

Дорогие друзья!

Ирина Орехова,
главный редактор журнала
«Русский язык за рубежом»



Этот номер журнала посвящен итальянской русистике. История отношений России и Италии уходит в далекое прошлое. Изучение итальянского языка в России и русского языка в Италии измеряется столетиями. Цель этого номера — проанализировать современное состояние итальянской русистики, дать рекомендации по использованию новых подходов, приемов, методов в обучении русскому языку как иностранному. В настоящее время в Италии функционируют различные типы образовательных учреждений, которые дают возможность изучать русский язык всем желающим, действуют центры русского языка и культуры, увеличилось количество вузов, включивших русский язык в свою программу.

В Италии немало двуязычных семей. Соответственно, возникает необходимость в разработке и реализации различных типов обучения русскому языку, использовании новых средств и форм обучения. Все эти проблемы в той или иной степени нашли отражение в статьях наших авторов. Надеемся на дальнейшие публикации статей итальянских коллег в наших изданиях.

С уважением,

СОДЕРЖАНИЕ

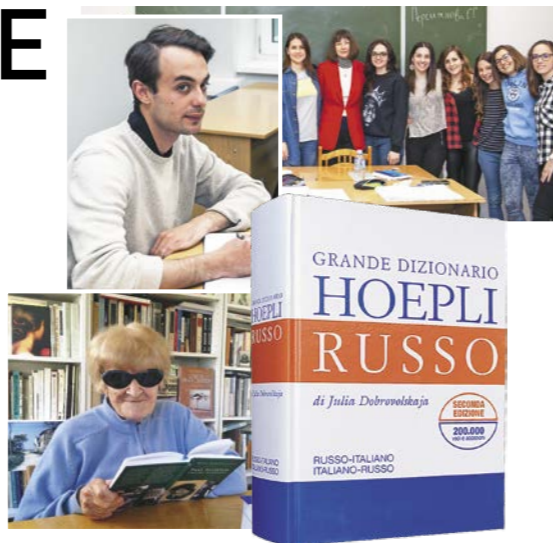
Сотрудничество

Паола Котта Рамузино, С. Г. Персиянова
ОБ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИТАЛИИ. 4

ОБУЧЕНИЕ ИТАЛЬЯНЦЕВ В РОССИИ 8

Лара Бенеджамо
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ИТАЛЬЯНСКИХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ 11

Франческа Леджиттимо
ПАМЯТИ ЮЛИИ АБРАМОВНЫ ДОБРОВОЛЬСКОЙ
(1917–2016) 15



Методика

В. А. Сенцова
МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ
В БОЛЬШИХ ГРУППАХ. 19

Г. Т. Караулова
ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ РКИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-
МАТЕРИАЛОВ НА ПРИМЕРЕ ADME.RU. 24

О. А. Беженарь
КАК СДЕЛАТЬ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
ИНТЕРЕСНЫМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ
ВУЗОВ ИТАЛИИ (из опыта работы Русского центра
Миланского государственного университета) 28

Е. Д. Булгарелли
ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УЧЕБНЫХ
ЦЕЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ В ИТАЛИИ. 34

Е. В. Солодовникова
СЛУЧАИ ПАРАЛЛЕЛИЗМА ПРИ ВЫРАЖЕНИИ
КАТЕГОРИИ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ
В РУССКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ. 36

А. А. Соломонова
РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА
ГЛАЗАМИ ИТАЛЬЯНСКИХ УЧАЩИХСЯ. 39

В. С. Дорогокупец
Я РУССКИЙ БЫ ВЫУЧИЛ, ТОЛЬКО ЗАЧЕМ? 44

Н. В. Смыкунова
ОБ УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ,
ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ИТАЛИИ
(аналитическая справка) 49

С. Г. Персиянова, Е. Г. Ростова
РЕЦЕНЗИЯ НА УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ
Д. БОНЧАНИ, Р. РОМАНЬОЛИ, Н. СМЫКУНОВОЙ
«МИР ТЕСЕН. ОСНОВЫ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ» 52

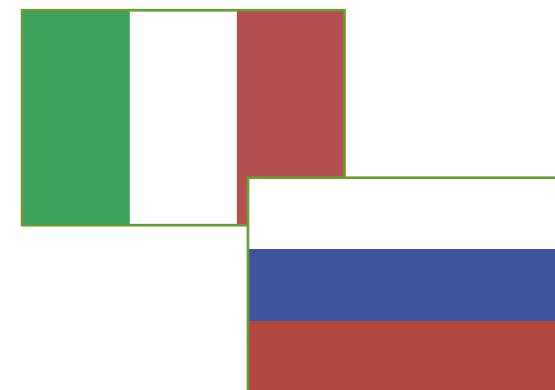


Лингвистика

А. А. Булгина (Хустенко)
ТЕРМИНОЛОГИЯ ТУРИСТСКОГО БИЗНЕСА. 54

О. А. Беженарь
ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ В ИТАЛЬЯНСКОЙ
АУДИТОРИИ 60

З. Р. Аглеева, М. С. Кунусова, А. Н. Кунусова
ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ
ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ КОНЦЕПТА «ДУША»
В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ. 67



Диалог культур

Э. М. Афанасьева
ДВЕ ЛЮБВИ ВЕНЕЦИАНСКИХ ДОЖЕЙ. К ВОПРОСУ
О ВЕНЕЦИАНСКОЙ ТЕМЕ В ЛИРИКЕ А. С. ПУШКИНА
И Ф. И. ТЮТЧЕВА. 72

М. Талалай
ИТАЛЬЯНСКИЙ КЛАССИК УЧИТ РУССКИЙ. 76

А. А. Новикова-Строганова
ПЬЕРО КАЦЦОЛА — ИТАЛЬЯНСКИЙ АДВОКАТ
РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 78



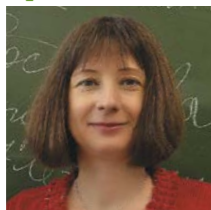
ОБ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИТАЛИИ



Паола Котта Рамузино
профессор Департамента
межкультурной коммуникации
Миланского государственного
университета
Милан, Италия
Paola.cottaramusino@unimi.it



С. Г. Персиянова
кандидат филологических наук,
доцент кафедры стажировки
зарубежных специалистов
Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
SGPersyanova@pushkin.institute



Ключевые слова:
изучение русского языка,
Италия, школа, университет,
преподавание

История отношений между Россией и Италией уходит в далекое прошлое. Прежде всего их прочной основой стали более чем 500-летние связи в сфере культуры. Они и обусловили своего рода взаимопритяжение двух народов. В период итальянского Ренессанса, борьбы за объединение Италии, многие выдвигали идеи будущего российско-итальянского сотрудничества в Средиземноморье. В 1944 году СССР стал первой страной, установившей дипломатические отношения с Италией, свергнувшей фашистский режим. В свою очередь, Италия одной из первых признала новую Россию в качестве правопреемницы Советского Союза. О развитии сегодняшних двусторонних отношений свидетельствуют прочные политические, торгово-экономические и культурные связи. Подтверждением этому служит тот факт, что 2011 год был объявлен Годом итальянского языка и культуры в России и русского языка и культуры в Италии, а 2014-й стал перекрестным Годом туризма Италии и России в связи с подписанием межправительственного соглашения о расширении торговых контактов между двумя странами и развитием туризма.

Значительный вклад в развитие двусторонних отношений вносят Россотрудничество, фонд «Русский мир», Итальянский институт культуры в Москве и Санкт-Петербурге, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, который планирует открыть в этом году свое представительство «Институт Пушкина» в Миланском государственном университете. Деятельность этих организаций приводит к возникновению новых коммуникационных и экспертных площадок для продвижения гуманитарного сотрудничества России и Италии.

Преподавание русского языка в Италии тоже имеет свою историю. Первые университетские кафедры русского языка были открыты еще в 20-е годы прошлого века сначала в Падуе и Риме, а затем в Неаполе и Болонье [3]. Долгая традиция отличает и преподавание русского языка в Венеции, в Са' Foscarig, где в 1934–35 годах была создана первая кафедра русского языка.

В 60-е годы под влиянием социокультурных факторов, таких как достижения СССР в области космонавтики, интенсификация культурных связей, создание МАПРЯЛ и др., наблюдается возрастание интереса к Советскому Союзу и соответственно к русскому языку

по всей Италии. В это время происходит включение русского языка в программы некоторых школ, увеличивается количество итальянских преподавателей русского языка.

80-е годы прошлого века ознаменовались значительным ростом количества студентов, приезжающих на стажировку в СССР по линии общества «Италия — СССР», Института русского языка и культуры в Риме и на основе министерских договоров. В годы перестройки происходит новый всплеск интереса к только что открывшейся стране и новому рынку, который усиливается активным процессом трудовой миграции, развитием туризма. В последние десятилетия в связи с политическими и экономическими событиями наблюдается то возрастание, то ослабление интереса к русскому языку, русской культуре и литературе.

В настоящее время в Италии функционируют различные типы образовательных учреждений, которые дают возможность изучать русский язык всем желающим. Важно отметить, что каждый тип образовательного учреждения обладает собственной спецификой, преследует конкретные цели и отличается определенной методикой обучения.

Одной из наиболее удобных форм изучения любого иностранного языка является посещение различных образовательных центров и языковых курсов. В Италии данные центры напрямую связаны с российским государством и открыты при таких организациях, как представительство Россотрудничества в Итальянской республике, Российский центр науки и культуры, Институт русского языка и культуры, Генеральное консульство России в Милане, Генеральное консульство России в Генуе. Отличительной чертой таких центров является то, что наряду с непосредственным изучением русского языка происходит знакомство с культурой региона во многом благодаря выставкам, концертам и библиотекам с подбором книг на любые темы. К таким учреждениям относятся, например, интенсивные курсы русского языка при культурной ассоциации «Русь» (г. Больцано), курс «Русский как иностранный для начинающих» при культурной ассоциации «Мультигород» (г. Дезенцано дель Гарда), курсы русского языка при Институте русского языка и культуры (г. Милан). Как правило, в подобных образовательных учреждениях русский язык изучается не системно, обучение носит аспектный характер, большое место отводится чтению литературных произведений, просмотру и обсуждению русских художественных фильмов.

Наряду с образовательными центрами языковые курсы, например, «Русский язык для взрослых» при языковой школе «Bilang центр» (г. Испра), также нацелены на людей, которые хотели бы изучать язык для себя, не преследуя профессиональных целей. Обучение базируется на коммуникативной методике, игровых и интерактивных технологиях. Одна

из целей языковых курсов — это подготовка к сдаче международных экзаменов по русскому языку.

За последние десять лет в Италии стали распространяться образовательные учреждения, предназначенные в первую очередь для двуязычных семей, где в большинстве случаев мать является носительницей русского языка, а отец — итальянского, в этом случае дети являются билингвами. Как правило, в таких семьях родители придерживаются правила «один родитель — один язык», в связи с чем у ребенка в равной степени развиваются оба языка. Однако с возрастом, с расширением круга общения ребенка итальянский язык становится доминирующим. В таких случаях для сохранения русского языка дети имеют возможность посещать школы выходного дня (воскресные школы), а также полноценные общеобразовательные школы, которые впоследствии дают возможность получить аттестат зрелости, или аттестат о полном общем образовании, признанный в Российской Федерации.

Дети-билингвы могут обучаться в образовательном центре «Академия» при Ассоциации российских соотечественников в Италии «Алые паруса» (г. Милан), на курсах при учебно-методическом центре развития билингвизма им. Л. Н. Толстого (г. Милан), курсах для взрослых и детей при культурном обществе «Русский дом» (г. Триест), в Академическом билингвистическом центре при Ассоциации межнационального развития «Аист» (г. Варезе), в Центре детского развития «Росинка» при культурной ассоциации «Росинка Италия», (г. Модена), русской школе выходного дня при ассоциации «Познаем Евразию» (г. Верона). Полный список таких школ можно найти по ссылке: <http://russiadiversa.blogspot.it/2014/03/studiare-russo.html>

Думается, что в связи со спецификой страны — множеством небольших городков, поселков, удаленных от центральных городов, — в Италии будут востребованы дистанционные формы обучения, о чем свидетельствует интерес, проявленный со стороны учителей школ к электронному portalу «Образование на русском», созданному в Институте русского языка им. А. С. Пушкина, на котором размещены интересные игровые задания, позволяющие детям самостоятельно расширять словарный запас, сборник озвученных текстов разных уровней, представлены материалы для сертификационного тестирования по русскому языку для детей-билингвов.

В настоящее время количество школ, в которых преподается русский язык как первый/второй/третий иностранный, составляет примерно 60. Большинство школ находится на севере Италии, но они также представлены в центре и на юге Италии и на островах, где открыты лицеи и профессиональные школы, в частности колледжи туризма. Среди них 41 школа участвует в Программе по распространению итальянского языка в России и русского языка в Италии [8], начатой в 2005 году. В проекте участвуют как русские

школы, где преподается итальянский язык, так и итальянские школы с преподаванием русского. После недавней образовательной реформы в Италии русский язык в лицеях был включен в число второго изучаемого иностранного языка (ранее он был только третьим иностранным языком и изучался три года, а не пять лет). Занятия в школах носят игровой, творческий характер, большое место отводится знакомству с русскими традициями и культурой.

Следует отметить все возрастающий интерес к изучению русского языка и в высших учебных заведениях Италии, что связано с тем, что в современном, довольно прагматичном мире русский язык рассматривается не только как средство общения к великой русской культуре, но и как инструмент для получения профессии, повышения конкурентоспособности на рынке труда. Большинство студентов, начинающих изучать русский язык, связывают знание его с возможностью найти более достойную и высокооплачиваемую работу в области моды, туризма, участвовать в семейном бизнесе или создать свой бизнес. Так, на первом курсе Миланского государственного университета обучается около 300 студентов, а в университете Ка Фоскари в Венеции — более 300, хотя 10 лет назад количество студентов, изучающих русский язык, составляло 50–60 человек. Примерно такое же число студентов выбрало русский язык в университетах Рима и Падуи [2]. Следует оговориться, что в больших городах, где есть несколько университетов, русский изучается везде, и трудно установить точные данные, потому что студенты могут записаться на курс, но не пройти обучение до конца.

В середине и в конце прошлого века русский язык представлял интерес для итальянцев в первую очередь как возможность изучать русскую культуру, читать русскую художественную литературу в подлиннике и заниматься переводом. До образовательной реформы конца 90-х годов в университетах русский язык (как и все языки) преподавался не как отдельный предмет, а как средство для подготовки литературоведов и филологов. После реформы 1999 года изучение языка стало самостоятельным предметом, тем самым дав стимул к подготовке кадров нового профиля, с лингвистическим образованием, для только образовавшихся университетских курсов. В основу обучения закладываются общеевропейские концепции владения иностранным языком, при котором во главу угла всего образовательного процесса ставится межкультурный и коммуникативный опыт учащегося. Министерство образования Италии настоятельно рекомендует при составлении программ по иностранному языку, а также при выборе учебной литературы пользоваться принципами, заложенными в Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) [2].

На данный момент русский язык преподается в 39 итальянских университетах и сопровождается

преподаванием русской культуры или русской литературы на факультетах иностранных языков и литератур, межкультурной коммуникации, с уклоном в профессиональную подготовку, в школах переводчиков (Триест, Форли, Милан). Основными вузами, предлагающими студентам программу по изучению русского языка, являются Миланский государственный университет, Католический университет Святого Сердца (г. Милан, г. Брешиа), университет Венеции *Ca'Foscari*, а также Падуанский университет, Павийский государственный университет, университеты Турино, Бергамо, Вероны, Тренто, Удине, Генуи. В Центральной Италии упомянем университеты Флоренции, Болоньи, Пизы, три университета в Риме, Мачераты. На юге Италии обучение русскому языку ведется в университетах Бари, Лечче, Неаполя, а также на Сицилии (г. Палермо, г. Катания) и Сардинии (г. Сассари, г. Кальяри). Недавно в Ломбардии и в других регионах Италии появились новые кафедры русского языка, например, университет Инсубрии. Картина с университетами довольно сложная и быстро меняется.

В связи с введением предмета «язык» в качестве отдельного и самостоятельного нужно было изменить организацию всей системы преподавания. На основе Дублинских дескрипторов для европейского пространства высшего образования (Dublin Descriptors) результаты обучения предметам измеряются согласно пяти параметрам: знанию и пониманию, использованию на практике знания и способности понимания, способности к вынесению выводов, умению в области общения, умению в области обучения. Компетентное владение языком, измеряемое на основе QCER, в сочетании с углубленным изучением языка позволяет обучающимся достигнуть результатов обучения, соответствующих Дублинским дескрипторам.

В настоящее время в большинстве итальянских университетов обучение организовано следующим образом: каждую неделю в течение всего года или семестра в зависимости от университета студенты слушают теоретическую лекцию по грамматике, а два или три раза в неделю посещают практические занятия с носителем языка. Таким образом, в учебном плане на изучение русского языка отводится всего 6–8 часов в неделю. Если теоретические лекции проводятся для потока и группа студентов обычно очень большая, то на практические занятия студенты по возможности делятся на подгруппы (от 30 до 50 человек в каждой группе). Однако для многих университетов Италии существует проблема больших групп, когда на первом курсе студенты начинают изучать русский язык в группах по 100 и больше человек. Работа в таких группах требует определенных методических и психологических подходов, чему в этом выпуске посвящена статья

В. А. Сенцовой, преподавателя Миланского государственного университета.

Большая наполняемость групп и ограниченное количество учебных часов приводит к тому, что основное внимание уделяется теоретическому представлению и усвоению материала, значительное место отводится обучению письменной речи, переводу. Студенты знакомятся с теорией, заучивают правила, грамматические формы и конструкции, выполняют упражнения, а на отработку грамматического материала, на коммуникативные задания, способствующие формированию умений общаться, не остается времени, в связи с чем наблюдается значительный разрыв между выученным, теоретически усвоенным материалом и умением использовать его в речи. «Традиционно итальянские студенты письменной речью владеют лучше, чем устной» [4].

В последнее время в Италии существует большой интерес к специализированным программам по русскому языку, адресованным специалистам различных профессий, и учитывающим конкретные потребности зарубежных образовательных организаций. Набор этих программ широкий: программы для культурологов, социологов, политологов, дипломатов, работников сферы туризма и гостиничного бизнеса, медиков, программы экономические профили, по русскому языку делового общения.

Цель программ — формирование коммуникативной компетенции не только в повседневной сфере, но и в сфере профессиональной коммуникации, изучение специальной и терминологической лексики, расширение страноведческих знаний. Отбор языкового материала подчинен ситуациям, актуальным для профессиональной деятельности работников

той или иной сферы, в связи с чем в учебные планы кроме практического курса русского языка включаются дисциплины, направленные на формирование профессиональной компетенции. Например, в программу для культурологов, успешно реализуемую в Институте Пушкина совместно с двумя факультетами Миланского государственного университета, входят такие дисциплины, как «История русской культуры», «Язык и культура», «Современная русская литература».

Отдельное направление — краткосрочные программы для школьников и учеников лицеев. Это программы по подготовке к сдаче экзамена на международный сертификат, программы по туризму, а также программы, в которых определенное место отводится знакомству с организациями, соответствующими направлению школы, лицея, например, русскими школами, музеями, фондами, турфирмами и т. д.

Интерес к изучению русского языка и литературы со стороны итальянских учителей школ, лицеев и преподавателей высшей школы наиболее ярко был продемонстрирован на Международной научно-практической сессии «Русский язык в глобальном образовательном пространстве», которая прошла в октябре 2016 года на базе Миланского государственного университета и собрала более 130 представительниц русского образовательного пространства Италии.

Хочется верить, что имеющийся интерес к русскому языку в Италии будет расти, экономические и торговые связи между нашими странами будут расширяться, и будет происходить дальнейшее культурное и языковое взаимопритяжение наших народов, а преподаватели русского языка как в Италии, так и в России будут этому способствовать. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Benacchio R., Magarotto L. (a cura di). Studi slavistici in onore di Natalino Radovich. Padova: CLEUP, 1996.
2. Бончани Д., Романьоли Р., Смыкунова Н. В. Мир тесен: Учебное пособие по русской культуре и страноведению России для университетов и лингвистических лицеев // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.): В 15 т. СПб., 2015.
3. Lasorsa Siedina Claudia (1994). L'insegnamento del russo in Italia // Atti del Convegno Internazionale «Il russo: una lingua per l'Europa». Roma 1994.
4. Персиянова С. Г. Особенности организации занятий по практической грамматике русского языка в группах учащихся из Италии с уровнем языковой подготовки В1 // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). М., 2015.
5. Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы / Под ред. С. Пескатори, С. Алоэ, Ю. В. Николаевой // Материалы международной конференции «Преподавание русского языка в новых европейских условиях XXI века». Милан: Coffee House art & adv, 2006.
6. air.cliro.unibo.it
7. archivio.pubblica.istruzione.it
8. www.programma-pria.net/it

P. Cotta Ramusino, S. G. Persiyanova

LEARNING RUSSIAN IN ITALY

Keywords: Russian as a foreign language, Italy, school, university, teaching.

The paper deals with the history and modern state of teaching Russian as a foreign language in Italy. It surveys all the educational centres which operate in this field. Particular attention is devoted to the Italian university system as far as teaching Russian is concerned.

ОБУЧЕНИЕ ИТАЛЬЯНЦЕВ В РОССИИ



Совместная программа Института Пушкина и Миланского государственного университета «РКИ и культура России» действует с 2015 года. За это время по ней прошло обучение более 50 студентов. Кроме интенсивного курса по русскому языку в учебный план программы входят такие дисциплины, как: «История русской культуры», «Язык и культура», «Русская литература». Основной целью реализации данной программы является обучение практическому владению русским языком как в повседневной сфере, так и в сфере культурологии, межкультурной коммуникации, знакомство с терминологической и специальной лексикой в данной области, углубление знаний учащихся о связи русского языка и культуры (взаимодействие диахронной и синхронной составляющих), последовательное развитие коммуникативной компетенции с помощью страноведческого и лингвокультуроведческого материала. И как следствие, формирование социокультурной компетенции. Представляем вам отзывы о программе «РКИ и культура России» студентов, проходящих обучение в этом году.

Аннарита Иаккарينو: «В прошлом году я решила учиться в Москве, в Институте Пушкина, чтобы лучше говорить по-русски. 4 февраля я приехала в Москву на 5 месяцев. У меня каждый день пары, кроме вторника, это мой день для самостоятельной работы. В классе 12 студентов, и поэтому мы больше разговариваем с преподавательницами, чем в Миланском университете. Мы занимались СМИ, русской культурой и историей русской культуры 3 месяца. В конце апреля сдали экзамены и сейчас готовимся к экзамену и сертификации В2 до конца июня. Мы занимаемся грамматикой, синтаксисом, аудированием и письмом. После пары я делаю домашнее задание и ухожу из общежития, чтобы гулять по городу. Этот опыт для меня — уникальная возможность и учиться и жить в московском мегаполисе. Кроме того, в магистратуре и на улице можно встречаться с русскими людьми, которые помогут тебе говорить по-русски и узнать русскую культуру».

Джулия Дель Сордо: «Я решила учиться в России, потому что хотела повысить свой уровень русского языка и узнать побольше о русской культуре. Первые дни в Москве было немного трудно, но мы быстро привыкли к новой жизни. Учеба поначалу тоже была сложная. В Институте Пушкина у преподавателей метод обучения отличается от метода преподавателей в Милане. На самом деле, по-моему, это очень эффективный метод: я чувствую, что 4 месяца учебы в Москве были полезнее, чем почти 3 года учебы в Милане. Может быть, это также потому, что мы слушаем и говорим по-русски каждый день. В течение 4 месяцев мы не только учились, но и посетили город, встретили новых друзей».

Валентина Маркаццан: «В мае прошлого года я получила стипендию, чтобы учиться в Москве. Здесь учусь и живу в Государственном Институте русского языка имени А. С. Пушкина, в группе

Италии на ФОРКИ (факультет обучения русскому языку как иностранному). Мы учимся четыре дня в неделю с девяти до четырех. У нас разные занятия, например, по грамматике, фонетике и аудированию. Наши занятия очень полезные и интересные. Каждую неделю мы много занимаемся, особенно грамматикой, потому что для нас это очень трудная часть русского языка. В конце апреля мы сдали три экзамена по литературе, еще будет экзамен по русской литературе и русскому языку, который мы сдадим в конце июня. Я очень рада, что я здесь, в Москве, потому что не только могу улучшить свой русский, но также могу посетить музеи, здания, дворцы и парки Москвы, посмотреть очень хорошие спектакли и познакомиться с русскими людьми».

Лаура Риккиutti: «Самое интересное, по-моему, — грамматика, но на самом деле это и самое трудное: у нас 3 раза в неделю уроки, после чего я больше заниматься не могу. Мне очень нравится практический курс, развитие речи, потому что мы всегда разговариваем о том, что очень интересно для меня.

Что я почти ненавижу — аудирование. Мне очень интересно домашнее задание, но когда мы на аудировании, я всегда чувствую уныние, потому что трудно слушать, понимать и писать одновременно. Но кроме этого, я люблю жить и учиться здесь, в Москве. Я чувствую, что мой уровень был улучшен, и я очень рада этому».



Изабелла Барни: «В июне прошлого года я решила приехать сюда, в Москву, чтобы изучать и улучшать свой русский язык. Сначала я очень боялась, потому что это первый раз, когда я живу одна и далеко от моей семьи так долго. Несмотря на мои страхи, я все же сильно хотела приехать в Россию, потому что за 3 года учебы в Милане я узнала, что русский — это трудный и богатый язык, поэтому единственная возможность его изучить — это жить в России. Когда я только сюда прилетела, я не умела хорошо говорить по-русски и не понимала, когда ко мне обращались. Мне нужно было просить повторить много раз и, хотя повторяла медленно, я с трудом понимала. Благодаря преподавателям сейчас у меня есть система в голове, которая позволяет мне хорошо говорить, я выучила много новых слов и глаголов и сейчас достаточно легко могу общаться с русскими людьми. Здесь я поняла, что русский язык очень логичен, поэтому надо обращать внимание на каждое предложение и на каждое слово. Однако этот институт — это не только учеба, но и международная дружба! Здесь у меня была возможность подружиться с людьми из разных стран, играть с ними в волейбол и узнать их культуры. Важно, что то, что нас объединило — это русский язык! Я уверена, что, если в дальнейшем у меня будет возможность, я вернусь в Институт, потому что это лучшее место для изучения русского языка!»



Летиция Мальберти: «Мне 21 год и я учусь в Миланском университете на факультете межкультурной коммуникации. Мне очень нравится жить в России, я думаю, что это очень важно, чтобы на 100 процентов понять русскую культуру. Мне кажется, что сейчас мой уровень русского языка лучше, чем тот, который был, когда я только приехала. Но я поняла, что русский язык очень трудный и поэтому бакалавриата недостаточно, чтобы изучить русский язык. Кроме того, ясно, что в Институте Пушкина профессора хорошо знают, как учить иностранных студентов, и очень любят свою профессию. Я рада, что решила приехать сюда, и если у меня еще будет возможность учиться в Институте Пушкина, я уверена, что вернусь. Еще я хочу сказать о том, что в институте учатся люди из разных стран, таких как Испания, Таиланд, Сербия, Вьетнам, Алжир, США, и поэтому мы используем русский язык, чтобы общаться, дружить, и я думаю, что это прекрасно!»

Шэрон Приони: «Я живу в маленькой деревне на озере Комо. Сейчас я в Москве, потому что я учусь в Государственном институте русского языка имени А. С. Пушкина на факультете РКИ в группе Италия (Милан). В феврале и марте у нас были практический курс русского языка — грамматика с доц. Персияновой С. Г., практический курс русского языка — развитие речи с доц. Нечаевой Е. В., язык СМИ со ст. преп. Филипповой В. М., язык и культура с Ростовской Е. Г. и история русской культуры с Борисенко В. И. Мы уже сдали экзамены: «Язык и культура» и «История русской культуры». Учителя были хорошие,

лекции были интересные, и я узнала много нового. В мае мы начали интенсивный курс русского языка, чтобы улучшить наш уровень. Эти курсы мне очень нравятся, потому что на них мы изучаем не только грамматику, но и разговорную речь.

Каждую неделю нам задают много домашних заданий, куда входит изучение большого количества новых существительных, глаголов, синонимов, антонимов и метафор. Мои преподаватели прекрасны. Они требовательны, всегда готовы прийти на помощь и объяснить сложный материал».

Джада Сансеверино: «Пять месяцев мы можем изучать русский язык, культуру и искусство, у нас также есть занятия, которые позволяют сдать сертификационный экзамен, например, аудирование, политический дискурс и уроки письма. Уроки очень интересные и созданы специально для иностранных студентов. Преподаватели используют хорошие методы обучения и дают нам домашнее задание, которое потом исправляют все вместе на уроке, если мы не понимаем что-то, они объясняют до тех пор, пока все не будет ясно, у нас также есть книги для изучения, которые мы взяли в библиотеке института.

Я думаю, что самые большие проблемы для нас — это грамматика и говорение. Быть здесь, в Москве, это большая возможность, потому что мы можем практиковать язык всегда, не только на уроке, но, например, и на улице, чтобы спросить что-нибудь и так далее. Конечно, вначале это утомительно, но если есть стремление и настойчивость, результаты приходят». ■



ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ИТАЛЬЯНСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Лара Бенеджамо
аспирант Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Малье, Италия
larisabene@gmail.com



Ключевые слова:
русский язык как
иностраный, российско-
итальянские отношения,
русский язык в Италии,
преподавание русского языка
в школах, диалог культур

К концу XX в., после распада СССР и соответствующих социально-культурных преобразований, произошедших в ходе перестройки, значение русского языка в мире резко возросло в связи с двумя факторами. С одной стороны, со второй половины 1980-х гг. началась трудовая миграция, поскольку все возрастающее количество носителей русского языка стало выезжать за границу и вести торговлю с западноевропейскими странами. С другой стороны, с середины 1990-х гг. увеличился поток туристов, въезжающих в зарубежные страны.

В наши дни русский язык относится к числу мировых языков, будучи языком общения в странах СНГ и одним из официальных языков таких крупнейших международных организаций, как ООН, ЮНЕСКО, ФАО, ВТО [1]. Русский язык уже давно используется в мировом пространстве как контактный язык в сфере бизнеса и туризма. Именно поэтому стал усиливаться интерес к русскому и, следовательно, к его изучению и преподаванию во многих странах мира. Этот процесс отмечается и в Италии, где изучение и преподавание русского языка имеет многолетние традиции.

Интерес, проявляемый в Италии к русскому языку, связан с тесными отношениями, которые складывались между двумя странами в течение многих лет. Сегодня эти отношения динамично развиваются и укрепляются. Ярким подтверждением тому могут служить многочисленные контракты и соглашения в политической, торгово-экономической, научной и культурной сферах. Особо знаменательным оказался 2011 год, объявленный Годом итальянского языка и культуры в России и русского языка и культуры в Италии, в течение которого в обеих странах проходили выставки, концерты, лекции, театральные постановки, а также были открыты новые научные и культурные центры [4].

На сегодняшний день Россия и Италия тесно сотрудничают в области туризма. После распада Советского Союза все больше и больше россиян стали приезжать на отдых в Италию, знакомиться с художественными и историческими достопримечательностями страны. По случаю межправительственного соглашения, способствующего росту туризма и расширению торговых контактов между двумя странами, 2014 год был объявлен Годом туризма Италия — Россия [9].

В последнее время большое внимание уделяется также культурному сотрудничеству, о чем свидетельствует Договор о сотрудничестве

в области культуры и образования, подписанный еще в 1998 году в Москве и вступивший в силу в 2000 году, который заложил основы дальнейшего соглашения по расширению изучения итальянского языка в России и русского языка в Италии, проведению ежегодного обмена студентами и преподавателями между школами и университетами и предоставлению государственных стипендий итальянским и российским студентам [8].

Интерес, проявляемый в Италии к русскому языку, связан с тесными отношениями, которые складывались между двумя странами в течение многих лет. Сегодня эти отношения динамично развиваются и укрепляются. Ярким подтверждением тому могут служить многочисленные контракты и соглашения в политической, торговой-экономической, научной и культурной сферах.

Перечисленные выше события, способствовавшие расширению двусторонних связей между Италией и Россией, подтверждают существующий в Италии интерес к изучению и преподаванию РКИ. До середины XX столетия русский язык в Италии изучался лишь в вузах на филологических факультетах. Здесь большинство студентов выбирали русский или для того, чтобы иметь возможность познакомиться с русской литературой в оригинале, или чтобы овладеть языком в целях общения. В наши дни русский язык все чаще изучают в связи с профессиональной деятельностью, а также с развитием сотрудничества между двумя странами на разных уровнях и в различных областях. В связи с этим русский язык стал изучаться и на нефилологических факультетах. Число студентов в этих учебных заведениях увеличивается с каждым годом. Например, в 2015 году количество учащихся, выбравших русский язык, в ведущих университетах страны достигло 300 чел. (в 2005 году их было лишь 50 [3]).

В школах также возрос интерес к русскому языку. К примеру, можно отметить деятельность языковых курсов, субботних школ, учебно-образовательных центров для билингвов. Здесь учатся как взрослые, так и дети из двуязычных семей и подростки, которые хотят получить второе образование на русском для того, чтобы общаться на своем родном языке. Эти центры были открыты по инициативе активных русских соотечественников в Италии. Их цель — компенсировать отсутствие образовательной программы по развитию родного языка у русскоязычных детей. Образование в этих центрах

построено на индивидуальном подходе и принципе развивающего дифференцированного обучения. Таких школ в Италии немало (субботние школы «Гармония» в Милане, «Русская школа Азбука» в Турине, «Русская школа Парус» в Парме, курсы для взрослых в учебно-образовательном центре «Академия» в Милане, русская школа и лицей им. Л. Н. Толстого при ассоциации «Русский дом» в Милане) [6].

Та же тенденция отмечается и в государственных школах, где в результате реформы системы образования русский язык изучается не только как третий, но и как второй иностранный язык [3].

За последние 10 лет в Италии проводились различные реформы системы образования, которые привели к появлению следующих учебных циклов.

Первая ступень (I ciclo) включает в себя:

- детский сад (scuola dell'infanzia) для учащихся от 3 до 5 лет (3 года обучения — обучение не обязательно);
- начальная школа (scuola primaria) для учащихся от 6 до 11 лет (5 лет обучения — обучение обязательно);
- средняя школа первой ступени (scuola secondaria di primo grado) для учащихся от 11 до 14 лет (3 года обучения — обучение обязательно).

Вторая ступень (II ciclo) включает в себя среднее образование второй ступени (scuola secondaria di secondo grado) для учащихся от 14 до 18 лет (5 лет обучения). Здесь выделяются разного типа лицеи и технические, творческие и профессиональные училища [11: 6–62].

В средне-высших школах (scuola secondaria di secondo grado)¹ обычно изучаются два или три иностранных языка. Первый из них — английский. Вторым и третьим обычно являются языки стран, входящих в ЕС, т. е. французский, немецкий или испанский. В последние годы в качестве второго или третьего языка наряду с китайским изучается и русский. На данный момент русский язык изучается как второй или третий иностранный язык в более чем 20 средне-высших школах. С 2010 года большинство из них входит в Государственную сеть школьных учреждений Италии и России, учрежденную договором Минобрнауки Италии от 20 апреля 2010 года в ходе встречи директоров средне-высших школ, желающих внести в свою образовательную программу изучение РКИ и способствовать осуществлению обмена студентами и преподавателями между Россией и Италией. Договор был подписан благодаря интенсивной деятельности преподавателей лингвистического лицея Генуи «Грация Дедеда». Это объединение школ является организацией, не зависящей от Минобрнауки Италии, и представляет собой совместный проект, осуществляемый в дополнение

¹ Здесь и далее scuola secondaria di secondo grado переводится как «средне-высшая школа».

к уже достигнутым соглашениям по развитию связей между школами Италии и России¹. На данный момент в это объединение входят 25 учебных заведений, в основном лингвистические лицеи, технические и профессиональные училища по направлениям «Туризм» и «Экономика». Можно, например, указать лингвистические лицеи «Грация Дедеда» в Генуе, «Джованни да Сан Джованни» в Арещо, техническое училище «Галилео Галилей» в Таранто и пр. В этих школах уже много лет преподают РКИ [5].

Согласно государственным образовательным стандартам Минобрнауки Италии, в лингвистических лицеях второй и третий языки, в том числе и русский, изучаются по три часа в неделю в первые два года обучения и по четыре часа в последующие три года, а в технических и профессиональных училищах — по три часа в неделю начиная с третьего года обучения. В конце 5-летнего обучения предусматривается достижение уровня B1 (пороговый уровень) по стандартам документа Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком».

Программа изучения русского языка в названных выше школах различается в зависимости от профиля учебного заведения. В лингвистических лицеях она предусматривает развитие как языковой, так и социокультурной компетенции. В результате обучения учащиеся понимают русскую речь на знакомые темы из разных сфер общения; могут составить устное и письменное сообщения при описании события и обосновании своего мнения; могут общаться на иностранном языке адекватно ситуации и контексту общения. Обучение ведется на изучаемом языке, также используется межкультурный подход с целью показать не только различия, но и сходства двух культур.

В профессиональных училищах изучение русского в качестве второго или третьего языка проводится в соответствии с направлением учебного заведения (язык в сфере туризма или экономики). Следовательно, в конце 5-летнего обучения школьники умеют разрабатывать проекты и представлять услуги в области туризма, они способны составить деловые документы, в том числе и отчеты о своих профессиональных действиях, использовать современные технические средства коммуникации во Всемирной

¹ Среди проектов по развитию сотрудничества между итальянскими и российскими школами можем упомянуть Rete Progetto Russia, разработанный в Таранто в 2002 году, Rete De Dia Eica Sa, разработанный в Чивидалье дель Фриули в 2004 году, Progetto Italia-Russia, разработанный в 2005 году при поддержке Главного управления международных дел Минобрнауки Италии и, наконец, культурный договор между Италией и Россией 2008 года, подписанный в Бари. Здесь же упоминаем уже существующее двустороннее соглашение по способствованию развитию преподавания итальянского языка в России и русского языка в Италии, подписанное в Риме в 2003 году министром образования Российской Федерации и министром образования Итальянской Республики.

информационной сети для общения с другими участниками совместных проектов, использовать информационные системы предприятий для осуществления обмена и обработки информации среди членов рабочей группы.

Как лингвистические лицеи, так и профессиональные училища активно сотрудничают с учебными заведениями России. Между ними регулярно проводится обмен студентами и преподавателями. Школьники ежегодно принимают участие в различных зарубежных мероприятиях, в том числе и в олимпиаде по русскому языку в Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина.

Преподаватели РКИ в Италии в большинстве своем являются высококвалифицированными специалистами, имеющими опыт преподавания языка. Преподаватель русского языка в средне-высших школах в Италии должен иметь, во-первых, вторую университетскую степень (Laurea Specialistica) по специальности «Иностранные языки и литература», во-вторых, нужно успешно сдать экзамены по русской литературе. Соблюдение этих условий является необходимым для допуска к установленным Министерством образования Италии конкурсным экзаменам на преподавательские места. Для сдачи конкурсных экзаменов уровень знания русского языка должен соответствовать уровню C1 по стандартам Совета Европы. Конкурсные экзамены включают в себя три этапа, где проверяют уровень владения языком и социокультурной компетенцией [10].

На сегодняшний день Россия и Италия тесно сотрудничают в области туризма. После распада Советского Союза все больше и больше россиян стали приезжать на отдых в Италию, знакомиться с художественными и историческими достопримечательностями страны. По случаю межправительственного соглашения, способствующего росту туризма и расширению торговых контактов между двумя странами, 2014 г. был объявлен Годом туризма Италия — Россия.

Обучение РКИ в большинстве средне-высших школ в Италии осуществляется по учебным материалам, изданным в России и отражающим современный русский язык и современную жизнь страны. При этом стоит отметить большой интерес, проявляемый итальянскими учителями к разработке национально ориентированных учебных пособий для школьников, владеющих итальянским языком. Целью этих учебников является не только повышение уровня практического владения языком, но и формирование

межкультурной компетенции. Одним из первых учебных пособий по чтению и развитию речи стало издание «Россия — Италия: Диалог культур», вышедшее в 2011 году и предназначенное для итальянских студентов гуманитарных факультетов. Однако оно может быть использовано и в школах. Пособие подготовлено авторским коллективом итальянских преподавателей РКИ и сотрудников Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина и издано при поддержке фонда «Русский мир». Оно состоит из двух частей и содержит материалы, соответствующие уровням владения русским языком А1–С1. Материалы учебника призваны показать историческую, культурную и духовную близость Италии и России. К текстам прилагаются вопросы и задания, побуждающие учащихся к диалогическому общению и монологической речи [2].

Недавно для университетов и лингвистических лицеев Италии было выпущено еще одно учебное пособие по русской культуре и страноведению России для университетов и лингвистических лицеев под названием «Мир тесен». Оно было представлено на XIII конгрессе МАПРЯЛ в сентябре 2015 года в Гранаде (Испания). Пособие разработано итальянскими и российскими преподавателями. Учебный материал включает в себя две части, необходимые для достижения уровня В1. Пособие не только развивает языковую и коммуникативную компетенции, но главным образом расширяет знания

о России, способствуя межкультурному диалогу. Отбор авторами текстов соответствует важнейшим целям обучения: научить учащихся воспринимать изучаемый ими иностранный язык как другой, а не чужой, со своей историей, представлениями о мире и системой ценностей и, соответственно, сформировать языковую личность, уважающую традиции и культуру других народов [3].

Помимо этого сегодня благодаря образовательному portalу Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина «Образование на русском» у итальянских школьников появилась возможность учить русский язык не только в школах, но и дома. Portal предлагает мультимедийный учебный материал по нескольким разделам, направленным на расширение словарного запаса, ознакомление с русской историей и культурой, совершенствование навыков понимания текстов: сказок, стихов и др. как в устной, так и в письменной форме. Задания представлены в основном в игровой форме для успешного восприятия интерактивного материала [5].

Указанные достижения в разработке национально ориентированных пособий свидетельствуют о начавшейся работе над улучшением методического и учебного материала по обучению РКИ в школах и позволяют сделать вывод о необходимости продолжения работы, направленной на совершенствование уже используемых и создание новых учебных пособий, которые отвечали бы требованиям возрастающего числа студентов, желающих изучать русский язык. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Алпатов В. М. Роль русского языка в современном мире: состояние и перспективы // Русский язык в коммуникативном пространстве современного мира: Сборник материалов Международной конференции 24–26 ноября 2010 г. М., 2011.
2. Бончани Д. и др. Россия — Италия: диалог культур. Пособие по чтению и развитию речи для итальянских студентов-гуманитариев / Д. Бончани, Р. Романоли, Ю. В. Николаева, С. Л. Нистратова, Е. Г. Ростова. М., 2011.
3. Бончани Д., Романоли Р., Смыкунова Н. В. Мир тесен: Учебное пособие по русской культуре и страноведению России для университетов и лингвистических лицеев // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.): В 15 т. СПб., 2015.
4. Зонова Т. В. Российско-итальянские отношения: история и современность // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 1.
5. Portal «Образование на русском». rus4chld.pushkininstitute.ru.
6. Сайт Итальянского института в Москве. iicmosca.esteri.it.
7. Сайт Ассоциации российских и русскоязычных соотечественников (АРС). rosinka.info.
8. Сайт Ассоциации итальянских русистов (АИР). air.cairo.unibo.it.
9. Сайт Итало-российской торговой палаты (ИРТП). ccir.it.
10. Сайт Министерства образования и науки Италии. archivio.pubblica.istruzione.it.
11. Calvino R. S. Organizzazione e legislazione scolastica dopo la Buona Scuola. Santarcangelo (Italia), 2015.

Lara Benegiamo

CHARACTERISTICS OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE IN ITALIAN SCHOOLS: HISTORY AND CURRENT STATUS

Keywords: Russian as a foreign language, Russian-Italian relationships, the Russian language in Italy, the teaching of the Russian language in schools, dialogue of cultures.

This article is devoted to the learning of Russian as a foreign language in Italian schools. The author analyses political, social and economic relationships between Italy and Russia in the last century, and shows how they represent an essential prerequisite for the study of the Russian language at the present time. The author highlights the favorable conditions that contributed to the spread of the teaching of the Russian language in Italian schools, and describes educational and methodical aspects of the teaching of Russian as a foreign language at the present time. It should also be noted that there is a trend towards the improvement of educational material on the basis of steadily increasing interest in the study and teaching of the Russian language.

ПАМЯТИ ЮЛИИ АБРАМОВНЫ ДОБРОВОЛЬСКОЙ (1917–2016)

Франческа Леджиттимо
преподаватель русского языка,
Миланский университет IULM
Милан, Италия
frale69@tiscali.it



Юлия Абрамовна Добровольская родилась 25 августа 1917 года в Нижнем Новгороде и умерла 25 июля 2016 года в итальянском городке Тонетца-дель-Чимоне. Она окончила Ленинградский государственный университет, где училась у таких преподавателей, как В. Пропп, Г. Гуковский и В. Жирмунский. С 1938 года была военной переводчицей в Испании. В конце 1940-х годов начала преподавать итальянский язык в Институте иностранных языков, а с 1955 по 1964-й — в МГИМО. В 1962 году написала известный учебник «Практический курс итальянского языка». Переводила книги многих современных итальянских авторов: Альберто Моравиа, Леонардо Шаша, Джанни Родари и др. В 1982 году уехала в Италию. Здесь она преподавала в разных университетах: в Милане, Венеции и Триесте. Уже в Италии написала «Русский язык для итальянцев» и «Большой русско-итальянский итальянско-русский словарь», а также разные учебники, посвященные вопросу литературного перевода.

Пишу эту статью, потому что не успела или, скорее, не захотела сказать ей: «Прощайте, Юлия Абрамовна, я Вам вечно благодарна! Вы не просто научили меня русскому языку, Вы своим примером дали мне понять, в чем заключается человеческое достоинство, что значит быть человеком и преподавателем». В сентябре 2017 года ей исполнилось бы 100 лет, летом будет уже год, как она нас оставила. Но для меня достаточно взять в руки синий том ее учебника *Il russo per italiani*, чтобы она встала, как живая, передо мной, со своей челкой, со своей бодрой походкой, со своей умной улыбкой.

Мне, конечно, повезло, потому что ее учебник вышел в 1989 году, а я поступила в Венецианский университет в 1988 году. Получилось так, что мой курс был первым из тех, кто пользовался ее учебником, и она сама с нами по нему вела занятия. Иногда методисты спорят о том, что важнее: учебник или преподаватель? Многие утверждают, что важнее учебник, что даже весьма средний преподаватель, если дать ему отличный учебник, хорошо справится со своей задачей. Но представьте себе, какое это счастье, когда сам автор замечательного учебника ведет с вами занятия. Тогда я, конечно, не могла осознать своего счастья, не с кем мне было сравнить ее уроки. Перед нами, молоденькими первокурсниками, она каждый раз волшебным образом

Ключевые слова:
педагог, методика
преподавания, итальянские
слависты, учебники

со страниц своего учебника, и ее голос звонко звучал в полутемной аудитории с видом на Canal Grande. Было это в том роковом году, когда упала Берлинская стена и Россия стала всем нам ближе.

Только сейчас, когда по воле судьбы я тоже оказалась автором учебника русского языка для итальянцев, я осмыслила, какую ответственность несет автор учебника любого языка. Учебник передает образ страны, рассказывает об обычаях, традициях, нравах того народа, чей язык мы собираемся изучать. В какой-то мере это первая визитная карточка, которую получает юный студент. Сейчас, конечно, времена другие, молодежь больше путешествует, Интернет укоротил расстояния, но для нас — студентов конца 1980-х — Юлия Абрамовна со своим учебником стала первым источником информации о России. Россия тогда была во всех смыслах новой страной, до недавнего времени был еще Советский Союз. Я одно знаю: если бы не Юлия Абрамовна, я никогда не полюбила бы так русский язык и русскую культуру.

Самое интересное, она не старалась давать нам какую-то приукрашенную (идеализированную) картину России — этим часто грешат авторы учебников, не только русского языка. Россия из ее учебника — это не какая-то стилизованная, несуществующая страна, в которой живут абстрактные люди. Кстати, есть немало учебников, которые я называю стерильными, в них просто предлагаются какие-то языковые структуры, не учитывается



«Русский язык для итальянцев». Учебник Ю. А. Добровольской.

национальная специфика. Представленные в них диалоги могли бы состояться в любой стране мира, в Южной Америке или в Китае. Подобные учебники могут подходить только тем студентам, кто изучает язык с единственной целью приобретения определенных профессиональных навыков. И тут вспоминаются мне слова, произнесенные профессором Страда во время первой лекции по русской литературе: «Мы здесь вас обучаем русскому языку не для того, чтобы вы продавали обувь в России». Эти слова сегодня, 28 лет спустя, звучат какими-то пророческими. Тогда итальянские университеты еще ставили перед собой задачу подготовить филологов, а не так называемых языковых специалистов.

Если сравнить учебник Добровольской с другими, первое, что впечатляет, это объем преподнесенного материала. Когда она в 1982 году навсегда оставила Советский Союз, в качестве багажа она взяла с собой русский язык и всю свою огромную культуру. И когда она стала сочинять «Русский язык для итальянцев», всю эту свою культуру она туда перенесла, совсем не боясь, что это будет не по силам ее будущим студентам. Весь учебник как бы дышит ею, ее литературными пристрастиями, ее жизненным опытом.

Все согласны с тем, что для перевода стихов нужно самому быть поэтом, но редко ставится вопрос: «В какой мере нужно быть писателем, чтобы написать интересный учебник?»



Юлия Абрамовна Добровольская. Испания, 1940 г.

Часто авторы забывают, что предложенные ими тексты и диалоги должны вызывать у студентов хоть какой-то интерес, что нельзя их заставлять читать какие-то неправдоподобные, нудные или слишком детские истории. Вот что по этому поводу пишет Юлия Абрамовна во второй главе своего учебника: «Когда мы начинаем учить иностранный язык, мы — как дети. «Это лампа?» «Да, это лампа». Глупо, конечно! Но ничего не поделаешь». И потом она четко излагает свои мысли по поводу изучения русского языка: «Чтобы научиться разговаривать, читать, писать по-русски, надо много заниматься». Она это никогда от нас не скрывала, не кормила нас иллюзиями о том, что выучить язык — это легко, как перейти поле. Да, с одной стороны, она требовала от нас больших усилий и огромной усидчивости, но с другой — она умела нас мотивировать и часто нас хвалила. В той же второй главе она предлагает маленькое упражнение для тренировки трудного для итальянцев звука [ы]. С этой целью она берет не какие-то бессмысленные стишки, а известные слова «Мы не рабы, рабы не мы», которые студенты должны произнести хором, после чего она восклицает в полном восторге: «Молодцы! Очень хорошо».

Я помню, что с самого первого урока у меня была полная уверенность в том, что Юлия Абрамовна четко знает, куда нас вести, и будет постоянно указывать нам нашу цель и дорогу, которая туда ведет. Мне кажется, очень важно, чтобы взрослый студент был проинформирован о том, что его ожидает, что от него требуется и как он должен заниматься. Встречались мне в жизни и такие преподаватели, которые вызвали у меня достаточно тревожное чувство, как будто сами не знали, какая у них цель, чего они хотят добиться. Учиться у таких преподавателей — это как плутать по дремучему лесу, скоро тебя охватит панический страх заблудиться навсегда.

А сейчас пара слов о голосе Юлии Абрамовны. Голос — решающий фактор для успеха преподавателя, я даже смею утверждать: было бы желательно, чтобы постановка голоса вошла как обязательный предмет в программу всех педагогических вузов. Трудно долго следить за самым незаурядным оратором, если Бог наказал его монотонным голосом. А голос у Юлии Абрамовны был как иерихонская труба: громкий, четкий, полный энергии, короче, голос человека, который не щадит свои силы и полностью отдает себя своему делу. В последний раз я присутствовала на одном ее уроке, когда ей было за девяносто, голос ее остался неизменным, только стал, пожалуй, чуть-чуть хрипловатым, более глубоким. Но в учебнике звучит не только ее собственный голос, звучит еще множество других голосов: Окуджавы, Высоцкого, Галича. До сих пор я помню, как мы с ней читали анкету Владимира Высоцкого, как у нее блеснули глаза, когда она

нам объясняла, что значит для человека лишение свободы: «Чего тебе хочется добиться в жизни? Чтобы везде пускали». Благодаря ее учебнику мы познакомились не только с русскими бардами, но и со многими великими писателями и поэтами. Их список почти бесконечен: это и Достоевский, и Блок, и Трифонов, и Цветаева, и Чехов, и Пастернак... Через литературу она привила нам любовь и трепетное отношение к слову. На ее занятиях мы очень много переводили и с русского на итальянский, и с итальянского на русский, и она постоянно обращала наше внимание на то, что нельзя подбирать слова на авось, что нужно постоянно учитывать сочетаемость слов в каждом языке, что огромное значение имеет порядок слов.

То и дело Юлия Абрамовна сама в учебнике берет слово и рассказывает какой-нибудь занимательный эпизод из своей жизни, о том, как она посоветовала хозяйке миланского магазинчика заменить металлический чайник на фарфоровый или на фаянсовый и на ее вопрос, была ли она в России, она ответила: «Я прожила там всю жизнь, так что насчет чайника можете не сомневаться». В ее автобиографической книге «Post Scriptum. Весте мемуаров» она четко излагает главный секрет педагогического мастерства, переданный ей великим В. Я. Проппом, у которого она училась в Ленинградском государственном университете



Русско-итальянский и итальянско-русский словарь, подготовленный Ю. А. Добровольской.



Юлия Абрамовна Добровольская. Милан, 2007 г.

на кафедре немецкого языка. Нужно «уметь разбудить сначала интерес к предмету и, постепенно, — сокрушительную увлеченность, которая творит чудеса». Она рекомендовала «исходить из содержания текста, окруженного гарниром из диалогов на двух языках, дополнительных, всегда познавательных материалов, содержащих сведения об авторе, о стране, конкретные данные для размышления и споров». Наследие Проппа она называет палочкой-выручалочкой, выручившей ее, когда она начала преподавать итальянский язык в Институте иностранных языков. По ее словам, профессия учителя — лучшая в мире. «Отдаешь себя, выкладываешься, казалось бы, опустошаешься, подпитывая других, но потом они питают тебя». Очень хочется думать, что эту волшебную палочку она передала мне и моим однокурсникам как своего рода эстафету.

Вопрос, изжил ли себя учебник Добровольской, устарел ли он, такой же, на мой взгляд,

напрасный, как вопрос об актуальности классиков. Очевидно, что мы там не найдем такие слова, как «флешка» или «тусовка», но наши студенты их легко найдут в Интернете или в социальных сетях. По моему мнению, учебник Добровольской можно смело считать литературным произведением, а литературные произведения подлежат другим критериям оценки.

Часто вижу такую сцену: Юлия Абрамовна стоит у причала и ждет гондолу, которая привезет ее на другой берег Canal Grande. Ей предстоит еще четыре часа на поезде: она ведь в то время жила в Милане. Я люблю ее женственность, ее благородным профилем, ее речью. Смотрю на нее и повторяю недавно выученные наизусть слова Чехова: «Все в человеке должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли...»

До свидания, Юлия Абрамовна. Я надеюсь, что Ваш последний путь был легким. Мы о Вас скорбим. Спасибо за все! ■

Francesca Legittimo

IN MEMORY OF JULIA ABRAMOVNA DOBROVOLSKAYA (1917–2016)

Keywords: teacher, teaching methods, Italian slavists, textbooks.

This article is about the work of the great teacher and educator Ju. A. Dobrovolskaya, who elaborated her own original teaching method based on the teaching experience gained in two countries, USSR and Italy. Many generations of Italian slavists have profited from the use of her textbook, and they can recognize each other even today by their excellent knowledge of Russian. The author recollects her encounter with Ms. Dobrovolskaya with feelings of gratitude, as it influenced the course of her life and her professional choices.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В БОЛЬШИХ ГРУППАХ

В. А. Сенцова
преподаватель Миланского
государственного
университета
Милан, Италия
valentina.sentsova@unimi.it



Ключевые слова:
русский как иностранный,
преподавание русского языка
в Миланском государственном
университете,
преподавание в больших
группах, индивидуально-
личностный подход,
эффективность обучения

Миланский государственный университет на протяжении многих лет поддерживает идеальное равновесие между традициями и инновациями. В большинстве международных рейтингов он занимает первую позицию среди итальянских университетов и является единственным вузом Италии, который входит в состав престижной Лиги европейских исследовательских университетов (LERU). Миланский государственный университет — самое крупное высшее учебное заведение в Ломбардии, в нем обучается около 64 тыс. студентов.

Русский язык преподается здесь на факультетах межкультурной коммуникации и иностранных языков и литератур. Количество студентов, выбирающих его на обоих факультетах, с каждым годом увеличивается. Так, в 2016 году на первом курсе таких студентов насчитывалось более 300.

По статистическим данным факультета иностранных языков и литератур, русский занимает четвертое (после английского, испанского и немецкого языков) место по количеству студентов, избравших его для изучения. Студенты, которые решили изучать русский язык, в большинстве случаев комбинируют его с английским, немецким или испанским языком.

Выбор русского языка в настоящее время связан не только с интересом к русской культуре и литературе, но прежде всего с перспективами дальнейшего трудоустройства в различных сферах бизнеса и туризма после окончания университета. Немаловажную роль играет и тот факт, что русский язык является языком общения в странах СНГ и одним из официальных языков ООН, ЮНЕСКО, ФАО, ВТО.

Программа преподавания русского языка в Миланском государственном университете включает лекционный курс, а также практические занятия с русскоязычными преподавателями. Следует отметить, что группы для практических занятий являются достаточно большими. Среднее количество студентов-бакалавров в группе варьируется от 35 до 85.

Преподавание иностранных языков в больших группах — непростая задача как для начинающего, так и для опытного преподавателя. Само понятие «большая группа» является достаточно неопределенным. Как следствие, точно обозначить, что такое большая группа, довольно затруднительно. У. Хейз, исследующий особенности преподавания в классах с большой наполняемостью, отмечает в своих работах, что не существует точного количественного определения большой группы.

Данное понятие является субъективным, зависящим непосредственно от личного восприятия и варьирующимся в зависимости от контекста и ситуации [15].

Так, для российской образовательной среды оптимальной для изучения иностранного языка считается группа в 10–12 студентов. Приблизительно такого же количества студентов придерживаются многие зарубежные частные школы, специализирующиеся на преподавании иностранных языков, однако для большинства зарубежных вузов 50 и даже 100 студентов в группе для практических занятий по изучению иностранного языка является обычным явлением. Н. Хесс утверждает, что точное количество обучающихся, возможно, не имеет значения, важно то, как преподаватели воспринимают размер группы в конкретной ситуации [17].

В большинстве случаев преподаватели и исследователи характеризуют обучение иностранным языкам в больших группах отрицательно. Это во многом связано с физической и психологической нагрузкой на преподавателя, с трудностями организации учебного процесса и контроля. Перечислим наиболее распространенные проблемы, с которыми приходится сталкиваться, работая в подобных группах:

- а) отсутствие полного контроля над аудиторией;
- б) невозможность контактировать и вступать в коммуникацию с каждым учащимся;
- в) трудности в организации учебного процесса;
- г) рассеивание внимания учащихся;
- д) отсутствие психологической концентрации студентов;
- е) понижение уровня мотивации учащихся или ее полная потеря;
- ж) поддержание дисциплины;
- з) разноуровневая подготовка студентов и различия в их способностях к овладению иностранными языками;
- и) задача выбора оптимальной формы контроля знаний, умений и навыков;
- к) трудность вовлечения всех учащихся в коммуникацию.

Тем не менее следует учитывать тот факт, что вне зависимости от размера группы учебная среда должна способствовать глубокому пониманию материала путем постоянного повышения эффективности обучения с учетом особенностей работы в больших группах.

Рассмотрим некоторые аспекты и методические условия, способствующие повышению эффективности процесса обучения, которые отмечают российские исследователи. И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев указывают на следующие аспекты эффективного изучения иностранных языков [3; 4; 8]:

- комплексность (интегральность) обучения;
- внутренняя мотивированность обучения;
- коммуникативная направленность обучения — глобальность цели;

- сознательность обучения;
- учет родного языка обучающихся;
- интенсивность обучения.

Г. А. Китайгородская называет основные методические условия, характерные для интенсивного обучения [5; 6]:

- 1) различные формы коллективного взаимодействия;
- 2) лично ориентированное общение;
- 3) ролевая организация учебно-воспитательного процесса;
- 4) концентрированность в организации учебного материала и учебного процесса;
- 5) полифункциональность упражнений (предполагает одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью).

Интенсификация обучения иностранным языкам может быть осуществлена при опоре на индивидуально-психологические особенности обучаемых, позволяющие раскрывать их резервные возможности. Российские и зарубежные исследователи отмечают, что учет типов личности способствует повышению эффективности процесса обучения, а также активизирует учебно-познавательный потенциал учащегося. Н. В. Копылова утверждает, что эффективность освоения иностранного языка снижается, если не учитываются индивидуально-психологические особенности студентов, не предусматривается индивидуальный подход в деятельности преподавателя с учетом и в зависимости от этих особенностей [7].

Известно, что индивидуально-психологические особенности личности обучаемых воздействуют на формирование определенного способа получения, переработки и воспроизведения информации, или «когнитивного стиля», т. е. предпочитаемого подхода к решению проблемы, характера поведения в различных ситуациях, особенностей представления информации, способности осуществлять когнитивные процессы. По мнению исследователей, наиболее важными параметрами, определяющими когнитивные предпочтения, являются следующие:

- а) тип памяти,
- б) зависимость / независимость от контекста,
- в) интровертность / экстравертность,
- г) доминантность полушария (лево-/правополушарный).

Возвращаясь к особенностям работы в больших группах, рассмотрим положительные стороны преподавания иностранных языков большому количеству учащихся, а также методы и технологии, способствующие реализации указанных выше принципов эффективного и интенсивного обучения. П. Ур и Н. Хесс утверждают, что в отличие от маленького класса крупные классы могут предоставить более



богатые ресурсы и более широкие возможности для творчества [17; 22]. Некоторые китайские исследователи также стремятся выявить преимущества преподавания в обсуждаемых условиях. Так, Ж. Ксюй замечает, что чем больше студентов, тем больше идей, мнений и, следовательно, больше возможностей возникает для реализации интересных видов деятельности в классе [23]. Л. Ки и Я. Ванг подчеркивают, что большие классы способствуют эффективному взаимодействию студентов, созданию атмосферы для сотрудничества, творчества и инноваций [21]. Дж. Л. Льюис и П. Вудварт также сходятся во мнении, что работа в больших классах создает не только проблемы, но и предоставляет неограниченные возможности для учителей и студентов. Исследователи утверждают, что важны методика преподавания, используемые техники и приемы, а не число учащихся в классе [18].

Таким образом, учитывая основные особенности, недостатки и преимущества большой аудитории, а также принимая во внимание аспекты, способствующие повышению эффективности изучения иностранного языка, обсудим некоторые педагогические принципы, стратегии и приемы, которые рекомендуют использовать российские и зарубежные исследователи. Часть из них успешно применяется в работе с итальянскими учащимися во время практических занятий по русскому языку как иностранному. Представляя рекомендуемые приемы, мы опираемся на классификацию основных

проблем, связанных с преподаванием в большой группе, предложенную В. Локастро [20]:

■ Аффективные, эмоциональные проблемы

Для установления и поддержания контакта, а также организации эффективного взаимодействия преподавателя и учащихся следует хорошо знать каждого студента. Целесообразно составить портфолио студентов путем анкетирования и тестирования. Эта работа потребует затрат времени и сил со стороны преподавателя в начале обучения, однако в дальнейшем значительно облегчит процесс преподавания и поможет решить ряд проблем.

■ Работая в больших группах, преподаватели не всегда обращаются к студентам по именам, однако именно личное обращение по имени чрезвычайно важно при работе с большим количеством студентов в группе для установления контакта.

■ Дружелюбное общение со студентами и поддержание постоянной обратной связи позволят создать благоприятную обстановку для обучения.

■ Учет индивидуально-личностных особенностей учащихся даст возможность реализовать себя как слабому, так и сильному учащемуся и избежать стрессовых ситуаций.

■ Эффективность восприятия материала во многом зависит от самого преподавателя,

его поведения и степени активности во время проведения занятия. Учитель, работающий в больших группах, должен стремиться умело использовать мимику, жесты, интонацию, не забывать о роли юмора для создания благоприятной атмосферы во время учебного процесса.

■ Проблемы, связанные с дисциплиной и управлением группой

- Преподаватель всегда может прибегнуть к технике понижения громкости собственного голоса для восстановления тишины и дисциплины в большой аудитории.
- Постоянное перемещение преподавателя по классу позволит привлечь к себе внимание, увидеть учащихся, сидящих на последних рядах, установить с ними зрительный контакт.
- Дифференцированное распределение студентов по группам с учетом их индивидуально-психологических особенностей для совместного выполнения заданий также будет способствовать вовлечению большего количества учащихся в учебно-образовательный процесс и соответственно улучшению дисциплины, повышению эффективности преподавания. Управлять работой нескольких групп, занятых решением различных задач, гораздо проще, чем одной большой группой, не всегда поддающейся полному контролю.
- Проблемы, связанные с потерей концентрации внимания, интереса и, как следствие, с ухудшением дисциплины в аудитории, могут возникать также на этапе проверки домашнего задания. Далеко не все студенты принимают активное участие в таком виде деятельности в силу разного рода причин. Для создания наиболее благоприятной атмосферы можно предложить студентам проверить работы самостоятельно друг у друга, работая в парах или группах, опрашивать студентов не по порядку, а методом случайного выбора.

■ Разного рода педагогические проблемы

- Для создания условий личностно ориентированного преподавания следует стимулировать студентов к активному участию посредством работы в парах, группах, а также в работе со всем классом. Не менее важным моментом является формирование условий для автономной работы учащихся, а также выработка индивидуальных стратегий обучения.
- Изменение традиционной формы обучения и видов деятельности является неотъемлемым условием эффективного преподавания русского как иностранного. Преподаватель должен стремиться постоянно ставить новые цели и задачи своим учащимся, по возможности

дифференцировать как задания для работы в классе, так и задания для домашней работы в соответствии с уровнем владения языком учащегося, а также его индивидуально-психологическими особенностями.

- Формирование коммуникативных компетенций учащихся, а также поддержание и усиление мотивации можно осуществлять путем использования разнообразных проектных видов деятельности, ролевых игр, аудиовизуального материала, Интернета, организации дискуссий.
- Вовлечению в работу максимального количества учащихся также способствуют следующие приемы:
 - а) *Хоровое проговаривание, выкрикивание.* Такой способ позволяет в устной форме ввести новое слово или фразу и отработать их произношение. Ли Янг, основатель метода преподавания английского языка в Китае «Сумасшедший английский», активно и успешно использует такой прием в очень больших группах (20 тыс. человек).
 - б) *Коллективное восстановление содержания текста.* Этот прием подходит в том числе и для групп, насчитывающих более 100 человек, в аудиториях, где проблематично свободно перемещаться по классу в силу его обустройства. Он заключается в том, что преподаватель читает учащимся небольшой текст, студенты при этом внимательно слушают, ничего не записывая в тетради. После прослушивания текста студентам необходимо записать все, что они смогли понять и запомнить. Далее следует распределить учащихся по группам и попросить их восстановить текст совместными усилиями. Преподаватель может повторно прочитать текст, следя за тем, чтобы во время чтения текста студенты ничего не записывали, а также написать ряд вопросов к тексту, ответы на которые помогут студентам его восстановить.
 - в) *Восстановление текста по частям.* Для использования этого приема следует выбрать достаточно большой текст, разделить его на несколько частей. Каждая группа студентов получает свою часть. После прочтения отрывка учащиеся разных групп должны пересказать друг другу содержание своей части, чтобы восстановить правильную последовательность отрывков и соответственно выстроить весь текст.
 - г) *Трехминутное обсуждение темы.* Распределив студентов по парам, преподаватель предлагает тему и дает 3 минуты на обсуждение. Во время данной работы не рекомендуется перебивать студентов или исправлять их ошибки, давая им возможность преодолеть языковой барьер и стимулируя к говорению каждого студента.

д) *Метод мозгового штурма* представляет собой оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой деятельности учащихся, которые должны высказать как можно больше идей, не вдаваясь в подробности предложенной идеи. Преподаватель может при этом записывать все предложенные идеи на доске для последующего обсуждения проблемы с учащимися.

е) *Молчаливое обдумывание.* Преподаватель предлагает студентам решить проблему и дает время для индивидуального обдумывания, после чего просит записать 3 наиболее важные идеи. На следующем этапе студенты делятся своими вариантами с другими учащимися, выбирая

самые интересные предложения для решения проблемы, которые записываются преподавателем на доске.

Таким образом, понятие «большая группа» и трудности, связанные с ее особенностями, являются относительными. Следует активно использовать большой потенциал таких групп, который зачастую не принимается во внимание, и выбирать подходящие методы, приемы и техники, способствующие более интенсивному обучению русскому языку. Изучение иностранного языка в большой группе не исключает возможности активного участия студентов в занятии. Правильно организованная работа поможет справиться с большей частью трудностей и повысить эффективность обучения. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. М., 1985.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
5. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1980. № 2.
6. Китайгородская Г. А. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1988. № 6.
7. Копылова Н. В. Методический подход к определению основных психологических особенностей обучаемых иностранному языку в вузе // Психолого-педагогические аспекты непрерывного многоуровневого образования. 1998. Т. 11.
8. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
9. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2.
10. Рогова Г. В. О повышении эффективности обучения иностранным языкам в вузе // Иностранные языки в высшей школе. 1975. № 10.
11. Brown H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Pearson Education ESL, 2007.
12. Coleman H. Language Learning in Large Classes Research Project. Leeds and Lancaster Universities, 1989.
13. Harmer J. How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching. Pearson Education Company, 1998.
14. Harmer J. How to Teach English. Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.
15. Hayes U. Helping teachers to cope with large classes. ELT Journal. 1997. S. 1.
16. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford, 2000.
17. Hess N. Teaching Large Multilevel Classes. Cambridge, 2001.
18. Lewis G. L., Woodward P. Teaching business communication skills in large classes. The Journal of Business Communication, 1988.
19. Liang Y. Problems and approaches of teaching college English in large classes. Science & Technology Information. 2009. № 8.
20. Locastro V. Teaching English to large classes. TESOL Quarterly. 2001. № 35(3).
21. Qi L., Wang J. An exploratory study of large class English teaching in China. Science & Technology Information (Human Science). 2009. № 10.
22. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice to Theory. Cambridge, 2002.
23. Xu Z. Problems and strategies of teaching English in large classes in the People's Republic of China // Expanding Horizons in Teaching and Learning. Proceedings Of The 10th Annual Teaching Learning Forum, 7-9 February 2001. Perth, 2001.

V. A. Sentsova

THE METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE LARGE GROUPS

Keywords: Russian as foreign language, teaching of Russian language at State University of Milan, teaching in the large classes, personal approach, learning efficiency.

This article is devoted to the problems of teaching Russian language as a foreign to Italian students in the large groups at State University of Milan. The author analyses the main features of teaching of the foreign language in the large groups, taking into account negative and positive aspects. The author highlights the favorable conditions that enhance the effectiveness of the learning process, and also describes the most successful methods and techniques that allow to solve the main problems that arise during the work with the large groups.

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ РКИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ИНТЕРНЕТ- МАТЕРИАЛОВ НА ПРИМЕРЕ ADME.RU

Г. Т. Караулова
доктор философии,
преподаватель Генуэзского
государственного
университета
Генуя, Италия
gtkaraulova@gmail.com



Ключевые слова:
русский язык как
иностраный, внеязыковая
среда, аутентичный, adme.ru

Благодаря мощному развитию современных электронных технологий, в частности сети Интернет, которая ежедневно обновляется и пополняется колоссальным количеством информации, специалистам РКИ, работающим вне русской языковой среды, стали доступны разнообразные аутентичные веб-сайты для обучения иностранной аудитории всем видам речевой деятельности и получения информации о культуре и истории России: yandex.ru, adme.ru, mosfilm.ru, gramota.ru, tvkultura.ru, официальные сайты Эрмитажа и Русского музея в Санкт-Петербурге, Третьяковской галереи в Москве и т. д. Наличие качественных аутентичных аудиовизуальных и визуальных интернет-материалов дает возможность иностранным студентам не только получать знания во время аудиторной работы, но и самостоятельно познавать, как действуют система языка и ее правила, черпать знания о культуре и истории России, оценивать свои знания, корректировать и адекватно их использовать в речевой деятельности.

Полезность применения на занятиях аутентичных визуальных материалов, взятых методистами РКИ из сети Интернет, уже была не раз доказана специалистами. Для них характерны нагруженность информацией, они несут большую смысловую нагрузку и обладают высоким эффектом информационного воздействия на аудиторию. Более того, информация из Интернета активизирует «процесс ассоциативного мышления, воображение и фантазию человека, «приводит в действие» его интуицию и тем самым повышает его творческую активность, стимулирует рождение новых идей и технических решений» [2: 55–56]. Под аутентичными интернет-материалами подразумеваются материалы, не обработанные специально, отражающие естественные явления языка, предназначенные для его носителей. Применение современных аудиовизуальных материалов, а именно аутентичных ресурсов из сети Интернет, на занятиях по русскому языку вне страны изучаемого языка в определенной степени решает задачи оптимизации обучения и ведет к повышению и поддержке внутренней мотивации на протяжении всего процесса получения иноязычного образования.

Что касается характеристики современного пользователя сети Интернет, то последние исследования о психологических

особенностях визуального восприятия интернет-материала, представленные специалистами Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина на международном учебно-методическом семинаре в Италии (Пиза, сентябрь 2014 г.), очередной раз подтверждают: изменилось «мышление людей, изменились свойства памяти. У современных студентов она направлена не на долговременное запоминание, а на быстрый поиск информации в окружающей нас виртуальной реальности <...> невозможно сфокусировать внимание наших студентов на одном предмете или же объекте изучения, будь то лексический материал или новая грамматическая тема, более чем на 5–7 мин.» [2: 54].

Учитывая положительное влияние интернет-ресурсов на реципиентов и особенности восприятия визуального материала современными учащимися, среди множества аутентичных веб-сайтов, к которым обращаемся за материалами, мы отдаем предпочтение появившемуся сравнительно недавно adme.ru. За десятилетний период своего существования этот интернет-ресурс завоевал большую популярность среди носителей русского языка благодаря разнообразию актуальной и востребованной информации, постоянному ее обновлению и своей эстетичности. При реализации задач дидактико-методического уровня adme.ru привлекает своих пользователей креативной подачей информации — среди форм, отвечающих запросам нового поколения пользователей Интернета, соответственно наших обучаемых, можно выделить:

- 1) инфографику;
- 2) картинки/фотографии, сопровождаемые небольшими текстами (условно назовем их «текст-открытка»);
- 3) короткометражный видеоряд (серия новых, но уже завоевавших популярность у молодежи разных стран мира короткометражных фильмов и мультфильмов продолжительностью от 10 сек. до 10 мин.).

Поскольку разным нациям присуща собственная картина мира, студенты часто просят рекомендовать им веб-сайты, где они могли бы отследить различия и сходства в том, как русские и итальянцы воспринимают окружающий мир. Более того, итальянские студенты также хотели бы познакомиться с предпочтениями и интересами своих ровесников из России. Таким образом, adme.ru является одним из рекомендуемых нами веб-сайтов. Указанные моменты и становятся критериями нашего выбора среди многочисленных ресурсов Рунета. Adme.ru также рекомендован в качестве источника интернет-материалов специалистами РКИ Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина.

Каждый специалист РКИ самостоятельно решает, на каком этапе обучения и для решения каких задач будет использовать интернет-материалы. На наш взгляд, материал adme.ru целесообразно применять

на занятиях с учащимися продвинутого этапа, уже владеющими определенными навыками и умениями во всех видах речевой деятельности и обладающими знаниями в области культуры страны изучаемого языка, которые в некоторой степени имеют представление о психолингвистических особенностях носителей этого языка. Приведем некоторые примеры использования материалов adme.ru.

На современном этапе обучения РКИ все более популярным становится применение на занятиях инфографики как одного из способов визуализации комплексной информации о какой-либо проблеме, явлениях или фактах. Отличительной чертой инфографики является «ее метафоричность, то есть <...> это график, в который вставлена визуальная информация, аналогии из жизни, предметы обсуждения» [1: 26]. Adme.ru рассматривает различные актуальные проблемы современного мира, представляя их в графическом виде с некоторыми пояснительными текстами, например, «25 чертовски правдивых диаграмм о нашей жизни», «17 отличий Европы от Азии», «Занимательная инфографика», «20 простых и понятных отличий мужчин от женщин», «Карты, по которым нас не учат в школе» и т. д. При этом необязательно их использовать в том виде, в котором они представлены на веб-сайте, — сохраняя содержание, мы комбинируем их, выбирая несколько вариантов «жизненных диаграмм», для создания новых тем, которые, на наш взгляд, привлекут внимание наших учащихся. Мы не всегда используем заявленное на сайте количество инфограмм — 17 или 25. Достаточно даже одной информационно емкой, остальные инфограммы можно дать студентам для самостоятельного изучения и выполнения определенных заданий. При помощи инфографики возможно создавать проблемные ситуации на занятии. Ее использование эффективно при групповой форме работы, а также при формировании монологического высказывания в устной и письменной формах, поскольку таким образом мы стимулируем речемыслительную деятельность учащихся. Определив инфографику в качестве визуальной опоры, можно давать студентам различные коммуникативные упражнения для самостоятельного или группового выполнения, такие как устное сообщение, устное выступление, направляемые дискуссии, свободные дискуссии, «мозговой штурм» и т. д. Как показывает наш опыт, особое внимание у учащихся вызывают инфографики на темы, связанные со сравнением поведенческой культуры в разных странах, — они активно приводят различные факты и аргументы. Студенты продвинутого этапа, имея опыт относительно долгого пребывания в зарубежных странах (среди которых и Россия) с целью изучения иностранных языков (от одной недели до трех месяцев), с интересом делятся своими наблюдениями об их жизни и культуре.



Одной из проблемных грамматических тем в русском языке для иностранных студентов является «Числительные». В этом случае мы предлагаем учащимся инфографику «Что происходит в мире каждые 5 сек.». Использование указанного материала мы также рекомендуем и при изучении лексической темы «Меры величины», при формировании навыков и умений адекватного употребления падежей в конструкции с числительными, а также при рассмотрении грамматической темы «Управление глаголов».

При изучении разговорной темы «Мой день» и грамматического аспекта «Глаголы с постфиксом -ся» с целью оказания дидактической поддержки при рассмотрении указанного материала мы используем инфографику «Распорядок дня великих людей». Здесь же мы имеем возможность объяснить студентам, как правильно выражать время на русском языке. В качестве закрепления разговорной темы студентам предлагается составить на выбор собственный распорядок дня или расписание кого-то из известных личностей, не представленных в инфографике.

На adme.ru есть достаточное количество текстов с картинками или фотографиями — «текстов-открыток», дающих рекомендации, советы, например, «Трогательное напутствие всем детям», «Сто советов от столетних», «18 правил современного этикета» и т. д. Совершенно очевидно, что в текстах с такими названиями будут использоваться глаголы в повелительном наклонении. К этой же грамматической теме мы можем рекомендовать серию «Самые добрые объявления», «Самые добрые объявления 2», «Уличные объявления для поднятия настроения». Создателям adme.ru удалось собрать на своем веб-сайте большое количество реально существующих объявлений с картинками или фотографиями и текстами позитивного содержания, которые развешаны в разных городах России. Нам они интересны не только тем, что в них использован интересующий грамматический аспект, но и тем, что они сами являются продуктом носителей языка, написаны разговорным русским языком.

Как известно, сложность при обучении иностранных студентов повелительному наклонению в русском языке состоит в изменении окончаний глаголов, которые необходимо запомнить. Применение подобного материала на занятиях в привлекательном и удобном для учащихся виде, бесспорно, обеспечивает некоторую степень психологического комфорта, а заучивание глаголов в их правильной форме не станет чем-то скучным и рутинным. Задания могут варьироваться: от языковых до речевых. На первом этапе ознакомления с текстом происходит снятие трудностей. При возникновении лексических трудностей учащимся необходимо прочитать текст и перевести его, затем дать задание назвать начальную форму встретившихся в нем глаголов. Речевые упражнения могут быть самыми разнообразными, например, выбрать понравившиеся/непонаравившиеся советы/рекомендации и объяснить свой выбор, дополнить список рекомендаций и т. д.

Указанный интернет-материал можно использовать как на начальном этапе рассмотрения грамматической темы, так и на этапе ее закрепления. Хотелось бы отметить, что наш практический опыт показывает: после просмотра и изучения таких «текстов-открыток» у студентов возникает желание создать собственные рекомендации, объявления и т. д. Это, в свою очередь, доказывает факт повышения их внутренней мотивации в изучении русского языка.

Есть интересные подборки «текстов-открыток» для иностранцев, изучающих русский язык, которые мы рекомендуем использовать на уровнях В1–В2: текстовые материалы «12 тонкостей русского языка», «20 занимательных фактов о русском языке», короткие правдивые истории иностранцев о лексических трудностях русского языка «Слова, которые удивляют иностранцев», «О восприятии русской речи иностранцами» и др., а также познавательные видеоматериалы о русском языке

(например, «9 занимательных фактов о русском языке»). На занятиях, посвященных русским фразеологизмам, мы также используем материалы adme.ru, например, о происхождении известных русских фразеологизмов «Ежу понятно, что в ногах правды нет». Авторы кратко и увлекательно излагают историю возникновения того или иного выражения.

Короткометражные фильмы, мультфильмы, ролики всегда вызывают большой интерес у обучающихся на занятиях РКИ. Продолжительность используемого нами видеоряда на аудиторных занятиях может варьироваться от 10 сек. до 10 мин., что очень удобно, когда занятие ограничено временными рамками. Мы выбираем только тот видеоряд, который является проблемным, стимулирующим к анализу, размышлению и речевому творчеству. Приведем пример из собственной практики — мультфильм «Омлет», в котором собака встречает уставшего хозяина дома и незаметно от него готовит ужин. Здесь отсутствуют диалоги, звучит только приятная музыка. Такого рода мультфильмы возможно использовать на разных этапах обучения, при прохождении различных грамматических тем (например, СВ и НСВ глагола, глагольного управления, глаголов движения и т. д.), а также при закреплении лексического материала по теме «Кухня» (приготовление различных блюд) или «Мои домашние животные» и т. д.

Таким образом, при помощи аутентичного портала adme.ru можно разнообразить занятия по русскому языку, предлагая иностранным студентам интересные и полезные задания в актуальной форме, для развития языковых навыков и умений на разных уровнях обучения РКИ, получения современной информации о стране изучаемого языка как на занятиях, так и самостоятельно, а также для поддержки интереса и внутренней мотивации иностранных учащихся в условиях изучения русского языка за рубежом. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Ермолаева Ж. Е., Герасимова И. Н., Лапухова О. В. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Концепт. 2014. № 11 (ноябрь).
2. Рублева Е. В. К вопросу о психологических особенностях визуального восприятия интернет-материала при обучении РКИ // Вестник ЦМО МГУ. 2013. № 2.

G. T. Karaulova

FROM AN EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN NON-RUSSIA-SPEAKING ENVIRONMENT WITH HELP OF AUTHENTIC RUSSIAN WEBSITE ADME.RU

Keywords: Russian as a foreign language, non-Russia-speaking environment, authentic, adme.ru.

The article describes some practical experience of using authentic material of Russian web site adme.ru in non-Russia-speaking environment which can be used both as in-class teaching and for extra-curriculum activities.

КАК СДЕЛАТЬ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНТЕРЕСНЫМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВУЗОВ ИТАЛИИ (из опыта работы Русского центра Миланского государственного университета)

О. А. Беженарь
методист Русского центра Миланского государственного университета, преподаватель РКИ Милан, Италия
centrorusso@unimi.it



Ключевые слова:
Русский центр, мотивация, аудиторная и внеаудиторная работа учащихся, метод проектов, перевод фильма с созданием субтитров

В настоящее время в вузах Италии в области преподавания русского языка как иностранного имеет место ряд трудностей: в первую очередь это чрезмерное количество студентов в группах, свободное посещение занятий и недостаточное количество аудиторных часов [3, 5]. Подобная ситуация диктует необходимость представлять учебный материал в короткие сроки, в максимально концентрированном виде и в занимательной форме. В таких условиях сделать обучение запоминающимся, ярким и интересным нелегко.

Слово «интерес» происходит от латинского *inter esse*, что буквально значит «быть внутри» [6]. Мы понимаем словосочетание «интересное обучение» как такой учебный процесс, в котором те, кого обучают, и те, кто обучает, находятся внутри одного процесса, и даже не столько процесса, сколько действия — некоего потока интересных для обеих сторон событий. В данной статье мы хотим поделиться своими методическими находками — результатом практического опыта, накопленного в ходе занятий в Русском центре Миланского университета. Эти находки, как показывают отзывы студентов, увеличивают их интерес к занятиям русским языком.

Вначале несколько слов о положении русского языка в Италии. Русский язык преподается в стране с 1921 года. Впервые ему стали обучать в университете города Падуя. Затем были открыты кафедры в Римском университете и в Неаполитанском государственном университете *L'Orientale*. В последующие годы начали свою работу кафедры русского языка в Венеции, Милане, Бергамо и др. Сегодня, по данным Итальянской ассоциации славистов (AIS), русский язык преподается в 39 итальянских университетах [4: 19–28].

Если сравнить изучение русского языка в Италии с изучением других иностранных языков, то можно прежде всего отметить тот невеселый факт, что студенты вузов, за редким исключением, начинают знакомиться с ним с нуля. Количество школ и лицеев, в которых преподают русский, невелико. Это объясняется разными причинами: раньше основными факторами невключения русского языка в программу школ и лицеев были идеология и политика, теперь — бюрократия [4: 19–28].

Кроме вузовских кафедр, есть и другие организации, где обучают русскому языку и популяризируют русскую культуру. Это ассоциации *Italia — Russia*, преемники общества «Италия — СССР»



Последний звонок для первокурсников. Студенты театральной студии «Жили-были» перед выступлением.

(*Italia — URSS*), многочисленные ассоциации российских соотечественников, а также Русские центры, функционирующие при поддержке фонда «Русский мир».

Русские центры за рубежом (далее — РЦ) — это часть международного культурного проекта, осуществляемого российским фондом «Русский мир» [1: 445] в сотрудничестве с ведущими мировыми образовательно-просветительскими структурами. Как указано в уставе фонда, Русские центры создаются в целях популяризации русского языка и культуры как важных элементов мировой цивилизации, а также в целях поддержки программ изучения русского языка за рубежом, в целях развития межкультурного диалога и укрепления взаимопонимания между народами. На сегодняшний день в Италии ведут активную работу четыре таких центра: центры в Миланском и Пизанском университетах, центр в Неаполитанском университете *L'Orientale*, а также центр при Веронской ассоциации «Познаём Евразию».

Остановимся подробнее на опыте работы Русского центра при Миланском университете. Договор об открытии этого центра¹ был подписан еще в 2009 году, но практически центр начал активно работать в 2013-м. В его Координационный совет вошли профессор Э. Гаретто, П. Котта Рамузино, Л. А. Шаповалова и методисты О. А. Беженарь, Д. Маньати.

Приступив к работе, коллектив РЦ избрал основным направлением своей деятельности сотрудничество с общественными и государственными структурами, так или иначе связанными с Россией: это местные ассоциации российских соотечественников, различные волонтерские ассоциации, образовательные учреждения Италии и России. За четыре года при активном участии РЦ было проведено около

¹ См. www.centrorusso.unimi.it; www.facebook.com/CentroRussoMilano

70 больших и малых мероприятий, среди которых — празднование знаковых российских праздников, культурно-просветительские мероприятия для итальянских школьников и детей российских соотечественников, участие в Миланской неделе книги (Bookcity). Центр также оказывает посильную организационную помощь в проведении тематических семинаров, курсов повышения квалификации для преподавателей РКИ, которые проходят на территории Италии при участии представителей российских университетов.

В РЦ на постоянной основе работают курсы по подготовке к сдаче сертификационных экзаменов, преподавателями института им. А. С. Пушкина проводятся экзамены по программам «Русский язык повседневного общения» и «Русский язык в международном туристском бизнесе» (РЭТ). Следует отметить, что указанные экзамены сдают не только учащиеся университета, но и все желающие, в том числе школьники. Показательна динамика количества желающих пройти тесты. Если в 2002 году, когда был заключен договор о сотрудничестве между Миланским университетом и институтом им. А. С. Пушкина, записавшихся на тестирование было не больше 20, то в последние годы подавших заявление на сдачу экзамена стало намного больше. Это связано с тем, что, если тестируемый получил положительные результаты на сертификационном экзамене, он получает преимущество при выведении общей оценки на внутреннем экзамене в университете. Таким образом, студенты убивают двух зайцев: получают бессрочный международный сертификат и более успешно выполняют учебную университетскую программу по русскому языку.

Важным событием для РЦ стало открытие при нем театральной студии «Жили-были», в которой занимаются учащиеся Департамента межкультурной

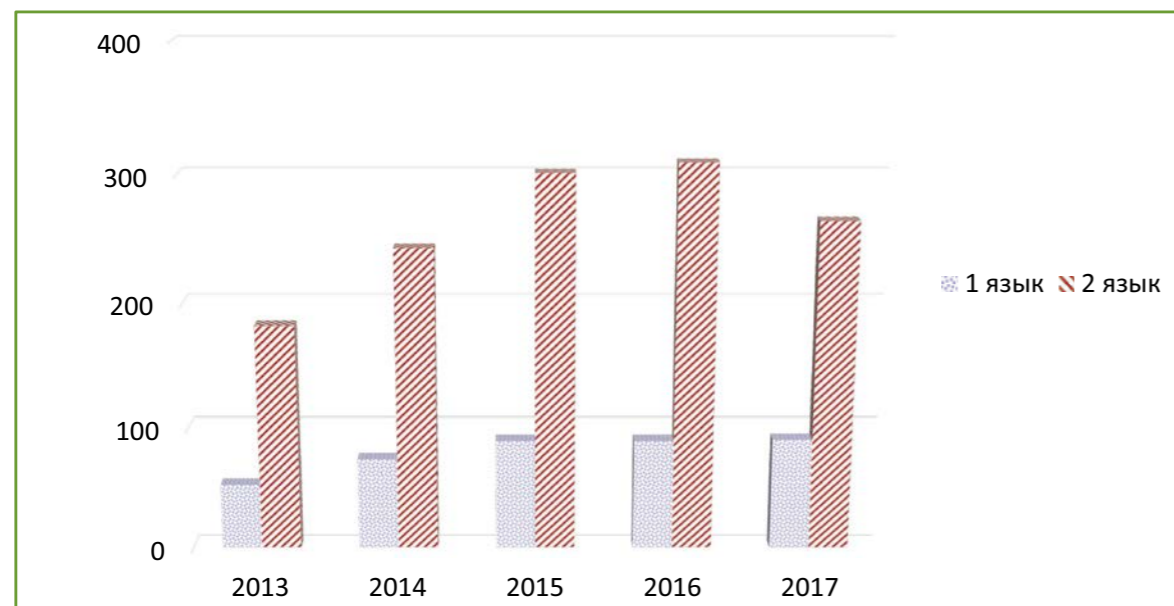


График 1

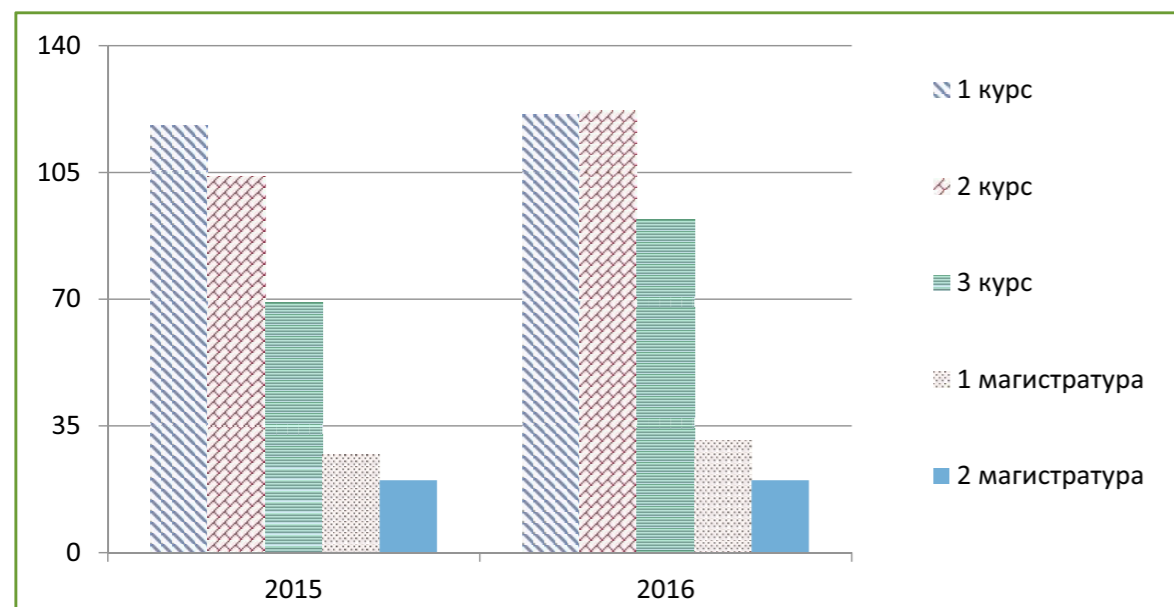


График 2

коммуникации. Труппа театральной студии регулярно выступает на всех праздниках, организуемых центром. Ее выступления неизменно вызывают огромный интерес у аудитории¹.

Если говорить об основном направлении деятельности РЦ, то это, безусловно, организация аудиторной и внеаудиторной работы итальянских учащихся в Миланском университете. В течение года работают дополнительные курсы по РКИ, интегрированные в общий студенческий учебный план университета,

проводятся индивидуальные консультации по заявкам обучаемых, слушатели курсов регулярно и своевременно получают информацию о языковых курсах за рубежом.

Каковы особенности преподавания русского языка в вузах Италии? В Миланском университете обучение ведется по Болонской системе: 3 года бакалавриата + 2 года магистратуры. Грамматический материал представляется на лекциях преподавателем, ответственным за курс (обычно это 40–60 академических часов, т. е. 10–20 лекций в течение семестра, обычно одна-две в неделю). Полученные теоретические



IV Международный фестиваль студентов, изучающих русский язык, «Друзья, прекрасен наш союз!».

знания по грамматике становятся основой, на которую преподаватель может опереться, чтобы на практических занятиях вывести учащихся в речь. Такие занятия обычно ведут носители языка. Количество академических часов — от 60 до 100, в среднем 2 занятия в неделю. В настоящее время занятия ведутся в подгруппах по 20–40 человек. Также в течение года проводятся спецсеминары, например по теме «Глаголы движения».

Как известно, в процессе обучения языку можно использовать разные организационные формы деятельности учащегося: аудиторную, внеаудиторную, самостоятельную [1: 11]. И результат обучения зависит от того, насколько, во-первых, активен и инициативен учащийся в целом как личность и, во-вторых, насколько он мотивирован, насколько осознанно он вовлечен в эти три формы работы как ученик. Но часто бывает, что пришедший на урок студент становится лишь слушателем монолога учителя: он то концентрируется на нем, то отвлекается на свои мысли или разговоры с соседями. Особенно это характерно для поведения слушателей в больших языковых группах.

Группы с большой наполняемостью — это результат роста количества учащихся, которые начали интересоваться русским языком, что подтверждается статистическими данными. На графике 1 представлено количество желающих (еще не абитуриентов), которые, сдав документы в Департамент межкультурной коммуникации, выбрали русский язык как первый или второй иностранный в течение последних пяти лет. Налицо явный рост количества заинтересованных в русском языке: в 2013 году их было 235, в 2014-м — 317, в 2015-м — 390, в 2016-м — 398, в 2017-м — 354 человек.

Приведем также данные о том, сколько слушателей сдавали экзамены по русскому языку по окончании соответствующего курса. Если мы сопоставим данные за разные годы (график 2), то увидим, что в 2015 году экзамен в конце года пришли сдавать 118 первокурсников, 104 второкурсника, 69 третьекурсника, а в 2016 году до конца обучения дошли 121 первокурсник, 122 второкурсника, 92 третьекурсника.

Также на диаграмме наглядно представлено, сколько учащихся заинтересовано в продолжении обучения в магистратуре. В 2015 году на I курсе магистратуры было 27 учащихся, а в 2016-м — уже 31 учащийся. Здесь нужно иметь в виду, что некоторые учащиеся после получения диплома бакалавра могли поступить в магистратуру другого университета. Также к периоду поступления в магистратуру большинство слушателей достигает 23–24 лет, а в этом возрасте молодым людям свойственно желание обрести материальную независимость, поэтому они оставляют университет и начинают искать работу. Есть и другая причина прекращения занятий: многие итальянские учащиеся выбирают русский язык случайно, а впоследствии, испугавшись первых же трудностей в его освоении, занятия оставляют.

Понятно, что при большой наполняемости групп в Италии качество усвоения учебного материала не такое высокое, каким оно могло бы быть в маленьких группах. И получается парадокс: в XXI веке, когда в обучении языкам большинством специалистов ведущим подходом в обучении признан коммуниктивно-деятельностный, итальянские преподаватели, к сожалению, не могут его полноценно реализовать. Большой количественный состав групп вынуждает преподавателей делать акцент на фронтальных

¹ www.youtube.com/watch?v=BIYib8GaK04



Масленица. Студенты исполняют русские народные песни.

видах работы в ущерб более эффективным упражнениям, позволяющим отработать навыки речи. Поэтому, как нам видится, одной из функций как преподавателей вузов, так и педагогов РЦ должно быть развитие у учащихся интереса к языку, повышение их мотивации.

Достижение этой цели возможно в разных формах. Одна из них — совершенствование способов организации учебной деятельности. Хотелось бы поделиться с коллегами положительным опытом, накопленным в ходе нашей практической работы в качестве преподавателя РКИ в Миланском университете и в качестве методиста РЦ.

1. Хорошие практические результаты мы регулярно получаем, используя метод проектов¹. В частности, он заключается в том, что в течение двух-трех недель учащиеся в небольших группах готовят иллюстрированный рассказ на определенную тему. Так, на одном из уроков по РЭТ (русский язык туризма, полное название — «Русский язык в международном туристском бизнесе») с учащимися III курса мы работали над темой «Организация путешествий». Для этой темы были отобраны речевые ситуации, в которых статистически частотным является использование глаголов движения с приставками. Так как большинство наших слушателей — девушки, их, что предсказуемо, заинтересовала подтема «Свадебные путешествия». Участники проекта разделились на небольшие группы (2–5 человек), подготовили презентации PowerPoint на тему «Свадебное путешествие моей мечты» и к каждому слайду написали комментарии. Готовясь к итоговому уроку по теме,

студенты получали у преподавателя необходимые им консультации. Итоговый урок получился очень интересным: яркие, небанальные рассказы, красивый видеоряд, заинтересованные глаза учащихся, ведущих показ, и живая реакция зрителей... Главным итогом этой работы стало глубокое удовлетворение участников проекта от полученного результата, ведь было выучено много полезных для общения на русском языке слов и словосочетаний, был преодолен страх выступления перед аудиторией. Все сказанное позволяет говорить о том, что в условиях Италии метод проектов заслуживает особого внимания как один из очень эффективных. Молодые преподаватели могут взять его на вооружение.

2. В Русском центре вот уже два года во втором семестре практикуется оригинальная форма работы — регулярные неформальные встречи-занятия итальянских студентов с носителями русского языка. Желающих попрактиковаться в разговорном русском с носителями языка обычно бывает немало. Тьюторов выбирают из русскоязычных студентов, которые хотят попробовать себя в преподавательской деятельности. На предварительной беседе методиста РЦ с тьюторами согласуется расписание, обговариваются темы для бесед, разрабатываются конкретные материалы, выбираются подходящие случаю формы работы. На встречах-занятиях носителей языка с учащимися возникает, как правило, бесстрессовая, неформальная, доброжелательная рабочая атмосфера, свойственная маленьким группам, что позволяет италофонам погрузиться в русский язык и русскую культуру, а значит — заниматься языком с интересом.

3. Эффективной является практика организации семинара для студентов магистратуры по переводу

аутентичных русских текстов, звучащих с экрана, на итальянский язык. Итогом работы становятся итальянские субтитры к русским фильмам. Этот семинар по существу представляет собой интенсивный курс по практическому овладению основами перевода русской разговорной речи. В результате проведения ряда таких семинаров студентам удалось написать итальянские субтитры к нескольким фильмам: «Рожденные в СССР», «Географ глобус пропил», «Коктебель», «Елена» и «Стиляги». В течение 2015/16 учебного года фильмы были показаны в ассоциации «Италия–Россия» в Милане и итало-русской культурной ассоциации «E ORA?!» в Турине. По окончании семинара принимавшие участие в проекте студенты написали дипломные работы на темы перевода.

Сотрудники РЦ не останавливаются на достигнутом. Они находятся в постоянном поиске новых форм работы с учащимися, с тем чтобы повысить их интерес к России и русскому языку.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что роль РЦ в иностранных, в частности итальянских, вузах трудно переоценить: в современных условиях они ведут нужную работу по популяризации русского языка, вносят большой вклад в налаживание межкультурного диалога Италии и России. Эффективность работы центра тем выше, чем интереснее организована подача страноведческой информации, чем оригинальнее решена задача повышения мотивации учащихся, чем лучше удастся отойти от формализма в работе и найти такие живые формы общения на языке, которые сами учащиеся признают неформальными, занимательными и результативными. ■



Встреча, посвященная вопросам геополитики, в рамках программы «Университет для Bookcity (Неделя книги в Милане)».

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М., 2009.
2. Беженарь О. А. Использование проектной технологии на занятиях в рамках проекта «Русский центр» // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте: Сб. ст. Киото, 2014.
3. Имполи Г. Особенности изучения русского языка в Болонском университете (Италия) (доклад на Межуниверситетском семинаре кафедры русского языка и методики его преподавания) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2011. № 1.
4. Перси У. Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы // Материалы международной конференции «Преподавание русского языка в новых европейских условиях XXI века» / Под ред. С. Пескатори, С. Алоэ, Ю. В. Николаевой. Милан, 2006.
5. Персиянова С. Г. Особенности организации занятий по практической грамматике русского языка в группах учащихся из Италии с уровнем языковой подготовки B1 // Методика преподавания РКИ: традиции и современность: Сб. материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). М., 2015.
6. Castiglioni L., Mariotti S. Vocabolario della lingua latina. Torino, 1966.

O. A. Bejenari

HOW TO MAKE RUSSIAN LANGUAGE STUDY INTERESTING WITHIN MODERN UNIVERSITIES IN ITALY (From the experience of the Russian Center of the University of Milan (UNIMI Univeristà degli studi di Milano))

Keywords: Russian Center, motivation, classroom and extracurricular activities with students, teaching methods, translation of film subtitles.

The article focuses on the problems of learning Russian in Italian Universities, that have been facing several issues related to groups of students which are too large and lack of lesson hours. The article takes into consideration the role of the Russian Center in the University environment and gives examples of different teaching methods aiming at intensifying the learning progress with the goal of making it student centered.

¹ Подробнее об этом см. в [2].

ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ В ИТАЛИИ

Е. Д. Булгарелли
преподаватель РКИ
в проекте *Parliamo Russo*
(www.parliamorusso.it),
частном вузе *Ssmi*
Adriano Macagno
Кунео, Италия
elena.bulgarelli2@gmail.com



Ключевые слова:
обучение русскому языку как иностранному в Италии, устоявшиеся проблемы, качество обучения, проблемы общего и частного характера

Интерес к русскому языку в Италии — явление постоянное, связанное в первую очередь с интересом к русской культуре, литературе, истории, музыке как классической, так и народной.

Несомненно, число желающих изучать русский язык в разные годы то увеличивалось, то уменьшалось. Резкий подъем интереса к русскому языку пришелся на горбачевский период. СССР становился страной более доступной. Такие термины, как *перестройка* и *гласность*, были на устах почти у каждого итальянца.

Наплыв студентов, выбирающих для изучения РКИ, был настолько велик, что приходилось вводить ограничения на запись, чего раньше не практиковалось. Такая же картина наблюдалась и на языковых курсах частных заведений.

Некоторый спад произошел в 1990-е годы, однако в 2000-е он вновь сменился значительным подъемом. По всей вероятности, усиление мотивации к изучению русского языка с 2000-х годов в значительной мере определяется развитием экономического сотрудничества между Италией и Россией. В подобных условиях владение русским языком становится практической необходимостью.

В этой связи возникает потребность знания методики преподавания русского языка именно как иностранного и применения этих знаний в процессе обучения языку. Без этого невозможно добиться оптимальных результатов.

К сожалению, сложности (по не зависящим от преподавателя причинам) нередко возникают как раз на этапе применения на практике полученных знаний.

В большинстве итальянских вузов русский язык преподается как на первом уровне высшего образования — в бакалавриате, так и в магистратуре. Нередки случаи, когда студент выбирает русский язык в качестве факультативного (третьего, помимо двух обязательных), но проучившись год, решает продолжить его изучение, расширить и углубить свои знания как языка, так и культуры.

Приходится признать, что в отдельных итальянских вузах, например в Туринском университете, средств для факультета иностранных языков выделяется крайне мало. Недостаточное количество аудиторий оснащено аудио- и видеоприборами, компьютерной техникой, что является ощутимым препятствием для успешного овладения языком.

Кроме того, в стране пока еще не выработана единая система обучения иностранным языкам и само количество часов, выделяемых на практические занятия по языку, в каждом вузе свое. Более того, до настоящего времени в итальянских вузах и других учебных заведениях широко используется грамматико-переводной метод в обучении РКИ, в то время как уже в 1976 году, на Международном конгрессе МАПРЯЛ в Варшаве,

было признано, что самую важную роль в процессе обучения РКИ играет коммуникативность. Согласно этой методике преподавания РКИ, первое место отводится личности учащегося, его потребностям, интересам, сфере его деятельности, индивидуальным психологическим особенностям, а целью обучения становится овладение им коммуникативной компетенцией.

К сожалению, многие преподаватели РКИ в Италии не владеют методикой преподавания языка, базирующейся именно на этих принципах. Проблемы, препятствующие достижению учебных целей в обучении РКИ в этой стране, связаны в том числе и с организацией самого учебного процесса преподавания русского языка. Обучение языку разделено на две формы: основной курс с ежегодным количеством часов от 40 до 100 и так называемый лекторат, на который выделяется в среднем от 3 до 6 ч. в неделю на течение всего года. Основные (или монографические) курсы ведут профессора и доценты, а лектораты — лекторы, которые официально не признаны преподавателями, а занесены в категорию так называемых лингвистических тренеров. Что происходит в итоге? Очень трудно организовать единый учебный процесс, в котором две эти формы были бы скоординированы и тесно связаны. Чаще всего основная нагрузка лежит на лекторах-тренерах, полностью берущих на себя обучение фонетике, лексике, грамматике, синтаксису и развитие коммуникативных навыков, на которое нередко выделяется слишком мало времени. А профессора и доценты, в основном не являющиеся носителями языка, выбирают для своего монографического курса какую-нибудь отдельную тему и разбирают ее вместе со студентами. При таких условиях непросто довести студентов до достойного уровня владения языком к завершению обучения в вузе.

Как мы уже отметили, в ряде итальянских учебных заведений, как государственных, так и частных, занятия по русскому языку ведутся без учета специфики преподавания РКИ. Это не может не сказываться на конечном результате, несмотря на то что и преподаватели, и лекторы, ведущие практические занятия, являются специалистами в области русского языка. Но именно владение методикой преподавания РКИ, разработанной преподавателями Института русского языка и культуры им. Пушкина, и применение ее на практике помогает добиться оптимальных результатов.

Кроме того, на протяжении уже нескольких лет количество студентов, изучающих русский, остается высоким, что, с одной стороны, безусловно, радует, поскольку свидетельствует о неснижающемся

интересе к языку; но с другой — совершенно очевидно, что в большой группе лектору-тренеру становится невозможно эффективно работать. Отметим еще один момент, влияющий на организацию практических занятий, главным образом на продвинутом этапе обучения. Несмотря на то что студент при поступлении в вуз выбирает свою специальность (язык и литература, лингвистическая медиация и другие), во многих учебных заведениях ни на уровне бакалавриата, ни на уровне магистратуры не предусмотрено изучение языка с учетом выбранной специальности, программа для всех общая.

Говоря о преподавании русского языка в частных учебных заведениях, нужно сказать, что в некоторых из них (включая вуз, в котором работает автор настоящей статьи) русский язык является третьим языком, и для работы с каждой группой выделяется не более двух часов в неделю, при этом требования к преподавателю предъявляются очень высокие. При таком временном ограничении в работе у учащихся возникают дополнительные трудности в усвоении коммуникативных навыков.

А если речь идет о частных курсах для взрослых, в основном работающих, на которых самостоятельная работа практически отсутствует, следует с сожалением отметить, что положение здесь еще хуже. Подбирать учебные материалы для использования на курсах со столь ограниченным количеством часов очень сложно. Обойтись без языка-посредника в подобной обстановке не представляется возможным. Нередко программу и материалы приходится составлять самим.

Однако существует реальная возможность для изменения положения в лучшую сторону. Эти перспективы связаны с тем, что между нашими странами установилось и развивается тесное сотрудничество во многих областях, в том числе и в области преподавания РКИ, есть надежда, что это сотрудничество станет все более тесным, приведет к более высоким результатам в преподавании русского языка и поможет преодолеть существующие препятствия в процессе обучения итальянских студентов.

Уже сейчас между Институтом русского языка и культуры им. Пушкина, ведущим вузом в области преподавания РКИ, и отдельными итальянскими вузами установилось и продолжает устанавливаться сотрудничество, которое может стать началом создания благоприятных условий для разработки учебной программы, способствующей повышению эффективности в обучении русскому языку итальянских студентов. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Безкороваяная Л. С., Штыленко В. Е., Штыленко Е. Л. Актуальные проблемы повышения качества обучения иностранных студентов. ХНАДУ. Харьков. II Международная научно-практическая конференция. М., 2013.
2. Вохмина Л. Л. К вопросу о современном состоянии коммуникативно-деятельностного подхода при изучении русского языка как иностранного // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. СПб., 2015.
3. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2011.

СЛУЧАИ ПАРАЛЛЕЛИЗМА ПРИ ВЫРАЖЕНИИ КАТЕГОРИИ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ В РУССКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

Е. В. Солодовникова
кандидат филологических наук,
преподаватель Урбинского университета
Урбино, Италия
sipario@yandex.ru



Ключевые слова:
категория аспектуальности,
несовершенный вид,
совершенный вид,
сопоставительный подход,
итальянский язык, русский язык,
случаи параллелизма.

Как известно, категория вида является самой трудной для усвоения грамматической категорией в практике преподавания РКИ. Способствовать ее успешному предъявлению в процессе преподавания языка может знание особенностей семантики и средств выражения категории аспектуальности в родном языке учащихся. Это представляется небезопасным для более эффективной организации обучения в плане отбора, презентации и усвоения материала. Наличие подобных сведений в арсенале преподавателя позволит ему прогнозировать явления межъязыковой интерференции, с тем чтобы не только избежать отрицательного переноса или скорректировать его, но и использовать положительный перенос, если он потенциально возможен. Целью данной статьи является описание случаев полного совпадения русских и итальянских аспектуальных значений, которые являются основой для положительного переноса.

Представления о категориальной семантике совершенного и несовершенного видов в русской и итальянской аспектологии практически идентичны, несмотря на небольшие различия в формулировках. Согласно В. В. Виноградову, «основная функция совершенного вида — ограничение или устранение представления о длительности действия, сосредоточение внимания на одном из моментов процесса как его пределе», в то время как несовершенный вид обладает семантической двойственностью: с одной стороны, он обозначает действие в его течении, «не стесненным мыслью о пределе процесса в целом», а с другой — «является основой, нейтральной базой видового соотношения» [1: 394].

В итальянском языке основу видового противопоставления составляют разные типы употребления имперфекта и перфектных времен. Вопрос об общем содержательном элементе этого противопоставления в итальянском языке не стоит так остро, как в русском. По мнению Дж. Боргато, совершенный вид в отличие от несовершенного включает представление о конечной точке события [5: 76]. Аналогичную идею высказывает М. Дж. Ло Дука, утверждая, что перфект обладает признаком определенности, а имперфект — признаком неопределенности относительно завершенности события [7: 145]. В свою очередь, П. М. Бертинетто уточняет, что использование формы какого-либо времени в имперфективном значении возможно только в случае неопределенности возможного продолжения события или серии событий [4: 94].

Предел процесса неизбежно обуславливает завершенность события, равно как и завершенность события подразумевает наличие предела процесса. Эта разница четко прослеживается на синтаксическом уровне в обеих языковых системах, связывающих несовершенный вид с одновременными процессами, а совершенный с последовательными

и допускающих возможность обмена функциями при выражении одновременности и последовательности контекстуально. Несмотря на такую схожесть представлений на языковом уровне, на речевом уровне наблюдаются определенные различия, отражающиеся как в классификации частных видовых значений, так и в способах их выражения.

Самая ясная аналогия прослеживается при передаче процесса. Следует отметить, что русская и западно-европейская лингвистики существенно отличаются в понимании процесса. В рамках европейского проекта 20–6 *Tense and Aspect in the Languages of Europe* [6] были выведены два вида прогрессивности: фокализованный прогрессив (*focalized progressive*) — когда обозначаемая ситуация соотносится с точкой фокализации, которая включена в ситуацию, и дуративный прогрессив (*durative progressive*) — когда обозначаемая ситуация соотносится не с точкой фокализации, а с временным интервалом и концептуализуется как синхронно происходящая в течение этого интервала.

В итальянском языке фокализованный прогрессив соответствует прогрессивному виду [4: 120] и выражается имперфектом. В русском языке для номинации этого значения употребляется целый ряд терминов, в частности: конкретно-процессное (Ю. С. Маслов, А. В. Бондарко), актуально-длительное (Ю. Д. Апресян, Е. В. Падучева, М. Я. Гловинская), актуально-процессное (Е. В. Петрухина), которые в целом удовлетворяют критериям П. М. Бертинетто:

1. наличие одной точки фокализации (синхронный наблюдатель)¹;
2. неопределенность продолжения процесса после этой точки²;
3. ситуация единичного действия.

Приведенные ниже примеры подтверждают полное соответствие между русским конкретно-процессным значением и итальянским прогрессивным видом, важной характеристикой которых является невозможность замены совершенным видом и перфектом³. В зависимости от семантики глагола и способов глагольного действия в обоих языках развертывающийся процесс может иметь дополнительные семантические оттенки динамичности, статики и многоактности: *Совсем побледневшие губы его слегка вздрагивали. / Le sue labbra non avevano nessuna traccia di colore e tremavano leggermente.* (Ф. М. Достоевский. Преступление и наказание).

По аналогии с русским языком итальянские стативные глаголы перманентного типа не способны выражать фокализованный процесс, так как обозначают ситуации, которые локализируются в укрупненных временных

¹ В настоящем времени точка фокализации совпадает с моментом высказывания, а прошедшее время допускает синхронный взгляд на ситуацию в нарративном режиме [3: 44].

² Отсюда способность сочетаться только с обстоятельными формами длительности с незамкнутым интервалом.

³ Следует отметить, что эта аналогия не распространяется на выделяемые в русской аспектологии разновидности конкретно-процессного значения несовершенного вида.

интервалах [3: 45]. Соответственно их употребление в несовершенном виде в русском языке именуется неактуально-длительным значением [2: 22], а в итальянском языке соответствует длительному виду [4: 184]: *Он привлек к этим переменам, и в обстановке вечной нескладности отсутствием отца не удивляло его. / Ma si era abituato ai cambiamenti e, non si meravigliava dell'assenza di suo padre.* (Б. Л. Пастернак. Доктор Живаго).

Достаточно четкое соотношение устанавливается также в отношении русского неограниченно-кратного значения несовершенного вида. При наличии лексических показателей узуальности оно соответствует итальянскому хабитуальному виду, выражаемому имперфектом: *Она приходила ко мне каждый день, а ждать ее я начал с утра. / Veniva da me quotidianamente, di giorno, e ad aspettarla io cominciai sin dal mattino.* (М. А. Булгаков. Мастер и Маргарита).

В итальянском языке возможно также использование перфекта в хабитуальном контексте. В таком случае серия повторяющихся действий узуального характера представляется завершенной и не предполагает дальнейшего продолжения: *Он бывал часто в доме покойной сестрицы вашей. / Ha frequentato spesso la casa della vostra povera sorella.* (Ф. М. Достоевский. Преступление и наказание).

При отсутствии лексических показателей узуальности неограниченно-кратное значение несовершенного вида соответствует итальянскому длительному виду, выражаемому также имперфектом: *Пес подвигивал, огрызался, цеплялся за ковер, ехал на задку, как в цирке. / Il cane ululava, mostrava i denti, si aggrappava al tappeto, si faceva trascinare sul sedere come al circo.* (М. А. Булгаков. Собачье сердце).

Аналогия распространяется также на потенциально-узуальную и потенциально-качественную разновидности несовершенного вида. В итальянском языке П. М. Бертинетто выделяет только потенциально-качественную разновидность (*attitudinalità*) [4: 143], которая может передаваться либо настоящим временем: *Не бойтесь, он не кусается. / Non abbia paura, non morde.* (М. А. Булгаков. Собачье сердце), либо имперфектом в прошедшем времени: *Шарик читал. Читал (3 восклицательных знака). / Pallino sapeva leggere. Leggeva (tre punti esclamativi).* (М. А. Булгаков. Собачье сердце).

Очевидно, что невыделение потенциально-узуальной разновидности, которая передается в основном глаголом в настоящем времени, связано с представлением о последнем как немаркированном употреблении несовершенного вида [4: 344]. Сопоставительный анализ показывает, что в итальянском языке используются средства, аналогичные средствам русского языка, в частности, возвратные глаголы в пассивной конструкции или глаголы в форме 3 л. мн. ч. в неопределенно-личном употреблении, которые вкупе с лексическими показателями наделяют действие признаком постоянства: *Котам обычно почему-то говорят «ты», хотя ни один кот никогда ни с кем ни пил брудершафта / Ai gatti, di solito, si dà del tu chissà perché, anche se nessun gatto ha mai fraternizzato con qualcuno trincando insieme.* (М. А. Булгаков. Мастер и Маргарита).

По аналогичной причине в итальянском языке не выделяется и ситуация постоянного отношения, которая передается также настоящим временем и описывает вневременные, почти универсальные явления: — Домработницы все знают, — заметил кот, многозначительно поднимая лапу, — это ошибка думать, что они слепые. / *Le cameriere sanno tutto, — osservò il gatto, sollevando la zampa con un gesto molto significativo, — è un errore pensare che siano cieche* (М. А. Булгаков. *Мастер и Маргарита*).

В свою очередь, ситуации, касающиеся описания состояний и отношений, имеющих вневременную протяженность в прошедшем времени, относятся П. М. Бертинетто к длительному виду, выражаемому имперфектом: Она носила название Греческой, так как на ней помещалось несколько греческих лавок, в том числе одна, в которой торговали коврами. / *Portava il nome di Greca, perché vi si trovavano alcune botteghe greche, una delle quali vendeva tappeti* (М. А. Булгаков. *Мастер и Маргарита*).

Конкретно-фактическое значение совершенного вида обнаруживает полное сходство с итальянским завершённым и аористическим видом. Первый выражается сложным перфектом, тем временем как для выражения второго используется простой перфект¹. Следовательно, в обоих случаях мы имеем дело с перфективностью в широком смысле. Следует отметить, что в современном итальянском языке употребление двух перфектов

¹ Согласно П. М. Бертинетто, разница между сложным перфектом (Passato prossimo, Trapassato prossimo) и простым перфектом (Passato remoto) заключается в возможности первого выражать продолжительность результата после ранее завершённого события. Однако это различие может нейтрализоваться, поскольку сложный перфект может выполнять функцию простого перфекта [4: 198–199].

получило жанровую и стилистическую специализацию: сферой употребления простого перфекта считается проза, история и высокий стиль, в то время как сложный перфект характерен для прессы и повседневного языка²: В этот ужасный день еще утром Шарика кольнуло предчувствие. / *Il mattino stesso di quel terribile giorno, Pallino aveva avuto un presentimento* (М. А. Булгаков. *Собачье сердце*).

С помощью перфекта реализуются также значения суммарной разновидности совершенного вида: И семь раз на протяжении Пречистенки до Обухова переулка он ее выразил. / *Nel tratto di strada che va dalla Prečist'enka al vicolo Obuchov glieli espresse circa sette volte* (М. А. Булгаков. *Собачье сердце*) — и его перфектной разновидности: Потом слезы высохли. / *Poi le lacrime si esaurirono* (Ф. М. Достоевский. *Преступление и наказание*).

Таким образом, можно говорить о наличии параллелизма, во-первых, между русским несовершенным видом в прошедшем времени и итальянским имперфектом, а также формами настоящего времени итальянского глагола, которые употребляются для обозначения конкретно-процессных единичных и повторяющихся действий, и, во-вторых, между русским совершенным видом в прошедшем времени и перфектами итальянского глагола, употребляемыми для обозначения конкретно-фактических единичных действий. Именно эти случаи полного совпадения русских и итальянских аспектуальных значений не представляют трудности для усвоения в итальянской аудитории. ■

² В употреблении этих времен важную роль играет территориальный фактор: особенно четкое различие характерно для северной Италии, тем временем как на юге оно нейтрализуется и простой перфект (Passato Remoto) употребляется в повседневном общении вместо сложного перфекта (Passato Prossimo).

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. 3-е изд. М., 1986.
2. Зализняк А. А., Шмелев А. Д. Лекции по русской аспектологии. Мюнхен, 1997.
3. Падучева Е. В. Опыт систематизации понятий и терминов русской аспектологии // Падучева Е. В. Статьи разных лет. М., 2009.
4. Bertinetto P. M. Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo. Firenze, 1986.
5. Borgato G. Aspetto verbale e Aktionsart in italiano e tedesco // *Lingua e contesto*. 1976. № 2.
6. Dahl O. Tense and Aspect Systems. Oxford, 1985.
7. Lo Duca M. G. Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano. Roma, 2004.

■ ИСТОЧНИКИ — ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ И ИХ ПЕРЕВОДЫ:

1. Булгаков М. А. Избранные произведения: В 2 т. Минск, 1990.
2. Bulgakov M. Il Maestro e Margherita. Torino, 1967.
3. Bulgakov M. Cuore di cane. Roma, 1993.
4. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. Минск, 1976.
5. Dostoevskij F. Delitto e castigo. Roma, 2010.
6. Пастернак Б. Л. Доктор Живаго. Минск, 1990.
7. Pasternak B. Il dottor Živago. Milano, 1958.

E. V. Solodovnikova

CASES OF PARALLELISM IN THE EXPRESSION OF THE CATEGORY OF ASPECTUALITY IN RUSSIAN AND ITALIAN

Keywords: category of aspectuality, imperfect view, perfect form, comparative approach, Italian, Russian, cases of parallelism.

This study identifies the cases of parallelism in Russian and Italian languages in the transfer of the category of aspectuality, which facilitates its assimilation in the Italian audience. The analysis is carried out by the comparison of the specific values identified by Russian and Italian linguists. The material of the study consists of examples from the works of Russian literature and their translations into Italian.

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА ГЛАЗАМИ ИТАЛЬЯНСКИХ УЧАЩИХСЯ

А. А. Соломонова
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры мировой
литературы Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
AASolomonova@pushkin.institute



Ключевые слова:
русская литература,
иностранная аудитория,
художественный текст,
РКИ, Италия

Ни у кого не вызовет сомнений мысль о том, что методика преподавания РКИ на сегодняшний момент представляет собой развитую отрасль научного знания, располагающую богатым арсеналом методов и приемов обучения. Говоря о преподавании русского языка, мы так или иначе всегда затрагиваем вопрос и о преподавании русской литературы, поскольку в нашем сознании одно невозможно без другого. Неслучайно в системе российского образования нет отдельных специальностей «преподаватель русского языка» и «преподаватель русской литературы» — этим занимается один специалист-словесник. Однако в процессе преподавания РКИ литература играет, скорее, соподчиненную роль, выступая как средство изучения языка, материал, на котором познаются языковые особенности, но не самостоятельный предмет для анализа.

На данный момент единой методики преподавания русской литературы как иностранной практически не существует. Как было отмечено, литература чаще всего играла вспомогательную роль при изучении иностранцами русского языка — художественные тексты становились материалом по обучению чтению (В. Н. Бачерикова, Л. Б. Бей, Н. В. Кулибина и т. д.), обучению научному стилю речи (А. В. Богатырева и др.), образцом функционирования языковых норм (И. С. Журавлева, А. Н. Зиновьева и др.), источником сведений о культуре России (С. К. Милославская; Д. Бончиани и др.). Однако методология систематического преподавания иностранцам курса по истории русской литературы (за исключением единичных работ разных лет, например, П. Г. Пустовойта в 1977 г. или Н. В. Рябининой в 2008 г.) разработана все-таки не была. При этом многие исследователи и методисты (особенно в современной обстановке) сходятся во мнении, что литература (наряду с языком) также является составляющей так называемой мягкой силы, способной переменить отношение иностранцев к нашей стране.

Несмотря на то что специалисты в области преподавания РКИ давно не оспаривают того факта, что при изучении русского языка необходимо привлекать и литературный материал, обратной взаимосвязи (необходимости привлечения сведений о русском языке при изучении русской литературы), к сожалению, практически никто не замечает. По нашему мнению, необходимо создание интегрированного подхода



Мемориальная табличка во Флоренции, где был закончен роман Ф. М. Достоевского «Идиот».

к решению данной проблемы. Несомненно, литературное произведение лучше изучать на языке оригинала. Однако для этого требуется владение русским языком на высоком уровне — как было отмечено, данное условие соблюдается довольно редко, даже когда дело касается будущих иностранных филологов, проходящих обучение в российских вузах. Таким образом, на занятиях по изучению русской литературы становится необходимым применение методов и приемов методики преподавания РКИ (адаптация текстов, объяснение грамматического материала и т. д.).

Помимо этого стоит учитывать, что произведения русских классиков часто включаются в школьные и вузовские программы по литературе в разных странах. Логичным будет предположить, что рассматриваются эти произведения за рубежом иначе, нежели носителями русской культуры. Это связано с культурными особенностями того или иного народа — каждый вписывает художественный текст в свою систему культурных координат. Не обращать внимания на данный факт при обучении иностранных студентов в России нельзя — есть риск окончательно исказить смысл рассматриваемого произведения. Таким образом, возникает необходимость проведения исследования по выявлению точек соприкосновения курсов по русской литературе, читаемых в России и за ее пределами, чтобы избежать культурной интерференции. При этом нужно сравнивать не только содержательный компонент предмета, но и его методологическую составляющую, т. е. то, какими приемами и методами пользуются иностранные преподаватели, на что обращают внимание обучающихся и т. д.

В рамках курса «Проблемы учета языкового уровня аудитории при работе с аутентичным текстом», читаемого автором настоящего исследования для студентов II курса магистратуры Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, учащиеся проводили исследования с целью выявления указанных точек соприкосновения и анализа положения русской литературы в разных странах. Для наглядности приведем выводы одной из студенток, Натальи Плуталовской, полученные в ходе изучения отношения к произведениям русской словесности в Италии.

Ежегодно изучать русский язык в Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина приезжает множество итальянских студентов — людей разных возрастов и профессий. Причем для многих из них русский — это уже второй, а то и третий иностранный язык. Именно эти учащиеся приняли участие в опросе, целью которого было определение положения русской литературы в данной стране. Отвечая на вопрос о том, почему они решили изучать именно его, почти все говорят: «У вас очень интересная культура. Мне хочется лучше понять ее». В ходе дальнейшей беседы выясняется, что в первую очередь итальянцев занимает русская литература, которую они считают «самой великой в мире» и через которую они и составляют представление о культуре нашей страны.

Любопытными в этой связи представляются слова Анны Ямпольской, утверждающей, что в советскую эпоху итальянцы учили русский язык потому, что эта чужая, непохожая ни на какую другую страна питала мечты юных романтиков, сейчас же «главной силой, заставляющей учить наш язык... вновь стала русская литература и культура» [9]. Проведенный среди небольшой группы итальянцев опрос показал,

что в Италии буквально преклоняются перед русской классикой. Респонденты отметили, что даже те из их родных, друзей и знакомых, кто читает мало и с неохотой, с большим уважением говорят о произведениях Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского. Идея о том, что это «самая фундаментальная из мировых литератур», передается из поколения в поколение, и люди читают ее, надеясь найти ответы на важные вопросы, так как русских писателей принято считать знатоками человеческой души.

Таким образом, самый главный интерес — личный, в какой-то степени и эмоциональный. А ведь в жизни итальянцев эмоции играют очень важную роль. При этом нельзя отрицать, что для определенного типа людей чтение русской литературы — это возможность продемонстрировать окружающим свою интеллектуальную зрелость. Впрочем, все опрошенные заключили, что подобная мотивация встречается достаточно редко.

Найти русскую классику в итальянском книжном магазине нетрудно, причем поражает разнообразие изданий и переводов. Как отмечает Анна Ямпольская, причина в том, что издательствам зачастую проще сделать новый перевод, чем купить права на уже существующий. Отсюда большой выбор книг, что приводит нас к вполне закономерному выводу: книги русских писателей продаются и активно раскупаются.

По мнению респондентов, наиболее популярными русскими писателями в Италии являются Л. Н. Толстой и Ф. М. Достоевский. Интересно, что при этом самым читаемым признается Достоевский, а самым любимым — Толстой. Опрошенные сказали, что «Анна Каренина» — наиболее впечатляющая книга из всех, которую они когда-либо читали. Выяснилось, что многим оказалась близка система ценностей, предложенная Толстым, привлекло их и то, как он раскрывает внутренний мир своих персонажей. Как правило, к этому произведению итальянцы обращаются уже после поступления в университет. Но одна девушка отметила, что данная книга была в списке летнего чтения в одном из старших классов; учащиеся тогда должны были выбрать между «Воскресением» и «Анной Карениной». В основном дети выбирали последнее произведение, поскольку оно было на слуху и школьники знали, что оно входит в золотой фонд мировой литературы.

Если продолжать говорить о творчестве Толстого, следует отметить, что многие опрошенные оказались знакомы с произведениями «Война и мир», «Смерть Ивана Ильича». Один респондент отметил, что университетский преподаватель рекомендовал ему познакомиться с толстовской «Исповедью», чтобы лучше понять другие произведения этого автора.

Сказанное особенно интересно в свете того, что, по общему признанию, знакомство мировой общественности с русской литературой началось именно

с романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир». В 1879 г. вышел в свет первый французский перевод этого произведения. Книга буквально ошеломила новых читателей и заставила ближе присмотреться к творчеству других русских писателей. С этого времени русская литература стала вливаться мощным потоком в духовную жизнь народов зарубежных стран — стран Запада и Востока (Индии, Японии, Китая). Кроме Толстого, восторг и благоговение вызвали Тургенев и Достоевский. Этих писателей за рубежом называли «великой тройкой». Несколько позже был открыт и А. П. Чехов, путь которого к зарубежному читателю (и зрителю) был таким же триумфальным, как и путь «великой тройки».

Как было отмечено, самым популярным русскоязычным писателем в Италии считается Ф. М. Достоевский. На вопрос о том, чем, по их мнению, можно объяснить такую востребованность, студенты дают разные ответы. Кто-то отмечает, что Ф. М. Достоевский — уникальный писатель, что аналогов его произведениям найти невозможно, поэтому они так ценятся читателями. Другим кажется, что эти произведения подходят их мироощущению. Третьи считают, что Достоевский как никто другой заставляет задуматься о смысле жизни и других глобальных вопросах философского плана. Все отмечают «особый русский дух», присущий творчеству этого писателя, и интроспективный характер его прозы. Самым читаемым произведением Достоевского в Италии является «Преступление и наказание», некоторые также вспомнили повесть «Белые ночи», романы «Идиот» и «Братья Карамазовы».

Итальянцы также упоминают А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, часто А. П. Чехова, но последнего, например, ни один из опрошенных не включил в личный топ-5 — список из пяти лучших, по их мнению, произведений русской литературы. Важно сказать, что о чеховской драматургии никто не заговорил, на основании чего можно сделать вывод: пьесы этого автора не слишком популярны в Италии, преподаватели редко включают их в учебные планы. В основном изучаются рассказы «Дама с собачкой», «Хамелеон», «Смерть чиновника». Работа с произведениями А. С. Пушкина ограничивается рассмотрением «Повестей Белкина», причем студенты чаще всего выделяют «Метель». Один человек назвал среди прочитанного и изученного в университете «Пиковую даму» и «Капитанскую дочку». Значимым для итальянской литературы произведением принято считать «Шинель» Н. В. Гоголя, однако ее вспомнил только один из респондентов.

Почти все опрошенные признались, что не знакомы с современной русской литературой и не смогли назвать ни одного из современных русских писателей. В лучшем случае современными писателями считали Б. Пастернака, И. Бродского и А. Солженицына. Бродский заинтересовал итальянцев не столько своей поэзией, сколько эссе о Венеции,



Мемориальная табличка на доме в Риме, где Н. В. Гоголь писал «Мертвые души».

которое, по мнению учащихся, передает истинный дух этого города. Нашлись и те, кто крайне плохо представляет себе литературную ситуацию в России «после Достоевского». И это при том, что всего лишь просмотр каталога переводов русских современных авторов на итальянский язык 2011 г. (Года Италии в России и России в Италии) открывает нам такие имена, как Наталья Ключарева, Мариам Петросян, Марина Палей, Олег Зайончковский, Андрей Геласимов, Владимир Лорченков, Павел Санаев, Юлия Латынина, Захар Прилепин, Михаил Елизаров, Елена Чижова, Валерий Панюшкин, Александр Терехов, Александр Скоробогатов, Аркадий Бабченко, Светлана Алексиевич, даже Натан Дубовицкий (Сурков), не говоря о русских классиках и об уже давно утвердившихся на итальянском книжном рынке писателях, таких как Венедикт Ерофеев, Сергей Довлатов, Виктор Ерофеев, Михаил Шишкин, Людмила Улицкая.

Одна из респонденток, изучающая в качестве основного немецкий язык, назвала имена Кати Петровской и Ольги Грязновой — русскоязычных писательниц Германии, которые в России не очень известны. Кто-то из респондентов сказал, что слышал имя Людмилы Улицкой, но ее произведений никогда не читал. Один молодой человек заговорил о Николае Лилине и его романе «Сибирское воспитание».

Примечательно, что данное произведение было напечатано в Италии (2009 г.), переведено на многие языки мира, выпущено примерно в 40 странах мира, где вызвало настоящий ажиотаж среди критиков и читателей, однако в самой России было встречено крайне прохладно [7].

В ходе проведенного опроса выяснилось, что образовательные программы в разных регионах и даже разных городах одного региона Италии значительно различаются. Кто-то в школе получал задание читать летом «Анну Каренину» и «Архипелаг ГУЛАГ», кто-то с учителем проходил главы из «Преступления и наказания», у кого-то русская литература вообще не входила в школьную программу, кому-то учитель в качестве личной рекомендации советовал прочитать опять же «Преступление и наказание». Некоторые респонденты отмечали, что в школе ученики ходят на курс под названием «История литературы» или «Итальянская литература», где изучается часть произведений самых важных русских писателей (Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, В. В. Маяковский). Естественно, об углубленном изучении русской литературы в школах говорить не приходится.

В университетах Италии такие предметы, как «Русская литература», «Русская история» и «Русская культура», часто представлены в качестве курсов

по выбору. Особенно на переводческих факультетах. Иногда в спецкурс, посвященный проблемам мировой литературы, включаются отечественные произведения. Например, в одном из университетов в магистратуре можно посещать спецкурс, посвященный жанру рассказа в мировой литературе. Русскую литературу здесь представляют А. С. Пушкин и А. П. Чехов. Студенты говорят о том, что на занятиях они уделяют больше внимания структуре произведений и меньше обсуждают содержание и соотношение с историческим контекстом.

Для некоторых студентов русская литература — обязательный предмет на I курсе университета. Длится он два семестра и заканчивается экзаменом. На экзамене обсуждается отрывок из произведения в его связи с историей и теорией литературы. В некоторых учебных заведениях студенты получают список вопросов с подобными формулировками: «Чем является Санкт-Петербург для Достоевского?» Начинается курс с изучения «Слова о полку Игореве», а заканчивается занятиями по произведениям Достоевского. Лекции и семинары проходят на итальянском языке, произведения читаются в переводе.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что у учащихся, приступающих к изучению РКИ, уже имеется начальное представление о русской литературе (в основном классической). Однако знакомство с ней не было систематическим и проходило в отрыве от изучения языка оригинала. Данная ситуация при обращении к анализу произведений

русской художественной литературы усугубляется рядом объективных причин, важнейшими из которых являются:

- 1) неготовность иностранных учащихся (особенно в плане владения языком) к знакомству с произведением литературы в оригинале;
- 2) тот факт, что преподаватели-литературоведы в подавляющем большинстве не являются специалистами в области обучения иностранных учащихся и не готовы работать с языковым материалом, необходимым студентам для качественного усвоения литературоведческих дисциплин, а преподаватели РКИ, в свою очередь, не обладают необходимой подготовкой профессионального литературоведа.

Кроме того, в учебную программу чаще всего бывают включены произведения русской классики, в то время как современных авторов педагоги уделяют вниманием. И это при том, что с точки зрения языковой доступности данные произведения могут быть более интересными для занятий в группах с низким уровнем владения русским языком.

По нашему мнению, в преподавании русской литературы в иностранной аудитории необходимо объединять лингвистический, лингвострановедческий, литературоведческий, психолого-педагогический подходы к обучению, учитывая явное преимущество синтеза пограничных научных исследований при изучении дисциплин литературоведческого цикла перед анализом на базе каждого отдельно взятого подхода. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2004.
2. Печерица Т. Е. Отбор и адаптация художественных текстов для чтения в группах студентов-филологов, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
3. Радио «Свобода». <http://www.svoboda.org/a/393179.html>.
4. Соломонова А. А. К вопросу об обучении иностранных студентов на филологическом факультете российского вуза в условиях коммуникативного подхода // Русский язык и литература во времени и пространстве: Сборник научных статей и докладов. К 45-летию Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина / Сост. В. В. Молчановский. М., 2011.
5. Соломонова А. А. Обучение РКИ в разноуровневых группах (на примере русской фантастики) // Русский язык за рубежом. 2014. № 6.
6. Фарисенкова Л. В., Петривия Е. К., Соломонова А. А. Методологические основы литературоведческой подготовки иностранных студентов-филологов // XXVII Пушкинские чтения. 21 октября 2013 г.: Сборник научных докладов / Сост. В. В. Молчановский. М., 2013.
7. Черненко Е. Татуированная клюква // Огонек. 2011. № 39.
8. Чернявская Т. Н. Традиции использования художественного текста в учебниках и пособиях по русскому языку в культуроведческих целях // Художественный текст как объект лингвострановедческого анализа и материал учебной работы. М., 1997.
9. Ямпольская А. Русская неделя в Италии // Иностранная литература. 2007. № 5.

A. A. Solomonova

RUSSIAN LITERATURE THROUGH THE EYES OF ITALIAN STUDENTS

Keywords: Russian literature, foreign audience, artistic text, Russian as a foreign language, Italy.

The article deals with issues related to the teaching Russian literature in a foreign audience: there are indicated major problems and outlined ways to deal with them. The author dwells on the usage of literary texts in teaching Russian as a foreign language, as well as on the situation around the works of Russian literature in Italy.

Я РУССКИЙ БЫ ВЫУЧИЛ, ТОЛЬКО ЗАЧЕМ?

В. С. Дорогокупец
научный сотрудник
ИПРАН РАН РФ
Москва, Россия
dorogokupets@gmail.com



Ключевые слова:
высшее образование в Италии,
особенности итальянской
системы образования,
РКИ, методы и приемы
в преподавании русского языка,
дидактический материал

Да будь я и негром преклонных годов
И то, без унынья и лени,
Я русский бы выучил только за то,
Что им разговаривал Ленин.
В. Маяковский

В 2009 г. в екатеринбургском журнале «Красная бурда» появились следующие строчки:

Да будь я хоть Пляттом преклонных годов,
Глаза бы имел светло-карие,
Я русский бы выучил только за то,
Чтоб ездить на лыжах в Швейцарии!

Стихотворение называлось «Я русский бы выучил, только зачем?» Автор с прекрасным чувством юмора и иронией обращается к фактам современной действительности, задаваясь вопросом, а так ли уж нужен русский язык, в том числе и в самой России. Конечно, шутивная полемика автора разворачивается лишь в рамках художественного произведения, но, как известно, в каждой шутке есть лишь доля шутки. Вопрос действительно серьезный: зачем и как учить русский язык? Особенно интересно мнение тех, для кого знание русского языка не является обязательным условием для более или менее комфортной жизни в социуме.

Ни для кого не секрет, что система высшего образования в Западной Европе несколько отличается от российской, но, может быть, не все знают, что различия, причем достаточно серьезные, существуют даже в рамках самих европейских вузов. Ориентируясь на болонскую систему и стараясь следовать общеобразовательному стандарту, университеты сохраняют национальный колорит, уходящий глубокими корнями в историю отдельно взятой страны. Следовательно, различия в учебных программах и методе их преподавания неизбежны.

В Италии 68 государственных университетов, в 41 из них преподают иностранные языки. Ежегодно итальянский Институт социально-экономических исследований CENSIS (Centro Studi Investimenti

Sociali) публикует официальный рейтинг факультетов иностранных языков, оценивая их по совокупности параметров, например, карьерному росту выпускников, участию в международных проектах, среднему выпускному баллу учащихся и т. д. Интересно отметить, что более или менее стабильное положение в этом рейтинге занимают лишь несколько университетов, Alma Mater Studiorum в Болонье — один из них. В целом же мало кому удастся удерживать завоеванные позиции в течение нескольких лет. Вчерашние лидеры — университет Ca' Foscari в Венеции или Carlo Bo в Урбино сегодня занимают соответственно 11 и 13 строчки. Во многом подобная «неуверенность» позиции объясняется действующей системой управления кадрами и методикой преподавания.

Для большей ясности и полноты понимания тех процессов, которые происходят непосредственно в сфере русистики, необходимо вывести на первый план специфику и особенности итальянского высшего образования в целом. Поступление в университет в Италии — это, скорее, вопрос финансовой состоятельности абитуриента, нежели знаний. Молодые люди, окончившие полный курс средней школы, могут записаться практически на любой факультет любого вуза страны, и не важно, какие у них отметки в аттестате. Есть, безусловно, исключения, которые в целом можно разделить на две категории. В первую попадают те факультеты, которые не могут принять всех желающих из соображений здравого смысла, например, реставраторское дело. И без того хрупкие и подверженные разрушительному влиянию времени и климатических условий произведения искусства не смогут выдержать наплыв из 100–150 желающих получить навыки восстановления, скажем, средневековых фресок. Равно как медицинский и фармацевтический факультеты — очень престижные направления — не смогут обеспечить всех желающих материалами, необходимыми для проведения практических занятий и лабораторных работ. В случае с медицинским факультетом — вопрос пограничный, так как он принадлежит ко второй категории исключений из правила принимать студентов без экзаменов. Здесь речь идет о престижности учебного заведения. Некоторые факультеты, связанные с миром моды, дизайна и кино, ограничивая количество учебных мест, поддерживают тем самым спрос. Ярким тому примером может послужить миланский университет Восconi, который приобрел славу вуза, обеспечивающего работой всех своих выпускников. Принимая во внимание тяжелое состояние на рынке труда в Италии, перспектива получить гарантированное место работы прельщает многих. Следовательно, чтобы добиться заветного места, студент должен проявить больше усердия и сдать вступительные экзамены.

Третья особенность итальянского образования, затрагивающая непосредственно факультеты иностранных языков, заключается в практически полном отсутствии единой программы обучения. Учащемуся предоставляется возможность выбора дисциплин в рамках заданного направления и кредитов, т. е. необходимых ему баллов. Вышеизложенное очень наглядно иллюстрирует следующий пример из жизни студентов, обучавшихся на факультете иностранных языков в Университете Carlo Bo в Урбино в середине 2000-х гг. Вместо глоттодидактики, сравнительного литературоведения и углубленного курса лингвистики студент предпочел сдать три экзамена по истории. Разумеется, экзамены были посвящены различным историческим аспектам разных стран, однако в дипломе у него фигурировали 9 (sic!) экзаменов по истории, в то время как его сокурсники предпочли более углубленное изучение литературы или дидактики. При этом дипломы выпускники получили одинаковые. В настоящее время свободы выбора стало чуть меньше, однако она с лихвой компенсируется различием программ, варьирующихся не только от университета к университету, но и даже в рамках одного вуза. Сопряженные с языком учебные программы — по истории, литературе, искусству и т. д. — читаются в формате монографического курса, т. е. когда профессор в течение года/семестра рассматривает один, зачастую очень узкий, аспект изучаемой дисциплины, например, творчество Замятина, а вся основная часть программы — советская литература XX в. — изучается студентами самостоятельно по рекомендованным профессором учебникам и монографиям. На экзамене студент получает общую оценку, являющуюся средним арифметическим отметок, полученных за монографический курс и общую часть. Монографические курсы никогда не читаются дважды. В связи с этим нередки ситуации, когда на экзамен приходит студент, подготовивший программу семилетней давности, и преподавателю приходится неожиданно для него самого переключаться с одной темы на другую.

Конечно, приведенные особенности — это лишь вершина айсберга итальянской системы образования, но даже ее будет достаточно, чтобы понять условия, которыми вынуждены руководствоваться в Италии преподаватели иностранных языков вообще и русского в частности. В 2012 г. в «Российской газете», а затем и в ряде итальянских СМИ появилось интервью с одним из самых выдающихся славистов нашего времени, заведующим кафедрой русского языка Стефано Гардзонио. Профессор с радостью сообщил, что на отделение русского языка в тот год поступило 230 студентов. Аналогичными показателями мог похвастаться и Болонский университет. Впервые количество студентов, желающих овладеть языком Толстого,

превысило количество желающих связать свое будущее с английским языком. Гардзонио отметил, что французский или немецкий уже никто изучать не хочет, а «большинство молодежи думают про Форте деи Марми¹, где селятся русские олигархи: может быть, там работа найдется? И вот тогда наши выпускники будут им объяснять, кто такие Петр и Феврония...»². Опрос студентов в Болонском университете в том же году выявил, что их мотивация мало чем отличается от той, что назвал Гардзонио. Любовь к литературе или культуре (об этом чуть далее) в качестве побуждающего фактора упоминалась очень редко, еще реже желание учить русский язык объясняли причинами религиозного или политического характера. В коллективном сознании студентов Россия представлялась аналогом Эльдorado, страны сказочного богатства, заполучить которое было проще простого. Для этого не нужно было, рискуя жизнью проникать глубоко в сердце тропических лесов Амазонки, а всего-навсего выучить шесть падежей. При этом ни один из студентов-первокурсников Болонского университета — а их было почти 150 человек — не знал, кто такой Дмитрий Медведев.

Изучение русского языка в Италии, не зависимо от университета, стоит на трех китах:

- лингводидактика;
- культуроведческие компетенции;
- коммуникативные умения.

Сразу стоит оговориться, что каждый преподаватель решает сам, какие знания являются фундаментальными, необходимыми для овладения русским языком. Успех или неудача курса во многом зависят не столько от используемых методических приемов, сколько от эрудиции преподавателя и его вовлеченности в учебный процесс, от атмосферы, сложившейся в аудитории и, сколь бы грустно и цинично это ни звучало, от умения педагога отделить зерна от плевел, т. е. мотивировать более способных и прилежных студентов, сконцентрировав внимание во время учебного процесса именно на них. Пожалуй, даже больше, чем в России, отработка коммуникативных навыков и умений на занятиях иностранным языком несет воспитательный характер.

В основе методики преподавания лежат экстралингвистические факторы. Во-первых, она зависит от количества астрономических часов, отведенных на занятия языком. Как правило, их много, но на практике подразумевается, что с преподавателем в аудитории студенты занимаются 2–3 часа в неделю, а остальное время отводится на самостоятельную подготовку в специальных оборудованных лингвистических центрах при университете

CLA — Centro Linguistico di Ateneo, в которых обучающиеся имеют доступ к большому выбору учебного материала, в том числе к аудио- и видеокурсам. Структура преподавательской деятельности с небольшими вариациями сводится к следующему: один час посвящен изучению теоретической грамматики русского языка, два других часа отводятся на практические занятия.

Во-вторых, из-за огромного числа желающих изучать русский язык на первом курсе студентов делят на две группы (на втором, как показывает практика, их становится значительно меньше), но и этого оказывается недостаточно для организации разумного учебного процесса. В больших городах и престижных вузах в группе бывает до 70 студентов, и сформировать у них минимальные речевые навыки, имея в распоряжении один или два часа занятий в неделю, очень сложно. Преподаватели из университета Ca' Foscari в Венеции также признают, что в создавшихся условиях уроки русского языка напоминают, скорее, «хоровое дирижирование», чем дидактически грамотно выстроенное обучение иностранному языку.

В-третьих, посещение занятий не является обязательным. Студента нельзя исключить из университета или не допустить до экзамена за непосещаемость или невыполнение домашних заданий. Основной акцент в системе высшего образования делается на сознательность, устремленность, прилежность и организованность учащихся, при этом инструменты внешнего воздействия, позволяющие воспитать у них эти качества, отсутствуют. Исходя из вышеизложенного, вывод очевиден — для формирования культуроведческих компетенций и коммуникативных умений в итальянских вузах отведено слишком мало времени, следовательно, эти задачи ложатся на плечи лингводидактики.

Рассмотрим теперь основные параметры, исходя из которых строится учебный процесс.

Первый, и основной, — это объем теоретических знаний. Студенту предлагается за три года обучения освоить минимальный объем теоретического материала, необходимого для овладения русским языком. Как правило, деление происходит следующим образом: на первом курсе учащийся осваивает систему склонений и спряжений, на втором акцент делается на глаголах: вид, время, переходность, глаголы движения, модальность и т. д., на третьем студент осваивает более сложные грамматические конструкции: сложносочиненные предложения, причастия и деепричастия. Следует сразу отметить, что экзамен состоит из нескольких частей, первая и основная из которых нацелена на выявление полученных знаний в области теоретической грамматики русского языка. Студенту предлагается самому объяснить тот или иной грамматический аспект, а также привести ряд примеров. Как правило,

за теоретическую часть отвечает один ведущий преподаватель. Он составляет программу на год, определяет очередность и последовательность подачи материала, планирует количество часов, которые необходимо посвятить той или иной теме. Очевидное преимущество такого подхода заключается в ориентированности на студентов. Например, наборы 2012 и 2013 гг. на отделение русистики в Болонском университете очень сильно отличались по степени мотивированности, общей эрудиции и лингвистической подготовки среди студентов. И если в 2012 г. теоретический курс был минимально наполненным, то есть строго ориентированным на успешную сдачу экзамена, то поступавшие годом позже абитуриенты были гораздо лучше подготовлены в области теоретических знаний. Любопытно отметить, что статистика подтвердила это предположение. В 2013/2014 учебном году 5 студентов итальянцев, то есть тех, для кого русский язык не является родным, из 50 присутствовавших на письменном экзамене по русскому языку получили максимальную (30 баллов) отметку. Это был один из самых высоких показателей результативности за последние годы.

Второй параметр заключается в последовательности подачи материала. Как отмечалось ранее, частично она обусловлена успеваемостью студентов, но в основном это зависит от предпочтений самого преподавателя. Процесс строится следующим образом: ведущий преподаватель объясняет на лекции теоретическую часть. Он может использовать как созданные им самим таблицы и схемы, так и фрагменты из различных учебных пособий, мультимедийных курсов, или же он может опираться на теоретический материал, приведенный в выбранном им учебнике. Последнее на практике встречается довольно редко, поскольку отработкой практических навыков речевой деятельности у студентов занимается другой преподаватель, и именно он работает с уже готовыми учебниками и мультимедийными программами.

Третий, наиболее важный с практической точки зрения, это параметр, характеризующий скоординированность содержания и структуры учебников. По личному опыту в качестве студентки и впоследствии преподавателя могу сказать, что это наиболее болезненный вопрос для итальянских вузов. После объяснения теоретической части студентам предлагается выполнить ряд заданий и упражнений для закрепления пройденного материала. Для наглядности стоит привести следующий пример. В Болонском университете обучение ведется по учебникам С. Чернышева «Поехали!», Т. Капитоновой, И. Барановой «Живем и учимся в России», С. Хаврониной, А. Широносковой «Русский язык в упражнениях» и мультимедийному курсу для самообучения РКИ «Краски» и «Краски-II»

С. Берарди и Л. Буглаковой. И даже если каждое отдельно взятое пособие, без тени сомнения, имеет свои сильные стороны, использование одновременно трех учебников вызывает определенные трудности в усвоении студентами материала. Даже при очень слаженной работе преподавателей, подача материала происходит неравномерно. Как уже упоминалось, ориентация идет на главного преподавателя, который последовательно, т. е. по мере возрастания сложности, объясняет теоретическую грамматику русского языка. Изучая родительный падеж, на практических занятиях преподаватель ставит перед собой задачу продумать систему упражнений по усвоению лексических единиц и грамматических категорий, а также помочь студентам овладеть всеми видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Учебник С. Чернышева предлагает ряд текстов, упражнений и аудиозаписей, способствующих развитию необходимых умений. На занятии студенты отрабатывают орфографические, грамматические, орфографические навыки (хотя за часовой занятие не многим удается сказать больше пяти фраз, учитывая многочисленность группы). Упражнения по теме «Родительный падеж» по учебнику Хаврониной студенту предлагается выполнить дома самостоятельно или посвятить им отдельное занятие, если в расписании предусмотрен дополнительный час занятий с преподавателем. В учебнике «Поехали!» Р. п. изучается раньше дательного, а в «Упражнениях» Хаврониной наоборот, эта тема следует после дательного. Студенты вынуждены изучать не только сложные для них конструкции с числительными, датами, обилием предлогов, но и попутно, как говорится *en passant*, осваивать и дательный, еще не знакомый им падеж. Аналогичное несоответствие прослеживается и в лексической наполненности каждого учебника.

Несколько иная ситуация сложилась в группе русского языка в университете Carlo Во в Урбино. Там в качестве основного и единственного пособия, используемого на занятиях, предлагается учебник Ю. Добровольской «Il russo per italiani» («Русский язык для итальянцев»). Классическая и более привычная структура учебника — грамматические таблицы с подробным объяснением правила, текст и упражнения, помогающие как усвоить новое правило, так и закрепить навыки чтения, письма и говорения — выгодно отличается тем, что у студента всегда под рукой весь материал — теоретический и практикум, и в случае необходимости учащийся может сразу отыскать интересующее его правило или упражнение.

Стоит упомянуть о так называемых *test di autovalutazione* — вступительных тестах, в которых студенту предлагается самостоятельно оценить свои способности к изучению языков, выявить уровень общей эрудиции и степень знакомства

¹ Престижный курорт в Тоскане, известный обилием русских состоятельных туристов.

² rg.ru/2012/02/20/gardzonio.html

с литературными явлениями в контексте той страны, язык которой студент намеревается выучить. Подобные тесты проводятся, например, в Миланском университете и позволяют выявить априори методическую и содержательную составляющую конкретной дисциплины, исходя из того уровня знаний, которые показали студенты-первокурсники. Подчеркнем еще раз, что независимо от результатов теста студенту нельзя отказать в обучении, можно лишь посоветовать скорректировать программу или выбрать другой иностранный язык в качестве основного. В тех университетах, где подобные тесты не проводятся, задача преподавателя на первых же занятиях дать студенту общее представление о фонетике, грамматике и синтаксисе русского языка, чтобы информировать об ожидающих его трудностях, и как можно более жестко очертить тот объем работы, который необходимо проделать для получения диплома. Подобная строгость вполне оправдана. Как показывает практика, от 10 до 20 процентов студентов решают выбрать более легкие для итальянцев языки — португальский или французский — уже после одного-двух занятий.

Четвертый параметр, на котором строится учебный процесс, — это характер дидактического материала. И о нем разговор особый. Дидактический материал должен удовлетворять поставленным целям, способствовать скорейшему их достижению и, если не давать полную, исчерпывающую информацию в рамках одной дисциплины, то, по крайней мере, снабжать всеми инструментами и навыками, которые помогут в дальнейшем расширить полученные в университете знания. Как уже отмечалось, занятия русским языком, ввиду строгих временных рамок, не могут ограничиваться сутобо речевыми навыками. Перед преподавателем стоит задача приобщить студента к русской культуре, ознакомить с особенностями жизни в России, рассказать о важнейших исторических событиях. То есть подборка текстов строится, исходя именно из этих задач. Прежде всего, это должны быть связанные тематические тексты. Например, на втором курсе студентам-русистам в Болонском университете предлагалось ознакомиться с феноменом бардовской песни, биографией и одним произведением Высоцкого. Как правило, половина всех текстов историко-географического содержания: об истории России,

Санкт-Петербурга и Москвы, о Байкале, о Петре I и т. д. Очевидно, что диалогическая или монологическая речь в таком контексте практически исключается. Во втором семестре студентам предлагается ознакомиться с форматом интервью. Как правило, это воспоминания путешественников или писателей, так или иначе связанные с исторической или географической тематикой. Однако не стоит забывать, что на первом и втором курсе багаж знаний у студентов еще довольно скромный, а поэтому информативность текстов тоже весьма скудная. Чтобы восполнить пробел, в качестве познавательного материала часто используются русские фильмы, мультфильмы и песни. Игровые задания, составление диалогов, пересказ текста — такие задания используются только в тех группах, где количество студентов небольшое. Огромным подспорьем в достижении поставленных целей студентам служат мультимедийные обучающие интерактивные курсы. Преподаватели Болонского университета Симона Берарди и Людмила Буглакова разработали мультимедийный курс для самостоятельного обучения, который ориентирован на элементарный уровень владения русским языком и состоит из четырех тематических разделов. Каждый тематический раздел включает три коммуникативные ситуации, представленные в видеофрагментах и интерактивных заданиях по обучению аудированию и чтению (на основе просмотренного видеофрагмента), интерактивных заданий по лексике и грамматике. Таким образом, студентам дается возможность закрепить пройденный материал и проверить, насколько он актуален и необходим в повседневной жизни.

Резюмируя все вышеизложенное, хочется снова вернуться к вопросу, вынесенному в заглавие статьи. Насколько соответствуют применяемые средства заявленной цели? В 2016 г. количество желающих учить русский язык в итальянских вузах резко снизилось. Объясняется это введением экономических санкций против России, и, в связи с этим, потерей основной мотивации к изучению языка страны-бизнес партнера. Иными словами, от владения русским языком студенты ожидают, прежде всего, экономической отдачи. Насколько методы, приемы и характер дидактических материалов соответствуют действительным потребностям студентов? Вопрос остается открытым. ■

V. S. Dorogokupets

I WOULD LEARN RUSSIAN BUT WHAT FOR?

Keywords: higher education in Italy, education system characteristics, Russian language, Russian language teaching methods and techniques, didactic materials.

The article gives a brief description and an overview of the higher education system in Italy, examines its strengths and weaknesses in terms of the organization of the learning process and the the knowledgeacquired. In addition, it provides both statistics on student learning Russian and ranings of the universities. Besides, the article put special emphasis on the coordination of the content and the structure of workbooks on Russian.

ОБ УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ИТАЛИИ (аналитическая справка)

Н. В. Смыкунова
кандидат педагогических наук
Университет Ка Фоскари
Венеция, Италия
smykunova.natalia@unive.it



Думаю, многие согласятся, что в последние годы изучать иностранные языки стало несколько проще: можно посмотреть, послушать, скачать необходимый материал (аудио, видео, изображения, даже целые уроки) в любой момент. Никогда ранее языковая среда для изучающего иностранный и, в частности, русский язык, не была в такой «шаговой» доступности. Преподаватели же, используя подобные материалы, несомненно, «иллюстрируют», разнообразят, одним словом, *обогащают* свои уроки.

Однако, с моей точки зрения, несмотря на достижения прогресса, сегодня, как и раньше, эффективный (результативный) учебный процесс продолжает базироваться на трех основных элементах: мотивированности (а также минимальной способности к языкам) учащегося, профессиональных качествах преподавателя и выбранном учебнике, соответствующим целям определенного учебного курса.

«Учебник! Учебник! Нет УЧЕБНИКА!» — наиболее частотная фраза, произносимая участниками Международной научно-практической сессии «Русский язык в глобальном образовательном пространстве», прошедшей в Милане в октябре 2016 года.

Учебники есть. Безусловно. Однако. Почему задавался этот вопрос?

В данной статье-справке мне бы хотелось показать статистику (с некоторыми комментариями) моего неформального «соцопроса об учебниках» коллег, работающих в университетах и лицеях Италии.

Конечно, я знакома не со всеми. Часть информации была взята с сайтов университетов. Но, к сожалению, не на всех из них мне удалось найти интересующую информацию (необходим пароль для доступа к определенным файлам). В связи с этим, возможно, что некоторые используемые учебники не будут отражены.

Итак, учебник. Учебник, согласно теории, — это книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области на современном уровне достижений науки и культуры; *основной и ведущий* вид учебной литературы. Для каждой ступени образования и вида учебных заведений, а также для самообразования создаются учебники, отвечающие целям и задачам обучения определенных возрастных групп. Учебник должен содержать не менее 75 % объема учебного материала, предусмотренного программой.

Ключевые слова:
учебник, учебное пособие
в Италии

В Италии на сегодня существует два «магистральных направления», где преподается русский язык — университеты и лингвистические лицеи. Есть еще профессиональные (как правило, *туризм*) школы, но о них речь пойдет в другой раз.

■ УНИВЕРСИТЕТЫ (как минимум 25)

Изучение русского языка, впрочем, как и других иностранных языков в бакалавриате (в Италии — 3 года) и магистратуре (2 года) часто носит прикладной характер. Многие из студентов выбирают специализацию «геополитика», «международные отношения» или «лингвистическое обеспечение и сопровождение», где русский язык является вторым иностранным языком, составляющим часть общей учебной программы. Одним словом, не *чистые* лингвисты.

Учебник, согласно теории, — это книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области на современном уровне достижений науки и культуры; основной и ведущий вид учебной литературы. Для каждой ступени образования и вида учебных заведений, а также для самообразования создаются учебники, отвечающие целям и задачам обучения определенных возрастных групп.

В большинстве университетов нет «входного» теста. Русский язык изучается *с нуля*. Программа курса такова: 30 академических часов «теории» + 180 (возможно, в некоторых университетах меньше) практических занятий в год.

Доценты, ведущие теоретический курс, кроме материалов лекций, в библиографии к курсу, в качестве учебника часто указывают учебник «Русская грамматика, морфология, теория и упражнения» [Чевезе К., Добровольская Ю., Маньянини Э.]. В этой *книге* русский язык описывается с академической точки зрения (включая и фонетику, а не только морфологию). Принцип этапности в обучении и концентричности в подаче учебного материала не учитывался. Кроме этого, авторы часто обращались к произведениям классической литературы как источнику языкового материала для упражнений. В связи с этим сегодня студенты вне зависимости от специализации часто сталкиваются с трудностями при использовании этого учебника.

На практических занятиях в университетах, как правило, используется один учебник и одно учебное пособие, (список которых приводится ниже) в зависимости от года обучения (и выбора преподавателя).

Некоторые преподаватели, имеющие многолетний опыт преподавания русского языка, используют только собственные материалы, так называемые *наработки*. Другие же, которые не смогли (*не захотели*) определиться с учебником, работают по принципу *губы Никанора Ивановича да приставить к носу Ивана Кузьмича*, т. е. в качестве материалов используется *микс* (ксерокопии страниц) из разных учебников и пособий.

■ ЛИЦЕИ

Примерно в 40 лингвистических лицеях и 20 профессиональных школах русский язык как второй или третий иностранный язык изучается на протяжении 5 лет. На первом и втором году обучения — 180 часов в год, на третьем, четвертом и пятом — 240. Очень часто преподаватели разных лицеев *солидарны* в выборе учебника.

Несколько лет назад в Италии в издательстве HOEPLI был издан учебник «Молодец» [авторы Лагран Д., Вешниева Н., Маньяни Д.]. Некоторые лицеи выбрали данный учебник как основной. Первоначальный энтузиазм (доступность книги и, соответственно, невысокая цена, хорошая полиграфия, наличие «живых» диалогов) быстро прошел (оставил за собой право не писать, почему). Сейчас же они (лицеи) пробуют работать с новым учебником — «Общаться по-русски. Курс по русскому языку и культуре» [авторы Маньяни Д., Леджиттимо Д., Чихачев Ф., Яшаева С.], который вышел в этом же издательстве недавно.

Стоит также отметить, что почти во всех лицеях и школах уже 2 года очень продуктивно используется учебное пособие по русской культуре «Мир тесен» (авторы Бончани Д., Романьоли Р., Смыкунова Н.).

Хотелось бы также остановиться на таком прагматичном моменте, как цена учебника. В среднем цена учебника, изданного в Италии, не превышает 25 евро. Учебники, выпущенные в России, в Италии стоят около 40–50 евро. Книжные магазины, специализирующиеся на реализации учебной литературы, не очень стремятся расширить свой ассортимент, продавая учебники, выпущенные в России. И дело здесь не в политических пристрастиях. Я не знаю, как дело обстоит в других университетах/городах. В данном случае в Венеции приходится тратить не одну неделю, выступая в качестве некоего «посредника» между издательством в России и книжным магазином. Книги приходят с опозданием, студенты не хотят платить такую сумму за учебник и делают копии. Соответственно, книжный магазин продает только часть заказа, высказывая в наш адрес *недовольство*, и т. д. Несомненно, это *сега рода мелочи*, которые, однако, влияют на организацию учебного процесса в целом.

Что можно сказать в заключение? Учебники есть. Теоретически. Они используются. Однако, зачастую «поневоле». По принципу *на безрыбье и рак рыба*.

Я не хочу давать и не даю оценку используемым учебникам вообще и упомянутым в статье в частности. Каждый из них сделан профессионально. Однако на сегодняшний момент нет ни одного, который бы отвечал запросам преподавателей русского языка в Италии. То есть который соответствовал бы следующим условиям:

- **методически** правильно выстроен грамматический материал, учитывающий, все виды речевой деятельности в соответствии с уровнями языка (так называемый в России *Европейский Языковой Портфель (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER))*);
- адресован итальянской аудитории, с комментариями (формулировками заданий) на итальянском языке;

■ доступный (по цене) для приобретения в Италии.

Что нужно, чтобы был такой учебник? Не просто написать, а создать.

Я не говорю о создании *универсального учебника* для итальянцев. Как все мы понимаем, такого быть не может. Однако (да простит меня Гоголь!) совместить *губы Никанора Ивановича* с носом *Ивана Кузьмича* в нашем случае возможно. Что для этого нужно?

И в Италии, и в России есть преподаватели, научные сотрудники, которые *знают/могут/хотят* — ЛЮБЯТ свою работу и русский язык. И могут создать (написать, сделать) такой учебник. Только одной любви и энтузиазма мало. Нужна поддержка. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА С РОССИЙСКОЙ СТОРОНЫ. ■

■ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ:

Учебники:

1. 5 ЭЛЕМЕНТОВ. Части 1, 2, 3 / Т. Эсмантова.
2. Дорога в Россию: А1, В / В. Антонова, и др.
3. Жили-были: 28 уроков русского языка / Л. Миллер, Л. Политова.
4. Живём и учимся в России / Т. Капитонова и др.
5. Наше время. Части 1, 2, 3 / Э. Иванова и др.
6. Поехали! Части 1, 2 / С. Чернышов.
7. Приглашение в Россию. Части 1, 2 / Е. Корчагина, Н. Литвинова (только учебник).
8. Окно в Россию. Части 1, 2 / Л. Скороходов, О. Хорохордина (магистратура).

Учебные пособия:

1. Знаю и люблю русские глаголы / А. Кривонос, Т. Редькина.
2. Мои друзья падежи. Рабочая тетрадь / Л. Булгакова.
3. Практикум по русской грамматике. Часть 2. Синтаксис простого и сложного предложения / Л. Бабалова, С. Кокорина.
4. Русский — Экзамен — Туризм. РЭТ / Л. Трушина и др.
5. Русский язык в упражнениях / С. Хавронина, А. Широценская.
6. Синтаксис: Практическое пособие / И. Иванова и др.

■ НА ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКЕ:

Учебники:

1. Comunicare in russo. Corso di lingua e cultura russa, D. Magnati; F. Legittimo Cichachev; Iashaiaeva S.
2. Grammatica russa, Morfologia: teoria ed esercizi, Cevese C., Dobrovolskaja J.; Magnanini E.
3. Kak dela? — corso di lingua russa (per la preparazione all'esame di certificazione), Cadarin E.; Kukushkina I.
4. Molodez — parliamo russo vol. 1, 2, corso comunicativo di lingua russa, Langran J.; Vesnieva N.; Magnati D.

Учебные пособия, грамматические справочники:

1. Grammatica russa. A cura di Erica Tancon
2. Esercizi di lingua russa. Natalia Nikitina Morfologia: livello avanzato.
3. Mir Tesen. Fondamenti di cultura russa. Bonciani D.; Romagnoli R.; Smykunova N.
4. Russo Facile. Esercizi. Gancikov A.

ABOUT TEXTBOOKS ON THE RUSSIAN LANGUAGE IN ITALY (analytical report)

Keywords: textbook, study guide in Italy.

The article speaks about teaching Russian language in Italy are some used textbooks.

N. V. Smykunova

РЕЦЕНЗИЯ НА УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ Д. БОНЧАНИ, Р. РОМАНЬОЛИ, Н. СМЫКУНОВОЙ «МИР ТЕСЕН. ОСНОВЫ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ»

С. Г. Персиянова
кандидат филологических наук,
декан факультета обучения
русскому языку как
иностранному Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
SGPersyanova@pushkin.institute



Е. Г. Ростова
кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
проектной научно-
исследовательской лаборатории
инновационных средств
обучения русскому языку
EGRostova@pushkin.institute



Ключевые слова:
русский язык как иностранный,
основы русской культуры

В 2016 г. библиотека итальянских преподавателей русского языка пополнилась новым пособием «Мир тесен». Авторы книги — выпускники аспирантуры Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, специалисты по методике преподавания русского языка как иностранного, по культуре России. Их диссертационные исследования, подготовленные под руководством ведущих ученых Института Пушкина — С. К. Милославской и Ю. Е. Прохорова, внесли вклад в разработку одного из главных научных направлений Института — в изучение русского языка и культуры. Теперь результаты диссертационных работ вводятся в практику преподавания РКИ в Италии, разработанные концепции обретают жизнь в учебниках. Первые учебные пособия авторов новой книги вышли в России: в 2004 г. книга «Ближе к России» Д. Бончани (тираж 1000 экз.) и в 2011 г. «Россия — Италия: диалог культур» (часть 1) Д. Бончани и Р. Романьоли (тираж 1000 экз.). Эту книгу фонд «Русский мир» подарил университетам Италии. И вот перед нами новая работа талантливых итальянских русистов и их русской коллеги Н. В. Смыкуновой — пособие «Мир тесен». Как видно даже из названий всех подготовленных учебников, идея добрососедства, общего мира близка авторам.

Книга адресована начинающим изучать русский язык и может быть им полезна вплоть до достижения уровня знаний, соответствующего первому сертификационному уровню (B1). Преимущественно это пособие для обучения чтению, хотя некоторая часть заданий предполагает устные высказывания (например, оценка или формулировка собственного мнения), весьма ограничены задания на развитие навыков письменной речи. По концепции авторов, говорить и читать о русской культуре можно с самого начала изучения русского языка. Остановимся подробнее на теме, как в пособии решаются вопросы о том, какие единицы языка и какие тексты следует отобрать для достижения поставленной цели, насколько целесообразно и уместно использование родного языка, какой методический аппарат обеспечит усвоение материала, и др.

Пособие разделено на три блока в соответствии с уровнями от A1 до B1; каждый блок включает пять уроков, посвященных различным страноведческим и культуроведческим темам, также ориентированным на конкретный уровень владения языком. Авторы избрали темы, связанные не только с художественной культурой России,

но и с бытовой культурой, с культурой поведения. И так же, как усложняется лингвистический материал уроков, усложняется их страноведческая информация: от истории русского алфавита до описания особенностей русского национального характера. Оригинальность авторской концепции, как представляется, в уместном сочетании элементов системы русского языка с культуроведческим содержанием текстов, что в итоге способствует решению задачи формирования культуроведческой компетенции. Например, уже в первом уроке «Русский язык вчера и сегодня» учащиеся знакомятся с местом русского языка на генеалогическом древе индоевропейских языков и учатся правильно образовывать и употреблять названия языков, которые в качестве ключевых слов входят в микротексты, предлагаемые для чтения.

Если проанализировать пособие с позиций педагогической лингвистики (термин и концепция С. К. Милославской), то есть с позиции того, как и какой образ России создается в книге, то можно сказать, что в ней присутствуют все основные составляющие образа страны: образ страны как государства раскрывается в темах (уроках) «Россия — огромная страна», «Образование в России», «Одна страна — калейдоскоп пейзажей», «Экономика современной России», «Художественная литература и кино»; образ народа — в темах «Человек и общество», «Досуг», «Особенности русского национального характера» и частично в других; образ русского языка — в теме (уроке) «Русский язык вчера и сегодня». В каждой из названных тем предлагается информация о прецедентных именах и текстах русской культуры. Это, например, имена Ивана Федорова и М. В. Ломоносова, С. С. Прокофьева, П. И. Чайковского, И. Ф. Стравинского, С. П. Дягилева, Б. Ш. Окуджавы и И. А. Бродского; топонимы — Москва, Петербург, Царское Село и др.

Страноведческое содержание каждого урока (темы) делится на 2 части: первая посвящена истории и современности России, ее культуре, вторая — диалогу культур между Россией и Италией. В этом смысле новая книга продолжает начатую авторами тему российско-итальянского диалога культур в упомянутом выше учебном пособии 2011 г. Создается образ России как интересной страны, с богатым прошлым и настоящим; страны, не лишенной проблем, но от этого не теряющей своей привлекательности; создается и образ русского народа, с характером чем-то похожим на характер итальянцев, ведь не зря в каждом уроке есть раздел под названием «Мы разные, но мы похожи».

Еще одной особенностью пособия является активное использование родного языка учащихся (блок A1)

в следующих случаях: как языка страноведческого комментария, для подписей под иллюстрациями параллельно с русским языком, для формулировок содержания и задач урока, в рубрике «Это интересно», а также при параллельном введении русского текста-оригинала и текста-перевода. Родной язык «исчезает» уже в шестом уроке (уровень A2), хотя содержание всех последующих уроков написано все-таки по-итальянски. Такова позиция авторов, хотя в этом вопросе возможно и другое решение.

Отдельно хотелось бы отметить приложения к пособию. Они незначительные по объему, но содержат очень важную информацию, отбор которой произведен опытными преподавателями, какими и являются авторы книги, и которая точно соотносима с уровнем изучения языка и коммуникативными потребностями учащихся. Так, например, «Приложение 2» содержит список так называемых ложных друзей переводчика, причем в него входят именно те единицы, которые обязательно встретятся учащимся уже на этапе A1–A2. «Приложение 6» представляет собой маленький тематический лингвострановедческий словарь, посвященный традиционным русским продуктам питания и блюдам национальной кухни. Необходимость именно этих знаний важна для начинающих, особенно если они оказываются в языковой среде.

В целом пособие представляется интересным, методически продуманным, стоящим на фундаменте авторского опыта преподавательской и исследовательской работы. Думается, что написать книгу авторам помог и опыт личного общения с русскими коллегами во время учебы в аспирантуре Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, а в последние годы — на различного рода научных собраниях, куда они непременно приезжают.

Книга посвящена светлой памяти С. К. Милославской — научному руководителю Даниелы Бончани и Рафаеллы Романьоли, замечательному ученому и человеку. И в этом тоже проявляется связь авторов с Россией, продолжение диалога культур. ■

S. G. Persyanova, E. G. Rostova

REVIEW ON TUTORIAL D. BONCIANI, R. ROMAGNOLI, N. SMYKUNOVA IT'S A SMALL WORLD. THE FOUNDATIONS OF RUSSIAN CULTURE

Keywords: Russian as a foreign language, the fundamentals of Russian culture.

The article presents a review of the textbook *It's a small world* by D. Bonchani, R. Romanyoly, N. Smykunova for students of Russian as a foreign language (Level A1–B1).



ТЕРМИНОЛОГИЯ ТУРИСТСКОГО БИЗНЕСА

А. А. Булгина (Хустенко)
магистр филологии,
преподаватель РКИ
Университета Катании
Катания, Италия
anastasiakhustenko@gmail.com



Ключевые слова:
терминология
туристского бизнеса,
переведенные термины,
термины-эквиваленты,
кальки, заимствования,
интернационализмы,
слова греко-латинского
происхождения, термины-
гибриды, термины-неологизмы,
термины-экзотизмы

С динамичным развитием туризма как отрасли развивается и видоизменяется его понятийный аппарат, появляется большое число новой лексики и подвергаются существенным изменениям значения многих терминов. Туристская терминология — предмет ожесточенных дискуссий апологетов теории туризма и предмет интереса лингвистов. Автором предпринята попытка описания терминологической системы языка туристского бизнеса и анализа отдельных лексических единиц на основании материала, извлеченного методом систематического отбора из энциклопедий по туризму, словарей туризма, гостиничного хозяйства и сервиса, словарей-справочников, англо-русских словарей по туризму, толковых словарей русского языка и энциклопедий.

■ К истокам

Сам термин «туризм» претерпел ряд значительных изменений в своей трактовке, — процесс, подробно описанный в диахроническом ключе в статье Г. В. Мерзляковой, И. В. Соловей, Л. В. Баталовой [11: 7]. Определение термина «туризм», заимствованного из французского языка (*tourisme*, от *tour* — прогулка), в Большой советской энциклопедии следующее: *поездка, путешествие (поездка, поход) в свободное от работы время, один из видов активного отдыха*. Интересна этимология этого заимствования и его дериватов: «Словарь «Le Nouveau Petit Robert» сообщает, что сначала на основе заимствованного из французского в английский язык существительного *tour* в последнем появилось наименование лица, совершающего путешествие — *tourist*. Первая его письменная фиксация относится к 1800 г. В 1803 г. это слово перешло уже и во французскую письменную речь. Номинации *tourism* и *tourisme*, обозначающие и в английском, и во французском языках одно и то же — «путешествие», появились гораздо позже. И английский, и французский источники датируют появление лексемы *tourism* в английском языке началом XIX в. (1805–1815 гг.). А во французский слово проникло из английского позже. В письменной форме оно известно только с 1841 г. Таким образом, *tour* — французское слово, *tourist* — английское, *tourism* — английское. [2: 73]

Говоря о русском языке, интересно заметить, что «Энциклопедический словарь» Брокгауза и Ефрона 1902 г. издания [20]: не имеет словарной статьи «туризм», а сам термин упоминается лишь в экзотической статье

об истории велосипеда и путешествия на велосипедах. Современные толкования термина, освещают, как правило, лишь одну из сторон этого комплексного понятия. Например, определение 1993 г. Статистической комиссии ООН: «туризм — это деятельность лиц, которые путешествуют и осуществляют пребывание в местах, находящихся за пределами их обычной среды, в течение периода, не превышающего одного года подряд, с целью отдыха, деловыми и прочими целями». Определение, указанное в туристском терминологическом словаре: «Туризм — 1) путешествие (поездка, поход) в свободное время, один из видов активного отдыха. Распространен в большинстве стран мира. Осуществляется, как правило, туристскими организациями по туристским маршрутам. 2) временные выезды (путешествия) граждан РФ, иностранных граждан и лиц без гражданства с постоянного места жительства в оздоровительных, познавательных, профессионально-деловых, спортивных, религиозных и иных целях без занятия оплачиваемой деятельностью в стране (месте) временного пребывания. 3) временный выезд людей с постоянного места жительства в целях вакационных, оздоровительных, познавательных или профессионально-деловых без занятия оплачиваемой деятельностью в месте временного пребывания. 4) деятельность лиц, которые путешествуют и пребывают в местах, находящихся за пределами их обычной среды. В течение периода, не превышающего одного полного года, с целью отдыха, деловыми и пр. целями. 5) путешествия, походы, спортивные или рекреационные мероприятия и другие формы отдыха. [11:7] Данный пример дает возможность проследить как в процессе эволюции самого явления видоизменялась дефиниция соответствующего термина, оставляя одни аспекты в прошлом и постепенно обрастая все новыми.

■ Туристский или туристический?

Применение искаженных терминов приводит к серьезным затруднениям, часто в нормативном акте или даже в государственном стандарте происходит смешение таких наименований документов, как «туристская путевка» или «туристическая путевка». В нормативном акте Минфина РФ она именуется «туристская», а во множестве рекомендаций, непрофессиональной литературе частотно употребление термина «туристическая путевка». [3] Особенности и традиции фонетики русского языка охотнее принимают слова, в которых не возникает глухих сочетаний, сложных для артикуляции. Такие слова проще произносить, они привлекают внимание в рекламных текстах и объявлениях, поэтому в популярной литературе, посвященной туризму, все отчетливее прослеживается тенденция употребления термина *туристический*, и скорее всего этот вариант в скором времени победит. Но не будем преждевременно записывать термин *туристский* в число устаревших, наряду с его дериватами он продолжает употребляться

в официальных документах и закреплён в государственных стандартах. В. Г. Костомаров пишет: «Более чем полувековой личный опыт убедил меня в том, что семантическая кодификация, даже хитроумно поддержанная культурно-историческими доводами от разума и настроения социума, вряд ли в самом деле совершенствует язык. В известной мере она даже мешает его саморазвитию» [4].

Практической задачей изучения терминологической системы туристского бизнеса является создание словника терминов, а также разработка методологической базы и лексического минимума по языку специальности для русских и иностранных студентов, обучающихся по сертификационной программе «Туризм». Такой словник будет и полезен для иностранных работников туризма и турадминистрации. Заимствованная лексика затрудняет учебную коммуникацию — студент-иностранец не узнает незнакомое слово в русифицированном варианте, а «преподаватель, легко определяя по формальному показателю грамматическую характеристику слова, не знает точного терминологического значения» [1: 3].

На основании материала, извлеченного методом систематического отбора из энциклопедий по туризму, словарей туризма, гостиничного хозяйства и сервиса, словарей-справочников, англо-русских словарей по туризму, толковых словарей русского языка и энциклопедий, предпримем попытку описания терминологической системы языка туристского бизнеса. В нашем исследовании были применены методы отбора и классификации материала, метод сопоставления, контент-анализа, лингвистического и этимологического анализа.

■ Терминологическая система языка туризма

Туристская терминология формировалась на основе определений, введенных Советом Лиги Наций. В 1937 г. было впервые дано определение понятию «международный турист» (*international tourist*), а впоследствии оно было дополнено и уточнено в 1950 г. благодаря деятельности ВТО (Всемирная Туристская Организация / WTO — World Travel Organization) были введены такие понятия как «экскурсант» (*excursionist*) и «транзитный путешественник» (*transit traveler*). Говоря о терминологической системе, необходимо определить, чем является в русском языке ее единица — термин. Вслед за В. М. Лейчиком мы признаем тот факт, что термин берет и сохраняет от лексической единицы определенного лексического языка лишь то, что может быть названо его языковым субстратом [7: 21], а главным в термине является его терминологическая сущность, т. е. способность оптимально выполнять функцию обозначения специального общего понятия в системе понятий известной специальной области знаний или деятельности. Кроме того, термины, являясь средствами обозначения специальных понятий, несут в своей содержательной структуре признаки и специальных, и логических понятий. Можно поэтому говорить, что

признаки логического понятия накладываются «сверху» на содержательную структуру термина. Таким образом, термин представляет собой сложное многослойное образование, в котором естественно-языковой субстрат и логический суперстрат образуют соответственно нижний и верхний слои, а сердцевину его составляет терминологическая сущность, включающая специфическую концептуальную, функциональную и формальную структуру [7: 21].

Весь корпус терминов туристского бизнеса можно классифицировать на основании следующих тематических групп: *виды туризма, способы организации туров, название туристских услуг; и подгруппы: средства размещения, сфера обслуживания, транспортные перевозки, название организаций и их деятельности, названия документов, названия лиц, совершающих путешествия; названия документов, название должностей в сфере туристского бизнеса.*

Оставив за пределами данного исследования собственно русские термины, а также большой пласт общеупотребительной лексики, в той или иной мере используемой в сфере туристского бизнеса, выделим следующие источники формирования терминологии:

1. Переведенные термины

а) термины-эквиваленты

Особенностью этой группы терминов является то, что термины-эквиваленты разных языков уже существовали в обоих языках в момент перевода, их выявляют, а не создают, как это бывает с новыми терминами, неологизмами [8: 146]: *достопримечательности (attractions); гостиница (hotel); паломничество (pilgrimage); дата приезда (arrival date / date of arrival); дата отъезда (departure date / date of departure); вид путешествия (type of journey).*

Необходимо отметить, что найти эквивалент не всегда удается, так как для этого необходимо соблюдение целого ряда условий, одним из которых является одинаковый уровень развития той области, к которой относится термин.

б) термины, образованные с помощью семантической конвергенции

Способ семантической конвергенции предполагает создание нового термина путем придания существующему слову или словосочетанию в языке перевода нового значения под воздействием термина языка оригинала.

Рассмотрим описанный процесс на примере термина *бронирование*, соответствующего английскому *booking* – 1. *An engagement, as for a performance by an entertainer.* 2. *A reservation, as for accommodations at a hotel.* Существительное среднего рода, образованное от глагола НСВ. *бронировать* при помощи суффикса, образующего название отвлеченного действия от глаголов: *-(е)-ни-е* по уже существующей модели: *акционирование* от *акционировать*, *рисование* от *рисовать*, *изучение* от *изучить* и т. д.

Бронь, броня или бронирование?

«Словарь современного русского языка» (в 17 т.) в 1991 г. отмечал только вариант *брóня* (указывая

на *брóнь* как просторечное, нелитературное слово). В новом издании словаря «Большой академический словарь русского языка» [12] есть *брóня* (общеупотребительное) и разговорное *брóнь* «официальное закрепление за кем, чем-либо льготных прав на пользование чем-либо, получение чего-либо». Рассмотрим историю фиксации этого слова в словарях. В «Толковом словаре русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова [19] два ударения при одном слове: *брóня́*. Значения слова объединены в одной словарной статье: «воинский доспех»; «защитная облицовка»; «запрет, налагаемый властью на какие-либо предметы общего пользования с целью обеспечить их для кого-либо, для каких-нибудь государственных нужд» (новое, официальное слово); «предметы, на которые наложен такой запрет» (новое, разговорное слово); «право пользования такими предметами, документ на это право» (новое, разговорное слово). В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова [17] *броня* и просторечное *брóнь*. Такая рекомендация сохранялась в последующих изданиях словаря и в большинстве других нормативных источников. При этом «защитная одежда, облицовка» — только *брóня*. В «Большом толковом словаре русского языка» под ред. С. А. Кузнецова — единственный возможный вариант *брóнь*. Таким образом, кодифицированным вариантом можем считать *термин брóня* в значении «закрепление чего-либо; документ, подтверждающий закрепление», а *брóнь* — разговорным вариантом. Уточним, что за термином *брóня́* также сохраняется семантическое значение «защитная одежда, облицовка». От уже живущего полноценной жизнью в русском языке существительного, точнее лишь из одного из его значений, образуется следующая форма переходного глагола: *Бронировать/забронировать* и *бронирование* — отглагольное образование в результате процесса вторичной номинации действия приобретает дополнительное значение «результата действия». Предположительно, язык, стремясь избежать двойственности и неопределенности, все больше отдает предпочтение в пользу термина *бронирование*. Тому есть масса примеров: *Мне нужен чек или инвойс на мое бронирование. Бронирование и заказ гостиницы. Я не получил ваучер о подтверждении моего бронирования.*

Интересен лингвистический путь термина *пакет услуг*, составная часть которого собственно *пакет*, известная русскому языку с 1700 г. благодаря Петру I, была успешно заимствована из французского языка *paquet* предположительно через немецкий *paket*. При переходе в терминологическую систему терминов туризма под влиянием английского языка развивает лишь одно из семантических значений: Словарь Ожегова: *Пакет, -а, мужской род: 1. Бумажный сверток, упаковка с чем-нибудь Завернуть вещи. в п. или пакетом. Индивидуальный п. (набор перевязочного материала для оказания первой медицинской помощи). 2. Бумажный мешок для продуктов, кулек. П. с крупой, Молоко в пакетах. 3. Конверт с письмом официального назначения. Секретный п. 4. В некоторых*

сочетаниях: комплект документов, официальных бумаг. П. предложений. П. акций (доля акционера в акционерном обществе; специальное). 5. Стопка грузов, уложенная на поддон (специальное). Лес, кирпич в пакетах. Пакетные перевозки (перевозки грузов на поддонах; специальное) [18].

Все вышерассмотренные примеры — семантические способы переосмысления ЛЕ неспециального характера. Заимствование ЛЕ из одного языка в другой и из одной терминосистемы в другую (с переосмыслением этих ЛЕ), это — способы словообразования и создания дву- и многочленных словосочетаний [8:22].

Необходимо отметить, что в результате перечисленных способов не создаются новые слова, а используются слова, уже ранее существовавшие в языке [9:147].

в) семантические кальки образуются в том случае, если структура переводимой лексической единицы в обоих языках совпадает. При использовании семантического калькирования структура термина, создаваемого в языке-оригинале, соответствует его нормам, а структура термина языка перевода соответствует нормам языка перевода. Общей является семантика многокомпонентных терминов: *полный дом (full house)* — термин обозначает загрузку гостиницы на 100 % (все номера проданы); *мертвый сезон (dead season)*; *низкий сезон* — (*low season*); *высокий сезон* — (*high season*); *горячий лист (hot list)*; *гостиничная цепь* — (*hotel chains*); *полупансион (half pension)* — вид комплексного обслуживания, включающий в себя встречу и проводы, размещение в гостинице и двухразовое питание (*half* — половина, *pension* — пансион, пенсия (англ.)); *открытый билет (open ticket)* — без обозначения даты возврата.

Семантическое калькирование может быть применено, когда структура словосочетаний в языке перевода и языке оригинале близка или совпадает [8:150].

г) структурные кальки — они возникают в том случае, когда структура сложной лексической единицы заимствуется при переводе вместе с этой единицей, происходит поморфемный или частичный перенос. При этом в языке перевода появляется новая, чуждая ему модель слова или словосочетания: *койко-день (bed night, bed — кровать, night — ночь (англ.))* — единица учета фактической загрузки средств размещения (одна ночевка одного туриста в данной гостинице); *незаезд (no show): no — не, show — в данном случае — появление, присутствие; перевес багажа (baggage overweight): over — пере-, weight — вес(англ.); некоммерческий туризм (non-business tourism): non — не, business — деловой, коммерческий (англ.).*

Некоторые из заимствованных моделей (элементов структуры) закрепляются в результате калькирования в языке перевода, другие остаются чужеродными, существуют только в изолированных структурных кальках. В самом факте заимствования языком новой для него модели — и преимущество, и недостаток калькирования.

2. Заимствованные термины «Когда в процессе перевода переходит лексическая единица со всеми своими содержательными и формальными признаками (и семантика и словообразовательная структура, и звуковой состав, и написание — с учетом различия алфавитов), мы имеем дело с заимствованием» [8:150] *Чек-ин (check in), кемпинг (camping), бар (bar), дьюти-фри (duty-free)*; Данный пласт лексики является самым многочисленным.

3. Значительный пласт представляют слова греко-латинского происхождения: *суперструктура (лат. super «вверху; поверх» и лат. structura «строение»); инфраструктура туризма (лат. infra — «ниже», «под» и лат. structura — «строение», «расположение»); аттрактивный (от лат. attrahere — «привлекать»); транзит (от лат. transitus); трансфер (от лат. transfere — «переносить, перевозить»); вилла — (лат. villa); экскурсия (от лат. excursio); клиент (от лат. cliens (-ntis)); аниматор (от лат. anima — душа).*

4. Многочисленны термины-гибриды (гибридотермины) [7:74], состоящие одновременно из греческих, латинских и английских основ, английских и немецких основ.

Использование латинских и греческих морфем в современных языках породило тенденцию сложных образований, где предмет — исконное слово, а признак — греческое или латинское. Так появились слова, включающие оба компонента: *автобус* (от др.-греч. αὐτός — сам, он; второе — от англ. bus «автобус»); *интер-райл (inter-rail), стационарный туризм* (от лат. stationarius — стоящий, неподвижный), *аквапарк* (от лат. aqua + park англ.), *фотосафари* (от др.-греч. φῶς (род. п. φωτός) «свет» + англ. Safari), *авиатариф* (от лат. avis — птица + итал. tariffa «расценка»). По мнению В. М. Лейчика, гибридные новообразования (гибридотермины) являются свидетельством освоения слова в языке-реципиенте, так как некоторые из них становятся продуктивными моделями.

5. Иноязычные заимствования из французского, итальянского, испанского: *гид* — (фр. — *guide*); *багаж* — (фр. — *bagage*); *ваучер* — (англ. — *voucher*); *маршрут* (нем.); *rural tourism* (фр. — *à la rural*), *агритуризм* (ит.) — *деревенский туризм / сельский туризм / агротуризм; отель* (от франц. hôtel); *рейс* (от голландск. reis — путешествие, поездка); *прейскурант* (от фр. prix courant); *курорт* (от нем. kurort).

6. Заимствования из английского языка: *дайвинг (diving); овербукинг; ангрейд; серфинг (surfing)* и многие другие. Как ни парадоксально, заимствованные слова могут также использоваться для обозначения понятий, новых для языка-рецептора, но не существующих в языке-источнике, например, новейший англицизм, понятный носителям русского языка, *шоп-тур*, не имеет эквивалентного понятия в английском языке. В данном случае можно говорить о раздельном заимствовании двух элементов и объединении их в сложное наименование в языке-рецепторе: *шоп-тур (shop — 1. магазин, лавка; 2. мастерская, цех;*

tour — путешествие, поездка, экскурсия) — туристская поездка, целью которой является покупка определенных видов товаров, характерных для страны пребывания. Характерно, что первая часть данного сложного слова не склоняется: *шоп-туры от 50\$, шоп + отдых на море*, в то время как *шоп* склоняется, например: *Лучше шопам не найти*. Данная модель словосложения продуктивна в английском языке. Таким образом, можно говорить и о заимствовании словообразовательной модели, причем заимствование воспринимается столь естественно, что становится основой для образования по аналогии другого сложного слова: *шуб-тур* — «шуб-туры в Афины». Терминологическую лексику, представленную в словарях, а также встречающуюся в периодических изданиях, посвященных туризму, и интернете, можно разделить на следующие группы по следующим критериям.

1. По отношению к языку-источнику. Пути движения слова из языка в язык могут быть прямыми (собственно английские термины) и косвенными (не собственно английские термины). Часто термины туризма имеют исконно латинское происхождение, поэтому встречаются во французском, итальянском, немецком языках.

а) собственно английские термины-неологизмы (*таймшер, ски-пасс*);

б) термины, имеющие не собственно английское происхождение (интернационализмы). Например, *гид* (от франц. *guide* — проводник из *guida turistica* — ит.); кемпинг (от англ. *camping*, ит. *campo*, лат. *campus*); чартер (от англ. *charter*, от др. франц. *chartre*, от лат. *chartula* — папирусный лист, бумага, письмо). Вопрос об этимологии в лингвистике крайне сложен, исследователям не всегда удается с точностью установить происхождение и время возникновения языковой единицы.

Особую группу в терминологии туризма составляют термины-экзотизмы, обязанные своим появлением необходимостью номинации конкретных реалий, существующих в той или иной стране, но впоследствии, благодаря активным туристским контактам, получившим широкое распространение, часто расширяя свою исконную семантику. Например, термин *бунгало* (от англ.-инд *bungalow* от *bangla* — бенгальский), изначально имел конкретное значение — название определенного типа построек в конкретной географической местности: *легкая загородная одноэтажная постройка с открытой верандой, первоначально у европейцев в тропических колониальных странах, в Индии, Малайе и др.* С развитием международного туризма и увеличения туристских контактов данный термин расширяет свое значение и становится обобщенным наименованием одного из многих туристских средств размещения: *легкая загородная постройка, имеющая одну или несколько жилых комнат, веранду, кухню, туалет. Как правило, предназначен для проживания одной семьи, также такие дома часто размещают в туристских резервациях типа кемпингов. Чаще всего цены за проживание*

туристов в бунгало ниже, чем в отелях и пансионатах, поскольку отдыхающие в них обслуживают себя сами.

2. Термины туристского бизнеса в своем составе имеют единицы, различающиеся по степени новизны. При классификации заимствованных терминов по времени заимствования отмечены следующие группы:

а) Заимствования из английского языка, отраженные в словарях иностранных слов до 90-х гг.

Многие термины не имели отношения к отечественной туристской практике и означали чуждые реалии (т. е. функционировали как экзотизмы). Это такие термины, как *вилла, апартаменты* — в словаре Ожегова [17] дается такое определение с пометой (устар.): «большое роскошное помещение». С развитием туризма это слово вошло в употребление, изменив свою семантику: «*апартаменты — тип номеров в гостиницах, по своему оформлению приближенные к виду современных квартир, включая места для приготовления еды (стоимость питания обычно не включается в стоимость номера)*». Употребляется также в составе сложносоставного слова *апарт-отель*.

б) Терминологические неологизмы: *таймшер, инсенсив*.

С появлением принципиально новых реалий были заимствованы из английского языка новые слова для их обозначения.

Термины не только широко применяются в языке соответствующей сферы деятельности, но и порой выходят за рамки сферы профессионального употребления, проникая в общеупотребительный язык и постепенно становясь его частью. Как отмечает Л. П. Крысин, «одним из наиболее живых и социально значимых процессов, происходящих в современной русской речи, является процесс активизации употребления иноязычных слов. Надо говорить именно об активизации употребления этих слов, а не только о новых заимствованиях, поскольку наряду с появлением заимствований-неологизмов наблюдается расширение сфер использования специальной иноязычной терминологии...» [6:143].

Рассмотрим несколько примеров широко употребляемых терминов: *Виза — 1. Пометка должностного лица на документе. 2. Разрешение на въезд в страну, выезд или проезд через нее, а также пометка в паспорте в знак такого разрешения. Кемпинг — Лагерь для автотуристов, а также другие типы размещения: отель, мотель, апартаменты и т. д.* [18]. Как и в любом профессиональном языке, в языке туризма широко представлены также термины ограниченного узкопрофессионального употребления, например: *Группа «аффинити» — группа совершающих совместную туристскую поездку сотрудников одного и того же учебного заведения или членов какой-либо общественной организации. Принадлежность туристов к группе «аффинити» в ряде случаев дает им право на пользование льготным авиатарифом для групп «аффинити».*

Итак, помимо исконно-русской лексики, источниками формирования языка турбизнеса являются:

1) переведенные термины, включающие термины-эквиваленты; термины, образованные с помощью семантической конвергенции, семантические кальки, структурные кальки **2) заимствованные термины**: слова греко-латинского происхождения, термины-гибриды (гибридотермины), иноязычные заимствования и заимствования из английского языка.

Туризм является специфичной отраслью, имеющей международное значение, поэтому в составе терминологической системы велико число интернационализмов в широком значении, которые встречаются в русском, немецком, английском, французском и итальянском языках.

Заимствованные слова, пришедшие из других языков для описания картин быта и чужой действительности, называются экзотизмами. Этот пласт

лексики очень распространен в терминологической системе туризма, что обусловлено объективными причинами — необходимостью номинации предметов и явлений других стран и культур, с которыми сталкиваются работники туристического бизнеса и туристы.

Основной объем лексики составляют заимствования из английского языка, поскольку данная отрасль экономики сформировалась и развивалась на западе, но вопреки боязни «терминологического потопа» со стороны борцов за чистоту языка, можно с уверенностью утверждать вслед за В. Г. Костомаровым, что русский язык со своим «обилием суффиксов, приставок и окончаний удивительно подходит для восприятия словесного импорта», так как легко адаптирует заимствования [5:24]. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Буянова Л. Ю. Термин как единица логоса. Краснодар, 1991
2. Долженко Г.П., Савенкова Л. Б. Термины «туризм» и «турист» в русской лексике: хронологический аспект. Географический вестник. Туризм и краеведение. 2011.
3. Квартальнов В. А. Туризм — феномен XX века: Учебник. М., 2002.
4. Костомаров В. Г. Статья «Причуды русского ударения» // Русский язык за рубежом. 2013. № 1.
5. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи (из наблюдений над речевой практикой масс-медиа). М., 1997.
6. Крысин Л. П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 1996.
7. Лейчик В. М. Греко-латинизация заимствованных терминов в русском языке // Филологические заметки: Сборник статей / Под ред. И. Н. Щукина. Пермь, 2000.
8. Лейчик В. М. Перевод научных и технических терминов // Slupskie Prace Humanistyczne. 1996. 15a.
9. Лейчик В. М. Основные проблемы заимствования в курсе конферативной лексикологии польского и русского языков // Slupskie Prace Humanistyczne. 1999. 17a.
10. Лейчик В. М. Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века // Вопросы филологии. 2000. № 2 (5).
11. Региональный туризм: опыт, проблемы, перспективы: Сборник научных статей. Выпуск 2. (Материалы Республиканской научно-практической конференции «Развитие туристской отрасли в Удмуртской Республике: проблемы и перспективы», 17 апреля 2014 г., Ижевск). М.; Ижевск, 2014.

■ СЛОВАРИ:

12. Большой энциклопедический словарь. М., 1998.
13. Большой академический словарь русского языка. М., 2005. Т. 2.
14. Еськова Н. А. Краткий словарь трудностей русского языка: Грамматические формы. Ударение. 3-е изд., стер. М., 2000.
15. Зорин И. В. Энциклопедия туризма: справочник. М., 2000.
16. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М., 2000.
17. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1952
18. Ожегов С.И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993.
19. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. М., 1935–1940.
20. Энциклопедический словарь / Под ред. Брокгауза и Ефрона. 1890.

TOURISM TERMINOLOGY

Keywords: Russian language of tourism, translated terms, equivalent terms, calques, borrowing phenomenon, English loans and terms borrowed from other languages, Greek and Latin loanwords, hybrid loans, neologism terms, miscellaneous borrowings “exotic words”.

The aim of this article is to describe the language of tourism in contemporary Russian and analyze the single lexical units, by method of dictionary research and systematic sampling from Encyclopedias of Tourism, Dictionaries and Glossaries of tourism, Dictionary of hotel tourism and catering management, Russian-English Dictionaries, Definition Dictionaries and Encyclopedias of Russian language. An analysis concerns the main groups of terms such as 1. Translated terms, included equivalent terms, terms based on semantic convergence, both semantic or structure calques. Particular attention has been paid to the different aspects of the language 2. borrowing phenomenon, included Greek and Latin loanwords, hybrid loans, English loans and terms borrowed from other languages. In addition, the lexicon has been divided according to subject area.

Anastasia Bulgina (Hustenka)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ В ИТАЛЬЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

О. А. Беженарь
преподаватель РКИ
Миланского
государственного
университета
Милан, Италия
oxana.bejenari@unimi.it



Ключевые слова:
фонетические средства
общения, интонация,
просодическая система,
интонационные отклонения,
обучение произношению,
италоязычный учащийся

В ходе работы над русской интонацией в итальянской аудитории приходится преодолевать такие трудности, как отсутствие мотивации у студентов и недостаточную изученность итальянской интонации на фоне русского языка. Типичные трудности италоговорящих при изучении типов русской интонации также описаны мало.

Успех обучения любому предмету во многом зависит от того, насколько мотивированы заниматься данным предметом сами учащиеся. Здесь можно выбрать несколько вариантов: убедить учащихся научиться говорить по-русски фонетически и интонационно правильно, чтобы не возникало коммуникационных неудач (при этом познание различий между языками поможет учащимся понять природу их ошибок) или стимулировать их овладеть мелодией языка. И это тоже может стать мощным стимулом. «На примере фонетики и интонации особенно ясно видно, насколько тесно познавательный план преподавания русского языка иностранцам переплетается с эстетическим. Произносительно-звуковые особенности языка составляют то явление, которое называется красотой языка, его звучностью, музыкальностью». [4: 151]

Для описания современного состояния проблемы были использованы наши наблюдения над речью италоязычных учащихся, в том числе ритмико-интонационные отклонения в их высказываниях на русском языке (подготовленных и неподготовленных), а также теория интонации Е. А. Брызгуновой, работы по сопоставительному анализу интонационных итальянского и русского языков, в том числе исследования М. В. Володиной, Р. И. Романовой, К. Ласорса [5–7, 9], работы специалистов по итальянской просодике С. Avesani, Р. М. Bertinetto, М. Vochera, подробные описания фонетики и интонации, составленные для студентов-русистов итальянских вузов F. S. Perillo (Ф. С. Перилло), рекомендации методистов Н. Б. Битехтиной, В. Н. Климовой, И. В. Одинцовой и др.

Исходя из определения Е. А. Брызгуновой, что «интонация — это звуковое средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части, противопоставляют высказывания по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос) и передают субъективное отношение к высказываемому» [3], перечислим следующие функции интонации:

1. Функция выделения в речи высказывания и его смысловых частей;
2. Функция выражения (во взаимодействии с лексико-грамматическим составом) коммуникативной цели высказывания;
3. Функция передачи субъективного отношения говорящего к высказываемому;
4. Стилистическая функция;
5. Функция отражения эмоционального состояния говорящего. [2: 88]

В отношении первой функции (выделение высказывания в речи) учащиеся должны знать следующее: у итальянцев есть тенденция говорить на русском языке монотонно, не понижая и не повышая тона для различения конечных и неконечных синтагм. Это сильно затрудняет восприятие речи, поэтому данный момент нельзя упускать из виду. Чтобы речь была внятной для слушателя, чтобы избежать потерь смысла, важно хорошо овладеть хотя бы первыми пятью интонационными конструкциями.

Что касается третьей и четвертой функций — выражение коммуникативной цели высказывания и выражение отношения говорящего (оценка), то именно на способах выражения этих функций следует сосредоточить усилия учащихся. Для этого нужно знать такие компоненты интонации, как синтагматическое членение, основной тон, интенсивность (сила) и длительность звука, роль паузы, состав интонационной конструкции, далее ИК. Особое внимание в преподавании следует уделять типам ИК, синтагматическому членению и передвижению интонационного центра.

В отношении синтагматического членения нужно сказать, что при определенном лексико-грамматическом составе предложения оно может играть смысловозначительную роль в обоих языках. При помощи места синтагматического членения могут выражаться разные семантико-синтаксические связи между словами в предложении: *Una vecchia / legge la regola*. Старушка читает устав. *Una vecchia legge / la regola*. Старый закон это регулирует. [7: 16]. Осмысление этого явления не вызывает трудностей у учащихся, потому что после демонстрации итальянского примера русские примеры воспринимаются очень легко: *Очень огорчили ее слова / брата*. — *Очень огорчили ее / слова брата*. (пример М. В. Володиной). Такого рода материал легко усваивается любой иностранной аудиторией.

Столь же легко усваиваются закономерности изменения смысла предложения в зависимости от передвижения интонационного центра в повествовательном предложении, так как и в итальянском, и в русском предложении есть интонационный центр, с помощью которого выражается логический акцент (*picco di intensità*): акцентируется слово, которое отражает аспект ситуации, который выделяет логически. Так, фразу *Giovanna va in centro*

можно произнести по-разному, в зависимости от смысла, который вкладывается в высказывание говорящим:

Giovanna va in centro. Non Monica.
(Джованна идет в центр, не Моника).

Giovanna va in centro. Non in periferia.
(Джованна идет в центр, не на окраину)

Giovanna va in centro. E non torna dal centro.
(Джованна идет в центр и оттуда не вернется).

Что касается вопросительных предложений без вопросительного слова с ИК-3, то изменение интонационного центра в русском языке меняет неизвестный компонент ситуации и, на что особенно важно обратить внимание, при этом структура предложения не изменяется, а так происходит далеко не во всех языках.

Джованна была вечером в центре?
Джованна была вечером в центре?
Джованна была вечером в центре?
Джованна была вечером в центре?

Далее остановимся на типах ИК. Ученый-русист К. Ласорса и вслед за ней исследователь итальянского языка М. В. Володина для обозначения итальянских ИК использует аббревиатуру CI (калька с русского — costruzione dell'intonazione). Володина делала вывод о том, что «в итальянском языке направление тона на гласном центра и соотношение уровней тона и предцентра — центра — постцентра существуют для всех типов ИК (...) Наиболее полно различительные признаки проявляются в конструкциях, состоящих из трех частей» [6: 90]. В этом фундаментальное сходство итальянского языка с русским, и это облегчает работу над интонацией в итальянской аудитории, так как деление синтагмы на предцентр-центр-постцентр характеризует в равной мере оба языка. Общим является также то, что в обоих языках интонационный центр может находиться в начале, в середине и в конце предложения, а предцентр и постцентр бывают разной длины или отсутствуют вовсе. В обоих языках ИК может быть представлена в одной из четырех разновидностей: только центр, центр — постцентр, предцентр — центр, предцентр — центр — постцентр. Общим в русском и итальянском языках является также то, что изменение коммуникативной цели предложения может не влиять на структуру предложения, на порядок слов и лексико-грамматический состав: *Giovanna è andata a Milano per fare la spesa*. = *Giovanna è andata a Milano per fare la spesa?* Перечисленные общие закономерности в функционировании интонации значительно облегчают изучение русской интонации итальянскими учащимися.

■ ТАБЛИЦА 1

ИК-1	
Русский	Итальянский
В предцентральной части тон колеблется в среднем диапазоне, на гласном центра тон понижается, в постцентральной части уровень тона ниже уровня тона в предцентре.	В постцентральной части тон повышается.
ИК-2	
Предцентр на уровне обычного тона говорящего, на гласном центра тон немного понижается, и гласный центр произносится с усилением словесного ударения. [2: 103] — — — — — Куда ты идешь?	На гласном центра тон обычно понижается. В постцентральной части тон повышается и продолжает расти до конца слога. [9: 68] — — — — — Dove vai?
ИК-3	
Предцентровая часть находится на уровне обычного тона говорящего, на гласном центра тон резко повышается, а на постцентральной части уровень тона понижается. — — — — — Вы выходите?	В постцентральной части тон никогда не бывает ниже среднего. На гласном центра тон не так резко повышается. — — — — — Lei scende?
ИК-4	
Предцентровая часть находится на уровне обычного тона говорящего, на гласном центра тон понижается, а затем ровно повышается, повышение тона продолжается в постцентральной части. — Мама дома. — А Антонио? — — — — —	Мелодический рисунок этой ИК в некоторой степени похож на рисунок итальянского вопросительного предложения с вопросительным словом. [12: 86] В свою очередь в аналогичных неполных вопросительных предложениях с «е», соответствующих сопоставительному «а» в русском предложении, интонация близка русской ИК-3. — — — — — E Lei? E Antonio?
ИК-5	
Предцентровая часть находится на уровне обычного тона говорящего. В ИК-5 два центра: на гласном первого центра тон повышается; на гласном второго центра тон понижается. Тон продолжает понижаться в постцентральной части, а между первым и вторым центром тон остается высоким. — — — — — Какая музыка!	В итальянской конструкции интонационный центр находится, как правило, на последнем слове. Предцентровая часть произносится обычно тоном выше среднего. Тон постепенно понижается на гласном центра и сопровождается небольшим усилением тонического ударения, а в постцентральной части становится еще ниже. [12: 87] — — — — — Che persona! Если ударение падает на последний слог в слове, это двойное понижение тона наблюдается на этом последнем слове. — — — — — Quanta sensibilità!

■ ТАБЛИЦА 2

ИК	Типичные ошибки	Возможные потери смысла
ИК-1	Подъем тона вместо его понижения.	У русского слушающего создается впечатление, будто италоязычный не констатирует факт, а выражает удивление, недоумение. Или задает вопрос, или не закончил высказывание.
	Отсутствие понижения тона, то есть произнесение центра и постцентральной на одном уровне тона. В этом случае русский аудитор не слышит центра.	Такое высказывание вообще не воспринимается, так как не выделен центр.
ИК-2	Подъем тона вместо его понижения.	В случае специального вопроса какой бы интонацией ни было произнесено итальянцем предложение, в составе которого есть местоименно-вопросительное слово, проблемы с адекватным восприятием его смысла возникают редко, так как наличие вопросительного слова делает эти предложения однозначными и исключает возможность понять смысл высказывания искаженно. Но кроме специального вопроса с ИК-2 произносятся и обращения, и просьба. В этом случае и обращение, и просьба воспринимаются как вопрос.
ИК-3	Итальянская интонация вопроса без вопросительного слова в предцентральной части ниже среднего тона, в русском языке предцентр произносился на среднем тоне.	Обычно италогорящие выделяют одно слово, делая его интонационным центром. Таким образом, неумение на слух различать центр ИК и недооценка роли так называемой «работы центра» ведет к тому, что учащиеся неправильно отвечают на вопросы, игнорируя логический центр предложения. Например, на вопросы <i>Он придет завтра?</i> — Он прие ³ дет завтра? — Он приедет за ³ втра? — часто можно будет услышать только один вариант ответа: <i>Да, он придет завтра.</i>
	Подъем тона на центре не резкий, как в русском ИК-3, а плавный до верхнего предела.	
	В постцентральной части спад резкий ниже среднего тона и вторичный подъем до тона выше среднего. [7: 67]	
ИК-4	Обычно произносится без типичного для русского языка понижения-повышения тона, заменяется интонацией типа ИК-2.	Италогорящие не различают на слух утвердительное высказывание и вопрос без вопросительного слова. Так, вопрос: — <i>Вы выходите?</i> воспринимается итальянцами как повествовательное предложение со значением констатации факта. [9] Мы неоднократно убеждались в этом в ходе наших личных наблюдений.
	Обычно произносится без типичного для русского языка понижения-повышения тона, заменяется интонацией типа ИК-2.	Такого рода искажение интонации не приводит к серьезным потерям смысла.
ИК-5	Произнесение оценочных предложений с местоименными и наречными словами какой (che), как (come), сколько (quanto), что (cosa), quale (какой, который) с вопросительной интонацией (ИК-2) вместо ИК-5. То есть оценочное предложение <i>Какой праздник!</i> произносится итальянцами как вопросительное <i>Какой праздник?</i> Аналогично: <i>Сколько книг!</i> = <i>Сколько книг?</i>	Значение позитивной (или негативной) оценки при восприятии русской речи итальянцами бывает потеряно. Оценочные предложения воспринимаются итальянцами как вопросительные.

Однако есть и отличия в системах интонации. Именно из-за них закономерно и предсказуемо возникают трудности у учащихся. Трудности связаны прежде всего с практически безграничными возможностями передвижения центра ИК в русском языке: говорящий на русском языке может легко, свободно, автоматически передвигать центр в любую точку предложения. Это отличает русский язык от итальянского, что зафиксировано в трудах исследователей [5: 89] Возможно, это как-то связано с особенностями ударения в итальянском языке, которое характеризуется «регулярностью местоположения... на предпоследнем слоге» в слове [5: 90]. Фиксированное ударение, видимо, не предполагает легкости переключения места ударения как внутри слова (сравните свободу передвижения ударения в русском языке: дОрого-дорОже-дорОгой-дорОговАто), так и свободу передвижения центра ИК. Наша гипотеза заключается в том, что запрограммированность ритмического стереотипа итальянца на словесном уровне преимущественно на предпоследний слог слова будет некоторым тормозом не только для усвоения подвижного ударения в русском слове, но и косвенным фактором, который затрудняет свободное передвижение центра в рамках предложения, прежде всего вопросительного предложения без вопросительного слова:

Здесь все дорого (здесь или не здесь)?

Здесь все дорого (все или не все)?

Здесь все дорого (или недорого)?

Учитывая сказанное, преподаватель, работающий с итальянской аудиторией, должен особое внимание уделить возможностям передвижения центра ИК практически в любую точку предложения, особенно в вопросительных предложениях без вопросительного слова. Наши слушатели должны научиться изменять место интонационного центра предложения в зависимости от того, какой член предложения является неизвестным и наиболее вероятным, так же легко, как это делают русские. Вторая трудность в усвоении этого типа интонации заключается в произносительных особенностях: диапазон движения тона в ИК-3 по сравнению с итальянским языком очень широк: повышение тона более высокое и резкое, а снижение тона более низкое и тоже резкое. Исследователи делают акцент на этом отличии итальянского языка от русского, говоря, что для итальянского характерно «отсутствие резких перепадов тона в интонационных конструкциях» [5: 90]. Воспроизводить этот необычный для итальянца русский диапазон интонации учащийся должен научиться. Этому помогают специальные наглядные средства, а также произнесение предцентра-центра-постцентра отдельно (предцентр — средний тон, центр — очень резкий и высокий подъем тона, постцентр — очень резкое и низкое снижение тона). Помогает

также такое упражнение, как произнесение частей предложения (предцентра-центра-постцентра) по отдельности разными студентами.

Принимая во внимание, что в круг интересов автора настоящей статьи входит работа со студентами базового уровня, мы ограничимся анализом проблем усвоения пяти ИК, на которых советуют сконцентрировать внимание учащихся многие методисты. В «Государственном стандарте по РКИ для базового уровня» перечислены пять ИК, которыми должен овладеть студент уровня А-2: ИК-1 (законченное высказывание), ИК-2 (специальный вопрос, обращение, просьба), ИК-3 (общий вопрос, неконечная синтагма), ИК-4 (неполный вопрос с сопоставительным союзом «а»), ИК-5 (оценка) [10: 11].

У итальянцев есть тенденция говорить на русском языке монотонно, не понижая и не повышая тона для различения конечных и неконечных синтагм. Это сильно затрудняет восприятие речи, поэтому данный момент нельзя упускать из виду.

В таблице 1 представлена характеристика русской и итальянской интонации, значения приведенных ИК в обоих языках совпадают.

На основании этих пяти типов интонации можно перечислить типичные ошибки итальянских учащихся, которые могут привести к потерям смысла при восприятии речи, то есть к коммуникативной неудаче. Приступая к обучению произношению, преподаватель должен «владеть отрицательным фонетическим материалом» (в терминологии Л. В. Щербы) [8: 279]. Для этого прежде всего надо осмыслить данные сопоставительных исследований, т. е. провести анализ интонационной системы с точки зрения трудностей, типичных для италоязычных учащихся (табл. 2). Эти трудности обусловлены как особенностями русской системы, так и интерферирующим влиянием итальянской интонационной системы. Только на основе сопоставительного анализа и выводов о трудностях, вытекающих из наложения этих систем друг на друга в сознании учащихся, преподаватель сможет определить оптимальную стратегию формирования слухо-произносительных навыков и разработать специальную систему упражнений с учетом особенностей родного языка учащихся. Основные различия между языками и система постановки произносительных навыков должны быть представлены учащимся наглядно: в таблицах, иллюстрациях, схемах.

Как показывает анализ, наибольшие трудности у итальянцев вызывает следующее.

Во-первых, интонирование русских вопросов без вопросительного слова. Это объясняется существенными расхождениями в структуре интонации вопросов без вопросительного слова в русском и итальянском языках. У итальянцев резкий и высокий подъем тона на гласном центра и отсутствие снижения тона в заударной части ИК-3. Это приводит к тому, что собеседник примет вопрос, заданный итальянцем, за утверждение, а это большая потеря смысла. (Нередко бывают случаи, когда студенты заходят в аудиторию и говорят по-русски: «Сегодня контрольная. Сегодня снова смотрим фильм. Вы заболели» с ИК-1.)

Во-вторых, интонирование предложений с ИК-5. Несмотря на то, что «как в русском, так и в итальянском языке в высказываниях с местоименными и наречными словами какой (che), как (come), сколько (quanto), что (cosa), какой, который (quale), с помощью интонации можно выразить несколько значений: вопросительность, высокую степень признака или состояния, интенсивность действия» [6], итальянские учащиеся часто произносят оба типа предложения ровным тоном, что также не способствует пониманию.

У некоторых италоязычных учащихся есть тенденция говорить на русском языке без синтагматического членения, не понижая и не повышая тона для различения неконечных и конечных синтагм. Это приводит к тому, что отрезки речи не отделяются четко один от другого, что значительно затрудняет восприятие речи, поэтому данный момент нельзя упускать из виду. Чтобы речь была внятной для слушателя, чтобы избежать потерь смысла, важно хорошо овладеть интонацией завершенности (ИК-1) и вариантами интонации незавершенности (ИК-3,4). Если не обучать этому специально, то италогворящие вместо ИК-1 заканчивают фразу подъемом тона, и это приводит к тому, что русские не понимают, что фраза закончена и ждут, не перебивают, а итальянец, оказывается, уже все сказал, что хотел, и ждет реакции собеседника.

Выявив ключевые трудности в изучении русской интонации италогворящими, мы можем разработать специальные упражнения: прослушивание аудиозаписей на русском и родном языке с последующим их анализом, имитационные упражнения (повторение за диктором), чтение небольших стихотворений.

Также, исходя из того, что мы работаем в основном с италофонами, в целях предупреждения отрицательного переноса интонации родного языка на изучаемый язык, нами были разработаны двуязычные упражнения.

Для понимания значения основного тона, тембра, интенсивности (силы звука) мы предлагаем учащимся игру в актеров (имитация русского произношения или имитация русского, говорящего на итальянском).

Также положительный результат дает разыгрывание диалогов с использованием жестов, которые в ряде случаев помогают отработать разные типы интонации (подробнее см. [1]).

Практика показала, что внимание к интонации и систематическая работа над ней способствует не только выработке правильной интонирования высказывания, но и существенно повышает внутреннюю мотивацию, такую необходимую для изучения иностранного языка, особенно в условиях вне языковой среды.

Приведем пример двуязычного упражнения.

Переведите с итальянского на русский одну и ту же фразу, но с различной интонацией. Где это возможно, переместить интонационный центр.

1. La mamma è tornata dal lavoro.
Ма¹ма пришла с работы. или Мама пришла¹ с работы. или Мама пришла с рабо¹ты.
2. Quando la mamma tornò dal lavoro?
Когда² мама пришла с работы?
3. La mamma è tornata dal lavoro?
Ма³ма пришла с работы? Или Мама пришла³ с работы? или Мама пришла с рабо³ты?
4. — La mamma è tornata dal lavoro.
— E il papà?
— Ма⁴ма пришла с работы.
— А па⁴па?
5. la mamma è tornata dal lavoro!
Мама⁵ пришла с работы!

Проиллюстрируем методические приемы включения жестов на примере диалогов. Чтобы сделать какой-то жест, учащийся должен освободить руки (от ручки, тетради, ластика и др.), повернуться лицом к собеседнику, иногда даже встать, что, несомненно, помогает создать ситуацию реального общения. К диалогам подбираются соответствующие изображения, помогающие сразу понять контекст.

— Что² это у тебя?
— Коте¹нок.
— Коте³нок? Где² ты его нашла? (*приподнимает брови от удивления*)
— В подь¹зде.
— Какой ма²ленький, какой краси²вый! (*всплескивает руками*)

— Франче²ска, иди сюда² скорее!
— Сейча¹с.
— Да скор²е, говорю!
— А что случи²лось?
— Посмотри² — ра²дуга! (*показывает рукой*)
— Ра³дуга? В Москве³? Не⁵вероятно! (*всплескивает руками*)
— Да, о²чень красиво!

— Можно еще кусочек?
 — Можно, конечно. Бери², бери², угоща²йся!
(протягивает воображаемый кусок пирога)
 — Это ты сама³ приготовила?
 — Ну, а кто? Я⁴, конечно.
 — Вкусно. А рецепт да³шь? *(покачивает головой)*
 — Не могу¹ — семейная рели¹квия.

— Валенти²на, ну, как экза²мен? (или: Ну, как экза⁴мен?)
 — Отли²чно!
 — Молоде²ц! *(в задании учащиеся должны продемонстрировать жест: победа, большой палец)*

— Всем приве²т!
 — Т-сс... Ми²шенька спит! *(Поднести палец к губам. Сравнить жесты русский и итальянский: итальянский — палец касается и носа, сравнить звук, который при этом произносится, Т-сс — в России и Ш-шиш — в Италии.)*

— Сколько дней до экза²мена? (или: Ско²лько дней до экзамена?)
 — Понеде¹льник, вто¹рник, среда¹, четве¹рг. (или: Понеде⁴льник, вто⁴рник, среда⁴, четве⁴рг. или: Понеде³льник, вто³рник, среда³, четве³рг.)
 — Всего четыре дня²! *(познакомить учащихся с пальцевым счетом, принятым у русских)*

Практика показала, что диалоги с использованием разнообразных жестов никого не оставляют равнодушными. В голосе у учащихся появляются теплые нотки; такие выражения, как: «Какой маленький, какой красивый!»; — Радуга? В Москве? Невероятно! — Да, очень красиво!»; — Это ты сама приготовила? — Ну, а кто еще? Я, конечно» учащиеся стараются прочитать с восхищением, удивлением, даже гордостью, виртуозно меняя регистры [1]. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Беженарь О. А. Методические приемы обучения просодическим средствам русского языка италяязычных учащихся // Вестник Нижегородского Государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, 2015. Вып. 34.
2. Битехтина Н. Б., Климова В. Н. Русский язык как иностранный: фонетика. М., 2011.
3. Брызгунова Е. А. Русская грамматика. М., 1980. Т. 2.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. перераб. и доп. М., 1990.
5. Володина М. В. Интонационные конструкции в русском и итальянском языках // Русский язык за рубежом. 1981. № 6.
6. Володина М. В. Итальянская звучащая речь в сопоставлении с русской: взаимосвязи синтаксиса, лексики, интонации и контекста: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003.
7. Володина М. В. Филологические науки в МГИМО: Сборник научных трудов / Отв. редактор Г. И. Гладков. М., 2012. № 48 (63).
8. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2003.
9. Ласорса К. Особенности постановки русского произношения у итальянских учащихся // Русский язык за рубежом. 1975. № 6.
10. Нахабина М. М., Соболева Н. И., Стародуб В. В., Степаненко В. А., Андрияшина Н. П., Антонова В. Е., Данилина О. В., Жорова А. В., Палицкая Е. В. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному базовый уровень М., СПб., 2001.
11. Шибко Н. А. Общие вопросы методики преподавания русского как иностранного. СПб., 2014.
12. Poutsileva L. Fonetica pratica della Lingua Russa, Il capitello del Sole, Bologna, 2001.
13. Vochera M. Sintassi e intonazione nell'italiano parlato. Bologna, 1992.

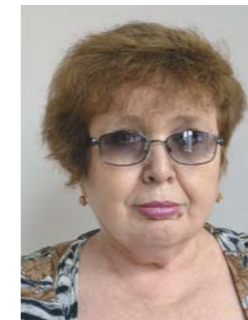
О. А. Bejenari

TEACHING RUSSIAN INTONATION TO THE ITALIAN AUDIENCE

Keywords: phonetic means of communication, intonation, prosodic system, intonational deviations, pronunciation teaching, native Italian speaker.

The article is examining the problem of learning the Russian language prosodic system by the Italian-speaking students. It includes the data on comparative analysis of Italian and Russian oral speech intonation systems. The rhythmic and intonation deviations in the Russian speech of Italians are discussed in it. There are specific examples, showing how the tone distortion can affect the communication success. Since the direct contact of the foreigner with the native Russian is enabled nowadays much faster than before, it is of paramount importance to focus the student's attention on the phonetic features and semantic characteristics of the Russian intonation.

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ КОНЦЕПТА «ДУША» В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ



З. Р. Аглеева



М. С. Кунусова



А. Н. Кунусова

З. Р. Аглеева
 доктор филологических наук,
 профессор Астраханского
 государственного
 университета
 Астрахань, Россия
z.agleeva@yandex.ru

М. С. Кунусова
 кандидат педагогических наук,
 доцент Астраханского
 государственного
 университета
 Астрахань, Россия
m.skunusova@yandex.ru

А. Н. Кунусова
 кандидат филологических наук,
 доцент Астраханского
 государственного университета
 Астрахань, Россия
 PhD, доцент Высшей школы
 перевода г. Пизы
 Пиза, Италия
a.kunusova@gmail.com

Ключевые слова:
 фразема, вербализация, концепт,
 разноструктурные языки,
 контактирующие языки

Большое число исследований, проводимых на стыке лингвокультурологии, когнитологии, социолингвистики и психолингвистики, объясняется превалированием антропоцентрического принципа в научной парадигме. Внимание исследователей все чаще привлекают вопросы сопоставительного плана, в том числе и сравнения на концептуальном уровне. Остановимся на концепте, имеющем универсальный характер и в силу своей значимости для лингвокультур частотном в различных типах дискурса. В рассматриваемых в данной статье разноструктурных языках универсальный концепт «душа» широко представлен на лексико-фразеологическом уровне. Естественно, есть различия в способах объективации концепта, что объясняется особенностями языков (например, в количестве дериватов и как следствие ограниченного по сравнению с русским языком числа словообразовательных морфем), однако это не повод для категоричных заявлений о разных картинах мира. Так, Г. В. Колшанский, отмечая преувеличенность утверждения о различной категоризации мира и о создании отдельными языками различных картин мира, воспринимает каждый конкретный национальный язык как «языковой вариант человеческого языка вообще», который «в своем своеобразии не искажает и не преобразует действительность, а через глобальную семантическую систему всей совокупностью своих средств отображает единую природу мира в концептуальном аппарате человека, как универсальной понятийной системы, коррелирующей с реальным миром на основе принципа отражения. Своеобразие каждой языковой системы состоит именно в особенностях комбинации значений и языковых единиц, результируемых так или иначе в единую семантическую картину мира» [5: 61]. Формами существования любого концепта в этноязыковом сознании, как известно, являются и значения языковых знаков различных уровней, прежде всего слов и фразеологизмов, и их смысловая реализация в соответствующем дискурсивном пространстве.

На лексическом уровне концепт представлен лексемой *душа* и ее дериватами: *душенька, душечка, душка, душонка, душевный, душевность, душевно,*

одушевленность, одушевленный. Заметим, что дериваты-существительные отмечены в коннотативном плане как положительном, так и негативном, с иронической окраской. Он же *душа* компании, конечно, с ним веселее (А. Жвалевский, Е. Пастернак); — *Братья и сестры*, — проникновенно сказал он, — у меня только что ... от нежности содрогнулась *душа* (В. Шукшин); И когда он воскрес на небесах, это было очень радостно, и в его сердце почувствовалось веселье, и его *душа* тоже очень радовалась на чистой поляне Рая (Т. Алеева); Самба, румба, ламбада ... *Душа* рвалась на части, ноги продолжали движение (А. Китаева); Отсюда открывался такой неохватный вид, что цепенела *душа* (Д. Рубина); При вполне развитом уме его *душа* не знает юных порывов, чувства томления (А. Г. Колмогоров).

Обратим внимание на глаголы-сказуемые, употребляемые с лексемой *душа*: содрогнулась, радовалась, рвалась на части, цепенела, не знает порывов и т. д. Преобладает олицетворение, что позволяет сделать вывод об «одушевленности» души в русской языковой картине мира.

Лексикографы описывают слово *душа* как полисемант, отмечая основные дефиниции: «1. Внутренний психический мир человека, его переживания, настроения, чувства и т. п. 2. Совокупность характерных свойств, черт, присущих личности; характер человека. || Чувство, воодушевление, темперамент. 3. Разг. Человек (обычно при указании количества, а также в устойчивых сочетаниях). 4. В старину: крепостной крестьянин. 5. (Обычно со словом моя). Разг. Дружеское фамильярное обращение. 6. *Перен.*; чего. Самое основное, главное, суть чего-л. || Вдохновитель чего-л., главное лицо» [9]. Данная лексема наиболее частотна в значении «внутренний психический (психологический) мир человека, его сознание, переживания, настроения, чувства и т. п.». Следует заметить, что основные дефиниции близки и в разноструктурных языках, о которых идет речь в нашей статье, что вновь подтверждает универсальность базовых концептов.

С местоимением *моя* лексема используется в качестве обращения (*душа моя!*), оцениваемом в русском языке часто как дружески фамильярное или ироничное: — *Душа моя, шла бы ты спать. И скажи остальным, чтобы ложились* (М. Трауб); *Привет тебе, душа моя! Ты все во мне угадываешь, и иногда становишься страшно* (А. Кириллин); — *Щи, моя душа, сегодня очень хороши!* — сказал Собакевич (Н. Гоголь). *Ах, душа моя, я безумно, ну, просто космически занят* (Т. Соломатина). Подобное устойчивое словосочетание встречается и в других языках. Так, в татарском и казахском языках оно служит в основном для обращения к очень дорогому, близкому, любимому человеку, обычно с аффиксом притяжательности (*Жаным! Жаным-ау* — Душа моя! *Жан кисгем!* — Частица (кусочек) моей души!), хотя может быть использовано и в плане ироническом или с целью привлечения внимания.

Фразеологические источники русского языка представляют очень большое количество как ФЕ

с компонентом *душа* (предан *душой* и телом, продать *душу*, быть *душой* чего-л., в глубине *души*, в *душе* (про себя) и в *душе* (по природе), вкладывать *душу*, всей *душой*, от (всей) *души*, всеми силами (фибрами) *души*, залезать (влезать) в *душу*, работать с *душой*, ни *душой* ни телом не виноват, до глубины *души*, брать *за душу*, жить *душа в душу*, *душа* нараспашку, брать грех на *душу*, за *душу* берет; *души* не чаять, камень на *душе*, отдать Богу *душу*, кривить *душой*, надрывать *душу*, не по *душе*, *душу* вытянуть, за *душу* тянуть, отводить *душу*, поговорить, побеседовать по *душам*, стоять над *душой*, открыть свою *душу*, ни *души*, быть *душой* и т. д.), так и предложений (у кого-л. за *душой* есть, имеется что-л., нет чего-л.; *душа* с телом расстается; о *душе* пора подумать; *душа* болит; *душа* в пятки уходит; *душа* (сердце) не лежит; *душа* не на месте; радостно на *душе*; камень с *души* свалился; кошки скребут на *душе*; спасите наши *души*; *душа* не принимает; *душа* меру знает; *душа* радуется и пр.). В татарском и казахском языках многочисленные ФЕ с компонентом *душа/жан* (татарск.)/*жан* (казахск.) характеризуются как отрицательной, так и положительной коннотацией. Отрицательная оценка характерна для фразем *жан алу* (букв. отнять душу) — ‘убить’, *жан биру* (букв. отнять душу) — ‘умереть, испустить дух’, *жаны бакайына кетти* (букв. душа ушла в пятки) — ‘сильно испугаться’, *жанын қоярға жер таппау* (букв. не находить места для души) — ‘терзаться’, *жанға бату* (букв. врезаться в душу, утонуть в душе) — ‘страдать’, *құр жаны бар* (букв. только душа осталась) — ‘физически ослабнуть’ и др. Положительной коннотацией отмечены ФЕ, употребляющиеся в иных ситуациях: *жаны тыныш, жагасы бос* (букв. душа спокойна, воротник свободен) — ‘жить припеваючи’, *жаны жай табу* (букв. найти спокойствие душе) — ‘успокаиваться’, *жан жолдасы* (букв. спутник души) — ‘супруг/супруга’; *жан керу* — (букв. душа входит) — ‘оживать, набираться сил’; *жан саклау* (букв. хранить душу) — ‘жить, существовать’; *жан өрү* (букв. вдохнуть душу) — ‘придать уверенность, силы, вдохновить на что-л.’; *жан юлдашы* (букв. спутник души) — ‘о близком друге или возлюбленной’; *жан дусты* (букв. друг души) — ‘закадычный друг’; *жан сөйгән* (букв. любимый душой, тот, которого любит душа) — ‘возлюбленный, любимый’; *жан рәхәте* (букв. услада души) — ‘душевное удовлетворение, хорошее настроение’; *жанға урын таппау* (букв. не находить места душе) — ‘испытывать сильное беспокойство, переживать’; *жан телгән* (букв. желанный душой) — ‘любимый, дорогой’. В связи с особенностью татарской и казахской грамматик (в частности, неразличением вне контекста в некоторых случаях глагола и отглагольного существительного, например, *уку* — учиться и учеба) перечисленные выше фраземы в зависимости от ситуации могут быть охарактеризованы и как словосочетания, и как предложения, например: *жан сызлану* — ‘болезнь души’, *жан сызлы* — ‘душа болит’.

Концепты «душа» / «жан» / «жан» непосредственно связаны с миром чувств, переживаний: *жаны ауыру, жан әрнү, жан сызлану* — ‘душа болит’, *жан яраткан* — ‘любимый душой’, *жанын қоярға жер таппау, жанға урын таппау* (не находить места душе) — ‘испытывать сильное беспокойство, переживать’, *жанға тию* (задевать душу) — ‘ранить’, *жан телгән* (желанный душе) — ‘любимый, дорогой’, но еще и ‘всё, чего душа захочет’ *күңел йомшару* — ‘расчувствоваться, растрогаться; күңел почмакланган — ‘душа довольна’; *күңел бармый, тармый, ятмый* — ‘душа не лежит; не по душе’; *күңел йөкләми* — ‘душа не принимает’; *күңел бизү* (*кайту*) — ‘охладеть, разочароваться’, *көңіл күйі* — ‘настрой души’, *көңілде сақтау* — ‘хранить в душе’. Наряду с компонентом *жан* в близких ситуациях функционирует еще и многозначный компонент *күңел* (көңіл): это настроение, настрой, состояние, *душа* в зависимости от контекста. В составе фразем компонент *күңел* (көңіл) имеет большую валентность и, в отличие от русских ФЕ, где компоненты *душа* и *сердце* — субституты, существует чаще параллельно, так же, как и *йөрәк* (сердце): *күңел бушатту* — облегчить душу; отвести душу, плакаться в жилетку; поделиться наболевшим; *күңел өчен* — (букв. для души) — ради приличия, чтобы не обидеть; *күңел йомшару* — (букв.: душа размячилась) — расчувствоваться, растрогаться; *күңел почмакланган* — (букв.: душа обрела уют) — наконец-то душа довольна; *күңел бармый, тармый, ятмый* — душа не лежит; не по душе; *күңел йөкләми* — (букв.: не может поднять) — душа не принимает; *күңел бизү* (*кайту*) — (букв.: душе отвыкнуть) — охладеть, разочароваться; *көңіл суыту* — охладить душу; относиться холодно; *көңілге дөп келү* — доходить прямо до сердца; найти отклик в душе; *көңілге қонған сөз* — слова, запавшие в душу; *ақ көңіл* (букв.: белая душа) — добродушный. Примеры фразем позволяют констатировать, что при образовании и татарских, и казахских фразем преобладают процессы метафоризации, метонимизации, сравнения, олицетворения, что подтверждает общность механизмов вторичной номинации в разноструктурных языках.

Помимо фразем с компонентом *душа*, вербализаторами концепта «душа» являются и ФЕ, генетически восходящие к придаточным частям СПП: *кеудеден жаны шыққанша* (‘пока жив; пока душа в теле); как Бог на душу положит; в чем душа держится; сколько (как) душе угодно; что (чего) душе угодно. Причем эквиваленты последней идиомы в татарском (*жаныңа ни кирәк*) и казахском (*жаныңа не керек*) языках многозначны: это и варианты *что нужно душе, что угодно для души* и ‘изобилие, наличие чего-л. в большом количестве и ассортименте’. ФЕ в чем *душа держится* используется в ситуации, когда речь идет о человеке, характеристика которого: ветром качает, ноги не носят, еле ходит, едва ноги передвигает, еле себя носит, все болезни прилипают, бессильный, слабый, слабосильный, болезненный, хилый, больной. В русском языке возможна редукция данной фразеологической единицы, но устранение

глагола не разрушает смысла фраземы: *Взяла у одной пожилой, из десятой палаты, двадцать рублей в долг, не для себя, а для другой* — «лежала у них, в десятой, девчонка щербатая, в чем *душа*» (И. Грекова). В сопоставляемых языках эта фразема, не имея тождественной формы, передается конструкциями *авызын ачас, ұпқасе күренергә тора* (букв. если рот раскроет, легкие видны). Фразема аналогично представлена и в казахском языке, например: *борыныннан қыссан жаны шыға* (букв. ущипнешь за нос, душа вылетит) и т. д.

В народном представлении здоровый человек — это и отсутствие болезней, и стать, физическая сила и выносливость. Если же тело тшедушно, «где же еще и душе расположиться»? Интересны в этом плане рассуждения М. Михеева, подчеркивающего, что концепт «душа» может иметь значение ‘необходимость достаточного пространства внутри’: «(И) в чем (только) душа держится: тут как будто предполагается, что для нормального самочувствия (внутри тела) душа человека должна быть окружена некой прочной, надежной и достаточно просторной (поместительной внутри) оболочкой, где ей будет удобно расположиться (как человеку жить в удобной квартире), иначе душе как бы не за что «уцепиться», нечем «поддерживать себя» и даже незачем «держаться» за ту «жилплощадь», которую ей предоставляют (или которая ей досталась), нечего оставаться в ней: она может тогда куда-нибудь переселиться, покинув данную оболочку, и выбрать для себя более привлекательное, «богатое» пристанище) — ср. также *еле-еле душа в теле* («он еле дышит»); или с привлечением иного образа: его душа с трудом удерживает себя в теле, как птица внутри клетки, или возле этого тела, чтобы не «отлететь прочь», расставшись со своим неудобным жилищем» [8: 148]. Отсюда и фразеологическое значение ФЕ. Фразема в чем *душа держится* достаточно частотна в функционировании: *Приезжаю, смотрю* — *публика лет в среднем по девяносто. В чем душа держится* — неизвестно. *Начинаю рассказывать* — *думала, что час говорю впустую: разве можно до них докричаться?* (Е. Ханга); *Непонятно, в чем душа держится, а все работает, стремится* (П. Нилин); *В чем душа держится, зимою перенес жесточайшую цингу; язва желудка у него, катар* (В. Вересаев); *В чем душа держится, кажется, щелчком убьешь*, — а какая сила различных стремлений, какой дух! (В. Вересаев); — *В чем душа держится, а на, поди ты, как расхорохорился!* (Д. Мережковский); *Ишь ты, похудал как, в чем душа держится* (А. Шеллер-Михайлов); *Пойди-ка к зеркалу да посмотришь: ведь краше в гроб кладут; а она, моя милая, была как розовый цвет, а теперь в чем душа держится* (Ф. Ростопчин).

В разноструктурных языках среди фразем с компонентом *душа* встречаются не только неполные эквиваленты, но и единицы, перевод которых возможен только описательно: эквивалент ФЕ *душа нараспашку* — фразема *эчендеге тышында* (букв. что у него внутри, то и снаружи); *что душе угодно* — *елан мөгезе генә юк* — (букв. только змеиного рога нет) и *кузәрчен сөте*

генэ юк (букв. не хватает только голубиноного молока). Все эти фраземы в татарском языке не включают лексему *жан*, однако общее фразеологическое значение позволяет при переводе употребить русские ФЕ именно с данным компонентом: *баш суккан якка* (букв. куда голова ударит) при переводе фраземы на русский язык дается фразема как *бог на душу положит*.

В отличие от других групп фразем среди ФЕ с компонентами *душа/жан/жан/күңел/көңіл* как в русском, так и в поставляемых языках преобладают единицы с положительной коннотацией: *жаны бар сөз* — душевные слова, *жанга жайлы* — приятный для души, *жан сауға сұрау* — быть защитой, *шын көңілден / чын күңелден* — от души, *қалтықсыз көңіл* — чистая душа и т. д.).

Несмотря на кажущуюся близость объективирующего концепта «душа/жан/жан» средств фразеологии, имеются как конвергентные, так и дивергентные явления: ФЕ отличаются неповторимой комбинаторикой как в плане семантики, так и в плане выражения (разные грамматические структуры, объясняемые особенностями языков, разные объемы синонимических рядов в русском и татарском языках, наличие лексических параллелей и описательных переводов даже в близкородственных языках и т. д.), что создает этнокультурное своеобразие фразеологических значений ФЕ с центральным компонентом *душа*. Н. Ф. Алефиренко, сопоставляя факты разноструктурных (русский и китайский) и близкородственных (русский, украинский и чешский) языков, делает вывод, который, на наш взгляд, является программой для исследующих и воссоздающих концепты: «Языковые факты представляют богатый материал, указывающий на гетерогенный характер взаимодействия универсального и специфического. Нельзя считать данный концепт присущим в основном определенному народу, национальному характеру из-за его дискретности, обусловливаемой интернациональными (представляющими общечеловеческие ценности), идиоэтническими, социальными, групповыми и индивидуально-личностными признаками-компонентами» [2: 56].

Итак, в русском, татарском и казахском языках концепт «душа/жан/жан» остается доминантой, имеющей понятие, которое многие исследователи называют отличительной чертой национального характера. В русском языке концепт «душа», как известно, играет значительную роль и является константной лингвокультуремой, что подтверждается высокой словообразовательной активностью и частотностью употребления самого слова и его дериватов.

Но данные лингвокультуры, несмотря на своеобразие вербальных средств объективации концепта в силу отнесенности представленных языков к разным семьям, контактируют на протяжении многих веков в связи с географическими и историческими факторами. А как обстоят дела в разноструктурных языках, не имеющих прямых контактов? Мы решили выяснить, каково место понятия *душа* в итальянской лингвокультуре,

для чего был проведен ассоциативный эксперимент, в котором приняли итальянские студенты разных регионов Италии. Стимул *anima* («душа») получил следующие реакции: *vita* (жизнь), *interiorità* (духовный мир), *carattere* (характер), *personalità* (личность), *essenza* (существование), *mente* (мышление, разум), *emozione* (эмоция), *introspezione*, *spirito* (дух), *cuore* (сердце), *buono* (добрый, хороший), *persona* (человек), *religione* (религия), *pia* (милосердная, благочестивая), *morte* (смерть), *bontà* (доброта), *valori* (ценности), *sensibilità* (чувствительность), *sentimenti* (чувства), *pura* (чистая), *profondo* (глубокий). Как видим, в представлении итальянцев «*anima*» — это понятие преимущественно религиозно-нравственного концентра, присущее витальному и смеральному циклу, связанное с положительными, сердечными чувствами. Ответы подобного рода были вполне прогнозируемы, учитывая специфику Италии и ее непосредственной близости с Ватиканом — центром католицизма, его догм и ценностей.

Следует также отметить, что респонденты, отвечая на вопрос, как часто они используют данное слово в повседневной речи, заметили, что скорее это происходит в контексте идиоматических выражений. Действительно, речевая реализация концепта «душа» («*anima*») в итальянской фразеологии достаточно продуктивна. Часть устойчивых словосочетаний и клишированных конструкций совпадает с русским языком, например, *anima buona* — добрая душа, *anima gemella* — родственная душа, *rendere l'anima a Dio* — отдать Богу душу. В целом подобного рода конструкции несут положительную смысловую нагрузку, однако существует и ряд выражений с отрицательной коннотацией. Некоторые из них идентичны русским словосочетаниям, например: *anima dannata* — пропащая душа, *reggere l'anima con i denti* — еле-еле душа в теле, *vendere l'anima* — продать душу, *rompere l'anima* — вымотать душу и др. Другие же имеют иной, лишь близкий, перевод: от души — *di cuore*; душа нараспашку — *cuore aperto*, душа в пятки ушла — *col cuore in gola*, душа болит — *piange il cuore*, без души — *senza cuore*, брать за душу — *toccare il cuore*, сколько душе угодно — *un imbarazzo della scelta*, отвести душу — *sfogarsi*, на душу приходится — *a testa* и др.

Как видим, подавляющее большинство итальянских фразеологизмов базируется на понятии *cuore* («сердце»), что в целом свойственно национальному характеру итальянцев — чувственному и страстному; итальянцы привыкли бурно и открыто выражать свои эмоции, подчиняться им, в отличие от русских, которым присущи закрытость, сдержанность, меланхоличность и фатализм. Некоторые русские фраземы (в данном списке — последние три), не имея абсолютных эквивалентов в итальянском, переводятся иной метафорической конструкцией (букв. затруднение в выборе), возвратным глаголом или существительным с предложением.

Кроме слов *anima*, *cuore* лексема «душа» представлена схожим понятием в итальянской

культуре — *animo: altezza d'animo* (величие души), *animo cattivo* (недоброжелательный человек), *animo gentile* (благородная душа), *animo tempestoso* (смятенный дух), *aprire l'animo* (излить душу) и мн. др.

Деривационная составляющая слова *anima* в итальянском языке не так активна, как в русском, но тем не менее словообразовательное гнездо (СГ) анализируемого производящего достаточно обширно:

- *animale* — животное;
- animalesco* — животный;
- animalista* — защитник животных, художник-анималист;
- animalismo* — анимализм;
- *animare* — вдыхать жизнь, оживлять;
- animato* — одушевленный;
- *inanimato* — неодушевленный;
- animarsi* — оживляться, приободриться;
- reanimare* — реанимировать;
- animatore* — аниматор, вдохновитель, мультипликатор;
- *animatrice* — аниматор-женщина;
- animazione* — анимация, оживление, воодушевление, мультипликация;
- *unanime* — единодушный;
- unanimamente* — единодушно.

Как видно из представленного фрагмента СГ слова *anima*, оно тесно связано с понятием *жизнь* (*vita*). В этом проявляется несомненное сходство русского и итальянского представления о мире. Слово *animale* «наделено» душой, в этом контексте — жизнью, что соответствует и русскому «животное», этимологически восходящему к слову *жизнь*.

Как показало исследование, концепт «душа» в русском и итальянском языках отражает ментальную специфику обеих культур. Если в первой «душа» представляет собой часть самобытного национального характера, занимающую особое место не только в спиритуально-рефлексионной составляющей каждого человека, но и в речевой реализации анализируемого концепта, то во второй культуре — это, скорее, отражение исключительно религиозно-духовно-чувственного компонента, который в итальянском языке имеет аналоги *anima*, *animo*, *cuore*.

В целом понятие «душа» в анализируемых мировоззрениях — понятие схожее, это сочетание сакрального и профанного, однако в итальянском языке (основываясь на лексико-словообразовательном материале) искомым концепт, на наш взгляд, не несет той смысловой нагрузки, что в русской культуре и языке. Не стоит забывать о том, что русские слова «душа», «дух» и их многочисленные производные являются этимологически родственными, они составляют основу мировоззрения русского народа, в то время как в итальянском языке понятия *anima*, *animo* и *spirito* («дух»), несомненно, являются ассоциативно-смежными, но не однокоренными.

В современных условиях, когда ширятся контакты между странами, объясним особый интерес к межкультурным проблемам. Поиски путей успешной коммуникации могут быть затруднены без понимания особенностей восприятия даже универсальных явлений, таких, как общечеловеческий концепт «душа», представленный в различных национальных концептосферах. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Аглеева З. Р. Лингвокогнитивные особенности фразем с компонентом душа-жан (на материале разноструктурных языков) // Гуманитарные исследования. Астрахань, 2009. № 4 (32).
2. Алефиренко Н. Ф. Язык, познание и культура: когнитивно-семиологическая синергетика слова: Монография. Волгоград, 2006.
3. Антипов Г. А., Донских О. А., Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А. Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989.
4. Берков В. П., Мокиенко В. М., Шулежкова С. Г. Большой словарь крылатых слов русского языка. М., 2000.
5. Гаффарова Ф. Ф., Саберова Г. Г. Татарско-русский словарь идиом. Казань, 2006.
6. Кожаметова Х. К., Жайсакова Р. Е., Кожаметова Ш. О. Казахско-русский фразеологический словарь. Алматы, 1988.
7. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. М., 2006.
8. Михеев М. Отражение слова «душа» в наивной мифологии русского языка (опыт размытого описания образной коннотативной семантики) // Фразеология в контексте культуры. М., 1999.
9. Рылов Ю. А. О семантических доминантах в языковой картине мира. На материале итальянского и русского языков // Вестник ВГУ. Серия «Гуманитарные науки». 2003. № 1.
10. Словарь русского языка АН СССР (МАС) / Под ред. А. П. Евгеньевой: В 4 т. М., 1957–1961.

Z. R. Agleeva, M. S. Kumusova, A. N. Kumusova

LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT SOUL IN THE MULTI-STRUCTURAL LANGUAGES

Keywords: phraseme, verbalization, concept, multi-structural languages, contacting languages.

The paper discusses the verbalization of the concept *Soul* in multi-structural languages (Russian, Italian, Kazakh, Tatar) on the lexical-phraseological level. It is concluded that the concept *Soul* has a special place in the contacting and unrelated linguocultures. The convergent and divergent phenomena in the concept objectification and peculiarities of the derivatives formation from the nominating lexeme of the concept are noted. The results of an associative experiment conducted with the Italian students from different Italian regions are presented.

ДВЕ ЛЮБВИ ВЕНЕЦИАНСКИХ ДОЖЕЙ. К ВОПРОСУ О ВЕНЕЦИАНСКОЙ ТЕМЕ В ЛИРИКЕ А. С. ПУШКИНА И Ф. И. ТЮТЧЕВА

Э. М. Афанасьева
доктор филологических наук
Государственный
институт русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
EMAfanaseva@pushkin.institute



История Венеции восходит к V веку, когда переселенцы из римского региона, спасаясь от варваров, основали в лагуне Адриатического моря поселение [10]. Это поселение постепенно разрослось до крупнейшего в Европе государства. Высшую должность в венецианском правлении исполнял дож. Дворец дождей с ажурной колоннадой, украшающей один из фасадов здания, и живописью Тициана, Веронезе, Тинторетто и др., создающей внутренний облик республиканского центра, до сего дня является центром архитектурно-живописной и политической истории Венеции. В формировании литературного мифа о морском городе [9] образу дожа принадлежит особая роль. В данной статье предлагается обратиться к осмыслению особенностей развития лирического сюжета, в центре которого находится образ правителя Венеции. Предметом исследования станут два стихотворения. Одно — незавершенный опыт А. С. Пушкина «Ночь светла; в небесном поле...», вошедший в русский литературный процесс с 1850-х годов. Второе — «Венеция» Ф. И. Тютчева, созданное в 1850 г.

Венецианская тема в творчестве А. С. Пушкина нашла отражение в «Евгении Онегине», в цикле «Песни западных славян» (баллада «Влах в Венеции»). На этом фоне особую интригу создает история незавершенного отрывка о доже и догарессе. На сегодняшний день в пушкинистике нет единого мнения о дешифровке рукописи, поэтому черновой текст публикуется в нескольких вариантах. В академическом издании 1937–1959 г. (общая редакция тома — М. А. Цявловского) приводится следующий текст:

Ночь светла; в небесном поле
Ходит Вesper золотой.
Старый дож плывет в гондоле
С догарессой молодой.

[11: 473]

В академическом 10-томнике, составителем которого является Б. В. Томашевский, интересующий нас отрывок воспроизводится следующим образом:

Ночь тиха, в небесном поле
Светит Вesper золотой.
Старый дож плывет в гондоле
С догарессой молодой.

Ключевые слова:
А. С. Пушкин, Ф. И. Тютчев,
Венеция, лирика

Воздух полн дыханьем лавра.
Дремлют флаги бучентавра.
Море темное молчит.

[12: 360]

И в том, и в другом случаях воссоздается картина, вписанная в самую сердцевину венецианского мироустройства. Глава республики, старый дож, плывет в гондоле с молодой догарессой. Изящная лодочка-гондола типична для Венеции и приспособлена для передвижения по узким водным каналам. К слову сказать, именно русские поэты утвердили принятое на сегодняшний день ударение гондола, в то время как итальянцы произносят гондола. У Пушкина в царственном движении лодки, освещенной светом вечерней звезды — Вespera, намечен внутренний конфликт, противоречащий идиллической обстановке. Конфликтная ситуация закольцовывает начало третьего стиха и финал следующего через противопоставление старости и молодости героев: «Старый дож плывет в гондоле / С догарессой молодой». Пушкин не завершил стихотворение, но интересна дальнейшая судьба отрывка.

Четверостишие, воспроизведенное выше, вошло в русскую литературу в 1850-е гг. Брат Пушкина, Лев Сергеевич Пушкин, обнаружил в Одессе автограф с сильнейшими авторскими правками, которые показал приятелям Б. М. Маркевичу и Н. Ф. Щербине [15: 279–286]. Известно также, что автограф видел Н. М. Лонгинов. С одной стороны, эта находка заинтриговала современников как один из венецианских сюжетов, над которым работал поэт. С другой стороны, вызвал ассоциации с новеллой Э. Т. А. Гофмана «Дождь и догаресса» (1817), что стало основой исследований особенностей пушкинской гофманианы. Приведем воспоминания о находке пушкинского автографа, зафиксированные в книге Н. О. Лернера: «Четыре начальные, разобранные Львом Сергеевичем, быстрою рукою написанные стиха известны теперь всем:

Ночь темна. В небесном поле
Ходит Вesper золотой;
Старый дож плывет в гондоле
С догарессой молодой...

Затем следовало десять или двенадцать строк, с приписками на полях, но и те, и другие были действительно так помараны широкими, очевидно нетерпеливыми, размахами пера, что, кроме нескольких отрывочных слов, которые привести в связь между собою мы никакой не нашли возможности, ничего разобрать было нельзя. А между тем, судя по началу, какое обещалось тут новое сокровище!.. Побились мы втроем с полчаса времени и отступились» [7: 73–74]. Интрига, связанная с «обещанным сокровищем», была осознана первыми читателями в момент расшифровки автографа.

В 1850-е гг. текст отрывка уже был опубликован. В частности, в 1857 г. вошел в седьмой дополнительный том собрания сочинений Пушкина, изданный П. В. Анненковым [13: 98]. Далее мы входим в контекст творческого эксперимента продолжения пушкинского текста поэтами XIX–XX вв.

Одним из первых подхватил эту тему Аполлон Майков в балладе 1888 г. (по другой версии 1887 г.) «Старый дож» [8: 285–286], заключив начальное четверостишие в кавычки и сопроводив его комментарием: «да простит мне тень великого поэта попытку угадать: что же дальше было?»... [7: 78]. Балладный сюжет Майкова вырастает из четверостишия Пушкина:

Ночь светла; в небесном поле
Ходит Вesper золотой;
Старый дож плывет в гондоле
С догарессой молодой...

Так, в стихотворение входит прототекст, который служит сюжетной пружиной дальнейшего развития событий. Во второй строфе баллады следует смена голосов: появляется голос автора, речь которого, в свою очередь, включает в себя монолог старого дожа. У Майкова дож — умудренный годами правитель, который делится с супругой мыслями государственного масштаба:

Занимает догарессу
Умною речью дож седой...
Слово каждое по весу —
Что червонец дорогой...

Пространный монолог правителя, занимающий шесть строф, усыпляет его молодую спутницу:

Кончил он, полусмеясь,
Ждет улыбки — но, глядит,
На плечо его склоняся,
Догаресса — мирно спит!..

Мотиву усыпляющих государственных речей в балладе противопоставит эмоциональное пенье и звон цитры. Так внутри балладного текста проявляется еще один сюжет: песенная история гондольера о старом доже, красавице-догарессе и повесе-гондольере. Венецианская морская стихия становится отражением чувств правителя, страстно управляющего государством, но не в силах совладать с чувствами молодой спутницы. Финал текста исполнен контрастных эмоций:

Дождь рванул усы седые...
Мысль за мыслью, целый ад,
Словно молний стрелы злые,
Душу мрачную браздят...

А она — так ровно дышит,
На плечо его лежит...
«Что же?.. Слышит или не слышит?
Спит она или не спит?!..»

Подобно тому, как в начале баллады в оппозиции находится старость и молодость героев, в финале буйству страстей старого дожа противостоит спокойствие его молодой спутницы.

Вслед за А. Майковым пушкинская история старого дожа и молодой догарессы будет творчески осмыслена в поэзии М. Славинского, С. Головачевского, В. Ходаевича, Г. Шенгели, Д. Иванова, В. Итина, М. Фромана, Г. Сапгира, Л. Токмакова, Т. Щербины [подробно об этом см.: 3; 5: 145–163; 8: 285–286]. Не так давно феномен поэтического продолжения пушкинского отрывка в лирике русских поэтов стал предметом отдельного научного исследования в докторской диссертации Е. В. Абрамовских, изучающей креативную рецепцию незаконченных произведений [1]. Из пушкинского отрывка рождается литературный сюжет о тщетных усилиях дожа завоевать сердце молодой спутницы. Этот сюжет концентрирует в себе многогранную палитру венецианского словаря: Венеция, Лидо, дож, догаресса, ночной Веспер, гондола, гондольер, цитра, баркарола и др., — что стало актуально не только для лирики XIX века, но и для диалога с Пушкиным поэтов XX столетия.

Второй поэтический сюжет о доже в русской лирике XIX в. восходит к венецианской церемонии обручения с морем, зародившейся в период республиканских правителей [4; 5: 145–163]. Эта церемония начиналась на суше, на главной площади Венеции — Сан-Марко. Далее дож отправлялся на церемониальной галере Бучинторо (другое название — Букентавр) в сопровождении гондол к острову Лидо, который считается воротами Адриатики. Здесь и происходило символическое действие. Дождь произносил фразу: *Desponsatus te, mare* («Мы женимся на Вас, Море»), после чего бросал в море золотой перстень, освященный церковью [4]. До сих пор эта церемония проходит в день Вознесения. Лирическое воплощение венецианского обряда нашло отражение в стихотворении Ф. И. Тютчева «Венеция»:

Дождь Венеции свободной
Средь лазоревых зыбей —
Как жених порфирородный,
Достопавно, всенародно
Обручался ежегодно
С Адриатикой своей...

И не даром в эти воды
Он кольцо свое бросал —
Веки целые, не годы
(Дивовалися народы),
Чудный перстень воеводы
Их вязал и чаровал...

И Чета в любви и мире
Много славы нажила —
Века три или четыре,
Все могучее и шире,
Разрасталась в целом мире —
Тень от Львиного Крыла.

А теперь?..
В волнах забвенья
Сколько брошенных колец!..
Миновались поколения, —
Эти кольца обрученья,
Эти кольца стали звенья
Тяжкой цепи наконец!..
[14: 121]

Лирическое движение мысли в тютчевской «Венеции» основано на истории обряда венчания дожа с морем [2: 142–151]. В первой строфе церемониальная тема включена в ассоциативный ряд со свадебной символикой. Дождь сравнивается с порфирородным женихом, обручающимся с Адриатикой. Символ венчания — обручальное кольцо. Знаком торжественного признания обряда становится его публичное совершение. А единство правителя с морским городом воплощается в образе Четы, живущей в любви и мире.

Обряд обручения, повторяющийся из года в год, в «Венеции» Тютчева формирует символический мотив связи веков. Локальный образ Венеции разрастается. Включает в себя не только Адриатику, но и «целый мир», осененный тенью львиного крыла (в данном случае возникает аллюзия на образ крылатого льва — эмблему евангелиста Марка и символа Венеции). В финале стихотворения современность вытесняет память, а кольца обручения, из года в год оседающие на дне моря, утяжеляют обесмысленный ритуал. Кольца любви превращаются в тяжелую цепь, лежащую на дне волн забвенья.

Стихотворение Ф. И. Тютчева написано в 1850 г., а впервые опубликовано в 1854. Таким образом, тютчевский текст об обручении дожа с морем стал известен современникам на несколько лет раньше, чем был обнаружен автограф Пушкина о доже и догарессе. По большому счету, оба стихотворения стали вариантами единого сюжета, связанного с темой брачных уз венецианского правителя: с морем и с молодой избранницей. Сопоставление двух браков — символического и реального — само по себе интригует, формируя поэтические акценты в воссоздании реалий венецианского мироустройства.

Процедура избрания дожа в Венеции — одна из самых сложных в мировой практике [4]. Она была выработана в Средние века (начиная с XIII в.) и включала в себя одиннадцать этапов, предусматривающих охват мнений всех слоев населения. Поэтому априори правитель города (который становился таковым пожизненно) воспринимался как человек, наделенный властью и пользующийся уважением граждан. С другой стороны, власть его была существенно ограничена, так как он полностью зависел от Большого Совета и не имел права принятия единоличных решений. Оппозиция свобода/несвобода, так же, как тема двойного супружества, стали основой развития литературных



сюжетов. Внешняя сторона власти правителя оборачивается невозможностью его власти над временем, пусть это будет время собственной жизни или необратимо-историческое движение лет

и веков. Две любви венецианских дождей в лирике русских поэтов превращаются в две фатальные ноши, на которые обречен умудренный опытом правитель морского города. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Абрамовских Е. В. Креативная рецепция незаконченных произведений как литературоведческая проблема: на материале дописываний незаконченных отрывков А. С. Пушкина: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.08. М., 2007.
2. Афанасьева Э. М., Калашникова А. Л. (Скутина А. Л.). Образ Венеции и мотив слияния души с морской стихией в лирике Ф. И. Тютчева // Культурология, культура и искусство в современном российском социуме. Ч. 2. Кемерово, 2008.
3. Головачева А. «Плывя в таинственной гондоле...» («Сны» о Венеции в русской литературе Золотого и Серебряного веков) // Вопросы литературы. 2004. № 6: <http://magazines.russ.ru/voplit/2004/6/golo12.html>
4. Калинина Н. Выборы венецианского дожа // Исторический журнал. 2013. № 9: http://nbpublish.com/library_get_pdf.php?id=28990
5. Климанов Л. Г. Обретение Венецией моря: право, политика, символы // Причерноморье в Средние века. СПб., 1998. Вып. 3.
6. Коган И. М. Тайна Венецианского стихотворения А. С. Пушкина. СПб., 2008.
7. Лернер Н. О. Рассказы о Пушкине. Л., 1929: http://lib.pushkinskijdom.ru/LinkClick.aspx?fileticket=uce-mtcu_k%3d&tabid=10183
8. Майков А. Н. Избранные произведения. Л., 1977.
9. Меднис Н. Е. Венеция в русской литературе. Новосибирск, 1999.
10. Норвич Д. История Венецианской республики. М., 2009.
11. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 16 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1959. Т. 3, кн. 1. 1948.
12. Пушкин А. С. «Ночь тиха, в небесном поле...» // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. Л., 1977–1979. Т. 3. 1977.
13. Сочинения Пушкина // Издание П. В. Анненкова. Т. 7. СПб., 1857.
14. Тютчев Ф. И. Тютчев. Лирика: В 2 т. М., 1966. Т. 1.
15. Цявловская Т. Вновь найденный автограф Пушкина «В голубом небесном поле» // Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М.: Изд-во АН СССР, 1952. (Лит. наследство: Т. 58): <http://feb-web.ru/feb/litnas/texts/158/158-279-.htm>

ИТАЛЬЯНСКИЙ КЛАССИК УЧИТ РУССКИЙ

М. Талалай
Милан, Италия



Сицилия времен Бурбонского королевства, казалось бы, необыкновенно далека от русской традиционной культуры. Эта оторванность от российских реалий звучит в удивленном возгласе одного из героев «Братьев Карамазовых» — «в Сицилию?» (в ответ на рекомендацию доктора ехать в «Сиракузы, ради благоприятных климатических условий»).

Вместе с тем середина XIX в. отмечена несколькими интересными моментами сближения двух миров. В 1845 году Палермо посетила необыкновенная группа курортников — императорская чета, Николай Павлович и Александра Федоровна с дочерью Ольгой. И если Николай I вскоре отбыл, то Александра с Ольгой остались на весь зимний сезон, причем вокруг них возник целый салон — живописцы, литераторы, музыканты и прочие¹. Пройдет пятнадцать лет, и бурбонская Сицилия падет под натиском объединительного похода Гарибальди, в котором участвовал и русский волонтер — Лев Мечников, брат нобелевского лауреата. Его перу принадлежит блестящее описание гарибальдийской эпопеи и итальянского Юга той эпохи [1].

Именно падение старого дворянского мира и устройство нового буржуазного и стало предметом пристального внимания в романе Джузеппе Томази ди Лампедуза *Gattopardo* («Леопард»). Сам писатель принадлежал к уходящей аристократии, и произошедшие на Сицилии метаморфозы были описаны им ностальгически, но не без цинизма: фраза из романа «Если мы хотим, чтобы все осталось, как было, надо все поменять» превратилась сегодня в популярный политологический афоризм.

Внимательный читатель «Леопарда» обратит внимание на редкие, но интересные переключки с русской культурой, начиная со сцены бала, которая не может не напомнить бал Наташи Ростовой, и кончая неожиданными наблюдениями — к примеру, про русские зимы, которые легче переносить, чем сицилийские.

Знакомство сицилийского автора с Россией было самым непосредственным: его жена принадлежала к сливкам русского дореволюционного общества.

Баронесса Александра Борисовна фон Вольф (1894–1982) происходила из обрусевшего немецко-балтийского рода. Ее отец, барон Борис Эдуардович фон Вольф, носил «церковнославянское» имя, в честь первого русского святого, и исповедовал православие, переданное им и детям. Семья жила преимущественно в Петербурге, где Борис Эдуардович служил директором Александровского (бывшего Царскосельского) лицея.

Его вдове вместе с детьми удалось бежать из советской России и вступить во владение латвийским имением Стомерзее. Именно там, в родовом гнезде, будущая жена итальянского классика провела первые послереволюционные годы.

¹ Подробнее см. [2: 160–190].

Джузеппе познакомился с Александрой в Лондоне в 1920 году, когда его дядя женился на ее матери. Родители готовили для него невесту из хорошего сицилийского дома, и он скрывал свое увлечение весьма эмансипированной русской дамой (Александра, успев побывать в кратком брачном союзе, была деятельной последовательницей Фрейда). В 1927 году Томазо ди Лампедуза в первый раз едет в Латвию ради Александры (для него — Лиси), гостит в Стомерзее, возвращается туда еще и еще раз, а в 1932-м венчается с ней в русской церкви в Риге. В день венчания он пишет родителям в Палермо:

Будущая жизнь представляется мне, пусть и глубоко влюбленному, полной обетований: Лиси — красивая, ангел мягкости и доброты; она пережила многие жизненные сложности с беспримерным достоинством и чистотой, она богата — имеет собственного дохода в 50 тыс. лир в год, нетто и абсолютно чистых, кроме того — Стомерзее и то, что приносят его земли, а также ее социальное положение в роде королевы этого края. Она желает жить в Италии, за исключением самых жарких летних сезонов. Не буду даже настаивать на том, что ни с кем не было и не будет так хорошо, как с ней — это вы уже знаете... Не забывайте, что мне уже добрых 36 лет и что я не ребенок и не кретин, и что я сделал выбор согласно моему сердцу и уму... [4: 35]

Однако изменить недоброжелательное отношение сицилийской родни не удалось, да и Александре замкнутый палермский мирок был не по душе: в итоге супруги значительную часть времени проводили порознь, не жалея, правда, времени на переписку (на французском).

При этом Джузеппе, горячо любивший супругу, желал всячески сблизить ее с Сицилией и, по преданию, принялся за «Леопарда», дабы рассказать русской жене о своей родине.

Но, похоже, это желание не было чуждо и Александре: для нее русская культура получила особое значение, когда обрела ностальгическую ипостась — после окончания Второй мировой войны и бегства из родового гнезда и Латвии, ставшей советской.

Александра пыталась реконструировать в Италии ушедший русский мир, в чем ей помогала увезенная из Латвии компаньонка Людмила Ильяшенко¹. Дамы стали неразлучны.

Именно к тому, послевоенному, периоду относятся и уроки русского, которые стал брать Джузеппе. Учебников не было, и Александра сама составляла

¹ Людмила Степановна Ильяшенко родилась в 1894 г. (в том же году, что и Александра) в Афанасьевке Новоомского уезда Екатеринославской губернии; во время венчания в Риге была свидетельницей со стороны невесты.

рукописные словари и азбуки. Писала она, конечно, придерживаясь исключительно старой орфографии. Несколько таких тетрадей сохранилось в родовом палаццо в Палермо.

В чем была цель этих уроков русского языка? Казалось бы, Сицилия к середине XX века стала еще дальше от России, чем была в середине XIX. Вряд ли супруги полагали, как это делали многие послереволюционные эмигранты, что советский строй вот-вот падет и они вернутся на родину, — после разгрома нацистской Германии позиции советского государства казались незыблемыми. Может быть, практической причины и не было: русский язык, вероятно, служил для Джузеппе еще одним ключиком к сердцу Александры, еще одной связующей супругов нитью.

Роман «Леопард» стал классикой XX века. На русский он переведен дважды, причем второй раз ему дали новое название, вместо «Леопарда» — «Гепард», что запутало читающую публику. В предисловии к новому переводу Е. Солонович пишет: «В далеком 1961 году Издательство иностранной литературы опубликовало роман Джузеппе Томази ди Лампедуза «Леопард». Помню недоумение коллег-итальянистов (и свое собственное) по поводу заглавия, которое книга получила в русском переводе. Почему «Леопард», когда автор назвал свое сочинение “Gattopardo” [итал.: «гепард»]? Этот вопрос, увидев книгу, я задал ее переводчику Г. С. Брейтбурду, открывшему имя итальянского писателя огромной читательской аудитории, какой была тогда многонациональная страна, занимавшая одну шестую часть мира. «А многим ли известно, что такое «гепард»?» — услышал я в ответ» [3: 5].

Однако *gattopardo* — это совсем не гепард, для которого в итальянском языке существует свое слово — *gherardo*. *Gattopardo* — это сервал, или оцелот, совсем уж малоизвестная широкой публике особь. По смыслу русское название романа «Леопард», вне сомнения, точнее, а в англоязычном мире и сам роман давно переводится исключительно как *Leopard*, так же как и его автор получил эпитет «последний леопард» (The Last Leopard). Более того, приемный сын писателя, Джоаккино Ланца Томази, разъяснил автору этих строк, что *gattopardo* на сицилийском диалекте и есть леопард².

Необходимость новых переводов зарубежной классики остается актуальной, о чем говорит то, что современная переводчица с солидным стажем, Е. Б. Дмитриева, взяла за основу филологически выверенный, «канонический» текст романа. ■

² Ср. пример возникшей путаницы: реклама нового перевода — «По роману «Гепард» поставлен известный фильм «Леопард» (ведь фильм уже нельзя переименовать).

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Мечников Л. И. Записки гарибальдийца. СПб., 2016.
2. Пашинская И. О. Царская семья в Палермо // Русская Сицилия. М., 2013.
3. Солонович Е. «Леопард» возвращается // Томази ди Лампедуза Дж. Гепард. М., 2006.
4. Licy e il Gattopardo / a cura di S. Caronia. Roma, 1995.

ПЬЕРО КАЦЦОЛА — ИТАЛЬЯНСКИЙ АДВОКАТ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

А. А. Новикова-Строганова
доктор филологических наук,
член Союза писателей России
профессор
Орел, Россия
ladytrinity3@yandex.ru



Ключевые слова:
русская классическая
литература, русский язык,
итальянская русистика,
переводы, исследования
художественных текстов,
Н. С. Лесков, Пьеро Каццола,
руско-итальянские связи

В 2016 г. выдающемуся ученому с мировым именем Пьеро Каццоле (1921–2015) исполнилось бы 95 лет. И вот более года, как его нет с нами. Профессор Каццола скончался 13 декабря 2015 г.

Уже при жизни его стали называть патриархом, классиком итальянской русистики. Главное место в его исследованиях и переводах заняло творчество Н. С. Лескова (1831–1895).

Лесков нередко подчеркивал: «В литературе меня считают орловцем». Множество своих героев он «расселил» на орловской земле, считая свою малую родину «микрокосмом» всей России. Вот почему итальянский профессор стремился побывать в Орле — на родине своего любимого русского автора. Но только в середине 1990-х гг. Пьеро Каццола, объездивший с лекциями о Лескове полсвета, смог наконец осуществить свою давнюю мечту. Ранее такая возможность отдалась по соображениям далеко не литературоведческим. Политический железный занавес между СССР и Западной Европой препятствовал свободному научному и культурному диалогу.

Известного итальянского ученого-русиста я впервые увидела в сентябре 1995 г. на Привокзальной площади Орла, куда пришла встретить зарубежного гостя, прибывшего в Орловский государственный университет на Международную научную конференцию, посвященную 100-летию памяти Лескова.

Высокого роста, сутуловатый, с седыми волосами и аккуратно подстриженными серебристыми усами, с теплым плащом, перекинутым через руку (по привычным опасениям жителей южных краев Пьеро Каццола был уверен, что Россия — страна очень холодная), этот пожилой человек с лучистым взглядом производил первое впечатление скорее доброго дедушки, какого-то заморского Санта-Клауса, нежели маститого ученого с мировым именем. В нем не было и следа надменного академизма или пренебрежительного высокомерия, менторской наставительной манеры, нередкой в общении мэтров науки с более молодыми коллегами.

Он так и представился мне: «Коллега Каццола». И, несмотря на более чем сорокалетнюю разницу в возрасте, попросил называть его без всяких регалий — просто Пьеро (ударение в этом итальянском имени ставится на первом слове). С трудом и не сразу, но мне это удалось. Впоследствии Пьеро как-то в шутку сказал, что его имя

на русский лад звучит так: Петр Эрнестович Лопатин (отца Пьеро звали Эрнесто, а Каццола в переводе с итальянского — лопатка).

Необходимо пояснить, что в Италии традиционно существует строгий этикет общения, очень развиты субординационные формы, регламентирующие обращение к собеседнику определенного социального круга, образования, общественного положения, возраста. Говорящий обязан максимально учтиво выразить свое почтение и подчеркнуть уважение к собеседнику. Всем известны общие формы обращения в итальянском речевом этикете: Signore (синьор) и Signora (синьора) — обычно к незнакомым людям. Но если вы точно знаете, с кем имеете дело, без титулов при обращении обойтись нельзя. Dottore (доктор) — так следует адресоваться к каждому лицу, имеющему высшее образование. Для выполняющих функции руководителей в министерствах и ведомствах, других государственных учреждениях употребляются титулы Eccellenza (ваше превосходительство), Commendatore (командор), Cavaliere (кавалер) и т. д.

Так что к нашему итальянскому гостю следовало бы обращаться как минимум Signore Professore (синьор профессор) или Signore Avvocato (синьор адвокат).

«Почему адвокат?» — спросит читатель. Дело в том, что профессор старейшего в Европе Болонского университета, преподаватель русского языка, истории русской литературы и русской культуры Пьеро Каццола по семейной традиции был еще и опытейшим адвокатом с обширной практикой. Старинная адвокатская контора на улице Альберто Нота в Турине — столице области Пьемонт на северо-западе Италии — принадлежала сначала деду, потом отцу, а затем и самому Пьеро.

Мне довелось побывать в этой конторе. Она была совсем не похожа на обычное юридическое заведение. Будучи в гостях у Пьеро в Турине, я поразила тому, что даже адвокатское бюро Каццола было проникнуто увлечением хозяина русской культурой, все дышало неподдельной любовью к русской литературе. Правоведческие фолианты, подшивки юридических документов, папки с делами клиентов были значительно потеснены русскими книгами, репродукциями картин русских мастеров, даже дипломными работами по русской словесности итальянских студентов профессора (среди этих сочинений были и оригинальные труды на интересные темы: например, сравнительно-типологическое исследование «Анны Карениной» Л. Толстого с романом Б. Пастернака «Доктор Живаго»). На рабочем столе адвоката красовалась изящная фарфоровая статуэтка чеховской «дамы с собачкой».

У себя на родине Пьеро Каццола за свои переводы русской классики, научные труды и неустанную просветительскую деятельность стал известен как «адвокат русской культуры»¹. Он выражал

¹ М. Талалай. Адвокат русской культуры // Русская мысль. Париж, 1996. 28 ноября.

симпатии многих итальянцев к русскому народу: «Те из итальянцев, кому довелось побывать в России, кому удалось познакомиться с ее историей и литературой, не могут остаться равнодушными, как никогда не были равнодушными ни мои болонские студенты, ни я лично, имеющий в России дорогих мне друзей».

Но любовь профессора к нашей стране первоначально зарождалась не через знакомство с русской литературой и приобщение к русской культуре, как это обычно бывает. Все началось с тяжелой семейной драмы. Во время Второй мировой войны на русском фронте без вести пропал старший брат Пьеро — Энцо-Луиджи. Прямо с университетской скамьи, где он изучал литературу и философию, юноша был призван в итальянскую кавалерию, попал на Восточный фронт и уже в 1941 г. считался пропавшим без вести.

Военный поход итальянцев в Россию, их поражение, пленение, возвращение на родину спустя долгие годы после войны — трагическая страница в истории Италии. Примечательно в то же время, что отношения России и Италии не отягощены грузом тягостных военных воспоминаний. В русском сознании заклятыми врагами-оккупантами выступали немцы, итальянцы же как агрессоры так остро не воспринимались. Своего рода жалость к этим уроженцам южных краев, разгромленным на бескрайних просторах заснеженной русской земли, выразилась в строфах стихотворения Михаила Светлова «Итальянец» (1943):

Черный крест на груди итальянца,
Ни резьбы, ни узора, ни глянца, —
Небогатым семейством хранимый
И единственным сыном носимый...

Молодой уроженец Неаполя!
Что оставил в России ты на поле?
Почему ты не мог быть счастливым
Над родным знаменитым заливом?
<...>

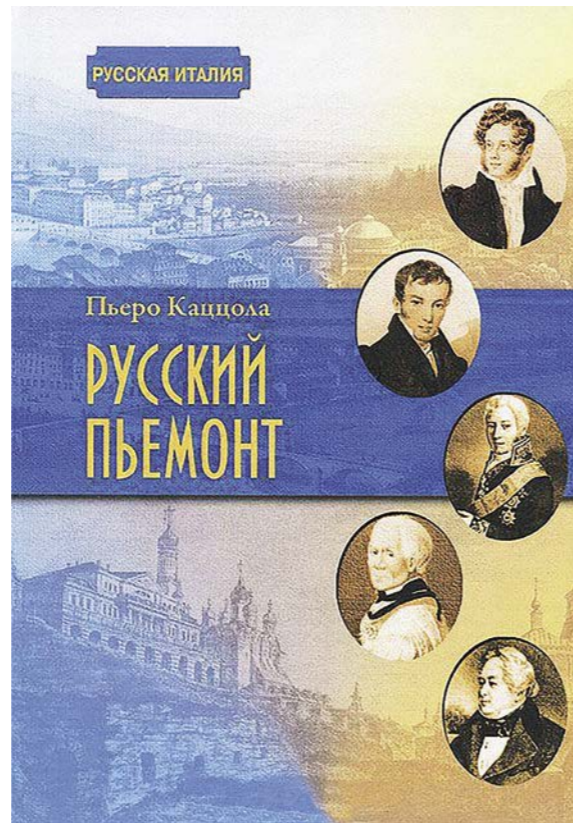
Никогда ты здесь не жил и не был!..
Но разбросано в снежных полях
Итальянское синее небо,
Застекленное в мертвых глазах...

«Печально вспоминать военные столкновения наших стран, — говорил Пьеро Каццола, — но важно отметить, что они никогда не приводили к антипатии между нашими народами, ведь в войнах 1812-го и 1941–1943 гг. итальянцев вынудили участвовать диктаторы Наполеон и Муссолини». Случалось, русские даже спасали жизнь погибающим от лютых морозов итальянцам. Это нашло отражение в кинодраме режиссера Витторио Де Сика «Подсолнухи» (1970) с Софи Лорен и Марчелло Мастоияни в главных ролях.

Затянувшаяся репатриация военнопленных (последние из них вернулись в Италию лишь в 1954 г.) затеплила в семьях тех, кто пропал без вести, робкий огонек надежды: а вдруг их родные живы и по каким-то причинам остались в Советском Союзе, затерялись в глухих уголках этой громадной страны. Пьеро Каццола во что бы то ни стало решил разыскать старшего брата или хотя бы какой-нибудь его след в далекой России. Молодой человек стал усиленно изучать русский язык, чтобы легче было вести переписку с советскими инстанциями. Но долгие годы и даже десятилетия все усилия и поиски ни к чему не приводили, никаких известий добиться не удалось.

В 1994 г. память о любимом брате вылилась в книгу Enzo Luigi Cazzola. *L'ORMA. Poesie e lettere raccolte dal fratello Piero (1936–1941)* («Энцо Луиджи Каццола. СЛЕД. Стихи и письма, собранные его братом Пьеро»), изданную в Турине на средства Пьеро и составленную из стихов Энцо-Луиджи, его писем к родным, любимой девушке Брунелле. Все представленные здесь многочисленные произведения и документы свидетельствуют о том, что на войне юноша был человеком случайным, настроенным пацифистски. Тонкая натура Энцо противилась насилию, что отражалось в его лирике и философских раздумьях.

Мне довелось побывать вместе с профессором Каццолой в Суздале, где недалеко от города расположено Троицкое кладбище. Здесь мы разыскали братскую могилу. На плите из черного мрамора



по-итальянски и чуть ниже — по-русски — увидели надпись: «Здесь покоятся итальянцы, погибшие в России». Со слезами на глазах Пьеро прочел «Со святыми упокой...» в память о своих соотечественниках. Все русские, бывшие рядом, также были взволнованы до глубины души.

Казалось бы, Пьеро Каццола должен был испытывать боль и горечь при мысли о России, поглотившей в своих беспредельных даях его брата. Но, приступив к изучению русского языка и совершенствуясь в нем, Пьеро незаметно для себя всей душой полюбил этот язык, страну, ее культуру и особенно литературу. И стал горячим пропагандистом русских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей в Италии.

Сначала студент юридического факультета с наслаждением читал в оригинале русскую классику, а затем явилась мысль поделиться с соотечественниками этой неисчерпаемой сокровищницей, приобщить к ней итальянских читателей. Пьеро стал переводить русские книги на свой родной язык.

Первые переводы рассказов Н. С. Лескова и М. Зощенко были сделаны сразу после войны. В 1946 г. отдельным изданием вышел в свет перевод повести «Овцебык» (1862) — первого крупного беллетристического произведения Лескова. А затем были Пушкин, Гоголь, Тургенев, Достоевский, Лев Толстой, Чехов, Короленко, Гаршин, Блок, Бальмонт, Цветаева, Ахматова, Гумилев, религиозные философы



Братья Каццола с мамой. Зима 1940 года.

Вл. Соловьев и Евг. Трубецкой, а также многие другие русские авторы, оставившие миру бесценные образцы человеческой мысли и духа. Такой диапазон вызывает не просто удивление, а настоящее восхищение творческим энтузиазмом ученого, которым руководила, несомненно, огромная любовь к России — та, что, по слову апостола Павла, «долготерпит, милосердствует, не завидует, не превозносится, не гордится, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит» и «никогда не перестает» (1 Кор. 13: 4–8).

Знание русского языка и его истории было у профессора настолько глубоким, что ему удавались даже переводы русских творений XVIII в. во всем их своеобразии. Так была переведена на итальянский язык сатирическая комедия В. В. Капниста «Ябеда» (1798), содержание которой привлекло Пьеро Каццола и как литературоведа-русиста, и как юриста. Речь идет о судебной тяжбе, продажности, плутовстве, никчемности чиновников. Здесь действуют коррупционеры судья и прокурор с говорящими фамилиями Кривосудов и Хватайко, а также их плутовское окружение: изворотливые сутяжники, подкупленные чиновники, зловредные ябедники, лжесвидетели. Прокурор Хватайко и неправедные судьи расппевают любимую песенку — своего рода гимн грабителей-коррупционеров в государственном ранге.

Бери, большой тут нет науки;
Бери, что только можно взять.
На что ж привешены нам руки,
Как не на то, чтоб брать!

Благодаря Пьеро Каццоле пьеса стала достоянием итальянских читателей, но в России она основательно

забыта, а жаль. Комедия Василия Капниста, как и всякое произведение русской классики, не теряет своей художественной ценности и до настоящего времени продолжает оставаться не менее, но даже более актуальной.

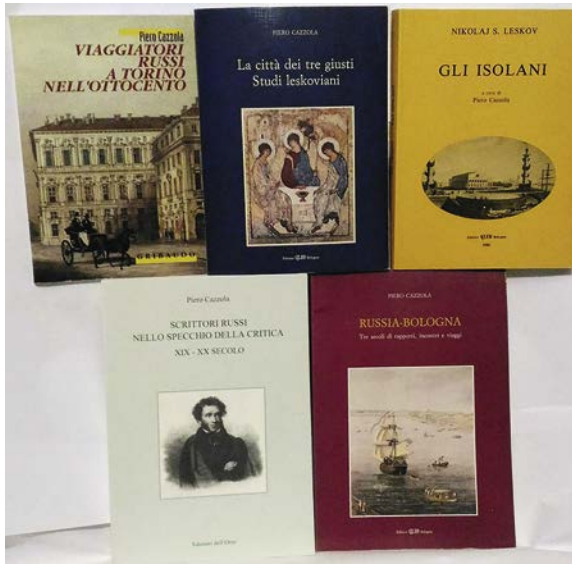
В 1972 г. судьба преподнесла профессиональному туринскому адвокату сюрприз. Его деятельность как переводчика и исследователя русской классики была высоко оценена научным сообществом Италии, и он получил почетное приглашение преподавать русский язык и литературу в знаменитом на всю Европу Болонском университете, а впоследствии стал доцентом и профессором этого университета. С тех пор в течение двух десятилетий Пьеро Каццола жил между Туринем и Болоньей, делил свое время между клиентами и студентами.

Сам факт приглашения Пьеро Каццола на университетскую работу примечателен и делает честь не только ему, но и руководству Болонского университета, сумевшему увидеть и оценить лингвистические и литературоведческие труды юриста, не имевшего ни ученой степени, ни диплома о филологическом образовании.

Профессор Каццола активно занимался зеркальной темой русско-итальянских и италорусских связей. Особым предметом его исследований были русские в Италии. Впервые он познакомился и подружился с русской диаспорой в приморском Сан-Ремо, где с молодости до последних лет ежегодно проводил отпуск. Перу ученого принадлежит интереснейшее документальное исследование *I Russi a Sanremo tra Ottocento e Novecento* («Русские в Сан-Ремо в XIX и XX вв.») (1990). Здесь подробно рассказано и о создании православной церкви в Сан-Ремо, о ее русских прихожанах.



В адвокатской конторе. Турин. Май 1996 г.



высказывался в том духе, что право существует для человека, а не человек для права. В повести «Под Рождество обидели» (1890) Лесков призывал казуистов и крючкотворов — «законников разноглазого закона» — руководствоваться христианскими заповедями, следовать примеру Христа, Который дал человечеству «глаголы вечной жизни».

Лесков — «самый русский из русских писателей» — в то же время имел, говоря его словами, «сознание человеческого родства со всем миром». О своих «незримых почитателях» он однажды сказал: «Одна из прелестей литературной жизни — чувствовать вблизи себя, вдали, вокруг себя невидимую толпу неизвестных людей, верных вашему делу». Одним из таких людей, несомненно, был ученый-энтузиаст Пьеро Каццола. Согласно единодушному мнению итальянских коллег, именно он определил становление академической школы Италии по изучению творческого наследия Лескова. Во многом благодаря усилиям Пьеро Каццола у итальянских ученых — учеников и последователей профессора — возник устойчивый интерес к исследованию загадок лесковского художественного мира. Сейчас в Италии имеется уже внушительная «Leskoviana», впервые изданная в Болонье в 1982 г.

Более 70 лет занимался Пьеро Каццола изучением русской культуры вообще и творчеством Лескова в частности. Этот подвижнический труд воплотился в многочисленных переводах, предисловиях, статьях,

монографиях, докладах на национальных и международных научных конференциях. Неустанно пропагандировал итальянский русист творчество нашего великого соотечественника во всем мире. Последние книги Пьеро Каццола о Лескове — «Исследование диалога в сказе Лескова» (Тюбинген, 1991), «Критические заметки о христианских легендах Николая Лескова» (Рим, 1993), «Город трех праведников» (Болонья, 1992).

Название последней из указанных монографий отсылает нас к русской народной легенде, которую любил повторять Лесков, — о том, что «без трех праведных несть граду стояния», то есть ни один город не устоит, если в нем не найдется хотя бы трех праведников. На обложке этой книги — «Троица» гениального русского иконописца Андрея Рублева — как знак постоянных религиозно-нравственных исканий и устремлений Лескова, создавшего в своем творчестве «иконостас святых и праведных» земли русской.

Делая на своей монографии дарственную надпись для автора этих строк, Пьеро Каццола записал: «Еще раз — и навсегда — Лесков...».

И еще несколько штрихов к портрету Пьеро, несколько впечатлений, которые он оставил в душе и памяти. Это был удивительно благородный, деликатный и бескорыстный человек широкой, доброй и щедрой души, распахнутой навстречу людям, что проявлялось в большом и малом. У супругов Каццола не было детей. «Это судьба», — говорил Пьеро и на нее не сетовал. Но я видела, как во время посещения жемчужины орловской земли — имения Тургенева Спасское-Лутовиново — он забавлял местных ребятишек, показывая на стене фигурки тени из сложенных лапней: то лающую собачку, то спящего котенка. Как на улицах Милана, Турина и Вероны угощал детей сладостями.

Он был большим другом православных русских людей. Православный Христианский Приход Святителя Максима, Епископа Туринского вспоминает о Пьеро Каццоле с огромной благодарностью и скорбит о его кончине. А у меня остался его подарок — православная икона Ангела Хранителя.

Наша дружба и научное творческое взаимодействие продолжались 20 лет. Перебираю письма, открытки, книги с автографами Пьеро... В России он был не чужестранцем, а своим, близким, родным человеком.

Memoria eterna! Вечная память! ■

A. A. Novikova-Stroganova

ITALIAN ADVOCATE OF RUSSIAN LITERATURE (TO THE MEMORY OF PIERO CAZZOLA)

Keywords: Russian classical literature, Russian language, Russian studies, translations, study of literary texts, N. S. Leskov, Russian-Italian relations.

The essay is dedicated to the anniversary of the memory of Italian critic and linguist Piero Cazzola, the translator and researcher of works of N. S. Leskov and other Russian writers. It reveals the basic stages of the biography and scientific activities, personality of the Italian Patriarch of Russian studies. The article describes Russian-Italian and Italian-Russian relations as well.