

ИННОВАЦИОННЫЙ ЕВРАЗИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
МАГИСТРАТУРА

Кафедра «Английской филологии и перевода»

Магистерская диссертация

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПОНЯТИИ
«УЧЕБА/TEACHING» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**
6N0502 «Филология (английская)»

Исполнитель _____ Т.А. Бахусова
(подпись, дата)

Научный руководитель
Профессор, д. филол. наук _____ З.К. Темиргазина
(подпись, дата)

Допущена к защите:
Зав. кафедрой «Английская филология и перевод»
Доцент, к. филол. наук _____ Г.А. Хамитова
(подпись, дата)

Павлодар, 2008

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
РАЗДЕЛ 1. ЯЗЫКОВОЙ КОНЦЕПТ КАК БАЗОВОЕ ПОНЯТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ.....	6
1.1 Роль концепта в современной лингвистике.....	6
1.2 Базовые характеристики концепта.....	10
РАЗДЕЛ 2. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «УЧЕБА» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....	15
2.1 Значимость концепта «учеба» для носителей русской и английской лингвокультур.....	15
2.2 Репрезентация концепта «учеба» в паремиологических и фразеологических единицах русского и английского языков.....	20
2.2.1 Метафора как способ репрезентации субконцептов концепта.....	24
2.2.2 Оценка субконцептов концепта «учеба» в русской и английской картинах мира.....	32
2.3 Антипословицы как отражение нового взгляда на концепт «учеба».....	50
2.4 Гендерный аспект в поговорках и фразеологизмах, репрезентирующих концепт «учеба» в русском и английском языках.....	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	64
Приложение 1.....	69
Приложение 2.....	76

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время исследовательский интерес многих современных лингвистов сосредоточен на изучении концепта как ментального образования, который характеризуется лингвокультурной спецификой. Данный факт обусловлен доминирующей ролью антропоцентрической парадигмы лингвистического знания, которое пришло на смену сциентистской, системно-структурной парадигме. Очевидно, что для лингвокультурологии принципиально важным является изучение языка через его непосредственную связь с культурой. Такой взгляд обосновывает исследование концептов в направлении от культуры к индивидуальному сознанию, раскрывающему особенности существования концептов. Этот факт обусловил выполнение работы в русле лингвокультурологического изучения концептов, учитывая так же и то, что исследованию подверглись концепты, репрезентированные вербальными средствами неродственных языков (русского и английского). Данная работа посвящена изучению концепта «учеба» в русской и английской лингвокультурах.

Объектом данного магистерского исследования является культурный концепт «учеба» в русской и английской лингвокультурах.

Предметом изучения выступает лингвокультурный компонент концепта «учеба» в русской и английской языковых картинах мира.

Актуальность исследования обусловлена значительной ролью лингвокультурологии в современных лингвистических исследованиях, а также тем фактом, что проблема изучения концептов (в силу сложности и неоднозначности данного ментального явления) характеризуется плюрализмом мнений. По нашему мнению, вопрос о сравнительно-сопоставительных характеристиках культурного концепта «учеба» в русской и английской лингвокультурах недостаточно изучен, несмотря на то, что учеба как социальное явление характеризуется доминирующим значением в жизни человека и лингвосоциума в целом. Кроме того, актуальность темы отражена также в специфике проанализированного материала, подвергнутого комплексной методике исследования, что способствует более широкому изучению концепта.

Методологической базой нашей работы являются принципы исследования концепта, разработанные в рамках лингвокультурологического подхода. Основы этого направления современного языкознания были заложены в трудах В.В. Виноградова и получили свое развитие в трудах Ю.С. Степанова, В.И. Карасика, С.Г. Воркачева и ряда других ученых, рассматривающих язык, сознание и культуру как взаимосвязанные феномены.

Материалом данного исследования послужили словарные дефиниции ключевых слов, объективирующих исследуемый концепт в русской и английской лингвокультурах - «учеба / teaching / studying / learning», а также субконцепты концепта, их языковые иллюстрации во фразеологизмах, поговорках, крылатых выражениях.

Цель работы заключается в выявлении общих и дифференциальных признаков концепта, репрезентированного словами «учеба/ teaching/ learning/ studying», соответственно, в русской и английской лингвокультурах, а также исследование субконцептов в русской и английской лингвокультурах.

Поставленной цели подчинено решение следующих **задач**:

- Определить роль концепта «учеба» в русской и английской лингвокультурах и выявить сходства и различия в способах метафоризации субконцептов данного концепта;
- Исследовать категорию оценочности субконцептов и способы ее реализации в обоих языках;
- Изучить современное отношение носителей исследуемых лингвокультур к концепту «учеба» и его субконцептам;
- Определить степень влияния гендера на концепт «учеба» в русском и английском языках.

Научная новизна данной работы заключается в исследовании слова «учеба» как концепта с позиции лингвокультурологии. Выполнение данного исследования носит интерлингвальный характер, так как проводится на базе разносистемных языков (русского и английского).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что результаты, полученные в ходе исследования, вносят определенный вклад в развитие общей типологии концептов, а также способствует конкретизации содержания данного сложного ментального явления. Комплексный характер выполнения работы ярко иллюстрирует эффективность методики применения разнообразных приемов лингвистического исследования в рамках лингвокультурологического изучения проблемы концептов.

Практическая ценность данной работы состоит в том, что отобранный и проанализированный материал, а также полученные результаты могут быть использованы для дальнейшего исследования культурных концептов. Практическая значимость определяется также возможностью использования результатов исследования для составления лекционных курсов по когнитивной лингвистике, лингвокультурологии и лингвострановедению, а также в практическом курсе преподавания русского и английского языков как иностранных.

В работе применялись следующие **методы**: сравнительно-сопоставительный метод, компонентный анализ, этимологический анализ, ассоциативный эксперимент, элементы количественного анализа.

Положения, выносимые на защиту:

1. Концепт «учеба» принадлежит к числу базовых концептов в сознании носителей русского и английского языков. Метафорическая концептуализация учебы и ее составляющих имеет сходные и различные черты в русском и английском языках, что обусловливается различными системами ценностей.

2. Исследование оценочности субконцептов показывает количественную и качественную разницу в их оценке, обусловленную различиями национального характера и речевого поведения русских и англичан.
3. Изменения в социальной, политической, экономической сферах влияют на изменение системы ценностей, которое находит свое отражение в языке и представляет иной взгляд на ценности.
4. Изучение концепта «учеба» выявило влияние гендера на эту сферу человеческой жизни. Были выявлены языковые средства, определяющие гендерную асимметрию в русских и английских паремиях, репрезентирующих данный концепт.

Апробация работы. Содержание диссертационного исследования докладывалось на научно-практических семинарах Инновационного Евразийского Университета. Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

1. Метафорическое описание концепта «учеба», «teaching/learning» в русском и английском языках// Вестник ПГУ им. С.М. Торайгырова. – Павлодар, 2007. - № 4.
2. Аксиологическое отношение к понятиям «умный - дурак» в русских и английских паремиях// Вестник АГУ им. Абая. – Алматы, 2008. - № 3.
3. Gender aspect in the English and Russian proverbs presenting the concept “study”// Вестник ИнЕУ. – Павлодар, 2008. - № 1.

РАЗДЕЛ 1 ЯЗЫКОВОЙ КОНЦЕПТ КАК БАЗОВОЕ ПОНЯТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

1.1 Роль концепта в лингвистической науке

Сложный и многоаспектный вопрос о соотношении языка и культуры является центральным в современном языкознании. Несмотря на существенные расхождения в подходе к отношениям между культурой и языком, тезис о том, что язык является частью культуры народа, почти не вызывает возражений среди лингвистов.

Ключевой идеей в современной лингвистике является идея антропоцентричности языка. В центре всего изображаемого словом стоит человек – он сам и все то, что воспринимается им как его окружение, сфера его бытия. С позиции антропоцентрической парадигмы, человек познает мир через осознание себя, своей теоретической и предметной деятельности в нем, в основе данной парадигмы лежит переключение интересов исследователя с объектов познания на субъект, то есть анализируется человек в языке и язык в человеке.

Именно формирование антропоцентрической парадигмы привело к развороту проблематики в сторону человека и его места в культуре. Продуктом антропоцентрической парадигмы в лингвистике является наука лингвокультурология, которую можно считать самостоятельным направлением лингвистики, оформившимся в 90-е годы XX в. Лингвокультурология - это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке [1, С. 9].

Лингвокультурология, как определяет ее В.Н. Телия, - это дисциплина, исследующая «прежде всего живые коммуникативные процессы и связь используемых в них языковых выражений с синхронно действующим менталитетом народа» [2, С. 218].

По определению В.В. Воробьева, «лингвокультурология – комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных теоретических подходов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (систем, норм и общественных ценностей)» [3, С. 36].

Цель лингвокультурологии – изучение обыденной картины мира. Лингвокультурология стремится к экспликации культурно-национальной значимости единиц, которая достигается на основе соотнесения их с концептами общечеловеческой или национальной культуры.

На очередном витке спирали, по которой движется в своем развитии гуманитарное знание, и в ходе очередной «эпистемической революции» российская лингвистическая мысль столкнулась с необходимостью выработки нового термина для адекватного обозначения содержательной стороны языкового знака, который снял бы функциональную ограниченность традиционных значения и смысла и в котором бы органически слились логико-психологические и языковедческие категории.

Возникшая потребность породила появление целого ряда соперничающих номинативных единиц, общим для которых было стремление «отразить в понятиях» неуловимый «дух народа» – этническую специфику представления языковых знаний. В конкурентной борьбе в российской лингвистической литературе с начала 90-х годов прошлого века столкнулись термины «концепт» [4,5,6], «лингвокультурема» [3], «логоэпистема» [7], однако на сегодняшний день становится очевидным, что наиболее жизнеспособным оказался термин «концепт», по частоте употребления значительно опередивший все прочие протерминологические новообразования.

Слово «концепт» является калькой с латинского *conceptus* – «понятие», от глагола *concipere* «зачинать», т.е. значит буквально «зачатие». Этимологически эти значения восходят к древнерусскому слову «пояти» – «схватить, взять в собственность, взять женщину в жены».

Термин «концепт» широко применяется в различных научных дисциплинах, что приводит к его множественному пониманию. Часто «концепт» употребляется в качестве синонима «понятия», хотя термин «понятие» употребляется в логике и философии, а «концепт» является термином математической логики. Сегодня термин «концепт» закрепился также в культурологии и лингвистике [6, С. 40].

Термин «концепт» является зонтиковым, он «покрывает» предметные области нескольких научных направлений: прежде всего когнитивной психологии и когнитивной лингвистики, занимающихся проблемами мышления и познания, хранения и переработки информации, а также лингвокультурологии, определяясь и уточняясь в границах теории, образуемой их постулатами и базовыми категориями [8, С. 58].

Необходимо отметить, что понятие концепта является достаточно разработанным в российской культурологии и лингвистике, однако в разных направлениях этот термин приобретает различное наполнение и содержание. Рассмотрим концепции ученых.

В рамках когнитивной парадигмы концепт именуется по-разному и выступает как ментальная область или пространство, когнитивный контекст, фрейм, область знания, лежащая в основе значения языковой единицы. Единства мнений в отношении возможности структурирования концепта среди когнитивистов нет. При описании структуры концепта как области знания целью, как правило, является определение тех его участков, которые нашли свое выражение в языке, а также способов (схем), с помощью которых происходит связь концепта и его языковой репрезентации. Кроме того, важным

признается определение прототипических характеристик (инвариантной части концепта), которые легли в основу формирования значения языковой единицы, называющей концепт.

Лингвист Е.С. Кубрякова предлагает следующее определение концепта: «Концепт – оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, квант знания. Самые важные концепты выражены в языке» [8, С. 90-92]. С точки зрения Е.С. Кубряковой, концепт характеризуется: 1) оперативностью; 2) способностью отражать человеческую деятельность; 3) наличием инвариантного стержня; 4) гибкостью и подвижностью; 5) способностью представлять лишь часть актуализированных смыслов, относящихся к той или иной идее; 6) субъективностью; 7) отсутствием у концепта определенной структуры [8, С. 90-92].

Когнитивную теорию углубляет психолингвистическое толкование концепта. Такое понимание концепта отражено в работах А.А. Леонтьева [9] и А.А. Залевской [10]. А.А. Залевская определяет концепт как объективно существующее в сознании человека перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера в отличие от понятий и значений как продуктов научного описания (конструктов) [10, С. 39]. Разграничивается концепт как достояние индивида и концепт как инвариант, функционирующий в определенном социуме или культуре, при этом акцент делается на субъективно значимых характеристиках концепта. Психолингвистическая трактовка близка когнитивной особенно в постулировании субъективности концепта. Однако, с точки зрения психолингвистов, изучение языка дает сравнительно немного информации о концепте, который по своей природе невербален и реализуется лишь в языке.

Синкретичные теории концепта характеризуются совмещением постулатов когнитологии и культурологии. Так, С.А. Аскольдов, одним из первых начавший разрабатывать проблему концепта в отечественной лингвистике, говорил о схематизме этих ментальных сущностей [11, С. 4]. С мнением С.А. Аскольдова перекликается точка зрения Д.С. Лихачева, который говорил об алгебраичности концепта, так как, оперируя им в речи, человек просто не успевает охватить концепт во всей его сложности [5, С. 3-9].

Тезис С.А. Аскольдова о схематизме и Д.С. Лихачева об алгебраичности концепта созвучен идее актуализации концепта, выдвигаемой Е.С. Кубряковой в рамках когнитивной лингвистики. В то же время в работах С.А. Аскольдова и Д.С. Лихачева развивается идея о взаимосвязи концепта и культуры: «концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации» [5, С. 5]. С.А. Аскольдов считал, что концепт «есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [11, С. 75].

Подход, совмещающий в себе черты и когнитивистики, и культурологии и позволяющий исследовать содержание концепта на базе языковых факторов, реализуется в трудах З.Д. Поповой и И.А. Стернина.

Ученые З.Д. Попова и И.А. Стернин определяют концепт как «глобальную мыслительную единицу, представляющую собой квант структурированного знания,... идеальную сущность, которая формируется в сознании человека из его непосредственных операций человека с предметами, из его предметной деятельности, из мыслительных операций человека с другими, уже существующими в его сознании концептами – такие операции могут привести к возникновению новых концептов» [12, С. 72-74]. Язык, таким образом, является лишь одним из способов формирования концептов в сознании человека. Для эффективного формирования концепта одного языка мало – необходимо привлечение чувственного опыта, наглядность, предметная деятельность. Только в таком сочетании разных видов восприятия в сознании человека вырабатывается полноценный концепт.

Теория концепта получила дальнейшее перспективное развитие в работах С.Г. Воркачева, который усматривает главную причину выделения концепта как ментального образования, отмеченного лингвокультурной спецификой, в авторизации безличного, объективистского понятия. Исследователь трактует концепт как план содержания языкового знака, включающий «помимо предметной соотнесенности всю коммуникативно-значимую информацию» [13, С. 67]. В семантическое пространство концепта входят его парадигматические, синтагматические и словообразовательные связи, а также вся прагматическая информация языкового знака, связанная с его экспрессивной и иллокутивной функциями. Еще одним высоковероятным, по мнению С.Г. Воркачева, компонентом семантики концепта является «когнитивная память слова - смысловые характеристики языкового знака, связанные с его исконным предназначением и системой духовных ценностей носителей языка» [13, С. 66].

Согласно теории А. Вежбицкой, концепты этноспецифичны, следовательно, могут быть использованы для сопоставления культур разных народов с целью изучения их своеобразия и общих черт [14]. Исследователь рассматривает концепты как инструменты познания внешней действительности, которые можно описать средствами языка в виде некоторых объяснительных конструкций. Такой подход может быть назван логико-понятийным.

В культурологии концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека [6, С. 43]. Концепты возникают в сознании человека не только на основе словарных значений слов, но и на основе личного и народного культурно-исторического опыта, и чем богаче этот опыт, тем шире границы концепта, тем шире возможности для возникновения эмоциональной ауры слова, в которой находят свое отражение все стороны концепта [6, С. 144].

Ключевые концепты культуры занимают важное положение в коллективном языковом сознании, а потому их исследование становится чрезвычайно актуальной проблемой. Доказательством тому служит появление словарей важнейших концептов культуры, одной из первых работ в этом направлении является словарь Ю.С. Степанова «Константы: Словарь русской

культуры» (1997)» [6]. Ученый определяет концепт – как «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека...то, посредством чего человек входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [6, С. 43]. Концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений [6, С. 43].

Структура концепта трехслойна, она обладает рядом особенностей:

- 1) основной, актуальный признак;
- 2) дополнительный или несколько дополнительных, "пассивных" признаков, являющихся уже не актуальными, "историческими";
- 3) внутренняя форма, обычно вовсе не осознаваемая, запечатленная во внешней, словесной форме" [6, С. 47].

Таким образом, "в современных исследованиях культурные концепты определяются обычно как многомерные смысловые образования в коллективном сознании, опредмеченные в языковой форме" [6, С. 47].

Обзор теории концепта показывает, что в настоящее время сформировались два основных подхода к концепту: когнитивный и лингвокультурологический. Как отмечает В.И. Карасик, лингвокультурный и лингвокогнитивный подходы к пониманию концепта не являются взаимоисключающими: «концепт как ментальное образование в сознании индивида есть выход на концептосферу социума, то есть, в конечном счете, на культуру, а концепт как единица культуры есть фиксация коллективного опыта, который становится достоянием индивида. Иначе говоря, эти подходы различаются векторами по отношению к индивиду: лингвокогнитивный концепт - это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурный концепт - это направление от культуры к индивидуальному сознанию» [15, С. 139].

Учитывая специфику нашего материала, в качестве методологической базы исследования был выбран лингвокультурный подход, который по нашему мнению, является наиболее плодотворным при сопоставлении концептов, принадлежащих сознанию носителей разных лингвокультур.

В качестве рабочего определения концепта в нашем исследовании была принята дефиниция С.Г. Воркачева: «Концепт – это единица коллективного знания/ сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [13, С. 71].

Исследование различных уровней концептуальной структуры предполагает рассмотрение понятийного, образного и ценностного компонентов, которые являются качественными характеристиками содержания концепта.

Исследование концептов получило широкое распространение и в отечественной лингвистике. Концепт рассматривался такими учеными, как З.К. Темиргазин [16], Г.А. Хамитовой [17], Е.С. Ковалевой [18], Е.И. Тимохиной [19], Ж.М. Калажановой [20], Ж.Т. Ермаковой [21] и другими лингвистами.

1.2 Базовые характеристики концепта

Рассмотрим “концепт” и “понятие”, «значение», которые рассматривает Ю.С. Степанов в своей работе «Константы. Словарь русской культуры» [6, С. 46]. В английских словарях “концепт” — “идея, лежащая в основе целого класса вещей”, “общепринятое мнение, точка зрения” (general notion). В “Longman Dictionary of Contemporary English” “концепт” определяется как “чья-то идея о том, как что-то сделано из чего-то или как оно должно быть сделано” (someone’s idea of how something is, or should be done) [22]. Возникает указание на мыслящее лицо, деятеля, обладателя некой идеи и точки зрения. При всей абстрактности и обобщенности этого “некто” (someone) вместе с ним в “концепт” входит потенциальная субъективность.

Значение слова, Ю.С. Степанов определяет, как тот предмет или те предметы, к которым это слово правильно, в соответствии с нормами данного языка применимо, а *концепт* - это смысл слова. Кроме того, термин *значение* ученый считает синонимичным термину *объем понятия* [6, С. 40-76].

Исследования показывают, что концепт является семантически глубже, богаче понятия. Концепт приближен к ментальному миру человека, следовательно, к культуре и истории, поэтому имеет специфический характер. «Концепты представляют собой коллективное наследие в сознании народа, его духовную культуру, культуру духовной жизни народа. Именно коллективное сознание является хранителем констант, то есть концептов, существующих постоянно или очень долгое время» [6, С. 76].

Эксплицитно, либо имплицитно концепт — всегда объект сопоставительного анализа, подразумевающего сравнение: внутриязыковое, когда сопоставляются облик и функционирование концепта в различных «областях бытования» — дискурсах (научном, политическом, религиозном, поэтическом и пр.) и сферах сознания и межьязыковое, когда сопоставляются концепты различных языков [23, С. 5-12].

Определяющим в семантике культурного концепта может считаться ассоциативный компонент в форме образно-метафорических коннотаций, либо прецедентных связей [23, С. 5-12].

Включение в состав концепта образной составляющей [24, С. 54-57] (типового представления, гештальта, прототипа, стереотипа, символа и пр.) — это как раз то, что выгодно отличает его от понятия, лишенного наглядности. Более того, «вещные коннотации», отраженные в несвободной сочетаемости имени концепта, могут как раз раскрывать его этнокультурную специфику [25, С. 285].

Специфическую черту лингвокультурного концепта может также составлять его включенность в «вертикальный контекст», формирующий его прецедентные свойства, — способность ассоциироваться с вербальными, символическими либо событийными феноменами, известными всем членам этнокультурного социума [26], [27].

И, наконец, определяющим в тройке «измерений» концепта может быть номинативное, собственно лингвокультурологическое, связанное с его вербализацией в конкретном естественном языке и ориентированное на «тело знака» – имя концепта, слово, его воплощающее. Формальной характеристикой культурного концепта, поддающейся статистическому учету, является так называемая «номинативная плотность» [15, С. 133] – наличие в языке целого ряда одно - или разноуровневых средств его реализации, что напрямую связано с релевантностью, важностью этого концепта в глазах лингвокультурного социума, аксиологической либо теоретической ценностью явления, отраженного в его содержании [15, С. 139], [28, С. 25]. Другим проявлением релевантности содержания культурного концепта можно считать его «переживаемость» [6, С. 41], способность при попадании в фокус сознания интенсифицировать духовную жизнь человека.

Синонимические средства, образующие план выражения лингвокультурного концепта, кластеризуются и упорядочиваются частотно и функционально. Внутри семантических гнезд выделяются концепты разного плана значимости, и здесь особый интерес для лингвокультурологического исследования представляют парные концепты – «семантические дублиеты»: «счастье-блаженство», «любовь-милость», «справедливость-правда», «свобода-воля», «честь-достоинство» и пр., где этноспецифическая маркированность закреплена преимущественно за вторыми членами пары.

В основу типологии лингвокультурных концептов может быть положен также уровень абстракции их имен: если имена отприродных реалий к концептам никогда не отправляют, то имена предметных артефактов, обрастая этнокультурными коннотациями, в принципе, могут образовывать «знаковое тело» культурного концепта [15, С. 145].

Однако культурные концепты – это, прежде всего, ментальные сущности, в которых отражается «дух народа», что определяет их антропоцентричность – ориентированность на духовность, субъективность, социальность и «личную сферу» носителя этнического сознания [23, С. 5-12].

Концепт расширяет значение слова, оставляя возможности для домысливания, дофантазирования, создания эмоциональной ауры слова.

В формировании концептов весьма велика роль субъектного начала, что для слова нехарактерно. Субъектный фактор выполняет в концепте нестандартную функцию – он является одним из импульсов изменения (движения) концепта и сообщает концепту еще одну отличительную черту: концепт – явление более динамичное, более стремительно меняющееся сравнительно со словом.

Когнитивный статус концепта в настоящее время сводится к его функции быть носителем и одновременно способом передачи смысла, к возможности хранить знания о мире, помогая обработке субъективного опыта путем подведения информации под определенные, выработанные обществом, категории и классы. Это свойство сближает концепт с такими формами отражения смысла, как знак, образ, архетип, гештальт, при всём очевидном

различии этих категорий, которые концепт может в себя вмещать и в которых одновременно способен реализовываться. Главное в концепте – это многомерность и дискретная целостность смысла, существующая, тем не менее, в непрерывном культурно-историческом пространстве и поэтому predisposing к культурной трансляции из одной предметной области в другую, что позволяет называть концепт основным способом культурной трансляции. Концепт, таким образом, является средством преодоления дискретного характера представлений о действительности и онтологизированным комплексом этих представлений. Именно он и является средством, делающим возможным «сгущение» поля культуры.

Анализ многочисленных наблюдений исследователей позволяет сделать вывод о том, что концепт обладает следующими базовыми характеристиками.

Концепт недискурсивен в смысле дискурса. Дискурс – термин, обозначающий тип западноевропейской интеллектуальной стратегии рационально-классического ряда [29]. Отсюда, дискурсивный – рассудочный, понятийный, логический, опосредованный, формализованный (в отличие от чувственного, созерцательного, интуитивного, непосредственного), отличается от понятия «дискурс» – термина, обозначающего определенный лингвистический феномен.

Концепт недискурсивен в том смысле, что он нелинеарен: в этом смысле отношения концептов не есть отношения текстуальные (последовательностные), а гипертекстуальные, основанные не на временном развертывании, но на принципах переключки, отсылки [30, С. 7].

Концепты иерархичны, их системные отношения образуют «образ мира», «картину мира». Объективная действительность по-разному отражается в различных языках, при этом формируются особые, отличающиеся друг от друга картины мира. Проявление специфически человеческого восприятия действительности, закрепленного в языке, заключается в том, что носитель какого-либо языка и соответствующей ему картины мира, скорее всего, будет строить свое речевое поведение в соответствии с данной картиной мира. Это обусловлено тем, что язык является одним из важнейших средств фиксации и хранения знаний о мире, накопленных человечеством. Человек, познавая в процессе своей жизнедеятельности объективную действительность, результаты этого познания фиксирует, прежде всего, в лексике. Сумма знаний о мире, зафиксированных в языке, может быть определена как языковая картина мира [31, С. 9].

Наличие общих, универсальных концептов обеспечивает возможность взаимопонимания между народами, в то же время каждая нация имеет собственную шкалу мировоззрения, собственную шкалу ценностей. Каждая культура формирует свои стереотипы сознания и поведения, опирающиеся на собственное видение мира. Таким образом, несмотря на то, что концепт «учеба» универсальный, наполненность его для каждой нации своя. Выявление универсальных и этноспецифичных черт данного концепта является целью данного исследования.

Бесконечность концепта определена его бытием как явлением культуры: он постоянно существует, совершая движение от центра к периферии и от периферии к центру, его содержательное наполнение также безгранично.

Событийность концепта определена его функцией в человеческом сознании, его участием в мыслительном процессе.

Для того чтобы концепт укоренился как эвристическая категория, необходимо разделять системный, языковой концепт и его речевые, контекстуальные воплощения.

Концепт и речевые, контекстуальные воплощения находятся в отношениях, аналогичных отношениям фонемы и звука, морфемы и морфа. Языковой концепт абстрактен, нематериален, в то время как речевые, контекстуальные воплощения материальны и конкретны. Через речевые, контекстуальные воплощения осуществляется бытие концепта.

Концепт может рассматриваться как совокупность его «внешней», категориальной отнесенности и внутренней, смысловой структуры, имеющей строгую логическую организацию. В основе концепта лежит исходная, прототипическая модель основного значения слова (т. е. инвариант всех значений слова). В связи с этим можно говорить о центральной и периферийной зонах концепта. Причем последняя способна к дивергенции, т.е. вызывает удаление новых производных значений от центрального [30, С. 6-9].

ВЫВОДЫ:

1 Лингвокультурология - это дисциплина, исследующая «прежде всего живые коммуникативные процессы и связь используемых в них языковых выражений с синхронно действующим менталитетом народа» [1, С. 218].

2 Цель лингвокультурологии – изучение обыденной картины мира. Лингвокультурология стремится к экспликации культурно-национальной значимости единиц, которая достигается на основе соотнесения их с концептами общечеловеческой или национальной культуры.

3 В качестве методологической базы нашего исследования был выбран лингвокультурный подход, который является наиболее плодотворным при сопоставлении концептов, принадлежащих сознанию носителей разных лингвокультур.

4 В качестве рабочего определения концепта в нашей работе принята дефиниция С.Г. Воркачева: «Концепт – это единица коллективного знания/сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [13, С. 64-72].

5 Концепт является семантически глубже, богаче понятия, т.к. приближен к ментальному миру человека, к культуре и истории.

6 Специфическую черту лингвокультурного концепта составляет способность ассоциироваться с вербальными, символическими либо событийными феноменами, известными всем членам этнокультурного социума.

7 Концепт расширяет значение слова, оставляя возможности для домысливания и создания эмоциональной ауры слова. Концепт – явление более динамичное, стремительно меняющееся сравнительно со словом.

8 Концепт может рассматриваться как совокупность «внешней», категориальной отнесенности и внутренней, смысловой структуры, имеющей строгую логическую организацию. В основе концепта лежит исходная, прототипическая модель основного значения слова (то есть инвариант всех значений слова).

РАЗДЕЛ 2 СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «УЧЕБА» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

2.1 Значимость концепта «учеба» для носителей русской и английской лингвокультур

На данном этапе развития общества происходят обширные интеграционные процессы, актуальность которых неизбежно приводит к сближению и диалогу культур. Люди воспринимают окружающий мир через призму своих языков по-разному, и поэтому способ концептуализации действительности в каждом языке и универсален, и специфичен.

В разных лингвокультурах фокусировка и членение концептуального пространства осуществляется по-разному. При совпадении этого членения у людей из разных культур будет больше предпосылок для адекватной коммуникации, нежели при несовпадении. Наиболее эффективным путем выделения национально-специфичных концептов из языков является их межъязыковое сопоставление. Д.О. Добровольский считает, что концепт небезразличен к своей языковой манифестации, и поэтому, если в языке существует ряд идиом, по-разному выражающих один и тот же концепт, то есть основания считать, что этот концепт нетождественен сам себе, а это разные концептуальные варианты и соответственно это разные семантические структуры [32, С. 71-94].

По мнению В.В. Ощепковой, национальное своеобразие каждого народа осознается и исследуется при сравнении и контактах с другими народами [33].

Концепт «учеба» был рассмотрен в английском языке с позиции когнитивной лингвистики в работе Карамновой Е.А. [34], а также с позиции лингвокультурологии в русском языке в работе Ю.С. Степанова [6], где выделял такие субконцепты, как деятельность, знания и труд. В русском, английском и французском языках в работе Е.В. Лукашевича [35] исследовался концепт «знания». Так, например, Е.В. Лукашевич исследовал знания по 6 параметрам:

- 1 характеристика умственной деятельности;
- 2 форма существования/ выражения знаний;

- 3 источник/сфера получения знаний;
- 4 деятельность, связанная с получением и применением знаний;
- 5 характеристика субъекта, обладающего знанием;
- 6 эмоции и оценка.

Анализ ассоциаций информантов показал, что национально-культурная специфика проявляется в различной степени актуальности каждого из 6 параметров в когнитивной структуре концепта знание, что обуславливает несовпадение структур значения слова. Значимость некоторых параметров не актуальна для носителей той или иной изучаемой культуры.

Целью нашего исследования является выявление сходств и различий концепта «учеба» в русском и английском языках с учетом культурных особенностей их носителей. На пути решения данной проблемы стоит идиоматичность языков, которая также выражается в паремиологии. С этих позиций культурно значимыми оказываются не только языковые единицы, обозначающие культурно маркированные реалии, но и те, в которых культурная информация залегает на глубинном уровне семантики. Таким образом, основным методом анализа языковых знаков в лингвокультурологии, ведущим способом экспликации заключенной в них культурной информации, другими словами – экспликации их культурной значимости, является процедура соотнесения групп или массивов языковых знаков со знаками (категориями, таксонами) культуры. Именно массивы номинативных единиц, лексических и фразеологических, функционирующих в том или ином языке, манифестируют значимость определенных установок культуры для той или иной лингвокультурной общности. Культурная информация рассеяна в языке, она осознанно или неосознанно воспроизводится носителями языка, употребляющими языковые выражения в определенных ситуациях, с определенными интенциями и с определенной эмотивной модальностью [36].

Исследование таких концептов, как «учеба» предполагает анализ тех паремий, которые так или иначе связаны с этим явлением с целью выявления концепта данной реальности. Интерпретация концепта будет осуществляться путем рассмотрения элементов, которые могут быть выделены с помощью наиболее активно используемых лексем.

Концепт «учеба» играет важную роль в языковой картине мира русских и англичан. Процесс обучения и получения знаний, который на протяжении столетий веков являлся неотъемлемой частью человеческой жизни, находит свое отражение в пословицах, поговорках, фразеологизмах русского и английского народов.

С древних времен сложилось особое отношение народа к данному явлению. Несколько различаются этапы и временные рамки его развития. Это обусловлено политическими, экономическими и социальными процессами, происходившими на территории двух государств – России и Англии. Однако в обеих странах образование было доступно только богатым, знатным людям. При этом люди из низших сословий также проходили процесс обучения, но он отличался тем, что они учились практическим навыкам, позволяющим им

зарабатывать на жизнь. Таким образом, с давних времен существовали различные цели обучения. Для одних хорошее образование было показателем классовой принадлежности, определенного статуса в обществе, для других обучение было средством выживания.

При этом значимость образования не вызывала сомнений. Образованный человек считался важной персоной, к нему обращались за советом, к нему относились с уважением.

На современном этапе обучение занимает не менее важное место в жизни народа, как русского, так и английского. Хорошее образование – средство достижения желаемых результатов: получение высокооплачиваемой работы, престижного жилья, получение определенного статуса в обществе. Специалист, получивший хорошее обучение, необходим везде и всегда. Мы видим, что на протяжении многих веков ценность образования не изменяется.

Как было сказано ранее, при совпадении членения концептуального пространства у людей из разных культур будет больше предпосылок для адекватной коммуникации, нежели при несовпадении. Так как мир глобализирует, в обществе происходят обширные интегральные процессы, идет тенденция к сближению культур, к «диалогу культур». Нас интересует исследование концепта «учеба» в русском и английском языках с целью выявления общих и различных черт.

Для исследования данного концепта нами было отобрано английских паремий и фразеологизмов в количестве 111 единиц и русских паремий и фразеологизмов в количестве 170 единиц, и 52 русских антипословиц - 14 английских. Основными источниками фактического материала стали русско-английские фразеологические словари, сборники пословиц и поговорок на английском и русском языках, а также электронные словари.

Обратимся к концепту «учеба», «teaching/learning/studying» в русском и английском языках.

Для анализа понятия «учение», «обучение» обратимся к «Толковому словарю» В.И. Даля [37] через толкование глагола «учить»:

- 1 Учить, школить, держать строго, часто наказывая, для нравственного образования, послушания;
- 2 учить что-либо, учиться, заучать, затверживать;
- 3 упражняться по своей воле, перенимать что у других, усвоить себе науку, умение, знание и пр.;
- 4 передавать кому-либо какие-либо знания, навыки;
- 5 наставлять, передавать свой опыт, свои взгляды;
- 6 высказывать, обосновывать какую-нибудь мысль, положение.

Macmillan essential dictionary предлагает толкование глагола «teach» [38, С. 750], а также глаголов «learn» и «study», которое демонстрирует разницу употребления последних [38, С. 408].

«To teach»:

- 1 to impart the knowledge of; to give intelligence concerning; to impart, as knowledge before unknown, or rules for practice; to inculcate as true or important; to exhibit impressively;
- 2 to direct, as an instructor; to manage, as a preceptor; to guide the studies of; to instruct; to inform; to conduct through a course of studies;
- 3 to accustom; to guide; to show; to admonish.

«To learn»:

- 1 to gain knowledge or experience of smth for example by being taught;
- 2 to study smth. so that you remember it exactly;
- 3 to gain new information about a situation, event, person;
- 4 to improve your behaviour as a result of gaining greater experience or knowledge of smth.

В староанглийском языке глагол «to learn» использовался в значении «to teach» по аналогии с французским и другими языками, подтверждение этого находят в произведениях Шекспира, Спенсера и других английских писателей. В настоящее время глагол «to learn» не используется в значении «учить – передавать знания» и не является эквивалентом глагола «to teach» [39].

«To study»:

- 1 to learn about a subject by going to school, university;
- 2 to do work such as reading and homework;
- 3 to read or look at smth. very carefully;
- 4 to learn about a problem or subject using scientific methods.

Таким образом, «учение» - это процесс получения и закрепления знаний, умений и навыков, процесс передачи опыта и знаний, то есть двусторонний процесс, включающий неотъемлемых его участников – учителя и учащегося.

Глагол «учить» в русском языке можно использовать и по отношению к деятельности учителя, и по отношению к деятельности ученика. В то время как в английском языке деятельность учителя и учащегося обозначается разными глаголами. Преподавательская деятельность обозначается глаголом «teach», деятельность учащегося по усвоению знаний и получению опыта определяется глаголами «study» и «learn». Глагол «study» близок по значению глаголу «learn», но существуют небольшие различия в употреблении этих глаголов: «study» выражается через значение глагола «learn», но при этом обязательным условием является посещение какого-либо учебного заведения, например, школы или университета. Кроме того, глагол «study» может быть использован для наименования действий, направленных на глубокое изучение какого-либо предмета или явления.

Глаголы «learn» и «teach» были подвержены компонентному анализу. Архисемой данных глаголов является *процесс*. Первым дифференциальным признаком является вектор направления деятельности: получение и передача. Следующим дифференциальным признаком является субъект действия: ученик (реципиент) и учитель (отправитель) соответственно. Третьим признаком является предмет передачи или получения: знания или опыт.

Архисемой глаголов «study» и «learn» является *процесс*. К дифференциальным признакам данных глаголов относится деятельность по *получению* знаний. Субъектом действия в данном случае выступает ученик. Глагол «study» имеет уникальную сему - учебное учреждение: школа или университет.

Глаголы «teach», «study» и «learn» отражая единство процесса обучения и имея разных субъектов деятельности, часто используются в пословицах вместе: «*Men learn while they teach. [Люди учатся, пока они учат]. By learning you will teach, by teaching you will learn. [Учась, ты учишь, обучая, ты учишься сам]*». Тем самым, показывается стойкая связь между этими двумя процессами и их участниками. Более того, так как учеба – это длительный процесс, занимающий всю жизнь, роли участников постоянно меняются: учитель может становиться снова учеником, повышать свой уровень, а ученик, в свою очередь, может занять место учителя и начать обучать других людей.

Данное сравнение также демонстрирует трудность, с которой могут столкнуться представители обеих культур при взаимодействии. Для точного понимания вышеперечисленных глаголов им будет необходим контекст, определенная ситуация. Знание этих различий поможет избежать неправильного восприятия предъявляемой информации.

Кроме того, проведя количественный анализ, мы пришли к выводу, что глагол «teach» использовался в английских паремиологических и фразеологических единицах в количестве 7 единиц, в то время как глагол «learn» использовался в количестве 23 единицы. Это можно объяснить семантикой данных глаголов, так как одна из основных функций паремий – это наставление, то паремии и фразеологизмы, содержащие данную лексему, призывают к самостоятельному, осознанному получению знаний и навыков.

В теории лингвистики подробно разработан научно-понятийный аппарат для описания процесса метафоризации концептов. Такой метаязык будет использован нами для описания репрезентации субконцептов концепта «учеба» - важнейшего понятия концептуального аппарата. Термином «субконцепт» мы обозначаем составляющую часть концепта коллективного знания/ сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой. Приставка суб- в данном случае обозначает подчиненность, малость, что названо в производящей основе, нахождения под чем-нибудь.

Для выявления субконцептов данного концепта мы провели ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие студенты выпускных курсов, изучающие английский язык как специальный предмет (28). Им было предложено записать ассоциации, на слово-стимул «учеба» на английском языке. В свою очередь студенты 1 курса (50), принявшие участие в эксперименте, представили реакции на слово-стимул «учеба» на русском языке. Результаты эксперимента показали, что наиболее часто представляемые слова-реакции – это такие слова, как «знания/ knowledge, учитель/ teacher, ученик/ pupil, книга/ book, школа/университет/ school/university». Определение

процентного соотношения субконцептов показало, что знания занимают около 53%, учитель – 16%, книга – 21%, ученик – 6%, школа/ университет – 4% в концепте «учеба». Такое процентное соотношение актуально для русского и английского языков.

Следует отметить, что в ассоциативном эксперименте также были представлены субконцепты в качестве слов-стимулов. Были получены следующие результаты: знания были представлены как свет, труд/ трудность, необходимость, в 2 случаях – как нужда в русском языке и как *light, power, difficulty, science* в английском. «Знания» сопровождались следующими прилагательными: глубокие, прочные в русском языке и *good, excellent* в английском. Учитель представляется, как наставник, мастер своего дела. Данное понятие сопровождается такими прилагательными, как добрый, и, в то же время, серьезный, отзывчивый, справедливый/ объективный в русском языке. В английском языке были даны следующие слова-реакции: *responsible, clever/ intelligent, kind*. Слово-стимул «ученик» сопровождалось следующими реакциями: трудоспособный/ ленивый, способный, неопытный. Книга была представлена, как источник знаний. Были даны следующие прилагательные, которые мы разделили на группы:

1 по объему: толстая, большая;

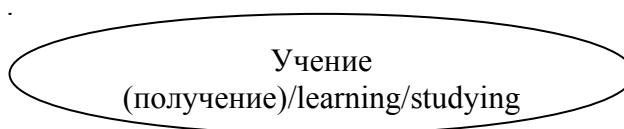
2 по содержанию: интересная, содержательная, сложная в русском языке и *interesting, gripping* в английском;

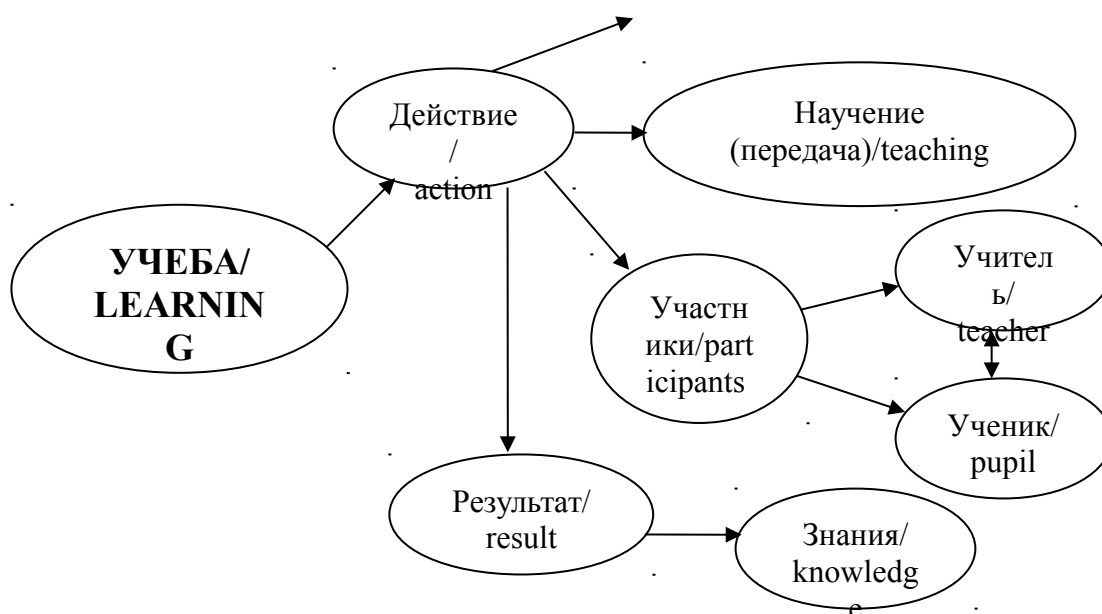
3 по целевой принадлежности: учебник, рассказы, стихи в русском языке и *poems, lecture* в английском языке.

Концепт «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 схемы.

Схема 1

Представление концепта «учеба» и его субконцептов в русском и английском языках





Данная схема включает субконцепты концепта «учеба», которые мы подробно рассмотрим в паремиях и фразеологических единицах русского и английского языков.

2.2 Репрезентация концепта «учеба» в паремиологических и фразеологических единицах русского и английского языков

Наиболее перспективными, продуктивными при решении задач лингвокультурологического характера нам представляются научные изыскания, в поле зрения которых оказываются устойчивые, клишированные, имеющие высокий индекс употребления речевые высказывания. Эти высказывания являют собой результат рефлексии, глубинной проработки тем или иным (микро) социумом наиболее актуальных для него понятий, и – как следствие – рельефно показывающие самобытность, оригинальность его языко-мышления и речевых поступков [40].

Устойчивые речевые высказывания (поговорки, пословицы, фразеологизмы) имеют специфический характер - неоднословный план выражения, яркую образность, использование в речи в определенных ситуациях и контекстах.

Фразеологические единицы являются эмоциональными выразителями национального менталитета народа, связаны с языком и бытом конкретной страны. Большинство лингвистов считают, что такие устойчивые выражения лучше не переводить, им нужно подбирать соответствия в другом языке. Это специфическая межъязыковая идиоматичность. Польский лингвист С. Сташевски определяет ее как «проявление несоответствия (лексического, структурного, семантического и стилистического или одного из них) фразеологических единиц двух или более языков, обнаруживаемого при сопоставлении фразеологических систем данных языков» [41, С. 389 - 391].

Фразеология есть фрагмент языковой картины мира. Фразеологические единицы всегда обращены на субъекта, то есть возникают они не только, чтоб описывать мир, сколько для того, чтоб его интерпретировать, оценивать и выражать к нему субъективное отношение.

В.Н. Телия пишет, что фразеологический состав языка – это «зеркало, в котором лингвокультурологическая общность идентифицирует свое национальное самосознание», именно фразеологизмы как бы навязывают носителем языка особое видение ситуации [2].

Язык является механизмом, способствующим кодированию и трансляции культуры. Истинными хранителями культуры являются тексты. Не язык, а текст отражает духовный мир человека. Именно текст напрямую связан с культурой, ибо он пронизан множеством культурных кодов, именно текст хранит информацию об истории, этнографии, национальной психологии, национальном поведении, то есть обо всем, что составляет содержание культуры [19, С. 71-74].

Всякий фразеологизм, как пишет В.А. Маслова, это текст, то есть хранитель культурной информации. Фразеологический компонент языка не только воспроизводит элементы и черты культурно-национального миропонимания, но и формирует их. И каждый фразеологизм, если он содержит культурную коннотацию, вносит свой вклад в общую мозаичную картину национальной культуры [1, С. 51-56].

Особенности национального характера, ментальности народа могут раскрыть через язык целые комплексы культурных традиций, закреплённые в языке, мифологические знания, проявляющие себя в современном значении языковой единицы, также можно выявить через язык. Фразеология является той сферой языка, где национально-культурный компонент языка представлен наиболее широко, в яркой и самобытной форме, так как именно во фразеологии сосредоточен самый большой процент национально-специфических образов.

Фразеологизмы – наиболее архаичная форма национального языка, а мифологическая фразеология – еще более древняя часть самой фразеологии. Она отражает древние языческие представления народа, демонстрирует тесные связи с фольклорными, ономастическими и другими пластами культуры [42]. Фразеологизмы справедливо считают одним из наиболее ярких проявлений национально-культурной специфики языка. Итак, в жизни социума язык и культура выступают как неотделимые друг от друга сущности. Язык является компонентом культуры, важнейшим фактором ее формирования и сохранения.

Обратимся к толкованию слова «пословица». Пословица – устойчивое в речевом обиходе ритмически и грамматически организованное изречение, в котором зафиксирован практический опыт народа и его оценка определенных жизненных явлений. Выступает в речи, в отличие от поговорки, как самостоятельное суждение [43, С. 355].

В пословице, как сказал В.Даль, на лицо цельность и единство чистого народного содержания и присущий живому языку склад, слог и «музыка» [44].

Пословица сосредоточила в себе «взгляд народа на мир, общественные порядки, бытовые установления. Это сгустки идей и чувств, отпечаток душевного склада народа» [44]. Именно поэтому в качестве одного из средств репрезентации концепта «учеба» и его субконцептов мы выбрали поговорки.

Пословица выполняет квалифицирующую функцию: она опознает в конкретном дискурсе единичную ситуацию как реализацию типовой. При этом в пословице передаются не только типизированные ситуации, но и отношение к ним.

Понимаемые таким образом пословицы отличаются от фразеологических единиц логически (пословицы адекватны суждению и побуждению, в то время как фразеологические единицы - понятиям); синтаксически - имеют форму предложения, а не словосочетания; прагматически - могут служить дидактическим целям, что для фразеологических единиц не характерно. Пословицы - это своего рода автосемантические тексты, встроенные в дискурс [45].

Назидательность, или дидактичность пословиц наиболее прозрачна в изречениях побудительного характера. Однако и в изречениях повествовательного характера она может быть обнаружена, т.е. можно утверждать, что для каждой пословицы возможен контекст дидактического характера.

Что касается конкретных прагматических целей, то это, прежде всего, вердиктивное назначение пословиц (выполнение целой серии функций, связанных с выражением ценностных суждений); экзерситивное функционирование пословиц в языке, преимущественно в рекомендательном смысле; это также экспозитивное назначение пословиц.

Пословицы советуют, рекомендуют, предписывают определенную линию поведения, соответствующую предпочтениям общества, высказывают опасения, предостерегают, предупреждают, успокаивают, высмеивают: *Грамота не болезнь, годы не уносит. Учился читать да писать, а выучился петь да плясать. Знание да наука на воротах не виснут. Учиться – всегда пригодиться. Learn from clever, avoid fool* и т.д. Существуют такие ситуации, когда с пословицами обращаются, как обращаются к мудрым людям. Например: *Only educated are free. [Только образованные - свободны]. Люди учатся, пока они учат. Ученье и труд – все перетрут.*

Пословицы часто озвучиваются как «*mottoes, rules* [девизы, правила]» [45]. При этом они выносят положительную или отрицательную оценку поведения, поступка, ситуации и т.д. В аргументативном дискурсе они могут служить весомыми аргументами/контраргументами, своей выразительностью оказывая мощное воздействие на коммуниканта, другими словами, пословицами можно проиллюстрировать свою мысль и обобщить ее в краткой форме. Так, например, когда речь идет о человеке неспособном к учению, на обучение которого бессмысленно потрачено время, так как нет ожидаемого результата, говорящему нет необходимости описывать ситуацию, так как она может быть проиллюстрирована поговоркой: *«Его учить – что по лесу с*

бороной ходить» или *«Дурака учить, что мертвого лечить/ You cannot make a silk purse out of a sow's ear»*, и слушающий поймет, о чем идет речь.

Анализ глубинных структур пословиц, их автосемантичность, однозначность их импликаций говорит о наличии зафиксированных в содержании пословиц культурных концептов, ценностных измерений, позволяющих выделить фреймы их употребления.

Характер употребления пословиц, распространенность в разных слоях общества дают возможность применять также социолингвистически релевантные принципы их рассмотрения, выделять социальную и даже личностную маркированность пословиц.

Многоаспектная природа пословиц была бы неполной без акцента на их поведении в динамике речи, без акцента на актуализации семантики пословиц в тексте и изменении их формальных характеристик.

В своей узуальной форме или в одном из ее вариантов пословица реализует в контексте присущие ей языковые аспекты значения. В таких контекстах, как правило, устанавливается референционная отнесенность пословиц.

Но многие пословицы английского и русского языка и их варианты (некоторые пословицы имеют весьма развитую систему вариантов) используются творчески. Они легко преобразуются благодаря их разнооформленности.

При творческом преобразовании пословиц прибегают к замене компонентов, номинализации, т.е. употреблению пословиц в качестве члена переменного предложения, контаминации и др. В результате этого процесса широкое распространение в языке получили дериваты-фразеологизмы, генетически связанные с пословицей, но на современном этапе развития языка имеющие самостоятельное употребление и различного рода трансформации пословиц. Так, например, в русском языке есть пословица: *Ум – свой царь в голове*. А также русскому народу хорошо известно устойчивое выражение: *Без царя в голове*. Тем самым, мы видим преобразование пословицы, закрепление новой формы в языке, которая известна всем носителям данного языка и лексема *царь* понимается ими в значении *ум*, так как известна сама пословица, которая и выступила основой для формирования новой устойчивой единицы.

При окказиональном употреблении пословица может приобретать нетрадиционное созначение, и перлокутивный эффект ее использования будет сильным, но отличным от эффекта, производимого узуальной формой.

Таким образом, актуализация семантики пословиц, творческое использование ее формы в тексте, несмотря на фреймовую закреплённость, ведут к самым различным, порой весьма неожиданным прагматическим эффектам.

Паремиологический фонд отдельного языка «инвентаризует» набор моделей ситуаций и отношений, возникающих в обществе его носителей. Представление о каждой такой модели опирается на отдельный концепт,

демонстрирующий существование в конкретной этнической культуре определенной ценности.

Исследование таких концептов как «учеба» предполагает анализ тех пословиц, которые так или иначе связаны с этим явлением с целью выявления концепта данной реальности. Интерпретация концепта будет осуществляться путем рассмотрения элементов, которые могут быть выделены с помощью наиболее активно используемых лексем.

Отобранные паремии в русском и английском языках хорошо отображают данный концепт и его субконцепты. Мы рассмотрим такие составляющие учебы, как учение/ *learning/ studying*, обучение/ *teaching*, знание/ *knowledge*, учитель/ *teacher*, ученик/ *pupil*, урок/ *lesson*, книга/ *book*.

2.2.1 Метафора как способ репрезентации субконцептов концепта

Как пишут Дж. Лакофф и М. Джонсон, наша концептуальная система, в основном, метафорична по своей природе и абстрактные понятия метафорически понимаются через конкретные [46, С. 3-5].

Продолжительное целенаправленное действие часто метафорически понимается как путешествие, а цель этого действия – как пункт, к которому движутся [45]. Метафора путешествия характерна для концептуализации процесса получения знаний, умений и навыков. Обучение чему-либо ассоциируется с движением по дороге знаний, а разные стадии обучения – с отрезками этого пути. Принято говорить «мы это не проходили», подразумевая - «мы это не изучали», «*to pass exam* [сдать экзамен]», при этом *to pass* означает «*to go past some person, event etc*» [38]. Обучаемый уподобляется путешественнику, который движется по дороге или которого двигает какая-то сила, например, в пословице *Умного учить – как доброго коня в поводу водить*. Согласно метафоре «учеба - путешествие», обучаемый может «переходить» в другой класс или на другой курс. Плохой ученик образно описывается как «хромающий на обе ноги» или «отстающий». Такому ученику надо помогать, что метафорически передается как «подгонять», «тащить за уши/ *to do everything to help smb, who is remiss or less than average in his study*» или «брать на буксир». Одним из значений слова «наставник» в древнерусском языке было «тот, кто указывает путь, проводник, вожатый» [48]. Таким образом, «обучать» концептуализируется как «тащить кого-то», а знания, умения и навыки – как «дорога, по которой движутся», например, в выражении «натаскивать кого-либо по математике».

Согласно следующей метафоре, все тело обучаемого или его голова представляется как контейнер, в который что-то можно вбивать вдальбивать, вливать или из которого можно что-то выбивать или вышибать. Метафора «контейнера» была сформулирована М. Редди [49, С. 164-201]. Различные исследования по когнитивной лингвистике выявили большую распространенность этой метафоры в английском языке. Например, слова и предложения метафорически описываются как открытые контейнеры, когда

информация доступна [49, С. 164-201], а друзья – как контейнеры, открытые друг для друга [50]. Так, например, заполнение контейнера метафорически выражается с помощью таких выражений, как *«вбивать в голову, забивать голову, stuff one's head or memory with smth»*. В русском языке метафора «обучаемый – контейнер» имеет свою специфику: глупый ученик представляется как контейнер без дна, например, в пословице *Дурака учить, как в бездонну бочку воду лить; Дурака учить – в решете воду носить*. В английском языке выражение *a brain like a sieve [голова, как решето]* представляет голову как никудышный, бракованный контейнер

Знания, умения, навыки или заблуждения обычно понимаются как объекты, которые можно поместить во что-то или изъять из чего-либо. Например, в выражениях: *вбивать знания в голову, вколачивать знания в голову, вдалбливать знания в голову или выбивать/вышибать/выколачивать дурь из головы*. Английская пословица, имеющая русский эквивалент гласит: *Hear much, speak little [Поменьше болтай, да побольше внимай]*. В толковом словаре В.И. Даля глагол «внимать» имеет одно из значений - *усваивать себе слышанное или прочитанное* [37]. Таким образом, данная паремия советует получать информацию, впитывать то, что предлагается слушающему, заполнять «контейнер», который никогда не будет переполнен.

Обучение также метафорически представляется как придание формы, так как устаревшее значение слова «образовывать» - «придавать форму» [51]. Об этих представлениях свидетельствуют, например, выражения *формировать человека будущего/ to form a person, Учить – ум точить*, так как в языковом сознании принято считать способных и прошедших хорошую школу людей, обладающих *острым умом*, а также паремии, типа: *К мягкому воску печать, а к юному человеку ученье*.

Таким образом, были выделены такие метафоры, как путешествие, контейнер и придание формы, с помощью которых описывается процесс обучения.

Русские и английские паремии содержат отношения контрарной антонимии, связывающие слова, в значение которых входит указание на противоположные зоны шкалы, соответствующей тому или иному измерению или параметру объекта или явления. На первом месте по частоте использования субконцептов, как в русском, так и английском паремиологических фондах стоит «знание» как свет, пробивающий дорогу в жизнь, свет, помогающий людям, согревающий их своим теплом. В английском языке данная связь представлена лексемой *light*. Незнание же, неучение считается тьмой в русских паремиях, в английском языке данное понятие представлено лексемой *dark*.

Неграмотный человек метафорически понимается как «темный», влияние невежества на умы – как «власть тьмы», а обучение – как освещение. Например, слово «просвещать» в церковно-славянском языке и русском языке девятнадцатого века имело значения «освещать», а слово «светильник» выражало значение «тот, что просвещает умственно» [48]: *Мир освещается*

солнцем, а человек знаниями. Ученье – свет: он свет-то разный бывает: солнышко светит, и огарок свет дает. Наукой свет стоит, ученьем люди живут. *Learning is a source of knowledge; knowledge is a light of life* [Ученье – источник знаний, знания – свет жизни]. Ученье – свет, а неученье – тьма.

В данных пословицах прослеживается связь «учения» и «света». Учеба освещает умы, недаром говорят «светлый ум, светлая голова, *a clear head*» о человеке, который учится и обладает способностью к учению. Тем самым, используются прилагательные, образованные от существительного *свет*. Кроме того, в английском языке глагол «освещать», имеет ту же форму, что и существительное – *light*. Человек, незнающий чего-либо, находящийся в неведении в английском языке показывается с помощью выражения «*to be in the dark*».

Во фразеологизме «*to be a bright spark* [блестать умом]» используется лексема «*bright*», которая имеет значение «блестящий, яркий, сияющий». Дискретный анализ позволяет выделить в английском слове «*bright*» квазиморфему –*ight*, так как этот сегмент, не будучи морфемой, встречается и в другом вышеприведенном слове «*light*». Квазиморфемы группируют слова в группы паронимов. Таким образом, можно сказать, что при частичном звуковом совпадении данные слова имеют семантические различия. Знание этих различий демонстрирует уровень сформированности компетенций говорящего.

Толковый словарь В.И. Даля предлагает следующие толкования слова «Знание» – деятельность сознания, имеющая целью постижение действительности, познание, а также результат познавательной деятельности, система приобретенных с ее помощью понятий о действительности [37]. Обратимся к выражению: набраться ума. Его можно толковать, как получить знания, в некоторых случаях опыт. Мы закрепляем знания или «оттачиваем ум», что показывает возможность накопления человеком определенного запаса знаний об окружающей действительности. «Ум» можно определить как некую константу, которая остается с человеком на всю жизнь так же, как знания, которые, получив однажды, невозможно утратить.

Метафора «знание – свет» может сливаться с метафорой «путешествие», так как, по представлениям носителей языка, что-то непонятное или трудное мыслится ими как темный лес или дебри, где можно заблудиться. Первоначальное значение слова «заблуждаться» было «сбиваться с правильного пути» [48], а выражение «заблудиться в трех соснах» и в современном русском языке означает «не понимать чего-либо простого, элементарного».

В метафорическом выражении *Знание – сила* [*Knowledge is power*] знания равны силе. В русском и английском языках встречаются формулировки, в которых сравнивается умный и сильный человек и часто *Сила уму уступает*. Кроме того, знания сравниваются с материальными ценностями: *Learning is a treasure that will follow its owner everywhere* [Знание – богатство, которое следует повсюду за своим хозяином]. Знание лучше богатства. *Only the*

educated are free [Только образованные – свободны]. Пословицы являются подтверждением того, что грамотный человек ни от кого не зависит, и знания – это то богатство, которое он никогда не потеряет, и никто не сможет его украсть. Не только материальные, но и духовные ценности ставятся в противовес знаниям и знания оказываются весомее. Так, например, в русских пословицах красота уступает уму: *Краса приглядится, а ум вперед пригодится. Красота до венца, а ум до конца*. Человека украшают знания: *Красна птица перьем, а человек ученьем*. Таким образом, еще один субконцепт концепта «учеба» - это «знание – ценность, богатство». В английском языке данный субконцепт представлен метафорой, выраженной лексемой *treasure*, что означает сокровища. В.И. Даль дает толкование слова «сокровища», как «скопленное человеком имущество роскоши; все редкое, дорогое, превосходное» [37]. На основе этого можно сделать выводы, что знания в русской и английской языковых культурах представляются бесценными, сравниваются с материальными благами, нечто дорогим, превосходным.

Метафора «знание - польза» представлена следующими пословицами: *Учиться – всегда пригодится; Кто грамоте горазд, тому не пропасть; Где ум, там и толк*, т.к. знания всегда ценились, то человек, обладающий хорошими знаниями, всегда найдет выход из тяжелого положения, будет более уверенным в завтрашнем дне, а соответственно займет более высокое положение в обществе, чем неученый. Даже на современном этапе такой человек может иметь хорошую работу, высокий статус в обществе, престижное жилье благодаря знаниям. Практичные англичане всегда умели считать деньги и получать выгоду из различных предприятий. В английском паремиологическом фонде есть пословицы, подтверждающие тот факт, что деньги, потраченные на обучение, не потрачены впустую: *Money spent on the brain is never spent in vain*.

Процесс учения требует больших усилий и старания, отказа от некоторых привычных действий. Для определенных возрастных групп процесс учения – это труд, как для взрослых работа, которая приносит доход, так для школьников и студентов – это труд, который приносит новые знания, выводит их на новый уровень, готовит к жизни. Таким образом, следующим субконцептом концепта «учеба» является процесс получения знаний как *труд*: *Ученье и труд – все перетрут; Без муки нет и науки; Idleness rusts the mind* [Праздность притупляет ум].

Фразеологизм *грызть гранит науки* «учиться, заниматься усердно» обозначает старательно, прилежно учиться. Одновременное использование лексем «грызть» и «гранит» указывает на логическую несовместимость их буквальных смыслов, что и создает гиперболический эффект.

Процесс обучения не может быть легким. В русских и английских пословицах это процесс представлен как трудоемкий, требующий осознанного подхода, так как знания даются нелегко. Часто возникают различного рода трудности, но при этом подчеркивается тот факт, что результат оправдывает затраченные усилия: *Корень ученья горек, да плод его сладок; All things good to*

know are difficult to learn [Все, что хорошо знать – трудно учить]; Большие знать, так меньше спать, в основе которых лежит осознание того, что человеку, постигающему новые истины, приходится трудиться, уделять много времени получению знаний, жертвовать чем-либо, но впоследствии обучающийся понимает, что тернистая дорога к знаниям приводит к заветной цели. Также отмечается, что любой человек, независимо от его статуса, положения в обществе должен пройти путь, который одинаков для всех людей: *There is no royal road to learning. [К знаниям нет королевской дороги]*. Таким образом, одним из способов метафоризации субконцепта «знание» является компонент «труд», и следовательно «знание - труд». Невозможно получить знания, не прилагая для этого усилий и только преодоление всех сложностей в процессе обучения, позволяет получить удовольствие в конце этого пути по дороге знаний, что, и выражено во фразеологизме *вкушать плоды просвещения*.

На основе вышесказанного мы пришли к выводу, что основными метафорами являются такие репрезентационные составляющие субконцепта «знание», как свет, богатство, польза, труд.

Следующий субконцепт, входящий в состав концепта «учеба» – это наука как путеводитель: *Наука в лес не ведет, а из леса выводит; Перо пишет, а ум водит*. Человек, постигающий науку считается ученым. Такой человек может выступать в роли проводника и вести человека к знаниям: *Ученый водит, неученый следом ходит*. В толковом словаре В.И. Даля одним из толкований глагола «водить» является: «указывать дорогу, препровождать». Таким образом, этот глагол, использованный в пословице, является подтверждением субконцепта концепта «учеба» - «знание-путеводитель» [37].

Рассмотрим метафору «наука - огонь», что близка к метафоре, описывающей субконцепт «знание» и использованной в паремии *Дураку наука – что ребенку огонь*. Если рассматривать огонь, как источник света, то мы вновь встречаем данную метафору, как и при определении субконцепта «знание». Так в паремии *Ученье свет: ан свет-то разный бывает: солнышко светит, и огарок свет дает* использованы лексемы «солнышко» и «огарок», как источники света, но при этом акцент делается на различия в степени освещения. Раз наука – это «солнце», «огонь», то освещают они ярко, горячо чем, скажем, огарок (остаток недогоревшей свечи), который в сравнении с огнем еле-еле теплится. Значит и наука имеет большие возможности, огромное влияние на тех, кто ею занимается. Но влияние науки, ее возможности уменьшаются, если наукой занимается «дурак». Тогда огонь превращается в огарок, теряя свою прежнюю силу. В наивно-языковых представлениях русских существует мнение, что науку может одолеть только умный: *Наука учит только умного*.

Народная мудрость гласит, что учиться надо на протяжении всей жизни: *Live and learn; Век живи, век учись; Для ученья нет старости; До смерти учись, до гроба исправляйся; Не учись да старости, а учись до гроба; It never too late to learn [Учиться никогда не поздно]*. Учение – это процесс,

занимающий всю жизнь, особенно на современном этапе, когда объем информации меняется с каждым днем, а владеть информацией в наше время – значит владеть ситуацией.

Замечено, что в пословицах описывается только два этапа жизни – молодость и старость. На основе этого мы можем говорить, что в традиционной культуре ставятся временные рамки, границы начала и конца обучения – учиться надо начинать с младенчества и до самой старости: *К мягкому воску – печать, к юному человеку – ученье*. Пока человек юн, он податлив как воск, и из него можно вылепить то, что хочет учитель. Чем раньше начинают учить ребенка, тем больше пользы из этого выходит, о чем гласят английские пословицы: *Learn something at your mother's knee* [Учиться чему-либо с детства. Главное – не упустить время: *Его поздно учить: распашонка на нем уж не сойдется. Не учила сына, когда кормила, а тебя кормить станет, так не научишь*; *Learn young, learn fair* [учишь смолodu, учишь надежно]. В то же время считается, что возраст не всегда является показателем ума: *Летами ушел, а умом не дошел. До лысины дожил, а ума не нажил*.

Акцент в пословицах делается на то, что уважают людей не столько за возраст, сколько за опыт и знания, но не всегда знающий человек – это человек в возрасте: *Ученый сын старше ученого отца; Умную голову почитают смолodu; To have old head on young shoulders* [быть не по годам умным].

Таким образом, временные рамки в данных пословицах представлены лексемами «молодой/ young, старый/ old, рано/ early, поздно/ late» и их дериватами.

При этом наречия времени также используются внутри самого процесса обучения: *Soon learnt soon forgotten* [Быстро выучил, быстро забыл], где вновь делается акцент на том, что учение – это труд, и чтобы этот труд не был напрасным, надо прилагать усилия, уделять больше времени.

Помимо времени в данных паремиях используется и количественный показатель, который выражается лексическими оппозициями «много/ мало [much/ little], больше/ меньше [more/ less]»: *Много ученых, мало смышленных; Большие знать, так меньше спать; Hear much, speak little* [Поменьше болтай, да побольше внимай].

В английских паремиях отмечается использование наречия “too” [intensifier], усиливающего значение наречий количества и времени. Так, например, в пословицах: *Too much knowledge makes the head bald* [От чрезмерного знания голова лысеет; *It's never too late to learn* [Учиться никогда не поздно]. Следует отметить, что русские эквиваленты данных пословиц не содержат прямого перевода наречия «too» [слишком, очень]. В первой пословице оно заменено прилагательным «чрезмерное», что обусловлено необходимостью адаптации переведенных конструкций в новом языке. Во второй пословице в переводе на русский язык наречие «too» исчезает и меняется сила воздействия на адресата.

Особое место в английской и русской картинах мира отводится учителю. С древних времен к ним сложилось особое отношение: их уважают, они имеют более высокий статус, чем другие, несмотря на материальную бедность, так как человек считается богатым, если обладает определенным багажом знаний. Учитель выступает в роли наставника, его почитают как родителя: *Почитай учителя как родителя*. Считается, что ученик вбирает те знания, которые ему дает учитель, он перенимает опыт учителя: *Like teacher like pupil; Каков учитель, таков и ученик*. Если ученик превосходит учителя это заслуга самого учителя, именно он смог научить своего ученика учиться и применять полученные знания. Пословицы гласят: *Древо и учитель познаются по плоду*. Учитель сравнивается с деревом. Когда мы встречаем данную метафору, нам представляется могучее дерево с длинными ветвями и богатой кроной. Хороший учитель имеет много учеников-ветвей, а если они способны к учению, то «крона» учителя богата и «плоды» его значительны.

Вновь в пословицах встречается метафорическое описание субконцептов концепта «учеба». Учитель в данных паремиях - родитель, его детьми являются его ученики, он воспитывает их, переживает поражения и успехи, болеет за них душой.

Ученику в английских и русских паремиях отводится не много места. Данный участник процесса обучения появляется в тех пословицах, где идет речь об учителе, выделяется зависимость ученика от учителя, тем самым, подчеркивается разница между этими двумя противопоставленными участниками в их статусах. Ученик метафорически описывается, как «плод», произведенный от «древа» - своего учителя.

Следующее выражение *«teacher's pet»* используется для номинации ученика или студента, любимого учителем. Одним из значений слова «pet» является «a tame animal kept in a household for companionship or amusement [любимое животное, которое держат дома для компании или развлечения]». Часто домашние животные считаются членами семьи, их воспитывают, обучают. Учитель также обучает своих подопечных, начиная с самого элементарного. В русском языке существует шутливое выражение, которое используется, когда что ученику удастся выполнить определенное задание: «поддается дрессировке».

Сравнение субконцептов «учитель» и «ученик» показывает иерархичность их отношений, роль учителя в процессе обучения выше, чем роль ученика, и данный факт отмечается и в пословицах, в том числе и в количественном эквиваленте.

Еще одним источником знаний принято считать книгу: *Book is a source of knowledge [Книга – источник знаний]; Power is in knowledge, knowledge is in book [Сила – в знаниях, знания – в книгах]*. Книга имеет богатое содержание, обладает большой ценностью, несмотря на ее небольшие размеры: *A book is like a garden carried in the pocket. [Книга как сад, который можно носить в кармане]*. В английских паремиях книга сравнивается с садом. В некоторых пословицах книге отводится роль воспитателя, наставника: *Испокон века книга*

растит человека. С книгой поведешься - ума наберешься. При этом в речевой культуре русских делается акцент на то, что надо знать, как работать с книгой, понимать, что работа с книгой - это также труд: *Не на пользу книги читать, когда только вершки с них хватать.*

Таким образом, мы выделяем три составляющих субконцепта «книга»: «книга - источник», «книга - богатство», «книга - наставник».

На основе вышесказанного можно сделать выводы, которые представлены в таблице:

Таблица 1

Способы метафоризации субконцептов концепта «учеба» в русском и английском языках

Субконцепты концепта «учеба»	Метафоры, репрезентирующие субконцепт в русском языке	Метафоры, репрезентирующие субконцепт в английском языке
Знания	Свет, богатство/ ценность, польза, труд	Light, treasure, difficulties
Наука	Путеводитель, огонь	--
Учитель	Родитель, древо	--
Ученик	Плод	Pet
Книга	Источник, богатство, наставник	Source, garden

Результаты исследования метафор, репрезентирующих концепт «учеба» и его субконцептов в русском и английском языках, показывают наличие сходных и различных метафор (таблица 1). Сходства обнаружены при метафоризации понятия «знания» как *свет, богатство, труд* и понятия «книга» как *источник*. Различия выявлены в способах метафоризации таких понятий, как ученик: в русском языке он метафоризируется, как *плод*, в английском – как *pet*. Метафоры к таким понятиям, как наука и учитель были выявлены в русском языке, в английском языке паремии и фразеологические единицы, содержащие метафоры, описывающие эти субконцепты, не найдены. Это обуславливается не снижением значимости данных субконцептов в английской лингвокультуре, а отсутствием фактического материала, репрезентирующего эти субконцепты. Кроме того, есть некоторые различия в метафоризации понятия «книга»: в русском языке книга – это *богатство и наставник*, а в английском языке – это *сад*.

Различия в метафорическом описании концепта и его субконцептов объясняется различным восприятием этих компонентов носителями той или иной лингвокультуры, их системой ценностей, которая влияет на формирование определенных стереотипов.

2.2.2 Оценка субконцептов концепта «учеба» в русской и английской картинах мира

Термин «аксиология» (греч. *axios* - ценный, *logos* - понятие, учение) — был введен П. Лапи и Э. Гартманом в начале XX века для обозначения нового раздела философии, занимающегося ценностной проблематикой, положив тем самым начало разработке ценностной проблематики [52]. Понятие «значимость» - *Geltung* рассматривалось ими как независящее от опыта и выполняющее роль критерия истины в познании. Философы Баденской (В. Виндельбанд, Г. Риккерт и др.) и Марбургской (Г. Коген и др.) школ неокантианства, развивая аксиологическую теорию, используют кроме понятия «значимость» понятие «ценность» (*werth, value, valeur*- от лат. *valere* - иметь значение). Весь реальный мир подразделяется ими на бытие (действительность, существование) и ценности, которые не существуют, а находятся вне и над бытием, по ту сторону и объекта, и субъекта, являясь для последнего лишь объективной, общеобязательной значимостью и долженствованием [53, С. 128].

В основе аксиологии лежит понятие ценности. Ценность - само по себе понятие настолько сложное и неоднозначное, что с давних пор и по сей день привлекает мыслителей, т.к. без идеи ценности рушатся главные духовные завоевания человека, в том числе религия, этика и сама философия. Антропоцентрический субъективный характер ценностей неоднократно подчеркивается в разных теориях, ибо ценности - это то, что очеловечивает мир.

Ценностный подход к миру - это подход к нему 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. [53, С. 128].

Оценка как объективный и субъективный фактор отношения человека к реалиям действительности является предметом исследования таких наук, как философия, психология, социология. Процесс оценки может сопровождаться выражением эмоционального отношения субъекта к объекту. Таким образом, оценка представляет собой логико-психологическое явление [54].

Отношение говорящего к тому, что он сообщает, в том числе и оценочное, является одним из аспектов изучения современной лингвистической прагматики, сформировавшейся в лингвистической философии под сильным влиянием теории речевых актов Дж. Остина [55], Дж.Р. Серля [56] и других, а также теории значения Г. Грайса [57] и теорий референции Л. Линского [58], П.Ф. Стросона [59] и других. Категория оценки рассматривается в логике и языкознании достаточно широко. Это обусловлено разными причинами: во-первых, неразграничением языкового значения и речевого смысла; во-вторых, смешением собственно оценочных предикатов с предикатами отношения, свойства, эмоционального состояния; в-третьих, нестрогим разграничением

понятийного (денотативного и сигнификативного) и коннотативного аспектов оценки в значениях языковых единиц [60, С. 55].

В отечественном языкознании большой вклад в изучение лингвистической категории оценки внесли Н.Д. Арутюнова и Е.М. Вольф.

Н.Д. Арутюнова изучает оценку как категорию логическую и применяет методы коммуникативного и логического анализа [61, С. 199]. Е.М. Вольф рассматривала оценку как специфический вид аксиологической модальности. Она разработала основы функциональной семантики оценки, посвятив свои исследования связи оценочного значения с автором речи [62, С. 18]. Оценка дефинируется в лингвистических работах как социально устоявшееся и закрепленное в семантике языковых единиц положительное или отрицательное, эксплицитное или имплицитное отношение субъекта (лица, лиц, коллектива) к объектам действительности, как компонент, который можно выделить в сложном взаимодействии субъекта оценки и ее объекта [62, С. 18].

Научные исследования в области оценки (Н.Д. Арутюнова, Е.Ж. Вольф, В.Н. Телия, В.М. Богуславский, В.Р. Гак, В.Л. Шаховский, А.Н. Баранов, Л.М. Васильев, Л.А. Сергеева и другие) доказывают, что лингвистический аспект категории оценки составляет вся совокупность средств и способов ее выражения - фонетических, морфологических, лексических, синтаксических, отражающих элементы оценочной ситуации [63, С. 3-10].

В первую очередь оценка актуализируется лексико-семантическими средствами языка, выражающими ее эксплицитно и имплицитно, денотативно и/ или коннотативно, прямыми номинациями, определениями-характеристиками и через характер совершаемых действий (глагол-сказуемое).

В словообразовании положительная или отрицательная оценочная модальность, как правило, реализуется суффиксами субъективной оценки.

На фонетическом уровне оценка может оформляться звукоподражаниями, звуко-ритмоподражаниями, фонетическими и семантико-фонетическими каламбурами, а также аллитерацией и/ или ассонансом, то есть определенным сочетанием гласных и согласных звуков, которые, находясь во взаимодействии с другими языковыми средствами, создают нужный психоэмоциональный фон высказывания. Кроме того, интонация имеет большое значение в передаче психологического состояния говорящего, создании психоэмоционального фона высказывания. Однако фонетические единицы языка как таковой оценки не содержат. Они, как и синтаксические конструкции, могут только усиливать то или иное (положительное или отрицательное) восприятие третьим лицом (реципиентом) отношения субъекта речи к ее объекту [63, С. 3-10].

Лексические и словообразовательные единицы языка эксплицитно выражают позитивную и негативную оценку в тексте. Фонетические и синтаксические языковые средства самостоятельно оценивать объект не могут. Они обнаруживают себя на фоне ведущих смыслообразующих (лексических, словообразовательных) элементов. Следовательно, значение положительной или отрицательной оценки может выражаться ими только имплицитно. Иначе говоря, имплицитные компоненты значения выявляются лишь в лексико-

семантических парадигмах и синтагмах, то есть через лексико-семантические оппозиции и контекст [60].

В современной лингвистике весьма неоднозначно решается вопрос о границах и отношениях денотативного и коннотативного макрокомпонентов лексического значения эмоционально-оценочного слова. Место оценочного компонента в структуре значения слова, его «вес», способ представления (эксплицитный/ имплицитный) могут быть различными. Для одних слов оценочное значение составляет их основное лексическое наполнение (хороший, плохой, бесподобный, противный), для других оценочное значение является одним из составляющих компонентов их семантической структуры (кляча, барахлить); сема оценочности может занимать разные позиции в семной структуре, и в соответствии с этим она выполняет различные функции: входит в денотацию или коннотацию [64, С. 77-78].

Каждый объект действительности (вещь или положение дел, человек или событие) обладает неопределенным по числу и составу набором аксиологически релевантных свойств, которые должны быть приняты во внимание при включении объекта в один из двух аксиологических разрядов [65, С. 145]. То есть в принципе любой объект может быть положительно или отрицательно оценен в определенной ситуации, и в эту оценочную ситуацию может быть "вовлечен" как денотативный, так и коннотативный компоненты лексемы.

Тем не менее, данные компоненты имеют функциональные различия: «отличие субъекта оценки, объективируемой в денотативном компоненте значения, и субъекта оценки, выступающего как субъект коннотации, ... связано с тем, что первый выполняет две функции - оценочную и познавательную, в которой познавательная доминирует, а субъект коннотации выполняет три функции: познавательную, собственно оценочную, эмотивно-квалификативную» [66, С. 38].

Однако нецелесообразно толковать все субъектно-объектные отношения как оценку, так как они бывают и оценочными и неоценочными. По мнению Л.М. Васильева, оценочными следует считать отношения, обусловленные не объективным членением мира, а субъективным, в основе которых лежат не реальные свойства предметов и явлений, а лишь наши субъективные о них впечатления, наши эмоциональные реакции на них и умственные заключения об их роли в нашей жизни [60, С. 56].

Таким образом, на основании уже проведенных исследований на материале литературного языка и диалектов, а также в русле сопоставительных работ в современной лингвистике сложилась характеристика эмотивно-оценочного слова как знака с особой гетерогенной структурой лексического значения, включающей денотативный и коннотативный макрокомпоненты [67, С. 6]. Однако вопрос о границе между ними, объем и природа коннотации остаются по-прежнему во многом дискуссионными, хотя наличие компонентов «эмотивность» и «оценочность», связанных между собой, признается всеми современными лингвистами.

Коннотативный аспект оценки понимается весьма неоднозначно в лингвистических работах разных временных периодов. В более ранних исследованиях четко прослеживается тенденция к строгой дифференциации оценочности, эмоциональности, экспрессивности [68], [69]. Позднее, в работах 80-х годов [70] и последнего десятилетия [60], [65], [67], [71], вопрос о тесной связи эмоционального и оценочного компонентов уже не является спорным; часто их рассматривают как единый эмоционально-оценочный компонент. Так, Н.А. Лукьянова полагает, что оценочность и эмоциональность не составляют двух разных компонентов значения, они едины, как неразрывны эмоция и оценка на внеязыковом уровне. Положительная оценка, по мнению автора, может быть передана только через положительную эмоцию, отрицательная — только через отрицательную эмоцию. Оценка как бы «впитывает» в себя соответствующую эмоцию, а параметры эмоции и оценки совпадают: «приятное — хорошо», «неприятное — плохо» [70, С. 45]. Однако существует и другое мнение. В.Н. Телия утверждает, что «субъект оценки не всегда «переживает» оцениваемое: тот или иной выбор средств оценки — нейтральных или экспрессивно окрашенных — детерминирован целью сообщения (в которой может преобладать рациональное или эмотивное начало), свойствами самого объекта и общественной значимостью его ценности» [66, С. 36]. Автор считает, что «оценочная деятельность как процесс, связанный с практической ориентацией, ... когнитивна по своей цели, поэтому когнитивное начало действует как доминирующее, охлаждая эмоциональный пыл, даже если он имел место в момент оценочного акта. По этой причине эмоциональный субстрат нейтрализуется в оценочном значении: в таком значении доминирует не эмотивное, а рациональное отношение к миру» [66, С. 55].

Является очевидным тот факт, что «моральный восторг» и «моральное осуждение» невозможны без активного функционирования эмоционального, оценочного и других коннотативных компонентов в семантической структуре слова. Хотя нельзя не согласиться с мнением В.Н. Телия о том, что «коннотативный компонент значения... причастен не столько к семантике, понимаемой как отношение знаков к миру, сколько к прагматике - отношению говорящих к средствам обозначения мира, а точнее - к выбору этих средств, с целью произвести определенный коммуникативный эффект» [66, С. 6].

Коннотативной компонент характеризует широкий спектр отношений субъекта к объекту в ситуации общения. Он включает в себя эмоциональный, оценочный, экспрессивный, интенсивный/ экстенсивный и стилистический микрокомпоненты. «Эмоциональный компонент значения слова отражает факт эмоционального переживания субъектом определенного явления действительности (голубушка, солнышко); оценочный компонент, как правило, связанный с эмоциональным, заключается в выражении одобрительной или неодобрительной оценки предмета речи (делец, умница); интенсивный/ экстенсивный компонент значения отражает степень проявления действия, признака (в паремии *Дураков стадо — пастуха надо* используется слово

«стадо», указывающее на большое количество, а также на качества тех, кого обозначают словом «дурак». Людей сравнивают с животными, которые не обладают интеллектом.); стилистический компонент значения слова связан с принадлежностью словесной единицы к определенной сфере или ситуации общения в данный период развития языка (дерзание - высокое, торжественное слово, шлепнуться - сниженное, разговорное)» [72, С. 74-75].

Коннотативный состав лексемы во многом обуславливается контекстом [71], [73], [74], [75], [76]. Одно и то же слово или выражение в разном текстовом окружении может менять коннотативную окраску, например, *Неученый – идиот; Недоученый хуже неученого.*

Тем не менее, исследователи отмечают, что вышеперечисленные коннотативные компоненты представляют внутрисловную реализацию языковых категорий разного порядка. Оценочность является функциональной категорией, образность - отражательной, экспрессия - стилистической, а эмоциональность — психолингвистической категорией.

Вопрос о статусе оценочного слова осложнен наличием двух основных оценочных ситуаций - номинативной и коммуникативной. Первая ситуация включает функциональное назначение оценочных средств (референтная ситуация). В этом плане оценку можно рассматривать как один из видов модальностей, которые накладываются на дескриптивное содержание языкового выражения [62, С. 11], или как определенный модус обозначения каких-либо предметов и явлений.

Коммуникативная ситуация отражает определенное (положительное или отрицательное) отношение субъекта высказывания к его объекту через оценочный предикат.

Таким образом, номинативный аспект затрагивает все сферы человеческого бытия (поступки людей, свойства предметов, различные ситуации, процессы и т.п.), являясь объективным отражением внешнего мира. Коммуникативный же аспект направлен скорее на субъект оценки, нежели на объект, поскольку коммуникативная ситуация выявляет эмоциональные нюансы оценочного отношения первого к последнему.

Другими словами, оценочные значения в лексико-семантической системе языка резко противопоставлены номинативным (дескриптивным). Если дескриптивные значения фиксируют отношение высказывания к действительному миру, то оценочные характеризуют отношения между действительным миром и его идеализированной моделью психического состояния. Идеализированная модель мира состоит из блоков, которые соответствуют определенным этическим нормам. «Они подобны истине, и соответствие им подобно истинностному значению дескриптивного суждения» [65, С. 181].

Сравнивая английские и русские текст, мы не можем не учитывать типологические отличия этих языков, то есть принадлежность русского к синтетическому типу языков, а английского — к аналитическому. А.А. Поликарпов считает [77], что причины синтетического или

аналитического строя того или иного языка зависят в частности и от особенностей социально-исторического контекста этого языка. Там, где язык формировался в условиях довольно однородной этнической среды, он во многом сохранял изначально присущие ему синтетические черты, там же, где среда была неоднородной, наблюдалось определенное движение языка в сторону аналитизма. Это связано с тем, что при наличии в обществе разнородных этнических элементов, на первом этапе их совместного проживания для того, чтобы обеспечить хотя бы минимальный уровень общения, необходимо приспособление языка, используемого для общения, к этому, его «пиджинизация», упрощение грамматической структуры, уменьшение объема активно используемых лексических единиц, а затем, как способ компенсации этого «обеднения» языка – рост полисемии, более свободная сочетаемость слов, высокая степень фразеологизации и идиоматизации и развитие собственно аналитического грамматического и синтаксического строя.

Учитывая вышеизложенное, можно охарактеризовать русский язык как язык более близкий к своему древнему состоянию, язык синтетический с богатым набором лексического и морфологического материала, с относительно свободным порядком слов в предложении, с развитой синонимией и с невысокой частотностью употребления лексических единиц в тексте. Отсюда, относительно невысокий уровень фразеологизации, стандартизации, формализации в высказываниях, меньшая степень нормативности.

Напротив, английский язык есть весьма сложный продукт многочисленных языковых влияний, приспособлений, упрощений. Эти процессы привели к тому, что он приобрел несвойственный ему раньше характер аналитического языка. Уменьшение объема лексических и в значительно большей степени морфологических единиц привело к расширению значений оставшихся единиц, к высокому уровню полисемии и омонимии. Для устранения непонимания, которое неминуемо возникло бы при подобном изменении в языке, произошел сдвиг в системе языка, выразившийся в строгом закреплении порядка слов в предложении, в увеличении удельного веса фразеологических оборотов и в тенденции к формализации и стандартизации в высказываниях.

Так как носители определенной лингвокультуры являются главными субъектами, используют те или иные паремиологические и фразеологические единицы, репрезентирующие изучаемый нами концепт, обратимся сначала к описанию их характеров и речевого поведения.

Н.О. Лосский считает, что русский народ обладает выдающейся добротой, душевной мягкостью, отсутствием злопамятности. Доброта, тем не менее, не исключает и проявлений жестокости [78].

И.А. Стернин, описывая русское коммуникативное поведение, отмечает следующие характерные черты, отличающие его от коммуникативного поведения жителей западноевропейских стран: «...общительность, искренность в общении, эмоциональность общения, приоритетность

«разговора по душам» перед другими видами общения, приоритетность неофициального общения, нелюбовь к светскому общению, стремление к паритетности и простоте в общении, стремление к поддержанию постоянного круга общения, любопытство и стремление к широкой информированности в общении, ситуативно-тематическая свобода общения, тематическое разнообразие, проблемность общения, свобода подключения к общению других, доминантность в разговоре, регулятивность общения, оценочность общения, дискуссионность общения, бескомпромиссность в споре, отсутствие традиции «сохранения лица» побежденного в споре собеседника...» [79, С. 27].

Англичане в свою очередь известны своей консервативностью, сдержанностью, вежливостью, обходительностью, манерностью, боязнью вторжения в «личное пространство» другого.

Помня слова В. фон Гумбольдта о взаимном влиянии народа и его языка, отметим несколько, очевидно совершенно не случайно совпавших черт английского национального характера и языка и соответственно русского характера и языка – это рациональность англичан, их стремление к упорядоченности и систематизации и соответствующая этому высокая степень формальной упорядоченности, четкая структура, стандартизация в языке; русские проявляют меньший интерес к форме, к систематизации, они более свободны в выражении, поэтому и формы выражения в языке менее упорядочены и более разнообразны.

Таким образом, данные характеристики помогут объяснить различия или сходства в аксиологическом отношении представителей английской и русской лингвокультур к понятиям изучаемого нами концепта.

Как любое явление рассматривается с положительной и с отрицательной стороны, так и концепт «учеба» и его субконцепты в различных ситуациях приобретают положительные или отрицательные коннотации и зависят от говорящего, применяющего ту или иную паремию, адекватную ситуации общения.

В пословицах, отражающих положительное отношение народа к процессу накопления знаний и получения опыта, отражается уважение к опытному человеку, способному научить других, поделиться своим опытом. Так, например, *У врача лечись, у умного учись; Умный делу научит, а глупый наскучит; За ученого трех неученых дают, да и то не берут; Умную голову почитают смолodu.* В данных паремиях используются лексемы «умный, ученый», которые обладают положительной коннотацией, так как к таким людям во все времена относились с уважением и почтением.

Приведем следующую паремию *If you need a good advice ask an old man/ [Если нужен хороший совет, обратись к старому человеку]*. В данной пословице оценочным значением является лексическое содержание слова «хороший/ good» в значении «добрый», «стоящий». Прилагательное «старый/ old» в словосочетании «старый человек/ old man» отражает не столько временные рамки, сколько намекает на те качества, которыми данный человек может обладать. Как в русской, так и английской культурах принято уважать

старых людей, имеющих богатый жизненный опыт. Опытность «...нередко заменяет ученье, бывалость, знание или умение по долгому опыту, что в ремеслах зовут» [37]. Как английский, так и русский паремиологические фонды содержат достаточно поговорки, отражающие подобную идею: *Ask the experienced rather than learned. [Спроси лучше опытного, чем ученого]*. Тем самым, подчеркивается ценность знаний, полученных не теоретически, а практическим путем.

В пословицах часто встречается понятие «мудрость», которое определяется, как «достижение каких-либо результатов опытом и наукой»: *Experience is the mother of wisdom [Опыт – источник мудрости]; Time brings wisdom [Время приносит мудрость]*. Следует отметить, что понятия «старость», «опыт» и «мудрость» взаимодействуют друг с другом, взаимопроникают, тесно переплетаются друг с другом, в традиционном языковом сознании эти понятия не могут существовать отдельно.

Обратимся к другой паремии: *Знание - лучше богатства*. Использование прилагательного в сравнительной степени позволяет определить отношение народа к двум обозначенным явлениям. Знаниям присваивается более высокий статус и ценность, чем богатству. Положительная оценка закладывается в содержание лексической единицы «лучше». Мы выяснили, какое значение для русского народа имеет такой компонент, как знание, и как оно оценивается представителями данной лингвокультуры. Н.О. Лосский считает, что русскому народу свойственен малый интерес к материальной стороне [78].

В поговорке *Красна птица перьем, а человек ученьем* слово «красна» толкуется как “красивый, прекрасный; превосходный, лучший”. В этимологическом словаре русского языка корень крас- сближается с древнеисландскими и древневерхненемецкими словами со значениями «хвалиться», «слава». Приводится также гипотеза о возможном сближении с литовским *grozis, grazus* — «красота, красивый». Исходя из возможного колебания инициальной фонемы *g/k*, можно предположить сходство древнеславянского корня крас- с латинским *gratia*, которое через *gratus* сближается с санскритским *gurtas* — *welcome, agreeable, thankful, orig. approved*. Этот корень восходит к древним индоиранским и балтийским словам, обозначающим «восхваление» [80]. Хвала есть выражение эмоциональной оценки одобрения и восхищения. В данном случае также идея красоты развивается по линии «конкретное явление с положительной оценкой» — «общая положительная оценка» — «эстетическая положительная оценка».

Данные прилагательные обладают положительной коннотацией, тем самым, вся паремия воспринимается с положительной стороны. Птицу украшают перья - ее наряд радует глаз, вызывает приятные ощущения. Таким образом, признаком понятия «красота» выступает качество «доставлять удовольствие при созерцании», которое несет положительную оценку. А вот человека украшают знания. Они не являются материальными предметами, но их тоже можно «увидеть», несмотря на то, что здесь уже задействованы другие каналы восприятия и ощущения того человека, который дает оценку, например,

было видно, что он знает этот материал; видно, что человек ориентируется в данном вопросе. Несмотря на то, что используется глагол «видеть», подразумевается «восприятие» больше ментальное, чем физическое.

Следует отметить, что с понятием «ум» часто встречается глагол «видеть», тем самым, «уму» придается статус предмета, способного быть воспринятым, увиденным, оцененным. Кроме того, ум способен видеть: *Око видит далеко, а ум еще дальше*. В данной паремии подразумевается способность ума предвидеть события, которые будут происходить в будущем, прогнозировать ту или иную ситуацию.

Обратимся к известной русской пословице: *Корень ученья горек, да плод его сладок*. В данной пословице использованы вкусовые ощущения «горький - сладкий». В своей работе З.К. Темиргазина рассматривает базовые концепты вкусовых ощущений и приходит к выводу, что противопоставление «горький - сладкий» в некоторых случаях рассматривается по признаку «неприятный - приятный» [16, С. 177-179]. Обогащение понятийного компонента концепта осуществляется путем развития семантики в направлении от конкретного вкусового ощущения в сторону характеристики общего эмоционально-чувственного и интеллектуального состояния человека. Этимологически слово *горький* восходит к той же основе, что и слова гореть, горе. Концепт *горький* репрезентуется в языке не только как признак по вкусу – в прилагательном, но и как опредмеченный вкус – в существительном *горечь*, и как процесс, действие вкуса – в глаголе *горчить*. Семантически и словообразовательно с рассматриваемым глаголом связано слово *огорчить*, в котором эмоциональное состояние человека вследствие каких-либо неприятностей метафорически описывается как результат неожиданного ощущения им вкуса горечи [16, С. 177-179]. Так как процесс обучения длителен, труден, он приносит разочарования, заставляет прилагать усилия, преодолевать трудности и не всегда мы довольны полученными результатами, то мы порой огорчаемся. Отсюда и пословица: «корень ученья горек...». Конечный результат приносит эмоциональное и интеллектуальное удовольствие, человек *наслаждается* плодом всех своих стараний. К тому же использование метафоры «результат - плод» дает ощущение чего-то долгожданного, чего-то положительного, потому что плоды, как правило, являются показателем работы людей, проводимой на протяжении определенного, часто длительного срока. Именно поэтому в паремии мы встречаем два вкусовых ощущения, которые характеризуют процесс и результат учения, трудности, с которыми сталкивались во время обучения, и багаж знаний, что приобретаем в процессе путешествия по дороге знаний. Таким образом, память человека вызывает отрицательные ассоциации со словом горький и отрицательно оценивает его.

В пословице *Ученый дурак хуже природжденного* - используются в словосочетании два противоположных по смыслу слова – «ученый» и «дурак». Одновременное использование этих лексем указывает на логическую несовместимость их буквальных смыслов, что и создает гиперболический эффект. В данной пословице скорее акцент делается не на то, что обучение

неспособного человека – это процесс трудный, возможно, и бесполезный, а скорее на то, что глупый человек, возомнивший себя ученым, может принести много проблем людям, окружающим его. Лексема «дурак» обладает ярко выраженной негативной окраской. Кроме того, в пословице есть прилагательное в сравнительной степени, для которого оценочное значение составляет его основное лексическое наполнение – *хуже*.

Большое количество русских пословиц, поговорок, идиом содержит лексему «дурак», при этом отражая разную культурную семантику. Образ дурака раскрывается в тех или иных культурных текстах, отражающих типизированное представление о дураке, его внешности, образе жизни, манере поведения, его действиях и поступках. В этих текстах содержатся установки, сформированные в русской культуре, представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо», и поэтому данные культурные тексты служат своеобразной – русской мерой всех вещей, всего происходящего в человеке, с человеком и вокруг человека. К ним, как к авторитету, как к ссылке на общественное мнение, обращаются так же часто, как и другим авторитетным источникам: фольклорные цитаты используются наравне с высказывания великих людей.

Культурные тексты с детства «заселяют» область культурного знания говорящего и слушающего, ту область, с которой соотносятся в процессе восприятия паремии семантика данного знака. К этим смыслам и установкам отсылается чувственный образ паремии: в силу своей культурной компетенции субъект речи соотносит услышанное с теми культурными стереотипами, символами, эталонами, мифологемами, концептами и др., на который указывает образ данной паремии. Пройдя культурную интерпретацию, образ паремии возвращается наполненным, обогатившимся культурно-значимым смыслом. Таким образом, в процессе восприятия паремии осуществляется «вплетение» культурной семантики в языковую [81].

В качестве аккумулярованного культурного текста, которым в том или ином объеме владеет говорящий/ слушающий и с которым он соотносит информацию языкового знака, может быть рассмотрен портрет дурака из пословиц. Рассмотрен данный портрет сначала в отрыве от исследуемого нами концепта.

Во-первых, он груб и некрасив. Кроме того, дурак умеет радоваться всему – чему нужно радоваться и не нужно, любой бессмыслице, тем самым, можно сказать, неадекватно воспринимает ситуацию: *Умный плачет, дурак скачет*.

Все для дурака имеет свою, непонятную для других ценность, потому что дурак сам иной, он не похож на нормальных людей. Дурак сделан из иного материала, например, из дерева, отсюда столь продуктивна «деревянная» метафора для описания дураков в паремиях: *дубина стоеросовая, пенек с ушами, балда осиновая* и др. Голова его наполнена не тем, чем нужно: *в голове мякина, солома, опилки*.

Дурак представляется как неумелый, глупый, неспособный на выполнение элементарных действий человек: *Заставь дурака богу молиться, он себе и лоб расшибет*. Подобные действия осуждаются, так же как и субъект,

производящий их. Отметим, что в английском языке есть эквивалент данной поговорки: *Give somebody enough rope and he'll hang himself* [Дай кому-нибудь достаточно веревки, и он на ней повесится]. В английском эквиваленте данной поговорки нет слова «дурак, глупец», а употребляется безличное местоимение *somebody*. Это может быть объяснено культурными различиями двух этносов. Известно, что англичане очень вежливые, они боятся обидеть собеседника, поэтому тщательно отбирают слова для преподнесения информации.

К тому же, подчеркивается везение, удача дураков. Им не приходится прилагать усилий, чтоб чего-то достичь, счастье само идет в руки. Отсюда такие поговорки, типа *Дурак спит, а счастье у него в ногах стоит; Дурак ездит в карете, а умный ходит пешком*. В поговорках выражается неодобрение подобного положения дел, по той причине, что в русской культуре сложилось стереотипное представление о том, что каждому должно воздаваться по делам его. Если дурак не прилагает никаких усилий, не выполняет своих обязанностей, не работает, то он не должен иметь тех благ, которые он получает даром.

Обратимся к данному понятию, выраженному в поговорках, отражающих интересующий нас концепт.

Дурак – это субъект чуждый процессу обучения (здесь нам вновь встречается понятие «чужой» по отношению к дураку). Он производит действия неадекватные предложенной ситуации, тем самым, вызывает, не только неодобрение говорящего, но и его недоумение, а в какой-то мере, и сочувствие.

В поговорках и фразеологических единицах русского и английского языков часто встречается слово «дурак» вместе со словами «умный, ученый». Помимо того, что мы уже выделили одно из толкований лексемы «умный», как смысленный, в поговорках находит отражение данная лексема в значении «человек, осознающий необходимость обучения»: *Умный любит учиться, а дурак учит*. Употребление возвратной формы глагола «учить» характеризует действия, которые производят данные субъекты. Умный направляется действие на себя, тем самым, проявляет свою сознательность и понимание в необходимости обучения. Дурак учит, не имея при этом достаточных знаний, которые он, в принципе, и не считает необходимыми: *Дурак дурака учит, а оба не смыслят*. Глаголы «учить» и «учиться» в разных видовых формах заключают в себе оппозицию и противопоставляют два процесса – учения и обучения. Данная поговорка содержит эмосему неодобрения, осуждения.

Как было сказано, в русском языке существует большое количество поговорок и фразеологических единиц, содержащих лексему «дурак». Отрицательная оценочная сема компонента дурак распространяется на всю поговорку, в результате чего в поговорочном значении сема отрицательной оценки является ярко выраженной. Часто отрицательная оценка слова дурак, находящая свое отражение в эмосеме неодобрения значения всей поговорки,

делает невозможным изменение значения в сторону положительной или нейтральной оценки.

Так, например, мы можем это увидеть в паремии *Дураку наука – что ребенку огонь*. Так как огонь рассматривается как источник опасности, то это негативное восприятие переносится на понятие «наука», при этом изменяя положительное отношение к данному явлению. Здесь наука уже выступает в роли такого же источника повышенной опасности, как и огонь. Дурака нельзя подпускать к знаниям так же, как и ребенка к огню. Таким образом, оба компонента имеют отрицательную оценочную сему, ведут к четко выраженной оценочности всей паремии и указывает на эмосему неодобрения.

В паремии *Дурак дурака учит, а оба не смыслят* звучит ирония, так как два человека, которые не имеют необходимых знаний, берутся учить друг друга, то нетрудно предположить, какого результата они достигнут. Они не смыслят (по словарю В.И. Даля слово имеет толкование, как «разуметь, понимать, знать и уметь»), то есть не понимают смысла своих действий, и сторонний человек может с иронией говорить о том, что он видит.

Паремия *Дурака учить – решетом воду носить* означает бесполезность выполнения какого-либо действия. Всем известно, что решето – это барабан, с сетчатым дном, для просевки чего-то, крупное сито и носить в нем воду невозможно. Это просто пустое занятие. Процесс ношения воды в решете сравнивается с обучением глупого, неспособного человека и указывает на бесполезность данного занятия, тем самым, вызывает отрицательное отношение. Подобное значение и оценку имеет паремия *Дурака учить, что мертвого лечить*. Здесь указывается на абсурдность ситуации. Говорящий может с иронией употреблять данную паремию в ситуации, когда он хочет указать на бесполезность или даже невозможность выполнения каких-либо определенных действий.

В английском языке используются слова с менее выраженной негативной оценкой такие, как *ignorant* [невежда, невежественный], *fool* [глупый]: *It's only ignorant who despises education* [Только невежда презирает образование]. Это объясняется культурой речевого общения носителей данного языка, а также нормами речевого поведения представителей данной лингвокультуры.

Таким образом, в русском языке выявлено более частое использование лексемы «дурак» (11), чем в английском языке. Более того, в английском языке данное понятие выражено с помощью менее ярко негативно оцененных слов «silly», «fool», «ignorant» (3). Использование лексем «умный» и «ученый» в русском языке было выявлено в количестве 9 и 7 единиц, в английском – по 1 случаю употребления слов *scientist*, *educated*, *clever*. Как в русском, так и в английском языке представлена оппозиция, выраженная лексемами «умный, ученый/*clever, educated, scientist*» – «неученый, дурак/ *fool, silly, ignorant/ untaught*» в рамках одной паремиологической единицы: в русском языке – 5 случаев употребления, в английском языке – 2 случая.

Ученый человек в паремиях сравнивается с человеком сильным, наделенным определенной властью, которую он использует в силу добра и

которая выделяет его среди других. Так, например, английская поговорка – *Strong will win a man, a scientist - a thousand* [*Сильный победит одного, а ученый - тысячу*]. Данный факт подтверждается и в русской поговорке: *Сила и уму уступает*, тем самым, «ум» превосходит по своим характеристикам другие положительные качества, которые принято выделять в человеке. Оба компонента данной поговорки обладают положительной оценкой и указывают на наличие эмосемы одобрения.

Положительный момент заключается в том, что умный человек получает преимущества над другими. Так, английская поговорка гласит, что *Only educated are free* [*Только образованные свободны*]. Свобода – это состояние, которое позволяет человеку действовать в своих собственных интересах, а образованные могут направить этот интерес в нужное русло. Ученый человек выделяется среди других людей, к нему относятся с уважением, он становится лидером: *Ученый водит, а неученый следом ходит*. Как уже отмечалось, движение – это развитие. Ученый человек движется, стремится к чему-то новому, прилагает усилия, трудится, прогрессирует в своем развитии. Это отражает и другая поговорка: *Знайка по дорожке бежит, а незнайка на печи лежит*. Мы уже обращались к метафоре обучение – путешествие, а дорога в данной поговорке – это дорога, по которой идут к знаниям.

Данные поговорки содержат положительную оценку за счет оценочного значения лексем «ученый/ умный, scientist/ educated/ learned/ clever», являющимся одним из компонентов их семантической структуры, и указывают на эмосему одобрения.

Таким образом, на основании вышеизложенного мы можем сделать вывод, что человек, обладающий знаниями, получает такие преимущества, как сила, свобода, развитие.

Обратим внимание на то, что об умном или ученом человеке часто говорят, что он – голова. С чем это связано? Голова – это контейнер, в котором хранится вся полученная информация, все знания, которые приобретает человек, можно сказать, что голова выступает в роли некоего символа, олицетворяющего хранилище знаний. Нередко встречается выражение человек «с головой», которое употребляется как характеристика, оценка очень умного, толкового, сообразительного, способного человека, как уважительный отзыв о нем. Компонент «голова» обладает скрытой положительной оценочной семой.

Во фразеологизме *золотая голова/ an able, clever, gifted, talented person* «очень умный, ясно, логично мыслящий человек» оба компонента имеют положительную оценочную сему. Положительная оценочность обоих компонентов приводит к четко выраженной оценочности всего фразеологизма и указывает на эмосему одобрения.

Следующий фразеологизм выступает как показатель определенных достижений: «*быть на голову выше*», «намного умнее, опытнее, осведомленнее и т.п.» - значит превосходить кого-либо в каком-либо отношении, чаще в отношении способностей, ума, знаний.

Другая поговорка, дающая положительную характеристику умного человека – это «*Умную голову почитают смолоду*». Мы уже рассматривали поговорки, положительно характеризующие умного человека. В том случае акцент делался на возраст, показателями которого были и опыт, и знания, и мудрость. В данном случае показано, что не только человек, достаточно поживший на этом свете, может обладать знаниями, навыками.

Кроме фразеологизмов, включающих слово «голова», которое имеет оценочную положительную сему, в русской и английской лингвокультурах существуют фразеологизмы с данным словом, имеющие отрицательную оценку. Так, например, если у человека плохая память, которая имеет большое значение для учащегося в процессе обучения, о нем говорят, что у него *голова, как решето, дырявая голова* – «человек с очень плохой памятью, рассеянный, забывчивый». Как сквозь решето проходит все то, что в него попадает, так и вся информация, предназначенная для человека с плохой памятью, доходит до него, но не оседает, не остается в его голове. Прилагательное «дырявый» имеет негативную коннотацию, используется при обозначении никудышной, испорченной вещи, вещи с изъяном. Таким образом, дырявая голова – это голова неподходящая для хранения информации.

В английском языке данный фразеологизм звучит как «*a brain like a sieve*». В данном эквиваленте полностью совпадает количество единиц во фразеологизмах в русском и английском языках. Небольшую разницу лишь составляют лексемы, использованные в данных языках: в русском – это «голова», а в английском – это «*brain* [ум]». В обоих языках данный фразеологизм обладает отрицательной оценкой и содержит эмосему неодобрения.

Рассмотрим также фразеологизм, связанный с такой частью тела, как голова: «*семи пядей во лбу*». Обычно это говорят об очень умном, мудром человеке. Пядь – это старинная мера длины, приравненная расстоянию между растянутым большим и указательным пальцем. Данный фразеологизм отражает мнение, что умный человек обладает высоким лбом, который служит зеркалом ума. Фразеологизм употребляется как уважительный отзыв о человеке, обладающем вышеперечисленными качествами.

Кроме того, рассмотрим фразеологизм «*мотать себе на ум*», «*to make a mental note of something/ put that in one's pipe and smoke it*». Данный фразеологизм толкуется, как «хорошенько запоминать что-либо, твердо усваивать, приобретать опыт». Фразеологизм, с одной стороны связан с символикой усов, как атрибутом мужской зрелости и опыта, с другой, с древней системой запоминания – завязыванием узелков на ниточке или веревочке «на память». Чем длиннее ус, тем больше можно на него «намотать» опыта – шутливая логика выражения. Кроме того, можно понять это, как накопление, наращивание знаний, что является положительным моментом, да и целью всего процесса обучения. Положительная оценочность данной фразеологической единицы указывает на эмосему одобрения.

Следующий фразеологизм - «*тащить за ушу/ to do everything to help smb., who is remiss or less than average in his study*» - используется в ситуациях, когда речь идет о человеке, которому не дается учеба и имеет место попытка улучшить результат этого человека, или же о человеке, которого приходится насильно заставлять учиться. Он, как груз, который приходится перетаскивать, перемещать из одного места в другое, например, из одного класса в другой. Говорящий, употребляя данный фразеологизм, показывает свое отрицательное отношение к человеку, по отношению к которому он употребляет данную фразеологическую единицу. Данный фразеологизм содержит эмосему неодобрения.

Кроме фразеологизмов, связанных с головой, в русской и английской лингвокультурах существуют фразеологизмы, включающие другие части человеческого тела. Так, например, «*хромающий на обе ноги*» говорят о человеке, который не обладает определенным набором знаний и навыков, отстает в учебе. Ноги – это символ устойчивости, стабильности. Не зря в русской лингвокультуре существует множество выражений, свидетельствующих об этом: «крепко стоять на ногах», «встать на ноги» и др. К тому же, ноги – это еще и часть тела, которая приводит его в движение, заставляет менять местоположение, продвигаться вперед. Хромота – это недостаток, дефект, который не позволяет человеку полноценно выполнять какие-либо действия. Также и в учебе, имея какие-либо пробелы в знаниях, этот человек не может двигаться дальше.

В противовес этому фразеологизму приведем другой – «*to find one's feet [найти свои стопы]*», «*приобретать навыки, научиться что-то делать*». Здесь приобретение навыков сравнивается с нахождением устойчивой почвы под ногами. Человек приобрел знания, теперь он может их использовать для улучшения или изменения своей жизни. Этот фразеологизм употребляется как положительный отзыв о человеке, содержит эмосему одобрения.

Кроме того, фразеологизм «*ходячая энциклопедия/ a walking encyclopedia*» также используется для положительной оценки человека, обладающего большим запасом знаний. Энциклопедия - это справочное сочинение, содержащее в сокращении все человеческие знания, науки, или все части одной науки [37]. Данный компонент обладает ярко выраженной положительной оценкой. Перенос качеств данного предмета на человека говорит о высокой оценке данного человека и выражает одобрение и уважение к нему. Прилагательное «ходячая» поясняет, что речь идет именно о человеке. Более того, это слово указывает на определенные изменения, движение, развитие.

Наряду с понятием «ученый» паремии содержат такое понятие, как «неученый». При этом отмечен тот факт, что не всегда в данных паремиях лексема «неученый» имеет отрицательную оценку.

Народная мудрость гласит: *Кто не учен, тот глуп*. Приведем одно из толкований лексемы «ученый»: много знающий, образованный человек. Соответственно «неученый» - незнающий, необразованный человек. Данная

пословица утверждает, что неученый человек – это глупый человек. Если ученый – это человек, обладающий определенным набором знаний, умений и навыков, то неученый человек – это человек, не обладающий этими умениями и навыками, не способный выполнять определенные мыслительные операции, так как он этому не обучен. Данная пословица ставит знак равенства между «неученым» и «глупым», поэтому определение, использованное для характеристики неученого человека, в данном случае можно считать подходящим и для слова «глупый». Здесь появляется внешний фактор – лицо, которое должно передать знания, сформировать определенные навыки и умения у ученика, которыми он смог бы пользоваться не только в процессе обучения, но и перенес бы эти знания в жизнь.

В то же время другая пословица демонстрирует несколько иное значение лексемы «глупый»: «*Лучше не учен, да умен, нежели учен, да глуп*». Здесь речь идет о глупом человеке как о бестолковом человеке, не обладающем смекалкой и сообразительностью.

Более того, обе вышеприведенных пословицы противопоставлены друг другу по смыслу. Одна утверждает, что неученый человек – глупый, другая – что лучше быть неученым, но умным, чем ученым, но глупым. Необходимо понять, что в первой пословице неученый человек считается глупым потому, что не обладает определенным набором компетенций, не понимает важности обучения. Во второй пословице акцент делается на возможность получения положительных результатов обучения только в том случае, если ученик будет смышленным, будет обладать определенными способностями.

В английских паремиях наряду с оппозицией «ученый - неученый» приводится оппозиция «неученый – недоученный/плохо-ученый»: «*A little learning is a dangerous thing. [Недоученый хуже неученого]. Better untaught than ill-taught. [Лучше быть неученым, чем плохо-ученым]*». Причем в этих паремиях лексема «неученый» приобретает значение, которое в какой-то выражает одобрение. Известно, что проще учить человека, который ничего не знает или мало что знает, чем переучивать того, у кого уже сформировались определенные навыки и умения.

В английской паремии «*Better untaught than ill-taught*» используются прилагательные, образованные от глагола «teach» в прошедшей форме. Это дает основание считать, что «неученый» - это человек, которого не научили, так как глагол «teach» в английском языке используется для обозначения деятельности по обучению учащегося.

В прилагательном «untaught» используется префикс «un-» (в русском языке имеет эквивалент «не-»), который имеет значение отрицания, таким образом, данное прилагательное характеризует необученного человека, полное отсутствие у него специальных знаний.

Прилагательное «ill-taught [плохо-обученный]» является составным. В его состав входят наречие «ill» и прилагательное «taught». Наречие «ill» в данном случае переводится как «плохо» и придает оценку прилагательному, в данном

случае характеризуется низкое качество знаний обучаемого, не отвечающее тем или иным критериям».

В данной паремии отражены отношения к компоненту концепта, а также представлена лексема «неученный/untaught», несущая скорее положительную коннотацию, нежели отрицательную. Несмотря на тот факт, что оценочное значение слова «хуже» составляет его основное лексическое содержание, паремия приобретает положительную оценку.

Отмечается тот факт, что в паремии «*A little learning is a dangerous thing*» используется отглагольное существительное «learning». Как известно, в английском языке для наименования процесса учебы используется три глагола: teach, learn, study. В данном случае используется существительное, образованное от глагола «learn», означающее деятельность учащегося по усвоению знаний, получению опыта, приобретению навыков и умений. Таким образом, можно сделать вывод, что в данной пословице подразумевается деятельность по накоплению знаний самим учащимся.

Также, было отмечено, что русский эквивалент данной пословицы – *Недоученый хуже неученого* - имеет несколько другое значение и прилагательные, использованные в русской пословице, дают основания полагать, что происходит обучение одного лица другим, то есть появляется человек, управляющий деятельностью учащегося. Здесь мы встречаем небольшие различия в восприятии данного компонента представителями обеих лингвокультур, отраженного в пословицах.

Использованное слово «a little» в значении «недостаточный», как образованного от «недостаток», имеет негативную окраску. К тому же, отрицательное оценочное значение прилагательного «dangerous [опасный]» составляет его основное лексическое наполнение и указывает на эмосему неодобрения. Тем самым, пословица заставляет задуматься над ее содержанием и выполняет одну из своих функций – функцию наставления.

Исследование также выявило наличие в английском языке лексем, выражающих отрицание и используемых для выражения положительного отношения: *It's **never** too late to learn. **Nothing** is impossible for the willing heart.*

В русском языке используются глаголы с отрицательной частицей «не» (21) для выражения отрицательного отношения к явлению и паремия несет эмосему неодобрения, так, например, в паремиях *Не стыдно не знать, стыдно не учиться, Не учась, и лаптя не сплетишь, Тупо сковано – не наточишь, глупо рождено – не научишь.*

Обратимся к следующему компоненту концепта «учеба» - уроку. Как в русском, так и английском языках редко встречаются паремии и фразеологизмы, содержащие данный компонент. В основном, это такие выражения, как *преподать урок [to teach a lesson], получить урок [to get a lesson], извлечь урок*. Слово «урок» чаще ассоциируется с формой организации обучения с целью овладения учащимися изучаемым материалом и применяется при классно-урочной системе обучения, проводится для класса, то есть относительно постоянного учебного коллектива. В такой форме обычно

проходят занятия в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования (школах, лицеях, гимназиях, колледжах и т.п.) [82]. Следует отметить, что в вышеперечисленных выражениях слово «урок» имеет отличное значение: в них урок понимается, как получение опыта и указывает на совершение какой-либо ошибки и ее исправление. Здесь, можно сказать, происходит осознание своих поступков. Подобное действие связано с такими чувствами, как вина, тревога, которые и вызывают негативное отношение к слову «урок».

Подобное отношение сложилось с давних времен и подтверждается тем фактом, что архаический этимон «урока», по данным В.И. Даля, связан со смутным ощущением неясной причины несчастья: «урок» — это «изуроченье, порча, сглаз, насылка»: «уроки брать», занемочь от сглазу [37]. Таким образом, отрицательное оценочное значение слова «урок» содержится в его основном значении, за счет чего данные выражения получают негативную окраску.

В результате исследования паремиологических и фразеологических единиц обоих языков была составлена следующая таблица, содержащая сведения о способах выражения отрицательного и положительного отношения к компонентам концепта «учеба», выражаемого представителями русской и английской лингвокультур (таблица 2).

Таблица 2
Способы выражения оценки в русском и английском языках

Способы выражения оценки в русском языке		Способы выражения оценки в английском языке	
Положительная оценка	Отрицательная оценка	Положительная оценка	Отрицательная оценка
1.Лексемы с оценочным значением в основном их значении: <i>умный, ученый</i> и др.	1.Лексемы с оценочным значением в основном их значении: <i>дурак,</i> <i>беда, неученый.</i>	1.Лексемы с оценочным значением в основном их значении: <i>Clever,</i> <i>educated</i> etc.	1.Лексемы с оценочным значением в основном их значении: <i>ignorance, silly, ill- taught</i> etc.
2.Лексемы с оценочным значением как компонентом их семантической структуры: <i>лучшие, добрый</i> <i>(разум)</i> и др.	2.Лексемы с оценочным значением как компонентом их семантической структуры: <i>худой,</i> <i>хуже</i> и др.	2.Лексемы с оценочным значением как компонентом их семантической структуры: <i>good,</i> <i>better</i> etc.	2.Лексемы с оценочным значением как компонентом их семантической структуры: <i>worse,</i> <i>difficult</i> и др.
	3.Использование частицы «не» с	3. Использование отрицательных	

	глаголами.	местоимений и наречий: <i>nothing, never</i> etc.	
--	------------	---	--

Исследование аксиологического отношения к понятиям концепта «учеба» выявило различные отношения представителей русской и английской лингвокультур. В английском языке около 83% паремий и фразеологических единиц несут положительную оценку и содержат эмосему одобрения, 17% - отрицательную.

Применение статистического анализа русских паремиологических и фразеологических единиц показало, что в русском языке 65% паремий и фразеологизмов несут положительную оценку и 35% - отрицательную. Сравнение показало, что в русском языке существует значительная количественная разница между паремиями, выражающими положительную и отрицательную оценку по сравнению с результатами исследования аксиологического отношения в английском языке. Это связано с наличием в русском языке большого количества паремий, содержащих лексемы с ярко выраженной негативной оценкой, заложенной в своей семантической структуре, как «беда, горе, дурак», в то время, как в английском языке, например, эквивалентом лексемы «дурак» выступают лексемы «silly [глупый], fool [глупый]». Кроме того, в русском языке выявлено использование частицы «не» для показания безрезультатности, бессмысленности, невозможности выполнения определенных действий, в паремиях, имеющих отрицательную оценку и несущих эмосему неодобрения. Количественное соотношение паремий с отрицательной оценкой выше в русском языке также за счет большего числа использования лексем, оценочное значение которых является их основным лексическим наполнением: «худой, худо, плохо» и др.

Отмечено, что отрицание используется и в английском языке, например: «nothing, never», но там оно чаще выражает положительную оценку и несет эмосему одобрения.

Кроме того, в английском языке выявлено больше случаев использования прилагательных в сравнительной и превосходной степени (better, highest), чем в русском языке. Данные прилагательные служат для положительной оценки явлений, которые они характеризуют.

Подобное отношение к субконцептам концепта и способы его выражения в изучаемых лингвокультурах объясняются особенностями речевого этикета и поведения носителей этих лингвокультур. Как уже было отмечено, англичане известны своей вежливостью, боязнью оскорбить или обидеть своего собеседника, этим и объясняется использование менее ярко отрицательно оценочных лексических единиц в паремиях и фразеологизмах, использование безличных местоимений и превалирующего количества положительно оценочных лексем по сравнению с русским языком. Русское коммуникативное поведение, в свою очередь, характеризуется простотой, эмоциональностью, высокой степенью оценочности русского общения, поэтому появляется такое разнообразие лексем с положительной и отрицательной оценкой,

характеризующих эмоциональное состояние и отношение носителей русской лингвокультуры к определенному предмету или явлению.

2.3 Антипословицы как отражение нового взгляда на концепт «учеба»

В настоящее время наиболее изученными в лингвокультурологическом аспекте являются традиционные паремии, имеющие этнокультурные характеристики.

Системный анализ пословичных трансформов в лингвокультурологическом аспекте пока не осуществлен. Между тем пословичные трансформы обладают значительным лингвокультурологическим потенциалом.

Анализ трансформов позволяет получить представление об актуальности тех или иных процессов в политике, экономике, культуре, о важности некоторых сфер общественной жизни и об отношении носителя языка к происходящему. Цель современных трансформов, которые приближают содержание пословиц к реальным социально-политическим и экономическим условиям, – это чисто смеховой эффект или разрушение норм (моральных, утверждаемых традиционными пословицами, и языковых – введение в пословицу жаргонизмов, бранной лексики и т.п.) [83], эффективный способ высмеивания и опровержения закреплённых в их прототипах общественных стереотипов. Антипословицы являются не только действенным средством для привлечения внимания в силу различных структурно-семантических преобразований, используемых для их создания, но и выступают орудием воздействия и управления аудиторией.

Активизация употребления трансформированных пословиц объясняется тем, что они выполняют особый «социальный заказ», «осовременивают» шаблонизированные многолетним (а часто и многовековым) употреблением паремии и отражают актуальные для носителей языка реалии [84]. Особенно частотны в наши дни трансформы, отражающие новые реалии из социально-политической сферы: армия (*Не боевая техника красит воина, а воин боевую технику*), криминальная сфера и охрана правопорядка (*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 хитра*); экономической сферы (*Свой бизнес карман не тянет*); научно-технической сферы: компьютерные технологии (*Хакерство хуже воровства*), космос (*«Мир» от «Челледжера» недалеко падает*); обиходно-бытовой сферы: алкоголь (*Водку пивом не испортишь*), наркомания (*Чем бы наркоман ни тешился, лишь бы кайф не ломал*), секс (*И для старухи найдется порнуха*); сферы досуга (*Рок попсы не слаще; Не так страшен пейнтбол, как его малюют*). Наименования многих реалий этих сфер являются лингвокультурами нового времени, а выделение такого междисциплинарного направления, как лингвосоциокультурология, объектом которого является язык как знаковая система культуры

определенного социума, позволяет называть их лингвосоциокультурами, так как данные единицы являются национально детерминированными языковыми знаками, которые отражают явления социальных сфер [83, С. 3-14].

Х. Вальтер и В.П. Мокиенко составили словарь антипословиц русского народа [84]. Они определяют антипословицы как трансформации традиционных паремий, представляющие собой интересное явление. Это тексты, в которых контаминируются структурно-семантические единицы и модели традиционных паремий, лозунгов, рекламы, в том числе и политической. В них, в частности, отражается и подвергается оценке недавнее прошлое и современные реалии [84].

Следует отметить, что антипословицы характеризуются тем, что их понимание не зависит от контекста, и они могут функционировать как самостоятельные афоризмы.

В лингвокультурологических исследованиях связующим звеном языка и культуры выступает категория ценности, так как ценность признается основополагающим принципом культуры, а своеобразие систем ценностей – определяющим фактором различия культур.

Сопоставительное изучение традиционных пословиц и современных пословичных трансформов дает очень важные сведения о ценностных ориентирах культуры на определенном этапе ее развития.

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

На современном этапе меняется политическое и экономическое положение страны. Укрепление межгосударственных отношений дает возможность получать образование, как в отечественных, так и зарубежных учебных заведениях. При этом с ростом качества образования растет и его стоимость: *Образование дороже денег*. Данная пословица обладает двойным смыслом, один из которых относит образование к духовным ценностям и подчеркивает его необходимость и значимость. Надо сказать, что человек, находящийся в данной социокультурной среде и зная стоимость образования, скорее всего, воспримет данную пословицу как ироничное высказывание, подтверждающее тот факт, что сегодня образование является дорогостоящим, и не каждый может себе позволить получить высшее образование в отечественном вузе, не говоря уже о зарубежном. Данная пословица получает подобное значение за счет гиперболического эффекта, так как в современном мире деньги являются мерой всех товаров и услуг, в том числе и образования, которое получают за деньги.

Не смотря на то, что образование играет важную роль в жизни современного человека, оно не всегда является залогом высокооплачиваемой работы и материальной обеспеченности жизни. Так подобное мнение отражается в антипословице *Чтобы мало зарабатывать, надо много учиться*.

Линия «учеба - деньги» проходит во многих трансформированных пословицах. Если в оригинальных пословицах деньгам уделялась малая роль, то в антипословицах их значение превосходит значение учебы, но следует отметить, что эта доминирование является наигранным и высмеивается.

Н.О. Лосский отмечал такую черту русского народа, как лень [78], которая отражена во многих русских пословицах и поговорках. Как было сказано, для многих возрастных групп учеба – это работа. Данное мнение нашло свое подтверждение в 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 знает оригинальное значение данных паремий и, используя их трансформ, намеренно преуменьшает значение данного явления.

Следующая пословица отражает мнение, что человек получает знания в течение жизни, а не, как это принято считать, за партой: *Мы учимся всю жизнь, не считая десятка лет, проведенных в школе*. Безусловно, это выражение утрировано, так как известно, что азы человек постигает в школе, там формируется база, позволяющая ему строить свою профессиональную жизнь. Просто школьные годы считаются беззаботными, это определенный этап в жизни каждого человека, который он вспоминает с теплотой и войдя во взрослую жизнь, понимает, что теперь у него появляются другие обязанности, ответственность, заботы.

В русском языке появились антипословицы, основанные на игре слов: *Учение – 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 «неученье» на «неученых» воспринимается как переход от абстрактного к конкретному; показывает имеющийся результат, а не предполагаемый.

В антипословице *Учение – свет. В его лучах уж ни один студент зачах* высмеивается пагубное влияние света ученья, приведшее к истощению тех, кто грызет гранит науки, в отличие от положительного влияния, о котором идет речь в оригинальной паремии.

В современных пословицах уже подчеркивается не ум, а смекалка, изворотливость: *Умными мы зовем людей, которые с нами соглашаются*. Появляется саркастичное определение интеллектуального человека: *Интеллектуал – человек слишком умный, чтобы помнить простейшие вещи*. Считается, что умный человек многое необоснованно усложняет, тем самым, создавая себе проблемы.

Судя по пословицам, сейчас важнее быть не умным, а находчивым, сообразительным, уметь оказаться в нужное время в нужном месте, то есть иметь те качества, которые в традиционных поговорках осуждались, а сегодня они считаются полезными для достижения определенных целей.

Кроме того, существует трансформ, который в отличие от вышеперечисленных пословиц, подчеркивает необходимость обучения: *Ученье – свет, а неученье – чуть свет и на работу*. Сегодня многие хотят иметь высокооплачиваемую, престижную работу, быть на руководящей должности. Принято считать, что руководитель имеет нефиксированный график работы, он – сам себе хозяин, поэтому может не вставать «чуть свет». Данная пословица призывает учиться, чтобы иметь хорошую работу и быть материально обеспеченным. Учеба здесь – залог процветания, благополучия.

Обращаясь к субконцепту «книге», можно сказать, что сегодня к ней меньше адресуются. Телевидение вытесняет книги, множество литературных произведений сейчас экранизировано, люди перестали читать так, как читали еще несколько десятков лет назад. Это мнение отражается и в пословицах: *Читайте книги – некоторые из них специально для этого написаны*. Звучит объяснение предназначения книги. Ирония заключается в том, что, в век информационных технологий, люди забывают о книгах.

Наряду с призывом читать книги бытует мнение об их бесполезности: *Сколько книги не читай – императором все равно не станешь*. Таким образом, снова подтверждается мнение, что знания не возвысят тебя, не дадут хорошую работу, не повысят социальное положение, а так как книга – это источник знаний, а знаниям уже не дается та роль, которую они играли прежде, то и книга теряет свою значимость.

Что касается английских трансформов, они имеют несколько отличный от русских трансформов характер, что объясняется различными менталитетами. Так, например, о книге говорят, что это лучший способ не думать: *Reading most books is a way to avoid thinking*. Это объясняется качеством и содержанием современных книг, которые сегодня не всегда располагают к размышлениям, часто имеют содержание развлекательного характера.

Трансформ пословицы *An early bird gets a worm/ Кто рано встает, тому бог подает* [Ранняя птичка получает червячка] вбирает в себя новые понятия и отражает мнение, касающееся учебы: *The early student gets a place in the library* [Ранний студент занимает место в библиотеке]. Сравнивая чахнувшего в лучах знания русского студента и стремящегося попасть в библиотеку английского студента, представленных в русском и английском трансформе, видим отношение и понимание значения учебы, которое изменилось в русском языке и осталось прежним в английском.

Англичане шутят по поводу учебы: *Don't let your course study interfere with your education* [Не позволяй основному курсу мешать твоему образованию]. Англичане, используя этот трансформ, подразумевают то, что не нужно учить все подряд. Английская система образования предполагает наличие специальных и факультативных курсов, поэтому студенты могут выбрать тот предмет, который им пригодится в их работе или который они считают интересным и лично-значимым. Российская и казахстанская системы образования пока не предоставляют такого выбора учащимся и студентам, несмотря на то, что обязательные курсы, предоставляемые учебными

учреждениями, направлены на разностороннее развитие личности, создание конкурентно-способных специалистов. Альтернативные курсы, предлагаемые в Англии, также направлены на выпуск высококвалифицированных специалистов, но они обладают большим преимуществом: высокая степень мотивированности учащихся, так как они выбирают интересные и личностно-значимые курсы.

Таким образом, экономические, политические и социальные изменения в стране меняют отношение ко многим явлениям, формируют новое представление о ценностях отличное от предыдущего, складывающегося веками.

В результате сопоставления пословичной репрезентации познавательных, ментальных ценностей можно отметить, что, несмотря на важность науки, силы учения, просвещения, разума, утверждаемых традиционными пословицами, в русских трансформах с сарказмом говорится о том, что выше оценивается смекалка, изворотливость, осмеивается усердие в учебе. Деньги приобретают большую силу, чем знания. Утрированно высказывается мнение, что даже знания могут быть куплены за деньги. Деньги приобретают высшую ценность. Высмеивается то, что сегодня можно купить диплом, можно за деньги получить оценки.

Паремии русского языка отражают те события, которые имели место в конце прошлого столетия, когда происходили изменения в политической и экономической системах во всех странах постсоветского пространства. В это время люди уделяли большое внимание материальной стороне жизни, на второй план ушли искусство, образование. Новые условия, в которые были поставлены люди, диктовали необходимость заниматься деятельностью, которая выведет их на новый уровень благосостояния, менять свои профессии, искать способы выживания в новых экономических условиях. Все эти процессы нашли отражение в трансформах, которые высмеивают попытки изменения системы ценностей, те жизненные условия, в которые поместили народ, ту реальность, которая заставила людей поменять свои взгляды, жизненные позиции. Однако следует отметить, что со временем данные трансформы потеряют свою актуальность и, скорее всего, исчезнут в связи с появлением новых событий объективной реальности.

Что касается, английских трансформов, в них мы не обнаружили снижения роли знаний и самой учебы. Не отражается в них также и влияние экономической сферы на образовательную. В английских трансформах отражается высокая степень осознанности значимости образования, знания являются залогом благосостояния.

Подобные отличия русского и английского современного восприятия процесса получения знаний объясняется тем фактом, что в английской политической и экономической системах, в общественной жизни не происходило таких изменений, как в странах постсоветского пространства.

Как уже было замечено, язык незамедлительно реагирует на события и изменения, происходящие в жизни общества. В языке появляются новые

понятия, выражения, паремии, отражающие современное видение тех или иных явлений или процессов, происходящих в данный момент в мире, на изменяющиеся ценности. Антипословицы - один из самых оригинальных и эффективных способов передачи нового видения традиционного, «активации» свежих идей и мыслей.

2.4 Гендерный аспект в паремиях и фразеологизмах, репрезентирующих концепт «учеба» в русском и английском языках

В последние десятилетия в лингвистике формируются и интенсивно развиваются новые направления исследований, опирающиеся на антропоцентрический подход к изучению языковых явлений. Особое место в лингвистических направлениях, доминирующей тенденцией которых является ориентация на человека, занимают гендерные исследования. В центре их внимания 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 [85].

Культура и язык пронизаны гендерными отношениями, а гендер как социокультурная надстройка над биологической реальностью и как система социополовых отношений отражает внутренне противоречие и одновременно динамическое соотношение мужского и женского субстратов.

Понятие «гендера» вошло в современную лингвистическую парадигму гораздо позже, чем другие гуманитарные науки, а именно во второй половине прошлого столетия. Первоначально работы в данной области возникли на Западе и первые системные описания мужских и женских особенностей речи и языка были сделаны на базе языков из германской и романской языковых групп. Что касается нашей отечественной лингвистики, то первые регулярные исследования по этой тематике стали проводиться только в конце 80 – начале 90 годов XX века.

Гендер создается (конструируется) обществом как социальная модель мужчин и женщин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (семье, политике, культуре, образовании и др.). Гендерные системы различаются в разных обществах, однако в каждом обществе эти системы ассиметричны таким образом, что мужчины и все «мужское/ маскулинное» (черты характера, модели поведения и прочее) считаются первичными, значимыми и доминирующими, а женщины и все «женское/ феминное» определяется как вторичное, незначительное с социальной точки зрения и подчиненное [86, С. 94-124].

Сущностью конструирования гендера является полярность и противопоставление. Гендерная система как таковая отражает ассиметричные культурные оценки и ожидания, адресуемые людям в зависимости от их пола.

С определенного момента времени почти в каждом обществе, где социально предписанные характеристики имеют два гендерных типа (ярлыка), одному биологическому полу предписываются социальные роли, которые считаются культурно вторичными. Не имеет значения, какие это социальные роли: они могут быть различными в разных обществах, но то, что **приписывается** и **предписывается** женщинам, оценивается как вторичное. Социальные нормы меняются со временем, однако гендерная асимметрия остается. Таким образом, можно сказать, что гендерная система – это социально сконструированная система неравенства по полу [87].

Следует отметить, что для гендерных исследований актуально изучение в языке определенных, уже сложившихся стереотипов, а также их динамики, отражающей изменения в традиционной полоролевой дифференциации общества. Гендерные стереотипы, представляющие собой стандартные, часто сильно упрощенные и обобщенные мнения о представителях обоих полов, складываются и закрепляются в обществе посредством институализации и ритуализации пола [88].

Конструирование гендерного сознания индивидов происходит посредством распространения и поддержания социальных и культурных стереотипов, норм и предписаний. С момента рождения человек становится объектом воздействия гендерной системы. В процессе воспитания семья, система образования, культура в целом внедряют в сознание детей гендерные нормы, формируют определенные правила поведения и создают представления о том, кто есть «настоящий мужчина» и какой должна быть «настоящая женщина». Впоследствии эти гендерные нормы поддерживаются с помощью различных социальных и культурных механизмов. Воплощая в своих действиях ожидания, связанные с их гендерным статусом, индивиды на микроуровне поддерживают (конструируют) гендерные различия и одновременно построенные на их основе системы господства и властвования.

Понимание гендера как культурного символа связано с тем, что пол человека имеет не только социальную, но и культурно-символическую интерпретацию. Иными словами, биологическая половая дифференциация представлена и закреплена в культуре через символику мужского и женского начала. Это отражается в том, что многие связанные с полом понятия и явления (природа, культура, стихии, цвета, божественный и потусторонний мир, добро и зло и многое другое) ассоциируются «мужским/ маскулинным» или «женским/ феминным» началом. Таким образом, возникает символический смысл «мужского» и «женского», причем «мужское» отождествляется с богом, творчеством, светом, силой, активностью, рациональностью и т.д. (и соответственно, бог, творчество, сила, и прочее символизируют маскулинность, мужское начало). «Женское» ассоциируется с противоположными понятиями и явлениями – природой, тьмой, пустотой, подчинением, слабостью, беспомощностью, хаосом, пассивностью и т.д., которые, в свою очередь, символизируют феминность, женское начало [87].

Классификация мира по признаку мужское/ женское и половой символизм культуры отражают и поддерживают существующую гендерную иерархию общества в широком смысле слова.

Таким образом, гендер влияет на любые сферы человеческой жизни, и учеба, как неотъемлемая часть человеческой жизни не может не испытывать его влияния. Исследуя паремии и фразеологические единицы, мы обнаружили такие, в которых находит отражение аксиологическое отношение к концепту «учеба», основанное на гендерной ассиметрии.

Во-первых, это социальные факторы, определяющие влияние гендерного аспекта на процесс обучения. Известно, что долгое время обучение женщин отличалось от обучения мужчин. Женщины изучали гуманитарные науки, а мужчины изучали точные науки. Это зависело от социальных ролей женщин и мужчин. Как в английской, так и в русской культуре женщина представляется как мать, хранительница домашнего очага, поэтому образование женщины было необходимо для того, чтоб женщина могла показать в обществе свои знания литературы, музыки и др.

Следует отметить и тот факт, что женщины много позже, нежели мужчины, получили возможность получать образование. К тому же, социальная дифференциация ролей женщин и мужчин привела к созданию школ, предназначенных специально для мужчин и для женщин.

Во-вторых, гендерный фактор несет языковую актуализацию в паремиях, репрезентирующих концепт «учеба» в исследуемых нами языках.

В русских пословицах гендерная ассиметрия проявляется в употреблении слов, стоящих в форме мужского рода, так например, «умный, ученый, отстающий», «сам»: *Умный любит учиться, а дурак учить. Учи других и сам поймешь.*

Следует отметить, что некоторые русские паремии содержат слова в форме мужского рода, в то время как их эквиваленты в английском языке представлены словами, относящимися как к женскому, так и мужскому роду: *Learn from clever, avoid fool* [*Учись у умного, избегай глупого*].

В некоторых английских паремиях представлена попытка гендерной нейтрализации с помощью употребления таких местоимений, как «somebody, one, and you»: *By learning you will teach, by teaching you will learn; What somebody knows may be written on the back of a postage stamp.*

Кроме того, гендерная ассиметрия проявляется в отношении к женщине в сфере обучения. Исторически сложилось так, что женщина является хранительницей домашнего очага, поэтому главными умениями, которыми она должна обладать, должны быть умения как содержать дом, заботиться о муже и детях, заниматься их воспитанием. Все ее умственные способности ставятся под сомнение. Этот факт отражен в русских паремиях: *У бабы волос долог, да ум короток; Женские умы – что татарские сумы.* Эти пословицы отражают негативное отношение к женским умственным способностям, которые даже описываются с помощью метафор, подчеркивающие необязательность

интеллекта у женщин. Данный факт существует, несмотря на то, что в сфере образования работают в основном женщины.

В русском языке имеется достаточное количество пословиц, которые выражают мнение, что для женщины не важно быть умной, как красивой. Это обуславливается наличием стереотипных представлений о женщине, сложившимся в обществе: женщина должна вести хозяйство, она создана для семьи, основная цель ее жизни – рождение детей, женщина не способна к самореализации в образовании и профессиональной деятельности, она обладает слабым интеллектом. Наличие фразеологизма *синий чулок* “женщина, лишенная женственности, обаяния и всецело поглощенная книжными, учеными интересами” иллюстрирует доминирующее в русском обществе мнение о том, что женщине не следует афишировать свою образованность. Если женщина занимается наукой, значит, она не состоялась в традиционно женских ролях жены и матери. Мужчина же, в контексте пословиц, является хозяином жизни, а женщина находится в его подчинении.

Более того, современные пословицы, называемые антипословицами, подтверждают тот факт, что главная цель женщины – это быть привлекательной и соблазнительной для мужчины. Данная идея выражена в антипословице: *Женщина из двух зол выбирает умного, а мужчина – красивую*. Таким образом, исходя из пословиц видно, что ум – это привилегия мужчин, в то время как красота – это привилегия женщин.

Антипословицы типа: *Ум женщины – это ум курицы, ум умной женщины – это ум двух куриц. Женщина – ученый как морская свинка: и не морская, и не свинка* – выражают ту же идею, но в более грубой, саркастичной форме. Судя по пословицам, они придуманы мужчинами и выражают их негативное отношение к интеллектуальным способностям женщин.

Отношение к женскому и мужскому уму очевидно. Акцент в пословицах делается на том, что женщина обладает большим количеством положительных качеств, но ум не является ее сильной стороной. Данный факт можно считать проявлением гендерной асимметрии.

Отмечено, что в английском паремиологическом фонде нет эквивалентов вышеперечисленных пословиц. Это можно объяснить различным отношением к женщине в России и женщине в Англии, а также различиями в образовании женщин в обеих странах. Английские женщины раньше получили возможность учиться, что связано с созданием образовательных учреждений, а также с разницей понимания ценности образования обоими народами.

К тому же, сравнительный анализ показал, что в пословицах средствами номинации женщин, в основном являются существительные и прилагательные и практически не содержат глаголов, в то время как пословицы, относящиеся к мужскому роду, содержат больше глаголов, преимущественно активных: *Strong will win a man, a scientist a thousand; И красавице ум не помеха*.

Более того, существует ряд паремий, отражающих личные качества мужчины и женщины: для женщины – это красота, а для мужчины – интеллектуальные способности, которые являются его неотъемлемым

качеством. Судя по пословицам, женский ум ставится под сомнение из-за сложившегося и закрепившегося в сознании людей образа женщины как матери и хранительницы очага, которая обладает такими качествами, как доброта, сострадание, любовь к детям и мужу, которые считаются для женщины важными.

Как социальные, так и лингвистические факторы помогают выявить отношение к женщине и мужчине в обществе в целом и в определенной сфере жизни. К тому же, проявление сексизма в языке отражает роль мужчины в обществе, мужское видение мира и доказывает тот факт, что женщина имеет второстепенную, маргинальную роль.

В результате исследования мы пришли к выводу, что гендерная асимметрия существует в обоих языках, но с разной интенсивностью, что показывает степень андроцентричности языка. Анализ русских паремий показал, что гендерный фактор более интенсивно отражается в русских паремиях, чем в английских, где в некоторых случаях делается попытка преодоления гендерной асимметрии - гендерная нейтрализация - с помощью использования слов, относящихся к обоим полам, в то время как использование существительных и прилагательных в форме мужского рода в русских паремиях является показателем сексизма и указывает на более высокую степень андроцентричности этого языка.

Анализ пословиц, репрезентирующих концепт «учеба» дает несколько отличные результаты, чем пословицы, представляющие интроспективный взгляд на материнство и ряд других феноменов, анализ которых был проведен А.В. Кирилиной [85]. Ученый утверждает, что результаты проведенного ею анализа отражают сниженную степень антропоцентричности русского языка. Это объясняется тем, что в изучаемом нами концепте гендерный фактор не реализуется в той же мере, как в других концептах, представляющих, например, бытовую сферу жизни или трудовую деятельность. К тому же, количество фактического материала, подверженного анализу, намного меньше того количества материала, которое А.В. Кирилина использовала в своем исследовании.

ВЫВОДЫ:

1 Концепт «учеба» играет важную роль в языковой картине мира русских и англичан. Процесс обучения на протяжении многих веков являлось неотъемлемой частью человеческой жизни и находит свое отражение в пословицах, поговорках, фразеологизмах русского и английского народов. С давних времен существовали различные цели обучения. Для одних хорошее образование было показателем классовой принадлежности, определенного статуса в обществе, для других обучение было средством выживания. При этом значимость образования не вызывала сомнений. Образованный человек считался высоко классифицированным специалистом, к нему обращались за советом, к нему относились с уважением.

2 Для исследования данного концепта нами было отобрано английских паремий и фразеологизмов в количестве 111 единиц и русских паремий и фразеологизмов в количестве 170 единиц, и 52 русских антипословиц - 14 английских. Основными источниками фактического материала стали русско-английские фразеологические словари, сборники пословиц и поговорок на английском и русском языках, а также электронные словари.

3 Для выявления субконцептов концепта «учеба» был проведен ассоциативный эксперимент. В результате которого было представлены реакции на слово-стимул «учеба». Результаты эксперимента показали, что наиболее часто представляемые слова-реакции – это такие слова, как «знания/ knowledge, учитель/ teacher, ученик/ pupil, книга/ book, школа/университет/ school/university». Определение процентного соотношения субконцептов показало, что знания занимают около 53%, учитель – 16%, книга – 21%, ученик – 6%, школа/ университет – 4% в концепте «учеба». Такое процентное соотношение актуально для русского и английского языков.

4 Результаты исследования метафор, репрезентирующих концепт «учеба» и его субконцептов в русском и английском языках, показывают наличие сходных и различных метафор. Сходства обнаружены при метафоризации понятия «знания» как *свет, богатство, труд* и понятия «книга» как *источник*. Различия выявлены в способах метафоризации таких понятий, как ученик: в русском языке он метафоризируется, как *плод*, в английском – как *pet*. Метафоры к таким понятиям, как наука и учитель были выявлены в русском языке, в английском языке паремии и фразеологические единицы, содержащие метафоры, описывающие эти субконцепты, не найдены. Это обуславливается не снижением значимости данных субконцептов в английской лингвокультуре, а отсутствием фактического материала, репрезентирующего эти субконцепты. Кроме того, есть некоторые различия в метафоризации понятия «книга»: в русском языке книга – это *богатство и наставник*, а в английском языке – это *сад*.

Различия в метафорическом описании концепта и его субконцептов объясняется различным восприятием этих компонентов носителями той или иной лингвокультуры, их системой ценностей, которая влияет на формирование определенных стереотипов.

5 Исследование аксиологического отношения к понятиям концепта «учеба» выявило различные отношения представителей русской и английской лингвокультур. В английском языке около 83% паремий и фразеологических единиц несут положительную оценку и содержат эмосему одобрения, 17% - отрицательную, в русском языке это соотношение составляет 65% паремий и фразеологизмов с положительной оценкой и 35% - с отрицательной.

Подобное отношение к компонентам концепта и способы его выражения в изучаемых лингвокультурах объясняются особенностями речевого этикета и поведения носителей этих лингвокультур.

Паремии русского языка отражают те события, которые имели место в конце прошлого столетия, когда происходили изменения в политической и

экономической системах во всех странах постсоветского пространства. Эти процессы нашли отражение в трансформах, которые высмеивают попытки изменения системы ценностей, те жизненные условия, в которые поместили народ, ту реальность, которая заставила людей поменять свои взгляды, жизненные позиции. В английском языке не обнаружено подобных трансформов, что объясняется тем, что в английской политической и экономической системах, в общественной жизни не происходило таких изменений, как в странах постсоветского пространства. Однако следует отметить, что со временем данные трансформы теряют свою актуальность в связи с появлением новых событий объективной реальности.

6 Гендерная асимметрия существует в обоих языках, но с разной интенсивностью, что показывает степень андроцентричности языка. Анализ русских паремий показал, что гендерный фактор более интенсивно отражается в русских паремиях, чем в английских, где в некоторых случаях делается попытка преодоления гендерной асимметрии - гендерная нейтрализация - с помощью использования слов, относящихся к обоим полам, в то время как использование существительных и прилагательных в форме мужского рода в русских паремиях является показателем сексизма и указывает на более высокую степень андроцентричности этого языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе развития лингвистической науки изучение концепта представляет огромный интерес для лингвистов. Изучение концепта ведется в рамках когнитивной лингвистики, психолингвистики, лингвокультурологии и ряда других наук. В данной работе было проведено исследование лингвокультурного компонента одного из значимых концептов английской и русской лингвокультур – «учебы».

Учеба, как неотъемлемая часть человеческой жизни, плотно входит в круг тех действий, которые человек выполняет на протяжении долгого времени. Она занимает значительное место, так как влияет и на другие сферы его жизни: работу, карьеру, положение в обществе, интересы и др. Важность данного явления понимают все члены общества. Научный интерес представляет восприятие данного концепта и отношение к нему носителей разных лингвокультур. Исследование проходило в несколько этапов.

Проведение ассоциативного эксперимента выявило в обоих языках наиболее часто возникающие ассоциации и таким образом были определены основные компоненты исследуемого нами концепта. Первым этапом исследования компонентов концепта было изучение их метафорического описания, представленного в русских и английских паремиологических и фразеологических единицах. Сравнительно-сопоставительный анализ выявил сходства и различия в метафорах, описывающих определенные компоненты.

Так, например, совпадение метафор наблюдалось у таких компонентов, как «знания» как свет, богатство, труд и «книга» как источник. Различия установлены в метафоризации «книги», как «богатства» и «наставника» в русском языке, и «книги» как «garden» [сад] в английском языке. Различия также наблюдались в способах метафоризации таких понятий, как «ученик»: в русском языке он сравнивался с плодом, в английском – с pet [любимец, любимое животное]. Было отмечено отсутствие метафор, описывающих понятия «наука, учитель» в английском языке, что не является показателем снижения значимости данных субконцептов в английской лингвокультуре.

Проведение сравнительно-сопоставительного анализа показало наличие большего количества метафор, предназначенных для описания компонентов концепта в русском языке, в отличие от английского языка. Количественное превосходство метафор, описывающих концепт «учеба» и его субконцепты в русском языке, объясняется количественным превосходством русских фразеологических и паремиологических единиц.

Характерные черты русских и англичан влияют на способы выражения аксиологического отношения носителей данных культур к концепту «учеба». Сравнительный анализ показал, что в русском языке паремий и фразеологических единиц с положительной оценкой 65%, с отрицательной – 35%, в то время, как в английском языке эта разница составляет 83% и 17% соответственно. В английском языке такая значительная разница между положительно и отрицательно оцененными единицами существует из-за использования оценочно-нейтральной лексики или лексики с менее ярко выраженной отрицательной оценкой, в то время, как в русских эквивалентах той же паремии или фразеологизма используется лексика с ярко выраженной негативной оценкой. Следует отметить, что в русском языке существует достаточно большое количество негативно-оцененных паремий за счет того, что главными функциями, которые они выполняют, являются наставление, поучение, осуждение.

Кроме того, изменения политической, экономической, социальной сфер жизни, влекут за собой изменение оценки ценностей, которая находит свое отражение в языке. Одним из способов выражения восприятия старых ценностей по-новому является появление в языке антипословиц. Исследование показывает, что, несмотря на понимание по-прежнему значимой роли образования в жизни народа, оно воспринимается с позиции новых ценностей. Изменения, произошедшие в политической и экономической жизни стран постсоветского пространства, в частности России и Казахстана, получили свое отражение в антипословицах, которые высмеивают доминирование материальной стороны жизни над духовной, высокую стоимость обучения и доступность образования не для всех слоев населения, утрируют повышенную роль денег и их влияние на образование, на снижение необходимости знаний и на положительную оценку личностных качеств, ранее считавшимися отрицательными.

В английском языке трансформы отражают высокую значимость образования, роль знаний как залога благосостояния для носителей данной лингвокультуры. Отсутствие трансформов, отражающих негативное отношение к процессу обучения, к снижению его роли в жизни исследуемого лингвосоциума в английском языке не выявлено в связи с отсутствием процессов объективной реальности, происходящих в русской культуре.

Так как учеба – это явление социальное, оно распространяется на всех членов данного общества. При этом нельзя говорить о том, что данное явление не учитывает социальных ролей, половой дифференциации членов определенного общества. Исторически сложившееся мужское видение мира нашло свое отражение и в сфере образования. Гендерная асимметрия была выявлена, как в социальном плане данного концепта, так и лингвистическом. Исследование показало наличие гендерной асимметрии в обоих языках, но с разной степенью интенсивности, что указывает на разную степень андроцентричности данных языков. В английском языке степень андроцентричности ниже, чем в русском, к тому же в английских поговорках и фразеологизмах была отмечена попытка гендерной нейтрализации.

В результате исследования мы пришли к выводу, что в русской и английской лингвокультурах концепт «учеба» занимает значительное место. В ходе сравнительно-сопоставительного анализа данного концепта в исследуемых нами языках были выявлены сходные и различные черты, что свидетельствует о наличии универсальных и этноспецифичных особенностей данного концепта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Маслова В.А. Лингвокультурология. – М., 2001. – 208с.
- 2 Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996. – 288с.
- 3 Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. - М., 1997, - 331с.
- 4 Арутюнова Н. Д. Введение // Логический анализ языка. Ментальные действия. - М., 1993.
- 5 Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. АН СССР. Серия литературы и языка, 1993. - Т. 52. - № 1. – с. 3-9.
- 6 Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования – М: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824с.
- 7 Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. - М., 1999.
- 8 Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г. Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. - М., 1996.
- 9 Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл, 1997. – 287с.

- 10 Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта//Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж, 2001.
- 11 Аскольдов С.А. Концепт и слово / Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М., 1997.
- 12 Попова З.Д., Стернин И.А. Некоторые проблемы выявления национальной специфики языка// Язык и национальное языкознание. – Воронеж, 2002.
- 13 Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки, 2001. - № 1. - С. 64-72.
- 14 Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языка. - М., 1999.
- 15 Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - Волгоград: Перемена, 2002.
- 16 Темиргазина З.К. Особенности концептуализации базовых вкусовых ощущений в русском языке// Русский язык и литература в XXI веке: теоретические проблемы и прикладные аспекты: Материалы международного Конгресса, посвященного году русского языка/ Отв. ред. Н.Ж. Шаймерденова. – Астана, 2007. – с. 173-182.
- 17 Хамитова Г.А. Концептосфера добро-зло в русской и английской картинах мира. Автореф. ...к.ф.н. – Павлодар, 2007. – 26с.
- 18 Ковалева Е.С. Концептосфера: определение ключевых понятий// Вестник КазНУ. Серия филологическая, 2006. - № 5. – с. 35-38.
- 19 Тимохина Е.И. Библийская фразеология в ЛК аспекте// Вестник КазНУ. Серия филологическая. - 2006. - №1. - с. 71-74.
- 20 Калажанова Ж.М. Сопоставительный анализ фразеологизмов с национально-культурной семантикой японского и русского языков// Вестник КазНУ. Серия филологическая, 2006. - № 3. – с. 43-73.
- 21 Ермакова Ж.Т. Репрезентация концепта «любовь» в казахском и русском языковом сознании (на материале пословиц и поговорок)// Вестник КазНУ. Серия филологическая, 2006. - № 3. – с. 36-37.
- 22 Longman dictionary of contemporary English. New edition. 2003. – 1949.
- 23 Воркачев С. Г. Концепт как «зонтиковый термин» // Язык, сознание, коммуникация. - М., 2003. - Вып. 24. - с. 5–12
- 24 Воркачев С. Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты // ИАН СЛЯ, 2001. - Т. 60. - № 6. - с. 47-58.
- 25 Чернейко Л. О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. - М., 1997.
- 26 Гудков Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. - М., 1999.
- 27 Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. - М., 2000.
- 28 Бабаева Е. В. Отражение ценностей культуры в языке // Язык, коммуникация и социальная среда. - Воронеж, 2002. - Вып. 2. - С. 25-34.
- 29 Лингвистический энциклопедический словарь/ под ред. Япцева В.Н. - М.: «Советская энциклопедия», 1990. – 683с.

- 30 Поляк А.И. Концепт «дружба» в английском языковом пространстве. Автореф. ...к.ф.н. - Нижний Новгород, 2005. – 38с.
- 31 Михайленко О.М. Лингвоэтическая картина мира: концепты «счастье» и «блаженство» как семантические дуплеты. Автореф. ...к.ф.н. - Краснодар, 2006. - 27с.
- 32 Добровольский Д.О. Образная составляющая в семантике идиом // Вопросы языкознания, 1996. – №1 – С. 71-94.
- 33 Ощепкова В.В. Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения. Автореф. ... канд. филол. наук. – М., 1995. – 32 с.
- 34 Карамнова Е.А. Когнитивные модели концепта STUDY (учеба) в современном английском языке. Дисс. ... канд. филол. наук. – Армавир, 2006.
- 35 Лукашевич Е.В. Становление когнитивной структуры слова: лингвоментальный аспект// Методология современной психолингвистики: сборник статей. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2003.
- 36 Свицова А.А. Концепт и лингвокультурная доминанта в пословицах.// Классическое лингвистическое образование в современном мультикультурном пространстве. – Киров, 2006. – <http://pn.pglu.ru>
- 37 Даль В.И. Толковый словарь. Современная версия. – М.: ЭКСО-ПРЕСС, 2000. – 736 с.
- 38 Macmillan Essential Dictionary for learners of English. – Macmillan Publishers limited, 2007. – P. 861.
- 39 Webster's revised unabridged dictionary // C & G. Merriam Co., Springfield Mass, 1913. - <http://www.geona.com/copyright.htm>
- 40 Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М.: Наука, 1990. – 108 с.
- 41 Георгиева С.И. Проблемы сопоставления русской фразеологии с болгарской // Русский язык «Проблемы истории, теории и методики преподавания». – Шумен: Шуменский университет, 2002. - С. 389 – 391.
- 42 Мокиенко В.М. В глубь поговорки: рассказы о происхождении крылатых слов и образных выражений. – СПб.: Паритет, 1999.
- 43 Русский язык. Энциклопедия. – М.: Дрофа, 1988, - С. 355.
- 44 Пословицы русского народа: сборник В.Даля. Т. 2. – М.: Художественная литература, 1984.
- 45 Восканян Г.Р. Жизнь паремиологических единиц в языке.//Теоретические и прикладные аспекты исследования языков народов СК, 2004. - № 8. - <http://pn.pglu.ru>
- 46 Lakoff G., Johnson M. Metaphor we live by. Chicago and London: University of Chicago Press, 1980. - 242 с.
- 47 Калюга М.А. Метафорическая концептуализация обучения// Научный журнал КубГАУ, 2007. - № 30.
- 48 Словарь церковно-славянского языка. – Новгород, 1998. - <http://www.novgorod.ru/>

- 49 Reddy M. J. The conduit metaphor - a case of frame conflict in our language about language // Ortony ed. *Metaphor and Thought* 1993. – С. 164-201.
- 50 Johnson M. *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason.* Chicago, London: University of Chicago Press, 1987. - 233 с.
- 51 Словарь русского языка 11–17 веков / Под ред. С. Г. Бархударова, Ф. П. Филина, Д. Н. Шмелева и др. - М.: Наука, 1975–2005. - 20 томов (изд. продолжается).
- 52 Культурология. XX век: Аятология. Аксиология, или философское исследование природы ценностей. – М., 1996.
- 53 Риккерт, Г. *Науки о природе и науки о культуре.* — СПб., 1911. - http://www.philosophy.ru/library/rickert/k_n.html
- 54 Ивин А.А. *Логика. Учебник для гуманитарных факультетов.* – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002.
- 55 Остин Дж. *Избранное* / Пер. с англ. Л.Б. Макеевой, В.П. Руднева. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999.
- 56 Серль Дж. Классификация иллокутивных актов // *Зарубежная лингвистика.* Пер. с англ. / Общ. ред. В.И. Звегинцева, Б.А. Успенского, Б.Ю. Городецкого. - М.: Издательская группа «Прогресс», 1999.
- 57 Grice H.P. *Meaning* // *Philosophical Review.* - 1957. - Vol. 66
- 58 Линский Л. Референция и референты // *Новое в зарубежной лингвистике.* М., 1982. - № 13.
- 59 Стросон П. Идентифицирующая референция и истинностное значение// *Новое в зарубежной лингвистике.* М., 1982. - № 13.
- 60 Васильев Л.М. Типы языковых значений по их структуре и функции // *Языковые единицы в семантическом и лексикографическом аспектах.* - Новосибирск, 1996.
- 61 Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. - М.: «Наука», 1988.
- 62 Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки* / Е.М.Вольф.- М., 1985.
- 63 Кочеткова Е.В. *Языковые средства выражения негативной оценки мира и человека в поэзии Игоря Северянина.* Дис. ... канд. филол. наук, Хабаровск, 2004. - 197 с.
- 64 Аглетдинова Г.Ф. О соотношении оценочности, образности, экспрессивности и эмоциональности в семантике слова // *Исследования по семантике: Семантические категории в русском языке: Сб. научных статей.* – Уфа, 1996. – С. 76-84.
- 65 Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека.* – М.: Языки русской культуры, 1999. - 896 с.
- 66 Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. - М., 1986.
- 67 Трипольская Т.А. *Эмотивно-оценочный дискурс: когнитивный и прагматический аспекты.* Новосибирск, 1999.
- 68 Никитевич В.М. К вопросу о категории оценки в русском языке// *Филологические науки.* – 1960. – №3.

- 69 Харченко В.К. Разграничение оценочности, образности, экспрессии и эмоциональности в семантике слова // Русский язык в школе, 1976. - № 3.
- 70 Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления (Проблемы семантики). Новосибирск, 1986.
- 71 Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. - М.: Наука, 1974.
- 72 Загоровская О.В. Образный компонент в значении слова. – М.: Педагогика, 1984. – 351с.
- 73 Цоллер В.Н. Эмоционально-оценочная энантиосемия в русском языке // Филологические науки, 1998. - № 4. - С. 76-83.
- 74 Кинцель А.В. Эмоциональность текста как основа единства его связности и цельности // Текст: структура и функционирование. - Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1997. - Вып. 2. - С. 81-87.
- 75 Каракчиева В.Л. Лексические средства обозначения эмоций в художественном тексте На материале рассказов В.М.Шукшина: Дис. ... канд. филол. наук. - Новосибирск, 2000.
- 76 Леонтьева, Е.А. Эмоционально-оценочные возможности междометных фразеологических единиц в современном русском языке Дис. ... канд. филол. наук. - М., 2000.
- 77 Поликарпов А.А. Элементы теоретической социолингвистики. - М., 1979.
- 78 Лосский Н.О. Характер русского народа. - М., 1991.
- 79 Стернин И.А. О некоторых особенностях русского общения//Стернин И.А. (ред.) Культура общения и ее формирование. - Воронеж, 1994. - Вып. 1.
- 80 Этимологический словарь Фасмера, 2007. - <http://vasmer.narod.ru/>
- 81 Фразеология в контексте культуры/ РАН; Институт языкознания/ отв. ред. Телия В.Н. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 333с.
- 82 Педагогический энциклопедический словарь - <http://dictionary.fio.ru/>
- 83 Федорова Н.Н. Современные трансформации русских пословиц. Автореф. дисс. ...к.ф.н. – Великий Новгород, 2007. – 23с.
- 84 Вальтер Х. Антипословицы русского народа/ Х.Вальтер, В.М. Мокиенко. – СПб.: Нева, 2005. – 576с.
- 85 Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 200с.
- 86 Уэст К., Зиммерман Д. Создание гендера (doing gender) // Гендерные тетради. – СПб., 1997. - Вып. 1. – с. 94-124.
- 87 Воронина О.А. Теория и методология гендерных исследований. – М.: МЦГИ, 2001.
- 88 Словарь гендерных терминов/ под ред. А.А. Денисовой, 2002. - <http://www.owe.ru/>

Приложение 1

Паремиологические и фразеологические единицы, репрезентирующие концепт «учеба» в русском языке

- 1 Аз да буки – да и конец науки.
- 2 Азбука к мудрости ступенька.
- 3 Азбуки не знает, а читать садится
- 4 Без букв и грамматики не учатся и математике.
- 5 Без муки нет науки
- 6 Без наук - как без рук.
- 7 Без терпенья нет ученья
- 8 Без терпенья нет ученья
- 9 Без ума голова – кочка.
- 10 Безумен ученья не любит

- 11 Безумен ученья не любит
- 12 Блистать умом
- 13 Больше знать, так меньше спать.
- 14 Большой вырос, да ум не вынес.
- 15 Буквы кривые, да смысл прямой
- 16 Была пора – так не было ума, а ушла пора – не надо и ума.
- 17 Быть на голову выше
- 18 Быть не по годам умным
- 19 В одно ухо влетает, в другое вылетает
- 20 В умницы не попал, да и из дураков не вышел.
- 21 Вбивать в голову
- 22 Век живи, век учись
- 23 Велико ли перо, а большие книги пишет
- 24 Видит око, а ум еще дальше.
- 25 Вкушать плоды просвещения.
- 26 Ворчаньем наскучишь, примером научишь.
- 27 Впитать с молоком матери
- 28 Всякое полужнание хуже всякого незнания
- 29 Глупому сыну и отец ума не пришьет
- 30 Голова дырявая
- 31 Голова садовая
- 32 Грамота – не болезнь, годы не уносит.
- 33 Грызть гранит науки
- 34 Дай уму волю, он две возьмет.
- 35 Для учения нет старости.
- 36 До лысины дожил да ума не нажил.
- 37 До смерти учись, до гроба исправляйся.
- 38 Довить на лету
- 39 Дерево и учитель познаются по плоду.
- 40 Дубина стоеросовая
- 41 Дурак дурака учат, а оба не смыслят.
- 42 Дурак ездит в карете, а умный ходит пешком.
- 43 Дурака учить – решетом воду носить.
- 44 Дурака учить – только портить
- 45 Дурака учить, что мертвого лечить.
- 46 Дураков стадо – пастуха надо.
- 47 Дураку наука – что ребенку огонь.
- 48 Его поздно учить: распашонка на нем уж не сойдется.
- 49 Его учить – что по лесу с бороной ездить.
- 50 Женский ум лучше всяких дум.
- 51 Жить да быть ума копить
- 52 За грамотой вскачь, без грамоты хоть плачь.
- 53 За ученого троих неученых дают, да и то не берут.
- 54 Знай больше, а говори меньше.

- 55 Знайка по дорожке бежит, а незнайка на печи лежит.
56 Знание – сила
57 Знание лучше богатства.
58 Знания да наука на вороту не виснут.
59 Знать от А до Я
60 Знать с пеленок
61 Знать что-то вдоль и поперек
62 Знать, как пять пальцев
63 Зубрить
64 И в новом платье, да в старом разуме.
65 И красавице ум не помеха.
66 И медведя плясать учат.
67 И от ума сходят с ума.
68 И сам тому не рад, что грамоте горазд.
69 И сила уму уступает.
70 Из старого ума выжили, нового не нажили.
71 *Извлечь урок*
72 Извлечь урок/ получить урок
73 Иметь голову на плечах
74 Иная книга ума прибавит, а иная и последний отшибет.
75 Испокон века книга растит человека.
76 К мягкому воску – печать, к юному человеку – учение.
77 Каков учитель, таков и ученик
78 Книга книгой, а своим умом двигай.
79 Коли грамота дается, так на ней далеко уедешь.
80 Кому бог ума не дал, тому кузнец не прикует.
81 Корень ученья горек, да плод его сладок.
82 Краса приглядится, а ум вперед пригодится.
83 Красна птица перьем, а человек – ученьем.
84 Красота до венца, а ум до конца.
85 Красота и без ума пуста.
86 Кто много знает, с того много и спрашивается.
87 Кто не учен, тот глуп.
88 Летами ушел, а умом не дошел.
89 Лоб что лопата, да ума не богато.
90 Ломать голову
91 Лучше неучен, да умен, нежели учен, да глуп.
92 Мир освещается солнцем, а человек – знанием.
93 Мнится - писание легкое дело: пишут три перста, а болит все тело.
94 Много ученых, мало смысленных.
95 Много худа на свете, а нет хуже худого разума.
96 Молод, да стары книги читал.
97 Мотать на ус
98 На все руки, кроме науки.

- 99 На дурака была надежда, а дурак-то поумнел.
- 100 На красивого глядеть хорошо, а с умным жить легко.
- 101 На мужике кафтан хоть сер, да ум у него не черт съел.
- 102 На свой ум не надейся, за чужой не держись
- 103 Набраться опыта
- 104 Наука в лес не ведет, а из леса выводит.
- 105 Наука верней золотой поруки.
- 106 Наука учит только умного.
- 107 Наукой свет стоит, ученьем люди живут.
- 108 Не выучишь неволей, выучишь охотой.
- 109 Не говори, чему учился, а говори, что узнал.
- 110 Не кичись, а учись.
- 111 Не красна книга письмом, красна умом.
- 112 Не на пользу книги читать, когда только вершки с них хватать.
- 113 Не научила мамка, так научит лямка.
- 114 Не нужен ученый, а нужен смышленный
- 115 Не пером пишут – умом.
- 116 Не стыдно не знать, стыдно – учиться.
- 117 Не учась, и лаптя не сплетишь.
- 118 Не учила сына, когда кормила, а тебя кормить станет, так не научишь.
- 119 Не хочу учиться, хочу жениться.
- 120 Не школа, а жизнь учит.
- 121 Неграмотный – что слепой.
- 122 Ни мертвеца рассмешить, ни дурака научить
- 123 Один глупый в море камень бросит, сто умных не вынут.
- 124 Осваивать премудрости
- 125 От умного и брань на пользу, от дурака и ласковое слово ни к чему
- 126 Память как губка
- 127 Перо пишет, а ум водит.
- 128 Повторенье – мать ученья
- 129 Почитай учителя как родителя
- 130 Почитай учителя как родителя.
- 131 *Преподавать урок*
- 132 Родился неумным, а помрешь дураком.
- 133 Ростом с Ивана, а умом с болвана
- 134 С книгой поведешься - ума наберешься.
- 135 С умом жить – тешиться, без ума – мучаться.
- 136 Светлая голова
- 137 *Семи пядей во лбу*
- 138 Склад ума
- 139 Сперва аз да буки, потом и науки.
- 140 Тащить за уши.
- 141 Тупо сковано – не наточишь, глупо рожено – не научишь.
- 142 Тянуть за уши

- 143 У бабы волос долог, да ум короток.
 144 У врача лечись, у умного учись.
 145 У умной головы сто рук
 146 Ум за морем не купишь, коль дома нет.
 147 Ум имей хоть маленький да свой.
 148 Ум не в летах, а в голове.
 149 Ум хорошо, два лучше
 150 Уменье и труд - все перетрут.
 151 Умную голову почитают смолоду.
 152 Умный любит учиться, а дурак учить.
 153 Умный не говорит все, что знает, а глупый не все знает, что говорит
 154 Ученый водит, неученый следом ходит.
 155 Ученый дурак хуже прирожденного.
 156 Ученый сын старше неученого отца.
 157 Ученье – свет, а неученье – тьма.
 158 Ученье – свет: ан свет-то разный бывает: солнышко светит, и огарок свет
 дает.
 159 Ученье без умения не польза, а беда.
 160 Учи других и сам поймешь.
 161 Учи показом, а не рассказом.
 162 Учился читать да писать, а выучился петь да плясать.
 163 Учись, поколе хрящи не срослись.
 164 учит ученого
 165 Учить – ум точить.
 166 учить наизусть
 167 учить уму разуму
 168 Ходячая энциклопедия
 169 Хромающий на обе ноги
 170 Шевелить мозгами

**Паремиологические и фразеологические единицы, репрезентирующие
концепт «учеба» в английском языке**

- 1 a book is like a garden carried in the pocket
- 2 a brain like a sieve
- 3 a clear head
- 4 a closed mind is like a closed book; just a block of wood
- 5 a little learning is a dangerous thing
- 6 a quick study
- 7 a walking dictionary/ encyclopedia
- 8 adversity is a great school master

- 9 all things good to know are difficult to learn
- 10 an old dog will learn no new tricks
- 11 as wise as an owl
- 12 ask the experienced rather than learned
- 13 better untaught than ill-taught
- 14 book is a source of knowledge
- 15 by doing nothing we learn to do ill
- 16 by learning you will teach, by teaching you will learn
- 17 experience is the mother of wisdom
- 18 experience is the mother of wisdom
- 19 fools rush in where angels fear to tread
- 20 four eyes see more than two
- 21 gifted head
- 22 give smb. enough rope and he'll hang himself
- 23 he that live with cripples learns to limp
- 24 he who makes no mistakes, makes nothing
- 25 hear much, speak little
- 26 Idleness rusts the mind
- 27 if you wish a good advice, ask an old man
- 28 ignorance is bliss
- 29 In doing we learn
- 30 in/ at one ear and out/ at the other
- 31 it is never too late to learn
- 32 it is only ignorant who despises education
- 33 knowledge is power
- 34 learn at one's mother's knee
- 35 learn by heart/ learn by rote
- 36 learn by one's mistakes
- 37 learn from clever, avoid fool
- 38 learn one's lesson
- 39 learn parrot fashion
- 40 learn the ropes
- 41 learn to crawl before you walk
- 42 learn to creep before you leap
- 43 learn to say before you sing
- 44 learn wisdom by the follies of other's
- 45 learn young, learn fair
- 46 learning is a source of knowledge, knowledge as light of life
- 47 learning is a treasure that will follow its owner everywhere
- 48 lights dawn on smb.
- 49 like teacher, like pupil
- 50 live and learn
- 51 live with the wolves and you'll learn to howl
- 52 men learn while they teach

- 53 mental food
- 54 mind is like cheese
- 55 money spent on the brain is never spent in vain
- 56 no man is wise at all times
- 57 not to know the first thing about smth.
- 58 nothing new under the sun
- 59 only the educated are free
- 60 power is in knowledge, knowledge is in books
- 61 practice makes perfect
- 62 put that in one's pipe and smoke it
- 63 so many men so many minds
- 64 soon learnt soon forgotten
- 65 strong will win a man, a scientist a thousand.
- 66 study under smb.
- 67 stuff smb's memory with smth.
- 68 teach a cock to crow
- 69 teach a dog to bark
- 70 teach a hen to cluck
- 71 teach a serpent to hiss
- 72 teach iron to swim
- 73 teach one's grandmother to suck eggs
- 74 teacher's pet
- 75 teaching is the highest form of understanding
- 76 there is no royal road to learning
- 77 time brings wisdom
- 78 to be a blind spot of smb.
- 79 to be a bright spark
- 80 to be a closed book to smb.
- 81 to be as bright as a button
- 82 to be as sharp as a needle
- 83 to be in the known about smth.
- 84 to be nuts of
- 85 to be one's department
- 86 to be printed on smb's mind
- 87 to be quick on the uptake
- 88 to beyond smb's ken
- 89 to do everything to help smb. who is remiss or less than average in his studies
- 90 to drink/ suck in smth. with one's mother's milk
- 91 to drive smth. into smb's head
- 92 to get one's eye in
- 93 to get the hand of/ to find one's feet
- 94 to have a good head on one's shoulders
- 95 to have a tin ear to smth.
- 96 to have an old head on young shoulders

- 97 to have memory like sponge
- 98 to have smth. at one's fingers' ends
- 99 to keep in mind
- 100 to know smth. inside out
- 101 to make a mental note of something
- 102 to put smb. wise (to)
- 103 to teach a lesson
- 104 to teach the cat the way to kirk
- 105 too much knowledge makes the head bald
- 106 turn of mind
- 107 what smb. knows may be written on the back of a postage stamp
- 108 where there is a will there is a way
- 109 you cannot make a silk purse out of sow's ear
- 110 zeal without knowledge is a runaway horse

Приложение 2

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ФАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

- 1 Амбражейчик А. 2000 русских и 2000 английских идиом, фразеологизмов и устойчивых словосочетаний. – Минск: Попурри, 2003. – 304с.

- 2 Английские пословицы и поговорки и их эквиваленты в русском и казахском языках: Паремнологический словарь / сост. и пер. Т. Баймаханова, А. Байтелиева. – Алматы: Мектеп, 1988. – 160с.
- 3 Аникин В.П. О книге и знаниях. Пословицы и поговорки русского народа. – М.: Книга, 1970. – 32с.
- 4 Вальтер Х. Антипословицы русского народа/ Х.Вальтер, В.М. Мокиенко. – СПб.: Нева, 2005. – 576с.
- 5 Васильева Л. Краткость – душа остроумия. Английские поговорки, крылатые выражения/Л. Васильева. – М.: Центрполиграф, 2004. – 350с.
- 6 Винарева Л.А. Английские идиомы/ Л.А Винарева, В.В. Янсон. – М.: Айрис-пресс, Славянский дом книги, ИП «ЛОГОС», 2005. – 384с.
- 7 Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа. – М.: Эксмо-пресс, 2000. – 608с.
- 8 Демина Т.С. Фразеология пословиц и поговорок: Учебное пособие. – М.: «ГИС», 2001. – 128с.
- 9 Ковалева С. 7000 золотых пословиц и поговорок / С. Ковалева. – М.: АСТ, 2004. – 479с.
- 10 Кочедыгов Л.Г. Краткий словарь иноязычной фразеологии. Более 700 ед-ц., 2-е изд., испр. / А.Г. Кочедыгов. – М.: Русские словари: Астрель, 2000. – 240с.
- 11 Кузьмин С.С., Шадрин Н.Л. Русско-английский словарь пословиц и поговорок = Russian-English dictionary of proverbs and sayings: 500 единиц. – М.: Русский язык, 1989. – 352с.
- 12 Кузьмин С.С. Русско-английский фразеологический словарь переводчика. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 776с.
- 13 Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь (English-Russian phraseological dictionary): ок. 20000 фразеологических единиц. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1984. – 942с.
- 14 Литвинов П.П. Англо-русский словарь наиболее употребительных фразеологических выражений. Более 3000 фразеологизмов. – М.: Яхонт, 2001. – 400с.
- 15 Литвинов П.П. Англо-русский фразеологический словарь с тематической классификацией. Продвинутый английский через фразеологию. – М.: Яхонт, 2000. – 448с.
- 16 Лубенская С.И. Большой русско-английский фразеологический словарь. – 2-е рус. изд./ С.И. Лубенская. – М.: АСТ-ПРЕСС-КНИГА, 2004. – 1056с.
- 17 Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи: Словарь. Ок. 1000 ед. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русские словари: Астрель, 2001. – 856с.
- 18 Русские народные пословицы и поговорки. – Алматы: Кочевники, 2003. – 280с.
- 19 Шитова Л.Ф., Брускина Т.А. English idioms and phrasal verbs. Англо-русский словарь идиом и фразовых глаголов. – СПб.: Антология, 2003. – 256с.

