

МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ЯЗЫК  
И  
ТЕКСТ



Language  
and  
Text

[langpsy.ru](http://langpsy.ru)



МГППУ

№1 (3) 2016 год

international  
electronic  
journal

## Содержание

---

### МИРОВАЯ ЛИТЕРАТУРА. ТЕКСТОЛОГИЯ

---

Изучение поэтики И.А. Гончарова в последние десятилетия (краткий обзор) <i>Мельник В.И.</i> .....	3
--	---

### ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

---

Предания о природе и человеке в словесности (на материале сравнительного анализа картин мира русского и английского языков) <i>Ганюшина М.А.</i> .....	15
Пути развития лингводидактики в сфере профессионального общения <i>Гализина Е.Г.</i> .....	23
Социолингвистические и методические предпосылки обучения русскому языку как неродному в условиях формирования раннего двуязычия <i>Шурпаева М.И.</i> .....	31
Образовательная система и трудовая деятельность: альтернатива между школой и работой в процессе моделирования профессионально-ориентированных учебных центров <i>Гулисано Даниела</i> .....	40
Педагогическая деятельность и взаимосвязь между знанием дисциплины и педагогическими умениями: вопрос остается открытым <i>Муле Паолина</i> .....	50
Коммуникация и герменевтика в рамках иклюдии <i>Салмери Стефано</i> .....	63

### МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ПСИХО-, СОЦИО- И ЭТНОЛИНГВИСТИКА

---

Актуальные задачи развития русского языка в полиэтничном социуме <i>Курбакова С.Н.</i> .....	71
Европа и педагогическая проблема межкультурного взаимодействия: знание и личное участие за пределами утопии <i>Аннино Алесслио</i> .....	79

## Изучение поэтики И.А. Гончарова в последние десятилетия (краткий обзор)<sup>1</sup>

Мельник В.И.,

доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания и литературоведения  
Московского государственного университета дизайна и технологий, Москва, Россия,  
*melnikvi1985@mail.ru*

В статье дается краткий обзор основных тенденций исследования поэтики И. А. Гончарова в отечественном и зарубежном литературоведении в последние два десятилетия. В отечественном гончароведении подавляющее большинство новаторских исследований демонстрируют попытки привнести в анализ поэтики научные методы культурологии. При анализе достижений зарубежного гончароведения в статье особое внимание обращается на работы венгерских, немецких и американских ученых. В данном случае можно говорить о сложившихся научных школах.

**Ключевые слова:** поэтика, традиция, нарративный подход, культурология, фрейдизм.

### Для цитаты:

*Мельник В.И.* Изучение поэтики И.А. Гончарова в последние десятилетия (краткий обзор) [Электронный ресурс] // Язык и текст langpsy.ru. 2016. Том 3. №1. URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Melnik.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг) doi: 10.17759/langt.2016030101

### For citation:

*Mel'nik V.I.* The study of Goncharov's poetics in recent decades (a brief overview) [Elektronnyi resurs]. *Jazyk i tekst langpsy.ru* [*Language and Text langpsy.ru*], 2016, vol. 3, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Melnik.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy) doi: 10.17759/langt.2016030101

В настоящей статье дается краткий обзор основных тенденций, сложившихся в изучении поэтики И. А. Гончарова в русском и мировом гончароведении. Отечественное гончароведение в целом заметно изменилось за последние двадцать лет. Значительная часть работ по-прежнему является традиционным поиском новых трактовок и «идей» в произведении. Однако наряду с этим появляются попытки творчески переосмыслить некоторые элементы новых западных подходов. Тем не менее, подавляющее большинство свежих по духу работ демонстрируют попытки привнести в гончароведение методы культурологии.

Прежде чем приступить к обзору изучения поэтики, скажем, хотя бы кратко, о развитии гончароведения последнего времени в целом, ибо предметно об этом ни разу не говорилось в печати. Во-первых, следует отметить роль отдельных изданий. Долгое время в России сборники материалов международных конференций, проводимых музеем И. А. Гончарова в г. Ульяновске, были едва ли единственными изданиями, позволявшими гончароведам

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ проект № 14-04-00286 «Этика и поэтика И. А. Гончарова».

высказаться по поводу наиболее острых проблем. Правда, наибольшую ценность в этих сборниках традиционно представляли статьи биографического характера. Прежде всего, это были статьи самих научных сотрудников музея, притом в значительной своей части они касались вопросов родословной писателя и симбирского периода его биографии. Глубокая фактологическая база отличала целый ряд замечательных статей, посвященных тому или иному периоду биографии писателя, например, статью Н. М. Егоровой «К вопросу о окружении И. А. Гончарова в годы учебы в Московском университете» [10], статьи М. Б. Ждановой («И. А. Гончаров и Трейгуты»)[11], И. В. Смирновой («К истории дома Гончаровых») [25], Т. И. Орнатской «И. А. Гончаров - член кают-компании фрегата «Паллада»»[21] и др. Помимо публикаций гончаровских текстов, сопровождающихся, как правило, добротным научным комментарием, как и всегда, множество работ в указанных сборниках посвящено исследованию взаимосвязей Гончарова с русской и европейскими литературами его времени. Речь идет о связях Гончарова с Н. М. Карамзиным [13], А. А. Фетом [31], Л. Н. Толстым [27], Ф. М. Достоевским [18], М. Н. Загоскиным [26], И. С. Тургеневым [4], А. Ф. Писемским [28], Ж. Санд [12] и др.

Что касается собственно проблем поэтики, то современными гончароведами в этой области было сделано немало интересных, хотя, чаще всего, не принципиальных наблюдений, расставляющих те или иные акценты, влияющие на трактовку произведения. Весьма характерна в этом отношении статья интересной итальянской исследовательницы Михаэлы Бёмиг о «Сне Обломова» [5]. Статья посвящена выявлению цивилизационно-культурного потенциала жителей Обломовки. Вполне ожидаемо, в традициях западного восприятия русского и православного менталитета, автор приходит к выводу об «атрофии их ассоциативного воображения и метафорического преобразования». В терминологии современного «культурологического» литературоведения М. Бёмиг говорит о «страхе вертикальности» и, в сущности, повторяет те выводы, которые составляли основной тезис советского литературоведения, имеющий своими истоками еще известную статью Н. А. Добролюбова «Что такое обломовщина»: «Обитатели Обломовки... предпочитают придерживаться горизонтали. Поэтому они ведут жизнь на уровне растительного мира... Следовательно, обломовцами духовно прегражден доступ к вертикальному измерению, и такое положение лишает их возможности метафизического освобождения» [5, с. 35 – 36]<sup>2</sup>. Противоположна по выводам статья польской исследовательницы Халины Халацинской-Вертеляк, которая считает, что Обломов «предельно продуктивен в своей, на вид неподвижной, лени» [30]. Х. Халацинская-Вертеляк также говорит о «горизонтальной позиции героя» [30, с. 189], но оценивает творческий потенциал Обломова иначе, акцентируя «скрытую силу периферии» [30, с. 188]. Работа польской исследовательницы построена на терминологии психоанализа в духе З. Фрейда в сочетании с философией архетипов и символов К. Юнга. Ольгу Ильинскую она определяет как женщину «с развитым конфликтным началом» и сравнивает ее в этом плане с Анной Карениной Л. Толстого и Настасьей Филипповной из «Идиота» Ф. Достоевского, а Агафью Пшеницыну называет героиней, «загадочно стилизованной на «мать-землю»...» [30, с. 190 – 191]. Однако вся статья представляет собою ряд любопытных предположений и определений, не поддержанных, к сожалению, доказательной базой.

Основная часть статей, посвященных поэтике Гончарова, касается образной системы и мотивов гончаровских романов [2, 16, 3, 33]. Есть исследования идилического компонента в гончаровских романах[7, 22], психологизма Гончарова[6], поэтики детали в его текстах [9].

---

<sup>2</sup> Любопытно, что «боязнь вертикали» заложена в обломовцах природно, то есть почти фатально, ибо даже «пейзаж в Обломовке является «плоским» и «прозаичным» в прямом смысле и представляется, следовательно, «антиромантическим...» (С. 31). К сожалению, итальянская исследовательница не обратила внимания на самого Обломова, совершенно не сводимого к плоской «обломовщине», на удивительную душевность описываемого мира и на те головокружительные «вертикали», которые можно выявить в тексте романа.

*Мельник В.И.*

Изучение поэтики И.А. Гончарова в последние десятилетия (краткий обзор)

Язык и текст langpsy.ru

2016. Том 3. № 1. С. 3–14.

doi: 10.17759/langt.2016030101

*Mel'nik V.I.*

The study of Goncharov's poetics in recent decades (a brief overview)

Language and Text langpsy.ru

2016, vol. 3, no. 1, pp. 3–14.

doi: 10.17759/langt.2016030101

Особенное внимание обращают на себя работы чешского исследователя В. Сватоня, а также А. А. Фаустова, посвященные жанровым вопросам [24, 29]. Как и ранее, исследователи постоянно возвращаются к вопросам выражения авторской позиции Гончарова, к проблеме его объективности и субъективности [20]. Значительный интерес представляет, на наш взгляд, статья французского литературоведа А. Бурмейстера «Поэтика Гончарова: бесстрашие или насмешливость» [34]. Статья намечает определенные перспективы в исследовании поэтики писателя. В работе С. Н. Шубиной [32] анализируются библейские образы и мотивы в любовной коллизии в романе И. А. Гончарова «Обломов».

Что касается методологических поисков зарубежного гончароведения, то здесь следовало бы обратить внимание, прежде всего, на немецкую и венгерскую школы гончароведения. В Германии издано несколько сборников научных трудов, посвященных личности и творчеству Гончарова. Международный Гончаровский конгресс 1991 года, проведенный в Бамбергском университете, дал заметный толчок новаторским разработкам гончароведов Германии, России, США, Канады, Франции, Японии [37]. Немецкое гончароведение представлено такими именами, как Г. Роте, П. Тирген, Р. Нойхойзер, В. Козак, Г. Шауманн и др., в трудах которых творчество Гончарова рассматривается зачастую в непривычном для русского литературоведения ракурсе – и, однако, являются в целом традиционными, вращающимися прежде всего в области идей Гончарова, его философии жизни. Их работы лишены такого крупного недостатка многих современных западных работ, опирающихся на новые методы исследования (психоаналитика и пр.), как эмпиризм. Иное дело – венгерские гончароведы. В работах А. Ковача, Э. Рёриг, А. Молнар и других венгерских авторов безраздельно господствует нарративный подход к исследованию художественного произведения [23]. Текст в таких работах рассматривается не на уровне идейно-содержательных компонентов, а на уровне малейших, но, как правило, не рядовых формальных сегментов, всестороннее и чрезвычайно конкретное исследование которых может в конечном итоге вывести автора и на некое идейно-содержательное обобщение, но чаще всего этого не происходит, ибо все обобщения касаются, прежде всего, собственно отдельных элементов поэтики. Достоинства этого подхода очевидны: видимая объективность, опирающаяся на статистические и иные данные, необычайная конкретика в изучении произведения, текст рассматривается исследователем словно бы под микроскопом. Но эти достоинства соседствуют и со значительными издержками метода, а именно: с отсутствием больших и значимых обобщений, а кроме того – с нагромождением терминологии, за которой, впрочем, часто скрываются довольно простые и, к сожалению, уже известные идеи по поводу гончаровских произведений. Впрочем, нарративный метод, на наш взгляд, весьма перспективен в исследовании именно Гончарова, притом нужно учитывать, что сам по себе метод не обеспечивает еще глубокого исследования, и уровень одаренности ученого – даже при изобилии терминологии, не оставляющей «живого места» в рамках научной статьи, – всегда ощутим. Перспективен метод потому, что именно текст Гончарова, в котором идеи выражаются не столько словесно, сколько образно, игрой деталей, притом густо замешанный на самых разнообразных деталях, символах и прочих «мелочах», оркестрирующих в произведении, нуждается в прочтении «под увеличительным стеклом». В письме к И. С. Тургеневу от 28 марта 1859 года Гончаров невольно отмечал особенности своего собственного таланта, когда отговаривал Тургенева идти по своим стопам: «Вам, как орлу, суждено нестись над горами, областями, городами, а Вы кружитесь над селом и хотите сосредоточиться над прудом, над невидимыми для Вас сверху внутренними чувствами, страстями семейной драмы. Хотите спокойно и глубоко повествовать о лице, о чувстве, которых по быстроте полета не успели разглядеть, изучить и окунуться сами в его грусть и радость» [8]. Обратим внимание на то, как «снижается» к конкретике жизни Гончаров: с высоты «областей и городов» он спускается на уровень «села», а потом еще ниже, он «сосредоточивается над прудом», переходит к отдельному «лицу», к его «грусти и радости». Гончаров как бы сам указывает нам,

что исключительно с «орлиной» высоты в его творчестве многое не разглядеть, нужно вместе с ним «задержаться» на конкретике жизни, которую ошибочно раньше называли «бытописанием», и окунуться в эту конкретику. В любом случае необходимо отметить монографию молодой венгерской исследовательницы Ангелики Молнар, которая так и называется: «Поэтика романов И. А. Гончарова» [18].

Традиционно интересна и сильна англо-американская часть гончароведения, опирающаяся на широкий спектр методов современной филологической науки («новая критика», мифологическая, экзистенциальная критика, рецептивно-эстетические теории, психоанализ, феминистская критика). Тем не менее, Ю. Г. Бабичева правильно отмечает: «На наш взгляд, это дополняет, но ни в коем случае не умаляет роль традиционных подходов к изучению творческого наследия писателя...» [1]. В этом смысле прежде всего следует сказать о традиционных, широких по замыслу, работах профессора университета штата Джорджия (США) Елены Краснощековой, с именем которой – еще в период ее пребывания в СССР, отчасти связан толчок к развороту в сторону нового прочтения Гончарова. Речь идет о ее небольшой брошюре, в которой была дана свежая трактовка романа «Обломов» [15]. Не прошла незамеченной и ее большая по объему монография «И. А. Гончаров: мир творчества» [14]. Творческое наследие романиста представлено в монографии Е. А. Краснощековой как целостный мир, созданный по единому авторскому сверхзамыслу. Гончаров, по мнению исследовательницы, имел целью проникнуть в самую суть феномена взросления (или невзроslения) человека в «школе жизни». В традициях идеологии просветительства писатель связывает воспитание со всеми, а не только ранними этапами жизни. Главная идея книги американской исследовательницы состоит в том, что Гончаров рассматривается прежде всего как представитель идеологии Просвещения, а гончаровский роман – прежде всего как «роман воспитания». Несмотря на то, что идея не абсолютно нова, она впервые разработана со всей полнотой и тщательностью, на материале всего творчества писателя, широкого литературного и философского контекста. Результаты исследования Е. А. Краснощековой, несомненно, будут учтены в дальнейшем в гончароведении.

Современные методы англо-американского гончароведения проявились в ряде интересных публикаций, представленных в сборнике «Обломов, Гончарова» (1998), изданного под редакцией Галины Димент [36]. Наиболее характерна статья Джона Гивенса «Утроба, могила и материнская любовь: фрейдистское прочтение Гончарова» (John Givens. *Wombs, Tombs and Mother Love: A Freudian Reading of Goncharov's*). Наблюдения Д. Гивенса не лишены оснований, хотя представляются несколько прямолинейными и поверхностными. Исследователь исходит из того, что сон – помимо остальных значений – является доминирующим состоянием внутриутробной жизни человека. Попытка Ильи Ильича Обломова всячески отгородиться от окружающей жизни, уйти от нее (исследователь считает одним из проявлений этого то, что Захар создает вокруг Обломова атмосферу «утробы», герметичное пространство: «Он укрывает его, подоткнув под него одеяло, закрывает ставни, двери и удаляется в свою комнату» [35]). Подсознательным стремлением Обломова удалиться в спокойное и тихое место от мира, от жизни, которая «трогает, везде достает», желанием «вернуться к истокам» объясняет Д. Гивенс столь большую роль в романе образа матери и замкнутое пространство дома в Обломовке. Закрытое пространство этого дома исследователь трактует как метафорический образ материнской утробы.

Представленные в англо-американском литературоведении подходы к текстам Гончарова дополняют, но вовсе не умаляют роли традиционных методов исследования творчества писателя.

Подводя итоги этого краткого обзора, нельзя не указать, что современное, особенно отечественное, гончароведение напряжено ищет и находит новые ракурсы изучения творческого наследия Гончарова, меняется сам объект научного исследования. Однако,

несмотря на то, что еще далеко не исчерпан в принципе перспективный метод, объединяющий культурологические подходы с собственно литературоведческими, его потенциал, возможно, уже начинает обнаруживать свои границы. Гончароведение именно в области изучения поэтики начинает «мельчить» и «топтаться на месте». Исключением являются вполне традиционные, добросовестные, талантливые работы, в которых упор сделан не на статистике, а на тонком и глубоком прочтении текста гончаровских произведений. На наш взгляд, этот «кризис жанра» может быть преодолен на путях более широкого, философски значимого осмысления творчества писателя, творчество которого, к счастью, дает для этого все основания, ибо фигура Гончарова со временем не умалется, но неудержимо, хотя и ровно, постепенно, растет.

## Литература

1. *Бабичева Ю.Г.* Основные аспекты и направления рецепции романа И. А. Гончарова «Обломов» в современном англо-американском литературоведении (К методологической проблеме изучения произведений отечественной классической литературы за рубежом) // Гончаров: живая перспектива прозы. Научные статьи о творчестве И. А. Гончарова. Biblioteka slavika savariensis. Т. XIII. Szombatheli. 2013. Р. 370.
2. *Белкин Д.И.* Образ Волги-реки в структуре романа И. А. Гончарова “Обрыв” // И. А. Гончаров: Материалы междунар. конф., посв. 185-летию со дня рожд. И. А. Гончарова. Ульяновск: «Печатный двор», 1998. С. 186—195.
3. *Белянин М.Ю.* Ольга Ильинская в системе героев романа И. А. Гончарова “Обломов” // И. А. Гончаров: Материалы Международной конференции, посвященной 190-летию со дня рождения И. А. Гончарова. Сб. рус. и зар. авторов / Сост. М. Б. Жданова и др. Ульяновск: «Корпорация технологий продвижения», 2003. С. 100—108.
4. *Бельская А. А.* Тургенев и Гончаров: Этико-философские взгляды писателей // И. А. Гончаров: Материалы Международной конференции, посвященной 190-летию со дня рождения И. А. Гончарова. Сб. рус. и зар. авторов / Сост. М. Б. Жданова и др. Ульяновск: Корпорация технологий продвижения, 2003. С. 249—257.
5. *Бёмиг Михаэла.* «Сон Обломова»: апология горизонтальности // И. А. Гончаров (Материалы международной конференции, посвященной 180-летию со дня рождения И. А. Гончарова). Ульяновск: «Стрежень», 1994. С. 262 - 274.
6. *Борзенкова Н.В.* Эволюция психологической манеры И. А. Гончарова-романиста // И. А. Гончаров: Материалы Международной конференции, посвященной 190-летию со дня рождения И. А. Гончарова. Сб. рус. и зар. авторов / Сост. М. Б. Жданова и др. Ульяновск: «Корпорация технологий продвижения», 2003. С. 208—217.
7. *Вершинина Н.Л.* О роли “идиллического компонента” в “Обыкновенной истории” И. А. Гончарова // И. А. Гончаров: Материалы междунар. конф., посв.

- 185-летию со дня рожд. И. А. Гончарова. Ульяновск: «Печатный двор», 1998. С. 65—74.
8. *Гончаров И.А.* Собр. соч. В 8-ми томах. М.: Гослитиздат, 1952 – 1955.
  9. *Гришечкина Н.П.* Деталь в художественном мире Гончарова и Чехова // И. А. Гончаров: Материалы Международной конференции, посвященной 190-летию со дня рождения И. А. Гончарова. Сб. рус. и зар. авторов / Сост. М. Б. Жданова и др. Ульяновск: «Корпорация технологий продвижения», 2003. С. 244—248.
  10. *Егорова Н.М.* К вопросу об окружении И. А. Гончарова в годы учебы в Московском университете // И. А. Гончаров (Материалы международной конференции, посвященной 180-летию со дня рождения И. А. Гончарова). Ульяновск: «Стрежень», 1994. С. 262 - 274.
  11. *Жданова М.Б.* И. А. Гончаров и Трейгуты // И. А. Гончаров (Материалы международной конференции, посвященной 180-летию со дня рождения И. А. Гончарова). Ульяновск: «Стрежень», 1994. С. 26 - 37.
  12. *Кафанова О.Б.* И. А. Гончаров и Ж. Санд: творческий диалог // Материалы международной конференции, посвященной 190-летию со дня рождения И. А. Гончарова. Сб. рус. и зар. авторов / Сост. М. Б. Жданова и др. Ульяновск: «Корпорация технологий продвижения», 2003. С. 258 - 267.
  13. *Елена Краснощекова.* И. А. Гончаров и Н. М. Карамзин // И. А. Гончаров (Материалы международной конференции, посвященной 180-летию со дня рождения И. А. Гончарова). Ульяновск: «Стрежень», 1994. С. 91 - 101. В этом же сборнике помещена и статья Л. А. Сапченко с таким же названием (с. 172 - 177).
  14. *Краснощекова Е.А.* И. А. Гончаров: мир творчества. СПб.: Пушкинский фонд, 1997. 496 с.
  15. *Краснощекова Е.А.* «Обломов» И. А. Гончарова. М.: Художественная литература, 1970. 95 с.
  16. *Матлин М. Г.* Мотив пробуждения в романах И. А. Гончарова // И. А. Гончаров: Материалы междунар. конф., посв. 185-летию со дня рожд. И. А. Гончарова. Ульяновск: «Печатный двор», 1998. С. 18—25.
  17. *Мельник В.И.* Этический идеал И. А. Гончарова // Ivan Goncarov. Leben, Werk und Wirkung. Beitrage der I. Internationalen Goncarov-Konferenz. Bamberg. Bohlau, Verlag, Koln, Weimar, Wien. 1994. P. 93 - 103.
  18. *Молнар А.* Поэтика романов И. А. Гончарова. М.: Компания Спутник +. 2004. 157 с.
  19. *Ангелика Молнар.* «Сон Обломова» и «Сон смешного человека» // И. А. Гончаров (Материалы международной конференции, посвященной 195-летию со дня рождения И. А. Гончарова). Ульяновск: «Ника-дизайн», 2008. С. 329 - 343.



20. *Мухаметдинова Х.М.* в статье «Структура художественного текста И. А. Гончарова» пишет: «По степени детерминированности гончаровский текст феноменален, предельно несвободный, в нем до минимума сокращено пространство авторской субъективности...» (И. А. Гончаров: (Материалы междунар. конф., посвящ. 180-летию со дня рожд. И. А. Гончарова). Ульяновск: «Стрежень», 1994. С. 114).
21. *Орнатская Т.И.* И. А. Гончаров - член кают-компании фрегата «Паллада» // И. А. Гончаров (Материалы международной конференции, посвященной 180-летию со дня рождения И. А. Гончарова). Ульяновск: «Стрежень», 1994. С. 146 - 155.
22. *Папперт Марианн.* Идиллия: пространство - душа. Идею воплощение идиллии в рамках художественного осмысления пространства в романе И. А. Гончарова «Обломов» // И. А. Гончаров (Материалы международной конференции, посвященной 195-летию со дня рождения И. А. Гончарова). Ульяновск: «Ника-дизайн», 2008. С. 103 - 109.
23. *Рёриг Эстер.* Нарративные модусы любви в одном из отрывков романа Гончарова «Обломов» // Гончаров: живая перспектива прозы. Научные статьи о творчестве И. А. Гончарова. Biblioteka slavika savariensis. Т. XIII. Szombatheli. 2013. P. 184 – 195.
24. *Сватонь В.* Гончаров и мир русского романа // И. А. Гончаров: (Материалы междунар. конф., посвящ. 180-летию со дня рожд. И. А. Гончарова). Ульяновск: «Стрежень», 1994. С. 178—185.
25. *Смирнова И.В.* К истории дома Гончаровых // И. А. Гончаров. Материалы международной конференции, посвященной 185-летию со дня рождения И. А. Гончарова. Ульяновск: «Печатный двор», 1998. С. 316 - 325.
26. *Сорочан А.Ю.* Два литературных вечера: Загоскин и Гончаров // И. А. Гончаров (Материалы международной конференции, посвященной 195-летию со дня рождения И. А. Гончарова). Ульяновск: «Ника-дизайн», 2008. С. 247 - 252.
27. *Такаси Фудзинума.* Студенческие годы И. А. Гончарова и Л. Н. Толстого // И. А. Гончаров. Материалы международной конференции, посвященной 185-летию со дня рождения И. А. Гончарова. Ульяновск: «Печатный двор», 1998. С. 80 - 90.
28. *Тимашова О.В.* А. Ф. Писемский и И. А. Гончаров: непрочитанные сраницы личных и творческих отношений // И. А. Гончаров (Материалы международной конференции, посвященной 195-летию со дня рождения И. А. Гончарова). Ульяновск: «Ника-дизайн», 2008. С. 378 - 386.
29. *Фаустов А.А.* «Иван Савич Поджабрин» в кругу гончаровских очерков // И. А. Гончаров: Материалы междунар. конф., посв. 185-летию со дня рожд. И. А. Гончарова. Ульяновск: «Печатный двор», 1998. С. 276—288.

Мельник В.И.

Изучение поэтики И.А. Гончарова в последние десятилетия (краткий обзор)

Язык и текст langpsy.ru

2016. Том 3. № 1. С. 3–14.

doi: 10.17759/langt.2016030101

Mel'nik V.I.

The study of Goncharov's poetics in recent decades (a brief overview)

Language and Text langpsy.ru

2016, vol. 3, no. 1, pp. 3–14.

doi: 10.17759/langt.2016030101

30. Халина Халациньска-Вертеляк. Обломов Гончарова как герой периферии // И. А. Гончаров (Материалы международной конференции, посвященной 180-летию со дня рождения И. А. Гончарова). Ульяновск: «Стрежень», 1994. С. 194.
31. Черемисинова Л.И. А. А. Фет и И. А. Гончаров // И. А. Гончаров (Материалы международной конференции, посвященной 195-летию со дня рождения И. А. Гончарова). Ульяновск: «Ника-дизайн», 2008. С. 369 - 377.
32. Шубина С.Н. Библейские образы и мотивы в любовной коллизии в романе И. А. Гончарова "Обломов" // И. А. Гончаров: Материалы междунар. конф., посв. 185-летию со дня рожд. И. А. Гончарова. Ульяновск: «Печатный двор», 1998. С. 173—180.
33. Щерблыкин И.П. Эволюция женских образов в романах И. А. Гончарова // И. А. Гончаров: Материалы Международной конференции, посвященной 190-летию со дня рождения И. А. Гончарова. Сб. рус. и зар. Авторы / Сост. М. Б. Жданова и др. Ульяновск: «Корпорация технологий продвижения», 2003. С. 171—178.
34. Bourmeyster A. Поэтика Гончарова: бесстрашие или насмешливость? // Гончарова \ \ Ivan Goncarov. Leben, Werk und Wirkung.Beitrage der I. Internationalen Goncarov-Konferenz. Bamberg. Bohlau, Verlag, Koln, Weimar, Wien. 1994. 8.—10. Oktober 1991 / Hg. von Peter Thiergen.P.15—24.
35. John Givens. Wombs, Tombs and Mother Love: A Freudian Reading of Goncharov's// Goncharov's "Oblomov": A Critical Companion / Ed. By G. Diment. Evanston: Northwestern UP, 1998. P. 90.
36. Goncharov's "Oblomov": A Critical Companion / Ed. By G. Diment. Evanston: Northwestern UP, 1998. 200 p. (Northwestern / AatsellCriticalCompanionsto Russian Literature; Vol. 8).
37. Ivan Goncarov. Leben, Werk und Wirkung.Beitrage der I. Internationalen Goncarov-Konferenz. Bamberg. Bohlau, Verlag, Koln, Weimar, Wien. 1994.
38. Tusculumslavicum. Basler Studien zur Kulturgeschichte Osteuropas. Band 14. Zurich. 2005.

## The study of Goncharov's poetics in recent decades (short review)

Mel'nik V.I.,

Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Linguistics and Literary Studies of the Moscow State University of Design and Technology, Moscow, Russia,  
*melnikvi1985@mail.ru*

---

The article provides a brief overview of the main trends in the study of I. A. Goncharov's poetics in national and foreign literary criticism in the last two decades. Special attention in this article is noticed to the work of the Hungarian, German and American scientists.

**Key Words:** poetics, tradition, narrative approach, cultural studies, Freudianism.

---

### References

1. *Babicheva Yu.G.* Osnovnye aspekty i napravleniya retseptsii romana I. A. Goncharova «Oblomov» v sovremennom anglo-amerikanskom literaturovedenii (K metodologicheskoy probleme izucheniya proizvedeniy otechestvennoy klassicheskoy literatury za rubezhom) // Goncharov: zhivaya perspektiva prozy. Nauchnye stat'i o tvorchestve I. A. Goncharova. Biblioteka slavika savariensis. T. XIII. Szombatheli. 2013. 370 p.
2. *Belkin D.I.* Obraz Volgi-reki v strukture romana I. A. Goncharova "Obryv" // I. A. Goncharov: Materialy mezhdunar. konf., posv. 185-letiyu so dnya rozhd. I. A. Goncharova. Ul'yanovsk: «Pechatnyy dvor», 1998. pp. 186—195.
3. *Belyanin M.Yu.* Ol'ga Il'inskaya v sisteme geroev romana I. A. Goncharova "Oblomov" // I. A. Goncharov: Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 190-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova. Sb. rus. i zar. avtorov / Sost. M. B. Zhdanova i dr. Ul'yanovsk: «Korporatsiya tekhnologiy prodvizheniya», 2003. pp. 100—108.
4. *Bel'skaya A.A.* Turgenev i Goncharov: Etiko-filosofskie vzglyady pisateley // I. A. Goncharov: Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 190-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova. Sb. rus. i zar. avtorov / Sost. M. B. Zhdanova i dr. Ul'yanovsk: Korporatsiya tekhnologiy prodvizheniya, 2003. pp. 249—257.
5. Bemig Mikhaela. «Son Oblomova»: apologiya gorizontal'nosti // I. A. Goncharov (Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 180-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova). Ul'yanovsk: «Strezhen'», 1994. pp. 262 - 274.

Мельник В.И.

Изучение поэтики И.А. Гончарова в последние десятилетия (краткий обзор)

Язык и текст langpsy.ru

2016. Том 3. № 1. С. 3–14.

doi: 10.17759/langt.2016030101

Mel'nik V.I.

The study of Goncharov's poetics in recent decades (a brief overview)

Language and Text langpsy.ru

2016, vol. 3, no. 1, pp. 3–14.

doi: 10.17759/langt.2016030101

6. *Borzenkova N.V.* Evolyutsiya psikhologicheskoy manery I. A. Goncharova-romanista // I. A. Goncharov: Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 190-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova. Sb. rus. i zar. avtorov / Sost. M. B. Zhdanova i dr. Ul'yanovsk: «Korporatsiya tekhnologiy prodvizheniya», 2003. pp. 208—217.
7. *Vershinina N.L.* O roli "idillicheskogo komponenta" v "Obykvennoy istorii" I. A. Goncharova // I. A. Goncharov: Materialy mezhdunar. konf., posv. 185-letiyu so dnya rozhd. I. A. Goncharova. Ul'yanovsk: «Pechatnyy dvor», 1998. pp. 65—74.
8. *Goncharov I.A.* Sobr. soch. V 8-mi tomakh. M.: Goslitizdat, 1952 - 1955.
9. *Grishechkina N.P.* Detal' v khudozhestvennom mire Goncharova i Chekhova // I. A. Goncharov: Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 190-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova. Sb. rus. i zar. avtorov / Sost. M. B. Zhdanova i dr. Ul'yanovsk: «Korporatsiya tekhnologiy prodvizheniya», 2003. pp. 244—248.
10. *Egorova N.M.* K voprosu ob okruzhenii I. A. Goncharova v gody ucheby v Moskovskom universitete // I. A. Goncharov (Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 180-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova). Ul'yanovsk: «Strezhen'», 1994. pp. 262 - 274.
11. *Zhdanova M.B.* I. A. Goncharov i Treyguty // I. A. Goncharov (Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 180-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova). Ul'yanovsk: «Strezhen'», 1994. pp. 26 - 37.
12. *Kafanova O.B.* I. A. Goncharov i Zh. Sand: tvorcheskiy dialog // Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 190-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova. Sb. rus. i zar. avtorov / Sost. M. B. Zhdanova i dr. Ul'yanovsk: «Korporatsiya tekhnologiy prodvizheniya», 2003. pp. 258 - 267.
13. *Elena Krasnoshchekova.* I. A. Goncharov i N. M. Karamzin // I. A. Goncharov (Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 180-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova). Ul'yanovsk: «Strezhen'», 1994. pp. 91 - 101. V etom zhe sbornike pomeshchena i stat'ya L. A. Sapchenko s takim zhe nazvaniem (pp. 172 - 177).
14. *Krasnoshchekova E.A.* *I.A. Goncharov: mir tvorchestva.* SPb.: Pushkinskiy fond, 1997. p. 496.
15. *Krasnoshchekova E.A.* "Oblomov" I. A. Goncharova. M.: Khudozhestvennaya literatura, 1970. 95 p.
16. *Matlin M.G.* Motiv probuzhdeniya v romanakh I. A. Goncharova // I. A. Goncharov: Materialy mezhdunar. konf., posv. 185-letiyu so dnya rozhd. I. A. Goncharova. Ul'yanovsk: «Pechatnyy dvor», 1998. pp. 18—25.
17. *Mel'nik V.I.* Eticheskij ideal I. A. Goncharova // Ivan Goncarov. Leben, Werk und Wirkung. Beitrage der I. Internationalen Goncarov-Konferenz. Bamberg. Bohlau, Verlag, Koln, Weimar, Wien. 1994. R. 93 - 103.

18. *Molnar A.* Poetika romanov I. A. Goncharova. M.: Kompaniya Sputnik +. 2004. 157 p.
19. *Angelika Molnar.* «Son Oblomova» i «Son smeshnogo cheloveka» // I. A. Goncharov (Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 195-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova). Ul'yanovsk: «Nika-dizayn», 2008. pp. 329 - 343.
20. *Mukhametdinova Kh. M.* v stat'ye «Struktura khudozhestvennogo teksta I. A. Goncharova» pishet: «Po stepeni determinirovannosti goncharovskiy tekst fenomenalen, predel'no nesvobodnyy, v nem do minimuma sokrashcheno prostranstvo avtorskoy sub'ektivnosti...» (I. A. Goncharov: (Materialy mezhdunar. konf., posvyashch. 180-letiyu so dnya rozhd. I. A. Goncharova). Ul'yanovsk: «Strezhen'», 1994. p. 114).
21. *Ornatskaya T. I.* I. A. Goncharov - chlen kayut-kompanii fregata «Pallada» // I. A. Goncharov (Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 180-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova). Ul'yanovsk: «Strezhen'», 1994. pp. 146 - 155.
22. *Pappert Mariann.* Idilliya: prostranstvo - dusha. Ideynoe voploshchenie idillii v ramkakh khudozhestvennogo osmysleniya prostranstva v romane I. A. Goncharova «Oblomov» // I. A. Goncharov (Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 195-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova). Ul'yanovsk: «Nika-dizayn», 2008. pp. 103 - 109.
23. *Rerig Ester.* Narrativnye modusy lyubvi v odnom iz otryvkov romana Goncharova «Oblomov» // Goncharov: zhivaya perspektiva prozy. Nauchnye stat'i o tvorchestve I. A. Goncharova. Biblioteka slavika savariensis. T. XIII. Szombatheli. 2013. pp. 184 - 195.
24. *Svaton' V.* Goncharov i mir russkogo romana // I. A. Goncharov: (Materialy mezhdunar. konf., posvyashch. 180-letiyu so dnya rozhd. I. A. Goncharova). Ul'yanovsk: «Strezhen'», 1994. pp. 178—185.
25. *Smirnova I.V.* K istorii doma Goncharovykh // I. A. Goncharov. Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 185-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova. Ul'yanovsk: «Pечатnyy dvor», 1998. pp. 316 - 325.
26. *Sorochan A. Yu.* Dva literaturnykh vechera: Zagoskin i Goncharov // I. A. Goncharov (Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 195-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova). Ul'yanovsk: «Nika-dizayn», 2008. pp. 247 - 252.
27. *Takasi Fudzinuma.* Studencheskie gody I. A. Goncharova i L. N. Tolstogo // I. A. Goncharov. Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 185-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova. Ul'yanovsk: «Pечатnyy dvor», 1998. pp. 80 - 90.
28. *Timashova O. V. A. F. Pisemskiy i I. A. Goncharov:* neprochitannye sranitsy lichnykh i tvorcheskikh otnosheniy // I. A. Goncharov (Materialy mezhdunarodnoy

- konferentsii, posvyashchennoy 195-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova). Ul'yanovsk: «Nika-dizayn», 2008. pp. 378 - 386.
29. *Faustov A.A.* "Ivan Savich Podzhabrin" v krugu goncharovskikh ocherkov // I. A. Goncharov: Materialy mezhdunar. konf., posv. 185-letiyu so dnya rozhd. I. A. Goncharova. Ul'yanovsk: «Pechatnyy dvor», 1998. pp. 276—288.
30. Khalina Khalatsin'ska-Vertelyak. Oblomov Goncharova kak geroy periferii // I. A. Goncharov (Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 180-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova). Ul'yanovsk: «Strezhen'», 1994. 194 p.
31. *Cheremisinova L.I.* A. A. Fet i I. A. Goncharov // I. A. Goncharov (Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 195-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova). Ul'yanovsk: «Nika-dizayn», 2008. pp. 369 - 377.
32. Shubina S. N. Bibleyskie obrazy i motivy v lyubovnoy kollizii v romane I. A. Goncharova "Oblomov" // I. A. Goncharov: Materialy mezhdunar. konf., posv. 185-letiyu so dnya rozhd. I. A. Goncharova. Ul'yanovsk: «Pechatnyy dvor», 1998. pp. 173—180.
33. *Shcheblykin I.P.* Evolyutsiya zhenskikh obrazov v romanakh I. A. Goncharova // I. A. Goncharov: Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 190-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova. Sb. rus. i zar. avtorov / Sost. M. B. Zhdanova i dr. Ul'yanovsk: «Korporatsiya tekhnologiy prodvizheniya», 2003. pp. 171—178.
34. *Bourmeyster A.* Poetika Goncharova: besstrastie ili nasmeshlivost'? // Goncharova \\\ Ivan Goncarov. Leben, Werk und Wirkung. Beitrage der I. Internationalen Goncarov-Konferenz. Bamberg. Bohlau, Verlag, Koln, Weimar, Wien. 1994. 8.—10. Oktober 1991 / Hg. von Peter Thiergen. pp. 15—24.
35. *John Givens.* Wombs, Tombs and Mother Love: A Freudian Reading of Goncharov's // Goncharov's "Oblomov": A Critical Companion / Ed. By G. Diment. Evanston: Northwestern UP, 1998. p. 90.
36. Goncharov's "Oblomov": A Critical Companion / Ed. By G. Diment. Evanston: Northwestern UP, 1998. 200 p. (Northwestern/ Aatsell Critical Companion to Russian Literature; Vol. 8).
37. Ivan Goncarov. Leben, Werk und Wirkung. Beitrage der I. Internationalen Goncarov-Konferenz. Bamberg. Bohlau, Verlag, Koln, Weimar, Wien. 1994.
38. Tusculumslavicum. Basler Studien zur Kulturgeschichte Osteuropas. Band 14. Zurich. 2005.

Ганюшина М.А.

Предания о природе и человеке в словесности (на материале сравнительного анализа картин мира русского и английского языков)  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 15–22.  
doi: 10.17759/langt.2016030102

Ganyushina M.A.

Tradition of nature and man in the literature (based on the material of comparative analysis of the Russian and English worldviews)  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 15–22.  
doi: 10.17759/langt.2016030102

## Предания о природе и человеке в словесности (на материале сравнительного анализа картин мира русского и английского языков)

Ганюшина М.А.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для неязыковых факультетов Российского государственного социального университета, Москва, Россия, *margarita1962@list.ru*

В статье делается акцент на проблеме символических свойств языка и языкового знака в рамках ЯКМ, решение которой открывает перспективу более глубокого осмысления взаимосвязи языка и культуры. В качестве предмета исследования используются метафорические переосмысления разных понятий в английском и русском языках с компонентами преданий, древней символики, наложивших отпечаток на восприятие мира разных народов. Анализируемый материал показывает, каким образом языковой знак начинает выражать символические идеи, влиять на семантику выражения, тесно взаимодействуя с культурным пространством, мифом и современными ассоциациями.

**Ключевые слова:** языковая картина мира, мифологическое сознание, предания, символ, этимология, миф, культура.

### Для цитаты:

Ганюшина М.А. Предания о природе и человеке в словесности (на материале сравнительного анализа картин мира русского и английского языков) [Электронный ресурс] // Язык и текст langpsy.ru. 2016. Том 3. №1. URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Ganyushina.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг) doi: 10.17759/langt.2016030102

### For citation:

Ganyushina M.A. Tradition of nature and man in the literature (based on the material of comparative analysis of the Russian and English worldviews) [Elektronnyi resurs]. *Jazyk i tekst langpsy.ru* [Language and Text langpsy.ru], 2016, vol. 3, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Ganyushina.shtml> (Accessed dd.mm.yyy) doi: 10.17759/langt.2016030102

Слово есть главное и самое естественное орудие предания. К нему, как к средоточию, сходятся все тончайшие нити родной старины, всё великое и святое, всё, чем крепится нравственная жизнь народа [1, с. 3]. По словам великого русского учёного Буслаева Ф.И., язык свидетельствует о том, что всё разнообразие интересов народа в первобытный период его образования подчинялось стройному единству, поскольку человек не отделял себя от природы, не было резких границ между деятельностью его умственного и образного мышления и т.д. Язык так сильно проникнут стариною, что даже отдельное слово могло возбуждать в фантазии народа целый ряд представлений, в которые он облакал свои понятия. Таким образом, внешняя форма слова была существенной частью эпической мысли, состояла с ней в нераздельном единстве и даже образовывалась в одно и то же время. Зачастую появление слова зависело от поверья, а поверье, в свою очередь, поддерживалось словом, которому оно давало первоначальное происхождение [1, с. 8 - 9].

Остановимся на безграничном количестве преданий и мифов, которые могут быть прочитаны в слове. Верования в стихии и по сей день можно распознать в идиомах разных языков. Всем известно, что в традициях всех народов вода – необходимый для жизни элемент. Однако, представления и отношения к воде у разных народов не всегда одинаково, о чём свидетельствует их языковое воплощение. Русский фразеологизм мутить воду употребляют тогда, когда хотят умышленно запутать дело, создать неразбериху. Происхождение связано с происками нечистой силы, живущей в водоёмах с мутной, несвежей водой. Согласно верованиям, чтобы вскрыть причину беспокойства, вызванную нечистой силой, её необходимо было вывести из укрытия на чистую проточную воду. Соответственно, в ходе гадания «выводили» на чистой воде образ человека, совершившего преступление. Смысл выражения передаётся в английском языке нейтральными лексическими единицами: “to confuse the issue” (досл. «мутить смысл вопроса»); “to stir up trouble (досл. «раздувать волнение, тревогу, беспокойство»), а также “to show up; to unmask; to expose”.

С гаданиями на воде, народными верованиями в её магическую силу как очищающей стихии связано также выражение как в воду глядел. Более того, по сербским поверьям, человек, глядясь в воду, мог увидеть свой смертный час. Поэтому в старину люди боялись увидеть отражение своего образа. В английских аналогах этого выражения перед нами встают образы духа, жерновов, магического кристалла астрологов, с помощью которого осуществляли гадания и предсказывали судьбу: “as if a spirit whispered it in smb’s ear” (досл.: «как если бы дух шепнул это кому-то на ухо»); “smb. can see through a millstone” (досл.: «некто может видеть через мельницу»); “as though smb. guessed (saw) it in a crystal ball” (досл.: «как если бы кто-то увидел это в стеклянном шаре»). Один из английских эквивалентов «hit the nail on the head» (досл.: «ударить ногтём (гвоздём) по голове») ассоциируется с жестом, который человек производит, когда что-то предвидит или о чём-то догадывается.

Англичане интерпретируют всё, что находится под водой, как опасное, и, наоборот, всё, что над водой – безопасное. Бушующая, кипящая вода ассоциируется с беспокойством, тревогой, напротив, тихое состояние воды – с бесмятежностью, покоем. Особый интерес представляет английское выражение to get smb. into hot water и его русский эквивалент подводить под монастырь, значение которых – «поставить кого-либо в затруднительное, неприятное положение», «подвести под наказание». Существует несколько версий возникновения русского выражения. Согласно одной из них, выражение подводить под монастырь связано с тем, что русские проводники подводили врага к стенам монастырей, которые во время военных действий превращались в крепости.

Стихия ветра передаёт состояние человека. Поскольку в древности ветер уравнивался с душой (ср.: англ. wind, «нем. Wind «ветер», осет. udd «душа» [5, с.500]), то совершенно очевидно каким образом в идиомах be down the wind: русск. «находиться в состоянии упадка»; be in the wind: русск. «быть навеселе» положение человека объясняет их значение относительно ветра. Значение метафорического выражения second wind: русск. «второе дыхание» также становится обоснованным. Идиома to blow hot and cold передаёт постоянные сомнения и двойственную позицию человека. Состояние пьяного человека ассоциируется также «с листьями на ветру» – three or four sheets in the wind; «с полётом на высоте» – flying high.

Но, как бы ни страшны были стихии для человека, он так или иначе мог укрыться от них. Больше всего человек боялся самого себя, поскольку убежать от самого себя, от своих страхов мало кому удаётся. Поэтому малейшее отклонение от своей физической природы вызывало у человека опасения и было для него знаком судьбы и вещей приметой. Языческое предание о происхождении души восходит к поклонению человека к стихиям. В индоевропейских языках понятие «душа» в различных своих проявлениях восходит к значениям «ветер», «воздух»,



«кровь» и т.д. Различные состояния души соотносятся то с бурей, то с огнём. Обратимся к этимологическим исследованиям: у древних душа понималась как «жидкий огонь»: ср.: с одной стороны, и.-е. \*dau- «гореть», а с другой - и.-е. \*dhaus «душа»; « русск. гореть, но латышск. gars «душа»; и.-е. \*bher- «гореть», но англ. breathe «дышать» . breath «дыхание»; и.-е. \*leip-/\*lap- «гореть», но латышск. Elpēt «дышать» (ср.: иранск. \*lap-/\*lep- «дышать») ...» [8, с. 239], ср. также сканд. ódr «дух, ум, ярость» [1, с.12]. Породнив душу со стихиями, древние люди считали её также великой силой. Так, в русской, английской и французской языковых картинах мира душа одновременно может быть как подвластна человеку («не позволяй душе лениться, душа обязана трудиться»), так и быть самостоятельной субстанцией: русск.: душа не позволяет ...; у него душа не на месте; вытягивать / выматывать душу из кого-л; стоять над душой у кого-л; англ.: not to be able to call one's soul one's own — быть в полном подчинении; I wonder how he keeps body and soul together — удивляюсь, в чём у него душа держится; фр. en son (mon...) âme et conscience « по совести, искренно, повинуюсь голосу совести»; il a l'âme sur les lèvres « у него еле-еле душа в теле»; égger comme une âme en reine « бродить как неприкаянный», façonner l'âme «приучить к чему-либо». Такое понимание восходит к верованиям об отделении души от тела. Так во время сна она может свободно выходить через рот и может быть представлена в виде ленты, пламени. А в русском и французском сознаниях сохранилось представление о душе как стихии и центре страстей и чувств, которое отражено в языковом воплощении: русск. огонь души, душа воспарила; фр. une âme de feu « страстная душа»; фр. glacer l'âme «леденить кровь»; фр. avoir le vague à l'âme (avoir le [или du] vague à l'âme) «быть в расстроенных чувствах» [3, с.77-78].

Поскольку кровь уравнивалась с Вселенной и Мирозданием, считалась местом, где находится душа и жизнь, она являлась символом рождения у многих народов. Доказательства также представлены языковыми картинками мира. Русская идиома испортить много крови кому-либо: англ. “worry smb. needlessly”; “cause no end of trouble”; “be a thorn in the side of smb.”; “upset smb.”; “bother the life of smb.” и её вариант портить себе кровь: англ. “get upset”; “worry unnecessary” в настоящее время означает «доставить много неприятностей, огорчений кому-либо», «расстроить кого-либо», «раздражать кого-либо». Это выражение заимствовано из французского языка и является калькой “se faire du mauvais sang”. Оно связано с представлением о том, что при отрицательных эмоциях человеку в кровь поступает желчь в избыточных количествах. Анализируя английские эквиваленты, следует отметить, что в них преимущественно передан только смысл.

Как в русском, так и английском языках многие ситуации, ощущения и переживания человека выражены через понятие «голова». В языковом сознании представителей славянской и западной культур понятие голова в целом совпадает и является не только выразителем семантики «верхняя часть тела», но и вербальным символом центра разума, интеллекта, высшей ценности. Эта культурная семантика строится на магическом и мифологическом осмыслении таких признаков обозначаемой словом части тела, как «расположение вверху, в области небес, противоположно низу, области перерождения», «руководство действиями, поступками», «хранение и воспроизведение нужной информации» и т.п., которые входят в ядерную дефиницию лексемы голова. Так, признак «расположение вверху» мифологически переосмысливается при описании ситуаций, названных идиомами: голова горит: англ. “smb.'s head burns (is on fire)”, голова идет кругом: англ. “smb.'s head is spinning” и т.д. В этих идиомах восстанавливается связь с символикой микрокосма славян и англичан. Согласно ей, всё, что относится к верхней части тела, связывается с небом и его главными объектами: солнцем, луной и звездами. В антропоморфной модели Вселенной голова символизирует Божество, высший Разум.

По одной из версий, выражение на свою голову связано с русской мифологией. Согласно русскому обычаю, дурные последствия запретных слов или злых предвестий в раздражении направляли на кого-то другого. Считают, например, что карканье вороны предвещает смерть. Поэтому, чтобы избежать своей смерти, люди направляют её на ворону с заклинанием: «на свою бы тебе голову». По другой версии, этот оборот восходит к Библии. Возможно, этим объясняется английский перевод этой русской идиомы – “to one’s own harm” (досл. «себе в убыток, ущерб»).

Исконно русский идиоматический оборот морочить/ заморочить голову кому-либо употребляется в значении «намеренно вводить в заблуждение кого-либо», «приставать с пустяками к кому-либо», «обманывать». В основе этого выражения лежит значение диалектного слова “морочить” - «дурачить, сбивать с толку», которое родственно слову «обморок», что значит «затемнение сознания».

Интересно отметить, в английском языке смысл русской идиомы передаётся через иные ассоциации: «натягивают ткань перед чьими-либо глазами», чтобы скрыть от человека реальность: to pull the wool over smb’s eyes; «тянут ногу человека»: pull smb’s leg или «играют с ним в игры»: to play games with smb. Согласно древней символике, нижняя часть ноги считалась основой, на которой покоится Человек-Микрокосм. Поэтому можно предположить, что потревожить ногу – значит нарушить основы человеческого бытия, сбить его с толку, с правильного пути.

Огромное количество преданий и мифов связано с животными. В национальных языковых картинах мира особое воплощение нашёл образ лошади или коня. Фразеологизм strait from the horse’s mouth: русск. «из первых рук» появился на том основании, что издревле лошадь приравнивалась к Божествам и символизировала «Божественный разум». Типологически ср.: лат. caballus «лошадь», но и.-е. \*kabeiro «божество»; лат. equus «лошадь», но гот. aha «разум» [6, с. 376]. Это животное воспринимали как «рассекающий воздух, рассекающий пространство». В свою очередь понятие «воздух» соотносится со значением «слово». В результате мы можем сказать, что первоначальное значение выражения strait from the horse’s mouth – «из уст Божественного разума».

В негативном смысле конь символизирует высокомерие, надменность и спесь. Отцы церкви приписывали коню высокомерие и похоть. По их мнению, конь жадно ржёт, когда видит женщину. Исходя из этого, становится понятным значение выражения on one’s high horse: русск. «высокомерно».

В русском языке мы говорим «не в коня корм», когда наши действия не приносят желаемых результатов, поскольку конь – символ жизненной силы. Английский эквивалент воплотил эту мысль иными лексическими единицами: “it is caviar to the general”, т.е. «икра – слишком тонкое блюдо для грубого вкуса».

Выражение ещё и конь не валялся: англ. «nothing have been done yet» восходит к славянской мифологии, к глубокой древности, когда славяне хоронили коня вместе с хозяином. Поэтому место, где валяется конь и оставляет ключья шерсти, считалось местом обитания нечистой силы и опасным для человека. Причём шерсть связывается с негативными представлениями о болезни, убытке. Первоначально эта идиома символизировала наступление раннего утра, когда дьявол в образе коня ещё не прошёл «очищения» росой. Позднее мифологическая мотивировка была утрачена и в поле зрения осталась производственная роль коня, в связи с чем, значение было смещено в сферу не начатого дела.

Огромное количество преданий связано с образом медведя. Соответственно, в национальных картинах мира разных языков образ медведя нашёл широкое отражение. В

картине мира английского языка он символизирует добродушие, обжорство, ярость, богатырскую силу, лень, нежные материнские чувства. Известно, что у северно-европейских народов медведь считался царём зверей. К нему относились с почтением и уважением. Часто медведя соотносили с чёртом, поскольку он олицетворял власть дьявола. В связи с этим, англичане, если хотят напрасно подвергнуть себя опасности, то говорят: “to take a bear by the tooth” (досл.: «взять медведя за зуб»), а если оказалось всё не так страшно, как думалось, то используют выражение “had it been a bear it would have bitten you” (досл.: «будь это медведь, он бы вас укусил»): русск. «вы ошиблись, обознались», «не так страшен чёрт, как его малюют».

Особое место в картине мира английского языка занял образ крысы. Крыса – это источник Зла. Лексему английского языка *rat* можно соотнести с «латышск. *ratēt* «ругать»; *rate* «ссора»; нем. диал. *Rade* «blight, smut, distemper», русск. вред [7, с. 382]. Отсюда выражение *rat race*: русск. «бардак, беготня, хаос». Все значения, с которыми соотносится лексема *rat*, восходят к значению «крутить, переплетать»: ср. русск. *наплести*, т.е. «наговорить». Отсюда выражение *smell rat*: русск. «чуять недоброе, подозревать, выдавать»; *rat run*: русск. «объездная дорога, которой пользуются в час пик».

Символика крысы объясняет смысл разговорного слова *ratty*, которое с середины XIX века постоянно находится в употреблении и означает «раздражительный, раздражённый, злой, в плохом настроении», а в австралийском английском – «сумасшедший или эксцентричный человек».

Американское сленговое слово *rat* имеет значение «дезертировать»; «предавать кого-либо, доносить на кого-либо»; «вор»; а также «товарный поезд»; «старый автомобиль». По мнению М.М. Маковского, все эти разнородные значения находят объяснения в глоссах, в которых произошла целая цепочка смещений значений.

Согласно древним верованиям, размножавшиеся в огромном количестве лягушки символизировали Дьявола и болезни. Поэтому считалось опасным не только проглотить вместе с водой икринку лягушки, но и даже прикоснуться к ней. В средние века люди серьёзно верили, что приступы кашля и хрипоты возникают из-за попытки лягушки убежать из желудка через горло. Таким образом, символическое значение лягушки объясняет коонотативное значение лексемы *frog* «сухость, першение в горле». Становится ясным, почему англоговорящие народы употребляют выражение *frog in the throat* (досл. «лягушка в горле»), когда наступает приступ хрипоты и кашля. Соответственно, съесть чьих-то лягушек: англ. *eat smb.'s toads* означает «быть подхалимником», «льстить, подхалимничать».

Как известно, птицы являются посредниками между богами, духами и земным миром. Душа человека часто изображается в образе птицы и в виде языка пламени. В этой связи становится понятным, почему носители английского языка используют выражение *to do like a bird* (досл. «делать как птица») в случае, если делают что-то охотно, т.е. как хочет душа. С этой же символикой связано выражение *The early bird catches the worm*: русск. «Кто рано встаёт, тому Бог подаёт». Перелётная птица *bird of passage* как божье создание, получает коннотативное значение «бродяга», отсутствующее в русском языке.

Таким образом, хотя мы и рассмотрели только самую незначительную часть примеров, они показали, что картины мира английского и русского языков, а также менталитеты народов сложились в глубочайшей древности. Материал исследования наглядно иллюстрирует, что будничная жизнь человека закодирована в мифологизированном языковом пространстве, которое можно назвать «генотипом» нации. Современные психолингвистические и лингвокультурологические исследования показывают, что «при всей своей универсальности процедура отражения действительности в сознании человека специфична, поскольку

*Ганюшина М.А.*  
Предания о природе и человеке в словесности (на  
материале сравнительного анализа картин мира русского  
и английского языков)  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 15–22.  
doi: 10.17759/langt.2016030102

*Ganyushina M.A.*  
Tradition of nature and man in the  
literature (based on the material of  
comparative analysis of the Russian and  
English worldviews)  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 15–22.  
doi: 10.17759/langt.2016030102

опирается на национальные формы бытия того сообщества, к которому принадлежит человек» [4, с. 284]. Метафорические и идиоматические выражения можно назвать элементами основного средства «социокода», в роли которого выступает язык. Поскольку в основе метафорических и фразеологических выражений лежит предания, миф и символ, именно на них возложена миссия – зафиксировать и передать от поколения к поколению специфику этносоциокультурных норм, поддерживая тем самым преемственность и устойчивость этнического менталитета [2].

## Литература

1. *Буслаев Ф.И.* Исторические очерки русской народной словесности. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 424 с.
2. *Ганюшина М.А.* Символика константных и вариативных черт в языковой картине мира.: дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 200с.
3. *Ганюшина М.А.* Понятие «душа» в языковых картинах мира на индоевропейском фоне // Коммуникация в современном поликультурном мире: прагматика лингвистического знака: Сборник научных трудов / под ред. Т.А. Барановской. М.: Pearson, 2015. С. 74 -82.
4. *Курбакова С.Н.* Актуальность лингвокультурологических исследований в современной полиэтничной среде // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. Под общ. редакцией Л.К. Раицкой, С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко. Москва, 2014. С. 284-291.
5. *Маковский М.М.* Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. М.: «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1996. 416 с.
6. *Маковский М.М.* Этимологический словарь современного немецкого языка. М.: Издательство «Азбуковник», 2004. 630 с.
7. *Маковский М.М.* Большой этимологический словарь современного английского языка. М.: Издательство «Азбуковник», 2005. 526 с.
8. *Маковский М.М.* Индоевропейская этимология: Предмет – методы – практика. М.: «ЛИБРОКОМ», 2009. 352 с.

## Tradition of nature and man in the literature (based on the material of comparative analysis of the Russian and English worldviews)

Ganyushina M.A.,

candidate of philological science, associate professor of the Department of Foreign Languages for nonlinguists of the Russian State Social University, Moscow, Russia, [margarita1962@list.ru](mailto:margarita1962@list.ru)

---

The article focuses on the problem of the symbolic properties of language and linguistic sign within the world language image (further WLI). Its solution offers the prospect of a deeper understanding of the relationship of language and culture. As a subject of study the metaphorical rethinking of different concepts in English and Russian languages with the components of ancient symbols, legends left their mark on the world perception of different nations. The study shows the way the linguistic sign begins to express symbolic ideas, influence the semantics of expressions, closely cooperating with the cultural space, a myth and modern associations.

**Key Words:** language image of the world, mythological consciousness, legends, symbol, etymology, myth, culture.

---

### References

1. *Buslaev F.I.* Istoricheskie ocherki russkoy narodnoy slovesnosti. M.:Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2011. 424 p.
2. *Ganyushina M.A.* Simvolika konstantnykh i variativnykh chert v yazykovoy kartine mira.: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2007. 200 p.
3. *Ganyushina M.A.* Ponyatie «dusha» v yazykovykh kartinakh mira na indoevropeyskom fone // *Kommunikatsiya v sovremennom polikul'turnom mire: pragmatika lingvisticheskogo znaka: Sbornik nauchnykh trudov / pod red. T.A. Baranovskoy.* M.: Pearson, 2015. pp. 74 -82.
4. *Kurbakova S.N.* Aktual'nost' lingvokul'turologicheskikh issledovaniy v sovremennoy polietnichnoy srede // *Mirovoe kul'turno-yazykovoe i politicheskoe prostranstvo: innovatsii v kommunikatsii.* Pod obshch. redaktsiye L.K. Raitskoy, S.N. Kurbakovoy, N.M. Mekeko. Moskva, 2014. pp. 284-291.
5. *Makovskiy M.M.* Cravnitel'nyy slovar' mifologicheskoy simvoliki v indoevropeyskikh yazykakh: Obraz mira i miry obrazov. M.: «Gumanitarnyy izdatel'skiy tsentr VLADOS», 1996. 416 p.
6. *Makovskiy M.M.* Etimologicheskij slovar' sovremennogo nemetskogo yazyka. M.: Izdatel'stvo «Azbukovnik», 2004. 630 p.

*Ганюшина М.А.*

Предания о природе и человеке в словесности (на материале сравнительного анализа картин мира русского и английского языков)

Язык и текст langpsy.ru

2016. Том 3. № 1. С. 15–22.

doi: 10.17759/langt.2016030102

*Ganyushina M.A.*

Tradition of nature and man in the literature (based on the material of comparative analysis of the Russian and English worldviews)

Language and Text langpsy.ru

2016, vol. 3, no. 1, pp. 15–22.

doi: 10.17759/langt.2016030102

7. *Makovskiy M.M.* Bol'shoy etimologicheskiy slovar' sovremennogo angliyskogo yazyka. M.: Izdatel'stvo «Azbukovnik», 2005. 526 p.
8. *Makovskiy M.M.* Indoevropeyskaya etimologiya: Predmet – metody – praktika. M.: «LIBROKOM», 2009. 352 p.

## Пути развития лингводидактики в сфере профессионального общения

Гализина Е.Г.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для неязыковых факультетов Российского государственного социального университета, г. Москва, [el.galizina@yandex.ru](mailto:el.galizina@yandex.ru)

В статье рассматриваются проблемы обучения иноязычному профессиональному общению в рамках компетентностного подхода, методы повышения качества обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей.

**Ключевые слова:** иноязычное профессиональное общение, компетенция, компетентность, образовательные технологии обучения иностранным языкам.

### Для цитаты:

Гализина Е.Г. Пути развития лингводидактики в сфере профессионального общения [Электронный ресурс] // Язык и текст langpsy.ru. 2016. Том 3. №1. URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Galizina.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг) doi: 10.17759/langt.2016030102

### For citation:

Galizina E.G. Ways of development of linguistics in the field of professional communication [Elektronnyi resurs]. *Jazyk i tekst langpsy.ru* [Language and Text langpsy.ru], 2016, vol. 3, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Galizina.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy) doi: 10.17759/langt.2016030102

В соответствии с новыми требованиями государственных образовательных стандартов разного уровня обучение будущих специалистов с высшим образованием строится на основе компетентностного подхода. Существует значительное количество классификаций компетенций, на базе которых предлагается проектировать модели выпускников учебных заведений. Классификации строятся в соответствии с основными видами человеческой деятельности и ее объектами, сферами общественной жизни и производства, отраслями науки, психологическими характеристиками и способностями личности, ступенями ее социального развития и статуса. При этом все компетенции выстраиваются в определенной иерархии, на вершине которой всегда находятся ключевые (базовые, общие, метапредметные, универсальные) компетенции, которые многофункциональны, надпредметны и многомерны.

Педагогические исследования показывают чрезвычайную актуальность вопросов качества образования, которое оценивается в терминах компетенция и компетентность. Всплеск популярности данных терминов связан с интеграционными процессами в европейской образовательной политике, отражающими стремление добиться наибольшего соответствия европейского образования реалиям глобальной экономики и сделать выпускников учебных заведений разного уровня максимально конкурентоспособными на мировом рынке труда. В связи с тем, что в стремительно меняющемся современном мире набор видов профессиональной деятельности постоянно изменяется, то перед системой образования встает задача - ставить цели и формулировать результаты подготовки специалистов в комплексном и интегрированном виде, не ограничиваясь узкопрофессиональной сферой их применения. В этой связи, для преодоления разрыва между образованием и жизнью на

современном этапе общественного развития, возникает необходимость утверждения новой парадигмы результата образования в понятиях «компетенция/компетентность». [3, с. 27-35].

В настоящий момент перед педагогикой впервые во всей полноте ставится задача формирования, развития и совершенствования комплекса личностных и социально-профессиональных компетентностей будущих специалистов в период их обучения.

Эта задача высвечивает основное противоречие между стремлением общества и самой системы образования реализовать цели гуманистической образовательной парадигмы, рассматривающей личность как центр собственного самосозидания, и прагматически обусловленными ориентирами компетентностного подхода в профессиональном образовании.

При обучении иноязычному профессиональному общению названное противоречие усиливается рядом более частных противоречий:

- между необходимостью для будущего специалиста обладать опытом самоидентификации и саморазвития в вузе на формальное освоение научных знаний;

- между требованиями современного общества креативности, творческой смелости, самостоятельности и ответственности будущего специалиста и сохранением «субъект-объектных» отношений в процессе его обучения;

- между необходимостью формирования будущим специалистом основными компонентами общих, профессиональных компетентностей и отсутствием комплексной педагогической технологии их становления в обучении.

Потребность современного общества в специалистах с новыми качественными характеристиками обусловила и появление новых ориентиров в образовании. Так, одним из наиболее приоритетных направлений реформирования общего и профессионального образования во всем мире становится компетентностный подход. Обзор позиций разных авторов относительно проблемы компетентности позволил сделать следующие выводы.

1. В современной педагогике понятия «компетенция» и «компетентность» официально не разделены. Отечественные исследователи чаще используют термин «компетенция» для определения границ области действия специалиста, а «компетентность» - для оценки качества его деятельности.

2. Понятие «компетентность» многоаспектно и сложно по структуре. Компоненты компетентности специалиста обладают свойствами вариативности, взаимозависимости, интегративности, кумулятивности, социальной и личностной значимости.

3. В группах профессий «человек – человек», «человек – техника», «человек – знак», «человек – природа» от специалистов требуются разные наборы компетентностей.

4. Целостные компетентности выпускника профессионального учебного заведения характеризуются множеством параметров: социальностью, культуросообразностью, межпредметностью, надпредметностью, системностью, практикоориентированностью, ситуативностью, мотивированностью использования.

5. Процесс профессионального обучения должен быть направлен не только на становление базовых компетентностей будущего специалиста, но и на формирование творческого потенциала развития компетентностей в будущем, в процессе осуществления профессиональной деятельности.

6. Компетентностный подход в обучении иноязычному профессиональному общению представляется результативно-целевым основанием организации учебного процесса.



В качестве основания разделения понятий «компетенции» и «компетентности» специалиста необходимо выбрать объективность и субъективность условий, определяющих качество профессиональной деятельности. Под объективными условиями отметим «компетенции», как сферы деятельности специалиста, его права и обязанности, закрепляемые различными официальными документами: законами, указами, приказами, положениями, инструкциями и т.п. В качестве субъективных условий – «компетентностей» – рассмотрим сформированные на момент исполнения профессиональных действий качества, свойства, знания, умения, возможности, способности, желания, ответственность и т.п. специалиста. [3, с. 55].

Учитывая различные подходы к понятию компетенции и компетентности специалиста, в данной статье будем использовать следующие определения.

Компетенции специалиста – это его права, обязанности и ответственность в сфере профессиональной деятельности, выполнение которой обеспечивается комплексом его деятельных способностей и возможностей, наличием мотивационной готовности и направленности на дело, системой необходимых знаний, умений, навыков и опыта.

Компетентности специалиста – это постоянно совершенствующиеся и реализуемые на практике способности, деятельные возможности, мотивационная направленность и готовность к осуществлению творческой профессиональной деятельности с глубоким осознанием социальной значимости этой деятельности и личной ответственности за результаты своих действий и поступков. [3, с. 68].

Цель обучения иноязычному профессиональному общению является важной социально-педагогической и методической категорией. Поэтому, обращение к ней осуществляется с учетом всех факторов, детерминирующих языковое образование в целом. При этом социально-педагогическая сущность цели диктует необходимость рассматривать ее, во-первых, в контексте социального заказа общества и государства по отношению к языковому образованию и, во-вторых, с учетом общеобразовательной концепции, принятой в обществе на определенном этапе его развития и развития системы высшего профессионального образования. Последнее объясняется тем, что иностранный язык является лишь одним из учебных дисциплин в рамках этой системы и определение целей обучения этой дисциплине должно осуществляться с ориентацией на общеобразовательный контекст. Разноаспектная детерминированность целей обучения иностранным языкам дает основание считать, что данная категория есть некое промежуточное звено между социальным и методическим. С одной стороны, цель обусловлена объективными нуждами общества и государства, выражая их социальный заказ, с другой – она сама детерминирует всю систему языкового образования, определяя ее содержание, организацию и результаты.

В основе обучения иностранным языкам как явления социального лежит социальная деятельность людей, их отношения и взаимодействия. Следовательно, исходную точку анализа целевых аспектов языкового образования составляет группа так называемых социальных факторов, т.е. социально-экономические, политические и социально-педагогические факторы. Действие этих факторов проявляется, прежде всего, в отношении общества к иностранным языкам вообще и к людям, владеющим двумя или несколькими языками, в частности, а также в тех требованиях, которые общество предъявляет к уровню и качеству языкового образования на конкретном этапе социально-экономического развития. Именно в этом и проявляется сущность языкового образования как ценности, результата и процесса.

Специфика иностранного языка, как учебного предмета заключается, прежде всего, в том, что конечной целью его изучения является овладение им как средством коммуникации. Это значит, что он служит человеку либо как средство получения информации об интересующем его предмете из источников на иностранном языке, либо как средство общения с людьми,

говорящими на данном языке. Практическая реализация того и другого предполагает, в первую очередь, необходимость овладения средствами выражения и понимания мысли на иностранном языке. Содержательной стороной этих средств является конкретная информация о языке как системе. Знание этой информации служит базой для развития необходимых навыков и умений пользования этими средствами и способов формирования и формулирования мыслей.

Поскольку будущий специалист неязыкового вуза осуществляет информационную деятельность под воздействием профессионально ориентированной информационной потребности, используя при этом различные средства ее удовлетворения, а полученная информация служит для принятия решения, то он проявляет себя в качестве потребителя научно-технической информации. Известно, что действия потребителя информации характеризуются определенной потребностью. На основании информационного запроса проводится поиск информации, результатом чего является ее обнаружение. Затем осуществляется селекция информации, завершающаяся отбором необходимой информации. Следующий этап носит название осознания, в процессе которого вырабатываются варианты решения. Завершается этот процесс принятием решения, реализуемым в актах поведения. Делается вывод, что результаты исследования потребностей специалистов в специальной литературе не связываются ныне с деятельностью узкой группы ученых – теоретиков отдельных дисциплин, а являются необходимыми условиями труда многих исследователей и практиков, работающих на всех участках науки, техники, культуры.

Таким образом, чтение иностранной профессионально ориентированной литературы является средством удовлетворения профессиональной информационной потребности. Для повышения эффективности обучения с учетом профессиональной ориентации ставится задача поиска новых методических приемов для обучения иноязычному опосредованному общению.

Основную часть информации обучающийся получает из профессионально ориентированных текстов, т.е. из письменных источников, состоящих из ряда высказываний, объединенных разными типами логической связи, имеющих определенный характер, прагматическую установку и соответственно литературно обработанный.

Основная функция профессионально ориентированного текста – сообщение. Тексты профессиональной тематики служат для удовлетворения определенных социальных потребностей, а именно для выделения и оформления особой формы изложения научных описаний, передачи идей, гипотез, доказательств и открытий.

В процессе обучения иноязычному профессиональному общению, в рамках компетентностного подхода, моделируется новая система подготовки специалиста в вузе, которая является социальным заказом и нацеливает при разработке психолого-педагогических теорий, сконцентрировать внимание на создание оптимальных путей и средств их реализации. В связи с этим, следует рассмотреть этапы формирования навыков иноязычного опосредованного общения при подготовке специалистов неязыкового вуза.

Первый этап - формирование лексико-грамматических навыков иноязычного профессионального общения и выработка грамматических механизмов речи. На данном этапе обучения, центральное место в учебном процессе отводится упражнениям.

Формирование грамматических навыков иноязычного профессионального общения в рамках всего процесса обучения рассматривается как основной раздел, а упражнения определяются как аспектно-ориентированные, условно-речевые.

Чтобы вызвать потребность и интерес к иноязычному профессиональному общению в условиях обучения иноязычной коммуникации в неязыковом вузе, в результате чего появилось бы желание, стремление к обмену мыслями, мнениями по поводу прочитанной

информации, ее сохранению и применению в будущей практической деятельности, учебные материалы - тексты должны быть актуальны, новы с точки зрения предметно-смыслового содержания, профессионально-значимы. Однако профессионально-ориентированные оригинальные тексты, относящиеся, как правило, к жанру текстов научного стиля изложения, в силу своей специфики сложны структурно и требуют определенного количества сформированных лексических и грамматических речевых навыков, которые обеспечивают процесс профессионально-ориентированного чтения.

На данном этапе обучения иноязычному профессиональному общению в неязыковом вузе возникает противоречие между интеллектуальным развитием, интеллектуальными потребностями студентов в иноязычном чтении по специальности и ограниченными лингвистическими возможностями осуществления чтения в силу несформированности указанных выше навыков. В этой ситуации особенно остро стоит проблема отбора учебных текстов для того, чтобы реализовать важнейшие дидактические принципы - доступность обучения, заинтересованность и активность взрослой аудитории при извлечении информации из иноязычных источников. Интерес к изучению языка у обучающихся, как правило, исчезает в результате бесчисленных манипулятивных действий с лингвистическими единицами и в связи с отсроченным обращением к аутентичным иноязычным источникам.

Целесообразно начать формирование конкретного грамматического навыка на уровне минимальной по объему коммуникативной единицы, на уровне предложения. Таким образом, упражнения каждого блока заданий в формировании частного грамматического речевого навыка включают в соответствии с двумя этапами развития действия на исполнительском уровне два типа текстов:

- а) для этапа автоматизации - систему не связанным друг с другом предложений, каждое из которых содержит в своей структуре тренируемую грамматическую единицу;
- б) для варьирующе-ситуативного этапа - коммуникативные единицы, большие чем предложения, т.е. микротексты и связные тексты.

Второй этап - формирование профессиональных лексических навыков будущих специалистов. Современные компьютерные системы являются мощным средством интенсификации учебного процесса в плане совершенствования обучения научно-техническому переводу в высшей школе.

Создание автоматического словаря освобождает специалиста от механического, рутинного труда в пользу содержательного, творческого с минимальными временными затратами. Практика показала, помимо двуязычного переводного словаря основ лексических единиц (ЛЕ), целесообразно вводить в компьютерные системы словарь окончаний, префиксов, суффиксов и служебных слов (предлоги, союзы, артикли и т.д.) Словарь окончаний, префиксов и суффиксов должен содержать наиболее продуктивные соответствующие единицы данного языка. При обработке запроса в каждый входной словоформе отделяются окончание или префикс, или суффикс, а основа обрабатывается в словаре основ. Создание вышеуказанных словарей, с одной стороны, повышает отказоустойчивость словарных систем, с другой стороны, способствуют формированию навыков пользователя узнавать, вычленять и быстро и адекватно воспринимать "сигналы" иностранного языка. Словарь окончаний, префиксов, суффиксов и служебных слов в отличие от словаря основ, являются устойчивыми формированиями, они формируются однократно.

Третий этап - формирование самостоятельной учебной деятельности (СУД) на основе профессиональных ситуаций при обучении иноязычному общению.

Эффективным средством организации самостоятельной деятельности при обучении иноязычному профессиональному общению является ситуация, которая позволяет имитировать экстралингвистические условия и задачи чтения.

Самым общим определением ситуации является следующее: ситуация – это совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение. Вычленение из реальной действительности и описание ряда ситуаций со всех точек зрения полезно, в частности потому, что для стандартных ситуаций можно выработать стандартные решения. В процессе обучения опосредованному общению обучающий создает ситуации, в которых практически выполняют функции специалиста, приобретают опыт деятельности и уверенность в профессиональной пригодности.

Применение ситуаций в целях обучения дает возможность преодолеть некоторые отмечаемые противоречия между учебной и профессиональной деятельностью: такие, как противоречия между абстрактным характером предмета в учебной деятельности и реальным предметом в профессиональной деятельности. Указывается, что преодолению отмечаемых противоречий способствует не столько традиционное установление межпредметных связей, сколько степень реализации идеи о модельном представлении профессиональной деятельности.

К требованиям времени относится формирование и развитие творческого потенциала будущего специалиста, его познавательных потребностей и интеллектуальных способностей, его информационной и профессиональной культуры, культуры поиска и использования информации. Попадая в ту или иную ситуацию, специалист должен уметь определиться в ней, сформулировать задачу, которая является лично-значимой, вытекающей из логики его собственной активности, принять решение и нести за него ответственность, умея доказать правомерность и необходимость своих действий [2, с. 79-80].

Профессиональные ситуации могут соответствовать этим требованиям. Их отличительными признаками являются то, что они предполагают создание реальных ситуаций профессионального общения, способствующих стимулированию и развитию творческой деятельности обучающихся, не ограничивающих их интеллектуальную активность.

Профессиональные ситуации, с одной стороны, могут быть определены как комплекс внешних условий, а также многообразных форм индивидуальной и совместной творческой деятельности, создающих реальные ситуации профессионального общения, побуждающие обучающихся к активной самостоятельной творческой деятельности, необходимой для подготовки специалистов, способных самостоятельно, творчески решать профессиональные задачи, а с другой – определяется как условия стимулирования творческого начала мыслительной деятельности, создаваемые содержащейся в тексте проблемой, способ решения которой не ограничивает проявление интеллектуальной активности в процессе извлечения, интерпретации, оценки информации. [1, с. 5-17].

Таким образом, профессиональная ситуация рассматривается как эффективный прием и условия развития интеллектуальных способностей обучающихся, формирования их коммуникативной и профессиональной компетенции. При обучении иноязычному опосредованному общению в неязыковом вузе должен быть осуществлен переход от чтения в учебных условиях к самостоятельному использованию различных видов чтения для решения профессиональных экстралингвистических задач в совокупности с профессиональными условиями.

*Гализина Е.Г.*

Пути развития лингводидактики в сфере профессионального общения

Язык и текст langpsy.ru

2016. Том 3. № 1. С. 23–30.

doi: 10.17759/langt.2016030103

*Galizina E.G.*

Ways of development of linguistics in the field of professional communication

Language and Text langpsy.ru

2016, vol. 3, no. 1, pp. 23–30.

doi: 10.17759/langt.2016030103

## Литература

1. *Бородулина М.К.* Роль и место самостоятельной работы в системе обучения иностранному языку в языковом вузе // Методика преподавания иностранных языков в вузе. 1973. № 86. С. 5-17.
2. *Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А.* Развитие мотивации студентов в контекстном обучении // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2000. С. 79-80.
3. *Хуторской А.В.* Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособ. М.: Эйдос, 2013. 73 с.

Гализина Е.Г.  
Пути развития лингводидактики в сфере  
профессионального общения  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 23–30.  
doi: 10.17759/langt.2016030103

Galizina E.G.  
Ways of development of linguistics in the  
field of professional communication  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 23–30.  
doi: 10.17759/langt.2016030103

# Ways of development of linguistics in the field of professional communication

Galizina E.G.,

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages for Nonlinguists, Russian State Social University, Moscow, Russia,  
*el.galizina@yandex.ru*

---

Competent approach, foreign professional communication, teaching and stages of its formation of skills for students of non-languages specialties are considered in this article.

**Key Words:** professionally-oriented reading, independent educational activity, professional situation.

---

## References

1. *Borodulina M.K.* Rol' i mesto samostoyatel'noy raboty v sisteme obucheniya inostrannomu yazyku v yazykovom vuze // Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov v vuze. 1973. № 86. pp. 5-17.
2. *Verbitskiy A.A., Bakshaeva N.A.* Razvitie motivatsii studentov v kontekstnom obuchenii // Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. 2000. pp. 79-80.
3. *Khutorskoy A.V.* Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii: nauch.-metod. posob. M.: Eydos, 2013 73 p.

Шурпаева М.И.

Социолингвистические и методические предпосылки обучения русскому языку как неродному в условиях формирования раннего двуязычия  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 31–39.  
doi: 10.17759/langt.2016030104

Shurpaeva M.I.

Social linguistic and methodical premises for Russian language teaching as nonnative in the conditions of formation of early bilingual  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 31–39.  
doi: 10.17759/langt.2016030104

## Социолингвистические и методические предпосылки обучения русскому языку как неродному в условиях формирования раннего двуязычия

Шурпаева М.И.,

доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Дагестанского научно-исследовательского института педагогики им. А.А.Тахо-Годи, *m.shurpaeva@mail.ru*

Статья посвящена решению ряда лингвометодических проблем (содержание, формы, методика, учебно-методическое обеспечение), связанных с закономерностями формирования и развития двуязычия у дагестанских учащихся, которые владеют родным языком, а второй язык осваивается в процессе обучения русскому языку как неродному в дошкольном и начальном школьном образовании.

**Ключевые слова:** национально-русское двуязычие, социолингвистическая ситуация, модели образовательных организаций, ФГОС, взаимосвязанное обучение русскому и родному языкам, языковая личность, интерференция, билингвальное образование.

### Для цитаты:

Шурпаева М.И. Социолингвистические и методические предпосылки обучения русскому языку как неродному в условиях формирования раннего двуязычия [Электронный ресурс] // Язык и текст langpsy.ru. 2016. Том 3. №1. URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Shurpaeva.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг) doi: 10.17759/langt.2016030104

### For citation:

Shurpaeva M.I. Social linguistic and methodical premises for Russian language teaching as nonnative in the conditions of formation of early bilingual [Elektronnyi resurs]. *Jazyk i tekst langpsy.ru [Language and Text langpsy.ru]*, 2016, vol. 3, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Shurpaeva.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy) doi: 10.17759/langt.2016030104

Двуязычие – это сложное и многогранное явление. В науке существуют разные определения понятия двуязычия с учетом его лингвистического, социологического, психологического, педагогического и других аспектов [1]. Педагогическое (методическое) направление двуязычия, основываясь на лингвистическом, психологическом и социолингвистическом аспектах, подразумевает разработку методики обучения русскому и родному языкам как средству обучения и как учебному предмету в зависимости от типа образовательной организации. Мы говорим о раннем двуязычии, когда ребенок владеет родным языком, а второй язык осваивается им в процессе организованного обучения русскому языку на этапе начального образования. Формирование такого двуязычия предполагает «практику попеременного пользования двумя языками» [2]. В соответствии с этим двуязычие должно быть тем фактором, который благоприятствует совершенствованию речи учащихся-билингвов как на родном, так и на втором языке.

Развитие двуязычия зависит от этнокультурных и лингвистических особенностей каждого региона России. Исключительную значимость и актуальность проблема национально-

*Шурпаева М.И.*

Социолингвистические и методические предпосылки обучения русскому языку как неродному в условиях формирования раннего двуязычия  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 31–39.  
doi: 10.17759/langt.2016030104

*Shurpaeva M.I.*

Social linguistic and methodical premises for Russian language teaching as nonnative in the conditions of formation of early bilingual  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 31–39.  
doi: 10.17759/langt.2016030104

русского двуязычия имеет в условиях Республики Дагестан. В отличие от других республик страны, в Дагестане нет единого общего коренного государственного языка. Такую функцию здесь выполняет русский язык. Поэтому развитие двуязычия происходит на базе русского языка, являющегося государственным языком Российской Федерации и языком межнационального общения в республике.

Языковая ситуация в регионе характеризуется сложностью, обусловленной наличием множества разносистемных языков на его территории. В настоящее время здесь функционируют 28 языков компактно живущих народов: русский язык, свыше двадцати дагестанских языков, восемь из которых (аварский, даргинский, лезгинский, лакский, табасаранский, агульский, рутульский, цахурский) имеют свою письменность, три тюркских языка (кумыкский, ногайский, азербайджанский), татский и чеченский языки.

Основные тенденции современной языковой ситуации в Дагестане сводятся к следующему: 1) развитие национальных языков и национальных культур; 2) стремление расширить социальные функции дагестанских языков в разных сферах общения; 3) увеличение количества билингвов, владеющих родным и русским языками в совершенстве; 4) осознанная необходимость владения русским языком; 5) осуществление в мононациональных школах начального образования на родном языке; 6) изучение учащимися многонациональных школ с русским языком обучения языка своего этноса; 7) необходимость раннего обучения русскому языку (начиная с детской дошкольной организации); 8) увеличение количества школ со смешанным национальным составом учащихся в результате миграционных процессов, урбанизации населения; 9) отсутствие реальной востребованности в знании родного языка; увеличение количества дагестанцев, не владеющих языком своего этноса; 10) выезд представителей русского населения из республики; 11) снижение культуры русской речи.

В республике различаются два типа национально-русского (аварско-русского, даргинско-русского, лакско-русского и т.д.) двуязычия:

Первый тип национально-русского двуязычия связан с местом проживания дагестанца. Функции, выполняемые русским и родным языками, зависят от того, где проживают дагестанцы – в городе или селе. Дагестанцы, проживающие в сельской местности, пользуются родным языком и частично русским, а горожане пользуются в основном русским языком, частично родным.

Второй тип национально-русского двуязычия связан с возрастом говорящего. Если раньше могли говорить на родном языке дагестанцы старшего и среднего возраста, живущие в городах, то в настоящее время многие жители городов среднего возраста, как и молодое поколение, плохо владеют или совсем не владеют родным языком. Родным языком владеют представители старшего поколения. Типичным стало явление, когда в семьях даже на бытовые темы говорят только на русском языке, несмотря на то, что все члены семьи знают язык своей национальности. Все это определяет тенденцию к одноязычию, к смене одного языка другим. В таком случае овладение родным языком связано именно со школьным обучением.

Общеобразовательная школа, являясь главным звеном в системе образования Республики Дагестан, призвана формировать двуязычие, воспитывать двуязычную личность. Для этого сама школа должна быть двуязычной, обеспечивающей полноценное функционирование родного и русского языков, т.е. активное двуязычие, которое способно воспитать у учащихся уважительное отношение как к своему родному, так и к русскому языку (в нерусской школе), к культуре как родной, так и русской речи [3]. Родной язык является



основой развития интеллектуальных способностей, формирования эмоциональной сферы ребенка. Через родной язык происходит становление личности ребенка, способного создавать национальные культурные ценности. Основная задача предмета «русский язык» в дагестанской школе – стать инструментом социализации ребенка в современном поликультурном обществе, научить воспринимать собственную культуру, обучить диалогу культур, развить у школьников учебные, коммуникативные и общие интеллектуальные навыки. Исходя из этого, нужно сделать престижным овладение обоими языками – своим родным и русским как вторым, создавая одинаково благоприятные условия для изучения того и другого языка.

В условиях полиэтнической и многоязычной среды республики организация учебного процесса происходит в самых различных типах школ: 1) школы с родным языком обучения, где русский язык изучается как предмет до 4-го класса (включительно), а с 5-го класса обучение осуществляется на русском языке и родной язык изучается как предмет; 2) школы для носителей бесписьменных языков, совершенно не владеющих русской речью, где учащиеся с 1-го класса обучаются на русском языке; 3) школы, где учащиеся-представители малочисленных этнических групп (андийцы, ахвахцы, арчинцы, каратинцы и другие) – обучаются не на своем родном, а на литературном аварском языке; 4) школы городские, поселковые и сельские со смешанным национальным составом учащихся, большинство которых не владеет своим родным языком и поэтому общается на русском языке.

В каждом из перечисленных типов школ соотношение родного и русского языков разное.

В зависимости от специфики обучения русскому языку в Дагестане различаются две модели школ [4]:

1. Модель школы, где начинают обучаться дети, практически не владеющие русским языком. Эти школы расположены в местах компактного проживания мононационального состава населения. Поступление в школу для значительной части сельских учащихся-дагестанцев совпадает с абсолютным началом обучения русскому языку; поступившие в первый класс дети в большинстве своем являются монолингвами. В качестве «базового языка» функционирует родной язык как средство этнической социализации, приобретения знаний, развития мыслительных способностей детей. Двуязычие учащихся начальных классов характеризуется как субординативное, при котором один язык является доминирующим по отношению к другому. Вместе с тем в школах с родным языком обучения начальное образование осуществляется на родном языке при одновременном интенсивном обучении русскому языку. Интенсивное изучение русского языка в начальных классах с опорой на родной язык, с помощью которого происходит осмысление или систематизация уже имеющихся у учащихся практических навыков пользования языком, способствует развитию и совершенствованию необходимых речевых навыков для перехода на русский язык обучения. При таком подходе национально-русское двуязычие развивается как планомерный и целенаправленный процесс формирования речевой деятельности на русском языке (умение слушать и понимать русскую устную речь, говорить, читать, писать) и общепредметных учебных компетенций (интеллектуальных, познавательных, организационных). На первых порах дети должны овладеть русским языком, чтобы использовать его на практике в самом процессе обучения [5].

2. Модель школы, где обучаются дети, говорящие на русском языке. Эти школы расположены в городах и населенных пунктах со смешанным национальным составом населения. Однако в последние годы в эти школы поступают дети с разным уровнем владения русским языком. В поселениях республики со смешанным национальным составом сократилось русскоязычное население (в связи с оттоком из региона граждан русской

*Шурпаева М.И.*

Социолингвистические и методические предпосылки обучения русскому языку как неродному в условиях формирования раннего двуязычия  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 31–39.  
doi: 10.17759/langt.2016030104

*Shurpaeva M.I.*

Social linguistic and methodical premises for Russian language teaching as nonnative in the conditions of formation of early bilingual  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 31–39.  
doi: 10.17759/langt.2016030104

национальности), которое создавало благоприятную речевую среду (русское языковое окружение), прежде всего, в плане развития культуры русской речи. В связи с миграционными процессами городские школы ежегодно пополняются сельскими детьми, плохо владеющими русским языком. Поэтому здесь требуются методики, позволяющие учителю дифференцированно и индивидуально обучать детей русскому языку как неродному, чтобы довести их до уровня подготовленности русскоязычных детей. В школах с русским языком обучения родной язык изучается как предмет, начиная с первого года обучения, чтобы ввести детей, не владеющих и слабо владеющих родным языком, в мир родного языка, научить их пользоваться его лексическим богатством и выразительными средствами. Таким образом, в обеих моделях школ организация образовательно-воспитательного процесса осуществляется с использованием двух языков (русского и родного) в качестве: а) предмета изучения; б) средства обучения и развития мыслительных способностей (А. Штукерт).

В начальном обучении русскому языку выделяются несколько этапов практического овладения языковым материалом, направленных на комплексное развитие и обогащение речевых возможностей нерусских учащихся.

Первый этап обучения имеет своей главной целью овладение звуко-графической системой русского языка. Здесь закладываются основы комплексного обучения всем видам речевой деятельности в процессе обучения устной речи, грамоте и чтению. В период устного курса дети овладевают звуковым строем русского языка, знакомятся с членением русской речи на более мелкие единицы, в результате чего происходит формирование артикуляционно-слуховых навыков, усвоение языковых единиц (фонетических, лексических, грамматических) в тесной связи с практикой их восприятия и воспроизведения. Особое внимание уделяется умению слышать и различать звуки в речевом потоке, выделять их из звучащего слова, понимать русскую речь, воспринятую на слух и говорить в пределах элементарных ситуаций (тем), близких к жизненному опыту учащихся. Вся эта работа ориентирует на коммуникативный выход к следующему виду речевой деятельности – чтению. Для этого дети овладевают звуко-буквенными соотношениями. Одновременно с чтением вводится четвертый вид речевой деятельности – письмо. Главная задача при обучении письму – формирование фонетико-грамматических умений и навыков.

Второй этап предусматривает продолжение овладения всеми видами речевой деятельности в их взаимосвязи и взаимообусловленности. На этом этапе грамматический материал организовывается таким образом, чтобы показать функционирование его в речи, т.е. учащиеся учатся определять обобщенное значение слов, обозначающих предметы, действия, признаки, ставить к ним вопросы.

Третий этап предусматривает усвоение элементарных теоретических сведений о языке, его фонетической, грамматической, словообразовательной подсистемах, необходимых для формирования навыков изменения слов и их употребления в словосочетаниях и предложениях, а также для развития познавательных способностей учащихся. Задачей обучения является систематизация языковых знаний, обобщение речевого опыта, дальнейшее совершенствование и развитие всех видов речевой деятельности вместе с расширением запаса слов и речевых ситуаций. Такое построение учебного материала по начальному языковому образованию и речевому развитию предполагает накопление опыта продуктивно-творческого использования изучаемых языковых явлений в активной речевой деятельности обучаемых в соответствии с требованиями ФГОС.

Необходимым условием для организации методики обучения русскому языку как неродному в условиях национально-русского двуязычия является установление уровня владения учащимися русским языком. В зависимости от степени владения устной русской

*Шурпаева М.И.*

Социолингвистические и методические предпосылки обучения русскому языку как неродному в условиях формирования раннего двуязычия  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 31–39.  
doi: 10.17759/langt.2016030104

*Shurpaeva M.I.*

Social linguistic and methodical premises for Russian language teaching as nonnative in the conditions of formation of early bilingual  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 31–39.  
doi: 10.17759/langt.2016030104

речью можно рассмотреть 3 группы учащихся мононациональных сельских школ, находящихся на начальной стадии обучения русскому языку: 1) учащиеся, способные осуществлять коммуникацию в ограниченных ситуациях общения, с неполным соответствием смыслового содержания и языкового оформления высказывания (диалога, монолога, текста) его целям; 2) учащиеся, осуществляющие коммуникацию без учета специфики ситуаций общения: дети понимают обращенную к ним речь, смысл слов и словосочетаний, могут отвечать на вопросы и задавать их по аналогии. Но строить правильно предложения, связывать их по смыслу и участвовать в диалоге затрудняются; 3) учащиеся, не способные осуществлять коммуникацию (начало изучения русского языка). Следует отметить, что границы между группами учащихся, отличающихся разным уровнем речевого развития (языковой обученности), имеют условный характер. Эти группы учащихся могут находиться и в пределах одного класса, и в разных классах. На начальных стадиях обучения русскому языку достигается рецептивное и репродуктивное двуязычие, составляющее базу для дальнейшего продуктивного овладения русским языком.

В процессе обучения русскому языку учитываются сравнительно-типологические сходства и различия между русским и родным языками, адекватно прогнозирующие потенциальную интерференцию в русской речи билингов на всех уровнях языка. Фонетико-фонологическая интерференция связана с неразличением твердых и мягких согласных звуков русского языка, гласных звуков [ы], [и], смешением глухих и звонких согласных (в родных языках нет категории твердых и мягких согласных, ассимиляции по глухости-звонкости и позиции нейтрализации), отсутствием в звуковой системе родных языков редукции гласных, сочетаний двух и более согласных фонем в начале и конце слова, неумением слитного произношения предлога с последующим знаменательным словом, нарушением интонации (коммуникативная роль интонации в дагестанских языках минимальна) и т.д. Нарушения системных норм и правил русского языка, вызванные грамматической интерференцией, приводят к ошибкам в согласовании, управлении, в неправильном использовании залоговых форм глагола, в разграничении совершенного и несовершенного вида глагола и т.д. Интерферентные ошибки связаны с отсутствием в дагестанских языках родовой дифференциации имен существительных, категории одушевленности-неодушевленности, со спецификой морфемной структуры русского глагола и т.д.

Целью начального обучения русскому и родному языкам в школе является формирование и развитие у учащихся языковой компетенции в различных видах речевой деятельности. Уровень реализации этой цели будет разной для каждого предмета. Например, для русского языка как неродного необходимо выделить определенные виды речевой деятельности, главные и второстепенные, в зависимости от реальной потребности (для первого года обучения – устная речь, понимание речи на слух, чтение, письмо).

Обучение русскому языку в дагестанской школе с родным языком обучения строится на основе следующих принципов: 1) взаимосвязанное обучение русскому и родному языкам; 2) реализация коммуникативной функции языка в процессе обучения; 3) определение общих критериев отбора содержания языкового материала, последовательности его изучения с учетом родного языка; 4) разработка общих требований к системе средств обучения русскому и родному языкам.

Методика обучения русскому языкам призвана разрабатывать ряд проблем, непосредственно вытекающих из сложного процесса взаимодействия контактирующих языков в условиях двуязычия. К числу таких проблем относятся следующие: 1) выявление в содержании образования по родному и русскому языкам общих для обоих языков и специфических для каждого языка категорий, понятий и признаков; 2) определение в

учебниках по родному и русскому языкам объема, последовательности подачи и методики изложения теоретического материала. Имеется в виду общетеоретический языковой материал, т.е. так называемые языковые универсалии, например, общими для родного и русского языков в области фонетики являются разграничение звуков речи, деление их на гласные и согласные, умение образовать с их помощью слова, умение передавать звуки на письме буквами, в области морфологии – деление слов на части речи, умение изменять слова, в области словообразования – умение образовывать новые слова с помощью морфем, в области синтаксиса – умение связывать между собой слова и составлять из них предложения. На основе выявленного общезыкового теоретического материала разрабатываются: 1) система упражнений по усвоению языковых единиц и грамматических категорий по формированию видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), по овладению функционально-смысловыми типами речи (повествование, описание, рассуждение); 2) дидактический материал (связные тексты, их типы, виды заданий к ним, соотношение диалогической и монологической речи, тематика текстов, их информативность).

Если мы хотим действительно создать двуязычное обучение, то второй язык (в школах с родным языком обучения – это русский язык, а в школах с русским языком обучения – это родной язык) необходимо ввести уже на дошкольном этапе. Переходя в начальную школу, изучение второго языка необходимо осуществлять с учетом опережающего обучения родному языку, т.е. когда ребенок умеет говорить, читать и писать на одном языке, то переход ко второму языку, исходя из схожей системы письменности, сравнительно легок. При этом имеются преимущества и неудобства, связанные с фонетической и графической интерференцией. Таким образом, оптимальное введение второго языка должно быть следующим: устный курс обучения второму языку в детском саду; обучение в первом классе чтению и письму на втором языке после обучения на первом; использование второго языка при возможности и на уроках по другим учебным предметам; использование обоих языков на протяжении всего начального звена с доминированием второго языка в соответствии с языковыми целями начальной школы с родным обучением. Такая схема введения языков способствует формированию полноценного двуязычия в начальных классах дагестанских сельских и городских школ.

Процесс обучения русскому и родным языкам в условиях формирования и развития двуязычия основывается на следующих принципах современной методики:

1. Коммуникативность обучения, т. е. обучение использованию языка как средства общения и обучения. Владение русским (неродным) и родным (нерусским) языками осуществляется в ходе активной речевой практики самих учащихся. Поэтому в учебном процессе активная речевая деятельность должна занимать центральное место.

2. Учет системного характера языка и комплексное овладение уровнями языковой системы (фонетикой, лексикой, словообразованием, грамматикой).

Решение задач практического овладения языком требует, чтобы на каждом этапе обучения осуществлялись:

а) выработка навыков и умений воспринимать на слух и произносить звуки и звукосочетания русского языка, произносить слова с правильным ударением, правильно интонировать предложения, высказывания и текст;

б) систематическое обогащение словаря;

в) выработка умений и навыков понимания и употребления предусмотренных программой грамматических форм и синтаксических конструкций;

г) усвоение знаний о языке.

3. Комплексное овладение видами речевой деятельности: слушанием, говорением, чтением, письмом.

Ведущее место занимает работа по формированию и развитию умений и навыков общения. Развитие устной речи должно быть в центре внимания учащихся при обучении как чтению, так и письму, при сообщении сведений по грамматике, при выполнении упражнений на построение связных текстов.

4. Учет родного языка и опора на родной язык. В условиях одновременного изучения родного и русского языков образование понятий, развитие и обогащение представлений детей об окружающем мире происходит с помощью обоих языков. Вместе с тем родной язык является самым верным и кратчайшим путем к пониманию сущности явлений, с которыми ребенку придется знакомиться в начальной школе на различных этапах обучения.

В связи с введением ФГОС на образовательной системе лежит особая ответственность за качество обучения русскому языку, особенно в регионах РФ, где понятия «русский язык как неродной язык» и «русский язык родной» должны быть разведены. Стандарт предусматривает единство требований к знаниям по русскому языку (как и по другим предметам) всех выпускников начальной школы без исключения. Поэтому происходит массовый перевод мононациональных школ на учебный план с русским языком обучения, в котором больше часов на изучение русского языка, нежели в учебном плане с родным языком обучения. Этим самым приравниваются учащиеся многонациональных поселений, значительная часть которых имеет высокий уровень владения русским языком, с учащимися мононациональных районов республики, приходящих в школу с незнанием или плохим владением русского языка. Такой подход, во-первых, противоречит принципу обучения нерусского ребенка в дошкольном и начальном школьном образовании на своем родном языке (опережающее обучение родному языку), во-вторых, интегрирует методику обучения русскому (родному) языку с методикой обучения русскому языку как неродному.

Перевод учащихся мононациональных школ на другую модель обучения, отсутствие единых стартовых языковых условий для изучения русского языка в различного типа образовательных организаций, их нивелирование приводят к нарушению соотношения родного и русского языков в образовательных организациях, «в которых законодательно установлено государственное двуязычие» (по Стандарту), к снижению качества владения русским языком и незнанию родного языка, сокращению его образовательных функций. По мнению выдающегося психолога Л.С. Выготского, «в развитии речи ребенка могут возникнуть затруднения, когда условия воспитания не гарантируют образования более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, ...когда детское двуязычие развивается стихийно» [6].

Таким образом, требуемое качество обученности русскому языку нерусских учащихся, формирование у них универсальных учебных действий можно обеспечить содержанием образования в двуязычной начальной школе, построенном с учетом системы изучаемого языка, развития коммуникативных умений, реализации модели диалога родной и русской культур, основных психолингвистических закономерностей усвоения русского языка как второго в условиях развития национально-русского двуязычия.

*Шурпаева М.И.*

Социолингвистические и методические предпосылки обучения русскому языку как неродному в условиях формирования раннего двуязычия  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 31–39.  
doi: 10.17759/langt.2016030104

*Shurpaeva M.I.*

Social linguistic and methodical premises for Russian language teaching as nonnative in the conditions of formation of early bilingual  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 31–39.  
doi: 10.17759/langt.2016030104

## Литература

1. *Дешериев Ю.Ю.* Основные аспекты двуязычия и многоязычия / Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 26-42.
2. *Вайнрайх У.* Языковые контакты. Киев: Вища школа, 1979. С. 22
3. *Закирьянов К.З.* Проблемы формирования активного билингвизма на школьном этапе изучения языков. / Вестник Башкирского университета. 2014. Т. 19. №3. С.132.
4. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», 29 дек. 2012 г., ФЗ – 273.
5. *Смокотин В.М.* Зарождение и становление многоязычного и поликультурного образования в условиях традиционного одноязычного мышления/ Вестник Томского государственного университета, №338, 2010. С.87
6. *Выготский Л.С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. Л., 1935. С. 53–72.

*Шурпаева М.И.*

Социолингвистические и методические предпосылки обучения русскому языку как неродному в условиях формирования раннего двуязычия  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 31–39.  
doi: 10.17759/langt.2016030104

*Shurpaeva M.I.*

Social linguistic and methodical premises for Russian language teaching as nonnative in the conditions of formation of early bilingual  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 31–39.  
doi: 10.17759/langt.2016030104

# Social linguistic and methodical premises for Russian language teaching as nonnative in the conditions of formation of early bilingual

Shurpaeva M.I.,

Doctor of Philology, Professor, Deputy Director of the Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy A.A.Taho-Godi, *m.shurpaeva@mail.ru*

---

This article is devoted to the decision of the linguamethodical problems (content, forms, study and methodical provide), connecting with the laws of building and development of bilinguals among the dagestanian schoolchildren, possessing the native language, but the second one is accepting in the process of Russian language teaching as nonnative in the preschool and beginning education.

**Key Words:** national and Russian bilinguals, social and linguistic situation, models of educative organizations, FSES, mutual connecting of Russian language teaching and native languages, language person, interferential, bilingual education.

---

## References

1. *Desheriev I.U.* Osnovnye aspekty dvuiazychiia i mnogoiazychiia / Problemy dvuiazychiia i mnogoiazychiia. M.: Nauka, 1972. p. 26-42.
2. *Vainraikh U.* Yazykovye kontakty. Kiev: Vishcha shkola, 1979. p. 22
3. *Zakirianov K.Z.* Problemy formirovaniia aktivnogo bilingvizma na shkolnom etape izucheniia iazykov / Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2014. T. 19. №3 p. 132.
4. Zakon RF «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatcii», 29 dek. 2012 g., FZ - 273.
5. *Smokotin V.M.* Zarozhdenie i stanovlenie mnogiazychnogo i polikulturnogo obrazovaniia v usloviakh traditsionnogo odnoiazychnogo myshleniia / Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, №338, 2010. p. 87.
6. *Vygotskii L.S.* K voprosu o mnogoiazychii v detskom vozraste / L.S. Vygotskii // Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniia: sb. st. L. 1935. pp. 53-72.

Гулистано Даниела  
Образовательная система и трудовая деятельность:  
альтернатива между школой и работой в процессе  
моделирования профессионально-ориентированных  
учебных центров  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 40–49.  
doi: 10.17759/langt.2016030105

Gulisano Daniela  
Pedagogical knowledge and labour  
processes: alternation between school and  
work in Simulated Work Training (SWT)  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 40–49.  
doi: 10.17759/langt.2016030105

# Pedagogical knowledge and labour processes: alternation between school and work in Simulated Work Training (SWT)

Gulisano Daniela,

Ph.D student in interdisciplinary research in “Political Sciences”, Italy,  
*danielagulisano@gmail.com*

---

Contemporary pedagogical reflection can make assist in interpreting the connection between scholastic and working contexts. Its principal contribution is to underline reasons for the primacy of the person over the logic of profit, and also to promote the rediscovery of work as a typically human activity with value, functional to the achievement of a person’s life goals. Hence the idea of a curriculum based on the alternation between school and the world of work in Simulated Work Training, with reference to the spirit of initiative and entrepreneurship, and contributing to the integral formation of the person.

**Keywords:** school, work, alternating education, simulated work training, projectuality.

---

## Для цитаты:

Гулистано Даниела Педагогическая деятельность и взаимосвязь между знанием дисциплины и педагогическими умениями: вопрос остается открытым [Электронный ресурс] // Язык и текст langpsy.ru. 2016. Том 3. №1. URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Gulisano.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг) doi: 10.17759/langt.2016030105

## For citation:

Gulisano Daniela Pedagogical knowledge and labour processes: alternation between school and work in Simulated Work Training (SWT) [Elektronnyi resurs]. *Jazyk i tekst langpsy.ru* [Language and Text langpsy.ru], 2016, vol. 3, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Gulisano.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy) doi: 10.17759/langt.2016030105

## Foreword

The constant change of scenery that can nowadays be found in social, institutional, economic and cultural contexts, has had and continues to have an inevitable impact on the educational system and the structural variables that comprise it.

In the contemporary globalized scenario, which is liquid and flexible<sup>3</sup>, and where the field of education can increasingly be reduced to the need for integration between different systems, in particular between the educational system and the world of work, the transformation of school systems has already been, for several years, a central focus for the political and social worlds of the most advanced nations, so that the effectiveness and quality of a country’s educational system have long been considered essential parameters to measure the skills of the national system as a whole.

---

<sup>3</sup> Cfr. Z. Bauman, *Vita Liquida*, Laterza, Bari 2005.



Based on these premises, the aims of pedagogy must be connected with everyday working reality and take into account the complexity of educational variables, in order to build an educational project that fully values the experience of the subject-person.

Against this background, alternating education appears as one of the educational opportunities offered by the Italian educational and training institutions to successfully address the challenges of a continuously changing labour market.

### 1. Learning by experience: what work represents for the person in Simulated Work Training

Contemporary national and international pedagogical debate, over the last decade, has concerned the specific problem of the relationship between *education* and *work*, between *knowledge* and *practical activity*, or *theory* and *technique*. Recent strategies promoted by the European Union in the educational and training sphere commit member countries to sustain and spread research and experimentation in the methodologies of more active, engaging learning, in order to attract the young towards higher levels of instruction, and to reinforce the links between school and the world of work.

Learning by experience, which is well-established in many European countries, finds in Law n.53/2003<sup>4</sup> new pathways for interaction between school and the world of work: the possibility, that is, for students to follow the courses of the cycle, if they wish, *alternating periods of study and work*, both within school channels and in systems of apprenticeship and professional training.

The new frontier of alternation between school / work is found in this context. It is a *didactic/training modality*, which spans all learning disciplines, and consists in the realisation of «pathways that are planned, activated, verified and evaluated, under the responsibility of the scholastic or training institution, on the basis of conventions stipulated with the firms [...], able to welcome the students for periods of training in working situations»<sup>5</sup>.

Students of fifteen years old, «unless they wish to fulfil their rights/duties with a contract for apprenticeship», may present a request to carry out the entire period of education in alternating periods of study and work, under the responsibility of the scholastic or training institution»<sup>6</sup>.

An innovative method is thus available now: educational alternation (*sous contrat de formation*, as the French say with reference to the dual system), synthetically definable as «a *methodological* strategy that allows the realisation of a coherent, substantial formative pathway, where formative activities in the class are integrated with those of the *laboratory* and of *work experience* carried out in the concrete reality of the *firm*»<sup>7</sup>.

This is a didactic-educational resource that accompanies the young student along a path of professional research. In its role as companion, it represents a singular form of educational opportunity, because it is based on the synergic collaboration of all the educational and social actors involved in the transitional pathway from school to work. It includes the expectations of the young,

---

<sup>4</sup> Cfr. Law 28 March 2003, n. 53 *It delegates to the Government the definition of general standards of education and levels of performances in education and vocational training*.

<sup>5</sup> School-work alternation is a «training program that: strengthens school autonomy, qualifies the scholastic programme, enhances flexibility, meets the differing needs of pupils, acts, because of the strong component of orientation, as a means to combat early school leaving» (cfr. *A new method of connecting school with work*, online at: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ifts/area-alternanza-scuola-lavoro>, last consulted on 20/11 / 2015).

<sup>6</sup> Cfr. *Decree. Definition of general rules on school-work, in accordance with Article 4 of Law 28 March 2003, n. 53, April 15, 2005*, n. 77.

<sup>7</sup> D. Nicoli, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011, p. 128.

Гулисано Даниела  
Образовательная система и трудовая деятельность:  
альтернатива между школой и работой в процессе  
моделирования профессионально-ориентированных  
учебных центров  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 40–49.  
doi: 10.17759/langt.2016030105

Gulisano Daniela  
Pedagogical knowledge and labour  
processes: alternation between school and  
work in Simulated Work Training (SWT)  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 40–49.  
doi: 10.17759/langt.2016030105

involved in their own personalised study pathways, as well as the needs of the scholastic institutions, which are defined by the *Profilo Educativo Culturale e Professionale* (educational and cultural profile), the *Indicazioni Nazionali* (national guidelines), and the *Piano dell'Offerta Formativa d'Istituto* (scholastic programme) and, finally, the expectations of the firms in terms of their professional needs and competencies.

The Legislative Decree of 15th April 2015, n.77 is even clearer. It was issued precisely as the enactment of the *General norms on school/work alternation, under art. 4 of the law of 28th March 2003, n. 53*.

The decree governs the alternation between school and work, as a means of carrying out the courses of the second cycle, both in the secondary school system and in that of instruction and professional training, to guarantee the young not only basic knowledge, but also the acquisition of knowledge that can be used in the labour market, following these premises<sup>8</sup>:

- activate flexible learning modalities that are equivalent from a cultural and educational point of view, with respect to the outcomes of the second cycle, which systematically connect classroom learning with practical experience;
- enrich the education acquired in scholastic and educational contexts with the acquisition of competencies that can be exploited in the labour market;
- favour the guidance of the young in order to empower their *personal vocations*, their interests and individual learning styles;
- create an organic connection between training and educational institutions and the world of work and civil society, which will allow for the active participation of subjects;
- correlate the educational programme with the cultural, social and economic development of the area.

In this sense, the alternation between school/work is based on the connection between the educational choices of the school, the professional needs of local firms, and the personal educational needs of the students.

Against this background, the new model of *simulated work training*, realised in the course of the experience involving numerous schools and thousands of students<sup>9</sup>, represents an opportunity to learn in a practical organisational context identical to that of a firm, thus reducing the time spent by the young person in the firm, without sacrificing the quality that the practical experience adds to the learning pathway.

Simulated Work Training is the simulated, but realistic reconstruction of a firm in its diverse departments, in its processes and activities; it takes place in a laboratory that “reproduces” a model firm that is able to supply experts/employees, also those serving management roles in the simulated firm, in order to transfer procedures and technologies; it regards a class or group of students and requires the presence of a tutor and the commitment of various teachers<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Legislative Decree. *Definition of general rules on school-work, in accordance with Article 4 of Law March 2003, n. 53*, April 15, 2005, n. 77, art. 2.

<sup>9</sup> See *Progetto rete telematica di Imprese Formative Simulate* (Project telematic network of Simulated Training Companies), online at: [http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/allegati/Brochure\\_IFS.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/Brochure_IFS.pdf), p.3, last consulted on 12/11/2015.

<sup>10</sup> See: *Project alternating training 2014/2015*, the Institute of Education E. De Nicola S.G La Punta (Ct).

In this regard, the project of Simulated Work Training has the aim of making the students protagonists of their own learning processes, developing an involvement and motivation on their part, enabling them to freely express their own vocations, aptitudes and potentials so that they will make more conscious decisions over their future employment.

At a pedagogical level, the project aims to develop, in an innovative way, a close collaboration between the scholastic institution and one or more realities of the territory in which it operates, with the aim of activating processes of *firm simulation*, and facilitating the use of methodologies that belong to educational alternation.

The model on which Simulated Work Training is based permits the students to operate in the school as if they were in a firm. This occurs through the creation, within the school, of a firm-laboratory in which it is possible to represent and experience the functions of a real working context.

This laboratory is planned and realised<sup>11</sup>:

- According to a rational, horizontal logic, which brings the young people into relation with other public and private subjects;
- With relation to the local reference context and that of the global market;

Naturally, to operate in a simulated context helps the young people to understand and analyse the management processes, dynamics and techniques involved in the direction of a firm. The laboratory activity favours quality of learning and the acquisition of the firm's culture and, even if they cannot be substitutive of a period spent in a real working environment, give the participants the chance to use the competencies acquired and to verify the correspondence between the simulated model and reality.

To this end, there is a clear pedagogical necessity to open the school to real life, to make manual work an instrument for the integral and integrated development of the person; «it is understood that it is necessary to do a certain amount of work. Human beings have to live, and it is impossible to procure the resources of life without working. Even if we insist that the interests that regard earning one's living are only material, and thus intrinsically inferior to those connected to the enjoyment of time outside work, [...] it does not follow that the kind of education which trains men for useful occupations should be neglected»<sup>12</sup>.

In this way work is no longer considered an activity in itself, that aims to satisfy an immediate need or to acquire a social position, but assumes «an educative role insofar as it permits the harmonic and complete development of the person involved in it»<sup>13</sup>.

In this regard, work becomes a field of education, a sphere of learning, an activity that involves not just the body but the intellect, reason and emotion: «a sphere of education and training, an opportunity for professional growth; [...] a place for significant and shared relationality»<sup>14</sup>.

It is therefore necessary to recover the constructive dimension of work, the latter term referring to «a fundamental participatory mechanism in a society», as an activity that is born of the

---

<sup>11</sup> Cfr. *Progetto rete telematica di Imprese Formative Simulate*, cit., p.4.

<sup>12</sup> A. Granese, a cura di, *J. Dewey Democrazia e educazione*, La nuova Italia, Firenze 1992, p. 308.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 66.

<sup>14</sup> R. Di Nubilia, *Il pensiero pedagogico a presidio delle "Risorse Umane" nei processi di lavoro nell'era post-fordista*, (Pedagogical thought in "Human Resources" in work processes in the post-Fordist era", in «Pedagogia del lavoro», monograph of the review «Studium Educationis», Cedam, n. 1, Padova 2000, p. 30.

Гулистано Даниела  
Образовательная система и трудовая деятельность:  
альтернатива между школой и работой в процессе  
моделирования профессионально-ориентированных  
учебных центров  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 40–49.  
doi: 10.17759/langt.2016030105

Gulisano Daniela  
Pedagogical knowledge and labour  
processes: alternation between school and  
work in Simulated Work Training (SWT)  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 40–49.  
doi: 10.17759/langt.2016030105

«pleasure to do, to learn by doing, to build as a relation between people, solidarity seen as a connective that is not just moral but also economically productive»<sup>15</sup>.

## 2. Didactic planning in the activity of Simulated Work Training

Today work assumes different qualities and meanings when compared with those of the past, it «ceases to have servile characteristics and becomes capacity for knowledge and socialization»<sup>16</sup>. From being a purely mechanical service it has been transformed into a tool of self realisation, an activity of personal and social significance.

It therefore follows that work not only permits the satisfaction of primary needs by guaranteeing an income, but it also favours the satisfaction of needs that, in Maslow's hierarchy are found on a higher level: «need for belonging, respect and realisation»<sup>17</sup>.

In this pedagogical perspective, the social and human value of work is rediscovered, in the awareness that it does not lead only to earnings, but is also a factor in the development of the personality and of social integration. It is recognised that the «preeminent characteristic of work is that it is the immediate expression of the person. The worker appeared a man to the extent that he was a worker [...] the worker expresses himself as a person through his work»<sup>18</sup>.

Thus, Simulated Work Training is one of the ways of realising alternation between school/work (and hence, of the processes of empowerment of the educative functions of work), activated through the constitution of a virtual firm animated by the students, which carries out marketing activity online (*e-commerce*) and depends on a real firm (tutor or model firm) which constitutes a reference point to emulate in every phase or cycle of the firm's life.

A didactic methodology is used that employs *problem solving, learning by doing, cooperative learning* and *role playing* in a natural way, constituting a valid tool for the acquisition of competencies that can be used in the labour market<sup>19</sup>. The tendency is to reproduce a simulated environment that allows the student to learn new competencies under an operative profile, reinforcing those abilities learnt during the course of studies.

The collection of simulated educational firms, connected with each other through an informatic platform, constitutes *the telematic network of simulated educational firms*<sup>20</sup>, supported through a national or local Centre of Simulation (*SimuCenter*), formed by a system that allows the virtual agency on the web to simulate all events connected to the specific areas of any entrepreneurial activity. *The Simucenter* permits, also, the simulated online educational firms to be connected with a virtual world, represented by the Chamber of Commerce, those who hold the Register of Businesses, the Inland Revenue, the banks and all the other simulated educational firms that interact with each other in competition, according to the degree of maturity and innovation of the product<sup>21</sup>.

<sup>15</sup> R. A. Rozzi, *Costruire e distruggere. Dove va il lavoro umano?*, Il Mulino, Bologna 1997, p. 77.

<sup>16</sup> P. Donati, *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un economia dopo-moderna*, Bollati Boringhieri, Torino 2001, p. 223.

<sup>17</sup> A. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1973, p. 90.

<sup>18</sup> A. Agazzi, *L'educazione al senso e all'azione sociale secondo la «Mater et Magistra»*, in AA.VV., *I nuovi termini della questione sociale e L'Enciclica Mater et Magistra*, Vita e Pensiero, Milano 1962, p. 190.

<sup>19</sup> On the question cfr. P. Zini, *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*, Vita e Pensiero, Milano 2012, G. Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2004; R. Bruno, *Pedagogia delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2008.

<sup>20</sup> Cfr. IFSWEB in <http://www.ifsweb.it/>, last consulted on 21/11/2015.

<sup>21</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Progetto rete telematica di Imprese Formative Simulate*, in [www.ifsitalia.net](http://www.ifsitalia.net), last consulted on 21/11/2015.

In this pedagogical sense, the simulated educational firm presents itself as the most effective form of learning for those youngsters who intend to undertake an autonomous entrepreneurial path on completing their studies, creating a new commercial reality (*start-up*) operating through the channel of electronic commerce, entrusting the firm's principal activities to subjects who specialise in web services using remote servers (*cloud computing*)<sup>22</sup>.

To this end, the pathway of simulated educational firm follows six distinct phases, which are<sup>23</sup>:

- 1) *raise awareness* and direct the student, giving him tools to explore the territory, analyse resources and relate to them in the way that most suits his own objectives and aptitudes, developing abilities in moments of enquiry, listening, analysis and comparison;
- 2) make the student aware of a systemic vision of civil society through *the culture of the firm*, so that his ethical sense of interaction with the surrounding economic context is developed, with respect for the fundamental knowledge of the concepts of the firm, of training in the firm and of the ethics of labour;
- 3) put the student "*in a situation*", allowing him to use the theoretical knowledge learnt in formal contexts, to give space to his own creativity in choosing a model for reference in the territory and defining his own entrepreneurial idea (*Business Idea*), supported by a necessary feasibility analysis;
- 4) diversify and deepen knowledge of the territorial economic system through interaction with the subjects, by elaboration of the *Business Plan*, seen as a document constructed according to a precise model that synthesises contents and characteristics of the entrepreneurial project (*Business Idea*). It is used both for the planning and the running of the firm, and for external communication towards potential financiers and investors. In this phase the young pupil studies concepts of entrepreneurial formulae, management and financial-economic budgeting and exercises first of all in planning a single activity and, later, in programming the phases of development involved, together with the group/class, learning the techniques of *team-working*;
- 5) formation and *start-up* of the simulated business with respect of the existing legislation and with the support of digital infrastructure of simulation available in the territory;
- 6) management of the simulated educational firm, with particular attention to productive and commercial management. The significant aspects of this phase are the production and commerce of the simulated products, the creation of a "*virtual shop*", seen as a shop window for display and sale of the products.

The proposed learning pathway involves the collaboration of the whole Class Committee and helps the students to acquire theoretical and practical knowledge which can be spent in various contexts of life, in education and work, as well as cognitive skills that are appropriate for solving problems, for example, knowing how to handle oneself in areas characterized by continuous innovation.

In a strictly pedagogical perspective, the path of alternating training in a simulated educational firm does not require, even though it does not exclude, practical training in companies located in the territory. Experience in firms, in fact, is practiced in the laboratory and reproduces all the aspects of a real company, with the tutoring of the model company.

---

<sup>22</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola*, Roma 2015, p. 35-36.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 37.

Гулисано Даниела  
Образовательная система и трудовая деятельность:  
альтернатива между школой и работой в процессе  
моделирования профессионально-ориентированных  
учебных центров  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 40–49.  
doi: 10.17759/langt.2016030105

Gulisano Daniela  
Pedagogical knowledge and labour  
processes: alternation between school and  
work in Simulated Work Training (SWT)  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 40–49.  
doi: 10.17759/langt.2016030105

At the operational level, the Headmaster identifies, for each class involved, a referent (internal tutor) who is trained to operate and interact with the Simulation Centre.

In this regard the tutor<sup>24</sup>, in the planning stage of the project, presents the general guidelines for the various phases of the project to the teachers of the Class Committee. The Class Committee, finally, defines the timing and stages of realization of the pathways in alternation, according to the format proposed and described in the various Learning Units (UdA).

### Conclusions

For some time there has been a wide-ranging and specific debate, at national and international level, concerning the qualitative features which should characterize the training of the young and the not so young.

The debate focuses on the goal of promoting *education* as a fundamental category of the pedagogical tradition, because it is linked to the subject-person, and to the principle that «the West has redefined and rearticulated throughout its history, but also strengthened and enhanced as its foundation»<sup>25</sup>.

For these reasons, a school is required that will give «greater dignity to work, making it the object of sustained thought», and workplaces where it would never be necessary to «turn the worker into an object divided into compartments, one that now works and now thinks»<sup>26</sup>.

Work, therefore, far from being a "punishment" that one is condemned to simply by existence and one's humanity, is linked, in this view, to the development of the personality; in the sense that «the work that is required to define the concept of the new school, in the noblest sense of the word, for that very reason is distinguished from work as fatigue since it develops the personality of those who work and at the same time connects them with others; that is, it is a socializing force»<sup>27</sup>.

It is therefore possible to qualify the manipulative processes of man through a perspective of pedagogy as a *practical prescriptive-science*<sup>28</sup>, able to requalify the value of technology and of professional action.

The school of work can, therefore, also become a school not of occupations or trades but of *vocations*, a school that educates by leveraging potentials and therefore opening opportunities for development in alternation.

### References

1. Agazzi A., L'educazione al senso e all'azione sociale secondo la «Mater et Magistra», in AA.VV., I nuovi termini della questione sociale e L'Enciclica Mater et Magistra, Vita e Pensiero, Milano 1962.

---

<sup>24</sup> On the subject cfr. P. Mulè, *Ruolo e competenze del tutor nella relazione educativa tra docente e studente universitario non udente*, Cooperativa RIV, Ragusa-Catania 2912, P. Binetti, a cura di, *Modi e modelli del tutorato: la formazione come alleanza*, Magi, Roma 2004, A. Baudrit, *Le tutorat: richesses d'une méthode pédagogique*, De Boeck, Bruxelles 2002.

<sup>25</sup> F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998, p. 117.

<sup>26</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 82.

<sup>27</sup> S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Avio, Roma 1956, p. 138.

<sup>28</sup> D. Gulisano, *Percorsi formativi nell'alternanza scuola-lavoro: ruolo e responsabilità del Dirigente Scolastico*, in P. Mulè, a cura di, *Il dirigente per le scuole. Manager e leader educativo*, PensaMultimedia, Lecce 2015, p. 183.

Гулисано Даниела

Образовательная система и трудовая деятельность:  
альтернатива между школой и работой в процессе  
моделирования профессионально-ориентированных  
учебных центров  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 40–49.  
doi: 10.17759/langt.2016030105

Gulisano Daniela

Pedagogical knowledge and labour  
processes: alternation between school and  
work in Simulated Work Training (SWT)  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 40–49.  
doi: 10.17759/langt.2016030105

2. *Alessandrini G.*, Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, Guerini e Associati, Milano 2004.
3. *Baudrit A.*, Le tutorat: richesses d'une méthode pédagogique, De Boeck, Bruxelles 2002.
4. *Bauman Z.*, Vita Liquida, Laterza, Bari 2005.
5. *Bertagna G.*, Lavoro e formazione dei giovani, La Scuola, Brescia 2011.
6. *Binetti P.*, a cura di, Modi e modelli del tutorato: la formazione come alleanza, Magi, Roma 2004.
7. *Cambi F.*, Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche, Armando, Roma 1998.
8. *Di Nubilia R.*, Il pensiero pedagogico a presidio delle "Risorse Umane" nei processi di lavoro nell'era post-fordista, in «Pedagogia del lavoro», numero monografico della rivista «Studium Educationis», Cedam, n. 1, Padova 2000.
9. *Donati P.*, Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un economia dopo-moderna, Bollati Boringhieri, Torino 2001.
10. *Granese A.*, a cura di, J. Dewey Democrazia e educazione, La Nuova Italia, Firenze 1992.
11. *Gulisano D.*, La formazione professionale e l'apprendistato nella ricerca educativa, Cooperativa RIV, Ragusa-Catania 2013.
12. *Hessen S.*, I fondamenti filosofici della pedagogia, Avio, Roma 1956.
13. *Maslow A.*, Motivazione e personalità, Armando, Roma 1973.
14. *Mulè P.*, a cura di, Il dirigente per le scuole. Manager e leader educativo, PensaMultimedia, Lecce 2015.
15. *Mulè P.*, Ruolo e competenze del tutor nella relazione educativa tra docente e studente universitario non udente, Cooperativa RIV, Ragusa-Catania 2012.
16. *Nicoli D.*, Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro, LAS, Roma 2011.
17. Progetto alternanza scuola lavoro 2014/2015, dell'Istituto Scolastico E. De Nicola di S.G. La Punta (Ct).
18. *Bruno R.*, Pedagogia delle organizzazioni, Guerini e Associati, Milano 2008.
19. *Rozzi R.A.*, Costruire e distruggere. Dove va il lavoro umano?, Il Mulino, Bologna 1997.
20. *Weil S.*, La prima radice, Ed. Se, Milano 1990.
21. *Zini P.*, Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro, Vita e Pensiero, Milano 2012.

Гулисано Даниела  
Образовательная система и трудовая деятельность:  
альтернатива между школой и работой в процессе  
моделирования профессионально-ориентированных  
учебных центров  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 40–49.  
doi: 10.17759/langt.2016030105

Gulisano Daniela  
Pedagogical knowledge and labour  
processes: alternation between school and  
work in Simulated Work Training (SWT)  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 40–49.  
doi: 10.17759/langt.2016030105

## Образовательная система и трудовая деятельность: альтернатива между школой и работой в процессе моделирования профессионально-ориентированных учебных центров

Гулисано Даниела,

аспирант в области междисциплинарных исследований «Политические науки»,  
Катания, Италия, [danielagulisano@gmail.com](mailto:danielagulisano@gmail.com)

---

Современная педагогическая рефлексия может принимать участие в интерпретации связи между схоластическими и рабочими контекстами. Идея учебного плана, основанного на чередовании между школой и миром труда, где происходит имитация инициативы и предпринимательства, вносит свой вклад в формирование целостного человека.

**Ключевые слова:** школа, работа, альтернативное обучение, моделируемое рабочее обучение.

---

### Литература

1. *Agazzi A.*, L'educazione al senso e all'azione sociale secondo la «Mater et Magistra», in AA.VV., I nuovi termini della questione sociale e L'Enciclica Mater et Magistra, Vita e Pensiero, Milano 1962.
2. *Alessandrini G.*, Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, Guerini e Associati, Milano 2004.
3. *Baudrit A.*, Le tutorat: richesses d'une méthode pédagogique, De Boeck, Bruxelles 2002.
4. *Bauman Z.*, Vita Liquida, Laterza, Bari 2005.
5. *Bertagna G.*, Lavoro e formazione dei giovani, La Scuola, Brescia 2011.
6. *Binetti P.*, a cura di, Modi e modelli del tutorato: la formazione come alleanza, Magi, Roma 2004.
7. *Cambi F.*, Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche, Armando, Roma 1998.
8. *Di Nubilia R.*, Il pensiero pedagogico a presidio delle "Risorse Umane" nei processi di lavoro nell'era post-fordista, in «Pedagogia del lavoro», numero monografico della rivista «Studium Educationis», Cedam, n. 1, Padova 2000.
9. *Donati P.*, Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un'economia dopo-moderna, Bollati Boringhieri, Torino 2001.



*Гулисано Даниела*

Образовательная система и трудовая деятельность:  
альтернатива между школой и работой в процессе  
моделирования профессионально-ориентированных  
учебных центров

Язык и текст langpsy.ru

2016. Том 3. № 1. С. 40–49.

doi: 10.17759/langt.2016030105

*Gulisano Daniela*

Pedagogical knowledge and labour  
processes: alternation between school and  
work in Simulated Work Training (SWT)

Language and Text langpsy.ru

2016, vol. 3, no. 1, pp. 40–49.

doi: 10.17759/langt.2016030105

10. *Granese A.*, a cura di, J. Dewey Democrazia e educazione, La Nuova Italia, Firenze 1992.
11. *Gulisano D.*, La formazione professionale e l'apprendistato nella ricerca educativa, Cooperativa RIV, Ragusa-Catania 2013.
12. *Hessen S.*, I fondamenti filosofici della pedagogia, Avio, Roma 1956.
13. *Maslow A.*, Motivazione e personalità, Armando, Roma 1973.
14. *Mulè P.*, a cura di, Il dirigente per le scuole. Manager e leader educativo, PensaMultimedia, Lecce 2015.
15. *Mulè P.*, Ruolo e competenze del tutor nella relazione educativa tra docente e studente universitario non udente, Cooperativa RIV, Ragusa-Catania 2012.
16. *Nicoli D.*, Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro, LAS, Roma 2011.
17. Progetto alternanza scuola lavoro 2014/2015, dell'Istituto Scolastico E. De Nicola di S.G. La Punta (Ct).
18. *Bruno R.*, Pedagogia delle organizzazioni, Guerini e Associati, Milano 2008.
19. *Rozzi R.A.*, Costruire e distruggere. Dove va il lavoro umano?, Il Mulino, Bologna 1997.
20. *Weil S.*, La prima radice, Ed. Se, Milano 1990.
21. *Zini P.*, Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro, Vita e Pensiero, Milano 2012.

*Муле Паолина*

Педагогическая деятельность и взаимосвязь между знанием дисциплины и педагогическими умениями: вопрос остается открытым  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 50–62.  
doi: 10.17759/langt.2016030106

*Mulè Paolina*

Teacher training and the relationship between disciplinary competence and teaching skills: a debate still open  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 50–62.  
doi: 10.17759/langt.2016030106

# Teacher training and the relationship between disciplinary competence and teaching skills: a debate still open

**Mulè Paolina,**

Full Professor of General Education and Social Committee at the Faculty of Political Science at the University of Catania, Italy, [paolina28@hotmail.com](mailto:paolina28@hotmail.com)

Reflect on the theme of the analysis of the formation of the teacher in order to disciplinary skills and the teaching of languages, means necessarily to analyze first the relationship between pedagogy, general didactics and disciplinary teaching in an effort to work out a new initial training and in-service the teacher for the European school and outside Europe that is in the national and international, remains controversial. I do not know the present debate in Russia, so I will consider the issue this within Europe in the light of the guidelines defined by the extensive European legislation which in recent years have been launched.

**Keywords:** teacher training, relationship, disciplinary competence, teaching skills.

## Для цитаты:

*Муле Паолина* Педагогическая деятельность и взаимосвязь между знанием дисциплины и педагогическими умениями: вопрос остается открытым [Электронный ресурс] // Язык и текст langpsy.ru. 2016. Том 3. №1. URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Mule.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг) doi: 10.17759/langt.2016030106

## For citation:

*Mulè Paolina* Teacher training and the relationship between disciplinary competence and teaching skills: a debate still open [Elektronnyi resurs]. *Jazyk i tekst langpsy.ru* [*Language and Text langpsy.ru*], 2016, vol. 3, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Mule.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy) doi: 10.17759/langt.2016030106

## Preface

On the question of the relationship between general didactics and disciplinary teaching both in Italy and abroad, the research conducted by pedagogues appear fragmented, fragmented and without a common line to be pursued so as to produce many and varied reflections. On a more practical note: application of the many tracks of theoretical research shows that there is still a gap between general and disciplinary didactics, a circumstance which has theoretical and methodological implications, often disregarded by current practitioners. Hence the urgent need to develop a pedagogy for the teacher if he is to have all the requirements necessary to confront the challenges of the future on a strictly scientific basis; both in Italy and in Europe. If a solid educational theory valid for all teachers cannot be devised, there are nevertheless some prospects and / or trends which can guide teachers

and develop their professional competence<sup>29</sup>. The attempt of this research is to understand how to bridge the gap between the disciplinary skills and practical teaching competence of the teachers, through a comparative analysis of Italian and European studies, to build a new educational model for teacher training in schools generally. In Italy, the recent regulatory framework, which was introduced with the reform of the secondary school, aimed to respond to a scenery in transition and change, so as to encourage institutions of education and training to change their programmes. The aim is to introduce education and training run by the teachers, who have to achieve student educational goals that entail specific learning objectives as well as the development of skills. This is especially relevant in the light of the new organizational patterns in high school, frequently focusing on technical and vocational education.

This implies, however, that there is a training program which should increasingly provide harmony and cohesion between different school types and levels that should represent a common element in the new orientation for training skills. In this regard, the European Union has already outlined a path by defining the key competences for lifelong learning, which should constitute the common European horizon of the school, helping to understand where it is on this journey and what cultural and institutional role the teacher has. A model designer will have to consider carefully the life plans of future generations in relation to others and to the organizational dimension of knowledge and educational institutions. If the process of democratic transformation of the school is a difficult one to define and implement, it can only be a teacher with a specific pedagogical background to organize it, as the most important aspect of the educational relationship is precisely the educative dimension in relation to others. Educational research, for years, has produced significant results, but only by promoting the Deweyan idea of a teacher with pedagogical expertise can significant results be attained. This means reconsidering the teaching profession, which must have the conceptual and operational tools to make the discipline interesting, through the use of new methodologies and tools, in order to facilitate the learning process of the disciplines and the acquisition of logical-linguistic and logical-mathematical abilities. In the light of this perspective, the university has the task of guiding the initial and in-service training programs for the development of educational and future social generations of the XXIst century.

### 1. Reflection on epistemological links between education and general and disciplinary didactics

To scientifically analyze the relationship between education and general and disciplinary didactics necessitates a clear theoretical discussion of education in relation to general education. The aim is to 'qualify both the organizational models, both curricular models of schooling'. By disciplinary teaching we mean the learning of individual subjects taught, in respect of which pedagogy must act as a 'container' within which are all disciplinary areas<sup>30</sup>.

The teacher must build effective links between the fundamental issues of each separate discipline and the real training needs of students through reading, interpreting, monitoring and assessing the teaching-learning process, keeping constantly in mind the necessity of referring to

---

<sup>29</sup> In this regard, as early as the 90s some volumes are problems related to the lack of connection between disciplinary skills and the methodological and didactic. Think to: J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando Roma 1997 (1996); E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000 (1999); Ph. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma 2002 (1999); Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003 (2000); H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro, (Five Minds for The Future)*, Harvard Business School Press, Boston 2006), Feltrinelli, Milano 2007.

<sup>30</sup> For further details see: F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza; E. Nigris, *Didattica generale*, Hoepli, Milano; P. Calidoni, *Ambienti di apprendimento*, Guerini Scientifica 2004; M. Castoldi, *Didattica generale*, Libreria Universitaria 2010; A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, 2011.

certain methodological models and teaching strategies. In this regard, the teacher should know the importance of constructivist teaching, be inspired by constructivist epistemology, not failing to appreciate the basic assumption that our knowledge of reality is an individual and social construct. So that «Without it a constructivist practice loses incisiveness and, in fact, is very similar to methods that have already been widely tested». The question is not merely theoretical but full of practical implications, because the value of a discipline must be conceived of as a historical construct, consisting of demonstrable teaching content and details of the instructional design, which is naturally closely connected with the activity of research itself.

The epistemological roots of the debate on the relationship between education and teaching may lead to a broader scientific debate that sees education in terms of its specific object of investigation: i.e., training at the heart of a reflection on its expropriation by other disciplines. The various forms of rationality related to the epistemological problems of education have now been framed according to the interpretations of the human sciences, now according to the empirical-experimental, now to critical hermeneutics. The issue has been analysed both in terms of the spread of the scientific method and of its application by the educational phenomenon. A problematic condition of education is therefore clear that, on the one hand, refers to the conception of Bertin and Banfi<sup>31</sup> of the educational experience as a place of many contradictions<sup>32</sup>. On the other hand, it illustrates the phenomenon of dispossession of education by philosophy, biology, politics, psychology, and science<sup>33</sup>. Some authors, indeed, have reflected on this assumption of expropriation, saying that many areas of research have investigated the educational sector with their specific methodological procedures, causing a reduction of education, its theoretical impoverishment and, sometimes, a real cognitive twist. Other authors, however, reflecting on the phenomenon of expropriation, have shown that education itself has derived criteria and principles of identification from other disciplines, thus expressing a clear identity crisis<sup>34</sup>. The debate began after World War II, thanks to the perspective of philosopher John Dewey, on education conceived as scientific education<sup>35</sup>, in which it is clear that educational processes guide and regulate the same science that applies to human problems. The scientific foundation of education is realized through the relationship with other 'special sources', as education, for Dewey, is conceived of as a broader science, presenting problems that can be analyzed and interpreted only through a plurality of disciplines. Thus, the spread of the paradigm of science education will result in an educational perspective epistemologically founded more as a philosophical, theoretical and unified science, than as a 'plural' science. Thus, the underlying assumption of Dewey's thought focuses on the concept of theory conceived of as an active element that stands out as a conscious process of enrichment, of sense and meaning, especially since action without theory is blind, without meaning, banal but also destructive. Theory must therefore set / preset the ultimate ends of action, otherwise it will not be a significant theory.

In this regard, in Italy, in the late '70s, there began to develop the relationship between education and school thanks to the dissemination of the results of research in experimental

---

<sup>31</sup> Italian pedagogists of the latter part of the 20th century.

<sup>32</sup> G. M. BERTIN, *L'idea pedagogica e il principio di ragione* in A. Banfi, Marzorati, Milano 1978 (nuova edizione Anicia, Roma 2008); A. BANFI, *La ricerca della realtà*, Sansoni, Firenze 1959; ID., *Pedagogia e filosofia dell'educazione*, in ID., *Opere*, vol. VI, Istituto Antonio Banfi, Reggio Emilia 1986; M. BALDACCI, *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Milella, Lecce 2003.

<sup>33</sup> G. SPADAFORA, *La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre*, in F. Cambi et al., *Pedagogia Generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

<sup>34</sup> I G. SPADAFORA, *L'identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano 1992. Cfr. E. COLICCHI, *Educazione, libertà, ragione*, Ist. Editoriali e Poligrafici, Pisa 2000; ID., a cura di, *Per una pedagogia critica, Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci, Roma 2009.

<sup>35</sup> J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, (*The Sources of a Science of Education, 1929*), La Nuova Italia, Firenze 1971)

psychology that had already begun in the United States, following the ideas of Dewey. A central concern for cognitive teaching is manifest, that has enabled educators to explore issues of school organization, technology, education and innovation in education, thereby initiating a ministerial and governmental brand of education, as evidenced in the pedagogical literature often closely tied to the vicissitudes of reform of the Italian school. Scientific research and school education of the 80s thus illustrates close attention to the issue of education and testimonies to the influence of cognition in its various cultural forms. It outlines specifically that pedagogy has been expropriated from psychology, establishing itself as teaching. Similarly, the teacher becomes the instrument for the technical transmission of content, data and knowledge, the one who must define the overall scheduling of his professionalism, who can often not find the right balance between his disciplinary skills and specific teaching competencies<sup>36</sup>. An interest in a education then appears, that places the accent on learning and education rather than on social issues such as found in John Dewey's works on education. In this regard, there are numerous educational psychology research papers on the learning and building of language skills and concepts. The theory of education acts as a filter between learning and teaching and, through procedures of general and special educational research, will lead to the development of theories of a curriculum and a taxonomy of educational objectives of learning. In practice, the focus is on the school curriculum, which is the particular form of presentation of content and the specification of the mental processes that the subject must implement by interacting with these. The task of teaching procedures is to determine the allocation of teaching aids and reflections that should make possible the implementation of the curricula<sup>37</sup>. Forms of educational experimentation from an empirical and experimental perspective<sup>38</sup>, have been developed, originating from distinguished scholars such as Jean Piaget, Jerome Bruner and Lev Vygotsky<sup>39</sup>, which have generated reflections on education that highlight a close relationship between psychology and education, where education becomes an essential element of investigation<sup>40</sup>. The cultural background that characterized the activity of these psychologists was the study of learning in the specific situation of the classroom, and experience related to learning. On the relationship of educational psychology, Piaget assumes that learning problems are a field of study that psychology shares with biological science. It follows that «[...] the intervention of a logic of learning has nothing inassimilable to the spirit of biology, when this logic is conceived in terms of the overall coordination of actions and, therefore, is self-regulating and self-correcting, [...] or as is commonly said, natural logic»<sup>41</sup>. Therefore, raising the child means adaptation to the adult social environment, that is «transforming the psychobiological constitution of

<sup>36</sup> P. Mulè, *Formazione, scuola emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*, Anicia, Roma 2001, p. 41; F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze 2001; R. Massa, M. Muzi, A. Piromallo Gambardella, *Saperi, didattiche, formazione*, Unicopli, Milano 1991.

<sup>37</sup> Cfr. R. Gagnè, *Le condizioni dell'apprendimento*, a cura di R. Maragliano, Armando, Roma 1973<sup>15</sup> (1970), p.15.

<sup>38</sup> For further details see: C. METELLI DI LALLO, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966; E. BECCHI, *Problemi di sperimentalismo educativo*, Armando, Roma 1969; M. DEBESSE, G. MIALARET, a cura di, *Trattato delle scienze pedagogiche*, Armando, Roma 1969-1975, in sei volumi; A. CLAUSSE, *Avviamento alle scienze dell'educazione*, la Nuova Italia, Firenze 1972.

<sup>39</sup> Cfr. J. PIAGET, *Psicologia e sviluppo mentale del bambino*, Mondadori, Milano 1994 (1967); J. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967 (1966); ID., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1997<sup>4</sup> (1986); L. VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze 1976 (1934).

<sup>40</sup> On the contamination of pedagogy with other knowledge, see Piaget, when he asserts that "pedagogy, when it tries to apply the data of psychology and sociology, finds itself in the presence of problems in which it is a tangle of ends and means. It receives only modest aid from the mother science, since these disciplines are quite advanced, and must constitute by itself its own body of knowledge (a pedagogical psychology that is not a simple developmental psychology applied deductively, an experimental teaching etc.)» (J. PIAGET, *Psicologia e pedagogia*, cit., p. 12); J. S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967 (ed. or. *Toward a Theory of Instruction*, The Belknap, Press of Harvard University Press, Cambridge- Massachusetts 1966).

<sup>41</sup> J. PIAGET, *Le scienze dell'uomo* (prefazione di Mauro Ceruti), Editori Laterza, Roma-Bari 1997, p. 170.

the individual in the light of all the collective realities to which the common conscience attributes some value»<sup>42</sup>. Consequently, the concept of learning loses its intellectual character and reveals its biological roots, which are defined as conditions of life for the individual in relation to a changing environment. Recent research has led to results that allow both to education and biology to go beyond descriptive knowledge that studies phenomena from the outside, towards a knowledge that tends to analyze them in their internal structure, thus giving rise to a more interpretive epistemology. It follows that even the knowledge of each child derived from his genetic code, is the acquisition of knowledge relating to specific experiences. In this perspective, the link between psychology, education and biology has been carefully analyzed by so-called biological education, with a bioeducational prospective<sup>43</sup>, expanding the field interested in the neuroscientific educational perspective (neuroeducation)<sup>44</sup>. In this sense, the neurosciences and bio-technologies have opened and continue to open new possibilities for mental development, health care and the promotion of human life. From the epistemological perspective of Piaget it is clear, then, that psychological studies move more sharply in a cognitive direction, and offer significant contributions in terms of identifying the cognitive structures of the mind and their development, based on a scientific interest that has nothing in common with education. Piaget therefore focuses his research on the relationship between individual and environment, between a child and the objects of his physical and social space. Learning takes place with absorption and assimilation: the acquisition of data and signals from the outside world into innate structures of the subject and with their arrangement: the modification and adaptation of those same structures and enrichment of pre-existing schemes. For Piaget, the evolution of this progressive construction of learning by assimilation- accommodation- adaptation operates through phases that are termed 'stages'. According to his perspective, development would affect individual learning, since the child cannot learn concepts, rules and strategies if he has not developed the necessary skills and characteristics of a specific developmental stage. From the academic point of view, this implies that the teacher should propose appropriate tasks at the level of development of thought. In contrast to the Piagetian theory is the theory of education formulated by Bruner, who argues that the cultural context acts on child development in the first months of life: a youngster builds models of reality that shape his perceptions. These models depend largely on the cultural context in which an individual lives. Growth involves internalizing ways of acting, seeing, and symbolizing. These three modes affect a child's learning; learning is based mainly on discovery and invention, and intellectual development thus takes place through three stages: the active, one of direct action where experience is represented on the motoric plane; the iconic, which is largely sensory-perceptual organization; the symbolic, dominated by language, which is considered the privileged instrument of thought and a symbolic medium par excellence to express concepts and categorizations. These three phases are not rigidly linked to chronological age, but are simultaneously present in different moments of an individual's life, and their typical modes remain active and available for the whole course of life, helping to determine cognitive style. From this perspective it can be seen, therefore, that an individual during learning not only acquires, processes and enhances incoming data, but subjects it to a constant checking on the basis of his mode of thought. The learner is not so passive as had been supposed until shortly before the development of Bruner 's theory, but rather plays an active and influential role in the development

<sup>42</sup> J. PIAGET, *Psicologia e pedagogia*, cit., p. 129.

<sup>43</sup> Cfr. E. FRAUENFELDER, *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*, Liguori, Napoli 1983; E. FRAUENFELDER, F. SANTOIANI, a cura di, *Le scienze bioeducative; Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli 2002. A. PORCHEDDU, a cura di, *Gli incontri mancati*, Unicopli, Milano, 1990; N. FILOGRASSO, *L'educazione della mente. Didattica dei processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 2002.

<sup>44</sup> Neuropedagogy "[...] is a discipline concerned with the understanding of the relationship between neurobiological and cognitive processes involved in the complex process that we call the education and training of Man. A neuropedagogical vision will enable us both to rethink education / training (and therefore pedagogical anthropology itself) and to re-establish educational activity " (I. LAI, *Riflessioni sul rapporto tra pedagogia e neuroscienze*, in «Orientamenti pedagogici», vol. 57, n. 4 (340), luglio-agosto 2010, Erickson Trento 2010, p. 652.

of experience. From a strictly educational perspective, it has been shown that levels of knowledge of the child can be improved as long as both the processes through which knowledge is acquired, and the way in which the child processes the experience, are considered.

The perspective of the Russian Vygotsky, meanwhile, aims at recovering the socio-cultural dimension, affirming the importance of historical and social variables in determining the evolution of thought processes and hence involves a new relationship between man and environment in studies of knowledge. Learning is not just a result made possible by the achievement of developmental milestones, but becomes a function, a necessary condition to promote, develop and activate the development potential of the child. Education and training are important elements in determining the course of development. The scholar distinguishes two levels of competence in the subject: one related to the possibility of spontaneous learning and the other determined by outside help. For Vygotsky, the difference between the level of tasks performed with the help of adults and those that can be accomplished with independent activity defines the area of development potential (Zone of Proximal Development). This area of development can only be activated by a teacher who, along with the stimulation of a socio-cultural environment must anticipate the stadial maturation achieved by a subject.

The overall structure of the theories of these three authors can also be found in Italian educational culture. It led to a significant influence of cognition in the field of educational research, but also greatly affected the law in the area of school and policy for schools. There is a complex 'crossroads' that involves the Piagetian theory of stages of development and genetic learning, the educational theory of Bruner and Vygotsky's psychological theories of language. The spread of cognitive education in Italy illustrates these three fundamental interpretations. Cognitive learning is, therefore, the expression of this hybrid form of psychological conception that aims, however, at a conception of education that simplifies the content of the discipline, adapting it to the stages of learning.

In this direction lies the problem of taxonomies, with authors such as Bloom, Guilford, Gagne, who contribute to the patrimony of Italian educational culture in the decade ranging from 1980 to 1990<sup>45</sup>. One of the most significant avenues of research in cognitivism, in fact, passes through the study of learning as a rationalization of the process of learning itself, looking for 'error free' instructional paths. A theory of education, like every scientific theory, tends to the explanation of phenomena and to prediction of effects; it gives rise to action and is a technology that can change educational processes. What becomes really crucial, then, is the development of teaching strategies through which the subject can achieve excellence in study; in other words, the reorganisation of teaching. These same considerations lead scholars of educational theory to reflect on the curriculum itself, concluding that it must be transparent and verifiable, or in other words, predictable and controllable. The first task will, therefore, be to define learning objectives through a kind of inventory of student behavior on a purely mental level. The search for the definition or classification of behavior in the cognitive field, but also to shift the affective and psychomotoric focus from teaching to learning, in order to constitute a transparent educational method, able to support, guide and strengthen the learning process.

## **2. Role and skills of the teacher in Italy and in Europe: notes on the relationship between general and disciplinary didactics**

---

<sup>45</sup> Cfr. R. Gagnè, *Le condizioni dell'apprendimento*, cit.; B.S. Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1980 (1976); ID., *Tassonomia degli obiettivi educativi I: Area cognitiva*, Giunti e Lisciani, Teramo 1983 e ID., *Tassonomia degli obiettivi educativi II: Area affettiva*, Giunti e Lisciani, Teramo 1984; J. P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, New York 1967;

After almost forty years, there is a need to deepen the epistemological debate on educational processes, in order to solve the problematic issues that arise in the relationship between training and education, as well as the possible relationship between education and school. Although theoretically, within the contemporary educational debate, the reaffirmation of the critical-hermeneutic model of emancipation emerges, which interprets the meaning of education from a purely didactic point of view. However, as part of changes in school policy and institutional regulation, this primarily concerns the affirmation of educational models within the school system.

It is known, in this debate, that the affirmation of cognitive learning has greatly influenced school regulations. Consider, for example, the influence of cognition and the concept of interdisciplinarity in the various educational programs since 1979. The most important aspect, however, is the transformation of the figure of the teacher, on whom tasks have been imposed that have significantly changed his professional repertoire. The teacher, since the 1980s, has been driven by the educational ministry and school policy to play the role of technical transmission of content, and is increasingly obliged to adapt it to the specific psychological needs of the student. In this sense, his professionalism is affected by the psychological dimension of teaching, and this greatly affects the relationship between teaching and content. This relationship is a fundamental aspect of the controversy in Italian and European schools that started in the last two decades of the last century. In other words, the '80s were specifically characterized by this link between education and the figure of the teacher, which affected the ministerial programs of the period, transforming the legislative dimension in the area of schools.

In terms of scientific debate in Italy in the 1990s, pedagogy had several specific objects of investigation: training was investigated by methods of contextualization in the school situation following a logic of organization, from which emerged a radical transformation of the institutional model of school towards autonomy<sup>46</sup>, with the DPR of March 8, 1999, n. 275, which regulates the autonomy of educational institutions, in accordance with art. 21 of 15 March 1997, n. 59. In the 80s, the teacher worked in a school context that required a synergistic collaboration between discipline and faculty. Think of law n. 517/77, for example, by which the program of disciplinary logic which required individual attention in the teacher, was replaced by the logic of programming tools, techniques, educational and teaching methods, which were suitable for the pursuit of educational goals of a logical and mental order.

In summary, in school practice the focus is on a curriculum that is a particular form of presentation of content and the specification of the mental processes that the subject must implement interacting with this. The task of teaching procedures is to determine the allocation of teaching aids and relemethods that should make possible the implementation of the curricula. In the Italian regulatory framework, introduced with the reform of school autonomy, governed by Presidential Decree No. 275/1999, art. 4, educational autonomy is defined, which states that it is a faculty of the schools, while respecting the freedom of teaching and freedom of educational choice of families, to give substance to the national targets by realizing functional training, by recognizing the right of pupils to learning, by valuing diversity, promoting potential and taking all initiatives useful to the achievement of educational success of students, in compliance with certain institutional parameters which the general objectives of the education system (National Guidelines), educational demand of families and the needs of the territory. In this scenario, in terms of the relationship between general education and disciplinary teaching, it is necessary for a teacher to be able to move in a social and educational context that requires very specific skills, appropriate to determine the educational success of pupils / students by planning of personalized training pathways. To accomplish this, it is necessary for the teacher, as well as being an expert in their subject area, to have knowledge of the science of education

---

<sup>46</sup> On this topic cfr. G. BERTAGNA, a cura di, *Quale dirigente scolastico per quale scuola?*, La Scuola, Brescia 2010; ID., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2002.



according to a pedagogical, psychological, educational and legal perspective. He should be an expert in careful processes of training, a biopsychic cultural educandus, but also a connoisseur of the routes to be offered to pupils to enable them to translate their potentials into real personal knowledge, skills and competencies. In Italy, in the context of the system of secondary schools with new organization of high schools, and technical and vocational education, the teacher must respond, in general, to a scenario today in transition and change. The institutions of education and training need to change their educational activity, introducing training run by teachers who have to achieve student educational goals, which can be seen as specific learning objectives but also as skills to be developed.

This entails, however, that there should be a training program which should increasingly provide harmony and cohesion between different school types and levels that should be a common element in the new orientation of training skills. In this regard, the European Union has already outlined, in the Recommendations of the Council of Europe of 18 December 2006 and 23 April 2008, the path to follow, defining the key competences for lifelong learning, which should form the common European horizon of the school. Hence the need for a focus on initial and in-service teacher training, that aims to develop and enhance professionalism, which must be understood not as a duty but as a right to personal and professional growth. In this regard, a number of questions emerge that refer specifically to the relationship between general education and teaching discipline and, in general, to technical and professional skills, which is: but does the teacher today possess the conceptual and operational tools to deal with this scenario? Does he still possess the motivation of learning, namely the desire to continuously learn and understand new things? Has he been adequately trained at the university? And has pedagogy, in theory and practice outlined new codes and new knowledge along with new teaching methods, which are not abstract models, but are able to analyze and deconstruct language, thoughts and behavior codes with a view to differences to be exploited, to educational and social inclusion in schools?

In my opinion, addressing the issue of the teacher for a new European and planetary school necessitates answering these questions. However, Italian institutions of education and training still, in some cases, leverage the model of Bloom that focuses on cognitive achievement, demonstrating that they are not ready to move the educational work of the school and teachers towards profiles of goals and skills, as advanced by the European Union. The emergence of some key problems is inevitable, mainly due to the lack of relationship between subject content and teaching methods, that would favour the learning process and teach students how to learn.

Analyzing the key problems, we find:

1. The need to think, to organize and manage a class, interpreted as a context for learning how to learn, in which the teacher is able to teach students how to learn deep knowledge and basic procedures for managing their own life paths successfully. The Directives on new high schools states that «the routes should provide students with the cultural and methodological tools for a deeper understanding of reality, so that they put themselves, with a rational attitude, creative and critical approaches in the face of situations and phenomena and problems, and acquire knowledge, skills and competencies consistent with their skills and personal choices, appropriate to further studies of a higher order, and to their insertion in the social life and the world of work».

2. Lack of knowledge by students is very often generated by a lack of methods and techniques that should be known and used by the teacher to manage and organize their teaching actions, which should be characterized by the capacity of developing curriculum and pupil assessment, and the ability to grasp the links between thought and action, and between social context and action. The Directives on new high schools state that: «The selection of strategies and appropriate methodologies is necessary, the validity of which is testified to not by the application of any procedure, but by how they contribute to educational success». This requires that we invest in the transformation of teaching

actions together with content, in order to build an educational environment in which to develop processes that help students to learn how to learn. Teaching, as we read in the National Guidelines, should consider the nature of meta-cognitive skills, learning how to learn. Relational knowledge requiring teamwork, or aptitude, creativity and autonomy, are not excluded from the process, but are a direct result, the achievement of which depends on the quality of the process implemented in the classroom.

3. Motivation arises from routine actions, for which it is essential to remember that the teacher is himself in the school system, and in the class as an active player who should facilitate the construction of knowledge of the tools. This is clearly urgent, yet in many education and training systems, teachers still need to learn how to safely and carefully use methods and tools for the active management of class and skills training, to overcome their fears and reluctance to change established habits.

4. The lack of interpersonal relationship and education should be overcome if the emphasis is on improving relationship skills, linked both to the relationship between teacher and student and between colleagues.

5. Lack of collaboration between colleagues. Many teachers are reluctant to work together, tend to work in isolation, because they fear the judgment of others and in doing so they do not communicate their experiences or their good educational practices. Hence the need for a pedagogy of teacher education that is based on the management organization of initial and in-service teacher training in relation to the epistemological, ontological and methodological concepts. Next, the study of the discipline related to its specialization and the conceptual processes of teaching; its practices, that are based on the development of a professional culture of teacher-oriented change, aware of what he does and why he does it, attentive to context and open to working through critical and reflective participation. Teachers should be encouraged to reflect on their daily operations, analyze and evaluate them, in order to learn from comparison with colleagues, as claimed in the model of self-reflective teaching advanced by Schön<sup>47</sup>; they should adopt methodologies and strategies that focus on the learning processes of pupils in education through innovation and research. They need to be aware of the interaction between contextual elements of the school and the beliefs of teachers, since the development of the subject is achieved through the combination of those elements.

Ultimately, we must reflect first of all on the changing attitudes of teachers, who often prefer not to be exposed to situations of uncertainty and even less to comparison with colleagues, and end up repeating behaviors and actions that they routinely perform in school. All this reflects on the processes of personal and social development of the students and their learning processes and on their view of the discipline itself, that is not understood as a 'peculiar way of looking at the world'<sup>48</sup>, but as a subject that is conceived of as a set of knowledge, of data, of digits, of formulas to acquire mnemonically with nothing remaining for life beyond the classroom. Teachers, therefore, have the task of guiding students to a progressive learning of concepts. This implies that teachers have analyzed and selected textbooks, supports for students to study; they have a clear plan of progressive concepts, what to introduce at the appropriate time and with an organic pattern. They have awareness of a 'vertical curriculum', and clear criteria: concreteness, that the progression of concepts from communication situations will render easy and precise; they know how to reuse concepts and tools that have been learned, enhanced with further learning, applied to more complex communicative situations. They understand

---

<sup>47</sup> D. Schön, *The Reflexive Practitioner*, Basic Books, New York 1983 (trad. it. *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993).

<sup>48</sup> Cfr. H. Gardner, *Cinque Chiavi per il futuro*, cit., pp.36-37.

systematization of concepts, or the ability to frame theoretical concepts<sup>49</sup>, and will be able to realize the inductive deductive approach to facilitate the learning process. Here we see a new kind of teacher, protagonist of a teaching that is innovative and high-quality for students, that will adequately prepare them for their future entrance into the life of society.

## References

1. *Bloom B.S.*, Caratteristiche umane e apprendimento scolastico, Armando, Roma 1980 (1976).
2. *Bloom B.S.*, Tassonomia degli obiettivi educativi I: Area cognitiva, Giunti e Lisciani, Teramo 1983.
3. *Bloom B.S.*, Tassonomia degli obiettivi educativi II: Area affettiva, Giunti e Lisciani, Teramo 1984 Guilford J. P., *The Nature of Human Intelligence*, New York 1967.
4. *Bruner J.*, La mente a più dimensioni, Laterza, Roma-Bari 19974 (1986).
5. *BRUNER J.*, Verso una teoria dell'istruzione, Armando, Roma 1967 (1966).
6. *Castoldi M.*, Didattica generale, Libreria Universitaria 2010.
7. *CLAUSSE A.*, Avviamento alle scienze dell'educazione, la Nuova Italia, Firenze 1972
8. *Delors J.*, Nell'educazione un tesoro, Armando Roma 1997 (1996).
9. *Dewey J.*, Le fonti di una scienza dell'educazione, (*The Sources of a Science of Education*, 1929), La Nuova Italia, Firenze 1971.
10. *Ellerani P.*, Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere, Anicia, Roma 2012.
11. *FILOGRASSO N.*, L'educazione della mente. Didattica dei processi cognitivi, Franco Angeli, Milano 2002.
12. *Frabboni F.*, Manuale di didattica generale, Laterza, Roma-Bari 2007.
13. *Gagnè R.*, Le condizioni dell'apprendimento, a cura di R. Maragliano, Armando, Roma 197315 (1970).
14. *Gardner H.*, Cinque chiavi per il futuro, (*Five Minds for The Future*, Harvard Business School Press, Boston 2006), Feltrinelli, Milano 2007.
15. *Massa R.*, Muzi M., Piromallo Gambardella A., Saperi, didattiche, formazione, Unicopli, Milano 1991.
16. *Morin E.*, La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000 (1999).
17. *Mulè P.* Cristina De la Rosa Cubo C., a cura di, *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*, Anicia, Roma 2015.

<sup>49</sup> On this topic see. A. Colombo, *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna 2002; ID., cura di, *Il curricolo e l'educazione linguistica*, Franco Angeli, Milano 2008; G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma 2003; L. Lumbelli, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Editori Laterza, Bari 2009; U. Margiotta, *Autonomia scolastica e curricolo formativo*, Anicia, Roma 2013; M. Pellerey, *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli 2010; R. Rigo, *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di Progettazione e di formazione*, Armando, Roma 2005; F. Tessaro, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando Roma 2002; P. Ellerani, *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*, Anicia, Roma 2012.

*Муле Паолина*

Педагогическая деятельность и взаимосвязь между знанием дисциплины и педагогическими умениями: вопрос остается открытым  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 50–62.  
doi: 10.17759/langt.2016030106

*Mulè Paolina*

Teacher training and the relationship between disciplinary competence and teaching skills: a debate still open  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 50–62.  
doi: 10.17759/langt.2016030106

18. *Mulè P.*, Formazione, scuola emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa, Anicia, Roma 2001.
19. *Pellerey M.*, Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti, Tecnodid, Napoli 2010
20. *Perrenoud Ph.*, Costruire competenze a partire dalla scuola, Anicia, Roma 2003 (2000).
21. *Perrenoud Ph.*, Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio, Anicia, Roma 2002 (1999).
22. *PIAGET J.*, Psicologia e sviluppo mentale del bambino, Mondadori, Milano 1994 (1967).
23. *Rigo R.*, Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di Progettazione e di formazione, Armando, Roma 2005.
24. *Schön D.*, The Reflexive Practitioner, Basic Books, New York 1983 (trad. it. Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale, Dedalo, Bari 1993).
25. *SPADAFORA G.*, L'identità negativa della pedagogia, Unicopli, Milano 1992.
26. *SPADAFORA G.*, La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre, in F. Cambi et ali., Pedagogia Generale. Identità, modelli, problemi, La Nuova Italia, Firenze 2001.
27. *Tessaro F.*, Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario, Armando Roma 2002.
28. *VYGOTSKIJ L.*, Pensiero e linguaggio, Giunti Barbera, Firenze 1976 (1934).

## Педагогическая деятельность и взаимосвязь между знанием дисциплины и педагогическими умениями: вопрос остается открытым

Муле Паолина,

профессор общего образования и социального комитета на факультете политических наук в университете Катании, Италия, [paolina28@hotmail.com](mailto:paolina28@hotmail.com)

---

Анализ формирования педагогической личности в порядке дисциплинарных навыков и преподавания языков означает, что необходимо проанализировать, в первую очередь, отношения между педагогикой, общей дидактикой и дисциплинарным обучением в попытке разработать новый курс начальной подготовки для преподавателей на национальном и международном уровнях.

**Ключевые слова:** подготовка учителей, отношения, дисциплинарная компетентность, навыки преподавания.

---

### Литература

1. *Bloom B.S.*, Caratteristiche umane e apprendimento scolastico, Armando, Roma 1980 (1976).
2. *Bloom B.S.*, Tassonomia degli obiettivi educativi I: Area cognitiva, Giunti e Lisciani, Teramo 1983.
3. *Bloom B.S.*, Tassonomia degli obiettivi educativi II: Area affettiva, Giunti e Lisciani, Teramo 1984 Guilford J. P., The Nature of Human Intelligence, New York 1967.
4. *Bruner J.*, La mente a più dimensioni, Laterza, Roma-Bari 19974 (1986).
5. *BRUNER J.*, Verso una teoria dell'istruzione, Armando, Roma 1967 (1966).
6. *Castoldi M.*, Didattica generale, Libreria Universitaria 2010.
7. *CLAUSSE A.*, Avviamento alle scienze dell'educazione, la Nuova Italia, Firenze 1972.
8. *Delors J.*, Nell'educazione un tesoro, Armando Roma 1997 (1996).
9. *Dewey J.*, Le fonti di una scienza dell'educazione, (The Sources of a Science of Education, 1929), La Nuova Italia, Firenze 1971.
10. *Ellerani P.*, Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere, Anicia, Roma 2012.
11. *FILOGRASSO N.*, L'educazione della mente. Didattica dei processi cognitivi, Franco Angeli, Milano 2002.
12. *Frabboni F.*, Manuale di didattica generale, Laterza, Roma-Bari 2007.

13. *Gagnè R.*, Le condizioni dell'apprendimento, a cura di R. Maragliano, Armando, Roma 197315 (1970).
14. *Gardner H.*, Cinque chiavi per il futuro, (Five Minds for The Future, Harvard Business School Press, Boston 2006), Feltrinelli, Milano 2007.
15. *Massa R.*, Muzi M., Piromallo Gambardella A., Saperi, didattiche, formazione, Unicopli, Milano 1991.
16. *Morin E.*, La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000 (1999).
17. *Mulè P.* - Cristina De la Rosa Cubo C., a cura di, Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea, Anicia, Roma 2015.
18. *Mulè P.*, Formazione, scuola emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa, Anicia, Roma 2001.
19. *Pellerey M.*, Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti, Tecnodid, Napoli 2010
20. *Perrenoud Ph.*, Costruire competenze a partire dalla scuola, Anicia, Roma 2003 (2000).
21. *Perrenoud Ph.*, Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio, Anicia, Roma 2002 (1999).
22. *PIAGET J.*, Psicologia e sviluppo mentale del bambino, Mondadori, Milano 1994 (1967).
23. *Rigo R.*, Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di Progettazione e di formazione, Armando, Roma 2005.
24. *Schön D.*, The Reflexive Practitioner, Basic Books, New York 1983 (trad. it. Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale, Dedalo, Bari 1993).
25. *SPADAFORA G.*, L'identità negativa della pedagogia, Unicopli, Milano 1992.
26. *SPADAFORA G.*, La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre, in F. Cambi et ali., Pedagogia Generale. Identità, modelli, problemi, La Nuova Italia, Firenze 2001.
27. *Tessaro F.*, Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario, Armando Roma 2002.
28. *VYGOTSKIJ L.*, Pensiero e linguaggio, Giunti Barbera, Firenze 1976 (1934).

## Communication and hermeneutics for inclusion

Salmeri Stefano,

Chair of the Degree Course in Educational Sciences, Associate professor in Pedagogy,  
UNIVERSITY OF ENNA “KORE”, Sicilia, Italy, [stefano.salmeri@unikore.it](mailto:stefano.salmeri@unikore.it)

Hermeneutic pedagogy represents a problematical and critical approach. Hermeneutics allows to look at education as a possibility rather than a necessity, ensuring respect to the weakest and the difference. The hermeneutic paradigm is thus a strategy for critical emancipation and for conscientization.

**Keywords:** hermeneutics, education, emancipation, awareness, problematic approach.

### Для цитаты:

Салмери Стефано Коммуникация и герменевтика в рамках инклюзии [Электронный ресурс] // Язык и текст langpsy.ru. 2016. Том 3. №1. URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Salmeri.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг) doi: 10.17759/langt.2016030107

### For citation:

Salmeri Stefano Communication and hermeneutics for inclusion [Elektronnyi resurs]. *Jazyk i tekst langpsy.ru* [Language and Text langpsy.ru], 2016, vol. 3, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Salmeri.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy) doi: 10.17759/langt.2016030107

For Greek philosophers, the term *hermeneia* designated the interpretation of oracles. In the contemporary world, however, it has taken on a broader acceptance: it refers to different thought orientations in relation to levels of pertinence in the interpretation of reality. To interpret is to go back from the signifier to the signified to decode levels of meaning. In the field of education, it is to decipher and define the teacher/student and teaching/learning relationship.

In the current pedagogical debate, hermeneutics aspires to a distinctive character allowing it to be incorporated into educational practice. This is especially true if we understand education as *Bildung*, insofar as it refers to language, historicity and contextualization; it reveals deep meanings, also in teaching/learning dynamics; it involves circular interactions between totality and singularity (and vice versa); it postulates that the interpreter knows more than the author of any text by virtue of the interpretive act in itself; and it sees tradition as an inspiration, not a constraint.

Interpretation thus even becomes a key to read symbols. For Pareyson<sup>50</sup>, it is infinite and inexhaustible in character. In pedagogical terms, a hermeneutic approach is crucial for acknowledging otherness and accepting it on a symmetrical plane, to reject any discrimination. Pedagogical hermeneutics makes the most of individuality. It integrates different individuals in a democratic and libertarian spirit. It reduces dependence in favor of autonomy, to make every student the protagonist of his or her learning process.

Today the fragmentation of knowledge, the excessive breaking down of content, and a subservient attitude vis-à-vis mass media information have undermined people's interpretive capabilities. Young people run the risk of lacking both shared logical categories and a common semantic dimension. A communicational Babel and linguistic barbarism have arisen again, whereby

<sup>50</sup> Pareyson L., *Ontologia della libertà*, Torino, Einaudi, 1996

words and interpretive categories turn into individual and closed variables. People do not communicate anymore. Even the simplest messages are exposed to misunderstanding. When communication becomes impossible, the specter of failure looms over educators. Only in a school where teaching methods and the content of teaching are clear can one strive to restore the dignity of knowledge, making the most of the peculiarities of each discipline and promoting an actual cultural internalization and assimilation, taking account of the educational needs of each student.

A correct educational relationship can expand knowledge, motivate students, help them to develop a logic of their own, structure their language, and promote interaction. Contextualization and dialogue are indeed essential conditions for effective communication. Hermeneutic pedagogy holds that comprehension is the end and means of human communication, a guarantee of intersubjectivity. In present-day school, the issue of comprehension is still overlooked, since teachers are too concerned with the reproduction of knowledge and neglect heuristics and hermeneutics, which involve systematically addressing complexity.

Hermeneutic pedagogy seeks to keep alive questions about and in the world, to keep students from giving up on the effort to interpret. Hermeneutics espouses the Socratic view that human beings are such insofar as they search for and know themselves, and starting from this knowledge gain awareness of otherness and the polychromy of difference.

Hermeneutic pedagogy theorizes that the subject plans the totality of meaning within which individual objects, whether aesthetic or natural, are arranged. These objects need to be interpreted, but can always be placed within the context of comprehension as an activity. In a pedagogical perspective, interpretation cannot be simply reduced to a hermeneutics of text; students find meanings in a text/context, and it is up to them to reorganize these meanings on their own. As an attestation of another subject's intention, otherness is thus the marker of an interpretive need. A hermeneutic educational experience cannot be reduced either to a free interplay of imagination and intellect, or to a moral intention. To become a significant and productive experience, action requires exchange and its prerequisite is a participated and participating communication, where one subject listens to the other.

Hermeneutic pedagogy espouses Habermas' conception of unlimited and non-authoritarian communication<sup>51</sup>. Ideal communication is consensual. The partners in an equal relationship meet the four fundamental requirements of discourse – comprehensibility, mutual understanding, truthfulness, and rightfulness – and set aside general and particular practical interest for the sake of universal and shared communication.

For hermeneutic pedagogy, action and reaction, teaching and learning constitute a network or, more precisely, an inter-human game. Such a game would be impossible without limits and rules allowing communication founded on reciprocal respect, which is an ethical category as well as an educational imperative. It is not unpredictable interaction that threatens the order of human relations, but the character of contemporary culture, which has coerced freedom of action and thought into certain finalized mechanisms, viz., production, effectiveness, economic efficiency, and the exploitation of resources and human beings regarded as mere cogs in the market system. As an opening towards complexity, the hermeneutic paradigm strives to restore meaning to the educational relationship by addressing issues of tradition, text and language, by investigating the horizons of the possible in relation both to the subject and to culture, so that the interpretans and the interpretandum will not be mechanically linked, but will interact according to a project of search and discovery within a constructive dialogue.

Pedagogical hermeneutics aspires to a *coniunctio oppositorum* prefiguring the encounter of the visible and the invisible, the finite and the infinite, that the Other may cease to be my absolute Outside

---

<sup>51</sup> Habermas H., *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 1980



to become my limit, which I am under the obligation to address to know it and, at the same time, know myself. As Bertin<sup>52</sup> argues, the unlimited task of pedagogy becomes being oneself while being the other, but also being the other while being oneself, in a reciprocity that never invades the other's vital space.

Hermeneutic pedagogy espouses Gadamer's<sup>53</sup> perspective of the merging of horizons, which imposes the construction of new vocabularies for the integration of different cultures<sup>54</sup>. Against an integratory background, these cultures experiment with reciprocal acknowledgement, which is only possible through a logical extension of politics and education to the issue of dignity and human rights. According to Habermas<sup>55</sup>, acknowledgement of equality is no longer sufficient to achieve integration, being a mystification of the actual issue if this equality is intended as an acritical a priori. Integration requires shared communication in a context capable of transcending the boundaries of individual selfishness to favor relationships.

The aim of hermeneutic pedagogy is to devise strategies to immerse the involved subjects in the educational relationship. These strategies should lead to the mixing and involvement of the participants. They should seek interpretive keys allowing individual communicational situations to be delineated and the future to be planned as conscious growth for all the students.

According to the hermeneutic paradigm, learning and thinking are not separable from the individuality of the person, because in the educational relationship we are confronted with a subject seeking to internalize and master knowledge. If we separate the subject from his or her activity, we run the risk of losing sight of the specificity of each student. Separation is dangerous. It is as if we tried to derive the properties of water from those of hydrogen and oxygen. In education, communication should be understood as a web, a system, a relationship. Like a stigma or any all-embracing conception, a unilateral approach obscures the infinite aspects of each subject and thus shuts the gates of the possible, which alone can provide access to otherness.

Indeed, our identity is defined by its being acknowledged, unacknowledged, or rejected by others. Identity is the result of a process of negotiation between ourselves and the world. This dialogicity is the fundament of educational communication. Only awareness of one's identity grants us a fullness of being allowing us to attribute a meaning to ourselves and even to accept doubt. From the moment that the mirror is internalized, human relationships can be modified. The Other ceases to be a reflecting surface, a sort of crutch for our narcissistic dissatisfactions, and gains the dignity of an autonomous identity that is legitimated to enter in a relationship with us.

Indeed, the mind is a finite archive of infinite data. The human limit is dictated by space-time contingency, which forces us to operate along the span of our existence. The processing of data, however, is different from subject to subject, and hence unlimited. The hermeneutic paradigm – the negotiation of value and content in problematic terms – seeks and finds its place precisely in the exploration of horizons of meaning within an infinite universe. As in science, in educational communication discovery is more important than simply doing one's homework or answering correctly. Hermeneutic pedagogy thus promotes inclusion and makes the most of difference by activating democratic pathways favoring a culture of participation exalting the specificity of the student in his or her relational, communication and integration process.

As a science, pedagogy hence should not presume to dispense truth, but should present itself as a gradual path towards truth. There is a relationship of incommensurability between truth and pedagogy as a science, because you never access complexity as a totality and because interpretation

---

<sup>52</sup> Bertin G. M., *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1973

<sup>53</sup> Gadamer H. G., *Verità e metodo*, tr. it., Milano, Bompiani, 1983

<sup>54</sup> Tarozzi M., *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Firenze, La Nuova Italia, 2005

<sup>55</sup> Habermas H., *L'inclusione dell'altro*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1998

depends on the perspective of the actors of the educational relationship. From a hermeneutic standpoint, in pedagogy one most refer to a mobile Archimedean point to define the relationship between truth and reality. This because hermeneutics implies objectivity and critical ability. A science that hesitates to forget or revise its fundamentals runs the risk of being bogged down in a dogmatic mire, fearful of change and innovation.

In a hermeneutic framework, education is a strategy that facilitates communication and comprehension in a dialogue between equals capable of steering towards cooperation and democratic practices. "To communicate" means to link, put into contact, establish a relationship between one or more subjects, clearly distinguishing between the sender and the recipient of the message. For Jakobson<sup>56</sup>, there are five indispensable elements in communication: sender, recipient, code, content, variable relationship. The word "communication" expresses a tension arising from the construction of the Other as an existing subject. It defines the segmentation of reality, the prerequisite for the verbal representation of the dialogue between a subject and the world, and the basis of any relational contact and any possible acknowledgement of difference.

Since hermeneutic thought can harmonically incorporate pluralism, the Other ceases to be a destabilizing menace. Hermeneutics rejects a non-systematic approach in investigation, because comprehension requires reference parameters to avoid stereotypes and disorientation.

Interpretation generates frameworks of meaning whereby the image listens to the light and sees silence, and the word evokes webs of meaning that are open to symbolic infinity and no longer bound to the semantic dimension, as in Joyce and Beckett. Image and word thus rise to the dignity of simulacra of systems of continuous reference from sign to sign, whereby fiction and reality meet hermeneutically to merge or separate. In a language of profundity, which is necessary for a critically emancipating education, words take a back seat. The only possible language is then the metaphorical one, in which reality is encoded through a cabalistic paradigm that captures and attracts, as in Kafka and Musil.

To teach somebody something is to induce the Other, the student, to change the relationship he or she has entertained so far with that specific branch of knowledge. To educate is to modify the relationship between the knowing subject and the known object by constantly raising the issue of what to do next, which stimulates investigation and invites questions. To possess a rich and structured vocabulary is to have access to different sign systems and multiple worlds that language is capable of deciphering and representing. Taken singularly, words rarely have a meaning; they acquire one in association with other words, within a semantic context and a factual horizon of reference. Every proposition is a candidate for truth or falsehood, to be defined within a specific linguistic game whose rules forbid the contemporaneous assertion of opposites. To disregard the rules is to place oneself outside of the linguistic game. Intelligence, on the other hand, is a mobile web of specialized abilities following specific rules of thought and language. Like hermeneutics, the theory of linguistic games stresses the prospective character of interpretation, which is never neutral learning of something that is static, since every act of comprehension is not justified in itself, but is informed by a context of meaning that is at once apparent and concealed.

Learning is fundamentally an activity. It does not end in the answering behavior or the registration of stimuli present in the ever changing and complex context, but is a transformation producing a concrete change both in content and in its relationship with the context. Hermeneutically, learning involves recursiveness. It draws on what has been learned previously, on a linguistic and experiential substrate that determines the commensurability between what is already known and what must be learned. An excessively lofty educational proposal will be incomprehensible, a banal one will mortify and demotivate the student. Pedagogical hermeneutics rejects both banality and

---

<sup>56</sup> Jakobson R., *La scienza del linguaggio*, tr. it., Roma-Napoli, Theoria, 1986

unnecessary complication. It is thought that orients comprehension, favors dialogue and searches for truth, and truth is a shared treasure, not a perishable commodity for immediate consumption. Communication, language, tradition, historical praxis and the social context allow the construction of versions of the world and investigations on truth which regard difference not as a limitation, but as an occasion for dialogue.

Due to the centrality it attributes to words and all other signs, pedagogical hermeneutics tries to overturn the dominating orthodoxy's discrediting of difference to allow difference to legitimately enter into a communicative exchange on an equal basis, finding a path to the real inclusion of weaker subjects.

For pedagogical hermeneutics, education thus ceases to feature a clash between dominant groups and weak subjects, turning into a positive tension aimed at harmonic growth founded on complementarity and participation in a shared and democratic communication. The infinite goal is Kant's Kingdom of Ends, in which man is always the end and never the means, where each must have the courage of using his or her intellect and be simultaneously subject and sovereign.

Hermeneutic pedagogy is knowledge of one's limits, shared communication, interpretation and comprehension, experience of passage and crossing of the threshold between one universe of meanings and the next, according to the criteria of a multiversal horizon of complex systems of meanings and of codes endlessly referring back to other codes. Truth then consists in the awareness of the frameworks that, like mobile webs, delimit each subject within a system. This mosaic of sorts is able to grant sense and significance to truth in education, as in games and in the theater. When we are involved in a game or watch a play, we inevitably identify with the proposed fictitious reality and at once believe and do not believe. Likewise, we need to acknowledge the sense of different educational contexts to delimit them as areas of meaning in the name of a geography of interpretation and comprehension. In many ways, to search for meaning in education and communication, especially with regard to difference, is still to come out of the Platonic cave to increment a propensity to a critical attitude that is not mere investigation on and for truth, but also an attempt at restoring the value and dignity of each subject, trying to trace mobile frameworks for each horizon of knowledge and for relationships producing dialogue, encounters, and solidary and inclusive communication.

## References

1. *Baldacci M.*, Un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia, Milano, Franco Angeli, 2014.
2. *Benito Escolano A.*, Gramigna A. (a cura di), Formazione e interpretazione, Milano, Franco Angeli, 2004.
3. *Bertin G.M.*, Educazione alla ragione, Roma, Armando, 1973.
4. *Ferraris M.*, Storia dell'ermeneutica, Milano, Bompiani, 1988.
5. *Gadamer H.G.*, Verità e metodo, tr. it., Milano, Bompiani, 1983.
6. *Givone S.*, Storia del nulla, Roma-Bari, Laterza, 2003.
7. *Habermas H.*, Agire comunicativo e logica delle scienze sociali, tr. it., Bologna, Il Mulino, 1980.
8. *Habermas H.*, L'inclusione dell'altro, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1998.
9. *Jakobson R.*, La scienza del linguaggio, tr. it., Roma-Napoli, Theoria, 1986.
10. *Minello R.*, Margiotta U., Poiein. La pedagogia e le scienze dell'educazione, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

11. *Mulè P.*, Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche, Cosenza, Edizioni Periferia, 2010.
12. *Muzi M.*, Piromallo Gambardella A. (a cura di), Prospettive ermeneutiche in pedagogia, Milano, Unicopli, 1995.
13. *Pareyson L.*, Ontologia della libertà, Torino, Einaudi, 1996.
14. *Perniola M.*, Contro la comunicazione, Torino, Einaudi, 2004.
15. *Salmeri S.*, Educazione, cittadinanza e nuova paideia, Pisa, ETS, 2015.
16. *Salmeri S.*, I puzzle del riconoscimento e le tessere dell'identità, Acireale-Roma, Bonanno, 2007.
17. *Salmeri S.*, Il maestro e la Bildung chassidica: Ebraismo ed educazione, Leonforte (EN), Euno Edizioni, 2012.
18. *Salmeri S.*, Manuale di pedagogia della differenza, Leonforte (EN), Euno Edizioni, 2013.
19. *Spadafora G.*, L'identità negativa della pedagogia, Milano, Unicopli, 1992
20. *Tarozzi M.*, Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico, Firenze, La Nuova Italia, 2005.
21. *Ulivieri S.* (a cura di), L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
22. *Volpicelli I.*, Schleiermacher e la pedagogia, in Schleiermacher F., Lezioni di pedagogia (1806), tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1999, pp. XI-XXXVII
23. *Watzlawick P.*, Beavin J. H., Jackson D. D., Pragmatica della comunicazione umana, tr. it., Roma, Astrolabio Ubaldini, 1971.

## Коммуникация и герменевтика в рамках инклюзии

Салмери Стефано,

председатель бакалавриата в образовательных науках, доцент педагогики  
Университета "Kore di Enna", Sicilia, Italy, [stefano.salmeri@unikore.it](mailto:stefano.salmeri@unikore.it)

---

Герменевтическая педагогика представляет собой проблемный и критический подход. Герменевтика позволяет рассматривать образование как возможность, а не необходимость.

**Key Words:** герменевтика, образование, эмансипация, осознание, проблемный подход.

---

### Литература

1. *Baldacci M.*, Un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia, Milano, Franco Angeli, 2014.
2. *Benito Escolano A., Gramigna A.* (a cura di), Formazione e interpretazione, Milano, Franco Angeli, 2004.
3. *Bertin G.M.*, Educazione alla ragione, Roma, Armando, 1973.
4. *Ferraris M.*, Storia dell'ermeneutica, Milano, Bompiani, 1988.
5. *Gadamer H.G.*, Verità e metodo, tr. it., Milano, Bompiani, 1983.
6. *Givone S.*, Storia del nulla, Roma-Bari, Laterza, 2003.
7. *Habermas H.*, Agire comunicativo e logica delle scienze sociali, tr. it., Bologna, Il Mulino, 1980.
8. *Habermas H.*, L'inclusione dell'altro, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1998
9. *Jakobson R.*, La scienza del linguaggio, tr. it., Roma-Napoli, Theoria, 1986
10. *Minello R., Margiotta U., Poiein.* La pedagogia e le scienze dell'educazione, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.
11. *Mulè P.*, Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche, Cosenza, Edizioni Periferia, 2010.
12. *Muzi M., Piromallo Gambardella A.* (a cura di), Prospettive ermeneutiche in pedagogia, Milano, Unicopli, 1995.
13. *Pareyson L.*, Ontologia della libertà, Torino, Einaudi, 1996.
14. *Perniola M.*, Contro la comunicazione, Torino, Einaudi, 2004.
15. *Salmeri S.*, Educazione, cittadinanza e nuova paideia, Pisa, ETS, 2015.
16. *Salmeri S.*, I puzzle del riconoscimento e le tessere dell'identità, Acireale-Roma, Bonanno, 2007.
17. *Salmeri S.*, Il maestro e la Bildung chassidica: Ebraismo ed educazione, Leonforte (EN), Euno Edizioni, 2012.

18. *Salmeri S.*, Manuale di pedagogia della differenza, Leonforte (EN), Euno Edizioni, 2013.
19. *Spadafora G.*, L'identità negativa della pedagogia, Milano, Unicopli, 1992.
20. *Tarozzi M.*, Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico, Firenze, La Nuova Italia, 2005.
21. *Ulivieri S.* (a cura di), L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
22. *Volpicelli I.*, Schleiermacher e la pedagogia, in Schleiermacher F., Lezioni di pedagogia (1806), tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1999, pp. XI-XXXVII.
23. *Watzlawick P.*, Beavin J. H., Jackson D. D., Pragmatica della comunicazione umana, tr. it., Roma, Astrolabio Ubaldini, 1971.

Курбакова С.Н.  
Актуальные задачи развития русского языка в  
полиэтническом социуме  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 71–78.  
doi: 10.17759/langt.2016030108

Kurbakova S.N.  
Actual problems of development of the Russian  
language in a multi-ethnic society  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 71–78.  
doi: 10.17759/langt.2016030108

## Актуальные задачи развития русского языка в полиэтническом социуме

Курбакова С.Н.,

доктор филологических наук, доцент, Военный университет, Москва, Россия,  
[svetlanakurbakova@yandex.ru](mailto:svetlanakurbakova@yandex.ru)

Автор полагает, что на употребление языковых средств в речевом общении влияют традиции и правила коммуникации, принятые в данном языковом сообществе. По мнению автора, представляется актуальным обратиться к российскому опыту многонационального взаимодействия, которое в советское время обозначалось высоким понятием «дружба народов»: он может послужить надежной, проверенной временем, моделью реализации языковой политики в полиэтническом социуме. Прежде всего, следует всесторонне активизировать деятельность по популяризации русского языка и защите его норм от размывания при нецелесообразном использовании иностранных заимствований, в большей степени из английского языка.

**Ключевые слова:** национальная культура, русский язык, лексические заимствования, образование.

### Для цитаты:

Курбакова С.Н. Актуальные задачи развития русского языка в полиэтническом социуме [Электронный ресурс] // Язык и текст langpsy.ru. 2016. Том 3. №1. URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Kurbakova.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг) doi: 10.17759/langt.2016030108

### For citation:

Kurbakova S.N. Actual problems of development of the Russian language in a multi-ethnic society [Elektronnyi resurs]. *Jazyk i tekst langpsy.ru [Language and Text langpsy.ru]*, 2016, vol. 3, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Kurbakova.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy) doi: 10.17759/langt.2016030108

Россия на протяжении многовековой истории всегда играла значительную роль в международном сообществе. В настоящее время наша страна остаётся одной из главных стран, противостоящих однополярному миру, что делает её объектом агрессивной политики некоторых зарубежных стран, что в частности, отражается и на положении русского языка на постсоветском пространстве. В XX веке русский язык занял значимое место в числе так называемых мировых языков. Русский язык считается официальным языком, но негосударственным в таких странах, как Казахстан, Киргизия, Абхазия. В некоторых административных единицах Молдавии и Румынии русский признан одним из официальных языков. В Таджикистане русский язык является по конституции «языком межнационального общения» и официально используется в законотворчестве. В некоторых округах штата Нью-Йорк в США на русский язык должны переводиться документы, связанные с выборами. В Узбекистане русский язык используется в органах ЗАГСа. Русский язык является важной частью мирового сообщества. Так, например, русский язык закреплён в ООН, как один из рабочих языков, а во всемирной паутине Интернет русский занимает второе место по популярности (5,94%), с небольшим отрывом обходя немецкий (5,9%). Об этом

свидетельствуют результаты исследования W3Techs. Лидером в списке главных языков всемирной сети с большим отрывом остаётся английский (54,7%), на котором написаны значительное количество страниц и документов [1]. Д. Кристал в своей книге «Английский язык как глобальный» [6] отметил, что основой всеобщего английского являются нормы американского варианта английского языка. О «лингвистическом империализме» [9] писал и британский лингвист Р. Филлипсон, характеризуя английский язык как механизм колонизации «стран третьего мира» странами Запада, таким образом, распространяя свою культуру, а значит, и идеологию. Представляется актуальным обратиться к российскому опыту многонационального взаимодействия, которое в советское время обозначалось высоким понятием «дружба народов»: он может послужить надёжной, проверенной временем, моделью реализации языковой политики в полиэтническом социуме.

Несмотря на то, что русский язык имеет большой внутренний потенциал для дальнейшего развития, к сожалению, следует отметить, что он является единственным из 10-12 ведущих мировых языков, который на протяжении последних 15 лет неуклонно утрачивал свои позиции во всех основных регионах мира. По мнению экспертов, в ближайшие 20 лет эта негативная тенденция может сохраниться, если не будут приняты соответствующие меры по эффективной поддержке русского языка и культуры внутри страны, в ближнем и дальнем зарубежье [1].

Наиболее действенными орудиями языковой политики являются административная сфера, система образования, средства массовой информации. Однозначно, что роль того или иного языка в мировой цивилизации определяется не только числом его носителей, то есть владеющих им в качестве родного языка, но и также знающих его в качестве второго или третьего иностранного языка. Большую роль играет уровень экономического и научно-технического развития стран, использующих этот язык, а также области человеческой деятельности, в которых применение соответствующего языка является приоритетным. Немаловажное значение имеет и вклад национальной культуры, базирующейся на том или ином языке, в мировую культуру. Стоит всегда помнить, что на употребление языковых средств в речевом общении «влияют традиции и правила коммуникации, принятые в данном языковом сообществе» [4, с. 17].

Прежде всего, следует всесторонне активизировать деятельность по популяризации русского языка и защите его норм от размывания при нецелесообразном использовании иностранных заимствований, в большей степени из английского языка.

Глобализация всех мировых процессов способствовала распространению английского языка в роли *lingua franca*. Внутренняя предрасположенность английского языка к варьированию обусловила то, что он стал активно использоваться в качестве инструмента в профессиональном и повседневном общении представителей различных национальных сообществ, прежде всего в сфере информационных технологий и в сети Интернет. В качестве предпосылки экспансии английского языка называют развитие информационных технологий и сети Интернет, объединяющей пользователей компьютерной техникой во всем мире. Исторически сложилось так, что наиболее прогрессивные технологии работы с информацией в свое время получили наибольшее развитие в тех странах, где этому благоприятствовал инвестиционный климат. Вместе с долларом США инвестировали в мировое информационное пространство и английский язык, заставив изучать английский огромную часть населения, в частности ту, которая активно пользуется Интернетом. Однако стоит заметить, что на уровне машины коммуникация осуществляется в форме языка символов (машинных кодов), который далек от естественного языка, поэтому связь английского языка и компьютеризации обусловлена исключительно экстралингвистическими факторами: как говорится, кто платит, тот и заказывает язык общения. По мнению Н. Фэйрклоу, автора таких работ, как «Дискурс и социальные изменения» [8], «Язык и глобализация» [7], современную языковую ситуацию в



мире можно охарактеризовать как период «технологизации» языка общения: в условиях интенсивного использования Интернета во всех сферах жизни общества широко используется и английский язык, активно обслуживающий данную сферу. Достижения в области науки и техники и ранее выходили на передний план обсуждения и находились в центре общественного внимания, однако, как правило, представители определенной технической отрасли профессионально общались изолированно, в пределах определенной заинтересованной группы. Сегодня, как говорят специалисты, Интернет является неотъемлемой частью культуры общества, одним из основных элементов развития цивилизации (правда, как нам представляется, не всегда в сторону прогресса). Его специфика заключается в том, что это не просто значительное техническое изобретение, но и важное социальное явление. Сегодня Интернет перестаёт быть чисто технической профессиональной сферой, все члены общества так или иначе вовлечены в эту деятельность [2]. С экспансией компьютера и Интернета другие языки заимствовали слова из английского языка для выражений новых понятий/ Например, в русском языке появились гаджеты (от англ. gadget), серверы (от англ. server), вебсайты и вебмастеры (от англ. website и webmaster), лэп топы (от англ. laptop), технические писатели (от англ. technical writers) вместо «составителя технической документации», флэшки (сокр. от англ. flash drive), карты памяти (от англ. memory cards), драйверы (от англ. drives), MP [эм пэ] плееры (от англ. MP player) и даже такие глаголы действия, как лайкнуть, чатиться, зачекиниться (от англ. check in) вместо «зарегистрироваться» и т.п.

Стоит согласиться, что каждая научно-техническая революция, если её рассматривать как возникновение какой-то новой общественной системы, сопровождается лингвистической революцией. Язык стремится отразить полностью и адекватно новый объект культуры, техники, науки, что и оказывает влияние на общие языковые процессы, происходящие в обществе. Конечно, появление новой техники влечет за собой появление новой терминологии, и, как известно, иноязычный термин на первых порах в тексте сопровождается пояснением, комментарием, описанием сферы применения, а затем язык адаптирует новый термин с помощью калькирования или формирования своей лексической единицы: это процесс носит эволюционный естественный характер.

Тревогу вызывают другие тенденции: когда вербальные средства национального языка, в том числе, русского, нецелесообразно заменяются английскими заимствованиями - англицизмами, которые, как нам представляется, нарушают внутренние законы функционирования национального языка: ведь за каждым словом стоит понятие, подменяя слова, можно подменить понятия, повлиять на языковую картину мира, а следовательно, на процессы восприятия и концептуализации действительности. Например, чем обоснована замена русских слов «выполнение, реализация соглашения» на «имплементация соглашения» (от англ. implementation), «проблемы, задачи» — на «вызовы» (от англ. challenge), «продажа, реализация продукта» — на «ритейл продукта» (от англ. retail). Автору удалось набрать большое количество примеров из лекции русскоязычного профессора по проблемам дистанционного обучения. Порой создавалось впечатление, что говорят на русском английском:

- «драфт (от англ. draft) программы обучения» вместо «проект»,
- «инвестировать (от англ. invest) время в подготовку студентов» вместо «тратить время на подготовку студентов»,
- «топовая позиция (от англ. top position)» вместо «высокая должность», «требовать профессиональной экспертизы» (от англ. professional expertise) вместо «профессиональных навыков»,
- «турнове (от англ. turnover) персонала» вместо «смена (текучесть) кадрового состава»;

- «эссесмент (от англ. assessment) центр» вместо «центр оценки (профессиональных качеств персонала)»;
- «симуляция (от англ. simulation)» вместо «моделирование ситуации»;
- «гуру менеджмент (от англ. guru и management)» вместо «пример наставника»;
- «бизнес кейсы (от англ. business case)» вместо «случай из практики»; «западные кейсы» вместо «случаи из практики западных компаний»;
- «брендинг (от англ. branding) преподавателей» вместо «поддержка преподавателей на рынке труда»;
- «знать свой бизнес (от англ. business)» вместо «знать свое дело»;
- «стратегический [эйч ар] HR (от англ. human resources)» вместо «стратегия развития кадров»;
- «мотивационный спикер (от англ. motivation и speaker)» вместо «агитатор»;
- «рейтинг» (от англ. rating) вместо «оценка».

Почему происходит такая замена? Дань моде и желание «быть в тренде», показав знание иностранного языка? Профессиональный навык переводчика переключаться с одного языка на другой, различать «свою и чужую» лексическую и грамматическую структуру, стилистическую окраску позволил автору уловить замену свойственных русскому языку структур на иностранные. Но это особый навык переключения с одного языка на другой, который развивают в процессе переводческой подготовки, а когда обычные пользователи Интернета, бизнесмены, туристы принимаются за изучение иностранного языка, они, к сожалению, не осваивают этот навык «перекодирования» с одного языка на другой, а вместе с языковыми средствами впитывают чужую культуру: сначала, речевую, а потом и духовную. Ведь когда англоговорящие преподаватели пытаются объяснить русскоговорящим разницу между *society* (перевод с англ. общество, социальная общность, организация) и *community* (перевод с англ. община, сообщество по интересам, живущие на одной территории люди), они пытаются дать оценку, связав *society* как организованный социум с насилием над личностью, ограничением свобод, а *community* как племя, проживающее на общей территории, народ, — со свободой волеизъявления. Подобным образом, события можно назвать «революцией» (*revolution*), а можно и «вооруженным переворотом, незаконным захватом власти» (*coup*). Психолингвистика убедительно показала, что использование языковых средств в речи мотивированно целями и задачами адресанта и направлено на оказание определенного регулятивного воздействия на адресата [5].

В современных условиях глобализации остро встаёт вопрос о сохранении самобытности национальных языков. В результате экспансии английского языка во многих европейских и славянских языках наблюдается формирование псевдоанглийской речи, которая обслуживает не только межкультурную коммуникацию, но и общение членов одного языкового коллектива, для которых английский - неродной язык. Англоязычные заимствования во многих языках уже воспринимаются не как чужие, а как свои. Они переполнили все средства массовой информации, начиная от рекламы и заканчивая телевидением, радио и прессой, ими пестрят различные вывески. Таким образом, процесс внедрения англицизмов в другие языки оказывает сильное влияние на формирование языкового сознания молодого поколения и зарождение так называемого нового конгломеративного явления - смешения национальных языков с английским языком. Это явление нельзя назвать заимствованием, поскольку оно не взаимодействует со строем какого-то ни было национального языка, а разрушает его и приводит к масштабным структурным преобразованиям. Подобное влияние на национальный язык влечет и внесение чужеродных изменений и в менталитет народа. Современные

психолингвистические исследования убедительно указывают на взаимосвязь языка и мышления: «Обращение к языку позволяет проникнуть в сознание человека, изучение которого способствует пониманию мировосприятия, менталитета иного этноса. На различных этапах развития в человеческом сознании происходит процесс моделирования объективной действительности. Наряду с общим целостным системным осмыслением и ощущением устройства мира существует ряд разнообразных проекций вселенной на сознание разных народов» [3, с. 74]. Таким образом, сохранение русского языка имеет прямое значение для поддержания и развития русского менталитета и культуры.

Актуальным направлением развития русского языка является проведение последовательной языковой политики в нашем полиэтническом социуме. Важнейшим фактором развития русского языка является его поддержка самими носителями, для которых он первый, родной, язык. Примечательно, что в настоящее время предпринимаются мощные усилия по развитию грамотности населения, по воспитанию уважительного отношения к русскому языку, литературе, искусству. Также стоит учитывать, что в нашу страну приезжают иностранные граждане с целью получения образования, трудоустройства и туризма, из чего следует, что эта категория людей при получении качественных знаний также может содействовать укреплению авторитета и росту привлекательности русского языка. Обучение иностранных граждан в Российской Федерации должно предусматривать приобретение устойчивых навыков общения на русском языке в процессе обучения. Таким образом, главными задачами являются укрепление позиций российских вузов, сохранение и развитие национальной школы образования всех ступеней – от начального до высшего, усиление государственной поддержки изучения русского языка.

## Литература

1. *Арефьев А.* Демографические изменения — не на пользу русскому языку // Демоскоп Weekly № 571-572, 14 - 27 октября 2013 / Электр. аналит. междунар. журн. [Электронный ресурс]. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2006/0251/tema05.php>
2. *Ахренова Н.А.* Условия взаимодействия русского и английского языков в Интернете // Актуальные проблемы языкового образования в вузе. Вопросы теории языка и методики обучения. Сб. материалов 2-ой международной научно-практической конференции. Коломна, 2007. С. 96-104.
3. *Ганюшина М.А.* Понятие «душа» в языковых картинах мира на индоевропейском фоне // Коммуникация в современном поликультурном мире: прагматика лингвистического знака: Сборник научных трудов / под ред. Т.А. Барановской. М.: Pearson, 2015. С. 74-82.
4. *Курбакова С.Н.* К вопросу изучения статусно-ролевой структуры межличностного общения / Коммуникация в современном поликультурном мире: диалог культур. Ежегодный сборник научных трудов. Отв. редактор Т.А. Барановская. Москва, 2014. С. 12-23.
5. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение - онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сб. статей. М.: Наука, 1996. С.26-42.

*Курбакова С.Н.*

Актуальные задачи развития русского языка в  
полиэтническом социуме  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 71–78.  
doi: 10.17759/langt.2016030108

*Kurbakova S.N.*

Actual problems of development of the  
Russian language in a multi-ethnic society  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 71–78.  
doi: 10.17759/langt.2016030108

6. *Crystal D.* English as a Global Language. Cambridge, England: Cambridge UP; 1997. 150 p.
7. *Fairclough N.L.* Language and Globalization. 2006 Routledge. 186 p.
8. *Fairclough N.* Discourse Studies. 2011. Fairclough N., Mulderrig, J. & Wodak, R. A multidisciplinary Introduction. van Dijk, T. A. (ed.). London: Sage, p. 357-378.
9. *Phillipson R.* Linguistic Imperialism. Oxford, New York: Oxford University Press, 1992. 365 p.

# Actual problems of development of the Russian language in a multi-ethnic society

Kurbakova S.N.,

Doctor of Philology, Assistant Professor, VUMO, Moscow, Russia,  
*svetlanakurbakova@yandex.ru*

---

The author presumes that national communication traditions and rules actually effect the way verbal means are used in speech. The author thinks it is urgent to refer to the Russian experience of multinational interaction which was gained and determined as “friendship of nations” in the Soviet era: it can be employed as a solid, reliable model of the language policy in the multiethnic society. First of all, it is vital to promote and spread the Russian language as well as to secure it from foreign intervention – unreasonable usage of borrowings, mainly from the English language.

**Key Words:** national culture, the Russian language, lexical borrowings, education.

---

## References

1. *Aref'yev A.* Demograficheskie izmeneniya — ne na pol'zu russkomu yazyku // Demoskop Weekly № 571-572, 14 - 27 oktyabrya 2013 / Elektr. analit. mezhdunar. zhurn. [Elektronnyy resurs]. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2006/0251/tema05.php>
2. *Akhrenova N.A.* Usloviya vzaimodeystviya russkogo i angliyskogo yazykov v Internetе// Aktual'nye problemy yazykovogo obrazovaniya v vuze. Voprosy teorii yazyka i metodiki obucheniya. Sb. materialov 2-oy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Kolomna, 2007. pp. 96-104.
3. *Ganyushina M.A.* Ponyatie «dusha» v yazykovykh kartinakh mira na indoevropeyskom fone // Kommunikatsiya v sovremennom polikul'turnom mire: pragmatika lingvisticheskogo znaka: Sbornik nauchnykh trudov / pod red. T.A. Baranovskoy. M.: Pearson, 2015. pp. 74-82.
4. *Kurbakova S.N.* K voprosu izucheniya statusno-rolevoy struktury mezhlichnostnogo obshcheniya / Kommunikatsiya v sovremennom polikul'turnom mire: dialog kul'tur. Ezhegodnyy sbornik nauchnykh trudov. Otv. redaktor T.A. Baranovskaya. Moskva, 2014. S. 12-23.
5. *Tarasov E.F.* Mezhkul'turnoe obshchenie - ontologiya analiza yazykovogo soznaniya // Etnokul'turnaya spetsifika yazykovogo soznaniya. Sb. statey. M.: Nauka, 1996. pp. 26-42.
6. *Crystal D.* English as a Global Language. Cambridge, England: Cambridge UP; 1997. 150 p.

*Курбакова С.Н.*  
Актуальные задачи развития русского языка в  
полиэтническом социуме  
Язык и текст langpsy.ru  
2016. Том 3. № 1. С. 71–78.  
doi: 10.17759/langt.2016030108

*Kurbakova S.N.*  
Actual problems of development of the  
Russian language in a multi-ethnic society  
Language and Text langpsy.ru  
2016, vol. 3, no. 1, pp. 71–78.  
doi: 10.17759/langt.2016030108

7. *Fairclough N.L.* Language and Globalization. 2006 Routledge. 186 p.
8. *Fairclough N.* Discourse Studies. 2011. Fairclough N., Mulderrig, J. & Wodak, R. A multidisciplinary Introduction. van Dijk, T. A. (ed.). London: Sage, pp. 357-378.
9. *Phillipson R.* Linguistic Imperialism. Oxford, New York: Oxford University Press, 1992. 365 p.

# Europe and the pedagogical challenge of interculturality: awareness and personal participation beyond the utopia

Annino Alessio,

Ph.D. in Models of training, Research fellow, Department of political and social sciences, University of Catania, [alann69@hotmail.it](mailto:alann69@hotmail.it)

In western states today, and not only in these quarters, there are noteworthy and dangerous oscillations between extreme forms of nationalism and more democratic trends. There is a tendency to shut off towards other nations, to see one's own nationality as a cultural and traditional dimension in need of protection, currently under threat from invasion by other ethnicities, who cannot easily be assimilated to one's own values and principles. How, then, is it possible to overcome the appeal of ideologies of resistance of nationalistic, conservative type? In all probability, an excellent first step is offered by the new pedagogical rationality of education for democracy, which is at the head of the current of critical pedagogy of emancipation, calling for responsible choices and direct participation in the democratic life of a civil society.

**Ключевые слова:** integration, culture and democracy, responsibility, direct participation, racism-separation.

## Для цитаты:

Аннино Алессіо Европа и педагогическая проблема межкультурного взаимодействия: знание и личное участие за пределами утопии [Электронный ресурс] // Язык и текст langpsy.ru. 2016. Том 3. №1. URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Annino.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг) doi: 10.17759/langt.2016030109

## For citation:

Annino Alessio Europe and the pedagogical challenge of interculturality: awareness and personal participation beyond the utopia [Elektronnyi resurs]. *Jazyk i tekst langpsy.ru* [Language and Text langpsy.ru], 2016, vol. 3, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n1/Annino.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy) doi: 10.17759/langt.2016030109

## Foreword

"Unity in diversity", is the motto of the European Union, which was first coined in 2000, and clearly shows the intention to «[...] indicate how, through the EU, the Europeans have been able to work together for peace and prosperity, maintaining at the same time the rich diversity of cultures, traditions and languages of the continent»<sup>57</sup>

In reality, if we consider certain sectors of scientific study and of civil society in the modern age, the message most frequently encountered is either that "integration does not exist", or that it cannot exist. There are numerous efforts made in order to favour the peaceful co-existence, at a continental level, of the European peoples, and to take a planetary, humane (or, humanitarian?) perspective on an attitude of welcoming inclusion towards an ever-growing number of immigrants. Hence, such a judgement might appear to be rather harsh, even cruel; however, it is evidence of a double attitude

<sup>57</sup> «Il Motto della UE», in [http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/motto/index\\_it.htm/02-16](http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/motto/index_it.htm/02-16).

towards the potential of immigration. On the one hand, it shows how the feeling of belonging, in an exclusive way, is becoming more rooted, which is thanks also to media campaigns that seduce the ears of listeners who are only waiting to increase their own already existing category of “enemies”, fearing the threat of possible disruption of the traditional order. On the other hand, distrust towards the integration or inclusive processes, are of a strictly ontological or phenomenological type; resting, that is to say, on the differences between ethnicities and cultures interpreted as incompatible in their daily manifestations. The historical context, undoubtedly, is not characterised by that serenity, that peace of mind which encourages people to reach out and embrace the other. Rather, fear and anxiety are the sharpest weapons, being wielded by those who use terrorism to subvert and destabilise the centuries-old values of cohabitation. Bloody threats and violence have long been the most devastating weapons for generating confusion and unrest in democratic contexts. For these reasons, it would be most useful to offer a pedagogical reflection on the motives that induce people to resist integration, in an implicit if not in a direct way, and try to understand the scope of prejudice in contemporary thought.

### The contexts and their problems

There is talk, of not too subtle a kind, of doubts, and the deconstruction of certainties about the structure of integration itself, which is seen as the foundation for peaceful coexistence and harmony among ethnic groups. This is telling, especially in a historical and social context in constant change towards global and planetary multiculturalism. In this scenario, the encounter with otherness will be increasingly characterized by personal experience. When one hears it said that integration does not exist, it is appropriate to fix certain points on which to reflect, to try to understand how a principle upon which historians, lawyers, anthropologists, educators and sociologists have concentrated on so much, may reveal such uncertainty, especially at such a delicate moment of political and cultural upheaval.

As Casamassima claimed, at a certain moment of the relationship between autochthonous and allochthonous, there presents itself «[...] the problem of integration. Which does not exist. Not the problem, integration. In the sense that there only exists acceptance of the dominant culture of a territory [...] (Southerners) have accepted the customs, traditions and habits of the Piedmontese. In their case, the “terroni” have continued to speak their dialects, to eat their dishes, to direct their children towards the values of their native lands. Integration has only occurred bit by bit, with small steps towards cohabitation on both sides»<sup>58</sup>.

It could, then, be argued, that in the period preceding extra-EU immigration, Italian society demonstrated a form of reciprocity that was in any case limited to work for the few foreigners already present and for the numerous immigrants from southern Italy, which was circumscribed to the exchanges and interpersonal relations between natives. In this sense, Casamassima’s example is striking, and allows us to draw attention to the context of *separation*<sup>59</sup>, which has perhaps been neglected, but which has an undeniable force in the case of relations between autochthonous Piedmontese or Lombards and southern immigrants between the '50's and the '80's of the XXth century. It recurs today as a potential (and, alas, ever more concrete) factor of destabilization in the delicate processes involved in the approach to a more distant type of otherness, following the growing waves of immigration from around the globe. The elements that foster it are no longer differences of

<sup>58</sup> P. Casamassima, *L'integrazione non esiste*, «Corriere della sera», 23 gennaio 2016. Immediately afterwards, regarding internal Italian migration of the '50's from South towards the North, he adds that «“We were waiting for arms, and men arrived”, was the lament of prof. Valletta, watching the siege at Fiat by labourers arrived from the South. Ex farmers and manual workers, who for long years were not integrated».

<sup>59</sup> The term *separation*, from the point of view of social context, indicates the «maintenance of one’s own language and culture, at the margins of the host culture», cfr. L. Amatucci, *La cittadinanza e l'educazione nella società multiculturale*, in L. Amatucci, A. Augenti, M. Matarazzo, editors, *Lo spazio Europeo dell'educazione. Scuola, Università, Costituzione per l'Europa*, Anicia, Roma 2005, p. 185.



dialect within a common language framework, or dietary habits, as was previously the case. They concern the deeper religious, existential and cultural spheres, which is why separation goes beyond mere semantics and appears to be a space for non-meeting, which oscillates dangerously towards confrontation. It is thus evident that reciprocity is reinforced among the indigenous, while it has almost completely disappeared with regard to the foreigner, who is also framed as a competitor in the sphere of labour.

The factors so far considered are contributing to the delineation of a picture of progressive distrust towards integration in the European context, and in fact, it is said that «We are witnessing the slow agony of the dream of European integration, disintegrating without a single demonstration occurring anywhere, among its 500 million citizens. It is clear that European institutions are in an existential crisis but the debate is only at intergovernmental level. This proves clearly that European citizens do not feel close to Brussels»<sup>60</sup>. A feeling of distance from Europe, then, is openly discussed among ever-growing sectors of the Ancient Continent. If we then consider the differences in religious faith between indigenous and foreigner, we see how distrust and fears may lead to ostracism, in a blind circle of intolerance, which is worsened by the terrorist campaigns of fundamentalist groups against western democracies.

In this regard, it is important to remember the view of the EU Commission, in their communications of 2000 and 2001, where they outlined a certain number of principles to which integration policies were to be aligned; the most relevant of these principles is the necessity for a multi-sectorial approach, which considers not just the economic or social dimensions of integration, but also issues relating to religious and cultural differences, to citizenship, to participation and to civil and political rights. However different may be the exigencies of one territory from another, it is essential that policies of integration are planned according to a general, long-term logic. At the same time, answers must be found for specific needs of certain groups, responding to local limitations. Such methods must aim at creating partnerships between a multiplicity of interested parties, and consequently, they require adequate resources. Members of the migrant communities, including women and subjects enjoying international tutelage are required, according to the Commission, to participate in the planning, the implementation, and evaluation of projects and policies that relate to them<sup>61</sup>. In principle, it is absolutely necessary to acquire awareness of the enormous scope of the complexities deriving from the constant progressive changes underway in our society. These are of quantitative nature, and directly concern the construction, in most important places of the west, of ever larger cultural minorities, evidently differing one from the other; and also qualitative, since they materialize in the legitimate requests on the part of these ethnicities, to be hosted and treated not just as a collection of single subjects, but as a community with their own structures and their own identity<sup>62</sup>.

An important document of the Salto-Youth Cultural Diversity Resource Centre of 2012 fixes certain fundamental standards in order to counter the insecurity that derives from multicultural and intercultural processes in a strict sense, declaring that «Self-reflection and personal feedback are mentioned as the main tools used for dealing with insecurity as well as support from the group, which is considered as an important factor to feel safe and secure»<sup>63</sup>. However, personal reflection and the

---

<sup>60</sup> R. Savio, *Disintegrating Europe met with indifference*, in [www.italianinsider.it/?q=node%2F3626](http://www.italianinsider.it/?q=node%2F3626), Tuesday Feb. 09, 2016.

<sup>61</sup> Cfr. *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni su immigrazione, integrazione e occupazione*, Brussels 3.6.2003, COM (2003), p. 336.

<sup>62</sup> Cfr. A. Gambino, *Gli altri e noi: la sfida del multiculturalismo*, il Mulino, Bologna 1996, pp.55-57.

<sup>63</sup> P. Bortini, B. Motamed-Afshari, *Intercultural Competence. Research Report*, October–December 2011, Salto-Youth Cultural Diversity Resource Centres, Council of Europe, pp. 28-29.

search for feedback in otherness are not sufficient in themselves, if not supported by constant personal participation and the attempt to create empathy and a critical thought, since «Empathy is seen by the respondents as an important quality in order to listen actively and communicate properly. The emotions shall be given adequate space and time, in order to make oneself understood and understand the other»<sup>64</sup>.

To emancipate oneself from fear and distrust through direct participation is, therefore, the crux of education for democracy, the knot to be loosened by a discipline such as pedagogy, which, in the modern period can never be deaf to voices of change. The fundamental assumption is that intercultural education requires a solid ethical and moral dimension, which is personal and social before it is political and administrative; only when the consciousness of inviolable human rights of individual men and citizens emerges from below is it possible to organise action in terms of educational choices, in order to avoid the diffusion of racism and prejudices that only aim to defend the interests of the few with respect to those of a community.

Alleman-Ghionda has argued for a long time that «according to a certain number of empirical research projects, there is no country of the European Union where scholastic structures and curricula have been reformed or renewed in such a way as to correspond to the pedagogical ideals of an intercultural education which is aware of otherness»<sup>65</sup>. The intercultural approach concentrates on difference, which necessarily implies respect and interest towards plurilingualism, and frequently conflicts with the doctrines, myths and pedagogical and educational activities which are customarily found in an educational institution. The objectives to pursue, then, must be the capacity to live with pluralism, openness to dialogue, the will to meet and communicate, in a perspective that sees identities as in continual evolution. This is an undeniable, universal assumption of modern societies. We are doubtless faced by a universal renewal, which will necessitate, first of all, a change in *forma mentis*. Indeed, Cambi specifies, the development of a new *forma mentis*, which goes beyond belonging, predisposed to put a high value on dialogue and collaboration will be necessary. Such changes require preparatory work, both in the deepest parts of each individual and in collective life. Cambi, in fact, speaks of «pluralism, of integrated and dialectic socialisation, of identities that are neither dogmatic nor self-sufficient»<sup>66</sup>. Remembering the term separation, this can partly be traced to Casamassima's assertion regarding immigrants of Muslim religion, since «Once they have arrived in our places, whoever belongs to the Islamic faith obeys our rules, our laws, our customs. However, they are not able to accept our culture, because this would imply a blasphemous contamination, which leads us to the problem of the Islamic world: modernity»<sup>67</sup>. From this point of view, the factor in question is not just the essence of empathy itself, but principally its function as a support to possible integration. The focus of pedagogical reflection on the topic of integration will position itself more and more between the ability to efficiently manage migratory policies and that of constructing solid links between the territory and the institutions, in support of integration policies, overcoming prejudices and ethno-centric resistances. In this regard, Fiorucci explains, decisively, that «The current difficulties of integration policies, like their possible future outcomes, are closely connected with the capacity to govern this complex process of economic, demographic, cultural and more generally social transformation that we have seen over the last twenty years. [...]. The capacity to develop a culture of welcome and of integration in terms of social equity, aware of the migratory experience and of the

---

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>65</sup> C. Alleman-Ghionda, *Educazione per tutti, diversità e inclusione: prospettive Internazionali*, in Corsi M., a cura di, *La ricerca pedagogica in Italia tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014, p.1.

<sup>66</sup> F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2006, p.11.

<sup>67</sup> Cfr. P. Casamassima, *L'integrazione non esiste*, «Corriere della sera», 23 gennaio 2016.

turbulent and flexible transformations in postfordist society will become the foundation stone on which to base the future of our democracy»<sup>68</sup>.

Fiorucci's contribution helps draw attention to the concept of integration in its connection to that of social equity, which in its turn raises two fundamental principles within the life of a democracy: respect for law and for rules, which are unequivocal and shared, and equality of opportunity, reinforced by solidarity. In our humble opinion, without a minimal focus on axiology, and on the crisis that it is currently undergoing in the contemporary period, without awareness of the most elementary of human rights, it is impossible to construct a common platform of interaction with otherness, with its world, its culture and its essential values. In fact, the fundamental error on which commonplace mediatic campaigns are based, regards otherness understood in its monocultural sense; it regards only the extra EU immigrant of black skin, when, from a humanitarian point of view, all of Us are potentially others for those who do not know us, or who know us only superficially. We are a source of difference, in antithesis to the potential Them, inasmuch as we are the bearers of thoughts, spiritual beliefs, sentiments and sexual, cultural and existential orientations; which is why it is necessary to participate. To participate, in order to overcome obstacles which draw their origins from our own consciousness, first of all, rather than from the undoubted difficulties we face of a contingent nature. To succeed in managing these factors will be the true challenge to education and to democracy.

## References

1. *Allemann-Ghionda C.*, Educazione per tutti, diversità e inclusione: prospettive Internazionali, in Corsi M., a cura di, La ricerca pedagogica in Italia tra innovazione e internazionalizzazione, Pensa MultiMedia, Lecce 2014.
2. *Bortini P., Motamed-Afshari B.*, Intercultural Competence. Research Report, October–December 2011, Salto-Youth Cultural Diversity Resource Centres, Council of Europe.
3. *Cambi F.*, Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale, Carocci, Roma 2006.
4. *Casamassima P.*, L'integrazione non esiste, «Corriere della sera», 23 gennaio 2016
5. Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni su immigrazione, integrazione e occupazione, Bruxelles, 3.6.2003, COM (2003) 336.
6. *Fiorucci M.*, Integrazione, educazione e mediazione interculturale, in Mariani A., a cura di, Venticinque saggi di pedagogia, Franco Angeli, Milano 2012.
7. *Gambino A.*, Gli altri e noi: la sfida del multiculturalismo, il Mulino, Bologna 1996.
8. *Savio R.*, Disintegrating Europe met with indifference, «Italianinsider.it», Tuesday Feb. 09, 2016.

---

<sup>68</sup> M. Fiorucci, *Integrazione, educazione e mediazione interculturale*, in A. Mariani, editors, *Venticinque saggi di pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 159.

## Европа и педагогическая проблема межкультурного взаимодействия: знание и личное участие за пределами утопии

Аннино Алессіо,

научный сотрудник кафедры политических и социальных наук, Университет Катании, Катания, Италия, [alann69@hotmail.it](mailto:alann69@hotmail.it)

---

Данная статья посвящена решению лингвометодических проблем (содержание, формы, исследования и методическое обеспечения), которые связаны с законами становления и развития двуязычия среди дагестанских школьников. Второй язык формируется в процессе преподавания русского языка как неродного в дошкольном и начальном образовании.

**Ключевые слова:** социальная и языковая ситуация, модели образовательных организаций, двуязычное образование.

---

### Литература

1. *Allemann-Ghionda C.*, Educazione per tutti, diversità e inclusione: prospettive Internazionali, in Corsi M., a cura di, La ricerca pedagogica in Italia tra innovazione e internazionalizzazione, Pensa MultiMedia, Lecce 2014.
2. *Bortini P., Motamed-Afshari B.*, Intercultural Competence. Research Report, October–December 2011, Salto-Youth Cultural Diversity Resource Centres, Council of Europe.
3. *Cambi F.*, Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale, Carocci, Roma 2006.
4. *Casamassima P.*, L'integrazione non esiste, «Corriere della sera», 23 gennaio 2016.
5. Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni su immigrazione, integrazione e occupazione, Bruxelles, 3.6.2003, COM (2003) 336.
6. *Fiorucci M.*, Integrazione, educazione e mediazione interculturale, in Mariani A., a cura di, Venticinque saggi di pedagogia, Franco Angeli, Milano 2012.
7. *Gambino A.*, Gli altri e noi: la sfida del multiculturalismo, il Mulino, Bologna 1996.
8. *Savio R.*, Disintegrating Europe met with indifference, «Italianinsider.it», Tuesday Feb. 09, 2016.