанных в той или иной культуре схем и стратегий вербализации культурного знания. При этом можно полагать, что ведущую роль в формировании специфики коллективных представлений играет процедурное знание; стереотипное ядро и когнитивная структура являются производными от механизмов обработки информации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: Учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 416 с.
2. Ананьев Б.Г. Материалы к психологической теории ощущения // Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: Наука, 2001. – С.69–77.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – 4-е изд. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
4. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
5. Гудков, Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1999. – 152 с.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.

7. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.Л. Образ в системе психической регуляции деятельности. – М.: Наука, 1986. – 175 с.
8. Залевская А.А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике: Учеб. пособие. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1979. – 84 с.
9. Залевская А.А. Индивидуальное знание: Специфика и принципы функционирования: Монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т., 1992. – 136 с.
10. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учебник. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
11. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
12. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учебник. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.
13. Залевская А.А. Некоторые перспективные направления психолингвистических исследований // Языковое сознание: парадигмы исследования: Сб. ст. – М.–Калуга: ИП Кошелев А.Б. (Издательство «Эйдос»), 2007. – С. 24–39.
14. Йокояма О.Б. Когнитивная модель дискурса и русский порядок слов. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 424 с.
15. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – 2-е изд, стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 220с.
16. Китова Е.Б., Кравченко А.В. Ценность как доминанта концептов data, information/ knowledge // Studia Linguistica Cognitiva. Вып. 1. Язык и познание. – М.: Гнозис, 2006. – С.257–275.
17. Кравченко А.В. Является ли язык репрезентативной системой? // Studia Linguistica Cognitiva. Вып. 1. Язык и познание. – М.: Гнозис, 2006. – С.135–156.
18. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. – 245 с.
19. Курганова Н.И. Межкультурный диалог как способ освоения культуры: Монография. – Мурманск: МГПУ, 2007. – 312 с.
20. Курганова Н.И. Природа и сущность обыденного знания // Вестник Тверского государственного университета. – 2008. – № 17(77). – Серия «Филология». – Вып. 13 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.36–48.
21. Межуев В.М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. – М.: Прогресс-Традиция, 2006. – 408 с.
22. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики: Курс лекций. – Ч. 2. Этнопсихолингвистика. – М.: Моск. гос. лингвистич. ун-т, 2007. – 200 с.
23. Попова З.Д., И.А. Стернин. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с.
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
25. Смирнов С.Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов // А.Н. Леонтьев и современная психология. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1983. – С. 149–155.
26. Смирнов С.Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985. – 232 с.
27. Соломоник А. Язык как знаковая система. – Л.: Наука, 1992. – 232 с.

28. Стеценко, А.П. Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни. – М.: ЧеРо, 2005. – 256 с.
29. Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. – М.: Смысл, 2001. – 263 с.
30. Чуприкова Н.И. Психика и сознание как функция мозга. – М.: Наука, 1985. – 200 с.
31. Шюц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / Пер. с англ. – М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2003. – С. 10–34.
32. Moscovici, S. L'ère des représentations sociales // Doise, W., Palmonari A. L'étude des représentations sociales. – Paris: Delachaux Neistlé, 1986. – P. 34–80.

Ю.В. Ланских

«НЕМЕЦКИЙ ПРОГРЕССИВ». ВЗГЛЯД НАЗАД  
(на материале немецкой прозы XVII–XIX веков)

В современной германистике продолжает расти интерес к процессам и механизмам грамматикализации, к вопросам языковой эволюции. Изучение вопроса возникновения и развития грамматических категорий рано или поздно сталкивает исследователя с таким популярным явлением современного немецкого, как так называемый «am-прогрессив». По словам Иероена Ван Поттельберге, «Развитие и активное распространение am-прогрессива служит примером процессов грамматикализации, которые протекают перед нашими глазами» [11: 169]. При этом многие исследователи признают, что в данном случае немецкий глагол развивает новую аспектуальную категорию, выраженную аналитическим способом [7; 6; 10]. В качестве предполагаемого конечного пункта развития обычно рассматривают английский прогрессив с регламентированными правилами функционирования и широкой сферой употребления в современном литературном языке.

Грамматикализация понимается нами традиционно как процесс преобразования лексической единицы в грамматическую, а если речь идет о синтаксических сочетаниях, то как процесс превращения составного именного сказуемого в аналитическую конструкцию. В этой связи особое значение получает диахроническая перспектива рассмотрения вопроса. Для изучения механизмов и путей к грамматикализации языковой единицы необходимо детальное изучение её возникновения и развития.

Конструкции с предлогами *im* и *beim* обделены вниманием в современной лингвистической литературе, занимающейся темой немецкого прогрессива, хотя данные формы признавались как принадлежащие сфере стандартного языка еще во втором издании грамматики Дуден (1966). В свою очередь комментарии, сопровождающие формы с предлогом *am*, прошли эволюцию от «*landschaftlich*» до «*teilweise schon standardsprachlich an-*