

ISSN 2658-3321

КАЗАНСКИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2022, том 5, № 1



KAZAN LINGUISTIC JOURNAL

2022, volume 5, No. 1

КАЗАНСКИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал основан в июне 2018 года

2022, том 5, № 1

Международный научный журнал

«Казанский лингвистический журнал» – международное научное рецензируемое издание открытого доступа, придерживающееся следующего принципа: свободный открытый доступ к результатам исследований способствует увеличению глобального обмена знаниями.

Публикуемые в журнале материалы прошли процедуру рецензирования и экспертного отбора. Научное содержание публикаций, наименования и содержание разделов соответствуют требованиям к рецензируемым научным изданиям Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации. К публикации в журнале принимаются наиболее значимые научные труды, соответствующие тематике, обладающие научной новизной и содержащие материалы собственных научных исследований автора по следующим группам научных специальностей:

10.01.00 Литературоведение / 5.9. Филология*

- 1) 10.01.01 Русская литература / 5.9.1. Русская литература и литература народов Российской Федерации
- 2) 10.01.02 Литература народов Российской Федерации (с указанием конкретной литературы) / 5.9.1. Русская литература и литература народов Российской Федерации
- 3) 10.01.03 Литература народов стран зарубежья (с указанием конкретной литературы) / 5.9.2. Литературы народов мира

10.02.00 Языкознание / 5.9. Филология*

- 1) 10.02.19 Теория языка / 5.9.8 Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика
- 2) 10.02.20 Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание / 5.9.8 Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика
- 3) 10.02.22 Языки народов зарубежных стран Европы, Азии и Африки / 5.9.6. Языки народов зарубежных стран (английский, китайский языки)

13.00.00 Педагогические науки / 5.8. Педагогика*

- 1) 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 2) 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
- 3) 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Информация об издании

Казанский лингвистический журнал выходит с 2018 года с периодичностью 4 номера в год на *русском, татарском, английском, немецком, французском, турецком, китайском, испанском, итальянском* языках. Журнал приглашает к публикации авторов исследовательских и обзорных статей по проблемам русской и зарубежной лингвистики, литературоведения и педагогики. Формат журнала и принцип открытого доступа позволяют обеспечить широкий охват читательской и авторской аудитории.

Цель журнала заключается в ознакомлении российского и международного научного сообщества с результатами деятельности научных школ и самостоятельных исследователей в области языкознания, литературоведения, теории и методики обучения, воспитания, профессионального образования.

Задачи журнала:

- публикация научных, обзорных и информационных статей, отражающих актуальные вопросы в заявленных областях;
- информирование об основных результатах научных работ, выполняемых в рамках приоритетных направлений исследований;
- публикация статей, посвященных разработке и реализации новых перспективных проектов;
- информирование об исследованиях молодых ученых и результатах их научной работы.

Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ. **Свидетельство о регистрации:** ПИ № ФС 77 – 72979, дата регистрации: 06.06.2018.

Форма распространения: печатное СМИ (журнал)

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны

Журнал зарегистрирован в Национальном центре ISSN Российской Федерации, номер ISSN: ISSN 2658-3321 (Print).

Учредители: Сакаева Лилия Радиковна, Тахтарова Светлана Салаватовна, Хабибуллина Эльмира Камилевна.

Издатель: Автономная некоммерческая организация «Институт культурного наследия»

ИНН 1655080432: ОГРН 1041621009660

Адрес: 420111, Российская Федерация, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 10/15

Редакция: 420008, Российская Федерация, г. Казань, ул. М. Межлаука, д. 3, каб. 117

Сайт: <http://kaz-linguo-journal.ru/>

Индекс 64986

Телефон: +7 (843) 221-34-79

ГК «Урал-Пресс»

E-mail: kaz-linguo-journal@mail.ru

Выходит 4 раза в год

Главный редактор

Тахтарова Светлана Салаватовна – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Редакционная коллегия

Адельгейм Ирина Евгеньевна – доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института славяноведения Российской академии наук, г. Москва, Россия

Аврутина Аполлинария Сергеевна – доктор филологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Беленцов Сергей Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по учебно-методической работе, Курский государственный университет, г. Курск, Россия

Бокова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

Бушканец Лия Ефимовна – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков в сфере международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Грецева Гильсина Якуповна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск, Россия

Громова Нелли Владимировна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой африканистики ИСАА при МГУ, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Загидуллина Дания Фатиховна – доктор филологических наук, профессор, вице-президент, ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», г. Казань, Россия

Закирзянов Альфат Масгумзянович – доктор филологических наук, доцент, заведующий отделом литературоведения, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия

Ионова Светлана Валентиновна – доктор филологических наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, профессор кафедры общего и русского языкознания, г. Москва, Россия

Корнеева Лариса Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия

Крылов Вячеслав Николаевич – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Миннуллин Ким Мугаллимович – доктор филологических наук, профессор, директор, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия

Митягина Вера Александровна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики перевода, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, Россия

Морозкина Евгения Александровна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лингводидактики и переводоведения, Башкирский государственный университет, г. Уфа, Россия

Мурашов Рахим Закиевич – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры немецкой и французской филологии, Башкирский государственный университет, г. Уфа, Россия

Несмелова Ольга Олеговна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Пенская Елена Наумовна – доктор филологических наук, профессор, руководитель Школы филологических наук факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский институт «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Ратнер Фаина Лазаревна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Рябцева Надежда Константиновна – доктор филологических наук, профессор, заведующий сектором прикладного языкознания, Институт языкознания Российской академии наук, г. Москва, Россия

Сабирова Диана Рустамовна – доктор педагогических наук, доцент, декан Высшей школы иностранных языков и перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Сакаева Лилия Радиковна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Сдобников Вадим Витальевич – доктор филологических наук, доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия

Сторожук Александр Георгиевич – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой китайской филологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Тахтарова Светлана Салаватовна – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Фаткуллина Флюза Габдуллиновна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и сопоставительной филологии, Башкирский государственный университет, г. Уфа, Россия

Шамина Вера Борисовна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Шаховский Виктор Иванович (9.01.1939 – 26.01.2022) – доктор филологических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия

Яхин Фарит Закизянович – доктор филологических наук, профессор, заведующий отделом текстологии, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия

KAZAN LINGUISTIC JOURNAL

The journal was founded in June 2018

2022, volume 5, No. 1

International scientific journal

“Kazan linguistic journal” is an international peer-reviewed open access journal that adheres to the following principle: free open access to research results increases the global exchange of knowledge.

The papers published in this journal have passed expert selection and peer review procedures. The scientific content of publications, the titles and content of sections correspond to the requirements for peer-reviewed scientific publications of the Higher Attestation Commission under Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. The most significant scientific works corresponding to the subject and containing materials of the author's own scientific research in the following groups of scientific specialties are accepted for publication in the journal:

10.01.00 Literary criticism / 5.9. Philology*

- 1) 10.01.01 Russian Literature / 5.9.1. Russian literature and literature of the peoples of the Russian Federation
- 2) 10.01.02 Literature of the peoples of the Russian Federation (indicating specific literature) / 5.9.1. Russian literature and literature of the peoples of the Russian Federation
- 3) 10.01.03 Literature of the peoples of foreign countries (indicating specific literature) / 5.9.2. Literature of the peoples of the world

10.02.00 Linguistics / 5.9. Philology*

- 1) 10.02.19 Theory of language / 5.9.8 Theoretical, applied and comparative linguistics
- 2) 10.02.20 Comparative historical, typological and comparative linguistics / 5.9.8 Theoretical, applied and comparative linguistics
- 3) 10.02.22 Languages of peoples of foreign countries of Europe, Asia and Africa / 5.9.6. Languages of peoples of foreign countries (English, Chinese)

13.00.00. Pedagogical sciences / 5.8. Pedagogy*

- 1) 13.00.01 General pedagogy, history of pedagogy and education / 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education
- 2) 13.00.02 Theory and methodology of training and education (by areas and levels of education) / 5.8.2. Theory and methodology of training and education (by areas and levels of education)
- 3) 13.00.08 Theory and methodology of vocational education / 5.8.7. Methodology and technology of vocational education

Information about the journal

Kazan linguistic journal has been published since 2018 with a frequency of 4 issues per year. The works can be submitted in 9 languages: Russian, Tatar, English, German, French, Spanish, Italian, Chinese, Turkish. The journal invites doctors and candidates of sciences, university professors, doctoral students, graduate students, undergraduates, as well as everyone who is interested in the issues under consideration to take part in the discussion on the proposed heading and publish for free. The format of the journal and the principle of open access allows providing the widest coverage of the readers and authors' audience.

The editorial board of “Kazan linguistic journal” sees **the main goal** of its activity as promotion and dissemination of information about the most significant research achievements and innovative solutions in the field of philology and linguistics, as well as facilitating the exchange of professional experience in the Russian and international community.

Achieving this goal is carried out by solving the following **tasks**:

- creation of an open discussion platform to support the exchange of views and dissemination of information in the scientific community;
- constant expansion of the range of authors in geographical (overcoming the localization of the publication process) and research plan (increasing the range of issues under consideration);
- promotion of interdisciplinary relationships and an integrated approach to the phenomena under study;
- ensuring compliance of the journal with international requirements for scientific periodicals, as well as careful and objective selection of manuscripts for publication.

The number of the certificate media: ПИИ № FS 77 – 72979, registration date: 06.06. 2018

The shape of the distribution: print media (magazine)

Territory of distribution: Russian Federation, foreign countries.

Registered in the Russian Federation ISSN National Agency, ISSN registration number: ISSN: ISSN 2658-3321 (Print).

Founders: Sakaeva Liliya Radikovna, Takhtarova Svetlana Salavatovna, Khabibullina Elmira Kamilevna.

Publisher: Autonomous non-profit organization "Institute of cultural heritage": INN 1655080432: OGRN 1041621009660

Address: 10/15, Kremlin str., Kazan, Rep. Tatarstan, Russia, 420111

Editorial office: room 117, 3 M. Mezhlauk str., Kazan, Russia, 420008

Website: <http://kaz-linguo-journal.ru/>

Index 64986

Phone: +7 (843) 221-34-79

“Ural-Press”

E-mail: kaz-linguo-journal@mail.ru

Published 4 times a year

Head editor

Takhtarova Svetlana Salavatovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the department of theory and practice of translation, Kazan (Volga region) Federal University, (Kazan, Russia)

Editorial Board

Adelgym Irina Evgenevna – Doctor of Philology, Professor, Lead Reasecher, Institute of Slavic studies of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia)

Avrutina Apollinaria Sergeevna – Doctor of Philology, Professor, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)

Belentsov Sergey Ivanovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Deputy director for education, Kursk State University (Kursk, Russia)

Bokova Tatyana Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the department of English studies and crosscultural communication, Moscow City University (Moscow, Russia)

Bushkanets Liya Efimovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the department of foreign languages in international relations, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Grevtseva Gulsina Yakupovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the department of pedagogy and psychology, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts (Chelyabinsk, Russia)

Gromova Nelli Vladimirovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of African studies of Institute of Asian and African studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Zagidullina Daniya Fatikhovna – Doctor of Philology, Professor, Vice President, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia)

Zakirzyanov Alfat Magsumzyanovich – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Literary Studies, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia)

Ionova Svetlana Valentinovna – Doctor of Philology, Professor, State Institute of the Russian Language. A.S. Pushkina, Professor of the Department of General and Russian Linguistics (Moscow, Russia)

Korneeva Larisa Ivanovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia)

Krylov Viacheslav Nikolaevich – Doctor of Philology, Professor, Professor of the department of Russian and world literature, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Minnullin Kim Mugallimovich – Doctor of Philology, Professor, Director, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia)

Mityagina Vera Alexandrovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of Translation Theory and Practice, Volgograd State University (Volgograd, Russia)

Morozkina Evgenia Aleksandrovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of linguodidactics and translation studies, Bashkir State University (Ufa, Russia)

Muryasov Rakhim Zakievich – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of German and French philology, Bashkir State University (Ufa, Russia)

Nesmelova Olga Olegovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of Russian and world literature, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Penskaya Elena Naumovna – Doctor of Philology, Professor, Academic Supervisor of Faculty of Humanities, Higher School of Economics National Research University (Moscow, Russia)

Ratner Faina Lazarevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the department of Theory and Practice of Translation, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Riabtseva Nadezhda Konstantinovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the sector of Applied linguistics, Institute of Linguistics of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia)

Sabirova Diana Rustamovna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Dean of the Higher school of foreign languages and translation, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Sakaeva Liliya Radikovna – Doctor of Philology, Professor, Professor of the department of foreign languages, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Sdobnikov Vadim Vitalievich – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department of the English language and translation theory and practice, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia)

Storozhuk Aleksandr Georgievich – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of Chinese Philology, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)

Takhtarova Svetlana Salavatovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Head of the department of theory and practice of translation (Kazan, Russia)

Fatkullina Fluza Gabdullinovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of Russian and comparative philology, Bashkir State University (Ufa, Russia)

Shamina Vera Borisovna – Doctor of Philology, Professor, Professor of the department of Russian and world literature, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Shakhovsky Victor Ivanovich (9.01.1939 – 26.01.2022) – Doctor of Philology, Professor, Volgograd State Social Pedagogical University (Volgograd, Russia)

Yakhin Farit Zakirzyanovich – Doctor of Philology, Professor, G. Ibragimov Institute of language, literature and art of the Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

<ul style="list-style-type: none"> • Литературоведение. Литература народов Российской Федерации 	
Салихова А. Р. Творчество Тази Гиззата и его роль в развитии татарской драматургии	7
<ul style="list-style-type: none"> • Литературоведение. Литература народов стран зарубежья 	
Шевченко Е.Н. Инсценировка как жанр драматургического текста (на примере зарубежной литературы).....	15
Харрасова Э.А. Повседневные реалии американской жизни в рассказах Р. Карвера (на материале сборника «Вы не будете так добры, помолчать?» 1976).....	25
Нигматуллина А.М., Гребенщикова К.В. Турецкий постмодернизм через парадигму «второй волны» (на примере творчества Хасана Али Топташ и Перихан Магден)...	36
<ul style="list-style-type: none"> • Языкознание. Теория языка 	
Абдрахманова А.А., Колпакова Е.М. Концепт вежливость в политическом дискурсе и коммуникативные стратегии вежливости.....	46
Павлов Д.В. Языковая личность художественного персонажа (на материале романа Энтони Бёрджесса «Вождедеющее семья»).....	55
Зубинова А.Ш. Цветовые эпитеты в сборнике повестей Стивена Кинга «Будет кровь».....	65
<ul style="list-style-type: none"> • Языкознание. Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии 	
Шафигуллина Л.Ш., Хафизова И.И., Айзатуллин Р.Т. Синтаксическая функция «ki» в турецком и татарском языках	72
<ul style="list-style-type: none"> • Педагогические науки. Общая педагогика, история педагогики и образования 	
Яценко Г.С., Ергазин А.Е. Особенности обучения диалогической речи на английском языке на этапе основного общего образования.....	88
<ul style="list-style-type: none"> • Педагогические науки. Теория и методика обучения и воспитания 	
Быданцева А.Н. Принципы отбора и применения мультимедийных технологий в процессе формирования языковой компетенции на занятиях по английскому языку в колледже.....	103
<ul style="list-style-type: none"> • Педагогические науки. Теория и методика профессионального образования 	
Лузганова А.А. Применение метода case-study в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в области международных отношений.....	113
Макаев Х.Ф., Макаева Г.З. Обучение языку лингводидактическими методами через снятие языкового барьера	121

CONTENT

<ul style="list-style-type: none">• Literary studies. Literatures of the people of the Russian Federation	
Salikhova A.R. Creativity of Tazi Gizzat and his Role in the Development of Tatar Dramaturgy	7
<ul style="list-style-type: none">• Literary studies. Foreign Literature	
Shevchenko E.N. Dramatization as a Genre of Dramatic Text (on the example of foreign literature).....	15
Kharrasova E.A. The everyday realities of American life in the short stories of R. Carver (based on the collection “Will You Please Be Quiet, Please?” 1976).....	25
Nigmatullina A.M., Grebenshchikova K. V. Turkish Postmodernism through the “Second Wave” Paradigm (on the Example of Creative Work of Hasan Ali Toptas and Perihan Magden).....	36
<ul style="list-style-type: none">• Linguistics. Language theory	
Abdrakhmanova A.A., Kolpakova E.M. The Concept of “Politeness” in the Political Discourse and the Strategies of Communicative Politeness.....	46
Pavlov D.V. Language Personality of an Artistic Character (based on the Novel “The Wanting Seed” by Anthony Burgess	55
Zubanova A.Sh. Colour Epithets in the Collection of Novellas “If it bleeds” by Stephen King.....	65
<ul style="list-style-type: none">• Linguistics. Languages of foreign countries peoples of of Europe, Asia, Africa, natives of America and Australia	
Shafigullina L.S., Khafizova I.I., Aizatullin R.T. The Syntactic Function of “ki” in Tatar and Turkish.....	72
<ul style="list-style-type: none">• Pedagogical Sciences. General pedagogics, history of pedagogics and education	
Yatsenko G.S., Ergazin A.E. Teaching Dialogic Speech Skills in English in Basic General Education Level	88
<ul style="list-style-type: none">• Pedagogical Sciences. Theory and methodology of teaching and education (by areas and levels of education)	
Bydantseva A.N. Principles of Selection and Application of Multimedia Technologies in the Process of Language Competence Formation in English Classes at College	103
<ul style="list-style-type: none">• Pedagogical Sciences. Theory and methodology of professional education	
Luzganova A.A. Case-study Method Implementation at Teaching Process of Professional Foreign Language at the International Relations Sphere	113
Makayev Kh.F., Makayeva G.Z. Language Teaching by Linguodidactic Methods through Removing the Language Barrier	121

**ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ.
ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
LITERARY STUDIES. LITERATURES OF THE PEOPLE
OF THE RUSSIAN FEDERATION**

Научная статья
УДК 821.512.145

Филологические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.7-14>

**ТВОРЧЕСТВО ТАЗИ ГИЗЗАТА И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ
ТАТАРСКОЙ ДРАМАТУРГИИ**

А.Р. Салихова

*Академия наук Республики Татарстан, Казань, Россия
aygul.salikhova@gmail.com*

Аннотация. Тази Гиззат признан классиком татарской литературы. Его многочисленные художественные произведения оказали заметное влияние на татарскую культуру. На протяжении многих лет он наряду с Наки Исанбетом, Ризой Ишмуратом, Ахметом Файзи определял пути развития татарской драматургии. Тази Гиззат обогатил национальный театр новыми темами, жанрами, и художественными приемами. Он хорошо знал психологию и быт татар. Умело включал в свои произведения картины из деревенской жизни, этнографию, обычаи, обряды, создавал национальную среду. Писатель также показывал сильные человеческие чувства, вызывавшие у публики горячий эмоциональный отклик. Вплетал в ткань своих произведений лирические и музыкальные моменты. Активно пользовался грубоватым народным юмором. Художественный язык Тази Гиззата – четкий, ясный, доходчивый был понятен зрителям. Это и стало причиной широкой популярности его произведений. Пьесы Тази Гиззата, написанные в советское время и отмеченные яркой печатью советской идеологии, востребованы, тем не менее, и сегодня. Они по-прежнему идут на театральных подмостках и вызывают живой зрительский интерес. Это свидетельствует об их непреходящей художественной ценности. В статье рассматриваются основные этапы деятельности драматурга, тематика и художественные особенности его произведений, их сценическая жизнь.

Ключевые слова: Тази Гиззат; татарская драматургия; пьеса; музыкальная комедия; культурное строительство; соцреализм

Для цитирования: Салихова А. Р. Творчество Тази Гиззата и его роль в развитии татарской драматургии. *Казанский лингвистический журнал.* 2022;5(1): 7-14. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.7-14>

Original article
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.7-14>

Philology studies

**THE CREATIVITY OF TAZI GIZZAT AND HIS ROLE IN
THE DEVELOPMENT OF THE TATAR DRAMATURGY**

Salikhova A.R.

*Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia
aygul.salikhova@gmail.com*

Abstract. Tazi Gizzat is recognized as a classic of Tatar literature. His numerous works of art had a noticeable impact on Tatar culture. For many years, along with Naki Isanbet, Riza Ishmurat, Ahmet Faizi, he determined the development of Tatar dramaturgy. Tazi Ghizzat enriched the national theater with new themes, genres, and artistic techniques. T. Gizzat knew well the psychology and life of the Tatars. He skillfully included in his works pictures from village life, ethnography, customs, rituals, created a national environment. He also showed strong human feelings that evoked a hot emotional response from the audience. He wove lyrical and musical moments into the fabric of his works. Actively used rude folk humor. The artistic language of Tazi

Gizzat - clear, clear, intelligible was understandable to the audience. This was the reason for the wide popularity of his works. Tazi Gizzat's plays, written in Soviet times and marked by the bright stamp of Soviet ideology, are still in demand today. They still go on the stage and arouse keen interest of the audience. This testifies to their enduring artistic value. The article discusses the main stages of the playwright's activity, the themes and artistic features of his works, their stage life.

Keywords: Tazi Gizzat; Tatar dramaturgy; play; musical comedy; cultural construction; socialist realism

For citation: Salikhova A.R. Creativity of Tazi Gizzat and his Role in the Development of Tatar Dramaturgy. *Kazan Linguistic Journal*. 2022;5(1): 7–14. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.7-14>

Актер, драматург и публицист Тази Калимуллович Гиззат (1895-1955) – признанный классик татарской литературы. Его имя увековечено в памятниках, названиях улиц, энциклопедиях. В 2015 году была учреждена ежегодная литературная премия имени Тази Гиззата. Писатель оставил после себя солидное творческое наследие: около 40 пьес, публицистические статьи, работы в области литературной критики, письма, воспоминания. Они представляют большой исторический интерес. А некоторые его произведения и сегодня продолжают свою сценическую жизнь. Жанровое своеобразие и художественные особенности пьес Тази Гиззата обусловлены различными факторами. Это, безусловно, и литературные достижения его предшественников, Галиаскара Камала, Карима Тинчурина, Мирхайдара Файзи, и сама эпоха, в которую он творил – время бурных общественных преобразований, развернутого культурного строительства. И, конечно же, огромное значение имел его собственный жизненный опыт.

Известный татарский драматург Тази Гиззат родился в бедной крестьянской семье в 1895 году. Первоначальное образование Т. Гиззат получил в медресе. Семья была большая, и мальчику с раннего детства пришлось много трудиться. Из-за куска хлеба работал сторожем в медресе, в летние месяцы нанимался батраком. С 14 лет работал на заводах. Закономерно, что Октябрьскую революцию будущий драматург встретил с воодушевлением, а во время Гражданской войны воевал в рядах Красной Армии [1, с.70].

Первые шаги на артистическом поприще Т. Гиззат сделал в драматической студии г. Самары, организованной Зайни Султановым под руководством Карима Тинчурина. Там он расширил свой кругозор, познакомился

с образцами русского и европейского искусства. Обучаясь на актерском отделении, Тази Гиззат параллельно осваивает и основы режиссерской профессии [2]. Затем были годы плодотворной работы: артист Оренбургского театра, учитель и заведующий Андиганским детским домом, заведующий клубом в Ульяновске, актер Елабужского городского и Московского татарского театров, Татарского государственного академического театра им. Г.Камала – таковы вехи жизненного пути Т. Гиззата.

К литературному творчеству его подтолкнула сама жизнь. После революции повсеместно развернулось культурное строительство, интерес народа к театральному искусству заметно вырос, а пьес на татарском языке катастрофически не хватало. Свою первую пьесу «Серебряная монета» Т. Гиззат написал для бенефиса своей жены Малики. Теплый прием спектакля окрылил начинающего писателя, и в дальнейшем он пишет достаточно много, активно откликаясь на запросы как театрального процесса, так и общественной жизни.

За тридцатилетнюю творческую деятельность он написал около 40 пьес, многочисленные песенные тексты, а также публицистические и критические статьи. Без богатого наследия Тази Гиззата невозможно представить целую эпоху в истории татарского театра. На протяжении многих лет он наряду с Наки Исанбетом, Ризой Ишмуратом, Ахметом Файзи определял пути развития татарской драматургии. Пьесы Тази Гиззата составляли основу репертуара главной татарской сцены – Театра Камала, которому драматург отдал более 20 лет жизни в качестве актера. Они шли также на сценах театров Алма-Аты, Астрахани, Баку, Киева, Оренбурга, Ташкента, Уфы и многих других городов бывшего СССР. В золотой фонд татарской драматургии вошли такие пьесы Тази Гиззата, как «Наемщик» (1925), «Бишбуляк» (1932), «Искры» (1935), «Потоки» (1937), «Смелые девушки» (1939), «Таймасовы» (1941) и другие. Ему же принадлежит либретто первой татарской музыкальной комедии «Башмачки» (1952) на музыку Джаудата Файзи).

Конечно, писатели в то время творили в общем русле художественного направления, называемого соцреализмом. Вместе с тем, каждый из них обладал и собственной индивидуальностью, своим ярко выраженным творческим почерком. Это в полной мере относится к Т. Гиззату. Выходец из народа, в своих произведениях он описывал ту реальную жизнь, которую хорошо знал и чувствовал. Будучи учеником Карима Тинчурина, почерпнувшем у него многие художественные приемы, Тази Гиззат, тем не менее, вносит в свои драмы больше исторической конкретики, выпукло и подробно показывая развитие классовой борьбы в татарской деревне. Вместе с тем, Тази Гиззат – мастер драматического сюжета. Он обогатил национальную драматургию пьесами с крепко закрученными, сложными сюжетами [3, с. 255].

По своему содержанию пьесы Тази Гиззата выстраиваются в последовательную хронологическую цепочку. В «Наемщике» описываются крестьянские волнения, в связи с изданием царского Манифеста (1861), отменившего крепостное право, но оставившего крестьян без земли. В драме «Пламя» – подобные же волнения в 1878 г. после учреждения властями некоторых порядков в татарских деревнях с ущемлением религиозных чувств татар. В пьесе «Искры» показаны протестные выступления крестьян в ответ на столыпинскую аграрную реформу (9 ноября 1906 г.). Трилогия «Потоки» освещает бурные события в России, связанные с началом Первой мировой войны и двумя революциями 1917 года. «Бишбуляк» посвящена событиям гражданской войны (1918–1919). Целая серия пьес отражает процессы коллективизации. Патриотические пьесы «Священное поручение» и «Настоящая любовь» рассказывают о героизме советского народа во время Великой Отечественной войны. И, наконец, мирное, но тоже далеко не простое послевоенное время также нашло свое отражение в творчестве драматурга. Таким образом, можно говорить о том, что содержанием творчества Т. Гиззата являлась сама жизнь татарского народа во всем разнообразии ее проблем и конфликтов, самые что ни на есть реальные исторические процессы и события.

Что касается художественной формы, то она также диктовалась временем. После революции в театр пришел новый зритель – массовый, демократичный, не всегда образованный, но искренний и непосредственный. Вкусы и запросы этого зрителя, конечно же, учитывались драматургом. Т. Гиззат хорошо знал психологию и быт татар. Умело включал в свои произведения картины из деревенской жизни, этнографию, обычаи, обряды, создавал национальную среду. Он также показывал сильные человеческие чувства, вызывавшие у публики горячий эмоциональный отклик. Вплетал в ткань своих произведений лирические и музыкальные моменты. Активно пользовался грубоватым народным юмором. Художественный язык Тази Гиззата – четкий, ясный, доходчивый, был понятен зрителям. Это и стало причиной широкой популярности его произведений.

Велика роль Т. Гиззата в развитии жанра музыкальной драмы и комедии. В пьесах «Наемщик», «Бишбуляк», «Башмачки», «Настоящая любовь», «Ночной сигнал» использованы десятки песенных текстов. Эти спектакли обогатили не только сценическое искусство, но и татарскую профессиональную музыку оригинальными песнями, ариями, увертюрами, танцевальными мелодиями. Они способствовали росту национальной музыкальной культуры, эстетическому развитию самых широких слоев татарского народа. Некоторые из них, например, музыкальная драма «Наемщик» (композитор – Салих Сайдашев), музыкальная комедия «Башмачки» (композитор – Джаудат Файзи) завоевали широкую популярность далеко за пределами Татарстана. «Башмачки» с успехом шли на сценах театров Москвы, Киева и других городов.

Значительным явлением национальной драматургии стала трилогия «Потоки». В ней Т. Гиззат показал широкую панораму народной жизни, масштабные исторические процессы. Это оригинальное по сюжету и композиции эпическое полотно подкупало зрителей правдивостью изображаемых событий. В центре внимания драматурга не только сложные и подчас противоречивые человеческие судьбы, но и такое серьезное социальное явление, как классовое

расслоение крестьян в дореволюционной татарской деревне, проникновение в их среду революционных идей [4, с.271].

Премьера спектакля состоялась в ноябре 1937 года. Сам драматург принимал активное участие в его подготовке. Тази Гиззат приходил почти на каждую репетицию. Вместе с режиссером выверял текст, уточнял предлагаемые обстоятельства. Он интересовался всем: игрой актеров, работой художника, композитора, костюмеров. Иногда драматург в ходе репетиций вмешивался в работу режиссера и доказывал, что в данной сцене нельзя делать что-то, иначе останавливалось логическое развитие действия [5, с.58]. В результате кропотливой работы эта постановка стала ярким, неординарным событием в истории татарского театра. Неслучайно в 1941 году прошедший более 100 раз спектакль был включен в репертуар намечаемой декады литературы и искусства Татарской АССР в Москве [4, с. 287].

Живо откликался драматург и на текущие проблемы социалистического строительства. Его комедия «Славная эпоха» вызвала горячие споры в литературных кругах. Одни считали, что вряд ли правомерно вносить в литературу и на сцену «массовое» вторжение жизни с ее конкретными народнохозяйственными вопросами. Другие поддерживали автора и считали, что его комедия весьма современна. Решающим стало слово простого зрителя, принявшего спектакль с большим интересом и энтузиазмом [4, с. 289]. Посмотреть спектакль ехали из районов тысячи колхозников. Поезда прибывали на вокзал с плакатами, на которых было начертано: «Едем смотреть «Славную эпоху». А когда возвращались домой, то заинтересованно и бурно обсуждали поднятые спектаклем вопросы.

Еще одну особенность драматургии Т. Гиззата необходимо отметить. Будучи сам профессиональным актером, он показывал в своих произведениях героев с яркими самобытными характерами. На таком материале исполнителям предоставлялась возможность в полной мере раскрыть все грани своего дарования, создать поистине полнокровные и запоминающиеся образы.

Общественность высоко оценила творчество Т. Гиззата. Одним из первых среди татарских писателей в 1939 году он был отмечен правительственной наградой – орденом «Знак Почета». Ему также были присвоены почетные звания Заслуженного деятеля искусств ТАССР и РСФСР. В свою бытность руководителем правления Союза писателей Татарии М. Джалиль назвал Тази Гиззата основной фигурой татарской советской драматургии, в развитии которой его заслуги исключительно велики [6, с.195].

Творчество Тази Гиззата сыграло значительную роль в развитии татарской драматургии. Его пьесы, написанные в советское время и отмеченные яркой печатью советской идеологии, востребованы, тем не менее, и сегодня. Они по-прежнему идут на театральных подмостках и вызывают живой зрительский интерес, что это свидетельствует об их высокой художественной ценности.

Список литературы

1. Хасанова А. *Передовая интеллигенция орденоносной Татарии. Инженер человеческих душ*. Казань: Татгосиздат; 1940. с.68-74.
2. Хабибуллин Ф. *Театр ТазиГиззата. Республика Татарстан*. URL: <https://rt-online.ru/p-rubr-kult-34724/> [дата обращения: 25.03.2022].
3. Ахмадуллин А. *Татарская драматургия: история и проблемы*. Казань: Татар.кн.изд-во; 2012.
4. Арсланов Г. *Татарское режиссерское искусство (1906-1941)*. Казань: Татар.кн.изд-во; 1992.
5. Кумысников Х. *Цена творческого горения: история одного спектакля*. Казань. 1998;(1):57-59.
6. Гадельшина З. *Елабуга и ТазиГиззат*. Елабуга: Аргамак. 1997;(5-6):190-195.

References

1. Khasanova A. *Advanced intelligentsia of order-bearing Tataria. Engineer of human souls*. Kazan: Tatgosizdat; 1940. p.68-74. (In Russ.)
2. Khabibullin F. *Tazi Gizzat Theater. Republic of Tatarstan*. Available from <https://rt-online.ru/p-rubr-kult-34724/> [accessed: 25.03.2022]. (In Russ.)
3. Akhmadullin A. *Tatar dramaturgy: history and problems*. Kazan: Tatar.kn.izd-vo; 2012. (In Russ.)
4. Arslanov G. *Tatar directing art (1906-1941)*. Kazan: Tatar.kn.izd-vo; 1992. (In Russ.)
5. Kumysnikov Kh. *The price of creative burning: the history of one performance*. Kazan. 1998;(1):57-59. (In Russ.)
7. Gadelshina Z. *Elabuga and Tazi Gizzat*. Elabuga: mArgamak. 1997;(5-6):190-195. (In Russ.)

Автор публикации

Салихова Айгуль Рустэмовна –
Ведущий научный сотрудник
Институт языка, литературы и искусства
им. Г. Ибрагимова
Академии наук Республики Татарстан
Казань, Россия
E-mail: aygul.salikhova@gmail.com

Author of the publication

Salikhova Aigul Rustemovna –
Leading Researcher
G. Ibragimov Institute of Language, Literature and
Art of the Tatarstan Academy of Sciences
Kazan, Russia
E-mail: aygul.salikhova@gmail.com

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of inter-
est.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 28.01.2022
Одобрена после рецензирования: 25.02.2022
Принята к публикации: 01.03.2022
Автор прочитал и одобрил окончательный вари-
ант рукописи.

Article info

Submitted: 28.01.2022
Approved after peer reviewing: 25.02.2022
Accepted for publication: 01.03.2022
The author has read and approved the final manu-
script.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благода-
рит анонимного рецензента (рецензентов) за их
вклад в рецензирование этой работы.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous re-
viewer(s) for their contribution to the peer review of
this work.

**ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ.
ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ СТРАН ЗАРУБЕЖЬЯ
LITERARY STUDIES. FOREIGN LITERATURE**

Научная статья
УДК 82-2; 792

Филологические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.15-24>

**ИНСЦЕНИРОВКА КАК ЖАНР ДРАМАТУРГИЧЕСКОГО ТЕКСТА
(НА ПРИМЕРЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)**

Е.Н. Шевченко

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
elenachev@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5690-914X>*

Аннотация. Издавна в репертуар театров помимо драмы входили инсценировки литературных произведений. Но в последнее время эта тенденция усилилась: драма утратила свою монополию, и театры всё чаще обращаются к эпическим, лирическим и документальным текстам. Эту особенность отмечал выдающийся исследователь современного театра, немецкий учёный Ханс-Тис Леман, создавший теорию «постдраматического театра». В данной ситуации возрастает роль инсценировки как формы драматургической адаптации прозы. В качестве авторов инсценировок могут выступать как сами писатели, создающие драматическую версию собственного произведения, так и профессиональные драматурги, режиссёры и т.д. В каждом из этих случаев инсценировка будет иметь свои особенности. При этом, хотя и созданная для театра, а по большей части для конкретного спектакля, она сохраняет черты драмы как рода литературы. В настоящей статье рассматриваются инсценировки, которые легли в основу спектаклей в театрах Республики Татарстан. Говоря о драматургических версиях прозаических произведений русской, татарской и зарубежной литературы, здесь мы подробно останавливаемся на последних. В центре нашего внимания находятся инсценировки по произведениям немецких, американских, турецких и других зарубежных авторов. В Татарстане существуют как татарские, так и русские театры. Поэтому речь в данной статье пойдёт о текстах на обоих языках.

Ключевые слова: эпическое произведение; драматургия; зарубежная литература; драматургическая адаптация; театры Республики Татарстан; авторская версия; режиссёрская интерпретация

Для цитирования: Шевченко Е.Н. Инсценировка как жанр драматургического текста (на примере зарубежной литературы). *Казанский лингвистический журнал*. 2022;5(1): 15–24. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.15-24>

Original article

Philology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.15-24>

**DRAMATIZATION AS A GENRE OF DRAMATIC TEXT
(ON THE EXAMPLE OF FOREIGN LITERATURE)**

E.N. Shevchenko

*Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia
elenachev@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5690-914X>*

Abstract. The repertoire of theaters has long included dramatizations of literary works in addition to drama. But recently this trend has intensified: drama has lost its monopoly, and theaters are increasingly turning to epic, lyrical and documentary texts. This feature was noted by an

outstanding researcher of modern theater, the German scientist Hans-Thies Lehmann, who created the theory of "post-dramatic theater". In this situation, the role of dramatization as a form of dramatic adaptation of prose increases. The authors of dramatizations can be both writers themselves who create a dramatic version of their own work, and professional playwrights, directors, etc. In each of these cases, the dramatization will have its own characteristics. At the same time, although created for the theater, and for the most part for a specific performance, it retains the features of drama as a kind of literature. This article discusses the dramatizations that formed the basis of performances in theaters of the Republic of Tatarstan. Speaking about the dramatic versions of prose works of Russian, Tatar and foreign literature, here we dwell in detail on the latter. In the center of our attention are dramatizations based on the works of German, American, Turkish and other foreign authors. There are both Tatar and Russian theaters in Tatarstan. Therefore, this article will focus on texts in both languages.

Keywords: epic work; drama; foreign literature; dramatic adaptation; theaters of the Republic of Tatarstan; author's version; director's interpretation

For citation: Shevchenko E.N. Dramatization as a Genre of Dramatic Text (on the example of foreign literature). *Kazan Linguistic Journal*. 2022;5(1): 15–24. (In Russ.)

Под инсценировкой принято понимать пьесу, созданную на основе литературного произведения, не являющегося драмой, или, другими словами, переработку недраматического произведения для театра. Таким образом, инсценировка существует на стыке литературы и театра, и «литературность» такого вида текстов нередко определяет и качество их сценического воплощения. Задача инсценировки, в отличие от постановки по мотивам произведения, в том, чтобы как можно точнее следовать за авторским замыслом, сохраняя идейный смысл, сюжет и стиль оригинального текста [1]. При этом в инсценировке неизбежны изменения, связанные с необходимостью адаптировать текст для сцены: трансформации, обусловленные переходом из одной художественно-образной системы в другую. В результате инсценировка становится самостоятельным произведением.

Авторами инсценировок могут быть как сами писатели, так и режиссёры, профессиональные драматурги, сценаристы, переводчики и т.д. Среди самых известных примеров авторских инсценировок можно назвать следующие: пьеса «Дни Турбиных» М.А. Булгакова, написанная им на основе романа «Белая гвардия», драматическая версия повести «Живи и помни» В.Г. Распутина,

«Бронепоезд» В.В. Иванова, созданный по мотивам одноимённой повести, «Растратчики» В.П. Катаева, «Барсуки» Л. Леонова и т.д.

Классическими примерами режиссёрских инсценировок стали «Петербургские сновидения» Ю.А. Завадского по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», «История лошади» по повести Л.Н. Толстого «Холстомер», созданная режиссёром Г.А. Товстоноговым и драматургом М.Г. Розовским. Из значительных инсценировок классических литературных произведений недавнего времени следует, в первую очередь, назвать «Войну и мир» Римаса Туминаса.

В театрах Республики Татарстан созданы спектакли по различным видам инсценировок: авторским, режиссёрским, коллективным и выполненным профессиональными драматургами. Если говорить о последних, то хотелось бы остановиться на двух ярких примерах, ставших заметным явлением в театральной жизни нашего региона. Это инсценировка романа известного турецкого писателя Орхана Памука «Меня зовут Красный», выполненная драматургом Ярославой Пулинович в 2017 году для Татарского государственного академического театра им. Галиасгара Камала (перевод на татарский Эльвиры Хадиевой), и сценическая адаптация романа «Бегущий за ветром» Халеда Хоссейни, американского писателя афганского происхождения, созданная американским драматургом Мэттью Спэнглером (перевод на татарский Резеды Хаертдиновой), по которой в октябре 2021 года был поставлен спектакль в Альметьевском татарском государственном драматическом театре.

Перед Ярославой Пулинович, известным в России драматургом екатеринбургской школы, стояла сложная задача – адаптировать для театра пятисотстраничный постмодернистский роман лауреата Нобелевской премии Орхана Памука. Роман имеет сложную полифоническую структуру: он состоит из многочисленных чередующихся монологов от первого лица, принадлежащих разным персонажам, из вставных притч и легенд, подробных описаний восточных миниатюр и портретов кисти европейских художников. В результате текст

представляет собой многоголосую разработку основных тем, мотивов, сюжетных линий. В романе «Меня зовут Красный» писатель продолжает основную тему своего творчества: столкновение двух цивилизаций, Востока и Запада, взаимодействие и взаимопроникновение двух культур, сопряжённое с драматичным противоборством «своего» и «чужого» в сознании турецких художников. Идейный конфликт нанизан на нить детективного сюжета и любовных перипетий. Инсценировку Ярославы Пулинович отличает бережное отношение к оригиналу. Ей удалось передать и проблемно-тематический комплекс романа, и его художественную форму. В центре внимания оказывается в первую очередь событийный ряд – работа турецких мастеров по приказу падишаха над уникальной книгой и связанный с этим конфликт между верностью традициям и стремлением к новому, детективная линия (убийство двух человек – художника Зарифа и отца главной героини Эниште-эфенди и его расследование) и любовная история (отношения Кара и Шакюре). Автору инсценировки пришлось отказаться от многостраничных описаний произведений искусства, но при создании спектакля режиссёром Максимом Кальсиным сокращение вербального компонента компенсировалось богатым визуальным рядом: использованием проекций с изображениями турецких миниатюр, подчёркнутой декоративностью спектакля, проявляющейся в сценографии и костюмах (художник – Алексей Вотяков), особой пластикой (балетмейстер-постановщик – Мария Большакова, Санкт-Петербург) напоминающей условные жесты и движения фигур на восточных миниатюрах. Спектакль по инсценировке Ярославы Пулинович стал важной вехой в освоении театром нового художественного языка.

Роман Халеда Хоссейни «Бегущий за ветром», вышедший в 2003 году, неслучайно назвали романом века. Это мощное эпическое произведение, в котором исполненная драматизма «малая» история взаимоотношений двух мальчиков, Амира и Хасана, разворачивается на фоне «большой истории» – трагических событий, сотрясавших Афганистан: крушения монархии, прихода к власти коммунистов и ввода советских войск, захвата власти талибами, разруше-

ния страны. Драматург Мэттью Спэнглер сосредоточил своё внимание на психологической линии взаимоотношений Амира и Хасана. Первый – сын богатого стамбульского аристократа, второй – сын его слуги. Мальчики выросли вместе и двенадцать лет были неразлучны. Хасан был безраздельно предан Амиру, которого считал лучшим другом, но Амир, при всей своей привязанности к Хасану, так и не смог преодолеть «комплекс хозяина». К тому же он сильно ревновал к Хасану своего отца Бабу, самого дорогого ему человека, с которым его связывали непростые отношения. Судьба, соединившая Амира и Хасана, вообрала в себя большую дружбу, братское родство, непоколебимую верность и подлое предательство, покаяние и искупление. Эта линия прочерчена в сценической версии особенно ярко и выпукло. Спэнглер оставляет в драматическом тексте значительный эпический пласт: Амир является не только героем, но и нарратором. Он и участвует в драматических перипетиях, и рассказывает о них, и следит за ними в качестве себя другого – повзрослевшего, отделённого от происходящего временной дистанцией. При этом в повествовательный пласт уходит трагическая история Афганистана – герой-рассказчик лапидарно озвучивает основные её вехи, необходимые для продвижения сюжета. Вполне понятно, что инсценировка подразумевает сокращение текста, укрупнение одних персонажей за счет редуцирования роли других. В инсценировке романа Хоссейни такой редукции, к сожалению, подвергся образ Бабы, отца Амира – мощной, харизматичной фигуры, ставшей бесспорной удачей автора. В сценической версии он лишён того масштаба, которым наделён в романе. Но подобные потери при переводе литературного текста в сценический естественны и неизбежны, они обусловлены самим жанром. В целом же драматическую адаптацию романа Спэнглером можно считать удачной и достойной работой драматурга, а спектакль по ней в Альметьевском театре (режиссёр – Камиль Тукаев) стал ярким событием театральной жизни республики.

Что касается режиссёрских инсценировок произведений зарубежных авторов, то следует выделить сценическую версию Резеды Гариповой «Все мы

люди» по роману Э.М.Ремарка «Возлюби ближнего своего» (перевод на татарский язык Шамиля Фархутдинова) в Татарском государственном театре драмы и комедии им. К. Тинчурина (2014) и инсценировку сказки Э.Т.А.Гофмана «Щелкунчик», выполненную Евгенией Богинской (Санкт-Петербург), режиссёром одноимённого спектакля в Мензелинском государственном татарском драматическом театре им. Самира Амутбаева (2019, перевод на татарский язык Рабита Батуллы). Роман Ремарка «Возлюби ближнего своего» написан в 1940 году. Действие концентрируется вокруг двух героев: юноши Людвига Керна, бывшего студента-медика, наполовину еврея, который вместе с родителями был вынужден покинуть нацистскую Германию из-за ложного доноса конкурента его отца, и антифашиста Штайнера, бежавшего из концлагеря. Штайнер добровольно берёт на себя опеку над Людвигом, а позднее и над его возлюбленной Рут Холланд, и учит их сложному искусству выживания на чужбине. Жизнь эмигрантов представляет собой настоящий ад. Будучи людьми вне закона, они подвергаются преследованиям со стороны полиции европейских государств, их, как уголовников, бросают в тюрьмы, выдворяют из страны, в лучшем случае нелегально переправляют через границу. Как отмечает известный литературовед Д.В. Затонский, «романы Ремарка периода Второй мировой войны обладают известным своеобразием. <...> Появляется новый для Ремарка герой, юноша <...> (например, Людвиг Керн – «Возлюби ближнего своего»), характер которого показан в развитии и формируется под влиянием жизни Европы 30-х годов. <...> Рассказ от первого лица уступает место повествованию авторскому. Правда, действие никогда не развивается в отсутствии протагониста. Изнутри всё равно показан только главный герой; он предстаёт во всём богатстве тончайших нюансов. Все прочие персонажи раскрываются через действие и прямую речь» [2, с. 205]. Резеда Гарипова оставляет за Людвигом Керном роль протагониста, переводя при этом план повествования в план действия. Сохраняя основную событийную канву, главное внимание она уделяет взаимоотношениям Керна и Штайнера и Керна и Рут. Штайнер, являясь любимым ре-

марковским героем – «благородным индивидуалистом», «романтиком, лишённым иллюзий» – не раз спасает влюблённых от гибели. В конце концов, он сам идёт на верную смерть, возвращаясь в Германию, чтобы увидеться с умирающей женой. Если в романе писатель пристально всматривается в окружающую действительность, воспроизводит её в мельчайших деталях, вводя множество персонажей второго и третьего ряда, то в инсценировке Резеды Гариповой историческая реальность, сжатая до размеров сценического времени, скорее остаётся неким трагическим фоном, на котором разворачивается действие. В центре её внимания находится способность персонажей к состраданию и активной помощи, их умение в самой тяжёлой ситуации оставаться людьми. Тем самым основная идея инсценировки совпадает с «посланием» автора – «возлюби ближнего своего». Правда, название романа Ремарка, представляющее собой цитату из библии, трансформируется в более «светскую» формулу – «все мы люди». По-видимому, Резеде Гариповой это показалось более уместным, поскольку зрительская аудитория театра, в котором был поставлен спектакль по роману немецкого писателя, состоит преимущественно из мусульман.

Что касается инсценировки сказки «Щелкунчик», написанной режиссёром Евгенией Богинской для спектакля в Мензелинском татарском театре, то текст Гофмана здесь минимизирован. Дело в том, что речь в данном случае идёт о пластическом спектакле, поставленном Богинской совместно с хореографом Нурбеком Батуллой. Инсценировка состоит из коротких диалогов и описания пластических сцен. Если в оригинальном тексте Гофмана героиню зовут Мари, то в версии, созданной для Мензелинского театра, она превращается в татарскую девочку Марьям, призванную спасти своего друга. Основной сюжетной линией является история Марьям и Щелкунчика, побочной – история заколдованной принцессы Пирлипат. Две параллельные вселенные сливаются в воображении главной героини в один волшебный мир. Важной составляющей сценической версии является «звуковая партитура»: пение, стук, дыхание, тишина. В результате, действие спектакля в основном происходит за пределами

слов, вербальное уступает место пластическому и визуальному. Тем самым здесь осуществляется еще одна важная тенденция современного театра, о которой говорит Х.-Т.Леман: разрыв между литературой и театром, углубившийся с середины XX века, «смещает акценты к театру как представлению, театру как зрелищу, для которого литературная основа – всего лишь одна из возможных подставок» [3, с. 020]. Отмечая, что театр в последнее время становится всё более визуальным, Наталья Исаева, переводчик книги Лемана на русский язык, продолжает его мысль: «...той воронкой, которая втягивает в наше сердце глубинный смысл, постепенно становится не столько чтение и понимание, сколько видение и настройка всех наших чувствительных на *непосредственное событие*, которое по самой своей хрупкой, *живой* сути каждую секунду происходит «здесь и сейчас» [4, с. 025].

В Казанском академическом русском большом драматическом театре им. В.И.Качалова главный режиссёр Александр Славутский практикует коллективную работу над инсценировками прозаических произведений. В период «застольных» репетиций режиссёр вместе с завлитом и актёрами отбирает нужные эпизоды, выстраивает событийный ряд, определяет композицию, переводит авторские высказывания в план прямой речи, трансформирует повествование в действие и т.д. В результате такого коллективного творчества родился целый ряд инсценировок по русской и зарубежной классике: «Пиковая дама» А.С.Пушкина, «Дядюшкин сон» Ф.М. Достоевского, «Великий комбинатор» по роману И.Ильфа и Е.Петрова «Двенадцать стульев», «Приключения Тома Сойера и Гекльберри Финна» М.Твена и др. Но в любом случае, режиссёр эту работу направляет в соответствии со своим замыслом, и последнее слово остаётся за ним.

Термин «инсценировка» имеет и другое значение. Это литературная с использованием сценических приёмов обработка материала, имеющего общественное значение, в целях эмоционального воздействия, пропаганды или в стремлении обратить внимание общественности на те или иные социальные

проблемы (инсценированный суд, отчёт, инсценированная газета и т.п.) [1]. С инсценировками такого рода активно работает так называемый «театр горожан» – новая жанровая разновидность современного театра. Речь идёт о профессиональном театральном коллективе, работающем с непрофессиональными актёрами. Одним из последних проектов театра горожан в Казани стал спектакль «Педсовет», премьера которого состоялась в декабре 2021 года на театральной площадке «МОÑ». Его авторами и создателями являются казанские актрисы Елена Калаганова, Анастасия Радвогина и поэтесса Йолдыз Миннулинна. Они работали с молодыми учителями казанских школ. Участников проекта волновали следующие вопросы: в какой ситуации находятся современные школьные учителя, какой они видят идеальную школу будущего, что волнует родителей, как относятся к школе ученики и т.д. В результате авторы этого социально значимого проекта совместно с участниками написали текст, состоящий из высказываний учителей, и поставили по нему спектакль, в котором играют сами представители казанских школ. Таким образом, с одной стороны, они создали драматическую инсценировку документального материала (I значение термина в широком его значении). С другой стороны, спектакль является инсценировкой педсовета (II значение термина), на котором обсуждаются настоящие проблемы современной школы. По сути, речь здесь идёт о разновидности вербатим-драматургии и вербатим-театра, когда спектакль ставится по интервью с реальными людьми.

Трансформации, которые переживает современный театр, охватывают, таким образом, и сферу инсценировок: как с количественной, так и с формально-содержательной стороны. И этот процесс нуждается в дальнейшем осмыслении.

Список литературы

1. *Инсценировка*. Литературная энциклопедия. Словари и энциклопедии на Академике. URL: https://gufo.me/dict/literary_encyclopedia. [дата обращения: 23.03.2022].
2. Затонский Д.В. *Ремарк. История немецкой литературы*, т. 5. М.: Наука; 1976.
3. Леман Х.Т. *Постдраматический театр*. М: *Издательская программа Фонда развития искусства драматического театра режиссера и педагога Анатолия Васильева*; 2013.

4. Исаева Н. Теория постдраматического театра: пристрелка по движущейся мишени. Постдраматический театр. М: *Издательская программа Фонда развития искусства драматического театра режиссера и педагога Анатолия Васильева*; 2013. с. 016-025.

References

1. *Dramatization*. Literary encyclopedia. Dictionaries and encyclopedias on the Academic. URL: https://gufo.me/dict/literary_encyclopedia. [accessed 03.23.2022]. (In Russ.)
2. Zatonky D.V. *Remark. History of German literature*, vol. 5. M: Nauka; 1976. (In Russ.)
3. Lehmann H.-T. Post-dramatic theater. M: *Izdatelskaya programma Fonda razvitiya iskusstva dramaticheskogo teatra regissjora i pedagoga Anatoliya Wasilyeva*; 2013 (In Russ.)
4. Isaeva N. Theory of post-dramatic theater: shooting at a moving target / Post-dramatic theater. Moscow: *Izdatelskaya programma Fonda razvitiya iskusstva dramaticheskogo teatra regissjora i pedagoga Anatoliya Wasilyeva*; 2013. p.016-025. (In Russ.)

Авторы публикации

Шевченко Елена Николаевна –
кандидат филологических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: elenachev@inbox.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5690-914X>

Раскрытие информации о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 01.02.2022
Одобрена после рецензирования: 01.03.2022
Принята к публикации: 15.03.2022

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Shevchenko Elena Nikolaevna –
PhD in Philology, Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: elenachev@inbox.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5690-914X>

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 01.02.2022
Approved after peer reviewing: 01.03.2022
Accepted for publication: 15.03.2022

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

**ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ.
ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ СТРАН ЗАРУБЕЖЬЯ
LITERARY STUDIES. FOREIGN LITERATURE**

Научная статья
УДК 821.111(73)

Филологические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.25-35>

**ПОВСЕДНЕВНЫЕ РЕАЛИИ АМЕРИКАНСКОЙ ЖИЗНИ
В РАССКАЗАХ Р. КАРВЕРА (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА
«ВЫ НЕ БУДЕТЕ ТАК ДОБРЫ, ПОМОЛЧАТЬ?» 1976)**

Э.А. Харрасова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
Elle1630@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2764-2965>*

Аннотация. Раймонд Карвер – крупнейший новеллист, мастер короткого рассказа второй половины XX века. Расцвет его творчества приходится на 70-80-е годы. Его называют «американским Чеховым», преемником Хемингуэя, собратом Берроуза. Сам автор называл себя писателем «рабочих-бедняков». Его рассказы – это краткие и в то же время насыщенные истории о простых людях, Р. Карвер писал новеллы в свободное от тяжелой, низкооплачиваемой работы время.

Реалистические тексты Р. Карвера – прекрасный материал для исследования особенностей жизни Америки 60-70-х гг. Его по праву считают певцом рабочего класса, человеком, запечатлевшим доминирующие коды американской культуры того времени. Его проза показала, как живут те, кого угнетает система. Именно за неприглядность и реалистичность Р. Карвера неоднократно критиковали, ведь воспроизведение подобных образов в литературе вредило стране, в которой все должны улыбаться.

Почти фотографическая точность реализма Р. Карвера позволяет нам использовать его тексты в качестве антропологического материала для воссоздания образа Америки 60-70-х годов. Основные темы: вьетнамская война, проблемы идентичности, алкогольная и наркозависимости, состояние института семьи и пр. Описание социальных проблем у Р. Карвера не цель, а часть мира, воспроизводимого в журналистском стиле Хэмингуэя.

Ключевые слова: американская новелла; повседневность США; поэтика повседневности; Р. Карвер; теория рассказа

Для цитирования: Харрасова Э.А. Повседневные реалии американской жизни в рассказах Р. Карвера (на материале сборника «Вы не будете так добры, помолчать?» 1976). *Казанский лингвистический журнал*. 2022;5(1): 25–35. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.25-35>

Original article

Philology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.25-35>

**THE EVERYDAY REALITIES OF AMERICAN LIFE IN THE SHORT
STORIES OF R. CARVER (BASED ON THE COLLECTION
“WILL YOU PLEASE BE QUIET, PLEASE?” 1976)**

E.A. Kharrasova

*Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia
Elle1630@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2764-2965>*

Abstract. Abstract. Raymond Carver is an outstanding short story writer, a master of short stories of the 20th century. The heyday of his work falls in the 70-80s. He is called the "American Chekhov", Hemingway's successor, Burroughs' brother. The author called himself the writer of the

"poor workers". His works are short and at the same time rich stories about ordinary people. Carver wrote short stories in the breaks from hard, low-paid work.

Carver's realistic texts are excellent material for studying the peculiarities of American life in the 60s and 70s. He is widely regarded as a working-class singer, the man who captured the dominant codes of American culture. His prose showed how those who are oppressed by the system live. It was precisely for the unattractiveness and realism that Carver was repeatedly criticized, because the reproduction of such images in literature harmed the country, the country where everyone should smile.

The almost photographic accuracy Carver's realism allows us to use his texts as anthropological material to recreate the image of America in the 60s and 70s. The main topics are the Vietnam War, identity problems, alcohol and drug addiction, the state of the institution of the family, etc. Carver's description of social problems is not a goal, but a part of the world reproduced in Hemingway's journalistic style.

Keywords: short story; novels; American culture; realism; image of America

For citation: Kharrasova E.A. The everyday realities of American life in the short stories of R. Carver (based on the collection "Will You Please Be Quiet, Please?" 1976). *Kazan Linguistic Journal*. 2022;5(1): 25–35. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.25-35>

Национальные особенности, реалии быта страны в определенный период ее развития нередко находят свое отражение в произведениях литературы. Художественный текст, с одной стороны, является картиной мира автора, отраженной в тексте, с другой стороны, ещё и культурным феноменом. Автор становится антропологом и фиксирует окружающую его действительность в особенностях быта, социальных проблемах.

Для нас источником информации стали тексты Раймонда Карвера – крупнейшего американского новеллиста, мастера короткого рассказа второй половины XX века. Мы попробуем проследить, как автор изобразил Америку 70-х, используя реалистические приемы.

Р. Карвера по праву считают писателем рабочего класса, человеком, запечатлевшим доминирующие коды американской культуры того времени. Его проза показала, как живут те, кого угнетает система. Именно за неприглядность и реалистичность Р. Карвера неоднократно критиковали, ведь воспроизведение подобных образов в литературе вредило стране, где все должны улыбаться.

Герои сборника «Вы не будете так добры, помолчать?» [1] – это люди, потерявшие свою идентичность, люди, находящиеся в состоянии «анабиоза»:

безработные, глубоко несчастные, занятые низкооплачиваемым трудом, немногословные представители немобильного рабочего класса. В домах и квартирах, описанных Р. Карвером, нет близости между супругами, герои всегда не реализованы, перед ними маячат сублимированные мечты о переменах.

Р. Карвер использует «эффект отчуждения». В его текстах грань между видящим и видимым почти стерта. Голос автора в большинстве новел не влияет на происходящее, читатель знакомится с пространством, а через него напрямую с внутренним состоянием персонажа, становясь соучастником событий. Он видит то, на что смотрят персонажи, погружается в языковую картину мира героя; происходящее зачастую описано от первого лица. Р. Карвер отстранен через язык, его текст лишен украшательства, если не считать случайных метафор, он лаконичен, отображает плоскость жизни своих героев.

В писательской манере Р. Карвера видна неприязнь к претенциозному философскому глубокомыслию, авторскому указующему персту, всезнайке-автору. Для него был важен внешний план повествования, изображение действительности, но тщательно отобранной действительности. Он использовал драматургический принцип: не рассказывал о событиях, а показывал события, раскрывал внутреннее состояние через внешнее.

В рассказах Р. Карвера перед читателем разворачиваются реалии жизни: квартиры, дома в пригороде, рестораны, супермаркеты, работа, еда, за редким исключением – описание общественно-политической ситуации. Для работы с реалиями современной Р. Карверу жизни Америки мы опирались на классификацию Геннадия Дмитриевича Томашина. Он разделяет реалии на: бытовые, географические, флору, фауну, общественно-политические реалии, реалии системы образования, религию и культуру [2, с. 10]. Нас в первую очередь интересуют повседневные реалии, потому мы остановимся на рассмотрении бытовых: описание жилья, одежды, пищи, напитков, бытовых

заведений, реалии транспорта, речевой этикет, коммуникативные жесты, рутинное поведение, суеверия.

При работе с текстами Р. Карвера из указанного сборника нами было отобрано более 500 единиц. Из них наиболее частотными оказались бытовые реалии, описывающие *жилище* (трава на газоне пожелтела и пожухла; старый диван и стул стояли у стены в гостиной; дорожка, ведущая к дому; шкафчик для посуды и др.); *еду* (сэндвич, фасоль в томатном соусе, стейки и запеченная на углях картошку, отбивная, чизкейк, ананасовый сорбет); *напитки* (пиво, крем-сода, виски «Чивас Ригал»); *коммуникативные жесты* (барабана пальцами по столу, покачал головой, но руки не пожал, положила руку на голову, она кивнула, отодвинулся на край кровати, посмотрел на часы); *речевой этикет* («А теперь всего хорошего!», «Всего!»).

Встречаются на страницах Р. Карвера и упоминания денежных единиц, бытовых заведений, также ритуальное поведение. Коммуникативные жесты крайне важны для Р. Карвера, ведь зачастую диалоги между персонажами настолько бессодержательны, что мы можем найти связь между героями только через жесты, используемые для общения друг с другом. Было выявлено, что наиболее насыщенными на описание реалий Америки оказались следующие рассказы: «Соседи», «Что на Аляске», «Поставьте себя на мое место», «Что вы делаете в Сан-Франциско?» [1].

Важно отметить, что для Р. Карвера использование в описании реалий жизни простых американцев – это своеобразный способ познакомить читателей с жизнью людей меньше маленького человека, выглянуть из окна и увидеть, что происходит в стране, с теми, кто так близко.

Для раскрытия новеллы «Соседи» хочется обратиться к небольшой биографической справке из жизни Р. Карвера. В начале 60-х начинающий писатель переезжает в Северную Каролину, где поступает в Государственный университет Чико. Здесь одним из его наставников становится уже известный в то время автор Джон Гарднер. Гарднер помогал начинающему коллеге, и

вскоре после их знакомства по выходным Р. Карвер уединялся вдали от двух детей в тишине в кабинете Гарднера, где писал рассказы. Во время работы он временами подглядывал в сочинения учителя и крал название рассказов, которые попадались ему на глаза. Он немного перефразировал и присваивал их своим безымянным произведениям. Р. Карвер в те годы так хотел литературной славы, что не стеснялся подглядывать в чужие труды. Гарднер отчитал своего протеже, когда проделки Р. Карвера вскрылись [3, с. 81].

Этот случай отправляет нас к рассказу «Соседи», где главные герои Билл и Арлин Миллеры присматривают за растениями и кошкой соседей Стоунов, которые в очередной раз отправляются в путешествие по стране. Чужая жизнь привлекает Миллеров, она их восхищает, кажется им насыщеннее, чем их секретарско-бухгалтерское маломобильное состояние.

Герои замечают, что их все больше тянет в квартиру соседей, соседей-представителей среднего класса – быть там, среди всех этих необычных вещей, открывать все ящики, холодильник, шкафчики, а не только заходить, чтобы покормить кошку на пару минут. Именно здесь мы получаем прекрасные описания жилища 70-х годов в деталях:

«...Билл открыл все шкафчики и стал изучать консервы, крупы, упакованные продукты, бокалы для коктейлей и для вина, фарфоровую посуду, кастрюли и сковородки. Открыл холодильник. Понюхал сельдерей, два раза откусил от куска чеддера и по дороге в спальню стал грызть яблоко. Кровать, застеленная белым пушистым покрывалом, свисавшим до самого пола, показалась ему огромной. Он выдвинул ящик тумбочки, нашел там полупустую пачку сигарет и сунул к себе в карман» [1, с. 17].

Инаковость, которая кажется живой и яркой, все больше притягивает. Как сам Р. Карвер подворовывал у своего именитого учителя, так и Миллеры таскают из шкафчиков: потягивают виски, крадут таблетки, Билл даже наряжается в одежду жены Стоуна – Харриет. Кризис проявляется в их тоскливом отождествлении с далекой, недостижимой идеей о себе других, о

возможности зарабатывать достаточно, чтобы позволить себе все эти вещи, к которым они прикасаются в соседской квартире. В этом рассказе Р. Карвер отходит от описания быта синих воротничков, потому что в соседской квартире Стоунов мы сталкиваемся с предметами быта среднего класса. Это желаемая точка для тех, кто находится внизу.

Во многом именно предметы, характеризующие быт среднего класса 70-х годов, и составляют основу рассказа: в большей степени это использование реалий, описывающих жилище, пищу, одежду и коммуникативные жесты. Например, как в этом отрывке:

«Билл открыл шкаф и достал оттуда гавайскую рубашку. Он перебирал вещи, пока не нашел бермуды — они были хорошо отутюжены и висели поверх коричневых саржевых широких брюк. Он скинул свою одежду, влез в шорты и рубашку. Снова посмотрелся в зеркало. Пошел в гостиную, налил себе выпить и, потягивая из стакана, вернулся обратно в спальню. Он надел голубую рубашку, темный костюм, белый с голубым галстук, черные ботинки с заостренными носами. Стакан был уже пуст, и он пошел налить себе еще» [1, с. 18].

Указанный отрывок снова через внешние атрибуты описывает особенность жизни преуспевающих соседей. В гардеробе у мистера Стоуна есть гавайская рубашка и штаны-бермуды, которые используются или во время поездок в тропические страны или же во время неформальных традиционных барбекю в выходные на заднем дворе. Мы понимаем, что для Миллера это недоступный атрибут, потому что он тот самый представитель маломобильного бедного населения страны.

Реалии Америки также хорошо показаны в рассказе «Поставьте себя на мое место». Центральный герой – писатель, пытающийся закончить новеллу. Герой Р. Карвера уволился из издательства, чтобы посвятить себя только писательству. Когда Майерс выходит из дома, он превращается в наблюдателя, отчужденного, выхватывающего детали зимнего вечера, которые складывает в

память на будущее. Супруга главного героя – Клара – в предрождественский вечер настаивает на том, чтобы они отправились к Морганам. Морганы – чопорная, многословная академическая пара. Быт в их доме соответствующий: камин, елка, подносы, кресла, стулья, диваны в гостиной, картины.

«В гостиной все было точно таким же, как раньше, кроме, пожалуй, трех гравюр в рамочках, которые висели на стене за стулом Хильды. На одной из них мужчина в «тройке», приподняв котелок, приветствовал двух дам с летними зонтиками. Все действие происходило на широком перекрестке, заполненном лошадьми и экипажами» [1, с. 111].

Пространство дома Морганов переполнено деталями быта и уюта, оно дополняется чрезмерной многословностью пары. Все вещи в доме Морганов – это продолжение их самих, именно поэтому они в конце закатывают истерику из-за якобы посягательства на их имущество. Их быт переполнен вещами, а их речь – ненужными фразами, все больше формальными.

Майерс же скорее лаконичен по-карверовски: он не раскидывается словами, он копит их «на будущее». После знакомства Клара сообщает хозяевам, что ее супруг – писатель. Морганы начинают, как им кажется, помогать, рассказывать истории из жизни, которые Майерс может использовать для своих новелл: истории о том, как мужчина ушел из семьи и получил банкой томатного супа по голове; как женщина умерла на диване Морганов во время их путешествия по Германии. Незаметно для себя Морганы в попытке помочь невероятными историями сами становятся героями рассказа Карвера-Майерса, который сидит в гостиной, уже набрасывая в голове текст про этих людей. На грубые и довольно однообразные истории Морганов Майерс реагирует смехом, он не может удержаться, за что оказывается изгнан. После изгнания Майерс все еще находится в писательском отчуждении, он слышит голос супруги отстраненно, отвечая, что он «уже в самом конце рассказа» [1, с. 121], здесь заканчивается и повествование Р. Карвера, который мы читаем, и нарратив, который закончил в своей голове Майерс.

В рассказе «Вы врач?» неправильно набранный номер вызывает цепочку событий, которая может угрожать устоявшейся жизни женатого доктора средних лет. Он успешен, обеспечен, что мы видим из описания пространства его жилища:

«Он прошел в кабинет за сигарой, не торопясь прикурил от настольной зажигалки, потом снял очки и посмотрел в зеркало над камином» [1, с. 32].

Разведенная женщина с ребенком случайно набирает номер, и он неохотно называет свое имя: ему не хотелось в это впутываться, но желание нарядиться в другую личность, попробовать что-то новое побеждают. На другом конце Клара Холт уговаривает его срочно приехать. Арнольд принимает приглашение и сталкивается с многоквартирным домом, образцом пригорода и убогой обстановкой внутри:

«Он огляделся. Комнату освещал золотой торшер, к его ноге крепилась большая пепельница и полка для журналов. У дальней стены стоял телевизор, с картинкой, но на малой громкости. Узкий коридор вел вглубь квартиры. Работала печка, и было душно от медицинских запахов. На диване лежали заколки и бигуди» [1, с. 35-36].

После столкновения с совсем неромантичным пригородом он возвращается к привычной жизни. Фантазия не сходится с реальностью, представляя себя идеалом – мужчиной в шляпе и перчатках, который тайно едет к своей возлюбленной, высаживаясь из такси в нескольких кварталах, чтобы остаться незамеченным. Он не драматичный герой фильмов 60-х, он мужчина, который запыхался на лестнице многоэтажки. Но и этот опыт его меняет.

В конце герой возвращается домой, слышит звонок, его сердце колотится в предвкушении, что это звонит та, что отвечает теперь за «тайную» часть жизни, но на другом конце оказывается его супруга.

«Жена студента» повествует нам о молодой паре, женщина проводит бессонную ночь, расхаживая по квартире, показывая, небольшое пространство

помещения, пока ее супруг студент храпит в спальне. Ужас ночи сменяется только с наступлением рассвета, который приводит ее к кровати, где она начинает молиться, присев на колени. В их маленькой квартирке ужасная шумоизоляция, она слышит, как их сосед дважды смывает воду.

«Пошла в ванную умыться. Почистила зубы, посмотрелась в зеркало. Проходя по гостиной, повернула вентиль отопления. Потом села за кухонный стол, спрятав ноги под ночной рубашкой. Снова поплакала. Из лежавшей на столе пачки вынула сигарету и прикурила. Чуть погодя она вернулась в спальню и взяла халат» [1, с. 106].

Вещи в рассказе Р. Карвера подаются в виде объективной данности, бесстрастно показывая быт молодой пары. Жизнь для них крайне тяжела, но есть надежда на то, что жизнь поменяется после того, как женщина из «жены студента» станет «женой специалиста». А пока предметы нищенского быта органически сращены с внутренней жизнью персонажа.

При анализе нами было установлено, что наиболее частотны для Р. Карвера слова/словосочетания, связанные с описаниями жилища, еды и напитков, в отличие от последующих сборников, где герои прячутся от близости в алкоголе, здесь мы сталкиваемся с очарованием людьми едой («Толстяк») и материальными предметами («Соседи»).

Только один рассказ из всего сборника уводит нас от города и городского жилища (квартиры, частные дома), это рассказ «Никто ничего не сказал», в котором главный герой школьного возраста освобождает весь день, сказавшись больным. Заскучав дома, он отправляется на осеннюю рыбалку. Этот рассказ резко контрастирует и с другими 20 рассказами сборника, но более того, внутри рассказа также намечается противопоставление пространства «дом» (место, где каждый день ругаются родители, а герой при помощи Библии пытается избавиться от онанизма) и пространства «река». Для описания рыбалки Р. Карвер находит невероятное количество синонимов, создавая яркую и живую картину.

«Я навесил на леску еще две свинцовых дробины и прикусил их зубами. Потом поменял наживку и забросил удочку в самом глубоком месте, где вода, переливаясь через горловину, попадает в затон. Я не стал натягивать удочку, когда течение стало относить поплавок. Я чувствовал, как грузило бьется о камни — совсем не так, когда клюет. Потом леска натянулась, и течение отнесло наживку на другую сторону, на мелководье» [1, с. 48].

Но вечером герой снова возвращается домой, в спрессованное телевизором и постоянными ссорами пространство.

«Я услышал голоса и заглянул в окно. Они сидели за столом. Кухня была вся в дыму. Дым шел из сковороды, стоявшей на плите. Но им как будто бы было все равно» [1, с. 54].

Таким образом, мы видим, что тексты Р. Карвера являются, безусловно, широким материалом для исследования быта простых американцев 60-70х. Но одновременно с этим, описание быта, предметов, внешней действительности для него становится инструментом для описания внутреннего состояния человека. Быт непривилегированных слоев населения с его тоскливой будничностью к тому же становится способом критики угнетателей, тех, кто преуспел за счет других людей: простых, бесхитростных, потерянных, обманутых [4, с. 56]. Писатель взял на себя роль того, кто выразит чувства и настроения тех, кто не может сделать этого сам.

Список литературы

1. Карвер Р. *Вы не будете так добры, помолчать?* Нью-Йорк: Винтаж Контемпарарис; 1992.
2. Томахин Г.Д. *Америка через американизмы*. Москва: Высш. Школа; 1982.
3. Боксер Д, Филлпс С. *Вы не будете так добры, помолчать?: вуайеризм, диссоциации и искусство Раймонда Карвера*. Айова Ревью; 1979.
4. Хальперт С. *Раймонд Карвер: устная биография*. Издательство университета Айовы; 1995.

References

1. Carver R. *Will you please be quiet, please?* New York: Vintage contemporaries; 1992.
2. Tomahin G.D. *America through Americanisms*. Moskva: Vyssh. Shkola; 1982. (In Russ.)

3. Boxer D, Phillips C. *Will You Please Be Quiet, Please?: Voyeurism, Dissociation, and the Art of Raymond Carver*. The Iowa review; 1979.
4. Halpert S. *Raymond Carver: An Oral Biography*. University of Iowa Press; 1995.

Авторы публикации

Харрасова Эльвира Альфредовна –
преподаватель
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: Elle1630@yandex.ru

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 22.02.2022
Одобрена после рецензирования: 14.03.2022
Принята к публикации: 15.03.2022

Автор прочитал и одобрил окончательный
вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал»
благодарит анонимного рецензента
(рецензентов) за их вклад в рецензирование
этой работы.

Authors of the publication

Kharrasova Elvira Alfredovna –
Lecturer
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: Elle1630@yandex.ru

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of
interest.

Article info

Submitted: 22.02.2022
Approved after peer reviewing: 14.03.2022
Accepted for publication: 15.03.2022

The author has read and approved the final
manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anony-
mous reviewer(s) for their contribution to the
peer review of this work.

**ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ.
ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ СТРАН ЗАРУБЕЖЬЯ
LITERARY STUDIES. FOREIGN LITERATURE**

Научная статья
УДК 8.82'82-32

Филологические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.36-45>

**ТУРЕЦКИЙ ПОСТМОДЕРНИЗМ ЧЕРЕЗ ПАРАДИГМУ «ВТОРОЙ
ВОЛНЫ» (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА
ХАСАНА АЛИ ТОПТАШ И ПЕРИХАН МАГДЕН)**

А.М. Нигматуллина¹, К.В. Гребенщикова²

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

¹*alsunigmatullina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9502-5371>*

²*ksyusha.grebensh@mail.ru*

Аннотация. В данной работе рассмотрены аспекты турецкого постмодернизма «второй волны», что обосновано незначительным количеством теоретических работ и недостаточной разработанностью исследований, касающихся представителей «второй волны» турецкого постмодернизма. Исключение составляют труды отечественных тюркологов М.М. Репенковой и О.В. Каревой, которые в своих исследованиях рассматривают особенности постмодернистской парадигмы в романистике ведущих представителей «второй волны» турецкого постмодернизма.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью художественного осмысления связи между внутренним миром личности и общественно-политическими событиями, которые повлияли на художественную специфику литературы модернистского направления. Цель данной статьи заключается в рассмотрении философских категорий отчуждения и воплощения в литературно-художественном пространстве. Основные результаты исследования заключаются в понимании становления новой ментальности, в формировании новой личности, призванной восприниматься как явление не только литературное, но и общественно-политическое, и культурно-историческое.

Ключевые слова: турецкий постмодернизм; нарратив; интертекстуальность; модернистское направление; отчуждение

Для цитирования: Нигматуллина А.М., Гребенщикова К.В. Турецкий постмодернизм через парадигму «второй волны» (на примере творчества Хасана Али Топташ и Перихан Магден). *Казанский лингвистический журнал.* 2022;5(1): 36–45. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.36-45>

Original article

Philology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.36-45>

**TURKISH POSTMODERNISM THROUGH THE “SECOND WAVE”
PARADIGM (ON THE EXAMPLE OF CREATIVE WORK
OF HASAN ALI TOPTAS AND PERIHAN MAGDEN)**

A.M. Nigmatullina¹, K.V. Grebenshchikova²

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

¹*alsunigmatullina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9502-5371>*

²*ksyusha.grebensh@mail.ru*

Abstract. This paper examines the aspects of Turkish postmodernism of the “second wave”, which is justified by a small number of theoretical works and insufficient development of research concerning representatives of the “second wave” of Turkish postmodernism. The exception is the

works of Russian turkologists M. M. Repenkova and O. V. Kareva, who in their research consider the features of the postmodern paradigm in the novelistics of the leading representatives of the "second wave" of Turkish postmodernism.

The relevance of the problem is the need for an artistic understanding of the issues of social reorganization of the country, and to identify the relationship between the inner world of an individual and socio-political events that influenced the artistic specificity of modernist literature. The purpose of this article is to consider the philosophical categories of alienation and loneliness and their embodiment in the literary and artistic field. The main results of the study are in understanding the formation of a new mentality, in the formation of a new personality, designed to be perceived as not only a literary phenomenon, but also as socio-political and cultural-historical one.

Keywords: turkish postmodernism; narrative; intertextuality; modernist direction; alienation

For citation: Nigmatullina A.M., Grebenshchikova K. V. Turkish Postmodernism through the "Second Wave" Paradigm (on the Example of Creative Work of Hasan Ali Toptas and Perihan Magden). *Kazan Linguistic Journal*. 2022;5(1): 36–45. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.36-45>

К середине 90-х годов прошлого столетия постмодернизм становится одним из ведущих направлений турецкой литературы. Перед читателем предстают имена писателей: Хасан Али Топташ, Элиф Шафак, Ихсан Октай Анар, Перихан Магден, Кюршат Башар и др., – которые войдут в историю литературы как представители «второй волны» постмодернизма.

Тогда же, в 1990-е гг., появляются и первые серьёзные литературоведческие исследования на тему постмодернизма (Ф. Акатлы, Г. Айтач, Й. Эджевит, А. Кабаклы, Б. Моран, Ф. Наджи и т.п.) [1, с. 25]. Постмодернистские романы-палимпсесты становятся модными не только среди интеллектуальной элиты турецкого общества, но и среди городского образованного населения в целом. На смену представителям «первой волны» в постмодернизм приходят прозаики «второй волны», которые обращаются к литературе знакового моделирования в 1990-е гг. (И.О. Анар, Х.А. Топташ, П. Магден, К. Башар, Н. Генч и др.). Сама же постмодернистская проза в этот период развивается в мощное литературное направление, которому в 2000-е гг. предстоит превратиться в мейнстрим культурной жизни страны. При этом, если в 1980-е гг. в турецкой постмодернистской прозе доминировала «лирическая струя» (Б. Карасу, Н. Эрай и др.), то в 1990-2000-е гг. превалирует её нарративистская модификация (И.О. Анар, Х.А. Топташ, П. Кюр и др.) [2, с. 14].

На протяжении 25 лет турецкая постмодернистская литература расширяет и углубляет сферу постфилософского понимания проблем человеческого существования. Вобрав в себя основные идеи и концепции, она вырабатывает новый взгляд на человека, историю, общество, адаптирует его применительно к современной Турции. Эта литература ориентирует читателя на деидеологизацию, толерантность по отношению к инаковым и инаковости, на раскрепощение человеческой личности, эволюционизм и пр. Воплощение новых идей ведет к рождению нового языка (гибридно-цитатного свержязыка симулякров), что в свою очередь коренным образом обновляет национальную словесность. Однако кодирующая система языка постмодернистских произведений, базирующаяся на постфилософии, остается для многих читателей по-прежнему недоступной [1, с. 43].

Среди яркой палитры турецких писателей «второй волны» следует отметить творческую деятельность писателей Хасана Али Топташа и Парихан Магден, в чьих произведениях обнаруживается одна из характерных черт постмодернизма, например, использование авторской маски, что ведет к разрушению культа писателя-учителя жизни.

Хасан Али Топташ (родился 15 октября 1958 года) – выдающийся турецкий писатель. Его первая книга коротких рассказов «Идентичность улыбки» (*Bir Gülüşün Kimliği*) (Здесь и далее перевод наш – А.М.) была опубликована в 1987 году. Известный турецкий ученый Йылдыз Эджевит в своей работе «Постмодернистское расширение в турецкой литературе» (*Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*) называет его «модернистским постмодерном», а также «Кафкой в турецкой литературе» [3, с. 54]. Хасан Али Топташ, обладатель премии в области литературы Джевет Кудрета в 1999 году за роман «Тысяча мрачных удовольствий» (*Bin Hüzünlü Naz*), который является, с одной стороны, постмодернистской повестью в плане плюрализма, метапрозы и интертекстуальности. С другой стороны, он содержит много кафкаэских элементов

с точки зрения изображения абсурдной, сюрреалистической и парадоксально мирской реальности.

Хасан Али Топташ, которого считают одним из ведущих авторов современной турецкой литературы, привлекает внимание, в частности, своим стилем. Академические исследования и критика в романах Хасан Али Топташа обычно подчеркивают этот неповторимый поэтический стиль. Однако его истоки и структура еще не были проанализированы. Х.А. Топташ еще больше укрепил свой поэтический стиль в двух последних романах «Тысяча мрачных удовольствий» (Bin Hüzünlü Naz) и «Восток дремлет» (Uykuların Doğusu) и, таким образом, превратил повествовательный дискурс в литературный образ. Несмотря на постмодернистские черты, которые обычно приписываются писателю, стиль Х.А. Топташа уходит своими корнями в модернизм в соответствии с концепцией реальности и предположением читателя. Автор фокусируется на сложной и противоречивой реальности личности и предполагает квалифицированного, хорошо подготовленного читателя в отношении концепции реальности и трансформации предположения в модернистской эстетике. Дискурс был изолирован от вмешательств сознательного «я» до некоторой степени и направлен на проявление отражений сознания в романах Х.А. Топташа. Повествовательный дискурс, который далек от единства и непрерывности, указывает пространство и время с экстраординарными аспектами, аккумулируя гротескные и сюрреалистические образы. Таким образом, подражательное единство слова и вещи разрушается, и понятие реальности становится эстетическим представлением существования в уме. Лингвистические стратегии дискурса, которые превращают каждый компонент повествования в литературный образ, являются основными результатами этого исследования.

Роман «Расточительство» (Neba) является первой книгой Х.А. Топташа, переведенной на английский язык. В ней рассказывается история турка-антигероя средних лет Зия Кюля, преследуемого трагической гибелью его жены и еще не родившегося ребенка, военного-террориста на сирийской границе.

Рассказ Х.А. Топташа о травме Зии Кюля изображает молчаливую эрозию души главного героя в хаотичном мире, управляемом менталитетом толпы, нищетой, невежеством и жестокой, агрессивной военной культурой.

В центре романа – финальная и трагическая попытка Зии Бея обрести мир в жизни. Но внутренняя суматоха, страдание и тоска главного героя будут следовать за ним повсюду, и его переезд в Эдемскую деревню Языкой не спасет его.

В повествовании сон, память и реальность перетекают друг в друга, когда чувства выходят из строя, слышатся запахи, видятся звуки. Ярче всего это выражено в первой трети книги, где читатель подвергается почти 100 страницам снов Зии Бея.

Популярный и универсальный турецкий писатель, Х.А. Топташ культивирует свой собственный стиль. Его техника повествования, использование метафор, снов, аллегорий и фольклорного повествования иногда может быть увлекательна, но некоторые из этих технических и стилистических компонентов остаются проблематичными.

Так, к примеру, на одной странице встречаются такие разноплановые строки, как «потерять рассудок», «солома, которая сломала спину верблюда», «в конце нашего острого ума», «не знать границ», «пески времени», «мчаться, как ветер». К ним присоединяются всевозможные бездумные постройки (у птиц есть «глаза-бусинки», дома «жужжат, как улей», люди выжидают, «затаив дыхание» и обмениваются «знающими взглядами») [4, с. 158].

Также в книге много «внезапно» происходящих действий. Иногда нам рассказывают о неожиданности дважды, как в возвышенном предложении «внезапно все они резко остановились» [4, с. 158].

Иногда вещи становятся еще более мгновенными: «Его разум внезапно ускользнул к сирийской границе, а затем, так же внезапно проскользнул вал света» [4, с. 157].

Таким образом, романы Хасана Али Топташа наполнены неповторимым культивированным поэтическим стилем. Его постмодернистский код, а особенно использование метафоры и аллегорий, понятен не каждому читателю.

Говоря о «Второй волне» постмодернизма в турецкой литературе, необходимо отметить творчество Перихан Магден. Известный турецкий писатель Орхан Памук в интервью газете «Гардиан» отозвался о П. Магден как об одной из самых искренних и изобретательных писательниц нашего времени, отметив при этом особую манеру и стиль автора. Ее игра с турецким языком и манера выворачивать его наизнанку, а так же удовольствие, получаемое ею от высмеивания штампов поп-культуры, ее пронизательность и глубокое знание вопросов, о которых наверняка время от времени задумывается каждый, предпочитая не облекать их в слова – все эти качества и умения помогли ей завоевать любовь читателей и уважение собратьев по перу [5].

Перихан Магден родилась в 1960 году в Стамбуле. Закончила колледж Роберт и Босфорский университет по специальности «Психология». До того как начала писать газетные колонки, три года жила в Азии. Работала на разных должностях в Индии, Японии и Америке. 1997-2005 годах была автором газеты «Radikal» («Радикал»). Осенью 2005 года начала писать статьи в журнале «Yeni Aktual» («Йени Актуаль»). С октября 2006 года ее статьи публиковались в журнале RED («РЕД»). С февраля 2007 года снова начала писать статьи в газете Radikal («Радикал»). Режиссер Kutluğ Ataman (Кутлук Атаман) снял фильм по ее роману «İki genç kızın romanı» («История двух девочек»). В 2008 году первый роман Магден «Haberci Çocuk Cinayetleri» («Убийство мальчиков посыльных») был издан в Голландии и России.

Ее роман «Побег» (Biz Kimden Kaçıyorduk Anne), опубликованный в 2007 году, был признан как один из лучших турецких романов года. Большим спросом у читателей пользовались романы «История двух девочек» (İki Genç Kızın Romanı), «Убийства мальчиков-посыльных» (Haberci Çocuk Cinayetleri),

«Компаньонки» (Refakatçı) и последняя коллекция неигровой литературы «Политические очерки».

Роман П. Магден «Убийства мальчиков-посыльных» по своей жанровой форме является детективом абсурда. Жители города носят причудливые имена и имеют не менее причудливые профессии. У города нет названия, сами жители соотносят его с лабиринтом. Много лет назад в Городе был проведен генетический эксперимент по выведению идеальных мальчиков-посыльных. В результате воздействия специальных препаратов эти мальчики стали рассуждать, как маленькие роботы и выглядеть, как шестилетние дети, хотя в действительности были гораздо старше. Дальнейшие события выстраиваются вокруг главного героя, который, вернувшись из путешествия в Город, вынужден расследовать убийства этих мальчиков-посыльных.

Роман привлек внимание поклонников «продвинутой» литературы и был переведен на другие языки. Авторский замысел повествования не ограничивается расследованием убийств мальчиков-посыльных, созданных искусственным путем. Необычным и загадочным в романе является абсурдная атмосфера Города-лабиринта, где все вокруг не то, что есть на самом деле.

Издательство «Милет Букс», называя П. Магден «популярным и инновационным турецким автором», отмечает, что данный роман не что иное как «мрачно-комический, непочтительный и снотворный рассказ, где исследования бесконечной абсурдности человечества и его бесполезные попытки создать совершенство искусно закутаны в тайну убийства» [6, с. 167].

Морин Фрили в журнале о турецкой культуре «Рог изобилия» отзываясь о романе «Убийства мальчиков-посыльных» следующим образом: «Действия романа проходят в городе, который ощущается как русский, но населен жителями с китайскими именами. Атмосфера происходящего пронизана настроением полной апатии свойственной 19 веку, но с отсылками на Голливуд. Сюжет омрачен действиями злодейского эксперимента по размножению, его трудно классифицировать, невозможно подавить» [7, с. 154].

П. Магден ведет активную журналистскую деятельность. Ее публикации затрагивают вопросы политики, военных дел, прав человека, гомосексуализма и в целом состояния общества. П. Магден среди тех многочисленных журналистов и писателей, которых неоднократно обвиняли в попытке создания угрозы единству Турции и целостности государства. Как заявляет Перихан Магден, «Судебные разбирательства – это психологическая пытка, которая мешает мне писать» [8].

В одном из своих интервью П. Магден сообщает, что проблема турецких писателей – в неприятии критики в свой адрес. Страх быть непонятым и навлечь на себя беду приводит их к мысли не писать о политике. Но есть категория писателей, которых не пугают обвинения в свой адрес, и мы стали постоянной проблемой для правительства [9].

Язык и мысли Перихан Магден всегда отличаются остротой, умом, смелостью, неповторимым стилем. Это не может не вызвать общественный отклик. Сближение речи Перихан Магден с разговорной речью, просторечием, жаргоном соединяется с увлечением книжной лексикой, что также еще больше сближает автора с читателем, а виртуозное употребление всего перечисленного в тексте позволяет сохранять принадлежность к высокой публицистике.

«Вторая волна» турецкого литературного постмодернизма является новым направлением в литературе Турции рубежа XX – начала XXI в., представителями которой является небольшая группа писателей, начинавших свою творческую деятельность в 90-х гг. XX в. «Второй волне» постмодернизма характерно обращение к литературе символического моделирования. В 1990-е гг. литература постмодернизма развивается в мощное течение, которое в 2000-е гг. превращается в преобладающее направление культурной жизни Турции.

На данный момент турецкая литература находится в постоянном развитии и популяризации, что способствует увеличению и разнообразию тем и приемов, используемых авторами.

Первооткрывателем турецкого постмодернизма выступил Огуз Атай с романом «Неудержимые» (Tutunamayanlar) в 1970. В то время читатели турецких романов не знали ни постмодернистской, ни модернистской литерату-

ры. Поэтому роман Огуз Атайа вызвал противоречивые оценки критиков. Следующим произведением, оказавшимся столь же непонятным критикам, стал роман Орхана Памука «Черная книга» (Kara Kitap) изданный в 1990 году. Роман О. Памука был признан в европейских странах, и турецкие критики по-другому взглянули на социальный реализм. После этого постмодернизм приобрел другое восприятие и стал популярным направлением в Турции.

Писатели Хасан Али Топташ, Ихсан Октай Анар, Перихан Магден, Кюршат Башар, а также Элиф Шафак в своих работах обращаются к таким постмодернистским приемам, как плюрализм, метапроза, интертекстуальность, многоуровневость, магический реализм и фабуляция. В своем творчестве они поднимают острые социальные вопросы.

Список литературы

1. Репенкова М.М. *Вращающиеся зеркала: постмодернизм в литературе Турции*. Ин-т стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: Вост. лит.; 2010.
2. Карева О.В. *Веселое разрушение: постмодернистская парадигма в романистике Ихсана Октая Анара*. М.: Издательство МБА; 2014.
3. Ecevit Y. *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul.: İletişim yayınları; 2016. (In Turk.)
4. Топташ Н.А. *Heba*. Ankara: İletişim; 2014. (In Turk.)
5. Orhan Pamuk: The Question of Conscience URL: <https://www.theguardian.com/books/comment/story/0,1789061,00.html>. [дата обращения: 15.08.2020]
6. Hamer R. *Millet Books «The Messenger Boy Murders»*. Ankara: İletişim; 2009. (In Turk.)
7. Freely M. *Cornucopia*. Berrin Torolsan; 2009. (In Turk.)
8. Interview with turkish writer Perihan Magden: War of nerves. URL: <http://sendika30.org/2006/08/interview-with-turkish-writer-perihan-magdenwar-of-nerves-by-kris-evans-aljazeera.html>. [дата обращения: 01.03.2020].
9. Perihan Magden. URL: <http://t24.com.tr/yazarlar/perihan-magden.html>. [дата обращения: 15.08.2020].
10. Репенкова М.М. *Турецкая литература на рубеже XX-XXI веков: основные парадигмы*. Ин-т стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: Вост. лит.; 2016.
11. Üster C. *Yeryüzü kitaplığı*. Radikal Gazetesi; 2009. (In Turk.)
12. 200 выдающихся турков приносят извинения за великую катастрофу 1915 года. URL: http://www.armeniapedia.org/wiki/200_prominent_Turks_apologize_for_great_catastrophe_of_1915.html. [дата обращения: 10.06.2020].

References

1. Repenkova M.M. *Rotating mirrors: postmodernism in the literature of Turkey*. In-t countries of Asia and Africa of Lomonosov Moscow State University. M.: East. lit.; 2010. (In Russ.)
2. Kareva O. V. *Veseloje razrushenie: postmodernist paradigm in the novelistics of Ihsan oktay Anar*. - Moscow: IBA Publishing house; 2014. (In Russ.)
3. Ecevit Y. *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul.: İletişim yayınları; 2016. (In Turk.)
4. Топташ Н.А. *Heba*. Ankara: İletişim; 2014. (In Turk.)
5. Orhan Pamuk: The Question of Conscience Available from: <https://www.theguardian.com/books/comment/story/0,1789061,00.html>. [accessed: 15.08.2020].

6. Hamer R. *Millet Books «The Messenger Boy Murders»*. Ankara: İletişim; 2009. (In Turk.)
7. Freely M. *Cornucopia*. Berrin Torolsan; 2009. (In Turk.)
8. Interview with turkish writer Perihan Magden: War of nerves. Available from: <http://sendika30.org/2006/08/interview-with-turkish-writer-perihan-magdenwar-of-nerves-by-kris-evans-aljazeera.html>. [accessed: 01.03.2020].
9. Perihan Magden. Available from: <http://t24.com.tr/yazarlar/perihan-magden.html>. [accessed: 15.08.2020].
10. Repenkova M. M. *Turkish literature at the turn of XX-XXI centuries: the main paradigms*. In-t of Asian and African countries of Lomonosov Moscow State University. M.: East. lit.; 2016. (In Russ.)
11. Üster C. *Yeryüzü kitaplığı*. Radikal Gazetesi; 2009. (In Turk.)
12. 200 outstanding Turks apologize for the great catastrophe of 1915. Available from: http://www.armeniapedia.org/wiki/200_prominent_Turks_apologize_for_great_catastrophe_of_1915.html. [accessed: 10.06.2020].

Авторы публикации

Нигматуллина Алсу Мансуровна –
кандидат филологических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: alsunigmatullina@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-9502-5371>

Authors of the publication

Nigmatullina Alsu Mansurovna –
PhD in Philology, Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: alsunigmatullina@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-9502-5371>

Гребеницкова Ксения Владимировна –
студентка
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: ksyusha.grebensh@mail.ru

Grebenshchikova Ksenia Vladimirovna –
Student
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: ksyusha.grebensh@mail.ru

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of
interest.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 10.02.2022
Одобрена после рецензирования: 09.03.2022
Принята к публикации: 15.03.2022

Article info

Submitted: 10.02.2022
Approved after peer reviewing: 09.03.2022
Accepted for publication: 15.03.2022

Автор прочитал и одобрил окончательный
вариант рукописи.

The author has read and approved the final
manuscript.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благо-
дарит анонимного рецензента (рецензентов)
за их вклад в рецензирование этой работы.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anony-
mous reviewer(s) for their contribution to the
peer review of this work.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА LINGUISTICS. LANGUAGE THEORY

Научная статья
УДК 1751

Филологические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.46-54>

КОНЦЕПТ «ВЕЖЛИВОСТЬ» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ВЕЖЛИВОСТИ

А.А. Абдрахманова¹, Е.М. Колпакова²

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

¹z_aliya@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-9453-8981>

²kolpackowak@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению регулятивного концепта «вежливость», реализуемого в политическом англо- и русскоязычном дискурсе. Кроме того, понятие «вежливость» изучается и в более широком смысле, как с философской точки зрения, так и в обыденной реальности. Реализуемый концепт рассматривается не только как категория речевого этикета, но и как составляющая национальной концептосферы, отдельная коммуникативная категория, выражающая себя через различные языковые и экстралингвистические средства в каждом языке. Описание этой коммуникативной категории выходит за рамки понимания «вежливости» как культурного феномена, поскольку исследование демонстрирует реализацию категории в политическом дискурсе и позволяет проследить формирование определенного паттерна поведения и способа выражения мыслей носителей конкретного языка. Концепт в данном случае реализуется вербально и отчетливо прослеживается в процессе общения (при реализации ассоциативного потенциала). В данном случае изучение категории «вежливость» невозможно переоценить, так как ее рассмотрение через призму когнитивной лингвистики делает возможным изучение репрезентации действительности и восприятия картины мира, а ее рассмотрение в политическом дискурсе изучает способы прямого воздействия на аудиторию.

Ключевые слова: концепт; вежливость; политический дискурс; лингвистическая культура; концептуальная картина мира

Для цитирования: Абдрахманова А.А., Колпакова Е.М. Концепт вежливость в политическом дискурсе и коммуникативные стратегии вежливости. *Казанский лингвистический журнал*. 2022;5(1): 46–54. (In Eng.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.46-54>

Original article

Philology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.46-54>

THE CONCEPT OF “POLITENESS” IN THE POLITICAL DISCOURSE AND THE STRATEGIES OF COMMUNICATIVE POLITENESS

A.A. Abdrakhmanova, E.M. Kolpakova

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

¹z_aliya@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-9453-8981>

²kolpackowak@yandex.ru

Abstract. This article is devoted to the study of the regulatory concept of “politeness”, implemented in the political English-and Russian-language discourse. In addition, the concept of “politeness” is also understood in a broader sense from a philosophical point of view, as well as everyday reality. The implemented concept is considered not only as a category of speech etiquette but

also as a component of the national concept sphere, a separate communicative category that expresses itself through different linguistic and extra-linguistic means in each language. The description of this communicative category goes beyond the understanding of “politeness” as a cultural phenomenon since, in the current study, the concept of “politeness” in political discourse allows us to trace the formation of certain behavior and way of expressing the thoughts of native speakers of a certain language. The concept, in this case, is verbal and can be traced more clearly in the process of communication (using the associative potential). In this case, the study of the category of “politeness” cannot be overestimated, since its study through the prism of cognitive linguistics makes it possible to represent reality and a realizable picture of the world, and its consideration in political discourse studies the ways of direct influence on the audience.

Keywords: concept; politeness; political discourse; linguistic culture; conceptual picture of the world

For citation: Abdrakhmanova A.A., Kolpakova E.M. The Concept of “Politeness” in the Political Discourse and the Strategies of Communicative Politeness. *Kazan Linguistic Journal*. 2022;5(1): 46–54. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.46-54>

Introduction

In modern realities, effective communication is the key to the implementation of certain events. In the 21st century all disciplines that provide a communicative impact on a person are extremely popular [1].

This article refers to the study of communicative options, the implementation of the concept of “politeness” through the prism of political discourse, considered in the framework of the English and Russian languages. The increased attention of a person to the nature of speech utterances and their peculiarities leads to new linguistic studies, and in particular to the increased attention of linguists to the consideration of a special product of language activity – a discourse that reveals language utterances from different sides.

The growing scientific interest in the consideration of the linguocognitive, linguopolitological and linguoculturological orientation of scientific knowledge, as well as the idea of the anthropocentricity of language, which reveals from a new perspective the process of functioning and implementation of concepts within the framework of political discourse, determines the relevance of the topic.

A certain picture of the world requires the assimilation of a certain concept. This concept (in our case, the concept of “politeness”) finds certain ways of expression in the studied languages (Russian and English), which hypothetically determines a partially similar linguistic consciousness of native speakers. The object

of the study is the socio-political discourse. The subject of the research is the communicative strategies of politeness, as well as the implementation of the concept of “politeness” in the Russian-speaking and English-speaking socio-political discourse.

Methods

The purpose of this work is to identify the features of the functioning of strategies and tactics of verbal influence, so the following methods were used: descriptive analysis, contrastive and comparative analysis, content – analysis, discursive analysis.

Results

The central of the term of “political linguistics” is political discourse, which is a special kind of discourse and has as its goal the conquest and retention of political power. Political discourse also considers verbal interaction, where the communicative influence on the opponent directly depends on speech behavior, planning, communication and tactics, namely, on the verbalization of certain concepts.

The study of the concept of “politeness” from the position of cognitive linguistics provides an opportunity to understand reality with the identification of value-based collective and individual pictures of the world. Consideration of the features of the concept verbalization within the framework of political discourse allows us to contribute to the researching of the ways how to influence the audience.

The focus of attention of scientists who consider the influence of certain categories on the linguistic consciousness is human activity that contributes to the perception of the world, its practical development, and understanding of the mechanisms of the processes occurring in it [2]. Thus, the concept is undoubtedly the key link in linguopolitical and cultural linguistics.

The concept is an extremely complex component – therefore, it still does not have a clear definition. For the first time in Russian linguistics, the definition of the term “concept” was given by S. A. Askold in the first half of the 20th century. According to him, a concept is a mental formation that includes an indefinite set of objects, thoughts, and actions of the same kind in the process of thought [3; 4]. It is

considered to be that the main definition of the concept is given by M. V. Pimenova, who under the term of “concept” implies a representation of a part of the world that has a complex structure and defined by means of features that are implemented in a variety of linguistic ways or means [5; 6]. Concepts are presented as multi-sided «idealized formations» [7], which contain a conceptual, figurative and value component [2].

A concept is a form of perception. It implements the expression of national and social and personal self-knowledge, determines the attitude of a person to the world. The concept has a verbal and non-verbal form, is involved in the process of communication and is used both in the professional and in the household sphere and realized in process of receiving feedback, which expands the associative potential of the concept based on images, memories, symbols and motives. The most important role in the formation of the concept is played by the type of activity and experience of a person, as well as the overall perception of his environment. Thus, the concept is the basis of a person's mental and speech activity. Numerous variants of the definition of this concept allow us to single out some of the generally accepted by the linguists' features: it is a unit of the mental level; the edge of the human mentality and extra-linguistic reality; realization of a world's picture of a certain nationality; verbalization through various linguistic means.

In this article we discuss the features of the concept of “politeness” - one of the central categories of communicative behavior, theoretical aspects of studying the concept of “politeness”, the content and functioning of the category in the English-language political discourse, the problem of category formation among native speakers.

The category of “politeness” is traditionally understood as a behavioral moral category of speech etiquette. Consideration of the category “politeness” from the point of view of belonging to the conceptual sphere proves that this category is a full-fledged communicative category and manifests itself in various linguistic and extra-linguistic means. The concept of “politeness” is not limited to the description of the moral category of behavior and the sociocultural concept [4]. In the modern

world, it is considered that a polite person is a person who respects the feelings of others, a person who has impeccable manners and meek behavior. However, the polite attitude of a person can be combined with his low goals and lack of respect for the interlocutor.

That is why in English “politeness” is revealed by two lexical expressions: polite as “polite” and polite as “courteous and gentle”, where the first meaning implies external demeanors and the second is a combination of external manners, coupled with a kind-hearted attitude [8]. For the British, “politeness” is a demonstration of manners and attention to others. In the Russian language, the word “politeness” was originally polysemantic, and a polite person was considered a “knowledgeable and reasonable” person. In the course of historical development, the word “politeness” acquires the additional meaning of “obeying the rules of decency”. It is the second meaning of the word that becomes the main one. Here we can note that in different cultures the concept of “politeness” may have a different vector of direction and attitude.

“English courtesy” is aimed at the object; “Russian politeness” is the prerogative of the subject. According to the generally accepted opinion, the British, unlike the Russians, are true connoisseurs of etiquette, gallant, courteous, tactful and even somewhat prim people, but on the other hand they are characterized by restraint, silence, equanimity and some indifference.

Thus, the content side of the concept of “politeness” in the Russian consciousness belongs to: sociability, refusal of formality, decency, tact, expression of respect for all, observance of the rules of decency [9]. In the English mind, the concept of “politeness” is revealed through well-feigned indifference, refinement of manners, courtesy and symbolically conditional respect for a person, the ability to present oneself in society [8].

The study of the “politeness” phenomenon from the perspective of cognitive linguistics is quite popular, a number of studies are devoted to the consideration of the category of politeness in the works of N. P. Savoyskaya, T. V. Larina, T. S. Medvedeva, P. Brown, S. Levinson, I. Hoffman, etc.

Within the framework of this article we will present the most popular options for polite communication that can be considered from the point of view of political discourse. The development of the first strategy of politeness belongs to I. Hoffman. First of all, Hoffman considers the question of mutual influence of communication participants during direct contact (face to face interaction). According to his theory, in the process of communication, two types of interpersonal rituals are defined [10]: a representation ritual (actions that demonstrate the speaker's attitude to others) and a ritual of avoidance (respectful forms of distance from the recipient). For example, instead of the imperative “Make adjustments to the project”, you can use “let's make adjustments to the project”. Hoffman believes that interpersonal rituals always contain a certain degree of politeness and respect, at least to the extent that others deserve it.

The theory of “linguistic politeness” reveals the work of P. Brown and S. Stevenson that was based on the basic principles of I. Hoffmann. According to their understanding, politeness is the ability to keep a face and the competent use of communication strategies so that the communicants do not have to feel awkward in the process of communication. It is Brown and Stevenson who introduce the terms of “positive face” (positive attitude and desire to be accepted) and “negative face” (expression of a personal point of view, regardless of the impression made, unwillingness to feel pressure from others) [11]. It should be noted that in the process of communication it is also possible that a “threat” arises, directed at the opponent.

Given all of the above we see that in this case politeness is a certain sequence of speech acts that contains a possible threat to the “positive” and “negative face” of the interlocutor. Therefore, linguists have identified two types of politeness: negative and positive. The first is intended to express the desire of the interlocutor to abstract, to have the right to have a freedom for action and to be independent. The second strategy is focused on the negative face, designed to emphasize the lack of pressure. Examples of this type are evasive conversation (*Could you tell me what time it is?*); a request (*Will you pick me up after meeting?*); an understatement of inconvenience and obligation (*I just wanted to ask if you would lend me a piece of paper?*).

Positive politeness is aimed at maintaining a harmonious dialogue and hiding threats [6, p. 216]. Here one of the objects of communication respects the desire of the interlocutor to have a “positive face”. Display of solidarity (*Of course I understand, how can I help you?*), friendly expressions, (*I'm so sorry to hear it*), desire for cooperation (*It's enough for today. Let's have a coffee break*), expressions of hope (*I hope you'll help me*) are strategies of positive politeness. All of these strategies are aimed at making a person feel respected from the outside: the addressee cares about his own interests.

In addition to the positive and negative types of politeness, which are responsible for different communicative characteristics, linguists also distinguished the formal, neutral and informal categories of politeness according to the stylistic principle. The highest frequency of use belongs to the so-called neutral politeness.

Discussion

Thus we note that this article reflects the views of linguists regarding the definitions and nature of concepts, discloses the structure of the concept of “politeness” and notes the specific features of the perception of this category according to Russian and English national consciousness. According to the above categories, one can testify to the discrepancy between the conceptual picture of the world in the communicative consciousness of the Russians and the British, however, based on the results obtained, it cannot be concluded that one nation is more polite than another.

The role of the above-mentioned concept is also important in political discourse. The implementation of the chosen concept in political discourse, which is characterized by the tactics of persuasion, ignorance and manipulation let us trace the basis for establishing the methods of linguistic understanding of reality to identify the priority values of the collective and individual pictures of the world. Through positive and negative politeness, a person is able to reveal the whole essence of human communication, based on the comparison of actions performed in the process of verbal communication. In other words, this process is a kind of balance core in human communication, due to the observance of measures and balance in the dialogue between people. Both of these types are firmly connected in oral speech, and

it is on their interaction that the linguocultural tradition of not only the English language, but other currently existing languages is formed.

Список литературы

1. Почепцов Г.Г. *Теория коммуникаций*. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер; 2001.
2. Карасик В.И. *Оценочные доминанты в языковой картине мира. Единство систем и функциональный анализ языковых единиц*. Белгород; 1999.
3. Аскольдов С.А. *Концепт и слово. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста*. М.: Академия; 1997. с.267-279.
4. Карасик В.И. *Культурные доминанты в языке. Языковая личность: культурные концепты: сборник научных трудов*. Волгоград; Архангельск: Перемена; 1996. с.3-16.
5. Пименова М.В. *Концептуализация чувства в русской языковой карте мира. Мир человека и мир языка*. Кемерово: Комплекс Графика; 2003. с.58-120.
6. Goffman E. *The Presentation of Self in Everyday Life* [Text]. Social Sciences Research Centre; 1959. p.251
7. Ляпин С.Х. *Концептология: к становлению подхода. Концепты*. Выпуск 1. Архангельск; 1997. с.16.
8. Алтунин А.А. Функциональный аспект концепта «вежливость» в английской лингвокультуре. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Сер. Филология и искусствоведение; 2009. с.81-85.
9. Богданова А.Г. Объективация концептуальных признаков важности в русскоязычной картине мира. *Новое в славянской филологии*; отв.ред Пименова М.В. Севастополь; 2009. с.295-311.
10. Goffman E. *Interaction Ritual: Essays in Face-to-face Behavior*. Aldine Publishing Company; 1967. p.19-40.
11. Brown R., Levinson S. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge [Text]. p.312-318.

References

1. Pocheptsov G.G. *Communication theory*. М.: Refl-buk, К.: Vakler; 2001. (In Russ.)
2. Karasik V. I. *Evaluative dominants in the linguistic picture of the world. Unity of systems and functional analysis of language units*. Belgorod; 1999. (In Russ.)
3. Askoldov S.A. *Concept and word. Russian literature. From the theory of literature to the structure of the text*. М.: Academia; 1997. p.267-279 (In Russ.)
4. Karasik V. I. *Cultural dominants in the language. Linguistic personality: cultural concepts: collection of scientific papers*. Volgograd; Arkhangel'sk: Peremena; 1996. p.3-16. (In Russ.)
5. Pimenova M.V. *Conceptualization of feeling in the Russian language map of the world. The world of man and the world of language*. Kemerovo: Kompleks Grafika»; 2003. p.58-120. (In Russ.)
6. Goffman E. *The Presentation of Self in Everyday Life* [Text]. Social Sciences Research Centre; 1959.
7. Lyapin S.H. *Conceptology: towards the formation of an approach. Concepts*. Vypusk 1. Arkhangel'sk; 1997. (In Russ.)
8. Altunin A.A. The functional aspect of the concept of "politeness" in English linguoculture. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta*. Ser. Filologiya i iskusstvovedenie; 2009. p.81-

85. (In Russ.)

9. Bogdanova A.G. Objectification of conceptual signs of importance in the Russian-speaking picture of the world. *Novoye v slavyanskoy filologii*; otv.red Pimenova M.V. Sevastopol'; 2009. p.295-311. (In Russ.)

10. Goffman E. *Interaction Ritual: Essays in Face-to-face Behavior*. Aldine Publishing Company; 1967. p.19-40.

11. Brown R., Levinson S. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge [Text]. p.312-318.

Авторы публикации

Абдрахманова Алия Альбертовна –
кандидат филологических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия

E-mail: z_aliya@mail.ru

<http://orcid.org/0000-0002-9453-8981>

Колпакова Екатерина Михайловна –
магистрант
Казанский федеральный университет
Казань, Россия

E-mail: kolpackowak@yandex.ru

Раскрытие информации о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 22.01.2022

Одобрена после рецензирования: 28.02.2022

Принята к публикации: 7.03.2022

Автор прочитал и одобрил окончательный
вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Abdrakhmanova Aliya Albertovna –
PhD in Philology, Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia

E-mail: z_aliya@mail.ru

<http://orcid.org/0000-0002-9453-8981>

Kolpakova Ekaterina Mikhailovna –
Student of master program
Kazan Federal University
Kazan, Russia

E-mail: kolpackowak@yandex.ru

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict
of interest.

Article info

Submitted: 22.01.2022

Approved after peer reviewing: 28.02.2022

Accepted for publication: 7.03.2022

The author has read and approved the final
manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous
reviewer(s) for their contribution to the peer
review of this work.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА LINGUISTICS. LANGUAGE THEORY

Научная статья
УДК 81`37

Филологические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.55-64>

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРСОНАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ЭНТОНИ БЕРДЖЕССА «ВОЖДЕЛЕЮЩЕЕ СЕМЯ»)

Д.В. Павлов

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
zpavlova@list.ru*

Аннотация. Вопросы изучения языковой личности художественного персонажа занимают особое место в современной отечественной лингвистике, развивающейся в рамках антропоцентрической парадигмы. При этом при изучении языковой личности рассматривается как коммуникативная составляющая персонажа, так и образ самого автора. Особое внимание в данной статье уделяется взаимосвязи таких понятий, как языковая личность и образ автора в рамках художественного произведения. Для исследования языковой личности литературного героя предлагается подход, основанный на теоретико-гносеологической трехуровневой модели, разработанной Ю.Н. Карауловым. Именно четкое деление структуры языковой личности на лексикон, тезаурус и прагматикон помогает составить речевой портрет персонажа и раскрыть его не только как выдуманного лирического героя, но и как полноценного носителя конкретного языка. В результате данный анализ позволяет констатировать тот факт, что речевое поведение и языковые единицы, используемые в речи героя, созданы автором, чтобы показать внутренний мир выдуманной личности. Стоит подчеркнуть еще и тот факт, что эмоциональное и психологическое состояния героя понимаются через системный анализ не только используемой им лексики и синтаксических конструкций, но и зависит от гендера, социального статуса, воспитания.

Ключевые слова: лингвистика; иностранные языки; речевое поведение; коммуникативная личность; речевой портрет

Для цитирования: Павлов Д.В. Языковая личность художественного персонажа (на материале романа Энтони Бёрджесса «Вожделеющее семя»). *Казанский лингвистический журнал*. 2022;5(1): 55–64. (In Eng.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.55-64>

Original article

Philology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.55-64>

LANGUAGE PERSONALITY OF AN ARTISTIC CHARACTER (BASED ON THE NOVEL “THE WANTING SEED” BY ANTHONY BURGESS)

D. V. Pavlov

*Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia
zpavlova@list.ru*

Abstract. The issues of studying the linguistic personality of an artistic character occupy a special place in modern Russian linguistics, which develops within the framework of the anthropocentric paradigm. At the same time, when studying the language personality, both the communi-

tive personality of the character and the image of the author himself are considered. Special attention in this article is paid to the relationship of such concepts as the linguistic personality and the image of the author within the framework of a work of art. For the study of the linguistic personality of the artistic character, an approach based on the theoretical and epistemological three-level model of the linguistic personality developed by Yu. N. Karaulov is proposed. It is the clear division of the structure of the linguistic personality into lexicon, thesaurus, and pragmation that helps to create a speech portrait of the character of a work of art and reveal him not only as a fictional lyrical hero, but also as a full-fledged linguistic personality. As a result, this analysis allows us to state the fact that the speech behavior and language units used in the hero's speech were created by the author to show the inner world of the artistic character. An additional conclusion is the fact that the emotional and psychological state of the hero is understood through a systematic analysis of not only the vocabulary used in the dialogues, but also depends on gender, social status, and upbringing.

Keywords: linguistics; foreign languages; speech behavior; communicative personality; speech portrait

For citation: Pavlov D.V. Language Personality of an Artistic Character (based on the Novel “The Wanting Seed” by Anthony Burgess). *Kazan Linguistic Journal*. 2022;5(1): 55–64. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.55-64>

Introduction

The description of the heroes of a work of art as a linguistic personality is becoming an increasingly popular area of research in linguistics. The existing approaches of this analysis allow one way or another to reveal the hero from different sides of his manifestation. A number of scientists (Sedov, 2000; Khisamova, 2016) study the language personality by the nature of the communicative impact and already on the basis of the obtained data make a portrait of the literary hero. Proponents of the study of language personality based on the ontological method of text analysis (Karasev, 2003; Berberova 2020) believe that it is necessary to consider the artistic character through the meaning of the text of the work itself, the plot and the manner of narration. However, we believe that in these cases, the speech portrait of the character is not fully disclosed, so in this work we adhere to the three-level model of speech organization (Karaulov, 1987; Sausheva, 2018), which helps to reveal the character through his speech communication.

Purpose and objectives of the study

The subject of this study is the peculiarity of the structure of the linguistic personality and the communicative personality of the character of the work of art. The aim of the study was to analyze the character of a work of art as a linguistic person-

ality. The task is to analyze the speech of the hero of the work, to identify the role of emotions and ways of their expression, indicating the creation of a complex linguistic personality of the character of the work of art.

Literature review

V. von Humboldt was the first to apply the concept of internal form in relation to language, linking it not only with the language personality (LP), but also with various factors affecting the language system [1]. A special contribution to the formation of such a concept in Russian linguistics was made by V. V. Vinogradov in his work "On Fictional Prose" (1930), in which he tries to recreate the connection between the artistic image of the hero and the image of the author: "The problems of studying the types of monologue in fiction are closely related to the question of the methods of constructing the "artistic-linguistic consciousness", the image of the speaker or writer in literary work" [2].

The image of the author was interpreted by V. V. Vinogradov as a central concept in creating the personality of the character of a work of art – "in the image of the author, as in the focus, all the structural qualities of the verbal-artistic whole converge" [Ibid., p. 210]. In his literary work, the writer cannot help but rely on his own experiences [3] and consciously or unconsciously depicts his own needs and feelings in the descriptions of the personality and characters of the fictional characters [4].

Emphasizing the importance of separating the image of the author and the artistic character, M.M. Bakhtin believed that the author in his text "should be on the border of the world he creates as an active creator of it, because his intrusion into this world destroys its aesthetic stability" [5]. For M.M. Bakhtin, it was important to note in his concept that the author seeks to create another reality, independent of his creator, capable of multifaceted self-development.

Later in 1980 G.I. Bogin in the book "Modern Linguodidactics" gave a definition to this concept: "... a linguistic personality is a person considered from the point of view of his readiness to perform speech actions. <...> A linguistic person is the one who appropriates the language, that is, the one for whom language is speech. A lin-

gustic personality is characterized not so much by what she knows about the language, but by what she can do with the language” [6].

Yu.N. Karaulov made an attempt to describe the heroes of a work of art as a Linguistic Personality in the book "Russian Language and LP" (1987) and under LP he understands "the totality of a person's abilities and characteristics that determine the creation of speech works (texts)" [7]. He developed a level model of LP, which, in his opinion, has three structural levels:

1. verbal-semantic, responsible for language proficiency (zero);
2. cognitive, including the conceptual system of the individual (first);
3. motivational and pragmatic, including information about the internal attitudes, goals and motives of the individual (second) [Ibid, p. 38].

By adding to this three-level model the analysis of the emotions of the heroes of a work of art, we can form a more complete picture of the representation of a linguistic personality. It is emotions that help the reader to determine the attitude of the hero to a particular event: “we experience any emotion for X, which is associated with a positive, negative or zero assessment” [8]. “In a literary text, emotions are observed not directly, but through specific linguistic signs that are material, observable and serve for the manifestation of emotions” [9].

In linguopersonology, LP, taken in the context of certain conditions of communication, is considered as a communicative personality, i.e. "a generalized image of a carrier of cultural-linguistic and communicative-activity values, knowledge, attitudes and behavioral reactions" [10]. Highlighting three aspects of the study of the communicative personality: value, cognitive, and behavioral, V. I. Karasik defines LP as a person who exists in the language space – in communication, in the stereotypes of behavior recorded in the language, in the meanings of language units and the meanings of texts [Ibid., p. 7]. These aspects of the communicative personality are correlated with the three-level model of LP of Yu. N. Karaulov.

Methodology

The article uses such general scientific methods as analysis and synthesis. The study of language personality is based on the three-level model of Yu. N. Karaulov (1987), which allows us to consider a variety of qualitative features of LP within the

framework of a work of art and helps to explore the individual lexicon of a literary hero, which is an important part of understanding him as a person.

The analysis of the lexicon and grammaticon (the zero level, which plays a supporting role and makes the transition to the next level) of the actor helps to recreate his thesaurus (the first level – the values of LP), and then the pragmaticon (the second level – the speech actions of LP) of the character. Thanks to this method, we can state that all three levels help to build the structure of LP of the character and recreate its worldview, with its own system of values, picture of the world, behavioral motives, which are manifested, in particular, in the texts generated by it.

Results and discussion

Let's consider the formation of a character's communicative personality based on the material of the novel "The Wanting Seed".

Each language trait is associated with a specific individual personality characteristic, therefore, a detailed analysis helps in building a portrait of a particular hero and creating his LP. Let's look at these examples.

The main character, Tristram, a history teacher, appears to readers as a calm, reasonable, intelligent person. Describing his character, the author uses different techniques:

Epithets	«kind», «honest», «gentle», «generous», «considerate», «calm», «witty».
Author's characteristics	«said kindly», «said amiably», «He smiled very kindly»
Description of facial features	«Tristram had a mild face, blank».

The peculiarities of the character are also reflected in the lexicon of the hero, whose speech is focused mainly on dialogicality, there are many interrogative sentences that make it clear that it is important for Tristram to know whether his interlocutor understands, as well as exclamations, in moments of bright outburst of emotions – in situations where he feels injustice, but can do nothing. In the character's

speech, introductory words are used that reflect the individual attitude to the events taking place in the world. So, through the selection of linguistic means and syntactic constructions, the author conveys his attitude to the reigning liberal values, the prosperity of homosexuality and the political regime.

Tristram was an insecure, purposeless man, as evidenced by such author's descriptions: «He went too fast for his pupils», «tended to mumble». This indicates his indecision, which does not allow him to understand his own situation, and he is helplessly rushing around, unable to control his fate, which is reflected in the statements of the hero himself: «I don't trust anyone. I just daren't trust anybody at all. I don't seem able even to trust myself, do I?».

Even when he is deprived of a well-deserved promotion at work, despite the fact that his speech shows atypical harsh statements for him: «Damn it, said Tristram, damn it all», because of the nature of his character, he accepts his fate, without any obvious objections: «All right, said Tristram. I accept my sentence». Even in moments of anger, Tristram with shame realizes that he is unable to change anything, therefore these manifestations of negative emotions - resentment, anger, angeriness - give the impression of pretense and falsehood: «fighting his anger», «Tristram said nothing, pushing the lid down hard on his boiling temper». Colleagues at work also treated him with descent, calling him sweet and kind. Typical person of the system.

The origins of such a personality lay in childhood - raised in greenhouse conditions, he became a nurse, unable to stand up for himself: «a warm place in his dad's bed on holiday mornings; the top of his breakfast egg; the superior toys on New Year's Day».

His wife, Beatrice-Joanna, the author draws as a very weak, insecure woman, constantly crying and conveys her image through:

Verbs	«snuffled», «sobbed», «cried»
Adjectives	«make herself look very weak, defenceless, small».
Society's attitude to her	Society does not accept her: «she just a damned snivelling nuisance». Such verbs and expressions sound in her address as: «tut-tutted», «hostile eyes», «giggled», «disgust at the full womanly presence of Beatrice-Joanna».

She didn't fit in with the real world, and it was as if she was a time traveler from the past: «There was something atavistic in Beatrice-Joanna». In a society that encouraged same-sex relationships, she viewed them with distaste: «looked with distaste», «nearly retched», «she instinctively shuddered». All this way of life, the manners of behavior in society, were alien and repugnant to her: «To hell with you, she said, wiping her eyes, to hell with the lot of you. You're unclean, that's what you are, unclean». Thus, the author gives the heroine not only an individual speech with its own stylistic features, but also its own life position; constantly focusing on the fact that he is annoyed by such a picture of the world, he communicates this dislike through the main character.

As for her lover, Derek, who was also the brother of our main character, the author describes:

His social status	«Her lover Derek, was perpetually acting a public part, owing his position, his chance of promotion, to the gross lie».
His attitude to society	A person who was part of the structure of the government, for him, people were just a nonentity: «so many indistinguishable crawling ants on the deep street».
His childhood	«Derek had expressed his jealousy in sly kicks, lies, mud spattered on Tristram's Sunday space-suit, acts of vandalism on his toys». «Despite inferior educational chances, Derek had got on far, far better than his brother - snarls of envy, thumbed noses of dumph».

But under the guise of a homosexual who would do anything to curry favor with his superiors and earn a higher position, he still retained his masculinity: «Derek had shed his public skin of dandified epicene. He looked male, tough».

The brothers didn't like each other. Tristram, envious of his brother's high position, called him "little homo squirt", and always spoke ill of him: «That power-struck little nancy, crawling, yes, literally crawling up the...». And when he found out that he was making love with his wife, and even worse, he began to call him «The bastard», «The deceiving treacherous little», «The swine Derek», «blasted brother».

In turn, Derek also disliked his brother, but having achieved a better position in society, having not only all the benefits of society, but also his brother's wife, he had nothing to envy, and he treated him with condescension: «Poor Tristram», «Poor not-very-bright Tristram», «Poor moronic Tristram».

The relationship of Derek and Beatrice is described as a relationship of real lovers, in their speeches there is passion, obsession: «They embraced hungrily», «DEAREST ONE», «Darling». To him, she was: «fire and ice, paradisaical fruit, inexpressibly delicious and exciting». But in spite of his love-making, he did not love her, and only needed the satisfaction of his primal instincts: «Some things are happening which are far more important than love». And she couldn't choose who she wanted to be with. This duality is emphasized by her double name, Beatrice-Joanna, and her future twins, whom she also named Tristram and Derek.

The most significant episode for our study, illustrating the changes of the main character and his

Character and speech behavior	«daily more truculent, frequently gorilla-shaking the bars of his cage, sullenly scratching scabrous graffiti on the walls, snarling at the warders, a changed man».
A typical verbs for him	«snarled», «shouted», «growled», «blustered», «yelled», «grumbled»
Adjectives in speech	«bloody», «savagely», «nasty», «brutally», «evilly», «sharply»
Colloquial words	«blast you», «damn you», «damn and blast your eyes».
Appeal to him	«Mister Foulmouth», «Mister Dirty», «Mister Swearer», «Mister Nasty», «Mister Treacherous», «Mister Bloody-minded»
Author's descriptions	«like an animal», quick long hands of a monkey, in a sort of fish-snarl, gorilla-shaking»
Surroundings	around him were such scammers as «pick-pocket», «forger», «peterman»
Emotional and psychological state	«A delirium of gouged-out eyeballs, castration with a bread - knife and other pretty fancies passed much of Tristram's waking time».

After spending about a year behind bars, he is no longer as kind and naive as he used to be.

The study confirms that the analysis of the communicative personality is a characteristic of different levels of realization of LP.

We are convinced that the analysis that synthesizes the concepts of "language personality" and "character of a work of art" allows us to move from the analysis of the speech of the hero of the work to the consideration of the author's idea and the study of such a concept as "the image of the author".

At the same time, it should be noted that the texts generated by the character are both the fruit of the author's imagination and belong to the hero himself, and, therefore, the author cannot be separated from his artistic character, since he is an integral part of it.

Conclusion

Thus, a comprehensive analysis of the levels of the linguistic personality of the artistic character gives an idea of his worldview, along with his values, behavioral motives and mental judgments. The analysis of the speech behavior of the characters of the work and the author's characteristics of the latter allows us to consider the literary hero as a linguistic personality in the unity of all its level features.

The results obtained allow us to carry out a detailed analysis of the linguistic personality of the characters of the literary text by highlighting the characteristic features in the speech utterances of LP, which once again proves that this phenomenon is a multi-faceted object of research, which should be considered taking into account many factors.

Список литературы

1. Гумбольдт В. фон. *Язык и философия культуры*. М.: Прогресс; 1985.
2. Виноградов В.В. *О языке художественной прозы*. М;1980.
3. Vine A. *L'Anppsychologie-1*; 1895.
4. Murray H.A. *Explorations in personality*. N.Y; 1938. p.532-545.
5. Бахтин М.М. *Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук*. СПб.: Азбука; 2000.
6. Богин Г.И. *Современная лингводидактика*. Калинин: Калинин.гос. ун-т; 1980.
7. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. М.: Наука; 1987.
8. Noth W. *Symmetries and assymetries between Positive and Negative Emotion Words*. Tübingen: Niemeier; 1992.

9. Nischik R. *Betrayal psychohistorically: The Representation of emotions in the British Drama*. Tübingen: Niemeier; 1992.
10. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена; 2002.

References

1. Humboldt V. von. *Language and philosophy of culture*. M.: Progress; 1985. (In Russ.)
2. Vinogradov V.V. *On the language of artistic prose*. M.; 1980. (In Russ.)
3. Bine A. *L'Annepsychologique-1*; 1895.
4. Murray H.A. *Explorations in personality*. N.Y; 1938. p.532-545.
5. Bakhtin M.M. *Author and hero: To the philosophical foundations of the humanities*. St. Petersburg: Azbuka; 2000. (In Russ.)
6. Bogin G.I. *Modern linguodidactics*. Kalinin: Kalinin State University; 1980. (In Russ.)
7. Karaulov Yu.N. *Russian language and language personality*. Moscow: Nauka. 1987; (In Russ.)
8. Noth W. *Symmetries and assymetries between Positive and Negative Emotion Words*. Tübingen: Niemeier; 1992.
9. Nischik R. *Betrayal psychohistorically: The Representation of emotions in the British Drama*. Tübingen: Niemeier; 1992.
10. Karasik V.I. *Language circle: personality, concepts, discourse*. Volgograd: Peremena; 2002. (In Russ.)

Авторы публикации

Павлов Денис Валерьевич –
преподаватель
Казанский Федеральный Университет
Казань, Россия
Email: zpavlova@list.ru

Раскрытие информации о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 5.02.2022
Одобрена после рецензирования: 22.02.2022
Принята к публикации: 1.03.2022

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Pavlov Denis Valerevich –
Lecturer
Kazan Federal University
Kazan, Russia
Email: zpavlova@list.ru

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 5.02.2022
Approved after peer reviewing: 22.02.2022
Accepted for publication: 1.03.2022

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА

LINGUISTICS. LANGUAGE THEORY

Научная статья
УДК 811.11

Филологические науки

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.65-71>

ЦВЕТОВЫЕ ЭПИТЕТЫ В СБОРНИКЕ ПОВЕСТЕЙ СТИВЕНА КИНГА «БУДЕТ КРОВЬ»

А.Ш. Зубинова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
vivid_bibi@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-4838-3966>

Аннотация. Цветовой эпитет часто рассматривается как характеристика индивидуального стиля автора, изучается в контексте мировоззрения писателя или поэта. Многие лингвисты анализируют эпитеты в различных сферах языкознания: в переводоведении, филологии, сопоставительной лингвистике. Актуальность анализа функционирования данной фигуры речи подтверждается заинтересованностью научного сообщества в дальнейшем ее изучении. Целью данного исследования является изучение функций цветового эпитета в сборнике новелл Стивена Кинга «Будет кровь». Для достижения цели выполнен математический подсчет цветовых эпитетов и анализ их функционирования в тексте. Выявлено 234 словосочетания с цветовыми эпитетами (12 цветовых эпитетов), из них 4 основных, несущих расширенные функции, и 8 эпитетов, функционирующих в качестве средств определения признаков предмета. Дополнительными функциями базовых цветообозначений black, white, red, blue являются жанрообразующая и культурологическая. Под жанрообразующей функцией понимается создание атмосферы ужаса и страха; под культурологической – эмфатизация социальной стратификации американского общества. В дальнейшем исследованию может быть продолжено рассмотрением других фигур речи, использованных в сборнике, анализом их перевода на русский и на другие европейские языки.

Ключевые слова: язык; лингвистика; эпитеты; фигура речи; цвет; функции эпитетов

Для цитирования: Зубинова А.Ш. Цветовые эпитеты в сборнике повестей Стивена Кинга «Будет кровь». *Казанский лингвистический журнал*. 2022;5(1): 65–71. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.65-71>

Original article

Philology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.65-71>

COLOUR EPITHETS IN THE COLLECTION OF NOVELLAS “IF IT BLEEDS” BY STEPHEN KING

A.Sh. Zubinova

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia
vivid_bibi@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-4838-3966>

Abstract. The color epithet is often considered as a characteristic of the author's individual style, studied in the context of the writer's or poet's worldview. Many linguists analyze epithets in various areas of linguistics: in translation studies, philology, comparative linguistics. The relevance of the analysis of the functioning of this figure of speech is confirmed by the interest of the scientific community in its further study. The purpose of this paper is to study the functions of the color epithet in the collection of short stories written by Stephen King "If It Bleeds". To achieve the goal, a mathematical calculation of color epithets and an analysis of their functioning in the text were

made. 234 phrases with color epithets (12 color epithets) are identified, of which 4 are the main color epithets that carry extended functions, and 8 epithets function as means of determining the characteristics of an object. If we talk about the main epithets – black, white, red, blue, their additional functions are genre-forming and culturological functions. The genre-forming function is understood as the creation of an atmosphere of horror and fear; under culturological – emphatization of the social stratification of American society. In the future, this study can be continued by considering other figures of speech used in the collection, analyzing their translation into Russian and other European languages.

Keywords: language; linguistics; epithets; figure of speech; colour; functions of epithets

For citation: Zubinova A.Sh. Colour Epithets in the Collection of Novellas “If it bleeds” by Stephen King. *Kazan Linguistic Journal*. 2022;5(1): 65–71. (In Russ.)
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.65-71>

Вопрос цветowych эпитетов неразрывно связан с самим феноменом цвета. Проблемы понятия цвета как одного из важнейших факторов развития культуры и общества, различные концепты цветовой проблематики как предмета эстетики изучались В. Ф. Петренко, А. А. Суриным, Л. Н. Мироновой, А. С. Зайцевым, М. О. Суриной.

Цветовые эпитеты являются часто используемыми художественными приемами. Вопрос использование эпитетов поднимается многими лингвистами, как зарубежными, так и российскими. Так, некоторые ученые рассматривают эпитет в связи с авторским стилем писателей (Е.А. Касьянова, В.Б. Петров, Е.Д. Петрова, З.А. Кравченко), с различными художественными мотивами (Т.А. Никитина), с национальными произведениями (О.А. Мельничук, Е.С. Руфова). Таким образом, проблема цветowych эпитетов является актуальной и востребованной в лингвистике, так как не только помогает понять культурологические особенности национальной литературы, но и позволяет детальнее описать индивидуальный стиль автора.

Писатель Стивен Кинг часто использует в своих произведениях фигуры речи, в том числе цветowych эпитеты. С помощью данной фигуры речи автор передает большой спектр эмоций и ощущений, создает определенную атмосферу в главе или сцене, описывает персонажей и окружающую среду.

Основной целью данного исследования является выявление функций цветowych эпитетов в сборнике новелл Стивена Кинга «Будет кровь». Для достижения данной цели выполнены следующие задачи: проведен

математический подсчет всех цветовых эпитетов вне зависимости от их коннотативности; каждый пример цветового эпитета проанализирован с точки зрения выполняемых им функций в тексте.

Частотность использования цветовых эпитетов в сборнике

Ученые Б. Берлин и П. Кей основными цветами в английском языке называют: white, black, red, green, yellow, blue, brown, purple, pink, orange, gray [1]. В. А. Москович в своих семантических и статистических исследованиях к этой группе наиболее частотных цветовых эпитетов также добавляет еще два прилагательных scarlet и violet [2].

В сборнике выявлено 234 словосочетания с цветовыми эпитетами, всего 12 цветовых эпитетов. Согласно математическому подсчету, наиболее частотными цветовыми эпитетами являются эпитеты **black, white, red, green, pink, blue, grey**. Другие основные цвета используются в меньшей степени, к ним относятся следующие: **yellow, purple, brown, orange**. В тексте также присутствуют эпитеты **violet, turquoise**. **Black, white, red, blue** выделены в отдельную группу, так как несут расширенные функции, речь о которых пойдет ниже.

Таблица 1

Количество эпитетов

эпитет	количество
1. black	60/25,6%
2. white	46/19,6%
3. red	30/12,8%
4. blue	20/8,5%
5. pink	19/8,1%
6. green	18/7,6%
7. grey	18/7,6%
8. brown	8/3,4%
9. yellow	6/2,5%
10. orange	4/1,7%
11. purple	4/1,7%
12. turquoise	1/0,4%

Функционирование цветовых эпитетов

Black and white. Наиболее частотными цветовыми эпитетами в данном сборнике новелл являются следующие цветовые прилагательные — **white**

и **black**. Согласно математическому подсчету, на эпитет **white** приходится 46 (19,6%) примеров, а на эпитет **black** – 60 (25,6%) примеров. Как правило, эпитеты в произведениях Стивена Кинга несут экспрессивную функцию, то есть передают ужас, страх и безысходность. Однако в данном сборнике эти два цветовых эпитета не являются эмоционально выразительными, они несут функцию описания и определения принадлежности людей к социальной группе:

*“I like to watch you dance, though. You do it like a **white** guy, but still.”*

*Little sister, also **white**, also liked to dance.*

*Alton Robinson spent his childhood and early adulthood in Memphis, where a thriving **black** middle class existed in the latter years of the nineteenth century.*

В новеллах создается разграничение между социальными слоями и группами американского населения с помощью использования эпитетов **black** и **white**, так как чаще всего они используются в описании людей, как говорилось выше.

Другим вариантом использования эпитетов является определение качественных характеристик предметов, которые позволяют детальнее оценить внешность персонажей или окружающую действительность. Чаще всего речь идет об одежде или аксессуарах:

*Mr. Harrigan attended church every week, dressed in his rusty **black** suit with the sagging seat, wearing one of his unfashionably narrow black ties, and with his thinning grey hair neatly combed.*

***Black**-framed glasses.*

Red. Следующим по частотности эпитетом является эпитет **red** – 30 (12,8%) примеров. Автор использует красный цвет достаточно часто в своих произведениях, так как красный ассоциируется с кровью, болью и злом в рамках литературы ужаса. Эпитет **red** создает атмосферу напряженности и тревоги:

*His eyes are shimmering, and when his lips spread in a wide grin, squirming **red** bugs spill from his mouth and stream down his chin.*

*Not blood; that **red** stuff is full of flocking black specks.*

*He glanced into the rearview mirror and briefly regarded his **red**, watery eyes.*

Однако как в случае с эпитетами **black** и **white**, эпитет **red** иногда ведет себя как простое определение, описывающее окружающую действительность и предметы:

*Before I could go there on the morning after Mr. Harrigan's funeral, I saw a little **red** circle on the SMS icon, which meant I had a text message.*

*Not surprising, considering that he had rolled out the academic **red** carpet for me.*

Blue. Частотность эпитета **blue** (20/8.5%) достаточно высока в связи с тем, что чаще всего он используется в определении цвета глаз и цвета неба в новеллах Стивена Кинга. Голубое, безоблачное небо становится фоном для необъяснимых и пугающих событий, происходящих в произведениях. Это своего рода антитеза, с помощью которой автор противопоставляет спокойную, реальную жизнь и тень, которую нечто пугающее вносит в нее. Тем самым этот образ становится более устрашающим, так как читатель начинает осознавать, что даже под голубым небом может произойти что-то плохое или невероятное.

*It was a beautiful late afternoon for walking, the sky still an unblemished **blue**, and plenty of people were out and about.*

*He looked at me, **blue** eyes bright beneath his shaggy white brows.*

Рассмотренные примеры эпитетов позволяют сделать вывод об их функционировании в тексте. Большинство эпитетов выполняет функцию определения признаков предмета, описания внешности персонажей и окружающей среды. Они позволяют читателю ярче представить внешность и характер персонажа. С помощью цвета автор создает палитру произведения, которая помогает закрепить в памяти сюжет и канву повествования. Четыре эпитета (**black**, **white**, **red**, **blue**) обладают расширенными функциями: они позволяют придать атмосферу ужаса, безысходности и страха, подчеркивают социальное разграничение в американском обществе. Остальные эпитеты также имеют определенно малое влияние, так как ограничиваются только сценами или главами.

Дальнейшее исследование может быть проведено с другими фигурами речи, использованными в сборнике, либо может быть осуществлен анализ переводов эпитетов с английского языка на русский язык.

Список литературы

1. Berlin B. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Kay, II Berkeley and Los Angeles: University of California Press; 1969.
2. Москович В.А. *Статистика и семантика*. М.: Наука; 1969.
3. Касьянова Е.Ю. Цветовой эпитет в творчестве С. Н. Сергеева-Ценского. *Вестник ТГУ*; 2011(12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovoy-epitet-v-tvorchestve-s-n-sergeeva-tsenskogo> [дата обращения: 20.01.2022].
4. Кравченко З.А. Философские идеи Ф. М. Достоевского в контексте цветовой символики его произведений. *Гуманитарное пространство*. 2019(7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-idei-f-m-dostoevskogo-v-kontekste-tsvetovoy-simvoliki-ego-proizvedeniy> [дата обращения: 20.01.2022].
5. Мельничук О.А., Руфова Е.С. Символика цветового эпитета "белый" в японских и якутских художественных произведениях (на материале поэзии Такамура Котаро и Ивана Гоголева). *Вестник СВФУ*. 2019;5(73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-tsvetovogo-epiteta-belyy-v-yaponskih-i-yakutskih-hudozhestvennyh-proizvedeniyah-na-materiale-poezii-takamura-kotaro-i-ivana> [дата обращения: 20.01.2022].
6. Никитина Т.А. Мотив смерти в творчестве А. А. Блока и М. И. Цветаевой (на примере эпитетов). *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015;11(2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motiv-smerti-v-tvorchestve-a-a-bloka-i-m-i-tsvetaevoy-na-primere-epitetov> [дата обращения: 20.01.2022].
7. Петров В.Б., Петрова Е.Д. Цветовые эпитеты в контексте мировоззрения Михаила Булгакова. *Политическая лингвистика*; 2016(2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovye-epitety-v-kontekste-mirovozzreniya-mihaila-bulgakova> [дата обращения: 20.01.2022].

References

1. Berlin B. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berlin, B., Kay, II Berkeley and Los Angeles: University of California Press; 1969.
2. Moskvich V.A. *Statistics and semantics*. M.: Nauka; 1969. (In Russ.)
3. Kasyanova E.Y. Color epithet in the work of S. N. Sergeev-tsensky. *Vestnik TGU*; 2011(12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovoy-epitet-v-tvorchestve-s-n-sergeeva-tsenskogo> [accessed: 20.01.2022] (In Russ.)
4. Kravchenko Z.A. Philosophical ideas of F. M. Dostoevsky in the context of the color symbolism of his works. *Gumanitarnoe prostranstvo*; 2019(7).

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-idei-f-m-dostoevskogo-v-kontekste-tsvetovoy-simvoliki-ego-proizvedeniy> [accessed: 20.01.2022] (In Russ.)

5. Melnichuk O.A., Rufova E.S. Symbolism of the color epithet "white" in Japanese and Yakut works of art (based on the poetry of Takamura Kotaro and Ivan Gogolev). *Vestnik SWFU*. 2019;5(73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-tsvetovogo-epiteta-belyy-v-yaponskih-i-yakutskih-hudozhestvennyh-proizvedeniyah-na-materiale-poezii-takamura-kotaro-i-ivana> [accessed: 20.01.2022] (In Russ.)

6. Nikitina T.A. The motive of death in the work of A. A. Blok and M. I. Tsvetaeva (on the example of epithets). *Aktualnye problem gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2015;11(2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motiv-smerti-v-tvorchestve-a-a-bloka-i-m-i-tsvetaevoy-na-primere-epitetov> [accessed: 20.01.2022] (In Russ.)

7. Petrov V.B., Petrova E.D. Color epithets in the context of Mikhail Bulgakov's worldview. *Politicheskaja lingvistika*. 2016(2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovye-epitety-v-kontekste-mirovozzreniya-mihaila-bulgakova> [accessed: 20.01.2022] (In Russ.)

Авторы публикации

Зубинова Амелия Шамилевна –
преподаватель
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: vivid_bibi@mail.ru
<http://orcid.org/0000-0002-4838-3966>

Authors of the publication

Zubinoва Amelia Shamilevna –
Lecturer
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: vivid_bibi@mail.ru
<http://orcid.org/0000-0002-4838-3966>

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict
of interest.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 28.01.2022
Одобрена после рецензирования: 25.02.2022
Принята к публикации: 1.03.2022

Article info

Submitted: 28.01.2022
Approved after peer reviewing: 25.02.2022
Accepted for publication: 1.03.2022

Автор прочитал и одобрил окончательный
вариант рукописи.

The author has read and approved the final
manuscript.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благода-
рит анонимного рецензента (рецензентов) за их
вклад в рецензирование этой работы.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous re-
viewer(s) for their contribution to the peer review of
this work.

**ЯЗЫКОЗНАНИЕ. ЯЗЫКИ НАРОДОВ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН ЕВРОПЫ,
АЗИИ, АФРИКИ, АБОРИГЕНОВ АМЕРИКИ И АВСТРАЛИИ
LINGUISTICS. LANGUAGES OF FOREIGN COUNTRIES PEOPLES
OF EUROPE, ASIA, AFRICA, NATIVES OF AMERICA AND AUSTRALIA**

Научная статья

Филологические науки

УДК 81'367.7

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.72-87>

**СИНТАКСИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ «КІ» В ТУРЕЦКОМ И
ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ**

Л.Ш. Шафигуллина¹, И.И. Хафизова², Р.Т. Айзатуллин³

¹Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

²Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

³Центр русского языка МГУ-ППИ в Шэньчжэне, Шэньчжэнь, Китай

lilyashamilovna@mail.ru¹

lilijakhafizva@yandex.ru²

ajzatullin@inbox.ru³

Аннотация. В данной работе предпринята попытка выявить особенности функционирования «ki» в предложении в татарском и турецком языках. Новизна данной работы объясняется отсутствием конкретных исследований, посвященных синтаксической функции «ki», особенно заметно это в татарском языке, грамматический строй которого в целом изучен очень мало, а также отсутствием компаративистских исследований, рассматривающих столь узкие темы как роль определенного союза в разных языках. В данном исследовании «ki» нами рассматривался как в роли союза, так и в роли модального слова, частицы. В данном исследовании мы пришли к следующим результатам: «ki» и в татарском, и в турецком языках может являться полифункциональным союзом (подчинительным и сочинительным), располагающимся в конце главного предложения; модальным словом; частицей. Обращает на себя внимание то, что в татарском языке «ki», относясь к разным разрядам союзов, частиц и модальных слов, тем не менее, имеет меньше значений, чем в турецком языке. В целом в татарском языке его употребление не такое активное, как в турецком; из устной речи носителей языка он постепенно уходит, оставаясь в основном в письменной форме.

Ключевые слова: сравнительный анализ; полифункциональный союз; частица; модальное слово; ki

Для цитирования: Шафигуллина Л.Ш., Хафизова И.И., Айзатуллин Р.Т. Синтаксическая функция «ki» в турецком и татарском языках. *Казанский лингвистический журнал*. 2022;5(1): 72–87. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.72-87>

Original article

Philology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.72-87>

THE SYNCTACTIC FUNCTION OF “KI” IN TATAR AND TURKISH

L.S. Shafigullina¹, I.I. Khafizova², R.T. Aizatullin³

¹Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

²Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

³Russian Language Center in Shenzhen MSU-BIT University, Shenzhen, China

Abstract. In this work, we attempted to make a comparative analysis of the "ki" role in sentences in Tatar and Turkish. The novelty of this topic can be explained due to the lack of specific studies on the syntactic function of "ki". This is especially noticeable in Tatar as the grammar structure of the language, on the whole, has been studied very little. Besides, comparative studies pay

attention to wider topic comparing different levels of languages overall therefore there is lack of comparative studies considering such narrow topics as the role of a certain conjunction in different languages. As a result, we came to the conclusion that "ki" in both Tatar and Turkish can be a multifunctional conjunction (subordinate and compositional), placed at the end of the main sentence; modal word; particle. At the same time it is noteworthy that in the Tatar language "ki" referring to different categories of conjunctions, particles and modal words nevertheless has fewer meanings than in Turkish. The use of "ki" in Tatar is not as wide as in Turkish; it is gradually disappearing from the speech of native speakers.

Keywords: comparative analysis; conjunction; modal word; particle; “ki”

For citation: Shafigullina L.S., Khafizova I.I., Aizatullin R.T. The Syntactic Function of “ki” in Tatar and Turkish. *Kazan linguistic journal*. 2022;5(1): 72–87. (In Russ.)
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.72-87>

Татарский и турецкий языки принадлежат к тюркской языковой семье и являются родственными. Несмотря на то, что они относятся к разным подгруппам (татарский язык – к кыпчакской, турецкий – к огузской), они обладают значительной близостью. В связи с этим интерес приобретает сопоставление схожих явлений в данных языках, выявление совпадений и различий в них.

Целью данной работы является выявление сходств и различий в функционировании «ki» в предложении в татарском и турецком языках. Для достижения данной цели были решены следующие задачи:

- указать основные случаи употребления «ki» как союза, частицы и части модального слова в татарском и турецком языках;
- провести сравнительно-сопоставительный анализ для выявления сходств и различий функционирования «ki» в татарском и турецком языках;
- провести опрос с целью выявления частотности употребления «ki» в татарском и турецком языках.

Служебные части речи являются не только показателями развитости литературного языка, но и основными носителями его своеобразия. Необходимость сопоставления родственных языков на современном этапе развития лингвистики для дальнейшего изучения языковых семей делает выбранную нами тему актуальной.

В исследовании нами были применены такие методы, как метод сплошной выборки при рассмотрении примеров употребления «ki» в татарском и турецком языках на основе национальных корпусов татарского [1] и турецкого [2]

языков. В корпусах нами было рассмотрено 500 примеров использования «ki» как в турецком, так и в татарском языке. В основном нами были рассмотрены примеры с «ki» отдельного написания, так как в этом случае разделение значений «ki» как аффикса и как служебного слова было легче произвести. На основе данных примеров нами были составлены собственные, использованные в данной статье. Также нами применялся метод сопоставительного анализа для выделения сходств и различий функционирования «ki» в татарском и турецком языках и метод опроса для выявления наиболее частотных вариантов употребления «ki».

«Ki» представляет собой интересное языковое явление. Исследователи выделяют два «ki»: «ki» как аффикс, «ki» как союз, частица и модальное слово [3]. В последнем случае союз, частица и модальное слово объединяются в связи с их близостью, общностью корней. В турецком языке «ki» нередко становился объектом исследования, в частности, его рассматривали как аффикс М. Демирчи и М. Ф. Динчаслан [4], Д. Ханкамер [5], Г. Гунеш и Д. Гриффитс [6], К. Шредер [7]. В татарском языке «ki» упоминается в обширных исследованиях, посвященных синтаксису и морфологии языка, например, в «Синтаксисе» А. Закиева [8]. В данном исследовании нас будет интересовать «ki» как служебная часть речи, которая может выступать в роли союза, модального слова и частицы.

«Ki» является полифункциональным союзом и в татарском, и в турецком языках, то есть определенного значения за ним не закреплено. В отличие от других союзов он располагается в конце главного предложения.

В татарском языке А. Закиев отмечает прежде всего роль «ki» в качестве изъяснительного союза [8]:

Бездә һәркем белә ки, ул кичә бәйрәмгә Ләйсән белән килде (здесь и далее примеры авторов статьи. – И. Х., Р. А., Л. Ш.). (У нас все знают, что он вчера пришел на праздник с Лейсан) (здесь и далее перевод авторов статьи. – И. Х., Р. А., Л. Ш.).

Может «ki» передавать и причинно-следственные отношения. При этом в зависимости от предложения он выражает либо причину, либо следствие:

Без бик шатландык ки, чыршы төбендә күп гәмбә таптык (Мы очень обрадовались, потому что нашли много грибов под елкой).

Дөнья тормышы бер мизгел кебек утә ки, укенмаслек итеп яшәргә кирәк (Жизнь проходит как одно мгновение, поэтому нужно прожить ее так, чтобы не сожалеть).

Также употребляется «ki» в предложениях с придаточными меры и степени:

Шулкадәр тәмле булды ки, телемне йота яздым (Было так вкусно, что проглотил язык).

В таких предложениях союз нередко соседствует с усилительным «шулкадәр» (так, настолько), «шундый» (такой).

«Ki» может выступать и в роли сочинительного союза, обычно соединительного. Часто в таких предложениях передается резкая смена действий:

Кинәт капка ачылды ки, очып керде ябалак (Вдруг ворота открылись, и влетела сова).

В татарском языке часто употребляется подчинительный союз «чөнки» – «потому что», в состав которого входит и «ki». Союз «чөнки» является союзом, выражающим причинно-следственные отношения. Обычно он занимает место в начале придаточного предложения, но может быть закреплен и в конце. В этом случае предложение будет иметь разговорный характер, скорее всего это будет ответ на вопрос «почему?».

Мин анда бармыйм, чөнки мине анда беркем дә көтми (Я туда не пойду, потому что меня там никто не ждет).

Возможно употребление «ki» в составе сравнительного союза «гүя ки» – словно, однако он является малоупотребительным.

Бер нәрсә әйтә алмый, гүя ки аны кемдер куркытты (Не может ничего сказать, словно кто-то его напугал).

Употребляется «ki» и в составе сочинительных союзов: противительных «бәлки», «мәгәрән ки», «һәлбуки» – «но», «однако»; а также пояснительного союза «хәттә ки» – даже.

Ул бик яхшы кеше булды мәгәрән ки, һәрвакыт бөтенесен оныта иде (Он был очень хорошим человеком, однако все время все забывал).

Ул беркемгә дә сөйләмәде, хәттә ки аның гаиләсе дә белмәде (Он никому не рассказал, даже его семья не знала).

Также встречается употребление «ki» в составе разделительного союза «яки».

Ләйсән яки Ләйлә дип исем кушыгыз (Назовите ее Лейсан либо Лейла).

Может употребляться и в составе союзного слова «кайчан ки». Союзное слово «кайчан» может употребляться в качестве единственного средства связи предложения, а может и в паре с относительным словом. «Ki» употребляется только в первом случае.

Нишләп син оч алам диеп уйлыйсың, кайчан ки син – кеше (Почему ты думаешь, что ты можешь летать, когда ты – человек).

В турецком языке «ki» также выполняет роль изъяснительного союза, именно эту его функцию выделяют прежде всего исследователи, при этом часто встречаются глаголы в повелительном наклонении, что несвойственно татарскому языку [9, с. 99].

Anlasın ki bizi onun yardımına ihtiyacımız yok (Пусть поймет, что нам его помощь не нужна).

Возможно также употребление союза в сложноподчиненном предложении с придаточным меры и степени, также в сочетании с «kadar», как и в татарском языке.

Hava o kadar güzeldi ki yaklaşık üç saat dolaşım (Погода была такой замечательной, что я гулял около трех часов). Причинно-следственные отношения также могут передаваться в турецком языке с помощью «ki».

В зависимости от предложения, он может передавать как значения причины, так и следствия.

Evde uzun süre durduk ki evden sıkıldık (Долго оставались дома, поэтому устали от него).

В предложениях с придаточными причины использование «ki» может добавлять оттенок предположения. Обычно в данном случае оно используется вместе с конструкцией –*miş olmalı*:

Dün uyumamış olmalı ki bugün uyuymamış (Должно быть, он вчера не спал, поэтому сегодня проспал).

Может «ki» употребляться в сложноподчиненных предложениях с придаточными цели, при этом в главном предложении сказуемое часто будет стоять в форме повелительного наклонения:

Her gün pratik yap ki konuşman gelişsin (Каждый день практикуйся, чтобы твои разговорные навыки улучшились).

«Ki» в турецком языке также может выполнять роль сочинительного союза: соединительного или противительного:

Daha sıcak çay iç ki çabucak iyileş (Пей больше горячего чая и скорее выздоравливай).

Her şeyi biliyor ki cevap vermek istemiyor (Все знает, а отвечать не хочет).

Быстрая смена действий, неожиданность также может показываться союзом «ki»:

Onu gördüm ki çok korktum (Увидела его и очень испугалась).

В турецком языке «ki» употребляется в составе множества подчинительных союзов, при этом может писаться с ними как слитно, так и раздельно. Слитное написание встречается со следующими союзами: «çünkü» – «потому что», «oysa(ki)» – «между тем», «хотя», «madem(ki)» – «раз», «halbuki» – «в то время как», «хотя», «однако», «nasıl ki» – «впрочем», «sanki» – «словно», «eğer ki» – «если». Раздельное написание наиболее частотно в составе союза, где есть

вопросительные слова, либо больше, чем два слова: «ne var ki» – «однако» (сочинительный, разделительный союз).

Ben gidemem çünkü moralim bozuk (Я не смогу пойти, потому что у меня нет настроения).

Oysaki gerçeği biliyordu (Между тем он знал правду).

Mademki konuşmak istemeyecektin niçin aradın? (Раз уж ты не хотел разговаривать, зачем звонил?)

Benim fikrimleri kabul etti. Halbuki annesine tam tersini söyledi (Он согласился с моими идеями, в то время как матери сказал полностью противоположное).

Nasıl ki siz bana bir şey anlatmıyorsunuz ben de size doğrusunu anlatmam (Как вы мне ничего не объясняете, так и я вам правду не скажу).

O gülüyor sanki bir kuş şarkı söyler gibi (Она смеется так, как птицы поют).

Eğer ki bana zamanında yazsaydı zaten problemleri halletmiştik (Вот если бы ты мне вовремя написал, мы бы уже решили все проблемы).

Yağmur yağıyor ne var ki o geziyor (Идет дождь, но он гуляет).

Также следует отметить употребление «ki» в качестве указателя на прямую речь.

Arkadaşım dedi ki: Ona inanma (Друг сказал: «Не верь ему»).

Таким образом, мы видим, что союз «ki» и в татарском, и в турецком языках может являться как подчинительным, так и сочинительным союзом, при этом исследователями в первую очередь выделяется роль союза в сложноподчиненных предложениях с придаточными изъяснительными. Однако в татарском языке в предложениях большую роль играет интонация, которая может заменить собой союз «ki»: его опущение не повлияет на смысл предложения, однако исчезнет акцент. То есть союз не несет в себе определенного значения, но усиливает складывающиеся отношения между главным и придаточным предложениями. В турецком языке союз «ki» является более самостоятельным, в то же время его значение более широкое. Частотно употребление

«ki» в турецком языке и в составе союзов, в татарском языке прежде употреблявшаяся «ki» часто опускается, если не произошло сращения как в случае с «чөнки».

«Ki» в татарском языке может также употребляться в роли модального слова. Здесь следует выделить «бэлки» («возможно»), «билгеле ки» («конечно»), «димэк ки» («значит»). В случае с «билгеле ки» и «димэк ки» «ki» является вариативным и часто выпадает. Данные модальные слова могут занимать любую позицию в предложении.

Балки ул безгә булыша алыр ки (Возможно, он нам сможет помочь).

Билгеле ки, сиңа кыенрак була (Конечно, тебе будет сложнее).

Ул килде, димэк ки, Айрат та килә (Он пришел, значит, и Айрат придет).

В турецком языке модальные слова, в составе которых присутствует «ki», многообразны. Среди них можно выделить следующие: «ne yazık ki» – «к сожалению», «tabii(ki)» – «конечно», «demek(ki)» – «значит», «belki» – «возможно», «meğer(ki/se)» – «оказывается», «kaldı ki» – «более того». В основном «ki» в составе модальных слов пишется отдельно, хотя возможно и слитное написание. Как и в татарском языке, позиция в предложении у данных модальных слов не закреплена: они могут занимать любое место в предложении.

Ne yazık ki bu konsere yetişemedim (К сожалению, я не смог поспеть на этот концерт).

Tabii ki arayacağım (Конечно, я позвоню).

Demek ki aynı gün doğmuşlar (Значит, они родились в один день).

Belki o bilir (Может, он знает).

Meğerki o bir kızmış (Оказывается, это девушка).

Kaldı ki ben yorulдум (К тому же я устал).

То есть мы можем видеть, что в турецком языке «ki» в составе модальных слов встречается довольно часто, в то время как в татарском языке его употребления в основном сохранилось лишь в составе «бэлки».

Учебники и пособия по грамматике не дают информации по употреблению «ki» в качестве частицы в татарском языке. Тем не менее, «ki» может выступать в роли усилительной частицы («даже») и пояснительной частицы («именно»), но такое употребление практически ушло из современного татарского языка. Также данная частица может выражать сомнение, неуверенность.

Яхшы эшләгәнем өчен, мине диплом белән бүләкледеләр ки (За то, что я хорошо работал, мне даже дали диплом).

Яхшының сүзе акыл чакырса ки, яманның сүзе ачу чакыра (Вот если у хорошего слово идет от головы, то у плохого – от злости).

Әгәр хатыныгызны яратмасагыз ки, талак кылыгыз (Если уж не любите жену, то разведитесь).

Сәләмәтлек ки – ин кирәк нәрсә (Именно здоровье - самая нужна вещь).

Балки ул безгә булыша алыр ки (Может, он сможет нам помочь).

В турецком языке употребление «ki» как частицы встречается довольно часто, передавая значение усиления. Усиливая вопрос, он может добавлять оттенок тревоги:

Ne oldu ki? (Что случилось?!)

Также «ki» может усиливать значение отдельных слов (слова при этом должны повторяться):

O şarkı söyledi ki hem de nasıl söyledi! (Он пел, и как пел!)

Часто данная частица передает оттенок сомнения:

O bunu yapabilir mi ki? (Думаешь, он это сможет сделать?)

Может являться и уточнительной частицей. При этом часто ставится после личных местоимений, что не встречается в татарском языке:

Sen ki benim en iyi arkadaşsın (Именно ты мой самый лучший друг).

Так мы можем видеть, что в турецком языке «ki» делает предложение более эмоциональным, передавая эмоции как негативные, так и позитивные. В татарском языке «ki» может лишь делать акцент на сказанном, выступая в роли усилительной частицы.

Во второй части исследования мы представляем результаты проведенного нами опроса. В опросе мы предлагали участникам жизненные ситуации и просили написать, как бы они отреагировали на них, либо выбрать из нескольких вариантов наиболее предпочтительный. Цель проведенного нами опроса – выяснить насколько часто носители языка в описанных нами выше случаях употребляют «ki». В опросе мы разделили респондентов на три группы: студенты, преподаватели, представители других профессий. Также попросили написать возраст. Для опроса носителей турецкого и татарского языка мы предлагали тестовые вопросы, предлагая выбрать наиболее предпочтительный на их взгляд вариант.

Результаты опроса (татарский язык)

Диаграмма 1.1 Характеристика респондентов

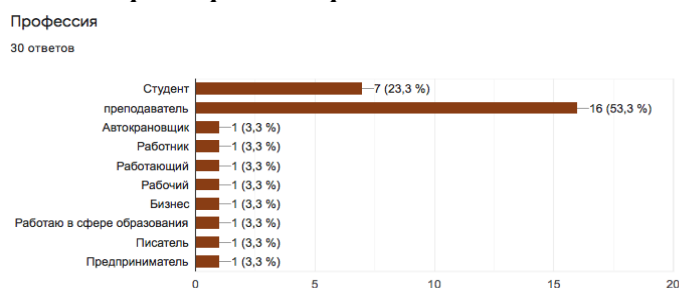


Диаграмма 1.2 Характеристика респондентов

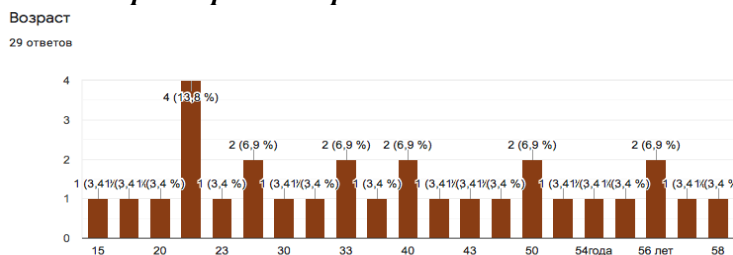


Диаграмма 2.1 «Ki» как подчинительный союз

30 ответов



1. У нас все знают, что он вчера на праздник пришел с Лейсан (вариант с «ki»).
2. То, что он вчера пришел на праздник с Лейсан, у нас все знают.
3. У нас все знают, что он вчера на праздник пришел с Лейсан (вариант без «ki»).

В первом вопросе больше половины выбрали синтетическую конструкцию, меньше всего людей проголосовали за вариант аналитической конструкции без «ki».

Диаграмма 2.2 «Ki» как подчинительный союз

30 ответов



1. Мы очень обрадовались тому, что нашли под елкой много грибов.
2. Мы очень обрадовались, потому что нашли под елкой много грибов.
3. Мы очень обрадовались, когда нашли под елкой много грибов.

Большинство выбрало синтетическую временную конструкцию, на втором месте причинный союз «чөнки» и на третьем «ki».

Диаграмма 3 «Ki» как сочинительный союз

30 ответов



1. Вдруг калитка открылась – влетела сова.
2. Вдруг калитка открылась, и влетела сова (вариант с «да»).
3. Вдруг калитка открылась, и влетела сова (вариант с «ki»).

Большая часть респондентов выбрала вариант с «да» - этот союз употребительнее в живой речи.

Диаграмма 4.1 «Ki» как частица

30 ответов



1. Было так вкусно, что я чуть не проглотил язык (вариант с «ki»).
2. Было вкусно до такой степени, что можно было проглотить язык (синтетическая конструкция).
3. Было так вкусно, что я чуть не проглотил язык (вариант без «ki»).

Здесь многие выбрали вариант без «ki», интересно, что никто не выбрал синтетическую конструкцию.

Диаграмма 4.2 «Ki» как частица

30 ответов

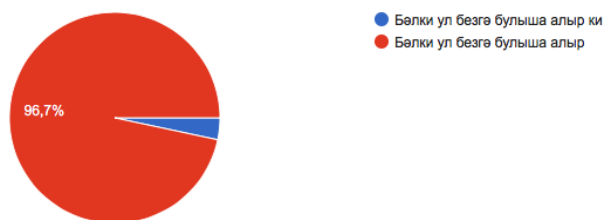


1. Вот если у хорошего слово идет от головы, то у плохого – от злости.
2. Если у хорошего слово идет от головы, то у плохого – от злости (синтетическая конструкция).
3. У хорошего слово идет от головы, а у плохого от злости.

Большая часть респондентов выбрала вариант без усилительной частицы, синтетическую конструкцию, а не аналитическую.

Диаграмма 4.3 «Ki» как частица

30 ответов



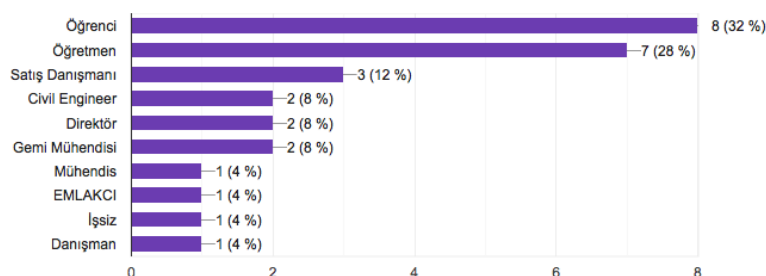
1. Возможно, он может помочь нам (вариант с «ki»).
 2. Возможно, он может помочь нам (вариант без «ki»).
- Практически все выбрали вариант без частицы, выражающих сомнение.

Результаты опроса (турецкий язык)

Диаграмма 5.1 Характеристика респондентов

Meslek

25 ответов



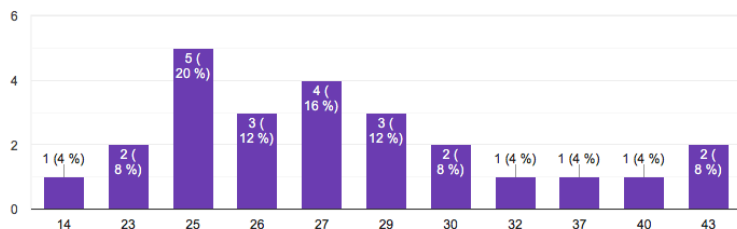
Профессии:

1. Студент
2. Учитель
3. Торговый консультант
4. Инженер-строитель
5. Директор
6. Инженер-кораблестроитель
7. Инженер
8. Риелтор
9. Безработный
10. Консультант

Диаграмма 5.2 Характеристика респондентов

Yaş

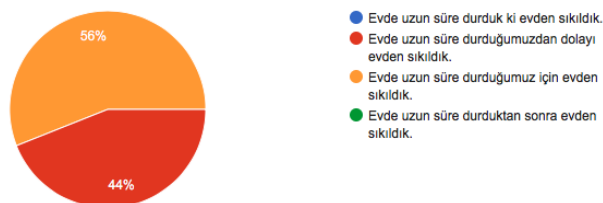
25 ответов



Возраст

Диаграмма 6.1 «Ki» как подчинительный союз

25 ответов

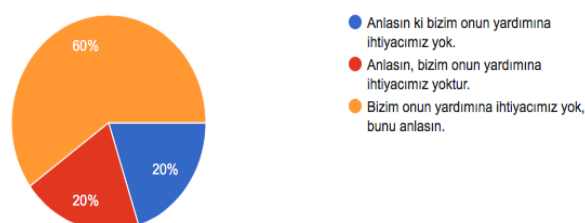


- 1.Мы долго оставались дома, поэтому устали от него.
- 2.Так как мы долго оставались дома, мы устали от дома.
- 3.Из-за того, что мы долго оставались дома, мы устали от него.
- 4.После того, как долго оставались дома, устали от дома.

В данном случае респонденты остановили свой выбор на союзах «dolayı» и «için», передающие причинно-следственные связи.

Диаграмма 6.2 «Ki» как подчинительный союз

25 ответов

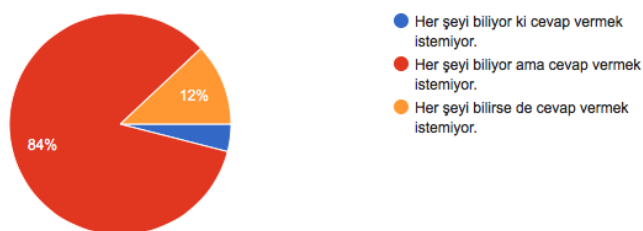


- 1.Пусть поймет, что нам не нужна его помощь (вариант с «ki»).
- 2.Пусть поймет, что нам не нужна его помощь (вариант без «ki»).
- 3.Нам не нужна его помощь, пусть поймет это.

Здесь мнения поровну разделились между вариантом с «ki» и без него, но большинство остановили свой выбор на более разговорном варианте, где происходит деление предложения на две фразы.

Диаграмма 7 «Ki» как сочинительный союз

25 ответов

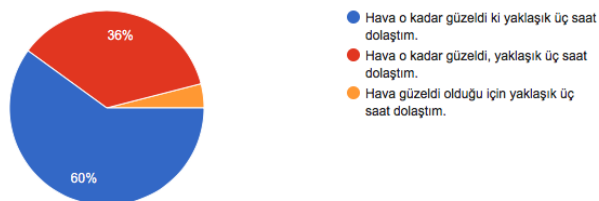


- 1.Все знает, а отвечать не хочет (вариант с «ki»).
- 2.Все знает, но отвечать не хочет.
- 3.Даже если все знает, отвечать не хочет.

Большинство респондентов в данном опросе выбрало вариант не с противительным союзом «ama».

Диаграмма 8.1 «Ki» как частица

25 ответов

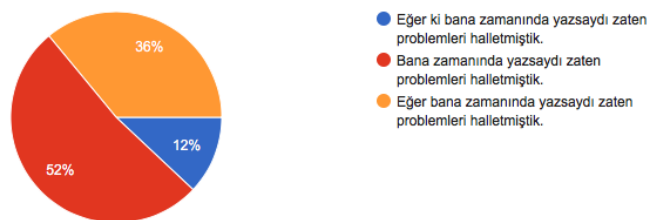


- 1.Погода была такой замечательной, что я гулял около трех часов (вариант с «ki»).
- 2.Погода была такой замечательной, что я гулял около трех часов (вариант с «ki»).

3. Так как погода была замечательной, я гулял почти три часа.
Большинство респондентов выбрало вариант с «ki».

Диаграмма 8.2 «Ki» как частица

25 ответов



1. Если бы он написал вовремя, мы бы уже решили проблемы (вариант с союзом и усилительной частицей «ki»).

2. Если бы он написал вовремя, мы бы уже решили проблемы (синтетическая конструкция).

3. Если бы он написал вовремя, мы бы уже решили проблемы (вариант с союзом).

Большая часть респондентов выбрала вариант с синтетической конструкцией, хотя есть и те, кто выбирал вариант с союзом и усилительной частицей «ki».

Опрос выявил, что и в татарском, и в турецком языках наиболее частотным является употребление «ki» в качестве изъяснительного союза. В сложноподчиненных предложениях «ki» проигрывает синтетическим конструкциям. В случае простых либо сложносочиненных предложениях он уступает другим союзам. Однако в турецком языке также очень частотно употребление его в сложноподчиненных предложениях с придаточными меры и степени. Также «ki» употребляется в предложениях со сказуемым в повелительном наклонении (придаточные цели, сочинительный союз «и»). В качестве частицы в татарском языке «ki» практически не употребляется. В турецком языке встречается употребление в качестве усилительной частицы намного чаще, чем в татарском языке.

В качестве заключения можно сказать, что в целом значения «ki» в татарском и турецком языке пересекаются. И в татарском, и в турецком языках «ki» может относиться к разным разрядам союзов, частиц, а также входит в состав модального слова. Однако в турецком языке «ki» может использоваться в несвойственных татарскому языку значениях и конструкциях. Так в турецком языке союз «ki» может использоваться в сложноподчиненном предложении с придаточным цели, в противительном сложносочиненном предложении. Также «ki» может являться указателем прямой речи, использоваться с конструкциями со сказуемым в повелительном наклонении. В татарском языке меньше

разнообразия и в модальных словах, в составе которых используется «ki»: нами было выделено только три модальных слова, из них в живой речи употребляется лишь одно. Как частица «ki» в татарском языке практически не используется. В целом, «ki» уходит из живой татарской речи, в то же время в турецком языке «ki» активно используется в самых разных значениях.

Список литературы

1. *Татарский национальный корпус «Туган тел»*. URL: <http://www.tugantel.tatar> [дата обращения: 01.03.22].
2. *Turkish National Corpus*. URL: <https://www.tnc.org.tr/> [дата обращения: 01.03.22]
3. Гузев В. Г. *Теоретическая грамматика турецкого языка*. Спб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета; 2015.
4. Demirci M., Dinçaslan M. F. An Investigation into the Suffix of –ki and the structure of –daki. *International Journal of Language Academy*. 2015;(3/4):322-339.
5. Hankamer J. *Why There Are Two –ki’s in Turkish*. USC; 2005.
6. Güneş G., Griffiths J. “Ki” *Issues in Turkish: Parenthetical Coordination and Adjunction*. De Gruyter; 2014.
7. Schroeder C. *Attribution in Turkish and the Function of –ki*. *Studies on Turkish and Turkic Languages*. ed. A. Göksel and C. Kerslake. Oxford; 1998. p.205- 216.
8. Закиев М. З. *Татарская грамматика в 3т*. Казань: Татарское книжное издательство. 1992;(3).
9. Рахимова А. Р. Родственные языки и их сравнительно-сопоставительное изучение (на материале турецкого и татарского языков). *Ученые записки Казанского государственного университета*. 2007;149(4):97-103.

References

1. Tatar National Corpus. URL: <http://www.tugantel.tatar> [accessed: 01.03.22]. (In Tatar.)
2. *Turkish National Corpus*. URL: <https://www.tnc.org.tr/> [accessed: 01.03.22]. (In Turk.)
3. Guzev V. G. *Theoretical grammar of Turkish*. Spb.: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta; 2015. (In Russ.)
4. Demirci M., Dinçaslan M. F. An Investigation into the Suffix of –ki and the structure of –daki. *International Journal of Language Academy*. 2015;(3/4):322-339. (In Turk.)
5. Hankamer J. *Why There Are Two –ki’s in Turkish*. USC; 2005.
6. Güneş G., Griffiths J. “Ki” *Issues in Turkish: Parenthetical Coordination and Adjunction*. De Gruyter. 2014.
7. Schroeder C. *Attribution in Turkish and the Function of –ki*. *Studies on Turkish and Turkic Languages*. ed. A. Göksel and C. Kerslake. Oxford; 1998 p.205- 216.
8. Zakiev M. Z. *Tatar grammar in 3 V*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo. 1992;(3).
9. Rakhimova A. R. Congeneric languages and comparative studies of them (on the base of Turkish and Tatar). *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007;149(4):97-103. (In Russ.)

Авторы публикации

Шафигуллина Лилия Шамиловна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский федеральный университет,
Казань, Россия

E-mail: liliyashamilovna@mail.ru

Хафизова Ильсеяр Ильгамовна –
магистрант
Казанский федеральный университет,
Казань, Россия

E-mail: lilijakhafizva@yandex.ru

Айзатуллин Рауф Тофикович –
Центр русского языка МГУ-ППИ
в Шэньчжэне

Шэньчжэнь, Китай

E-mail: ajzatullin@inbox.ru

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 28.01.2022

Одобрена после рецензирования: 10.03.2022

Принята к публикации: 15.03.2022

Автор прочитал и одобрил окончательный
вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благо-
дарит анонимного рецензента (рецензентов)
за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Shafigullina Liliya Shamilova –
PhD in Pedagogy, Assistant professor,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia

E-mail: liliyashamilovna@mail.ru

Khafizova Ilseyar Ilgamovna –
master-student,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia

E-mail: lilijakhafizva@yandex.ru

Aizatullin Rauf Tofikovich –
Russian Language Center in Shenzhen MSU-BIT
University

Shenzhen, China

E-mail: ajzatullin@inbox.ru

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of
interest.

Article info

Submitted: 28.01.2022

Approved after peer reviewing: 10.03.2022

Accepted for publication: 15.03.2022

The author has read and approved the final
manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anony-
mous reviewer(s) for their contribution to the
peer review of this work.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
PEDAGOGICAL SCIENCES. GENERAL PEDAGOGICS,
HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION**

Научная статья
УДК 378.147

Педагогические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.88-102>

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Г.С. Яценко¹, А.Е. Ергазин²

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

¹galina-yatsenko@mail.ru

²aergazin@stud.kpfu.ru

Аннотация. В современном мире обучающимся на этапе основного общего образования необходимо иметь развитые навыки коммуникативного общения на английском языке. Диалогическая речь, являясь основной формой такого общения, обеспечивает ключ к пониманию представителей разных культур. В эпоху стремительной глобализации способность вести диалог в межкультурном пространстве чрезвычайно ценится. Это ценность не только личностная, но и государственная, ведь любое государство ставит целью воспитать интеллигентного, культурного и конкурентоспособного члена общества. Целью исследования является экспериментальное подтверждение или опровержение эффективности специальной системы упражнений для обучения диалогической речи на английском языке на этапе основного общего образования. По итогам исследования нами были выявлены педагогические условия реализации формирования и развития навыков и умений диалогической речи на этапе основного общего образования. Результаты исследования, апробированные экспериментальным путем, могут быть использованы учителями иностранных языков и преподавателями вузов при разработке спецкурсов в педагогических учебных заведениях, готовящих специалистов данного профиля.

Ключевые слова: диалог; диалогическая речь; система упражнений; методика обучения

Для цитирования: Яценко Г.С., Ергазин А.Е. Особенности обучения диалогической речи на английском языке на этапе основного общего образования. *Казанский лингвистический журнал*. 2022;5(1): 88–102. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.88-102>

Original article
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.88-102>

Pedagogy studies

**TEACHING DIALOGIC SPEECH SKILLS IN ENGLISH IN BASIC
GENERAL EDUCATION LEVEL**

G.S.Yatsenko¹, A.E. Ergazin²

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

¹galina-yatsenko@mail.ru

²aergazin@stud.kpfu.ru

Abstract. In the modern world, students at the stage of basic general education need to have developed communication skills in English. Dialogic speech, being the main form of such commu-

nication, provides the key to understanding representatives of different cultures. In the era of rapid globalization, the ability to conduct a dialogue in an intercultural space is extremely valued. This is not only a personal value, but also a state value, because any state aims to educate an intelligent, cultured and competitive member of society. The aim of the study is to experimentally confirm or refute the effectiveness of a special system of exercises for teaching dialogic speech in English at the stage of basic general education. Based on the results of the study, we identified pedagogical conditions for the implementation of the formation and development of skills and abilities of dialogic speech at the stage of basic general education. The results of the study, tested experimentally, can be used by teachers of foreign languages, and in the development of special courses in pedagogical educational institutions that train specialists in this profile.

Keywords: dialogue; dialogic speech; system of exercises; teaching methods

For citation: Yatsenko G.S., Ergazin A.E. Teaching Dialogic Speech Skills in English in Basic General Education Level. *Kazan Linguistic Journal*. 2022;5(1): 88–102. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.88-102>

Средняя общеобразовательная школа имеет целью обеспечить всестороннее и гармоничное развитие обучающихся, поэтому овладение навыками диалогической речи ставится во главу угла в вопросах обучения основным формам речевого общения. Диалог рассматривается как набор групп коммуникативных реплик, где одна группа побуждает возникновение речевой реакции, а другая обеспечивает создание ответной реплики на предыдущее побуждение. При формировании диалогических умений мы предлагаем придерживаться функционального подхода, по которому язык – это в первую очередь средство общения, инструмент коммуникации в обществе и обмена мыслями. Именно здесь становится очевидным необходимость параллельного развития навыков говорения, аудирования, чтения и письма, то есть обучение диалогической речи в частности, как и иностранному языку в целом, должно проходить комплексно.

Диалогическая речь, являясь самой распространенной, одновременно многогранной и комплексной формой речевой коммуникации, представляет необходимым решение множества трудностей, стоящих на пути к усвоению основ речевого общения на иностранном языке. В этой связи большую актуальность обретает обучение диалогической речи на этапе основного общего образования. Старшеклассники, в последующем выпускники школ, несомненно, найдут применение полученным навыкам. Они пригодятся как в межличностном общении, например, во время путешествий, так и на работе, а также при поступлении

в высшее учебное заведение, где навыки диалогической речи и коммуникативность ценятся особенно высоко.

Актуальность нашего исследования также обуславливается все большим запросом на сдачу международных языковых экзаменов (IELTS, TOEFL, CPE, CAE, etc), где большое внимание уделяется навыкам разговорной речи, в частности, проверяется, насколько испытуемые владеют навыками диалогической речи. Кроме того, совершенное владение коммуникативной компетенцией в ряде случаев служит не только инструментом интернационального взаимодействия, но окном в мир информации на английском языке в любой сфере.

Новизна состоит в том, что иностранный язык, как неотъемлемая часть современной учебной программы, имеет особое значение в современной системе школьного образования и обладает большим образовательно-воспитательным потенциалом. При общении на иностранном языке у обучающихся формируется коммуникативная культура, расширяется кругозор, происходит развитие личности.

Многие известные отечественные и зарубежные теоретики и методисты занимались вопросом обучения диалогической речи. Результаты многолетних исследований отражены в работах Л.С. Выготского, Н.Д. Гальсковой, Е.И. Пассова, Е.Н. Солововой, А.Н. Щукина, Т.А. Ладыженской, Н.И. Гез, Г.В. Роговой, И.Л. Бима и других.

Возрастные особенности обучающихся старших классов, в свою очередь, также диктуют определенные условия, соблюдение которых для достижения желаемого результата просто необходимо. Многие в это время находят и выстраивают свою собственную мировоззренческую позицию, они больше подвержены самокритике и самоанализу. Одними из важнейших проблем для обучающихся их возраста представляются поиск профессии и самоопределение, что должно быть отражено в темах диалога и поставленных коммуникативных задачах. Построение всего процесса обучения должно проходить в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

Наиболее естественной формой реализации устно-речевого общения является диалогическая речь, которая, по определению А.Н. Щукина, представляет собой «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя или более собеседниками в непосредственном акте общения» [1, с. 11].

В качестве коммуникативных особенностей диалогической речи принято выделять следующие: 1) смена коммуникативных ролей в процессе общения; 2) привязанность к определенной речевой ситуации.

Смена коммуникативных ролей в процессе общения предполагает, что каждый из участников поочередно выступает в роли слушающего и говорящего, так как сам диалог представляет собой «процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами» [2, с. 176].

Лингвистические особенности диалогической речи включают в себя следующие характеристики: 1) использование упрощенных синтаксических конструкций; 2) эллиптичность речи; 3) широкое употребление готовых языковых формул и речевых клише; 4) опору на паралингвизмы.

Лингвистический компонент предполагает отбор следующих функциональных категорий: 1) грамматических конструкций, необходимых для устного иноязычного диалогического общения; 2) лексических средств, необходимых для устного иноязычного диалогического общения; 3) речевых конструкций, отражающих особенности социальных норм коммуникации на иностранном языке; 4) типов диалогов и диалогических единств, применяемых в устном общении на уроке иностранного языка в старшей школе; 5) визуально-текстовых материалов (фильмов, роликов, статей, произведений художественной литературы).

Речевые конструкции, отражающие особенности социальных норм коммуникации на иностранном языке, тесно связаны с необходимостью реализации коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон общения в диалоге.

Психологический компонент содержания обучения предполагает: 1) учет интересов и мотивов обучающихся к освоению иностранного языка в старших классах; 2) изучение возрастных и психолого-педагогических особенностей развития обучающихся старшего школьного возраста; 3) изучение полученного ранее социально-коммуникативного опыта осуществления речевой и учебной деятельности на иностранном языке старшеклассниками; 4) изучение особенностей развития умений диалогической речи.

Дидактико-методический компонент содержания обучения включает в себя: 1) обучение рациональным приемам и способам организации процесса обучения диалогической речи; 2) развитие у обучающихся способности к осуществлению контроля и анализа результатов собственной коммуникативной деятельности; 3) освоение обучающимися приемов эффективного взаимодействия с собеседником; 4) освоение обучающимися приемов восприятия и интерпретации вербального поведения партнера по общению.

Широкое употребление готовых языковых формул и речевых клише в диалоге объясняется его высокой динамичностью, сжатостью и ситуативной обусловленностью. Обмен репликами в рамках заданных условий коммуникации происходит достаточно быстро, и реакция собеседников должна соответствовать этому темпу, вписываясь при этом в контекст ситуации. Стоит отметить, что употребление устойчивых сочетаний не ограничивается употреблением этикетных формул. «Клишированная речевая единица представляет собой любое словосочетание, предложение или речевое действие, повторяющееся в речи в неизменном или частично измененном виде» [3].

Для формирования и совершенствования навыков диалогической речи на этапе основного общего образования нами была разработана специальная система упражнений, эффективность которой предстояло проверить экспери-

ментальным путем. Организация экспериментальной проверки осуществлялась в одной из школ города Казани.

В настоящем исследовании приводятся данные по двум группам – ЭГ (экспериментальная группа) и КГ (контрольная группа). По определению И.Ф. Харламова, любой обучающий эксперимент предполагает «специальную организацию педагогической деятельности учителей и обучающихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предположений или гипотез» [4, с. 24].

Согласно Т.А. Разуваевой, для успешной организации экспериментального обучения необходимо четкое установление его варьируемых и неварьируемых условий [5, с. 267].

В число неварьируемых условий эксперимента вошли: одинаковое количество времени, отводимого на усвоение учебного материала; продолжительность занятий (45 минут); количество испытуемых в ЭГ и КГ (10 человек); приблизительно одинаковый уровень развития умений диалогической речи на иностранном языке в ЭГ и КГ на момент начала экспериментального обучения; содержание констатирующей и итоговой диагностик; единые критерии оценивания; единая форма обработки статистических данных эксперимента.

В число варьируемых условий эксперимента вошли: разные преподаватели, ведущие обучение в ЭГ и КГ; ведущая технология обучения; модель развития умений диалогической речи обучающихся на этапе основного общего образования на основе коммуникативных упражнений, направленная на развитие данных умений; форма организации и проведения занятий.

Структурная организация экспериментального обучения предполагала несколько этапов: 1) организационно-подготовительный этап; 2) диагностический этап; 3) экспериментальное обучение; 4) этап обработки и интерпретации результатов.

Этап организации и подготовки был сфокусирован на сборе информации теоретического и практического плана по проблеме исследования.

Теоретические исследования были сконцентрированы на ознакомлении с психолого-педагогической, общедидактической и лингводидактической литературой по вопросу развития диалогических умений на английском языке обучающихся на этапе основного общего образования. Далее мы рассмотрели опыт обучения диалогической речи на английском языке с педагогической точки зрения. И основным такт нашего исследования составил эксперимент, а именно: наблюдение за функциональными средствами и потенциалом реализации иноязычной коммуникативной деятельности на уроках АЯ.

Аналитическая работа над теоретическим материалом позволила нам определить цели и задачи эксперимента, подобрать обучающий материал, способствующий апробации разработанной модели по развитию умений диалогического общения обучающихся на основе коммуникативных упражнений.

Цель эксперимента в обучении – это проверка эффективности использования упражнений для развития диалогической речи на английском языке на этапе основного общего образования.

Достижению поставленной цели способствовало решение следующих задач:

- на начальном этапе эксперимента выявить исходный уровень умений диалогической речи на английском языке у обучающихся экспериментальной и контрольной групп;
- предпринять попытку развить умения диалогической речи на английском языке у испытуемых в процессе эксперимента;
- выявить уровень развития умений диалогической речи на ИЯ у обучающихся экспериментальных и контрольных групп по итогам педагогического эксперимента;
- определить вектор развития и динамику продвижения умений диалогической речи на ИЯ в процессе эксперимента;
- представить и обосновать сравнительный анализ эксперимента, а также сделать методические выводы.

В процессе практического исследования предполагалось: опрос (анкетирование) обучающихся и учителей АЯ в старших классах.

Цель в проведении опроса (анкетирования) обучающихся старших классов заключалась в следующем: а) в определении оценки обучающимися собственного уровня развития умений диалогической речи на ИЯ; б) в выявлении отношения обучающихся к предложенным коммуникативным упражнениям в обучении; в) в оценивании их готовности к использованию и тем самым внедрением коммуникативных упражнений на уроках АЯ.

Задачами проведения опроса учителей английского языка были: а) определить отношение преподавателей к особенностям современного поколения обучающихся; б) выявить степень удовлетворенности преподавателей уровнем развития умений диалогической речи обучающихся на английском языке; в) выделить ключевые трудности, с которыми сталкиваются учителя в процессе развития умений диалогической речи обучающихся на английском языке на старшем этапе обучения; г) оценить их готовность к внедрению коммуникативных упражнений на уроках АЯ.

Всего в опросе (анкетировании) принимали участие 20 учеников и 4 преподавателя.

Результаты анкетирования обучающихся показали, что большинство оценивают свой уровень владения умениями диалогической речи как средний (60%) или низкий (30%). Лишь 10% респондентов оценили свой уровень как высокий.

Более половины обучающихся считают коммуникативные упражнения на уроках английского языка эффективным средством развития диалогических умений (60%), которое обеспечивает быстрый результат (40%).

Практически все обучающиеся ответили, что они готовы использовать коммуникативные упражнения на уроках английского языка (95%).

После анкетирования стало очевидно наличие большой разницы между уровнем владения обучающимися родным и иностранным языком, так как 75%

ответили, что могут поддержать диалог на любую тему на родном языке и только 15% на иностранном.

Другим выводом, сделанным после обработки полученных данных анкетирования, стало наличие низкого уровня развития перцептивных и интерактивных умений диалогической речи на иностранном языке, так как не все респонденты умеют разрешать конфликты в общении (только 35%), а также следить за ходом мысли и поведением собеседника (40%).

Результаты анкетирования преподавателей по английскому языку показали, что большинство педагогов выделяют следующие особенности современного поколения: зависимость от компьютерных технологий (80%), проблемы с социализацией в обществе и «живым» общением (60%), клиповое мышление (40%). Практически все преподаватели отметили, что данные особенности существенно влияют на процесс преподавания (90%).

Большинство педагогов оценивают уровень развития умений диалогической речи обучающихся на английском языке как низкий (50%) или средний (40%). Только 20% респондентов оценили их уровень как высокий.

Среди трудностей, возникающих в процессе развития умений диалогической речи обучающихся на иностранном языке, большинство голосов было отдано проблемам выбора эффективной системы упражнений (30%), сложности с созданием обучающимися «истинного диалога» (20%), сложности в поиске оптимальной формы работы над диалогом (20%).

Большинство респондентов полагают, что стоит попробовать внедрить коммуникативные упражнения в процесс обучения диалогическому общению на иностранном языке, так как они могут быть эффективны при работе с представителями современного поколения старшеклассников (60%).

После проведения опроса можно сделать вывод о том, что большинство учителей находится в затруднительном положении в поисках таких средств, которые бы способствовали более эффективному развитию умений диалогической речи на уроках ИЯ на этапе основного общего образования. Кроме этого,

внедрение коммуникативных упражнений в процесс иноязычного образования кажется им актуальным, так как они полагают, что данный формат обучения будет наиболее эффективным для современного поколения старшеклассников.

В целом результаты анкетирования показали актуальность и перспективность исследуемой проблемы. Сбор и анализ мнений педагогов и обучающихся способствовали конкретизации содержания обучения и способов работы с учебным материалом, формированию эффективной системы упражнений, направленных на развитие умений диалогической речи на иностранном языке, а также созданию оптимальных диагностических и учебных материалов для проведения экспериментального обучения.

Второй этап нашего эксперимента включал диагностику у обучающихся в ЭГ и КГ имеющегося уровня развития умений диалогической речи на ИЯ.

В нашем исследовании приняли участие 2 группы в количестве 20 человек.

Школьникам предлагалось выполнить 2 устных задания: 1) составление диалога-обмена мнениями в рамках заданной ситуации; 2) составление диалога-расспроса в рамках заданной ситуации.

Выбор типов заданий обусловлен делением устной речи на подготовленную и неподготовленную. Примеры предлагаемых заданий смотрите ниже:

1) Make up a dialogue answering the questions below (you have 15 minutes):

Birds of a feather flock together. Take a close look at your friends. What brought you together? Why do you like hanging out in each other's company? Do you think friends have to be alike? Or can they be complete opposites of each other?

Discuss with your partner traits to look for in a friendship. Do common interests matter? Think of a friend who is quite different from you.

2) Make up a dialogue using the communicative situation below (you have 15 minutes):

Speaker-A is a famous animal rights activist. Speaker-B is a scientist working for a pharmaceutical company. Speaker-A believes that reducing animal suffering is

an important step in humanity's development. Speaker-B claims that people should come first and testing medical products on animals is justified. Should people fight to ban animal testing? Or is it the only solution to ensure the safety of our products?

Критерии оценивания устных высказываний испытуемых соответствуют показателям уровня развития умений диалогической речи старшеклассников на иностранном языке и включают в себя количественные (выражены в абсолютных величинах) и качественные (выражены в относительных величинах) показатели.

Для наиболее эффективной оценки исходных и итоговых показателей, позволяющих наглядно отследить динамику развития тех или иных умений диалогической речи на иностранном языке, была разработана специальная система критериев, основанная на теории о трех сторонах общения, выделяемых Г.М. Андреевой [6, с. 85].

Устные ответы обучающихся, исследуемые в рамках диагностического этапа, оценивались по 3 количественным и 3 качественным критериям в рамках каждой из сторон диалогического общения.

Коммуникативная сторона диалогического общения предполагала оценку уровня развития иноязычных умений диалогической речи старшеклассников с помощью следующих количественных критериев: 1) количество реплик со стороны каждого собеседника; 2) количество разнотипных диалогических единств; 3) количество пауз хезитаций.

Качественные показатели уровня развития иноязычных умений диалогической речи старшеклассников в рамках коммуникативной стороны диалогического общения оценивались с помощью следующих качественных критериев: 1) соответствие содержания диалогического высказывания поставленной коммуникативной задаче; 2) лексико-грамматическая и фонетическая правильность высказывания; 3) ситуативность и эмоциональность в построении диалогического высказывания.

Перцептивная сторона диалогического общения предполагала на оценку уровня развития иноязычных умений диалогической речи старшеклассников с помощью следующих количественных критериев: 1) количество времени, затраченного на активное слушание собеседника; 2) количество уточняющих вопросов, заданных собеседнику; 3) количество реплик, выражающих отношение говорящего к высказыванию собеседника.

Качественные показатели уровня развития иноязычных умений диалогической речи старшеклассников в рамках перцептивной стороны диалогического общения измерялись с помощью следующих критериев: 1) восприятие и интерпретация информации о вербальных сигналах от партнера по общению, получаемых в ходе диалога; 2) умение выступать в различных ролях; 3) умение прогнозировать возможные реакции партнера в процессе общения.

Интерактивная сторона диалогического общения предполагала оценку уровня развития умений диалогической речи старшеклассников на иностранном языке с помощью следующих количественных критериев: 1) количество реплик, направленных на поддержание диалогического единства со стороны каждого собеседника; 2) количество специфических речевых средств (разговорных формул; клише; формул речевого этикета), использованных в диалоге каждым из собеседников; 3) количество аргументов, приводимых в процессе диалогического общения каждым из собеседников.

Качественные показатели уровня развития умений диалогической речи старшеклассников на иностранном языке в рамках интерактивной стороны диалогического общения измерялись с помощью следующих критериев: 1) гибкость в развитии темы и предмета общения; 2) использование стратегий сотрудничества в диалоге; 3) умение прогнозировать возможные конфликты и разрешать их.

Для общей оценки устных высказываний обучающихся мы выделили три уровня развития диалогических умений на иностранном языке: минимальный, средний, высокий.

Представленные критерии оценивания устных диалогических высказываний испытуемых демонстрируют, что полученный результат в диапазоне 4,50-5,00 баллов свидетельствует о высоком уровне развития умений диалогической речи на иностранном языке у старшеклассников; результат в диапазоне 4,00-4,49 баллов – о среднем уровне; результат в диапазоне 3,00-3,99 баллов – о минимальном уровне; результат 2,99 баллов и ниже – об отсутствии искомых умений.

Результаты диагностики выявили у обучающихся обеих групп практически одинаковые показатели исходного уровня развития искомых умений.

Цель третьего этапа – осуществить проверку эффективности использования предлагаемых упражнений для развития диалогической речи на английском языке на этапе основного общего образования.

Обучающиеся, которые оказались в контрольной группе, продолжили обучение в соответствии со стандартным учебным планом. Затем обучающимся обеих групп предстояло пройти финальное тестирование, включающее в себя устные задания для контроля сформированности навыков диалогической речи на ИЯ.

По структуре и содержанию финальное тестирование не отличалось от тестирования, которое проводилось в начале эксперимента.

По итогу проведения финального тестирования мы проанализировали общий результат в контрольной и экспериментальной группах. Обучающиеся в ЭГ показали больший уровень развития умений ДР, в отличие от обучающихся КГ, уровень развития ДР которых был средним. В экспериментальной группе количество обучающихся со средним уровнем развития навыков ДР стало на 77% больше, также количество обучающихся с высоким уровнем развития навыков ДР выросло с 0 до 23%.

Как мы предполагали, результаты в контрольной группе существенно отличаются. По-прежнему нет обучающихся с высоким уровнем развития навыков ДР. Однако наблюдается небольшая положительная тенденция: количество

обучающихся с отсутствием каких-либо навыков диалогической речи уменьшилось на 32%.

Полученный результат свидетельствует о том, что работа в экспериментальной группе по формированию и развитию навыков ДР на иностранном языке выполнена успешно, последующих действий преподавателя в данном направлении не требуется. Таким образом, сравнительный анализ результатов диагностического и финального тестирования подтверждает эффективность упражнений для развития диалогической речи на английском языке на этапе основного общего образования.

Список литературы

1. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*. М.: Филоматис; 2004.
2. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей*. М.: АСТ: Астрель; 2006.
3. Алтухова Е.Н. Лапин А.А. Основы обучения диалогической речи на среднем этапе изучения иностранного языка. *Сборник статей магистрантов ММА*. 2020;(2):24–29.
4. Харламов И.Ф. *Педагогика*. М.: Гардарики; 1999.
5. Разуваева Т.А. Компетентностный подход к образованию: краткий анализ. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2010;(1):266–269.
6. Андреева Г.М. *Социальная психология: учеб. для студентов вузов*. М.: Аспект-Пресс; 2001.

References

1. Shchukin A.N. *Teaching foreign languages: Theory and practice*. M.: Filomatis; 2004. (In Russ.).
2. Solovova E.N. *Methods of teaching foreign languages. Basic course of lectures: a manual for students of pedagogical universities and teachers*. M.: AST: Astrel'; 2006. (In Russ.).
3. Altukhova E.N. Lapin A.A. *Basics of teaching dialogic speech at the middle stage of learning a foreign language. Sbornik state magistrantov*. 2020;(2):24–29. (In Russ.).
4. Kharlamov I.F. *Pedagogy*. M.: Gardariki; 1999. (In Russ.).
5. Razuvaeva T.A. Competence-based approach to education: a brief analysis. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2010;(1):266–269. (In Russ.).
6. Andreeva G.M. *Social Psychology: textbook for university students*. M.: Aspekt-Press; 2001. (In Russ.).

Авторы публикации

Яценко Галина Сергеевна–
старший преподаватель
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: galina-yatsenko@mail.ru

Authors of the publication

Yatsenko Galina Sergeevna–
Senior lecturer
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: galina-yatsenko@mail.ru

Ергазин Амир Ержанович –
Магистрант
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: aergazin@stud.kpfu.ru

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 10.02.2022
Одобрена после рецензирования: 25.02.2022
Принята к публикации: 13.03.2022

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Ergazin Amir Erzhanovich–
M.Ed.
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: aergazin@stud.kpfu.ru

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 10.02.2022
Approved after peer reviewing: 25.02.2022
Accepted for publication: 13.03.2022

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
PEDAGOGICAL SCIENCES. THEORY AND
METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATION**

Научная статья
УДК 372.881.111.1

Педагогические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.103-112>

**ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И ПРИМЕНЕНИЯ
МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КОЛЛЕДЖЕ**

А.Н. Быданцева

*Казанский филиал Российского государственного университета правосудия,
г. Казань, Россия*

alsu_531@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8745-6515>

Аннотация. Современное глобальное информационное пространство расширяет возможности деловых, академических и личных контактов, именно поэтому обучение иноязычной речи приобретает особую важность в системе мирового образования. Эпоха пандемии поставила учебные заведения всех уровней перед фактом необходимости применения мультимедийных и дистанционных технологий, однако если система высшего образования уже длительное время имеет информационное обеспечение на всех направлениях и профилях подготовки, то в средне-специальных учебных заведениях процесс информатизации начался лишь несколько лет назад, следовательно, работы, раскрывающие потенциал цифровизации процесса обучения отдельным предметам в колледжах и техникумах в рамках компетентного подхода, имеют безусловную актуальность и новизну. Указанный подход подразумевает подготовку студентов к принятию быстрых и нестандартных решений, к возможностям работать с постоянно увеличивающимся объемом информации, с автономностью действий и созданию инновационных проектов. Россия учитывает опыт передовых стран в области модернизации системы образования, в частности, на одной из международных практических конференций в Париже обсуждались приоритетные образовательные модели, в рамках внедрения которых происходит первостепенное развитие интеллектуальных способностей личности, критического интеллекта, необходимость формирования личностного потенциала; качественное образование для всех. В данной работе объектом исследования является процесс формирования языковой компетенции студентов на занятиях по иностранному языку, предметом выступили мультимедийные образовательные ресурсы, служащие средством формирования лингвистических знаний. Автор предлагает классификацию имеющихся в свободном доступе мультимедийных ресурсов, которые упростят процесс овладения иностранным языком в каждом аспекте развития речи. Полученные обобщения могут быть использованы в практике обучения английскому языку в средне-специальных учебных заведениях различного профиля.

Ключевые слова: мультимедийные технологии; компетентностный подход; языковая компетенция; лингвистическая компетенция; иностранный язык; профессиональное образование

Для цитирования: Быданцева А.Н. Принципы отбора и применения мультимедийных технологий в процессе формирования языковой компетенции на занятиях по английскому языку в колледже. *Казанский лингвистический журнал*. 2022;5(1): 103–112. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.103-112>

Original article

Pedagogy studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.103-112>

PRINCIPLES OF SELECTION AND APPLICATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF LANGUAGE COMPETENCE FORMATION IN ENGLISH CLASSES AT COLLEGE

A.N. Bydantseva

Russian State University of Justice, Kazan, Russia

alsu_531@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8745-6515>

Abstract. The modern global information space expands the possibilities of business, academic and personal contacts, which is why teaching foreign languages is of particular importance in the world education system. The era of the pandemic has put educational institutions of all levels in front of the need to use multimedia and distance technologies, however, if information technologies have long been used in higher education in the preparation of students of all specialties and directions, then in specialized educational institutions the process of informatization began only a few years ago, therefore, works that reveal the potential of digitalization of the process of teaching separate disciplines in colleges and technical schools within the competence approach are undoubtedly relevant and new. This approach involves preparing students to make quick and non-standard decisions, to be able to work with an ever-increasing amount of information, with autonomy of actions and the creation of innovative projects. Russia takes into account the experience of advanced countries in the field of modernization of the education system, in particular, priority educational models were discussed at the conference in Paris, within the framework of the implementation of which the primary development of intellectual abilities of the individual, critical intelligence, the need for the formation of personal potential; quality education for all. In this regard, the object of the study is the process of forming the language competence of students in foreign language classes, the subject was multimedia educational resources that serve as a means of forming linguistic knowledge. The author offers a classification of freely available multimedia resources that will simplify the process of mastering a foreign language in every aspect of speech development. The obtained generalizations can be used in the practice of teaching English in secondary specialized educational institutions of various profiles.

Keywords: multimedia technologies; competence-based approach; language competence; linguistic competence; foreign language; professional education

For citation: Bydantseva A.N. Principles of Selection and Application of Multimedia Technologies in the Process of Language Competence Formation in English Classes at College. *Kazan Linguistic Journal*. 2022;5(1): 103–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.103-112>

Глобализация финансовых, политических, социальных процессов обусловила вступление Российской Федерации в интегративный образовательный процесс, который повлек за собой пересмотр целей и подходов в отечественном образовании.

Знаниецентрическая парадигма сменилась компетентностным подходом, который отличается практикоориентированным характером. Формирование и развитие лингвистической компетенции в качестве одной из главных целей

при становлении языковой личности обучающихся выделяют почти все без исключения отечественные методисты: З.П. Пенская [1], Т.Н. Шубкина [2], И.А. Зимняя [3] и другие.

Кроме того, в рамках модернизации российского образования все чаще обучение языкам происходит с использованием современных цифровых технологий, что отражено в публикациях М.А. Богатыревой [4], Падерина В.Н. [5], М.А. Палагутоной [6], Л.К. Раицкой [7] и других.

Продолжительный период обучения в дистанционном формате, которое было организовано в 2020 году, превратило мультимедийные технологии в основные, а не вспомогательные ресурсы, в первую очередь для создания иноязычной языковой среды на занятиях по иностранному языку.

Стоит отметить, что, несмотря на факт разработки компетентностного подхода в Англии и Америке, в отечественном образовании неким его «прародителем» уже в 70-е годы стали психологические теории великих русских ученых П.Я. Гальперина, Л.Д. Выготского и А.Н. Леонтьева. Исторически термин «компетенция» связан с родным языком, поскольку был введен Н. Хомским при разработке теории генеративной грамматики и подразумевал умения осуществлять речевую деятельность [8]. Позже термин стал употребляться и по отношению к иностранным языкам после значительного семантического расширения и дополнения.

Главной точкой пересечения компетентностного подхода и психологических теорий является создание устойчивой мотивации школьников на обучаемость посредством «самореализации саморазвития» [9].

Ключевой по всем показателям в системе обучения иностранным языкам является лингвистическая компетенция, которая, несмотря на активное внимание методистов, не дает более качественные показатели. Языковая и лингвистическая компетенции во многих источниках рассматриваются как понятия взаимозаменяемые [10, с.136]. В методике преподавания иностранных языков

различия между ними нивелируются, поэтому в нашей работе данные термины рассматриваются как тождественные синонимы.

Так, А.Н. Щукин сводит содержание данных терминов к сведениям об изучаемом языке на фонемном, морфемном, лексическом и синтаксическом уровнях [Там же: 391]. В проанализированных нами методических статьях языковая компетенция подразумевает под собой «совокупность знаний о языке и способности к их применению в речевой деятельности» [11, с.29].

Именно лингвистической компетенции стоит уделять значительное внимание на этапе общего и специального образования, поскольку целостное восприятие языка как системы позволяет заложить алгоритм усвоения базовых разделов языкознания, в дальнейшем развивать коммуникативные навыки, которые помогут студентам адаптироваться к современным социальным условиям и вызовам.

Системный характер лингвистической компетенции обусловлен многокомпонентной структурой самого языка, который включает в себя следующие разделы: фонетика, лексика, морфемика, морфология, синтаксис, стилистика и т.д. Иными словами, в структуре самой лингвистической компетенции также можно выделить ряд фундаментальных взаимообусловленных компонентов:

- фонетико-фонологический;
- лексический;
- грамматический.

Сложность преподавания анализируемой дисциплины в условиях дистанционного обучения заключалась в моделировании в рамках занятий полноценной речевой ситуации, максимально приближенной к естественным условиям коммуникации, в разработке алгоритма анализа языковой личности собеседника, то есть психолингвистических особенностей процесса общения, анализ экстралингвистических условий коммуникации и т.п. Этот факт обусловил поиск наиболее эффективных и наименее энергозатратных методов, приемов, средств и технологий формирования и развития лингвистических знаний в рамках обу-

чения иностранному языку в колледже при достаточно ограниченном количестве аудиторных часов.

Нет сомнения, что период цифрового обучения выявил ряд безусловных преимуществ мультимедийных ресурсов для занятий по иностранному языку, среди прочих стоит упомянуть:

- возможность совершенствовать навыки чтения с использованием самых актуальных и свежих информационных ресурсов в режиме реального времени с выбором максимально комфортного темпа работы;

- вырабатывать умения слушать аутентичную иностранную речь с нормативным произношением и возможностью синхронного визуального перевода;

- способность письменной коммуникации с носителями языка в реальном времени, возможность оставлять комментарии в социальных сетях и получить максимально быструю обратную связь;

- доступ к самой актуальной лексике, в том числе единицам паремиологического фонда (так, например, сервис Яндекс-переводчик ежедневно обновляет фразеологизмы на английском языке с переводом: *bebackontherails* – вернуться в строй, 25.01.2022);

- шанс поддерживать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка путем обсуждения возможности академической мобильности и опыта стажеров иностранных учебных заведений.

Тем не менее, компании-разработчики до сих пор во многом не довели свои цифровые ресурсы до уровня, соответствующего профессиональному. Недостатком многих мультимедийных технологий является то, что они не соответствуют российским образовательным стандартам и не ориентируются на программу профессионального образования, поэтому в полной мере не могут удовлетворить потребности преподавателей в полноценном образовательном ресурсе для регулярного использования на занятиях. Этот факт обуславливает необходимость анализа, классификации, выбора того или иного приложения, програм-

мы для каждого конкретного занятия в соответствии с его целями и задачами. Это, однако, позволяет расширить возможности мультимедийных технологий (МТ) в учебном процессе и повысить качество образовательного процесса.

Мультимедийные технологии – это обобщенное наименование цифровых технологий, использующих одновременно совокупность таких информационных сред, как текст, видео, графику, анимацию, звуковое сопровождение, иногда тактильные эффекты. Данные достижения науки и техники модернизируют процесс обучения иностранным языкам и позволяют воспринимать информацию обучающемуся по нескольким перцептивным каналам, максимально развивая анализаторские способности языковой личности.

Изучив работы Зайцева В.С. [12], Старикова Д.А. [13], Бакиной Н.А. [14], содержащие классификацию и распределение МТ по разного рода основаниям, мы решили предпринять попытку сгруппировать имеющиеся в свободном доступе образовательные ресурсы на основе итогового продукта, который может быть использован на занятиях по иностранному языку в качестве технологий для развития языковой компетенции в каждом конкретном ее аспекте или виде речевой деятельности. В числе прочих мы выделили следующие:

1. Ресурсы для создания мультимедийных презентаций.

Prezi, Kingsoft WPS Office, Microsoft Office Power Point, SmartDraw, ProShow Producer.

Наверное, в настоящее время это самый доступный и простой в работе образовательный ресурс, которым можно пользоваться, даже не имея выхода во всемирную сеть, поскольку базовые программы уже входят в установленное операционное обеспечение всех персональных компьютеров. Постоянно обновляются визуальные эффекты, темы, а также возможность анимации.

2. Онлайн-словари.

Современные мобильные устройства при наличии сети интернет способны заменить студенту целую библиотеку, в том числе и двуязычные словари, что является очень удобным и экономит значительное количество времени в рамках словарной работы. В настоящее время по статистике наиболее доступными и, как следствие, востребованными остаются топ-6 англоязычных словарей: Cambridge Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, Macmillan Dictionary, Oxford Learner's Dictionaries, Dictionary.com, Collins Dictionary. Среди универсальных стоит выделить Мультитран.

3. Обучающие онлайн-платформы, содержащие аудио-видеоматериалы для самостоятельного обучения.

Универсариум, Vocaroo, Stepik, Lingua Leo, Classtime, Duo Lingo и другие.

Данные курсы хорошо зарекомендовали себя в среде высшего образования, поскольку имеют отчасти узкоспециализированную направленность и возможность получения сертификата на платной основе. В академической среде можно использовать представленный контент выборочно.

4. Тест-мейкеры.

Online-Test Pad, Kahoot, Pro Profs, Plickers, Help Teaching, Easy Test Maker и другие.

Данного рода ресурсы эффективны при проведении промежуточного и итогового контроля по иностранному языку, поскольку проверка тестов происходит практически мгновенно, вероятен случайный порядок вопросов для каждого студента, что лишает возможности разработать единый ключ и распространить его. Кроме того, тесты можно корректировать и дополнять в зависимости от уровня владения языком каждой конкретной группы.

5. Игровые онлайн-ресурсы.

Quizlet, Flippit, Factile, All Games, российская разработка Umaigra Learning Apps и другие.

Данные ресурсы обычно содержат подробные инструкции к работе по созданию викторин, игр и иного рода занимательных заданий, а также содержит уже готовые игры, преимущественно словесные.

Отметим, что в результате внедрения продуктов мультимедийной информации в занятия по иностранному языку в колледже субъекты образовательного процесса приобретают еще одну крайне важную современную компетенцию – медиакомпетентность, то есть способность работы с медиатекстом, а также умение создавать собственные медиапродукты. В дальнейшем перспективой исследования может стать практическая апробация указанных в классификации ресурсов на занятиях по английскому языку в колледже, которая сможет доказать или опровергнуть эффективность внедрения мультимедиа как средства развития языковой компетенции студентов.

Список литературы

1. Пенская З.П. *Формирование языковой компетентности студентов технического колледжа средствами мультимедиа*: Автореф. ... канд. пед. наук. Астрахань; 2010.
2. Шубкина Т.Н. *Развитие концепции в ФГОС в педагогической науке и практике: содержание и структура: лекция*. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО; 2013.
3. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Богатырёва М.А. Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам. *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2017;(10):114-124.
5. Падерин В.Н. Использование мультимедийных технологий в обучении студентов вузов. *Управление экономическими системами: электронный научный журнал*. 2016;(5):9.
6. Палагутина М.А., Серповская И.С. Инновационные технологии обучения иностранным языкам. *Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2018 г.). Т. I*. Пермь: Меркурий; 2018: с.156-159.
7. Раицкая Л.К. *Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификация, критерии оценки, методика использования: монография*. М; 2017.
8. Хомский Н. *Язык и мышление*. М.: Изд-во Московского университета; 1972.
9. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию. *Образование и наука*; 2005(3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-obrazovaniyu> [дата обращения: 21.10.2021].

10. Щукин А.Н. *Лингводидактический энциклопедический словарь*. М: АСТ– Астрель: Хранитель; 2008.
11. Серебренникова Ю.А., Амусина В.А. Формирование языковой и лингвистической компетенции на уроках русского языка. *Начальная школа: журнал*. 2016;(6):9-32.
12. Зайцев В.С. *Мультимедийные технологии в образовании: современный дискурс: методическое пособие*. Челябинск: Библиотека А. Миллера; 2018.
13. Стариков Д.А. Мультимедийные средства в обучении. URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/17210/1/tppo_2009_53.pdf [дата обращения: 21.10.2021].
14. Бакина Г.П. Збойкова Н.А. Что такое игра при обучении английскому языку. *Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета*. 2006;(2):58-60.

References

1. Penskaya Z.P. *Formation of language competence of students of a technical college by means of multimedia: avtoref. ... kand. ped. nauk. Astrakhan'*; 2010. (In Russ.)
2. Shubkina T.N. *Development of the concept in the Federal State Educational Standard in pedagogical science and practice: content and structure: lecture*. Novosibirsk: Izd-voNIPKiPRO; 2013. (In Russ.)
3. Zimnyaya I.A. *Key competencies as a result-targeted basis of the competency-based approach in education*. М.: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov; 2004. (In Russ.)
4. Bogatyreva M.A. Multimedia technologies in teaching foreign languages. *Distantionnoye i virtual'noye obucheniye*. 2017;(10):114-124.(In Russ.)
5. Paderin V.N. The use of multimedia technologies in teaching university students. *Upravleniye ekonomicheskimi sistemami: elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2016;(5):9. (In Russ.)
6. Palagutina M.A., Serpovskaya I.S. Innovative technologies for teaching foreign languages. *Problems and prospects for the development of education: materials of the international correspondence scientific conf. (Perm, April 2018). T. I*. Perm: Mercury. 2018: p.156-159. (In Russ.)
7. Raitskaya L.K. *Internet resources in teaching English in higher education: classification, evaluation criteria, methods of use: monograph*; 2017. (In Russ.)
8. Chomsky N. *Language and thinking*. М.: Izd-vo Moskovskogo universiteta; 1972. (In Russ.)
9. Zeer E. F. Competence approach to education. *Obrazovaniye i nauka*; 2005(3). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-obrazovaniyu> [accessed 21.10.2021]. (In Russ.)
10. Shchukin A.N. *Linguodidactic encyclopedic dictionary*. М: АСТ– Астрель: Хранитель; 2008.(In Russ.)
11. Serebrennikova Yu.A., Amusina V.A. Formation of language and linguistic competence in Russian language lessons. *Nachal'naya shkola: zhurnal*. 2016;(6):9-32. (In Russ.)
12. Zaitsev V.S. *Multimedia technologies in education: modern discourse: metodicheskoye posobiye*. Chelyabinsk: A. Miller Library; 2018. (In Russ.)
13. Starikov D.A. Multimedia in teaching. Available from: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/17210/1/tppo_2009_53.pdf [accessed 21.10.2021]. (In Russ.)
14. Bakina G.P. What is a game in teaching English. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta*. 2006;(2):58-60. (In Russ.)

Автор публикации

Быданцева Алсу Нурисламовна –
Казанский филиал Российского
Государственного Университета Правосудия
Казань, Россия
E-mail: alsu_531@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-8745-6515>

**Раскрытие информации о конфликте
интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 11.02.2022
Одобрена после рецензирования: 27.02.2022
Принята к публикации: 5.03.2022

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Author of the publication

Bydantseva Alsu Nurislamovna –
Russian State University of Justice,
Kazan, Russia
E-mail: alsu_531@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-8745-6515>

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 11.02.2022
Approved after peer reviewing: 27.02.2022
Accepted for publication: 5.03.2022

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
PEDAGOGICAL SCIENCES. THEORY AND
METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATION

Научная статья
УДК 378

Педагогические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.113-120>

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА CASE-STUDY В ОБУЧЕНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

А.А. Лузганова

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
г. Екатеринбург, Россия*

luzganova.aa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4169-6564>

Аннотация. Статья посвящена анализу метода case-study в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в сфере международных отношений. Приведено определение «кейса», метода case-study. Рассмотрены основные преимущества использования данного метода в процессе обучения профессиональному иностранному языку. Применение метода case-study анализируется на примере курса профессионально-ориентированного иностранного языка в области международных отношений студентов-лингвистов. Использование данного метода рассмотрено на основе компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК) лингвистов-переводчиков в сфере международных отношений: языковой, предметной, коммуникативной, переводческой, межкультурной компетенции. Сделан вывод о необходимости использования метода case-study для развития всех компетенций, входящих в состав ИПКК лингвиста-переводчика в сфере международных отношений. Кроме того, на основе классификации кейсов Дж.Дженсена, Р.Роджерса, описываются примеры использования метода case-study для определенных типов кейсов. Анализируются компетенции ИПКК, на развитие которых направлено обучение, основанное на определенном типе кейса. Также в статье описывается роль преподавателя и студентов в процессе обучения профессионально-ориентированному языку студентов-лингвистов на основе метода case-study. Сделан вывод об изменении роли преподавателя и студентов в процессе работы над кейсом в сравнении с традиционными методами обучения.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный иностранный язык; кейс; метод case-study; классификация кейсов; иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность (ИПКК), компетенции лингвиста-переводчика в сфере международных отношений

Для цитирования: Лузганова А.А. Применение метода case-study в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в области международных отношений. *Казанский лингвистический журнал*. 2022;5(1): 113–120. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.113-112>

CASE-STUDY METHOD IMPLEMENTATION AT TEACHING PROCESS OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE AT THE INTERNATIONAL RELATIONS SPHERE

A.A. Luzganova

*Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia*

luzganova.aa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4169-6564>

Abstract. The article is devoted to the analysis of the case-study method implementation at the process of professional foreign language in the international relations sphere teaching. The definition of the “case” and “case-study method” is given. The main ways of this method using at the teaching process of the professional foreign language are considered.

The application of the case-study method is analyzed by the example of a professional foreign language course in the international relations field for the students of linguistics. The possibilities of this method using are considered based on the components of the linguistics students’ foreign language professional communicative competence in the international relations sphere. They are linguistic competence, subject competence, communicative competence, intercultural competence. The conclusion about the necessity of the case-study method using for the development of all components of the linguistics students’ foreign language professional communicative competence in the international relations sphere. Moreover, based on the L.Jenson, R.Rogers’s case classification, the examples of the case-method using for certain types of cases are described. The foreign language professional communicative competence’s components development by certain types of cases training is analyzed. Besides that, the teachers’ and students’ role in the professional foreign language at the case training process are described. The conclusion about the teachers’ and students’ role changing during case solving process in comparison with the traditional teaching methods is made.

Keywords: professional foreign language; case-study method; case classification; foreign language professional communicative competence; linguistics students’ competencies in the international relations sphere.

For citation: Luzganova A.A. Case-study Method Implementation at Teaching Process of Professional Foreign Language at the International Relations Sphere. *Kazan Linguistic Journal*. 2022;5(1): 113–120. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.113-120>

Метод case-study широко применяется в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Метод основан на решении «кейса» (от англ. “case” – случай) – реальной ситуации профессиональной сферы. Более детальное определение кейса дают Л.А. Мауфетт-Линдерс, Д.Эрскин и М.Р. Линдерс: «Кейс – это описание реальной ситуации, обычно требующей решения, дающей вызов, возможность, проблему или вопрос, с которыми сталкиваются сотрудники организации. Кейсы позволяют фигурально «встать на место» определенного сотрудника, принимающего решения» [1, с. 2].

Главная цель данного метода, по мнению Л. Линн, заключается в том, чтобы «соединить знания и практику; получить возможность действовать, основываясь на новом опыте <...>, опираясь на определенные учебные цели, обучающийся рассматривает варианты решения с точки зрения участника события <...>» [2, с. 8].

Метод case-study направлен на развитие компетенций лингвиста-переводчика в определенных сферах. Д. Роджерс отмечает, что кейсовый метод позволяет развивать коммуникативные компетенции студента, так как студент становится центром действия, в котором они должны активно использовать язык и практиковать таким образом коммуникативные навыки. Одновременно с этим студенты изучают основы переговоров и обучаются различным подходам к коммуникации в различных культурах [3].

Определение «кейс-метода» было дано Л.И. Корнеевой, Ю.В. Корнеевой. Данный метод исследователи определяют как «технику обучения, использующую описание какого-либо реального конкретного случая в фирме. Реальную жизненную ситуацию, которую обучающимся предлагается переосмыслить, одновременно она отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при решении данной проблемы» [4, с. 37].

Деятельность лингвистов-переводчиков в сфере международных отношений предполагает использование иностранного языка для решения следующих профессиональных задач: ведение переговоров, переводческое сопровождение, составление и перевод официальных документов и т.д. Для обучения студентов-переводчиков профессионально-ориентированному языку в области международных отношений необходимо использование интерактивного метода обучения, так как их деятельность связана с коммуникацией на иностранном языке (прием и передачу информации в определенном контексте). Мы определили, что таким универсальным интерактивным методом обучения является метод case-study, предполагающий включение элементов других современных

интерактивных методов обучения: проблемного метода, метода ролевой игры, метода интегрированного предметно-языкового обучения.

Нами были определены компетенции, входящие в состав иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК) студента-лингвиста в области международных отношений. Применение кейсового метода в процессе обучения иностранному языку студентов-лингвистов в области международных отношений позволит развить следующие профессиональные компетенции ИПКК:

- Языковая (лингвистическая) компетенция: работа с кейсом предполагает ознакомление с текстом, его обсуждение в группе, процесс принятия решения. Все эти этапы предполагают использование иностранного языка в качестве инструмента коммуникации, что потребует от студентов тщательного изучения лингвистических единиц, грамматики и т.д.;

- Предметная компетенция: для решения кейса студентам понадобятся знания конкретной сферы – международных отношений. Студентам необходимо собрать необходимую информацию в сфере политики, международных отношений, истории и т.д. Таким образом, параллельно с развитием языковой компетенции студенты накапливают знания в сфере международных отношений;

- Коммуникативная компетенция: решение кейса предполагает обсуждение кейса на иностранном языке, принятие решения, аргументацию своей точки зрения;

- Межкультурная компетенция: кейсы сферы международных отношений предполагают рассмотрение культурных особенностей различных стран, учет данных особенностей при формировании позиции и при принятии решения.

Так метод case-study способствует развитию необходимых навыков для решения профессиональных задач лингвистов-переводчиков в сфере международных отношений. Решение кейса предполагает использование иностранного языка для поиска необходимой информации, обсуждения кейса и возможных

решений кейса. Исходя из этого, метод case-study предполагает параллельное развитие всех необходимых компетенций лингвиста-переводчика в сфере международных отношений.

Выделяют несколько типов учебных кейсов. Выбор типа кейса зависит от цели и задач занятия. В зависимости от образовательных целей Дж. Дженсен, Р. Роджерс выделяют пять типов кейсов:

- 1) «моментальный снимок» – детализованный анализ одной исследовательской проблемы в одном измерении;
- 2) «история с продолжением» – качественный и количественный анализ ситуации на разных этапах ее развития, в некоторых измерениях;
- 3) «до и после» – изучение ситуации до и после некоторого критического события;
- 4) «лоскутное одеяло» – целостный взгляд на динамику изменений исследуемого объекта;
- 5) «сравнительный мультикейс» – анализ различных ситуаций, имеющих перекрестные проблемы [5].

Рассмотрим примеры использования разных типов кейсов при обучении профессионально-ориентированному языку в области международных отношений. Студентам может быть предложено рассмотреть конкретную проблемную ситуацию международной сферы с позиции одного государства (тип «моментальный снимок»), предположить, каким может быть дальнейшее развитие событий проблемной ситуации (тип «история с продолжением»), рассмотреть позицию государства до проблемной ситуации и после (тип «до и после»). Другой вариант – обсудить данную проблему с позиции нескольких стран, а также изучить связанные с рассматриваемым кейсом иные проблемные ситуации с позиции разных стран (тип «сравнительный мультикейс» или «лоскутное одеяло»).

При решении любого типа кейса студентам необходимо подобрать и изучить предметный материал, обсудить кейс с другими студентами, предложить варианты решения проблемы и представить решение кейса «с позиции» определенного государства. Так в процессе подготовки кейса развивается навык работы с информацией на иностранном языке (языковая компетенция), знания

в конкретной области – сфере международных отношений (предметная компетенция), навык общения на иностранном языке (коммуникативная компетенция), а также межкультурная компетенция объяснении проблемы с позиции другой страны.

Метод case-study также предполагает изменение роли преподавателя. Данный метод противопоставляется методу, в котором главную роль играет преподаватель (“teaching-centered method”), где коммуникация ведется под руководством преподавателя, только один человек может говорить в одно время.

По утверждению Д. Брауна, преподаватель при использовании интерактивных методов обучения становится помощником (“facilitator”). Роль преподавателя состоит в направлении беседы или дискуссии, например, с помощью проблемных вопросов; в контроле времени работы, в вовлечении всех студентов группы в процесс анализа кейса. Периодически преподаватель может обобщать, пояснять, напоминать теоретические аспекты или делать ссылки на соответствующую литературу [6].

Исходя из этого, студенты становятся активными субъектами дискуссии, в то время как преподаватель помогает им с языковым выражением.

Итак, метод case-study является активным методом обучения профессионально-ориентированному языку в определенной сфере. Применение данного метода позволяет студентам развивать необходимые компетенции для выполнения задач профессиональной сферы. Построение занятия профессионально-ориентированного языка в сфере международных отношений на основе метода case-study для студентов-лингвистов позволяет развить компетенции, входящие в состав иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК): языковой компетенции, предметной компетенции, коммуникативной компетенции, межкультурной компетенции. В зависимости от цели занятия, преподаватель подбирает один из типов кейса для обсуждения студентами.

Стоит учесть, что в процессе работы над кейсом меняется роль преподавателя: от главной роли преподавателя – к роли помощника в работе над кейсом.

Список источников

1. Mauffette-Leenders L.A., Erskine J.A., Leenders M.R. Learning with cases. 2nd ed. Richard Ivey School of Business. URL: <https://archive.org/details/learningwithcase00mauf/page/n3/mode/2up> [дата обращения: 15.10.2020]
2. Lynn L.E. Teaching and learning with cases: a guidebook. Chatham House Publishers, N.Y. URL: <https://archive.org/details/teachinglearning0000lynn/page/n5/mode/2up> [дата обращения: 20.10.2020]
3. Rodgers D. *English for the International Negotiations. A Cross-cultural Case study Approach*. 9th ed. Cambridge University Press; 2006.
4. Корнеева Л.И., Корнеева Ю.В. *Межкультурная деловая коммуникация на основе «кейсовой методики» (на примере немецкого языка): учебное пособие*. Екатеринбург; 2011.
5. Jason L.Jenson, Rogers R. Cumulating the intellectual Gold of case study research. *Public Administration Review*. 2001;61(2): 215-226.
6. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. 3rd ed. Prentice Hall Regents. URL: [Principles of language learning and teaching : Brown, H. Douglas, 1941- : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#) [дата обращения: 16.11.2020].

References

1. Mauffette-Leenders L.A., Erskine J.A., Leenders M.R. Learning with cases/ 2nd pr. Available from: <https://archive.org/details/learningwithcase00mauf/page/n3/mode/2up> [accessed: 15.10.2020].
2. Lynn L.E. Teaching and learning with cases: a guidebook. Chatham House Publishers, N.Y. Available from: <https://archive.org/details/teachinglearning0000lynn/page/n5/mode/2up> [accessed: 20.10.2020].
3. Rodgers D. *English for the International Negotiations. A Cross-cultural Case Study Approach*. 9th ed. Cambridge University Press; 2006. (In English).
4. Korneeva L.I., Korneeva Yu.V. *Intercultural business communication based on the “case method” (by the example of German language)*. Yekaterinburg; 2011. (In Russ.).
5. Jason L. Jenson, Rogers R. Cumulating the intellectual Gold of case study research. *Public Administration Review*. 2001;61(2):215-226.

6. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. 3rd ed. Prentice Hall Regents. Available from: [Principles of language learning and teaching : Brown, H. Douglas, 1941- : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#) [accessed: 16.11.2020].

Автор публикации

Анастасия Алексеевна Лузганова –

аспирант

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

Екатеринбург, Россия

E-mail: luzganova.aa@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-4169-6564>

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

*Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.*

Информация о статье

Поступила в редакцию: 09.02.2022

Одобрена после рецензирования: 22.02.2022

Принята к публикации: 05.03.2022

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Author of the publication

Anastasiya Alekseevna Luzganova –

PhD student

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin

Yekaterinburg, Russia

E-mail: luzganova.aa@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-4169-6564>

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 09.02.2022

Approved after peer reviewing: 22.02.2022

Accepted for publication: 05.03.2022

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ PEDAGOGICAL SCIENCES. PEDAGOGICAL SCIENCES. THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Научная статья

УДК 378.147.88

Педагогические науки

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.121-139>

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИМИ МЕТОДАМИ ЧЕРЕЗ СНЯТИЕ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА

Х.Ф. Макаев¹, Г.З. Макаева²

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

¹makaev-63@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-6953-2329>

²GZMakaeva@kpfu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8656-328X>

Аннотация. Наличие большого количества методик обучения не всегда позволяет выпускникам как языковых, так и неязыковых вузов, даже обладающих хорошими языковыми знаниями, говорить на изучаемых языках относительно свободно, особенно в ситуациях спонтанной речи. Причиной, на наш взгляд, является страх произнести речь в разных ситуациях при решении множества коммуникативных задач. Рассматриваемое явление подтверждает наличие так называемого языкового барьера, препятствующего эффективному иноязычному общению между представителями разноязычных специалистов. Цель исследования состояла в том, чтобы попытаться внедрить в учебный процесс такие лингводидактические методы, которые могли бы способствовать снятию языкового барьера как психологического фактора. Проблема изучалась такими отечественными учеными, как Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, Х.Ф. Макаев и др. Большой вклад в решение проблемы внесли работы таких зарубежных ученых, как Б. Уайт, Дж. Брунер, У. Пенфилд, Р. Робертс, Т. Элиот, Р. Клемент, П. Макинтайр, К. Ноэлс и др. Исследование базировалось на сочетании коммуникативного метода и контекстного подхода путем оказания изучающим язык всесторонней поддержки, в частности психологической, в мыслеформировании, речеобразовании и речепроизводстве. Все методы и приемы обучения были подкреплены подходом неожиданности, определяющим фактор спонтанной речи. Исследование проводилось на основе реализации всех четырех видов речевой деятельности. Результаты показали, что комфортная атмосфера, роль преподавателя в мотивировании студентов к изучению языка через поддержку их стремления к достижению успеха, учет личностных, профессиональных и языковых качеств студентов через использование эффективных лингводидактических приемов, подкрепленных психологическими аспектами, способствуют практической реализации цели исследования и внесению определенного вклада в теорию педагогической науки.

Ключевые слова: педагогическая наука; психологический аспект; студент; обучение; коммуникативный метод; контекстный подход; будущий специалист

Для цитирования: Макаев Х.Ф., Макаева Г.З. Обучение языку лингводидактическими методами через снятие языкового барьера. *Казанский лингвистический журнал*. 2022;5(1): 121–139. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.121-139>

LANGUAGE TEACHING BY LINGUODIDACTIC METHODS THROUGH REMOVING THE LANGUAGE BARRIER

Kh.F. Makayev¹, G.Z. Makayeva²

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

¹makaev-63@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-6953-2329>

²GZMakayeva@kpfu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8656-328X>

Abstract. The presence of a large number of teaching methods does not always allow graduates of both linguistic and non-linguistic universities, even those with good language knowledge, to speak the languages they are studying relatively freely, especially in situations of spontaneous speech. The reason, in our opinion, is the fear of making a speech in different situations when solving a variety of communicative tasks. The phenomenon under consideration confirms the presence of the so-called language barrier that prevents effective foreign language communication between representatives of multilingual specialists. The purpose of the study was to try to introduce into the educational process such linguodidactic methods that could help to remove the language barrier as a psychological factor. The problem was studied by such domestic scientists as L.S. Vygotsky, I.A. Winter, A.N. Leontiev, N.D. Galskova, E.I. Passov, H.F. Makayev and others. A great contribution to the solution of the problem was made by the works of such foreign scientists as B. White, J. Bruner, W. Penfield, R. Roberts, T. Eliot, R. Clement, P. McIntyre, K. Noels and others. The study was based on a combination of the communicative method and the contextual approach by providing language learners with comprehensive support, in particular psychological, in thought formation, speech formation and speech production. All teaching methods and techniques were supported by the surprise approach, which determines the factor of spontaneous speech. The study was conducted on the basis of the implementation of all four types of speech activity. The results showed that a comfortable atmosphere, the role of a teacher in motivating students to learn a language by supporting their desire to achieve success, taking into account the personal, professional and linguistic qualities of students through the use of effective linguodidactic techniques, supported by psychological aspects, contribute to the practical implementation of the research goal and making a certain contribution to the theory of pedagogical science.

Keywords: pedagogical science; psychological aspect; student; teaching; communicative method; contextual approach; future specialist

For citation: Makayev Kh.F., Makayeva G.Z. Language Teaching by Linguodidactic Methods through Removing the Language Barrier. *Kazan Linguistic Journal*. 2022;5(1): 121–139. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.1.121-139>

ВВЕДЕНИЕ. Мировая научная литература, а также практический опыт показывают, что невозможно добиться хороших результатов в обучении иностранному языку, если подходить к этому процессу только на основе лингводидактических методов. Успех в овладении неродным языком может быть достигнут, если учитывать все аспекты методики преподавания-изучения языка

в сочетании с психологическим фактором, который позволит устранить возможные языковые барьеры. Существует множество научных исследований, посвященных психологической стороне обучения иностранному языку, выбору эффективных лингводидактических методов, форм и средств формирования иноязычных коммуникативных умений. Но, тем не менее, вопрос преодоления языкового барьера с этих точек зрения до конца не изучен из-за отсутствия строгой научно-обоснованной психологической основы обучения иностранным языкам, слабого учета психологических особенностей изучающих иностранный язык, а также эффективных лингводидактических основ формирования у них навыков спонтанной речи. Опыт авторов доказывает, что эффективность процесса обучения может быть обеспечена за счет одновременного обеспечения мотивации к изучению языка и эффекта успеха. Следует также учитывать прошлый опыт обучения языку, уровень языковых знаний, навыки и способности студентов для продолжения обучения, способность изучающих язык овладевать навыками иностранного языка, независимо от того, является ли изучающий язык интровертом или экстравертом. Все вышеперечисленное следует использовать с психологической точки зрения, то есть личных мотивов, отношения к успеху, личных способностей и амбиций и так далее. Все эти аспекты послужили реализации цели исследования, заключающейся в обучении студентов языкам с помощью эффективных лингводидактических методов путем снятия языкового барьера различными видами психологических подходов. Методология исследования базировалась на коммуникативных приемах, приемах неожиданности, развития речемыслительной, речепорождающей и речепроизводящей деятельности, стремления к успеху и в скором времени путем отработки всех видов речевой деятельности, таких как чтение, письмо, аудирование и говорение. Вопрос изучался такими исследователями, как Брунер, Дж.С. [1], Ллах А., Пилар М. [2], Гальскова Н.Д., Гез Н.И. [3], Grabe, W., & Stoller, F. [4], Gillian Lazar [5] и другие. Рассматривая роль, например, четырех видов речевой деятельности в обучении языку, Ллах А., Пилар М. констатировали, что чтение

способствует повышению лексической компетенции учащихся, а также развитию синтаксических знаний [2]. Также Grabe W. и Stoller F. упомянули о вкладе чтения в развитие способности слушать [4]. Важность умения слушать и говорить для развития навыков спонтанной речи отмечается в работе Макаева Х.Ф., Макаевой Г.З. [6]. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. указывали, что овладение иноязычными речевыми навыками возможно не только путем приобретения языковой компетенции, но и универсальной способности к дискурсу, что означает связанный текст в сочетании с экстралингвистическими, т. е. психологическими факторами [3, с. 19-20]. Важность мотивации и эффекта успеха следует учитывать в соответствии с Лазарем Г., который утверждает, что при обучении коммуникативному языку на первый план должны выходить ориентированные на процесс, личностно-ориентированные подходы [5]. Использование вышеперечисленных форм обучения эффективно, если задания для их выполнения выбираются на основе принципов проблемного обучения, непредсказуемости, неожиданности, спонтанности речи, контекстного и ситуативного обучения, направленного на генерирование идей. Исследование доказало, что языковой барьер выступает как индивидуальная, субъективная невозможность использования уже приобретенных языковых знаний. Это своего рода психологический барьер для говорения, который проявляется как на начальном этапе обучения, так и на продвинутом уровне изучения языка. Очень часто речевой барьер проявляется в неумении выражать элементарные мысли, высказывать точку зрения. Он есть и в родной речи, и его часто называют «синдромом собаки» (все понятно, но ничего не могу сказать). Результаты показали, что соответствующая психологическая атмосфера, созданная преподавателем как на уроке, так и во время внеурочной деятельности, при грамотном использовании соответствующих технических приемов позволяет реализовать цель исследования. Результаты могут внести определенный вклад в педагогическую науку и в практику изучения языков.

2. МЕТОДОЛОГИЯ Исследование базировалось на научных работах таких исследователей в области преподавания языков с учетом психологических подходов, как Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Ллач А., Пилар М., Джиллиан Лазар, Л.С. Выготский и др. Основными методами исследования стали коммуникативный метод и контекстный подход, что способствовало повышению мотивации участников исследования к изучению языка. Реализация методов поддерживалась использованием эффекта успеха, прошлым опытом обучения языку, уровнем владения языком, навыками и способностями студентов для продолжения обучения, способностью изучающих язык овладевать навыками иностранного языка, является ли изучающий язык интровертом или экстраверт. При проведении исследования все эти факторы были использованы преподавателями, которые высоко ценят учет психологического аспекта учебно-воспитательного процесса. Ранее, в отличие от метода, подразумевавшего обучение иностранному языку от языка к речи, где обучение начиналось с анализа теоретической системы языка, коммуникативный метод означал переход от речи к языку, предполагающий выражение смысла и мысли на первых порах. При коммуникативном методе изучаемый язык как средство реализации речи становится средством получения и передачи информации в силу своей коммуникативной функции [7]. Контекстный подход способствовал повышению мотивации изучающих язык через использование профессионально - ориентированного учебного материала.

3. РЕЗУЛЬТАТЫ. Для реализации цели исследования был проведен экспериментальный учебный процесс с учетом таких факторов, как повышение мотивации изучающих язык к совершенствованию своих учебных навыков, психологические аспекты формирования их личностных качеств, роль преподавателя в поддержке стремления обучающихся к овладению языком.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о наличии речевого барьера у 95% участников эксперимента. Анкетирование выявило, что у студентов имеются трудности в мыслепроизводении, речеобразовании. Особую сложность представляет речепроизводство. Причинами данного явления, в основ-

ном, являются отсутствие достаточного опыта в производстве речи; практики иноязычной речи; мотивации для изучения языка, проявляющейся в незнании сферы использования изучаемого языка в будущем; недостаточно эффективный прошлый опыт; отсутствие уверенности производить спонтанную речь.

Исследование проводилось на базе Института международных отношений Казанского федерального университета и Института экономики и управления в строительстве Казанского государственного архитектурно-строительного университета преподавателями кафедр иностранных языков. Экспериментальное обучение проводилось в течение 1 и 2 семестра 2020-2021 учебного года. Для достижения задач данного исследования необходим достаточный период времени, так как вопрос повышения мотивации, снятия языкового барьера требуют более продолжительной тренировки. Речь идёт о некоторых психологических изменениях в сознании обучающихся, требующих большего периода времени.

3.1 Мотивация как основа стремления к успеху

Трудности и сомнения в возможности заниматься каким-либо видом деятельности можно преодолеть, обеспечив изучающих язык хорошей мотивацией. Если человек чего-то очень хочет, он обязательно добьется в этом каких-то успехов. И наоборот, отсутствие мотива что-либо делать не приносит положительного результата. Под мотивацией исследователь Зимняя И.А. понимает «совокупность самых разнообразных стимулов, потребностей, мотивов, чувств, правил, норм, желаний и т. д.» [8].

В психологии под мотивацией понимается «процесс вмешательства или внутреннее состояние организма, побуждающее или приводящее его к действию» [9, с. 464]. Общеизвестно, что «мотивация является неизменно сильным гарантом успешного изучения языка» [10, с. 123-163]. Чтобы быть успешным в обучении языку, преподаватели должны обеспечить обучающихся хорошей мотивацией вербального общения, так как, по мнению Дж. Арнольда, «общение ме-

жду людьми в классе приносит успех эффективнее и быстрее, чем любой учебный материал и технология» [11].

В научной, методической и психологической литературе принято различать внутреннюю и внешнюю мотивацию. Внутренняя мотивация – это личное стремление студента к изучению той или иной дисциплины, осознанное принятие решения, осознание важности этого решения в его жизни. Эта мотивация в большей степени связана с эмоциональной стороной человека, изучающего язык. Внутренняя мотивация вызывает интерес к выполнению деятельности, в нашем случае к формированию навыков говорения на изучаемом языке. Внутренний мотив направлен на достижение личных планов. Он исходит изнутри человека, например, стать успешным специалистом, уехать за границу на хорошо оплачиваемую работу и т. д. и стимулирует внутренние резервы личности по учебно-познавательным мотивам обучения.

Внешняя мотивация является объективной предпосылкой изучения дисциплины. Для него характерна прагматическая направленность изучения языка, когда учащийся руководствуется принципом полезности - бесполезности приобретенных для себя знаний, навыков, умений. Внешний мотив изучения иностранного языка объясняет необходимость, например, сдачи экзамена для получения диплома, стипендии и т.п., следовательно, неадекватно учитывает необходимость получения знаний, умений и навыков, способности.

Для получения положительных экспериментальных результатов исследователи работы пытались добиться соответствия между внутренней и внешней мотивацией студентов в процессе обучения. Это соответствие удалось сбалансировать за счет учета внутренних и внешних потребностей изучающих язык. Итак, экспериментальное обучение проводилось через проявление как внешних, так и внутренних мотивов и их гармоничное соотношение. На основе бесед с изучающими язык, внеклассной деятельности, а также надлежащего содержания учебного материала студенты переформулировали и держали в уме

в течение периода исследования личную пользу от обучения иностранному языку, что позволило участникам исследования усилить оба вида мотивации.

Эффективным психологическим стимулом для поддержания и повышения мотивации считается достижение успеха. Мотивация и успех взаимосвязаны. «У каждого человека есть ведущая тенденция следовать мотиву достижения успеха, который обычно связан с эффективным и целесообразным выполнением деятельности, либо мотиву избегания неудачи, который связан с тревогой, заниженной самооценкой, негибкостью и защитным поведением личности» [12, с. 96].

Поскольку мотивация зависит как от внутренних установок студента, так и от установок факторов внешней среды, экспериментальное обучение учитывало стремление студентов, изучающих иностранный язык, получить одобрение, отражающее их психологическую потребность. Известно, что человеку всегда этого не хватает, поэтому он мотивирован делать то, что направлено на удовлетворение этой потребности.

Таким образом, в процессе языковой подготовки будущего специалиста задача преподавателя заключается в учете индивидуальных, лично значимых мотивов, а также в поддержании и развитии познавательных и коммуникативных мотивов, определяющих стремление студента к получению знаний и затем обмениваться им с партнерами по общению, стимулируя их стремление к иноязычному коммуникативному росту.

Согласно нашим исследованиям уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка зависит от наличия в учебном процессе и в деятельности студента следующих факторов:

- 1) ясность цели (понимание обучающимися возможности использования иностранного языка для общения с носителями языка в зарубежных странах, в процессе обучения за рубежом, в будущей профессиональной деятельности);
- 2) работоспособность (способность студента отслеживать достижение четких ощутимых результатов);

- 3) общение (активизация познавательного и интеллектуального взаимодействия студентов и преподавателей путем обсуждения проблем и совместной деятельности);
- 4) игровая деятельность (моделирование ситуаций в профессиональной сфере);
- 5) профессиональная направленность (интеграция предмета «Иностранный язык» в систему подготовки специалиста и осознание студентом его функциональной значимости) [13, с. 106].

Успешное обучение предполагает эффективное соотношение вклада в реализацию учебного процесса учащегося, учебного материала, преподавателя и контекста. Поэтому для мотивации изучающих язык мы использовали личностные особенности учащихся, используя учебные материалы и методы, отвечающие их интересам и потребностям, при этом контекстный подход был ведущим в образовательном процессе. Улучшение мотивации изучающих язык стало возможным путем информирования их о сути их будущей специальности, так как большинство из них обычно не имеют о ней никакого представления. Основным принципом при выборе учебного материала было использование реальных профессиональных ситуаций, требующих общения [14].

Мотивирующая сила учебного материала заставляла учащихся думать о том, о чем они говорят, а не о грамматической правильности, так как овладение языком не может быть реализовано путем запоминания только грамматических правил. Студентам предлагались такие темы, смысл и идеи которых исключали бы приоритет только выбора способов их реализации. Благодаря такому подходу было реально выйти на уровень спонтанной речи, что предполагает наличие языковой среды, преодоление языкового барьера и обеспечение мотивации.

Особое внимание уделялось использованию обучающимися сокращенных форм, сленга или идиом, устойчивых словосочетаний и, самое главное, темпа речи с целью придания ей естественности. Такой подход к изучению языка основывался на теории о том, что ключевой функцией использования языка явля-

ется коммуникативная, а его основная цель - развитие у обучающихся иноязычных речевых навыков [15].

3.2 Рассмотрение личностных, профессиональных и языковых качеств студентов как будущих специалистов посредством использования психологических аспектов

Важным условием преодоления языкового барьера является реализация личностной направленности студента на непрерывное целостное языковое развитие, формирование у него навыков поисковой, творческой коммуникативной деятельности в процессе участия в текущей учебной деятельности, связанной с изучением языка для будущей работы по специальности.

Мотивация изучения языка была призвана сформировать личностные качества студента, что, в свою очередь, обеспечивает целостное развитие студента как личности, формирование востребованных обществом качеств современного конкурентоспособного специалиста. Следовательно, преодоление языкового барьера способствовало формированию и развитию иноязычных коммуникативных навыков, что способствовало достижению личностных целей.

Экспериментальный учебно-методический процесс был посвящен тому, чтобы студент сам искал пути и средства решения задач, как языковых учебных, так и профессиональных, получал знания, умения и навыки, открывал и приобретал их самостоятельно, что способствовало личностному, профессиональному и языковому развитию [16]. Этот процесс заключался не в эксплуатации памяти, а в формировании механизмов мышления, которые позволяли обучающемуся в дальнейшем заниматься самообразованием, саморазвитием, саморегуляцией, делали его более свободным и независимым от преподавателя.

При таком подходе к процессу обучения познавательный цикл осваивался в единстве эмпирических и теоретических знаний на основе самостоятельного приобретения учащимися знаний, самостоятельного формирования умений и навыков. Осознание студентом возможности преодоления трудностей в овладении навыками иностранного языка на основе предыдущего уровня и опыт

изучения языка через осуществление последовательных связей позволили ему увидеть, сопоставить, понять диалектику развития, научили пользоваться всем накопленным опытом для решения поставленных перед ним задач.

Вышеизложенное определяет разницу между развивающим обучением и традиционным обучением. Развивающее обучение в процессе преодоления языкового барьера способствует формированию умения осмысленно, логически и грамматически правильно излагать свои мысли, без механического запоминания, а на основе интенсивного поощрения механизмов мышления. Процесс преодоления языкового барьера должен быть ориентирован на саморазвитие будущего специалиста, на его активное участие в формировании у него иноязычных речевых навыков.

Цель исследования достигалась ситуациями активного «погружения» на уроке, с использованием игровых приемов, включающих работу в парах, задания на поиск ошибок, сравнение и сопоставление, развивающих не только память, но и логику, способность к аналитическому мышлению. Таким образом создавалась «языковая среда», в которую студенты «погружались» во время занятий, что позволяло им успешно преодолевать языковой барьер.

Большой вклад внесло использование компьютерных программ, аудио- и видео материалов, источников прессы. Дополнительные учебные ресурсы повысили интерес и облегчили процесс приобретения языковых навыков.

Информативный и интересный процесс обучения повысил эффективность обучения, так как учебный материал, подкрепленный правильными приемами, окрашенными положительными эмоциями, намного лучше запоминался студентами. Учебный материал предлагался и изучался в процессе освоения всех четырех видов речевой деятельности: чтения, аудирования, письма и говорения. Такая работа способствовала не изучению языковой системы, а речевой практике с учетом личностных особенностей учащихся. Подход определил максимальную практику их языковых и речевых навыков.

Сочетание правильных методов обучения, позволяющих ставить ситуации, приближенные к реальности, влияло на эмоциональный мир учащихся, провоцировало и побуждало учащихся к общению, создавало атмосферу, в которой студенты чувствовали себя комфортно, раскрывали свои потенциальные внутренние возможности, психологически расслаблялись и спонтанно говорили по конкретной теме. Важным для преподавателя иностранного языка было не навязывать студенту свои мысли и идеи. Обучающийся должен был говорить сам без посторонней помощи, что также способствовало созданию условной языковой среды и развитию самостоятельности мышления.

3.3 Роль преподавателя в поддержке стремления обучающихся овладеть языком

В создании сильной и глубокой мотивации у студентов к обучению иностранному языку велика роль преподавателя, общими требованиями к которому являются педагогическая грамотность, высокий профессионализм и высокий уровень профессиональной и общей культуры, наличие положительных качеств, профессиональные компетенции, в том числе в области основной специальности обучающихся. Преподаватель должен владеть преподаваемой дисциплиной на высоком уровне, должен знать, что такое язык, его культуру, знать, как он функционирует, каково соотношение языка и речи и соотношение всех четырех видов речевой деятельности. Преподаватель должен правильно соотносить устную и письменную речь, быть знаком с фонологической, морфологической, синтаксической и лексической системами изучаемого языка.

Основными качествами педагога должны быть терпение, теплота, гибкость, открытость, чуткость, а также уверенность в себе. Преподаватель должен быть увлечен, поддерживать воодушевление и уверенность учащихся, их положительное отношение к изучаемому языку.

Преподаватель должен не только знать и уметь все вышеперечисленное, «главная роль здесь заключается в его умении передать эти знания, навыки и умения своим обучающимся» [17].

Важным аспектом деятельности преподавателя являются его психологические и лингводидактические знания и умения, использование которых поможет снять языковой барьер. Преподавателю необходимо реально подходить к возможностям и способностям обучающихся, нельзя преувеличивать их потенциальные возможности и вводить их в заблуждение относительно их действительных способностей. Важно поддерживать их мотивацию и интерес во время языкового обучения.

Преподавателю важно быть методически, психологически и технологически подготовленным к использованию различных технологий. Для этого требуется высокая инновационная квалификация, умение проводить эксперимент, диагностировать изменения, правильно выбирать книги и педагогические технологии.

По мнению российских и зарубежных специалистов в области высшего образования, общими требованиями, предъявляемыми к преподавателю вуза, а, следовательно, и к преподавателю иностранного языка, являются:

- педагогическая грамотность, включающая знание основ педагогики и психологии, медико-биологических аспектов интеллектуальной деятельности, владение современными формами, методами, средствами и технологиями обучения;
- высокий профессионализм, обеспечивающий глубокие знания и широкую эрудицию в научной и предметной области, нестандартное мышление, владение нестандартной тактикой и стратегией, методами решения творческих профессиональных задач;
- компетентность в должной степени в области основной специальности обучаемых [18, с. 98].

Что касается идеи нашего исследования, то самое положительное для изучающих язык — это создание таких ситуаций, в которых помощи ждать было бы неоткуда. В процессе выполнения предложенных задач участники эксперимента психологически настраивались на самостоятельную деятельность по овладению языком как на необходимость для выживания. Этот момент служит

мощным стимулом к преодолению языкового барьера посредством выполнения множества возможных и невозможных речевых действий по овладению языком.

Вне реальной языковой среды овладение языком представляет большие трудности, так как становится трудным и болезненным процессом. Очень часто через какой-то промежуток времени после начала обучения большой интерес к освоению иностранного языка сменяется чувством разочарования. Такое изменение отношения к предмету нередко приводит к его неприятию в целом.

Задача преподавателя иностранного языка состоит в том, чтобы попытаться создать воображаемые языковые ситуации как на уроке, так и во внеурочной образовательной деятельности. Занятия, внеклассные занятия, а также самостоятельное изучение языка должны стать моделью естественной среды, которая в настоящее время приобретает решающее значение для преодоления языкового барьера.

Воображаемая языковая среда представляет собой «совокупность языковых, психолого-педагогических, дидактических и экстралингвистических факторов, обеспечивающих эффективное иноязычное общение на уроке иностранного языка и вызывающих у обучаемых естественную потребность в общении» [19, с. 93].

Языковой средой в вузе могут быть как отдельные мероприятия (деловые игры, презентации, конференции, телемосты, музыкальные вечера, выставки, конкурсы, конкурсы студенческих коллективов и др.), проводимые на иностранном языке, а также сами преподаватели вуза. Иноязычное общение студентов и преподавателей во внеучебное время, в часы досуга во многом определяет формирующее воздействие университетской среды и положительно влияет на процесс преодоления языкового барьера.

Итак, результаты контрольных работ, устных бесед со студентами показали, что около 86% участников эксперимента приобрели интерес к изучению языка. Наряду с возможностью использования изучаемого языка в будущем,

все студенты отметили его важность для общего развития, углубления знаний по будущей специальности и получения новой информации. Почти все участники эксперимента стали говорить более уверенно, несмотря на языковые и речевые трудности. Атмосфера, поддерживающая спонтанную речь студентов, их стремление к выражению собственных мыслей, повысила эффективность их мыслеформирования, речепорождения и речепроизводства.

4. ВЫВОДЫ Эффективность обучения языковым навыкам будущего специалиста путем снятия языкового барьера в нашем исследовании достигалась за счет эмоционального воздействия, обращения к эмоциям и чувствам студентов, создания таких ситуаций общения, в которых студенты хотели бы выразить свое мнение, соглашались или не соглашались, спорили. Когда задействован эмоциональный фон, студент начинает говорить спонтанно, поэтому начинает забывать, что говорит на иностранном языке. Для него первостепенное значение имеет сама цель общения и цель выражения какой-либо мысли, а не средства, с помощью которых можно выразить ту или иную мысль или решить ту или иную коммуникативную задачу. Велика была роль учебного материала – текстов, профессионально-ориентированных заданий и т. д., что во многом способствовало повышению мотивации изучающих язык к освоению языка. Коммуникативный метод с контекстным подходом оказался наиболее эффективным средством для реализации цели исследования. Результаты исследования показали, что у большинства участников исследования изменилось отношение к процессу обучения. Анализы прошлых исследовательских опросов показали, что они стали более целеустремленными и усердными в получении знаний и их использовании.

Усвоение грамматического и лексического материала лучше всего осуществлялось, по сравнению с прошлым педагогическим опытом, при создании условий, максимально приближенных к реальности, реальному профессиональному полю. Это стало возможным благодаря правильной учебно-методической работе.

Изучающие язык совершенствовали свои навыки в работе над темами, обобщая и комментируя как специальные, так и общие тексты, участвуя в конференциях как на профессиональные, так и на научные темы. Такого рода задания также способствовали формированию профессионального поведения участников исследования.

Беседы со студентами подтвердили совершенствование сознания студентов о том, что каждое конкретное слово, каждая конкретная ситуация необходимы ему для решения той или иной коммуникативной задачи как на уроке, так и в дальнейшем в реальной жизни. Студенты узнали, что приближенные к реальности ситуации позволяют намного быстрее перенести все, что было изучено на уроке иностранного языка, в реальную жизнь.

Большое значение имело также использование внеаудиторных форм общения, таких как круглые столы, викторины, брейн-ринги и др., где могли встречаться студенты разных групп, что позволяло расширить круг общения людей, как в реальной жизни.

Практики утверждают, что нет людей, не способных к обучению иностранному языку. У одних учащихся язык осваивается легко, а другие не могут добиться каких-либо успехов в овладении иноязычными знаниями, умениями и навыками. Последние со временем отказываются от занятий языком в силу, казалось бы, объективных причин, формулируя одну из них примерно так: «Наверное, мне это не дано». На наш взгляд, причина этого кроется в отсутствии внутренней мотивации к овладению иноязычными знаниями, умениями и навыками. Исследование показало, что можно улучшить навыки и таких изучающих язык, хотя этот процесс требует гораздо больше усилий как от преподавателя, так и от студента.

В ходе исследования авторы работы узнали, что мало иметь способности, их нужно совершенствовать. Систематическая и постоянная практика стала залогом успеха как с психологической, так и с методологической точки зрения. Для этого работа преподавателя должна быть на высоком уровне, что требует

больших психологических и методических усилий, чтобы не угасить интерес обучающихся к изучению иностранного языка, не снизить их мотивацию к обучению.

Опросы по окончании исследования показали, что преподавателю необходимо организовать учебные занятия таким образом, чтобы изучение языка приносило учащимся удовольствие, чтобы они не сильно расстраивались, если у них что-то не получается. Чрезвычайно важно было предложить студентам те виды работ, в которых они наиболее успешны, которые они выполняют наилучшим образом, что повысило бы уверенность в своих силах и возможностях. Важно было побудить обучающихся перестать бояться ошибаться и показаться глупым, переспрашивать и просить разъяснения непонятных моментов.

Список литературы

1. Bruner J.S. *Education process*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1960.
2. Llah A., Pilar M. Teaching language through literature: Wasteland in the ESL classroom. *Odyssey. Journal of English Studies*; 2017.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика обучения*. Пособие для студентов Лингу. 3-е изд., ст. М.: Издательский центр «Академия»; 2006. с.19-20.
4. Grabe W, Stoller F. Reading and vocabulary development in a second language: a case study. Cody J., Nakina T. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press; 1997. p. 98-122.
5. Lazar G. *Teaching literature and language*. The Routledge Handbook of Language and Creativity Routledge; 2015.
6. Makayev Kh.F., Makayeva G.Z. Listening-Reacting Ability as One of Vital Activities for Training Spontaneous Communication Skills. *EDULEARN19: 11TH International Conference on Education and New Learning Technologies*, 1957 – 1962; 2019.
7. Флеров О.В. Исправление ошибок в устной речи студентов в процессе коммуникативного обучения иностранным языкам. *Высшее образование сегодня*. 2012;(7):63-65.
8. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Учебник для вузов. 2-е изд., исправленное, переработанное. М.; 1999.
9. *Большой толковый психологический словарь*. Т.1. М: Вече Акт; 2000.
10. Masgoret A.- M., Gardner R. Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta- Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning* 53(S1); 2003. p.123-163.
11. Арнольд Дж. *Я-концепция и аффективная область в изучении языка, самооценке и изучении иностранного языка*. Кембридж: Издательство Кембриджских ученых; 2007.
12. Епанчинцев Г.А., Козловская Т.Н. Взаимосвязь мотивации успеха и ригидности личности. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2020;227(4):95-104.
13. URL: <http://naukarus.com/yazykovoy-barier-prichiny-vozniknoveniya-i-puti-preodoleniya>. [дата обращения 03.11.2021].

14. Makayev Kh.F., Makayeva G.Z., Yakhin M.A. Teaching Speaking as the Process of Leading Students from Pure Memorization to Meaningful Communication. *INTED2017: 11th International Technology, Education and Development Conference*; 2017. p.4795-4799. DOI: [10.21125/INTED.2017.1117](https://doi.org/10.21125/INTED.2017.1117)
15. Bruner J.S. Opening act. *Harvard Educational Review*. 1961;(31):21-32.
16. Makayev Kh.F., Makayeva G.Z., Yakhin M.A., Gulkanyan M.K. The Formation of Students' Communicative Competence by Considering their Personality Features. *9th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN17)*; 2017. p.5166-5171.
17. Макаев Х.Ф. *Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка студентов как фактор повышения мотивации профессионального и карьерного роста: Монография*. Уфа: Изд-во УГПТУ; 2007.
18. Берг М., Дулай Х., Финоккиаро М. *Взгляды на английский как второй язык*. Нью-Йорк: Издательство Регента; 1977.
19. Х.Ф. Макаев Языковая среда как главное условие эффективности обучения иностранному языку. *Alma mater. Вестник высшего образования*. 2014;(7):92-95.

References

1. Bruner J.S. *Education process*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1960.
2. Llah A., Pilar M. Teaching language through literature: Wasteland in the ESL classroom. *Odyssey. Journal of English Studies*; 2017.
3. Galskova N.D., Gez N.I. *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and teaching methods*. Student allowance Izdatel'skij centr «Akademiya»; 2006. p.19-20. (In Russ.)
4. Grabe W, Stoller F. Reading and vocabulary development in a second language: a case study. Cody J., Hakina T. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press; 1997. p. 98-122.
5. Lazar G. *Teaching literature and language*. The Routledge Handbook of Language and Creativity Routledge; 2015.
6. Makayev Kh.F., Makayeva G.Z. Listening-Reacting Ability as One of Vital Activities for Training Spontaneous Communication Skills. *EDULEARN19: 11TH International Conference on Education and New Learning Technologies*, 1957 – 1962; 2019.
7. Flerov O.V. Correction of errors in the oral speech of students in the process of communicative teaching of foreign languages. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2012;(7):63-65. (In Russ.)
8. Zimnyaya I.A. *Pedagogical psychology*. Textbook for high schools. 2nd ed., corrected, revised. M.; 1999. (In Russ.)
9. Big explanatory psychological dictionary. T.1. M: Veche Ast; 2000. (In Russ.)
10. Masgoret A.- M., Gardner R. Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta- Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning* 53(S1); 2003. p.123-163.
11. Arnold J. *Self-concept and the affective realm in language learning, self-esteem and foreign language learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Press; 2007. (In Russ.)
12. Epanchintsev G.A., Kozlovskaya T.N. Relationship between success motivation and personality rigidity. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020;227(4):95-104. (In Russ.)
13. URL: <http://naukarus.com/yazykovoy-barier-prichiny-vozniknoveniya-i-puti-preodoleniya>. [accessed 03.11.2021]. (In Russ.)
14. Makayev Kh.F., Makayeva G.Z., Yakhin M.A. Teaching Speaking as the Process of Leading Students from Pure Memorization to Meaningful Communication. *INTED2017: 11th International Technology, Education and Development Conference*; 2017. p. 4795-4799. DOI: [10.21125/INTED.2017.1117](https://doi.org/10.21125/INTED.2017.1117)
15. Bruner J.S. Opening act. *Harvard Educational Review*. 1961;(31):21-32.

16. Makayev Kh.F., Makayeva G.Z., Yakhin M.A., Gulkanyan M.K. The Formation of Students' Communicative Competence by Considering their Personality Features. *9th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN17)*; 2017. p.5166-5171.
17. Makaev H.F. *Professionally-oriented foreign language training of students as a factor in increasing the motivation of professional and career growth: Monograph*. Ufa: Izd-vo UGPTU; 2007. (In Russ.)
18. Burt M., Dulai H., Finocchiaro M. *Perspectives on English as a second language*. New York: Regent's Publishing Company; 1977. (In Russ.)
19. Makaev H.F. Language environment as the main condition for the effectiveness of teaching a foreign language. *Alma mater. Vestnik vysshego obrazovaniya*. 2014;(7):92-95. (In Russ.)

Авторы публикации

Макаев Ханиф Фахретдинович –
кандидат педагогических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: makaev-63@mail.ru
<http://orcid.org/0000-0001-6953-2329>

Макаева Гузаль Зайнагиевна –
кандидат философских наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: GZMakaeva@kpfu.ru
<http://orcid.org/0000-0002-8656-328X>

Раскрытие информации о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 29.01.2022
Одобрена после рецензирования: 01.03.2022
Принята к публикации: 05.03.2022

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Makayev Kh.F. –
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: makaev-63@mail.ru
<http://orcid.org/0000-0001-6953-2329>

Makayeva G.Z. –
Candidate of Philosophy, Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: GZMakaeva@kpfu.ru
<http://orcid.org/0000-0002-8656-328X>

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 29.01.2022
Approved after peer reviewing: 01.03.2022
Accepted for publication: 05.03.2022

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

Казанский лингвистический журнал
Международный научный рецензируемый журнал
Главный редактор – С.С. Тахтарова
Выпускающий редактор – А.Р. Лисенко
Шеф-редактор – Д.Р. Сабирова
Ответственный редактор – А.А. Абдрахманова
Научные редакторы:
Ф.Л. Ратнер (педагогика)
Л.Е. Бушканец (литературоведение)
Л.Р. Сакаева (лингвистика)

Kazan Linguistic Journal
International peer-reviewed journal
Chief editor – S.S. Takhtarova
Executive editor – A.R. Lisenko
Press and editorial manager – D.R. Sabirova
Responsible editor – A.A. Abdrakhmanova
Scientific editors:
F.L. Ratner (pedagogics)
L.E. Bushkanets (literary studies)
L.R. Sakaeva (linguistics)

Дата выхода в свет: 31.03.2022. Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 70x108 1/16. Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии Издательства Казанского университета

Адрес: ул. Профессора Нужи́на, 1/37, г. Казань, Россия, 420008

Телефон: +7 (843) 233-73-59, +7 (843) 233-73-28

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции

Редакция не несёт ответственности за содержание публикаций

Распространяется бесплатно

Date of publication: 31.03.2022. Offset paper. Printing is digital. Format 70x108 1/16. Edition of 500 copies

Printed from the finished layout in the printing house of Kazan University publishing House

Address: 1/37, Professor Nuzhina str., Kazan, Russia, 420008

Phone: +7 (843) 233-73-59, +7 (843) 233-73-28

Reprinting of materials is allowed only with the written permission of the editorial Board

The editors are not responsible for the content of publications

Available free of charge