

4. Крюкова Н.Ф. Диалектика смысла и значения в контексте герменевтической интерпретации // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2009. – № 29. – С.74–76.
5. Кухаренко В.А. Интерпретация текста : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
6. Литвинов В.П. Герменевтический круг как мыслительная форма : рукопись.
7. Лопырёва Т.В. Герменевтическая семантология // Атриум. – Серия «Филология». – 2000. – № 6. – С.46–50.
8. Рикёр П. Герменевтика. Этика. Политика. – М.: АО «КАМИ»; Издательский центр ACADEMIA, 1995. – 159 с.
9. Щедровицкий Г.П. Место понимания в системах мыследеятельности // Понимание и рефлексия : мат-лы Первой и Второй Тверских герменевтич. конф. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. – Ч. 1. – С.5–11.

УДК 81' 23: 39

Н.И. Курганова

#### К ОБОСНОВАНИЮ ДИНАМИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЗНАНИЯ

Дается обоснование процессуального подхода к исследованию коллективного знания, репрезентированного словом. Уточняется специфика когнитивной схемы как процессуальной формы репрезентации общего разделяемого знания, обсуждается возможность использования понятия когнитивной схемы для анализа этнокультурной специфики знания. На основе ассоциативных экспериментов, проведенных в России и Франции, выделяются когнитивные схемы и модели обработки информации в двух культурах.

*Ключевые слова:* коллективное знание, общее разделенное знание, процедурное знание, когнитивная схема, когнитивная модель, этнокультурная специфика знания.

Проблема построения моделей репрезентации знаний стоит в центре внимания ряда наук и является одной из самых спорных в современной лингвистике. 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 двух типов знания: декларативного (знания «что?») и процедурного (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 лю-

дей [3: 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 [11: 90]. Концепты позволяют хранить знания о мире, сводят все разнообразие наблюдаемых и воображаемых явлений к чему-то единому, подводя их под одну рубрику, способствуя обработке субъективного опыта через подведение информации под выработанные обществом те или иные категории и классы [Ibid.].

В последнее время акцент в исследовании знания сдвигается на исследование тех *процессов и механизмов*, которые ведут к формированию концептуального содержания. Основанием для этого послужил, прежде всего, наметившийся антропоцентрический поворот к изучению знания, который формируется в рамках современной науки и характеризуется переносом фокуса внимания на живого, мыслящего и чувствующего человека [8: 51]. В результате общенаучного поворота к человеку в центре внимания ученых стало исследование *живого знания* как достояния человека; отличительной особенностью такого знания 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 [Op.cit.: 52].

В современной науке наблюдается 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». На этой основе истинным знанием объявляются *«процессы, включенные в нашу деятельность, в наши замыслы, в наши действия как представителей человеческого рода»* [16: 22–23. Курсив мой. – Н.К.]. Как следствие изменения парадигмы в разных науках растет интерес не столько к анализу результатов познания, сколько к самим процессам когнитивной деятельности. В науке 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 [2: 178].

В рамках данного подхода единицы и формы знания получают процессуальную интерпретацию: концепт трактуется «как оперативная единица знания и сознания» [11: 90] или как основная единица мышления, базовая единица универсального предметного кода [20: 8]. А.А. Залевская особо подчеркивает динамическую природу концепта, определяя его как

«базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера [7: 410–411]. По мнению Б.М. Величковского, главное достоинство процедурной интерпретации концептуальных структур состоит в том, что она не требует фиксированной организации памяти, поскольку «сама организация материала, с которым мы в данный момент работаем, может структурировать развертывание имеющихся перцептивных и когнитивных операций» [3: 30].

На наш взгляд, динамический подход к построению моделей знаний обладает особой ценностью при исследовании коллективного знания с целью выявления его этнокультурной специфики [14]. Поясним, что речь идет о том *живом знании*, которое вырабатывается в процессе коммуникации и совместной жизнедеятельности лингвокультурного сообщества и репрезентировано в обыденном сознании носителей языка с помощью вербальных единиц. А.А. Залевская определяет такое знание как «совокупное знание-переживание, формирующееся и функционирующее в определенной лингвокультурной общности по законам психической деятельности и взаимодействий в сверхбольших системах» [6: 33].

Коллективное знание как достояние сообщества отличается *двойственной природой*: с одной стороны, оно является достоянием индивидуального сознания и подсознания, а, с другой стороны, коллективное знание выступает как элемент и продукт определенной культуры. 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 [13].

В результате подобного диалога формируется *разделенное знание*, которое не может быть независимым от конкретного контекста взаимодействия: накопленной культуры, природной и социокультурной среды, особенностей коммуникации, поскольку это знание призвано обеспечивать успешную адаптацию сообщества к условиям окружающей среды и способствовать эффективной жизнедеятельности в определенной среде. Следовательно, разделенное знание формируется под влиянием активной жизнедеятельности людей, в силу чего оно будет нести на себе влияние этой деятельности: «как действуем, так и познаем».

Деятельностный характер разделенного знания хорошо увязывается как с классической теорией деятельности А.Н. Леонтьева, так и с современными научными концепциями, например, концепцией аутопоза и теорией биокультурной природы значения [9; 10; 16]. Напомним, что именно в теории деятельности основной акцент был сделан на изучении связи сознания и деятельности, при этом А.Н. Леонтьев «считал возможным и необходимым установление и описание связи между структурой деятельности и структурой сознания» [22: 188].

А.В. Кравченко обращает внимание на то, что «всякое значение возникает лишь в процессе *взаимодействий* человека со средой, что оно имеет деятельностную природу, обусловленную особенностями существования и адаптивной деятельности человека как социального существа» [10: 152]. По мнению Й. Златева, главная цель значения как ценностной системы – ориентация и адаптация человека к миру [9: 314]. Чилийские биологи У. Матурана и Ф. Варела, авторы оригинальной концепции аутопоэза, следующим образом определяют роль деятельности в познании мира: мы создаем наш мир в сосуществовании с другими, мы непрерывно погружены в эту сеть взаимодействий, именно поэтому «человеческое познание разворачивается как эффективное действие...» [16: 213–215].

В трудах учеников и последователей А.Н. Леонтьева было конкретизировано значение предметного действия в становлении сознания человека. 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 [21: 47].

Мы бы хотели обратить внимание на роль языка в формировании предметного действия, поскольку для типизации форм действия необходима языковая объективация данных форм действия [1]. В человеческом обществе взаимодействие с миром осуществляется как *языковое* взаимодействие. При этом *языковая среда* становится неотъемлемой частью нашего существования: «поскольку мы существуем в языке, порождаемые нами дискурсные области (поля суждений) становятся частью нашей области существования, равно как и фрагментом окружающей среды, в которой мы сохраняем идентичность и адаптацию» [16: 206–207]. Следовательно, формирование разделенного знания осуществляется в процессе коммуникации с помощью языка, который выступает и как важнейший когнитивный инструмент, и как средство репрезентации ментальных структур [11; 12]. При этом язык структурирует и объективирует социальный и культурный опыт народа: «язык, используемый в повседневной жизни, постоянно предоставляет мне необходимые объективации и устанавливает порядок, в рамках которого приобретают смысл и значение и эти объективации, и сама повседневная жизнь» [1: 41]. Следовательно, языку и речи принадлежит особая роль в формировании разделенного знания.

Разделяемое знание как результат социального взаимодействия и многоуровневого диалога характеризуется предикативностью, поскольку только с помощью предикативности «устанавливаются содержательные смысловые связи» [4: 75]. Следовательно, термин «предикативность» мы понимаем в самом широком смысле как смысловую связь, которая фиксирует определенные отношения между предметами [Op. cit.: 82]. Это выражается, прежде всего, в том, что концептуальное знание,

репрезентированное с помощью слов естественного языка, можно передать в терминах предикатов, пропозиций или логических суждений. Все вербальные знания по своему содержанию – пропозициональные: они выражаются с помощью структур «предикат-аргумент» [19: 15]. «Возможность построения пропозициональных описаний является важнейшим требованием по отношению к любой теории репрезентации знания, так как без пропозиций невозможны ни запоминание, ни интерпретация ситуаций» [3: 14].

Мы полагаем, что пропозициональная структура разделяемого знания есть проявление *слитности* процессов *познания* 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, наличие общего языка, общность природной и социальной среды обитания, общность совместной жизнедеятельности и коммуникации, а также биологическое единство людей способствуют формированию общего разделенного знания, которое представляет собой только определенную часть совокупного коллективного знания, вырабатываемого в рамках определенного лингвокультурного сообщества. Это так называемое «осевшее» знание, которое составляет содержание концептуального знания членов сообщества. Следовательно, можно предположить, что «объем» этого знания соразмерен человеку, поскольку необходимо обеспечить его трансляцию последующим поколениям, а также надежность его усвоения. Общее разделяемое знание это в определенном смысле «типизированное» знание, которое характеризуется высокой степенью обобщенности, что объясняется повторяемостью определенных элементов опыта в процессе взаимодействия и коммуникации. Именно это знание, на наш взгляд, обеспечивает возможность взаимопонимания и сохранения стабильности этноса и культуры. И именно здесь закладывается национально-культурная специфика знания.

Динамический подход к моделированию общего разделяемого знания должен быть нацелен на поиск основных *способов осмысления мира и своих взаимодействий с миром*. Способы осмысления мира, формируемые в той или иной культуре, лежат в основе национально-культурной вариативности знания (ср.: [18: 13]). Следовательно, мы полагаем, что поиск направлений осмысления мира и взаимодействий с ним позволит не только выделить динамические модели обработки информации, но и вскрыть причины национально-культурной вариативности знания.

Одним из эффективных средств моделирования способов осмысления мира является выделение и описание процессуальных аспектов разделенного коллективного знания. При этом в качестве операциональной едини-

цы коллективного знания мы предлагаем использовать понятие *когнитивной схемы*. К этому есть ряд оснований.

Во-первых, отличительной особенностью схем является то, что они, по мнению Роя Д'Андрада, позволяют связать *культуру и психологию*: проникая в психику человека в процессе его социализации и инкультурации, когнитивная схема направляет действия человека, она заставляет его видеть мир под определенным углом зрения и действовать в соответствии со своей культурной детерминацией [17: 431]. Следовательно, можно предположить, что наборы схем, выработанные в разных культурах, могут не совпадать в силу особенностей природной или социокультурной среды или характера взаимодействия со средой.

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» [5: 20].

У. Найссер трактует схемы как определенного рода «планы сбора информации об объектах и событиях», которые формируются у человека в процессе всей жизни [15: 74]. По мнению ученого, схемы, обеспечивающие прием информации и направляющие дальнейший ее поиск, не являются зрительными, слуховыми или тактильными, а носят обобщенно перцептивный характер [Op. cit.: 51].

Схема обладает иерархическим строением, что выражается в наличии в ней постоянного каркаса, заполняемого переменными, и возможность одной схемы опираться на подсхемы [11: 179–180]. Кроме того, ученые отмечают двойственную функцию схем: схемы одновременно являются способом репрезентации того, как организованы знания в памяти, и способом описания того, как эти знания используются [19: 36].

На основании сказанного выше мы полагаем, что понятие схемы может быть использовано в этнопсихолингвистике при исследовании процессуального (процедурного) знания, формируемого в рамках определенного лингвокультурного сообщества.

Трудность в изучении процессуальных аспектов знания заключается в том, что, как отмечает А.А. Залевская, процессы и механизмы получения знаний сами по себе недоступны сознательной интроспекции, они скрыты от познающего субъекта [6: 72]. Процедурное знание это имплицитное знание, которое не осознается самими субъектами, но языковые формы обеспечивают средства вербализации такого знания.

На наш взгляд, эффективным средством доступа к исследованию процедурных аспектов общего разделяемого знания может выступить ассоциативный эксперимент, но для этого необходимо существенно трансформировать как условия его проведения, так и процедуру обработки получаемого материала. В нашем исследовании, 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 впоследствии в вербализации данного фрагмента в виде цепочки ассоциативных реакций: например, «работа» – деньги, обязанность, усердие, офис. Абсолютное отсутствие ассоциативных реакций по формальному (звуковому) сходству 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. В целом, благодаря ассоциативным экспериментам, проведенным в России и Франции в 2002 и в 2009 гг., нами было обработано около 16670 ассоциативных реакций, полученных от 334 информантов.

Свою главную задачу в исследовании процессуальных аспектов общего разделенного знания мы видели в том, чтобы реконструировать модели и схемы оперирования знаниями в обыденном сознании представителей двух культур. С этой целью нами была разработана специальная процедура анализа экспериментального материала, где главное внимание уделялось анализу *смысловых связей* между словом-стимулом и ассоциативной реакцией, поскольку «стимул и ассоциат – единая смысловая единица, порожденная актуальностью мотива, где ассоциат выражает коммуникативное намерение говорящего» [18: 104]. Например, РАБОТА – *деньги* > Работа [дает] ЧТО; РАБОТА – *офис* > Работа [имеет место] ГДЕ; РАБОТА – *усердие* > Работа [требует] ЧЕГО.

В целом процедура анализа экспериментального материала включала ряд этапов:

1) реконструкцию *глубинных пропозиций* на основе анализа смысловых связей между словом-стимулом и ассоциатами одноименных ассоциативных 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 когнитивных слоев с выделением *базовых когнитивных схем*;

3) дифференциацию базовых когнитивных схем на основе учета семантики ассоциатов, выделение частных когнитивных схем;

4) моделирование динамической модели обработки разделяемого знания в обыденном сознании россиян и французов;

5) сравнительный анализ когнитивных схем и динамических моделей в двух культурах.

Проиллюстрируем процедуру и этапы анализа на примере ассоциативных полей, полученных от россиян и французов на слова-стимулы РАБОТА

/ TRAVAIL. В результате эксперимента, в котором участвовало 200 старшеклассников в возрасте от 15 до 18 лет из России и Франции (по 100 человек с каждой стороны), нами было получено два ассоциативных поля по 450-440 вербальных реакций в каждом.

На первом этапе исследования 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. Так, у россиян набор исходных пропозиций может быть представлен в следующем виде:

Работа [дает] ЧТО: *деньги, положение, престиж;*

Работа [это] ЧТО: *занятие, учеба, чтение;*

Работа [требует] ЧЕГО: *усердие, образование;*

Работа [имеет место] КОГДА: *утром, вечером;*

Работа [имеет место] ГДЕ: *офис, кабинет;*

Работа [есть] КАКАЯ: *интересная, трудная;*

Работать [можно] с КЕМ: *люди, коллеги;*

После работы [наступает] ЧТО: *усталость, стресс.*

Для работы [нужны] ЧТО: *ручка, компьютер.*

Затем на основе классификации всех ассоциатов поля в соответствии с выделенным набором пропозиций были смоделированы основные когнитивные слои. Ранжирование данных слоев с учетом частотности послужило основанием для выделения *базовой когнитивной модели*, с помощью которой осуществляется обработка концептуальной информации о работе у россиян и французов. Например, базовая модель обработки информации о работе через призму обыденного сознания россиян представлена следующими направлениями:

1. Результаты работы (31.5%)
2. Сущность работы (19.3%)
3. Условия /средства, необходимые для работы (10.3%)
4. Свойства, качества, оценки работы (7.5%)
5. Место работы (7%)
6. Последствия работы (6.7%)
7. Время работы (5%)
8. Люди (4.5%)
9. Отношение к работе (4.3%)
10. Образные ситуации (2.5%)
11. Орудия труда и инструменты (2%)

В рамках данной модели выделяются так называемые *базовые когнитивные схемы*: «работа – результаты работы», «работа – сущность работы», «работа – условия /средства, необходимые для работы», «работа – свойства, качества, оценки работы», «работа – место работы», «работа – последствия работы», «работа – время работы», «работа – люди» и т.д. Выделенный набор схем позволяет на самом высоком уровне абстракции представить практически все концептуальное знание о работе у россиян и французов.



Сравнительный анализ базовых когнитивных моделей, выделенных на основе ассоциативных полей «работа», позволил констатировать, что перечень базовых схем обработки информации у россиян и французов совпадает на 97.5%. Исключение составляет базовая схема «работа – образные ситуации», которая типична только для россиян. Это говорит о том, что параметры осмысления работы на самом высоком уровне абстракции – уровне мышления – практически являются общими в двух культурах.

На следующем этапе анализа базовые схемы были дифференцированы с учетом семантики ассоциатов, в результате чего в каждом когнитивном слое были выделены *частные схемы*. 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 на семантико-синтаксическом уровне каждая из подсхем дифференцируется на более частные. Например, в схеме «работа – моральное вознаграждение» у россиян выделяются три частных:

- 1) «работа – социальный статус человека», которая репрезентирована ассоциатами: *карьера, власть, независимость, повышение, авторитет, статус, престиж*;
- 2) «работа – эмоциональная сфера», представленная ассоциативными реакциями: *удовольствие, драйв, неудовлетворенность, удовлетворение, счастье, эмоции*;
- 3) «работа – личностное развитие»; ее представляют ассоциаты: *опыт, развитие, практика, самоусовершенствование, новые познания, познания, получение опыта*.

Это говорит, прежде всего, о том, что схемы организованы иерархично: здесь каждый нижний узел содержит более специфичную информацию, тогда как каждый верхний узел – более общую. При этом окончательная дифференциация когнитивных схем имеет место на семантико-синтаксическом уровне, т.е. осуществляется при непосредственном участии языка. Полный набор когнитивных схем (в единстве базовых и частных схем) обеспечивает *динамическую модель* обработки информации.

В процессе компаративного анализа динамических моделей, используемых россиянами и французами при обработке информации о работе, наиболее значительные различия были выявлены на уровне частных схем. При этом отмечены культурно-специфические различия двух видов: *качественные* и *количественные*. Качественные различия обусловлены наличием / отсутствием той или иной схемы. Так, только у французов выделена схема: «работа – ее социальные последствия», которая полностью отсутствует у россиян. Только для россиян характерны схемы: «работа – рабочее место», «работа – богатство».

В основе количественных расхождений лежат различия в частоте использования той или иной схемы. Например, у французских лицейцев в базовой схеме «работа – моральное вознаграждение» выделяются две част-

ные схемы: 1) «работа – личностный рост» и 2) «работа – социальный статус», при этом первая схема почти в два раза более частотна по сравнению со второй. У россиян напротив схема «работа – социальный статус» является ведущей. Это говорит о том, что для российских старшеклассников в восприятии и осмыслении работы особо значим социальный статус, у французов же акцент делается на влиянии работы на личностное развитие человека.

Сравнительный анализ когнитивных схем, реконструированных у россиян и французов на материале одноименных ассоциативных полей РАБОТА / TRAVAIL показал, что *динамические модели* обработки представлений о работе не являются идентичными в двух культурах; это проявляется как в частоте использования той или иной схемы, так и в наличии / отсутствии культурно-специфических схем.

Наличие культурно-специфических схем в обыденном сознании молодых россиян и французов является, на наш взгляд, результатом нетождественности их культурного опыта и социально-культурного дискурса. Например, отсутствие у молодых россиян схемы «работа – образование» можно объяснить общим снижением роли образования в современном обществе, падением престижа знаний и культуры на этом этапе развития, что определенным образом влияет на содержание и структуру разделенного знания. Думается, что причина выделенности схемы «работа – социальные последствия» в обыденном сознании французов заключается в том, что традиция обсуждения социальной проблематики труда и его последствий насчитывает в общественном дискурсе Франции уже не одно столетие. Именно поэтому в ассоциативном поле, полученном от французских лицеистов, выделяется ряд ассоциатов, свидетельствующих об осмыслении данной проблематики в обыденном сознании лицеистов: *chômage 5, difficulté 4, ennui 2, émancipation, meute, pression, enfermement, solidarité problème, abus*. Подобные вербальные реакции не зафиксированы в обыденном сознании ни российских школьников, ни российских студентов, как показали ассоциативные эксперименты, проведенные нами в 2002 году.

Описанное исследование позволяет сделать вывод, что общее разделенное знание есть результат взаимодействия и многомерного диалога в конкретной социокультурной среде, а это позволяет строить динамические модели разделенного знания. Такие модели представляют собой набор иерархически организованных схем развертывания дискурса со своими качественными и количественными параметрами. В этом случае понятие когнитивной схемы может быть использовано в качестве операциональной единицы описания национально-культурной вариативности знания.

Таким образом, динамический подход к моделированию разделяемого знания позволяет представить общие направления осмысления мира и взаимодействий с ним и уточнить роль языка в формировании этнокультурной специфики такого знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
3. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – Т.2. – 432 с.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
5. Журавлев И.В. Движение вокруг вещи (к вопросу о природе сознания) // Язык. Сознание. Культура : сб. ст. / под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. – М.–Калуга, 2005. – С.20–31.
6. Залевская А.А. Введение в психолингвистику : учебник. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
7. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
8. Залевская А.А. Введение в психолингвистику : учебник. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.
9. Златев Й. Значение = жизнь (+ культура): набросок единой биокультурной теории значения // Studia Linguistica Cognitiva. – Вып. 1. Язык и познание. – М.: Гнозис, 2006. – С.308–361.
10. Кравченко А.В. Является ли язык репрезентативной системой? // Studia Linguistica Cognitiva. – Вып. 1. Язык и познание. – М.: Гнозис, 2006. – С.135–156.
11. 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.
12. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. – М.: 2004. – 560 с.
13. Курганова Н.И. К обоснованию диалогической природы культурного знания // Слово и текст: психолингвистический подход : сб. науч. тр. / под общ. ред. А.А. Залевской. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – Вып. 9. – С.71–82.
14. Курганова Н.И. Проблема исследования коллективного знания в когнитивной лингвистике // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – № 2. – С.18–26.
15. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии : пер. с англ. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
16. Матурана У., Варела Ф. Древо познания : пер. с англ. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
17. Лурье С.В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы : учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Академический проект: Альма Матер, 2005. – 624 с.
18. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики : курс лекций. Ч. 2. Этнопсихолингвистика. – М.: Моск. гос. лингвистич. ун-т, 2007. – 200 с.
19. Ришар Ж.Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений : сокр. пер. с франц. – М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 1998. – 232 с.
20. Стернин И.А. Методика лингвоконцептологического анализа // Русский язык как иностранный.– СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.– Вып. VIII.– С.8–20.

21. Стеценко А.П. Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни. – М.: ЧеРо, 2005. – 256 с.
22. Стеценко А.П. Перспективы теории деятельности в контексте современной психологии: неклассический подход к неклассической культурно-исторической теории деятельности // Стеценко А.П. Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 230–248.

УДК 81'23:39

Е.М. Масленникова

#### DUTCH, THE DUTCH И A DUTCHMAN В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Статья посвящена лингвокультурному типу А DUTCHMAN (-WOMAN), сформировавшемуся в рамках английской лингвокультуры. Раскрываются его базовые конститутивные, перцептивно-образные и оценочные признаки.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, лингвокультура, лингвокультурный типаж, национальная нетерпимость, политкорректность.

Национально-культурная спецификация включает сформировавшиеся и закрепившиеся как стереотипы и / или штампы наборы качеств–функций. Каталогизация комбинаций качеств–функций как характерологических профилей национальностей и этносов может позволить выйти в национально-культурную спецификацию ДРУГОГО как ЧУЖОГО.

Для каждого общества характерно наличие сформировавшиеся в нем на определенном этапе его развития этнических стереотипов, которые нашли и находят свое отражение в языке. Стереотипы часто приводят к ошибкам при выборе стратегии поведения. Часто подобные клише получают переносное значение и переходят в разряд идиом, закрепляя стереотипы, связанные с этническими представлениями о ДРУГИХ.

В.И. Шаховский [8] выделяет эмоциональный компонент межкультурного общения, а в качестве константной составляющей коммуникативной компетенции выделяет эмоциональную (или эмотивную) субкомпетенцию. Эмоциональный компонент проявляется в национальном характере и национальных стереотипах, сформированных или формирующихся в любой культуре. Эмоционально-оценочная маркированность ауто- и гетеростереотипов предопределяет выбор соответствующих стратегий ориентирования и самоопределения относительно конкретной коммуникативной ситуации. Особый интерес в этом отношении представляет проблема воспроизводства ауто- и гетеростереотипов, за которыми стоят определенные лингвокультурные (или лингвосоциокультурные) типажи.