



Дата выхода: 17.03.2022 г.

Студенческий электронный журнал «СтРИЖ»

№ 1(42) 2022

Учредитель:

**Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»**

**Зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Свидетельство Эл № ФС77- 60273
от 19 декабря 2014 года**

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:

Коробченко Т.С. – главный редактор

Караваева А.С. – редактор

Спиридонова О.И. – дизайнер

strizh@vspu.ru

8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ



Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ студентов «Наука онлайн!»

КОРНЯКОВА Т.А. Обучение поисковому чтению на основе иноязычных СМИ	4
НИКИТИНА Ю.А., АРТЕМОВА С.А. Актуальные аспекты развития технологии формирования навыков слогового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи	9
ОГАР А.Н. Использование традиционных и новых технологий в лексической работе на уроках русского языка с целью развития речи младших школьников	14
ТКАЛИЧЕВА Т.А. Оценка качества организационно-педагогических условий для саморазвития обучающихся в школе	20



Педагогические науки

КОВШАРЕВА В.С., НЕСТЕРОВА М.Н., КОРОБЕЙНИКОВА Е.И. Формирование компетенции социального взаимодействия у студентов на учебных занятиях по физической культуре	24
МИЛОЕНКО М.А. Актуальные аспекты применения игры в логопедической работе с дошкольниками с дислалией	27
ПАРШИНА Е.А. Организация взаимодействия специалистов ДОО с целью преодоления ТНР старших дошкольников	31



Социология

ВАСЕНКОВА А.В. Сравнение проксемного поведения русских и англичан	34
КЛИМОВА А.Р. Невербальный аспект устной коммуникации в Японии и России	37



Филологические науки

АВТАЕВА А.Ю. Описание эмоций как способ их вербализации в романе Э.М. Ремарка «Возлюби ближнего своего»	40
--	----

БЫКОВА О.Ю. Особенности использования молодёжного сленга в интернет-общении в Германии	44
ГАЛИЕВА В.О. Специфика функционирования обращения в разговорном стиле испанского языка (на материале сериала “La casa de papel”)	47
ГАЛУШКИНА С.Д. Грамматические трансформации на примере испанского литературного произведения “Corazón tan blanco” Javier Marías	51
ЗАКИРОВА Е.В. Лингвистические характеристики Интернет-блога о футболе	55
ЛИХАЧЕВА А.В. Персонификация природных явлений в рассказе «Последнее лето Клингзора» и романе «Сиддхартха. Индийская поэма» Г. Гессе	59
СЕЛЕЗНЕВА Д.А. Вербализация эмоций и чувств фразеологическими средствами в рекламных текстах	65
СТОРОЖАКОВА А.С. Мифологема острова в поэтике А.С. Грина	68
СТОРОЖАКОВА А.С. Риторическое обращение в поэзии Б.Ш. Окуджавы	71



Экономические науки

УВАРОВ А.В. Особенности производства масличных культур на территории Южного федерального округа	76
--	----

Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ студентов «Наука онлайн!»

УДК 372.881.111.1

Т.А. КОРНЯКОВА

(*tatyanakornyakova2000@yandex.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОБУЧЕНИЕ ПОИСКОВОМУ ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ СМИ*

Анализируются современные учебники и программы, направленные на формирование умений поискового чтения с использованием текстов иноязычных СМИ. Приводятся собственные разработки заданий для работы с иноязычными текстами.

Ключевые слова: *поисковое чтение, иноязычные СМИ, формирование умений, учебники, тексты.*

В методике иностранного языка существует четыре вида речевой деятельности: аудирование, чтение, письмо и говорение. Чтение выступает одним из главных видов речевой деятельности, поскольку может быть и целью, и средством обучения.

Из курса методики обучения иностранному языку мы знаем, что есть несколько видов чтения, направленных на достижение различных целей: ознакомительное, изучающее, просмотровое и поисковое. В данной работе мы рассматриваем поисковое чтение, которое ориентировано на чтение газет, СМИ и литературы по специальности. Оно направлено на нахождение в тексте конкретной информации, т. е. требует наличия умений ориентироваться в тексте, находить и систематизировать информацию и т. д.

Специалисты отмечают важность формирования умений работы с текстом. Так, С.В. Боричук в числе целей обучения выделяет умения «ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, выбрать из него необходимую информацию по определённой проблеме, выбрать и объединить информацию нескольких текстов по отдельным вопросам» [8, с. 2]. Это связано с тем, что такие умения нужны не только при изучении английского языка и сдачи экзаменов, в которых также есть задания, направленные на контроль сформированности умений поискового чтения, но и в повседневной жизни, поскольку такой вид чтения способствует развитию скорости понимания текста. И также стоит отметить, что, по словам Е.А. Кульниной и А.Д. Кульнина, для успешной сдачи экзаменов важнейшими условиями являются «богатый вокабуляр и развитое языковое чутьё» [9, с. 104], а для этого нам необходимо изучать различные тексты, поскольку «обогащение иноязычного вокабуляра – результат регулярной и кропотливой работы» [Там же].

Для успешного овладения умениями поискового чтения нужно тщательно подбирать тексты, соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям учащихся, занимательные и познавательные, актуальные и доступные. Именно поэтому нужно тщательно прорабатывать конспекты уроков, содержащие в себе фрагменты с поисковым чтением, выбирать различные средства массовой информации, которые помогут учащимся овладеть поисковым чтением. Соответственно, тема нашего исследования является актуальной. В нашей работе мы попытались решить следующие задачи:

1. Проанализировать и сравнить существующие тексты и задания с точки зрения отражения в них способов овладения умениями поискового чтения.
2. Разработать собственные задания и методические рекомендации учителям при организации работы с текстом.

Важно уточнить, что целью поискового чтения является «нахождение конкретной информации в тексте» [1, с. 202], а это означает, что не менее важным является формулировка заданий. Если

* Работа выполнена под руководством Великановой О.Н., кандидата педагогических наук, доцента кафедры английского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

же мы дадим задание «прочитайте текст», то ученики будут внимательно изучать его, обращать внимание на детали, что не будет способствовать формированию умений поискового чтения, и поставленные учителем цели не будут достигнуты, поэтому формулировка задания очень важна при организации работы с текстом.

Не менее важным являются и средства обучения, используемые при организации обучения поисковому чтению, а точнее – тексты. Они должны носить не только научный или художественный характер, но и публицистический, который присутствует в основном в средствах массовой информации.

Современные СМИ стремительно проникают во все сферы общественной жизни, в том числе они влияют и на образовательный процесс. Всё чаще ученики обращаются не к учебникам, которые перестают быть актуальными, а к СМИ (газетам, журналам, интернету). Профессор М. Шаш и кандидат педагогических наук Е.А. Бондаренко проанализировали текущее состояние системы СМИ в России и провели анкетирование среди учащихся, родителей и преподавателей с целью выявить роль СМИ в воспитательно-образовательном процессе. В результате они пришли к выводу, что СМИ неразрывно связаны с системой образования и должны быть интегрированы в обучение. «Формирование у личности современной культуры невозможно без активного участия медиа, поэтому нужно объединять усилия профессионалов сферы образования, специалистов масс-медиа и самих детей и подростков» [10, с. 62–63].

Иноязычные СМИ, несомненно, являются аутентичными материалами. Большинство преподавателей иностранного языка говорят о важности применения аутентичных материалов при изучении языка. Например, В.В. Бажинова и Т.П. Резник в своей статье выделяют, что благодаря аутентичным материалам у учеников «развиваются познавательные способности, такие как способность внимательно воспринимать информацию на иностранном языке, способность логически осмысливать учебный материал, выделяя в нём главное, способность решать проблемно-познавательные задачи, способность самостоятельно выполнять упражнения и т. д.» [7, с. 8], что и является целями поискового чтения. Помимо этого, использование иноязычных текстов «способствует возрастанию мотивации учеников» [Там же, с. 12], поскольку они узнают новое о стране изучаемого языка.

Мы проанализировали многие УМК, которые используются в школах, (М.З. Биболетова, О.А. Денисенко К.И. Кауфман, М.Ю. Кауфман, А.А. Трубаневой) [2, 3, 4, 5, 6], а также современные учебники, которые только внедряют в школы. Мы можем с уверенностью сказать, что данные УМК полностью способствуют формированию и развитию умений поискового чтения. Все учебники содержат в себе достаточно объёмные тексты; как правило, это отрывки из книг известных авторов (например, отрывки из книг «Джейн Эйр», «Гарри Поттер» и «Лев, колдунья и платяной шкаф»), письма вымышленных героев учебников, тексты научно-познавательного характера (о культуре и литературы Британии, Америки в целом), а также различные сказки, статьи и очерки. И, как правило, либо перед текстом, либо после содержится перечень вопросов, который как раз предполагает поисковую работу над текстом. Таким образом, мы можем сказать, что тексты максимально направлены не только на развитие поискового чтения, но и на расширение кругозора, формирование культуроведческой компетенции.

Однако нам представляется, что вопрос использования иноязычных СМИ в обучении поисковому чтению требует дальнейшей разработки. В учебниках мы искали, прежде всего, тексты, которые связаны с иноязычными СМИ. Однако таких упражнений оказалось гораздо меньше, чем можно ожидать. Проанализировав некоторые учебники, мы пришли к таким выводам:

1. УМК 5 класса М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, А.А. Трубаневой [2] содержит в себе два задания с использованием иноязычных СМИ. Ученикам предлагается картинка с изображением веб-сайта реальной лондонской школы с некоторой информацией. Школьники просматривают его и затем отвечают на вопросы, связанные с текстом. Во втором задании была небольшая статья из школьной газеты той же лондонской школы, после чтения которой ученикам нужно было ответить на вопросы по тексту. Таким образом, данные упражнения способствуют формированию как умений поискового чтения, так и культуроведческой компетенции, поскольку ученики узнают о британском образовании. Однако на наш взгляд двух текстов СМИ из всего учебника недостаточно.

2. В УМК 6 класса К.И. Кауфман и М.Ю. Кауфман [4] мы нашли только одно задание, но и оно вызвало у нас вопросы, поскольку показалось достаточно спорным. Сначала даётся краткая информация об известных британских газетах, а затем предлагается найти нужный отрывок статьи. Конечно, мы можем предположить, что такие отрывки действительно есть в архивах данных СМИ, но умения поискового чтения формируются здесь в наименьшей степени. Однако происходит формирование культуроведческой компетенции, поскольку ученики узнают о британских популярных газетах.

3. В УМК 7 класса К.И. Кауфман и М.Ю. Кауфман [5] мы также нашли одно упражнение. Здесь ученикам предлагается новость из школьной газеты существующей британской школы о проведённом матче. Особенность задания заключается в том, что ученики сначала слушают текст, а затем читают. После этого они выполняют задание. Мы можем заключить, что данное задание направлено на развитие умений поискового чтения, хотя можно предположить, что новость СМИ ненастоящая. Однако данный текст содержит в себе предложения с Present Perfect и Past Perfect, что помогает ученикам закрепить грамматические навыки, например: “Their best forward, Ben Black, had left them. Their brilliant defender, Sam Jackson, had broken his arm”, “They have won the house cup for the first time in twenty years” [Там же, с. 197].

4. В УМК 8 класса М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, А.А. Трубаневой [3] мы нашли несколько параграфов, которые были посвящены иноязычным СМИ в целом: “What is the media?”, “What do you think of television?”, “Do you read newspapers on Sundays?” и “What is Internet?” [Там же, с. 64–75]. В этих параграфах содержится много текстов и информации о зарубежных СМИ, что способствует развитию культуроведческой компетенции в полном объёме и вызывает интерес у учеников, т. к. Интернет и телевизор – вполне популярные вещи. Однако мы нашли только одно задание, которое направлено на развитие поискового чтения при помощи СМИ. Оно представляет собой небольшую статью о наиболее популярных британских газетах и содержит перечень вопросов по тексту. Мы можем предположить, что эта статья о том, какие есть британские газеты, вполне могла быть опубликована в каких-нибудь иноязычных СМИ. Соответственно данное задание способствует формированию как поискового чтения, так и культуроведческой компетенции.

5. В УМК 9 класса К.И. Кауфман и М.Ю. Кауфман [6] мы нашли сразу несколько упражнений, в которых используются иноязычные СМИ. В упражнениях использовались афиши различных фильмов, рекламные объявления, реальные заголовки газет о британской писательнице Джоан Роулинг и её самой популярной серии романов Гарри Поттере. И на основе этих заданий ученикам нужно было найти в тексте определённую информацию, ответить на вопросы. Таким образом, данные упражнения соответствовали целям поискового чтения и содержали в себе реальные СМИ.

Анализ УМК [2, 3, 4, 5, 6] показал, что в учебниках недостаточно публицистических текстов, хотя научные и художественные тексты помогают в полной мере овладеть поисковым чтением. Однако же ученикам нужно знать о том, что происходит в стране изучаемого языка сейчас, ориентироваться в её особенностях, и тексты СМИ в полной мере могут обеспечить этой информацией.

Для составления собственных заданий мы использовали тексты таких известных британских газет как “Daily Mail”, “The Sun”, “The Guardian” и журнал “Time Out” [11, 12, 13, 14]. Всего мы составили четыре задания, два из которых направлены на закрепление полученных знаний, умений и навыков, остальные два задания – на их контроль.

Первое задание мы составили на основе новости из газеты “Daily Mail” [13], в которой приводилось мини-исследование о том, как много времени мы тратим в телефонах: “How much screen time have YOU endured in 2021? Online calculator reveals how many minutes you’ve spent on devices this year”. Мы разработали задания для каждого этапа работы с текстом. Для дотекстового этапа мы предложили ряд вопросов, направленных на построение беседы с учениками (например: “How much time do you usually spend using apps?”). Это позволяет ученикам настроиться на тематику текста. Помимо этого, на дотекстовом этапе нужно провести словарную работу, чтобы исключить непонимание текста. Собственно, для текстового этапа предлагается перечень вопросов, ответы на которые нужно найти в тексте, например: “According to the data, how many minutes do we spend a day on our smartphones?”.

И наконец, на послетекстовом этапе, когда ученики уже поработали с текстом и обсудили ответы, можно предложить вопрос творческого и закрепляющего характера: “Think of your own digital detox tips and offer them to your classmates”.

Следующий текст мы взяли из газеты “The Sun” [12], который представляет собой новость о том, что в Лондоне открылся каток спустя два года после закрытия из-за пандемии. Мы считаем, что данный текст носит культуроведческий и немного развлекательный характер, поэтому он будет интересен для учащихся. Его можно предоставлять ученикам в рамках изучения темы “Sightseeing in London”, “Travel”, “Holidays”, “Hobbies”.

Для дотекстового этапа мы предлагаем дискуссионные вопросы, однако их формулировка зависит от темы, которую изучают ученики. После небольшой беседы учитель подводит учеников к изучению текста с помощью вопроса: “What do you know about Winter Wonderland in London?”. Ученики попытаются сделать предположения, но, чтобы ответить на вопрос учителя правильно, им придётся прочитать текст. Далее будет перечень вопросов, направленных на развитие умений поискового чтения, например: “Where is situated Winter Wonderland?”, “Where can families and friends eat, drink and celebrate the festive season?”, “How can you get to Winter Wonderland?”. И наконец, послетекстовым заданием будет следующее: на основе ответов на предыдущие вопросы пересказать прочитанный текст. Таким образом, ученики узнают новое о Лондоне, текст вызывает у них интерес, они работают над развитием умений поискового чтения, поскольку ищут определённую информацию, и закрепляют это небольшим пересказом.

Следующее задание может быть предложено учащимся как самостоятельная работа, и оно является вариантом задания из ОГЭ. Текст представляет собой список лучших фильмов, которые можно посмотреть на Рождество. Такую статью мы нашли в газете “The Guardian” [14]. Учащимся предлагаются заголовки различных фильмов и их описания, с которыми их нужно сопоставить. Возможно, это задание покажется легким (а может быть и нет), но оно точно вызовет у учащихся интерес. Его можно давать в рамках изучения темы “Films”. Возможно, это задание не будет являться серьёзной подготовкой к ОГЭ, поскольку содержание текстов отличается, но оно, безусловно, способствует формированию умений поискового чтения и расширению кругозора учащихся. Это задание вызовет интерес даже у тех, кто не сдаёт ОГЭ по английскому языку.

И наконец, последнее наше задание будет также связано непосредственно с подготовкой к ОГЭ. Мы нашли текст из журнала “Time Out” [11], в котором содержится новость о том, что новый год будет праздноваться на Трафальгарской площади. После текста предлагается несколько утверждений, а ученикам нужно будет решить, что из них правда, а что – ложь.

Исходя из всего этого, сформулируем методические рекомендации учителям по организации такого рода занятий.

1. Тексты СМИ обязательно нужно использовать при изучении культуроведческих тем на этапе закрепления или обобщения и повторения. Однако тексты должны соответствовать интересам учащихся и быть доступными.

2. Если текст СМИ содержит сложные слова и словосочетания, то надотекстовом этапе нужно провести с учениками словарную работу.

3. При работе с текстом для поискового чтения важно использовать все этапы: дотекстовый, текстовый, послетекстовый.

4. Способом контроля сформированности навыков поискового чтения будут задания, содержание и формулировки которых соответствуют заданиям ОГЭ раздела «Чтение» (соотнести тексты с заголовками; прочитать текст и указать, какие утверждения являются правдой, ложью или вовсе не указаны в тексте). Такие задания, во-первых, будут полезными для учеников, которые сдают ОГЭ, а во-вторых, позволят проверить сформированность навыков у остальных учеников, и возможно вызовут интерес, поскольку используются актуальные тексты СМИ.

5. Проводить такие занятия нужно не часто, поскольку ученикам также нужно работать с текстами научного и художественного характера. Нужно чередовать тексты, например, в конце одного тема-

тического блока использовать текст научного характера, далее использовать художественный текст, а затем публицистический (очередность можно менять на усмотрение учителя).

Таким образом, использование иноязычных СМИ является важным средством обучения поисковому чтению. Предложенные тексты и упражнения помогают актуализировать содержание многих УМК, содержащих устаревший материал, а также помогают ученикам расширить вокабуляр и углубить знания о культуре страны изучаемого языка.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Английский язык: Английский с удовольствием / Enjoy English: учебник для 5 кл. общеобраз. учрежд. Обнинск: Титул, 2013.
3. Английский язык: Английский с удовольствием / Enjoy English: учебник для 8 кл. общеобраз. учрежд. 2-е изд. исправ. и перераб. Обнинск: Титул, 2013.
4. Английский язык: Счастливый английский.ру / Happy English.ru: Учебник для 6 кл. общеобразоват. учрежд. Обнинск: Титул, 2008.
5. Английский язык: Счастливый английский.ру / HappyEnglish.ru: учебник для 7 кл. общеобразоват. учрежд. Обнинск: Титул, 2008.
6. Английский язык: Счастливый английский.ру / Happy English.ru: Учебник англ. яз. для 9 кл. общеобраз. учрежд. Обнинск: Титул, 2007.
7. Бажинова В.В., Резник Т.П. Обучение иноязычному говорению школьников среднего звена на основе аутентичных материалов // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2020. № 4(69). С. 7–12. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1602592380.pdf> (дата обращения: 27.12.2021).
8. Боричук С.В. Обучение поисковому чтению на уроках английского языка: метод. материал. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2021/01/18/obuchenie-poiskovomu-chteniyu-na-urokah-angliyskogo> (дата обращения: 31.10.2021).
9. Кульнина Е.А., Кульнин А.Д. О некоторых условиях успешной сдачи ЕГЭ по иностранному языку // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 102–105.
10. Шаш М., Бондаренко Е.А. Роль СМИ в учебно-воспитательном процессе в России // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 50–64.
11. Chiara Wilkinson. London's New Year's Eve celebrations will take place in Trafalgar Square this year // Time Out. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.timeout.com/london/news/trafalgar-squares-new-years-eve-celebrations-have-been-cancelled-122121> (дата обращения: 18.12.2021).
12. Josie Klein. Wonderful inside Winter Wonderland as it reopens after two years – with an ice kingdom, the UK's largest skate rink and circus // The Sun [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thesun.co.uk/travel/16832259/inside-winter-wonderland-london/> (дата обращения: 17.12.2021).
13. Shivali best for mailonline. How much screen time have you endured in 2021? Online calculator reveals how many minutes you've spent on devices this year // Daily Mail. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-10320767/Online-calculator-reveals-minutes-youve-spent-devices-year.html> (дата обращения: 17.12.2021).
14. Simon Wardell. Frozen to Die Hard: all the best films on TV this Christmas // The Guardian. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2021/dec/17/best-films-on-tv-this-christmas-frozen-paddington-die-hard-dont-look-up-last-train-to-christmas> (дата обращения: 18.12.2021).

TATYANA KORNYKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TEACHING OF SEARCH READING ON THE BASIS OF THE FOREIGN LANGUAGE MASS MEDIA

The article deals with the analysis of the modern textbooks and programs directed to the development of the skills of the search reading with the use of the texts of the foreign language mass media. There are given their own developing tasks for the work with the foreign language texts.

Key words: *search reading, foreign language mass media, development of skills, textbooks, texts.*

УДК 376.3

Ю.А. НИКИТИНА, С.А. АРТЕМОВА

(yuliya.skorobogatova.1997@mail.ru, art-sv_2010@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ
НАВЫКОВ СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Анализируются особенности становления навыков слогового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи. Выявляются актуальные направления совершенствования технологии коррекционно-логопедической работы. Приводятся результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, слоговой анализ, слоговой синтез, технология формирования, мультимедийные средства.*

С каждым годом в мире возрастает количество детей с нарушениями речевого развития, в том числе с общим недоразвитием речи. Согласно данным международной статистики, нарушения речи присутствуют у 17,5% детей в возрасте до 7 лет, и эта цифра продолжает расти. Рост числа дошкольников с речевыми нарушениями определяет актуальность выявления и внедрения современных научно обоснованных технологий формирования и развития речевых навыков, т. к. возрастает потребность в специализированной высокоэффективной логопедической помощи [2].

Для полноценного развития ребенка на ступени перехода от дошкольного к школьному образованию необходимы успешно сформированные навыки анализа структуры слова, которые позволят осваивать письмо и чтение без затруднений [4]. На важность и необходимость своевременного формирования навыков слогового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи указывали многие исследователи: Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. [10, 11, 13, 15]. Исследователи выделяли следующие особенности развития фонематической системы дошкольников с общим недоразвитием речи, обуславливающие нарушение процесса развития навыков слогового анализа и синтеза: недостаточное различение и затруднение в анализе звуков, которые нарушены в произношении; нарушение звукового анализа большого количества звуков, относимых к разным фонетическим группам при сформированной их артикуляции в устной речи; неразличение звуков в слове, неспособность выделить их из состава слова и определить последовательность звуков и слогов, трудности вызывает синтез слова из отдельных звуков и слогов [10, 11, 13, 15].

Как показывают научные исследования З.Е. Агранович, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, несформированность навыков звуко-слогового анализа и синтеза приводит к заменам, пропускам, перестановкам, повторениям звуков и слогов, нарушению формирования звуко-слоговой структуры слова, эти нарушения являются ведущими и стойкими, без эффективного коррекционного воздействия могут приводить к возникновению дисграфии и дислексии при последующем обучении в школе [1, 15].

На настоящий момент актуальными аспектами развития технологии формирования навыков слогового анализа и синтеза, по нашему мнению, являются: модернизация и апробация коррекционных технологий развития навыков слогового анализа и синтеза, выявление и апробация современных технологий, методов и приемов, которые можно использовать в процессе логопедической работы. Исследовательская проблематика связана с несоответствием между потребностью практики логопедической работы в научно обоснованной современной технологии работы по формированию навыков слогового анализа и синтеза и недостаточностью научных данных об эффективности современных методов и приемов, которые можно включить в данную систему с целью повышения ее эффективности [7].

Объектом исследования стал процесс развития навыков слогового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи, предметом – актуальные аспекты развития технологии формирования навыков слогового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи. Целью исследования было апробировать методы и приемы, лежащие в основе актуальных направлений развития технологии формирования навыков слогового анализа у детей с общим недоразвитием речи.

Предположив, что процесс развития навыков слогового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи будет протекать более успешно, если в технологию коррекционно-логопедической работы включить методы и приемы, направленные на формирование ритмических способностей, пространственной ориентировки и использовать в структуре традиционной работы современные мультимедийные технологии, мы организовали опытно-экспериментальную работу с целью подтверждения истинности выдвинутой гипотезы.

В начале работы нами был проведен теоретический поиск с целью определения основных характеристик объекта и предмета исследования, изучения теоретического и практического опыта логопедической работы по развитию навыков слогового анализа и синтеза. В результате проведенного анализа мы отметили, что слоговой анализ и синтез предполагает умение разделять и соединять слоги в определенной последовательности в единую структуру – слово [12].

В потоке речи слова обычно на слоги не делятся, границ между слогами нет, соседние звуки как внутри одного слога, так и между слогами произносятся без перерыва, «перетекают» один в другой [5]. Н.С. Валгина определяет слогораздел как реальную или потенциальную границу между слогами, то место в слове, где при скандировании можно сделать паузу [Там же]. Для составляющих частей слога характерно обладание монолитностью или слитностью. М.И. Фомина выделяет слитность как основной критерий целостности слога [Там же]. Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова отмечали, что монолитность объясняется как единство однородного элемента и как максимальная слитность элементов друг с другом [4]. Слог является минимальным сегментом в речевом потоке [5].

По данным А.Н. Гвоздева, Е.М. Мастюковой, А.К. Марковой и др. навык определения слогового состава слова формируется в процессе развития фонематического восприятия. Возрастной предел, с которым связывают овладение ребенком структурными особенностями слов родного языка, по данным различных источников, определен возрастом 3–4 года [8, 9, 13]. К 4 годам в норме ребенок должен классифицировать и отличать друг от друга все фонемы родного языка, уметь выделять их на фоне слова. Далее идет развитие более сложных форм фонематического анализа и синтеза. К 6–7 годам ребенок должен уметь делить слова на слоги, выделять ударный слог, определять звуко-слоговой состав слова, уметь синтезировать слово из отдельных его элементов – звуков или слогов [8]. Если же по каким-то причинам данные навыки не формируются или формируются недостаточно, можно говорить об общем недоразвитии речи.

Общее недоразвитие речи в исследованиях большинства авторов (Р.Е. Левина, Т.В. Волосовец, Г.В. Чиркина и др.) определяется как нарушение формирования всех сторон речи при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом [6, 11, 15]. Прямым следствием нарушенного звукопроизношения и фонематического восприятия у ребенка с общим недоразвитием речи является нарушение процесса овладения звуко-слоговым анализом (выделение звуков и слогов на фоне слова, определение их количества и последовательности) и слоговым синтезом (слияние слогов в слова) [9]. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается значительное число ошибок при выполнении слогового анализа слов разнообразной сложности, а также затруднения при выполнении элементов фонемного анализа. Погрешности носят стойкий характер, различаются многообразием проявлений.

З.И. Агранович работу по развитию звуко-слогового анализа и синтеза предлагает проводить в следующей последовательности: овладение понятиями и терминологией; формирование навыков определения последовательности и количества звуков в слове; определение гласного звука в начале сло-

ва; формирование навыков деления слов на отдельные слоги; умения определять последний и далее – первый согласный в словах; выделение ударных гласных; анализ и синтез прямых слогов; полный звуко-слоговой анализ и синтез односложных и двухсложных слов, за тем – со стечениями согласных, трёхсложных, произношение которых не расходится с написанием; преобразование слов путём замены отдельных звуков; знакомство с буквами, объединение букв в слоги и слова; полный слого-звукобуквенный анализ слов [1].

Нарушения слогового анализа и синтеза в дошкольном возрасте проявляются в форме несформированности слоговой структуры слова, при переходе к школьному обучению часто возникают специфические ошибки письма, связанные с нарушением структуры слова при его написании и чтении. Степень нарушения навыков слогового анализа и синтеза зависит от уровня сформированности речи как системы [3]. Описанные особенности нарушения процесса формирования навыков слогового анализа и синтеза говорят о необходимости ранней коррекционно-профилактической работы с целью формирования исследуемых навыков еще до начала обучения письму и чтению. Т.А. Ткаченко в своих исследованиях говорит о потенциале детей раннего возраста (начиная с четырех лет) в овладении звуковым анализом и синтезом при использовании наглядного моделирования, для этих целей автор предлагает использовать символы, обозначающие звуки, не обучая графическому изображению букв [14].

В исследованиях современных авторов часто упоминаются, изучаются и анализируются возможности мультимедийных средств, информационно-коммуникационных технологий в процессе коррекционно-педагогической работы. С.А. Артемова отмечает, что современные информационно-коммуникационные технологии в образовании позволяют обеспечивать красочную демонстрацию и передачу изучаемого, интерактивное взаимодействие участников коррекционного процесса, предоставление участникам возможности самостоятельного обучения, а также обратной связи [2]. Такие возможности, по нашему мнению, могут найти свое эффективное применение в процессе формирования и развития навыков слогового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи.

После теоретического анализа исследования нами была организована опытно-экспериментальная работа с участием 10 дошкольников подготовительной группы с общим недоразвитием речи III уровня. Для исследования была разработана методика с использованием диагностических материалов Р.И. Лалаевой, Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичевой, включающая следующие разделы: исследование состояния фонематического анализа, исследование фонематического синтеза [6, 10, 15]. По результатам проведенного констатирующего исследования можно сказать, что выявлено 70% детей со средним уровнем сформированности навыков звуко-слогового анализа и синтеза и 30% – с низким. У детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечались многочисленные ошибки последовательного, количественного и позиционного анализа звуко-слогового состава слова, трудности и ошибки возникали при синтезе слов из отдельных звуков и слогов в ненарушенной и нарушенной последовательности. Отмечалась взаимозависимость уровня развития звукового анализа состава слова и слогового.

На основе полученных результатов нами была разработана система занятий по развитию навыков слогового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи с использованием методических рекомендаций З.И. Агранович, А.К. Марковой, Т.А. Ткаченко [1, 13, 14]. Опираясь на полученные экспериментальные данные, мы предложили следующие направления коррекционно-логопедической работы: закрепление простых форм фонематического анализа, развитие сложных форм звукового анализа и синтеза, развитие навыков слогового анализа и синтеза, развитие ритмической способности, пространственной ориентировки. Нами было спланировано и проведено 10 занятий, в структуре которых мы применяли игровые упражнения, наглядное моделирование, ритмические упражнения, упражнения, предполагающие ориентировку в двухмерном пространстве. На каждом занятии в соответствии с санитарными нормами ограничения времени нами использовались технологии мультимедиа (фрагменты мультфильмов, песен для определения темы занятия, работы над ритмическими способностями, а также определения героя мультфильма, который будет сопровождать ребят в процессе выполнения

заданий на развитие навыков анализа звуко-слогового состава слова), а также компьютерные средства (для каждого занятия разрабатывалась интерактивная презентация, содержание которой отражало этап работы над слоговой структурой слова, а использованные мультимедийные средства позволяли наглядно его продемонстрировать: разделить слово на слоги, сопоставить его со схемой, заменить первые слоги другими, увидеть полученный результат на картинке или видео и т. д.). Хочется отметить, что использование разнообразных двигающихся, активных картинок, возможность увидеть результат принятого решения в значительной мере усиливали интерес дошкольников к занятиям. Разнообразие дидактических материалов и приемов логопедического воздействия в конечном итоге привело к повышению результативности занятий, чему способствовало также активное сотрудничество с родителями дошкольников с общим недоразвитием речи. Сотрудничество с родителями происходило с применением современных дистанционных технологий (использовались онлайн-чаты, дистанционные консультации в реальном времени, подключение родителей к занятиям дистанционно).

После проведения экспериментальной коррекционной работы, нами была организована повторная диагностика навыков слогового анализа и синтеза по результатам которой была выявлена следующая динамика: на констатирующем этапе эксперимента выявлено 70% детей со средним уровнем и 30% – с низким, на контрольном этапе – 40% детей с высоким уровнем и 60% – со средним. Высокая динамика развития навыков слогового анализа синтеза указывает на успешность процесса преодоления нарушений фонематического восприятия, навыков слогового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и возможность использования результатов исследования в практике логопедической работы. Необходимо также отметить, что изучение возможностей современных мультимедийных, компьютерных технологий в процессе коррекционной работы по развитию слогового анализа и синтеза в дальнейшем, поможет сформировать новую дидактическую базу, достаточно гибкую, учитывающую индивидуальные возможности и потребности каждого ребенка, что в конечном итоге позволит повысить в значительной мере эффективность технологии формирования навыков слогового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи.

Литература

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей. СПб.: Детство-пресс, 2001.
2. Артемова С.А., Алексеева М.А. Дистанционные формы организации взаимодействия логопеда и воспитателя с родителями в процессе коррекции общего недоразвития речи // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2021. № 1(87). С. 85–91.
3. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с общим недоразвитием речи. М.: Книголюб, 2005.
4. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. М.: Парадигма, 2010.
5. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2002.
6. Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Сфера: Секачев, 2007.
7. Галушкина А.С., Жабина Е.М., Артемова С.А. Технология включения мультимедийных средств в процесс обучения составлению различных видов рассказов дошкольников с общим недоразвитием речи // *Студен. электрон. журнал «СтРИЖ»*. 2020. № 3. С. 11–14. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1589281826.pdf> (дата обращения: 25.02.2022).
8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Просвещение, 1964.
9. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: Литур, 2011.
10. Лалаева Р.И., Парамонова Н.Г., Шаховская С.Н. Логопедия в таблицах и схемах. М.: Парадигма, 2009.
11. Левина Р.Е. Нарушения слоговой структуры слова у детей // *Специальная школа*. 1959. № 4. С. 86–89.
12. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Академия, 1991.
13. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // *Логопедия: в 5 кн.* / под ред. Л.С. Волковой. М.: Владос, 2007. Кн. III: Системные нарушения речи. Алалия. Афазия. С. 52–63.
14. Ткаченко Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. М.: ГНОМ И Д, 2002.
15. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. М.: Айриспресс, 2008.

YULIYA NIKITINA, SVETLANA ARTEMOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**CURRENT ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE TECHNOLOGY OF FORMING
THE SKILLS OF THE SYLLABIC ANALYSIS AND SYNTHESIS OF THE CHILDREN WITH
GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

The article deals with the analysis of the peculiarities of the formation of the skills of the syllabic analysis and synthesis of the preschool children with general speech underdevelopment. There are revealed the current aspects of the improvement of the technology of the correctional and logopedic work, there are given the results of the pilot study.

Key words: *general speech underdevelopment, syllabic analysis, syllabic synthesis, development technology, multimedia tools.*

УДК 372.8

А.Н. ОГАР

(nikolaevnaangelinka@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Рассматриваются традиционные и инновационные технологии обучения в процессе развития речи младших школьников на уроках русского при анализе лексических системных отношений. Раскрываются актуальные проблемы внедрения, развития и использования в учебном процессе не только новых приёмов и методов обучения младших школьников в системе реформирования начального образования, но и традиционных.

Ключевые слова: речь, традиционные и новые технологии, системно-деятельностный подход, лексические единицы.

Актуальность предпринимаемого нами исследования объясняется необходимостью совершенствования методов развития речи младших школьников. Потенциал лексических единиц в этом огромен: во-первых, лексические единицы обладают неповторимым значением, которое может выступать как в прямом, так и в переносном; во-вторых, значение лексических единиц особым образом может проявляться в контексте.

Для работы с лексической семантикой издавна используются традиционные методы, среди которых: лекция, рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, работа с книгой, демонстрация, упражнения и т. д. Кроме того, время потребовало совершенствования методики и разработки таких методов обучения, которые бы стали эффективными в условиях инновационного образования и, самое главное, непосредственно вызывающими интерес к обучению и развитию собственной речи у современных учеников младших классов.

На протяжении долгого времени мы наблюдаем, как в российской системе образования происходят многочисленные реформы. Анализируя рабочие программы, мы видим, как увеличивается объем информации, которую получают обучающиеся начальных классов, а также претерпевает изменения и методологическая основа педагогики.

В связи с активным влиянием научно-технического прогресса на все сферы общественной жизни в образовании тоже появляются новые средства обучения, а вслед и за ними и инновационные методы обучения, которые для педагогов становятся основными помощниками на уроке. Однако инновация образования заключается не только в применении современных средств получения информации. В новых педагогических условиях работы необходимо активно применять на уроках модернизированные и качественно улучшенные подходы к обучению. Одним из самых эффективных и зарекомендовавших себя является системно-деятельностный подход в образовании, который на данный момент взят за основу Федерального государственного образовательного стандарта [7].

ФГОС НОО тоже ставит перед педагогами начальных классов усовершенствованные задачи, соответствующие инновационным условиям образования:

1. Развитие у младших школьников умения самостоятельно получать и обрабатывать информацию.
2. Индивидуальный подход к обучающимся.
3. Развитие коммуникативных навыков у учеников начальных классов.
4. Ориентация на применение творческого подхода в процессе осуществления педагогической деятельности [7].

Таким образом, целью инновационной педагогической деятельности является качественное изменение личности учащегося, который не должен являться только объектом учебного процесса и «покор-

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

но» получать от своего учителя новые для себя знания на уроке, как это было принято в образовании несколько десятилетий назад при реализации традиционных методов обучения.

В современном образовании выделяют такие новые технологии обучения, основанные на реализации системно-деятельностного подхода, как: проблемная и игровая; коллективная и групповая работы, обучение в сотрудничестве, интерактивное обучение, интегрированные уроки, креативное обучение, адаптивное обучение, инновационная образовательная проектная деятельность и другие.

Однако традиционная методика обучения так же, как и инновационная, всегда преследует одну общую цель: сообщить учащимся новые знания и научить применять их в практической деятельности. Однако только основаны такие технологии на деятельности информационного и иллюстративного характера со стороны педагога и деятельности репродуктивного характера со стороны ученика. Следовательно, в этом процессе знания преподносятся детям уже в готовой форме, что не является актуальным и продуктивным в условиях реализации современного образования. Несмотря на это, на протяжении десятилетий эти методы активно использовались и продолжают использоваться педагогами, доказывая также свою эффективность. Таким образом, сказать категорично о результативности только традиционных или же инновационных методов просто невозможно! Учитель может и имеет полное право в своей деятельности использовать любые педагогические методы, разрешенные системой образования – как традиционные, так и новые. Однако при этом самым главным остаётся выработка умения и опыта грамотного комбинирования всех перечисленных методов работы, которые помогут учителю и школьникам, станут основанием прочных знаний и умений.

Так, на наш взгляд, развитие речи младших школьников на лексическом уровне будет наиболее результативным и продуктивным при условии использования педагогами начальных классов на своих уроках как традиционных, так и инновационных технологий работы с лексическими единицами. Самым же главным при реализации данных технологий остаётся условие регулярности их использования при развитии речи младших школьников в процессе анализа лексических системных отношений.

Перед нами стояла задача показать, как сочетание традиционных и новых технологий при изучении лексических единиц будет способствовать развитию речи младших школьников.

Сначала в рамках исследования мы провели сопоставительный анализ УМК, среди которых УМК «Школа России», УМК «РИТМ» и УМК «Перспектива». В результате нашего наблюдения мы выяснили, что дети в начальной школе изучают лексические системные отношения в программах в разные периоды. Каждый автор определяет время введения и изучения новых терминов по-своему. Количество заданий на усвоение синонимов и антонимов даётся практически во всех программах одинаковое, а вот омонимы изучаются детьми очень мало. Например, в программе «РИТМ» дети даже не знакомятся с таким термином [4, 5, 6].

Следовательно, на наш взгляд, упражнений на развитие речи младших школьников через анализ лексических системных отношений даётся недостаточное количество, а значит, нет и определённой системы для активного усвоения школьниками лексических единиц и применения их в повседневной жизни. Задания на усвоение лексических системных отношений активно рассматриваются школьниками только в том разделе учебника, которому соответствуют данные темы. Переходя же к другим нелексическим разделам, скажем, что заданий на развитие речи через анализ системных отношений в лексике становится значительно меньше, что является большим недостатком, отрицательно влияющим на целостность изучения лексических системных отношений в русском языке младшими школьниками.

После данного анализа нами была проведена и описана экспериментальная работа, состоящая из 3 этапов: констатирующий, формирующий и контрольный. Базой для исследования стала МБОУ «Средняя школа № 14 город Камышин Волгоградской области», в эксперименте участвовали 27 учащихся 3 класса.

На констатирующем этапе проверялся уровень знаний обучающихся о лексических единицах русского языка. На данном этапе учащимся была предложена проверочная работа, включающая в себя задания, направленные на выявление у учащихся 3-го класса уже имеющихся знаний о синонимах, антонимах, омонимах и многозначных словах, употреблённых в прямом и переносном значении, учитывая, что в основе создания переносного значения слова лежит метафорический перенос.

Проверочная работа состояла из 10 заданий, которая разделялась на 3 части: первые три задания были тестовыми, они помогли увидеть знания детьми терминологии, связанной с лексикой русского языка. Следующие четыре задания давались для того, чтобы школьники проявили свои умения в определении, подборе или замене лексических единиц по смыслу. Например: Подбери синонимы к словам, составьте с каждым из них словосочетания и запишите их.

Добрый, душистый, друг, делать.

Задания, входящие в третью группу, были высокого уровня сложности и включали в себя активную работу над предложениями, в которых необходимо было найти и определить, в прямом или переносном смысле употреблены многозначные слова.

Например: Дедушкино баловство ничуть не отразилось на мягком характере ребёнка. – Мама-медведица любила спать в кровати среднего размера с множеством мягких подушек [2].

Последнее задание было самым сложным и давалось с целью определения умения составлять небольшой рассказ по картине, на которой изображена природа; необходимо было использовать различные лексические единицы, которые нашу речь делают образной и выразительной.

Каждое правильно выполненное задание первой части оценивалось в один балл, второй части – в два балла и третьей части – в три балла. Результаты констатирующего эксперимента показали, что младшие школьники в основном умеют работать с лексическими единицами русского языка и знают, что такое омонимы, антонимы и чем они друг от друга отличаются. Однако, процент идеально правильно выполненных работ был очень мал. Только один ученик из всего класса набрал максимальное количество баллов за данную работу. Наибольшее количество ошибок дети допустили в заданиях, связанных с разграничением многозначных и омонимичных слов, а также при определении, в каком смысле употреблены многозначные слова в тексте. Только четыре ученика (14%) в классе смогли безошибочно выполнить данные задания. С заданиями, в которых предлагалась работа над синонимами и антонимами, младшие школьники справились намного лучше, но у пяти учеников всё-таки были обнаружены ошибки, связанные с неумением разграничивать между собой понятия, подбирать к уже указанным в задании словам значения.

Таким образом, проведённое исследование показало, что в данном классе учитель давал лексические упражнения по развитию речи, но происходило это не системно, а эпизодически, как это и было выявлено при анализе программ.

Так, на формирующем этапе эксперимента была предложена система упражнений, основанных на применении как традиционных, так и новых технологий, т. к., по нашему мнению, регулярное совместное их использование будет наиболее эффективным в процессе развития речи младших школьников при анализе лексических системных отношений.

Задания носили разнообразный характер и были предназначены для разных этапов урока. Например, кроссворды, загадки и ребусы, к отгадкам которых необходимо было подобрать синонимы или антонимы, предлагались ученикам в начале урока при актуализации знаний или в середине урока как мини-задания для смены деятельности школьников.

Например: 1. Решите ребус и к отгаданному слову подберите антоним и синоним.



2. Отгадайте загадку и на основе её составьте антонимическую пару.

Я антоним к слову «Лето», В шубу теплую одета, Хоть люблю мороз сама, Потому что я. (Ответ: зима).

Также при актуализации знаний, связанных с темой омонимов, создавались различные проблемные ситуации, которые помогали детям вспомнить и ещё раз уточнить на основе распределения слов по столбикам, что такое омонимы. Данное задание давало возможность детям с лёгкостью распределить хорошо известные им группы слов антонимов и синонимов и методом исключения отнести оставшиеся слова, которые вызвали у них затруднения, в отдельный столбик. Название данному столбику учащиеся давали по возможности самостоятельно или благодаря наводящим вопросам учителя. Например: Какое слово мы ещё с Вами знаем, оно очень похоже на два уже выделенных нами, но называется слова – именно те, которые у нас остались (коса, лук, ключ и т. д.).

Технология коллективной и групповой деятельности при реализации системно-деятельностного подхода имеет огромное значение и, на наш взгляд, была уместна при организации работы детей над умением разграничивать омонимы и многозначные слова между собой. Для выполнения данного задания дети разделены на две группы, у которых было два разных задания. Первой группе необходимо было вспомнить и рассказать второй всё то, что они знают про слова-омонимы и привести примеры, а вторая группа должна была первой группе рассказать всё про многозначные слова и также привести примеры данных слов.

Для того чтобы дети передали друг другу достоверную информацию и не запутались в своих объяснениях, каждой группе были даны справочники. После выступления двух групп от каждой из них выходили по одному представителю и совместно на доске составляли схему, которая была для всех опорой при дальнейшей работе на уроке при разграничении между собой многозначных слов и слов-омонимов. Затем ученики поменялись лексическими единицами, и первой группе уже необходимо было в предложенных текстах, загадках и стихах найти многозначные слова, а второй группе – омонимы. Стихи, загадки давались каждой группе одинаковые. В конце данной работы группы по очереди диктовали друг другу полученные ответы и таким образом самостоятельно проверяли себя на наличие ошибок. Нам кажется, что данная работа была наиболее эффективной и интересной для детей, т. к. они самостоятельно работали и закрепляли свои знания в условиях коллективной деятельности, которая очень значима и эффективна для младшего школьника. Ведь в процессе взаимодействия со сверстниками идёт не только усвоение новых знаний, но и активное развитие коммуникативных навыков, что является одним из важных компонентов реализации нового ФГОС НОО [7].

Учителю нужно не забывать игровую деятельность, которая является для учеников важной и основополагающей на предыдущем этапе их жизни. Задача использования игровых элементов на уроке – это повышение мотивации младших школьников и необходимая помощь в формировании межпредметных навыков, которые в англоязычной среде образования называются *soft skills*, – умение коммуницировать, адаптироваться, планировать и искать информацию. Игровая деятельность в наше время обозначается термином «геймификация», это активное применение игровых элементов и игровых механик в неигровой сфере для усиления целевого поведения участников.

Например, нами был разработан фрагмент урока на основе игрового сюжета, связанного с любимыми героями детей из мультфильмов. Мы предложили детям видеоклипы из всем известного мультфильма «Винни-Пух», где друзья дарят ослику Иа подарки: маленький лопнувший шарик и большой подходящий для него горшочек. Дети увидели яркую иллюстрацию противопоставления и по заданию учителя с лёгкостью нашли в диалоге героев антонимическую пару.

После выполнения данного задания детям была предложена инновационная проектная работа в мини-группах, направленная на нахождение лексических единиц в любимых мультфильмах, сказках, стихотворениях, пословицах и поговорках. В результате проведённого мини-исследования у каждой команды получились специальные папки, в которых они ярко оформили результаты своего труда и продемонстрировали их другим участникам проекта.

Дополнением к наглядности стала и музыка, без которой невозможна наша жизнь! Так, например, нами были разработаны и сняты 2 музыкальных видеоролика для закрепления знаний о синонимах и антонимах. Такой современный метод помог детям с помощью легко запоминающихся припевов, содержащих примеры, быстро вспоминать и разграничивать лексические единицы.

Также на уроках предлагалась работа, основанная и на традиционных методах обучения, т. к. постоянное употребление учителем интересных и инновационных методов на своих уроках может и наскучить детям или же стать обыденным процессом и в дальнейшем не вызывать никаких эмоций. Так, например, работа над прямым и переносным значением многозначных слов, в основе которого лежит метафора, осуществлялась нами на основе традиционного метода беседы. Как отмечалось нами уже ранее, в предыдущей нашей статье, верному восприятию языковых метафор способствует прием применения «контробраза» [3]. Его эффективность объясняется ярким наглядным истолкованием прямого и переносного значений слова, как в следующем примере: В нашей стране оберегают леса вокруг городов и справедливо называют их «легкими города» – Специалисты доказали, что легкие – важный человеческий орган, который необходимо беречь.

Для сравнения лексических единиц детям были заданы следующие вопросы: 1) каким образом человек дышит? 2) для чего существуют лёгкие в организме человека? 3) зачем нужно выращивать больше деревьев в городах? 4) какая особенность лёгких является основанием для сравнения лесов с лёгкими? Учащиеся через активные рассуждения на основе данных вопросов пришли к выводу, что леса помогают людям дышать и чем больше лесов в городе, тем здоровее будут люди, следовательно, поэтому их и называют лёгкими города.

Так, на основе данной беседы педагог показал, что предметы, названные одним словом, имеют сходство. Следовательно, школьники научились сравнивать предметы по разным признакам, переносить признаки одного предмета на другой и в результате этого устанавливать, в каком значении употреблено то или иное многозначное слово в любом предлагаемом им тексте [Там же].

На контрольном этапе была проведена проверка эффективности разработанной системы традиционных и инновационных упражнений на практике. Задания данного этапа были составлены по аналогии с заданиями констатирующего этапа с целью получения вторичных результатов и сравнения результатов констатирующего этапа эксперимента с контрольным.

Результаты проведённого исследования позволили прийти к выводу, что только систематическое использование как традиционной, так и новой методики в лексической работе может обеспечить эффективный процесс развития речи младших школьников. Теоретические обобщения, разработанные упражнения могут быть полезны в практике преподавания русского языка в начальной школе.

Литература

1. Огар А.Н. Лингвистические и методические подходы к изучению лексической многозначности и омонимии на уроках русского языка в начальной школе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 2(31). С. 57–60. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1585586391.pdf> (дата обращения: 21.12.2021).
2. Огар А.Н. Методика ознакомления младших школьников с лексической метафорой // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». № 2(37.1). С. 39–42. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1617786732.pdf> (дата обращения: 05.01.22)
3. Огар А.Н. Методика работы на уроках русского языка в начальной школе с простой метафорой // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 6(35.1). С. 45–49. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh.vspu.ru/files/publics/1605854917.pdf> (дата обращения: 18.12.21).
4. Программа «Перспектива» (ФГОС). [Электронный ресурс]. URL: <https://catalog.prosv.ru/attachment/bf73152e-a66f-11e2-a97f-0050569c0d55.pdf?download> (дата обращения: 26.11.21).
5. Программа «РИТМ» (ФГОС). [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/rabochaia-programma-po-russkomu-iazyku-umk-ritm-2.html> (дата обращения: 26.11.21).
6. Программа «Школа России» (ФГОС). [Электронный ресурс]. URL: <http://school-russia.prosv.ru/> (дата обращения: 25.11.21).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.

ANASTASIYA OGAR

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**USE OF TRADITIONAL AND NEW TECHNOLOGIES IN THE LEXICAL WORK
AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AIMED
AT THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF YOUNGER
SCHOOLCHILDREN**

The article deals with the traditional and innovational teaching technologies in the process of speech development of younger schoolchildren at the lessons of the Russian language while analyzing the lexical system relations. There are revealed the topical issues of the implementation, development and use in the learning process of both new teaching techniques and methods of younger schoolchildren in the system of reforming the primary education and the traditional ones.

Key words: *speech, traditional and new technologies, system and activity approach, lexical units, younger schoolchildren.*

УДК 371.8

Т.А. ТКАЛИЧЕВА
(tkalichevat@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ*

Рассматривается проблема способности образовательных учреждений обеспечить организационно-педагогические условия для саморазвития обучающихся. Представлена разработанная автором модель оценки качества условий для саморазвития в школе. Автор опирается на результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению и реализации данной модели.

Ключевые слова: саморазвитие, организационно-педагогические условия для саморазвития в школе, оценка качества, методы оценки качества, критерии оценки.

В настоящее время воспитание образованной, социально активной и творчески развитой личности становится одной из главных задач российской системы образования. Исходя из этого, в современном образовании процесс саморазвития стремительно приобретает ключевое значение, отражаясь почти в каждой образовательной программе и в таких основополагающих документах об образовании, как статьи «Закона об образовании в Российской Федерации» и др. [2]. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, ориентированным на раскрытие индивидуальности личности, развитие ее самостоятельной творческой деятельности, современная образовательная ситуация требует от педагога создания процесса обучения, содействующего саморазвитию каждого школьника, поскольку «только способный и готовый к саморазвитию человек соответствует социальному заказу государства и общества» [1, с. 17].

В связи с этим приоритетное значение получает проблема способности образовательных учреждений обеспечить организационно-педагогические условия, которые могут стать надёжным фундаментом для гармоничного становления личности.

Поскольку именно от школьных организационно-педагогических условий личностного саморазвития зависит эффективность выполнения социального заказа, ориентированного на формирование «человека образованного, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающего чувством ответственности, компетентного и умеющего применять в жизни полученные в образовательном учреждении компетентности», то деятельность образовательных организаций должна быть направлена на повышение качества данных условий [5, с. 184].

Вследствие того, что повышение качества условий невозможно без учёта объективных актуальных данных, то мы считаем *оценку* эффективным средством управления качеством организационно-педагогических условий для саморазвития в школе.

Исходя из этого, цель исследования заключается в теоретическом обосновании и опытно-экспериментальной проверке технологии оценки, обеспечивающей эффективное управление качеством организационно-педагогических условий для саморазвития в школе.

Сама идея саморазвития восходит к философским концепциям, в которых она изначально получает педагогическое понимание. Впервые категория «саморазвитие» была рассмотрена в философии в эпоху Античности, где к её изучению обращались ещё Гераклит, Демокрит и Сократ, идеи которых ориентированы на понимание самого себя и изучение других через собственное «Я». В настоящее время саморазвитие активно изучается в отечественной психологии и педагогике (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков и др.) [3] и представляет собой сложный процесс, возникающий в результате внешних и внутренних воздействий на личность, при кото-

* Работа выполнена под руководством Сергеевой Е.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ром происходит качественное изменение личности за счёт развития ресурсов, заложенных в ней изначально природой.

Поскольку главным условием успешного саморазвития обучающихся учёные считают именно воспитательную практику образовательных учреждений, создающую возможности для формирования развитой личности, то основой условий для саморазвития личности обучающихся будет являться качество организационно-педагогических условий для организации разнообразных воспитательных практик в школе.

Определяя вслед за исследователем В.П. Панасюком, качество образования как «совокупность свойств, которая обуславливает способность выполнять выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств», сформулируем следующие организационно-педагогические условия, которые должны предоставить образовательные учреждения для саморазвития обучающихся [4, с. 17]:

1. Высокий профессиональный уровень педагогических работников, владеющих методикой саморазвития творческого потенциала личности обучающихся. Эффективным педагогическим воздействием на процесс саморазвития обучающихся является формирование у них осознанного понимания важности саморазвития и повышение уровня способности личности к творческой деятельности.

2. Проведение профессионально-ориентированных элективных курсов. Целью оказания профориентационной поддержки обучающимся является выявление творческих способностей и возможностей, которые станут основой при выборе профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности.

3. Наличие во внеурочной деятельности учреждения научно-познавательных предметных, художественно-эстетических и технико-прикладных кружков. Наличие в школе кружков разной направленности предоставит обучающимся спектр возможностей для личностного саморазвития, из которых они смогут выбрать те, которые отвечают их интересам и способностям.

4. Наличие спортивных секций в образовательном учреждении. Активная деятельность обучающихся в спортивных секциях позволит тренеру-наставнику сформировать в них принятие здорового образа жизни и стремление к спортивным результатам, а также своевременно разглядеть спортивные задатки, которые станут основой для самосовершенствования и саморазвития.

5. Наличие профильных классов в старшей школе, которые отвечают интересам обучающихся. Углублённое изучение отдельных предметов в соответствии с способностями, индивидуальными склонностями и потребностями обучающихся расширит их возможности для саморазвития.

6. Сопровождение процесса саморазвития обучающихся помощью психолога, а также проведение консультаций с родителями. Консультирование психолога поддержит обучающихся при анализе и решении психологических проблем, в активизации личностных особенностей, а также в решении различного рода затруднений, связанных с самосознанием и саморазвитием.

Для оценки качества данных условий необходимо определиться с *методами и критериями*, при помощи которых будет выявлен уровень способности образовательных учреждений обеспечить условия для гармоничного саморазвития обучающихся.

Основными методами оценки качества условий мы считаем опросные методы получения экспертных оценок, а именно анкетирование и устный опрос, построенные на следующих группах критериев и показателей:

1. Уровень профессиональных качеств учителей:

- свободное владение методикой саморазвития творческого потенциала личности обучающихся;
- умение интересно и доступно познакомить учеников с возможностями саморазвития;
- заинтересованность обучающихся в освоении материала.

2. Качество организации внеурочной деятельности по саморазвитию в школе:

- наличие секций и кружков в образовательном учреждении;
- информированность учеников о наличии секций и кружков;

- активная деятельность учеников в данных секциях и кружках.

3. Уровень саморазвития обучающихся:

- информированность о процессе саморазвития;
- уровень сформированной готовности к саморазвитию;
- наличие собственной программы развития на ближайшее будущее.

Для достижения цели исследования нами была разработана модель оценки организационно-педагогических условий для саморазвития в школе, состоящая из двух этапов, включающих в себя опрос и интерпретацию полученных результатов.

Процедура проведения опроса заключалась в заполнении педагогами (31 человек) анкеты по ссылке в онлайн-режиме. Разработанная нами анкета имеет следующую структуру: 1) *приветствие, обращение*; 2) *вступительная часть*, ориентированная на представление организаторов мониторинга, сообщение о цели опроса, а также о том, каким образом будут использованы результаты; 3) *инструкция*; 4) *исследовательские вопросы*; 5) *выражение благодарности*.

Вопросы анкеты составлены с целью изучения мнений и знаний педагогов о качестве организационно-педагогических условий для саморазвития в школе и включают в себя вышеобозначенные группы критериев: 1) уровень профессиональных качеств учителей; 2) качество организации внеурочной деятельности по саморазвитию в школе; 3) уровень саморазвития обучающихся. Предложенные в анкете вопросы, за исключением вопросов открытого типа, оценивались по пятибалльной шкале согласия/несогласия. Ее использование позволяет формулировать вопрос в виде утверждения, которое соответствует желательной (с точки зрения общего понимания качества образования) ситуации. Такая формулировка предполагает возможность не только полного согласия или несогласия, но и промежуточного отношения.

Анализируя полученные в ходе анкетирования результаты, приходим к следующим выводам: в образовательных организациях представлены такие условия для успешного саморазвития обучающихся, как 1) высокий профессиональный уровень педагогических работников, владеющих методикой саморазвития творческого потенциала личности обучающихся; 2) проведение профессионально-ориентированных элективных курсов; 3) наличие во внеурочной деятельности учреждения научно-познавательных предметных и художественно-эстетических кружков, а также спортивных секций; 4) наличие профильных классов в старшей школе, которые отвечают интересам обучающихся.

В меньшей степени в школах созданы такие условия, как технико-прикладные кружки (полностью не согласны 48,4% респондентов) и сопровождение процесса саморазвития обучающихся с помощью психолога (полностью не согласны 35,5% респондентов).

Анализ полученных результатов позволяет нам разработать следующие рекомендации: 1) *Расширить ассортимент кружков и секций в образовательном учреждении*. Кружки разной направленности позволяют обучающимся сформировать и развить способности, которые станут надёжным фундаментом для саморазвития. Так, занятия технической направленности смогут развить интеллектуальные способности, воображение и конструктивное мышление, а также практические навыки работы с материалами. Физкультурно-спортивная направленность способствует воспитанию эстетического восприятия здорового образа жизни, развитию творческих способностей и раскрытию потенциала ребенка в пластике, ритмике, ловкости движений и гимнастических упражнений. Художественная направленность формирует эстетические интересы детей средствами музыкального, сценического и хореографического искусства. Посещение научно-познавательных предметных кружков создаст благоприятные условия для углубления, расширения и конкретизации материала по соответствующим учебным дисциплинам.

2) *Обеспечить сопровождение процесса саморазвития помощью психолога*. Учёные отмечают, что наиболее оптимальным возрастом для саморазвития личности является подростковый период. Однако важно понимать, что процесс саморазвития начинается с полного выявления личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей, т. е. оценки самого себя, своих достоинств и не-

достатков. Следовательно, начало процесса саморазвития личности невозможно без истинного знания о себе и адекватной самооценки, которые в подростковом возрасте являются неустойчивыми. Исходя из этого, очевидно, что обучающиеся нуждаются в психологической помощи, сопровождении индивидуального процесса саморазвития. Траектория данной помощи должна строиться с учётом имеющихся у обучающегося психологических особенностей, личностных ресурсов и индивидуальных представлений о собственных перспективах саморазвития.

Таким образом, приходим к выводу, что механизм *оценки* играет важную роль в формировании саморазвивающейся личности школьника, поскольку является универсальным средством, не только отражающим актуальное состояние качества организационно-педагогических условий для саморазвития, но также служащим основой для принятия управленческих решений, направленных на их повышение в дальнейшем.

Литература

1. Гречушкина Н.В. Становление проблемы саморазвития в отечественной педагогике в конце XX – начале XXI в. // Изв. Волгоград гос. пед. ун-та. 2019. № 5(138). С. 17–23.
2. Закон об образовании в РФ. [Электронный ресурс]. URL: <https://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 17.01.2022).
3. Иванова И.В. Саморазвитие личности подростков в процессе социально полезной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4(109). С. 15–22.
4. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998.
5. Парникова А.И. Саморазвитие учащихся во внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС // Научно-методич. электрон. журнал «Концепт». 2016. Т. 19. С. 184–188. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56280.htm> (дата обращения: 17.01.2022).

TATYANA TKALICHEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

QUALITY ASSESSMENT OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR STUDENTS' SELF-DEVELOPMENT AT SCHOOL

The article deals with the issue of the ability of the educational institutions to provide the organizational and pedagogical conditions for the students' self-development. There is presented the developed model of the quality assessment of the conditions for the self-development at school by the author. The study is based on the results of the pilot testing aimed at the introduction and implementation of the model.

Key words: *self-development, organizational and pedagogical conditions for self-development at school, quality assessment, methods of quality assessment, criteria for assessment.*

Педагогические науки

УДК 796.056

В.С. КОВШАРЕВА, М.Н. НЕСТЕРОВА, Е.И. КОРОБЕЙНИКОВА
(varvarakovshareva@yandex.ru¹, granata_m@mail.ru², elena.iv.k@mail.ru³)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Рассматривается вопрос физической активности как метод формирования компетенции социального взаимодействия у студентов. Определено, что физическая культура – не только развитие физических навыков и укрепление здоровья, но и формирование социального взаимодействия и здоровой личности в целом.

Ключевые слова: компетенция, социальная компетенция, социальное взаимодействие, физическая культура, студенты.

Высшее образование связано с целым рядом формирования необходимых компетенций для закрепления человека в обществе как эффективного и конкурентоспособного работника. Социализация молодежи во время обучения включает в себя в том числе и получение навыков необходимых во взрослой жизни [1, с. 215].

Важным фактором, способствующим социализации личности, является ее активность. Активная деятельность, содержащая достижение целей, постановку задач, преодоление трудностей формирует социально адаптированную личность только в процессе этой деятельности.

Личность слабоактивная, возможно вернее – пассивная, недостаточно энергично движется по жизни, даже не пытаясь как-то влиять на жизненные ситуации в лучшую сторону. Такая позиция значительно затрудняет социальную адаптацию таких людей, создавая ряд психологических трудностей.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что учебные занятия физической культурой в социальном воспитании учащегося имеют исключительное педагогическое значение. Совершенно очевидно, спортивная деятельность таит в себе огромные воспитательные возможности, которые с явным успехом помогут сформировать компетенцию социального взаимодействия у учащихся [4, с. 271].

Анализируя понятие «компетенция» при всем разнообразии трактовок, можно заметить, что компетенция – круг личных качеств, присущих для решения определенных вопросов в той или иной сфере.

В частности, одной из важнейших компетенций для успешной реализации человека в обществе является социальное взаимодействие, которая, на наш взгляд, успешно может быть реализована на учебных занятиях по физической культуре.

Целью данного исследования является анализ формирования компетенций социального взаимодействия у студентов на учебных занятиях по физической культуре.

Задачи исследования:

- проанализировать понятие «социального взаимодействия» и соответствующую литературу;
- изучить методы формирования социального взаимодействия у студентов;
- проанализировать учебные занятия по физической культуре у студентов;
- проанализировать формирование социального взаимодействия у студентов на учебных занятиях по физической культуре.

Социальное взаимодействие – процесс воздействия индивидов, социальных групп или общностей друг на друга в ходе реализации их интересов [6, с. 51]. Оно делится на сотрудничество и соперничество, которое, в свою очередь, делится на конфликт и конкуренцию. Сотрудничество строится на взаимопомощи для достижения общих целей или же интересов, а также характеризуется общими взглядами. Соперничество же, наоборот, предполагает наличие единого неделимого объекта притязаний и характеризуется стремлением опередить или подчинить соперника.

Социальное взаимодействие представляет собой отношения между социальными группами. В процессе жизнедеятельности люди не стоят на месте, они все время перемещаются в общественном пространстве, преследуя определенные цели.

Многие немаловажные факторы в ходе становления личности зависят от того, как студент адаптируется в социальном обществе, как он себя в нем ощущает, где может реализовывать свои потенциальные возможности и получать плоды их реализации.

Физическая активность довольно популярна у людей разной возрастной категории, благодаря всестороннему воздействию на организм, так же она является хорошим средством удовлетворения в общении. Таким образом, практически во всех учебных заведениях физическая активность включена в образовательную программу. В процессе физической подготовки невозможно не контактировать с другими людьми, т. е. происходит постоянное взаимодействие. Так, спортивная деятельность имеет соревновательный характер. Соревновательная деятельность происходит в спорте по установленным правилам присущим только конкретной игре – приемы техники. Наличие соперника является обязательным. В командных играх побеждает команда в целом, не зависимо от наличия в ней сильного или слабого игрока. Такая специфика определяет ряд требований к участникам, их взглядам, личным качествам, умениям и характеру действий. Определённо, в командной игре имеет место и коллективизм; и умение жертвовать своими интересами во имя команды; и понимание, и видение интересов коллективных во время соревновательных моментов. На отдельного игрока коллектив может сильно воздействовать, порою жестко и жестоко, но это оказывается действенно и неоднозначно способствует формированию его личностных качеств, соответствующих требованиям этого коллектива.

Формирование межличностных отношений посредством спортивной деятельности хорошо можно рассмотреть на примере волейбола. В социальной жизни данный вид спорта оказывает свое образовательное, воспитательное, и оздоровительное воздействие как на отдельных игроков, так и на команду в целом, на их отношения в коллективе. Таким образом, нередко именно эту спортивную игру можно встретить на учебных занятиях в высших учебных заведениях.

Волейбол предполагает умение строить благоприятные отношения в команде. Волейбольная команда состоит из 6–10 человек, что является оптимальным количеством для совместных действий. Здесь хорошо реализуются возможности групповых и индивидуальных коммуникативных способностей команды.

В содержание тактики нападения и защиты входят командные тактические действия, групповые действия (тактические комбинации), а также индивидуальные действия при использовании всех технических средств ведения игры. Развертывание игровых действий во времени начинается с определения системы игры в нападении, которая, в свою очередь, реализуется через тактические комбинации, переходящие в конечной фазе в индивидуальные. В такой логической последовательности и рассматривается содержание действий [3, с. 12].

На начальном этапе подготовки команды необходимо регулировать коммуникативное поведение игроков в целом. Совместная деятельность предполагает объединение учащихся на основе совместных задач и целей. Специфическое разделение функций для каждого игрока команды предполагает необходимость в координации действий при выполнении общей задачи. У членов команды складываются определенные общие характеристики, такие как взгляды, интересы, нормы поведения, установки, цели, а также возникает общий эмоциональный фон. Такую команду отличает мобильность, сплоченность, прочность отношений [8, с. 129].

Действительно, в спортивных играх взаимопонимание, согласованность действий, взаимное одобрение и поощрение игроками друг друга позволяют командам, которые стоят ниже по мастерству, побеждать более высокочеловеческие, но разобщенные команды [6].

И наоборот, дезорганизация, напряженные отношения в команде приводят к утяжелению её структуры, делают ее менее мобильной, следовательно, неспособной адекватно реагировать на предъявляемые к ней требования и быстро перестраиваться в соответствии с решаемой задачей [Там же].

Следует заметить, что, необходимо формирование самостоятельности, самоконтроля, взаимоконтроля в межличностных отношениях, способности ориентироваться в условиях быстро меняющейся обстановки в ходе игры, соревнования [5, с. 89].

Ясно, что учебные занятия по физической культуре, а конкретно занятия спортивными командными играми, имеют все возможности решать задачу формирования компетенции социального взаимодействия у обучающихся, т. к. именно занятия волейболом в наибольшей степени позволяют развивать не только физические качества, но и многие черты характера личности игрока, а также формировать такие качества как инициативность, самостоятельность, уверенность, лидерские качества.

Таким образом, можно сказать, что в игре физические, эмоциональные и личностные качества вступают в такой процесс, при котором необходимо то или иное социальное взаимодействие, а значит, они должны обладать данной компетенцией.

Одними из основных критериев социального взаимодействия будут:

- умение сотрудничать;
- умение следовать правилам игры;
- умение адекватно реагировать на мнение и позиции других членов команды;
- умение взаимодействовать с командой в ходе игры;
- умение использовать функции, закрепленные за игроком.

Физическое воспитание студентов не только развивает необходимые физические качества, но и формирует социальную составляющую личности, в соответствии с этим не исключается возможность возложения на него функции социализации личности. Такие коммуникации имеют своей основной целью осуществление передачи и создания новых знаний, навыков и умений студентов и преподавателей, в результате чего происходит достижение нужного и желаемого уровня поведенческих компетенций [2, с. 73].

Результат исследования показывает, что у лиц, имеющих физкультурно-спортивный опыт, наиболее развиты механизмы социальной адаптации, коллективизм, умение адаптироваться под меняющиеся условия, поддерживать здоровую эмоциональную атмосферу и пр. Физическая культура – не только развитие физических навыков и укрепление здоровья, но и формирование социального взаимодействия и здоровой личности в целом.

Литература

1. Андриенко Е.В. Социальная психология. М.: Издат. центр «Академия», 2000.
2. Гогунев Е.Н., Мартыанов Б.И. Психология физического воспитания и спорта. М.: ACADEMIA, 2000.
3. Железняк Ю.Д. 120 уроков по волейболу. М.: Физкультура и спорт, 2010.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986.
5. Изотова И.И., Малеванный А.А., Семенов Л.В. [и др.] Физическое воспитание студентов. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2015.
6. Кравченко А.И. Краткий социологический словарь. М.: Проспект, 2009.
7. Ковалева В.Д., Голомазов В.А., Кераминас С.А. [и др.] Спортивные игры / под ред. В.Д. Ковалева. М.: Просвещение, 1988.
8. Фидлер М., Шайдерайт Д., Бааке Х. [и др.] Волейбол / пер. с нем. под общ. ред. М. Фидлер. М.: Физкультура и спорт, 2012.

VARVARA KOVSHAREVA, MARINA NESTEROVA, ELENA KOROBAYNIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE OF SOCIAL COOPERATION OF STUDENTS AT THE ACADEMIC STUDIES OF THE PHYSICAL CULTURE

The article deals with the issue of the physical activity as the method of the development of the competence of the social cooperation of the students. There is defined that physical culture is not only the development of the physical skills and health promotion but also the development of the social cooperation and healthy personality in common.

Key words: competence, social competence, social cooperation, physical culture, students.

УДК 376.3

М.А. МИЛОЕНКО
(miloyenko.m@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРЫ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ДИСЛАЛИЕЙ*

Анализируются актуальные аспекты применения игры в логопедической работе с дошкольниками с дислалией. Представлены результаты исследования эффективности современных игровых приемов в процессе коррекции нарушений произносительной стороны речи у детей.

Ключевые слова: нарушение речи, дислалия, звукопроизношение, фонематическое восприятие, игра, коррекционная работа.

Своевременно и полноценно формирующаяся речь является основным и необходимым условием личностного и психического развития ребенка. Развитие речи, соответствующее возрастным закономерностям, перестраивает всю психику ребенка, а также позволяет ему сознательно воспринимать окружающий мир. Нарушение становления речи в той или иной степени может повлиять на деятельность и поведение ребенка. Дети с речевыми нарушениями, начиная осознавать свой дефект, часто становятся застенчивыми, молчаливыми и нерешительными [1]. Стойкие нарушения звукопроизношения являются одним из симптомов большинства нарушений речи. На сегодняшний день дислалия является одним из самых распространенных видов нарушений развития речи у детей дошкольного возраста. Статистические данные отечественных и зарубежных исследователей указывают, что недостатки произношения имеются у 25–30% детей дошкольного возраста (5–6 лет) [6].

Исследованием дислалии, методов ее диагностики и коррекции в разное время занимались Е.Ф. Рау, О.В. Правдина, М.Е. Хватцев и др. [10, 11, 15]. Авторы определяют, что дислалия проявляется в нарушениях звукопроизношения и фонетико-фонематической стороны речи. Причиной могут быть дефекты в анатомии артикуляционного аппарата или неблагоприятные условия развития речи. Нарушение звукопроизношения может проявляться в искажении произношения звуков или смещении правильно произносимых звуков, в замене одного звука другим или в полном отсутствии звука [6].

Н.А. Сорокина, О.И. Крупенчук и другие исследователи настоятельно рекомендуют использовать игры в целях коррекции, автоматизации и дифференциации нарушений звукопроизношения и формирования фонематических процессов, отмечая, что игра является одним из основных видов детской деятельности в дошкольном возрасте, который помимо коррекционного воздействия позволяет создать условия для формирования различных психических свойств и качеств личности и побуждает ребенка использовать речь в процессе действий [5, 13]. В современной научно-методической литературе описано достаточно большое количество игр, используемых в процессе коррекционной работы с детьми дошкольного возраста. С.Л. Новоселова, Е.В. Зворыгина и др. выделяют следующие виды игр: сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные, дидактические, словесные, игры-забавы [4, 9]. Наиболее обобщенным вариантом классификации игры является выделение двух групп: игры с правилами (дидактические) и творческие игры [6].

Разнообразие игр и игровой деятельности, развитие новых современных видов игр, по нашему мнению, требует внимания исследователей для изучения их возможностей в целях преодоления речевых нарушений, т. к. существует определенное противоречие между потребностью практики логопедической работы в современных, эффективных игровых комплексах преодоления нарушений речевого

* Работа выполнена под руководством Артемовой С.А., старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

развития при дислалии и недостаточной изученностью современных видов игр и игровой деятельности как приемов коррекционного воздействия.

Целью проведенного нами исследования было изучить эффективность применения современных видов игр и современные способы реализации традиционных дидактических игр в процессе коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников с дислалией.

Для достижения цели исследования нами решались следующие задачи: рассмотреть научно-теоретические основы процесса коррекции речевых нарушений у дошкольников с дислалией; изучить виды игр и особенности применения игры в логопедической работе с дошкольниками с дислалией; организовать и провести диагностику развития речи дошкольников с дислалией; реализовать систему логопедической работы с применением игр с дошкольниками с дислалией, оценить эффективность проведенной работы.

В результате решения задач, предполагающих теоретический анализ предмета исследования, нами выявлено, что дислалия – это нарушения звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Существует две основные формы дислалии в зависимости от локализации нарушения и причин, обуславливающих дефект звукопроизношения: функциональная и механическая. Коррекционно-логопедическая работа по формированию правильного звукопроизношения делится на два этапа: подготовительный этап и этап формирования произносительных умений и навыков [14]. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская отмечают, что содержанием логопедической работы по устранению дислалии у дошкольников является педагогический процесс, в котором реализуются задачи корригирующего обучения и коррекционно-воспитательного характера. Основной целью логопедической работы по преодолению дислалии является формирование умений и навыков правильного звукопроизношения [6].

В процессе решения второй задачи исследования нами выявлено, что одним из главных средств развития речи ребенка дошкольника является игра. Игра – один из видов детской деятельности, который используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, развития способов и средств обучения [12]. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых вскоре будут зависеть его отношения с людьми, а также успех его учебной и трудовой деятельности [7]. В психолого-педагогической литературе описано множество исследований, которые посвящены изучению игровой деятельности у детей. Н.П. Аникеева, М. Монтессори и др. отмечают, что игра имеет большое значение в организации коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста [1, 8]. Разнообразные виды игр, игровые ситуации и действия вызывают интерес у детей и способствуют оптимизации коррекционного обучения.

Проанализированный нами практический опыт использования игр на коррекционно-логопедических занятиях у дошкольников с дислалией, описанный в научно-методической литературе (С.Л. Новоселова, А.И. Сорокина и др.), показывает, что усвоение правильной артикуляции, автоматизация поставленных звуков, формирование речевых навыков и опыта применения поставленных звуков в самостоятельном высказывании происходит эффективней в условиях внедрения логопедом различных видов дидактических игр и игровых ситуаций в процесс коррекционного обучения [9, 13]. Успешное осуществление игровой деятельности возможно при умелом руководстве педагога, умеющего сделать игру увлекательным процессом, где происходит всестороннее развитие ребенка дошкольного возраста.

О.И. Крупенчук говорит о том, что в настоящее время активно развиваются современные виды игр – компьютерные игры, а также современные способы предъявления информации с помощью компьютерных технологий [5]. В процессе занятий с использованием компьютера дети учатся преодолевать трудности, оценивать результаты и контролировать свою деятельность. Благодаря этому, становится эффективным обучение контролю, целеполаганию и планированию через сочетание разнообразных приемов. Компьютерные технологии включаются в структуру традиционного индивидуального логопедического занятия как дополнительные инновационные элементы. При использовании прогрессив-

ных методов и современных средств логопедической помощи, возможно достижение максимально высоких результатов в преодолении нарушений речи в дошкольном возрасте, что является неперенным условием ранней социализации детей [4].

Проведя теоретический анализ проблемы исследования и ее предмета, мы пришли к выводу о необходимости экспериментального изучения эффективности применения современных видов игр и способов реализации традиционных речевых игр с помощью компьютерных технологий в логопедической работе с дошкольниками с дислалией. В эксперименте принимали участие 10 дошкольников с дислалией. Для диагностики была взята модифицированная методика Г.А. Волковой [3]. Методика исследования включала следующие разделы: исследование звукопроизношения, исследование фонематического восприятия. По результатам проведенного констатирующего исследования выявлено 70% детей со средним уровнем сформированности навыков звукопроизношения и фонематического восприятия и 30% – с низким.

В целях решения четвертой задачи исследования нами была разработана система занятий по развитию звукопроизношения и фонематического восприятия с применением игр в логопедической работе с дошкольниками с дислалией и с использованием методических рекомендаций Г.А. Волковой [Там же]. Опираясь на полученные экспериментальные данные, мы предложили следующие направления коррекционно-логопедической работы: развить умения опознавать (узнавать) и различать фонемы, сформировать артикуляторные (речевигательные) умения и навыки, формировать умения правильного воспроизведения звуков речи, закрепление простых и сложных форм звукового анализа и синтеза, развитие навыков слогового анализа и синтеза. Нами было спланировано и проведено 10 занятий. Для достижения положительных результатов в процессе коррекционно-логопедической работы мы использовали традиционные и нетрадиционные приемы, упражнения и игры, позволяющие разнообразить содержание и повысить эффективность коррекционной работы, а также повысить мотивацию детей к занятиям с логопедом. Так, например, артикуляционные упражнения проводились нами с использованием изображений артикуляции, представленных в мультимедийной презентации, видеофрагментов выполнения упражнения другими детьми, музыкального сопровождения. Упражнения по автоматизации поставленных звуков проводились в виде игры-квеста, условием победы в котором было выполнение различных заданий на развитие произносительных навыков и фонематических процессов, представленных как с помощью средств мультимедиа, заданий специализированных компьютерных игр, так и в традиционном формате с использованием красочного дидактического материала.

Наиболее интересными и эффективными приемами в коррекционно-логопедической работе было применение компьютерных технологий, способствующих формированию правильного звукопроизношения и фонематического восприятия. Забавные персонажи, красочные картинки и веселое музыкальное сопровождение компьютерных игр помимо основных коррекционных задач помогали также улучшить у детей зрительную и слуховую память, наблюдательность и внимание, сенсорные и интеллектуальные функции, восполняли пробелы в чувственном восприятии действительности, что во многом способствовало повышению темпов автоматизации и дифференциации поставленных звуков, а также введению их в самостоятельную речь.

После проведения коррекционной работы, нами была организована повторная диагностика развития звукопроизношения и фонематического восприятия, по результатам которой была выявлена следующая динамика: на констатирующем этапе эксперимента выявлено 70% детей со средним уровнем и 30% – с низким, на контрольном этапе – 40% детей с высоким уровнем и 60% – со средним.

Полученные данные свидетельствуют о высокой эффективности программы занятий и используемых методов и приемов, возможности использования результатов исследования в практике логопедической работы.

Проанализировав процесс и результаты экспериментальной работы, мы можем отметить наличие дальнейших перспектив изучения современных, нетрадиционных приемов в целях формирования и развития речевых навыков.

Литература

1. Аникеева Н.П. Главное о воспитании детей. М. Монтессори, Я. Корчак, Л. Выготский, А. Макаренко, Э. Эриксон. СПб.: Питер, 2016.
2. Артемова С.А. Культурные практики в процессе формирования коммуникативной компетенции ребенка дошкольного возраста // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2017. № 6(53). С. 6–8. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1512504468.pdf> (дата обращения: 17.01.22).
3. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. СПб.: Детство, 2004.
4. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. М.: Просвещение, 1988.
5. Крупенчук О.И. Игры со звуками и буквами для дошкольников. СПб.: Издательский Дом «Литера», 2009.
6. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998.
7. Макарова И.С. Сюжетно-ролевая игра и особенности её формирования у дошкольников, попавших в трудную жизненную ситуацию // Современная педагогика. 2015. № 10. С. 8–15. [Электронный ресурс]. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/10/4996> (дата обращения: 17.01.22).
8. Монтессори М. Домашняя школа Монтессори (комплект из 8 книг). М.: РГГУ, 2011.
9. Новоселова С.Л. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. 3-е изд. М.: Просвещение, 1977.
10. Правдина О.В. Логопедия. 2-е изд. М.: Просвещение, 1973.
11. Рау Е.Ф., Синяк В.А. Логопедия. М. Просвещение, 1969.
12. Серебрякова И.В. Возможности игры в коррекционной работе с детьми // Молодой ученый. 2016. № 18(122). С. 460–461. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/122/33691/> (дата обращения: 17.01.2022).
13. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду: (Ст. группы). М.: Просвещение, 1982.
14. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989.
15. Хватцев М.Е. Логопедия. М.: Владос, 1937.

MILENA MILOENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CURRENT ASPECTS OF THE USE OF GAME IN THE LOGOPEDIC WORK WITH THE PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSLALIA

The article deals with the analysis of the current aspects of the use of game in the logopedic work with the preschool children with dyslalia. There are presented the results of the study of the efficiency of the modern playing techniques in the correction of the disorders of the pronunciation aspect of the speech of children.

Key words: *speech disorder, dyslalia, sound pronunciation, phonemic perception, game, correctional work.*

УДК 373.2

Е.А. ПАРШИНА

(g.katerina.alex@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОО С ЦЕЛЬЮ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТНР СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ*

Анализируется роль тесного сотрудничества специалистов дошкольной образовательной организации (ДОО), выражающегося в профессиональном взаимодействии с целью преодоления тяжелых нарушений речи (ТНР) детей старшего дошкольного возраста. Выявляются необходимые и достаточные условия эффективного взаимодействия специалистов, описываются его принципы и формы.

Ключевые слова: сотрудничество, профессиональное взаимодействие, тяжелые нарушения речи, дети старшего дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация.

Увеличение количества детей старшего дошкольного возраста с ТНР актуализирует проблему повышения эффективности взаимодействия в работе специалистов ДОО и требует от них реализации комплексного подхода [3].

По мнению В.И. Загвязинского, именно комплексный подход оказывает прямое воздействие на эффективность коррекционно-развивающего процесса [1]. Максимальный результат в этом случае может быть получен только при условии четкой согласованности действий всех участников процесса [2, 3, 4, 7]. Указанный подход в преодолении ТНР у детей указанной категории реализуется в рамках взаимодействия следующих сотрудников дошкольной образовательной организации: логопед, воспитатель, психолог, музыкальный руководитель, инструктор ФК. Перечень специалистов обусловлен тем, что в цикл коррекционно-развивающих занятий по преодолению ТНР у старших дошкольников включаются: логопедические занятия; занятия воспитателя; занятия по ФК; логоритмика; занятия педагога-психолога. Взаимодействие предполагает организацию профессиональной деятельности, совместный поиск и отбор эффективных способов решения методических задач, формирование авторских или командных подходов, разработку совместных проектов [2, 6, 8].

Формулируя задачу организации эффективного профессионального взаимодействия команды сопровождения ребенка с ТНР, команда ученых под руководством М.А. Поваляевой определяет ряд необходимых для этого процесса условий:

- Четкое понимание и присвоение общей цели профессиональной деятельности командой специалистов, направленной на коррекцию недостатков или особенностей развития ребенка. Обязательное включение в коррекционно-развивающий процесс родителей с целью объединения и консолидацию усилий.
- Организация оптимальной коррекционной среды в соответствии с потребностями и ограниченными возможностями здоровья детей.
- Составление индивидуального, разработанного специально для контрольного ребенка образовательный маршрут, который будет реализовываться непосредственно в рамках взаимодействия специалистов.
- Обязательная реализация принципа постепенного усложнения предъявляемых ребенку требований.
- Максимально возможное достижение сформулированных командой специалистов цели и предполагаемого результата коррекционно-развивающей работы в наиболее короткие сроки [4].

Перечислим принципы профессионального сотрудничества педагогов дошкольной образовательной организации с целью организации оптимальной коррекционной среды в соответствии с потребностями и ограниченными возможностями здоровья детей: принцип профессионального взаимодействия

* Работа выполнена под руководством Фуреевой Е.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

педагогов, обучающихся и их родителей; деятельностного подхода; индивидуального, дифференцированного подходов; принцип эффективности; единства обучения, воспитания и коррекции.

Анализ научной литературы [2, 3, 4] позволил нам выделить следующие формы взаимодействия специалистов при коррекционно-развивающей работе с детьми с ТНР как наиболее эффективные:

- совместное планирование и осуществление обследования (например, логопедом и воспитателем);
- совместный анализ результатов обследования;
- совместное планирование и разработка образовательных программ коррекционной направленности, индивидуальных образовательных маршрутов;
- совместная реализация образовательных программ коррекционной направленности, индивидуальных образовательных маршрутов;
- совместная корректировка разработанных и реализуемых образовательных программ коррекционной направленности, индивидуальных образовательных маршрутов;
- согласование и реализация совместной коррекционно-развивающей работы;
- организация работы с родителями как активными участниками коррекционно-развивающей работы;
- совместный качественный мониторинг промежуточных и итоговых результатов коррекционно-развивающей работы;
- взаимоконсультирование;
- взаимопосещение коррекционно-развивающих занятий;
- бинарные коррекционно-развивающие занятия;
- бинарные консультации родителям детей с ТНР;
- педагогический консилиум;
- индивидуальное и коллективное решение возникших трудностей.

Перечисленные формы взаимодействия рассматриваются нами как единая система оказания психолого-педагогической помощи старшему дошкольнику с ТНР в рамках комплексного подхода. Взаимодействуя в команде, каждый специалист реализует собственные четко сформулированные цели. Так, в функциональные обязанности учителя-логопеда входит кроме осуществления обязательной диагностики подготовка индивидуальных перспективных планов, образовательных маршрутов, проведение коррекционно-логопедических занятий, педагогическое просвещение коллег и родителей детей с нарушениями речи [4, 5]. Психолог осуществляет психологическое обследование; коррекцию высших психических функций, особенностей поведения; консультирование коллег и родителей детей с ТНР [3].

Необходимо специально отметить, что при организации взаимодействия специалисты ДОО в рамках коррекционно-развивающей работы с детьми с ТНР предъявляют к нему единые согласованные требования. При этом педагогами обязательно учитывается собственный профессиональный профиль [4].

На основании изученных источников, собственного многолетнего опыта профессиональной деятельности с детьми с ТНР, можно сформулировать вывод о важности тесного сотрудничества специалистов дошкольной образовательной организации, выражающегося в профессиональном взаимодействии с целью успешного преодоления ТНР у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Загвязинский В.И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. 1999. № 1. С. 32–40.
2. Июдина Л.В. Характеристика организационной модели продуктивного взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида в процессе формирования коммуникативной деятельности детей с нарушением речи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 2-2(30). С. 100–104.
3. Козырева О.А., Дьякова Н.И., Васильева О.Н. [и др.] Обзор инклюзивных образовательных технологий // Стандарты и мониторинг в образовании. 2019. Т. 7. № 4. С. 9–14.
4. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Ростов н/Д.: Феникс, 2002.
5. Пятница Т.В. Организация и содержание работы воспитателя в группе детей с нарушениями речи. Мн.: Аверсэв, 2005.
6. Филичева Т.Б., Чевелёва Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. М.: Просвещение, 1987.

7. Фуреева Е.П. Работа учителя-логопеда с семьёй, имеющей различные речевые нарушения // Логопед в детском саду. 2008. № 8. С. 53–56.
8. Фуреева Е.П., Малкова Т.П., Зубкова В.П. Использование народного фольклора в коррекции речи дошкольников с задержкой психического развития // Казанский педагогический журнал. 2017. № 3(122). С. 99–103.
9. Яфаева Е.А. Рекомендации по организации и управлению образовательным процессом, и привлечение младших воспитателей к организации коррекционной деятельности с детьми, имеющими речевые нарушения // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. материалов ежегод. междунар. науч.-практич. конф. 2015. Т. 1. С. 56. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rekomendatsii-po-organizatsii-i-upravleniyu-obrazovatelnyim-protsessom-i-privlechenie-mladshih-vospitateley-k-organizatsii> (дата обращения: 01.11.2021).

EKATERINA PARSHINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**ORGANIZATION OF COOPERATION OF THE SPECIALISTS OF THE PRESCHOOL
EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AIMED AT OVERCOMING
THE SEVERE SPEECH DISORDERS OF SENIOR
PRESCHOOL CHILDREN**

The article deals with the analysis of the role of the close cooperation of the specialists of the preschool educational establishments that is expressed in the professional cooperation with the aim of overcoming the severe speech disorders of the children of the senior preschool age. There are revealed the necessary and sufficient conditions of the efficient cooperation of the specialists, there are described its principles and forms.

Key words: *collaboration, professional cooperation, severe speech disorders, children of senior preschool age, preschool educational institution.*

Социология

УДК 316.6

А.В. ВАСЕНКОВА

(alinaeetc@gmail.com)

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

СРАВНЕНИЕ ПРОКСЕМНОГО ПОВЕДЕНИЯ РУССКИХ И АНГЛИЧАН*

Рассматриваются особенности одного из видов невербальной коммуникации между англичанами и русскими.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена необходимостью знания правил проксемино поведения стем, чтобы не допускать ошибок при соблюдении дистанции во время общения.

Автор сравнивает проксемино поведение англичан и русских, делает вывод о том, что англичане имеют намного большую дистанцию, чем русские.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, проксемино поведение, русские, англичане, дистанция.

В данной статье ставится цель – рассмотреть проксемино поведение русских и англичан, выявив различия, существующие между коммуникантами разных культур, т. к. в настоящее время происходит диалог между культурами и для успешного общения и понимания друг друга следует знать о социальной дистанции. Это нужно для того, чтобы не причинять неудобства или не оскорбить друг друга.

Пространственные отношения всегда интересовали не только психологов, но и людей, которые старались разобраться в межличностных отношениях, т.к. человек – это социальное существо, которое коммуницирует с людьми на протяжении всей своей жизни. В зависимости от эпохи, различных событий пространственные отношения между людьми менялись, но они всегда были.

Э. Холл, известный американский психолог, проводил исследование “The Hidden Dimension”, 1966 («Спрятанные измерения пространства»). Он наблюдал за личным пространством людей и сделал вывод, что каждый человек имеет вокруг себя пузырь, который может расширяться или сжиматься в зависимости от ситуации, например, отношения людей, эмоционального состояния человека. Личное пространство – это то пространство, о котором ты должен предупредить другого человека и что-либо предпринять, если этот человек вторгается в твою зону. Существует также интимное пространство – такая дистанция, проникновение в которую воспринимается как вторжение в личную жизнь [7].

Пространственное поведение человека необходимо изучать, исследовать, потому что оно является неотъемлемой частью жизни. Для общения мало только понимания речи собеседника, но важно также использование невербальных средств общения. Без использования различных жестов, мимики, общение будет очень неестественным, «скудным». Невербальные знаки могут сказать больше о человеке, чем его рассказ о себе, потому что в зависимости от ситуации партнер может скрыть правдивую информацию о своем настроении, чувствах.

Невербальная коммуникация очень важна на сегодняшний момент. Благодаря ей люди могут понимать друг друга без слов. Невербальная коммуникация – это совокупность неречевых коммуникативных средств – система жестов, знаков, символов, кодов, использующихся для передачи сообщения с большой степенью точности и играющих важнейшую роль в смысловом понимании людей друг друга [3, с. 56]. Основным отличием невербальной коммуникации от вербальной является то, что она имеет стихийный характер. Никто не может предположить, какое неречевое средство человек применит в той или иной ситуации. Его действия являются спонтанными, происходящими здесь и сейчас. Невербальная коммуникация в каждой нации своя, поэтому она понимается по-разному. У каждой культуры есть характерные особенности, отличные друг от друга.

* Работа выполнена под руководством Турко У.И., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина».

Русская и английская культуры не являются исключением, и поэтому некоторые различия в невербальном общении обязательно следует принимать во внимание. Однако в связи с глобализацией и информатизацией различия в ней становятся минимальными. Все стремятся к стандартизации, к удобству, для того чтобы не было неловких моментов при общении с людьми из разных стран. Общение – это неотъемлемая часть жизни. Однако оно происходит по-разному в той или иной культуре. Есть такое понятие, как дистанция друг от друга. Это подразумевает под собой, что в зависимости от ситуации, от степени знакомства партнеров, дистанция между ними будет разная. Однако все равно люди не смогут отказаться от своей культуры общения, поэтому на данный момент могут возникнуть трудности, связанные с несовпадением при общении.

Чтобы исключить непонимание и добиться положительных итогов в межкультурных контактах, нужно знать особенности ценностных ориентаций партнера. Это знание помогает предсказать его поведение, цели, устремления, желания; оно обеспечивает успех в общении даже с незнакомыми людьми [1, с. 28].

Невербальное общение между людьми имеет разные формы. В данной статье рассматривается проксежное поведение. Пространственное поведение человека изучает проксемика. Э. Холл, введя это понятие, определил проксемику как «исследование того, каким образом человек бессознательно структурирует микропространство – (через) расстояние с другим человеком при поведении в повседневных взаимодействиях, (через) организацию пространства в его домах и в общественных зданиях» [7]. Коммуникация между людьми проходит на разных уровнях. Это зависит от возраста, социального положения и т. д., поэтому предлагаю рассмотреть особенности проксежного поведения русских и англичан.

В ходе общения расстояние между англичанами всегда больше, чем между русскими. Конкретные данные приведены Л. Броснаханом в книге о русской и английской невербальной коммуникации [6].

Таблица

Дистанция между русскими и английскими коммуникантами

Тип дистанции	Русские	Англичане
Интимная	10–18 см (до 25 см – в общественном месте) с 2,5 м	10–45 см
Персональная	15–25 см	45–120 см
Социальная	30 см – 2 м	1–4 м
Публичная	с 2,5 м	с 3,5 м

Таблица показывает, что дистанция между коммуникантами разная. И.А. Стернин, исследовавший русское и английское коммуникативное поведение, обозначил ряд особенностей проксежного поведения представителей этих двух наций. На интимной дистанции общаются любовники, родители, дети. Если посторонние люди подходят к англичанину ближе, чем на 45 см, это рассматривается как нарушение суверенитета личности. У русских вторжением считается вмешательство на расстоянии от 10 до 25 см, на дистанции от 25 до 45 см возможно вмешательство третьего лица. Персональная дистанция у англичан (45–120 см) дает право на рукопожатие, прикосновения. Это дистанция общения неформальных друзей. У русских это расстояние начинается с 25 см – за этим пределом третьи лица легко вмешиваются в разговор. Социальная дистанция у англичан (от 1 до 3,5 – 4 м) также ощутимо длиннее, чем у русских (30 см – 2 м). На этой дистанции общаются руководитель и подчиненные. Публичная дистанция – это дистанция между оратором и аудиторией. У англичан она начинается с 3,5 м, в то время как у русских она существенно короче – с 2,5 метров [4].

Можно сделать вывод, что дистанция для англичан, действительно, очень важна, чем для русских. Для их проксемикального поведения характерно общение на расстоянии вытянутой руки, с соблюдением физической и коммуникативной дистанции [1]. Самым главным правилом является ненарушение личного пространства собеседника, а также отсутствие тактильного контакта. Англичане будут делать все возможное, чтобы другие люди не нарушали дистанцию, поэтому если в автобусе или в другом транспорте будут свободные места, то они никогда не сядут рядом с другим человеком. Для русских такого принципа нет, они могут сесть как одни, так с кем-то. Также, если в автобусе будет много людей, то англичане будут стараться всеми силами не задеть другого, не нарушить его личное пространство, в отличие от русских. Русская нация любит общаться с человеком очень близко, обниматься, при общении очень часто может быть тактильный контакт. Однако самым главным отличием русских от англичан является то, что у них во время диалога мимика лица очень выражена, она активная и интенсивная. Если люди незнакомы, то русский все равно будет проявлять свои эмоции, а не сдерживать их. Если понаблюдать за людьми, которые разговаривают, то мы можем убедиться в этом. Англичане, наоборот, контролируют эмоции, возможно, в некоторых случаях их подавляют. Они ни при каких условиях не перебивают своего собеседника, если нужно высказать свое мнение, подождут пока человек закончит говорить.

Подводя итог, можно отметить, что проксемикальное поведение у англичан достаточно сдержанное, а у русских есть большая свобода в действиях. Русские и англичане очень разные из-за своей географии, истории, традиций, поэтому все-таки знание дистанции достаточно важно. Хотя все и стремится к единым стандартам, но нужно учитывать тот факт, что англичане и русские очень разные в общении, и поэтому могут возникнуть неловкости в коммуникации.

Знание пространственной дистанции является очень важным аспектом в современном мире. Это незаменимый инструмент, который поможет в построении конструктивного диалога. В большинстве случаев это касается людей, принадлежащих к разным культурам, поэтому нужно знать особенности их национального проксемикального поведения и учитывать при общении.

Литература

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации / под ред. А.П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
2. Плюснин Ю.М. Пространственное поведение человека (методы проксемикальных исследований). Новосибирск: Институт философии и права Сибирского отделения РАН, 1990.
3. Социальная психология: словарь / под ред. М.Ю. Кондратьева. М.; СПб.: ПЕР СЭ, 2005.
4. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж: Истоки, 2003.
5. Струнина Н.В. Особенности проксемикального и тактильного поведения англичан и русских в межкультурной коммуникации // Коммуникативное пространство культуры: материалы Междунар. науч. конф. в Орлов. гос. ин-те культуры. (г. Орел, 16–17 марта 2017). Орел: Изд-во Орлов. гос. ин-та культуры, 2017. С. 183–186.
6. Brosnahan L. Russian and English nonverbal communication. M., 1998.
7. Hall E.T. The Hidden Dimension. Garden City, N.Y., Doubleday, 1966.

ALINA VASENKOVA

Bunin Yelets State University

COMPARISON OF THE PROXEMIC BEHAVIOUR OF THE RUSSIANS AND THE BRITISH

The article deals with the peculiarities of one of the kinds of the non-verbal communication between the British and the Russians. The urgency of the issue is determined by the necessity of knowing the rules of the proxemic behavior of the stems not to make the mistakes keeping the distance during the communication. The author compares the proxemic behavior of the British and the Russians, there is concluded that the British has much the largest distance than the Russians.

Key words: *non-verbal communication, proxemic behavior, the Russians, the British, distance.*

УДК 316.776

А.Р. КЛИМОВА
(klimcrew@mail.ru)

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

НЕВЕРБАЛЬНЫЙ АСПЕКТ УСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЯПОНИИ И РОССИИ*

Рассматриваются невербальные средства коммуникации в Японии и России, с целью выявить характерные различия и особенности культур данных стран, определить значение невербальных знаков в зависимости от ситуации общения. В работе представлены жесты и знаки, которые могут быть неверно интерпретированы жителями двух стран. В связи с тем, что материал оказался обширным, были выбраны невербальные знаки, которые больше всего отличаются друг от друга.

Ключевые слова: жесты, невербальные знаки, мимика, японцы, русские.

Каждый человек обладает определенным набором жестов, который активно используется при общении и является его неотъемлемой частью. Человек из одной страны зачастую может неправильно трактовать жесты и мимику жителя другой страны. Данная проблема актуальна для туристов, студентов, обучающихся по обмену в другой стране, а также для людей, чья профессия связана с межкультурной коммуникацией. Людям необходимо знать и понимать сущность невербальных знаков, ведь, в первую очередь, это помогает нам понять культуру и характер нации. Кроме того, верная трактовка невербальных знаков может предотвратить конфликты между жителями разных стран.

Большая часть информации (до 75%) передается невербальными средствами общения. Особенностью языка телодвижений является то, что его проявление обусловлено импульсами нашего подсознания, и отсутствие возможности подделать эти импульсы позволяет нам доверять этому языку больше, чем обычному вербальному каналу общения [2, с. 6].

М.А. Поваляева и О.А. Рутер выделяют пять основных аспектов невербального общения: физиогномика, кинесика, просодика, такесика, проксемика. В данной работе большее внимание будет уделено кинесике, изучающей внешние проявления человеческих чувств и эмоций. Кинесика, в свою очередь, подразделяется на мимику, жестику, пантомимику. Следует уточнить данные понятия. Мимика – это движение мышц лица. Жестика – это жестовые движения отдельных частей тела. Пантомимика – моторика всего тела, а именно, позы, осанка, поклоны, походка [Там же, с. 4].

В данной работе произведен сопоставительный анализ невербальных знаков японцев и русских, т. к. они являются представителями разных культур, и их невербальное поведение значительно отличается друг от друга. В работе приведены наиболее характерные и отличительные невербальные средства коммуникации.

П.С. Тумаркин отмечает, что японцы не склонны выражать чувства и эмоции мимикой и при общении избегают прямого контакта глаз, в то время как русские смотрят в глаза собеседнику и обладают энергичной мимикой и жестикуляцией, что, в свою очередь, может напугать японцев, либо вызвать недопонимание. Кроме того, японцы избегают физических контактов, для них важно держать дистанцию при общении. Для русских же, наоборот, выражение доброжелательного отношения связано с тактильным взаимодействием: похлопать по плечу, взять за руку, обнять и т. д. Для жителей Японии характерным является также держать определенную дистанцию во время общения, так, например, дистанция при вежливом общении составляет 3 шага (у русских – 2).

В Японии характерным жестом, означающим приветствие, являются поклоны. Выделяют несколько видов поклонов: вежливый, с наклоном 30, бытовой – 15, почтительный – от 45 до 90. Младший по возрасту или статусу кланяется раньше. Если адресат гораздо старше или выше по статусу, то угол наклона максимальный, кроме того, считается немаловажной деталью держать поклон, пока адресат не поднимет голову [4, с. 8]. Существует также поклон из положения сидя. Поклоны у муж-

* Работа выполнена под руководством Турко У.И., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина».

чин и у женщин различны. В древности в России был широко распространен поклон. Существовало также несколько видов поклонов, наиболее вежливым был земной поклон. В современной России основным и наиболее характерным жестом приветствия является рукопожатие. По нормам этикета рукопожатие делается всей рукой. Быстрое выхватывание руки воспринимается как бестактность [1, с. 6]. Рукопожатие используется и японцами, как правило, при официальном приветствии, заключении сделок. В кругу друзей данный жест не используется, специфичен лишь для деловых встреч. Для русских также характерно при встрече бросаться в объятия, целовать в щеку, махать рукой. Данные нормы приветствия свойственны людям, находящимся в близких или долгих дружеских отношениях, иначе это может быть воспринято неверно или враждебно. Такие традиции приветствия иллюстрируют доброту и открытость русской души. В России часто используемым жестом также является воздушный поцелуй, данный жест имеет положительную оценку и выражает любовь или симпатию, в некоторых отдельных случаях может заменять благодарность. Японцам этот жест кажется странным, зачастую они испытывают неловкость и по этой причине данный жест практически не используется. Жест употребляется близкими людьми при расставании или же в шутку. Однако в России данный жест может тоже иметь шутливую форму [4, с. 14].

У японцев существует набор жестов, выражающих важные понятия. Так, жест «деньги» – соединение в кольцо большого и указательного пальцев руки в виде монеты. «Обман» – прикосновение кончиком указательного пальца к брови, «ссора» – скрещивание указательных пальцев перед грудью. В японской культуре существует жест, обозначающий лесть – сжатая в кулак рука, совершает круговые движение 2–3 раза над другой рукой, горизонтально расположенной. Данный жест имеет отрицательную коннотацию и используется как насмешка над человеком, который подхалимничает и хочет кому-либо понравиться. Жест хорошо известен, но не одобряется его использование [Там же, с. 31]. Жест «есть» – правой рукой, указательным и средним пальцем изображают палочки и совершают ими быстрое движение ко рту, в то время как левая рука изображает блюдо. Жест является предложением своему собеседнику перекусить, либо дает знак о том, что жестикулирующий голоден [Там же, с. 36]. Японцы также могут показать жестом беззаботную жизнь, разрыв отношений, потерю работы. Большой набор жестов для обозначения бытовых, жизненных ситуаций указывает на эмоциональную скупость и нежелание показывать истинные эмоции и настроения. У русских же данная система знаков отсутствует. Кроме того, у японцев существует жест утреннего приветствия, совсем неспецифичный и незнакомый русскому народу. Т.Б. Резникова дала точное описание данного жеста: «Руки прижаты к туловищу, пальцы обеих рук складывают в знак ОК, с одновременным произнесением звука “о”, затем раскрывают в направлении адресата с одновременным произнесением долгого “ха” (сокращение от *охаё* – “доброе утро!”)» [Там же, с. 15]. Данный жест знают многие, хоть он и считается молодежным. Жест используется с улыбкой и среди друзей. В восприятии русских людей жест может вызвать недопонимание и нарушить коммуникацию.

В Японии существует считалочка «камень, ножницы, бумага», которая популярна и в России. Однако, наблюдается некоторое отличие, перед этим жестом японцы могут попытаться угадать что победит – по складкам на ладони. Как и в России, жест характерен для детей, реже для взрослых. Жест «тише», предполагающий приставленный к губам указательный палец, в то время как остальные пальцы согнуты, известен у двух культур и имеет одинаковое значение. Выражает желание, а иногда и приказ для окружающих вести себя тише. Употребляется в значении просьбы.

Для японцев важную роль играет предметный мир, поэтому наблюдаются отличительные черты и в быту. Для них свойственна особая пространственная организация, которая, в свою очередь, обуславливает характер движений и походку японца. Национальная одежда также играет важную роль, к примеру, женщина в кимоно отличается характером движений, в сравнении с женщинами с европейским стилем в одежде. Покрой рукава как в русской, так и в японской культуре не имеет особого значения, поэтому такие жесты, как тянуть за рукав (требовать внимания), цепляться за рукав (просить о пощаде), схожи с русскими [Там же, с. 124].

Помимо отличий японцы также имеют элементы невербального общения, схожие с русскими. Таковы, например, жесты и мимика, отражающие психоэмоциональное состояние, и имеющее, как правило, бессознательный характер: улыбка, прикосновения к подбородку при размышлении, недовольно поджатые губы [5, с. 7–8]. Существуют очень схожие с русскими выражения лица, так, например, морщить лицо – быть недовольным, дуться – находиться в плохом настроении, быть обиженным, широко открывать рот от удивления.

Проанализировав невербальное поведение японцев и русских, можно сделать вывод о том, что японцы являются сдержанными, эмоционально закрытыми людьми и следуют строго регламентированным системам жестов, однако это не означает, что японцам не свойственна эмоциональная экспрессия и тем более, что им не свойственны глубокие переживания. В то же время повышенная эмоциональность иностранцев вызывает у японцев недоумение. Прямой взгляд в глаза производит пугающее впечатление на японцев, а также отсутствие повседневной улыбки у русских вызывает недоумение. Л.Б. Волкова в своей работе подчеркивает, что русские являются эмоциональными и сентиментальными натурами [1, с. 14]. Японские стажеры отмечали, что русские слишком бурно жестикулируют и размахивают руками, а у японцев на этот счет существуют ограничения [4, с. 115]. В свою очередь, русских раздражает сдержанность в выражении чувств, т. к. в менталитете нашего народа такое поведение вызывает вопросы. Таким образом, сопоставив наиболее значимые особенности невербального общения русских и японцев, можно получить представление о характере этих двух наций.

Литература

1. Волкова Л.Б. Невербальное поведение русских и японцев в сопоставительном аспекте // Universum: Филология и искусствоведение. 2016. № 6(28). С. 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://7universum.com/ru/philology/archive/item/3298> (дата обращения: 26.01.2022).
2. Поваляева М.А., Рутер О.А. Невербальные средства общения. Ростов н/Д: Феникс, 2004.
3. Разные жесты в разных странах и их обозначение. [Электронный ресурс]. URL: <https://fb.ru/article/164928/raznye-jestyi-v-raznyih-stranah-i-ih-oboznachenie> (дата обращения: 27.01.2022).
4. Резникова Т.Б. Словарь языка японских жестов. М.: Издат. дом ВКН, 2018.
5. Тумаркин П.С. Жесты и мимика в общении японцев: лингвострановедческий словарь-справочник. М.: Русский язык, 2001.

ANNA KLIMOVA

Bunin Yelets State University

NON-VERBAL ASPECT OF ORAL COMMUNICATION IN JAPAN AND RUSSIA

The article deals with the non-verbal means of the communication in Japan and Russia in order to reveal the specific differences and features of the cultures of different countries and to define the meaning of the non-verbal symbols depending on the communicative situation. There are presented the gestures and symbols that can be interpreted wrong by the residents of two countries in the work. Considering that the material is extended, the non-verbal symbols, that mostly differ from each other, were chosen.

Key words: *gestures, non-verbal symbols, mimics, the Japanese, the Russians.*

Филологические науки

УДК 811.81

А.Ю. АВТАЕВА
(anuraft@mail.ru)

ОПИСАНИЕ ЭМОЦИЙ КАК СПОСОБ ИХ ВЕРБАЛИЗАЦИИ В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА «ВОЗЛЮБИ БЛИЖНЕГО СВОЕГО»

Статья посвящена рассмотрению лексики, описывающей проявление эмоций в романе Э.М. Ремарка «Возлюби ближнего своего». Выявлены средства вербализации эмоций, а также определены функции выражающих их лексических единиц.

Ключевые слова: вербализация, кинема, просодические средства, эмоция, лексическая единица, эмотивность.

Актуальность работы обусловлена интересом к малоизученным невербальным средствам языка – кинемам, как способу представления чувств и эмоций героев художественных произведений известного немецкого писателя XX в.

Во все времена люди искали возможности выразить эмоции через язык. Трудность заключается в назывании эмоций, их выражении, а также их описании в тексте, в высказывании. Система взаимоотношений эмоций и языка действительно сложна, т. к. человек во многих случаях не способен точно выражать свои чувства, или многие из них вообще не подлежат языковому выражению.

Учёные различают несколько путей представления эмоций: посредством неязыковых средств – просодических и кинесических, а также посредством вербализации с помощью различных языковых единиц. В работе В.И. Шаховского указывается: «В любом языке имеются специальные лексические единицы, передающие эмоциональное состояние характеризуемого. Такие средства называют эмотивами – единицами, с помощью которых выражаются эмоции» [5, с. 104]. При этом эмотивы можно разделить на несколько групп: к примеру, наречия, описывающие эмоции; глаголы, описывающие эмоции говорящего, прилагательные, а также устойчивые словосочетания и сравнительные обороты, с помощью которых усиливается описание эмоций [3, с. 4–24].

Для того чтобы приступить к исследованию эмоций и способа их выражения в выбранном произведении, был рассмотрен вопрос понимания онтологии эмоций в современной психологии. Термины, обозначающие эмоции, как правило, не имеют четко определенного значения. Среди психологов, как утверждает Б.И. Додонов в своей работе «Эмоция как ценность», до сих пор ведутся дискуссии на тему о том, как наиболее точно может быть дано определение этого термина [2, с. 10]. Для исследования и работы в контексте других тем всё же используют определение «эмоцию» в её наиболее широком значении – в качестве процесса, деятельности оценивания поступающей в мозг информации о внешнем и внутреннем мире, которая кодирует ощущения и восприятия в форме его субъективных образов [4, с. 357].

Кинема, являясь просодическим средством, описывает мимику и жесты человека, которые, в свою очередь, непременно сопровождают определённую эмоциональную реакцию, дают информацию о состоянии человека, спектр его эмоций, а также формируют определенные взаимоотношения и регулируют поведения людей в конкретных коммуникативных ситуациях.

Как утверждал всемирно известный учёный Чарльз Дарвин, эмоциональные состояния являются результатом эволюционного процесса и выступают как «мерило», которое отражает важность и необ-

ходимость каких-либо условий для нормального существования человека [1, с. 73]. Движения человека, выражающие его эмоции, такие как жесты, мимика, пантомимика, могут выступать в качестве средства межличностного общения. Иначе говоря, они сообщают собеседнику характер состояния говорящего, его мироощущение и отношение к предмету разговора.

Из всего многообразия нами были выбраны случаи лексического описания эмоциональных кинем лица говорящего, в частности губ, глаз, а также кинема рук как наиболее информативные. В качестве эмоций, выраженные этими кинемами, нами были рассмотрены: любовь, страх, дружба и отчаяние. В ходе исследования выявлено, что в художественном тексте для того, чтобы показать эмоциональное состояние героев и отношения между ними, автор часто использует помимо языковых средств, также невербальные средства выражения, включающие в себя кинетические (мимики и жесты) и про-содических компоненты описания эмоции.

В романе Э.М. Ремарка «Возлюби ближнего своего» [6] были обнаружены следующие примеры дескрипции эмоций, например, любви посредством кинемы рук, выявленные в следующих фрагментах текста романа.

В приводимом ниже отрывке данная кинема описывает чувство любви одного из главных героев, Йозефа Штайнера, к своей жене Мари, с которой он не может быть вместе из-за политического положения в стране, он приходит на площадь, чтобы мельком увидеть её, и его глаза выражают чувства любви к ней: ““Ich hebe dich, Marie“, sagte Steiner leise, zwischen den Zähnen hindurch, und die Augen flimmerten ihm vor Erregung. ”Ich liebe dich, und ich gehe nicht weg, wenn du es nicht versprichst! Ich gehe zurück, wenn du es nicht versprichst!”” [6, с. 38].

Ключевыми здесь выступают лексемы flimmern (мигать, моргать) и Erregung (возбуждение, волнение, раздражение). Глаза выдают состояние взволнованности персонажа, свидетельствуют о его симпатии к Мари.

В этой же сцене, чуть позже, мы можем наблюдать ещё одно выражение любви через кинему глаза, но смешанное при этом с другими чувствами. В данной сцене Штайнер после небольшого разговора с женой, где он просил её развестись с ним из-за угрозы со стороны партии, ему приходится быстро смешаться с толпой, чтобы её не увидели с ним. Однако он так соскучился по ней, что не мог просто так уйти, поэтому он прячется за углом небольшого дома, откуда видит её мельком, видит её лицо, её глаза, которые выражает смешанные чувства, в том числе и любовь. Приведем соответствующий пассаж: “Ihre Augen faßten sich und ließen sich nicht los, und in ihnen war alles: Schmerz und Glück und Liebe” [Там же]. В этом фрагменте мы обращаем внимание на словосочетание in ihnen (in den Augen) и само слово “Liebe” (любовь).

Через кинему глаза автор также описывает эмоцию страха. Страх вдовы, владелицы нелегального отеля для иммигрантов, к которой, после недавнего задержания полицией в её отеле, снова приходит Штайнер с просьбой о ночлеге. “Die Wirtin blickte ihn ratlos an.” [6, с. 46]. Взгляд владельцы гостиницы выражен глаголом blicken (смотреть) и словом ratlos (растерянно), выражающим ее растерянность, даже беспомощность.

Дескрипцию эмоции страха (с некоторым оттенком опустошённости) через кинему глаз мы можем также наблюдать в моменте, когда Штайнер нашёл квартиру покойного Зелегмана, с которым был одно время в тюрьме, чтобы вернуть его семье вещи, которые остались после него. В этой квартире его встречают дети, глаза которых выражают страх перед неизвестным человеком, или теми ужасными новостями об их отце, которые обрушатся на их головы. Приведем пример: “Die Kinder sahen ihn an. Sie antworteten nicht. Ihre Augen glitzerten wie rundgeschliffene schwarze Steine. Das Licht des Gasbrenners zischte. Steiner fühlte sich unbehaglich. Er hatte das Gefühl, etwas Warmes, Menschliches sagen zu müssen, aber alles, was ihm einfiel, erschien ihm albern und unwahr vor der Verlassenheit, die von den drei schweigenden Kindern ausging” [Там же, с. 104]. В этом отрывке автор даёт описание глаз детей через выражение die Augen glitzern (глаза блестят), дополняя это сравнительным оборотом “wie rundgeschliffene

schwarze Steine” (как круглые шлифованные черные камни) показывает тревогу и страх перед неизвестным.

Мы видим это же выражение эмоции, когда Рут забирают в больницу на лечение. Она не хочет ехать туда и боится за то, что будет с Керном без неё. “Kern nickte. Es geht nicht anders. Wir müssen glücklich sein, daß wir diesen Arzt gefunden haben. Ich bin sicher, du kommst umsonst ins Krankenhaus. “Ja.”, -Sie starrte vor sich hin. Dann richtete sie sich plötzlich erschrocken auf. “Mein Gott, wo bleibst du denn, wenn ich ins Krankenhaus komme? Und wie sehen wir uns wieder? Du kannst ja nicht kommen, sie verhaften dich vielleicht dort””. Ключевым показателем эмоции страха тут также является слово “erschrocken” [6, с. 216].

Через кинему «глаза» мы находим также описание чувства дружбы. Автор описывает ситуацию в тюрьме, куда попал Керн, когда защищал Рут на улице, на площади перед университетом, где случилась драка между немцами и евреями; и взамен на то, что Керн научил своего соседа, с которым очень подружился за время, пока они находились в тюрьме, играть в карты, тот пообещал научить его, и ещё несколько человек, приёмам из бокса. И теперь он по-отечески поглядывал на свою так называемую группу учеников. “Er legte sein Jackett ab. Die andern folgten ihm. Dann begann eine kurze Erklärung der Körperarbeit und eine Probe. Die vier hüpfen eifrig in der halbdunklen Zelle herum. Der Blonde überblickte väterlich seine schwitzende Schülerschar. “So“, erklärte er nach einer Weile, “das kennt ihr nun!“ [Там же, с. 185]. В данном отрывке выражение эмоции дружбы показывается посредством наречия “väterlich” (по-отечески).

Следующая выбранная нами кинема для рассмотрения – это кинема «руки». Для описания чувства любви кинема «руки» используется в ситуации прощания Керна и Рут на вокзале, перед отъездом Рут в Вену: “Kern legte die Hand um ihre Schultern.” [Там же, с. 159]. Здесь выражение эмоции происходит через действие, описанное посредством глагола “legen” (класть) и название самой кинемы рук, выражающее любовь Керна к Рут.

Далее отрывок, где Рут и Керн проводили вечер со своими друзьями Штайнером и Лило, которая играла на гитаре и пела песню на русском языке. Песня очень тронула Рут и Керна, они сидели рядом друг с другом и Керн обнял Рут. “Er (Kern) legte seine Hände wie eine Schale um den schmalen Nacken vor ihm, der ihm willig entgegenkam” [Там же, с. 173]. Выражение рассматриваемой эмоции в данном случае показывается посредством глагола “legen” (класть) и название самой кинемы рук, а также сравнительного оборота “wie eine Schale um den schmalen Nacken vor ihm, der ihm willig entgegenkam”.

Далее мы рассмотрим кинему «губы» с позиции эмоций любви, страха, дружбы и отчаяния. В данном отрывке кинема «губы» используется для описания чувства любви, влюблённости, в ситуации, когда Рут, прощаясь с Керном перед отъездом в Вену, целует его на прощание. “Sie beugte ihr Gesicht vor und legte ihm ihre Hände auf die Schulter. Er zog sie an sich, und sie küßte ihn – blind, mit geschlossenen Augen und hartem, geschlossenem Mund, wild und zornig, als stieße sie ihn weg.” [6, с. 130]. И здесь же: ““Ach...Sie wurde ruhiger. Was weißt du?” Ihr Kopf fiel an seine Schulter, ihre Augen blieben geschlossen. Ihr Mund öffnete sich, und ihre Lippen wurden weich wie eine Frucht” [Там же]. В данных отрывках эмоция любви выражается посредством глагола “küßen” (целовать) и описание губ Рут с помощью сравнительного оборота “weich wie eine Frucht” (мягкие как фрукт).

В ходе исследования была выявлена частность употребления рассматриваемых кинем относительно каждой эмоции. В результате было установлено, что самыми частотно употребляемыми кинемами в романе Э.М. Ремарка «Возлюби ближнего своего» являются кинемы «глаза» и «руки» относительно эмоций страха, отчаяния; кинема «губы» относительно выражения эмоции любви [6]. Кинема «лицо» была определена как кинема низкочастотного употребления относительно всех рассматриваемых эмоций.

Как было указано, эмоции человека могут выражаться вербальным (языковым) и невербальным (жесты, мимика и т. д.) способами. Необходимо учитывать тот факт, что иногда обозначение эмоций словами может не соответствовать тому, что действительно испытывает говорящий. Для того,

чтобы правильно интерпретировать какую-либо эмоцию необходимо также обращать внимание не только на языковые, но и на неязыковые средства ее выражения. В художественном тексте для того, чтобы показать эмоциональное состояние героев и отношения между ними, автор часто использует помимо языковых средств, также невербальные средства выражения, включающие в себя кинетические (мимики и жесты) и просодические компоненты описания эмоции.

Литература

1. Дарвин Ч., Экман П. О выражении эмоций у животных и человека. М. [и др.]: Питер, 2013.
2. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978.
3. Ионова С.В. Лингвистика эмоций: основные проблемы, результаты и перспективы // Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в речевой деятельности: сб. науч. труд. Волгоград: ВГПУ, ЦОП «Центр», 2004. С. 4–24.
4. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009.
5. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М.: Либроком, 2019.
6. Remarque E.M. Liebe deinen Nächsten. Basel: Verlag für Fremdsprachige Literatur, 1956.

ANASTASIYA AVTAEVA

DESCRIPTION OF THE EMOTIONS AS THE WAY OF THEIR VERBALIZATION IN THE NOVEL “LOVE THY NEIGHBOR” BY E.M. REMARQUE

The article deals with the consideration of the vocabulary describing the display of the emotions in the novel “Love Thy Neighbor” by E.M. Remarque. There are revealed the means of the verbalization of the emotions, there are defined the functions expressing their lexical units.

Key words: verbalization, kineme, prosodic means, emotion, lexical unit, emotiveness.

УДК 81-23

О.Ю. БЫКОВА

(olechka.bikova17@yandex.ru)

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ В ГЕРМАНИИ*

21 век – век технологий, развития, нововведений и прогресса. Сейчас общение в интернете стало неотъемлемой частью жизни большого процента представителей молодёжи. Однако, как известно, каждый язык стремится к усовершенствованию, облегчению и упрощению. Одним из вариантов является использование сленга в неформальной переписке в социальных сетях. Автор останавливается на рассмотрении необычных форм приветствия, прощания, использовании ников и сокращений, анализирует особенности их употребления.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, общение, молодёжь, Германия, сленг.

Оглядываясь в прошлое, можно заметить, что письмо считалось чуть ли не единственным средством общения людей. Однако времена меняются, прогресс в мире идёт семимильными шагами, письменные носители сменяются электронными, как и сами письма – электронной почтой и социальными сетями. Это просто, быстро и доступно. Сейчас сложно представить себе человека, не имеющего доступа к электронной коммуникации или не признающего преимущества электронного общения.

Однако же и этот вид общения имеет свойство изменяться и усовершенствоваться. Коммуникация в сети по-особому реализует язык, образуя совершенно новые формы общения. Так, молодые люди прибегают к использованию сленга, самого позднего понятия среди современных понятий обозначения молодёжной речи [2].

Впервые вопрос об использовании сленга среди немецкой молодёжи подняли на Международной конференции “Jugendsprachen – Spiegel der Zeit” («Молодежные языки – зеркало времени») в 2001 г. в Вуппертале, где известные исследователи немецкого молодежного жаргона Я. Андроутсопулос и М. Рейнке выступили с докладами, в которых они обратили внимание на различные стили общения молодёжи [3]. Уже тогда в качестве примера были приведены грамматические и орфографические нарушения, допускаемые собеседниками, ставшие определённой нормой виртуального общения.

Для анализа и выявления особенностей мы обратились к немецким форумам о моде и красоте (для девушек) и игр (для юношей). Так, первым моментом мы выделим определённый тон приветствия. Преимущественно молодые люди используют в переписке разговорную форму приветствия: *Hey!, Ey!, Hi!, Alter!, Hallo!, Bye!, Moin!, Tschüs!, Ciao!* [Там же]. Не менее популярными являются и такие формы, как *Hallo mein Schatz!, Hallo Maus!, Hey Süße!, Hi Baby!, Mann!, Junge!, Yo!, Ey, Bro!* [2], что соответствует русскому уменьшительно-ласкательному приветствию «солнышко, сокровище, котёнок». Использование подобных форм в общении способствует удалению от «сухого», стандартизированного языка, обозначенного строгими рамками этикета и нормами морали. С помощью такой, казалось бы, незначительной вещи, банального приветствия, пользователи позиционируют себя как отдельный класс, определяющий и отделяющий молодых людей.

Кроме того, большое значение играет и так называемое «наименование» пользователя в социальной сети. Девушки отдают предпочтение таким никам, как *Prinzessin, Schmusegirl, Nerah, MobilesChaos, Maravillosa, Flocki100, Fruchtzwarg, ForbiddenOne, littlemissDior, Isogirl, M-model* [3]. Выбор этих форм, очевидно, объясняется теми прозвищами, какие используются их молодыми людьми в бытовой

* Работа выполнена под руководством Турко У.И., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина».

сфере. Это подчёркивает стиль, моду, амбициозность, в какой-то степени черты характера представителей молодёжи. Что касается юношей, то обстоятельства складываются следующим образом: оригинальность и юмор – второе имя молодых людей. *MissTER, Mister Ad, Kryne, Käsekuchen, dreamer2108, Starflyer, bestgamer, Blaffer, Danny1978, DirtySnowman, DoenerTier, Picasso, Lavendelschnitter* [3] – всё это связано с предпочтениями в играх, персонажах, героях и даже блюдах.

Экономия языковых средств – тенденция молодёжного сленга в сети. Сокращения перестали быть удивительной вещью в акте общения. Им на смену пришли аббревиатуры. Во-первых, это синтагматическая мобильность, во-вторых, удобство запоминания, в-третьих, компактность. Наиболее употребляемые из них – акронимы (*SPD – Sozialdemokratische Partei Deutschlands* – Социал-демократическая партия Германии), слоговые сокращения (*WeWa – Wetterwarte* – метеостанция), частично-сокращённые слова (*A-Saft – Apfelsaft* – яблочный сок), апокопы (*das Abo – Abonement* – абонемент), афerezисы (*das Fahrrad – das Rad* – велосипед), медиальные усечения (*das Mobilfunknetz – das Mobilnetz* – сотовая телефонная сеть), усечения с суффиксами -o, -i (*der Realo – der Realist* – реалист, *das Voki – das Vokabular* – словарный запас), а также несколько типов графических сложносокращённых слов и смешанные формы [1].

При наборе сообщения многие сталкиваются с проблемами отсутствия времени в связи с длинной набираемого текста, и при этом не все сокращения могут быть уместны или удобны в беседе. В таком случае используются энклитические словоформы, причём часты в своём употреблении глаголы-сказуемые с местоимением второго лица единственного числа *du*: *haste (hast du), biste (bist du), willste (willst du)* [3].

Анализ данных, полученных при изучении чатов и форумов немцев, позволяет нам сделать вывод о том, что использование знаков препинания и соблюдение орфографических норм – чистая формальность. Молодёжь отдаёт предпочтение написанию текста без запятых и отсутствию заглавных букв у существительных: *meiner meinung nach ist er die sache nicht wert* [Там же]. Минимум усилий затрачивают молодые люди и при постановке пробелов между отдельными словами, что, на их взгляд, экономит время и избавляет собеседника от чтения дополнительных знаков.

Между тем стоит отметить, что прогресс и усовершенствование электронной формы общения в любом случае не смогут заменить живое общение, ведь мимика, эмоции, невербальные знаки – всё это дополняет процесс коммуникации непосредственностью и интонацией. Эта мысль стала ведущей при попытке найти решение данного вопроса, однако же немцы успешно вышли из данной ситуации – невербальные средства общения в сети были поделены на 3 группы: 1) смайлики :-t, x-), * _* 2) повторение знаков пунктуации, букв, выделение цветом *jaaaaaaaa, ohhhhhh, WOW!!!!!!* 3) вербальные комментарии *haha, boah ey, oh ja*.

В процессе анализа текстов переписки на различных сайтах и форумах немецкоговорящих представителей молодёжи сделаем вывод о том, что наблюдается тенденция к наиболее оригинальным формам приветствия и прощания между собеседниками, становятся популярными различные модели сокращения слов, правила грамматики, орфографии и пунктуации – чистая формальность в большинстве случаев актов общения. Такое рассмотрение аспектов позволяет нам наиболее подробно узнать культуру, манеру общения молодых людей, познакомиться с характером и менталитетом немцев. На сегодняшний день это очень важно, т. к. установление межнациональных контактов – одна из главных задач современного общества.

Литература

1. Манерова К.В. Сокращения в современном немецком языке как результат словообразовательной редукции // *Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований*. 2010. Т. 6. № 2. С. 451–458.
2. Мизюрина Т.В. Определение и общие характеристики понятия «Сленг», его роль в языке и культуре современной России // *Вестник Челябин. гос ун-та* 2013. № 1(292). С. 106–111.
3. Россихина М.Ю., Быков А.А. Специфика интернет-сленга немецкоязычной молодежи // *Вестник Север. (Арктич.) федерал. ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки*. 2016. № 4. С. 116–126.

OLGA BYCHKOVA

Bunin Yelets State University

**PECULIARITIES OF THE USE OF THE YOUTH SLANG IN THE INTERNET
COMMUNICATION OF GERMANY**

The XXIst century is the century of the technologies, development, innovations and progress. Nowadays communication in the Internet is an essential part of the life of a high percentage of the youth's representatives. However, as is well known, each language tends to the improvement, facilitation and simplification. One of the variants is the use of the slang in the informal letters in the social networks. The author considers the unusual forms of greeting, goodbye, the use of the nicknames and abbreviations, there are analyzed the peculiarities of their usage.

Key words: *Internet communication, communication,
youth, Germany, slang.*

УДК 811.134.2

В.О. ГАЛИЕВА

(leragaliewa@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЩЕНИЯ
В РАЗГОВОРНОМ СТИЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА
(на материале сериала “La casa de papel”)***

В настоящее время в лингвистической науке всё большую актуальность приобретают её прагматические аспекты, т. е. умение использовать и грамотно применять знания о языке в конкретных ситуациях. Соответственно, значительное внимание лингвистами уделяется разговорному стилю языка. Рассматривается понятие «стилистика» и выделяются её основные специфические черты, а также роль формы обращения в разговорном стиле испанского языка. Описываются результаты анализа использования обращений на материале испанского сериала “La casa de papel”. Обосновывается вывод о выборе формы обращения в зависимости от предполагаемых достижимых результатов.

Ключевые слова: *стилистика, разговорный стиль, форма обращения, официальный стиль, неформальный стиль, безличные формы обращения.*

Проблема исследования разговорного стиля остаётся актуальной по сегодняшний день и занимает отдельное место в системе стилей, где различия в произношении или употреблении конкретного слова являются наиболее значимыми темами для обсуждений. Н.В. Титаренко в своей работе «Национально-культурная специфика в межкультурных параллелях (на материале фразеологизмов русского, испанского и английского языков)» отмечает, что: «Общепризнанным является тот факт, что людей объединяет общее мировоззрение, общая культура, общая система ценностей. За пределами языковой системы, в наборе аксиологических установок, в комплексе обычаев, традиций конкретной лингвокультурной общности и находит почву для своего формирования национально-культурная специфика. Но все же следует заметить, что это репрезентируется в специфическом использовании языка, в том числе и его средств выразительности» [4, с. 60]. Основу разговорной испанской лексики составляет межстилевая лексика, собственно разговорная лексика и стилистически нейтральная лексика [5, с. 335]. Можно сделать вывод, что разговорный стиль сопровождает коннотативный аспект, т. к. свободное общение позволяет и предполагает свободное эмоциональное самовыражение говорящих. Именно поэтому разговорный стиль испанского языка имеет сложную и многогранную сущность, т. к. требуется учитывать особенности языковых процессов на всех уровнях языковой системы.

Одной из конструктивных черт испанского разговорного стиля является употребление форм обращений, использование которых может варьироваться из-за различных критериев: коммуникативная ситуация, тональность общения, возраст собеседника.

Целью данной статьи является анализ специфики функционирования обращения в разговорном стиле испанского языка (на материале сериала “La casa de papel”).

Одним из актуальных объектов лингвистики является феномен разговорного стиля. Особое место в изучении стилистики имеет научный вклад М.Н. Кожиной. Обращаясь к пособию М.Н. Кожиной, Л.Р. Дускаевой и В.А. Салимовского, созданном для учащихся филологического направления, отметим, что в работе употребляется общее определение стилистики, которое звучит следующим образом: «В самом общем смысле стилистику можно определить как лингвистическую науку о средствах речевой выразительности и о закономерностях функционирования (употребления) языка, обусловленных наиболее целесообразным использованием в тексте языковых единиц в зависимости от содержания высказывания, целей, ситуации и сферы общения» [3, с. 34]. Данное определение принято считать

* Работа выполнена под руководством Титаренко Н.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

стандартным, т. к. оно включает в себя все установки стилистических исследований. Многие лингвисты, как В.С. Виноградов, М.Н. Кожина, О.В. Федосова, Н.М. Фирсова и Х.А. Padilla García, выявляют такие специфические черты разговорного стиля, как: устность, спонтанность и неточность, выразительность, контакт с собеседником, необратимый характер речи и влияние внелингвистического фактора [1, 3, 5, 7]. Одной из форм разговорного стиля является обращение.

У.М. Федулова в своей работе «Стилистические функции обращения» говорит, что: «Обращения – это один из компонентов предложения, характеризующийся своеобразием семантико-синтаксических связей с предложением в целом или с отдельными его членами» [6, с. 239]. Оно всегда выступает как определённое выразительное средство, которое может быть изменено интонацией, повторением с использованием междометий и безличных форм обращений, модальностью и другими средствами.

За последние 30 лет в Испании произошли значительные изменения в использовании различных форм обращения: социальный статус перестал играть столь значимую роль основной детерминанты, определяющей выбор модели формы обращения. Все реже стало употребление таких форм, как «молодой человек» или «девушка», «мужчина» или «женщина». Обращение по профессии, занимаемой должности к незнакомым лицам весьма ограничено. В качестве апеллятивов употребляются следующие существительные: *profesor* (профессор), *doc.* (сокращение – доктор или шеф), *capitán* (капитан), *jefe* (начальник) и др. Использование глаголов в повелительном наклонении заставляет собеседника обратить внимание на вас или на предмет, например: *mira* (смотри), *oiga* (послушайте), *venga* (иди) и др. В условиях неофициального общения часто обращаются к детям или молодым людям, как: *chicos* (ребята), *chaval* (чувак), *tronco* (приятель), *tío* (парнишка), *hijo* (сын) и др. Однако в связи с последними изменениями, личностные формы обращения стали чаще заменяться именем или безличной формой, например: *hola* (эй/привет), *por favor* (простите), *perdón* (прошу прощения), *perdona*, *tienes un minuto* (прости, не найдешь минутку?). Это объясняется следующим образом: испанцы – народ общительный. Им хочется как можно меньше обращать внимания на статус, положение или возраст.

На сегодняшний день реализация обращения *Señorita* в качестве привлечения внимания юной девушки на улице практически не употребляется. Лица старшего возраста для поддержания нейтрального стиля используют такие формы обращения, как: *joven* (молодая девушка); *chica* (девушка) и др.

Лингвистическая система языка содержит формы обращения, которые имеют свою актуальность и непохожесть в разнообразном спектре общения.

Анализируя сериал “*La casa de papel*” на наличие в нем различных форм обращений и их употребление, удалось поделить все формы обращения на следующие группы:

- 1) по типу ситуации (официальное, разговорное, неформальное);
- 2) по степени знакомства собеседника (незнакомые, малознакомые, хорошие знакомые, друзья);
- 3) по характеристике говорящего или адресата (профессия, внешность);
- 4) по отношению к собеседнику (уважительное, нейтральное, фамильярное);
- 5) по эмоциональному состоянию говорящего.

За весь первый сезон было выявлено более 550 форм обращений. Многие из них были схожи по своим значениям и функциям. Несмотря на это, удалось собрать достаточно подробную классификацию по использованию различных форм обращений. В сериале присутствовали следующие обращения: междометия, например, *Eh/Ah* (Э/А); глаголы в повелительном наклонении, например, “*Mira/Смотри*”, “*Oye/Слушай*”, “*Venga/Шевелись*”; имена, например, “*Javi, Pedro, Rafita, Mónica, Arturo*”; должность собеседника, например, “*Jefe/Шериф*”, “*Profesor/Профессор*”, “*Inspectora/Инспектор*”, “*Coronel/Полковник*” и т. д.

Анализ данного сериала позволил сделать вывод, что формы обращения в речи могут быть различными: от междометий и глаголов в повелительном наклонении до должности самого собеседника, где одна и та же форма может быть использована в различном контексте. Благодаря этому признаку, слово может приобретать как стилевую окраску, так и эмоциональную.

Также был проведён сравнительный анализ (см. рис. на с. 49), где были отобраны наиболее использованные формы обращений в сериале “*La casa de papel*” (употребление от 3 раз и больше).

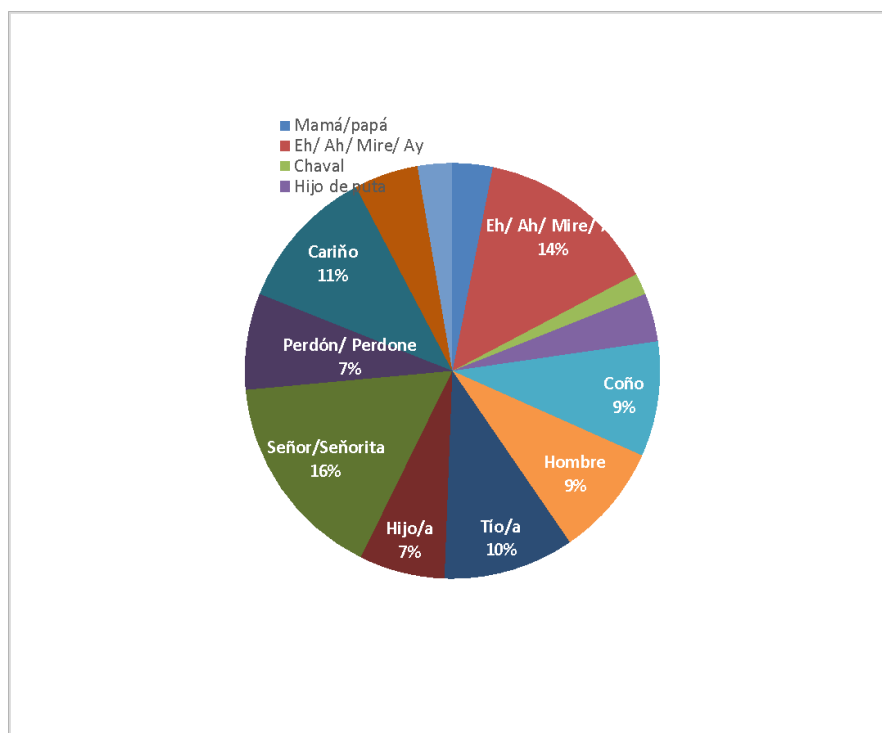


Рис. Статистика употребления различных Форм Обращений

Как показало исследование, самой распространённой формой обращения в официальном стиле – “Señor/Сеньор”, “Señorita/Сеньорита”, в разговорном стиле преобладает “cariño/милый”, “tío/парнишка”, “hombre/мужчина”, а в неформальном общении очень распространено употребление безличных обращений, например, “Eh, ah, ay”, а также неформальное обращение “coño/блин”.

Данные результаты можно объяснить следующим образом:

1) в сериале присутствуют 90% взрослых персонажей, которые знают нормы этикета и знают, как нужно обращаться ко взрослым людям, незнакомым, а также к обслуживающему персоналу.

2) испанцы предпочитают использовать «язык нежности». Они стараются смягчить почти каждое слово. А.А. Дьякова в своей работе «Нейтрализация конфликта в испанской лингвокультуре» отмечает, что: «Ласковое обращение, как и комплимент, – это часть социальной практики “de la cortesía positiva” – “позитивной вежливости” [9, с. 173], цель которой – усилить положительный социальный имидж собеседника» [2, с. 63]. Также для того, чтобы слово звучало нежнее, испанцы добавляют к словам и именам суффикс -ito/a.

3) в связи с тем, что сериал относится к подклассу «боевик» и «криминал», в нем преобладает наличие напряженных моментов. Во время эмоциональных всплесков, любой человек будет выражаться неформально, например, “coño/блин”. Отметим, что не все формы употребления со слово “coño” были определены как формы обращения. Не менее часто данное слово употреблялось как дискурсивное слово, или простым языком – слово-паразит.

4) также при неформальном общении испанцы часто используют безличные обращения, такие как “Eh, ah, ay, oye, mire” и т. д.

В связи с тем, что разговорный стиль испанского языка богат своими различными экспрессивно окрашенными стилистическими приёмами, а разговорная речь зависит от коммуникативной ситуации, существует множество различных способов для привлечения внимания, которые могут зависеть от степени близости с собеседником, от разницы в возрасте и от многих других факторов.

Таким образом, выбор формы обращения зависит от предполагаемо-достигнутых результатов, поскольку одна и та же форма может быть истолкована совсем иначе. Так, например, употребление официального стиля может как продемонстрировать ваше уважение к вышестоящим органам, так и послужить причиной вашего нежелания вести диалог с собеседником.

Необходимо рассмотреть вопрос о многозначности обращений, поскольку присутствует прямая связь с речевой ситуацией. Несмотря на постоянное развитие разговорного стиля испанского языка, специфика использования обращений меняется менее стремительно. Сохраняются распространенные и общепринятые нормы этикета, но грамотное употребление формы обращения является одним из главных критериев отношения говорящего к собеседнику.

Литература

1. Виноградов В.С. Лексикология испанского языка. М.: Высшая школа, 2003.
2. Дьякова А.А. Нейтрализация конфликта в испанской лингвокультуре // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2021. № 5(76). С. 36–43. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1635605763.pdf> (дата обращения: 09.12.2021).
3. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка. М.: Флинта: Наука, 2008.
4. Титаренко Н.В. Национально-культурная специфика в межъязыковых параллелях (на материале фразеологизмов русского, испанского и английского языков) // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 4-2. С. 59–64.
5. Федосова О.В. Выразительные средства испанского языка (в сопоставлении с русским языком). Волгоград: Перемена, 2007.
6. Федулова У.М. Стилистические функции обращения // Вестник Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2014. Вып. 1. Т. 1. С. 239–242.
7. Фирсова Н.М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
8. Padilla García X.A. El orden de palabras en el español coloquial // Español (Lengua) – Español coloquial – Tesis doctorales. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcmg7j4> (дата обращения: 13.11.2021).
9. Siebold K. Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán: estudio pragalingüístico e intercultural. Frankfurt: Peter Lang, 2008.

VALERIYA GALIEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE SPECIFIC FEATURES OF THE FUNCTIONING OF ADDRESS IN THE INFORMAL STYLE OF THE SPANISH LANGUAGE (based on the series “La casa de papel”)

At the present time in the linguistic science its pragmatic aspects become more topical, namely the skill to use and practice properly the knowledge of the language in the concrete situations. Consequently, the significant attention of the linguists is paid to the informal style of the language. There is considered the concept “stylistics”, there are revealed its basic specific features and the role of the form of the address in the informal style of the Spanish language.

The author describes the results of the analysis of the use of the address based on the Spanish series “La casa de papel”. There is substantiated the conclusion of the choice of the form of the address depending on the suspectedly achieved results.

Key words: *stylistics, informal style, form of address, formal style, informal style, impersonal forms of address.*

УДК 881

С.Д. ГАЛУШКИНА

(SophiaTokareva21041999@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ НА ПРИМЕРЕ
ИСПАНСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
“CORAZÓN TAN BLANCO” JAVIER MARÍAS***

Рассматриваются причины грамматических трансформаций, изложена суть грамматических трансформаций. Приведены примеры причин грамматических трансформаций, взятые из испанского произведения “Corazón tan blanco”.

Ключевые слова: грамматические трансформации, грамматическая категория, исходный язык, переводящий язык, грамматическое значение.

Как известно, грамматические трансформации заимствований используются при переводе различных текстов, т. к. разные языки имеют разные синтаксические функции предложения, их лексическое наполнение, смысловую структуру, контексты предложений и их экспрессивно-стилистическую функцию.

Изучая данную тему, необходимо уточнить смысл, который вкладывается в понятие «грамматическая трансформация». Существуют определения, предложенные такими лингвистами, как Л.С. Бархударов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Я.И. Рецкер, А.Д. Швейцер, В.Н. Комиссаров и др. [1, 6, 7, 8]. Приведем несколько из них. Так, Я.И. Рецкер считает, что «грамматическая трансформация – это изменение структуры предложения при переводе, при котором переводчик не должен забывать про нормы языка перевода» [8, с. 216].

По словам В.Н. Комиссарова, «грамматическая трансформация – это один из вариантов перевода, при котором любая грамматическая единица в оригинале превращается в единицу переводящего языка, при этом полностью меняя свое грамматическое значение». Такая замена требует не использовать формы переводящего языка, которые являются аналогичными исходным формам [5, с. 95].

Так, рассматривая вышеперечисленные определения, можно отметить суть грамматических трансформаций. Важно отметить, что грамматическими трансформациями являются некие преобразования структуры предложения при переводе. Здесь нужно понимать, что данные преобразования должны осуществляться в соответствии с нормами переводного языка.

Как известно, используя грамматические трансформации, не всегда можно достичь адекватного перевода текста. Существуют различные подходы к решению таковой проблемы непереводимости, которая является немаловажной в сфере перевода [4].

При переводе каждая грамматическая трансформация мотивирована, вызвана той или иной причиной.

Как известно, любая грамматическая трансформация имеет свою причину. Эти причины могут быть грамматического и/или лексического строя, но при этом важно понимать, что особое место занимают грамматические факторы [5, с. 107].

Причин грамматических трансформаций насчитывается несколько. Первая причина заключается в отсутствии той или иной категории в одном из языков. Чтобы доказать вышесказанную мысль, возьмем в пример два языка: русский язык и испанский язык. В русском языке некоторые грамматические категории отсутствуют, чего нельзя сказать про испанский язык. Например, артикль или герундий, инфинитивные или причастные комплексы.

Следующая причина грамматических трансформаций – это частичное или полное совпадение. При разного вида несовпадении в значении форм и конструкций предложений следует применять грамматические трансформации. Примером данных трансформаций могут служить такие трансформации, как неполное совпадение форм инфинитива и причастия.

* Работа выполнена под руководством Титаренко Н.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

И, наконец, последняя причина грамматических трансформаций, которая заключается в различии стилистической окраски аналогических конструкций в ПЯ и ИЯ, возникающая при обращении к различным структурным типам предложений, употреблении параллельных синтаксических конструкций, использовании различных способов актуализации отдельных частей высказывания.

Изучив суть и причины грамматических трансформаций, необходимо перейти к анализируемому литературному произведению. Необходимо отметить, что данное произведение “Corazón tan blanco” относится к современной литературе. В своих литературных произведениях автор, Javier Marías, всегда стремится развить героев, в каждом действии, который описывает автор, прослеживается мысль, которая помогает читателю углубиться в смысл происходящего.

Приступим к анализу предложений, в которых нам удалось вычислить грамматические трансформации из данного литературного произведения.

Первые грамматические трансформации, которые бросаются в глаза, – трансформации, связанные с артиклем. Примерами могут послужить следующие предложения:

“*El padre, muy seguro de sí mismo, da ese extraño consejo a **un** hijo lleno de dudas, mientras le pone **una** mano en **el** hombro*” [10, с. 9].

«Очень уверенный в себе отец дает этот странный совет сыну, полному сомнений, положив руку ему на плечо» (перевод здесь и далее наш. – С. Г.).

“*Intrigado por esta actitud **del** padre, Juan emprende entonces **una** atormentada **labor** detectivesca acerca de su progenitor*” [Там же].

«Заинтересованный таким отношением отца, Хуан затем приступает к мучительной детективной работе над своим прародителем».

Анализируя вышеизложенные предложения, мы видим, что в испанском языке артикли играют немаловажную роль, тогда как при переводе на русский язык их смысл не имеет никакого значения.

Еще один немаловажный момент в этих двух предложениях – существительные “*mano*” и “*labor*”, являясь существительными мужского рода, стоят с артиклями женского рода, так как являются исключениями по правилу.

Следующие примеры, которые, на наш взгляд, являются не менее интересными:

“*Y cuando por fin se alzó y corrió hacia el **cuarto**, **los que lo** siguieron vieron cómo mientras descubría el cuerpo **ensangrentado** de su hija y se echaba las manos a la cabeza iba pasando el bocado de carne de un lado a otro de la boca, **sin saber** todavía qué hacer con él*”.

«И когда он, наконец, поднялся и побежал в ванную, те, кто следовал за ним, увидели, как, когда он обнаружил окровавленное тело своей дочери и положил руки на голову, гонял кусочек мяса из стороны в сторону во рту, даже не зная, что с ним делать» [10, с. 19].

Проводя анализ данного предложения, мы видим, что вместо именной части сказуемого выступает артикль “*lo*” (винительный падеж), выраженное местоимением, которое мы переводим как «за ним». Также сюда можно отнести “*los que*”, которое придает частям речи характер существительного и будет переводиться как «те, кто».

Грамматическую трансформацию можно наблюдать в выражении “*sin saber*”, которая состоит из предлога и глагола, но при переводе выступает как причастный оборот «не зная».

В случае со словом “*cuarto*” можно наблюдать такую грамматическую трансформацию, как эллипсис, т. к. полное словосочетание переводится как «ванная комната», но автор убрал последующее слово “*de baño*”, чтобы упростить предложение, т. к. мы понимаем, о какой конкретно комнате идет речь, следуя предыдущим предложениям.

Далее, обратим наше внимание на слово “*ensangrentado*”. В этой части предложения грамматическую трансформацию – замены частей речи, т. к. данное причастие образовано при помощи глагола “*ensangretar*” и заменено в предложении на обстоятельство.

“*Uno de ellas era médico y lo normal habría sido que se hubiera abierto paso con seguridad y **el cuerpo de la hija fue examinado**, o al menos, rodilla en tierra, le hubiera puesto en el cuello dos dedos*” [Там же, с. 21].

«Одна из них была врачом, и было бы естественно, если бы она благополучно прорвалась (проложила дорогу) и осмотрела тело или, по крайней мере, колено на земле, положил бы ей на шею два пальца».

Анализируя данное предложение, можно увидеть грамматическую трансформацию, а именно замена формы слова. Так, пассивная форма глагола *“fue examinado”* при переводе заменяется активной.

“Él fue cuidado por su hermana mayor” [10, с. 20].

«За ним ухаживала его старшая сестра».

Данное предложение характеризуется заменой элементов предложения. Такого рода замену следует назвать синтаксической перестройкой предложения. Пассивная конструкция *“fue cuidado”* и предлог *“por”* позволяют перевести на русский язык при помощи активной формы, тогда как в испанском языке такого типа предложения обязательно строятся при помощи данного предлога и пассивной конструкции, что видно из примера.

Следующее предложение, которое является не менее интересным для разбора по нашей теме:

“Se oyó silbar un poco” [Там же].

«Было слышно, как он немного свистит».

Здесь мы видим такую грамматическую трансформацию, как замена типа предложения, когда предложение, как в нашем случае, содержит инфинитивную конструкцию. При этом предложение на испанском языке является простым, тогда как переводится на русский язык в качестве сложноподчиненного предложения.

“Había estado jugando con ventaja a dejarse ver y esconderse, ninguna de las dos cosas, y ella tenía razón por tanto...” [10, с. 39].

«Она развлекалась, дабы позволить себе видеть и исчезать, не зная, что делать, и она была права...».

Данное предложение, на наш взгляд, является достаточно интересным, т. к. содержит в себе интересные грамматические конструкции. Первое, что бросается в глаза при анализе – добавление, а именно выражение в испанском языке *“jugarse con ventaja”* совсем не будет переводиться дословно как «играть с преимуществом». Правильным его значением будет *“hacer algo para diversión”* – «делать что-либо для развлечения».

Следующее, на что нужно обратить внимание – конструкция *“había estado jugando”*. Дело в том, что верная конструкция выглядит просто при помощи глагола *haber* и любого причастия. Здесь же автор, дабы подчеркнуть продолжительность и момент действия, добавляет еще одно причастие *“estado”*, обозначающее действие в процессе. Следовательно, в данном предложении можно отметить грамматическую трансформацию – добавления.

Пример такой грамматической трансформации, как опущения, является следующий:

“... cada susurro no aprendido ni comprendido se perdería para siempre jamás” [Там же, с. 43].

«Каждый шепот, не изученный и не понятый, будет потерян навсегда».

В этом предложении видно, что слово *“jamás”* является семантически избыточным, значение которого мы легко можем понять из контекста.

Так, проанализировав некоторые предложения, взятые из литературного произведения *“Corazón tan blanco”*, видно, что в нем есть достаточное количество разных грамматических трансформаций при переводе с испанского языка на русский язык.

Таким образом, причины грамматических трансформаций возникают из-за разного строя исходного и переводящего языков. На основе примеров видно, как применяются грамматические трансформации при переводе с одного языка на другой.

По результатам исследования можно сделать вывод, что использование грамматических трансформаций обуславливается различными причинами как грамматического, так и лексического характера. Такого рода трансформации нужны для того, чтобы соблюдать языковые нормы, обращая внимание на специфику разных языков.

Литература

1. Бархударов Л.С. Тетради переводчика. М.: Международные отношения, 1983.
2. Васильева-Шведе О.К., Степанов Г.В. Грамматика испанского языка. М.: Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1956.
3. Добродомов И.Г. Заимствование // Лингвистический энциклопедический словарь / под общ. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 158–159.
4. Комаров Е.Н. К вопросу о проблеме непереводимости // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2020. № 1(66). С. 7–12. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1582803587.pdf> (дата обращения: 10.01.2022).
5. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. М.: Международные отношения, 1980.
6. Латышев Л.К. Межъязыковые трансформации как средство достижения переводческой эквивалентности // Семантико-синтаксические проблемы теории языка и перевода. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 1986.
7. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. М.: Воениздат, 1980.
8. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика: Очерки лингвист. теории перевода. М.: Международные отношения, 1974.
9. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика: О газ.-информ. и воен.-публицист. переводе. М.: Воениздат, 1973.
10. Javier M. Corazón tan blanco. Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U., 1992.

SOFIYA GALUSHKINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

GRAMMATICAL TRANSFORMATIONS AT THE EXAMPLE OF THE SPANISH LITERARY WORK “CORAZÓN TAN BLANCO” BY JAVIER MARÍAS

The article deals with the reasons of the grammatical transformations. There is described the essence of the grammatical transformations. There are given the examples of the reasons of the grammatical transformations taken from the Spanish literary work “Corazón tan blanco”.

Key words: *grammatical transformations, grammatical category, source language, target language, grammatical meaning.*

УДК 811.134.2

Е.В. ЗАКИРОВА

(milok-fomka@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕРНЕТ-БЛОГА О ФУТБОЛЕ*

Анализируется жанр футбольного Интернет-блога в рамках испаноязычного спортивного дискурса. Выявлены лексические и грамматические особенности испаноязычного Интернет-блога о футболе.

Ключевые слова: дискурс, спортивный дискурс, речевой жанр, блог, лексика, грамматика.

Речевые жанры рассматриваются как типы высказываний, относящиеся к той или иной теме и определяющиеся спецификой какой-либо сферы общения [2, с. 159]. Так, одной из сфер общения может быть футбольный мир, включающий в себя любителей данного спорта и профессионалов, работающих в этой сфере.

Наша работа посвящена анализу одного из жанров спортивного дискурса – Интернет-блога, выявлению его лексических и грамматических особенностей.

Блог представляет собой особый речевой жанр внеинституционального общения, функционирующий в рамках интернет-коммуникации и представляющий собой дискурсообразующий жанр [4, с. 200]. Блогосфера рассматривается как особый социально заданный дискурс, который характеризуется личностно-ориентированным характером дискурсивной интенции и использованием интернета как особого канала передачи информации [3, с. 175].

Материалом для исследования послужили спортивные Интернет-блоги футбольного сайта “La Marca” [5].

В результате исследования было установлено, что футбольные журналисты используют различные типы заголовков для того, чтобы сделать статью привлекательной для читателей и которая сможет набрать большее количество просмотров и комментариев. Так, авторы статей помещают в заголовках цитаты футболистов и тренеров. В цитате заключается основная тема статьи, которую автор постепенно раскрывает и углубляется в ее детали. Например: *Cassano: “Cristiano mira a Messi, le importa un carajo todo y todos y no me manda mensajes”* (Кассано: Криштиану, посмотри на Месси, ему все равно на всех, не или мне сообщения), *Jesús Navas: “Jugar en casa la final de la copa que nos has dado tanto sería espectacular”* (Хесус Навас: Играть дома в финале кубка...), *Klopp: “No me froto las manos viendo al Manchester United”* (Клопп: Я не потираю руки, смотря на Манчестер Юнайтед) (здесь и далее перевод наш. – Е.З.).

Как правило, журналисты начинают свои статьи с нераспространенных предложений, которые не нагружают читателя с первых строк и дают ему время почувствовать настроение автора и осознать главную идею статьи, например: *“Youssef En-Nesyri sigue arrancando hojas del calendario. Una a una”* (Йоссеф Эн-Несири продолжает срывать листы календаря. Один за другим). В этом примере сложно понять по заголовку статьи, о чем идет речь. Журналист выбирает метафорическое высказывание *arrancando hojas del calendario*, и чтобы понять смысл, читателю необходимо прочитать всю статью, что и является одной из главных целей автора Интернет-блога.

Иногда авторы прибегают к распространенным предложениям, которые без сомнения воспринимаются читателями не так легко, как нераспространенные, но у такого введения в статью тоже есть своя цель – показать читателю, что тема статьи очень объемна и для ее прочтения необходима концентрация. Например: *“El Real Madrid pensaba que ya había subido el puerto más duro, pero le ha salido un nuevo enemigo con el que no contaba a priori, aunque visto el estallido del virus podía llegar a ocurrir”* (Реал Мадрид подумал, что он прошел через самое сложное, но у него появился новый враг, на которого рассчитывал априори, хотя вспышка вируса может снова случиться).

* Работа выполнена под руководством Гулинова Д.Ю., доктора филологических наук, профессора кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В результате нашего исследования мы выяснили, что журналисты футбольного блога часто прибегают к использованию текстовых графических знаков, которые придают их речи еще больший смысл. Одним из таких знаков является скобка, который автор статьи использует для уточнения какой-либо информации и осведомления читателей по определенному вопросу, например: *“Faltan los argentinos (que juegan esta noche), además de Koundé, quien tuvo una sesión aparte del resto del grupo para cuidar su físico tras los esfuerzos con su selección”* (Не хватаем аргентинцев, (которые играют этим вечером). Автор отмечает тот факт, что аргентинцы играют этим вечером, тем самым напоминая читателям о предстоящем матче. В следующем примере автор выражает предположение о тактическом ходе тренера и появлении на поле одного из футболистов: *“Lo que parece seguro es que Lopetegui deberá elegir otra opción (presumiblemente Rafa Mir) para liderar el ataque sevillista ante el Celta y que la imagen de su equipo no se resienta sin el hombre clave del ataque”* (Неоспоримым кажется то, что Лопетеги должен выбрать другую альтернативу (вероятно Рафа Мира).

Еще одним текстовым знаком, активно используемом в Интернет-блогах, является многоточие. Предложения, содержащие многоточие, интригуют читателя и побуждают в нем интерес к содержанию статьи, например: *“Realizó los cuatro primeros cambios de una tacada... volviendo a retocar los laterales, con Valverde por la derecha y Camavinga por la izquierda”* (Он реализовал четыре смены в одну атаку... снова перехватывая боковых, с Вальверде справа и Камавинга слева). В данном примере многоточие применяется автором текста для детального описания атаки.

Рассмотрим следующий пример: *“Carlo Ancelotti dispuso un once sin Modric, Asensio ni Rodrygo, aunque con Miguel, Hazard, un centro del campo de puro físico... pero no fue el día”* (Карло Анчелотти выпустил 11 игроков без Модрича, Асенсье, Родриго, хотя с Мигелем, Хазардом, центр поля с чисто физическими способностями... но это был не их день). Свое рассуждение, касающееся расстановки футболистов на поле, журналист прерывает многоточием, делая вывод о том, что это был не их день. В данном многоточии мы можем почувствовать некое разочарование и недоумение журналиста.

В Интернет-блоге о футболе журналисты часто выделяют некоторые слова или целые части предложений жирным шрифтом для привлечения внимания читателей к ключевой информации в комментариях, например: *“El andaluz se pasó por Radio MARCA Valladolid para **hablar de la actualidad tanto de su nuevo equipo como del último, el Levante**”* (Андалусец заглянул на Радио Марка Вальядолид, чтобы поговорить о ситуации как в своей новой команде, так и в предыдущей, Леванте). В данном примере журналист акцентирует внимание на переходе игрока из одной команды в другую, потому что она является одной из главных тем его интервью. В другом примере жирным курсивом выделяется название клуба, чтобы читатели имели более четкое представление, о каком футбольном клубе идет речь: *“La situación del **Cádiz CF**, no del todo mala en la clasificación ...”* (Ситуация футбольного клуба Кадис не такая уж плохая с точки зрения турнирного положения...).

Активное использование вводных слов и конструкций говорит о том, что авторы футбольных статей структурируют свою речь и тематически разделяют текст на подтемы, тем самым делая информацию ясной и четкой для читателей, например: *“A partir de ahí, Karim ha sido el de siempre, llegando a tener dos buenos remates para lograr el gol”* (Исходя из этого, Карим...), или: *“Por su parte, el delantero belga del Chelsea tuvo que dejar el terreno de juego del partido de Champions”* (В свою очередь, нападающий Челси должен был покинуть игровое поле матча чемпионов).

Журналисты прибегают также к активному использованию распространенных предложений, которые наполняют их речь большим смыслом и раскрывают определенные аспекты футбола, например: *“Este mes antes del próximo parón es fundamental para los sevillistas, sobre todo en cuanto a la competición europea, con un doble enfrentamiento ante el Lille que marcará el devenir del equipo en la fase de grupos”* (Этот месяц перед следующим перерывом является определяющим для игроков Севильи, особенно, если говорить о европейском соревновании с противостоянием Лиллю, который станет основным соперником на групповой стадии).

В футбольных Интернет-блогах часто встречаются восклицательные предложения, т. к. с помощью восклицания автор статьи выражает свое эмоциональное состояние и передает его читателям, например: *“Nápoles sueña en silencio con reconquistar el Scudetto ¡22 años después!”* (Неаполь в тишине мечтает о завоевании Скудетто, 22 года спустя!). В приведенном выше примере автор особенно эмоционально отмечает тот факт, что Наполи понадобилось 22 года, чтобы показать себя на высоком уровне. Журналист выражает свою радость за футбольный клуб и его результаты в Лиге А, которые могут привести к победе в чемпионате.

Кроме того, тексты дискурса блогосферы обладают рядом особых выразительных средств, связанных с намерением привлечь большее число читателей. Журналистами используются такие стилистические тропы, как:

- метафора: *“Luego, en una salida regaló un balón que estuvo a punto de ser el segundo del Sheriff”* (затем, за один выход он подарил мяч, который почти стал вторым мячом Шерифа). Автор хотел сказать, что игрок почти забил мяч, а не подарил его в прямом смысле.

- перифраз: *“El brasileño a pesar de todo volvió a tirar del carro blanco en la segunda mitad”* (Бразилец несмотря ни на что снова выпрыгнул из белой машины во втором тайме) – под «белой машиной» подразумевается команда в белой форме.

- эпитет: *“Después tuvo cerca el empate en un disparo potente”* (Потом он приблизил команду к ничье одним мощным ударом). При помощи эпитета журналист подчеркивает силу удара футболиста.

- метонимия: *“El uruguayo dejó la banda derecha a Nacho para jugar él por una posición más interior”* (Уругваец оставил группу справа для Начо, чтобы играть на внутренней позиции) – под «правой группой» автор имеет в виду игроков правого фланга.

- олицетворение: *“...lateral del Southampton por el que suspiran United y Chelsea”* (...боковой Саузернхэмптона, о котором вздыхают Юнайтэд и Челси). В данном примере автор приписывает футбольным клубам свойство одушевленных предметов, чтобы придать значимости футболисту, которого хотят заполучить данные клубы.

- антономасия: *“El ‘niño maravilla’ de la Bundesliga acaba de superar el récord de precocidad de Podolski y ya es el más joven en anotar 10 tantos en el campeonato alemán”* («Чудо-ребенок» Бундеслиги только что превзошел рекорд Подольского и теперь она самый модой игрок, забивший 10 голов в чемпионате Германии) – «чудо-ребенком» автор называет 15-ти летнего футболиста Виртца, ссылаясь на то, что это общеизвестный факт для футбольного сообщества.

В своих статьях для Интернет-блогов футбольные журналисты прибегают к использованию лексики, известной в узких футбольных кругах и непонятной для читателей, не разбирающихся в футбольно-жаргонной лексике, например: *“Pulmón, abarcando amplias zonas del campo aunque es cierto que se le ve algo revolucionado que le lleva a cometer ciertas imprecisiones”* – органом «легкое» автор называет футболиста, и читатели, владеющие футбольным жаргоном, без труда понимают, о ком он говорит.

Или: *“Se quedan muchos entrenos a afinar la puntería”* (Остались еще тренировки, чтобы поработать над меткостью), *“Se trata de un lateral izquierdo muy del estilo de Miguel Gutiérrez”* (Говорится о левом боковом, в стиле Мигеля Гутьерреса).

Таким образом, жанр футбольного Интернет-блога имеет свои графические, лексические и грамматические особенности. Наше исследование показало, что журналисты прибегают к использованию таких графических знаков, как скобки, многоточие и жирный шрифт, что привлекает внимание читателей и заставляет их увидеть главную мысль или дополнительную информацию, которую намеренно выделил автор. Также, авторы повышают уровень экспрессивности и эмоциональности текста с помощью стилистических тропов и восклицательных предложений. Вводные слова делают речь журналистов более структурированной, а распространенные предложения, которые формируют блоготекст, способствуют его общей динамике, наполняют подробной информацией, раскрывают аспекты, затрагиваемые автором, с различных сторон и воздействуют на читателя.

Литература

1. Авакян Г.Г. Особенности языка испанских спортивных статей с точки зрения средств речевой выразительности на примере материалов спортивной газеты «Марка» // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 2(31). С. 100–103. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1585725375.pdf> (дата обращения: 07.01.2022).
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
3. Горошко Е.И. Интернет-коммуникация: проблема жанра // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвузов. сб науч. тр. Орел: Изд-во Орлов. гос. ин-та культуры, 2006. С. 165–175.
4. Лутовинова О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: моногр. Волгоград: Перемена, 2009.
5. MARCA-online lider de la informacion deportiva: [сайт]. URL: <https://www.marca.com>.

ELENA ZAKIROVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF THE INTERNET-BLOG ABOUT FOOTBALL

*The article deals with the analysis of the genre of the football Internet-blog in the context of the Spanish sports discourse.
There are revealed the lexical and grammatical specific features of the Spanish Internet blog about football.*

Key words: *discourse, sports discourse, speech genre, blog, vocabulary, grammar.*

УДК 811.11

А.В. ЛИХАЧЕВА

(anna-lihachova@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПЕРСНИФИКАЦИЯ ПРИРОДНЫХ ЯВЛЕНИЙ В РАССКАЗЕ «ПОСЛЕДНЕЕ ЛЕТО КЛИНГЗОРА» И РОМАНЕ «СИДДХАРТХА. ИНДИЙСКАЯ ПОЭМА» Г. ГЕССЕ*

При анализе произведений немецко-швейцарского писателя Германа Гессе «Последнее лето Клингзора» и «Сиддхартха. Индийская поэма» было выявлено художественное своеобразие персонификации как основного средства передачи образности мысли автора и соответствующего воздействия на читателя. Наиболее часто персонифицируются небесные тела (луна, солнце и звезды), день и река. Выявлен высокий прагматический потенциал персонифицируемых природных явлений. Определены их ассоциативные признаки.

Ключевые слова: персонификация, метафора, автор, читатель, протагонист, текст, текстовой пассаж, эмоция, чувство, природа.

Значительное место современными филологами при описании идиолекта того или иного писателя, поэта уделяется фигурам речи, в частности метафоре, что продиктовано весомым прагматическим потенциалом данного стилистического ресурса языка. Этим обстоятельством обусловлен наш выбор персонификации как достаточно часто используемой фигуры речи в произведениях Германа Гессе (1877–1962 гг.) – выдающегося немецкоязычного писателя XX в.

Актуальность представленного материала нам видится в том, что в отечественной германистике редко обращались к персонификации как стилистическому средству, активно используемому (как показывают результаты нашего предыдущего исследования, см.: [6, с. 72–75]) в прозе Г. Гессе, в частности в романе «Сиддхартха. Индийская поэма» и в рассказе «Последнее лето Клингзора». Объект работы – текстовые пассажи из указанного романа, включающие персонификацию. Научная новизна темы нашей статьи состоит, на наш взгляд, во-первых, в определении наиболее часто персонифицированных явлений в индивидуально-авторской картине мира Германа Гессе, во-вторых, в выявлении ряда ассоциативных признаков, ими вызываемых. Практическую значимость исследования мы видим в возможности использования полученных результатов в преподавании стилистики немецкого языка и риторике.

В работе были использованы следующие исследовательские методы и приемы: 1) *интерпретативный анализ*, 2) *контекстуальный анализ* и 3) прием *количественного подсчета*.

Заметим, что художественно-изобразительные средства языка, как показывает ознакомление с научной литературой [1, с. 333–343; 4, с. 211–216; 5, с. 121–136; 7, с. 185–189] традиционно приковывают внимание филологов.

Герман Гессе активно использует тропы, в том числе персонификацию, как способ художественного изображения душевного состояния и эмоций протагониста через различные явления природы. Окружающие неодушевленные предметы могут проецировать на себя внутренние переживания человека или же идти вразрез с эмоциональным фоном протагониста, создавая тем самым контраст. Оба приема служат для усиления передачи человеческих эмоций, но с разным вектором проявления. Прагматический потенциал персонификации в художественном произведении состоит в том, что использование данной фигуры речи способно повлиять на читателя, вызвать в нем богатую гамму чувств и ассоциаций.

В процессе исследования мы преследовали следующие задачи: обобщить теоретические основы, связанные с характеристикой метафоры; выявить художественное своеобразие творчества Г. Гессе; установить примеры персонификации из рассказа «Последнее лето Клингзора» и романа «Сиддхартха.

* Работа выполнена под руководством Красавского Н.А., доктора филологических наук, профессора кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Индийская поэма» Г. Гессе, а также проанализировать их использование в целях обнаружения создаваемых писателем образов и воздействия на читателя; обосновать важность применения персонификации в указанных выше произведениях.

Для анализа такого интересного и многогранного стилистического средства, как персонификация, мы обратились к рассказу Германа Гессе «Последнее лето Клингзора» (*Klingsors letzter Sommer*) [11]. В нем было обнаружено достаточно большое количество примеров использования персонификации (15 речевых высказываний). Особенно часто персонификации подвергаются небесные тела, такие как луна и звезды. Писателю важно донести до читателя мысль о том, что луна, находящаяся в бесконечном небосводе, не так далека, как нам кажется. Она, как старый мудрый друг, всегда рядом, готова уделить время человеку и поддержать его в трудную минуту. Описывая жизнь главного героя рассказа Клингзора Герман Гессе очень точно изобразил мудрость и непоколебимость характера луны. Мы можем видеть, что она не отражает внутреннее состояние протагониста, как это делают, например, постоянно изменчивые облака в романе «Петер Каменцинд», в унисон подпевая мелодии души главного героя (см. подробнее: [6, с. 72–75]. Здесь же гордая луна живет «сама по себе», она обособлена, чувствуется ее власть в это время суток и своего рода покровительство над всем человечеством. В силу законов природы она приходит только ночью, чтобы позволить человеку отдохнуть, вдоволь повеселиться, поделиться самыми сокровенными тайнами души. А после рассвета она все так же близка, все так же готова помочь ему, только лишь скрыта под покровом дня. Луна видит всё и знает обо всем, но как лучший друг она ни за что не предаст, не выдаст секрета, доверенного ей. Хорошей языковой иллюстрацией сказанному служит, на наш взгляд, следующее предложение *“Sie machen es in der Nacht, niemand sieht sie als der Mond, der verrät sie nicht, und die Sterne, die sind stumm, und der liebe Gott, der wird ihnen schon verzeihen”* [11]. Автор использует антропоморфный глагол, обозначающий человеческое действие, связанный с воспроизведением речи и поступком человека *nicht verraten* (не выдавать). Создается впечатление, что данное явление природы способно общаться с помощью языка и может раскрыть чью-либо тайну, но луна не делает этого, потому что это не в её правилах. Сложившийся у нас как читателя во время прочтения образ луны в этом произведении формирует наше положительное восприятие этого обладающего благородными чертами небесного тела, поскольку все действия, метафорично совершаемые им, считываются человеческим мозгом с уже укоренившимися нормами морали и паттернами поведения в обществе как действия с нейтральной или положительной коннотацией. Луна не выдает, она хранит молчание – значит, ей можно доверять. Это чувство возникает в поведении протагониста, а также у самого читателя-интерпретатора.

Наряду с луной Г. Гессе описаны её первые помощники – звезды. Они в ранее приведенном текстовом пассаже представлены немymi (*stumm*), что является описанием человеческого недостатка. Рассматривая эти небесные тела в прагматическом аспекте, можно заключить, что они не воспринимаются нами столь величаво, как луна. Это своего рода «парный» образ, уже давно устоявшийся в природе и соответственно в художественной литературе, который редко разделяется и зачастую состоит из двух основных элементов – луны и звезд. Явный, но неуловимый человеческим сознанием контраст помогает писателю донести до читателя более четкий образ этих феноменов и разделить их по степени доминантности. Читатель автоматически проводит параллель и расставляет приоритеты, формируя собственное отношение к этим явлениям. Луна – нечто недостижимое, единственное в своем роде, это могучий и величественный владыка ночи. Звезды же блекнут на его фоне, поэтому они воспринимаются читателем как помощники, имеющие неисчислимое количество братьев и сестер. На основании сопоставления этих феноменов читатель рисует образ небесного доминанта (т. е. луны) и менее выделяющегося в этой паре – звезд. Использование же персонификации добавляет данным образам живость и приближенность к человеку. Иными словами, небесные тела приобретают яркие антропоморфические признаки, тем самым повышая прагматический эффект соответствующего текстового пассажа.

Полагаем, что не менее удачным художественным примером очеловечивания объекта действительности является предложение, содержащее выражение *Antwort kommt von...* (ответ исходит от = отвечать), которое можно заменить глаголом *antworten* (отвечать), т. е. таким типом глагола, который описывает человеческую деятельность. Предложение звучит следующим образом: “*Antwort kam von Stern und Mond, von Baum und Gebirg, Goethe saß da und Hafis, heiß duftete Ägypten und innig Griechenland herauf...*” [11]. Здесь опять же прослеживается своего рода диалог протагониста с луной и звездами, они отвечают протагонисту, способствуя тем самым возникновению эффекта доверительных отношений между ними. В сознании читателя создается приятный эмоциональный фон с ощущением радости за героя и его возможности получить поддержку от частички вселенной.

Высокохудожественное изображение этого небесного светила пером Г. Гессе служит тому, что луна воспринимается читателем в качестве друга протагониста. Так, в частности, в предложении “*Li Tai Pe, auch wenn du jeden Tag dreihundert Becher leerst und mit dem Monde anstößt*” [Там же] с луной, как оказывается, можно по-дружески беседовать, даже чокаться (*anstößen*) как с лучшим приятелем. Этот глагол описывает действие, принятое зачастую в неформальной, даже интимной обстановке в компании близких людей. Благодаря употреблению этой лексемы по отношению в сознании читателя пробуждается чувство близости и сопричастности небесного светила к празднеству. Таким образом, персонификация, если так можно выразиться, очеловечивает объект природного мира, делает его более живым, близким по духу нам, людям.

Показательно, на наш взгляд, по своему эффекту, оказываемому на читателя, следующее предложение: “*Genau so ist es zur Zeit hier bei uns: Sonne und Mond rennen gehetzt wie Amokläufer über den Himmel, die Tage jagen sich, die Zeit läuft einem davon, wie durch ein Loch im Sack*” [Там же]. Здесь автор использует персонификацию луны и еще одного небесного тела – солнца вкупе с глаголами движения, такими как *rennen* (мчаться) и *hetzen* (гнать). Данные лексемы добавляют действию темп, благодаря чему предложение несет в себе потенциальные характеристики быстроты и некоего хаоса. Под приведенным метафоричным описанием подразумевается быстрая смена дня и ночи. Эффект усиливается за счет использования бессоюзного типа сложного предложения. Череда глаголов, обозначающих действие, используется без соединяющих союзов, способствующие плавному восприятию изложения, отсюда возникает ощущение резкости, своего рода «чеканки» простых частей данного сложного предложения. По этой причине темп чтения увеличивается, сюжет все более и более накаляется. Такая большая концентрация стилистических приемов в одном предложении нацелена на реализацию автором интенции повлиять на читателя, вызвать в нем определенные чувства. Г. Гессе использует целый комплекс лексических и синтаксических стилистических средств, которые помогают повысить прагматическую ценность данного предложения.

Заслуживает внимания, по нашему мнению, и следующее предложение с применением персонификации: “*im Eilschritt tanzte fiebernd der feuchte Mond über die Himmelshalbkugel, von den Sternen im wilden schweigenden Tanz verfolgt*” [Там же]. Здесь автор использует глаголы *tanzen*, *verfolgen* для описания деятельности небесных тел: *der Mond tanzte, von den Sternen verfolgt* (луна танцевала, гонимая звездами). Образность картины в приведенном текстовом пассаже дополняется наличием эпитетов (*feucht, wild*) с целью усиления прагматического эффекта, создания ощущения всепоглощающего драйва, ведущего к изнемогающей усталости, истоме. Совокупность глаголов, обозначающих быстрые телодвижения, и таких же ярких по смыслу вспомогательных средств художественной выразительности (в данном случае эпитетов) позволяют автору успешно погрузить читателя в описанное ощущение, которое отразится на скорости чтения, а также на изменении отношения читателя к луне и звездам. Ранее созданный образ этих небесных тел дополняется определенными характеристиками (индивидуально-авторскими признаками), например, такими, как некое безрассудство, которое особенно сильно, если так можно выразиться, разбавляет сложившийся образ луны, представленный автором в виде спокойного, мудрого друга.

Помимо персонификации небесных тел немецко-швейцарский писатель использует данное стилистическое средство для описания ключевых в данном рассказе единиц измерения длительности жизни главного героя Клингзора. Этими условными единицами являются дни, которые проживает протагонист в свое последнее лето перед смертью. Условно, счет идет на дни, и главный герой провел их так, как хотелось его душе. Они насыщены и детально, с мельчайшими подробностями описываются автором, каждый день по-своему уникален. Поскольку протагонист – художник, созерцатель, то любой (даже казалось бы ничем не примечательный) день не пройдет без его внимания и не будет не оценен, т. к. даже самая незначительная (на первый взгляд!) мелочь будет замечена зорким взглядом творца.

Поистине виртуозно Герман Гессе использует персонификацию в качестве художественно-изобразительного инструмента для отображения такого уже незаметного, рутинного и приевшегося вследствие основополагающего, неизменного закона о течении времени, понятия, как «день». Дни приобретают ту или иную окраску в человеческом сознании благодаря определенным событиям, которые наполняют его и оставляют какой-то отпечаток в человеческой памяти. Это своего рода сосуд, который обрамляет череду объективно сложившихся ситуаций, несет в себе определенную ценность и имеет характеристику, которая отражает субъективное видение и оценку, даваемое тем или иным человеком. Потенциально это понятие не имеет коннотации, оно узуально нейтрально. Однако в определенном контексте человек может наделять его положительными или же отрицательными характеристиками. В видении Германа Гессе день – это ни что иное, как представитель живого, то, что имеет свое «Я». День наделяется человеческими характеристиками, осуществляя действия, которые присущи только человеческой природе. Отсюда и возникающее чувство того, что данное время суток, как и любой человек, имеет свое определенное настроение, эмоции, которые можно передать через действие. В качестве примера возьмем предложение “Augen schmerzten, aber in seinem Herzen sang der Sommertag, sang die sarazenische Mutter, sang blau und schwellend der Traum von Kareno” [11]. Мы видим, что благодаря персонификации писателю удается очеловечить день. Здесь автор удачно с художественной точки зрения использует глагол *singen* (петь) вкупе с неодушевленным и, более того, необозримым, абстрактным объектом нашей действительности, что вызывает диссонанс из-за невозможности представить четкую картину в нашем сознании. Очень сложно соотнести такое неточное, расплывчатое, содержащее много элементов слово “*der Tag*” (день) с таким прозрачным по смыслу действием, как «петь». Электронный словарь Duden и словарь С.И. Ожегова сходятся в формулировках первых двух значений этого слова и дают нам следующие определения. Слово “*der Tag*” имеет несколько значений, но только первые два вписываются в имеющийся контекст. Значения этого слова в словаре Duden трактуются так: 1) “Zeitraum etwa zwischen Sonnenaufgang und Sonnenuntergang, zwischen Beginn der Morgendämmerung und Einbruch der Dunkelheit”; 2) “Zeitraum von Mitternacht bis Mitternacht, Zeitraum von 24 Stunden, in dem sich die Erde einmal ganz um ihre Achse dreht” [9]. «День» может рассматриваться как промежуток времени от восхода до заката Солнца, между утром и вечером [8]. Второе из многочисленных значений описывает «день» как синоним слова «сутки», что включает в себя образ не только светлого, солнечного как в первом значении, но и темного, ночного, поскольку сутки неизменно состоят из двух элементов – дня и ночи. Опять же, если рассматривать это слово в первом значении, то среднестатистические ассоциации со словом день – это солнце, лучи, ясное небо. Но ведь это время суток вовсе не должно включать в себя понятие «хорошая погода». Погодные условия могут быть разными, днем может быть солнечно, но точно так же возможен и непрекращающийся ливень с громом и молнией на фоне заволокших грозными тучами неба. В данном случае образ в сознании уже не настолько яркий, он темный, несущий в себе неприятные эмоции, ассоциирующиеся с плохой погодой. Но день так и остается днем по определению, несмотря на погоду. Понимание этого факта есть в человеческом сознании. Но, вероятно, для того чтобы было проще дифференцировать день и ночь, наш мозг «высыпает» целую гамму явлений, предметов и цветов, контрастирующих ночи. Слово «день» во втором значении со всеми сюда относящимися признаками, которые оно описывают, всплывает в нашем сознании уже не в первую очередь. Более того, образ в данном случае возникает более абстрактный,

его крайне сложно отобразить, например, нарисовав на бумаге. Таким образом, при чтении текстового пассажа не легко сконструировать точную картину, которая бы соответствовала описанию такого комплексного по значению слова, как «сутки». В вышеуказанном примере возникает полисемия, которая не позволяет читателю четко определить значение слова «день». Принято считать, что контекст избавляет читателя от многозначности слова. Но контекст, использующийся в данном пассаже, все же не позволяет идентифицировать значение этого слова. Он лишь помогает отсеять остальные значения, в корне отличающиеся от анализируемых двух. По этой причине возможно появление в сознании читающих абсолютно самых различных ассоциаций, фантазий, естественным образом зависящих от эмоционального состояния человека, отношения к жизни и т. д. Здесь автор играет со значениями и позволяет своим читателям оторваться от четких образов, создать свое представление описанной ситуации. Различные стилистические средства, такие как метафора, в частности ее подвид персонификация, помогают в данном случае писателю направить вектор полета фантазии читателя, вызвав определенные чувства, часто глубокие душевные волнения.

Для более полного описания роли персонификации в идиолекте культового писателя мы взяли для анализа его еще одно произведение – роман-притчу «Сиддхартха. Индийская поэма» [10]. Оно содержит в себе философские размышления с множеством идей, которые в полной мере отражают восточный образ мысли, излагаемый западным человеком.

При чтении этого художественного произведения происходит осознание того, что оно хотя и основывается частично на древних писаниях, все же является вымыслом, и все сюжетные повороты были рождены воображением автора. Множество идей, мыслей обернуты в «оболочку», состоящую из метафор, символов, аллегорий. Произведение богато мудрыми изречениями, которые подталкивают читателя к серьезным размышлениям. В силу завуалированности этих мыслей и преподнесении их в соответствии с уже сформировавшимся идиостилем Германа Гессе глубина размышлений и радиус интерпретаций довольно широк. Основные тезисы взяты писателем из первоисточников, священных писаний, а также были выведены самостоятельно автором.

В упомянутом романе особенно часто используется метафоризация тех или иных истин, равно как и предметов действительности. В отличие от метафоры персонификация не является одним из самых распространенных средств художественной выразительности в данном романе. Персонификации подвергается только один природный объект – река. Несмотря на скудное количество примеров этого стилистического приема, его значимость крайне высока. Персонификация способствует раскрытию важности этого объекта природы в сознании протагониста и подталкивает его к выведению глубоких, самостоятельных умозаключений. Река – это источник жизненной мудрости, который учит человека, раскрывает ему глаза на этот мир. Именно этот природный объект играет ключевую роль в романе и наделен особыми правами вывести человека на «путь истинный». Не случайно протагонист встречается с рекой на разных этапах своей жизни, постоянно возвращаясь к ней. Человек должен самостоятельно пройти все жизненные перипетии судьбы, совершая ошибки и страдая. Но важно понимать, что без этого невозможно прийти к чему-то высшему, постичь мудрость, которой в данном произведении учит именно река.

В романе живой образ реки складывается в основном из использования глаголов человеческой деятельности в описании действий этого объекта природы. В качестве примера можно привести предложение *“Ihm schien, es habe der Fluss ihm etwas Besonderes zu sagen, etwas, das er noch nicht wisse, das noch auf ihn warte”* [10]. Здесь использован глагол *sagen* (сказать), что позволяет читателю выстроить образ реки как чего-то живого, что имеет намерение сказать что-то очень важное.

Далее рассмотрим во многом аналогичный пример с большим количеством подобных глаголов: *“Er hatte gemerkt, dass des Flusses Stimme zu ihm sprach, von ihr lernte er, sie erzog und lehrte ihn”* [Там же]. В данном предложении автор использует такие глаголы, как *sprechen*, *erziehen*, *lehren* (говорить, воспитывать, учить). Благодаря им река представляется не как неодушевленный предмет действительности, а как учитель, наставник, являющийся воплощением знаний и мудрости.

Река – нечто совершенное, но при этом для человека вполне достигаемое и постигаемое. В этом образе сочетаются необычайно великое могущество мудрости, некий идеал, который всегда остается недостижимым и является лишь путеводной звездой в жизни человека, к которой можно только стремиться, а также легкая способность этой мудрости научиться. Опираясь на фабулу романа, этой способности учит проводник к великому – перевозчик Васудева. Именно он помогает protagonistu взглянуть на вещи под другим углом, в том числе и на реку, по которой люди переправляются, используя ее как ресурс, не одарив ее ни взором внимания и не отдав должного уважения.

Анализ материала позволяет сделать вывод, что персонификация – способ отражения субъективного отношения автора текста к окружающей действительности. Анализ этого языкового явления позволяет читателю углубиться во внутренние переживания автора, его персонажей. Помимо этого данный троп служит действенным инструментом для достижения определенного эффекта, задуманного автором. Именно по этой причине персонификация столь релевантна для раскрытия образов персонажей, самой авторской идеи. Этим обстоятельством объясняется ее широко применение в художественной литературе и, в особенности, в творчестве Германа Гессе.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Функциональные типы языковой метафоры // Известия Академии наук СССР. Сер.: литературы и языка. 1978. Т. 37. № 4. С. 333–343.
2. Гессе Г. Последнее лето Клингзора: повести / пер. с нем. С. Апта; Предисл. Н. Павловой. М.: Известия, 1986.
3. Гессе Г. Сиддхартха: Индийская поэма / пер. с нем. Г.Б. Ноткина. СПб.: Азбука, 1999.
4. Красавский Н.А. Метафора как способ экспликации ревности в русских и немецких художественных текстах // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 1(144). С. 211–216.
5. Красавский Н.А., Москалев И.Ю. Эпитет и метафора как художественно-выразительные средства идиостиля Артура Шницлера // Мир лингвистики и коммуникации: электрон. науч. журнал. 2021. № 64. С. 121–136. [Электронный ресурс]. URL: http://tverlingua.ru/archive/064/9_64.pdf (дата обращения: 20.01.2022).
6. Лихачева А.В. Персонификация гор и облаков в романе Германа Гессе «Петер Каменцинд»: лингвопрагматический аспект // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 5(40). С. 72–75. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1635341019.pdf> (дата обращения: 20.01.2022).
7. Макарова О.С., Тютюнова О.Н. Метафорическое воплощение индивидуально-авторских концептов Ф. Ницше «человек», «совесть», «дух», «добродетель» сквозь призму судебного дискурса // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 2(145). С. 185–189.
8. Толковый словарь Ожегова. [Электронный ресурс]. URL: <https://onlinedic.net/ozhegov/> (дата обращения: 20.01.2022).
9. Duden: [сайт]. URL: <http://www.duden.de/>.
10. Hermann Hesse Siddhartha, Suhrkamp Verlag, 2013.
11. Klingsors letzter Sommer Erzählungen von Hermann Hesse, Suhrkamp Verlag, 1920.

ANNA LIKHACHEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PERSONIFICATION OF NATURAL PHENOMENA IN THE STORY “KLINGSOR’S LAST SUMMER” AND THE NOVEL “SIDDHARTHA. AN INDIAN POEM” BY H. HESSE

While analyzing the works “Klingsor’s Last Summer” and “Siddhartha. An Indian Poem” by the German-Swiss writer, H. Hesse, there was revealed the fictional specific features of the personification as a basic means of the transmit of the figurativeness of the author’s thought and the corresponding influence on the reader. There are often personified the heavenly bodies (the moon, the sun and stars), day and river. There is revealed a high pragmatic potential of the personified natural phenomena. The author defines their associative criteria.

Key words: personification, metaphor, author, reader, protagonist, text, text passage, emotion, feeling, nature.

УДК 811.161.1.28

Д.А. СЕЛЕЗНЕВА

(seleznyova.diana1999@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ*

Рассматриваются фразеологические единицы как средство вербализации эмоций и чувств в рекламном тексте. Анализируются модификации фразеологизмов в рекламе. Описывается соотношение формирования эмоций и чувств к рекламируемым товарам в рекламном тексте.

Ключевые слова: фразеологическая единица, рекламный текст, средство вербализации, модификация фразеологизма, эмоции, чувства.

С давних времен писатели и философы не раз утверждали, что равнодушие намного страшнее каких-либо эмоций и чувств. Подобного мнения придерживаются и маркетологи при создании рекламных текстов, целью которых является пробудить в потребителях желание приобрести товар или услугу, стремясь вызвать к ним определенные эмоции и чувства различными способами.

Нередко понятия «эмоция» и «чувство» сводятся к одному определению, характеризующему психологическое состояние, выраженное экспрессией. Однако все же между ними существуют значительные различия, что позволяет их разграничивать. Любое чувство рождается из эмоции, но не каждая эмоция способна перерасти в чувство. В результате этого чувства имеют более продолжительные и глубокие душевные переживания, нежели эмоции, возникающие ситуативным путем [8, с. 445].

Понимая вышеназванные психологические отличия, маркетологи разрабатывают действенные методы, способные никого не оставить равнодушным к их товарам или услугам. Создавая рекламные тексты, маркетологи стремятся сделать их убедительными, экспрессивными и запоминающимися [13, с. 12–13]. В результате этого рекламодатели очень часто обращаются к фразеологическим единицам (далее – ФЕ). В.И. Карасик отметил, что ФЕ реализуют самовыражение говорящего [7, с. 5], и это способствует формированию определенного отношения слушающего к говорящему, к его действиям. Однако вызвать не только эмоции, но и чувства у потребителей к рекламируемым товарам и услугам простым использованием фразеологизмов непросто, поэтому рекламодатели изобретают «лингвистические ходы», степень влияния на сознание потребителей которых не всегда легко заметить без наблюдения за игрой слов в рекламном слогане.

Несмотря на то, что ФЕ как выразители эмоционально-экспрессивной информации, исследовались такими лингвистами, как Е.М. Вольф, К.И. Декатова, Е.А. Добрыднева, В.Н. Телия, И. Ю. Третьякова, В.И. Шаховский и др. [3, 4, 5, 9, 10, 12], механизмы вербализации эмоций и чувств с помощью ФЕ в рекламных текстах все еще нуждаются в изучении. Этим обуславливается актуальность нашего исследования, целью которого является описание соотношения формирования эмоций и чувств к рекламируемым товарам и услугам в слоганах и анализ механизмов их создания с помощью ФЕ.

Фразеологизмы способны выразить большую гамму оттенков психологического состояния человека. В ходе исследования было выявлено, что маркетологи в рекламных текстах нацелены на пробуждение только определенных чувств и эмоций, разнообразие которых не так велико, но эффективность достаточно высока.

И. Нередко рекламодатели стараются вызвать эмоции удивления, восхищения и восторга от товара или услуги (около 25% от числа исследованных единиц), что объясняется желанием заинтересовать потребителей и сформировать у них положительное отношение к продукции. С этой целью в слогане могут использоваться как немодифицированные, так и преобразованные ФЕ. Примером употребления

* Работа выполнена под руководством Декатовой К.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

немодифицированной ФЕ со словарным значением может послужить реклама автомобиля “BMW 3” – *идеальная связь между небом и землёй*, – в которой используется ФЕ *между небом и землей* – ‘далеко от реальной действительности’ [6, с. 180]. Данная ФЕ усиливает превосходство рекламируемого автомобиля на рынке среди конкурентов и удивляет потребителей своим комфортом. Подобное мы можем наблюдать и в рекламах средства от комаров “Autan”: *комар носу не подточит* – ‘ни к чему не придерешься’ [Там же, с. 161] – или авиакомпании «Аэрофлот»: *легок на подъем* – ‘охотно может пойти, поехать куда-либо’ [Там же, с. 169].

Для увеличения воздействующей силы рекламы ее создатели любят прибегать к модифицированию ФЕ, и для этого используются разные способы структурно-семантического преобразования устойчивой единицы. Например, замена компонента ФЕ словом, обладающим более конкретным значением, с целью «материализации» объекта номинации. Данный способ помогает усилить наглядно-чувственное представление о рекламируемой продукции, приблизить его к потребителю и, как отмечает В.Н. Вакуров, оживить объект рекламы [2, с. 35], акцентируя внимание на той деятельности, которая поражает потребителей своим превосходством и формирует более наглядное представление о ней. Например, ФЕ *с первого взгляда* – ‘по первому впечатлению’ [11, с. 71] – используется в модифицированной форме во многих слоганах: *это любовь с первой ложки* (реклама бульонных кубиков “Gallina Blanca”), *любовь с первого зуба* (реклама стоматологического салона «Ардомед»), *любовь с первого вклада* (реклама банка «Уральский банк»).

II. Гораздо чаще рекламные тексты нацелены на «оживление» не эмоций, а разнообразных чувств (около 69% от числа исследованных единиц). Это объясняется тем фактом, что маркетологи стараются не просто не оставить потребителей равнодушными к своей продукции, но и заставить испытывать к ней всевозможные душевные порывы на протяжении долгого времени. Для данной цели используются разные модификации фразеологизмов, но чаще всего применяется прием замены компонента ФЕ (около 45% от числа исследованных единиц). Подобная игра слов способствует активации и усилению чувств с помощью создания более наглядного образа, который позволяет заострить внимание потребителей на особенностях рекламируемой продукции.

В большинстве случаев рекламодатели стараются вызвать у потребителей чувство необходимости (около 40% от числа исследованных единиц). Например, ФЕ *брать (взять) грех на душу* – ‘отвечать за предосудительные поступки, действия’ [Там же, с. 40] – в модифицированной форме представлена в рекламе мехового дома «Дионис»: *возьмиТЕ мех на душу*. В этой рекламе преобразование формы инфинитива глагола *взять* в форму повелительного наклонения *возьмите* воздействует на подсознание человека, заставляя воспринимать побуждение как приказ приобрести рекламируемый товар, а замена компонента ФЕ *грех* на созвучное слово *мех* позволяет сделать акцент именно на свою продукцию, придавая ей жизненную необходимость.

Нередко рекламодатели стараются вызвать у потребителей чувство всевластности, повысить их самооценку за счет убеждения в том, что они являются обладателями товаров с высоким статусом. Сам статус товара поднимается за счет использования ФЕ, содержащих указание на абсолютное значение, которое выражается словами *все, всегда* и т.п. Например, в рекламе напитка “Pepsi”, содержащей ФЕ *бери от жизни ВСЕ* – ‘жить в полную меру’, ненавязчиво у потребителя активизируется чувство всевластности, очевидна манипуляция сознанием человека, нацеленного на достижение идеала и максимума во всем. Под словом «все» в данном случае подразумевается не только сам напиток, но и большие возможности после его приобретения.

Особенно впечатляюще выглядит реклама, в которой используется замена компонента ФЕ параллельно с обыгрыванием самого наименования продукции. Например, ФЕ *все или ничего* – ‘стремление получить максимум, не бояться потерять все’ – трансформируется в рекламе автомобиля “DODGE”: *DODGE или ничего*. Замена компонента *все* на компонент *DODGE* приводит к повышению уровня рекламируемого товара, происходит приравнение его к большой ценности, обладателем которой может стать любой желающий.

Еще одно немаловажное психологическое состояние любого человека – это чувство защищенности и доверия, которое активно стараются пробудить маркетологи в своих потребителях с помощью рекламного текста. Например, ФЕ *собака – друг человека* – ‘верный и преданный товарищ, на которого можно всегда положиться’ – в модифицированной форме представлена в слоганах: *кредит – друг человека* (реклама банка “BARCLAYS”), *конфета – друг человека* (реклама конфет Waff!). Подобный «лингвистический ход» способствует повышению доверия к рекламируемому товару на основе уже известного в народе выражения и закрепленного за ним положительного значения.

Таким образом, в ходе исследования нами было установлено, что маркетологам, использующим фразеологизмы, удастся вызвать не просто эмоции потребителей к рекламируемым товарам или услугам, но и в большинстве случаев способствовать формированию чувств, отличающихся своей устойчивостью в психологическом плане. Такой эффективности рекламодатели достигают как с помощью использования ФЕ в неизменном виде, так и их модификацией, чаще всего выраженной заменой компонента.

Литература

1. Бабенко Е.В. Фразеологическое поле эмоций: дис. ... канд. филол. наук. М., 2003.
2. Вакуров В.Н. Основы стилистики фразеологических единиц (на материале советского фельетона). М.: Изд-во МГУ, 1983.
3. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Едиториал УРСС, 2002.
4. Декатова К. И. Политические фразеологизмы как средство выражения вербальной агрессии // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 4(127). С. 87–90.
5. Добрыднева Е. А. Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии. Волгоград: Перемена, 2000.
6. Жуков В.П., Жуков А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка. М.: Просвещение, 1989.
7. Карасик В.И. Коммуникативно-прагматические функции фразеологических единиц // Коммуникативно-прагматические аспекты фразеологии: тез. докл. межд. конф. (28–29 сент. 1999 г.). Волгоград: Перемена, 1999.
8. Телицына Е.Л. О понятиях «эмоция» и «чувство» в научной литературе // Междунар. студен. науч. вестник. 2016. № 5-3. С. 445–446.
9. Телия В.Н. Русская фразеология. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
10. Третьякова И.Ю. Оказиональная фразеология в публицистическом стиле // Вестник Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2009. Т. 15. № 1. С. 116–119.
11. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. М.: АСТ: Астрель, 2008.
12. Шаховский В.И. Вопросы языкознания. Волгоград: Перемена, 1994.
13. Ягодкина М.В. Язык рекламы как средство формирования виртуальной реальности: автореф. ... д-ра. филол. наук. СПб., 2009.

DIANA SELEZNEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

VERBALIZATION OF EMOTIONS AND FEELINGS BY THE PHRASEOLOGICAL MEANS IN ADVERTISING TEXTS

The article deals with the phraseological units as a means of the verbalization of emotions and feelings in the advertising text. There are analyzed the modifications of the emotions and feelings to the advertised items in the advertising text.

Key words: *phraseological unit, advertising text, verbalization means, modification of phraseological unit, emotions, feelings.*

УДК 821.161.1

А.С. СТОРОЖАКОВА

(anna.storozhakova@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МИФОЛОГЕМА ОСТРОВА В ПОЭТИКЕ А.С. ГРИНА*

Статья посвящена исследованию особенностей мифологемы острова в художественном тексте на материале дореволюционных рассказов А.С. Грина «Смерть Ромелинка» и «Дьявол оранжевых вод». Пространство острова предстает в них как место испытаний героев, дающих возможность искупить грехи прежней жизни, духовно преобразиться. Семантическая структура рассказов связана с трансформацией в сознании героев символично-мифологического пространства острова от рая к аду. Фатальный характер их гибели соотносится с рядом философских и эстетических идей рубежа XIX–XX вв., оказавших существенное влияние на мировоззрение и поэтику писателя.

Ключевые слова: А.С. Грин, «Смерть Ромелинка», «Дьявол оранжевых вод», мифологема острова, фольклор, псевдофольклор.

На рубеже XIX–XX в. в поэтике русской литературы значительную роль играли неомифологические тенденции и процессы символизации художественных образов. Эстетика символизма как одного из ведущих течений русского модернизма оказала огромное влияние на творчество многих литераторов Серебряного века. Не остался в стороне от него и А.С. Грин.

Писатель, судя по целому ряду упоминаний в его текстах имен авторов специальных работ по психологии, психиатрии и философии дореволюционных лет, был с ними хорошо знаком. В советское время он даже получил в критике прозвище «нищешанец» за отражение в своем творчестве нищешанской идеи сверхчеловека. Уже в его ранних рассказах заметны отзвуки мысли Ф. Ницше, что «под этой действительностью, в которой мы живем и существуем, лежит скрытая, вторая действительность, во всем отличная» [5, с. 24]. В образах писателя находят и влияние философии всеединства Владимира Соловьёва, подвергнутого критике модную в литературе рубежа веков идею сверхчеловека и утверждавшего на примере романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», что «внутренний грех самообоготворения может быть искуплен только внутренним, нравственным подвигом самоотречения» [8, с. 299]. В 1910 г. критик А.Г. Горнфельд писал, что А.С. Грин – «поэт напряжённой жизни... Он хочет говорить только о важном, о главном, о роковом: и не в быту, а в душе человеческой» [3, с. 145–147]), потому что для многих его персонажей жизнь бессмысленна, безблагодатна, а значит им, по словам героя другого романа Ф.М. Достоевского, – «всё дозволено».

Характерной особенностью поэтики ранней прозы А.С. Грина является ее насыщенность образами-символами. Однако символ у писателя содержит не только философские, но и психологические смыслы. Не случайно значительную часть рассказов А.С. Грина называют психологическими новеллами [5].

Говоря о важных символах в произведениях А.С. Грина, стоит обратить внимание на топоним острова, к которому писатель обращался на протяжении всей творческой жизни. В рассказах он играет сюжетообразующую роль и выступает в качестве замкнутого мифологического пространства, в котором герои проходят испытания, решающие их судьбы.

Согласно утверждению Л.И. Горницкой и М.Ч. Ларионовой, «макрокосмическая модель острова как другого мира включает три взаимосвязанных семантических уровня: 1) остров как рай; 2) остров как ад; 3) остров как инициационное пространство» [2, с. 25].

Рассмотрим художественную семантику топонима острова через призму мифопоэтической модели «ад как рай» на материале романтических рассказов А.С. Грина, входящих в сборник «Пролив бурь»: «Смерть Ромелинка» (1910 г.) и «Дьявол оранжевых вод» (1913 г.).

* Работа выполнена под руководством Гольденберга А.Х., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Начнём с рассказа «Смерть Ромелинка». Главный герой, очень богатый человек, не был доволен жизнью и страдал от скуки и тоски. Чтобы избавиться от них, он отправился в путешествие на пароходе, потерпевшем крушение. Ромелинк спасается на коралловом острове, где его ожидает смерть. Анализируемый нами топос фигурирует здесь в двух ипостасях: 1) остров-корабль; 2) остров-остров.

В античных мифах и многих фольклорных текстах хронотопу острова изначально присуща семантика спасения и блаженства («остров как рай»). Так, сначала корабль, а потом остров становятся для Ромелинка убежищем от опасностей: корабль от скуки («Постоянные путешествия и большой запас денег давали ему возможность по временам заглушать в себе холодную тоску духа» [4, с. 378]), а остров от смерти («Голос спасенной жизни заговорил в нем, лицо неудержимо расплылось в улыбку» [Там же, с. 384]). Образ острова в литературе нередко выступает катализатором духовных возможностей человека – в сознании персонажей происходят глобальные психологические изменения. Ромелинк чувствует себя заново рождённым. Он существенно меняется, поэтому обретение смысла жизни связано для героя с разрушением прежних идейных установок и осознанием важности личности и человека («Он не был ни Ромелинком, ни меланхоликом, ни бывшим табачным фабрикантом, а новым, чудесным для самого себя человеком» [Там же, с. 385]).

Однако тоска, недовольство жизнью и готовность отказаться от нее становятся для Ромелинка грехом, сближающим сюжет рассказа с архетипической моделью изгнания из рая. Данный мотив обуславливает все испытания и наказания героя, т. к. нежелание жить для христианина – это очень тяжкий грех (жизнь – дар Божий, отказаться от жизни – отказаться от Бога). Таким образом, топосы корабля и острова одновременно являются для героя блаженной землей смерти и искупления. «Одному и тому же локусу придаются антиномические функции рая и ада» – это «связано со спецификой мифологического мышления славян», т. к. «загробное пространство в дохристианской народной культуре воспринималось как единое и могло служить как раем, так и адом» [2, с. 25]. Из этого следует, что корабль и остров в рассказе – это ещё и образ ада на земле, связанного с мотивами физической гибели и разрушения. Когда герой оказывается в состоянии блаженства, корабль настигает катастрофа, а остров исчезает, забрасывая Ромелинка в водную стихию и убивая его.

Мотив смерти-воскрешения нередко рассматривается как переходное инициационное пространство. Отсюда «мотив «невидимости» острова, его заключенности за метафизической оградой измененного состояния сознания (сна... галлюцинации)» [Там же, с. 37]. Отметим в этой связи, что кораблекрушение началось именно тогда, когда герой спал, а описание самого острова намекает на то, что все происходящее на нем, – это лишь предсмертная галлюцинация, позиционируемая как нечто прекрасное, дающее надежду, чтобы потом отобрать ее и обратить героя в состояние отчаяния. В таком контексте остров предстает читателям как фаталистический символ: что бы ни происходило, героя все равно настигнет наказание за грех.

Таким образом, островной топос в «Острове Ромелинка» – это сложное объединение трех семантических уровней. Сначала и корабль, и остров воспринимаются героем как спасение от тоски/гибели (остров как рай), затем топос становится источником страдания (остров как ад), а в финале выясняется, что остров был шансом на искупление греха и духовное преображение (остров как место инициации), которым герой не воспользовался.

В рассказе «Дьявол оранжевых вод» топос острова имеет сходную символично-мифологическую семантику, но в нем есть и некоторые отличия.

Если остров в «Смерти Ромелинка» нес функцию рая как топоса, дающего убежище и спокойствие, возможность духовно переродиться, то в «Дьяволе оранжевых вод» перед читателем всего лишь красивая картинка, «роскошная тюрьма» [4, с. 393], как ее называет один из героев.

Сам топос острова – уже не изолированное пространство в общепринятом понимании, а удаленная часть суши, на которую высаживают двух безбилетников, Ингера и Баранова. В центре сюжета приключения этих героев, которым надо добраться пешком до города. Тем не менее, «остров» в произведении – это самый настоящий ад на земле. А от понимания, что это всего лишь часть мира, становится только страшнее.

Обратим внимание на лес, через который приходится пробираться героям. В.Я. Пропп, рассматривая тридевятое царство как сказочный образ Царства Небесного, писал о лесе следующее: «Заметим, однако, что как ни прекрасна природа в этом царстве, в ней никогда нет леса» [6, с. 412]. В рассказе А.С. Грина лес, хоть и назван «сказочно-преlestным», скрывает в своих зарослях «кольцо змеи» [4, с. 393], известный образ греха и искушения. Лес наполнен звуками «сдавленного вопля, вздохов, глухого свиста, отдаленного топота» [Там же, с. 397], напоминающими гул мифологического ада.

Герои рассказа – это грешники. Ингер – безбилетник, который может спокойно думать о любых преступлениях. Баранов же – русский политический эмигрант, ожидающий смерти как милости. Однако главный его грех – такой же, как и у Ромелинка, – тоска и уныние, нежелание восхищаться жизнью. Таким образом, остров соотносится с нравственными испытаниями героев, которые либо убивают (как Баранова), либо закаляют и толкают на грех (как Ингера).

Говоря о мифологической стороне рассказа, нельзя не упомянуть об аллюзиях на бога (Ингера) и дьявола (Баранова), придающих топосу острова и конфликту героев космогонический характер. Ингер, беря в руки револьвер, решает, кому жить, а кому умереть. Он испытывает перед своим спутником «суеверный трепет» [Там же, с. 391] и идет впереди, то и дело «оглядываясь на ходу» [Там же, с. 396]. Именно Баранов три раза искушает Ингера на грех. Его фразы двусмысленны. Одну из них: «А я вам сделаю предложение иное» [Там же, с. 392], – можно расценивать как сделку с дьяволом, а «Верите вы в Бога?» [Там же, с. 401] – как реминисценцию на «Фауста» Гёте. Сам фаустовский сюжет также просматривается в рассказе, нельзя отрицать и косвенную связь с ветхозаветным мифом о грехопадении человека.

Таким образом, тоpos острова в ранних рассказах А.С. Грина наделяется мифологическими коннотациями. Пространство предстает как место испытаний героев, дающих возможность искупить грехи прежней жизни, духовно преобразиться. Однако его семантическая структура связана с трансформацией образа острова от рая к аду. Фатальный характер гибели героев соотносится с рядом философских и эстетических идей рубежа XIX–XX вв., оказавших существенное влияние на мировоззрение и поэтику писателя.

Литература

1. Варламов А.Н. Александр Грин. 2-е изд., испр. М.: Молодая гвардия, 2008.
2. Горницкая Л.И., Ларионова М.Ч. Место, которого нет... Острова в русской литературе. Ростов н/Д.: Изд-во ЮНЦ РАН, 2013.
3. Горнфельд А.Г. Рец. на кн. Грин А.С. Рассказы. СПб, 1910. Т. 1. // Русское богатство. 1910. № 3. С. 145–147.
4. Грин А.С. Собрание сочинений в шести томах. Т. 1. М.: Правда, 1980.
5. Грин А.С. Психологические новеллы / сост., вступ. ст. и примеч. В.Е. Ковского. М.: Советская Россия, 1988.
6. Ницше Фридрих. Полное собрание сочинений: в 13 т. М.: Культурная революция, 2005. Т. 1/1: Рождение трагедии. Из наследия 1869–1873 гг. / пер. с нем. В. Бакусева, Л. Завалишиной и др.; общ. ред. И.А. Эбаноидзе. 2012.
7. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. СПб.: Азбука, 2020.
8. Соловьев В.С. Три речи в память Достоевского // Сочинения: в 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1988. С. 290–323.

ANNA STOROZHAKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE MYTHOLOGEME OF THE ISLAND IN THE POETICS OF A.S. GREEN

The article is devoted to the study of the features of the island's mythologeme in a literary text based on the material of A.S. Green's pre-revolutionary stories "The Death of Romelink" and "The Devil of Orange Waters". The space of the island appears in them as the place of trials of the heroes, giving an opportunity to atone for the sins of their former life, to be spiritually transformed.

The semantic structure of the stories is connected with the transformation in the minds of the heroes of the symbolic and mythological space of the island from heaven to hell. The fatal nature of their death correlates with a number of the philosophical and aesthetic ideas of the turn of the XIX–XXth centuries, which had a significant impact on the writer's worldview and poetics.

Key words: *A.S. Green, "Death of Romelink", "Devil of Orange Waters", the mythologeme of the island, folklore, pseudo-folklore.*

УДК 811.161.1

А.С. СТОРОЖАКОВА

(anna.storozhakova@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РИТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЩЕНИЕ В ПОЭЗИИ Б.Ш. ОКУДЖАВЫ*

Рассматривается такая фигура диалогизма, как риторическое обращение. Проводится лингвостилистический анализ данной фигуры в идиостиле Б.Ш. Окуджавы: выявляется роль риторического обращения в поэтических текстах автора, определяются стилистические функции этой фигуры.

Ключевые слова: язык поэзии, фигура диалогизма, риторическое обращение, стилистическая функция, идиостиль, язык произведений Б.Ш. Окуджавы.

Актуальность исследования обусловлена тем, что специфика использования в русской поэзии второй половины XX в. такой стилистической фигуры, как риторическое обращение, изучена недостаточно и требует более глубокого научного анализа с лингвостилистических позиций.

Объектом исследования являются риторическое обращение и его стилистические возможности. В качестве **предмета** изучения выступают риторическое обращение и его стилистические особенности в поэзии Б. Окуджавы.

Цель работы заключается в проведении лингвостилистического анализа риторического обращения в лирике Б. Окуджавы.

Исходя из поставленной цели предполагается решение ряда следующих **задач**:

- 1) рассмотреть различные точки зрения на сущность риторического обращения;
- 2) систематизировать поэтические контексты с риторическим обращением в лирике Б. Окуджавы;
- 3) проанализировать лингвостилистические особенности индивидуально-авторского использования риторического обращения в поэзии Б. Окуджавы.

Материал для исследования был извлечен из лирических произведений Б. Окуджавы, написанных в период с 1957 по 1996 гг.

Для решения поставленных задач в работе применялись следующие **методы**: описательный, включающий наблюдение, интерпретацию и классификацию языкового материала; семантический и контекстуальный анализ.

Стилистические фигуры привлекали внимание ученых ещё во времена Древней Греции. Аристотель в «Поэтике» отмечал, что речь в поэзии уклоняется от обыденности, используя «необычные слова» [1, с. 670].

Прежде чем приступить к лингвостилистическому анализу «необычных слов», целесообразно проанализировать теоретический материал, посвященный риторическому обращению, рассмотреть различные точки зрения на данный стилистический приём.

Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова в «Словаре-справочнике лингвистических терминов» дают следующее определение: «Риторическое обращение – стилистическая фигура, состоящая в том, что высказывание адресуется неодушевленному предмету, отвлеченному понятию, лицу отсутствующему, тем самым усиливается выразительность речи» [8, с. 239].

Т.В. Матвеева в авторском учебном словаре называет риторическое обращение фигурой речи и обращает внимание на «обращение не для реального привлечения внимания адресата речи, а для привлечения внимания к лицу, предмету, явлению, обозначенному этой формой» [4, с. 400–401]. Исследователь также отмечает эффект пафосного высказывания и возможность шутливой интонации, чего нет у Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой.

В.П. Москвин в словаре «Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Терминологический словарь» риторическое обращение [греч. *ῥήτωρ* ‘оратор’] (иначе – апострофу) на-

* Работа выполнена под руководством Колокольцевой Т.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

зывает речевым актом, представляющим собой эмоциональное обращение к тому, кто не может дать ответ: к Богу, к отсутствующему, умершему или воображаемому лицу [5]. В.П. Москвин ссылается на работы Хью Блэра, который рассматривал риторическое обращение к абстракции как олицетворению (“personification”) [10]. Однако тут же опровергает его теорию, доказывая, что «такое обращение следует рассматривать:

- 1) не как отдельную фигуру, а как комбинацию указанных двух фигур;
- 2) как основанное не на олицетворении, а на опредмечивании, поскольку здесь может иметь место уподобление не только лицу, но и растению, птице и т. д.».

Из этого следует вывод, что в комбинации с олицетворением происходит обращение к предмету, а в комбинации с опредмечиванием – к абстракции.

Риторическое обращение характерно также для художественной речи, особенно для лирики. Джонатан Куллер не без основания полагает, что наиболее естественной средой обитания риторического обращения является лирическая поэзия, что риторическое обращение – это сама лирика (“lyric itself”) [11].

В.П. Москвин указывает на то, что использование риторического обращения в бытовой обстановке воспринимается как *бомбаст* ([от греч. βόμβος ‘шум, гудение, гул, грохот < βομβέω ‘шуметь, гудеть, жужжать’] – разновидность бурлескного стиля, состоящая в описании низких или бытовых тем высоким слогом [5, с. 125]). Исключение составляют только обиходные апострофы – междометные выражения типа «О боже!», «О господи!» (пришедшие из религиозной речи) [Там же, с. 521–522].

На данный момент в функциональной стилистике не существует общепринятой классификации рассматриваемых нами фигур. В нашем исследовании мы будем учитывать, прежде всего, тематические различия риторических обращений.

Имеющийся фактический материал (включающий в себя как непосредственно риторическое обращение, так и ближайший к нему контекст) можно разделить на шесть тематических групп: Религия, Семья, Города и страны, Путь, Творчество, Война. Рассмотрим подробнее каждую тематическую группу.

В стихотворении «Песенка об Арбате» лирический герой говорит: (*Ах, Арбат, мой Арбат, ты – моя религия*). Известно, что Б.Ш. Окуджава провёл детские годы в Москве в коммунальной квартире на Арбате, после чего ему дважды приходилось уезжать в Грузию. Только в 50-х годах он смог вернуться в Москву. Арбат стал для него особым местом, священным, с которым связано не просто детство, но и вся жизнь. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой значение существительного *религия* определяется следующим образом: «сложившиеся непоколебимые убеждения, безусловная преданность какой-н. идее, принципу» [6, с. 675]. Существительное *религия* в данном контексте говорит как раз о преданности барда к родным местам – именно поэтому мы можем отнести его к первой группе.

Еще более наглядным примером в рамках данной тематической группы является риторическое обращение в стихотворении «Молитва» (*Господи мой Боже, / зеленоглазый мой! <...> / дай же ты всем понемногу... / И не забудь про меня*) [7, с. 119]. Исходя из определения понятия «риторическое обращение» в словаре В.П. Москвина «Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Терминологический словарь» [5], в данном контексте мы видим пример риторического обращения, пришедшего из религиозной речи (*Господи мой Боже!*).

Говоря о второй группе риторических обращений, стоит отметить, что Б.Ш. Окуджава посвятил каждому члену семьи хотя бы одно лирическое произведение.

В стихотворении «Новое утро» (*Мама, белая голубушка, / Утро новое горит*) он обращается к матери [7, с. 22]. В произведении «Душевный разговор с сыном» (*Мой сын, твой отец – лежебока и плут / Из самых на этом веку*) – к сыну [Там же, с. 5]. Стихотворение «Свадебное фото» (*Тётя Оля, ты – уже история*) обращено к тётке Оле, которая была расстреляна, как и отец поэта [Там же, с. 346]. Стихотворение с говорящим названием «Няньке» (*Акулина Ивановна, нянька моя дорогая, / В закуточке у кухни сидела, чайк попивая*) адресовано любимой няне [Там же, с. 313].

Имеются также произведения, посвящённые отцу, однако в них отсутствуют риторические обращения (возможно, это связано с тем, что поэт его почти не знал), и стихотворения, посвящённые обещаниям жёнам (Галине Смольяниновой и Ольге Арцимович), однако обращения к ним во всех случаях зафиксированы лишь эпиграфом. Необходимо заметить, что произведение «Молитва» посвящено как раз второй жене Ольге.

Обращения к городам и странам, представленные в нашей выборке, можно разделить на три подгруппы: Москва (в подгруппе «Москва» целесообразно, в свою очередь, выделить столицу с пригородом и Арбат), Санкт-Петербург и Польша.

Как было сказано ранее, Арбат для поэта был не только родиной, но и местом силы, куда он всегда возвращался. Неудивительно, что риторическое обращение к данному образу встречается не один раз: в «Песенке об Арбате» и стихотворении «Арбата больше нет: растаял словно свечечка...». Обращение к пригороду столицы мы можем увидеть в стихотворении «Подмосковье» (*Подмосковье, Подмосковье, / ты прохладное дно морское, / кладовая синего света*) [7, с. 11].

Обращение в стихотворении «Арбата больше нет: растаял словно свечечка...» можно также отнести и к четвёртой тематической группе – Путь. Риторическое обращение «*Сретенка, Сретенка, ты хоть не спеши*» [Там же, с. 309] мы можем сравнить с риторическим обращением в стихотворении «Полночный троллейбус» (*Полночный троллейбус, по улице мчи, / верши по бульварам круженье, / чтоб всех подобрать, потерпевших в ночи / крушенье, / крушенье. / Полночный троллейбус, мне дверь отвори!*) [Там же, с. 15]. В обоих случаях перед нами олицетворение, воплощающее движение. Однако Сретенку лирический герой просит не спешить, а полночный троллейбус, напротив, мчаться.

В стихотворении «Нева Петровна» лирический герой обращается к образу реки, на которой стоит великий город (*Нева Петровна, возле вас – все львы. / Они вас охраняют молчаливо. / Я с женщинами не бывал счастливым, / вы – первая. Я чувствую, что – вы*) [Там же, с. 29]. В данном случае мы имеем дело с олицетворением. Лирический герой не только называет реку женщиной, но и даёт ей отчество по имени основателя города.

Поэт был широко известен своим творчеством в Польше. В 1968 г. вышла пластинка его песен в исполнении польских артистов, а песня «Прощание с Польшей» была представлена на диске в исполнении самого автора. Мы можем выделить три произведения. Это уже упомянутое «Прощание с Польшей», в котором поэт обращается к Агнешке Осецкой, известной польской поэтессе; ставшее песней стихотворение «Ваше благородие госпожа разлука», которое, хотя и не содержит прямого обращения к польскому городу или личности, является переводом произведения Агнешки Осецкой, а также «Путешествие по ночной Варшаве в дрожжах», где поэт обращается к польской столице (*Варшава, я тебя люблю легко, печально и навеки*).

В стихотворении «Дорога, слишком дорого берёшь» [Там же, с. 146] перед читателем предстаёт самое явное обращение к пути, традиционное для философской лирики (*Дорога, / слишком дорого берёшь. / Не забывай про долг. / Когда вернёшь?*).

Примечательно, что, хотя автор и являлся поэтом, прозаиком и бардом, в его лирике представлено обращение к разным видам творчества. Пятую тематическую группу риторических обращений у Б.Ш. Окуджавы (Творчество) мы можем условно разделить на три подгруппы: Музыка, Поэзия и Живопись.

Риторические обращения к составляющим тематической подгруппы «Музыка» мы можем увидеть в «Песенке о Моцарте», где лирический герой называет великого композитора «маэстро» (*Ах, ничего, что всегда, как известно, / наша судьба – то гульба, то пальба... / Не обращайтесь вниманья, маэстро, / Не убирайте ладони со лба*). Согласно данным Малого академического словаря, существительным *маэстро* называют человека, который достиг больших высот в одной из областей искусства – в нашем случае, в музыке [9, с. 240]. В стихотворении «В городском саду» лирический герой задаёт риторические вопросы музыканту о том, знает ли он, *что нет печальных и больных, и виноватых нет*, когда он держит в своих руках кларнет [7, с. 116]. *Играйте, оркестры, звучите, и песни*

и **смех** – так выглядит обращение в «Песенке о старом, больном, усталом короле, который отправился завоевывать чужую страну, и о том, что из этого вышло». В данном случае представлено обращение уже не к одному человеку, а метонимические обращения к целой группе лиц, увлекающихся музыкой.

Обращение к живописи мы можем увидеть в двух случаях – это в стихотворении «Живописцы» и в «Песенке про маляров». Различаются они, в первую очередь, стилем: первое – возвышенное, второе – сниженное.

Похожая ситуация с риторическим обращением к поэзии. Если в стихотворении «Рифмы, милые мои...» [7, с. 49] лирический герой позволяет себе назвать рифмы баловнями и гордячками, то в произведении «Прощайте, стихи...» мы снова видим возвышенную лексику: *Прощайте, стихи, ваши строки и ваши намёки и струны, / и ваши вулканы погасли, и, видимо, пробил тот час.*

Наиболее интересным в рамках данной тематической группы выглядит обращение в стихотворении «Отчего ты печален, художник...» [7, с. 280]: *(Отчего ты печален, художник – / живописец, поэт, музыкант? На какую из бурь невозможных / ты растратил свой гордый талант?).* В данном стихотворении обращение к художнику подразумевает обращение и к живописцу, и к поэту, и к музыканту. Таким образом, стихотворение совмещает все три творческие подгруппы, описанные Б.Ш. Окуджавой.

Прежде чем обратиться к последней тематической группе, стоит ознакомиться с историко-биографическим контекстом. Б.Ш. Окуджава после достижения восемнадцатилетия был призван в армию, где в 1942 г. был ранен и госпитализирован. Демобилизован в марте 1944 г. [2]. Неудивительно, что большую часть риторических обращений в данном исследовании занимают именно обращения к войне.

О своих переживаниях военных лет Б.Ш. Окуджава говорит в стихотворении «Разговор с сыном», пересказывая собственную биографию *(Когда на земле бушевала война / и были убийства в цене, / он раной одной откупился сполна / от смерти на этой войне)* [7, с. 5].

К военной тематической группе также относится ещё одно стихотворение – «Ваше благородие госпожа разлука» [Там же, с. 176]. Каждая строфа в нём открывается риторическим обращением. Начало первого катрена: *«Ваше благородие госпожа разлука, / Мне с тобою холодно, вот такая штука»*. Начало второй строфы: *«Ваше благородие госпожа чужбина, / Жарко обнимала ты, да мало любила»*. Третий катрен открывается риторическим обращением *Ваше благородие госпожа удача, [Для кого ты добрая, а кому иначе]*. И финальная, заключительная строфа звучит так: *«Ваше благородие госпожа победа, / Значит, моя песенка до конца не спета!»*. Воздействующая роль риторических обращений усиливается за счет начальной позиции в строфах и синтаксического параллелизма (все обращения представляют собой однотипные синтаксические структуры).

Известное риторическое обращение из стихотворения «Ах, война, что ж ты сделала, подлая» *(До свидания, мальчики! / Мальчики, / Постарайтесь вернуться назад)* в поэзии Б.Ш. Окуджавы [Там же, с. 34] вступает в антонимические отношения с менее известным риторическим обращением-антитезой *(Вот и кричу невпопад: до свидания, девочки! / Выбора нет! Постарайтесь вернуться назад!)* из стихотворения «Сладкое бремя, глядишь, обернётся копейкою...» [Там же, с. 335].

К женским образам поэт обращается также в стихотворении «Послевоенное танго» *(Мужайтесь, девочки мои! / Поплачьте, девочки мои)* [Там же, с. 202]. И в этом же произведении мы можем увидеть риторическое обращение к представителям определенного рода войск *(Прощай, пехота!)*.

У Б.Ш. Окуджавы встречаются также обращения, включающие воинские звания, как, например, в стихотворении «Дерзость, или Радость перед боем» *(Господин лейтенант, что это вы хмуры?)* [Там же, с. 252].

Отдельного внимания заслуживает образ надежды в военной лирике, к которому Б.Ш. Окуджава обращается в произведениях «Цирк», «Сентиментальный марш» и «Опустите, пожалуйста, синие шторы...» [Там же, с. 156, 13, 44]. Об этом точно и емко написал А.А. Малиновский: «В сознании поколений остался ярко запечатлённый образ Надежды – сестры и матери, носительницы тревог и спаситель-

ницы. Той, которая была и робкой надеждой, но никогда не покидала человека. Которая сама была и человеком, и кем-то крылатым, и человеческой мечтой» [3].

В лирике Б.Ш. Окуджавы встречается большое количество обращений к солдатам, которых он обычно называет братьями. В подтверждение приведём отрывок из стихотворения «Здесь птицы не поют...» (*От Курска и Орла / война нас довела / до самых вражеских ворот... / Такие, брат, дела*) [7, с. 190].

Подводя итог, можно сказать, что риторическое обращение характерно для идиостиля Б.Ш. Окуджавы, в лирике которого активно используются показатели диалогичности. Чаще всего поэт использовал риторическое обращение по отношению к творчеству и войне. Данная фигура помогает усилить выразительность речи, выполняет эмоционально-экспрессивную функцию и делает текст более запоминающимся.

Литература

1. Аристотель. Собрание сочинений: в 4-х т. Т. 4. М.: Мысль, 1983.
2. Булат Окуджава / Дмитрий Быков. 5-е изд. М.: Молодая гвардия, 2020.
3. Малиновский А.А. Надежда как имя собственное и нарицательное в поэзии Булата Окуджавы // Русский язык в школе. 2010. № 4. С. 30–35.
4. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. 3-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2019.
5. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. 3-е изд. Ростов н/Д.: Феникс, 2007.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., допол. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008.
7. Окуджава Б.Ш. Стихотворения. М.: Эксмо, 2016.
8. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1976.
9. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 3. П—Р.
10. Blair H. Lectures on Rhetoric & Belles Lettres. Vol. I. London, 1838.
11. Culler J. Apostrophe // The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction. Cornell Univ. Press, 1981.

ANNA STOROZHAKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

RHETORICAL APPEAL IN THE POETRY OF B.SH. OKUDZHAVA

The article considers such a figure of dialogism as a rhetorical appeal. The linguostylistic analysis of this figure in the idiosyle of B.Sh. Okudzhava is carried out: the role of rhetorical appeal in the author's poetic texts is revealed, the stylistic functions of this figure are determined.

Key words: *the language of poetry, the figure of dialogism, rhetorical appeal, stylistic function, idiosyle, B.Sh. Okudzhava.*

Экономические науки

УДК 338.46

А.В. УВАРОВ

(2al1212.com@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОДСТВА МАСЛИЧНЫХ КУЛЬТУР НА ТЕРРИТОРИИ ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА*

Рассматриваются особенности производства масличных культур на территории ЮФО.

Дается сравнительно-географический анализ валовых сборов преобладающих масличных культур для регионов федерального округа.

Ключевые слова: растениеводство, масличные культуры, валовой сбор, урожайность, посевные площади.

Актуальность исследования. Производство масличных культур традиционно является основой продовольственного комплекса и наиболее крупной отраслью сельского хозяйства регионов Южного федерального округа. Важную роль для подъема всех отраслей сельского хозяйства в регионах ЮФО имеет наращивание производства технических культур, и прежде всего, масличных, таких как подсолнечник, горчица, соя, лен масличный. Семена масличных культур является основой питания человека и источником производства продукции животноводства, т. к. отходы от переработки маслосемян (жмых) является составной частью для рациона кормления животных. От его производства зависит специализация отдельных районов на развитие отраслей животноводства.

В процессе исследования решалась **задача** по выполнению сравнительно-географического анализа производства масличных культур на территории ЮФО.

В работе были использованы следующие **методы исследования**: метод постановки проблемы, теоретический анализ литературы по теме исследования, интегральная оценка и ранжирование регионов Южного федерального округа по показателям валовых сборов и посевных площадей масличных культур, методы обобщения и сравнительного анализа, статистический метод.

Полученные результаты и выводы:

Одной из важнейших отраслей сельского хозяйства Южного федерального округа является растениеводство, что обусловлено природными и экономическими факторами. Положение округа в зоне степей и на юге пустынной зоны юго-востока Европейской части России, наличие таких агроклиматических условий, как равнинный рельеф, высокоплодородные почвы, длинный вегетационный период, большая сумма активных температур оказывают влияние на выращивание технических культур, и прежде всего масличных [1, 3].

Масличным культурам принадлежит ведущая роль в растениеводстве регионов ЮФО. В 2020 г. под масличными культурами было занято 2 млн 551,86 тыс. га, что составляет 18% от общей посевной площади масличных культур в Российской Федерации [2]. По данному показателю Южный федеральный округ занимает 3 место (уступая Приволжскому и Центральному федеральным округам). Что касается валового сбора, то он составлял 43 млн 930,4 тыс. ц – 22% от общего валового сбора технических культур (3 место среди федеральных округов России) (см. табл. 1 на с. 777).

По посевной площади, занятой масличными культурами, лидером среди регионов ЮФО является Ростовская область – 759,64 тыс. га (30% от общей посевной площади масличных). Ростовская область занимает также первое место и по валовым сборам масличных культур – 15 858,55 тыс. центнеров (см. табл. 2 на с. 77).

* Работа выполнена под руководством Лобановой Н.А., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Таблица 1

**Производство масличных культур
по федеральным округам Российской Федерации в 2020 г. (составлено автором по: [4, 5, 6])**

Федеральный округ	Посевные площади (тыс. га.)	Рейтинг по посевной по площади	Валовой сбор (тыс. ц)	Рейтинг по валовым сборам
Южный	2 551,86	3	43 930,4	3
Центральный	3 010,26	2	69 863,46	1
Северо-Западный	58,3	8	1 991,63	8
Северо-Кавказский	521,66	6	6 538,31	6
Приволжский	4 706,81	1	60 640,03	2
Уральский	356,59	7	2 768,03	7
Сибирский	1 918,62	4	23 655,98	4
Дальневосточный	1 274,31	5	15 187,25	5
<i>Российская Федерация</i>	<i>14 398,64</i>		<i>224 575,1</i>	

Таблица 2

**Производство масличных культур
по регионам Южного федерального округа в 2020 году (составлено автором по: [4, 5, 6])**

Субъект	Посевные площади (тыс. га)	Рейтинг по посевным площадям	Валовой сбор (тыс. ц)	Рейтинг по валовым сборам
Республика Адыгея	73,08	5	1 635,94	4
Республика Калмыкия	6,84	6	64,63	6
Республика Крым	109,05	4	81,2	5
Краснодарский край	674,54	3	13 726,06	2
Астраханская область	0,08	8	1,08	7
Волгоградская область	821,94	2	11 831,76	3
Ростовская область	866,2	1	15 858,55	1
Г. Севастополь	0,14	7	0,39	8
<i>ЮФО</i>	<i>2 551,86</i>		<i>43 930,4</i>	

Ведущей масличной культурой в ЮФО является подсолнечник, на который приходится 80% посевной площади. Горчица занимает 2,3%, рапс – 2,7%, соя – 7,5%, лен масличный – 5%. На долю всех остальных масличных культур приходится – 2,5% посевной площади (см. табл. 3).

Таблица 3

Посевные площади масличных культур в хозяйствах ЮФО (составлено автором по: [4, 5, 6])

Масличная культура	Посевная площадь (тыс. га)	Доля в %
Подсолнечник	2 045,43	80
Горчица	59,51	2,3
Рапс	69,56	2,7
Соя	191,9	7,5
Лен масличный	126,32	5
Прочие культуры	59,68	2,5
Вся посевная площадь	2 551,86	100

Производство подсолнечника является одной из важнейших отраслей земледелия ЮФО, на его долю приходится 84% от валового сбора всех масличных культур. Среди регионов лидер по валовому сбору подсолнечника является Ростовская область, дающая 39,3%. В силу малоблагоприятных агроклиматических условий подсолнечник не культивируется в Астраханской области (см. табл. 4).

Таблица 4

Валовый сбор подсолнечника в регионах ЮФО (тыс. ц) (составлено автором по: [4, 5, 6])

Субъект	Валовой сбор (тыс. ц)	Доля в процентах
Республика Адыгея	1 224,84	3,3
Республика Калмыкия	37,25	0,1
Республика Крым	475,36	1,3
Краснодарский край	9 459,25	26
Астраханская область	0	0
Волгоградская область	11 152,5	30
Ростовская область	14 544,86	39,3
ЮФО	36 894,06	100

Динамика производства масличных культур носит двоякий характер. С одной стороны, происходит увеличение посевных площадей. Она выросла на 5,69 тыс. га. Однако несмотря на рост посевных площадей – валовой сбор упал на 7890,59 тыс. ц (см. табл. 5).

Таблица 5

Динамика посевных площадей масличных культур в ЮФО (составлено автором по: [4, 5, 6])

Субъект	Посевная площадь в 2019 г. (тыс. га)	Посевная площадь 2020 г. (тыс. га)	Динамика (тыс. га)
ЮФО	2 546,17	2 551,86	+5,69
Астраханская область	0,06	0,08	+0,02
Республика Калмыкия	8,56	6,84	-1,72
Республика Адыгея	64,86	73,08	+8,22
Республика Крым	140,63	109,05	-31,58
Краснодарский край	683,06	674,54	-8,52
Волгоградская область	793,27	821,94	+28,67
Ростовская область	855,73	866,2	+10,47

Значительное сокращение валового сбора произошло в Ростовской (-3778,45 тыс. ц) и Волгоградской (-1564,32 тыс. ц) областях, а также в Краснодарском крае (-2363,48 тыс. ц) и Республике Крым. Незначительный рост наблюдается в Республике Адыгея и Астраханской области (см. табл. 6).

Таблица 6

Динамика валового сбора масличных культур в ЮФО (составлено автором по: [4, 5, 6])

Субъект	Валовой сбор в 2019 г. (тыс. ц)	Валовой сбор 2020 г. (тыс. ц)	Динамика (тыс. ц)
ЮФО	51 820,99	43 930,4	-7890,59
Астраханская область	1	1,08	+0,08
Республика Калмыкия	72,97	64,63	-8,34

Субъект	Валовой сбор в 2019 г. (тыс. ц)	Валовой сбор 2020 г. (тыс. ц)	Динамика (тыс. ц)
Республика Адыгея	1211,1	1635,94	+424,84
Республика Крым	1406,54	812	-594,54
Краснодарский край	16089,54	13726,06	-2363,48
Волгоградская область	13402,08	11831,76	- 1564,32
Ростовская область	19637,76	15858,55	-3778,45

Таким образом, проведенный нами сравнительно-географический анализ производства масличных культур на территории ЮФО, свидетельствует о том, что Южный федеральный округ является ведущим производителем масличных культур, занимая третье место среди федеральных округов России, как по посевным площадям, так и по валовым сборам. Среди выращиваемых культур преобладают подсолнечник, горчица, соя, лен масличный, для возделывания которых сложились благоприятные агроклиматические условия.

Проведенное нами исследование имеет как теоретическое, так и практическое значение. Полученные результаты могут быть применены при анализе отраслей растениеводства на примере производства масличных культур.

Литература

1. Брылев В.А., Буруль Т.Н., Деточенко Л.В. [и др.] Географический атлас-справочник Волгоградской области (3-е изд., исправ. и дополнен.). М.: Планета, 2016.
2. Лобанова Н.А. Географические особенности развития растениеводства Волгоградской области // Регионы России – единство и многообразие: материалы Междунар. науч.-практич. конф. / под общ. ред. В.П. Макаренко. Т. 2. (г. Биробиджан, 20 дек. 2014 г.). Биробиджан: Изд-во Приамурского гос. ун-та им. Шолом-Алейхема, 2014. С. 32–37.
3. Лобанова Н.А. Особенности сельскохозяйственного районирования Волгоградской области // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2014. № 4(31). С. 72–75. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1398235595.pdf> (дата обращения: 15.01.2019).
4. Россия в цифрах. 2020: крат. стат. сб. // Росстат. М., 2020.
5. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2019: статистич. сб. // Росстат. М., 2019.
6. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru/> (дата обращения: 15.01.2019).

ALEXEY UVAROV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PECULIARITIES OF THE PRODUCTION OF OILSEEDS AT THE TERRITORY OF THE SOUTHERN FEDERAL DISTRICT

The article deals with the peculiarities of the production of the oilseeds at the territory of the Southern Federal District. There is given the comparative geographical analysis of the bulk yield of the dominant oilseeds for the regions of the federal district.

Key words: *plant industry, oilseeds, bulk yield, crop yield, crop production area.*