

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК  
кафедра английского языка

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ  
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ  
ЗАИМСТВОВАНИЯ

Заведующий кафедрой

д-р фил. наук, проф.

 Н.Н. Белозерова

13 июня 2018 г.

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**  
(магистерская диссертация)

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

45.04.02 Лингвистика

Магистерская программа «Теория и практика преподавания  
иностраннных языков и культур»

Выполнила работу  
Студентка 2 курса  
очной формы обучения



Соколова  
Полина  
Ивановна

Научный руководитель  
д-р фил. наук, проф.



Пономарева  
Ольга  
Борисовна

Рецензент  
канд. фил. наук  
доцент кафедры английского языка  
института социально-гуманитарных наук  
ТюмГУ



Мехеда  
Марина  
Ивановна

г. Тюмень, 2018

Оглавление	
Введение.....	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ .....	7
1.1.  Общее понятие языковой личности.....	7
1.2.  Языковая личность в различных подходах.....	8
1.3.  Структура языковой личности и её модели .....	14
1.4.  Структурные уровни языковой личности по Ю.Н. Караулову.....	19
1.5.  Профессиональная языковая личность .....	21
1.6.  Роль семантической деривации в формировании лингвокогнитивной модели профессиональной языковой личности.....	24
1.7.  Лингвокогнитивная модель языковой личности как объект лингвистического исследования.....	32
Выводы по Главе 1 .....	35
Глава 2. ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФРЭНСИСА ГИЛБЕРТА) .....	38
2.1.  Общее описание материала.....	38
2.2.  Тематические группы мотивирующих основ семантической деривации (на материале произведений Фрэнсиса Гилберта) .....	40
2.3.  Лингвокогнитивные модели профессиональной языковой личности (на материале произведения Фрэнсиса Гилберта).....	53
2.3.1.  Метафорические лингвокогнитивные зооморфные модели в профессиональной ЯЛ учителя .....	54
2.3.2.  Метонимические лингвокогнитивные модели «части тела – человек» в профессиональной ЯЛ учителя .....	56
2.3.3.  Метафорические лингвокогнитивные модели «абстрактное понятие – человек» в профессиональной ЯЛ учителя .....	57
2.3.4.  Метонимические лингвокогнитивные модели «части тела – эмоции, чувства» в профессиональной ЯЛ учителя .....	57
2.3.5.  Метафорические лингвокогнитивные модели «артефакты – человек» в профессиональной ЯЛ учителя .....	58
2.3.6.  Метафорические лингвокогнитивные модели «продукты питания, процесс приема пищи – сфера деятельности человека» в профессиональной ЯЛ учителя .....	60

2.3.7. Метафорические лингвокогнитивные модели «процессы взрыва, горения – межличностные отношения» в профессиональной ЯЛ учителя .....	60
2.3.8. Метафорические лингвокогнитивные модели «движение воды – эмоции, чувства» в профессиональной ЯЛ учителя.....	61
2.3.9. Метафорические лингвокогнитивные модели «местность – характер» в профессиональной ЯЛ учителя .....	62
2.3.10. Метафорические лингвокогнитивные модели «представитель определенной группы людей – учитель» в профессиональной ЯЛ учителя .....	62
2.4. Сравнение продуктивности лингвокогнитивных моделей.....	65
Выводы по главе 2.....	67
Заключение .....	68
Библиографический список .....	71
Приложение. ВЫБОРКА МИКРОКОНТЕКСТОВ В АНАЛИЗИРУЕМЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ .....	80

## Введение

Настоящая выпускная квалификационная работа посвящена исследованию лингвокогнитивных параметров профессиональной языковой личности учителя.

На протяжении последних десятилетий проблема языковой личности становится особенно актуальной в связи с развитием исследований, посвященных описанию личности говорящего индивида в сфере таких дисциплин, как социолингвистика, психолингвистика и лингводидактика.

Феномен языковой личности стал объектом изучения таких лингвистов, как В.В. Виноградов, Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, В.В. Красных, В.Д. Лютикова и многих других. Однако, несмотря на постоянно возрастающий интерес к этой проблеме, многие вопросы еще не решены с достаточной степенью полноты и конкретности. Именно этим обусловлена **актуальность исследования**, выполненного в русле такого активно развивающегося направления современной лингвистики, как лингвоперсонология.

**Объектом** настоящего исследования является проблема профессиональной языковой личности учителя.

**Предметом** данной работы являются языковые средства, посредством которых лингвокогнитивные модели профессиональной языковой личности учителя реализуются в произведениях Фрэнсиса Гилберта.

**Цель** нашего исследования – определение особенностей профессиональной языковой личности учителя и описание лингвистических средств ее представления с помощью лингвокогнитивных моделей.

В соответствии с целью данной выпускной квалификационной работы ставятся следующие задачи:

1. Сформировать теоретическую и фактологическую базу исследования лингвокогнитивной модели профессиональной языковой личности;

2. Рассмотреть роль процесса семантической деривации в формировании лингвокогнитивных моделей профессиональной языковой личности учителя;
3. Выявить индивидуальные черты, присущие лингвокогнитивным моделям конкретной профессиональной языковой личности учителя;
4. Проанализировать языковые средства, на которых базируются лингвокогнитивные модели данной языковой личности;
5. Представить трехуровневую модель профессиональной языковой личности учителя и рассмотреть её когнитивный уровень.

Теоретической основой исследования послужили труды Ю.Н. Караулова, В.И. Карасика, Г.И. Богина, Е.И. Головановой, Дж. Лакоффа, М. Фоконье и многих других.

Настоящая работа основывается на таких методах как:

1. Анализ теоретического материала;
2. Метод сплошной выборки;
3. Описательный метод, реализующийся в приемах наблюдения, сопоставления и обобщения;
4. Метод структурного моделирования, основанный на общепризнанной трехуровневой модели языковой личности Ю.Н. Караулова;
5. Метод лингвостилистического анализа;
6. Метод когнитивного и концептуального моделирования.

Материалом исследования являются романы Фрэнсиса Гилберта:

- «I'm a Teacher, Get Me Out of Here» (2004);
- «Teacher on the Run: True Tales of Classroom Chaos» (2006);
- «The Last Day of Term» (2011).

Общее количество страниц – 799 (207, 288 и 304 соответственно).

Исследование базируется на анализе десяти лингвокогнитивных моделей, включающих в себя триста восемнадцать лексических единиц в трехстах десяти микроконтекстах (приведены в приложении). Структура данной

работы определяется целями и задачами исследования, включает введение, две главы, заключение, библиографический список и приложение.

## Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

### 1.1. Общее понятие языковой личности

Исследование личности говорящего индивида является одним из самых активно развивающихся направлений современной лингвистики. Помимо упоминаний данного концепта в XVIII – XIX веках в трудах таких ученых, как В. Фон Гумбольдт, И.Г. Гердер, первое употребление термина зафиксировано в работе немецкого лингвиста Й.Л. Вайсгербера «Родной язык и формирование духа» (1927 г.). Будучи сторонником теории лингвистической относительности, Й.Л. Вайсгербер утверждал, что принадлежность индивида к определённому языковому обществу формирует в нем коллективное сознание. Языковая личность, в свою очередь, является продуктом данного видения мира.

Примерно в то же время в отечественной лингвистике проблема языковой личности была освещена В.В. Виноградовым. В своей работе «О художественной прозе» (1930 г.) лингвист с опорой на художественный текст разграничивает понятия образа персонажа и образа автора. Однако, несмотря на то, что В.В. Виноградов несколько раз употребляет в своем труде словосочетание «языковая личность», определения данного понятия он не дает [Виноградов 1980].

Впервые определение понятия «языковая личность» было зафиксировано в работах Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова. Согласно подходу, который разрабатывал Г.И. Богин, под языковой личностью понимается «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки» [Богин 1980].

Более детально к рассмотрению языковой личности подошел Ю.Н. Караулов: предложенный им подход «за каждым текстом стоит языковая личность» был противопоставлен основной лингвистической теории начала XX века – «за каждым текстом стоит система языка» [Караулов 1989, 5].

Как объект исследования, языковая личность может быть рассмотрена на различных уровнях.

С одной стороны, языковая личность – это **личность речевая**, она отражает человека «как носителя языка, взятого со стороны его способности к речевой деятельности, т.е. комплекса психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения» [Караулов 1987, 3].

На следующем уровне под языковой личностью понимается **личность коммуникативная**, т.е. объектом рассмотрения становится «совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения» [Сухих, Зеленская 1997, 64]. Такой же точки зрения придерживаются И.Н. Горелов и К.Ф. Седов, выделяющие главную особенность языковой личности – возможность коммуницировать. В соответствии с их определением, языковой личностью становится человек, «рассматриваемый с точки зрения его способности совершать речевые действия – порождения и понимания высказываний» [Горелов 1997, 110].

Высший уровень вводит понятие «**личность словарная, этносемантическая**». На данном этапе языковая личность представляет собой «закрепленный национально-культурный прототип носителя отдельного языка, определяемый его мировоззренческими установками, ценностными приоритетами и поведением, которые зафиксированы в словаре» [Карасик 2004, 7].

## 1.2. Языковая личность в различных подходах

Следуя мнению С.Г. Воркачева, который полагает, что концепт языковой личности настолько многогранен, что находит своё отражение в пересечении лингвистики с такими дисциплинами, как философия, социология, психология и педагогика [Воркачев 2001], мы рассмотрим основные сферы использования данного понятия.

Психолингвистический аспект изучения языковой личности исследует особенности воплощения психологических характеристик индивида в его речи. В данной области представлены работы таких ученых, как К.Ф. Седов, А.А. Залевская, А.Г. Фомин, С.В. Лебедева и др. Весьма интересна концепция К.Ф. Седова, который выделяет три типа языковой личности – «инвективный, рационально-эвристический и куртуазный» [Седов 1996, 9]. Согласно Т.Н. Ушаковой, языковое сознание имеет две грани: психическую и материальную. Психическая сторона сознания неконтролируема и выражается в материальном: речи, которую произносит индивид [Ушакова 1989].

Исследуя константы языкового сознания и особенности коммуникативного поведения языковой личности, В.И. Карасик предлагает выделить отдельную область гуманитаристики – аксиологическую лингвистику [Карасик 2004].

Модель языковой личности, разработанная В.И. Карасиком, строится на научной метафоре языкового круга, предложенного В. фон Гумбольдтом. В соответствии с этой метафорой, владение определенным языком помещает индивида в круг, потому как язык обуславливает отношение личности к предметам [Гумбольдт 1984]. В.И. Карасик предлагает исследование языковой личности в ценностном, когнитивном и поведенческом плане. Ценностный уровень предполагает изучение доминантных ценностей языковой личности, когнитивный уровень реконструирует языковую картину мира языковой личности, а поведенческий уровень проявляется в анализе речевых жанров и речевых актов [Карасик 2004].

Таким образом, теория В.И. Карасика делает акцент на то, каким образом язык транслирует ценностные приоритеты личности. Аксиологический взгляд на рассмотрение языковой личности приводит к пониманию её как обобщенного образа носителя культурных, языковых и коммуникативных ценностей, установок и представлений [Карасик 2004].

Понимая, что человек существует не только как личность языковая, Т.В. Кочеткова выделяет четыре основных направления исследования говорящего индивида: психологическое, биологическое, личностное и социальное [Кочеткова 1996].

Е.В. Ширина, в свою очередь, разделяет две зоны, влияющие на формирование языковой личности: внелингвистическую и собственно языковую. В соответствии с данным подходом, объектом изучения становится как окружение, оказывающее влияние на языковую личность и формирующее персониферу, к которой она принадлежит, так и особенности выражения языковой личности посредством текста и языка [Ширина 2002].

Особое внимание необходимо уделить социолингвистическому аспекту исследования языковой личности, который в настоящее время находится на пике своего развития. Его главной особенностью можно назвать рассмотрение языковой личности в социуме, анализ языковых проявлений её социального статуса, возраста, профессии, возможной принадлежности к социальным группировкам и т.д.

Так, например, в своём труде «Морфология сказки» В.Я. Пропп выстраивает типологию героев произведения, маркируя их как героев, вредителей, дарителей, посредников и др. [Пропп 1928]. Во многом сходна с работой В.Я. Проппа социологическая типология личностей, предложенная О. Клаппом, в которой он так же рассматривают оппозицию «герой – злодей», прибавляя таких участников коммуникации, как, например, «жертва» и «клоун» [Клапп 1964].

С точки зрения дискурсивных особенности говорящего индивида, А.А. Леонтьев описал языковую личность как личность, владеющую дискурсивными способностями для реализации всех «фаз интеллектуального акта, таких как «ориентировка и планирование речевых и неречевых действий, формирование плана действия в речевой форме, их контроль и корректировка» [Леонтьев 1977, 226-228].

В какой-то степени точка зрения А.А. Леонтьева совпадает с мнением Б. Бэнвелла и Э. Стокоу, которые подчеркивают, что языковая личность конструируется только в дискурсе [Benwell & Stokoe 2006].

Данная трактовка языковой личности не нова, еще в конце XIX – начале XX веков ученые-лингвисты Дж. Мид и Ч. Кули предложили теорию «зеркального Я», которая показывает языковую личность как многогранное и подверженное постоянным изменениям явление. В основе данной теории лежит тезис о том, что языковая личность формируется посредством множества интеракций между людьми. Вследствие этого становится очевидно, что языковая личность не может формироваться лишь только собственным мнением индивида; на нее оказывает влияние также зрительное и вербальное восприятие окружающих её людей [Mead 1934]. Более метафорично данный подход может быть выражен в понятии «языковая личность как бриллиант», каждая из граней которого – отдельная языковая личность, которую индивид выбирает в зависимости от социального контекста и требуемой дискурсивной практики.

Сторонниками теории формирования языковой личности в процессе лингвистического взаимодействия также являются М. Бухольц и К. Холл. Чтобы определить отражение личности в самых разных контекстах дискурса, М. Бухольц и К. Холл предлагают структуру, состоящую из пяти основных принципов. Принципы возникновения и позиционирования описывают сущность личности: социальные категории и контекст, на которых она основана. Принцип индексации отражает процесс создания идентичности, такой как маркировка или оценка; он эволюционирует в принципы относительности и частичности [Bucholtz & Hall 2005].

В зарубежной лингвистике в сфере исследования языковой личности как социокультурного явления большое распространение получила теория социальной идентичности, разработанная Г. Тэджфелом и Дж. Тернером. Идентичность может рассматриваться не только как индивидуальная характеристика, но и как часть личности человека, которая формируется под

влиянием групп, к которым принадлежит этот человек [Kroskrity 2000]. Таким образом, представляя теорию социальной идентичности, Г. Тэджфел и Дж. Тернер утверждают, что люди склонны идентифицировать себя с определенной «группой», одновременно сталкиваясь с другими «внешними группами» [Tajfel & Turner 1986].

Помимо исследований, направленных на изучение взаимовлияния и взаимодействия языковой личности и социальной группы, к которой она принадлежит, социолингвистика занимается рассмотрением «типовых» языковых личностей. Наиболее распространённым является тип профессиональной личности: преподавателя, рабочего уральского завода (Е.И. Голованова) или художника (У.А. Жаркова). Проанализировав круг представленных исследований профессиональной языковой личности, можно сделать вывод о том, что большинство присутствующих в социуме языковых типов остается нерассмотренной.

Помимо массовых типов языковой личности, присутствующих в социуме, необходимо упомянуть наличие более обобщенного национального типа личности, исследованием которого занимается лингвокультурологический аспект. В данной сфере лингвисты рассматривают особенности менталитета, отраженные в лексике, грамматике и речевом поведении в целом. В настоящее время большое количество работ посвящено исследованию русской языковой личности (см. работы И.П. Василюка, Ю.Н. Караулова, С.А. Курбатовой, Т.В. Кочетковой, Н.А. Максимчук и В.Н. Поляковой). Английская языковая личность изучена меньше (Т.Н. Ишкова, В.В. Леонтьев, А.Д. Летова).

Следует выделить лингводидактический аспект языковой личности, который рассматривает особенности формирования языковой личности детей и взрослых при изучении родного или иностранного языка. В данной сфере работают такие исследователи, как Г.И. Богин, С.Ю. Годунова, Л.П. Клобукова, Г.В. Ейгер и И.А. Раппопорт, Н.Д. Голев и др.

Если взглянуть на языковую личность в её диахроническом развитии, можно выделить исторический аспект её изучения. Лингвисты данной сферы занимаются исследованием как обобщенных исторических типов языковой личности, например, языковая личность казака, древнего русича, татарина; так и анализом отдельных исторических личностей. Так, например, языковую личность Ивана Грозного исследовали С.А. Шилина и О.В. Попова, летописца Нестора – Д.В. Аникин, уральского заводчика А.Н. Демидова – Е.Н. Иванова.

По мнению Е.В. Иванцовой, свой расцвет переживает лексикографический аспект исследования языковой личности, который предполагает «словарную параметризацию идиолекта конкретной языковой личности» [Иванцова 2010, 29]. Ярким примером тому служат словари, отражающие творчество писателей: 4-томный «Словарь поэтического языка М.И. Цветаевой» (М., 1996-2004), 8-томный «Словарь языка К.Г. Паустовского» (М., 1998) и др. Тем самым, как отмечает Е.В. Иванцова, «формируется авторская лексикография как особое направление теории и практики словарного дела» [Иванцова 2010, 30].

Развитие исследований, посвященных изучению языковой личности, привело к выделению совершенно новой лингвистической сферы – лингвоперсонологии. Данный аспект тесно взаимосвязан с лингвокогнитивным анализом языковой личности, т.к. реконструирует систему языковой личности, придерживаясь определенной модели [Иванцова 2010]. Основоположником лингвокогнитивного подхода можно считать Ю.Н. Караулова, разработавшего трехуровневую модель анализа языковой личности, которая включает в себя обзор её лексикона, тезауруса и концептосферы.

В заключение, мы делаем вывод о том, что языковая личность является широко распространённым междисциплинарным термином, который может быть частью практически любой лингвистической дисциплины. В связи с тесной взаимосвязью вышеперечисленных лингвистических аспектов

принадлежность той или иной теории к ним не всегда стоит считать конечным и точным.

Находясь на пересечении дисциплин, явление языковой личности имеет не только множество определений, но и большое количество способов её представления. Рассмотрим их поподробнее.

### **1.3. Структура языковой личности и её модели**

Исследование языковой личности, несомненно, вовлекает в свою сферу специалистов самых различных дисциплин, рассматривающих человека иногда даже с диаметрально противоположных точек зрения. Одним из первостепенных вопросов теории языковой личности является не только определение подходов к её изучению, но и выделение моделей её представления.

Подходы к изучению языковых личностей могут строиться на различных основаниях.

Рассматривая пути реализации языковой способности индивида, А.В. Пузырев выделяет следующие сферы языковой личности:

- личность мыслительная (описание разных типов мышления);
- языковая (языковые средства выражения разных типов мышления);
- речевая (речевые предпосылки становления ЯЛ);
- коммуникативная (ЯЛ в коммуникации) [Пузырев 1996].

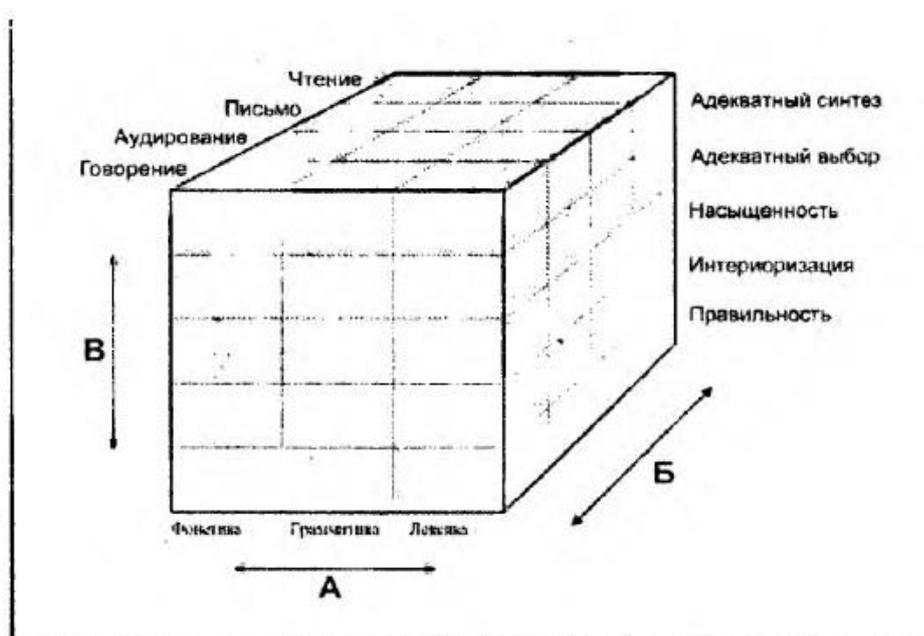
Лингводидактика является одним из основных направлений, занимающихся рассмотрением языковой личности. Как результат, учеными данной сферы были выделены уровневые модели языковой личности, позволяющие разделить виды языковой деятельности индивида и классифицировать его речевые поступки по качественному и количественному содержанию.

**Лингводидактический** подход к описанию языковой личности представлен в трудах Г.И. Богина. Он разработал многоуровневую модель

языковой личности, которая состоит из трех осей: виды речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо), языковые навыки (лексические, грамматические, фонетические) и уровни развития языковой личности, выдвинутые самим лингвистом:

1. **уровень правильности** (наличие лексического запаса, знание правил грамматики и синтаксиса, умение строить высказывания);
2. **уровень интериоризации** (умение строить и реагировать на высказывания в соответствии с коммуникативной целью);
3. **уровень насыщенности** (запас лексических, грамматических и фразеологических единиц, которые использует языковая личность в речи);
4. **уровень адекватного выбора** (умение выбирать языковые единицы в соответствии с их сочетаемостью);
5. **уровень адекватного синтеза** (умение языковой личности составить текст, совпадающий с поставленными коммуникативными задачами) [Богин 1980, 9-10].

*Рис. 1. Структура языковой личности по Г.И. Богину*



Представленную модель характеристики языковой личности вы можете видеть на рисунке 1.

**В области лингвокультурологии** языковая личность или идентичность определяется как «социальное позиционирование себя через других» [Бухольц, Холл 2005, 587]. Зарубежными лингвистами был определен механизм реализации идентичности, включающий пять принципов:

- **принцип проявления:** идентичность является продуктом, а не источником языковой и другой семиотической практики, она возникает только в социокультурном контексте;
- **принцип позиционирования:** идентичность включает в себя демографические категории на макроуровне, постоянство или переменность интеракциональной роли;
- **принцип индексикальности:** идентичность может проявляться через упоминание её категорий и ролей в процессе интеракции, импликации и предположения других участников интеракции касательно статуса той или иной языковой личности, использование отдельных языковых структур, связанных с определенными группами людей;
- **принцип относительности:** языковая личность включает в себя аспекты взаимосвязи с другими участниками интеракции, которая может быть построена по принципам сходство – различие, подлинность – обман, авторитет – делигитимность.
- **принцип частичности:** языковая личность конструируется не только собственными представлениями, но также и впечатлением, произведенным на остальных участников интеракции и их возможной оценкой её поведения [Бухольц, Холл 2005, 590].

Одним из представителей отечественной лингвокультурологии является В.В. Красных, которая предлагает свою концепцию языковой личности, включающую следующие компоненты:

- человек, рассматриваемый с точки зрения его способности воспроизводить речь;
- языковая личность, представленная через речевое поведение определенного человека;
- речевая личность, владеющая умением добиться поставленных в коммуникации целей и выбирающая определенную стратегию и тактику общения;
- коммуникативная личность, функционирующая как конкретный участник конкретного коммуникативного акта [Красных 1999, 151-152].

С позиции психолингвистики уместно представить психологические типы личностей и проанализировать языковые и речевые способы их проявления. Подробная классификация психологических типов языковой личности предлагается в работе С.А. Сухих. Он выделяет экспонентный, субстанциональный и интенциональный уровни исследования языковой личности.

1. **Экспонентный уровень:** «знаковая деятельность коммуниканта может быть активной, созерцательной, убеждающей, сомневающейся или голословной»;
2. **Субстанциональный уровень:** «презентация конкретно или абстрактно вербализованного опыта коммуниканта»;
3. **Интенциональный уровень:** «знаковая деятельность коммуниканта может проявлять себя юмористично или буквально, конфликтно или кооперативно, директивно или интегративно, центрированно или децентрированно» [Сухих 1989, 84].

**В рамках социологического подхода** к описанию языковой личности выделяются компоненты, согласно которым языковая личность находит свое место в обществе.

Согласно Е.С. Шойсороновой, для составления языковой личности необходимы следующие параметры:

1. Биологические (возраст, пол);
2. Этнические (национальность, этническая принадлежность, вероисповедание);
3. Социальные (место рождения, профессия, уровень образования);
4. Психические (эмоциональное состояние индивида в процессе коммуникации);
5. Индивидуальные (идиолект).

Автор уточняет, что предложенная концепция иерархична, потому как языковая личность обнаруживает себя постепенно [Шойсоронова 2006, 16].

**С позиции коммуникативного подхода** необходимо представить несколько моделей языковой личности, выделяющие профессиональные характеристики носителей языка.

Так, например, рассматривая языковую личность учителя, В.А. Григорьева-Голубева предлагает модель, основополагающим понятием которой является коммуникативная компетентность. Это явление так же характеризуется профессиональностью речи учителя, уровнем культуры педагога и его основными ценностными приоритетами [Григорьева-Голубева 2002].

На пересечении коммуникативного и дидактического подходов можно отметить модель языковой личности младшего школьника, составленную Н.А. Лемяскиной. Её модель включает в себя следующие категории:

- «аспект говорящего (степень общительности);
- аспект адресата (количество и тип собеседников);
- аспект сообщения (место, время, тема общения);
- метакоммуникативный аспект (успешность коммуникации);

- когнитивный аспект» [Лемяскина 2004, 112].

Несмотря на то, что пока данная концепция была опробована на ограниченном материале, в перспективе её можно применить к другим массовым типам языковой личности.

Сделав краткий обзор возможных трактовок и способов представления языковой личности, мы составили общую картину современных исследований данного явления, и в качестве основополагающей модели для анализа языковой личности выбрали модель Ю.Н. Караулова. Трехуровневая иерархическая структура наиболее полно и в то же время лаконично описывает основные черты языковой личности как с возможностью опоры на текст, так и без неё. Рассмотрим её поподробнее.

#### **1.4. Структурные уровни языковой личности по Ю.Н. Караулову**

В своих трудах Ю.Н. Караулов одним из первых дает определение языковой личности: «Под языковой личностью я понимаю совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются:

- а) степенью структурно-языковой сложности;
- б) глубиной и точностью отражения действительности;
- в) определенной целевой направленностью» [Караулов, Красильникова 1989, 3].

Иерархическая модель, предложенная Ю.Н. Карауловым, включает в себя три уровня (см. Рис.2).

**Вербально-семантический уровень** является низшим в структуре, потому что он показывает лишь степень владения обыденным языком и не дает языковой личности возможности проявить себя. К вербально-семантическому уровню структуры отнесены такие понятия, как слово, морфема, словоформа, словосочетание и т.д.

**Когнитивный уровень** представляет собой взаимосвязь говорящего индивида и социума, характеризует то, каким образом социальные знания и

представления влияют на личность; как коллективное когнитивное пространство взаимодействует и какое влияние имеет на индивидуальное пространство личности. На данном этапе речевое поведение языковой личности отражает её языковую модель мира, тезаурус и культуру. Единицами когнитивного уровня считаются концепт, фразеологизм, метафора и др.

Высший **прагматический уровень** представляет языковую личность в динамике: выявляет и объясняет мотивы и цели её речевого поведения. К прагматическому уровню принадлежат элементы рефлексии, оценка, способы аргументации, планы и др. Данные единицы описывают динамичную картину мира языковой личности [Караулов 1987].

Фило-со-фский аспект	Психоло-гический аспект	Уровни струк-туры языковой личности	Элементы уровней	
			единицы	отношения
Язык	Семанти-ческий уровень	А вербально-семанти-ческий	СЛОВА	Грамматико-парадигматические, семантико-синтаксические, ассоциативные – «вербальная сеть»
Интел-лект	Когни-тивный уровень	Б тезаурусный	ПОНЯТИЯ (идеи, концепты)	Иерархически-координативные – семан-тические поля, «картина мира»
Дейст-витель-ность	Прагма-тический уровень	В мотива-ционный	ДЕЯТЕЛЬНО-СТНО-КОММУ-НИКАТИВНЫЕ ПОТРЕБНО-СТИ	Сферы общения, комму-никативные ситуации, коммуникативные роли – «коммуникативная сеть»

*Рис. 2. Модель структуры языковой личности по Ю.Н. Караулову*

Вышеперечисленные уровни невозможно рассматривать по отдельности, их тесное взаимодействие обеспечивает успешное кодирование и декодирование информации в процессе коммуникации языковой личности с окружающими людьми.

Структурная модель представления языковой личности всесторонне взаимодействует с основными коммуникативными функциями – контактоустанавливающей, информационной и воздействующей, а также

характеризует такие стороны процесса общения, как коммуникативную, перцептивную и интерактивную.

Таким образом, уровневая модель Ю.Н. Караулова позволяет одновременно как представить обобщенный тип языковой личности, так и охарактеризовать индивидуальные черты, проявляемые языковой личностью на когнитивном и прагматическом уровнях.

Целью нашего исследования является рассмотрение и описание языковой личности учителя, что принадлежит к массовым типам языковой идентичности. Рассмотрим основные подходы к определению и представлению профессиональной языковой личности.

### **1.5. Профессиональная языковая личность**

Изучение особенностей профессиональной языковой личности является актуальной, но пока мало изученной задачей современной лингвистики. В настоящий момент отечественные ученые изучили аспекты языковой личности государственного служащего (М.Н. Панова, Е.В. Харченко), политика (И.О. Прохорова), врача (Н.В. Гончаренко), спортсмена (А.А. Елистратов), экскурсовода (У.А. Жаркова), рабочего (Е.И. Голованова), музыканта (Е.Н. Азначеева), архитектора (И.М. Волчкова, Э.А. Лазарева).

Е.И. Голованова определяет профессиональную языковую личность как «совокупность интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, сформированных в особой профессионально-культурной среде и отраженных в свойствах его сознания, поведения и деятельности» [Голованова 2009, 423].

По Е.И. Головановой, структура профессиональной языковой личности включает в себя следующие уровни:

- **Уровень профессиональных знаний** (термины и другие специальные единицы);

- **Уровень индивидуальных личностных смыслов** (ключевые слова, сквозные темы и проблемы профессионально-ориентированной коммуникации);
- **Мотивационно-прагматический уровень** (прецедентные имена и прецедентные тексты по выбору личности, использование монологической или диалогической форм высказывания, отражение национально-культурных стереотипов общения и использование соответствующих языковых средств) [Голованова 2009, 71].

Е.И. Голованова утверждает, что в процессе вовлечения в профессиональную деятельность человек становится частью уникального субкультурного контекста, который впоследствии оказывает частичное влияние на его мыслительную деятельность и особенности поведения. Профессиональная языковая личность раскрывает свою сущность посредством воспроизводимых текстов, своеобразия профессионального дискурса и профессиональной коммуникации в целом [Голованова 2009].

В связи с тем, что языковая личность рассматривается как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), различающихся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, а также определенной целевой направленностью» [Караулов, Красильникова 1989: 3], Е.И. Голованова считает, что для анализа языковой личности необходимы именно тексты, а не их отдельные элементы [Голованова 2009].

Кроме того, можно выделить следующие сущностные характеристики профессиональной языковой личности:

- принадлежность к специальной сфере;
- социальная полифункциональность, т.е. способность использования нескольких социальных ролей, требующих разного видения мира (большая часть социальных ролей предполагает обыденный уровень сознания, но одна из них обязательно является профессиональной);

- формирование профессиональной картины мира [Алексеева, Мишланова 2002, 102].

Е.И. Голованова предлагает следующие этапы исследования профессиональной языковой личности:

1. «лингвокогнитивное исследование текстов профессиональной коммуникации;
2. выявление универсальных, национально-культурных и индивидуальных характеристик профессиональной языковой личности;
3. построение иерархии составляющих языковой личности субъекта профессиональной деятельности;
4. характеристика основных способов репрезентации личностного начала в текстах профессиональной коммуникации (на лексическом, грамматическом, стилистическом и др. уровнях);
5. составление «словника» ключевых слов и выражений, характеризующих профессиональную языковую личность» [Голованова 2011, 191].

Человек приобретает профессиональную языковую личность, когда становится частью определенного дискурса и профессиональной коммуникации. Но что же происходит с его «индивидуальной» языковой личностью? Каким образом профессиональная и индивидуальная идентичность сочетаются в человеке? Можно ли идентифицировать их взаимосвязь? Учитывая особенности профессии учителя, мы придерживаемся мнения, что обе идентичности являются зеркальными образами друг друга [Wenger 1998]. Также интересна теория, предложенная А. Лориала и М. Кукконен. В рамках данной концепции идентичность учителя рассматривается в трех измерениях: «фактическое я», «воображаемое я» и «идеальное я» [Lauriala & Kukkonen 2005, 201]. Мы считаем, что данное разграничение особенно актуально для профессии учителя, поскольку он

стремится к самосовершенствованию и иногда может переоценивать себя в «воображаемом я».

Проанализировав профессиональную языковую личность сотрудника высшего образовательного учреждения и ученого, Е.И. Голованова пришла к выводу о том, что языковая личность учителя отличается языком и стилем, которые, в свою очередь, определены особым мышлением. Данный тип мышления характеризуется постоянной саморефлексией, «внутренним диалогом», стремлением классифицировать и систематизировать факты окружающей действительности. Е.И. Голованова утверждает, что в связи с этим учитель воспринимает язык как средство выражения мысли [Голованова 2009]. Данный вывод подчеркивает роль языка как когнитивного процесса. Для изучения процессов образований новых значений в языковой системе обратимся к понятию семантической деривации.

#### **1.6. Роль семантической деривации в формировании лингвокогнитивной модели профессиональной языковой личности**

Развитие когнитивно-дискурсивной парадигмы и концепта языковой личности в современном научном обществе делает актуальным и востребованным процесс семантической деривации, как способ семантического словообразования и обновления лексического запаса языка.

Лингвисты не имеют однозначного мнения по поводу определения данного понятия в связи с тем, что в языкознании уже существует множество терминов, обозначающих явление, называемое семантической деривацией, например, лексико-семантическое производство, словообразование. Семантические изменения изучались еще учеными XIX века, которые столкнулись с необходимостью разграничить и классифицировать данные языковые явления.

В настоящее время лингвистами выделено несколько видов семантической деривации.

Польский языковед Е. Курилович ввёл в обиход понятие деривации в 30-ых годах XX века. Лингвист разграничивал лексическую и синтаксическую деривацию. По его мнению, лексическая деривация преобразует лексическое значение исходной единицы, а синтаксическая – направлена на изменение её функции в предложении. Процесс деривации означает создание вторичной единицы, а также устанавливает деривационные отношения между дериватами [Курилович 1962].

В 1964 г. понятие семантической деривации было введено Д.Н. Шмелевым. Исследуя не только формальные, но и семантические отношения между многозначными словами, ученый сделал вывод о том, что данный вид словообразования является, прежде всего, когнитивным процессом переноса значения, возможное изменение формы – вторично [Шмелев 1964].

Под словосочетанием «семантическая деривация» может пониматься как сам процесс семантического сдвига, так и его результат. Кроме того, процесс семантической деривации может рассматриваться в синхронии и диахронии. Данного мнения придерживается А.А. Зализняк, которая считает, что отношения семантического переноса при синхронной полисемии и диахроническая семантическая производность обозначаются одним и тем же термином – семантическая деривация [Зализняк 2001].

При этом А.А. Зализняк выдвигает несколько случаев применения семантической деривации:

1. **Полисемия** – наличие более чем одного сходного значения у некоторого слова определенного языка («femme» (фр.) – «женщина» ↔ «жена»);
2. **Диахронический сдвиг** – изменение значения в историческом контексте (в русском языке «женщина» → «жена»);
3. **Наличие данных двух значений у одного слова в родственных языках** («ложные друзья переводчика»: во французском языке *espérer* ‘надеяться’, в испанском языке *esperar* ‘ждать’).

Несколько иную классификацию предлагает Г. Пауль, который под изменением интенционального значения слова понимает «отклонение окказионального значения от узуального» [Пауль 1960, 84].

Г. Пауль выделяет следующие типы семантического переноса:

- сужение объема и обогащение содержания;
- обеднение содержания и расширение объема;
- перенос наименования;
- остальные разновидности изменения значения [Пауль 1960, 100].

Данная классификация основывается на соотношении объема и содержания деривата, поэтому продолжает пользоваться популярностью и по сей день.

Похожие выводы делают О.Б. Пономарева и Н.Ю. Шабалина, которые разграничивают полную и частичную семантическую деривацию. При полном изменении значения слова меняется объем и содержание значения, при частичном - изменению подвергается только содержание [Пономарева, Шабалина 2013].

Семантическая деривация представляет собой многомерный процесс, основанный на способности человека мыслить по аналогии, соизмерять и проводить ассоциации между различными категориями материального и абстрактного. Именно поэтому семантическая деривация отражает картину мира носителей языка, объем их знаний и представлений [Пархоменко 2012].

Сторонником рассмотрения семантической деривации как сугубо когнитивного процесса является М.Н. Лапшина, которая метафорически описывает её функцию как «формирование души лексико-семантической системы языка», которая отражает когнитивные структуры языковой системы и выражает личностное начало [Лапшина 1996, 10].

Но наиболее точно и лаконично семантическая деривация как когнитивный процесс представлена в труде О.Б. Пономаревой, которая определяет её «не только как один из способов словообразования в узком смысле, но и как многоаспектное явление языковой системы, связанное с

когнитивными процессами человеческого мышления на парадигматическом уровне, как процесс и результат вторичной номинации, как основной инструмент категоризации и концептуальной инвентаризации явлений окружающей действительности» [Пономарева 2005, 13].

В соответствии с данным определением выделяются два основных пути изменения значения:

- модификация значения (обобщение, уточнение)
- перенос наименования (посредством метафоры или метонимии) [Апресян 1974].

Рассмотрим их поподробнее.

Модификация значения подразделяется на расширение объема значения (обобщение, генерализация) и сужение объема значения (уточнение, специализация).

**Расширение** можно определить как «увеличение семантического объема (семантической емкости) слова в процессе исторического развития или в контексте речевого употребления» [Ахманова 1969]. Как результат, дериват становится наименованием, распространяющимся на все виды определенного рода.

**Сужение** значения противоположно процессу расширения значения. Данный процесс представляет собой уменьшение семантического объема слова в процессе исторического развития или в контексте речевого употребления [Ахманова 1969]. В результате дериват закрепляется в качестве наименования за одним видом из данного рода.

Оба данных явления затрагивают изменение денотативного значения слова, что обуславливает появление новые коннотативных характеристик. Оценочный оттенок значения может быть неодобрительным, пренебрежительным (деградация / *rejection*) или положительным (элевация / *amelioration*). Таким образом, О.Б. Пономарева и Н.Ю. Шабалина приходят к выводу о том, что семантическая деривация несет в себе не только

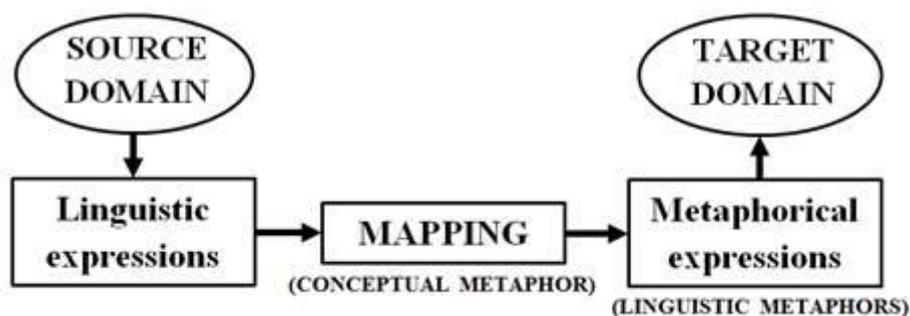
номинативную, но и экспрессивную языковую функцию [Пономарева, Шабалина 2013].

Что касается переноса наименования, лингвисты выделяют два основных явления: метафора и метонимия.

**Метафора** – это стилистический прием, который предполагает «перенос наименования на предметы другого рода или вида по сходству второстепенных признаков (цвет, размер, форма и т.п.)» [Шмелев 1964, 58]. Метафорические переносы наиболее часто встречаются в тех лексических группах, которые обозначают важные для человека события.

Однако, в настоящее время только семантического подхода к определению метафоры становится недостаточно, т.к. ученые приходят к выводу, что основная ценность метафоры состоит в её когнитивной функции. Согласно концепции, предложенной Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в 1980-ых годах, метафора представляет собой сложную ментальную операцию, где понятийная сфера-источника ('source domain') создает образно-ассоциативную связь для концептуализации новой сферы-цели ('target domain'). Сфера-источника чаще всего имеет конкретное значение, в то время как сфера-цели – абстрактное (см. Рис. 3). Перенос знаний производится на основе аналогии ('mapping'), таким образом, метафора отражает ассоциативно-образные возможности человеческого мышления в языке [Лакофф, Джонсон 1980].

Рис. 3. Структура концептуальной метафоры по Дж. Лакоффу и М. Джонсону



Перенос знаний из одной содержательной области в другую лежит в основе аналогии, поэтому метафора – это проявление аналоговых возможностей человеческого мышления, их языковое отображение [Лакофф,

Джонсон 1980]. Дж. Лакофф, являясь основоположником теории когнитивной или концептуальной метафоры, утверждал, что мышление человека использует абстракцию и образы, поэтому метафорическое выражение, в первую очередь, является продуктом сознания, а не языка. В связи с этим он определяет суть метафоры как переосмысление и переживание явлений конкретной области и терминах области абстрактной [Лакофф 1990].

Основываясь на работах Дж. Лакоффа и М. Джонсона, американские лингвисты М. Фоконье и М. Тернер в 90-ых гг. XX века создают теорию концептуальной интеграции или блендинга. Данный когнитивный подход выражает связь мышления и языка в виде «ментальных пространств» ('mental spaces'), которые бывают трех видов: проекционное отображение, прагматически-функциональное отображение и схематическое отображение [Фоконье 2002].

В языке проекционное отображение воплощается через метафору, где происходит перенос значения из сферы-источника в сферу-цель. Прагматически-функциональное отображение представляют метонимии и синекдохи, а схематическое – структуры грамматических конструкций.

Главное отличие концепции, предложенной М. Фоконье, состоит в том, что он вводит понятие «ментальных пространств» - структур, которые возникают в сознании человека, когда он думает и говорит. Лингвист выделяет два типа ментальных пространств, коррелирующих с теорией Дж. Лакоффа, – базовые пространства (описывают реальность, конкретны, понятны собеседникам) и сконструированные пространства (результат концептуализации, абстрактны, обращены к индивидуальной картине мира) [Фоконье 2002].

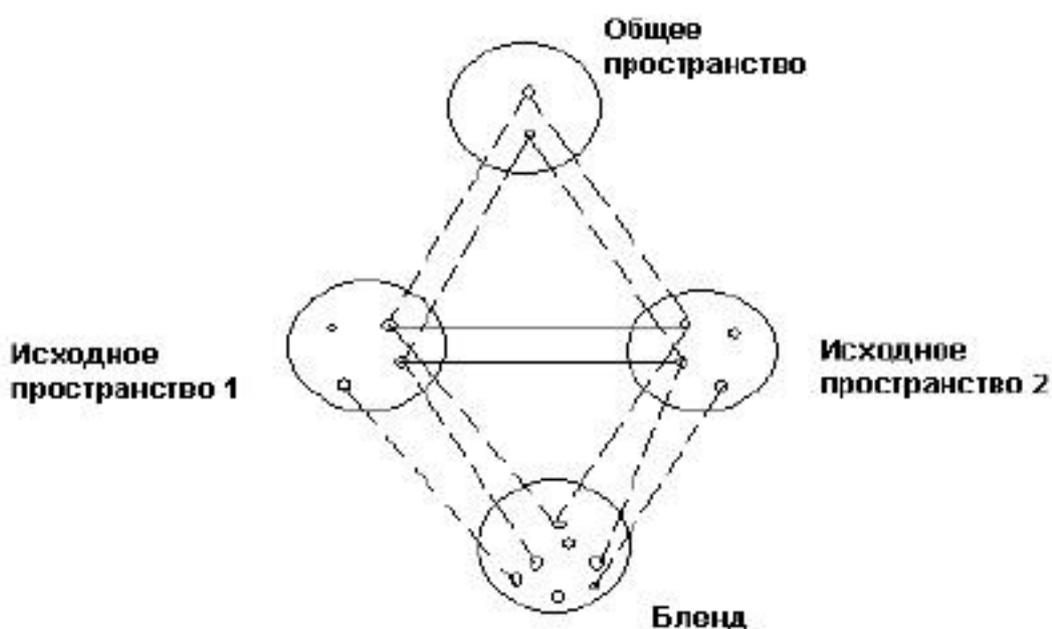
Последующие исследование и классификация ментальных пространств привели к разработке теории концептуальной интеграции. Концептуальная интеграция представляет собой «базовую когнитивную операцию, которая

осуществляется по определенной схеме на различных уровнях абстракции и имеет четкую структуру, которая включает в себя:

- исходные пространства ('input spaces');
  - общие пространства ('generic spaces');
  - смешанное пространство / бленд ('blended space' / 'blend')»
- [Ковальчук 2011, 88] (см. Рис. 4).

Согласно теории, в каждом бленде существуют минимум два исходных ментальных пространства, что коррелирует с концепцией Дж. Лакоффа и М. Джонсона о сфере-источника и сфере-цели. Однако М. Фоконье и М. Тернер выделяют дополнительное общее пространство как область пересечения ассоциативных связей и сам бленд – результат исходных пространств. Стоит заметить, что бленд не тождественен сумме исходных пространств, он представляет собой уникально новое значение, которое может существовать только при взаимодействии последних [Ковальчук 2011].

Структура, предложенная М. Фоконье и М. Тернером, играет ключевую роль в понимании и категоризации соотношения мышления, языка и восприятия. Она дает возможность более детально исследовать процесс метафоризации в когнитивном плане.



*Рис. 4. Структуры смешанных ментальных пространств. Круги – основные ментальные пространства, точки – сущности каждой сферы, пунктирные линии – отображения между сущностями, сплошные линии – соединения прототипичных элементов*

Перейдем ко второму пути переноса значения – метонимии. В словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой метонимия определяется как перенос наименования на предметы другого вида как показатель связи, существующей между предметами [Ахманова 1969]. Бленд, полученный в результате смешения ментальных пространств, может называть предмет и его содержание, часть и целое, действие и результат [Пономарева, Шабалина 2013].

По мнению Е.С. Кубряковой, метонимия является важнейшим когнитивным процессом, который служит основой для конструирования познавательных и грамматических категорий человеческой ментальности. Она утверждает, что любой аспект действительности может быть представлен и назван его частью [Кубрякова 1995].

Метонимические переносы строятся на основе смежности значения, они характеризуются высокой номинативностью, низкой экспрессивностью и стилистической нейтральностью. Согласно современным исследованиям, метонимия занимает второе место после метафоры по продуктивности как способ семантической деривации [Пономарева, Шабалина 2013].

Несмотря на то, что метонимия считается менее распространенным когнитивным процессом, согласно Дж. Лакоффу, метонимия остается тесно связанной с метафорой. Данные явления отражают сложнейшие мыслительные процессы человека, концептуальны по своей природе, рождаются бессознательно и интерпретируются посредством описания установленных ассоциативно-образных связей [Лакофф 1993] (или отображений ментальных пространств по М. Фоконье и М. Тернеру).

Обобщая всё вышесказанное, необходимо выделить тот факт, что в современном научном обществе процесс семантической деривации,

реализующийся посредством метафоры и метонимии, рассматривается как, в первую очередь, важнейшее когнитивное явление, позволяющее познать корреляцию человеческого мышления и языка.

Также метафора и метонимия принадлежат к единицам когнитивного уровня языковой личности, они позволяют её индивидуализировать, отражают её картину мира и являются ключом к пониманию мотивов и целей, которые движут её поступками. Нередко результатом ментального блендинга становится приобретение словом дополнительного значения. Как правило, образованные с помощью процесса семантической деривации единицы субстандартной лексики добавляют экспрессивно-эмоциональный компонент к характеристике языковой личности, делая её более детальной.

Полноценный анализ языковой личности возможен лишь только при структурированном подходе к её изучению. Для этого выявленные процессы изменения и переноса значения классифицируются и становятся составляющими лингвокогнитивных моделей.

### **1.7. Лингвокогнитивная модель языковой личности как объект лингвистического исследования**

Когнитивный подход к исследованию таких языковых явлений, как изменение и перенос значения, подразумевает изучение закономерностей концептуализации и категоризации явлений окружающей действительности человеческим мышлением, которое формируется посредством индивидуального восприятия мира каждым человеком [Чудинов 2001]. По мнению А.П. Чудинова, система и содержание языка могут рассматриваться только как когнитивные явления, результат работы человеческого мышления. В связи с этим, описание языка не может быть объективным и полным, если исследователь не принимает во внимание важность и влияние на язык когнитивных процессов.

Моделирование является одним из способов осуществления категоризации и концептуализации действительности. Моделирование

можно определить как составление схемы или модели какой-либо языковой единицы [Розенталь, Теленкова 1976]. Наибольшее развитие моделирование получило в XX веке в трудах представителей пражской школы, таких как Н.С. Трубецкой, Р.Якобсон, и копенгагенской школы – Л. Ельмслев, Л. Блумфилд, З. Харрис. В сфере математического моделирования работали такие ученые, как И.И. Ревзин, Ю.Д. Апресян, И.А. Мельчук и др.

Изначально обратимся к следующим трактовкам модели. **Модель** – схема или образец определенной языковой единицы, отображающие систематическое расположение ее частей [Розенталь, Теленкова 1976].

**В широком смысле** под моделью понимается такая реализованная или нереализованная в действительности система, которая отображает и воспроизводит объект, при этом замещает его таким образом, что исследователи получают дополнительную информацию об этом объекте [Андреев 1980].

**В лингвистике** модель (от франц. *modèle*, от лат. *modulus* — мера) подразумевает собой искусственное устройство, созданное исследователем для воспроизведения и имитации поведения какого-либо другого устройства, своего прототипа в языковедческих целях [Ярцева 1990].

Согласно классификации Ю.Д. Апресяна, существуют три типа моделей, которые отличаются друг от друга характером исследуемого в них объекта:

1. **модели речевой деятельности человека** – имитируют определенные лингвистические процессы и явления;
2. **модели лингвистического исследования** – имитируют те методы исследования, которые он использует для выявления того или иного лингвистического понятия;
3. **метамодел** – имитируют теоретическую и практическую значимость готовых моделей предыдущих уровней (речевой деятельности и лингвистического исследования) [Апресян 1994].

Для того, чтобы дать определение такого более узкого понятия, как «лингвокогнитивная модель», необходимо рассматривать язык, в первую очередь, как когнитивный процесс. Лингвокогнитивное моделирование основано на построении ментальных моделей понимания и характеристики процессов категоризации в естественном языке [Караулов 1989; Кубрякова, Демьянков 1996].

Существуют четыре основных вида лингвокогнитивных моделей: **пропозициональные, схематические (образные), метафорические и метонимические** [Altman 1990].

Пропозициональные модели состоят из элементов, их свойств и отношений, существующих между ними. Данные модели являются самыми распространенными, т.к. по ним структурируется большинство человеческих знаний [Пономарева, Шабалина 2013].

Схематические или образные модели детализируют схематические образы (траектории, вместилища) [Лакофф 2004].

Метафорические модели представляют собой перенос значения из конкретных, пропозициональных и образно-схематических моделей, в абстрактную область понимания [Лакофф 2004]. Структура данных моделей может быть описана как с помощью теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа, так и теории концептуальной интеграции М. Фоконье (см. предыдущую главу).

Метонимическая модель выделяется как подобие вышеописанных моделей, обладающая дополнительной функцией, которая устанавливает связь элементов друг с другом. Чаще всего данная модель представляет отношения «часть-целое», где дополнительной функцией является связь, обеспечивающая замену частью целого [Лакофф 2004]. Фактически при этом происходит описание механизмов мышления и строения системы человеческого сознания как той основы, на которой мышление протекает [Пономарева, Шабалина 2013].

Таким образом, рассмотрев понятие модели как в широком смысле, так и в лингвистической сфере, необходимо сказать о том, что модель является одним из способов категоризации и концептуализации процессов окружающей действительности.

Модель не просто представляет структуру процесса или явления, с помощью моделирования ученые получают возможность извлекать дополнительную информацию об объекте.

В лингвистическом плане модель используется для имитации и категоризации какого-либо языкового явления, в связи с этим она затрагивает следующие когнитивные процессы: познание и осмысление человеком окружающей действительности. В целом, различные виды лингвокогнитивных моделей направлены на изучение языковых проявлений человеческого сознания.

### **Выводы по Главе 1.**

Таким образом, языковая личность является основополагающим понятием такого активно развивающегося языковедческого направления, как лингвоперсонология. Несмотря на то, что сам термин относительно недавно используется в лингвистике, обращения к концепту языковой личности зафиксированы еще в трудах ученых XVIII – XIX веков. В отечественной лингвистике термин «языковая личность» был употреблен В.В. Виноградовым в первой половине XX века. Дальнейшее развитие данное понятие получило в трудах Ю.Н. Караулова и Г.И. Богина уже во второй половине XX века.

Как объект исследования, языковая личность может рассматриваться на разных уровнях, т.е. как личность речевая, коммуникативная и этносемантическая.

Кроме того, существуют различные подходы к изучению языковой личности, которые зависят от того, в какой научной сфере она используется. Так, например, рассматриваемое понятие анализируется в

психолингвистическом, социоллингвистическом, аксиологическом, лексикографическом и лингвокультурологическом планах, что доказывает, что языковая личность представляет собой междисциплинарное явление.

Несмотря на множественность интерпретаций явления языковой личности, нами было выбрано когнитивное направление исследования данного понятия, поскольку в рамках данного подхода изучается связь мышления и языка, их взаимовлияние и языковые способы выражения целей и мотивов, движущих языковой личностью.

Основоположником лингвокогнитивного подхода к изучению языковой личности является Ю.Н. Караулов, выдвинувший её трехуровневую модель. По Ю.Н. Караулову, любая языковая личность включает в себя следующие уровни: вербально-семантический, когнитивный и прагматический. Данная структура является общей и коррелирует с моделью исследования профессиональной языковой личности, предложенной Е.И. Головановой. Е.И. Голованова выделяет три уровня анализа профессиональной языковой личности, а точнее, уровень профессиональных знаний, уровень индивидуальных личностных смыслов и мотивационно-прагматический уровень.

Развитие когнитивно-дискурсивной парадигмы исследования языковой личности делает востребованным процесс семантической деривации как способ семантического словообразования. Семантическая деривация представляет собой многомерный процесс, отражающий способность человека сопоставлять, мыслить по аналогии, переносить объекты из конкретной области в абстрактную.

Семантическая деривация представлена двумя основными путями словообразования: модификация значения (сужение и расширение) и перенос наименования (метафора и метонимия). Данные пути изменения значения рассматриваются с точки зрения их когнитивной функции, например, теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и теория концептуальной интеграции М. Фоконье.

Метафорические и метонимические переносы значения слова лежат в основе формирования соответствующих лингвокогнитивных моделей. В свою очередь, лингвокогнитивные модели являются одним из основных средств описания языковой личности, т.к. они позволяют ее структурировать, выделить основные концептуальные характеристики, определить мотивы и цели, движущие развитием языковой личности, а также выявить ее место в социуме.

## Глава 2. ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФРЭНСИСА ГИЛБЕРТА)

### 2.1. Общее описание материала

Произведения Фрэнсиса Гилберта автобиографичны: две его первых книги написаны от первого лица, где он рассказывает о начале своей карьеры учителя, третья же книга представлена от лица рассказчика Мартина Хинка. Повествование от первого лица наиболее полно передает гамму эмоций персонажа, представляет жизнь школы «изнутри». Особенностью формата личного дневника также является тот факт, что все события, происходящие в жизни главного героя, датированы и организованы в хронологической последовательности, что позволяет проследить развитие категории темпоральности в произведении.

Рассматриваемые произведения включают в себя такие повествовательные приемы, как внутренний диалог, внутренний монолог, иногда переходящий в поток сознания, и диалоги главного героя с другими персонажами.

Сам являясь учителем английского языка и литературы в одной из общеобразовательных школ Лондона, Фрэнсис Гилберт описывает в своих произведениях состояние современной британской системы образования и рассказывает, с какими трудностями молодые учителя сталкиваются в начале своего пути. Первая книга его цикла «школьных романов» 'I'M A TEACHER, GET ME OUT OF HERE' повествует о том, как главный герой проходит курсы по подготовке учителей и устраивается на работу в школу Трасс, расположенную в одном из самых бедных районов Лондона. Работая в школе, где большую часть учеников составляют дети мигрантов из социально неблагополучных семей, которые не знают английского языка, Фрэнсис сталкивается с проблемами как их обучения и мотивации, так и дисциплины. Не имея опыта работы с такими детьми, Фрэнсис наблюдает и анализирует модели поведения других учителей, систематически готовится к

занятиям и поначалу даже получает удовольствие от преподавания в такой сложной среде.

Действие следующей книги писателя ‘TEACHER ON THE RUN: TRUE TALES OF CLASSROOM CHAOS’ происходит через три года после начала карьеры главного героя: проработав три года, по его словам, в «худшей школе страны» он решает, что пора двигаться дальше, и получает предложение перевестись в школу, в которой учился сам. Фрэнсис меняет место работы, но его ожидания не оправдываются: своих бывших учителей он начинает видеть совсем в ином свете. Как атмосфера в коллективе, так и воспоминания школьных лет гнетут главного героя и отражаются на его профессиональных результатах.

Третья книга ‘THE LAST DAY OF TERM’ представляет читателю Мартина Хинка, сорокалетнего преподавателя английского языка, имеющего семью и двух детей. Проработав в общеобразовательных учреждениях всю свою жизнь, он преуспел и занимает пост заместителя директора, ценится коллегами и уважаем учениками. Идеалист и неисправимый трудоголик по своей природе, он, однако, не замечает, насколько искажаются его моральные устои, и растет непонимание в его семье.

Главный герой произведений взрослеет и меняется с появлением каждой следующей книги. На протяжении всего цикла романов мы можем наблюдать жизненный путь самого автора и видеть, насколько тесно в нем переплетены профессиональное и личностное начала. Как выражена профессиональная языковая личность героя, и каким образом она влияет на его индивидуальные ценности, установки и речевое поведение? Может быть, профессиональная языковая личность – это всего лишь «маска», которую человек надевает в определенной среде и при общении с определенными людьми? На эти вопросы нам лишь предстоит ответить.

В данном исследовании мы рассматриваем лингвокогнитивный уровень профессиональной языковой личности учителя и описываем лингвистические средства ее представления с помощью лингвокогнитивных

моделей. Мы планируем выявить индивидуальные черты, присущие данным моделям, и определить взаимоотношение профессионального и индивидуального в личности конкретного учителя.

## **2.2. Тематические группы мотивирующих основ семантической деривации (на материале произведений Фрэнсиса Гилберта)**

Рассматривая мышление человека как ассоциативно-образный процесс, который отражается в его речевом поведении и конструирует языковую личность, мы обращаемся к способам его языкового проявления: семантической деривации - словообразованию на основе переноса или сходства значения.

Методом сплошной выборки и компонентного анализа, которые являются определяющими при изучении механизмов семантической деривации на данном этапе, в рассматриваемых произведениях были выделены 16 тематических групп, которые являются источником появления новых значений в субстандартной подсистеме, такие как характеристики человека по полу, внешности, поведению, одежде, умственным способностям, социальному статусу, профессии и др.

Для более подробного рассмотрения механизма становления новых значений проанализируем структуры семантических дериватов, классифицированных по следующим группам:

### **1. ТГ «Части тела человека»:**

#### **Face –**

- the front part of a person's head from the forehead to the chin, or the corresponding part in an animal;
- an expression shown on the face [OD].

В данном субстандартном деривате происходит перенос наименования по смежности или метонимизация, который является общим для всей тематической группы «части тела человека». Схематически замена сем

может быть представлена следующим образом: В>А (В)Е, где В – часть, А – целое, Е – эмоциональный компонент семантического деривата.

Фрэнсис вспоминает, как впервые зашел в кабинет к своему седьмому классу: подавляющей частью детей являлись мальчики – дети мигрантов из стран Азии. Метонимический перенос по модели «часть тела – человек» дает наиболее полно представить картину класса и детей, которых Фрэнсис еще не знает – все они пока для него просто «лица». Также, судя по соотношению детей в классе, можно сделать вывод о том, что школа Трасс, действительно, расположена в одном из наиболее неблагополучных районов Лондона.

*«There are **twenty-four brown faces**, who are mostly boys, and **two white ones** – two white girls. » (p. 71)*

Не сумев наладить дисциплину в одном из своих самых «трудных» классов, Фрэнсис обращается за помощью к одному из завучей - Джону Присту. Ученики боятся его и после короткого разговора покорно обещают вести себя хорошо на уроках Фрэнсиса:

*«**Row after row of delinquent faces** nodded meekly. » (p. 94)*

В данном случае метонимический перенос распространяется и на прилагательное и происходит по схеме «модель поведения – часть тела»: «провинившиеся лица», что показывает выражение стыда и признания вины детьми.

Кроме того, метонимический перенос для образования нового значения деривата «face» служит для отражения эмоций и чувств человека во время коммуникации. Повзрослевший главный герой произведения, Мартин Хинк, отмечает в своем дневнике эти детали. Так, например, главный герой видит радость жены, когда она получает его электронное письмо:

*«**Her face brightens** at this news. » (p. 32)*

Главный герой узнает об измене своей жены с его лучшим другом, но первое время использует намеки и не говорит о том, что знает, открыто. Их реакцию на его слова сложно скрыть:

*«**Sam's face darkens**. » (p. 100)*

«*Her face falls.* » (p. 112)

«*Gilda muses over my mysterious words, but Sam's face freezes.* » (p. 121)

«*I watch her face feel the impact of his name and try and withstand the blow.* »  
(p. 154)

«*Her face contorts into a rictus of hatred.* » (p. 199)

Необходимо отметить, что помимо метонимизации, экспрессивность семантического деривата достигается с помощью его персонификации и использования эпитетов.

## 2. ТГ «Артефакты»

**Manacles –**

- two metal bands joined by a chain, for fastening a person's hands or ankles [OD].

Закончив курсы по подготовке учителей, Фрэнсис не стремится попасть в элитные школы, он готов преподавать классику литературы детям рабочих, чтобы «освободить их умы от оков»:

«*I would be able to teach Blake to working-class kids and liberate them from their mind-forged manacles.* » (p. 12)

В данном контексте метафорический перенос производится по модели «артефакты – процесс мышления», не закреплен словарно и характеризует уровень рабочего класса, возможности, образованность и перспективы которых «закованы в цепи», т.е. не имеют развития. Главный герой участлив по отношению к судьбе своих учеников, он стремится сделать мир лучше, при этом не боясь растрачивать себя.

## 3. ТГ «Органы зрения»:

**Eye –**

- each of a pair of globular organs of sight in the head of humans and vertebrate animals;
- used to refer to someone's opinion or attitude towards something [OD].

Большинство лексических единиц в данной ТГ образуются с помощью метонимического переноса с действия на субъект данного действия и

добавлением эмоционально-экспрессивного компонента (формула В>А (В)Е).

Метонимический перенос по модели «часть тела – человек» реализуется в следующем контексте:

*«All eyes swiveled round to watch me as I stalked with a red and seething face towards Jones. » (p. 35)*

Фрэнсис не справляется с дисциплиной в 9А классе, а в частности, с Джонсом – учеником, который отказывается выполнять задания, открыто его игнорирует и высмеивает. Фрэнсис теряет контроль и в ярости идет к парте ученика, за чем заинтересованно следит весь класс. В данном контексте Фрэнсис показан как начинающий учитель, еще не уверенно себя чувствующий в классе и не умеющий правильно реагировать на провокации детей.

На протяжении своего первого года работы в школе Трасс Фрэнсис проходит промежуточный контроль: его уроки посещает методист. Придя без предупреждения, Том Харди застаёт Фрэнсиса врасплох, он начинает паниковать и теряться, его отвлекает «анализирующий, пристальный взгляд, разбирающий его по частям». Метонимический перенос по модели «эмоции – часть тела» отражает неуверенность Фрэнсиса в себе как профессионала.

*«He is a bald, softly spoken man who wears Hush Puppies and has a cadaverous, sallow face and small, black eyes which are now staring at me, analyzing me, dismantling me bit by bit. » (p. 76)*

Один из учеников Фрэнсиса, Хаким, перестал появляться в школе. Чтобы узнать, в чем дело, Фрэнсис едет к нему домой. Застав родителей ребенка, которые не знают английского языка и совершенно не заинтересованы в получении мальчиком образования, Фрэнсис убеждает Хакима, что ему нужно вернуться в школу, чтобы успешно сдать экзамены и потом исполнить свою мечту – стать журналистом на телевидении. Учитель возвращает мальчику уверенность и веру в свои силы:

*« 'Do you think?' he asked, peering up at me with hopeful eyes. » (p. 127)*

Метонимический перенос по модели «часть тела – эмоции» привносит экспрессивный оттенок в контекст, а также показывает главный результат, к которому стремился Гилберт – надежда, которая появилась у ребенка. Фрэнсис понимает, что у Хакима вряд ли есть шансы стать телеведущим, но он верит в него. В данной ситуации главный герой показан как равнодушный человек, способный к состраданию, он верит в своих учеников и любит их.

#### 4. ТГ «Движение воды, жидкость»

##### **Awash –**

- covered or flooded with water, especially seawater or rain;
- containing large numbers or amounts of someone or something [OD].

На кафедре обучения английскому как иностранному хранится множество современных пособий, документов и постеров:

*«His room was awash with the latest textbooks and displays, the most recent government documents and banners that celebrated the languages spoken in the school. » (p. 62)*

Метафорический перенос по модели «движение воды, жидкость – артефакты» помогает более красочно передать атмосферу кабинета, которая «завалена» материалами для подготовки к урокам.

#### 5. ТГ «Глаголы действия»

##### **To plough –**

- turn up the earth of (an area of land) with a plough, especially before sowing;
- advance or progress laboriously or forcibly;
- **plough on** - continue steadily despite difficulties or warnings to stop [OD].

*«I was beginning to develop a quality which has stood me in good stead over the years: **the ability to keep ploughing on**, to keep turning up, to carry on regardless of what was happening around me, to avoid becoming too worried if I wasn't the most inspired teacher in the world but just to arrive on time, set suitable work and mark it. » (p. 43)*

В рассматриваемом контексте реализуется значения фразеологической единицы «to plough on», которая является производной от переносного значения глагола «пахать», т.е. с трудом прокладывает свой путь, что-либо делать.

Фрэнсис выходит на замену основного преподавателя, ученики не принимают его и постоянно сравнивают с предыдущим учителем. Сначала он сильно переживает, но затем понимает, что к таким вещам не стоит относиться серьезно, ведь даже если он не смог стать самым лучшим учителем для них, он все равно продолжает выполнять свою работу качественно. В данной ситуации читатель видит Фрэнсиса как ответственного учителя, который упорен в достижении своих целей.

## **6. ТГ «Природные явления, местность»**

### **Oasis –**

- a fertile spot in a desert, where water is found;
- a pleasant or peaceful area or period in the midst of a difficult or hectic place or situation [OD].

Проходя практику в школе и посещая уроки разных учителей, Фрэнсис делает выводы о их методах преподавания, так как, например, на уроках Фиггиса в кабинете царил хаос («riotous chaos»), в то время как класс Шона для него представлялся «оазисом спокойствия и тишины»:

*«It was always an oasis of calm and quiet.» (p. 96)*

Образование переносного значения происходит по метафорической модели «местность – дисциплина в классе» и делает противопоставление более экспрессивным, добавляя ассоциацию жаждущего путника с учителем, ищущим тишины в школе. Профессиональную языковую личность Фрэнсиса можно охарактеризовать как любознательную, наблюдательную и способную к рефлексии. Фрэнсис посещает уроки и набирается опыта от своих коллег для того, чтобы, проанализировав их стили преподавания, создать свой.

## 7. ТГ «Животные»

### Rat –

- a rodent that resembles a large mouse, typically having a pointed snout and a long tail. Some kinds have become cosmopolitan and are sometimes responsible for transmitting diseases;
- a despicable person, especially a man who has been deceitful or disloyal [OD].

Метафоризация значения произведена по сходству дифференциального признака «поведение» с добавлением ярко выраженной пейоративной окраски.

Встретившись в коридоре со своей коллегой и конкурентом на получение должности заместителя директора, Хинк характеризует её как крысу, которая пытается украсть его работу. Что примечательно, во внешней речи героя данная уничижительная коннотация никак не отражена.

*«I fix Sadie with a gimlet grin. She winces. I don't care that she's uneasy. **She's a rat trying to rob me of my job.** All's fair in love and war. » (p. 64)*

## 8. ТГ «Прием пищи, продукты питания, еда»

### Diet –

- the kinds of food that a person, animal, or community habitually eats;
- the activities, pastimes, etc. in which a person or group habitually engages [OD].

Фрэнсис форсирует изучение литературных произведений с детьми, так как куратор раскритиковал его методику преподавания, назвав её «скудной диетой»:

*«I had been stung by Tom Hardy's criticism that **I had offered my pupils a thin diet of literature.** » (p. 144)*

В анализируемом контексте метафорический перенос наименования происходит по модели «прием пищи – процесс обучения», что позволяет более образно выразить недостаточный объем материала, изучаемого с детьми.

## 9. ТГ «Процессы горения, нагревания»

### To spark –

- emit sparks of fire or electricity;
- ignite;
- provide the stimulus for (an event or process) [OD].

В произведении представлен целый ряд метафор, образованных переносом значения из сферы-источника «процесс горения, нагревания; огонь» в сферу-цель «человек», а если быть точнее, его чувства и эмоции, особенности поведения.

Анализируя мотивированность учеников на уроках, Хинкс замечает, что детей раззадоривает, когда они с сыном начинают что-то горячо обсуждать. Перенос значения подчеркивает, насколько легко Хинк умеет заинтересовывать детей на уроке, показывает его профессиональную сторону как учителя.

*«We're constantly sparring with each other; it gives Josh 'school cred' because he can be quite cutting. But I'm man enough to take that. The most important thing is that our verbal jousting sparks off all kinds of talk from the other pupils.» (p. 68)*

## 10.ТГ «Процессы разрушения и строительства»

### To ruin –

- reduce (a building or place) to a state of decay, collapse, or disintegration;
- cause great and usually irreparable damage or harm to; have a disastrous effect on [OD].

Основой для метафорического переноса выступает дифференциальный признак «нанесение вреда», который активизируется как в своем первоначальном материальном значении, так и в абстрактной сфере отношений, эмоций и чувств.

Конфликт сына Мартина Хинка с его другом заканчивается разбитым окном. Мартин хладнокровно оценивает ситуацию и встает на сторону ребенка, считая, что повод слишком незначителен для вызова полиции и его постановки на учет. В данной ситуации учитель показан как благородный

человек, который умеет мыслить наперед и брать на себя ответственность за ситуацию:

*«The last thing I want to do is **ruin Beja's life** by giving him a criminal record. »*  
(p. 190)

### 11. ТГ «Представители определенной группы людей»

Данная тематическая группа является одной из самых продуктивных, поскольку отражает иерархические отношения в школьной среде.

Учителя, проработавшие в школе всю свою жизнь, имели неприкосновенную репутацию и авторитет, почитались как «шаманы» или «знахари», благодаря своему опыту и организованности:

*«He was **a kind of shaman, a witch doctor** whose influence filtered through the corridors and the years. »* (p. 99)

Отношения между учителями и учениками также неравные, где детей можно метафорически охарактеризовать как «послушных слуг», которые хорошо ведут себя на уроке и вовлечены в процесс обучения:

*«Goldfinger himself could not have had more **obedient servants** during the lesson Holmes observed. »* (p. 48)

#### **King –**

- the male ruler of an independent state, especially one who inherits the position by right of birth;
- a person or thing regarded as the finest or most important in their sphere or group [OD].

Проработав в школе некоторое время, Фрэнсис начинает понимать её, отличный от других, иерархический принцип. Если в других школах на первом месте всегда был директор и его заместители, то здесь уважением пользовались учителя, которые могли держать дисциплину в классе. Среди таких учителей «беспорным королем» стал Шон, а его «придворными» - Пэм и Колин:

*«Truss was quite unusual in that it had its own alternative hierarchy. In it there was an upper class of teachers who had respect: Sean Carson was the undisputed king and his courtiers were teachers like Pam Drabble and Colin. » (p. 113)*

Метафорический перенос из сферы королевского двора в сферу школы более экспрессивно отражает иерархические отношения, царящие между коллегами. Фрэнсис – наблюдательный человек, умеющий анализировать ситуацию и понимать скрытые мотивы людей.

## **12. ТГ «Борьба, конфликт, война»**

### **To spar –**

- make the motions of boxing without landing heavy blows, as a form of training;
- argue with someone without marked hostility [OD].

Субстандартная лексическая единица образована на основе сходства физической борьбы между двумя людьми и словесного спора. Интегральная сема «борьба, соревнование» остается неизменной, замещается дифференциальная сема использования деривата: переходит из сферы спорта в сферу коммуникации.

Мартин обеспечивает заинтересованность учеников на своих уроках посредством вовлечения их в споры с сыном, что также нравится Джошу, так как обеспечивает ему авторитет в классе. Как учитель, в данной ситуации Мартин умело манипулирует эмоциями детей для того, чтобы заполучить их внимание и интерес к обсуждаемой проблеме.

*«We're constantly sparring with each other; it gives Josh 'school cred' because he can be quite cutting. » (p. 68)*

## **13. ТГ «Одежда»**

### **Headscarved –**

- Wearing or covered with a headscarf [OD].

Фрэнсис идет на дом к ученику, который пропускает школу, и описывает людей, встречающихся ему по пути:

«*Outside the Caribbean café off Shakespeare Road a couple of guys were playing chess, and in the launderette a number of grin-faced, **headscarved wives** were watching their washing.* » (p. 124)

Образование деривата происходит сложением двух основ и переходом в другую часть речи, метонимический перенос по модели «часть тела, одежда – человек» в данном контексте идентифицирует мусульманское вероисповедание женщин, а значит, показывает, что Фрэнсис находится в одном из самых бедных и неблагополучных районов города – районе, где живут мигранты.

#### 14. ТГ «Мифология, религия»

##### **Poisoned chalice** –

- an assignment, award, or honour which is likely to prove a disadvantage or source of problems to the recipient [OD].

Метафорический образ «отравленной чаши» впервые упоминается в пьесе У. Шекспира «Макбет». В настоящее время данное устойчивое выражение закреплено в словарной системе языка и представляет собой аллюзию на одну из самых известных трагедий У. Шекспира.

Жена Мартина не хочет, чтобы он выставлял свою кандидатуру на должность заместителя директора школы, аргументируя это тем, что он слишком мало времени проводит с детьми. Называя работу «отравленной чашей», Хэлен подразумевает, что продвижение по карьерной лестнице только ухудшит отношения в семье. В данном контексте главный герой показан как человек, не умеющий распределять время между своей личной и профессиональной жизнью, он амбициозен и трудолюбив, но не понимает, что чем больше времени он проводит на работе, тем меньше внимания он уделяет семье.

«*Martin, the job is a poisoned chalice.* » (p. 35)

#### 15. ТГ «Абстрактные понятия»

##### **Pain** –

- highly unpleasant physical sensation caused by illness or injury;

- an annoying or tedious person or thing [OD].

В данном случае семантическая деривация происходит по модели сужения значения, интегральная сема «неприятные ощущения» остается неизменной, но источник ощущений сужается от болезни или ранения до конкретного человека или явления.

Несмотря на то, что одну из его учениц исключили из школы, Мартин не меняет своего мнения об её интеллектуальных способностях:

*«You've got to remember that Mercy was one of my best pupils. **She's a pain, but she ain't half clever.** Apart from Beja, she's the only student in the year group who should have got an A\* in English. » (p. 52)*

Мартин выступает как человек, умеющий давать объективную оценку, что является важным профессиональным качеством учителя. Необходимо отметить, что данный семантический дериват также меняет свои грамматические характеристики, переходя в класс исчисляемых существительных.

## 16.ТГ «Средства передвижения»

### Overdrive –

- a gear in a motor vehicle providing a gear ratio higher than that of direct drive, so that the engine speed can be reduced at high road speeds to lessen fuel consumption or to allow further acceleration;
- a state of great or excessive activity [OD].

Как неопытный учитель, Фрэнсис очень волнуется, когда на его уроки приходит куратор. В результате он слишком эмоционально успокаивает детей, разговаривает на повышенных тонах, за что впоследствии получает выговор:

*«I had been dealing with Bulus's assault on Mohibur in a relatively relaxed fashion **but now I feel I am being scrutinized, I go into overdrive.** » (p. 76)*

Образование деривата обусловлено метафорическим переносом значения из сферы управления машиной в сферу обучения детей. Данный

контекст показывает Фрэнсиса в ситуации его бессилия, ему не хватает опыта уладить конфликт, не срываясь.

Проведенный анализ исследуемого материала (318 лексических единиц) показал, что наиболее продуктивной тематической группой, на основе которой происходит перенос значения, является ТГ «Части тела человека», представляющая 23% дериватов. Второе и третье место занимают ТГ «Органы зрения» и «Артефакты» с почти одинаковым количеством семантических дериватов (13% и 11% соответственно). Менее многочисленными являются такие смысловые группы производящих основ, как ТГ «Движение воды, жидкость», «Глаголы действия», «Природные явления», «Животные», «Прием пищи, еда». Данные группы составляют от восьми до пяти процентов от общего количества исследуемого материала. И, наконец, самые редкие основы принадлежат к ТГ, обозначающим процессы горения, строительства и разрушения, войны, а также затрагивающим сферы мифологии, религии и абстрактных понятий. Их доля не превышает пяти процентов. (см. Рис. 5).

В данном разделе мы классифицировали основные тематические группы мотивирующих слов, на основе которых появляются новые значения в субстандартной подсистеме профессиональной языковой личности учителя. Таким путем реализуется как вербально-семантический, так и когнитивный уровни языковой личности, которые предполагают использование главным героем как нейтральной, так и стилистически окрашенной лексики, образованной в процессе семантической деривации от наиболее продуктивных мотивирующих основ.

Тематическая группа	Продуктивность (кол-во семантических дериватов)	Процентное соотношение от общего количества
<b>1. Части тела человека</b>	73	23%
<b>2. Артефакты</b>	42	13%
<b>3. Органы зрения</b>	34	11%
4. Движение воды, жидкость	25	8%
5. Глаголы действия	18	6%
6. Природные явления, местность	18	6%
7. Животные	16	5%
8. Прием пищи, продукты питания, еда	15	5%
9. Процессы горения, нагревания	14	4 %
10. Процессы разрушения и строительства	13	4%
11. Представители определенной группы людей	13	4%
12. Борьба, конфликт, война	10	3%
13. Одежда	8	3%
14. Мифология, религия	8	3%
15. Абстрактные понятия	7	2%
16. Средства передвижения	4	1%

*Рис. 5. Таблица продуктивности тематических групп мотивирующих основ семантической деривации (на материале произведений Фрэнсиса Гилберта)*

### **2.3. Лингвокогнитивные модели профессиональной языковой личности (на материале произведения Фрэнсиса Гилберта)**

С помощью анализа наиболее продуктивных способов переноса значения мы выделили следующие лингвокогнитивные модели профессиональной языковой личности учителя как способ категоризации и концептуализации явлений окружающей действительности:

1. метафорические лингвокогнитивные зооморфные модели;
2. метонимические лингвокогнитивные модели «части тела – человек»;

3. метафорические лингвокогнитивные модели «абстрактное понятие - человек»;
4. метонимическая лингвокогнитивные модели «части тела – эмоции, чувства»;
5. метафорические лингвокогнитивные модели «артефакты – человек»;
6. метафорические лингвокогнитивные модели «продукты питания, процесс приема пищи – сфера деятельности человека»;
7. метафорические лингвокогнитивные модели «процессы взрыва, горения – межличностные отношения»;
8. метафорические лингвокогнитивные модели «движение воды – эмоции, чувства»;
9. метафорические лингвокогнитивные модели «местность - характер»;
10. метафорические лингвокогнитивные модели «представитель определенной группы людей - учитель».

Рассмотрим их поподробнее.

### 2.3.1. Метафорические лингвокогнитивные зооморфные модели в профессиональной ЯЛ учителя

Наряду с наименованиями «animal», «beast», которые показывают негативную характеристику человека и его поведения, ассоциируемого с внешностью и поведением животного, в произведении используются такие дериваты, как a rat - крыса, a bear – медведь, a wolf – волк и другие.

**Runt** –

- a small pig or other animal, especially the smallest in a litter;
- (*derogatory*) an undersized or weak person [OD].

Начиная вести свои первые уроки, Фрэнсис понимает, что дети 9А класса буквально не обращают на него внимание на уроках, игнорируя его просьбы и команды. Он не знает, как поставить учеников на место, не может добиться их авторитета, так как у них есть свой неформальный лидер – Джонс. В итоге он при всем классе оскорбляет Фрэнсиса, а тот, в свою

очередь, не предпринимает никаких мер. Понимая, что его унизили, Фрэнсис в сердцах называет Джонса «коротышкой»:

*«There was an intake of breath and then an explosion of laughter from the class. I had been humiliated. **This oily little runt had humiliated me.** » (p. 36)*

*«**This was the ungrateful runt** who I had worked so hard with, who I had painstakingly tried to educate, who I had written so many fill-in-the-gaps worksheets for; he owed me big-time and how was he repaying me? » (p. 92)*

*«I determined that I was going to punish **any little runt who threatened to stop my unstoppable train of reading.** » (p. 144)*

Метафорический перенос значения по модели «животное – человек» стилистический маркирован, имеет ярко выраженную пейоративную окраску и закреплен словарно. Анализируемые контексты показывают Гилберта в начале его профессионального пути: он не может поставить на место учеников, не является лидером в классе.

#### **Animal –**

- a living organism that feeds on organic matter, typically having specialized sense organs and nervous system and able to respond rapidly to stimuli.
- **a person without human attributes or civilizing influences, especially someone who is very cruel, violent, or repulsive [OD].**

В день, когда в школе дети организовали протест, разбили все стекла и запустили в воздух фейерверки, лучший друг и наставник Мартина, пытаясь урегулировать процесс, внезапно скончался от сердечного приступа. Вспоминая и заново переживая события того дня, Мартин выражает своё отношение к виновникам одним словом: животные. Данный дериват стилистически маркирован, имеет яркую пейоративную коннотацию, лексический повтор акцентирует презрение главного героя к ученикам и его неверие, что они могут измениться в лучшую сторону.

*«**They are animals. Complete animals.** » (p. 214)*

Проанализировав семантические дериваты, образованные по метафорической модели «животные – человек», мы сделали вывод о том, что

они стилистически окрашены, используются учителями в порывах гнева и являются следствием их потери контроля над ситуацией.

### 2.3.2. Метонимические лингвокогнитивные модели «части тела – человек» в профессиональной ЯЛ учителя

Антропоцентричность человеческого мышления проявляется в процессах семантической деривации, связанных с расширением или сужением значения (метонимическими переносами).

#### **Hand –**

- the end part of a person's arm beyond the wrist, including the palm, fingers, and thumb:
- **used in reference to the power to direct something [OD].**

На собеседовании Мартин откровенно высказывает своё мнение о том, что в школе не хватает дисциплины. Детям нужна «твердая рука», утверждает Мартин, что характеризует его с профессиональной точки зрения как организованного и деятельного человека.

*«His airy-fairy, touchy-feely nonsense will lead to the place getting completely out of control. **These kids need a firm hand**, not constant counselling and mentoring. » (p. 54)*

Посетив уроки актерского мастерства, Фрэнсис находит для себя золотую середину в организации дисциплины в классе. Манера поведения педагога заставляет учеников примерно себя вести, но в то же время дает возможность для самовыражения.

*«They loved drama. **Pam's firm hand made them feel safe, but also confident enough to express themselves.** She was an earthy, working-class woman with quite a brash but friendly manner. » (p. 110)*

Рассматриваемый дериват словарно закреплен как устойчивое выражение и обозначает не учителя в целом, а его профессиональные качества, такие как лидерство, умение дисциплинировать детей.

### 2.3.3. Метафорические лингвокогнитивные модели «абстрактное понятие – человек» в профессиональной ЯЛ учителя

**Law** – the system of rules which a particular country or community recognizes as regulating the actions of its members and which it may enforce by the imposition of penalties;

- **something regarded as having binding force or effect [OD].**

В последней книге главный герой получает должность заместителя директора школы и в разговоре с коллегами упоминает, что теперь «его слово – закон»:

*«My word is law around here. » (p. 142)*

В данном случае модель включает себя метафорический и метонимический переносы значения. Дериват ‘my word’ реализуется по модели «часть – целое» и обозначает влиятельную должность Мартина и его решения, а метафорический перенос по сходству функции закона и влиятельного человека характеризует профессиональную языковую личность героя как стремящуюся к авторитарному лидерству и непререкаемому авторитету.

### 2.3.4. Метонимические лингвокогнитивные модели «части тела – эмоции, чувства» в профессиональной ЯЛ учителя

Внутренняя монологическая речь героя гораздо экспрессивнее его внешних реплик с собеседниками, что проявляется в большом количестве метонимий, образованных по модели «части тела – эмоции, чувства». Большинство анализируемых семантических дериватов словарно не закреплены, т.к. для того, чтобы более полно передать образное значение они используются в сочетании с различными глаголами действия, т.е. совмещаются метафорический и метонимический переносы значения.

Так, например, во внутренней речи героя часто встречается лексема «heart». В словарях, помимо основного, за данной единицей закреплено

значение «the centre of a person's thoughts and emotions, especially love or compassion» [OD]. Пройдя первый этап в образовании переносного значения, рассматриваемая лексема в процессе метафоризации становится более экспрессивной и акцентирует внимание читателя на чувствах и эмоциях персонажа. Перенос значения образуется по ассоциации обычного сердцебиения человека с его нормальным состоянием и отсутствием ярких эмоций, а учащенный ритм сердца – с его эмоциональными переживаниями.

Таким образом, образная репрезентация внутреннего волнения героя вместе посредственного «my heart is beating» реализуется через выражения: «my heart is racing», «my heart thuds», «my heart bludgeons» и «my heart thumps wildly».

*«My heart is racing. But I feel like I have done the right thing. » (p. 11)*

*«My heart thuds when I see it. « (p. 63)*

*«My heart bludgeons against my ribs. » (p. 76)*

*«The mention of the mortuary sets **my heart racing** – I think of Jack, his white, frozen features, still apparently in agony. » (p. 172)*

*«With a lurch in my heart, I look through the window into Helen's office, to see Sam pacing up and down in front of her desk. » (p. 177)*

*«I ask with **my heart thumping** wildly. » (p. 178)*

*«My heart was **pounding** as we walked down the stairs and along the corridor to the Head's office. » (p. 132)*

В целом, вышеперечисленные семантические дериваты позволяют охарактеризовать языковую личность учителя как эмоционально закрытую от окружающих, но в то же время очень чувствительную, внимательную и тяжело переживающую все события жизни.

### **2.3.5. Метафорические лингвокогнитивные модели «артефакты – человек» в профессиональной ЯЛ учителя**

**Mask –**

- a covering for all or part of the face, worn as a disguise, or to amuse or frighten others;
- **a manner or expression that hides one's true character or feelings [OD].**

Развернутая метафора маски как средства скрыть свои настоящие чувства, использованная в произведении по отношению к учителям, поднимает вопрос: можно ли разграничить профессиональную и индивидуальную языковую личность человека? Если да, то каким образом они проявляют себя? Основываясь на примерах, мы делаем вывод о том, что в романах учитель, находясь в школе или среди коллег, надевает формальную маску жизнерадостности и уверенности, за которой могут скрываться как мнительность и высокомерность, так и ранимость и глубокая грусть. Однако, иногда границы «маски» профессиональной языковой личности стираются, и человек перестает ограничивать её проявления и в остальных сферах жизни.

*«The bluff, jovial mask that he wears for most of the time in school, and in his life generally, disappears and I can see what's really there: rank suspicion. » (p. 83)*

*«He says, looking at me, wearing the formal Principal mask he puts on in front of all his pupils. » (p. 101)*

*«His chuckling joviality was a mask for deep unhappiness and unease. He was yet another person trapped in Truss. » (p. 184)*

Проанализировав данную метафорическую модель, мы приходим к выводу о том, что профессиональная языковая личность учителя, в своем роде, является его «маской», за которой он скрывает свои настоящие эмоции, страхи, переживания.

### 2.3.6. Метафорические лингвокогнитивные модели «продукты питания, процесс приема пищи – сфера деятельности человека» в профессиональной ЯЛ учителя

#### **Bite-sized –**

- (of a piece of food) small enough to be eaten in one mouthful;
- (*informal*) very small or short [OD].

Фрэнсис рассказывает о своих рабочих буднях и упоминает, что ему удается уходить из школы в половину четвертого благодаря тому, что письменные работы детей слишком крохотные, чтобы их оценивать:

*«One of the great things about working in Truss was that there was very little marking to do – the kids wrote in bite-sized portions. » (p. 99)*

Образование неформального значения деривата происходит по модели «процесс приема пищи – сфера обучения» и акцентирует внимание читателя на объеме письменной работы, которую способны выполнить ученики школы Трасс. Несмотря на это очевидное преимущество лично для учителя, данный комментарий подтверждает низкий уровень знаний детей рабочих и мигрантов, которые с трудом пишут и читают по-английски. Несомненно, работа с такими детьми осложняет и замедляет процесс обучения.

### 2.3.7. Метафорические лингвокогнитивные модели «процессы взрыва, горения – межличностные отношения» в профессиональной ЯЛ учителя

#### **Explode –**

- burst or shatter violently and noisily as a result of rapid combustion, excessive internal pressure, or other process;
- (of a person) suddenly give expression to violent emotion, especially anger [OD].

Прежде всего, работа в школе для учителя подразумевает взаимодействие с его коллегами, поэтому Фрэнсису необходимо уметь поддерживать отношения в коллективе, находить компромисс и избегать

конфликтов. Он стремится закончить разговор, если ощущает, что его собеседник вот-вот «взорвется»:

*«I have seen him explode at a couple of other teachers for comparatively trivial reasons and I definitely don't want to be on the wrong end of his wrath.» (p. 80)*

*«I need to get out of the room as quickly as possible: Figgis is about to go nuclear and I don't want to be irradiated.» (p. 87)*

Перенос метафорического значения происходит по сходству кульминации определенной эмоции со взрывом: чтобы не «облучиться» (не спровоцировать конфликт), Фрэнсис стремится покинуть помещение (прекратить разговор). В анализируемых ситуациях взаимодействия с другими учителями Фрэнсиса можно охарактеризовать как неконфликтного человека, умеющего выстраивать отношения с коллегами.

### **2.3.8. Метафорические лингвокогнитивные модели «движение воды – эмоции, чувства» в профессиональной ЯЛ учителя**

Во время одного из самых обычных уроков Фрэнсиса открыто оскорбляет ученик, тем самым провоцируя конфликт. Класс мгновенно оживляется и, видя бездействие учителя, поддерживает зачинщика. Фрэнсис в своем дневнике сравнивает поведение класса с морем: штиль, сменяющийся штормом, и волна, врезающаяся в берег и движущаяся по направлению к близлежащему городу:

*Now the rest of the class was getting interested. At the beginning of the lesson I had a sense of them being like a choppy, winter sea rolling onto the shore, but now I could feel the wind rising, the water beginning to swirl and waves starting to crash onto the beach and edge towards the town. I felt as if I only had the flimsiest wall to stop the tide from flooding the streets. (...) It felt as if the dam had burst and cold, stinging water was sloshing around my neck. (p. 91)*

Развернутая метафора бушующего моря позволяет более экспрессивно передать состояние не только детей, но и самого учителя. Он потерял контроль над классом и ощущает себя человеком, оставшимся на берегу во

время шторма: он чувствует, что «вода уже по шею». Благодаря переносу значения читатель видит, что учитель в данной ситуации абсолютно беспомощен, как и любой человек перед лицом стихии.

### **2.3.9. Метафорические лингвокогнитивные модели «местность – характер» в профессиональной ЯЛ учителя**

#### **Earthy –**

- resembling or suggestive of earth and soil;
- (of a person) direct and uninhibited [OD].

Фрэнсис рассказывает об учительнице актерского мастерства, которую уважают и любят дети. По мнению Фрэнсиса, раскованность и простота являются важными профессиональными качествами учителя:

*«They loved drama. Pam's firm hand made them feel safe, but also confident enough to express themselves. She was an earthy, working-class woman with quite a brash but friendly manner.» (p. 110)*

Метафорический перенос значения производится по ассоциации характера человека с близостью к земле: в отличие от русского языка, лексема «earthy» («приземленный») не имеет негативной коннотации в английском языке и обозначает человека практичного, не имеющего иллюзий.

### **2.3.10. Метафорические лингвокогнитивные модели «представитель определенной группы людей – учитель» в профессиональной ЯЛ учителя**

На протяжении романа Фрэнсис по-разному характеризует процесс обучения в школе. В одной из ситуаций он сравнивает себя с мойщиком окон, стекло – с английский языком, а детей – со зданиями.

Задействованные в данном контексте метафорические процессы создают смешанное ментальное пространство учителя как мойщика окон (см. Рис. 6). Два исходных пространства принадлежат к совершенно различным

профессиональным сферам: учитель и мойщик окон. Однако, в произведении данные ментальные пространства на основе общности ассоциативных связей (общее пространство: концепты «hard work», «effort») создают сферу бленда, которая включает в себя уникально новые значения слов.

Представленная развернутая метафора реализует в себе представления Фрэнсиса о его профессии учителя: как «мойщик окон», он должен «отскрести дочи́ста» окна в зданиях, чтобы они сияли и пропускали свет. Как учитель, он считает своей обязанностью качественно научить детей своему предмету:

*«I measured my life by those four blocks of time that now stood immovably in the centre of each day like a series of buildings of varying sizes. I felt like a window cleaner who had to scrub the windows of my classes clean; I had to elucidate the English language for them, to make it transparent, to make it shine.» (p. 109)*

Несмотря на свою старательность и рвение, Фрэнсис признает, что обучение некоторых классов ему дается гораздо легче, чем остальных:

*«Some windows were much easier to clean than others.» (p. 109)*

Особенно он выделяет уроки актерского мастерства, которые очень любили дети. Как будто находясь в отдельном мире («a higher spiritual sphere»), дети представляли, что находятся в уютном коттедже и вместо школьных стульев «утопают» в красных плюшевых креслах:

*«Teaching English within those drama lessons was like polishing up the windows of a lovely, cosy cottage. The physical environment which we worked in may have been appalling but we inhabited a higher spiritual sphere there; the children were enfolded by red plush chairs and a well-tended house and were probably having the happiest experiences of their school lives – for some, perhaps the whole of their lives.» (p. 111)*

Однако не все уроки проходили для Фрэнсиса также легко. У него все еще не получается найти общий язык с учениками 9А класса, он с нежеланием идет к ним на урок:

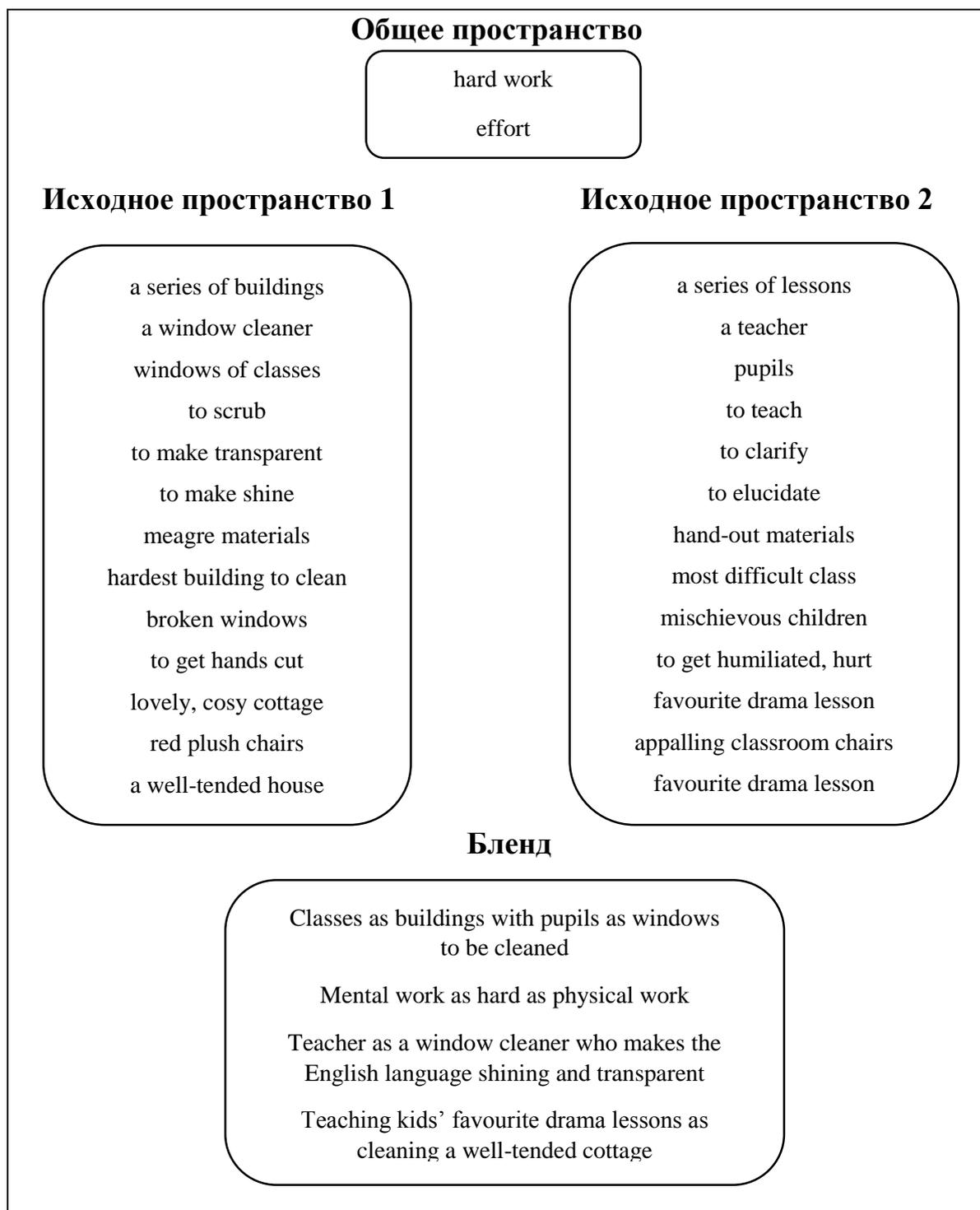
«On Mondays, I would slouch into work because not only did I have a whole week's worth of windows to clean with some very meagre materials but I also had the hardest building to clean last thing that day and on Friday last thing as well – 9A. I felt as though their windows were broken and that I could get my hands cut at any time. » (p. 109)

Рассмотренная метафорическая модель играет важную роль в понимании основных мотивов, движущих развитием профессиональной языковой личности героя. Фрэнсиса Гилберта отличают старательность, трудолюбие и равнодушие к результатам своей работы.

Данные смыслы воплощаются в его метафорическом представлении учителя как мойщика окон, где он показывает, что умственный труд может быть таким же тяжелым и изнуряющим, как физический.

На одном из занятий главный герой решает узнать своих учеников поближе: где и как они жили до миграции в Великобританию. Он просит рассказать их о своем первом воспоминании. Дети неохотно делятся своими историями, но видя искреннее желание учителя услышать их рассказы, понемногу «оттаивают». Фрэнсис, чувствуя себя водолазом, «погружается» в жизни своих учеников, чтобы осветить забытые моменты их прошлой жизни: *«I remember the noise and chaos ringing in my ears as I tried to delve into these kids' remarkable lives. Like a scuba-diver plunging into murky waters, I was able to drop myself down beneath the surface storm and find translucent depths underneath, to shine a torch upon forgotten and neglected parts of these pupils' stories. I had the right equipment: an ability to ignore the noise, a desire to hear what they had to say, a knack of asking the right questions. »* (p. 88)

Развернутая метафора «учитель как водолаз» раскрывает одно из самых важных профессиональных качеств главного героя: равнодушие к своим ученикам, способность видеть в каждом ребенке формирующуюся личность и умение находить индивидуальный подход к каждому ученику в отдельности.



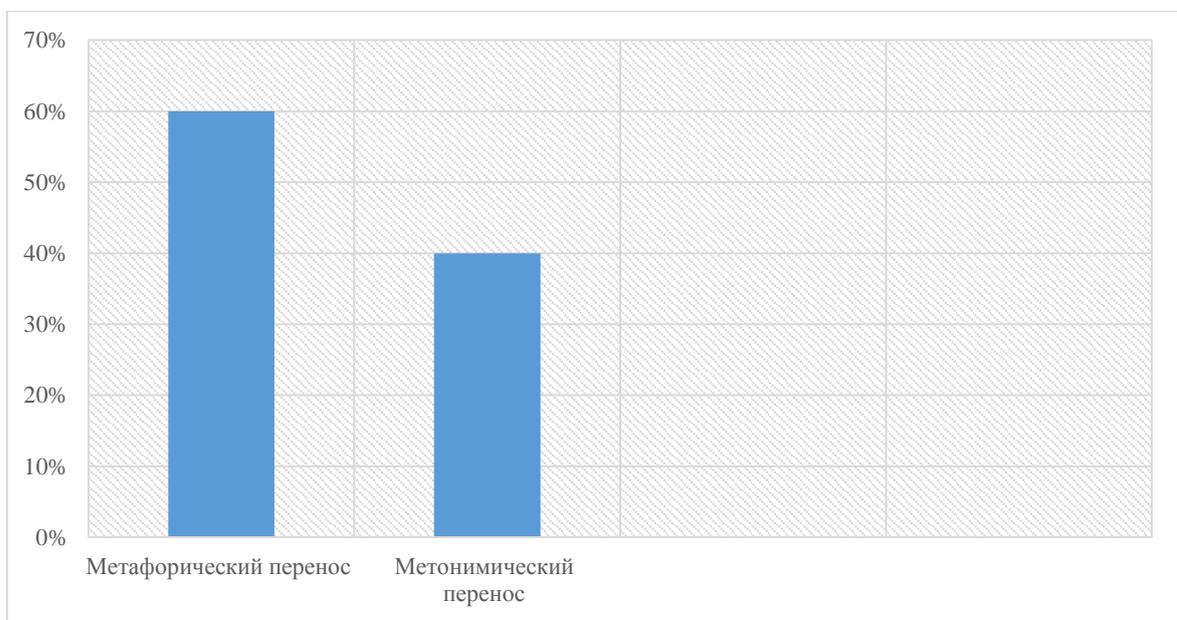
*Рис. 6. Процесс концептуальной интеграции при построении метафорической лингвокогнитивной модели «учитель – мойщик окон»*

#### **2.4. Сравнение продуктивности лингвокогнитивных моделей**

Анализ семантической деривации в вышеуказанных тематических группах выявил перенос наименования в процессе развития новых значений. Значения полисемного слова возникают в результате переноса наименования, который происходит на основе отношений смежности или сходства

называемого явления с уже названным. Также был проведен когнитивный анализ для выделения наиболее продуктивных когнитивных моделей семантической деривации, с помощью которых происходит систематизация и категоризация языковой личности (см. Рис. 7).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при помощи метафорического переноса образованы 60% сленговой лексики (190 лексических единиц) на основании сходства формы, внешнего вида, поведения и др. Метонимический перенос значения занимает 40% (128 лексических единиц) от всего исследуемого материала. Как и предполагалось, метафорические модели являются более продуктивным способом семантической деривации, однако, метонимия также занимает немалую часть анализируемого материала – чуть меньше половины. Данные результаты связаны с тем, что посредством метонимического переноса значения в произведении образуются семантические дериваты, обозначающие чувства и эмоции главного героя. Метафорические переносы, в свою очередь, приносят дополнительное оценочно-эмотивное значение в образовавшуюся лексическую единицу.



*Рис. 7. Сравнительная диаграмма продуктивности различных видов семантической деривации субстандартной лексики, используемой для характеристики языковой личности*

## Выводы по главе 2.

В нашем исследовании мы рассмотрели вербально-семантический и когнитивный уровни профессиональной языковой личности учителя, проанализировав основные семантические дериваты, встречающиеся в речи героя, а также выделив наиболее продуктивные тематические группы, являющиеся источником появления этих дериватов. Таким образом, самыми распространенными тематическими группами в дискурсе главного героя стали ТГ «Части тела человека», ТГ «Органы зрения» и ТГ «Артефакты».

Рассмотренная лексика образуется двумя основными способами семантической деривации: метафорическим и метонимическим переносом значения. Основываясь на этом, были выделены десять групп лингвокогнитивных моделей языковой личности, благодаря которым мы выявили основные характеристики профессиональной языковой личности учителя.

С помощью когнитивного анализа выделенных лингвистических моделей переноса значения мы можем сделать вывод, что профессиональная языковая личность выражает такие качества учителя, как:

- ответственность и трудолюбие;
- равнодушие к результату своей работы;
- раскованность, простота, приземленность;
- умение выстраивать отношение в коллективе;
- эмоциональная закрытость и сдержанность;
- стремление к лидерству и непререкаемому авторитету;
- организованность и деятельность;
- умение дисциплинировать и мотивировать детей.

Кроме того, на протяжении всего романа мы можем проследить динамику развития главного героя в профессиональном плане: он набирается опыта и становится более уверенным в себе.

## Заключение

Характеристика языковой личности базируется на определении Ю.Н. Караулова, который понимает под языковой личностью «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [Караулов, Красильникова 1989, 3].

Языковая личность, по мнению Ю.Н. Караулова, обнаруживает три структурных уровня: вербально-семантический, когнитивный и прагматический. Начальный уровень базируется на лексических единицах, которые являются семантическими дериватами метафорического или метонимического переноса значения. На когнитивном уровне происходит актуализация и идентификация релевантных знаний и представлений, присущих социуму и создающих коллективное и индивидуальное когнитивное пространство. Этот уровень предполагает отражение языковой личности в лингвокогнитивных моделях. Третий – высший уровень – прагматический. Он включает в себя выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности.

Для анализа и представления когнитивного уровня профессиональной языковой личности нами были выделены лингвистические модели переноса значения по принципу метафоры и метонимии. Исследуемый материал (318 лексических единиц) был сгруппирован в тематические группы мотивирующих основ, наиболее распространенными из которых стали ТГ «части тела человека» (23%), ТГ «органы зрения» (11%) и ТГ «артефакты» (13%).

Образование нового значения слова, не меняя его внешней формы, происходит по принципу метафорического или метонимического переноса. На основе выбранной лексики нами были выделены следующие десять

лингвокогнитивных моделей профессиональной языковой личности главного героя:

1. метафорические лингвокогнитивные зооморфные модели;
2. метонимические лингвокогнитивные модели «части тела – человек»;
3. метафорические лингвокогнитивные модели «абстрактное понятие – человек»;
4. метонимическая лингвокогнитивные модели «части тела – эмоции, чувства»;
5. метафорические лингвокогнитивные модели «артефакты – человек»;
6. метафорические лингвокогнитивные модели «продукты питания, процесс приема пищи – сфера деятельности человека»;
7. метафорические лингвокогнитивные модели «процессы взрыва, горения – межличностные отношения»;
8. метафорические лингвокогнитивные модели «движение воды – эмоции, чувства»;
9. метафорические лингвокогнитивные модели «местность – характер»;
10. метафорические лингвокогнитивные модели «представитель определенной группы людей – учитель».

Проведя когнитивный анализ для выявления наиболее продуктивных когнитивных моделей семантической деривации, с помощью которых происходит систематизация и категоризация языковой личности, мы установили, что 60% рассмотренной лексики образованы посредством метафорического переноса значения, 40% – метонимического. Продуктивность метафорических лингвокогнитивных моделей, в большинстве случаев, обоснована добавлением дополнительного оценочно-эмотивного компонента в образованный дериват.

С помощью когнитивного анализа выделенных лингвистических моделей переноса значения мы можем сделать вывод, что профессиональная языковая личность выражает такие качества учителя, как:

- ответственность и трудолюбие;

- равнодушие к результату своей работы;
- раскованность, простота, приземленность;
- умение выстраивать отношения в коллективе;
- эмоциональная закрытость и сдержанность;
- стремление к лидерству и непререкаемому авторитету;
- организованность и деятельность;
- стремление к самореализации в интеллектуальной деятельности;
- умение дисциплинировать и мотивировать детей.

На протяжении всего действия романа мы можем наблюдать динамику развития главного героя в профессиональном плане. Он непрерывно работает над собой и, как результат, из неопытного и неуверенного в себе учителя, не имеющего авторитета среди учеников, становится настоящим наставником для детей, которого уважают и к мнению которого прислушиваются. Несомненно, очень важно сказать о том, что в работе учителя важен не только объем знаний и уровень образования, но и личные качества человека, такие как благородство, честность, равнодушие и стремление помогать. И несмотря на изначальную неопытность главного героя, он обладает данными характеристиками, которые являются гарантом его становлением как профессионала в будущем.

**Библиографический список**

1. Азначеева, Е.Н. К проблеме типологизации профессиональной языковой личности музыканта. // Вестник Чел. гос. ун-та. № 43 (181), 2009. – С. 5-9.
2. Алексеева, Л.М., Мишланова, С.Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. – Пермь: Изд-во ПГУ, 2002 – 200с.
3. Андреев, В. А. Гносеологические проблемы моделирования. М.: Наука, 1980. – 289с.
4. Аникин, Д.В. Исследование языковой личности составителя «Повести временных лет»: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Барнаул, 2004. – 19с.
5. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974. – 365с.
6. Богин, Г.И. Современная лингводидактика: учебное пособие. – Калининский государственный университет, 1980. – 61с.
7. Виноградов, В.В. О языке художественной прозы. // Избранные труды. Т.5. – М.: Наука, 1980. – 324 с.
8. Василюк, И.П. Лингвокультурологическое исследование национальной (русской) языковой личности (на материале афористики): Автореф. дис. ... канд. фил. наук. М., 2004. – 21с.
9. Волчкова, И.М., Лазарева, Э.А. Специфика коммуникативного поля современного архитектора // Языки профессиональной коммуникации: материалы Межд. конф. Челябинск, 2007. - С. 90-92
10. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки – №1. – 2001. – С. 64 – 72.
11. Годунова, С.Ю. Педагогические условия развития языковой личности студента технического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. – 24с.

12. Голев, Н.Д. Лингвоперсонологическая вариативность языка. // Изв. Алт. гос. ун-та, 2004. №4 (44). – С. 41-45.
13. Голев, Н.Д. Языковая личность и антропотекст в лингвистике и лингводидактике (типологический аспект) // Русский язык: исторические судьбы и современность. М., 2004. С. 15-16.
14. Голованова, Е. И. Профессиональная языковая личность: принципы и параметры лингвистического описания // Языки профессиональной коммуникации: сб. ст. участников IV Междунар. науч. конф. (Челябинск, 3–5 дек. 2009 г.). Челябинск, 2009. – С. 14-17.
15. Голованова, Е.И. Языковая личность уральского рабочего через призму профессионального просторечия // XIX Уральские Бирюковские чтения: Культура и образование в регионах: история и современность: Материалы всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – С. 375-381.
16. Голованова, Е.И. Языковая личность российского ученого в словарном воплощении // Образ России и россиянина в словаре и дискурсе: когнитивный анализ: Тез. докл. и сообщ. Междунар. науч. конф., посвящ. юбилею засл. деят. науки РФ, д-ра филол. наук, проф. Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2011. – С. 16-19.
17. Голованова, Е. И. Введение в когнитивное терминоведение: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 224с.
18. Гончаренко, Н.В. Суггестивные характеристики медицинского дискурса: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Волгоград, 2007. – 21с.
19. Горелов, И. Н., Седов, К.Ф. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 1997. – 224с.
20. Григорьева-Голубева, В.А. Становление гуманистических ценностей педагога (в аспекте языковой личности): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002. – 43с.
21. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. – 400с.

22. Даутова Г. Ф. Теоретическое обоснование когнитивной модели как объекта научного исследования (проблемы, предпосылки, перспективы) // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы II Международной научн. конф. 5-6 декабря 2003. Челябинск, 2003. С. 24 – 27.
23. Ейгер, Г.В., Раппопорт, И.А. Язык и личность: Учеб. пособие. Харьков, 1991. – 81с.
24. Елистратов, А.А. Лексические средства отображения корпоративной культуры спортсменов. Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Челябинск, 2005. – 21с.
25. Жаркова, У. А. Профессиональная языковая личность экскурсовода: дискурсивный аспект // Лингвистические аспекты исследования идентичности личности в изменяющемся мире: коллект. моногр. Челябинск, 2012. С.109-132.
26. Жаркова, У.А. Профессиональная языковая личность художника (на материале интервью современных немецких художников) // Вестник Челябинского государственного университета. - 2014, № 89. - С. 161-165.
27. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. – 543с.
28. Зализняк Анна А. Семантическая деривация в синхронии и диахронии // Вопросы языкознания. 2001. № 2. С. 13 – 25.
29. Земская, Е. А. Русская разговорная речь: Общие вопросы словообразования. Синтаксис. – М.: Наука, 1981. – 276с.
30. Иванова, Е.Н. Языковая личность в условиях формирования норм русского литературного языка (первая половина XVIII века): на материале писем и распоряжений А.Н. Демидова: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Екатеринбург, 2008. – 18с.

31. Иванцова, Е.В. Лингвоперсонология: основы теории языковой личности. – Томск: Издательство Томского университета, 2010. – 158с.
32. Ишкова, Т.Н. Концепт языковой личности в английском языке в сопоставлении с русским языком (на примере анализа вариантов переводов пьесы Б. Шоу «Пигмалион»): Автореф. дис. ... канд. фил. наук. М., 2002. – 14с.
33. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 380с.
34. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264с.
35. Караулов, Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения / Ю. Н. Караулов, Е. В. Красильникова // Язык и личность. – М., 1989. – С. 3-10
36. Клобукова, Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Язык, сознание, коммуникация. М., 1997. Вып. 1. С. 25-31.
37. Ковальчук, Л.П. Концептуальная интеграция смешанного пространства «женщина – лягушка» в русском сказочном дискурсе. // Вестник Чел. гос. ун-та, № 25 (240), 2011. – С. 87-90.
38. Комарова, З.И., Плотникова, Г.Н. Профессиональная личность в лингвистическом пространстве и времени: Н.С. Трубецкой – Э.В. Кузнецова // Образ человека и человеческий фактор в языке: словарь, грамматика, текст. Екатеринбург, 2004. С. 49-50.
39. Кочеткова, Т. В. Проблема изучения языковой личности носителя элитарной речевой культуры / Т. В. Кочеткова // Вопросы стилистики. — №. 26. 1996. — С 45-52.
40. Красных, В.В. Структура коммуникации в сфере лингвокогнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст): Автореф. дис. ... д-ра фил. наук. М., 1999. – 72с.
41. Красных, В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М.: Гнозис, 2001. – 270с.

42. Кубрякова, Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. М., 1995. – С. 144-238.
43. Курбатова, С.А. Образы и представления мира природы в сознании русской языковой личности: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. М., 2000. – 21с.
44. Курилович Е. Деривация лексическая и деривация синтаксическая // Очерки по лингвистике. М.: Изд-во иностранной литературы, 1962. С. 57 – 70.
45. Лебедева, С.В. Психолингвистическое исследование близости слов в индивидуальном сознании: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Саратов, 1991. - 16с.
46. Лемяскина, Н.А. Развитие языковой личности и коммуникативного сознания младшего школьника (на материале речевого поведения учащихся 1-4 классов). Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2004. – 330с.
47. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. – 214с.
48. Леонтьев, А.А. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1977. – 305с.
49. Леонтьев, В.В. «Похвала», «Лесть» и «Комплимент» в структуре английской языковой личности: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Волгоград, 1999. – 21с.
50. Летова, А.Д. Лингвокультурологический концепт «Английская национальная личность» в сопоставительно-контрастивном описании афористики: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. М., 2004. – 19с.
51. Лапшина М.Н. Семантическая деривация в когнитивном аспекте. Автореф. дисс... д-ра филол. наук. – СПб., 1996. – 32с.
52. Лютикова, В. Д. Языковая личность и идиолект. – Тюмень.: Изд-во ТюмГУ, 1999. – 188с.

53. Максимчук, Н.А. Нормативно-научная картина мира русской языковой личности в комплексном лингвистическом рассмотрении: Автореф. дис. ... д-ра фил. наук. М., 2003. – 46с.
54. Нерознак, В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод: сб. науч. тр. Моск. линг. ун-та. Вып. 426. - М.: Изд-во Моск. линг. ун-та, 1996. - С.112-116.
55. Панова, М.Н. Языковая личность государственного служащего: Опыт лингвометодического исследования: Моногр. М.: Изд-во РУДН, 2004. – 323с.
56. Пархоменко Т. Н. К вопросу о семантической деривации // Вестник Кемеровского государственного университета №4 (т.4) – Кемерово.: Изд-во КГУ, 2012. С. 87 – 90.
57. Пауль Г. Принципы истории языка. – М.: Издательство иностранной литературы, 1960. – 501с.
58. Полякова, В.Н. Экстралингвистические и интралингвистические факторы формирования русской языковой личности (на материале произведений художественной литературы). Ростов н/Д, 2002. – 19с.
59. Попова, О.В. Языковая личность Ивана Грозного (на материале деловых посланий): Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Омск, 2004. – 19с.
60. Пономарева, О. Б. Когнитивные и прагмалингвистические аспекты семантической деривации. - Тюмень.: Изд-во ТюмГУ, 2005. – 164с.
61. Пономарева, О. Б., Шабалина Н. Ю. Субстандартная семантическая деривация: когнитивно-коммуникативный аспект. - Тюмень.: Изд-во ТюмГУ, 2013. – 244с.
62. Пропп, В. Я. Морфология сказки. — Л.: Academia, 1928. – 152с.
63. Прохорова, И.О. Языковая личность российского политика: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2002. – 88с.

64. Пузырев, А.В. Общество, язык, текст и языковая личность в аспекте субстрактного подхода к языку // Общество, язык, личность. М., 1996. Вып. 1. С. 20-23.
65. Седов, К. Ф. Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта) // Вопр. стилистики. Язык и человек. Саратов: Изд-во Сарат. Ун-та, 1996. Вып. 26. С. 8 – 14.
66. Сухих, С.А. Языковая личность в диалоге // Личностные аспекты языкового общения. Калинин, 1989. С. 82 – 87.
67. Сухих, С.А., Зеленская, В.В. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций. – Краснодар: Изд-во КГУ, 1997. – 332с.
68. Ушакова, Т. Н., Павлова, Н.Д., Зачесова, И.А. Речь в общении человека. - М.: Наука, 1989. – 192с.
69. Фомин, А.Г. Психолингвистическая концепция моделирования гендерной языковой личности. - Москва; Кемерово: Кузбассвуиздат, 2003. – 236с.
70. Харченко, Е.В. Модели речевого поведения в профессиональном общении. Челябинск: изд-во ЮУрГУ, 2003. – 336с.
71. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): Монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. – 238с.
72. Шилина, С.А. Языковая личность Ивана IV (на материале документов XVI – XVII веков): Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Орел, 2003. – 18с.
73. Ширина, Е.В. К характеристике понятий «личность», «языковая личность», «языковой портрет» // Речевая деятельность. Текст. Таганрог, 2002. С. 274 – 280.
74. Шмелев, Д. Н. Очерки по семасиологии русского языка. М.: 1964. – 244с.

75. Шойсоронова, Е.С. Языковая личность: этнический аспект (на материале бурятской языковой личности): Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Улан-Удэ, 2006. – 21с.
76. Altman G. On the Dynamic Approach to Language // *Linguistic Dynamics: Discourses, Procedures and Evolution* / Ballmer T.T. (Ed.). B.N.Y.: Mouton de Gruyter, 1985. P. 181 – 189.
77. Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. // *Discourse studies*, 7(4-5), P. 585-614.
78. Fauconnier, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 205p.
79. Fauconnier, G., Turner, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books, 2002. – 440p.
80. Klapp O.E. *Symbolic Leaders. Public Dramas and Public Men*. Chicago: Aldine, 1964. - 272p.
81. Kroskrity, P. Identity. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2), 2000. – P. 111-114.
82. Lakoff George. *Metaphors we live by* / George Lakoff, Mark Johnson. – Chicago: Chicago University Press, 1984. – 242p.
83. Lakoff, G. The contemporary theory of metaphor. // A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*. New York, NY, US: Cambridge University Press, 1993. P. 202 – 253/
84. Lakoff, G. *Women, fire and dangerous things*. / G. Lakoff. University of Chicago Press, 2004. – 632p.
85. Lauriala, A., Kukkonen, M. Teacher and student identities as situated cognitions. // *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, 2005. – P. 199-208.
86. Mead, G.H. *Mind, Self and Society*. – University of Chicago Press, 1934. – 175p.
87. Rudzka-Ostin B. (Ed.) / *Topics in cognitive linguistics*. Amsterdam; Philadelphia, 1988. P. 67 – 75.

88. Tajfel, H. & Turner, J.C. The social identity theory of intergroup behavior / In S. Worchel & W.G. Austin (eds.), Psychology of intergroup relations. Chicago: Nelson-Hall, 1989. – P. 7-24.
89. Weisberger L. Das Menschheitsgesetz der Sprache als Grundlage der Sprachwissenschaft. Heidelberg, 1964
90. Wenger, E. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge university press, 1998. – 318p.

**Материал исследования:**

91. Gilbert, F. I'm a Teacher, Get Me Out of Here. Short Books Ltd, 2004. – 207p.
92. Gilbert, F. Teacher on the Run: True Tales of Classroom Chaos. Short Books Ltd, 2006. – 288p.
93. Gilbert, F. The Last Day of Term. Short Books Ltd, 2011. – 304p.

**Словари:**

94. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 605с.
95. Демьянков, В. З., Кубрякова, Е. С. Краткий словарь лингвистических терминов. М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В.Ломоносова, 1996. – 245с.
96. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. — Изд. 2-е. — М.: Просвещение, 1976. — 544 с
97. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685с.
98. Cambridge Advanced Learner's Dictionary / <http://dictionary.cambridge.org>
99. Oxford Learner's Dictionary / <http://www.oxforddictionaries.com>

Приложение. ВЫБОРКА МИКРОКОНТЕКСТОВ В АНАЛИЗИРУЕМЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

1. It feels weird writing this when you're upstairs probably pretending to sleep and I'm sitting here at my desk, but it's so hard saying the right words to your face.
2. My head is full of the sunshine of that windy summer.
3. Let's leave the kids with your mum for a few days and head north.
4. The lights of the city ripple over the ceiling, but everything else is shrouded in darkness.
5. I head out of the house, trying my best to shut the front door quietly.
6. I look down at his bare, hairy feet planted before me on the littered pavement.
7. His pupils are pinpricks and his cheeks are sweaty.
8. He looks a real mess.
9. His flesh goose-pimples making the black hairs on his feet prickle as if they have a life of their own.
10. Ignoring the strong smell of dope, I put my arm around him and pull his bony frame into my belly.
11. His upper row of teeth digs into his lower lip.
12. It's not safe for you, walking in bare feet and stoned out of your head!
13. Meaty arms are taking large knives to kebab-meat on the spit roast and slicing off the processed flesh.
14. There's still a chance Helen and I will patch things up.
15. I edge away, and then turn and run. My stomach joggles up and down as I puff along.
16. My heart is racing.
17. It takes me a while to work out that he isn't addressing me, but my nerves don't really recover. Their ejaculations – this is what they feel like, great orgasms of sound – unnerve and awe me. I feel so desperately lonely. And old
18. How am I going to get my life back on track – make things right with Helen?
19. A smile flickers on her lips.
20. We'll leave the kids with your mum and really splash out on a nice hotel.
21. "I thought you were doing it so we could go on holiday together?" Helen retorts as quick as a scalpel incision.
22. Josh remains dead on top of his bunk.
23. And the majority of her food does get into her mouth, a significant minority finds its way onto her school uniform.

24. She indicates with her eyes that we should have a private conference in the hallway. Our children's gazes follow us as we leave the kitchen.
25. Her face brightens at this news.
26. His words cut into me like a knife.
27. I have to start dusting off the cobwebs from the old memory to remember that one.
28. But they left in May. They got kicked out.
29. She pleads, pulling a rare winning smile out of her bag. I stand before her, open-mouthed.
30. Martin, the job is a poisoned chalice.
31. I make more, wolfing down a few rashers and a fried egg myself on the counter.
32. There are plenty of other fish in the sea.
33. 'All your old enemies more like', she says acidly.
34. She's a pain, she ain't half clever.
35. Julia laughs sourly.
36. Jack's wife, Glenda, was a social worker and more bullish than Jack.
37. But he was the accepted voice of wisdom.
38. He's going to send this school to the dogs.
39. These kids need a firm hand, not constant counselling or mentoring.
40. I say, lost in her doe eyes.
41. I've always thought she had a bog soft spot for the Hungarian boy.
42. Looking at her wrinkled cheeks, I think, oh you sad, embittered woman, is that all you've got to do in the fag end of your career – insist upon creating more pointless bureaucracy?
43. I flash a smile at her but she doesn't return one.
44. It's fatal to stare. They're like the Gorgon: once you look them straight in the face, you turn to stone! It's generally best to shut your eyes, gather up a great wodge in your arms and chuck them in the bin without once peeking.
45. There are still mounds of paperwork before me.
46. My heart thuds when I see it.
47. I fix Sadie with a gimlet grin. She winces. I don't care that she's uneasy. She's a rat trying to rob me of my job. All's fair in love and war. We move on to the first lesson of the last day of term.
48. I have to think on my feet.
49. Jakaria dutifully buys this.
50. We're constantly sparring with each other; it gives Josh 'school cred' because he can be quite cutting.

51. The most important thing is that our verbal jousting sparks off all kinds of talk from other pupils.
52. Although I could have timetabled Josh with another English teacher...
53. As he says it, he looks me right in the eye – something he never usually does at school.
54. The pips go.
55. As the class are making their ways to the next lesson, I ask my son to have a word with me.
56. I was it with my own eyes, Josh.
57. My Year 8s are starting to dribble in, when the Principal's face pops up outside my room. Kylie tags behind him.
58. I dish out my starter activity.
59. So what hole do you need me to get you out of now?
60. The curl of my big, broad smile falls into a yellow sear.
61. Sam stands like a centurion in front of his desk.
62. The bulk of my frame stands very close to his much thinner, taller body.
63. My eyes scramble over the word-processed document.
64. I recognize the 'Memo Style' immediately, the Assistant Vice Principal logo at the top, the Microsoft Word template that she always uses, the complex sentences, the spattering of jargon and the signature at the bottom.
65. It's a very heavy heart that I have to report some serious allegations to you.
66. With my lips trembling, I say.
67. I have to be seen to take action, Martin, before this gets out of hand.
68. Sam won't look me in the eye. My heart bludgeons against my ribs. This is a fucking nightmare. I can't really think straight. I can see my whole career – and life – disappearing down the toilet these lies.
69. So there's a ring of truth about this.
70. I emblazon Sam with my eyes, almost wanting to smile with my dawning revelation.
71. It'll just inflame the situation.
72. And you're trusting his word against mine?
73. Sam's nostrils flare at my defiance.
74. Spontaneously, I lunge at my old friend, giving him one of my best bear hugs.
75. I look at my friend and nod gravely.
76. Although she says she wants me to be on hand with the kids, I think that's actually the last thing I should do.
77. I feel she just thinks of me as a has-been.
78. I swallow down my emotion.

79. In that split second I see repulsion ripple through his features.
80. The bluff, jovial mask that he wears for most of the time in school, and in his life generally, disappears and I can see what's really there: rank suspicion.
81. I feel quite nauseous, but bite back the bile.
82. Most of the teachers have abandoned their cups of tea and are draining away towards their classrooms.
83. My big body feels awkward and lumpy next to her small, compact frame, her neat skirt suit, her crisp, perfectly bobbed hair.
84. God, I hate this architecture, with its sci-fi walls, its chrome banisters, its flat-screen noticeboards, its grinning furniture.
85. I hum the Clash Tune to myself, 'Should I stay or should I go?', finding in the punky melody a dry crumb of comfort.
86. I look jealously at her, safely sealed with those children, safely ensconced in her job, facing no ridiculous allegation, free to teach.
87. Her sympathetic cornflower eyes make me want to confide in her.
88. She looks up at me with wide eyes as she says it.
89. Otherwise he gets all the news second or third-hand.
90. She gives me a really poisonous glance as I put my head around the door to ask for my son.
91. My voice is boiling with impatience.
92. The new school building traps the heat in a way that the old building never did.
93. Go on, just swallow your pride a little and call her.
94. I can feel it in my bones.
95. I say, piecing things together in my mind as I speak.
96. All the pupils I got booted out from the school are getting their revenge.
97. This is your panic speaking, Martin.
98. That'll just inflame the situation.
99. I ring off before things get too heated.
100. It feels good to express these long-buried thoughts.
101. Because you can't just waltz around thinking that you can do whatever you like.
102. However, my mood darkens when I get out of the car.
103. With my head held high, I stride into school, narrowly avoiding being hit by a missile clearly aimed at me.
104. Martha looks at him darkly, wagging her finger at him.
105. Beja says, looking at me with his mysterious Hungarian eyes and comically pointy nose.

106. He says, looking at me, wearing the formal Principal mask he puts on in front of all his pupils.
107. Sam's face darkens.
108. Sam's eyes light up.
109. But as I'm saying this, I feel my whole argument getting tangled up in knots.
110. Relief floods through me.
111. I need to hear your voice in my ear, feel the gentle touch of your big hand on my back.
112. Her face falls.
113. I manage to muster the ghost of a smile, but no more than that.
114. The pips go and the staffroom empties.
115. I sit down beside her, gazing around at the staffroom, which is sapped of teachers. Dirty water down the plughole.
116. I freeze.
117. How low can the man stoop?
118. I've been cleared of everything.
119. I don't speak for a minute as my head pulses.
120. We didn't advertise the event much, but word got round and there was a candle-lit procession from the Sussex campus into the woods.
121. A union of opposites, a communion of the objective and subjective, a perfect merger.
122. Yes, yes, fire away.
123. Gilda muses over my mysterious words, but Sam's face freezes.
124. Suddenly, out of the foggy befuddlement that's afflicted me since lunchtime, I see some clarity.
125. But I feel new emotion overwhelm me. Fury. It's been seething and bubbling in me ever since I heard Sam give credence to the ridiculous lies in Julia Webb's absurd memo.
126. And during that time, he has managed to bring the whole institution to its knees.
127. But then she just settles back, throwing me a questioning look.
128. You have his blood on your hands!
129. Sam doesn't have a grip. Mrs Ball.
130. He encourages the children to express themselves and turns a blind eye to their bullying, their spitting, their chewing, their talking in the lessons, their rudeness, their violence. In his eyes, everything is teacher's fault.
131. He's put these learning mentors in place who take the issue of discipline out of the teachers' hands and only deal with the situations they know they can handle.

132. Moreover, they tell the kids that they are not to blame for anything, that they are victims and they need more sympathy, when what they need is a good kick up the backside.
133. Meanwhile, the rest of us is left to pick up the pieces.
134. I face her again and find her doe eyes looking at me with real sympathy.
135. I feel like I could fall forever into that smile of hers.
136. I give Julia Webb a pointed look.
137. I stand tall, pushing my big belly proudly in his direction.
138. That interview was a total car-crash.
139. Martha tags along but obviously isn't much help.
140. Josh looks at me with intense, hard eyes.
141. This feels like very dangerous territory. What the fuck does he know?
142. I breathe in deeply. This feels safer territory.
143. We are truly going round in circles.
144. Don't drag Mum into it like that.
145. You have to accept that she's the big cheese around here.
146. My heart is beating quite a bit faster now.
147. 'What are you talking about? Josh, I'm going', I say, not rising to the bait.
148. Yes, yes, keep your hair on, I will.
149. Oh, he has worried about some things, but we've straightened them out.
150. She sounds kinder now, a trace of the old nice Helen seeping into her words.
151. It's a weirdly sadomasochistic exercise: each word simultaneously stabs and heals me.
152. But then I put my thinking cap on.
153. Memories bounce and spin and twist around in my mind.
154. Yes, when I think about it, I am well and truly off the hook; in fact, as far as I can judge, the bloody hook has been wrenched off the wall.
155. You have my full backing.
156. I feel confident that with you at the helm we will stamp out the appalling behavior we've been seeing in the school recently.
157. Her mouth is pursed and her chest is pushed out, her cleavage highlighted underneath her blouse.
158. Helen ignores my indigenous concern and steams ahead with what's troubling her.
159. Under Helen's withering gaze, the crumpled can suddenly looks like a metaphor for my soul.
160. It's out! His name is in the ether! Flung like a stone at a window.

161. I watch her face feel the impact of his name and try and withstand the blow. No matter how she tries, her eyes, her cheeks, her mouth register the shock. Like glass gradually cracking.
162. I ask, picking over the shards of her respectability.
163. Helen relinquishes her melancholic pose and folds her arms. She is rearming herself. I had surprised her with my knowledge, ambushed her even, but now she's adapted and is redeploying her forces.
164. She is trapped by my big arm, pressed against the door.
165. That's your paranoia speaking, Martin.
166. My hand remains planted on the door.
167. As long as I was so busy at work and swept off my feet by Sam, things felt OK.
168. The main thing is that he must have been carrying a very long burning torch for you.
169. But it's like a pillar that held up the building has gone, Martin.
170. You can't just chuck it all away, without trying.
171. He returns my stony stare with one of his own.
172. Josh seems to buy this.
173. This news, now it's beginning to sink in, really stuns me.
174. Helen still hasn't apprised him of the new landscape in our lives.
175. He's still giving me the evil eye.
176. Tomorrow, maybe, when things have blown over.
177. The mention of the mortuary sets my heart racing – I think of Jack, his white, frozen features, still apparently in agony.
178. Josh grips my wrist. His eyes fix on mine.
179. With a lurch in my heart, I look through the window into Helen's office, to see Sam pacing up and down in front of her desk.
180. Sam drills his dark eyes into me and asks.
181. He says, raising his eyes so they meet mine.
182. I ask, my smile growing wider.
183. My smile shrinks as I think this through.
184. I ask with my heart thumping wildly.
185. Once we're all sealed in, she and Sam turn to face me.
186. Helen corkscrews her index finger at me.
187. Her words hit me in the guts. I reach for my stomach and steady myself.
188. I shut my eyes: Helen, Sam and Jack are all mixed in my thoughts like old clothes tumbling in the washing machine.
189. I look at her with my eyes brimming.

190. I doesn't look like my marriage is in a great shape but I'm going to do my best to fix it.
191. I can feel that in my bones.
192. The Bentley twins and Jakaria hoot with laughter.
193. Mercy cocks her head at me, looking like she's trying to decide if I'm telling the truth.
194. His eyes are fixed on Josh – who is now turning away from him.
195. Things just got a bit out of hand.
196. The last thing I want to do is ruin Beja's life by giving him a criminal record.
197. Beja eyes me glumly.
198. He says like an indurated slave.
199. He looks me full-square in the eyes.
200. The three of us cackle with laughter.
201. He is the only person in the house who has a good enough relationship with Helen to voice complaints, secure in the knowledge that he won't be gunned down.
202. Helen shoos her upstairs.
203. Josh told me that you'd already had a fight with this girl earlier in the day. Flew at her, apparently.
204. Helen, that boy's future is in our hands.
205. He's nixed up with the wrong people, but he'll come back to the Sixth Form next year and I'll get him on the right track.
206. You swear at who you want to, you booze to your heart's content, you abuse whoever you want, whenever you want.
207. 'You've got to be fucking joking', I spill out, conscious that my swearing has weakened my position as soon as the words are out of my mouth.
208. Helen turns towards our son and starts to cry. Turning on the fucking water-works.
209. I'll go, but just you remember, Helen, it wasn't me that ruined this marriage. I was bloody well kicked out.
210. Things are starting to swim around in a soupy, dark swirl: the furniture in the house, the faces of my family, the bile in my head.
211. Her face contorts into a rictus of hatred.
212. It's a cornucopia of high heels, black stockings, shapely bums wiggling in short skirts, tits bursting out of tight tops, slutty make-up and fuck me eyes.
213. You liked to compartmentalise things, didn't you Jack? Home is for sobriety and chastity, brothels are where you have sex, pubs are where you get pissed with your mates, and school is where you teach and pupils learn. That was

your credo, and it's mine too. It has to be mine because I've got nothing to replace it with. But I can feel the cracks... there are definitely structural problems in the container ship: holes in the walls, water leaking into the engine room, everything sinking. Because nothing really works like that, does it? Everything I've done with Christine has profoundly and unutterably changed my relationship with Helen. And with my family, and with the school, too. It's dragged me into the unutterable meaninglessness and tawdriness of all.

214. The exhalations sinking, sinking, sinking. Then nothing.
215. But thanks to my patrolling with Jack during the first break, the pupils had been shepherded into assembly without much hassle.
216. Mercy put the knife back into her black bag and Jack waved his long, thin hands at her, shooing her away.
217. A hail of sticks, bricks, stones, cans and other detritus smashed against the academy's windows, shattering them with surprising alacrity.
218. The whole façade of the school entrance collapsed in a shower of glass.
219. They're animals. Complete animals.
220. I scooped Jack up in my arms and held him tight.
221. My head gyroscopes on my neck.
222. I wobble a bit, but I remain glued to it, next to Kylie.
223. You can't do that; he's pissed out of his head!
224. She and the twins take me by the armpits, lift me up and then push me onto a nearby swing, rolling me over it like a piece of dough.
225. Despite my drunkenness, I feel degradation seep into my skin.
226. I'm being wheeled through a corridor with bright lights overhead.
227. I had failed to get on any of the other teacher-training courses I had applied for because I had been far too bolshy.
228. Jones, for all his bolshiness, had been respectful.
229. I would be able to teach Blake to working-class kids and liberate them from their mind-forged manacles.
230. He told me that I should continue to fight the good fight and that my dress was entirely appropriate.
231. I could see just about every class in the whole school going about its business. The noise was deafening and the vision before me was a benign version of a Bruegel depiction of Hell.
232. Having spent a term listening to interminable lectures and paying the odd visit to well-behaved schools in the leafy environs of Cambridge and Peterborough, I had begun to be heartily sick of ordinary schools.

233. I knew that Holmes thought that it would defeat me and would ensure I definitely fail the course, but wandering around the corridors I was beginning to warm to it.
234. Only a handful of students opted to go to schools in Coventry and most of these were placed in nice-ish establishments in the centre of the town.
235. 'I'm going to teach!' he proclaimed like a gunslinger who had just determined that he was going to kick butt in Dodge City.
236. There was a tight knot of pain in my throat.
237. I had crossed a threshold and, like Dr Who stepping out of his Tardis, found myself in a bizarre new land.
238. Crazy thoughts ran through my mind as I walked, like a condemned prisoner to the gallows, towards my first ever lesson.
239. All eyes swiveled round to watch me as I stalked with a red and seething face towards Jones.
240. There was an intake of breath and then an explosion of laughter from the class. I had been humiliated. This oily little runt had humiliated me.
241. This was the ungrateful runt who I had worked so hard with, who I had painstakingly tried to educate, who I had written so many fill-in-the-gaps worksheets for; he owed me big-time and how was he repaying me?
242. I determined that I was going to punish any little runt who threatened to stop my unstoppable train of reading.
243. I felt like a member of the Ghostbusters team – I had to destroy all of these spirits in my mind in order to become a functioning teacher.
244. However, his ghost stalked not just the lessons he was in, but others as well.
245. I realized that schools are really the most haunted institutions in the land. While I was teaching Jesse's classes I could feel his ghost hovering over me.
246. Here was another ghost in the making. I felt in my heart of hearts that Arthur was dying. Christ, what had Oakway Grave done to him?
247. I was beginning to develop a quality which has stood me in good stead over the years: the ability to keep ploughing on, to keep turning up, to carry on regardless of what was happening around me, to avoid becoming too worried if I wasn't the inspired teacher in the world but just to arrive on time, set suitable work and mark it.
248. Goldfinger himself could not have had more obedient servants during the lesson Holmes observed.
249. I wanted to surf the crashing waves of poverty and social deprivation and land on the shore laughing.
250. Poor old Francis here has suffered at the hands of 9A and you know who I blame.

251. Having fought past the squabbling kids on the stairs, I met her on the first floor and she directed me to Dicey's cupboard before disappearing into another cupboard.
252. His room was awash with the latest textbooks and displays, the most recent government documents and banners that celebrated the languages spoken in the school.
253. A couple of pigs were snorting about in a great trough of mud. They were dirty and looked unhappy and imprisoned. Just like me.
254. My mental telescope is starting to focus properly upon the class, the blurred threatening shapes have become real people who are increasingly sharply defined.
255. My heart starts racing as I leave the staffroom and mount the stairs.
256. There are 24 brown faces, who are mostly boys, and 2 white ones – 2 white girls.
257. He is a bald, softly spoken man who wears Hush Puppies and has a cadaverous, sallow face and small, black eyes which are now staring at me, analyzing me, dismantling me bit by bit.
258. I had been dealing with Bulus's assault on Mohibur in a relatively relaxed fashion but now I feel I am being scrutinized, I go into overdrive.
259. When the bell goes at the end of the lesson, the pupils suddenly disappear like bathwater down the plughole before I can set imaginary homework.
260. My blood tries to punch holes in the walls of my veins. I feel like head-butting this twerp. But I do nothing.
261. I have seen him explode at a couple of other teachers for comparatively trivial reasons and I definitely don't want to be on the wrong end of his wrath.
262. I remember the noise and chaos ringing in my ears as I tried to delve into these kids' remarkable lives. Like a scuba-diver plunging into murky waters, I was able to drop myself down beneath the surface storm and find translucent depths underneath, to shine a torch upon forgotten and neglected parts of these pupils' stories. I had the right equipment: an ability to ignore the noise, a desire to hear what they had to say, a knack of asking the right questions.
263. I need to get out of the room as quickly as possible: Figgis is about to go nuclear and I don't want to be irradiated.
264. Now the rest of the class was getting interested. At the beginning of the lesson I had a sense of them being like a choppy, winter sea rolling onto the shore, but now I could feel the wind rising, the water beginning to swirl and waves starting to crash onto the beach and edge towards the town. I felt as if

I only had the flimsiest wall to stop the tide from flooding the streets. It felt as if the dam had burst and cold, stinging water was sloshing around my neck.

265. The desks, the chairs, the board rubber, the textbooks and English folders sailed out of the room on the inexorable tide and ricocheted into the corridor.
266. There was a sense of despair eddying around my stomach. Panic shot through every limb of my body.
267. ‘You’re scum and I don’t like scum,’ he said, continuing, ‘You behaved like scum yesterday and I am sickened by it. Don’t you ever, ever do it again. Is that understood?’
268. When John Smith said ‘scum’ he really meant ‘you are normally good kids but now you’ve really let me down’. For all this tough guy, Michael Caine talk, the kids knew that he liked them, that he wanted them to do their best.
269. Row after row of delinquent faces nodded meekly.
270. It didn’t mean my life was all chocolate and roses; the kids just knew not to push me too far.
271. It was always an oasis of calm and quiet.
272. He had the same sort of presence in the school that a guru might have with his followers.
273. He was a kind of shaman, a witch doctor whose influence filtered through the corridors and the years.
274. One of the great things about working in Truss was that there was very little marking to do – the kids wrote in bite-sized portions.
275. The kids had to be fully occupied all times; they would have been at each other’s throats otherwise.
276. Afterwards I was told by the staff who were watching that the performance was far funnier than anything that Figgis had written because I simplified everything; all the subtle puns and references were thrown out of the window and replaced by a crude, rude and stumbling pantomime.
277. I measured my life by those four blocks of time that now stood immovably in the centre of each day like a series of buildings of varying sizes. I felt like a window cleaner who had to scrub the windows of my classes clean; I had to elucidate the English language for them, to make it transparent, to make it shine.
278. Some windows were much easier to clean than others.
279. On Mondays, I would slouch into work because not only did I have a whole week’s worth of windows to clean with some very meagre materials but I also had the hardest building to clean last thing that day and on Friday last thing as well – 9A.

280. I felt as though their windows were broken and that I could get my hands cut at any time.
281. Teaching English within those drama lessons was like polishing up the windows of a lovely, cosy cottage. The physical environment which we worked in may have been appalling but we inhabited a higher spiritual sphere there; the children were enfolded by red plush chairs and a well-tended house and were probably having the happiest experiences of their school lives – for some, perhaps the whole of their lives.
282. I was always more than a window cleaner in his lessons.
283. They loved drama. Pam's firm hand made them feel safe, but also confident enough to express themselves. She was an earthy, working-class woman with quite a brash but friendly manner.
284. Truss was quite unusual in that it had its own alternative hierarchy. In it there was an upper class of teachers who had respect: Sean Carson was the undisputed king and his courtiers were teachers like Pam Drabble and Colin.
285. You're being left to the wolves and they are running tonight.
286. He paced into the room in his black suit like Darth Vader.
287. The venom in Colin's words shocked me; his friendly, avuncular tone had gone entirely and was replaced by a hissing, tight-fisted poison. He hated Priest.
288. Outside the Caribbean café off Shakespeare Road a couple of guys were playing chess, and in the launderette a number of grin-faced, headscarved wives were watching their washing.
289. 'Do you think?' he asked, peering up at her with hopeful eyes.
290. Outside, in the deep blue sky there was a glorious sense of freedom and summer, but inside I felt trapped.
291. They hadn't been much help in the previous lessons when Hardy had visited but now, when it came to the crunch, they were batting for me.
292. My heart was pounding as we walked down the stairs and along the corridor to the Head's office.
293. I wanted to do my best teaching them but I knew now that I could never be their saviour. One year at Truss had wised me up to myself; there were definite limits to my charity.
294. I know all about her. She is a very bright girl who caused a great deal of trouble in her primary school.
295. I feel like the whole class freeze in their seats.
296. I prowl the classroom like the King of Cats teaching his cubs.
297. I have got a bit of every teacher I respect within my veins.

298. I feel as though I can use this place to my advantage; to shape and mould these children into Gilbert children. They will carry the stamp of me for the rest of their lives.
299. I was, you see, without knowing, well on my way to becoming a controlaholic.
300. I have been checking noise levels like a meteorologist takes the temperature of the air.
301. I had been stung by Tom Hardy's criticism that I had offered my pupils a thin diet of literature.
302. Somehow, John did persuade Malik not to say anything, which was a pretty amazing achievement – Malik seemed determined that the whole world should know about what an ogre I had been.
303. Humour, and black humour in particular, was just about the only weapon there was to combat the sense of depression and futility that cold invade those long afternoons.
304. But then, just after eight, I found that nearly the whole of the English department had descended upon me in a sudden, gusting storm. ... I can't believe it. We're sunk. It's all going down the plughole and we're all going down with it.
305. I hope they bloody well say that the school is a pit, a pit the like of which Edgar Alan Poe never wrote about. A pit where the pendulum swings and swings above your head and creeps closer and closer until you can feel the very breath of it beside your skin and you know it is going to kill you – but it never does!
306. The staff were waiting to go in and listen to the inspector's final report. It was Judgement Day and Brenda wanted all of us to be damned.
307. It was bedlam as I shepherded them onto the train.
308. My blood pressure has sky-rocketed. I can feel the blood bubbling against my cheeks.
309. Back in the cramped classroom the extra latitude I gave to the pupils in my form rebounds back on me.
310. Before, I had kept their genies firmly corked up in their bottles, but now they are all flitting crazily around the room.
311. 'We were just saying that you look like your life has fallen into the yellow sere', Colin quipped merrily.
312. I had been prepared to really lose it with him but his saying, 'They like you' totally wrong-footed me. Suddenly, I found myself backtracking.
313. Gloom descended upon me.

314. His chuckling joviality was a mask for deep unhappiness and unease. He was yet another person trapped in Truss.
315. After months of failure, finally there was some sort of light specking the walls of my tunnel; the scent of fresh air was permeating the darkness.
316. I was unbearable; I phoned an older friend of mine who was a Head of English and grilled her for about an hour on what the panel would be looking for in the interview.
317. My heart was thumping very wildly.
318. These comments needled me – because I knew she was right.