



DOI 10.22363/2618-897X-2023-20-4-718-728

EDN: LBVDAS

Научная статья

Преподавание русского языка в условиях образовательного мультилингвизма

Р.А. Урханова

Веронский университет,
Италия, 37129, Верона, Via S. Francesco, 22
✉ rimma.urkhanova@univr.it

Аннотация. Описан опыт преподавания русского языка как иностранного в академической среде с мультилингвальным контекстом. Процесс преподавания русского языка в условиях многоязычия, в особенности на начальном этапе, неизбежно сталкивается с проблемой корреляции сложившихся у студентов языковых структур с вводимыми новыми знаниями. В условиях, когда весь учебный процесс в университете проходит на трех официальных языках, обучение русскому языку осуществляется в рамках факультативного курса. Перед преподавателем стоит серия задач по организации работы в группе студентов с разной лингвистической биографией, с различным культурным контекстом, а также с выбором метаязыка. Методы наблюдения и анализа позволяют сделать выводы о значительном влиянии лингвистических характеристик второго языка, в том числе его фонетических, лексических и грамматических элементов, на процесс усвоения русского языка как иностранного. Процесс обучения русскому языку, который выходит за рамки «второго» языка и вписывается в парадигму «третьего», в мультилингвальном контексте неизбежно испытывает на себе предшествующий опыт студентов, являющийся катализирующим элементом и выступающий в то же время в качестве своеобразного замедляющего механизма. Показано, каким образом обучение русскому языку как иностранному в контексте сосуществования немецкого и итальянского языков пробуждает механизмы рефлексии и осознания особенностей своих языков и в тех случаях, когда возникает возможность отстраниться от родного языка и через призму второго, уже знакомого, посмотреть как на новый, изучаемый, так и на родной язык. Опыт преподавания в мультилингвальной среде позволяет сделать вывод об эффективности принципов межкультурной коммуникации, несмотря на факт непринадлежности родных языков студентов к одной языковой группе; как правило, исследования, посвященные работе таких принципов показывают эффективность их работы внутри групп с носителями родственных языков.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мультилингвизм, межкультурная коммуникация, языковые структуры

История статьи: поступила в редакцию 12.08.2023; принята к печати 12.09.2023

© Урханова Р.А., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования: *Урханова Р.А.* Преподавание русского языка в условиях образовательного мультилингвизма // Полилингвильность и транскультурные практики. 2023. Т. 20. № 4. С. 718–728. <https://doi.org/10.22363/2312-8127-2023-20-4-718-728>

Research Article

Teaching Russian in a Multilingual Educational Context

Rimma A. Urkhanova

Verona University,
22 Via S. Francesco, Verona, 37129, Italy
✉ rimma.urkhanova@univr.it

Abstract. In this article the author refers to her own extensive experience of teaching Russian as a foreign language in an academic multilingual environment. When teaching Russian in multilingual academic contexts, especially with beginners, the problem inevitably arises of finding correlations between the students' established language structures and the new imparted knowledge. In conditions where the entire educational process at university takes place in three official languages, Russian is offered as an optional course. The teacher is then faced with a series of tasks involving the organization of work within a diverse group of students with different language and cultural backgrounds, as well as the need to choose a metalanguage. The methods of observation and analysis allow conclusions to be drawn about the significant influence exerted by various linguistic characteristics of the second language, including its phonetical, lexical, and grammatical aspects, on the process of learning Russian as a foreign language. The process of teaching Russian not as a “second” language but rather within a “third” language paradigm in a multilingual context inevitably implies taking into account the previous experience of students, which serves as both a catalyst and a delaying mechanism. In the article the author describes how teaching Russian as a foreign language in a bilingual German and Italian academic context stimulates the students' mechanisms of reflection and awareness of the peculiarities of their own languages. This includes the opportunity offered to students to distance themselves from their native language and, through the prism of the second language with which they are already familiar, examine their own native language as well as the new language being studied. The experience of teaching in a multilingual environment allows conclusions to be drawn about the effectiveness of the principles of intercultural communication, including when the students' native languages are different. As a rule, research carried out on such principles has shown their effectiveness within groups of speakers of close languages.

Key words: Russian as a foreign language, multilingualism, intercultural communication, linguistic structures

Article history: received 12.08.2023; accepted 12.09.2023

Conflict of interests: none

For citation: Urkhanova, R. A. 2023. “Teaching Russian in a Multilingual Context”. *Polylinguality and Transcultural Practices*, 20 (4), 718–728. <https://doi.org/10.22363/2312-8127-2023-20-4-718-728>

Введение

В основе статьи лежит личный опыт автора, рефлексия и наблюдения в процессе длительного (в течение двадцати трех лет) опыта преподавания в Свободном университете Больцано (немецкое название — Боцен). Университет находится на северо-востоке Италии, в регионе, граничащем с Австрией.

В мировой образовательной практике существует немало интересных примеров проявления многоязычия и межкультурной коммуникации. Одним из них является Свободный университет Больцано в итальянском Южном Тироле, где преподавание ведется на немецком, итальянском и английском языках. Южный Тироль — автономная провинция в составе региона Трентино — Альто Адидже в Итальянской республике, на территории которой, согласно статистике, проживает почти 70 % носителей немецкого языка (это самое многочисленное этническое и языковое меньшинство в Италии), около 25 % италяязычных субъектов, около 5 % ладингов, говорящих на одной из разновидностей ретороманского языка и населяющих Валь Гардена и Валь Бадия (Грёденталь и Гадерталь — немецкие географические названия этих альпийских долин).

Методология

Свободный университет Больцано был основан в 1997 г., и много лет он занимает лидирующие позиции в рейтингах небольших итальянских университетов. Изначальная концепция университета уже предусматривала многоязычие как основной принцип построения образовательных циклов: дисциплины на всех факультетах преподаются на английском, немецком и итальянском языках. Для поступления в университет требуется определенный уровень владения названными языками, минимальный же порог знания L2 — B2 (исключения делаются для иностранных студентов из стран, не входящих в Евросоюз, для них существует специальная квота). Университет популярен благодаря расширенному набору языков, на которых преподаются все дисциплины, это позволяет получившим необходимый инструментарий выпускникам трудиться по окончании университета не только в стране, но и за пределами Италии.

Русский язык преподается с 2000 г., за все это время состав студентов всегда отличался многоязычием: среди слушателей курсов заметным большинством долгое время были носители немецкого языка, но постепенно в группах стали преобладать студенты с родным итальянским (это связано с растущей популярностью и престижностью университета в других регионах страны и, как следствие, с постепенным изменением языкового

состава студентов); в разные годы курсы посещали студенты из Польши, Чехии, Молдавии, Греции, Мексики. В целом же социолингвистическая специфика в регионе характеризуется ярко выраженным билингвизмом — как в стенах университета, так и за его пределами люди говорят на двух языках, итальянском и немецком.

Наблюдение за изучением студентами русского языка, который всегда предлагался здесь в качестве факультативного, а с 2020 г. стал одним из языков по выбору с обязательными шестью кредитными пунктами на экономическом факультете, вписывается в рамки исследований в области обучения третьему, четвертому, пятому и т.д. иностранному языку и концепции многоязычия (концепция *Third language acquisition and multilingualism*). Для многих студентов родным языком является немецкий, а для большинства носителей итальянского языка немецкий является первым иностранным языком (L2). Здесь важно заметить, что студенты зачастую при сравнении обращаются к немецкой грамматике, как в роли L1, так и в роли L2 (в этих условиях немецкий язык выступает в роли так называемого фактора внешней поддержки, *external supplier* [5]). Согласно нашим наблюдениям, немецкий язык может выступать как в качестве катализатора, ускоряющего процесс (к примеру, падежная система в морфологии), так и тормозящим фактором (в чтении наблюдаются фонетические интерференции и экстраполяции как для итальянцев, с произношением согласного [с] в начальной позиции как [ш] по аналогии с прочтением в немецком — *Student, Stuhl, Straße, Spiegel*, так и для носителей немецкого языка типична путаница, особенно с произношением [с] перед гласными или замена шипящих согласных — *задиться, замовар, хорожо*). В изложении результатов обучения для нас важным является применение методов наблюдения, сравнительного анализа, а также методов контрастивной грамматики, что способствует преодолению возникающих в учебном процессе недостатков и ошибок. Важной задачей в процессе обучения представляется развитие у студентов способности к рефлексии и сравнению элементов и структур знакомых языковых систем с соответствующими частями речи изучаемого языка.

Результаты

Особенность ситуации в условиях университета Больцано заключается в том, что, во-первых, даже на начальном этапе преподавания нет единого метаязыка — в качестве такового выступают сразу два языка, иногда добавляется английский (например, два года назад на курс записался один турецкий студент без знания немецкого и итальянского языков, для объяснения базовых правил фонетики и грамматики преподаватель использовал английский). В процессе работы семантизация материала проходит на немецком и итальянском языках, даже диалоги и тексты в аудитории при

необходимости переводятся участниками учебного процесса на свой родной язык, при этом все присутствующие понимают все, активно используя в процессе обучения неродной язык — в этом проявляется действие механизмов межкультурной коммуникации. Важно заметить, что студенты-билингвы зачастую семантизируют анализируемый и усваиваемый материал на привычном им языке обучения (проявление социального билингвизма, диглоссии). Допустим, студентка А. из итальянской семьи, посещавшая немецкоязычную школу в городе, где 90 % населения говорит по-немецки, переводила с русского на немецкий язык; немецкоязычная студентка В., посещавшая курс сравнительно высокого уровня, учила русский в Венеции и поэтому предпочитала семантизировать материал на итальянском, поскольку процесс обучения в итальянской языковой среде сформировал у студентки навыки и умения на языке обучения, и лишь в исключительных случаях она переводила на немецкий, с трудом подыскивая эквиваленты — и это не единичный, а, скорее, типичный случай. Наблюдение позволяет нам зафиксировать и тот факт, что в условиях многоязычия (в нашем случае это вариант билингвизма и мультилингвизма) отчетливо наблюдаются черты металингвистических проявлений, когда студент склонен развивать способность к рефлексии, интерпретировать новые языковые знания с позиции уже обретенных, хорошо усвоенных, в этом проявляется лишь языку присущая способность к метасемантике, по словам Э. Бенвениста [Цит. по: 1. С. 89]. Речь идет о том, что слушателям курса русского языка как *target language*, который в их репертуаре значителен как минимум в качестве L4, свойственна рефлексия над самим языком, склонность к сравнению, сопоставлению лексических единиц русских грамматических структур с уже знакомыми им языками, когда происходит рефлексия как над родным языком, так и над вторым (в случае с носителями немецкого языка это итальянский, в случае с италоязычными студентами это немецкий), т.е. идет активная рефлексия с эффектом «ага», «эврика». На основе наблюдений мы также можем утверждать, что в условиях мультилингвизма значительно ускоряется процесс усвоения нового (русского) языка, что соответствует тезису о том, что изучение так называемого третьего языка (*Third language acquisition*) не совпадает с процессом освоения второго (*Second language acquisition*) языка — сроки сокращаются, студент уже выработал свою индивидуальную стратегию и тактические приемы обучения, преодолел возможный психологический барьер, преподаватель же имеет возможность использовать арсенал инструментов сравнения с уже имеющимся у студентов языковым репертуаром; немаловажным фактором для преподавателя становится возможность привлечения учебных пособий и справочного материала, выходящих сразу в нескольких европейских странах, в немалой степени облегчает работу возможность получения материалов из немецкоязычных стран.

Обсуждение

На более высоких уровнях (B2, C1) возникает возможность творческого подхода к сравнительному анализу переводных версий русского художественного текста, в том числе и произведений русской классики, с использованием переводов как на немецкий, так и на итальянский язык. Использование компаративных методов в анализе переводных текстов малого жанра на одном германском и, соответственно, на одном романском языке, дает возможность объемного, многомерного постижения русского художественного текста как в плане содержания, так и в плане выражения.

С какими конкретными проблемами нам приходилось сталкиваться в повседневной практике? На начальном уровне серьезным барьером достаточно продолжительное время остается произношение, в особенности правильное произношение шипящих согласных у носителей немецкого языка; для итальянцев характерна экстраполяция, перенесение из немецкого некоторых правил произношения звуков, о чем было сказано выше. Достаточно длительно вырабатывается навык правильного произношения и чтения редуцированных гласных, в особенности [o]: не всегда у носителей обоих языков развитие навыков чтения автоматически ассоциируется с фонетическими правилами. Это проявляется при письменном воспроизведении прослушанного текста, часто и в заданиях креативного плана (например, в сочинении) в заученных на слух словах допускаются орфографические ошибки.

Своеобразным культурным шоком для студентов — носителей обоих языков выступает отсутствие в русском неопределенного и определенного артиклей — при переводе, в письменных работах, часто вставляется *один / одна* на том месте, где должен стоять соответствующий артикль *ein / eine, un / uno*. Определенность / неопределенность существительного становится понятной постепенно, когда вводится не только существительное в именительном падеже, но и вся падежная система, а потом и глагол. Если в самом начале мы объясняем этот аспект исключительно со ссылкой на необходимость понимания контекста, упоминания или первичного названия объекта, то постепенно определенность объекта нуждается в более точном представлении. При этом очень ценными для слушателей курса являются пояснения немецких лингвистов из ставшей уже классической коллективной монографии *Russisch im Spiegel des Deutschen*. При семантизации необходимо учитывать, с одной стороны, порядок слов, коммуникативную структуру высказывания (тема / рема). С другой стороны, существует возможность указывать на морфологическое соответствие определенности / неопределенности объекта. К примеру, когда речь идет о существительных, обозначающих субстанции или маленькие объекты

во множественном числе, родительный падеж применяется там, где на немецкий переводится в контексте неопределенности, в том числе и в количественном отношении; если же в русском объект выражается в форме винительного падежа, то в немецком ставится определенный артикль: “Als morphologische Ausdrucksmittel der Determinationsopposition im Russ. ist die Gegenüberstellung des Kasus Akk. und Gen. zu nennen. Diese Differenzierung ist jedoch auf die konstruktiv-syntaktische Position des Objekts beschränkt. Sie bezieht sich außerdem nur auf Stoffnamen und Bezeichnungen kleinerer Gegenstände im Pl”. [1. С. 37].

Авторы монографии приводят примеры, иллюстрируя эти положения: “Er schickte der Mutter Geld. — Он послал матери денег. Er schickte der Mutter das Geld. — Он послал матери деньги.” [1. С. 37]

Понимание неопределенного и определенного объекта студентами в нашей аудитории достигается через эквивалентность в немецком контексте родительному и винительному падежам в русском, в том числе и в отрицательных фразах, например:

Я не читал *текстов*. (I ch habe *keine* Texte gelesen./Non ho letto *nessun* testo.) Я не читал тексты/Тексты я не читал. (I ch habe *die* Texte nicht gelesen./Non ho letto *i* testi.)

Еще одним ценным положением становится прояснение связи определенности и неопределенности объекта с глагольным видом. На эту связь указывают и немецкие лингвисты в упомянутой выше монографии. Когда речь идет об определенном объекте, употребляется глагол несовершенного вида, когда же указывается неопределенный объект, то употребляется глагол совершенного вида. Это становится важным моментом при переводе. Авторы приводят примеры, иллюстрируя свои утверждения:

Книгу я тебе показывал. — Das Buch habe ich dir gezeigt.

Историю эту он мне уже рассказывал. — Die Geschichte hat er mir bereits erzählt.

Вчера Зимов получил от сына письмо. — Gestern erhielt Simow einen Brief von seinem Sohn.

На рынке я встретил старого знакомого. — Auf dem Markt traf ich einen alten Bekannten.

Рита полила цветы. — Rita hatte Blumen gegossen.

Цветы Рита уже поливала. — Die Blumen hatte Rita schon gegossen. [1. С. 39].

Как было отмечено, наша аудитория отличается тем, что в ней подавляющим большинством являются носители немецкого и итальянского языков, пояснения с использованием примеров из немецких источников доступны для понимания, поскольку носители итальянского языка с самых ранних лет знакомятся с немецким как с первым иностранным языком, т.е. он является для них если не первым (в случае студентов-билингвов), то непременно вторым. К тому же механизмы морфологической эквивалентности при переводе схожи.

На продвинутом этапе (уровень B1) глагол представляется уже системно, изучение этой части речи предполагает знание таких категорий, как лицо, время, вид, наклонение и залог. Если на начальном этапе упор делался на изучение глагола в изъявительном наклонении, то на более высоком уровне закрепление навыков и умений нацелено на употребление повелительного и сослагательного наклонений. И здесь вновь важна рефлексия с использованием методов контрастивной лингвистики, что для студентов на продвинутом этапе представляется важным, с одной стороны, для понимания самого текста, а с другой — для осознания различий между двумя языковыми системами.

В современном итальянском языке, для которого характерны тенденции упрощения в использовании глагольного наклонения (в первую очередь конъюнктива) происходят процессы своеобразной компенсации функциональных потребностей, вызываемых необходимостью выражения некоторых оттенков модальности, в том числе по линии реальности / ирреальности, знания / мнения, уверенного знания / предположения. Такую компенсаторную функцию в разговорной речи выполняет, например, глагольное время, используемое не для выражения предшествования, одновременности или последовательности событий относительно момента речи, а для выражения отношения самого говорящего к сказанному, его предположения по поводу содержания сказанного.

(1) *Se sapevo che c'era anche Francesca non venivo alla festa.* — Если бы я знал, что на празднике будет и Франческа, то не пришел бы.

(2) *Potremmo fissare l'incontro per mercoledì prossimo?* — *Per mercoledì prossimo avevo già un altro incontro.* — Мы могли бы назначить встречу на следующую среду? — В следующую среду у меня уже была другая встреча.

В примере (1) произошел явный перенос значения требуемого ситуацией наклонения (конъюнктива и кондиционала) в сторону использования индикатива и прошедшего времени *imperfetto*, где темпоральная характеристика используется для выражения ирреальности содержания речевой ситуации. В примере (2) использование прошедшего времени, а не настоящего (*В следующую среду у меня уже есть другая встреча*), сигнализирует о возможности изменения планов говорящего, настоящее же время исключает такую возможность модификации [2. С. 496–497].

Другим временем, широко используемым «не по прямому назначению», а для выражения модальности предположения, гипотезы говорящего, его субъективного мнения, является будущее время, которое в таком его функциональном контексте именуется еще «гипотетическим будущим». При переводе на русский язык такие высказывания предполагают наличие вводных и модальных слов и выражений *наверное, наверняка, небось, возможно, вероятно, по всей вероятности* и т.д.:

(3) I lettori *sapranno* che il romanzo di Dostoevskij “Netočka Nezvanova” rimase incompiuto (Moravia). — Читателям *наверняка известно*, что роман Достоевского «Нечотка Незванова» не был окончен.

(4) Gorbačev *avrà commesso* errori di previsione. Non *sarà stato* esente da debolezze e ambiguità (Montanelli). — Горбачев, *наверное*, совершал ошибки, был недостаточно дальновиден. *Возможно*, он не был чужд слабостей половинчатости.

Как известно, наиболее употребляемыми формами с оттенками «субъективации» являются глагольные наклонения (в первую очередь кондиционал и конъюнктив), так называемые нереальные наклонения или *il modo della non realtà*. Кондиционал (*il condizionale*), помимо своей чисто синтаксической функции в главной части сложноподчиненного предложения с условным придаточным, употребляется также для передачи «чужого слова», информации, ответственность за достоверность которой говорящий с себя снимает: *Sarebbe già arrivato a Mosca* / Как передают, он уже приехал в Москву [3. С. 259]. При переводе такой фразы на русский язык появляется указание на источник информации (*говорят, по словам ...*, *как передают, как сообщают* и т.д.) и, наоборот, при переводе русской фразы на итальянский необходимость в таком указании на источник информации отпадает, поскольку сам предикат стоит в форме кондиционала. Такой оттенок модальности романисты называют «эвиденциальностью» и «медиативом» [3]. К такому же употреблению кондиционала относятся высказывания с указанием косвенного источника информации (что романистами зачастую обозначается отрицательной граммемой «неэвиденциальность»), лексической маркировкой которых в русском варианте являются лексемы *de*, *дескать*, *мол*: *La ragazza non avrebbe detto nulla* / Девушка, *дескать*, ничего не сказала [4. С. 260]. Кондиционал употребляется также для выражения значения эпистемической модальности в высказываниях-предположениях, гипотезах о возможности или невозможности осуществления действия, по-русски маркированных вводными словами *возможно, кажется, по-видимому, вероятно, скорее всего* и т.д.; в вопросительных предложениях с вопросительными индикаторами *разве, неужели* с выражением чувства удивления говорящего: *Sarebbe già andato via?* *Разве он уже ушел?* В своей ставшей классической статье «Шифтеры, глагольные категории и русский глагол» Р.О. Якобсон определяет этот феномен словом *засвидетельствованность* и предлагает называть этим термином глагольную категорию, учитывающую сообщаемый факт, факт сообщения и источник сведений о сообщаемом факте [5. С. 101].

Другим грамматическим средством выражения субъективно-оценочной модальности, эксплицирующим отношение говорящего к сказанному, является конъюнктив (*il congiuntivo*). Конъюнктив в различных его грамматических формах, как правило, употребляется в придаточных предложениях для выражения сомнения, неуверенности, надежды говорящего, мнения, ощущения, перцепции — при этом предикат модуса стоит в индикативе, диктальный

же предикат, несущий на себе всю семантическую нагрузку модальности субъекта модуса, ставится в конъюнктиве: *Penso che sia già andato via* / Думаю, что он уже ушел. Важно отметить, что если предикат модуса выражает уверенное знание, неоспоримый факт, рациональный довод, словом, информацию, в достоверности и реальности которой у говорящего нет сомнения, то предикат диктума остается при переводе на итальянский язык в индикативе: *Se si legge l'articolo ancora una volta allora si capisce tutto* / Если прочитать статью еще раз, то все будет понятно. Другими словами, здесь «вмешательство» прагматического аспекта в семантику предиката модуса становится определяющим, интенции говорящего детерминируют при определении морфологической формы предиката диктума. При переводе с русского на романские языки, в частности на итальянский, учитывается этот аналитический аспект работы, в то время как с германскими языками дело обстоит иначе — форма конъюнктива используется, например, в немецком либо в «пересказывательной» функции (*der Konjunktiv I*), либо в функции ирреального наклонения (*der Konjunktiv II*). Специалисты по контрастивной грамматике, которая очень помогает на занятиях, отмечают, что при существенном отличии языковых систем смыслы компенсируются зачастую лексическими единицами и пониманием контекста:

Als modale Bedeutung der Konjunktivsformen des Russ. und Dt. kann die Signalisierung der Irrealität der Handlung angegeben werden. Die speziellen Bedeutungen des Konjunktivs — potentielle, konditionale und optative Bedeutung — werden in beiden Sprachen erst durch den Kontext realisiert [1. С. 68].

Оттенки модальности в русском конъюнктиве не всегда определяются, в частности, не всегда понятно, идет ли речь о чем-то ирреальном или возможном, к тому же у него нет временных характеристик. В немецком же собственно языковых инструментов больше, например, для одной русской фразы находится сразу целый ряд немецких эквивалентов:

Если бы была хорошая погода, то мы *бы погуляли*.
 Bei schönem Wetter *würden wir spazieren gegangen*.
 Bei schönem Wetter *würden wir spazieren gegangen sein*. (irreale Möglichkeit)
 Bei schönem Wetter *gingen wir spazieren*.
 Bei schönem Wetter *würden wir spazieren gehen*. (potentielle Möglichkeit) [1. С. 68].

Заключение

Преподавание в условиях образовательного мультилингвизма — прекрасная возможность не только для постижения нового языка, это шанс в зеркале изучаемого русского языка отчетливее всмотреться в структурные, функциональные, смысловые рамки других задействованных языков, увидеть, понять и осмыслить собственные языковые структуры, по-другому посмотреть на уже обретенные знания. В нашем случае это означает, что при изучении

русского языка происходит интенсивная рефлексия для носителей немецкого языка, возможность по-новому посмотреть на закономерности функционирования итальянского, а для носителей последнего — открывать для себя скрытые ранее тонкости и детали немецкого языка. Такая работа становится все более заметной по мере этапов освоения языков — чем более продвинутым он становится, тем очевидней проявляется рефлексия, когнитивный инструмент, которым студенты овладевают. В заключение важно отметить, что преподавание русского в условиях многоязычия еще раз раскрывает динамичный и открытый характер процесса освоения нового иностранного языка, который соответствует концепции «Third language acquisition», при этом активизируется механизм языковой рефлексии и другие металингвистические инструменты, а именно — критическое отношение у самой вторичной языковой личности к сложившимся лингвистическим структурам, в рамках уже усвоенных языковых знаний.

Список литературы

1. Russisch im Spiegel des Deutschen. Eine Einführung in den russisch-deutschen und deutsch-russischen Sprachvergleich, 1989, Hg. von Gladrow W., Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
2. Dardano M., Trifone P. La nuova grammatica della lingua italiana, Bologna: Zanichelli. 2007.
3. Nuyts J., Dendale P. Bibliographie sélective de l'évidentialité // Langue français. 1994. No. 102. Pp. 121–125.
4. Perillo F.S. La lingua russa all'università. Fonetica, morfologia e sintassi, Bari: Cacucci Editore. 2002.
5. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя, ред. О.Г. Ревзина, Москва: Наука. 2000. С. 95–113.

References

1. Russian im Spiegel des Deutschen. Eine Einführung in den russisch-deutschen und deutsch-russischen Sprachvergleich, 1989, Hg. von Gladrow W., Leipzig: Verlag Enzyklopädie. Print.
2. Dardano, M., Trifone P. 2007. La nuova grammatica della lingua italiana, Bologna: Zanichelli.
3. Nuyts, J., Dendale P.1994. 'Bibliographie selective de l'évidentialité'. Langue Français 102: 121–125.
4. Perillo, F.S. 2000. La lingua russa all'università. Fonetica, morfologia e sintassi, Bari: Cacucci Editore.
5. Jacobson, R.O. 1972. Shifters, verbal categories and the Russian verb. In Principles of typological analysis of languages of different systems, ed. By O.G. Revzina. Moscow: Nauka publ., p. 95–113.

Сведения об авторе:

Урханова Римма Алексеевна — кандидат философских наук, преподаватель Лингвистического центра Веронского университета, Италия. E-mail: rimma.urkhanova@univr.it

Bio Note:

Rimma A. Urkhanova is a Candidate of Philosophical Sciences, teacher of the Language Centre, University of Verona, Italy. E-mail: rimma.urkhanova@univr.it