

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра «Русский язык и литература»

направление подготовки

45.03.01 Филология

направленность (профиль)

Отечественная филология (русский язык и русская литература)

## БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему «Характеристика экспрессивных языковых средств в детских стихах  
А. Барто»

Студентка	<u>С.В. Ерина</u>	_____
Руководитель	<u>М.Г. Соколова</u>	_____

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой канд.пед.наук, доцент

Б.В. Тюркин

«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2016 г.

\_\_\_\_\_

Тольятти 2016

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра «Русский язык и литература»

УТВЕРЖДАЮ  
Завкафедрой «Русский язык и литература»  
\_\_\_\_\_ Б.В. Тюркин

«23» сентября 2015 г.

**ЗАДАНИЕ**  
**на выполнение бакалаврской работы**

Студент: Ерина Светлана Валерьевна.

1. Тема: «Характеристика экспрессивных языковых средств в детских стихах А. Барто».
2. Срок сдачи студентом законченной бакалаврской работы 10.06.2016 г.
3. Исходные данные к бакалаврской работе: исследования по языкознанию, онтолингвистике и психологии, работы, посвященные анализу языка детских стихов А. Барто, сборники детских стихов А. Барто.
4. Содержание бакалаврской работы (перечень подлежащих разработке вопросов, разделов): рассмотрение различных подходов к определению экспрессивности как лингвистической категории, описание когнитивных особенностей детей, отраженных в детской картине мира, характеристика типов и видов выявленных экспрессивных лексических средств на основе существующих классификаций, определение специфики их использования в произведениях А. Барто.
5. Дата выдачи задания «18» сентября 2015 г.

Руководитель бакалаврской работы

\_\_\_\_\_ М.Г. Соколова

Задание принял к исполнению

\_\_\_\_\_ С.В. Ерина

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра «Русский язык и литература»

УТВЕРЖДАЮ  
Завкафедрой «Русский язык и литература»  
\_\_\_\_\_ Б.В. Тюркин

«23» сентября 2015 г.

**КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН**  
**Выполнения бакалаврской работы**

Студента: Ериной Светланы Валерьевны  
по теме: «Характеристика экспрессивных языковых средств в детских стихах А. Барто»

Наименование раздела работы	Плановый срок выполнения раздела	Фактический срок выполнения раздела	Отметка о выполнении	Подпись руководителя
Утверждение темы		18.09.2015	выполнено	
Сбор материала по теоретической части	18.09.2015 – 30.11.2015	30.11.2015	выполнено	
Написание 1 главы	01.12.2015 – 01.02.2016	01.02.2016	выполнено	
Обсуждение 1 главы	02.02.2016	02.02.2016	выполнено	
Практическое исследование, анализ, описание	04.02.2016 – 07.03.2016	07.03.2016	выполнено	
Написание 2 главы	07.03.2016 – 05.04.2016	05.04.2016	выполнено	
Обсуждение 2 главы	06.04.2016	06.04.2016	выполнено	
Предзащита работы		10.05.2016	выполнено	
Оформление чистового варианта работы	10.05.2016 – 10.06.2016		выполнено	

Руководитель бакалаврской работы

\_\_\_\_\_ М.Г. Соколова

Задание принял к исполнению

\_\_\_\_\_ С.В. Ерина

# АННОТАЦИЯ

## бакалаврской работы

Бакалаврская работа Ериной Светланы Валерьевны выполнена на тему «Характеристика экспрессивных языковых средств в детских стихах А. Барто». Объектом исследования избраны детские стихотворения А. Барто. Предмет исследования – экспрессивные языковые средства в детских стихах А. Барто.

Цель работы состоит в выявлении состава экспрессивных языковых средств в творчестве поэта и определении их видов и функций в детской поэзии.

Основные решаемые задачи: обобщить различные точки зрения на лингвистическую категорию экспрессивности в современной лингвистической литературе, описать психолого-педагогические особенности различных периодов детского возраста, методом сплошной выборки отобрать из произведений А. Барто текстовые фрагменты употребления экспрессивных средств, охарактеризовать особенности выявленных средств на основе существующих классификаций, определить основные функции средств экспрессивности в детских стихах А. Барто.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (...источников).

Основные результаты исследования (научные и практические):

1. Доказано, что экспрессивность является важнейшим элементом детской литературы, для которой характерны задача привлечения внимания детей и удержания его, эмоционального воздействия.
2. Установлено, что экспрессивность реализуется в текстах А. Барто комплексом средств, наиболее яркими из которых являются сравнения, метафоры, эпитеты и звукоподражания; преобладающими по типам и видам являются прямые и отрицательные сравнения, антропоморфные и зооморфные метафоры и олицетворения.
3. Доказано, что специфика метафоры и сравнений в произведениях А. Барто обусловлена конкретно-предметным характером мышления детей на ранних возрастных этапах.
4. Доказано, что основными художественно-эстетическими функциями экспрессивных средств в поэзии А. Барто являются описательно-изобразительная, оценочно-характеристическая, познавательная и этическая функции.

Апробация исследования была представлена на открытом уроке, проходившем в г. Жигулевске в ГБОУ СОШ № 14 (15.04.2015 г).

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА 1. ЯЗЫКОВЫЕ ЭКСПРЕССИВНЫЕ СРЕДСТВА В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ .....	10
1.1. Экспрессивность как лингвистическая категория.....	10
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей ранних возрастных этапов .....	14
1.3. Характеристика творческой биографии А. Барто.....	20
Выводы .....	26
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭКСПРЕССИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В ДЕТСКИХ СТИХАХ А. БАРТО .....	28
2.1. Сравнение в стихотворениях А. Барто.....	28
2.2. Метафора, олицетворение и эпитет в стихотворениях А. Барто....	34
2.3. Звукоподражание в стихотворениях А. Барто .....	40
Выводы .....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	47
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	49

## ВВЕДЕНИЕ

Настоящее исследование посвящено анализу экспрессивных языковых средств в детских стихах А. Барто. Под экспрессивностью в данной работе мы будем понимать «совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают её способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи (В.Н. Гридин). Экспрессивность тесно связана с оценочным и эмоциональным отношением субъекта речи к предмету сообщения (В.Н. Телия), что предполагает усиление воздействия на восприятие адресата.

**Актуальность** настоящего исследования обусловлена значимостью изучения экспрессивных средств языка в детской поэзии. Экспрессивность – неотъемлемое свойство детской литературы, для которой характерны задача привлечения внимания детей и удержания его, эмоционального воздействия, поэтому писатели активно используют экспрессивные языковые средства различного уровня. В связи с развитием антропоцентризма в лингвистике актуальным представляется рассмотрение выявленных средств экспрессивности не только с точки зрения особенностей их функционирования в художественном контексте, но и с точки зрения когнитивного развития ребенка, особенностей его картины мира.

**Степень научной разработанности.** Характеристика творчества А. Барто содержится в литературоведческих работах И.О. Соловьева, В.П. Аникина. Языковые особенности детской поэзии А. Барто становились предметом специального исследования в работах А.В. Дановского, Н.В. Кожушковой.

Проблеме отражения языка в детском сознании, закономерностям освоения языка детьми посвящены труды психологов и лингвистов Л.С. Выготского, Т.А. Гридиной, А.К. Михальской.

Однако, несмотря на существующие исследования в данной области, подробное изучение экспрессивных средств языка в детской поэзии А. Барто еще не было предметом специального научного внимания.

**Объект** исследования – детские стихотворения А. Барто.

**Предмет** исследования – экспрессивные языковые средства в детских стихах А. Барто.

**Цель** исследования – выявить состав экспрессивных языковых средств в творчестве поэта и определить их виды и функции в детской поэзии.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1.Обобщить различные точки зрения на лингвистическую категорию экспрессивности в современной лингвистической литературе.

2.Описать психолого-педагогические особенности различных периодов детского возраста.

3.Методом сплошной выборки отобрать из текстов детских стихов А. Барто текстовые фрагменты употребления экспрессивных языковых средств.

4.Охарактеризовать особенности выявленных экспрессивных языковых средств на основе существующих классификаций.

5.Определить основные функции языковых средств экспрессивности в детских стихах А. Барто.

**Материалом** для исследования послужили сборники детских стихотворений А. Барто «Мы с Тamarой ходим парой» [Барто 1976] и «Стихи для самых маленьких» [Барто 2014].

Цель и задачи определили **методы исследования**. Общей методологической основой исследования являются общенаучные методы теоретического и эмпирического познания: анализ и синтез, аналогия, описание, сравнение, а также лингвистические методы исследования: наблюдение над литературным текстом, описательный метод с применением приемов интерпретации, обобщения и типологизации при классификации языковых средств.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Экспрессивность реализуется в текстах А. Барто комплексом средств, наиболее яркими из которых являются сравнения, метафоры, эпитеты и звукоподражания.

2. В детских стихах А. Барто используются как индивидуально-авторские, так и общеязыковые сравнения и метафоры, среди которых преобладающими по типам и видам являются: прямые и отрицательные сравнения, антропоморфные и зооморфные метафоры и олицетворения.

3. Специфика метафоры и сравнений в произведениях А. Барто обусловлена конкретно-предметным характером мышления детей на ранних возрастных этапах.

4. Среди художественно-эстетических функций экспрессивных средств в поэзии А. Барто основными являются описательно-изобразительная, оценочно-характеристическая, познавательная и этическая функции.

**Научная новизна** работы заключается в попытке проанализировать комплекс экспрессивных средств языка и выявить специфику их функционирования в детских стихах А. Барто.

**Теоретическая значимость** работы заключается в том, что в результате анализа удалось выявить, во-первых, состав, типы и виды экспрессивных лексических средств в детских стихах А. Барто; во-вторых, их основные функции в художественном контексте; в-третьих, обусловленность их использования в детской литературе особенностями интеллектуального развития ребенка.

**Практическая значимость:** полученные результаты могут быть использованы в практике школьного и вузовского преподавания русского языка и стилистики.

**Апробация** работы проходила в г. Жигулевске в ГБОУ СОШ № 14 в форме открытого урока.

**Структура** бакалаврской работы подчинена логике исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка.

Во **введении** обосновывается выбор темы исследования и её актуальность, формулируются цель, задачи, объект и предмет исследования, теоретическая и практическая значимость.

В **первой** главе «Языковые экспрессивные средства в детской литературе» представлены различные подходы к определению экспрессивности как лингвистической категории, описаны когнитивные особенности детей, отраженные в детской картине мира.

Во **второй** главе «Особенности функционирования экспрессивных языковых средств в детских стихах А. Барто» характеризуются типы и виды выявленных экспрессивных лексических средств на основе существующих классификаций, определяется специфика их использования в произведениях А. Барто.

В **заключении** содержатся выводы, полученные в ходе исследования.

# ГЛАВА 1. ЯЗЫКОВЫЕ ЭКСПРЕССИВНЫЕ СРЕДСТВА В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

## 1.1. Экспрессивность как лингвистическая категория

Экспрессивность – неотъемлемое свойство детской литературы, для которой характерны задача привлечения внимания детей и удержания его эмоционального воздействия. «Детская поэзия непременно должна быть доступной для ребенка, легкой, экспрессивной и риторичной» [Азарова 2013].

Б. Тошович определяет экспрессивность как «кате­го­рию стилистики, лингвистики, которая охватывает гомогенные и гетерогенные связи формальных, семантических, функциональных и категориальных единиц, отражает и выражает сознательное, целенаправленное, субъективное, эмоциональное и эстетизированное отношение говорящего к собеседнику или предмету, обладает функцией воздействия служит для подчеркивания, усиления, актуализации в процессе общения» [Тошович 2006: 9].

Экспрессивность – понятие, которое неоднозначно определяется в лингвистической литературе. В.Н. Гридин рассматривал экспрессивность как «совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи» [Цит. по: Сковородников 2005: 362]. Такой же точки зрения придерживается В.Н. Телия, понимая экспрессивность как «семантическую категорию, придающую речи выразительность за счет взаимодействия в содержательной стороне языковой единицы, текста, высказывания, оценочного и эмоционального отношения субъекта речи (говорящего или пишущего) к тому, что происходит во внешнем или внутреннем для него мире» [Цит. по: Сковородников 2005: 362]. По мнению С.Е. Никитиной и Н.В. Васильевой, экспрессивность – это «совокупность признаков языковых единиц или высказывания/текста, в которых отражается/которые указывают на не

нейтральное отношение говорящего к содержанию или адресату речи» [Цит. по: Сковородников 2005: 362].

В исследованиях Р.Р. Чайковского под экспрессивностью понимается «во-первых, объективно существующее свойство языковых средств увеличивать прагматический потенциал высказываний, придавая им требуемую психологическую направленность, и, во-вторых, созданную функционированием определенной совокупности экспрессивных средств языка специфическую атмосферу высказывания, заключающуюся в способности этого высказывания интенсивно воздействовать на восприятие читателя, вызывая у него определенную интеллектуальную или эмоциональную реакцию» [Цит. по: Сковородников 2005: 362].

Расхождения в определении экспрессивности находятся в составляющих ее содержательных компонентах. В.Н. Гридин и В.Н. Телия считают, что составляющими являются эмоциональные и оценочные компоненты; Т.В. Матвеева – эмоциональность, оценочность и интенсификацию признака; В.А. Маслова – эмотивность, оценочность, образность, интенсивность, стилистическая маркированность, структурно-композиционные особенности. Исследователи интерпретируют языковую оценку как «общественно закрепленное, социально устоявшееся отношение носителя языка к внеязыковому объекту, понимаемому в широком смысле как лицо, предмет, явление действительности и т.п. Это отношение (субъекта к объекту с точки зрения противопоставления «положительное/отрицательное», т.е. «хорошо/плохо») выступает в качестве узואльно или окказионально выражаемого семантического свойства языковых явлений, именуемых оценочностью. Образность в лингвистике выступает как стилевая черта художественной речи, связанная с употреблением слов в переносном значении метафор, эпитетов, гипербол и т.д. [Сковородников 2005]. Под образностью понимают сложную многозначную категорию стилистики, имеющие различные интерпретации в связи с различными осмыслениями и понятиями и термина образ [Сковородников 2005].

В своих работах В.А. Звегинцев зачастую экспрессивность приравнивает к эмоциональности, иногда эти понятия используют как синонимы.

Общей задачей экспрессивности является выражение или стимуляция субъективного отношения к сказанному. Со стороны говорящего/пишущего это – усиление, выделение, акцентирование высказывания, отступление от речевого стандарта, нормы, выражение чувств, эмоций и настроений, наделение высказывания эмоциональной силой, оценивание, достижение образности и создание эстетического эффекта. Со стороны читателя/слушателя это – удержание и усиление внимания, повышение рефлексии, возникновение эмоций и чувств.

Степень экспрессивности (иногда отождествляемая со степенью интенсивности) служит одним из различительных признаков для функциональных разновидностей языка. К функциональным разновидностям, отличающимся высокой экспрессивностью, относятся язык художественной литературы, разговорная речь и публицистика, а также язык рекламы. К функциональным разновидностям, отличающимся низкой экспрессивностью, относятся язык науки и техники, а также официально-деловой язык [Звегинцев 1973].

Экспрессивность свойственна языковым единицам всех уровней и основывается, главным образом, на отклонении от стереотипов в использовании языковых единиц различных уровней.

На возникновение экспрессивности как характеристики речи или текста влияют свойства коммуникативной ситуации: намерения говорящего – пишущего, презумпции читателя – слушателя (исходные знания и представления, с которыми он вступает в коммуникацию), а также лингвистический и экстралингвистический (социальный) контекст коммуникативного акта.

В лингвистике выделяют четыре основных типа экспрессивности [Васильев 1990]:

1) системно-языковые носители экспрессивности употребляются в экспрессивном контексте – реализуется внутрисистемная (или ингерентная, словарная, парадигматическая, фондовая) экспрессивность;

2) системно-нейтральные единицы приобретают свойство экспрессивности в экспрессивном контексте – реализуется контекстуальная (или адгерентная синтагматическая, приобретенная) экспрессивность;

3) системно-языковые носители экспрессивности употребляются в нейтральном контексте – происходит контекстуальная утрата экспрессивности (или псевдоэкспрессивность);

4) системно-нейтральные единицы употребляются в нейтральном контексте – реализуется нулевая экспрессивность.

Системно-языковые (или парадигматические) средства выражения экспрессивности встречаются на всех уровнях языка. К фонологическим и просодическим средствам достижения экспрессивности относятся, в частности, длительность звука, звукопись и аллитерация, акцентирование, специальные ритмико-интонационные конструкции и др. Использование большинства этих средств может отражаться на письме.

Лексические носители экспрессивности включают различные группы экспрессивной лексики, а также тропы (метафору, метонимию, гиперболу, литоту, эпитеты и др.). Некоторые из экспрессивных лексем имеют однословные нейтральные (стилистически не окрашенные) соответствия, некоторым соответствуют нейтральные описательные выражения из нескольких слов. На лексическом уровне разграничивается количественная и качественная экспрессивность.

«Экспрессивное слово, как правило, не лишено объективно-номинативной функции: его денотативный компонент указывает на определенное явление, это может быть и явление природы (натурфакт), и человек, и артефакт», – такое определение дает экспрессивности Т. Матвеева в своей работе «Экспрессивность русского слова» [Матвеева 2013: 10].

Таким образом, под экспрессивностью в данной работе мы будем понимать «совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают её способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи (В.Н. Гридин). Экспрессивность тесно связана с оценочным и эмоциональным отношением субъекта речи к предмету сообщения (В.Н. Телия), что предполагает усиление воздействия на восприятие адресата.

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей ранних возрастных этапов**

Дети каждой возрастной группы обладают особой, определенным образом структурированной совокупностью знаний и представлений о мире – картиной мира. Как отмечает Л.С. Выготский, «к началу каждого возрастного периода складывается своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью» [Выготский 1983: 258].

Основываясь на результатах изучения психологии детей, можно выделить следующую возрастную структуру [Акулова 2014]:

1) период от 3 до 6 лет называют ранним детством, временем перехода из младенчества в детство. Это время накопления социально значимого опыта, ориентации ребенка в социальном пространстве;

2) период от 6 до 8 лет психологи называют периодом собственно детства. Именно теперь развитие ребенка (физическое, психическое, эмоциональное, интеллектуальное) обеспечивает готовность детей к полноценному систематическому учебному труду;

3) периодом зрелого детства считается от 9 до 11 лет, обозначенный в педагогике как предпоздковый;

4) в 12-13 лет в школьниках развивается самосознание, стремление к самооценке, к определению своего места в мире, собственной значимости.

Действительность для них уже не просто внешняя жизнь, за которой можно наблюдать, это уже сцена, на которой приходится действовать самому. Отсюда интерес к нравственным вопросам, размышления о любви, счастье, дружбе, интерес к деятельности конкретных исторических лиц – тех, кто развивал науку, совершал подвиги, которые вошли в историю;

5) у подростков 14 лет наблюдается возрастание социальной, гражданской активности, стремление к поиску нравственного идеала. Постепенно человек в период детства из наблюдателя за окружающим миром вырастает в активного участника, пытается оценить все происходящее вокруг, перенося интерес с внешнего на интерес к самому себе, своим возможностям и задачам. Подростковый возраст – новый этап в становлении человека. В психологическом плане это связано с сознательным проявлением собственной индивидуальности. В этот период ребят отличает стремление к самостоятельному мышлению, возникает задача выбора профессии, размышления связаны с будущим, с определением роли отдельной личности, значимости каждого человека в открывающемся перед ними мире.

Следует отметить, что восприятие – это базовый познавательный процесс, который строится на основе совместной работы отдельных органов чувств. Результатами такой совместной деятельности зрения, осязания, слуха и т.д. являются образы восприятия – своего рода «картинки» реальности. В общей психологии хорошо известно, что для построения образа воспринимаемого объекта особую информационную ценность имеет его контур. Как только познающий ребенок-наблюдатель становится способен выделять контуры, т.е. края отдельных вещей, из общего фона окружающего мира, его восприятие делается предметным. Он видит мир уже не как хаос невнятных движущихся и статичных пятен (что свойственно совсем крошечным детям), а какместилище отдельных предметов, каждый из которых имеет свои очертания, границу, отделяющую его от фона всего остального.

«В ходе знакомства со всем окружающим, – считает Д. Б. Эльконин, – даже в условиях стихийно складывающегося воспитания в семье, в этом

возрасте (дошкольный возраст) возникает первый абрис мировоззрения – дифференциация природных и общественных явлений, живой и мертвой природы, растительного и животного мира; появляются первые общие представления, создающие основу для последующего формирования в школе научных понятий» [Эльконин 1989: 98].

Особенности детского мировосприятия определяются особенностями эмоционально-мыслительной деятельности ребенка и социальными факторами.

На протяжении дошкольного детства эмоции проходят путь прогрессивного развития: от «заражения» эмоциональным состоянием другого в совместном взаимодействии к умению подчинять свои действия словесной инструкции взрослого, к появлению полноценного мира чувств у ребёнка (эмоции способны превратиться в мысль нужное время). Путь становления проходит и детское мышление: от конкретно-предметного на ранних этапах детского возраста к абстрактному. Ранние конкретно-предметные формы мышления представлены такими мыслительными операциями, как сравнение и метафора.

Сравнение – мыслительная операция, вскрывающая тождество и различие явлений и их свойств, позволяющая провести классификацию явлений и их обобщение. Сравнение – элементарная форма познания [Берков 1996].

Метафора – (греч. *metaphora* – перенесение) – «перенесение свойств одного предмета (явления или грани бытия) на другой по принципу их сходства в каком-либо отношении или по контрасту. Единицей метафорического высказывания является некоторая «система ассоциаций», для которых предлагается особая функция взаимодействия» [Грицанов 2001].

По наблюдениям Гридиной [Гридина 2014], детское метафорическое мышление имеет ряд особенностей. Детские метафоры строятся на антропоморфных и зооморфных доминантах детского мировосприятия. Они связаны «с перенесением антропоморфных и зооморфных характеристик на артефакты (предметные реалии) – восприятием предметного мира как одушевленн

ого» [Гридина 2014: 114]. Так возникают антропоморфные и зооморфные метафоры. Антропоморфные метафоры (олицетворения) связаны с перенесением характеристик людей на зверей, птиц, рыб, насекомых. Например, *«Сначала он не полный, // Не полный подал голос»* (гром) [Барто 2014: 114]. Зооморфные метафоры представлены в перенесении характеристик животных на человека, предметы и природу. Например, *«Автобус с рожками»* (о троллейбусе), *«У папы на шее горбик растет»* (о кадыке) [Гридина 2014: 115]. С развитием детского мышления происходит переход от произвольной метафоричности к произвольной.

Непреднамеренные метафоры объясняются замещением новых, непонятных для ребенка слов. Метафоричность таких выражений обычно не осознается ребенком. Вне детской речи такие метафоры придают слову образность. Такая образность выражена тем, что ассоциативное поле ребенка значительно отличается от ассоциаций в общем употреблении. Непреднамеренные метафоры служат базой для преднамеренного использования экспрессивно-оценочной и образной характеристики обозначаемого. Например, *«Это не наша маши, наша другой масти»* [Гридина 2014: 115]. Во непреднамеренных метафорах отсутствует функция тропа, поскольку детская аналогия имеет случайный и буквальный характер.

Преднамеренные метафоры, в отличие от непреднамеренных, характеризуются осознанием того, что образ предмета, представленный в названии, может иметь условный характер. Зачастую преднамеренность метафоризации в речи ребенка делает отсылку на игровую ситуацию, эксперимент над словами. Такие примеры метафор являются видами языковой игры [Гридина 2014]. Например: *«– Раз ты волк, так ты не трусь!!! – Закричал на волка гусь.»*, *«Мы не Пети и не Вовы // – Мы собаки и коровы.»* [Барто 2014]. В процессе игры дети намеренно отождествляют себя с разными животными. *«Мы объясняли дикарке: // – Ты же не тигр в зоопарке, //Ты же обычная кошка!»* [Барто 2014: 109]. Неожиданность использования метафор у детей придает им яркую экспрессивную окраску.

Постепенно ребенок учится стремиться классифицировать предметы и явления, находить в них общие признаки и выявить различия. Систематизация представлений, отнесение к определенным категориям, осмысление происходящего представляют собой те новые интеллектуальные задачи, которые стремится решить ребенок. Появляется новая форма речи – сообщение в виде монолога, небольшого рассказа о увиденном и пережитом, о прослушанной книге, о взаимоотношении со сверстниками.

Детское мировосприятие ребенка детерминировано рядом социальных факторов. Первым фактором, формирующим детскую картину мира, является семья. В раннем детстве и в дошкольный период наиболее значимое влияние на формирование мироощущения ребенка, на его отношение к миру оказывает семья. Характер этого влияния обусловлен речевой и неречевой деятельностью взрослых, системой воспитания, системой обучения в дошкольный период, психологической обстановкой в семье и другими факторами. Именно в семье формируется неповторимая социальная ситуация развития, которая и определяет индивидуальные особенности ребенка, его интеллектуальный и личностный потенциал.

Вторым фактором, определяющим особенности детского мировосприятия, является игра как основной вид дошкольной деятельности. Большую часть своего времени дети этого возраста проводят в играх, причем за годы дошкольного детства игры проходят довольно значительный путь развития: от предметно-манипулятивных и символических до сюжетно-ролевых игр с правилами. В сюжетной игре ребенок принимает на себя те роли, которые так или иначе соответствуют некоторым общественно-трудовым функциям взрослых людей, и вносит в свою игру нормы отношений: ребенок начинает ориентироваться в общем смысле человеческой деятельности, в том, что любое предметное действие включено в человеческие отношения, так или иначе направлено на других людей и оценивается как значимое или незначимое. Новые отношения взрослого и ребенка, при которых образ взрослого ориентирует действия ребенка, служат основой формирования такой способности

у дошкольника, как произвольность в поведении. Формирование произвольности знаменует собой процесс возникновения нового типа поведения, который исследователи назвали «субъектным». Мир ребенка дошкольного возраста полон интенсивного освоения примеров взрослой жизни, формирования собственно-субъективного поведения.

В.С. Мухина отмечает, что «на протяжении дошкольного возраста изменяется степень осознанности, с которой дети начинают выполнять правила поведения. Дети младшего и среднего дошкольного возраста привыкают выполнять правила и обнаруживают иногда даже чрезмерную «любовь к порядку», не соглашаясь с малейшим его нарушением. К старшему дошкольному возрасту выполнение правил по привычке сменяется сознательным выполнением, основанным на понимании их значения. В этот период дети не только сами начинают подчиняться правилам, но и следят за их выполнением другими детьми» [Мухина1985: 159].

Обогащение детской картины мира и усложнение форм проявлений эмоционально-познавательной деятельности происходит в процессе усвоения дошкольниками социальных ценностей, а искусство выступает эталоном этих ценностей [Бутенко 2014: 56]. Детская литература становится третьим фактором, формирующим особенности детского мировосприятия, поскольку призвана выполнять этическую, эстетическую и развивающую функции.

Воспитательная функция детской литературы заключается в том, что любая детская литература, будь то поэзия или проза, является обращением к детям, неким напутствием в жизнь. Но нужно грамотно это изложить, чтобы все было сообразно их пониманию, ведь в любом возрасте на ребенка моральные правила и поучения навеивают скуку и вызывают отвращение.

Развивающая функция достигается через заучивание стихотворений, которое заставляет работать не одно полушарие, а весь мозг. В дальнейшей жизни ребенок будет демонстрировать прекрасные интеллектуальные способности.

Основной принцип этического воздействия детской книги, по В.Г. Белинскому, заключается в следующем: «нравственность тут должна быть главным предметом, но о ней отнюдь не должно напоминать: она должна быть не в словах, а в деле, и переходить в детей не как понятие, а как чувство» [Цит. по: Михальская 1998: 223].

Таким образом, понятие «детский возраст» неоднородно и включает в себя несколько возрастных периодов: раннее детство, детство, предподростковый.

К основным психолого-педагогическим особенностям дошкольного и раннего школьного возраста относятся: освоение примеров взрослой жизни, формирование собственно-субъективного поведения, развитие воображения и восприятия, становление воли, эгоцентризм в мышлении, проявляющийся в восприятии ситуации только со своей точки зрения, антропоморфная и зооморфная доминанты мышления и его предметно-конкретный характер.

На основе исследований ученые предполагают, что картина мира как целостное миропонимание, интегрирующее представления человека об окружающей действительности и себе самом, начинает формироваться в дошкольном детстве как эстетическая по своему основанию и лишь в процессе системного школьного образования постепенно преобразуется в когнитивную.

### **1.3. Характеристика творческой биографии А. Барто**

Агния Львовна Барто родилась в Москве 4 февраля 1906 года. Начальное воспитание дал ей отец, а после училась в гимназии. Там она и начала писать стихи. Но заниматься глубже литературным делом стала под влиянием А. Луначарского. Первые книги вышли в 1925 г. с такими стихотворениями, как «Китайчонок Ван Ли», «Мишка-воришка» и т.п. Регулярно издавались сборники «Братишки» (1928) и «Мальчик наоборот»(1934). В сборнике

«Братишки» А. Барто взялась за международную тему – тему международного братства.

В поэтические миниатюры для самых маленьких «Игрушки» (1936) вошли веселые стишки для детей с незамысловатыми мотивами: «Барабан», «Бычок», «Грузовик», «Зайка», «Козленок», «Кораблик», «Лошадка», «Мишка», «Мы с отцом», «Мячик», «Резиновая Зина», «Самолет», «Слон», «Флажок», «Ути-Ути», «Раковина». В военное время также были написаны стихи, очерки, статьи. В 40–50-х гг. вышли в свет следующие сборники: «Первоклассница», «Звенигород», «Веселые стихи», «Стихи детям».

Сборник «Звенигород» был написан в 1947 году, когда память о боли и ужасе войны еще была свежа и осязаема. Поэтессе поразила отвага подростков, которые шли за станки в своем юном возрасте, когда не хватало рабочих рук. В этом сборнике отражена вся горечь и боль детей, познавших войну, оставшихся без крова и родных, но не утративших сострадание и любовь. Исходным материалом для сборника послужили подлинные факты, вдумчиво осмысленные поэтессой. Благодаря этой поэме, случился толчок к программе по воссоединению семей, разъединенных во время войны.

В 1958 году написан большой цикл сатирических стихов для детей «Лешенька, Лешенька», «Дедушкина внучка» и т.д. В 1969 году издана книга «Найти человека». В 1970 году выходит сборник «За цветами в зимний лес». В этом блоке стихотворения адресованы детям, которые уже немного повзрослели и гордятся этим. В таких стихотворениях у ребенка идет осознание своего «я», что он тоже личность. («Я расту», «Особое поручение», «Если буду я усат» и т.д.).

К сборнику «Переводы с детского» (1976) возник большой интерес. В данном сборнике представлены переводы стихотворений из разных стран мира: Болгарии, Исландии, Японии, Греции. Поэтесса лично побывала в этих странах и познакомилась с детьми. Они вдохновили ее создать этот цикл. Важная цель сборника – провозглашение гуманистических ценностей.

Также в 1976 году в тираж издаются «Записки детского поэта». Можно сказать, что этот цикл является заключающим в творчестве А. Барто. Стихотворения выходят за рамки детской поэзии. Все внимание сосредоточено на нравственных проблемах: отцов и детей, тревогах родителей, взаимоотношениях, любви, дружбы, жизни. Поэтесса использует только те фрагменты своей биографии, которые способны передать ее личность, отношение к жизни и заинтересованность к судьбе человеческой.

А. Барто многие годы исследует жизнь, нравы, обычаи, привычки советской детворы. Здесь же она сделала немало открытий, имеющих огромное значение для понимания детей и их воспитания. В 1937 году поэтесса отправилась в Испанию, с целью посетить Международный антифашистский конгресс в защиту культуры. Циклы испанских стихов «Над морем звезды» и «Я с тобой» А. Барто посвятила детям республиканских бойцов, сражавшихся с фашистами в Испании. Детям, о которых писала поэтесса, совсем немного лет, но десятилетние Лолита и Анита изображены самостоятельными, отважными, смирившимися с тяжелыми ударами судьбы. В дни войны рассказывала о героизме и самоотверженности не только взрослых, но и детей на фронте и тылу [Аникин 1989].

Автор всегда верно подмечает черты детской психологии, особенности восприятия событий детьми разного возраста. Поэзия А. Барто помогает формированию у ребенка радостного, жизнеутверждающего восприятия мира, ощущения тесной связи с его собственной жизнью и жизнью остальных.

А. Барто открыла мир детской литературы. Главная особенность детской поэзии А. Барто – верное определение «ролевых позиций» автора и адресата. По мнению В.Г. Белинского, «не снисхождение взрослого к ребенку, но принципиальное «равенство», проявляющееся в серьезности, с которой автор относится к читателю и своему предмету» [Цит. по: Михальская 1998]. Автор должен правильно выбрать стратегию общения с ребенком.

Писательница через прием сатиры общается с читателем. Любое стихотворение не прямое нравоучение, а лишь усмешка над их шалостями, тем самым заставляя задуматься над своими поступками:

*«Но, следуя за модой,  
Себя не изуродуй,  
А если плата вам нужна,  
Тогда поступку грош цена.  
Помни истину простую:  
Если девочки дружны,  
Пять девчонок про шестую  
Так судачить не должны»* [Барто 1976].

Поэтесса так же пользовалась юмором, когда рассказывала детям об их любимых игрушках:

*«Идет бычок, качается,  
Вздыхает на ходу:  
– Ох, доска кончается,  
Сейчас я упаду!»* [Барто 2014].

Исследуя творчество А. Барто, можно отметить такую особенность в ее стихах: как правило, они написаны от первого лица, если речь идет о каких-то хороших поступках детей, и от третьего, когда нет активных поступков ребенка или это плохие поступки. Такой прием помогает утвердить в маленьких читателях положительные черты характера.

Совместно с описанием положительных черт характера разоблачается отвратительная сущность самодовольных обывателей, которые видят все так, как хотят:

*«Знают нашего соседа  
Все ребята со двора.  
Он им даже до обеда  
Говорит, что спать пора.  
Он на всех глядит сердито,*

*Всё не нравится ему:*

*– Почему окно открыто?*

*Мы в Москве, а не в Крыму!»* [Барто 1976].

Зачастую А. Барто говорит о взрослых, изображая их не на прямую, а опосредованно, через поступки поведение и привычки детей («Леночка с букетом», «Дедушкина внучка»). Поэтесса показывает и раскрывает логику детских поступков, объясняет причину появления отрицательных качеств у ребят. Даже если адресант один, то получатель может быть как младшего, так и старшего поколения.

Никто раньше и представить не мог, что сатира может присутствовать в детской литературе. Считалось, что для детей годится только мягкий и веселый юмор. Сатира же с ее сарказмом, насмешкой, острым осмеянием, обличением пороков недоступна ребенку. Поэзия Барто опровергла это мнение. Поздравляя с юбилеем, К. Чуковский написал ей: «Даже когда Вы в своей книге высмеиваете какую-нибудь Соню или Клаву, это воспринимается ими не как нудная нотация взрослых, а как дразнилка своей же подружки ... . Вы разговариваете со своими Егорами, Катями, Любочками не как педагог или моралист, а как уязвленный их плохим поведением товарищ» [Чуковский 1989]. Поэтесса, как никто другой, понимала хрупкость детской души, ее проблемы, страхи, переживания.

В своей книге «Агния Барто. Очерк творчества» Б. Соловьев с другой стороны показывает поэтессу читателю. Она предстает настоящим другом для детей, которая не только многое дает своим юным товарищам, но и спрашивает с них.

Сюжеты в произведениях А. Барто всегда реальны. Они взяты из повседневной жизни, будь то ссора друзей, игры на улице, случаи в школе. Благодаря сюжетности, в детских стихотворениях используются построения в форме диалога, междометия, имитируется детская речь. А. Барто – первая, кто заговорил от имени ребенка. Агния Львовна использовала разные, смещенные ролевые позиции. В ее стихотворениях присутствуют адресат – дети,

адресант – родители; адресат – родители, адресант – дети. К последнему виду стоит отнести цикл интернациональных стихотворений «Перевод с детского». Данная серия помогает взрослому глубже прочувствовать переживания своего и чужого ребенка. В каждой сточке точность передачи сказанного.

Б. Соловьев подчеркивает: «Все те передовые, подлинно новаторские, пронизанные духом великих идеалов и социалистического гуманизма начала, которые несет с собою и утверждает советская литература, находят свое яркое и самобытное воплощение в творчестве А. Барто, и без него нельзя достаточно полно представить советскую поэзию и особенно ту, которая предназначена для нашего юного читателя» [Соловьев 1971: 9].

Поэтесса во всем своем творчестве как бы настаивает на том, что детство – это отдельный и равноправный мир со своими устоями и законами, и он имеет свою независимость от взрослых.

Таким образом, можно рассмотреть главные особенности детской поэзии А.Барто с точки зрения экспрессивности, включающей образность, эмоциональность и оценочность.

Экспрессивность стихотворений поэта связана непосредственно с контактом с детьми. Как было отмечено ранее, обогащение детской картины мира и усложнение форм проявлений эмоционально-познавательной деятельности происходит в процессе усвоения социальных ценностей, а искусство выступает эталоном этих ценностей. Автор всегда верно подмечает черты детской психологии, особенности восприятия событий детьми разного возраста. Благодаря сопереживанию, пониманию внутреннему миру ребенка, поэтесса верно и точно раскрывает для малышей и взрослых разные ситуации из жизни.

Основные образы её художественного мира – это дети разного возраста, с разными судьбами и взрослые. В поэзии для дошкольников, А. Барто показывает со стороны ту среду, в которой находится малыш. В основном это семья, любимые занятия и игрушки, то, чем ребенок увлекается в этот период и что оказывает на него влияние. По мере взросления меняется соци-

альная среда и устройство жизни. У Барто появляются стихотворения от лица ребенка, в которых автор стремится обратить внимание взрослого на внутренние диссонансы, переживания ребят.

Изображение взрослых занимает большое место в творчестве поэтессы. Она рисует перед детьми образы матерей и отцов, рассказывает об их трудной жизни, работе, мужественной борьбе, сатирически разоблачает дурные характеры старшего поколения. Как было отмечено ранее, образ взрослого передавался не прямо, а опосредованно, через поступки, поведение, мысли детей.

Оценочность в стихотворениях А. Барто выступает довольно часто. Например, когда стихотворение ведется от лица ребенка, и он описывает происходящую с ним ситуацию. В основном все стихотворения полностью идут как оценка к событию, ведь ребенок, познавая что-то новое собирает информацию и характеризует объекты. Также можно встретить отдельные словосочетания, несущие положительную или отрицательную оценку.

### **Выводы по I главе:**

В лингвистической литературе существуют различные трактовки понятия экспрессивности. Однако во всех определениях данной категории отмечается способность выражать в содержании языковых единиц многообразие эмоциональных и оценочных отношений субъекта речи (говорящего или пишущего) к тому, что происходит во внешнем или внутреннем мире человека. Экспрессивность языковых единиц заключается в способности их содержательной стороны отражать эти отношения в виде особых, экспрессивных, признаков. Экспрессивность нередко рассматривают в аспекте усиления воздействия на адресата.

Экспрессивность связана с такими понятиями, как эмоциональность, оценочность и образность. Их следует рассматривать как составляющие компоненты экспрессивности. Под оценкой понимается суждение о ценности объекта в целом или отдельного его свойства. Оценка выражается или эмо-

тивно (презрение, пренебрежение и т.п.) или логически (рационально). Эмоциональная оценка основана на ассоциативно-образном восприятии, которое и побуждает испытывать некоторое чувство-отношение по поводу обозначаемого объекта.

Экспрессивностью могут обладать языковые средства всех уровней языка. Наиболее яркими из них являются лексические средства. Лексические средства экспрессивности включают в себя метафоры, олицетворения, сравнения, эпитеты.

В понятие «детский возраст» включаются различные периоды: дошкольный, младший школьник и подростковый. Стихотворения А. Барто предназначены для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

К основным психолого-педагогическим особенностям дошкольного и раннего школьного возраста относятся: развитие воображения, которое имеет познавательное и интеллектуальное значение; становление воли, развитие восприятия; появляется эгоцентризм в мышлении, проявляющийся в восприятии ситуации только со своей точки зрения; синкретизм мышления: ребенок вычленяет из целого отдельные детали, но не может их связать вместе; первые проявления инициативности и самостоятельности [Выготский 1983].

К особенностям эмоционально-мыслительной деятельности ребенка названных возрастных периодов являются становление мышления от конкретно-предметного к абстрактному, стремление классифицировать предметы и явления, находить в них общие признаки и выявлять различия, переход от произвольной метафоричности к произвольной.

Основными социальными факторами, которые определяют мировосприятие детей данных возрастных периодов являются семья и окружающая среда ребенка.

Экспрессивность является яркой художественной особенностью творчества А. Барто. К характерным признакам экспрессивности детских стихов А. Барто можно отнести эмоционально окрашенные языковые единицы, такие как метафора, эпитеты, сравнения.

## ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭКСПРЕССИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В ДЕТСКИХ СТИХАХ А. БАРТО

### 2.1. Сравнения в стихотворениях А. Барто

Материалом для исследования послужили сборники детских стихотворений А. Барто «Мы с Тamarой ходим парой» [Барто 1976] и «Лучшие стихи детям» [Барто 2014], в который входит два цикла «Я расту» и «Игрушки».

В результате анализа данных сборников нами были отобраны 64 текстовых фрагмента употребления экспрессивных языковых средств: сравнений, метафор, олицетворений, эпитетов и звукоподражаний.

В данном параграфе предметом анализа являются особенности функционирования сравнений в детских стихах А. Барто.

Сравнение (лат. *comparatio*, нем. *gleichnis*) как термин поэтики обозначает сопоставление изображаемого предмета или явления с другим предметом по общему им обоим признаку. Сравнение часто рассматривается как особая синтаксическая форма выражения метафоры, когда последняя соединяется с выражаемым ею предметом посредством грамматической связки «как», «будто», «словно», «точно» и т. п., причем в русском языке эти союзы могут быть опущены, а подлежащее-сравнение выражено творительным падежом» [Френкель 1970: 393].

При анализе отобранных сравнений мы использовали классификации данных языковых средств М. Петровского, Н.М. Шанского, Н.К. Рябцевой.

В своих работах М. Петровский выделяет четыре типа сравнений [Петровский 1986]:

- 1) прямое – т.е. выраженное с помощью союзов *как*, *словно* или *будто* (сравнительные обороты);
- 2) косвенное – выраженное существительным в форме творительного падежа имени существительного (употребляется без предлога);

3) бессоюзное – когда сравнительный оборот выражается в форме предложения с составным именным сказуемым;

4) отрицательное – когда в основе сравнения лежит раздельность сходных предметов.

Также ученые выделяют узуальные (общезыковые, общеупотребительные) и авторские сравнения:

Узуальные сравнения – номинативно-воспроизводимые единицы, принадлежащие к лексико-фразеологическим средствам языка, и, как обычные фразеологизмы, «извлекаются из памяти как готовые языковые единицы, целостные по значению и устойчивые в составе и структуре» [Шанский 1969: 90].

Авторские сравнения – «индивидуальная концептуальная система писателя, они не являются типичными и общеупотребительными, напротив, они чаще всего необычны, неожиданны или даже окказиональны, чем и обращают на себя читательское внимание. Иными словами, авторское сравнение – это попытка писателя поделиться с миром своим жизненным опытом, мировоззрением, ввести читателя в свою индивидуальную концептуальную систему» [Рябцева 2010].

В сборниках А. Барто с точки зрения структуры можно выделить следующие типы сравнений:

1. Прямые сравнения (представлены наиболее часто). Рассмотрим примеры.

В стихотворении «Дело было в январе» ребенок сравнивает зайчат, повисших на ели, с игрушками: «*Они прижали ушки, // повисли, как игрушки*» [Барто 2014: 22]. В стихотворении «Сторож» пес представляет себя защитником, хочет пойти в сторожа, ведь его боятся как огня: «*Котята боятся меня как огня*» [Барто 2014: 25].

В третьем примере мы видим, как мальчик слушает шум прибоя и видит Кавказ: «*И в комнате у нас // Мы можем слушать море, // Как будто здесь Кавказ*» [Барто 2014: 27]. Приведем другие примеры прямых сравн

ений: *«Громко девочка кричала, // как увидела мочалу, царапалась, // как кошка...»* [Барто 2014: 35]; *«Улыбаясь, как живая, // Встала баба снеговая»* [Барто 2014: 41]; *«Нос распух, // что свекла»* [Барто 2014: 31]; *«Будто круглые очки, // У нее глазищи»* [Барто 2014: 32]; *«Но что талант он – // настоящий, // Что он поет, как херувим...»* [Барто 1976: 7]; *«– Ты что на скамейке // Сидишь, как чужая? // А Катя сказала: // – Я жду урожая»* [Барто 1976: 8]; *«Без конца вздыхала Клава: // – Если б я была кудрява, // Я б, как в сказке царь-девица, // Всех затмила красотой»;* *«Но сидит как неживая, // Будто в сон погружена.»* [Барто 1976: 10].

2. Косвенные сравнения: *«Вот вернулась Ганя в дом, // Слезы катятся ручьем»* [Барто 2014: 29].

3. Бессоюзные сравнения: *«Мы объясняли дикарке: // – Ты же не тигр в зоопарке, // Ты же обычная кошка!»* [Барто 2014: 109].

4. Отрицательные сравнения: *«Не в машине легковой, // Не в подводе тряской – // Едет брат по мостовой // В собственной коляске»* [Барто 2014: 42]; *«Я не просто девочка, // Я у нас вожатая!»* [Барто 1976: 12].

Этот вид сравнений является специфическим именно для детских стихотворений.

Все отобранные сравнения с точки зрения их закрепленности в системе языка можно распределить на общеязыковые (*царапается, как кошка, слезы катятся ручьем, боятся как огня*) и индивидуально-авторские (*Не в машине легковой, // Не в подводе тряской – // Едет брат по мостовой // В собственной коляске; Я не просто девочка, // Я у нас вожатая!*).

Анализ контекстов употребления сравнений в произведениях А. Барто позволил сделать наблюдения над художественно-эстетическими функциями сравнений в творчестве поэтессы.

В поэзии для детей А. Барто сравнение выполняет прежде всего описательно-изобразительную и оценочно-характеристическую функцию, является средством характеристики детей и предметов и явлений окружающей действительности.

Рассмотрим примеры и дадим их анализ.

В детской поэзии А. Барто сравнения как изобразительное и характерологическое средство основано на ассоциациях с предметами, животными, явлениями хорошо знакомыми ребенку, исходя из его жизненного опыта. Это видно на примере следующих стихотворений: «Девочка чумазая», «С утра на лужайку», «Машенька»:

*«Громко девочка кричала, // как увидела мочалу, // царапалась, // как кошка...»* [Барто 2014: 35]; *«А мячик, как солнце, // Горит надо мной, // Потом повернется // Другой стороной // И станет зеленым, // Как травка весной»* [Барто 1976: 9]; *«Нарисуем огород, // Там смородина растёт – // Два куста смородины, // Ягоды, как бусины»* [Барто 1976: 11].

Во втором отрывке автор сравнивает мячик с солнцем (он такой же круглый и яркий) и с травой летом, она такая же зеленая. Главный герой – мальчишка лет 6-7, основываясь на своем еще небольшом опыте, сравнивает мяч по цветовым и внешним признакам с природными предметами и явлениями.

В третьем четверостишье ребенок на основе внешнего сходства сравнивает ягоды смородины на огороде с бусинами, которые мог увидеть у бабушки на шее.

Мышлению ребенка присуще воображение, которое, зачастую, отсутствует у взрослого. Детям от 3 до 8 лет существенно желание переноса действия, наблюдавшегося в жизни, на свои игры. Например, в стихотворении «Осенью» герой опечален тем, что его любимая скамейка, которая раньше была самолетом, автомашиной, теперь мокнет одна:

*«Мокнет скамейка  
Под голой рябиной...  
Летом была она  
Автомашиной,  
Она самолётом  
Красивым была,*

*Приделали к ней*

*Два фанерных крыла»* [Барто 1976: 13].

Приведем аналогичные примеры: *«Я же всадник, верховой!»* [Барто 2014: 48]; *«Я как раз был пастухом»* [Барто 2014: 49]; *«Мы объясняли дикарке: // – Ты же не тигр в зоопарке, // Ты же обычная кошка!»* [Барто 2014: 109].

Поэтесса через своего лирического героя показывает соединение двух миров – детского и взрослого, реального и воображаемого, взывает к бережному отношению мира ребенка, к нему самому, к его своеобразным особенностям.

В стихотворении «Веровочка» мы встречаем пример использования сравнения в оценочно-характерологической функции, что является реализацией такой составляющей экспрессивности, как оценочность. Сосед дает эмоциональную оценку происходящему, находясь в недоумении, почему всю ночь кто-то топает как слон:

*«Рано утром в коридоре  
Вдруг раздался топот ног.  
Встал сосед Иван Петрович,  
Ничего понять не мог.  
Он ужасно возмутился,  
И сказал сердито он:  
– Почему всю ночь в передней  
Кто-то топает, как слон?  
Встала бабушка с кровати –  
Всё равно вставать пора!  
Это Лида в коридоре  
Прыгать учиться с утра»* [Барто 1976: 14].

Задача А. Барто состоит в том, чтобы дети забыли свою серьезность и посмеялись над собой. Поэтесса раскрывает детские капризы, тем самым помогая ребенку видеть их и исправлять.

Если автором является взрослый, который через общение с ребенком развивает его интеллектуально, помогает осознать мир, воспитывает его, то экспрессивность связывается с познавательной, воздействующей и убеждающей функцией.

Можно предположить, что сравнение является основой, на которой развились аналитические способности ребенка. При анализе мыслительных операций, можно заметить, что, знакомясь с предметом, оценивая его, малыш будет использовать сравнение: узнавая и исследуя предмет, он сравнивает его уже с известными ему объектами и на основе этого делает выводы о новом предмете. Также сравнение определяется как акт мышления, посредством которого на основе фиксированной установки оценивается, упорядочивается и классифицируется содержание познания.

Таким образом, в детских стихах А. Барто преобладающими по типам и видам являются: с точки зрения структуры – прямые, с точки зрения закреплённости в системе языка – индивидуально-авторские.

Анализ контекстов употребления сравнений в произведениях А. Барто позволил выявить следующие функции: описательно-изобразительную, оценочно-характеризующую и познавательную. В детской поэзии А. Барто сравнения как изобразительное и характерологическое средство основано на ассоциациях с предметами, животными, явлениями, основанными на имеющемся жизненном опыте ребенка. Сравнение усиливает тот или иной признак объекта с помощью сопоставления с эталоном, на образном восприятии объекта базируется эмоциональная оценка автора и читателя.

Функционирование сравнений в детских стихах имеет свою специфику, обусловленную психологическими особенностями детского возраста: любознательностью, упрямством, предпочтение отдается сюжетно-ролевым играм, установлением отношений со сверстниками, включение новых понятий.

## 2.2. Метафора, олицетворение и эпитеты в стихотворениях А. Барто

В данной параграфе предметом анализа являются особенности функционирования метафоры, олицетворений и эпитетов в детских стихах А. Барто.

Метафора – «троп или фигура речи, употребление слова, обозначающего некоторый класс объектов, явлений, действий или признаков, для характеристики или номинации другого, сходного с данным класса объектов или индивида» [Караулов 1998: 233].

Процессы метафоризации зачастую протекают в противоположных направлениях: от человека к природе, от природы к человеку, от неодушевленного к одушевленному, от живого к неживому [Караулов: 1998].

Всякая метафора выражает общую мысль; понимание метафоры требует раскрытия в образной форме ее общего смыслового содержания так же, как при употреблении метафорического выражения требуется подыскать образы, которые бы выразили общую мысль у ребенка. Весь смысл метафоры – в тех новых выразительных оттенках, которые привносит метафорический образ; вся ее ценность в том, что она прибавляет к общей мысли, выражая ее. Метафорическое выражение может служить ярким доказательством как единства общей мысли, понятия и образа, так и качественного своеобразия образа, его отличия от понятия.

Олицетворение – такое изображение неодушевленных или абстрактных предметов, при котором они наделяются свойствами живых существ – даром речи, способностью мыслить и чувствовать. Олицетворение было связано в древности с анимическим мировоззрением и всевозможными верованиями (в античной мифологии). Олицетворение как иносказание, стилистический термин – один из весьма распространенных художественных тропов. Таково олицетворение в сказках, баснях, в художественной литературе» [Тимофеев: 1974].

Олицетворение считается одним из видов метафоры. Главная задача олицетворения – это соотносить изображаемый предмет с человеком, постичь сущность предмета.

В энциклопедии Ю.Н. Караулова эпитет определяют, как «стилистически значимое (содержащее троп или подчеркнуто характеризующее предмет речи) слово или словосочетание в синтаксической функции определения или обстоятельства» [Караулов 1998: 640].

В литературоведении термин «эпитет» не имеет синтаксически определенного содержания и нередко употребляется для обозначения любого слова (группы слов), выражающего эмоциональную оценку или образную характеристику предмета речи.

По мнению Б.В. Томашевского, «эпитет, в отличие от логического определения, не уменьшает объем понятия и не расширяет его содержания, а оставляет его неизменным. «Задача логического определения, – пишет он в своей работе «Стилистика и стихосложение», – индивидуализировать понятие или предмет, отличить его от подобных же понятий. Эпитет – это такое определение, которое этой функции не имеет ... Эпитет ничего не прибавляет к содержанию, он как бы перегруппировывает признаки, выдвигая в ясное поле сознания тот признак, который мог бы там и не присутствовать» [Томашевский 1959: 379].

А.Н. Веселовский определяет эпитет как «одностороннее определение слова, либо подновляющее его нарицательное значение, либо усиливающее, подчеркивающее какое-нибудь характерное, выдающееся качество предмета» [Веселовский 1970: 578]

В детских стихах А. Барто преимущественно использованы индивидуально-авторские метафоры, отражающие индивидуальный субъективный взгляд ребенка на мир.

По типу метафорического переноса метафоры и олицетворения, использованные в детских стихах А. Барто, можно распределить на два вида:

1) антропоморфные метафоры и олицетворения-персонификации, приписывающие свойства человека либо животным, либо неодушевленным предметам.

2) зооморфные метафоры и олицетворения-антиперсонификации, в которых свойства животных переносятся на человека, либо на неодушевленный предмет.

Функционирование метафор данного вида обусловлено антропоморфной и зооморфной доминантами детского мышления и восприятия [Гридина: 2014].

Рассмотрим примеры метафор и олицетворений первого вида: *«И скачут лягушки // За мной по пятам // И просят меня // – Прокати, капитан!»* [Барто 2014:13]; *«Сначала он не полный, // Не полный подал голос»* (гром) [Барто 2014: 114]; *«Ну что-то у всех // Очерствели сердца»* [Барто 1976: 18]; *«Художник дядя Миша // Рисует голубка. // «Друзья, стучите тише!» – // Воркует он с листка»* [Барто 1976: 19]; *«Он будет лить часы подряд // На крышу на дорогу. // Об Этом тучи говорят, // Хоть говорить не могут»* [Барто 1976: 20].

Анализируя примеры олицетворений и метафор первого вида, можно отметить, что персонификация – это не только стилистическое средство, создающее образность и придающее красоту высказыванию, но и способ выражения определенного мировосприятия ребенка, а именно мифологического мышления. Детское стремление перенести свои свойства (способность мыслить и говорить) на животных и растения объясняется тем, что в период до-рационального мышления так легче было чувствовать связь с природой и объяснить явления окружающего мира.

Чтобы дети не забывали братьев наших меньших, поэтесса в стихотворении «Он был совсем один» раскрывает внутренний мир переживаний щенка, делая его человеческим: *«Решил щенок»* [Барто 2014: 94]; *«и стал щенок мечтать о том...»* [Барто 2014: 94]; *«И так расстроился щенок...»* [Барто 2014: 95].

Примеры антиперсонификации можно увидеть в стихотворениях «Гуси – лебеди», «Игра в стадо». В данных стихах дети примеряют на себя роли животных в процесс игры: «Серый волк – Василий» [Барто 2014: 44]; «Мы не Пети и не Вовы – // Мы собаки и коровы!» [Барто 2014: 46].

В данной работе при характеристике функций метафор, олицетворений и эпитетов мы опирались на классификацию, предложенную Н.Д. Арутюновой [Арутюнова 1990]. По мнению Н.Д. Арутюновой, можно выделить следующие функции метафоры:

1. Эстетическая – эта функция состоит в том, чтобы украсить речь, сделать ее более яркой и выразительной. Метафора – это средство, которое служит украшению речи, придаёт стилю больше возвышенности и торжественности.

2. Аксиологическая – состоит в том, чтобы передать оценку предмета. С ее помощи можно выразить отношение к предмету. Различные слова представляют предмет не в одном и том же свете. Чтобы выставить предмет в хорошем свете, следует брать метафору от лучших предметов, чтобы о том же самом предмете сказать дурно – нужно взять метафору от дурных вещей.

3. Номинативная – это функция обозначения предмета, явления, процесса и т.п. Метафора может способствовать рождению названий каких-либо предметов и таким образом служит развитию языка. Принцип такой замены состоит в следующем: метафора либо занимает пустое место, либо вытесняет исконное название.

4. Этическая функция – психическое отражение, образ может выполнять воспитывающую, этическую функцию. Этическая функция метафоры вытекает из ее эмоционально-оценочной функции, эмоционально-оценочной природы. Образная речь оказывает сильное воздействие на адресата, на его поведение, его систему оценок. Метафора, подключая эмоциональные каналы воздействия, делает такое воздействие и более тонким, и более глубоким. Сущность этической функции метафор заключается отнюдь не в ее производности и зависимости от других функций, а в опосредованном характере

отражения, что дает больший воспитывающий эффект, нежели прямое, необразное отражение.

В детских стихах А. Барто анализируемые средства выполняют преимущественно этическую функцию, что, несомненно, характеризует специфику функционирования данных средств в детской поэзии.

Этическая функция включает в себя одну из важнейших сторон жизнедеятельности ребенка, а в дальнейшем взрослого человека – мораль и нравственность. Включая в свои стихотворения такие приемы, как олицетворение и метафору, поэтесса вкладывает в детей милосердие, сочувствие, понимание и значение дружбы, самопереживание, направляет моральное развитие социальных институтов и отношений.

Олицетворяя детские игрушки, А. Барто учит детей гуманизму. В детской литературе эта черта понимается как соотношение добра и зла в пользу добра. Потому что психика детей не выносит мысли о дисгармоничности мира. Детская литература должна быть ориентирована на гуманистические идеалы, должна учить различать правду и ложь, добро и зло, умение заботиться об окружающих предметах и людях.

В процессе олицетворения одинаково интенсивно совершенствуется и интеллектуальная, и эмоциональная сторона личности. Олицетворение помогает человеку не только понимать, но и чувствовать жизнь окружающего мира, являясь тем самым одним из проявлений способности к эмпатии. Проиллюстрируем сказанное примерами:

*«Зайку бросила хозяйка –  
Под дождем остался зайка.  
Со скамейки слезть не мог,  
Весь до ниточки промок» [Барто 2014: 11];  
«У меня живёт козлёнок,  
Я сама его пасу.  
Я козлёнка в сад зелёный  
Рано утром отнесу.*

*Он заблудится в саду -  
Я в траве его найду» [Барто 2014:15];  
«Я люблю свою лошадку,  
Причешу ей шёрстку гладко,  
Гребешком приглажу хвостик  
И верхом поеду в гости» [Барто 2014: 10];  
«Зайка сидит в витрине,  
Он в серенькой шубке из плюша.  
Сделали серому зайцу  
Слишком длинные уши.  
В серенькой шубке серой  
Сидит он, прижавшись к раме,  
Ну как тут казаться храбрым  
С такими смешными ушами?» [Барто 2014: 12].*

Эпитеты в стихотворениях А. Барто употребляются редко. Примеры можно увидеть в стихотворениях «Фонарик» и «Снег»: *«Мне не скучно без огня – // Есть фонарик у меня. // На него посмотришь днем – // Ничего не видно в нем, // А посмотришь вечером – // Он с зеленым огоньком. // Это в баночке с травой // Светлячок сидит живой» [Барто 2014: 26]; «Снег февральский слабый, слабый» [Барто 2014: 40].*

Выполняя оценочную функцию, эпитет выступает как изобразительный прием, который, взаимодействуя с основными типами семантических переносов – метафорой, метонимией и др., придает тексту определенную экспрессивную тональность [Томашевский 1959].

Таким образом, в детских стихах А. Барто преобладающими видами метафор и олицетворений являются: антропоморфные и зооморфные метафоры и олицетворения.

Анализ контекстов употребления метафор и олицетворений в произведениях А. Барто позволил выявить их этическую функцию в художественном контексте как основную.

Функционирование сравнений в детских стихах имеет свою специфику, обусловленную психологическими особенностями детского возраста. Поэтесса в своих стихотворениях с помощью метафор, олицетворений обращается в той незримой грани, где детское восприятие жизни не осложнено заботами, взрослыми проблемами. Лирические герои со всей искренностью и беззаботностью решают все трудности, которые встали у них на пути. Благодаря сопоставлению мы можем увидеть детский мир глазами ребят. Метафоричность дает почувствовать все внутренние переживания малышей: от любви, до тоски и грусти.

### **2.3. Звукоподражания в стихотворениях А. Барто**

«Звукоподражание – один из элементов звукописи, сущность которого заключается в наличии непосредственной связи между звуками слов и их смыслом. Встречается в народных загадках (звукоподражание действию, свойственному отгадке *«Взял я с собой трах-тах-ту...»*, отгадка: ружье), скороговорках (*«От топота копыт пыль по полю несется»*) [Тимофеев 1974].

В данной работе мы придерживаемся широкого подхода к определению понятия звукоподражание, в соответствии с которым в художественном тексте звукоподражательным может быть любое слово, даже не являющееся звукоподражаниями как частью речи.

В результате анализа произведений А. Барто нами были выделены следующие разновидности звукоподражательных средств, используемых автором: во-первых, это собственно звукоподражательные слова как единицы языка. Звукоподражательные слова – это неизменяемые слова, которые своим звуковым составом воспроизводят, с точки зрения носителей данного языка, звуки, издаваемые человеком, животными или предметом [Панова 2010].

Звукоподражания являются единицами языка и используют звуковой состав языка, поэтому они не могут быть полностью идентичными есте-

ственным звукам. Каждый язык по-своему осваивает звучания внешнего мира, и звукоподражания разных языков не совпадают друг с другом, хотя нередко обладают сходством. Давно замечено, что звукоподражания являются одними из первых слов в речи маленьких детей. Многие дети обозначают собаку словом «ав», а машину – «трр-трр». Обычно это объясняют тем, что, обладая очевидной связью между формой и содержанием, мотивированные знаки легче осваиваются [Воронин 1990].

В детских стихах А. Барто преимущественно используются гомические, бестиальные (звуки, издаваемые животным) и предметные звукоподражания. Например, в стихотворении «Кто как кричит» присутствуют те звукоподражания, которые дети слышат и усваивают с рождения:

**«Ку-ка-ре-ку!**

*Кур стерегу.*

**Кудах-тах-тах!**

*Снеслась в кустах.*

*Пить, пить, пить!*

*Воды попить.*

**Мурр-мурр...**

*Пугаю кур.*

**Кра, кра, кра!**

*Завтра дождь с утра.*

**Му-у, му-у!**

*Молока кому?»* [Барто 2014: 7].

При восприятии этих звуков в детском сознании возникают образы этих животных.

Отдельные примеры относятся к гомическим (звуки, издаваемые человеком) звукоподражаниям: *Плачет, // Заливается, // Платьем утирается. // Ууу-ууу!* [Барто 2014: 28].

Во-вторых, к звукоподражательным средствам в широком понимании мы отнесли слова знаменательных частей речи, которые своим фонетическим обликом имитируют звучание окружающей действительности.

Ярким примером присутствия звукоподражания являются стихотворения «Барабан», «Девочка-ревушка», «Дождь в лесу» и «Игра в слова»: *«Барабанит, // Барабанит // Полтора часа // Подряд!»* [Барто 2014: 15];

*«Я гляжу из-под плаща,  
Как, **треща** и **трепеца**,  
Гнутся ветки на весу.  
Дождь в лесу! Дождь в лесу!  
Нету больше тишины.  
Мы стоим оглушены:  
Ливень с ветром пополам  
Бьёт по веткам, по стволам!  
Ветер, ветер захлестал,  
Листья все перелистал.  
Дождь в лесу! Дождь в лесу!  
Не грибы домой несу –  
Одни дождевики на носу»* [Барто 2014: 128];

*«Скажи погромче  
Слово «**Гром**» -  
**Грохочет** слово,  
Словно **гром**.  
Скажи потише:  
«**Шесть** мышат» –  
И сразу **мыши зашуршат**.  
Скажи:  
«**Кукушка** на суку»  
Тебе пошлышится:*

«КУ-КУ» [Барто 1976: 23].

Использование повтора, «*Дождь в лесу! Дождь в лесу!*», помогает автору ярче передать эмоциональное переживание детей, у читателя сразу возникает образ изображаемого события.

Яркое образное описание событий усиливается за счет использования звукописи. Звук барабана четко слышен из-за повторяющихся согласных – б, р, н, д. Детский плач создают как согласные, так и гласные – у, а, а гром – д, г, з, р, ж. Протяжные звуки ш, т помогают установить тишину, передать шуршание мышат в тишине.

Каждый звук передает эмоции героя, окружающую его среду, раскрываются характеры, образы ребятешек.

В контексте стихотворений для детей данные средства используются для яркого, образного описания окружающей действительности.

Таким образом, в детских стихах А. Барто используются следующие виды звукоподражательных средств: звукоподражательные слова как единицы языка, которые бывают двух подтипов – гомические, бестиальные, а также слова знаменательных частей речи, которые своим фонетическим обликом имитируют звучание окружающей действительности.

В контексте стихотворений для детей данные средства в основном выполняют художественно-изобразительную функцию. Достаточно часто звукоподражательные единицы используются для создания комического эффекта. Пример подобного употребления можно встретить также в стихотворении «*Девочка-ревушка*». Автор в форме шутки раскрывает детские капризы. Также поэтесса стремится придать своим произведениям «мягкий, детский» характер за счет тех слов, которые произносит ребенок в первые годы жизни.

### **Выводы по второй главе:**

Использованные в детских стихах А. Барто сравнения с точки зрения структуры можно классифицировать на четыре группы:

1. Прямые сравнения: *«Они прижали ушки, // повисли, как игрушки»;*
2. Косвенные сравнения: *«Вот вернулась Ганя в дом, // Слезы катятся ручьем»;*
3. Бессоюзные сравнения: *«Мы объясняли дикарке: // – Ты же не тигр в зоопарке, // Ты же обычная кошка!»;*
4. Отрицательные сравнения: *«Не в машине легковой, // Не в подводе тряской – // Едет брат по мостовой // В собственной коляске».*

С точки зрения закрепленности в системе языка анализируемые сравнения можно распределить на общеязыковые (*«царапается, как кошка»*, *«слезы катятся ручьем»*, *«боятся как огня»*) и индивидуально-авторские (*«А мячик, как солнце, // Горит надо мной, // Потом повернётся // Другой стороной // И станет зелёным, // Как травка весной»*).

По типу метафорического переноса метафоры и олицетворения, использованные в детских стихах А. Барто, можно распределить на два вида:

1) антропоморфные метафоры и олицетворения-персонификации, приписывающие свойства человека либо животным, либо неодушевленным предметам.

2) зооморфные метафоры и олицетворения-антиперсонификации, в которых свойства животных переносятся на человека, либо на неодушевленный предмет.

Анализ контекстов употребления данных экспрессивных средств в произведениях А. Барто позволил выявить их следующие художественно-эстетические функции:

1) описательно-изобразительную (*«Нарисуем огород, Там смородина растёт – Два куста смородины, Ягоды, как бусины»* [Барто 1976: 11]).

В детской поэзии А. Барто сравнения как изобразительное и характерологическое средство строятся на ассоциациях с бытовыми предметами, животными, явлениями хорошо знакомыми ребенку, соответствующими его небольшому жизненному опыту.

Мышлению ребенка присуще воображение, которое, зачастую, отсутствует у взрослого. Детям от 3 до 8 лет свойственно переносить взрослые роли, дела и поступки на свои игры, воссоздавать в них реальную действительность. Например, в стихотворении «Осенью» герой опечален тем, что его любимая скамейка, которая раньше была самолетом, автомашиной, теперь мокнет одна;

2) оценочно-характеристическую функцию: *«Он ужасно возмутился, // И сказал сердито он: // – Почему всю ночь в передней Кто-то топает, // как слон? // Встала бабушка с кровати – // Всё равно вставать пора! // Это Лида в коридоре // Прыгать учится с утра».*

Задача А. Барто состоит в том, чтобы дети забыли свою серьезность и посмеялись над собой. Любое стихотворение не прямое нравоучение, а лишь усмешка над их шалостями, заставляющая задуматься над своими поступками;

3) этическую (воспитывающую) функцию. Олицетворение и метафора помогают ребенку не только понимать, но и чувствовать жизнь окружающего мира, являясь тем самым одним из проявлений способности к эмпатии: *«Зайку бросила хозяйка – // Под дождем остался зайка. // Со скамейки слезть не мог, // Весь до ниточки промок».*

Включая в свои стихотворения такие приемы, как олицетворение и метафору, поэтесса вкладывает в детей милосердие, сочувствие, понимание и значение дружбы, самопереживание.

Сущность этической функции метафор заключается отнюдь в опосредованном характере отражения, что дает больший воспитывающий эффект, нежели прямое, необразное отражение.

Звукоподражания – еще одно яркое экспрессивное средство в поэзии А. Барто. В результате анализа произведений А. Барто нами были выделены следующие разновидности звукоподражательных средств: во-первых, это собственно звукоподражательные слова как единицы языка, во-вторых, к звукоподражательным средствам в широком понимании мы отнесли слова

знаменательных частей речи, которые своим фонетическим обликом имитируют звучание окружающей действительности.

В детских стихах А. Барто преимущественно используются гомические, бестиальные (звуки издаваемые животным) и предметные звукоподражания: *«Ку-ка-ре-ку! Кур стерегу. Кудак-так-так! Снеслась в кустах. Пить, пить, пить! Воды попить. Мурр-мурр...»*.

В контексте стихотворений для детей данные средства используются для яркого, образного описания окружающей действительности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

В результате анализа сборников детских стихотворений А. Барто нами были отобраны 64 текстовых фрагмента употребления экспрессивных языковых средств: сравнений, метафор, олицетворений, эпитетов и звукоподражаний.

Анализ использованных в детских стихах А. Барто сравнений и метафор показал, что преобладающими типами точки зрения структуры являются прямые и отрицательные сравнения, антропоморфные и зооморфные метафоры и олицетворения.

С точки зрения закреплённости в системе языка в детских стихах А. Барто преимущественно использованы – индивидуально-авторские сравнения и метафоры, что, по-нашему мнению является отражением индивидуального субъективного взгляда ребенка на мир.

В детских стихах А. Барто преимущественно используются гомические (звуки, издаваемые человеком), бестиальные (звуки, издаваемые животным) и предметные звукоподражания.

В поэзии для детей А. Барто экспрессивные языковые средства выполняют прежде всего описательно-изобразительную, оценочно-характеристическую и этическую функции, что является реализацией таких компонентов экспрессивности, как оценочность, образность и воздействие. Сравнение, метафора, эпитет усиливают тот или иной признак объекта с помощью сопоставления с эталоном, на образном восприятии объекта базируется эмоциональная оценка автора и читателя.

Эталонами сравнений, источниками метафорических ассоциаций в детских стихах А. Барто являются, как правило, бытовые, обходные предметы и явления, хорошо освоенные ребенком, находящиеся в основе его жизненного и когнитивного опыта.

Функционирование сравнений в детских стихах имеет свою специфику, обусловленную психологическими особенностями детского возраста: дорациональный (мифологический) характер мышления с его зооморфной и антропоморфной доминантами, развитое воображение и любознательность, подражание миру взрослых, сюжетно-ролевые игры как доминирующий тип деятельности, конкретно-предметный характер мышления, основными способами реализации которого являются сравнение и метафора.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азарова, Н.М. Поэзия. Учебник [Текст] / Н.М. Азарова. – М.: ОГИ, 2013. – 866 с.
2. Акулова, О.В. Детство: примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / О.В. Акулова, Т.И. Бабаева. – СПб.: – ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – 280 с.
3. Аникин, В.П. Детская литература: учеб. пособие для учащихся пед. училищ [Текст] / В.П. Аникин. – М.: Просвещение, 1989. – 399 с.
4. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика [Текст] / Ю.Д. Апресян // Синонимические средства языка. – М.: – Дрофа, 1987. – 472 с.
5. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
6. Арутюнова, Н.Д. Функции языка [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Русский язык. Энциклопедия. – М.: Большая Российская энциклопедия, Дрофа, 1997. – 611 с.
7. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. – М.: КомКнига, 2007. – 576 с.
8. Барто, А.Л. Лучшие стихи [Текст] / А.Л. Барто. – М.: РОСМЭН, 2014. – 129 с.
9. Барто, А.Л. Мы с Тamarой ходим парой [Текст] / А.Л. Барто. – М.: Детская литература, 1976. – 117 с.
10. Берков, В.П. Семантика сравнения и типы ее выражения [Текст] / В.П. Берков. – СПб.: Наука, 1996. – 325 с.
11. Бутенко, Н.В. Особенности эмоционального освоения эстетической картины мира как регулятора художественной деятельности ребёнка [Текст] / Н.В. Бутенко // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. – СПб.: СатисЪ, 2014.
12. Васильев, Л.М. Современная лингвистическая семантика [Текст] /

- Л.М. Васильев. – М., 1990. – 176 с.
13. Введенская, Л.А. Культура и искусство речи. Современная риторика [Текст] / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 538 с.
  14. Введенская, Л.А. Риторика и культура речи [Текст] / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 544 с.
  15. Вендина, Т.И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования [Текст] / Т.И. Вендина. – М., 1998. – 390 с.
  16. Веселовский, А.Н. Историческая поэтика [Текст] / А.Н. Веселовский. – М.: Высшая школа, 1970. – 235 с.
  17. Виноградов, В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика [Текст] / В.В. Виноградов. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 256 с.
  18. Воронин, С.В. Основы фоносемантики [Текст] / С.В. Воронин. – Л., 1990. – 396 с.
  19. Выготский, Л.С. Психология детства: в 6 т. [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1983.
  20. Гак, В.Г. Человек в языке [Текст] / В.Г. Гак // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. – М.: Индрик, 1999. – С. 73–80.
  21. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования [Текст] / Б.М. Гаспаров // Роль мотива в создании смысла. Мотивный анализ смысловой плазмы. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
  22. Гируцкий, А.А. Введение в языкознание: учеб. пособие [Текст] / А.А. Гируцкий. – 2-ое изд., стер. – М.: «ТетраСистемс», 2003. – 288 с.
  23. Головин, Б.Н. Основы культуры речи [Текст] / Б.Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1988. – 335 с.
  24. Гридина, Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи [Электронный ресурс]: учеб. пос. / Т.А. Гридина. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2013. – 152 с. – режим доступа: <http://e.lanbook.com> (дата обращения: 01.06.2016).

25. Грицанов, А.А. Всемирная энциклопедия: Философия [Электронный ресурс] / А.А. Грицанов. – Минск.: Современный литератор, 2001. – 1312 с. – режим доступа: <http://e.lanbook.com> (дата обращения: 01.06.2016).
26. Звегинцев, В.А. Язык и лингвистическая теория [Текст] / В.В. Звегинцев. – М.: Педагогика, 1973. – 456 с.
27. Земская, Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения [Текст] / Е.А. Земская. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Русский язык, 1987. – 240 с.
28. Караулов, Ю.Н. Русский язык. Энциклопедия [Текст] / Ю.Н. Караулов // Большая Российская энциклопедия. – М.: Дрофа, 1998. – 703 с.
29. Кожина, М.Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Текст] / гл. ред. М.Н. Кожина. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 582 с.
30. Костылев, А.О. Обращение в детской речи [Текст] / А.О. Костылев // Детская речь как предмет лингвистического изучения. – Л., 1987. – 495 с.
31. Кучинский, Г.М. Мышление и диалог [Текст] / Г.М. Кучинский. – Минск, 1983. – 190 с.
32. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев // Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с. [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://www.klex.ru/9x2> (дата обращения 20.01.2016).
33. Лукьянова, Н.А. О семантике и типах экспрессивных лексических единиц: семантические классы экспрессивов русского языка [Текст] / Н.А. Лукьянова // Экспрессивность лексики и фразеологии. – Н., 1983. – 365 с.
34. Маслов, Ю.С. Введение в языкознание: Учеб. для филол. спец. вузов [Текст] / Ю.С. Маслов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1987. – 272 с.

35. Маслова, В.А. Лингвистический анализ экспрессивности художественного текста [Текст] / В.А. Маслова. – М.: Наука, 1997. – 215 с.
36. Матвеева, Т.В. Лексическая экспрессивность в языке [Текст] / Т.В. Матвеева. – Свердловск, 2013. – 240 с.
37. Михальская, А.К. Педагогическая риторика: история и теория [Текст] / А.К. Михальская. – М.: Академия, 1998. – 424 с.
38. Мухина, В.С. Детская психология: учебное пособие для студентов [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
39. Мигирин, В.Н. Язык как система категорий отображения [Текст] / В.Н. Мигирин. – Кишинев: Штинца, 1973. – 237 с.
40. Москвин, В.П. Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры: Терминологический словарь [Текст] / В.П. Москвин. – М.: Феникс, 2006. – 944 с.
41. Панов, Г.И. Морфология русского языка: энциклопедический словарь-справочник [Текст] / Г.И. Панова. – М.: КомКнига, 2010. – 448 с.
42. Петровский, М.А. Сравнение [Текст] / М.А. Петровский // Литературная энциклопедия. Словарь литературных терминов. – М.: Наука, 1986. – 860 с.
43. Реформатский, А.А. Введение в языковедение [Текст] / А.А. Реформатский; под ред. В.В. Виноградова. – М.: АспектПресс, 1996. – 536 с.
44. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя [Текст] / Д.Э. Розенталь. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
45. Рябцева, Н.К. Метаязык речевого общения [Текст] / Н.К. Рябцева. – М.: Индрик, 2010. – 374 с.
46. Сковородников, А.П. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты [Текст] / А.П. Сковородников. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 480 с.

47. Словарь социолингвистических терминов [Текст] / отв. ред. д. филол. н. В.Ю. Михальченко. – М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук, 2006. – 472 с.
48. Соколов, А.Г. История русской литературы конца XIX – начала XX века: учеб [Текст] / А.Г. Соколов. – 4-е изд., доп. и перераб. – М.: Высш. шк.; Изд. центр Академия, 2000. – 296 с.
49. Соловьев, И.О. Агния Барто. Очерк творчества [Текст] / И.О. Соловьев. – М.: Детская литература, 1971. – 239 с.
50. Телия, В.Н. Экспрессивность в системе, словаре и речи [Текст] / отв. ред. В.Н. Телия. – М.: Наука, 1991. – 673 с.
51. Тимофеев, Л.И. Словарь литературоведческих терминов [Текст] / Л.И. Тимофеев. – М.: Просвещение, 1974. – 509 с.
52. Томашевский, Б.В. Теория литературы. Поэтика [Текст] / Б.В. Томашевский. – М.: Аспект Пресс, 1958. – 334 с.
53. Тошович, Б. Интернет-стилистика [Текст] / Б. Тошович. – М.: Наука, 2006. – 238 с.
54. Уртминцева, М.Т. Словарь русской литературы [Текст] / М.Т. Уртминцева. – Н.Н.: Три богатыря, 1997. – 560 с.
55. Фреге, Г. Логика и логическая семантика: сборник трудов [Текст] / Г. Фреге. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 512 с.
56. Френкель, Л.Д. Словарь литературных терминов [Текст] / Л.Д. Френкель. – М.: Наука, 1970. – 490 с.
57. Чуковский, К.И. Высокое искусство [Текст] / К.И. Чуковский. – М.: Советский писатель, 1989. – 380 с.
58. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка [Текст] / Н.М. Шанский. – М.: ВШ, 1969. – 231 с.
59. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

60. Ярцева, В.Н. Языкознание. Большой энциклопедический словарь [Текст] / В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.