

На правах рукописи

АБЗУЛДИНОВА Гульсум Кенжебековна

**МЕТАФОРИЗАЦИЯ КОГНИТИВНОЙ ОБЛАСТИ «УЧЕБА»
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Специальность 10.02.01 – русский язык

**АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук**

Тобольск – 2011

Работа выполнена на кафедре русского языка и литературы РГКП «Павлодарский государственный педагогический институт», кафедре романо-германских языков ГОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева».

- Научный руководитель:** *доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент Академии педагогических наук РК*
Темиргазина Зифа Какбаевна
- Научный консультант:** *доктор филологических наук, профессор, академик АРЭ, Заслуженный работник высшей школы РФ*
Вафеев Равиль Айсавич
- Официальные оппоненты:** *доктор филологических наук, профессор*
Ермакова Елена Николаевна
- кандидат филологических наук, доцент*
Сагидуллин Максим Александрович
- Ведущая организация:** *ГОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»*

Защита состоится _____ в _____ часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.09 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата филологических наук в Тюменском государственном университете по адресу: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10, ауд. 325.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет».

Автореферат разослан «__» _____ 2011 г.

*Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор филологических наук,
доцент*



С.М. Белякова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Новый поворот к изучению языка в тесной связи с миропониманием человека, с его духовной и практической деятельностью, осуществленный в антропоцентрической парадигме современного языкознания, выдвинул ряд новых и актуализировал часть уже известных проблем в лингвистике. К их числу относится и проблема метафоры.

В лингвистической науке метафора издавна рассматривалась с точки зрения стилистики и художественной поэтики - как стилистическое средство или художественный приём. Кардинальное изменение современной научной парадигмы, когда в центре внимания оказалась деятельность человека, обеспечивающая ему ориентацию во внешнем и внутреннем мире, позволило переместить исследовательские акценты на постижение «глубинных» связей и отношений в природе и, соответственно, в языке. В новом, когнитивном, контексте научного поиска в лингвистике возродился интерес к метафоре и к проблеме метафоризации.

В настоящее время в изучении метафоры определились две тенденции: когнитивная (по участию в процессах познания) и коммуникативная (по их участию в актах речевого общения). Данное исследование процесса метафоризации имеет форму когнитивно-ориентированного анализа, т.е. рассмотрения соотношения метафоризации и мышления. Междисциплинарность когнитивной науки в целом открывает для лингвистики возможность «заниматься сущностью человека и её проявлениями, а главное, мозгом» [1, 4]. Такой подход мыслится только в том случае, если среди когнитивных способностей человека можно выделить особо языковую способность и соотнести её с другими когнитивными способностями человека. Следовательно, когнитивный подход в изучении языковой способности - отражение человека в языке и влияния внутренних механизмов человека на устройство языка в целом и поведение отдельных языковых единиц и подсистем - является главной идеей, которую формирует когнитивная лингвистика. Метафоризация в процессе человеческой когниции предстает важнейшим мыслительным механизмом, обеспечивающим человеку возможность познания, осмысления и концептуального преобразования окружающей его действительности и позволяющим закреплять полученные результаты в языковой картине мира.

Исследование концептов в последнее время проводится на самом различном материале в пределах самых различных научных направлений. Центральным понятием современной когнитивной лингвистики является концепт, который рассматривается как единица ментального лексикона, концептуальной системы, всей картины мира, отраженной в человеческой психике (А.П. Бабушкин; Е.С. Кубрякова; З.Д. Попова, И.А. Стернин и др.).

Основанием такого пристального интереса к данному явлению является, по всей вероятности, то обстоятельство, что информация,

заклученная в концепте, чрезвычайно многогранна: она дает сведения об обозначаемом объекте со всех сторон, во всем многообразии его проявлений и связей с другими объектами. Универсальные базовые концепты занимают особое место среди концептов. Им принадлежит центральное место в картинах мира многих национально-языковых сообществ, так как они составляют основу, фундамент всего мировосприятия. Несомненно, что концепт «учеба» в русском языке по праву входит в число таких концептов, который представляет собой одну из подобных «несущих» конструкций образа мира у носителей языка.

Исследовательский интерес многих современных лингвистов сосредоточен на изучении концепта как ментального или психического ресурса нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека. Данный факт обусловлен доминирующей ролью антропоцентрической парадигмы лингвистического знания, пришедшей на смену системно-структурной парадигме. Очевидно, что в центре внимания когнитивной лингвистики находится язык как общий когнитивный механизм. Такой взгляд обосновывает исследование концептов в направлении «знание – опыт – память». Этот факт способствовал выполнению диссертационной работы в русле когнитивного изучения концептов, поскольку для решения исследовательских задач, связанных с анализом метафоризации когнитивной области «учеба» в русском языке, необходимо исследовать его концептуальное содержание. Реконструкция концепта «учеба» в русском языковом сознании позволит, на наш взгляд, более четко и глубоко описать механизм метафоризации этой когнитивной области в русской лингвокультуре.

Объектом исследования в диссертации является когнитивная область «учеба», репрезентированная в русской языковой картине мира. Важно отметить, что под когнитивной областью мы понимаем пределы или границы, в которых распространен данный процесс получения, хранения, переработки знаний, поступающих к человеку в коммуникации, на протяжении всей его жизни, в процессе приобретения опыта.

Предметом диссертационного исследования выступают языковые единицы, отражающие метафорические представления носителей русской лингвокультуры о когнитивной области «учеба». Таковыми в данном диссертационном исследовании являются метафоры, зафиксированные в паремиологическом и фразеологическом фондах языка, а также разнообразные сленговые выражения.

Актуальность исследования обусловлена значительной ролью механизма метафоризации в процессе когниции и, соответственно, в языковой концептуализации окружающей действительности, что, несомненно, отражается в большом количестве современных лингвистических исследований, посвященных проблемам метафоризации различных концептуальных фрагментов картины мира. На наш взгляд, проблема метафоризации когнитивной области «учеба» как существенного фрагмента русской языковой картины мира представляет значительный

интерес, так как учеба как социальное явление характеризуется доминирующим значением в жизни человека и лингвосоциума в целом.

Научная новизна исследования заключается, во-первых, во всестороннем изучении метафорических представлений носителей русского языка об учебе, входящих в комплекс их знаний об этой когнитивной области, во-вторых, в исследовании языковых средств метафорической репрезентации ментальной области «учеба» в русской языковой картине мира, что до сих пор не являлось предметом специального исследования. В работе исследуются механизмы метафоризации когнитивной области «учеба», представленные в основных моделях, а раскрывается содержание концепта «учеба», определяются его субконцепты.

Цель диссертационной работы заключается в выявлении механизма метафоризации когнитивной области «учеба» носителями русской лингвокультуры.

Поставленной цели подчинено решение следующих **задач**:

1. Определить денотативное содержание концепта-фрейма «учеба» и его взаимодействие с другими универсальными концептами в русской языковой картине мира.

2. Выявить основные механизмы метафоризации когнитивной области «учеба» путем установления перечня базовых метафорических моделей.

3. Изучить место концепта «учеба» в системе ценностей носителей русского языка и аксиологические аспекты функционирования лексико-фразеологических репрезентаций концепта и его составляющих.

4. Исследовать отражение современных взглядов на учебу в антипословицах и сленге.

5. Выявить влияние гендерной асимметрии на наивно-языковые представления об учебе в русском языке.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что результаты, полученные в ходе исследования, вносят определенный вклад в развитие общей теории метафоризации, а также конкретизируют содержание сложного ментального и языкового процесса.

Материалом исследования послужили лексико-фразеологические единицы русского языка, описывающие учебу, а также пословицы и поговорки. Нами было отобрано 40 фразеологических оборотов, паремии (101 единица), русские антипословицы (23 единицы), а также сленговые выражения. Основными источниками фактического материала стали «Фразеологический словарь русского языка» А.И. Молоткова, «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля, сборники русских пословиц и поговорок, словарь Ю.С. Степанова «Константы: Словарь русской культуры».

Для исследования современных трансформаций в пословицах и поговорках, репрезентирующих концепт «учеба», был привлечен словарь молодежных сленгов (Анищенко О.А. Словарь русского школьного жаргона XIX века. – М., 2007)

Практическая значимость диссертационной работы определяется ее выходом в практику вузовского преподавания: возможностью использования результатов работы при разработке курсов по лексикологии современного русского языка, по когнитивной лингвистике, лингвокультурологии и этнолингвистике.

Методы исследования. Основным методологическим принципом диссертационной работы является положение о когнитивной природе языка: установление зависимостей и соотношений в когнитивной цепочке «разум (сознание) – язык – репрезентация – концептуализация – категоризация – восприятие», опирающееся на труды классиков русского и зарубежного языкознания и детально разработанное в современных исследованиях в области когнитивной лингвистики и теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа, А.А. Ричардса, Э. Кассирера, Э. Маккормака, Н.Д. Арутюновой, Ю.Д. Апресяна, В.Г. Гака, Е.С. Кубряковой, А.М. Шахнаровича, В.В. Петрова, Е.В. Падучевой и др. Комплексный характер выполнения работы ярко иллюстрирует эффективность методики применения разнообразных методов и приемов лингвистического анализа в рамках когнитивного подхода: методика метафорического моделирования, методика когнитивно-дискурсивного анализа, методика контекстуального анализа, метод лингвистического описания.

Теоретико-методологической основой диссертационного исследования послужили работы ведущих зарубежных и отечественных когнитологов и лингвокультурологов: В.фон Гумбольдта, Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Г.А. Брутяна, Т.В. Булыгиной, В.В. Воробьева, А. Вежбицкой, В.Г. Гака, В.И. Карасика, Ю.Н. Караулова, В.В. Колесова, В.Г. Костомарова, Е.С.Кубряковой, Д.С. Лихачева, В.А. Масловой, Р.И. Павилениса, В.И. Постоваловой, А.А. Потевни, З.Д. Поповой, Ю.С. Степанова, Л.Т. Килевой, И.А. Стернина, Е.В. Урысон, А.Д. Шмелева, Л.К. Жаналиной, М.Ш. Мусатаевой и др.

Отдельные теоретические аспекты исследуемой проблемы освещены в работах казахстанских языковедов: З.К. Темиргазиной, Н.Ж. Шаймерденовой, Г.О. Дюсенбаевой и др.

Положения, выносимые на защиту:

1. Денотативным содержанием когнитивной области концепта-фрейма «учеба» в русском языке являются лексические репрезентанты: *учеба, обучение, учение*, восходящие к глаголу *учить* и называющие различные представления об учебе. Данные лексемы субстантивной частеречной принадлежности имеют определенные семантические особенности, характеризующие представления носителей языка об этом процессе. Концепт «учеба» взаимодействует с базовыми универсальными концептами, такими как «знание», «действие», «наука», характеризующими социальные понятия и отношения. Общим объединяющим смысловым стержнем этих взаимоотношений является семантика деятельности, т.к. учебу, знания, действие, науку

невозможно представить статичными, неизменными бессубъектными явлениями.

2. Процесс метафоризации когнитивной области «учеба» реализуется в 7 базовых метафорических моделях, в которых областью-источником являются когнитивные области «земледелие», «растительный мир», «свет», «путешествие», «ремесла», «труд», «война, армия», а областью-мишенью – «учеба» в совокупности всех ее основных слотов. В некоторых из этих базовых моделей выделяются метафорические субмодели, представляющие наиболее частотные типичные разновидности концептуальных метафор в рамках БММ. Областью-мишенью в вышеназванных моделях выступает один из слотов-субконцептов области «учеба»: «ученик», «учитель», «знания», «школа», «книга» либо в качестве области-источника (ОИ) использовались слоты «книга», «урок». В качестве ОИ выступали такие понятийные сферы, как «сосуд», «родитель», «храм», «богатство», «источник», «вода».

3. В аксиологической картине мира наблюдается не только иерархичность, но взаимосвязанность, взаимообусловленность различных видов ценностей – духовно-интеллектуальной ценности «учение, знания, ум» и материально-утилитарной ценности «польза». Им противопоставляются антиценности: «невежество, глупость», означающие «непригодность, бесполезность».

4. Современные русские трансформы показывают, что в современной жизни гораздо нужнее и важнее изворотливость, в них высмеивается усердие в учебе. Широкое распространение приобретают антипословицы, в которых утверждается, что знания могут быть куплены за деньги, вследствие чего деньги приобретают большую силу, чем знания.

Школьники и студенты в полной мере используют экспрессивный, эмоциональный и оценочный потенциал различных метафорических моделей, а также арсенал словообразовательных средств русского языка при создании сленга. Активизации когнитивных метафор таких моделей, как «армия, война» → «учеба», «тюрьма» → «школа» способствует пополнение молодежного сленга тюремным и армейским жаргонами, что находится в русле общестилистических тенденций развития современного русского языка. Активное развитие метафорической модели «ботаника» → «учеба», «фауна» → «учеба», «медицина» → «школа» в молодежном сленге связано с тем, что знания по этим предметам и областям учащиеся получают в процессе обучения и так своеобразно трансформируют в своей речи.

5. Социальные и лингвистические факторы помогают выявить отношение к женщине и мужчине в обществе и в определенной сфере жизни, в частности, в учебе и образовании. Гендерная асимметрия в языке отражает доминирующую роль мужчины в обществе, преобладание мужского видения в языковой картине мира, для которого непреложным является тот факт, что женщина играет второстепенную, маргинальную роль, что не отражает сегодняшние реалии.

Апробация работы. Содержание диссертационного исследования докладывалось на научно-практических семинарах Павлодарского государственного педагогического института. Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях: Иностранные языки и литература в современном международном образовательном пространстве: сборник научных трудов, подготовленный к II Международной научно-практической конференции (Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2007); Мир и человек: история, современность и перспективы: сборник материалов I международной научно-практической конференции (Новосибирск, 2008); Государственная языковая политика: актуальные проблемы реализации на региональном уровне: материалы международной научно-практической конференции (Павлодар, 2008); II Капеновские педагогические чтения: материалы региональной научно-практической конференции (Павлодар, 2009); Филология: вчера, сегодня, завтра. VIII Седельниковские чтения: материалы международной научно-практической конференции (Павлодар, 2009); Иртышский бассейн: современное состояние и проблемы устойчивого развития: материалы международной научно-практической конференции (Павлодар, 2009); Педагогический вестник Казахстана: Павлодар, 2010.

Ряд положений диссертации отражен в 5 статьях, опубликованных в научных журналах «Вестник КазНУ», «Вестник ПГУ», «Вестник ЕНУ», рекомендованных Комитетом по контролю в сфере образования и науки МОН РК, в изданиях, рекомендуемых ВАК РФ: Вестник ЧелГУ.

В целом по теме диссертации имеется 12 публикаций.

Результаты исследования обсуждались на научно-практических семинарах при НИИ языкознания Павлодарского университета (2008, 2009, 2010).

Структура работы определена основной целью и выдвинутыми задачами исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 181 наименование, и четырех приложений.

Перспектива исследования. Исследование механизма метафоризации когнитивной области «учеба» носителями русской лингвокультуры служит базой для дальнейшего изучения механизма метафоризации русской лингвокультурной основы. Методика исследования, разработанная в диссертации, может быть использована для проведения сопоставительных исследований лингвокультур разных народов и имеет выход в проблемы межкультурной и межэтнической коммуникации.

СОДЕРЖАНИЕ ОСНОВНОЙ ЧАСТИ РАБОТЫ

Во Введении обоснованы выбор и актуальность темы исследования, обозначены предмет и объект исследования, определены цель и задачи исследования, степень новизны, теоретическая и практическая значимость работы; охарактеризованы методы и приемы исследования, выдвинуты основные положения, выносимые на защиту, указаны формы апробации.

В первом разделе «Теоретические аспекты концептуальной метафоры в когнитивной лингвистике» изложены базовые понятия когнитивной лингвистики, значимые для дальнейшего развития темы, обосновывающие исследование механизма метафоризации в процессе когниции как существенного фрагмента русской языковой картины мира, представленные в основных метафорических моделях.

В подразделе 1.1 «Мышление, ментальные процессы и язык в когнитивистике» рассматривается подход к изучению языка с точки зрения когнитивистики, уделяющей особое внимание тому, как складывается наивная картина мира в процессах познавательной деятельности человека.

В подразделе 1.2 «Метафора в традиционном лингвистическом контексте» освещается вопрос об изучении метафоры путем анализа текстов разных стилей, языка рекламы, паремий, афоризмов, а также особенностей современной молодежной речи. Метафора в лингвистическом контексте есть определённого рода художественный образ, намеренно создаваемый и оцениваемый и специально фиксируемый, художественно рефлексированный.

В подразделе 1.3 «Сущность когнитивной теории метафор» анализируются аналогии, основанные на когнитивной метафоре. Согласно теории концептуальной метафоры в основе метафоризации лежит процесс взаимодействия между структурами знаний (фреймами и сценариями) двух концептуальных доменов - сферы-источника (source domain) и сферы-мишени (target domain).

В подразделе 1.4 «Процесс мышления и концептуальная метафора» рассматривается вопрос об исследовании метафоры как осмысления процесса мышления, осознания процесса представления картины мира, так как изучение ее в практической речи – это обращение к мышлению, познанию и сознанию человека. «Метафора – это ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения, но и его универсального образа» [Арутюнова 1990: 6].

В подразделе 1.5 «Концепт в когнитивной лингвистике» рассмотрены такие понятия, как концепт, концептуальная система, основные подходы к исследованию сущности концепта. Исследуемая нами когнитивная область «учеба» относится к такому типу концептов, как фрейм, поскольку он мыслится как сложный многокомпонентный конструкт, одновременно предстающий в сознании носителей языка целостным явлением.

В подразделе 1.6 «Лингвистические основы теории фрейма» подвергаются рассмотрению основы теории фрейма, заключающиеся в том, что человек воспринимает и понимает нечто, всегда опираясь на определённую схему, которая позволяет обрабатывать информацию тем или иным способом. Однако общение оказывается возможным только при наличии в сознании говорящих, в их картине мира неких смысловых,

информационных «сгущений», т.е. «фреймов». Следовательно, теория фреймов является одним из путей решения актуальных проблем современной лингвистики, связанных с процессами концептуализации и категоризации мира.

Во втором разделе «Метафоризация когнитивной области «учеба» в подразделе 2.1 «Фразеологический и паремиологический фонды русского языка как источник концептуальных метафор» излагается вопрос о перспективности решения задач когнитивного характера через анализ языковых единиц, носящих устойчивый, клишированный характер, имеющих высокий индекс употребления. Эти единицы представляют собой результат рефлексии, глубинного осмысления социумом наиболее важных и актуальных для него понятий, и, следовательно, они рельефно показывают самобытность, оригинальность его языкомышления и речевых поступков [5, 91].

В подразделе 2.2 «Концептуальное содержание понятия «учеба», состоящем из подразделов 2.2.1 «Роль учебы как социального явления», 2.2.2 «Денотативное содержание концепта «учеба», 2.2.3 «Взаимосвязь универсальных концептов «действие», «знание», «наука» с концептом «учеба» и 2.2.4 «Фреймовая структура концепта «учеба», рассматривается концептуальное содержание понятия «учеба».

С древних времен у русского народа сложилось особое отношение к учебе как социальному явлению. Исторически изменялись формы, виды учебы, что было обусловлено политическими, экономическими и социальными процессами, происходившими в истории России.

Общечеловеческая ценность и значимость образования не вызывала сомнений, независимо от социальных и классовых факторов. Образованный, знающий человек считался уважаемой персоной, к нему обращались за советом, ему воздавали должный почет: *Грамоте учиться всегда пригодится; Кто грамоте горазд, тому не пропасть; Побольше грамотных, поменьше дураков; Ученье – свет, а неученье – тьма.*

В русском языковом сознании учение и образование связывалось с умением писать и читать - с грамотой. Отмечалось глубокое уважение русского человека к «книжному учению» и к печатному слову, которое сохраняется и до нынешних дней: *Лучше печатного слова не скажешь; Говорит, как по писаному.* По народному мнению, учение не только просветляет ум, но делает его красивым внутренне и внешне: *Красна птица перьем, а человек ученьем.* Ученье дано не всякому и сопряжено с великим трудом, а порой с лишениями: *Идти в науку – терпеть муку, так как еще в древности поняли, что Плод учения сладок, а корень горек, Без муки нет науки, Делу время, а потехе час, Кто хочет много знать, тому надо мало спать.*

В современном обществе роль и место учебы, образования в жизни народов резко возрастает. Человека необразованного, малообразованного в обществе считают недалеким, ограниченным, у него мало перспектив, он может претендовать лишь на низшие ступени социальной иерархии.

Хорошее образование в глазах молодежи всегда будет оставаться средством достижения высоких результатов, оно открывает им перспективы для достижения материальных благ - высокооплачиваемой работы, престижного жилья, приобретения определенного статуса и уважения в обществе.

При анализе лексических значений глагола *учить* вычленяется ряд семантических особенностей, характеризующих представления носителей языка об этом процессе. С процессом учения твердо связано представление о том, что: 1) в нем обязательно участвует тот, кто учится, - ученик, студент, школьник и проч.; и тот, кто учит, - учитель, преподаватель, педагог; 2) тот, кто учится, характеризуется не просто как пассивный участник, объект, а как активная сторона, способная критически мыслить, прилагать усилия, усваивать знания, умения, навыки.

Итак, «учение/ учеба/ обучение» – это процесс получения и закрепления знаний, умений и навыков и процесс передачи опыта и знаний, то есть двусторонний процесс, включающий неотъемлемых его участников: учителя и учащегося.

Концепт «учеба» – сложный универсальный концепт, связанный с рядом других базовых универсальных концептов, такими как «знание», «действие», «наука», которые характеризуют основные социальные понятия и отношения. Для описания нашего концепта они очень важны, так как создают целостную, единую картину взаимосвязей концепта «учеба».

В ходе анализа лексического значения слов-репрезентантов концепта нами были определены основные составляющие содержания концепта-фрейма: участники – учитель и ученик, знания, получение знаний и их передача на уроке, лекции, книга как источник знаний, школа/ университет, где осуществляется процесс учебы. Эти компоненты концепта-фрейма можно именовать слотами (узлами), или субконцептами.

Результаты эксперимента показали, что наиболее часто встречающиеся слова-реакции на стимул *учеба* – это «*знания, учитель, ученик, книга, школа/ университет*». Процентное соотношение слов-реакций выглядит следующим образом: знания занимают около 37%, книга – 21%, наука – 16%, учитель – 16%, ученик – 6%, школа/ университет – 4%.

Ассоциативный эксперимент, проведенный нами, подтвердил верность вычленения названных слотов фрейма «учеба». Концепт-фрейм «учеба» включает в себя вышеперечисленные субконцепты, каждый из которых является неотъемлемым элементом, служащим для формирования представления о концепте как о сложном целостном культурном явлении у носителей той или иной лингвокультуры. Выделенные субконцепты мы представили в виде фреймовой структуры.

УЧЕБА

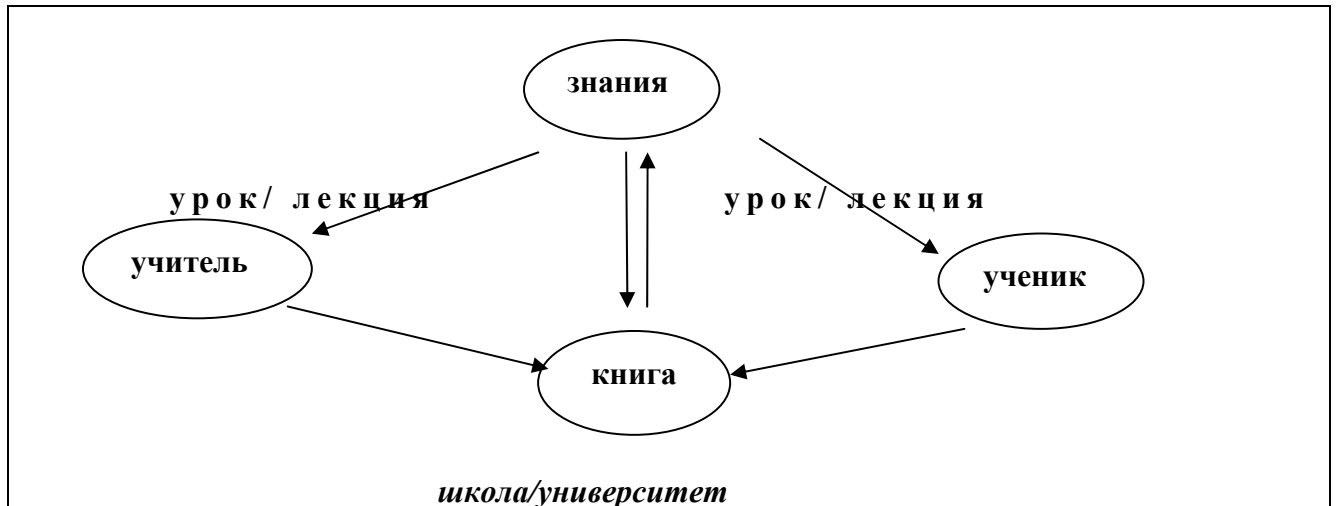


Рисунок 2 – Фреймовая структура концепта «учеба»

В подразделе 2.3 «**Метафорические модели как способ отражения процесса метафоризации в когнитивной лингвистике**» и в подразделе 2.3.1 «**Формула репрезентации метафорической модели**» изложены основополагающие понятия для описания метафоризации когнитивной области концепта «учеба».

Понятие **метафорическая модель**, которое определяется как перенос когнитивной структуры, прототипически связанной с некоторым языковым выражением, из той содержательной области, к которой она исконно принадлежит, в другую область [Кустова 2004].

В метафорической модели отражается суть процесса метафоризации - проекция одной концептуальной области на другую и освоение другой (новой) области. Создаваемая человеком картина интеллектуальной деятельности, эмоциональных состояний, использование им абстрактных сущностей и ментальных состояний изначально антропоцентричны, так как они строятся разумом человека, который концептуализирует эти сферы, опираясь на свои представления о соотношении индивида и мира.

В соответствии с представлениями современной когнитивной семантики метафорическое моделирование – это средство постижения, рубрикации, представления и оценки какого-то фрагмента действительности, отражающее национальное, социальное и личностное самосознание, при помощи фреймов и слотов, относящихся к совершенно иной понятийной области. В качестве основной выделяется когнитивная функция метафоры, то есть функция обработки и переработки информации. Следует уточнить, что когнитивная функция – это и есть одна из основных функций метафорической модели.

Репрезентация метафорической модели имеет вид формулы, в которой, во-первых, указывается «высокоструктурированное и чётко выделяемое понятие» **области-источника (ОИ)**, или исходной понятийной области, затем с помощью стрелки передается направление метафорического

процесса на **область-мишень (ОМ)**, или понятийную область, на которую осуществляется проекция исходной области.

В подразделе 2.3.2 «Базовые метафорические модели с ОИ «учеба» изложены понятия для анализа механизма метафоризации. В нашем исследовании мы используем понятие **метафорическая модель**, которое определяется как перенос когнитивной структуры, прототипически связанной с некоторым языковым выражением, из той содержательной области, к которой она исконно принадлежит, в другую область [Кустова 2004].

В метафорической модели отражается суть процесса метафоризации - проекция одной концептуальной области на другую и освоение другой (новой) области. Создаваемая человеком картина интеллектуальной деятельности, эмоциональных состояний, использование им абстрактных сущностей и ментальных состояний изначально антропоцентричны, так как они строятся разумом человека, который концептуализирует эти сферы, опираясь на свои представления о соотношении индивида и мира.

В соответствии с представлениями современной когнитивной семантики метафорическое моделирование - это средство постижения, рубрикации, представления и оценки какого-то фрагмента действительности, отражающее национальное, социальное и личностное самосознание, при помощи фреймов и слотов, относящихся к совершенно иной понятийной области. В качестве основной выделяется когнитивная функция метафоры, то есть функция обработки и переработки информации. Следует уточнить, что когнитивная функция – это и одна из основных функций метафорической модели.

В подразделах 2.3.2.1 «Базовая метафорическая модель [земледелие] → [учеба]» и 2.3.2.2 «Базовая метафорическая субмодель [растительный мир] → [учеба]» исследуются устойчивые обороты, метафоры, в которых проявились вышеназванные метафорические модели.

Для русского языкового сознания, сформированного в условиях длительных тысячелетних занятий земледельческим трудом как основным видом хозяйствования, анализируемая метафорическая модель отражает ценностные доминанты, имеющие глубинный архетипический культурно-специфический характер.

Таким архетипическим образом-символом выступает образ учителя как *сеятеля/ земледельца/ пахаря*, обрабатывающего пашню и засевающего ее семенами, для того чтобы получить всходы, а затем урожай. Этот архетип четко прослеживается в стихотворении Н.А. Некрасова о предназначении учителя *Сейте разумное, доброе, вечное*. (Это восходит к библейской притче.) Процесс обучения в этой метафорической модели предстает как процесс выращивания урожая, что зафиксировано в устойчивом обороте *вырастить ученика*.

Об учителях часто говорят, что они *трудятся на ниве просвещения*, т.е. на пашне. В наивно-языковых представлениях русских учитель «сеет» не только знания - *разумное*, он должен учить учеников нравственным

основам – *доброму и вечному*. Ученик как плодородная почва должен *впитывать в себя знания, то есть семена*, которыми его засевают, и *усваивать знания* так же, как пашня усваивает и впитывает воду и удобрения.

Русская пословица гласит: *Древо и учитель познаются по плоду*. В ней учитель образно представляется деревом, а его ученики – плодами дерева. В целом, согласно этой метафорической модели, труд учителя характеризуется как *плодотворный*, если у него много учеников, и эти ученики – знающие, образованные люди, т.е. спелые, зрелые, без червоточин плоды.

В свете процесса метафоризации в названной модели по-иному выглядит семантика слова *недоросль*, которым изначально обозначали не достигшего призывного возраста молодого дворянского отпрыска. Д. Фонвизин в конце XVIII века в своей комедии с одноименным названием вывел в качестве главного героя подобного недоросля – Митрофанушку с его ставшей крылатой фразой *«Не хочу учиться, а хочу жениться»*. Именно после этой комедии слово *недоросль* стало применяться для обозначения великовозрастного оболтуса, не желающего учиться.

В подразделах 2.3.2.3 «Базовая метафорическая модель [свет] → [учеба]» и 2.3.2.4 «Базовая метафорическая модель [путешествие] → [учеба]» рассматриваются устойчивые обороты, метафоры, в которых выявились вышеназванные метафорические модели.

На первом месте по частоте употребления в русском языке находятся метафоры, образованные проекцией когнитивной области «свет» на когнитивную область «учение». Они частотны в русском паремиологическом и фразеологическом фондах. Учение, знание ассоциируется в сознании носителей русского языка со светом, освещающим дорогу в жизнь, помогающим людям увидеть, познать и понять жизнь, согревающим их своим теплом: *Ученье – свет, а неученье – тьма; Мир освещается солнцем, а человек – знаниями; Наукой свет стоит, ученьем люди живут*.

Ассоциативная связь «учения» и «света» породила в русском языке множество и других устойчивых метафорических выражений: *светлый ум, светлая голова* “очень умный, ясно, логично мыслящий человек”, *ясно мыслить* «четко, логично мыслить», *блестящий ум, блестящий ответ, блестящее решение задачи, блестящая мысль, блестящие знания, блеснуть знаниями/ умом/ ответом, блеск ума, сиянье разума*. Метафорическое осмысление глагола *блестеть* основано на его семантике «отражать свет на какой-либо гладкой поверхности предмета». В семантике глагола совершенного вида *блеснуть* для метафоризации также важна сема мгновенности, быстроты интеллектуального действия: *блеснуть знаниями/ умом/ ответом*, которая порождает в метафорическом выражении значение восхищения и удивления окружающих. Для метафорического обозначения такого интеллектуального действия без

семьи мгновенности используется глагол несовершенного вида *блистать знаниями/ умом/ ответом*.

Одним из значений слова «наставник» в древнерусском языке было следующее: «тот, кто указывает путь, проводник, вожатый» [Грэйди 1999, с. 198]. Таким образом, *учить, обучать* метафорически обозначается как *вести по дороге*. В рамках этой метафорической модели порождены и следующие метафоры: *дорога знаний/ идти (вести) дорогой знаний*.

В подразделах 2.3.2.5, 2.3.2.6, 2.3.2.7 исследуются номинативные единицы, отражающие метафорические модели [*придание формы*] → [*учеба*], [*труд*] → [*учеба*], [*война, армия*] → [*учеба*]. Согласно этим наивно-языковым представлениям носителей русского языка, в качестве исходной понятийной области используются ремесла, связанные с приданием формы предметам, – токарное дело, столярное и плотницкое ремесла, в которых предметы *обтачиваются, оттачиваются, шлифуются, обтесываются*. См., например, паремию: *Учить – ум точить*, фразеологизмы *оттачивать/ отшлифовывать ум* в значении «постоянно обогащать свой ум новыми знаниями, умениями», *обтесать кого-то* в значении «научить правильно вести себя», *обтесаться* «научиться правильно вести себя». Согласно этой модели, учитель является мастером-ремесленником, а ученик – тем бесформенным объектом или болванкой, которой он должен придать нужную форму, см. посл. *Человек неученый, что топор неточеный*.

В подразделе 2.3.3 «Метафорические модели с ОИ – слотом концепта-фрейма «учеба», исследуются метафорические модели [*сосуд*] → [*ученик*], [*родитель*] → [*учитель*], *книга*, [*богатство*] → [*знание*], [*вода*] → [*знание*], [*храм*] → [*школа*], *урок*, (2.3.3.1, 2.3.3.2, 2.3.3.3, 2.3.3.4, 2.3.3.5, 2.3.3.6, 2.3.3.7).

Один из важнейших элементов концепта «учеба» – *ученик* нередко в русском языковом сознании представляется как сосуд, изначально пустой, который в процессе учебы надо заполнить содержимым – знаниями, опытом, умениями.

Заполнение ученика-сосуда/ вместилища в процессе обучения метафорически выражается с помощью таких фразеологических единиц, как *набраться ума, набраться знаний/ опыта* с семантикой «выучиться, заполнить себя до краев знаниями/ умом/ опытом».

В свете всего сказанного представляется вполне традиционным для русского национального сознания повышенный интерес к голове, так как от мышления, от умственных задатков, от одаренности человека зависит процесс обучения. Об умном или ученом человеке часто говорят, что он – *голова*. Это представление порождает в русском языке множество метафор, в основе которых лежит концептуальная метафорическая субмодель [*сосуд/ вместилище*] → [*голова ученика*].

В русских идиомах голова часто выступает в качестве контейнера-сосуда:

- *голова забита* “кто-либо обременен какими-либо знаниями, сведениями и т.п.”. Голова как сосуд может быть заполнена информацией, полезной и нужной, до краев так, что больше ничего в нее не помещается, тогда говорят, что *в голову уже ничего не лезет; в голове не укладывается* “воспринимается, расценивается как то, с чем нельзя примириться, что нельзя принять, осмыслить, постигнуть, осознать и т.п.”, *уложить в голове* “понять, осознать, постигнуть, представить что-либо”, *вбивать в голову* “частым повторением заставлять усвоить, запомнить что-либо”, *входить/приходить в голову* “думаться, представляться, доходить до сознания” и др.

В рамках этой метафорической субмодели в русском языке возникают метафоры, в которых бездарный ученик представляется: 1) как сосуд без дна или с прохудившимся дном: *дырявая голова* “человек с очень плохой памятью, рассеянный, забывчивый”, *бездонная бочка* в пословице *Дурака учить, как в бездонну бочку воду лить; решето* – в пословице *Дурака учить – в решете воду носить*; 2) сосуд, набитый каким-либо хламом, сором, который не дает возможность поступать полезной и нужной информации, знаниям: *голова соломой набита/ солома в голове* “кто-либо глуп, бестолков, несообразителен”, *труха/ опилки/ шелуха в голове; голова забита ерундой/ чепухой/ глупостями*; 3) сам сосуд/ контейнер сооружен из непригодного материала: *голова садовая* “несообразительный, нерасторопный, неловкий человек”, *дубовая голова* “тупой, бестолковый человек”; 4) сосуд/ контейнер изначально пустой и заполнить его невозможно: *пустая голова* “кто-либо неумен, несообразителен, глуп”; *без царя в голове* “очень глуп, недалек”, *ветер в голове* “кто-либо легкомысленен, несерьезен”.

Книга является неотъемлемой частью фреймовой структуры концепта «учеба»: *Учиться без книги – что удить рыбу без крючка, Напрасный труд удить рыбу без крючка и учиться без книги; Ученому и книгу в руки*. В.Г. Белинский подчеркивал значимость книги, библиотеки в просвещении народа: «Величайшее сокровище – хорошая библиотека».

Книгу принято считать источником знаний: *Книга – источник знаний; Сила – в знаниях, знания – в книгах*. Эти представления реализуются в метафорической модели [источник знаний] → [книга], в которой книга выступает в качестве области-мишени.

В рамках анализируемой модели порождена метафора *черпать знания из книг, почерпнуть сведения из книги* аналогично тому, как черпают воду из источника – колодца, реки, озера и проч.

Книга обладает большой ценностью, несмотря на ее небольшие размеры, именно из-за своего содержания. В некоторых пословицах книге отводится роль воспитателя и наставника, оказывающего положительное воздействие на человека, иными словами, в них реализуется метафора «книга – наставник»: *Испокон века книга растит человека; С книгой поведешься – ума наберешься*. А.С. Пушкин писал: «Чтение – вот лучшее учение!».

Слот фрейма «учеба» *урок* обозначает понятие «время, отведенное для обучения в школе», сходное понятие – «время, отведенное для обучения в университете/ институте» – репрезентируется лексемой *лекция*. Культурно значимым для носителей русского языка является же, конечно, понятие *урок*, которое в силу его общеславянского происхождения и, следовательно, длительного бытования в культуре обрело многочисленные добавочные ассоциации и смыслы. Согласно этимологическому словарю Н.М. Шанского, Т.И. Бобровой, *урок* есть «производное (с перегласовкой е/о) от **urekti* «сказать» ...*Урок* буквально – «сказанное», далее – «условие, указание» и «обусловленное время» > «урок», *урок* – этимологический корень *рок* – в древнерусском языке – судьба, то есть время, с которым человек идет по жизни.

В устойчивых выражениях *преподать урок на всю жизнь* в значении «наставить на путь истинный надолго», *стать уроком для кого-либо* «проучить кого-то в назидание», *вынести урок для себя* «вынести для себя мораль из какого-либо события» актуализируется назидательный смысл понятия *урок*, которое понимается здесь расширенно, метафорически как «мораль, назидание, наставление». В идиомах *в неурочный час*, *в неурочное время* («не вовремя», «не в назначенный час») актуализируется значение слова *урок* «обусловленное время».

В подразделе 2.4 «Концепт «учеба» в русской аксиологической картине мира» исследуется концепт «учеба» с точки зрения аксиологии в русской языковой картине мира (2.4.1, 2.4.2, 2.4.3, 2.4.4).

В подразделе 2.4.1 «Аксиологические проблемы в языкознании» рассматривается ценностный подход к миру в языковой картине мира. Этот подход определяется с позиции духовной жизни, т.к. ценности не могут существовать сами по себе, а творятся человеком. Смысл и значение ценностей определяется тем, насколько они индивидуальны, неповторимы и обладают общезначимостью [Джонсон 1987, с. 128]. Научные исследования в области оценки (Н.Д. Арутюнова, В.Н. Телия, А.Н. Баранов, Л.М. Васильев, З.К. Темиргазина и др.) доказывают, что лингвистический аспект категории оценки составляет вся совокупность средств и способов ее выражения – фонетических, морфологических, лексических, синтаксических, отражающих элементы оценочной ситуации [Лакофф 1987, с. 68].

В подразделе 2.4.2 «Учение в ряду других ценностей» делается попытка доказать, что существенным фрагментом языковой картины мира любого народа выступает аксиологическая картина мира.

В ценностной иерархии русского народа учение, знания, ум всегда занимали доминирующее место как позитивные ценности, их антиценностью были невежество, глупость. В аксиологической картине мира русских подчеркивался приоритет учения, знаний как духовной ценности над материальными ценностями: *Знания лучше богатства*.

Ум с одной стороны противопоставляется богатству, см., например: *Ум за деньги не купишь; Ум и на золото не купишь; Ум на базаре не*

продается. Ум, по разумению народа, это врожденное, а не приобретенное качество. С другой стороны, между умом и богатством отмечается причинно-следственная связь: Деньга ум родит; От богатства умнеют, от нужды глупеют; Тот и умен, у кого карман ядрен; Хорошая жизнь ум рождает, а плохая и последний отнимает.

Умный, ученый человек в русских поговорках сравнивается с человеком сильным, наделенным определенной властью. Согласно русской поговорке: *Сила и уму уступает*, доминирующей ценностью в иерархии ценностей, в представлениях русских оказывается ум, ученость, а не сила.

С учебой, знаниями сравниваются не только материальные, но и другие духовные ценности. Так, например, красота как ценность уступает уму и знаниям, потому что она преходяща, а знания – нет: *Краса приглядится, а ум вперед пригодится; Красота до венца, а ум до конца; Красота увянет, а ум не обманет.*

Более того, знания, ум делают человека красивым: *Человека украшают знания; Не краса красит человека, а ум; Красна птица перьем, а человек ученьем; Птица красна пером, а человек умом.* Как мы видим, предпочтение отдается внутренней, а не внешней красоте: *По одежке/платью встречают, по уму провожают.* Итак, знания в русской языковой картине мира представляются более значительной ценностью, чем материальные блага и внешняя красота.

В подразделе 2.4.3 «Ученый, умный и неученый, глупый в контексте аксиологической оппозиции ученый – неученый» обосновывается разграничение с точки зрения аксиологической оппозиции вышеназванных лексем. Ученый человек выделяется в обществе, к нему относятся с уважением, он лидер в силу своих знаний и учености: *Ученый водит, а неученый следом ходит; Умный делу научит, а глупый наскучит.* Умный ученый человек способен научить других, поделиться своими знаниями и опытом. Эти поговорки построены на антитезе, в них отождествляются понятия «ученый» и «умный», «неученый» и «глупый».

Кто учится, приобретает знания, постоянно работает над собой, тот движется вперед, развивается, прогрессирует в своем развитии. См.: *Знайка по дорожке бежит, а незнайка на печи лежит.* Выше мы уже обращались к метафоре «учение – путешествие», где дорога в данной поговорке – это путь, по которому идут к знаниям.

В поговорке *За ученого трех неученых дают, да и то не берут* устанавливается шуточный количественный эквивалент: один ученый равен трем неученым. Осуждение неучей в сознании носителей языка доходит до издевки, которая выражается во второй части поговорки – предложении с противительно-присоединительным значением и союзом *да и то*. Неучи никому не нужны, они абсолютно бесполезны.

Ум можно определить как некую константу, которой человек обладает от природы и которая остается с ним на всю жизнь. Уму приписывается способность предвидеть события, которые будут происходить в будущем,

прогнозировать ту или иную ситуацию, см., посл.: *Око видит далеко, а ум еще дальше.*

В поговорках и фразеологических единицах русского языка в контексте со словами «умный, ученый» часто встречаются не только слова «глупый, неученый», но и их синоним «дурак». Например: *Умный любит учиться, а дурак учить.* Учение идет на пользу только человеку с интеллектом, только в этом случае оно достигает своей цели, оправдывает себя, см.: *Наука учит только умного; Где ум, там и толк.*

В подразделе 2.4.4 «Взаимосвязь представлений о возрасте человека и учебе» исследуются номинативные единицы концепта «учеба», связанные с возрастом человека. Народная мудрость гласит, что учиться надо на протяжении всей жизни: *Век живи, век учись; Учиться никогда не поздно; До смерти учись, до гроба исправляйся; Для ученья нет старости; Не учись да старости, а учись до гроба.* В поговорках затрагивается также морально-этический аспект учения: *Не стыдно не знать, стыдно не учиться; В науке стыда нет.*

В то же время в представлениях русского народа укоренилось понимание того, что наиболее подходящим возрастом для учения является детство, юность. Считается, что, чем раньше начинают учить ребенка, тем больше пользы выходит: *Учи, пока поперек лавки лежит, а как во всю вытянется, не научишь.* Пока человек юн, он податлив как воск, и из него можно вылепить то, что хочет учитель: *К мягкому воску – печать, к юному человеку – ученье.* Сейчас о молодых говорят также: *у него/ нее свежие мозги.*

Препятствием для учебы может служить возраст – старость: *Старого учить – время ушло; Старого учить – что мертвого лечить.* Первая поговорка проводит идею о несвоевременном, запоздалом характере учебы для старого человека. Последняя же поговорка признает полную бесполезность и безнадежность обучения старого человека. Как мы видим, эти представления входят в полное противоречие с мнением, отраженным в поговорках, приведенных в начале.

В русских поговорках часто встречается понятие «мудрость», связанное с понятием ума и опыта: *Опыт – источник мудрости; Ум окрыляется с годами; Мудрость приходит с годами.* Понятия «старость», «опыт», «мудрость», «ум» взаимодействуют друг с другом, взаимопроникают, тесно переплетаются друг с другом, в традиционном языковом сознании эти понятия не могут существовать отдельно. Старость является показателем ума, опыта, мудрости, многих знаний, приобретенных за долгую жизнь. В то же время отмечается, что старость не всегда показатель ума: *Летами ушел, а умом не дошел; До лысины дожил, а ума не нажил; Век прожил, а ума не нажил; И сед, а ума нет; Волосом сед, а ума нет; Борода с лопату, а ума – кот наплакал; Борода с ворота, а ума и на калитку нет; Ум бороды не ждет.*

В подразделе 2.5 «Антипоговорки как отражение нового взгляда на концепт «учеба», состоящим из подразделов 2.5.1 «Антипоговорки

как лингвистическое явление» и 2.5.2 «**Современные трансформации пословиц, репрезентирующих концепт «учеба»**», показано, что многие пословицы русского языка легко преобразуются, благодаря своей разнооформленности.

К способам творческого преобразования пословиц относятся: замена компонентов, добавление компонента, контаминация двух исходных пословиц, перестановка компонентов, номинализации, т.е. употребление пословиц в качестве члена предложения, семантико-грамматическая трансформация и др.

В результате этого процесса широкое распространение в современном русском языке получили дериваты-фразеологизмы, генетически связанные с пословицей и имеющие на современном этапе развития языка самостоятельное употребление, а также различного рода трансформации пословиц, за которыми в сегодняшнем языкознании уже прочно закрепился термин «антипословица». Отметим, что антипословицы характеризуются тем, что их понимание не зависит от контекста и они могут функционировать как самостоятельные афоризмы.

Активизация употребления трансформированных пословиц объясняется тем, что они выполняют особый «социальный заказ», «осовременивают» стереотипизированные многолетним (а часто и многовековым) употреблением паремии и отражают актуальные для носителей языка реалии [Лангакер 1982, с. 79]. Особенно частотны в наши дни трансформы, отражающие новые реалии из социально-политической сферы: криминальная среда (*Язык до киллера доведет*), медицина (*Лекарства дороже денег*), образование (*Образование дороже денег*), политика и государство (*Делу время – пикету час*), средства массовой информации (*Папарацци на выдумку хитры*); экономической сферы (*Свой бизнес карман не тянет*); компьютерные технологии (*Хакерство хуже воровства*) и т.д.

Анализ семантики пословичных трансформов, репрезентирующих концепт «учеба», в сопоставлении с анализом традиционных русских пословиц позволяет сделать выводы о динамических процессах в пословичной картине мира и в системе ценностей носителя русской лингвокультуры.

Несмотря на то, что образование играет важную роль в жизни современного человека, оно не всегда является залогом высокооплачиваемой работы и материальной обеспеченности жизни: *Чтобы мало зарабатывать, надо много учиться*. Парадоксальность и абсурдность этой антипословицы создается синтаксической структурой сложноподчиненного предложения с придаточной частью с целевым союзом *чтобы*, в которой обычно описывается цель, а во второй, главной части – условие достижения этой цели.

Еще Н.О. Лосский отмечал такую черту русского народа, как лень, которая отражена во многих русских пословицах и поговорках. Как было сказано выше, мнение «учеба – это работа» типично для наивно-языковых

представлений русского народа. Но это мнение находит свое опровержение в современных пословицах *Учеба и труд до добра не доведут* или в следующем трансформе пословицы *Век живи... живи, живи, а учеба не волк, в лес не убежит*. Последняя антипословица является синтезом пословиц *Век живи, век учись* и *Работа не волк, в лес не убежит*, поэтому носитель данной лингвокультуры, зная оригинальное значение данных паремий, использует этот трансформ для намеренного преуменьшения значимости такого явления, как учеба.

В русском языке появились антипословицы, основанные на игре слов: *Ученье – свет, а неученых – тьма*. Здесь использование лексемы *тьма* показывает количественное значение, в отличие от оригинальной пословицы, в которой это же слово означало отсутствие света и могло быть интерпретировано как «отсутствие света в умах». Кроме того, замена похожих по звучанию слов «неученье» на «неученых» воспринимается как переход от абстрактного понятия к конкретным людям.

В современном взгляде на образование уже одобряется изворотливость, низкопоклонство: *Умными мы зовем людей, которые с нами соглашаются*. Появляется саркастичное определение интеллектуального человека: *Интеллектуал – человек слишком умный, чтобы помнить простейшие вещи*.

В подразделе 2.6 «Репрезентация концепта «учеба» в молодежном сленге» изучаются сленговые выражения, описывающие концепт «учеба». Лексема *голова* имеет множество метафорических наименований в сленговой лексике: *череп, башня, купол, чердак, ящик, чан, чайник, глобус, крыша, репа, бубен* (умный, образованный, опытный человек); *ведро* (о глупом человеке “звенеть ведром”). Несложно проследить, что эта лексика построена на основе метафорической модели «голова ученика – сосуд/контейнер /вместилище».

Для обозначения наименований учебно-педагогических реалий используются следующие языковые единицы из тюремного арго: директор школы – *бугор, пахан*; класс, учебный кабинет – *каморка, камера*; начать плохо учиться, стать отстающим – *загнуть*; оценка два – *наручник*, ученик младших классов – *дух*, студенческий билет – *бирка, ксива*; учитель, преподаватель – *грузчик, жандарм, коп, халдей, чира, чирик, надзиратель*; учительский стол – *лежанка*; школа – *барак, казенный дом, зона*, подружиться с кем-либо – *закорешиться*, экзамен – *допрос, исповедь*.

В сленгах *аквариум, банка, казенный дом, зона, барак* – “класс, учебный кабинет”; “школа” прослеживается когнитивный механизм образования метафоры, основанной на том, что школа и учебные кабинеты являются, по представлениям учащихся, закрытыми территориями, замкнутыми пространствами, где их перемещение ограничено. Поэтому в данном случае закономерно использование тюремного арго.

Метафора *допрос* передает идею, что экзамен сходен допросу на следствии или суде для выяснения обстоятельства преступления, а

метафора *исповедь* передает его сходство с откровенным признанием в чем-нибудь, рассказом о своих сокровенных мыслях, взглядах.

Интересно происхождение сленгов со значением «учитель, преподаватель» – *грузчик, жандарм, коп, халдей, чира, чирик, надзиратель*. В сознании учащихся учитель предстает человеком деспотичным, требующим порядка, дисциплины, борющимся с правонарушениями, что вылилось в образование сленгов, связанных с наименованиями должностей в административно-исполнительных органах: *жандарм, надзиратель, коп* (с англ.).

Все эти метафорические наименования свидетельствуют о том, что школа для учащихся выступает местом, где они чувствуют себя запертыми, ограниченными в свободе действий, где они лишены возможности быть самостоятельными. В основе этих метафор лежит проекция тюрьмы, ее порядков на представления о школе:

В подразделе 2.7 «Концепт «учеба» в гендерной перспективе» исследуются паремии и фразеологические единицы, в которых отражается аксиологическое отношение к концепту «учеба», основанное на гендерной асимметрии.

В центре гендерных исследований находятся культурные и социальные факторы, определяющие отношения общества к мужчинам и женщинам, поведением индивидов в связи с принадлежностью к тому или иному полу, стереотипные представления о мужских и женских качествах – все то, что переводит проблематику пола из области биологии в сферу социальной жизни и культуры [Талми 1988, с. 143].

Во-первых, это социальные факторы, определяющие влияние гендерного аспекта на предметы изучения. Долгое время обучение женщин отличалось от обучения мужчин именно по этому признаку. В русской культуре женщина высшего сословия традиционно представляется хранительницей домашнего очага, светской женщиной, поэтому образование было необходимо ей для того, чтоб она могла вести беседу в обществе, показать знания литературы, музыки, искусства, умение петь и танцевать. Главные умения, которыми должна была обладать женщина низшего сословия, – это умение содержать дом, трудиться в хозяйстве, на пашне, заботиться о муже и детях.

Во-вторых, в паремиях и идиомах, репрезентирующих концепт «учеба» в русском языке, отражается резко негативное, пренебрежительное отношение к способности женщин учиться, к их интеллекту. Умственные способности женщин в традиционном народном сознании ставятся под сомнение, что отражено в следующих пословицах: *У бабы волос долог, да ум короток; Женские умы – что татарские сумы (переметные); Собака умней бабы: на хозяина не лает; Добрая кума живет и без ума; Личиком беленька, да ума маленько; Перекати-поле – бабий ум; Бабы хоромы недолго живут*.

Приведенные пословицы не просто отражают негативное отношение к женским умственным способностям – в них образно, с помощью метафор

высмеивается низкий уровень интеллекта у женщин. В рассматриваемых пословицах либо вообще отрицается существование ума у женщин, его необходимость (*Добрая кума живет и без ума; У бабы ума, что волос на яйце*), либо, если признается его наличие, то он считается настолько небольшим (*ум короток, ума маленько*), что не идет ни в какое сравнение даже с умом собаки (*собака умней бабы*). Женскому уму приписывается переменчивость, непостоянство (*Женские умы – что татарские сумы (переметные); Перекати-поле – бабий ум*); недолговечность (*Бабы хоромы недолго живут*). Более того, принято считать, что учение вообще противопоказано женщине: *Дудочку не надуешь, дурочку не выучишь*, учение делает ее только хуже: *Ученая ведьма хуже прирожденной*.

В антипословицах типа: *Ум женицины – это ум курицы, ум умной женицины – это ум двух куриц; Женицина-ученый как морская свинка: и не морская, и не свинка* выражается та же идея отсутствия ума у женщин, но в более грубой, саркастичной форме – в виде издевки. В этих современных трансформациях пословиц явно отражается негативное, откровенно презрительное отношение мужчин к интеллектуальным способностям женщин. Это свидетельствует о том, что традиция гендерного неравенства в сфере образования и учебы явно устойчива и жива до сих пор в сознании уже современных мужчин.

Фразеологизм *синий чулок* в значении “женщина, лишенная женственности, обаяния и всецело поглощенная книжными, научными интересами” ярко иллюстрирует доминирующее в русском обществе негативное отношение к образованным женщинам.

В **Заключении** диссертации подводятся итоги исследования.

В последней четверти XX столетия одной из центральных проблем лингвистики стало исследование человеческого фактора в языке. Законы и механизмы функционирования языка рассматриваются во взаимодействии с познающим мир человеком, являющимся носителем языка [Тэйлор 1989, с. 43].

Концепт «учеба» играет важную роль в языковой картине мира русских. На протяжении большого периода времени процесс обучения и получения знаний является неотъемлемой частью человеческой жизни и социума в целом, поэтому и находит свое отражение в возникновении устойчивых ассоциаций в сознании носителей языка, в формировании в социуме стереотипов и эталонов, ценностных ориентаций и предпочтений, связанных с ним. Все это репрезентируется в пословицах, поговорках, устойчивых словосочетаниях и сленговых выражениях русского народа.

В современном обществе роль и место учебы, образования в жизни народов резко возрастает. Человека необразованного, малообразованного в обществе считают недалеким, ограниченным человеком, в социальном отношении у него мало перспектив, он может претендовать лишь на низшие ступени в социальной иерархии. Хорошее образование в глазах молодежи всегда будет оставаться средством достижения высоких

ступеней в социальной иерархии, приобретения определенного статуса и уважения в обществе.

В заключении обобщаются итоги диссертационного исследования.

Основные положения диссертации опубликованы:

в изданиях, рекомендуемых ВАК РФ:

1. Абзулдинова Г.К. Трансформация пословиц, репрезентирующих концепт «учеба» // Вестник ЧелГУ. Серия филологическая. – 2011. – №28(243). – С. 5-8.

в изданиях, рекомендованных ККСОН Республики Казахстан:

1. Абзулдинова Г.К. Молодежный сленг и трансформации, репрезентирующие концепт «учеба» // Вестник ПГУ им. С. Торайгырова. Серия филологическая. – 2009. – № 4. – С. 9-18.

2. Абзулдинова Г.К. Аксиологическая связь понятий «умный-дурак» в русских пословицах и поговорках // Вестник ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. – 2009. – №1 (68). – С. 64-67.

3. Абзулдинова Г.К. Современные трансформации в пословицах и поговорках, репрезентирующих концепт «учеба» // Вестник ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. Серия филологическая. – 2009. – №3. – С. 86-89.

4. Абзулдинова Г.К. К вопросу об архетипах во фразеологизме русского языка «светлая голова» // Вестник КазНУ// Серия филологическая. – 2010.– № 1-2 (125-126).– С.107-110.

5. Абзулдинова Г.К. Гендерный аспект в паремиологии русского языка, репрезентирующий концепт «учеба» // Вестник КазНУ им. аль-Фараби. Серия филологическая. – 2010. – №3 (127) . – С.159-163.

в других изданиях:

6. Абзулдинова Г.К. Концепт «учеба» в русской языковой картине мира // Иностранные языки и литература в современном международном пространстве: Материалы междунар. научно-практ. конф. – Уральский политехнический инст-т. им. С.М. Кирова. – 2007. – С. 218-223.

7. Абзулдинова Г.К. Антипословицы, репрезентирующие концепт «учеба» // Материалы регион. научно.-практ. конф. «II Капеновские педагогические чтения». – Павлодар: ПГПИ им. С. Торайгырова, 2009. – С. 183-187.

8. Абзулдинова Г.К. Метафорическое описание концепта «учеба» в русском языке // Материалы междунар. научно-практ. конф. – Новосибирск: Сибирская Академия управления и массовых коммуникаций, 2009. – С. 3-8.

9. Абзулдинова Г.К. К вопросу об оценочной связи понятий «умный-дурак» в паремиях русского языка // Филология: вчера, сегодня, завтра.: УШ Седельниковские чтения. – Павлодар: ПГПИ им. С. Торайгырова, 2009. – С.30-36.

10. Абзулдинова Г.К. Антипословицы и молодежный сленг как отражение нового взгляда на концепт «учеба» // Материалы междунар. научно.-практ. конф. «Иртышский бассейн: современное состояние и

проблемы устойчивого развития». – Павлодар: ПГПИ им. С. Торайгырова, 2009. – С 79-85.

11 Абзулдинова Г.К. Метафорические репрезентации концепта «учеба» в школьном и студенческом сленгах. // Педагогический Вестник Казахстана. Серия филологическая. – 2010. – №1. – С.35-42.