



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

## Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in  
Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale  
Classe LM-38

Tesi di Laurea

*Tradurre il linguaggio scientifico:  
alcuni capitoli tratti da  
“Introduzione alla teoria del bilinguismo  
didattico: manuale per studenti di laurea  
magistrale”  
di A. Zalevskaja*

Relatore  
Prof. Dmitry Novokhatskiy

Laureanda  
Maria D'Ambrosi  
n° matr.2079289 / LMLCC

Anno Accademico 2023 / 2024



## Indice

<b>Introduzione .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPITOLO 1: Proposta di traduzione dal russo all'italiano del manuale "Introduzione alla teoria del bilinguismo didattico: manuale per studenti di laurea magistrale" di A. Zalevskaja .....</b>	<b>3</b>
<b>CAPITOLO 2: Analisi del lavoro di traduzione svolto.....</b>	<b>178</b>
2.1 Il testo di partenza .....	178
2.2 L'approccio traduttivo .....	180
2.3 Questioni legate allo stile scientifico della lingua russa.....	187
2.4 La terminologia tecnica .....	194
<b>Conclusione.....</b>	<b>204</b>
<b>Bibliografia e sitografia .....</b>	<b>206</b>
<b>Riassunto in lingua russa.....</b>	<b>208</b>

## Introduzione

La seguente tesi magistrale presenta un lavoro di traduzione dal russo all'italiano di alcuni capitoli tratti dal manuale scientifico "Introduzione alla teoria del bilinguismo didattico: manuale per studenti di laurea magistrale" di A. Zalevskaja, pubblicato nel 2016 dall'Università Statale di Tver' in Russia. L'autrice del testo è una psicolinguista russa che per molti anni si è occupata di particolari tematiche, quali i problemi psicolinguistici del significato della parola come proprietà individuale, la produzione e la comprensione del discorso e del testo, la specificità culturale russa e il comportamento linguistico<sup>1</sup>. Il manuale "Introduzione alla teoria del bilinguismo didattico: manuale per studenti di laurea magistrale" nasce come libro di testo, a scopo didattico, per gli studenti del corso di laurea magistrale in "Linguistica". Si propone come supporto teorico per lo studio, l'approfondimento e la ricerca nell'ambito del bilinguismo didattico e dell'acquisizione linguistica, sia essa acquisizione della seconda/terza lingua (L2/L3) oppure della lingua straniera (LS). Il manuale è suddiviso in due parti: la prima parte include una formazione teorica sui principali concetti del bilinguismo didattico, fornendo anche domande di discussione ed esercizi utili all'apprendimento; la seconda parte illustra e approfondisce le innumerevoli ricerche scientifiche condotte sul bilinguismo didattico. L'autrice stessa lo definisce come un libro utile a diversi professionisti del settore: *"Книга полезна лингвистам, психолингвистам, специалистам в области двуязычия, психологии речи, обучения второму/иностранному языку"*<sup>2</sup>. In questa sede sono stati selezionati per la traduzione alcuni dei paragrafi più interessanti dal punto di vista contenutistico. In particolare, viene proposta la traduzione del paragrafo 1.1 che introduce le problematiche del bilinguismo didattico, del paragrafo 1.2 che analizza i processi mentali coinvolti nell'acquisizione linguistica e del paragrafo 2.1 che illustra le questioni più attuali legate a questo fenomeno. Lo scopo del seguente elaborato è produrre una versione italiana del testo scientifico dando priorità al destinatario e rimanendo fedeli al testo di partenza. Il destinatario del testo di arrivo è un pubblico esperto in materia, ovvero un gruppo di studenti italiani dei corsi di laurea in "Linguistica" e discipline affini. L'intento è mettere a disposizione degli studenti italiani, che non conoscono il russo, materiali di ricerche scientifiche svolte nell'ambito accademico russo, così da poter offrire un punto di vista differente su una questione tanto complessa e dibattuta come il bilinguismo. La traduzione del linguaggio scientifico russo presenta numerose sfide, soprattutto dal punto di vista lessicale e sintattico. Il linguaggio scientifico russo si identifica per l'utilizzo di terminologia tecnica precisa e semanticamente complessa. I termini

---

<sup>1</sup> Власова Е.И., *Залевская Александра Александровна: библиографический указатель* / Твер. гос. ун-т, Науч. б-ка ; сост. Власова Е. И. – Тверь, 2009. – 82 с.

<sup>2</sup> Залевская А.А., *Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов* [Электронный ресурс]. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – 269 с.

tecniche russi possono avere sfumature di significato uniche che non trovano corrispondenze dirette in italiano, richiedendo una ricerca approfondita per poter trasmettere il senso espresso dalla lingua di partenza. Da questo punto di vista, la presenza di termini polisemici può rappresentare una grande sfida per il traduttore, il quale deve prestare particolare attenzione al contesto d'utilizzo per poter individuare l'accezione corretta nella lingua d'arrivo. Oltre alla terminologia complessa, le problematiche da affrontare in fase di traduzione del linguaggio scientifico russo possono includere gli aspetti sintattici. In russo la struttura sintattica dei testi scientifici è generalmente densa e ricca di subordinate e ciò può entrare in contrasto con l'italiano, che predilige strutture più lineari e concise per rendere fluente il discorso. Tenendo in considerazione questi aspetti, è fondamentale mantenere l'equilibrio tra fedeltà al testo di partenza e chiarezza nella lingua di arrivo, garantendo al contempo precisione e coerenza terminologica. Mediante la combinazione di metodi traduttivi apparentemente opposti, come il metodo di traduzione diretta e il metodo di traduzione obliqua, è possibile trovare la strategia migliore per riprodurre un testo scientifico di carattere divulgativo, senza dover stravolgere il testo di partenza. L'elaborato è suddiviso in due capitoli: il primo capitolo contiene la proposta di traduzione con testo originale a fronte, mentre il secondo capitolo offre un'analisi del lavoro di traduzione svolto. All'interno del secondo capitolo vengono sviluppati quattro aspetti particolarmente rilevanti emersi durante il processo traduttivo, ovvero il contesto del testo di partenza, l'approccio traduttivo adottato, lo stile scientifico della lingua russa e la terminologia tecnica. Il paragrafo 2.1 illustra brevemente il manuale ed elenca nel dettaglio le sezioni scelte per il lavoro di traduzione. Successivamente, nel paragrafo 2.2 viene discusso l'approccio traduttivo e le relative tecniche di traduzione adoperate sulla base teorica proposta da Diadori<sup>3</sup>. Vengono proposti esempi tratti dal testo con annessa spiegazione della tecnica traduttiva utilizzata. Il paragrafo 2.3 analizza i tratti distintivi, a livello lessicale e sintattico, che contraddistinguono il *научный стиль русского языка*, ovvero lo stile scientifico della lingua russa. L'analisi verte, in particolare, sulla resa in italiano dei participi, delle "цепочки генетивов" (catene di genitivi) e dei costrutti impersonali. Infine, il paragrafo 2.4 pone l'accento sul nucleo centrale dell'intera traduzione, ovvero la terminologia tecnica. In particolar modo viene trattato il tema dell'ambiguità lessicale causata dalla presenza di parole polisemiche, dalle differenze culturali e concettuali tra russo e italiano e dalla mancanza di equivalenti diretti. In aggiunta agli esempi tratti dal testo, viene proposto un glossario dei termini tecnici utilizzati in Linguistica, Psicolinguistica e Didattica allo scopo di sottolineare l'importanza della precisione terminologica all'interno di un manuale scientifico.

---

<sup>3</sup> Diadori, P. (2012). *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*, Le Monnier Università, Mondadori Education, Firenze.

**CAPITOLO 1: Proposta di traduzione dal russo all'italiano del manuale "Introduzione alla teoria del bilinguismo didattico: manuale per studenti di laurea magistrale" di A. Zalevskaja**

**ВВЕДЕНИЕ В ТЕОРИЮ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ: УЧЕБНИК ДЛЯ  
МАГИСТРАНТОВ**

**INTRODUZIONE ALLA TEORIA DEL BILINGUISMO DIDATTICO: MANUALE PER  
STUDENTI DI LAUREA MAGISTRALE**

**Предисловие – Prefazione**

РУССКИЙ ЯЗЫК	ITALIANO
ПРЕДИСЛОВИЕ	PREFAZIONE
<p>Предлагаемый учебник предназначен для магистрантов, обучающихся по направлению «Лингвистика», и в течение трёх лет прошёл апробацию в магистратуре при факультете иностранных языков и межкультурной коммуникации Тверского государственного университета. Учебник является непосредственным продолжением ранее опубликованных книг: учебного пособия «Психолингвистические проблемы учебного двуязычия» [Залевская, Медведева 2002] и монографий «Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте» [Залевская 1996], «Вопросы теории двуязычия» [Залевская 2009], а также двух глав, посвящённых двуязычию, в первом издании учебника «Введение в психолингвистику» [Залевская 1999 290– 346].</p>	<p>Il manuale proposto è destinato agli studenti del corso di laurea magistrale in "Linguistica". Nel giro di tre anni è stato ufficialmente approvato dal corso di laurea presso la facoltà di lingue straniere e comunicazione interculturale dell'Università Statale di Tver'.</p> <p>Questo manuale è il seguito diretto di libri già pubblicati in precedenza: il manuale "Problemi psicolinguistici del bilinguismo didattico" (Zalevskaja, Medvedeva 2002), le monografie "Questioni sulla teoria dell'acquisizione della seconda lingua nell'aspetto psicolinguistico" (Zalevskaja 1996), "Questioni sulla teoria del bilinguismo" (Zalevskaja 2009) e, inoltre, due capitoli dedicati al bilinguismo nella prima edizione del manuale "Introduzione alla psicolinguistica (Zalevskaja 1999: 290-346). Sono inclusi anche i materiali di</p>

<p>Привлекаются также материалы некоторых моих статей, опубликованных в последние годы (см. Приложения).</p> <p>Часть 1 учебника согласуется с лекционным курсом «Теория учебного двуязычия», читаемым для магистрантов направления 05.04.02 «Лингвистика», программа «Теория обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации».</p> <p>Каждая глава этой части книги сопровождается вопросами для обсуждения и заданиями для самостоятельной работы.</p> <p>Предполагается освоение этого материала всеми магистрантами потока.</p> <p>Часть 2 учебника предназначена для самостоятельной работы магистрантов, выбравших темы курсовых работ и магистерских диссертаций по проблематике учебного двуязычия, т.е. эта часть нацелена на углублённое изучение некоторого аспекта феномена учебного двуязычия и проведение исследовательской работы с опорой на дающуюся в этом разделе информацию о существующих подходах, методах и результатах, полученных отечественными и зарубежными учёными.</p> <p>Особая значимость придаётся обширному списку литературы по</p>	<p>alcuni dei miei articoli, pubblicati negli ultimi anni (vedi Appendice).</p> <p>La parte 1 del manuale è in linea con il ciclo di conferenze “Teoria del bilinguismo didattico”, tenuto il 05.04.02 per gli studenti del corso di laurea magistrale in “Linguistica”, dal tema “Teoria dell’insegnamento delle lingue straniere e della comunicazione interculturale”. Ogni capitolo di questa parte del libro è accompagnato da domande per l’esame ed esercizi per il lavoro individuale.</p> <p>L’utilizzo di questo materiale è previsto per tutti gli studenti magistrali del corso.</p> <p>La parte 2 del manuale è destinata al lavoro individuale degli studenti magistrali che hanno scelto come argomento di tesi la problematica del bilinguismo didattico. Difatti, questa parte mira ad approfondire alcuni aspetti del fenomeno del bilinguismo didattico e a condurre lavori di ricerca basati sulle informazioni fornite in questa sezione sugli approcci, metodi e risultati esistenti, ottenuti da studiosi russi e stranieri.</p> <p>Particolare importanza è data alla vasta bibliografia riguardante i problemi del</p>
---	---

<p>проблемам двуязычия, включающему информацию о диссертациях, монографиях, статьях и т.д., опубликованных на русском и английском языках за длительный период времени.</p> <p>Современные возможности сети Интернет помогают обеспечить доступ ко многим из названных в книге источникам.</p> <p>Желаю успеха в учёбе и в научных изысканиях по проблемам учебного двуязычия и надеюсь, что собранные за много лет материалы окажутся полезными при решении поставленных задач.</p> <p>А. Залевская 27.11.2016</p>	<p>bilinguismo, comprese le informazioni su tesi, monografie, articoli, ecc., pubblicati in russo e inglese nel corso di molto tempo.</p> <p>Le moderne funzionalità di internet facilitano l'accesso a molte delle fonti citate nel libro.</p> <p>Vi auguro successo negli studi e nella ricerca scientifica legata ai problemi del bilinguismo didattico e spero che i materiali raccolti nel corso degli anni si rivelino utili per raggiungere gli obiettivi posti.</p> <p>A. Zalevskaia 27.11.2016</p>
---	---



## Часть 1. ВОПРОСЫ СПЕЦИФИКИ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

-

### Parte 1. QUESTIONI SULLA PARTICOLARITÀ DEL BILINGUISMO DIDATTICO

РУССКИЙ ЯЗЫК	ITALIANO
<p>Часть 1.</p> <p>ВОПРОСЫ СПЕЦИФИКИ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ</p> <p>1.1. ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКУ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ</p>	<p>Parte 1.</p> <p>QUESTIONI SULLA PARTICOLARITÀ DEL BILINGUISMO DIDATTICO</p> <p>1.1 INTRODUZIONE ALLA PROBLEMATICA DEL BILINGUISMO DIDATTICO</p>
<p><b>“Первый язык” – “второй язык”;</b> <b>“родной язык” – “иностраный язык”</b></p> <p>На первый взгляд, в заголовке этого параграфа приведены две пары соотносимых понятий, компоненты которых четко противопоставлены либо по времени (или порядку) усвоения языков, т.е. “первый язык” (далее – Я1) – “второй язык” (Я2), либо по принадлежности к тому или иному социуму: “родной язык” (РЯ) – “иностраный язык” (ИЯ).</p> <p>В принятых сокращениях это выглядит так: Я1–Я2; РЯ–ИЯ. Однако между этими двумя парами понятий нет прямого соответствия, при котором было бы обязательным равенство Я1=РЯ; Я2=ИЯ: на самом деле для</p>	<p><b>“Prima lingua” – “seconda lingua”</b> <b>“lingua madre” – “lingua straniera”</b></p> <p>A prima vista, il titolo di questo paragrafo contiene due coppie di concetti correlati, i cui elementi costitutivi sono chiaramente contrapposti o per il tempo (o l’ordine) di assimilazione delle lingue, ovvero “prima lingua” (d’ora in poi L1), “seconda lingua” (L2), o per l’appartenenza a una società piuttosto che ad un’altra: “lingua madre” (LM) e “lingua straniera” (LS).</p> <p>Le abbreviazioni convenzionalmente adottate sono L1-L2 e LM-LS. Tuttavia, tra queste due coppie di concetti non esiste una corrispondenza diretta, che impone la congruenza L1=LM, L2=LS. In effetti, sia L1 che L2 possono essere lingua madre</p>

<p>индивида могут быть родными и Я1, и Я2 (это имеет место, например, в ситуации бытового двуязычия); хронологически “второй” язык может далее вытеснить первый по времени его усвоения и стать “родным” (в этой связи нередко говорят о том, что один из языков двуязычного индивида является доминантным, т.е. основным). К тому же второй язык может не быть иностранным, но изучаться в учебных условиях (это происходит, например, при наличии некоторого языка межнационального общения<sup>4</sup> в сочетании с РЯ), а ИЯ иногда бывает для индивида третьим и т.д. языком.</p> <p>Таким образом, соотношение названных понятий является более сложным, чем это кажется. В научной литературе обычно разграничивают понятия Я2 и ИЯ с учетом того, что в первом случае овладение языком происходит в естественных ситуациях общения (т.е. когда на нем говорят носители этого языка) и без целенаправленного обучения, а во втором – в искусственных учебных ситуациях с ограниченной сеткой часов, но при обучении под</p>	<p>per un individuo (questo è il caso, ad esempio, del bilinguismo appreso in modo spontaneo<sup>5</sup>); la “seconda” lingua a livello cronologico può sostituire la prima nel periodo di assimilazione e diventare la lingua “madre” (a tal proposito, solitamente si dice che una delle lingue di un individuo bilingue sia dominante, ossia principale).</p> <p>Inoltre, la seconda lingua potrebbe non essere straniera, ma potrebbe essere appresa in ambito scolastico (questo accade, ad esempio, in presenza di una lingua di comunicazione interetnica in combinazione con la LM), mentre la LS potrebbe corrispondere alla terza, quarta, ecc. lingua del parlante.</p> <p>Pertanto, il rapporto tra i concetti menzionati è più complesso di quanto sembri. Nella letteratura scientifica, di solito si distinguono i concetti di L2 e LS tenendo conto che nel primo caso l’acquisizione della lingua avviene in situazioni comunicative naturali (quando i parlanti nativi utilizzano quella lingua) e senza un insegnamento mirato, mentre nel secondo caso avviene in situazioni di apprendimento indotto, con un numero limitato di ore di insegnamento e sotto la guida di un professionista.</p>
---	--

<sup>4</sup> Sebbene la traduzione letterale sia “comunicazione internazionale” ho adottato come soluzione traduttiva “comunicazione interetnica” in quanto ci si riferisce ad una lingua parlata tra gruppi etnici diversi all’interno di una stessa nazione.

<sup>5</sup> La traduzione letterale di *бытовое двуязычие* è “bilinguismo quotidiano” ma ho preferito adottare una traduzione descrittiva per rendere più comprensibile il concetto.

<p>руководством профессионала.</p> <p>Соответственно различаются понятия естественного (бытового) и искусственного (учебного) двуязычия (билингвизма).</p> <p>При этом подразумевается, что Я2 в таком понимании “схватывается” с помощью окружения и благодаря обильной речевой практике без осознания языковых явлений как таковых, в то время как ИЯ “выучивается” при посредстве волевых усилий и с использованием специальных методов и приемов.</p> <p>Возникает вопрос: в какой мере для специалиста в области обучения ИЯ могут быть полезными исследования по овладению Я1 и Я2?</p> <p>Как показывает ознакомление с историей методов обучения ИЯ, с опубликованными в разные годы компендиумами по методике обучения ИЯ, а также с работами в области психологии обучения иностранным языкам (например, [Алхазисвили 1974; 1988; Артемов 1966; Зимняя 1985; 1989; 1991] и др.), мнения ученых по вопросу соотношения между овладением РЯ и ИЯ варьировались от акцентирования внимания исключительно на различиях между названными случаями до признания их идентичности.</p>	<p>Di conseguenza, si distinguono i concetti di bilinguismo naturale (appreso in modo spontaneo) e bilinguismo indotto (appreso mediante lo studio).</p> <p>Secondo questa interpretazione, si presume che la L2 si acquisisca attraverso l’interazione sociale e una continua pratica linguistica, senza un necessario riconoscimento dei fenomeni linguistici stessi, mentre la LS viene appresa attraverso lo sforzo consapevole e con l’utilizzo di metodi e tecniche mirate all’apprendimento.</p> <p>Sorge spontanea la domanda: in che misura gli studi sull’acquisizione di L1 e L2 possono essere utili per un esperto nell’ambito dell’insegnamento di una LS?</p> <p>Come dimostrano le informazioni sulla storia dei metodi di apprendimento di LS, i compendi pubblicati nei vari anni sulla metodologia dell’insegnamento di LS, così come i lavori nel campo della psicologia dell’apprendimento delle lingue straniere (per esempio, Alchazišvili 1974, 1988; Artemov 1966; Zimnjaja 1985, 1989, 1991; e altri), le opinioni degli studiosi sul rapporto tra acquisizione della LM e della LS variavano dall’accentuazione delle differenze tra i casi menzionati al riconoscimento della loro uguaglianza.</p>
--	---

<p>В последнее время все более распространенным становится мнение, что между процессами овладения РЯ и ИЯ больше сходства, чем различий [Aitchison 1993: 109], механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же [Зимняя 1989: 167], обучаемые проходят аналогичные стадии речевого развития, допускают сходные типы ошибок и т.п. Происходит также пересмотр представлений об интерферирующем влиянии РЯ на овладение ИЯ с выдвиганием на первый план роли положительного переноса из РЯ в ИЯ, в том числе в отношении стратегий овладения и пользования языком (ссылки на литературу см. ниже при более подробном обсуждении этих вопросов).</p> <p>Что касается соотношения между овладением Я2 и ИЯ, то строгое разграничение этих случаев соблюдается довольно редко. Многие авторы вообще используют термины “второй язык” и “иностраный язык” как взаимозаменяемые, лишь иногда оговаривая конкретные условия, если их требуется учитывать из тех или иных соображений.</p> <p>В англоязычной литературе обычно фигурирует термин <i>second language</i>; обозначаемое им понятие может быть</p>	<p>Negli ultimi tempi si è diffusa sempre più l'opinione che ci siano più somiglianze che differenze tra i processi di acquisizione della LM e della LS (Aitchison 1993: 109). Difatti, i meccanismi dell'attività linguistica nella lingua madre e nella lingua straniera sono gli stessi (Zimnjaja 1989: 167), gli studenti attraversano stadi di sviluppo linguistico analoghi, commettono errori simili, ecc. Si stanno rivalutando anche le idee sull'influenza che la LM può avere nell'acquisizione della LS, mettendo in primo piano il ruolo del passaggio dalla LM alla LS, in relazione alle strategie di acquisizione e di utilizzo della lingua (per ulteriori dettagli su questi argomenti, vedere i riferimenti bibliografici sotto).</p> <p>Per quanto riguarda il rapporto tra l'acquisizione di L2 e LS, raramente viene mantenuta una rigorosa distinzione tra i due casi. Molti autori utilizzano i termini “seconda lingua” e “lingua straniera” come sinonimi, indicando solo occasionalmente e se necessario le circostanze specifiche.</p> <p>Nella letteratura in lingua inglese di solito compare il termine <i>second language</i>. Il concetto che esso denota può essere più</p>
--	---

<p>более широким, чем понятие <i>foreign language</i>, или равнозначным последнему (см., например, [Ellis 1987; Hamers &amp; Blanc 1989]). Становится все более очевидным, что дальнейшие исследования в области овладения ИЯ должны в определенной мере учитывать результаты научных изысканий в сфере Я1 и Я2 с постановкой задачи выявления как общих для овладения РЯ и ИЯ закономерностей, так и специфических для каждого из этих случаев особенностей.</p> <p>Далее по тексту книги используются сокращения Я2, ИЯ и Я2/ИЯ с акцентированием внимания на принципиальном сходстве обсуждаемых феноменов, что согласуется с мнением Нателы Валериановны Имедадзе [Имедадзе 1979: 5], которая трактует Я2 как условный термин, употребляемый по отношению к любому усвоенному языку, кроме родного. Н.В. Имедадзе справедливо подчеркивает, что понятие Я2 логически невозможно без понятия Я1, поэтому характеристика любой формы усвоения Я2 должна строиться на сопоставлении с процессом овладения Я1. При этом важны прежде всего изменения в психике, возникающие в процессе развития речи на Я1, в результате которых индивид</p>	<p>ampio del concetto di <i>foreign language</i>, oppure equivalente a quest'ultimo (vedi, ad esempio, Ellis 1987; Hamers &amp; Blanc 1989). Sta diventando sempre più evidente che le future ricerche nell'ambito dell'acquisizione di LS devono, in una certa misura, tenere conto dei risultati delle indagini scientifiche nell'ambito di L1 e L2, ponendosi l'obiettivo di individuare sia i principi comuni per l'acquisizione di LM e LS, sia le caratteristiche specifiche per ciascuno di questi casi.</p> <p>Più avanti nel testo vengono utilizzate le abbreviazioni L2, LS e L2/LS, ponendo particolare attenzione alle somiglianze fondamentali dei fenomeni discussi, che appoggiano l'opinione di Natela Valerianovna Imedadze (Imedadze 1979: 5), la quale considera L2 un termine convenzionale utilizzato in relazione a qualsiasi lingua acquisita, purché diversa dalla lingua madre. N.V. Imedadze giustamente sottolinea che il concetto di L2 è logicamente impossibile senza il concetto di L1 e pertanto la descrizione di qualsiasi forma di assimilazione di L2 deve essere basata sul confronto con il processo di acquisizione di L1.</p> <p>Sono importanti soprattutto i cambiamenti che avvengono nella psiche durante il processo di sviluppo del linguaggio in L1, a seguito dei quali l'individuo si potrà</p>
--	---

<p>приступает к изучению Я2 как уже “говорящее существо”.</p> <p><b>“Овладение языком” – “изучение языка” – “постижение языка”</b></p> <p>Принято считать, что язык в школе <i>изучается</i>; ученику в школе и дома то и дело задают вопрос: <i>Ты выучил ...?</i> Однако из своего жизненного опыта мы все знаем, что <i>выучить</i> что-то еще не означает <i>овладеть</i> тем, что являлось объектом выучивания. В чем же здесь дело?</p> <p>Прежде всего необходимо отказаться от широко распространенного убеждения, что при выучивании всегда количество переходит в качество. Это далеко не так, о чем свидетельствует печальный опыт общеобразовательной школы, где дети многое выучивают (нередко вполне добросовестно), но выученное остается мертвым грузом и не извлекается из памяти после успешного ответа на уроке или на экзамене. Не случайно различают <i>знание языка</i> и <i>владение языком</i> (ср. англ. <i>knowledge</i> и <i>proficiency</i>): известно, что можно “знать” Я2 (помнить и осознанно применять много</p>	<p>avvicinare allo studio della L2 come un “essere già capace di parlare”.</p> <p><b>“Acquisizione della lingua” – “studio della lingua” – “comprensione della lingua”</b></p> <p>Si ritiene che a scuola <i>si studi</i> la lingua. Agli studenti, sia a scuola che a casa, viene continuamente posta la domanda: <i>Hai imparato...?</i> Tuttavia, dall’esperienza personale noi tutti sappiamo che <i>imparare</i> qualcosa non significa anche <i>padroneggiare</i> ciò che è stato oggetto di apprendimento. Dove sta il problema? Innanzitutto, è necessario abbandonare la convinzione così tanto diffusa che durante l’apprendimento la quantità si trasformi sempre in qualità. Non è assolutamente così: come dimostra la triste esperienza scolastica<sup>6</sup>, i bambini imparano molte cose (spesso con grande impegno), ma ciò che apprendono rimane un peso morto che subito dopo l’interrogazione o la verifica viene rimosso dalla memoria.</p> <p>Non a caso si distingue <i>la conoscenza di una lingua</i> dalla <i>padronanza di una lingua</i> (in inglese <i>knowledge</i> e <i>proficiency</i>): è risaputo che si può “conoscere” una lingua (ricordare e applicare consapevolmente</p>
---	---

<sup>6</sup> Dal momento che non vi è una corrispondenza diretta tra il sistema scolastico russo e il sistema scolastico italiano ho optato per una traduzione di carattere esplicativo e abbastanza generico, ovvero “esperienza scolastica”.

<p>грамматических правил), но тем не менее не быть способным свободно пользоваться этими знаниями в коммуникативных целях вне учебной обстановки. В то же время некоторые обучаемые с более низкими показателями знаний в области грамматики могут неплохо справляться с устной практикой. Таким образом, владение языком подразумевает не просто знание Я2, а <i>способность мобилизовать это знание при выполнении определенных коммуникативных задач в определенных контекстах или ситуациях</i> [Ingram 1985: 215].</p> <p>В отношении ИЯ в отечественных публикациях принято говорить об овладении умениями и навыками и об изучении/усвоении языковых явлений (знаний).</p> <p>В англоязычной научной литературе разграничиваются понятия <i>acquisition</i> и <i>learning</i>; первое из них относится к “схватыванию” Я1 или Я2 в естественных ситуациях общения, а второе – к сознательному изучению Я2/ИЯ детьми или взрослыми в учебных ситуациях разных видов. Тем не менее чаще всего эти термины употребляются как взаимозаменяемые независимо от того, имеются ли в виду осознаваемые или неосознаваемые процессы. Так, Р. Эллис [Ellis 1987: 6]</p>	<p>molte regole grammaticali), ma non essere in grado di utilizzare liberamente queste conoscenze a fini comunicativi al di fuori dell’ambiente scolastico. Allo stesso tempo, alcuni studenti con un livello inferiore di conoscenza grammaticale riescono comunque a gestire bene la pratica orale.</p> <p>Pertanto, il saper padroneggiare una lingua non implica semplicemente la conoscenza, ma piuttosto <i>la capacità di mobilitare questa conoscenza nell’esecuzione di specifici compiti comunicativi in contesti o situazioni specifiche</i> (Ingram 1985: 215).</p> <p>Per quanto riguarda la LS, nelle pubblicazioni in lingua russa si parla spesso dell’acquisizione di abilità e competenze e dello studio/assimilazione dei fenomeni linguistici (delle conoscenze). Nella letteratura scientifica in lingua inglese, invece, si distinguono i concetti di <i>acquisition</i> e <i>learning</i>: il primo si riferisce all’apprendimento della L1 o L2 in situazioni di comunicazione naturale, mentre il secondo si riferisce allo studio consapevole della L2/LS da parte di bambini o adulti in situazioni di studio di diverso tipo. Comunque, questi termini vengono utilizzati sempre più spesso come sinonimi, indipendentemente dal fatto che si riferiscano a processi consapevoli o inconsapevoli. R. Ellis</p>
---	--

<p>уточняет, что он использует сокращение SLA (Second Language Acquisition) для обозначения подсознательных или осознаваемых процессов, посредством которых осваивается любой, но не исходный ("материнский") язык в естественной или учебной ситуации.</p> <p>В книге [Larsen-Freeman &amp; Long 1993] указывается, что авторы следуют общепринятой практике использования термина <i>acquisition</i> как суперординатного (т.е. имеющего в данном случае более общее значение, чем термин <i>learning</i>), хотя тех, кто овладевает языком, они также называют <i>learners</i>. Т. Одлин [Odlin 1990] использует термины <i>acquisition</i> и <i>learning</i> как взаимозаменяемые, не видя оснований для их разграничения. Мы полагаем, что в реальности «изучение» и «овладение» постоянно взаимодействуют, между ними трудно провести четкую грань, поскольку психические процессы протекают при динамике разных уровней осознанности, автоматизированности, эксплицированности и т.д.</p> <p>В работе [Виноградов 1983: 44-45] обосновывается важность учёта еще одного типа усвоения языка – его постижения, в равной мере соотносимого и с приобретением РЯ</p>	<p>(Ellis 1987: 6) fa notare che utilizza l'abbreviazione SLA (<i>Second Language Acquisition</i>) per indicare i processi sia subconsci che consapevoli attraverso i quali viene acquisita qualsiasi lingua, a parte quella madre, in situazioni naturali o di studio.</p> <p>Nel libro (Larsen-Freeman &amp; Long 1993) si specifica che gli autori seguono la pratica comune di utilizzare il termine <i>acquisition</i> come termine più generico (ovvero con un significato più generale rispetto al termine <i>learning</i>), anche se coloro che imparano la lingua vengono chiamati <i>learners</i>.</p> <p>T. Odlin (Odlin 1990) utilizza i termini <i>acquisition</i> e <i>learning</i> come sinonimi, senza alcuna necessità di distinguerli. Riteniamo che nella realtà, "studio" e "acquisizione" interagiscano costantemente e sia difficile tracciare una linea netta tra di essi, poiché i processi mentali avvengono a diversi livelli di consapevolezza, automatismo, esplicitazione, e così via.</p> <p>Nell'articolo di Vinogradov (Vinogradov 1983: 44-45) viene motivata l'importanza di considerare un ulteriore tipo di assimilazione della lingua, ossia la sua comprensione, che risulta ugualmente</p>
--	---



<p>ребенком, и с изучением языка взрослыми.</p> <p>Трактуя постижение языка как естественное и необходимое продолжение приобретения или изучения, автор характеризует постижение как форму языкового развития личности, сопровождающую социальное развитие и не прекращающуюся по достижении биологически понимаемой языковой зрелости.</p> <p>Возникающие в этой связи вопросы теории овладения ИЯ касаются соотношения “внешней” и “внутренней” деятельности человека, принципиальной возможности/невозможности прямого “перехода”, выученного в освоенное (т.е. ставшее достоянием личности), что находит отражение в дискуссиях по поводу той или иной теории овладения Я2/ИЯ, при обсуждении феномена интериоризации и т.д.</p> <p>В методике и психологии обучения ИЯ это вопросы взаимоотношения между знаниями, умениями и навыками, условий успешности формирования речевого действия до уровня навыка, роли правил и речевой практики в обучении ИЯ.</p>	<p>importante sia per l’acquisizione della LM da parte dei bambini, sia per lo studio della lingua da parte degli adulti. Interpretando la comprensione come un’estensione naturale e necessaria dell’acquisizione o dello studio della lingua stessa, l’autore la descrive come una forma di sviluppo linguistico, accompagnata dallo sviluppo sociale dell’individuo, che non si interrompe al raggiungimento biologico della maturità linguistica.</p> <p>Le questioni sulla teoria dell’acquisizione della LS riguardano il rapporto tra la personalità “esteriore” e “interiore” dell’individuo, tra la possibilità/impossibilità di un “passaggio” diretto da ciò che è stato appreso a ciò che è stato assimilato (ossia che è diventato parte integrante dell’individuo). Tutto ciò si riflette nelle discussioni sulle diverse teorie dell’acquisizione della L2/LS, durante le quali viene esaminato il fenomeno dell’interiorizzazione, ecc.</p> <p>Nella metodologia e nella psicologia dell’insegnamento di LS, tali questioni riguardano la relazione tra conoscenze, abilità e competenze, le condizioni necessarie per raggiungere il livello di automatismo e il ruolo delle regole e della pratica linguistica nell’insegnamento di LS.</p>
--	---

<p style="text-align: center;"><b>Роль теории в повышении уровня профессионализма преподавателей иностранных языков</b></p> <p>В условиях перехода отечественной средней общеобразовательной школы на новые серии учебников и при широких возможностях выбора между имеющимися учебно-методическими комплектами (далее – УМК), а также с учетом изменений в целях и содержании обучения ИЯ преподавателю необходимо глубокое понимание определенной концепции обучения языку для ее личностного присвоения.</p> <p>Следует также отдавать себе отчет в том, что любой учитель, в том числе и отмахивающийся от теории, опирается в своей практической работе на некоторые представления о путях и особенностях освоения ИЯ обучаемыми. Более того, становясь убеждениями, нередко граничащими с предрассудками, такие представления, с одной стороны, направляют деятельность учителя на уроке, а с другой – не позволяют ему понять и принять новые теоретические веяния и рекомендации. Указывая на то, что учителя всегда действуют в соответствии с некоторым набором принципов, складывающихся в</p>	<p style="text-align: center;"><b>Il ruolo della teoria nell'aumentare il livello di professionalità degli insegnanti di lingue straniere</b></p> <p>In un contesto di cambiamento della scuola dell'obbligo verso nuove tipologie di manuali, con una vasta possibilità di scelta dei syllabus sui metodi d'insegnamento, tenendo conto dei cambiamenti negli obiettivi e nei contenuti dell'apprendimento di LS, è necessario che l'insegnante comprenda a fondo una determinata teoria di apprendimento linguistico per poterla adattare all'uso personale di ciascun studente.</p> <p>Inoltre, è importante rendersi conto che ogni insegnante, anche colui che si distacca dalla teoria, si basa nel proprio lavoro pratico su alcune nozioni riguardanti i metodi e le caratteristiche specifiche dell'apprendimento di LS da parte degli studenti. Inoltre, diventando convinzioni spesso confinanti con i pregiudizi, tali nozioni, da un lato, guidano l'attività dell'insegnante durante la lezione, ma dall'altro non gli consentono di comprendere e accettare correnti teoriche e linee guida nuove.</p> <p>R. Ellis (Ellis 1987), spiegando che gli insegnanti agiscono sempre in base a una serie di principi che costituiscono delle teorie "implicite" sul comportamento</p>
---	---

<p>“имплицитные” теории относительно того, как поступают обучаемые, Р. Эллис [Ellis 1987] ставит задачу помочь учителям эксплицировать такие теории для их осмысления, критического анализа, пересмотра, внесения в них новых принципов и т.п., поскольку глубокое понимание особенностей овладения Я2 является базой для повышения эффективности обучения. Повышение уровня теоретической информированности учителя ИЯ приобретает особую значимость в условиях сегодняшнего дня, когда средняя общеобразовательная школа должна обеспечить овладение основами иноязычного общения и формирование у школьников “механизма языковой догадки и умения переноса знаний и навыков в новую ситуацию на основе осуществления широкого спектра проблемно-поисковой деятельности” [Проект... 1993: 6]. Что же составляет основы иноязычного общения для осваивающего новый язык индивида? Как они формируются? Что помогает и что мешает этому? Как можно стимулировать проблемно-поисковую деятельность учащихся? Что из себя представляет механизм языковой догадки и как его следует формировать? Эти и подобные им вопросы не могут не возникать у</p>	<p>degli studenti, si propone di aiutare gli insegnanti a renderle esplicite, così da favorirne la comprensione, l’analisi critica, la revisione e l’integrazione di nuovi principi, in quanto comprendere a fondo le caratteristiche dell’acquisizione della L2 è alla base di un insegnamento efficace.</p> <p>L’aumento del livello di conoscenza teorica dell’insegnante di LS assume particolare importanza al giorno d’oggi, in cui la scuola dell’obbligo deve garantire agli studenti l’acquisizione delle basi della comunicazione in lingua straniera e la formazione di “meccanismi di intuizione linguistica e capacità di trasferimento di conoscenze e competenze in una situazione nuova basata sull’esecuzione di un’ampia gamma di attività di ricerca e <i>problem solving</i>” (Progetto... 1993: 6).</p> <p>Cosa costituisce le basi della comunicazione in lingua straniera per un individuo che sta imparando una nuova lingua? Come si formano? Cosa aiuta e cosa ostacola questo processo? Come si può stimolare l’attività di ricerca e <i>problem solving</i> degli studenti? Cos’è il meccanismo di intuizione linguistica e come si può sviluppare?</p> <p>Interrogativi simili a questi sono inevitabili per un insegnante che considera</p>
---	---

<p>учителя, воспринимающего директивные документы типа “Государственного стандарта по иностранному языку” как руководство к действию, необходимому для успешного достижения целей и ориентаций, заложенных в новые УМК по ИЯ. Чтобы эффективно действовать, необходимо понимать, <i>что, как и почему</i> следует делать.</p> <p>В этой связи следует обратить особое внимание на то, как изменяется роль учителя в условиях, когда внимание акцентируется именно на овладении языком, на оказании реальной помощи ученику в формировании его как вторичной языковой личности. Для решения этой задачи самым важным становится понятие «живого знания» – того, чему нельзя научить, но можно научиться, что создается, строится каждым учеником самостоятельно и что преподаватель не может «передать», а может только помочь построить. Именно благодаря своему опыту и извлеченному из опыта осознанию того, что иностранный язык, как и родной, является бесконечным, живым, красивым и невероятно сложным, благодаря ошибкам, сделанным на пути овладения языком, и выводам, извлеченным из анализа этих ошибок, учитель ИЯ приобретает качества,</p>	<p>i documenti direttivi, come ad esempio “Lo standard statale per le lingue straniere”, il manuale d’istruzioni necessario per raggiungere gli obiettivi e le tendenze delineate nei nuovi syllabus per LS. Per agire in modo efficace è necessario comprendere <i>cosa, come e perché</i>.</p> <p>A tal proposito, è importante prestare particolare attenzione a come cambia il ruolo dell’insegnante nei contesti in cui l’attenzione si focalizza sull’acquisizione della lingua e sul dare un aiuto concreto allo studente nel formare la propria identità linguistica nella seconda lingua. Per svolgere questo compito, diventa fondamentale il concetto di “conoscenza viva”, ossia ciò che non si può insegnare, ma si può imparare, ciò che viene creato e costruito autonomamente da ogni studente e che l’insegnante non può “trasmettere”, ma può solamente aiutare a costruire. Proprio grazie all’esperienza e alla consapevolezza, tratta dall’esperienza stessa, che la lingua straniera, così come la lingua madre, è infinita, viva, bella e incredibilmente complessa, e grazie agli errori commessi durante l’acquisizione della lingua e alle conclusioni tratte dall’analisi di tali errori, l’insegnante di LS acquisisce qualità che lo rendono un prezioso alleato dello studente.</p>
---	---

<p>которые делают его бесценным помощником ученика.</p> <p>Учитель является эталоном <i>индивида</i>, <i>успешно овладевающего иностранным языком</i> – именно овладевающего, а не овладевшего. Ученик должен понимать, что язык никогда не дается нам в готовом виде, и овладение иностранным языком оказывается бесконечным живым процессом.</p> <p>Подобно тому, как овладение родным языком никогда не заканчивается – наш живой язык изменяется, и нам приходится менять свои представления о нем – «владение» иностранным языком представляет собой лишь условный «срез» бесконечного процесса погружения в него.</p> <p>В процессе овладения ИЯ индивид не только усваивает знания в виде фактов, которые можно заучить, записать, представить в виде таблиц или схем и т.д. Гораздо более важной стороной этого процесса является формирование собственного, уникального образа изучаемого языка (который постоянно претерпевает изменения подобно живому растущему организму) и овладение стратегиями овладения и пользования языком.</p> <p>В том, что касается качества знаний о языке, учитель в большинстве случаев безусловно проигрывает книге. В</p>	<p>L'insegnante è un modello di riferimento che <i>sta apprendendo con successo una lingua straniera</i> (sta apprendendo, non ha già appreso). Lo studente deve capire che una lingua non ci viene mai fornita già “pronta”: l’acquisizione di una lingua straniera è un processo infinito e sempre vivo.</p> <p>Proprio come l’acquisizione della lingua madre non ha mai fine (la nostra lingua cambia e sta a noi cambiare le concezioni che abbiamo di essa), così la “padronanza” di una lingua straniera è solo una “rappresentazione parziale” di un infinito processo di apprendimento.</p> <p>Nel processo di acquisizione di una LS, l’individuo non assimila solamente conoscenze sotto forma di fatti che possono essere memorizzati, annotati, rappresentati mediante tabelle o schemi, ecc. Un aspetto molto più importante di questo processo è la creazione di un’immagine propria e unica della lingua oggetto di studio (la quale subisce costanti cambiamenti simili a quelli di un organismo vivente in crescita) e l’acquisizione di strategie per impararla e utilizzarla.</p> <p>Per quanto riguarda la qualità della conoscenza teorica di una lingua, nella maggior parte dei casi l’insegnante</p>
--	---

<p>словаре информация об иноязычных словах дана полнее и шире, в хорошем грамматическом справочнике подробнее и точнее описаны особенности употребления грамматических структур и т.д.</p> <p>Тем не менее успешно овладеть ИЯ «по книгам» большинству людей не удается, рядом должен быть человек, который извлек из этих книг что-то такое, что ускользает от новичка.</p> <p>Что это? Очевидно, тот самый живой, человеческий подход к языку, который, обрабатывая холодные, «компьютерные» знания типа что, или декларативные знания, знания фактов, которые прекрасно могут храниться в книгах, выстраивает собственные, связанные с личностным опытом, знания типа как, процедурные знания, стратегии, строит собственные гипотезы и теории и получает выводы, цементирующие эти два вида знаний с помощью добытых знаний типа почему (это та самая устремленность к смыслу, которая пронизывает всю познавательную деятельность человека).</p> <p>Учитель, в отличие от учебника, является носителем <i>пережитого</i> знания. Он помнит, каково быть</p>	<p>indubbiamente fornisce meno informazioni rispetto a un libro. Nel dizionario le informazioni sui vocaboli stranieri sono più complete e ampie, in un buon manuale di grammatica le particolarità d'uso delle strutture grammaticali sono descritte in modo più dettagliato e preciso, ecc. Tuttavia, la maggior parte delle persone non riesce ad acquisire con successo una LS solo attraverso i libri. Infatti, oltre ai libri deve esserci una persona che è riuscita a ricavare dai libri stessi quel qualcosa che ai principianti sfugge.</p> <p>Di cosa si tratta? Si tratta ovviamente dell'approccio vivo, umano verso la lingua che, elaborando fredde conoscenze “meccanizzate” come <i>il cosa</i>, o conoscenze verbali, dei fatti, che possono benissimo essere conservate nei libri, mette in ordine le conoscenze personali legate all'esperienza individuale, <i>il come</i>, le conoscenze procedurali, le strategie. È quell'approccio che permette di sviluppare ipotesi e teorie personali e di trarre conclusioni che agglomerano queste due tipologie di conoscenze tramite l'aiuto di conoscenze già acquisite, come per esempio <i>il perché</i> (è la stessa aspirazione verso la ragione che pervade tutta l'attività cognitiva umana).</p> <p>L'insegnante, a differenza del manuale, è un portatore di conoscenza <i>vissuta</i>. Egli ricorda cosa significhi essere uno</p>
--	--

<p>учеником, у него есть опыт овладения языком, и на пути овладения им он сделал такие приобретения, которые имеют гораздо большую ценность, чем сумма знаний о языке.</p> <p>Он знает, что в овладении языком каждый человек должен проделать определенный путь сам, однако может делиться собственным опытом в том, как этот путь может быть пройден. Подобно попутчику, который уже много путешествовал по определенной местности и хорошо знает ее особенности и секреты, он может значительно облегчить путь ученику, однако понимает, что пройти этот путь за ученика он не может. Следует особо подчеркнуть, что в этой роли преподаватель, например, английского языка превосходит по своим возможностям носителя языка (британца или североамериканца), поскольку последние не являются индивидами, успешно проделавшими путь претворения иностранного языка в личное достояние, они часто не дают себе отчета в том, <i>почему</i> они говорят именно так, и далеко не всегда способны эксплицировать свои представления о языковой норме. Каким же должен быть стиль поведения преподавателя, осознавшего свою роль именно таким образом? Во-первых, такой преподаватель</p>	<p>studente, ha esperienza nell'acquistare una lingua e durante tutto il suo percorso ha acquisito conoscenze che hanno un valore decisamente maggiore della somma delle conoscenze linguistiche.</p> <p>Egli sa che per acquisire una lingua ogni individuo deve percorrere un determinato percorso da solo, condividendo comunque la propria esperienza su come questo percorso possa essere affrontato.</p> <p>Come un compagno di viaggio che ha già girato molto in una determinata zona e conosce bene le sue caratteristiche e i suoi segreti, così l'insegnante può alleggerire notevolmente il percorso dello studente, consapevole comunque di non poterlo percorrere al posto suo. È importante sottolineare che in questo ruolo l'insegnante, ad esempio di inglese, supera in capacità i parlanti madrelingua (britannici o nordamericani), in quanto questi ultimi non hanno trasformato la conoscenza di una lingua straniera in una competenza personale. Spesso non si rendono conto del <i>perché</i> parlano in un certo modo e non sempre sono in grado di esplicitare le proprie idee riguardo alla norma linguistica.</p> <p>Come dovrebbe comportarsi un insegnante che si è reso conto di qual è il suo vero ruolo? Prima di tutto, un insegnante dovrebbe essere gentile e</p>
---	---

<p>доброжелателен и терпелив, поскольку понимает, что присутствует при <i>построении</i> учеником субъективного образа языка, при индивидуальном процессе, который требует не только желаний и старания, но и времени. Он не выходит из себя, заметив в речи обучаемого ошибки, поскольку он понимает, что наличие ошибок – это свидетельство того, что ученик находится в движении, осуществляет построение собственной модели изучаемого языка. Он склонен видеть в упражнениях «повторение без повторения», а не муштру.</p> <p>Он не боится пауз в уроке, не стремится добиться того, чтобы у обучаемых материал «от зубов отскакивал», ибо таким образом звучит лишь <i>воспроизведение</i> знания – заученного, мертвого. Там, где идет процесс <i>овладения</i> языком и <i>построения</i> собственного образа изучаемого языка, часть времени будет неизбежно уходить на осмысление, постижение, построение и проверку гипотез.</p> <p>Преподаватель с такими установками понимает, что в тех случаях, когда имеет место <i>действительное</i> пользование языком, язык становится для говорящих <i>невидимым</i>, прозрачным, и в фокусе внимания</p>	<p>paziente, in quanto sa di essere coinvolto nella <i>costruzione</i> da parte dello studente di un'immagine soggettiva della lingua, attraverso un processo individuale che richiede non solo desiderio e impegno, ma anche tempo. Egli non si dovrebbe irritare notando degli errori nel discorso dello studente, poiché sa che la presenza di errori è prova del fatto che lo studente è in movimento e sta elaborando il proprio modello linguistico. Dovrebbe essere propenso a considerare gli esercizi come una “ripetizione senza ripetizione”, non come un addestramento meccanico.</p> <p>Non teme le pause durante la lezione, non cerca di far imparare le cose a memoria fino a che non escano dalle orecchie (come dicono tanti insegnanti agli studenti) perché in questo modo si ottiene solamente una <i>riproduzione</i> di conoscenze inutili. Là dove avviene il processo di <i>acquisizione</i> della lingua e la <i>costruzione</i> di un'immagine propria della lingua stessa, una parte del tempo sarà inevitabilmente dedicata alla riflessione, alla comprensione, alla costruzione e alla verifica delle ipotesi.</p> <p>Un insegnante con questo tipo di orientamento comprende che nei casi in cui si verifica un effettivo utilizzo della lingua, la lingua diventa invisibile, trasparente per chi parla, e l'attenzione si concentra su <i>ciò</i> di cui si parla, non su</p>
--	---



<p>оказывается то, <i>о чём</i> говорится, а не то, <i>как</i> это делается. Поэтому педагог не позволит себе, дав ученикам творческое задание и выслушав их искреннее высказывание, свести свой комментарий к анализу ошибок. Он поддержит беседу на тему и сможет предложить правильный вариант или добиться переформулировки неправильно построенной фразы исключительно потому, что ошибка затемняет смысл высказывания, а именно он очень интересен и может быть потерян. Преподаватель добьется того, чтобы боязнь сделать ошибку не заставляла обучаемого молчать или прятаться за чужими мыслями: стремление быть услышанным и понятым заставит искать различные языковые средства и стратегии преодоления затруднений.</p> <p>Во-вторых, преподаватель не кичится своими знаниями. Чем лучше он знает язык, тем с большей легкостью он признается в том, что чего-то не знает. Это ведь означает, что есть возможность узнать что-то новое о любимом предмете! Он не скрывает от обучаемых, что отличается от них лишь «стажем» изучения языка и приобретенным опытом, делится им с ними и не боится признать, что что-то понималось им неправильно или однобоко, что-то оказалось гораздо</p>	<p><i>come</i> viene espresso. Pertanto, un insegnante, dopo aver assegnato agli studenti un compito creativo e aver ascoltato il loro spontaneo discorso, non ridurrà il suo commento all'analisi degli errori. Supporterà la conversazione sul tema e sarà in grado di proporre la soluzione corretta o di aiutare nella riformulazione di una frase costruita in modo errato, semplicemente perché un errore potrebbe offuscare il senso del discorso, che è molto interessante e potrebbe andare perso.</p> <p>L'insegnante si impegnerà affinché la paura di commettere errori non costringa lo studente a tacere o a nascondersi dietro ai pensieri altrui: il desiderio di essere ascoltato e compreso porterà alla ricerca di diverse scorciatoie e strategie linguistiche per superare le difficoltà.</p> <p>Inoltre, l'insegnante non si vanta delle proprie conoscenze. Più conosce bene la lingua, più facilmente ammette di non sapere qualcosa.</p> <p>Questo significa che c'è la possibilità di imparare qualcosa di nuovo sulla propria materia preferita! Non nasconde agli studenti che la differenza tra loro e lui sta solamente "nell'anzianità di servizio" nello studiare la lingua e nell'esperienza acquisita, che condivide con loro. Non ha paura di ammettere se ha frainteso qualcosa, se qualcosa si è rivelato molto</p>
---	--

<p>сложнее, чем представлялось сначала, а что-то – вроде бы непостижимо сложное – оказалось простым при учете новых фактов, которые ранее не встречались.</p> <p>Всегда ли преподавателю целесообразно демонстрировать эрудицию, стремясь дать ответы на все вопросы обучаемых? Даже в случаях, когда ответ на вопрос представляется очевидным, имеет смысл выдержать паузу, дать обучаемым возможность оценить собственные возможности в поиске правильного решения.</p> <p>Если задача преподавателя – научить учиться самому, то важно акцентировать внимание на стратегиях преодоления коммуникативных затруднений и возможных опорах – «внешних» в виде справочных материалов различных видов и «внутренних», о которых речь пойдет ниже. Но для того, чтобы можно было реализовать все подобные задачи, необходимо многое предварительно осмыслить самому.</p> <p style="text-align: center;"><b>Учебное двуязычие: условия формирования, процессы и продукты</b></p> <p>Ситуации естественного (в том числе бытового) и искусственного (учебного в условиях организованного обучения)</p>	<p>più complicato di quanto immaginato inizialmente, e se qualcosa all'apparenza complesso si è rivelato semplice, tenendo conto di nuovi fatti che non erano stati considerati in precedenza.</p> <p>È sempre opportuno per l'insegnante mostrare la propria erudizione, cercando di rispondere a tutte le domande degli studenti? Anche nei casi in cui la risposta sembra ovvia, ha senso fare una pausa, dare agli studenti la possibilità di riconoscere le proprie capacità nella ricerca della soluzione corretta.</p> <p>Se il compito dell'insegnante è insegnare agli studenti a studiare da soli, allora è importante concentrarsi sulle strategie per superare le difficoltà comunicative e sui possibili supporti "esterni" (materiali di riferimento di vario genere) e "interni", di cui si parlerà più avanti. Ma per poter raggiungere tutti questi obiettivi l'insegnante deve prima rifletterci attentamente.</p> <p style="text-align: center;"><b>Il bilinguismo didattico: condizioni di formazione, processi e risultati</b></p> <p>Le situazioni di bilinguismo naturale (incluso quello quotidiano) e indotto (quello didattico in condizioni di</p>
--	---

<p>двуязычия различаются по ряду <i>условий</i> их формирования и по специфике превалирующих при этом <i>процессов</i>, что приводит к весьма различающимся <i>продуктам</i> (см. табл. 1).</p> <p>Вполне закономерно возникает вопрос: почему же при наличии таких явных преимуществ в условиях формирования двуязычия, как системная презентация языковых явлений, целенаправленное обучение, наличие учителя-профессионала, работа над ошибками под руководством учителя и наличие специальных методов обучения, получаемые результаты оставляют желать лучшего?</p> <p>Думается, что в значительной мере это происходит от того, что до сих пор двуязычие рассматривалось преимущественно с позиций социологии и лингвистики, в то время как настало время подойти к нему как <i>психическому</i> феномену, а это требует тщательной разработки соответствующей теории, которая должна учитывать ряд важных положений, приведенных в табл. 2.</p> <p>Эти перечни не претендуют на исчерпывающую полноту и могут быть продолжены, однако приведенные положения представляются достаточными для демонстрации</p>	<p>apprendimento organizzato) si differenziano per una serie di <i>condizioni</i> della loro formazione e per la specificità dei <i>processi</i> prevalenti, il che porta a <i>risultati</i> molto differenti (vedi tabella 1).</p> <p>Sorge una domanda del tutto legittima: perché, nonostante evidenti vantaggi nelle condizioni di formazione del bilinguismo, come la presentazione sistematica dei fenomeni linguistici, l'insegnamento mirato, la presenza di un insegnante-professionista, il lavoro sugli errori sotto la guida dell'insegnante e la presenza di metodi speciali di insegnamento, i risultati ottenuti lasciano ancora a desiderare?</p> <p>Si ritiene che ciò avvenga in gran parte perché finora il bilinguismo è stato considerato principalmente dal punto di vista della sociologia e della linguistica, mentre è giunto il momento di affrontarlo come un fenomeno mentale, il che richiede un'accurata elaborazione di una teoria adeguata, che deve considerare una serie di importanti condizioni riportate nella tabella 2.</p> <p>Questi elenchi non pretendono di essere esaustivi e possono essere ampliati ulteriormente; tuttavia, le condizioni presentate sembrano sufficienti per dimostrare l'importanza e l'attualità di</p>
--	---

<p>важности и актуальности выхода за рамки привычных контрастивных описаний контактирующих языковых систем и акцентирования внимания на специфике процессов формирования двуязычия, на особенностях деятельности субъекта, овладевающего языком.</p> <p>В приведённых таблицах встретился ряд терминов, которые требуют дополнительного обсуждения. Мы с ними встретимся далее при рассмотрении двуязычия как психического процесса.</p>	<p>andare oltre le consuete descrizioni contrastive dei sistemi linguistici in contatto e di porre l'accento sulle specificità dei processi di formazione del bilinguismo, sulle peculiarità delle attività del soggetto che apprende la lingua.</p> <p>Nelle tabelle riportate è presente una serie di termini che richiedono una discussione aggiuntiva. Li incontreremo più avanti nell'analisi del bilinguismo come processo mentale.</p>
<p style="text-align: center;"><b>ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ И ЗАДАНИЯ</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Как соотносятся друг с другом понятия Я1, Я2, РЯ и ИЯ?</li> <li>2. Что такое «доминантный язык»?</li> <li>3. В чем состоят основные различия между Я2 и ИЯ?</li> <li>4. Почему для специалиста в области обучения ИЯ полезно ознакомиться с исследованиями в области овладения Я1 и Я2?</li> <li>5. Чем различаются изучение языка и овладение языком?</li> <li>6. Какими особенностями характеризуется постижение языка?</li> <li>7. Какова роль теории в повышении уровня профессионализма учителя ИЯ?</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>DOMANDE DI DISCUSSIONE ED ESERCIZI</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Come sono correlati tra loro i concetti L1, L2, LM e LS?</li> <li>2. Cos'è la “lingua dominante”?</li> <li>3. Quali sono le differenze fondamentali tra L2 e LS?</li> <li>4. Perché è utile per un esperto nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere familiarizzare con le ricerche nell'ambito dell'acquisizione della L1 e della L2?</li> <li>5. Qual è la differenza tra lo studio di una lingua e l'acquisizione di una lingua?</li> <li>6. Quali caratteristiche definiscono la comprensione di una lingua?</li> <li>7. Qual è il ruolo della teoria nel miglioramento del livello di professionalità di un insegnante di LS?</li> </ol>

<p>8. Как Вы понимаете роль учителя ИЯ на современном этапе?</p> <p>9. Что такое «живое знание»?</p> <p>10. Какова роль мотивации в овладении знанием?</p>	<p>8. Come intende il ruolo dell'insegnante di LS nella fase attuale?</p> <p>9. Che cos'è la "conoscenza viva"?</p> <p>10. Che ruolo ha la motivazione nell'acquisizione delle conoscenze?</p>
<p>ЗАДАНИЕ 1. Как Вы думаете, какая имплицитная теория направляет действия учителя ИЯ, который постоянно переводит свою речь на уроке? Какие еще имплицитные теории можно проследить по тем или иным действиям учителя на уроке?</p>	<p>ESERCIZIO 1. Secondo Lei, quale teoria implicita guida le azioni dell'insegnante di LS che traduce costantemente il proprio discorso durante la lezione? Quali altre teorie implicite possono essere identificate attraverso le varie azioni dell'insegnante durante la lezione?</p>
<p>ЗАДАНИЕ 2. Приведите примеры из художественной литературы, описывающие преподавателей ИЯ, действия которых отвечают задачам формирования живого знания или противоречат им.</p>	<p>ESERCIZIO 2. Fornisca esempi dalle opere letterarie che descrivono insegnanti di LS le cui azioni rispondono agli obiettivi della formazione della conoscenza viva oppure li contraddicono.</p>
<p>ЗАДАНИЕ 3. Оглянитесь на свой опыт обучения разным предметам, в том числе ИЯ; продумайте и обсудите с другими членами своей группы следующие вопросы:</p> <p>а) какие действия учителей в той или иной мере отвечают задачам формирования у учеников «живого знания»;</p> <p>б) какие действия учителей противоречат задачам формирования у учеников «живого знания»;</p>	<p>ESERCIZIO 3. Ripensi alla Sua esperienza nell'apprendimento di varie materie, comprese le LS; rifletta e discuta con altri membri del Suo gruppo le seguenti domande:</p> <p>а) Quali azioni degli insegnanti, in una certa misura, rispondono agli obiettivi della formazione della "conoscenza viva" negli studenti?</p> <p>б) Quali azioni degli insegnanti contraddicono gli obiettivi della formazione della "conoscenza viva" negli studenti?</p>

<p>в) какой стиль работы Вы сами предпочли бы использовать, выступая в роли школьного учителя ИЯ.</p>	<p>с) Quale stile di lavoro preferirebbe utilizzare, assumendo il ruolo di insegnante di LS a scuola?</p>
<p>1.2. ОВЛАДЕНИЕ И ПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОМ КАК ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ</p>	<p>1.2 ACQUISIZIONE E UTILIZZO DELLA LINGUA COME PROCESSI MENTALI</p>
<p><b>Язык как достояние индивида</b></p> <p>Прежде всего следует выяснить, какие особенности психической деятельности определяют становление и функционирование языка как достояния человека. Эта проблема широко и детально обсуждается в трудах отечественных ученых, поэтому можно ограничиться здесь лишь суммарным перечислением основных особенностей психической деятельности индивида, наиболее важных для дальнейшего рассмотрения актуальных для нас вопросов. Мы будем исходить из следующего.</p> <p>1. Психическое отражение никогда не бывает пассивным, механическим, зеркальным, оно формируется в процессах деятельности <i>активного субъекта</i> через непрерывное взаимодействие человека с окружающим его миром при</p>	<p><b>Il linguaggio come proprietà dell'individuo</b></p> <p>Prima di tutto è necessario chiarire quali caratteristiche dell'attività mentale determinano la formazione e il funzionamento del linguaggio come proprietà umana. Questo problema è ampiamente e dettagliatamente discusso negli studi degli scienziati russi. Quindi, qui è possibile limitarsi solamente a un elenco sommario delle principali caratteristiche dell'attività mentale di un individuo, le più importanti per un successivo studio delle questioni rilevanti per noi. Partiremo da quanto segue.</p> <p>1. La riflessione mentale non è mai passiva, meccanica, speculare. Si forma nei processi di attività di un <i>soggetto attivo</i> attraverso la continua interazione della persona con il mondo circostante, in una costante relazione tra interno ed</p>

<p>постоянной взаимосвязи внутреннего и внешнего, субъективного и объективного, индивидуального и социального.</p> <p>Следует уточнить, что «субъективное» понимается как принадлежащее субъекту, поскольку «у человека психическое объективно существует только как субъективное» [Брушлинский 2001: 3]. В.П. Зинченко [1997] указывает на ошибочность противопоставления объективного и субъективного (как в гносеологии, так и в онтологии человеческой жизни) и отмечает, что субъективное не менее объективно, чем так называемое объективное.</p> <p>Таким образом, эти два понятия не противопоставляются в том смысле, что одно из них связано с чем-то ущербным, а другое отображает нечто единственно правильное: на самом деле речь идет, с одной стороны, о принадлежащем индивиду (субъекту), а с другой – о принадлежащем миру, окружающему человека.</p> <p>Заметим также, что принадлежать субъекту можно в разных смыслах, поскольку может иметься в виду либо индивид как представитель вида (в таком случае субъективное выступает как особенности психической жизни любого человека), либо отдельный человек (каждому субъекту</p>	<p>esterno, soggettivo e oggettivo, individuale e sociale.</p> <p>Bisogna precisare che “soggettivo” è inteso come appartenente al soggetto, poiché “nell’uomo il mentale esiste oggettivamente solo come soggettivo” (Brušlinskij 2001: 3). V. P. Zinčenko (1997) dimostra la scorrettezza nel contrastare l’oggettivo e il soggettivo (sia nella gnoseologia che nell’ontologia della vita umana) e osserva che il soggettivo non è meno oggettivo del cosiddetto oggettivo.</p> <p>Pertanto, questi due concetti non si contrappongono nel senso che uno di questi è collegato a qualcosa di limitato, mentre l’altro raffigura qualcosa di unicamente corretto: in realtà il discorso riguarda, da un lato, ciò che appartiene all’individuo (al soggetto) e, dall’altro, ciò che appartiene al mondo che circonda l’individuo.</p> <p>Inoltre, notiamo che appartenere al soggetto può avere diversi significati, poiché ci si può riferire sia all’individuo come rappresentante della specie (in tal caso il soggettivo si manifesta come caratteristiche della vita mentale di ogni essere umano), sia alla singola persona (a ogni soggetto appartiene qualcosa di</p>
--	---

<p>принадлежит нечто чисто индивидуальное, личностное). В этой главе имеется в виду <i>человек как представитель вида</i>, т.е. речь идет о психических процессах, обеспечивающих усвоение и функционирование языка как достояния любого человека.</p> <p>2. Психическое характеризуется предельной <i>процессуальностью, динамичностью, непрерывностью</i> и постоянным взаимодействием процессов и их продуктов в ходе формирования и взаимопереходов различных стадий, компонентов, операций. В качестве продукта переработки индивидом речевого опыта во взаимодействии с опытом познания мира у него (по закономерностям психической деятельности и под контролем социально выработанных норм и оценок) формируется динамическая функциональная перцептивно-когнитивно-аффективная система опор и стратегий, необходимых для речемыслительных процессов, для понимания и продуцирования речи, лишь коррелирующая, но не полностью совпадающая с описательной моделью языка как системой конструкторов и прескриптивных правил (см. подробно [Залевская 1999]). Постоянное взаимодействие процессов и их</p>	<p>puramente individuale, personale). In questo capitolo si intende <i>l'uomo come rappresentante della specie</i>, cioè si tratta dei processi mentali che garantiscono l'assimilazione e il funzionamento del linguaggio come proprietà di ogni essere umano.</p> <p>2. Lo psichico si caratterizza per un'estrema <i>processualità, dinamicità, continuità</i> e costante interazione dei processi e dei loro risultati durante la formazione e le trasformazioni reciproche delle varie fasi, componenti, operazioni.</p> <p>Come risultato dell'elaborazione da parte dell'individuo dell'esperienza linguistica in interazione con l'esperienza della conoscenza del mondo, si forma in lui (secondo le leggi dell'attività mentale e sotto il controllo delle norme e valutazioni socialmente sviluppate) un sistema funzionale dinamico percettivo-cognitivo-affettivo di supporti e strategie, necessari per i processi di pensiero linguistico, per la comprensione e la produzione del discorso, che correla solamente, ma non coincide completamente con il modello descrittivo della lingua come sistema di costrutti e regole prescrittive (vedi in dettaglio Zalevskaja 1999).</p> <p>La costante interazione dei processi e dei loro risultati durante l'acquisizione della</p>
--	---



<p>продуктов при овладении Я2/ИЯ описывается, в частности, как формирование своеобразного «промежуточного языка» (см. ниже).</p> <p>3. <i>Все виды психической деятельности функционируют в ансамбле</i>, т.е. такие психические процессы, как мышление, речь, память, восприятие и др., онтологически вообще не существуют как отдельные обособленные акты, они искусственно разграничиваются в целях научного анализа, хотя в жизнедеятельности человека “все состоит из всего”. В последние годы в мировой науке остро встал вопрос о неправомерности трактовки языка как самостоятельной сущности, в качестве которой он традиционно исследуется лингвистикой. Все более настойчиво утверждается, что язык у пользующегося им человека составляет лишь одну из сторон целостной психики субъекта [Брушлинский, Сергеевко 1998], а исследовать последнюю необходимо с позиций единой теории психических процессов [Веккер 1998].</p> <p>Более того, высказывается мнение, что язык паразитирует на продуктах познания мира невербальными путями, он не может ничего обозначать без опоры на результаты перцептивно-когнитивной переработки разнообразного опыта взаимодействия</p>	<p>L2/LS è descritta, in particolare, come la formazione di una sorta di “interlingua” (vedi sotto).</p> <p>3. <i>Tutte le forme di attività mentale funzionano in un insieme</i>, ovvero processi mentali come il pensiero, il linguaggio, la memoria, la percezione, ecc., ontologicamente non esistono affatto come atti separati e distinti, ma vengono artificialmente delimitati ai fini dell’analisi scientifica, anche se nella vita umana “tutto è fatto di tutto”. Negli ultimi anni, tra gli scienziati di tutto il mondo è emersa la questione dell’inadeguatezza dell’interpretazione della lingua come entità autosufficiente, nel modo in cui è tradizionalmente studiata dalla linguistica. Si conferma sempre più insistentemente il fatto che la lingua per chi la utilizza costituisce solo uno degli aspetti dell’intera psiche del soggetto (Brušlinskij, Sergeenko 1998), e che quest’ultima deve essere studiata dal punto di vista di un’unica teoria dei processi mentali (Vekker 1998).</p> <p>Inoltre, si ritiene che il linguaggio “sfrutti” i prodotti della conoscenza del mondo attraverso mezzi non verbali, poiché non può designare nulla senza basarsi sui risultati dell’elaborazione percettivo-cognitiva di esperienze diverse di interazione con il mondo che circonda</p>
---	---

<p>с окружающим человека миром, т.е. на множественность способов «прочтения мира» (см., например, [Damasio 1995; 1999; Danesi &amp; Perron 1999; Gärdenfors 2000; Hardy 1998; Ruthrof 1997; 2000; Violi 2001], а также обсуждение в [Залевская 2002]). Обратим также внимание на то, что Н.И. Жинкин понимал под языком «совокупность средств, необходимых для того, чтобы перерабатывать и передавать информацию» [Жинкин 1998: 12]; при этом он указывал, что информация может перерабатываться с разной глубиной и в разных отношениях, для чего могут использоваться <i>разные языки</i>.</p> <p>4. В <i>многомерном и многоуровневом процессе</i> психического отражения взаимодействуют (трансформируются, дифференцируются, интегрируются, переходя друг в друга) разные формы и уровни, в том числе уровни сенсорноперцептивных процессов, представлений, речемыслительных процессов, понятийного мышления, интеллекта. В реальной жизни <i>все уровни психической деятельности индивида взаимосвязаны</i>; один из них может быть ведущим в зависимости от цели деятельности и решаемых задач, но никогда не выступает сам по себе, лишь определяя специфическую структуру всей системы психического.</p>	<p>l'uomo, ossia sulla molteplicità dei modi di "interpretazione del mondo" (vedi, ad esempio, Damasio 1995; 1999; Danesi &amp; Perron 1999; Gärdenfors 2000; Hardy 1998; Ruthrof 1997; 2000; Violi 2001), nonché la discussione in Zalevskaja 2002). Notiamo anche che N.I. Žinkin per linguaggio intendeva "un insieme di mezzi necessari per elaborare e trasmettere informazioni" (Žinkin 1998: 12). Allo stesso tempo, egli spiegava che le informazioni possono essere assimilate con diversa intensità e in proporzioni diverse, per cui possono essere utilizzati <i>diversi linguaggi</i>.</p> <p>4. Nel <i>processo multidimensionale e a più livelli</i> del riflesso mentale interagiscono (si trasformano, si differenziano, si integrano, trasformandosi l'uno l'altro) diverse forme e livelli, inclusi quelli dei processi senso-percettivi, delle rappresentazioni, dei processi verbali-cognitivi, del pensiero concettuale e dell'intelletto. Nella vita reale <i>tutti i livelli dell'attività mentale dell'individuo sono interconnessi</i>; uno di essi può essere predominante a seconda dell'obiettivo dell'attività e dei compiti da svolgere, ma non si presenta mai da solo, semplicemente definendo la struttura specifica dell'intero sistema mentale.</p>
--	---

<p>Особо подчеркнем, что в работе [Барабанчиков 1999: 91] обращено внимание на устарелость и неадекватность трактовки сенсорного уровня когнитивной репрезентации как элементарного и дается обоснование современного понимания сенсорного уровня как <i>исходного, базового для всей когнитивной сферы</i>. К этому можно добавить, что наряду с общепринятым признанием роли слуховой и зрительной наглядности представляется чрезвычайно важным обратить внимание на роль <i>действия</i> (в том числе предметных действий по «материализации» речевых действий через использование разнообразных видов опор) при овладении Я2/ИЯ.</p> <p>5. Любой психический процесс всегда формируется одновременно на <i>разных уровнях осознаваемости</i>; всякое осознанное содержание обычно включает в себя не до конца и не полностью осознанные зависимости и соотношения, имеет место <i>непрерывность осознанного и неосознанного</i> как одно из фундаментальных свойств психического как процесса, при котором бессознательное существует столь же реально, сколь и осознаваемое.</p>	<p>In particolare, si sottolinea che nel lavoro di Barabanščikov (1999: 91) l'attenzione è stata posta sull'arretratezza e l'inadeguatezza della trattazione del livello sensoriale della rappresentazione cognitiva come elementare e viene fornita una spiegazione dell'interpretazione più recente del livello sensoriale come livello <i>fondamentale, principale per l'intera sfera cognitiva</i>. A questo si può aggiungere che, oltre al riconoscimento generalmente accettato dell'importanza della chiarezza uditiva e visiva, appare estremamente rilevante prestare attenzione all'importanza dell'<i>azione</i> (comprese le azioni concrete di "materializzazione" delle azioni linguistiche attraverso l'utilizzo di vari tipi di supporti) nell'acquisizione di L2/LS.</p> <p>5. Qualsiasi processo mentale si forma sempre contemporaneamente su <i>diversi livelli di consapevolezza</i>; ogni contenuto consapevole di solito include dipendenze e rapporti non completamente e non del tutto consapevoli. Una delle caratteristiche fondamentali del processo mentale è la <i>continuità tra consapevole e inconsapevole</i>, secondo cui l'inconscio esiste realmente tanto quanto il conscio.</p>
--	---

<p>В этой связи обратим особое внимание на следующее:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- постоянная динамика различных уровней осознаваемости (от актуального сознания через сознательный контроль и бессознательный контроль к неосознаваемому и в обратном направлении) связана с возможностью переработки в оперативной (рабочей) памяти лишь ограниченного объема информации, которая попадает в «окно сознания»;</li> <li>- то, что остается «за кадром» и учитывается на других уровнях, является <i>выводным знанием</i> (языковым и энциклопедическим, вербализованным и не поддающимся вербализации), составляющим базу для понимания и взаимопонимания, самоконтроля и самокоррекции;</li> <li>- в процессе овладения Я2/ИЯ осваиваемое через актуальное сознание переводится на другие уровни, но может в любой момент быть актуализированным в качестве опоры для рефлексии и самокоррекции.</li> </ul> <p>6. Между осознанным и вербализованным, как и между неосознанным и невербализованным, не имеется однозначного соответствия: <i>подразумеваемое осознанное может выходить за рамки вербализованного</i>, а то, что переживается как знаемое,</p>	<p>A questo proposito, prestiamo particolare attenzione ai seguenti punti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- il costante movimento dei diversi livelli di consapevolezza (dalla consapevolezza reale attraverso il controllo conscio e il controllo inconscio fino all'inconscio e viceversa) è legato alla possibilità di elaborare nella memoria operativa (di lavoro) solamente una quantità limitata di informazioni che vanno a finire nella “finestra della coscienza”;</li> <li>- ciò che rimane “dietro le quinte” e viene considerato ad altri livelli è la <i>conoscenza inferenziale</i> (linguistica ed enciclopedica, verbalizzata e non verbalizzabile), che costituisce la base per l'interpretazione e la comprensione reciproca, l'autocontrollo e l'autocorrezione;</li> <li>- nel processo di acquisizione della L2/LS, ciò che viene assimilato attraverso la consapevolezza reale viene trasferito ad altri livelli, ma può essere aggiornato in qualsiasi momento come supporto per la riflessione e l'autocorrezione.</li> </ul> <p>6. Tra il consapevole e il verbalizzato, così come tra l'inconsapevole e il non verbalizzato, non esiste una corrispondenza univoca: <i>ciò che è implicito nella consapevolezza può superare il verbalizzato</i>, e ciò che è percepito come conosciuto e</p>
---	--

<p>понятное, не всегда поддается экспликации, вербальному описанию.</p>	<p>comprensibile non sempre si presta all'esplicitazione o alla descrizione verbale.</p>
<p>7. Переживание индивидом непосредственной данности содержания знания характеризуется изначальной <i>предметностью</i> и <i>пристрастностью</i> при постоянном взаимодействии перцептивных, когнитивных и аффективных (эмоционально-оценочных) процессов и их продуктов при динамике актуально значимого и потенциально значимого.</p>	<p>7. La percezione dell'immediata realtà del contenuto della conoscenza da parte dell'individuo è caratterizzata da un'iniziale <i>oggettività e parzialità</i>, in un costante interagire di processi percettivi, cognitivi e affettivi (emotivo-valutativi) e dei loro prodotti, con una dinamica tra ciò che è realmente significativo e ciò che è potenzialmente significativo.</p>
<p>8. Язык как достояние индивида <i>отличается от описательной модели языка</i> как продукта метаязыковой деятельности лингвиста. Это требует некоторых уточнений.</p>	<p>8. Il linguaggio come proprietà dell'individuo <i>si differenzia dal modello descrittivo della lingua</i> come prodotto dell'attività metalinguistica del linguista. Questo richiede alcune precisazioni.</p>
<p>Во-первых, метаязыковую и метакогнитивную деятельность можно наблюдать у ребенка, осваивающего язык. При этом происходит <i>переживание</i> понятого, фиксируемое в "следах" памяти в специфических мозговых кодах, но не всегда доступное для вербализации. Получаемые таким образом продукты носят <i>функциональный</i> характер, они служат <i>деятельностными ориентирами</i> для процессов говорения и понимания речи, удобными и эффективными для пользующегося ими индивида, который вырабатывает их "для себя", в своих</p>	<p>Innanzitutto, l'attività metalinguistica e metacognitiva può essere osservata nel bambino che sta acquisendo una lingua. In questo processo, si vive l'<i>esperienza</i> di ciò che è stato compreso, che viene fissata nelle "tracce" della memoria in specifici codici cerebrali, ma non sempre accessibile alla verbalizzazione. I prodotti ottenuti in questo modo sono di natura <i>funzionale</i> e servono <i>come punti di riferimento</i> per i processi di espressione e comprensione del discorso. Inoltre, sono utili ed efficaci per l'individuo che li elabora "per sé", attraverso dei propri "codici individuali"; di conseguenza,</p>

<p>“индивидуальных кодах”, вследствие чего оказывается трудным соотносить такие ориентиры с правилами и лингвистическими терминами при школьном обучении языку.</p> <p>Во-вторых, взрослый человек, успешно окончивший школу, не будучи лингвистом продолжает пользоваться не столько правилами, сколько функциональными ориентирами, позволяющими ему успешно справляться со многими проблемами при оперировании “расплывчатыми множествами” и решении “плохо сформулированных задач”: именно это нам приходится делать на каждом шагу, добиваясь взаимопонимания при общении.</p> <p>В-третьих, переработка речевого опыта человеком изначально включена в формирование образа мира и его реструктурирование, поэтому для индивида <i>языковые средства оказываются слитыми с тем, для обозначения чего они используются.</i> Это наглядно показал Н.И. Жинкин: даже в случаях, когда имеет место переход на метаязык и человек замечает семиотику своего языка, он “все равно убежден, что, воспринимая речь, он представляет и видит обозначаемую действительность, а не</p>	<p>diventa difficile stabilire una correlazione, durante l’insegnamento della lingua a scuola, tra questi punti di riferimento e le regole e i termini linguistici.</p> <p>In secondo luogo, un adulto che ha terminato gli studi scolastici, non essendo un linguista, continua a utilizzare non tanto le regole, quanto piuttosto orientamenti funzionali che gli permettono di affrontare con successo molti problemi riguardanti l’utilizzo di “insiemi sfocati”<sup>7</sup> e la risoluzione di “compiti mal formulati”: è proprio questo ciò che dobbiamo fare in ogni fase, ottenendo così la comprensione reciproca nella comunicazione.</p> <p>Inoltre, la rielaborazione dell’esperienza linguistica da parte dell’individuo è da sempre parte integrante della formazione e ristrutturazione della propria visione del mondo. Di conseguenza, per l’individuo <i>i mezzi linguistici risultano fusi con ciò che essi stessi designano.</i> Questo è stato dimostrato chiaramente da N.I. Žinkin: anche nei casi in cui avviene un passaggio al metalinguaggio e l’individuo riconosce la semiotica della propria lingua, “è comunque convinto che, percependo il discorso, egli rappresenti e veda la realtà designata, e non una riga di parole o una</p>
--	---

<sup>7</sup> Gli insiemi sfocati sono noti anche come “insiemi fuzzy”.

<p>строчку слов или последовательность звуков” [Жинкин 1982: 100–101].</p> <p>В-четвертых, приведенное выше высказывание Н.И. Жинкина акцентирует внимание на ряде очень важных особенностей пользования языком: <i>язык для его носителя выступает в качестве средства выхода на образ мира</i> (действительность), особую роль при этом играют образы, а через образ на разных уровнях осознаваемости учитываются разнообразные знания и ожидания, связанные с подобной ситуацией. Сказанное выше должно быть также увязано с условиями овладения ИЯ в учебной обстановке, когда сформировавшиеся у ученика культурно-специфичные образы объектов, действий, ситуаций могут вступать в рассогласование или противоречие с особенностями образа мира у носителей изучаемого языка и культуры. То, что имеет место постоянная необходимость соотнесения обучаемым коррелирующих языковых средств выхода на <i>индивидуальный образ мира</i> через <i>языковую картину мира</i> родного или изучаемого языка, широко признается как лингвистикой, так и лингводидактикой. Проведено и проводится множество сопоставительных (контрастивных)</p>	<p>sequenza di suoni” (Žinkin 1982: 100-101).</p> <p>Infine, l’affermazione sopra citata di N.I. Žinkin sottolinea una serie di caratteristiche molto importanti dell’utilizzo della lingua: <i>per il parlante, la lingua funge da mezzo per accedere all’immagine del mondo</i> (realtà), con un ruolo particolare giocato dalle immagini. Attraverso l’immagine, a diversi livelli di consapevolezza, vengono prese in considerazione le varie conoscenze e aspettative legate a tale situazione.</p> <p>Quanto detto deve essere adattato anche alle condizioni di acquisizione di una LS in contesti didattici, dove le immagini culturalmente specifiche di oggetti, azioni e situazioni che si sono formate nello studente possono entrare in conflitto o in contraddizione con le caratteristiche dell’immagine del mondo dei parlanti della lingua e cultura studiata. È ampiamente riconosciuto, sia nella linguistica che nella didattica delle lingue, che esiste una continua necessità per lo studente di correlare i mezzi linguistici d’accesso con <i>l’immagine individuale del mondo</i> attraverso <i>l’immagine linguistica del mondo</i> della propria lingua madre o della lingua studiata. Sono stati condotti e si continuano a condurre numerosi studi comparativi (contrastivi), come verrà discusso nel capitolo 2. Le questioni</p>
--	--

<p>исследований, о чем пойдет речь в главе 2. Значительно менее изученными и освещенными оказались вопросы, связанные с особенностями процессов овладения и пользования языком; некоторые из таких вопросов обсуждаются далее в этой главе.</p> <p><b>“Овладение языком” – “владение языком”;</b>  <b>“языковая компетенция” –</b>  <b>“пользование языком”</b></p> <p>«Овладение языком» и «изучение языка» объединяются как обозначения <i>процессов</i>, которые противоплагаются некоторым <i>продуктам</i> – освоенному и выученному. Теперь нам предстоит разобраться в соотношении между процессом овладения языком (в широком смысле, т.е. без разграничения “схватывания” и “выучивания”), с одной стороны, и разного рода продуктами этого процесса – с другой. Требуется также определить основные вопросы теории, обсуждение которых является в этой связи наиболее существенным и актуальным.</p> <p>По логике вещей овладение языком должно вести к владению им, в то же время само по себе владение языком можно трактовать как суперординатное понятие, включающее и языковую</p>	<p>legate alle particolarità dei processi di acquisizione e uso della lingua sono state studiate e trattate decisamente meno; alcune di queste questioni verranno esaminate più avanti all’interno di questo capitolo.</p> <p><b>“Acquisizione della lingua” –</b>  <b>“padronanza della lingua”;</b>  <b>“competenza linguistica” – “utilizzo della lingua”</b></p> <p>“Acquisizione della lingua” e “studio della lingua” si combinano come designazioni di <i>processi</i> che si contrappongono ad alcuni risultati, ossia l’acquisito e l’appreso. Ora dobbiamo chiarire, da una parte, la relazione tra il processo di acquisizione della lingua (in senso lato, cioè senza distinzione tra “apprendimento intuitivo” e “apprendimento consapevole”), e dall’altra i vari risultati di questo processo. È inoltre necessario determinare le principali questioni teoriche la cui discussione è, in questo contesto, la più significativa e attuale.</p> <p>Secondo la logica, l’acquisizione della lingua dovrebbe portare alla padronanza di essa; allo stesso tempo, la padronanza della lingua può essere interpretata come un concetto superordinato, che include sia</p>
---	---



<p>компетенцию, и пользование языком в качестве подчиненных (субординатных) и координированных друг с другом понятий одного и того же уровня. Между названными явлениями имеются двусторонние связи, поскольку все они функционируют через их взаимодействие: языковая компетенция одновременно и обуславливает пользование языком, и формируется через последнее, в то время как владение языком способствует дальнейшему овладению им (опять-таки через взаимодействие языковой компетенции и пользования языком).</p> <p>Разграничение понятий языковой компетенции и пользования языком идет от работ Н. Хомского, выделившего <i>linguistic competence</i> (ментальные репрезентации языковых правил, выступающие, по его мнению, в роли внутренней грамматики идеального говорящего-слушающего) и <i>linguistic performance</i> (понимание и продуцирование речи). Критика концепции трансформационной порождающей грамматики с точки зрения ее приемлемости/неприемлемости как психолингвистической теории, имеющей объяснительную силу, в сочетании с многочисленными экспериментальными исследованиями</p>	<p>la competenza linguistica sia l'utilizzo della lingua come concetti subordinati e coordinati tra loro allo stesso livello.</p> <p>Tra questi fenomeni esistono rapporti bilaterali, poiché tutti funzionano attraverso la loro interazione: la competenza linguistica contemporaneamente condiziona l'utilizzo della lingua e si forma attraverso quest'ultimo, mentre la padronanza della lingua favorisce una successiva acquisizione di essa (ancora una volta attraverso l'interazione tra competenza linguistica e utilizzo della lingua).</p> <p>La distinzione tra i concetti di competenza linguistica e utilizzo della lingua risale ai lavori di N. Chomsky, che ha individuato <i>linguistic competence</i> (rappresentazioni mentali delle regole linguistiche, che, secondo lui, fungono da grammatica interna del parlante-ascoltatore ideale) e <i>linguistic performance</i> (comprensione e produzione del discorso). La critica alla teoria della grammatica trasformativa dal punto di vista della sua accettabilità/inaccettabilità come teoria psicolinguistica con potere esplicativo, combinata con numerose ricerche sperimentali e risultati di osservazioni, ha portato al riconoscimento dell'inadeguatezza del concetto di competenza linguistica nella concezione</p>
---	---

<p>и результатами наблюдений обусловили признание недостаточности понятия языковой компетенции в трактовке Н. Хомского, что привело к дальнейшему использованию этого термина в ином значении – в связи с реальным, а не идеальным пользователем и с уточнением, что наряду с языковой компетенцией индивида необходимы также и другие виды компетенции.</p> <p>Согласно «Концепции новой структуры и содержания общего среднего образования», принятой в январе 2000 года в Российской Федерации, основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор <i>ключевых компетенций</i> в интеллектуальной, коммуникационной, информационной и прочих сферах (см., например, [Копылова 2002: 4]).</p> <p>Ставится задача формирования <i>иноязычной коммуникативной компетенции</i>, которая складывается из <i>языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной</i> и <i>учебной</i> компетенции. Акцент при этом делается на достижении учащимися <i>функциональной грамотности</i> во владении иностранным языком: требуется реальное владение всеми</p>	<p>di N. Chomsky. Ciò ha portato ad un ulteriore utilizzo di questo termine con un significato diverso, in relazione al parlante reale, e non ideale, e con la precisazione che, oltre alla competenza linguistica dell'individuo, sono necessarie anche altre tipologie di competenze.</p> <p>Secondo la “Concezione della nuova struttura e dei contenuti dell'istruzione scolastica”, adottata nel gennaio 2000 nella Federazione Russa, il risultato principale dell'attività di un'istituzione educativa non dovrebbe essere il sistema di conoscenze, abilità e competenze di per sé, ma un insieme di <i>competenze chiave</i> nella sfera intellettuale, comunicativa, informativa, ecc. (vedi, ad esempio, Kopylova 2002: 4).</p> <p>L'obiettivo è la formazione della <i>competenza comunicativa in una lingua straniera</i>, composta da <i>competenza linguistica, comunicativa, socioculturale, compensativa e didattica</i>. L'accento viene posto sul raggiungimento da parte degli studenti di una “<i>preparazione</i>” <i>funzionale</i> nella padronanza della lingua straniera: è richiesto un reale possesso di tutti i tipi di competenza menzionati [Bim 2002: 12].</p>
---	--

<p>названными видами компетенции [Бим 2002: 12].</p> <p>Заметим также, что в последнее время делаются попытки как можно подробнее рассмотреть тот или иной вид компетенции с учетом задач и возможностей обучения иностранному языку в школе (см., например, [Синица 2002] о видах работы по формированию дискурсивной компетенции как одной из важнейших субкомпетенций коммуникативной компетенции).</p> <p>Под компетентностью в общем виде принято понимать «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [Холодная 2002: 244].</p> <p>Различные концепции компетентности обсуждаются в коллективной монографии под общей редакцией Роберта Стернберга [Практический интеллект 2002]. Одна из них <i>основана на знании</i> и определяет специалиста как человека, которому многое известно в той или иной области его деятельности, при этом кажется вполне очевидным, что знание является необходимым условием компетентности.</p> <p>Другая концепция заключается в том, что компетентность – это не просто</p>	<p>Si nota inoltre che recentemente si è tentato di esaminare nel dettaglio ogni tipo di competenza in relazione agli obiettivi e alle possibilità di insegnamento della lingua straniera a scuola (vedi, ad esempio, Sinica 2002, sui tipi di lavoro per la formazione della competenza discorsiva come una delle sub-competenze più importanti della competenza comunicativa).</p> <p>Per competenza, in senso generale, si intende un “tipo particolare di organizzazione delle conoscenze specifiche del settore, che consente di prendere decisioni efficaci nell’ambito dell’attività corrispondente” (Cholodnaja 2002: 244). Nella monografia collettiva curata da Robert Sternberg <i>Intelletto pratico</i> (2002) vengono esaminate diverse teorie sulla competenza. Una di queste <i>si basa sulla conoscenza</i> e definisce il professionista come una persona che possiede una vasta conoscenza in un determinato ambito della sua attività, ed è abbastanza evidente che la conoscenza è una condizione necessaria per la competenza.</p> <p>Un’altra concezione sostiene che la competenza non implichi solamente il</p>
--	--

<p>обладание знанием, но и <i>возможность его гибкого применения</i>, а последнее зависит от аналитических, творческих и практических навыков.</p> <p>Имеются также различные теории компетентности, фокусирующие внимание либо на <i>умственных процессах</i>, лежащих в основе деятельности, либо на возникающем в результате этих процессов знании и его организации. Некоторые из теорий, сосредоточивающиеся на умственных процессах, подчеркивают роль планирования, решения проблем и процессов рассуждения, в то время как другие выделяют процессы получения информации.</p> <p>Теории, фокусирующиеся на роли <i>знания и его организации</i>, часто подчеркивают роль накопленной информации в долговременной памяти как ключ к пониманию компетентности.</p> <p>Из множества теорий приобретения компетентности в книге «Практический интеллект» рассматриваются два основных подхода: один связан со стадиями обретения компетентности, другой – с факторами, способствующими ее развитию.</p> <p>Содержание, которое вкладывается в понятия языковой, речевой и социокультурной компетенции,</p>	<p>possessione della conoscenza, ma anche la capacità di applicarla in modo flessibile, e quest'ultima dipende dalle competenze analitiche, creative e pratiche.</p> <p>Esistono anche diverse teorie sulla competenza, che pongono l'attenzione sia sui <i>processi mentali</i> che si trovano alla base dell'attività, sia sulla conoscenza, ottenuta come risultato di questi processi, e la sua organizzazione. Alcune delle teorie che si concentrano sui processi mentali sottolineano il ruolo della pianificazione, della risoluzione dei problemi e dei processi di ragionamento, mentre altre evidenziano i processi di acquisizione delle informazioni.</p> <p>Le teorie che si focalizzano sul ruolo della <i>conoscenza e della sua organizzazione</i> spesso sottolineano il ruolo delle informazioni accumulate nella memoria a lungo termine come chiave per comprendere la competenza.</p> <p>Tra le molte teorie sull'acquisizione della competenza, nel libro <i>Intelletto pratico</i> vengono esaminati due approcci principali: uno è legato alle fasi di acquisizione della competenza, l'altro ai fattori che ne favoriscono lo sviluppo.</p> <p>Il significato attribuito ai concetti di competenza linguistica, comunicativa e socioculturale è spiegato abbastanza</p>
--	---

<p>достаточно подробно раскрыто в госстандарте по ИЯ и реализуется в новых УМК для средней школы; вопросы формирования учебной компетенции рассматриваются в курсе методики обучения иностранным языкам. Компенсаторная компетенция в отечественных публикациях ранее не рассматривалась скорее всего вследствие имплицитной теории, согласно которой ученик обязан знать все, что он «проходил», и без каких-либо отклонений воспроизводить именно то, что ему давалось в качестве образцов. Ныне компенсаторная компетенция трактуется как способность учащихся привлекать в случаях затруднений при пользовании ИЯ имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным или другим уже освоенным языком (см., например, [Фоменко, Тихонова 2002]). Можно также говорить о компенсаторной компетенции как развитии <i>способности учащегося находить внешние и внутренние ориентиры и опоры процессов продуцирования и понимания речи в условиях коммуникативных затруднений.</i></p> <p>В диссертационном исследовании М.И. Кудрицкой [2001] проблема <i>компенсаторных умений</i> рассматривается в связи с задачами</p>	<p>детtagliatamente negli standard statali per le LS e viene attuato nei nuovi syllabus per le scuole medie; le questioni relative alla formazione della competenza didattica vengono esaminate nel corso di metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere. La competenza compensatoria non era stata precedentemente trattata nelle pubblicazioni in lingua russa, probabilmente a causa di una teoria implicita secondo la quale lo studente deve sapere tutto ciò che ha “studiato” e riprodurre esattamente ciò che gli è stato fornito come modello. Attualmente, la competenza compensatoria è interpretata come la capacità degli studenti di utilizzare le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite nella lingua madre o in un'altra lingua già appresa in situazioni di difficoltà nell'utilizzo della LS (vedi, ad esempio, Fomenko, Tikhonova 2002).</p> <p>Si può anche parlare di competenza compensatoria come sviluppo della <i>capacità dello studente di trovare orientamenti e supporti esterni e interni nei processi di produzione e comprensione del discorso in condizioni di difficoltà comunicative.</i></p> <p>Nella tesi di ricerca di M.I. Kudrickaja (2001), il problema delle <i>abilità compensative</i> è considerato in relazione ai compiti di sviluppo della metodologia per</p>
---	---

<p>разработки методики использования видеоматериалов на занятиях по практике речи на английском языке как ИЯ и в комплексе с <i>прогностическими</i> и <i>интерпретационными умениями</i>, а также с умениями порождения текста.</p> <p>К числу компенсаторных умений, необходимых для рассматриваемых условий, М.И. Кудрицкая относит умение компенсировать недостаток информации видеоряда за счет видеотекста и наоборот, а также умение компенсировать недостаток информации, поступающей по обоим каналам, за счёт имеющихся знаний и когнитивных образов. Акцентируя внимание на образе как стойком психическом образовании, М.И. Кудрицкая исходит из разграничения <i>когнитивного образа</i> как системы наших знаний об объекте и <i>оперативного образа</i> как динамического образования, складывающегося по ходу выполнения конкретного действия.</p> <p>При изучении иностранного языка коммуникативная задача детерминирует, что именно должно быть отражено в оперативном образе и в какой последовательности, с какими уровнями значимости должно быть организовано отражаемое (т.е. как первостепенно значимое или отодвигаемое на задний план).</p>	<p>l'utilizzo dei materiali video nei laboratori di lingua inglese come LS, e in combinazione con <i>abilità di previsione e interpretazione</i>, nonché con abilità di produzione testuale.</p> <p>Tra le abilità compensative necessarie per le condizioni considerate, M.I. Kudrickaja include la capacità di compensare la mancanza di informazioni del video/filmato con quelle del video-testo e viceversa, nonché la capacità di compensare la mancanza di informazioni provenienti da entrambi i canali mediante le conoscenze e le immagini cognitive disponibili. Ponendo l'accento sull'immagine come formazione mentale stabile, M.I. Kudrickaja distingue <i>l'immagine cognitiva</i> come sistema delle nostre conoscenze sull'oggetto e <i>l'immagine operativa</i> come formazione dinamica che si sviluppa durante l'esecuzione di un'azione specifica.</p> <p>Nello studio di una lingua straniera, lo scopo comunicativo determina cosa deve essere trasmesso nell'immagine operativa e in quale sequenza, secondo quali livelli d'importanza deve essere organizzato ciò che viene trasmesso (cioè, come di primaria importanza o come elemento secondario).</p>
--	--

<p>Иначе говоря, требуется разграничение <i>наиболее актуальной</i> информации от <i>потенциально релевантной</i>, т.е. составляющей полезную избыточность образа.</p> <p>Тем самым «отобранная информация систематизируется в оперативном образе, складываясь в конкретную функциональную модель, структура которой соответствует характеру действия и отражает оперативную структуру объекта действия» [Op. cit.: 16]. М.И. Кудрицкая подчеркивает, что переход от когнитивного образа к оперативному, т.е. <i>от познания</i> (изучения определенного языкового и страноведческого материала) <i>к действию</i> (применению полученных знаний для решения конкретной коммуникативной задачи в условиях иноязычного общения) совершается в процессе образного переноса, который может быть как положительным, так и отрицательным – ведущим к использованию нерелевантных языковых или паралингвистических средств. Представляется необходимым всегда помнить о <i>динамическом</i> характере языковой/коммуникативной компетенции (в широком смысле) и о ее становлении как <i>достояния индивида</i>, именно с этих позиций должны обсуждаться все возникающие вопросы.</p>	<p>In altre parole, è necessario distinguere tra le informazioni <i>più pertinenti</i> e quelle <i>potenzialmente rilevanti</i>, ossia quelle che costituiscono una ridondanza utile dell'immagine.</p> <p>In tal modo, “le informazioni selezionate vengono sistematizzate nell'immagine operativa, creando un modello funzionale specifico, la cui struttura corrisponde al tipo di azione e riflette la struttura operativa dell'oggetto dell'azione” (Op. cit.: 16).</p> <p>M.I. Kudrickaja sottolinea che il passaggio dall'immagine cognitiva all'immagine operativa, cioè <i>dalla conoscenza</i> (studio di determinati materiali linguistici e culturali) <i>all'azione</i> (applicazione delle conoscenze acquisite per risolvere compiti comunicativi specifici in contesti di comunicazione in lingua straniera), avviene attraverso il processo di trasferimento figurativo, che può essere sia positivo che negativo, portando all'uso di mezzi linguistici o paralinguistici non rilevanti.</p> <p>È necessario ricordare sempre il carattere <i>dinamico</i> della competenza linguistica/comunicativa (in senso ampio) e la sua formazione come <i>proprietà dell'individuo</i>. Tutte le questioni che sorgono devono essere discusse proprio da queste prospettive.</p>
---	--

<p style="text-align: center;"><b>“Критический период” – “сензитивный период” овладения языком</b></p> <p>Идея наличия некоторого “критического периода” в жизни ребенка многие годы обсуждается в связи с публикацией в 1967 г. книги Э. Леннеберга, где овладение языком трактуется как биологически детерминированный феномен, увязанный с нейрофизиологическим взрослением и латерализацией – специализацией полушарий головного мозга. Согласно гипотезе Э. Леннеберга, период между двумя и тринадцатью годами является не только естественным для овладения языком, но и единственно возможным, т.е. критическим. Отсюда, в частности, делается вывод, что усвоение Я2/ИЯ за пределами этого периода качественно отличается от того, как овладевает первым языком маленький ребенок, следствием чего оказывается требование как можно более раннего начала обучения ИЯ – в дошкольном или хотя бы в младшем школьном возрасте. Некоторые авторы полагают, что по мере взросления способность человека к усвоению языка ослабевает или вообще атрофируется; отдельные аспекты языка вообще не могут быть</p>	<p style="text-align: center;"><b>“Periodo critico” – “periodo sensibile” di acquisizione del linguaggio</b></p> <p>L’idea dell’esistenza di un certo “periodo critico” nella vita del bambino è stata discussa per molti anni, in seguito alla pubblicazione del libro di E. Lenneberg nel 1967, in cui l’acquisizione del linguaggio è trattata come un fenomeno biologicamente determinato, collegato alla maturazione neurofisiologica e alla lateralizzazione, ossia alla specializzazione degli emisferi cerebrali. Secondo l’ipotesi di E. Lenneberg, il periodo compreso tra i due e i tredici anni non è solo naturale per l’acquisizione del linguaggio, ma è anche l’unico possibile, ossia critico.</p> <p>Da qui si trae, in particolare, la conclusione che l’assimilazione di una L2/LS al di fuori di questo periodo è qualitativamente diversa rispetto a come un bambino piccolo acquisisce la prima lingua, il che porta alla necessità di iniziare l’insegnamento di una LS il più presto possibile, in età prescolare o al massimo nei primi anni di scuola.</p> <p>Alcuni autori ritengono che, con l’avanzare dell’età, la capacità di una persona di assimilare una lingua si indebolisca o si atrofizzi del tutto; alcuni aspetti della lingua non possono essere</p>
--	--



<p>освоены на уровне носителя языка за пределами критического периода (в книге [Scovel 1998: 125] этот период ограничивается примерно первыми десятью годами жизни ребенка).</p> <p>За истекшие после публикации названной книги годы накоплены разного рода данные, заставляющие поставить под сомнение как саму идею критического периода, так и надежность фактического материала, приводившегося для ее подтверждения.</p> <p>Так, Э. Леннеберг полагал, что специализация левого (в норме) полушария головного мозга, связанного с овладением языком, начинается в возрасте около двух лет, а до этого мозговые травмы не влияют на языковое развитие ребенка. Ныне установлено (см.: [Aitchison 1993]), что мозговые травмы в возрасте до года уже могут повлечь за собой нарушения языкового развития, т.е. латерализация начинается в первые месяцы жизни человека. Остановка языкового развития при синдроме Дауна также происходит не только к 13 годам, как указывал Э. Леннеберг, а и в другие сроки. Таким образом, рамки критического периода (если и допускать его наличие) значительно раздвигаются.</p> <p>Трудности, возникающие при овладении Я2/ИЯ, также могут быть</p>	<p>acquisiti a livello di un parlante madrelingua al di fuori del periodo critico (questo periodo è limitato ai primi dieci anni di vita del bambino, Scovel 1998: 125).</p> <p>Negli anni successivi alla pubblicazione del suddetto libro, sono stati accumulati vari dati che mettono in dubbio sia l'idea stessa del periodo critico sia l'affidabilità del materiale effettivo usato per confermarla.</p> <p>Ad esempio, E. Lenneberg riteneva che la specializzazione dell'emisfero sinistro del cervello, normalmente responsabile dell'acquisizione del linguaggio, iniziasse all'età di circa due anni e che prima di tale età le lesioni cerebrali non influissero sullo sviluppo linguistico del bambino. Oggi è constatato (vedi Aitchison 1993) che le lesioni cerebrali prima di un anno di età possono già causare disturbi nello sviluppo del linguaggio, difatti la lateralizzazione inizia nei primi mesi di vita dell'essere umano. L'arresto dello sviluppo linguistico nella sindrome di Down avviene non solo all'età di 13 anni, come indicato da E. Lenneberg, ma anche in altri periodi. Pertanto, i limiti del periodo critico (ammesso che esista) si estendono significativamente.</p> <p>Le difficoltà che sorgono nell'acquisizione di L2/LS possono essere</p>
--	---

<p>обусловлены разными причинами, и возраст усвоения языка в таких случаях не должен рассматриваться в качестве фактора, имеющего объяснительную силу [Hakuta 1986: 152]. Имеется много исследований, свидетельствующих о принципиальном сходстве типов ошибок и стратегий овладения Я2, фигурирующих и у детей, и у взрослых. В то же время рядом ученых зарегистрирована вариативность показателей успешности овладения Я2 внутри одной и той же возрастной группы и при сопоставлении разных возрастных групп [Romaine 1989: 215].</p> <p>Результаты исследования того, как дети с разными Я1 (испанским, норвежским, японским) овладевают одним и тем же Я2 (английским языком), свидетельствуют о совпадении этапов языкового развития, типов ошибок и других принципиальных тенденций с тем, как это происходит при усвоении английского языка в качестве Я1, и вне зависимости от характера первого языка обучаемых, что заставляет предположить наличие определенных универсальных механизмов овладения языком (см. ссылку на исследование [McLaughlin 1978] в книге [Hamers &amp; Blanc 1989]). Это согласуется с указанием И.А. Зимней на то, что “механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языке одни и те</p>	<p>dovute a vari fattori, e l’età di assimilazione della lingua in questi casi non dovrebbe essere considerata come un fattore significativo (Hakuta 1986: 152). Ci sono molti studi che confermano una somiglianza fondamentale nei tipi di errori e nelle strategie di acquisizione della L2, riscontrabili sia nei bambini che negli adulti. Allo stesso tempo, diversi studiosi hanno registrato una variabilità dei parametri di successo nell’acquisizione della L2 all’interno dello stesso gruppo di età e nel confronto tra diversi gruppi di età (Romaine 1989: 215).</p> <p>I risultati dello studio su come i bambini con diverse L1 (spagnolo, norvegese, giapponese) acquisiscono la stessa L2 (inglese) indicano una coincidenza delle fasi di sviluppo linguistico, dei tipi di errori e di altre tendenze fondamentali con quanto avviene nell’assimilazione dell’inglese come L1, indipendentemente dalla natura della lingua madre degli studenti, il che suggerisce l’esistenza di determinati meccanismi universali di acquisizione linguistica (vedi il riferimento alla ricerca di McLaughlin 1978, nel libro Hamers &amp; Blanc 1989). Questo è coerente con l’osservazione di I.A. Zimnaja secondo cui “i meccanismi dell’attività linguistica nella lingua madre e nella lingua straniera sono gli stessi, differendo nel secondo caso per il livello</p>
---	---

<p>же, отличаясь во втором случае уровнем функционирования, степенью “прилаживания” к оперированию новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли и особенностями организации артикуляционной и интонационной программ” [Зимняя 1989: 167]. В.А. Виноградов [1983: 44] полагает, что возраст “языковой зрелости” (11-12 лет) исключает наступление социальной зрелости, становление которой сопровождается языковым развитием через постижение языка (см. 0.2).</p> <p>С учетом названных и подобных им фактов и соображений ученые ныне предпочитают говорить не о критическом, а о <u>сензитивном</u> (т.е. наиболее восприимчивом для овладения языком) периоде, характер которого к тому же изменяется во времени: на раннем этапе (в младшем возрасте) имеет место наибольшая восприимчивость к произношению, на среднем – к синтаксису и морфологии, взрослые же лучше воспринимают семантические тонкости и пополняют свой вокабуляр [Aitchison 1993]. Отмечается также, что более старшие дети лучше справляются с восприятием со слуха (аудированием), а взрослые – с овладением знаниями в области Я2/ИЯ [Hamers &amp; Blanc 1989: 223]. Следует</p>	<p>di funzionamento, il grado di adattamento all’utilizzo di nuovi mezzi e metodi di formazione e formulazione del pensiero e le caratteristiche dell’organizzazione dei canali dell’articolazione e dell’intonazione” (Zimnjaja 1989: 167). V.A. Vinogradov (1983: 44) ritiene che l’età della “maturità linguistica” (11-12 anni) escluda il raggiungimento della maturità sociale, la cui formazione è accompagnata dallo sviluppo linguistico attraverso la comprensione della lingua (vedi 0.2).</p> <p>Alla luce di questi e simili fatti e considerazioni, gli studiosi oggi preferiscono parlare non di periodo critico, ma piuttosto di periodo <u>sensibile</u> (ossia il più ricettivo per l’acquisizione del linguaggio), il cui carattere cambia nel tempo: nella fase iniziale (nei primi anni di vita) c’è la maggiore ricettività alla pronuncia, in quella intermedia alla sintassi e alla morfologia, mentre gli adulti riconoscono meglio le sfumature semantiche e arricchiscono il loro vocabolario (Aitchison 1993).</p> <p>Si osserva anche che i bambini più grandi sono più bravi nella comprensione orale (ascolto), mentre gli adulti eccellono nell’acquisizione delle conoscenze in L2/LS (Hamers &amp; Blanc 1989: 223).</p>
---	--

<p>подчеркнуть, что тем самым признаются <i>преимущества того или иного возраста в некотором отношении</i>, а “упущенный” сензитивный период не воспринимается как катастрофа.</p> <p>В работе под названием «Критические размышления о критическом периоде» [Newport, Bavelier &amp; Neville 2001] указывается, что в последние годы много внимания уделяется дискуссии относительно критического/сензитивного периода, т.е. выяснения, имеется ли существенное взаимоотношение между возрастом (более точно – стадией развития) и результатами научения. Для ряда областей научения наблюдается преимущественная успешность научения на ранней стадии развития, при этом имеет место пик пластичности в определенном возрасте, после чего уровень пластичности с возрастом снижается.</p> <p>В противовес этому, в других областях пластичность остается одной и той же или повышается по мере накопления опыта или овладения навыками более высокого уровня. Как показывают исследования, механизмы, которые определяют критические периоды научения, являются весьма разнообразными.</p>	<p>Bisogna sottolineare che in questo modo vengono riconosciuti i <i>vantaggi di ogni età in un determinato ambito</i>, e il periodo sensibile “perso” non viene considerato una catastrofe.</p> <p>Nell’articolo intitolato “Riflessioni critiche sul periodo critico” (Newport, Bavelier &amp; Neville 2001) si sottolinea che negli ultimi anni è stata dedicata molta attenzione alla discussione riguardante il periodo critico/sensibile, ovvero alla questione se esista una relazione significativa tra età (più precisamente, fase dello sviluppo) e risultati dell’apprendimento.</p> <p>In diversi ambiti dell’apprendimento si osserva una maggiore riuscita durante le prime fasi dello sviluppo, con un picco di plasticità cerebrale a una certa età, seguito da una diminuzione del livello di plasticità con l’avanzare dell’età.</p> <p>Al contrario, in altri ambiti, la plasticità rimane la stessa o aumenta con l’accumulo di esperienza o con l’acquisizione di competenze di livello superiore. Come mostrano le ricerche, i meccanismi che determinano i periodi critici dell’apprendimento sono molto variegati.</p>
--	--

<p>В этой работе не разграничиваются понятия «критический период» и «сензитивный период»; авторы показывают, что критические периоды связаны с более сложным взаимодействием между взрослением и факторами опыта, чем это предполагалось ранее.</p> <p>Исследования в области овладения языком заставляют предположить, что пик успешности овладения звуковой системой и грамматической структурой наблюдается в раннем детстве. С увеличением возраста овладения языком общий уровень успешности начинает понижаться с 4-6 лет.</p> <p>Те, кто начинает обучаться языку во взрослом возрасте, обычно проявляют низкий уровень владения многими аспектами языка, хотя некоторые индивиды могут сравняться с теми, кто обучался языку с раннего возраста.</p> <p>Эти результаты описываются для условий обучения как Я1, так и Я2; в качестве параметров успешности овладения языком рассматриваются акцент, продуцирование и понимание морфологии и синтаксиса, скорость синтаксической переработки, правильность.</p> <p>Однако возраст начала обучения языку не в равной мере оказывает влияние на</p>	<p>In questo articolo non viene fatta distinzione tra i concetti di “periodo critico” e “periodo sensibile”. Gli autori dimostrano che i periodi critici sono legati a un’interazione tra maturazione e fattori esperienziali più complessa di quanto si pensasse in precedenza.</p> <p>Le ricerche sull’acquisizione del linguaggio suggeriscono che il picco di successo nell’acquisizione del sistema fonologico e della struttura grammaticale si osserva nella prima infanzia. Con l’aumentare dell’età, il livello generale di successo nell’acquisizione linguistica inizia a diminuire dai 4 ai 6 anni.</p> <p>Coloro che iniziano a imparare una lingua in età adulta generalmente mostrano un basso livello di padronanza in molti aspetti della lingua, anche se alcuni individui possono raggiungere lo stesso livello di coloro che hanno imparato la lingua fin dalla giovane età.</p> <p>Questi risultati si applicano sia all’apprendimento della L1 che della L2. I parametri di successo nell’acquisizione della lingua includono pronuncia, produzione e comprensione della morfologia e della sintassi, velocità di elaborazione sintattica e correttezza.</p> <p>Tuttavia, l’età di inizio dell’apprendimento della lingua non influisce allo stesso modo sul successo</p>
--	---

<p>успешность овладения разными аспектами языка.</p> <p>Как показывает ряд исследований, усвоение лексики и семантическая переработка нормально осуществляются теми, кто начал обучение языку во взрослом возрасте. Отсюда следует, что критический период важен для формальных аспектов языка, но не влияет на усвоение значения. К тому же взрослые относительно хорошо усваивают порядок слов, но более сложные аспекты грамматики в большой мере зависят от возраста усвоения.</p> <p>Самые последние работы свидетельствуют о том, что взрослые обучаемые схватывают информацию о лексическом ударении, но с большим трудом осваивают фонетическую информацию, важную для произношения носителей языка.</p> <p>Возраст начала овладения языком влияет также на то, как язык репрезентируется в мозге индивида. Авторы приводят ссылки на публикации последних лет, в которых описываются различия в активации полушарий мозга у одноязычных и двуязычных индивидов в зависимости от уровня успешности владения языком/языками и возраста.</p> <p>Авторы публикации [Newport, Bavelier &amp; Neville 2001] делают общий вывод,</p>	<p>nell'acquisizione dei diversi aspetti linguistici.</p> <p>Come dimostrano numerosi studi, l'assimilazione del lessico e l'elaborazione semantica avvengono normalmente anche in coloro che hanno iniziato a imparare una lingua in età adulta. Da ciò ne consegue che il periodo critico è importante per gli aspetti formali della lingua, ma non influisce sull'assimilazione del significato. Inoltre, gli adulti assimilano relativamente bene l'ordine delle parole, ma gli aspetti più complessi della grammatica dipendono in gran parte dall'età di assimilazione. Gli studi più recenti indicano che gli studenti adulti colgono le informazioni riguardanti l'accento lessicale, ma hanno molte difficoltà ad acquisire le informazioni fonetiche, importanti per una pronuncia da parlante madrelingua.</p> <p>L'età di inizio dell'acquisizione della lingua influisce anche sul modo in cui la lingua viene rappresentata nel cervello dell'individuo. Gli autori citano pubblicazioni degli ultimi anni che descrivono le differenze nell'attivazione degli emisferi cerebrali tra individui monolingui e bilingui, in base al livello di padronanza della/e lingua/e e all'età.</p> <p>Gli autori della pubblicazione (Newport, Bavelier &amp; Neville 2001) giungono alla</p>
--	--

<p>что хотя имеются свидетельства в пользу существования критического/сензитивного периода в овладении фонологическими и грамматическими паттернами и различий в организации нейронных механизмов пользования этими паттернами, все же остается ряд нерешенных вопросов.</p> <p>Так, необходимо выяснить следующее.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Можно ли считать критическим периодом постепенное снижение уровня сензитивности, протекающее в течение ряда лет? Должен ли критический период завершаться резким снижением успешности научения и полной потерей пластичности?</li> <li>• Означает ли наличие критического периода, что при позднем начале обучения языку не может быть достигнут уровень носителя языка?</li> <li>• Как можно отграничить критический период от влияния интерференции, поскольку более взрослые обучаемые лучше владеют родным языком?</li> <li>• Поскольку для разных возрастов наблюдается снижение уровня овладения разными аспектами языка, означает ли это, что нет единого критического периода, но</li> </ul>	<p>conclusione generale che, sebbene vi siano prove a favore dell'esistenza di un periodo critico/sensibile nell'acquisizione dei pattern fonologici e grammaticali e delle differenze nell'organizzazione dei meccanismi neuronali di utilizzo di questi pattern, rimangono ancora diverse questioni irrisolte.</p> <p>Pertanto, è necessario chiarire i seguenti punti.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si può considerare il periodo critico come una graduale diminuzione del livello di sensibilità che avviene nell'arco di diversi anni? Il periodo critico dovrebbe concludersi con un brusco calo del successo nell'apprendimento e una completa perdita di plasticità?</li> <li>• La presenza di un periodo critico implica che, iniziando tardi l'apprendimento di una lingua, non è possibile raggiungere il livello di un parlante madrelingua?</li> <li>• Come si può distinguere il periodo critico dall'influenza dell'interferenza, dato che gli studenti adulti padroneggiano meglio la loro lingua madre?</li> <li>• Poiché per diverse fasce d'età si osserva una diminuzione del livello di acquisizione dei vari aspetti della lingua, ciò significa che non esiste un</li> </ul>
---	--

<p>имеется множество критических периодов?</p> <p>Те же авторы приводят ссылки на ряд публикаций последних лет, в которых описываются факты, не согласующиеся с идеей наличия критического периода в овладении языком. То, что высокий уровень успешности овладения языком может быть достигнут за пределами критического периода, объясняется рядом причин.</p> <p>Во-первых, функционирующие в критический период механизмы пока что не известны, но уже ясно, что происходящие при взрослении изменения являются постепенными и носят вероятностный характер. Во-вторых, взрослые обучаемые могут пользоваться иными механизмами для выполнения тех или иных задач, у них могут быть хорошие способности для восприятия языка со слуха, сильно развитые аналитические возможности, они могут на осознаваемом уровне выучивать язык и практиковаться в его использовании и т.д.</p> <p>В-третьих, все описываемые в литературе случаи касаются овладения вторым языком, что само по себе уже не является совершенно новой задачей и может включать перенос навыков, освоенных в раннем детстве.</p> <p>Как отмечается в статье [Sebastian-Gelles &amp; Bosch 2001], новейшие</p>	<p>unico periodo critico, ma piuttosto una molteplicità di periodi critici?</p> <p>Gli stessi autori citano una serie di pubblicazioni degli ultimi anni che presentano fatti in contrasto con l'idea dell'esistenza di un periodo critico per l'acquisizione del linguaggio. Il fatto che un alto livello di successo nell'acquisizione della lingua possa essere raggiunto al di fuori del periodo critico è spiegato da diversi motivi.</p> <p>In primo luogo, i meccanismi attivi durante il periodo critico non sono ancora noti, ma è chiaro che i cambiamenti che avvengono con l'età sono gradualmente e non sono obbligatori. In secondo luogo, gli studenti adulti possono utilizzare meccanismi diversi per eseguire compiti specifici, possono avere buone capacità di percezione uditiva della lingua e abilità analitiche molto sviluppate, possono apprendere la lingua a un livello consapevole e praticarla, e così via.</p> <p>Inoltre, tutti i casi descritti nella letteratura riguardano l'acquisizione di una seconda lingua, che di per sé non è più un compito completamente nuovo e può includere il trasferimento di competenze acquisite durante la prima infanzia.</p> <p>Come si osserva nell'articolo (Sebastian-Gelles &amp; Bosch 2001), le ricerche più</p>
--	--



<p>исследования показывают, что при обучении второму языку трудности овладения разными аспектами языка различны, возраст обучаемых оказывает различающееся влияние на успешность овладения разными языковыми способностями, а фонология оказывается самой трудной для освоения на уровне носителей языка. Авторы ссылаются на ряд исследований, развенчивающих миф, согласно которому раннее интенсивное обучение языку является достаточным условием успешности овладения вторым языком: первый язык все равно остается в привилегированном положении, что затрудняет освоение фонологии второго языка.</p> <p>Таким образом, для большинства овладевающих вторым языком даже очень раннее начало обучения оказывается слишком поздним для овладения звуками на уровне носителя языка.</p> <p>Начинающему исследователю важно помнить, что нельзя судить о таком многогранном феномене, как овладение ИЯ, по результатам отдельных наблюдений или экспериментов, распространяя их на явление в целом вместо учета особенностей сложного взаимодействия комплекса факторов в определенных условиях.</p>	<p>recenti mostrano che, nell'apprendimento di una seconda lingua, le difficoltà nel padroneggiare i diversi aspetti della lingua variano, l'età degli studenti ha un impatto diverso sul successo nell'acquisizione delle diverse abilità linguistiche, e la fonologia risulta essere la più difficile da apprendere al livello di un parlante madrelingua.</p> <p>Gli autori citano una serie di studi che sfatano il mito secondo cui un'intensa e precoce formazione linguistica è una condizione sufficiente per il successo nell'acquisizione di una seconda lingua: la prima lingua rimane comunque in una posizione privilegiata, rendendo difficile l'acquisizione della fonologia della seconda lingua.</p> <p>Pertanto, per la maggior parte di coloro che apprendono una seconda lingua, anche un inizio molto precoce dell'apprendimento risulta essere troppo tardi per padroneggiare i suoni al livello di un parlante madrelingua.</p> <p>Per un ricercatore alle prime armi è importante ricordare che non si deve giudicare un fenomeno così complesso come l'acquisizione di LS basandosi solo sui risultati di singole osservazioni o esperimenti, estendendoli al fenomeno nel suo complesso, anziché considerare le peculiarità della complessa interazione di un insieme di fattori in specifiche condizioni.</p>
---	--

<p>Так, в Центральной библиотеке России (ранее – Всесоюзной библиотеке им. В.И. Ленина) хранится диссертационное исследование, выполненное в университете г. Мальмё (Швеция). Автор этой работы (L. Ekstrand) ставит под сомнение основания для выводов об исключительной успешности раннего обучения ИЯ (он характеризует их следующим образом: <i>they are based on anecdotal evidence</i>). Проанализировав около 40 проведенных в разных странах исследований, Л. Экстранд сделал вывод, что не имеется явных и убедительных свидетельств в пользу биологически детерминированного оптимального возраста овладения Я2.</p> <p>Сам он полагает, что маленький ребенок располагает не большими способностями к овладению Я2, а большим временем для выполнения менее сложных задач; оптимальным возрастом для начала обучения Я2/ИЯ является тот, при котором имеет место совпадение уровней языкового и когнитивного развития ребенка, т.е. около 11 лет.</p> <p>Вера Джон-Стайнер [John-Steiner 1986] ссылается на ряд проведенных в разных странах исследований и отмечает, что в современных публикациях документированы усиливающиеся с возрастом</p>	<p>Nella Biblioteca di Stato russa (in precedenza Biblioteca Lenin), è conservata una tesi di dottorato svolta presso l'Università di Malmö (Svezia). L'autore di questo lavoro (L. Ekstrand) mette in dubbio le basi per le conclusioni sull'eccezionale riuscita dell'apprendimento precoce di LS (le descrive così: <i>they are based on anecdotal evidence</i>).</p> <p>Analizzando circa 40 studi condotti in diversi paesi, L. Ekstrand ha concluso che non esistono prove chiare e convincenti a favore di un'età ottimale biologicamente determinata per l'acquisizione della L2.</p> <p>Egli stesso ritiene che un bambino piccolo non abbia maggiori capacità di apprendimento di una L2, ma più tempo per svolgere compiti meno complessi. L'età ottimale per iniziare l'apprendimento di una L2/LS è quella in cui i livelli di sviluppo linguistico e cognitivo del bambino coincidono, cioè intorno agli 11 anni.</p> <p>Vera John-Steiner (John-Steiner 1986) fa riferimento a numerosi studi condotti in diversi paesi e osserva che nelle recenti pubblicazioni vengono documentati i vantaggi, in aumento con l'età, dei bambini più grandi e degli adulti in vari</p>
--	--

<p>преимущества более старших детей и взрослых в различных отношениях, особенно в сферах синтаксиса и морфологии; при этом подчеркивается роль более развитой произвольной памяти и концептуальной системы подростков по сравнению с младшими детьми, осваивающими Я2 преимущественно через имитацию; к тому же создается впечатление, что опытные обучаемые более осознанно используют когнитивные и языковые стратегии, которыми они первоначально овладели при усвоении Я1.</p> <p>Сама В. Джон-Стайнер полагает, что в школьной ситуации дети постарше успешнее овладевают некоторыми аспектами языка, чем младшие дети, благодаря большей когнитивной зрелости, способности к абстрагированию, классификации и обобщениям. Вслед за Л.С. Выготским она также отводит значительную роль грамотности ребенка в Я1: независимо от возможных расхождений в методах обучения Я2/ИЯ в разных ситуациях, современные исследования убедительно свидетельствуют, что успешность овладения новым языком действительно зависит от уровня владения родным языком.</p> <p>Как указывал Л.С. Выготский, овладение письмом способствует более</p>	<p>амбита, specialmente nelle aree della sintassi e della morfologia. Inoltre, sottolinea il ruolo della memoria intenzionale e del sistema concettuale, più sviluppati negli adolescenti rispetto ai bambini più piccoli, i quali apprendono la L2 principalmente attraverso l'imitazione. Per di più, si ha l'impressione che gli studenti esperti utilizzino in modo più consapevole le strategie cognitive e linguistiche che hanno inizialmente acquisito nell'assimilazione della L1.</p> <p>La stessa V. John-Steiner ritiene che in ambito scolastico i bambini più grandi abbiano maggior successo nell'apprendimento di alcuni aspetti della lingua rispetto ai bambini più piccoli, grazie alla maggiore maturità cognitiva, alla capacità di astrazione, classificazione e sintesi. Sulla scia di L.S. Vygotskij, attribuisce un ruolo significativo anche alla preparazione del bambino nella L1: indipendentemente dalle possibili divergenze nei metodi di insegnamento di L2/LS in situazioni diverse, le ricerche più recenti dimostrano in modo convincente che il successo nell'apprendimento di una nuova lingua dipende effettivamente dal livello di padronanza della lingua madre. Come indicava L.S. Vygotskij, l'acquisizione della scrittura favorisce una</p>
---	--

<p>глубокому осознанию ребенком собственной речи.</p> <p>Следует подчеркнуть, что нельзя прямо сопоставлять результаты различных исследований, поскольку они могут быть зависимыми от множества факторов, связанных с мотивацией учения, характером языкового материала, видом деятельности, индивидуальными и социальными особенностями обучаемых, учебно-методической обеспеченностью педагогического процесса, уровне профессионализма преподавателей и экспериментаторов и прочими обстоятельствами. К тому же, как справедливо указывает К. Хакута [Hakuta 1986: 144], природа свидетельств в пользу того или иного вывода может быть сомнительной, поскольку они могут оказаться производными от аналитических процедур, используемых исследователями. При этом многие авторы оценивают успехи ребенка в Я2/ИЯ с точки зрения соотношения их с уровнем успехов других детей той же группы, т.е. при отсутствии некоторого объективного эталона (стандарта).</p> <p>К. Хакута отмечает также, что при аналогичности продуктов овладения Я2 не учитывается характер процессов, которые могут приводить к сходным результатам (дополним: с</p>	<p>consapevolezza più profonda del proprio linguaggio da parte del bambino.</p> <p>È necessario sottolineare che non si possono confrontare direttamente i risultati di diversi studi, poiché essi possono dipendere da numerosi fattori, legati alla motivazione dello studio, alla natura del materiale linguistico, al tipo di attività, alle caratteristiche individuali e sociali degli studenti, alla disponibilità di supporto didattico e metodologico del processo pedagogico, al livello di professionalità degli insegnanti e degli studiosi, e ad altre circostanze.</p> <p>Inoltre, come giustamente fa notare K. Hakuta (Hakuta 1986: 144), la natura delle prove a favore di una determinata conclusione può essere dubbia, poiché potrebbero derivare dalle procedure analitiche utilizzate dai ricercatori. Allo stesso tempo, molti autori valutano i progressi del bambino nella L2/LS in relazione ai progressi di altri bambini dello stesso gruppo, ovvero in assenza di un qualche riferimento (standard) oggettivo.</p> <p>Inoltre, K. Hakuta osserva che, quando i risultati nell'acquisizione della L2 sono simili, non si tiene conto della natura dei processi che possono portare a risultati analoghi (aggiungiamo: con differenze nel</p>
---	--

<p>различающейся затратой времени и усилий и с возможными расхождениями в способности к дальнейшему спонтанному пользованию тем, что демонстрируется как достижение на некотором этапе овладения языком).</p> <p>Правомерно и указание К. Хакуты на то, что при сопоставлении результатов долгосрочного обучения Я2 (свыше 5 лет) некоторые испытуемые оказываются взрослыми, что дает им преимущества в отношении произвольного внимания, объема памяти, способности разгадать замысел экспериментатора, опыта выполнения тестовых заданий и т.д.</p> <p>Отсюда бывает трудно сказать, почему старшие дети и взрослые лучше справляются с тестами, чем младшие дети: поскольку они лучше овладели языком, или потому, что они всего-навсего свободнее справляются с заданиями. Скорость, с которой маленький ребенок овладевает языком, давно поражает наблюдателей, побуждая их искать ответ на вопрос, за счет чего это оказывается возможным.</p>	<p>tempo e negli sforzi impiegati e con possibili divergenze nella capacità di utilizzare spontaneamente quanto dimostrato come raggiungimento di una determinata fase dell'acquisizione linguistica).</p> <p>È corretta anche l'osservazione di K. Hakuta secondo cui, confrontando i risultati dell'apprendimento a lungo termine di una L2 (oltre 5 anni), alcuni partecipanti risultano essere adulti, il che conferisce loro vantaggi in termini di attenzione volontaria, capacità di memoria, abilità nel comprendere l'intento dello studioso, esperienza nell'esecuzione di test, ecc.</p> <p>Di conseguenza, risulta difficile dire perché i bambini più grandi e gli adulti eseguano i test meglio rispetto ai bambini più piccoli: perché hanno acquisito meglio la lingua oppure perché sono semplicemente più abili nel gestire i compiti. La rapidità con cui un bambino piccolo assimila una lingua ha da tempo stupito gli studiosi, spingendoli a cercare una risposta alla domanda su come ciò sia possibile.</p>
---	--

Таблица 1

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ	
<i>Естественное двуязычие</i>	<i>Учебное двуязычие</i>
Наличие языковой среды	Отсутствие языковой среды
Неограниченное время общения	Ограниченное время общения
Естественные ситуации общения	Учебная ситуация работы на уроке
Обильная речевая практика в разнообразных ситуациях	Ограниченная речевая практика в рамках программных тем
Отсутствие системы в освоении языковых явлений	Системная презентация языковых явлений
Отсутствие целенаправленного обучения	Наличие целенаправленного обучения
Отсутствие учителя-профессионала	Наличие учителя-профессионала
Случайное исправление ошибок окружающими	Целенаправленная работа над ошибками под руководством учителя
Отсутствие специальных методов обучения	Наличие специальных методов обучения
Мотивация!!!	Мотивация?
ПРОЦЕССЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ	
«Схватывание» языка через обильную речевую практику	<i>Выучивание</i> языка при ограниченной речевой практике
Видимость отсутствия необходимости волевых усилий	Ощутимая необходимость повседневных волевых усилий
Преимущественно <i>неосознаваемые</i> процессы анализа, синтеза, сравнения, классификации	Преимущественно <i>сознательно</i> осуществляемые процессы анализа, синтеза, сравнения, классификации
Преобладание <i>автоматизированных</i> операций выбора слов и речевых моделей	Преобладание <i>неавтоматизированных</i> операций выбора слов и речевых моделей

«Переключение» с одного языка на другой	<i>Перевод</i> с одного языка на другой
Параллельное (в детстве) формирование образа мира и двух языковых систем в естественных ситуациях общения	Формирование системы второго языка при наличии образа мира, «закрепленного» в языковой картине мира первого языка
Акцентирование внимания на <i>смысле</i> познаваемого, говоримого, слышимого	Акцентирование внимания на <i>языковых средствах</i>
ПРОДУКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ	
Двуязычие <i>координативного</i> или <i>смешанного</i> типа	Преимущественно двуязычие <i>субординативного</i> типа
<i>Коммуникативная</i> компетенция	<i>Условно-коммуникативная</i> компетенция
Преобладание знаний <i>процедурного</i> типа	Преобладание знаний <i>декларативного</i> типа
<i>Владение</i> языком как средством познания и общения («живым» знанием)	<i>Пользование</i> языком в пределах, ограниченных программой и количеством занятий в классе и лаборатории

## CONDIZIONI DI FORMAZIONE DEL BILINGUISMO

<i>Bilinguismo naturale</i>	<i>Bilinguismo didattico</i>
Presenza di un ambiente linguistico	Mancanza di un ambiente linguistico
Tempo di comunicazione illimitato	Tempo di comunicazione limitato
Situazioni comunicative naturali	Situazione didattica di lavoro in classe
Abbondante pratica linguistica in situazioni diverse	Pratica linguistica limitata ai temi del programma
Mancanza di un sistema nell'acquisizione dei fenomeni linguistici	Presentazione sistematica dei fenomeni linguistici
Mancanza di un insegnamento mirato	Presenza di un insegnamento mirato
Assenza di un insegnante professionista	Presenza di un insegnante professionista
Correzione casuale degli errori da parte degli altri	Correzione mirata degli errori sotto la guida dell'insegnante
Mancanza di metodi speciali di insegnamento	Presenza di metodi speciali di insegnamento
Motivazione!!!	Motivazione?

## PROCESSI DI FORMAZIONE DEL BILINGUISMO

<i>"Afferrare"</i> la lingua attraverso un'abbondante pratica linguistica	<i>Apprendimento</i> della lingua con pratica linguistica limitata
Apparente mancanza di necessità di sforzi volontari	Necessità tangibile di sforzi volontari quotidiani
Prevalenza di processi <i>inconsapevoli</i> di analisi, sintesi, comparazione, classificazione	Prevalenza di processi <i>consapevoli</i> di analisi, sintesi, comparazione, classificazione
Predominanza di operazioni <i>automatizzate</i> nella scelta delle parole e dei modelli linguistici	Predominanza di operazioni <i>non automatizzate</i> nella scelta delle parole e dei modelli linguistici
<i>Passaggio</i> da una lingua all'altra	<i>Traduzione</i> da una lingua all'altra

Formazione parallela (durante l'infanzia) dell'immagine del mondo e di due sistemi linguistici in situazioni naturali di comunicazione	Formazione del sistema della seconda lingua con l'immagine del mondo "rafforzata" nell'immagine linguistica del mondo della prima lingua
Concentrazione dell'attenzione sul significato di conosciuto, detto, ascoltato	Concentrazione dell'attenzione sui mezzi linguistici

#### RISULTATI DELLA FORMAZIONE DEL BILINGUISMO

Bilinguismo di tipo <i>coordinato</i> o <i>misto</i>	Bilinguismo di tipo prevalentemente <i>subordinato</i>
Competenza <i>comunicativa</i>	Competenza <i>comunicativa condizionata</i>
Prevalenza di conoscenze di tipo <i>procedurale</i>	Prevalenza di conoscenze di tipo <i>dichiarativo</i>
Padronanza della lingua come mezzo di conoscenza e comunicazione (conoscenza "viva")	Utilizzo della lingua nei limiti stabiliti dal programma e dal numero di lezioni in classe e in laboratorio



Таблица 2

ДВУЯЗЫЧИЕ КАК ПСИХИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	
<i>формируется:</i>	<i>характеризуется:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>самим активным субъектом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>функциональной значимостью</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>как система деятельностных ориентиров для говорения и понимания речи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>изначальной предметностью и пристрастностью</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>по закономерностям психической деятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>динамикой уровней осознаваемости</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>через переработку речевого опыта и опыта познания мира</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>взаимодействием перцептивных, когнитивных и аффективных процессов</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>при взаимодействии ряда внутренних и внешних факторов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>процессуальностью, динамичностью</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>при расхождениях в языковых картинах мира и специфике языковых систем</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>переносом навыков (внутриязыковым и межъязыковым)</li> </ul>

Tabella 2

IL BILINGUISMO COME FENOMENO MENTALE	
<i>Si sviluppa</i>	<i>È caratterizzato da</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>dallo stesso soggetto attivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>un valore/significato funzionale</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>come un sistema di orientamenti funzionali per la formulazione e comprensione dei linguaggi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>consapevolezza e interesse iniziale</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>secondo le regole dell'attività mentale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>variazione dei livelli di consapevolezza</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>attraverso la rielaborazione dell'esperienza del linguaggio e dell'esperienza di conoscenza del mondo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>interazione di processi percettivi, cognitivi e affettivi</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>con l'interazione tra vari fattori interni ed esterni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>processualità, dinamicità</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>in caso di discrepanze nelle immagini linguistiche del mondo e nelle caratteristiche dei sistemi linguistici</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>trasferimento di competenze (intra-linguistico e interlinguistico)</li> </ul>

**“Врождённое знание” – “переработка речевого опыта” при овладении языком**

Попытки объяснить, как ребенок овладевает языковыми закономерностями, обычно увязываются с двумя основными научными подходами. Сторонники *эмпиристского подхода* не признают наличия у детей какого бы то ни было врожденного знания (вспомним выражение *tabula rasa* по отношению к “душе” начинающего познавать окружающий мир ребенка), тем не менее допускается, что у человека от рождения имеется нечто, дающее возможность овладения языком.

При этом одни ученые (например, Дж. Локк) считали любое знание выводимым из чувственного опыта, другие (начиная с Аристотеля) не признавали чувственный опыт единственно достаточным, постулируя необходимость некоторых врожденных средств и условий для усвоения языка.

Из числа авторов нашего столетия Ж. Пиаже указывает на то, что уже при рождении у ребенка имеются “недифференцированные схемы”, благодаря которым через опыт формируется интеллект, в свою очередь обеспечивающий овладение абстрактными грамматическими знаниями (язык таким образом оказывается продуктом интеллекта).

**“Conoscenza innata” – “rielaborazione dell’esperienza linguistica” nell’acquisizione della lingua**

I tentativi di spiegare come il bambino acquisisca le regole linguistiche sono generalmente collegati a due principali approcci scientifici. I sostenitori dell’*approccio empirista* non riconoscono nei bambini alcuna conoscenza innata (ricordiamo l’espressione *tabula rasa* riferita all’“anima” del bambino che inizia a conoscere il mondo circostante). Ciononostante, si presuppone che l’uomo abbia fin dalla nascita qualcosa che gli permette di acquisire la lingua.

In questo contesto, alcuni studiosi (per esempio, John Locke) consideravano qualsiasi conoscenza derivante dall’esperienza sensoriale, mentre altri (iniziando con Aristotele) non ritenevano sufficiente la sola esperienza sensoriale, postulando la necessità di alcuni mezzi e condizioni innate per l’assimilazione della lingua.

Tra gli autori del nostro secolo, J. Piaget mostra che già alla nascita il bambino possiede degli “schemi indifferenziati”, grazie ai quali attraverso l’esperienza si forma l’intelletto, che garantisce a sua volta l’acquisizione di conoscenze grammaticali astratte (la lingua risulta così un prodotto dell’intelletto).

<p>Как бы то ни было, сторонники этого подхода отрицают идею врожденного знания, допускают существование врожденных средств (механизмов и процедур) овладения знанием и отводят решающую роль прижизненному опыту ребенка, благодаря которому формируется, “создается” не имевшееся ранее знание.</p> <p>Представители другого – <i>рационалистского</i> – подхода единодушны в том, что от рождения человек уже располагает определенным “базовым” знанием, однако мнения о характере такого знания весьма различаются; по-разному объясняют и то, как врожденное знание “извлекается” и используется.</p> <p>В свое время Платон, Декарт, Лейбниц и др. полагали, что врожденное исходное знание “открывается” через рассуждение в сочетании со значимым для этого опытом, т.е. опыт оказывается не источником знания, а только средством активации уже имеющегося знания, которое не формируется как новое: оно извлекается, обнаруживается.</p> <p>Точку зрения, согласно которой дети рождаются, уже обладая существенными элементами знания, называют <i>нативизмом</i> (см. [Андерсон 2002: 17, 442]).</p> <p>Н. Хомский [Chomsky 1965] в специальном разделе “Лингвистическая теория и овладение языком” подробно обсуждает аргументацию разных авторов в пользу обоих подходов (в том числе приводятся</p>	<p>In ogni caso, i sostenitori di questo approccio negano l’idea di una conoscenza innata, presuppongono l’esistenza di mezzi innati (meccanismi e procedure) per l’acquisizione della conoscenza e attribuiscono un ruolo decisivo all’esperienza vissuta dal bambino, grazie alla quale si forma, si “crea” una conoscenza che prima il bambino non possedeva.</p> <p>I rappresentanti dell’altro approccio, quello <i>razionalista</i>, sono unanimi nel ritenere che fin dalla nascita l’uomo disponga già di una certa “conoscenza di base”, tuttavia, le opinioni sulla natura di tale conoscenza variano notevolmente. Differiscono anche le spiegazioni su come la conoscenza innata venga “estratta” e utilizzata.</p> <p>All’epoca Platone, Cartesio, Leibniz e altri ritenevano che l’iniziale conoscenza innata fosse “rivelata” attraverso il ragionamento in combinazione con un’esperienza significativa a tale scopo; quindi l’esperienza risulta non dalla fonte della conoscenza, ma solo da un mezzo di attivazione della conoscenza già esistente, che non si forma come nuova: viene estratta, scoperta. Il punto di vista secondo cui i bambini nascono già possedendo elementi essenziali di conoscenza è chiamato <i>nativismo</i> (vedi Anderson 2002: 17, 442).</p> <p>N. Chomsky (Chomsky 1965), nella sezione speciale “Teoria linguistica e acquisizione del linguaggio”, discute in dettaglio le argomentazioni di diversi autori a favore di entrambi gli approcci (inclusi i ragionamenti</p>
---	---

<p>рассуждения из работ Декарта, Герберта, Лейбница, Гумбольдта и др.).</p> <p>В названной книге и в других работах (см., например: [Chomsky 1968]) в рамках пересмотренного им рационалистского подхода Н. Хомский формулирует свою идею врожденного знания, получившую отклик во множестве публикаций в разных странах.</p> <p>В качестве содержания врожденного знания Н. Хомский рассматривает “универсальную грамматику” как набор глубинных синтаксических структур, являющихся базой для овладения любым языком, поскольку она задает определенную подсистему правил, которая составляет каркас структуры любого языка, и множество разнообразных условий, формальных и субстанциональных, которым должна отвечать любая дальнейшая разработка грамматики.</p> <p>Легкость овладения ребенком языком Н. Хомский далее объясняет тем, что теория универсальной грамматики обеспечивает схему, которой должна подчиняться любая конкретная грамматика, отсюда овладевающий языком сталкивается не с невероятно сложной задачей изобретения высоко абстрактной и сложно структурированной теории на основе “дефектных” (т.е. недостаточно полных и не всегда соответствующих норме) данных речевого опыта, а с гораздо более выполнимой задачей установления того, принадлежат ли эти данные к одному или</p>	<p>tratti dalle opere di Cartesio, Herbert, Leibniz, Humboldt e altri).</p> <p>Nel libro citato e in altri lavori (vedi, ad esempio Chomsky 1968), nell’ambito del suo approccio razionalista rivisitato, N. Chomsky formula la sua idea di conoscenza innata, che ha ricevuto risposta nelle innumerevoli pubblicazioni in diversi paesi.</p> <p>In quanto contenuto della conoscenza innata, N. Chomsky considera la “grammatica universale” come un insieme di strutture sintattiche profonde che costituiscono la base per l’acquisizione di qualsiasi lingua, poiché essa stabilisce un determinato sottosistema di regole che costituisce lo scheletro della struttura di qualsiasi lingua e una varietà di condizioni diverse, formali e sostanziali, a cui deve rispondere qualsiasi ulteriore sviluppo della grammatica.</p> <p>Successivamente, N. Chomsky motiva la facilità di acquisizione di una lingua per un bambino dal fatto che la teoria della grammatica universale fornisce uno schema a cui qualsiasi grammatica in questione deve attenersi. Pertanto, chi sta acquisendo una lingua non si trova di fronte al compito incredibilmente difficile di inventare una teoria altamente astratta e articolata in modo complesso, basata su dati “difettosi” dell’esperienza linguistica (ossia, non completamente completi e non sempre conformi alla norma), ma piuttosto si trova di fronte al compito molto più realizzabile di stabilire se tali dati appartengano a una o all’altra delle lingue possibili di un insieme molto limitato.</p>
---	--

<p>другому из весьма ограниченного набора возможных языков.</p> <p>По свидетельству Джин Эйчисон [Aitchison 1993: 112], в более поздних работах Н. Хомского (например, [Chomsky 1986]) обосновывается идея “переключателей” (switches), с которой увязывается наличие у человека врожденных знаний относительно определенных языковых принципов (параметров), по-разному реализуемых в различных языках.</p> <p>Дети заранее знают, что тот или иной параметр может иметь разные проявления, но они должны “открыть”, какие именно проявления характерны для их языка, т.е. поставить “переключатель” в соответствующее положение, что приведет к множеству следствий (импликаций). Это можно сравнить с температурой как параметром атмосферы, вариативность проявлений которого имеет много важных следствий, связанных с погодой.</p> <p>Аргументированная критика идеи врожденного знания, в частности взглядов Н. Хомского, встречается во многих зарубежных и отечественных публикациях. Из числа работ последних лет назовем книгу Д. Стейнберга [Steinberg 1993] и работы Н.В. Уфимцевой [1983; 1988; 1994], где содержится сопоставительный анализ взглядов Н. Хомского и Ж. Пиаже и дается обоснование отечественной (идущей от Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии) концепции, согласно которой структуры</p>	<p>Secondo Jean Aitchison (Aitchison 1993: 112), nei lavori successivi di N. Chomsky (ad esempio, Chomsky 1986) viene argomentata l’idea degli “interruttori” (<i>switches</i>), alla quale si associa la presenza di conoscenze innate nell’uomo riguardo a determinati principi linguistici (parametri), realizzati in modo diverso nelle varie lingue.</p> <p>I bambini sanno in anticipo che un parametro, piuttosto che un altro, può avere diverse manifestazioni, ma devono “scoprire” quali manifestazioni sono tipiche della loro lingua, ovvero devono impostare l’“interruttore” nella posizione corretta, il che porterà a numerose conseguenze (implicazioni). Questo può essere paragonato alla temperatura come parametro dell’atmosfera, la cui variabilità di manifestazioni ha molte conseguenze importanti per il tempo meteorologico.</p> <p>Una critica argomentata all’idea della conoscenza innata, in particolare alle opinioni di N. Chomsky, si trova in molte pubblicazioni estere e russe. Tra i lavori degli ultimi anni, citiamo il libro di D. Steinberg (Steinberg 1993) e le opere di N.V. Ufimceva (1983; 1988; 1994), che contengono un’analisi comparativa delle opinioni di N. Chomsky e J. Piaget e forniscono una motivazione della concezione russa (che proviene da L.S. Vygotskij, A.N. Leont’ev, A.R. Lurija), secondo cui le strutture della lingua non sono innate, ma rappresentano il risultato della</p>
--	--

<p>языка не являются врожденными, они представляют собой результат отражения основных отношений объективной действительности; основания для усвоения языка следует искать вне индивида, овладевающего языком, а именно – в санкционированных обществом нормах и способах общения, носителями которых для ребенка являются взрослые; биологические корни знания, в том числе и языка, необходимо искать в механизме саморегуляции / самоорганизации [Уфимцева 1994: 7-8].</p> <p>Д. Стейнберг [Steinberg 1993] высказывает мнение о том, что ведущийся в течение тысячелетий спор между эмпиристами и рационалистами может растянуться и на дальнейшие тысячелетия, поскольку первые не могут убедительно объяснить, как знание извлекается из опыта, а вторые – откуда берется врожденное знание.</p> <p>Аналогично этому в статье [Piattelli-Palmarini 2001: 4] отмечается, что идея «врожденного знания», связанного с языком и познанием, едва ли будет признана академическими кругами в обозримом будущем. Патриция Виоли [Violi 2001: 39, 71] обсуждает проблему врожденного знания вместе с проблемой поиска универсалий и минимальных семантических признаков («семантических примитивов») в языках и культурах. В этой связи она обсуждает точки зрения Д. Фодора, Р. Джакендоффа, А. Вежбицкой и критикует крайнюю позицию,</p>	<p>riflessione sulle relazioni fondamentali della realtà oggettiva. Le basi per l'assimilazione di una lingua vanno cercate al di fuori dell'individuo che sta acquisendo la lingua, ossia nelle norme e nelle modalità di comunicazione sancite dalla società, i cui portatori, per il bambino, sono gli adulti. Le radici biologiche della conoscenza, inclusa la lingua, devono essere cercate nel meccanismo di autoregolazione / autorganizzazione (Ufimceva 1994: 7-8).</p> <p>D. Steinberg (Steinberg 1993) esprime l'opinione secondo cui la disputa millenaria tra empiristi e razionalisti potrebbe prolungarsi per altri millenni, poiché i primi non riescono a spiegare in modo convincente come la conoscenza venga estratta dall'esperienza, mentre i secondi non riescono a spiegare da dove provenga la conoscenza innata. Analogamente, nell'articolo di Piattelli-Palmarini (2001: 4) si osserva che l'idea di una "conoscenza innata" legata alla lingua e alla cognizione difficilmente sarà accettata dagli ambienti accademici nel futuro prossimo. Patrizia Violi (Violi 2001: 39, 71) discute il problema della conoscenza innata insieme al problema della ricerca di universali e di tratti semantici minimi ("primitivi semantici") nelle lingue e nelle culture.</p> <p>In questo contesto, esamina i punti di vista di J. Fodor, R. Jackendoff, A. Wierzbicka e critica la posizione estrema secondo cui il linguaggio del</p>
---	--

<p>согласно которой язык мысли состоит из врожденных атомарных концептов.</p> <p>По ее мнению, можно допустить лишь возможность существования врожденных общих схем корпоральной феноменологии (т.е. обусловленных тем, что исходит от тела человека) в сочетании с вероятностным принципом актуализации таких общих схем в различных культурах через специфические конфигурации признаков. Иначе говоря, универсальными оказываются не концепты, а общие принципы их организации.</p> <p>В солидном труде «Основы психологии» [Глейтман и др. 2001: 434-439] указывается, что психический аппарат для языка является врожденным; нет никаких сомнений в том, что люди во многих отношениях биологически адаптированы к языку; некоторые области мозга, по-видимому, специализированы для использования языка; у глухих людей эти же области мозга являются главными для изучения и использования языка глухих, что свидетельствует об их роли в поддержке языка, независимо от того, является ли этот язык вербальным или жестовым; подготовлены для языка расположение зубов и форма гортани.</p> <p>Тем не менее гипотеза о наличии универсальной структуры для всех языков остается спорной. Следует отметить, что</p>	<p>pensiero<sup>8</sup> sarebbe costituito da concetti atomici innati.</p> <p>Secondo lei, si può ammettere solo la possibilità dell'esistenza di schemi generali innati di fenomenologia corporale (ovvero, condizionati da ciò che proviene dal corpo umano) combinati con un principio probabilistico di attualizzazione di tali schemi generali in diverse culture attraverso configurazioni specifiche di tratti. In altre parole, ciò che risulta universale non sono i concetti, ma i principi generali della loro organizzazione.</p> <p>Nella considerevole opera “Fondamenti di psicologia” (Gleitman et al. 2001: 434-439) si afferma che il cervello umano ha una capacità innata nell'acquisire una lingua. Non ci sono dubbi sul fatto che gli esseri umani siano biologicamente adattati al linguaggio sotto molti aspetti. È evidente che alcune aree del cervello sono designate all'utilizzo del linguaggio; nelle persone sorde, queste stesse aree del cervello sono fondamentali per l'apprendimento e l'utilizzo della lingua dei segni, il che indica il loro ruolo nel supporto del linguaggio, indipendentemente dal fatto che sia verbale o gestuale. Anche la disposizione dei denti e la forma della laringe sono predisposte per il linguaggio.</p> <p>Tuttavia, l'ipotesi dell'esistenza di una struttura universale per tutte le lingue rimane controversa. Va notato che il modello generale</p>
--	--

<sup>8</sup> In questo contesto *язык* si traduce come “linguaggio” in quanto fa riferimento alla Teoria del linguaggio del pensiero sviluppata dal filosofo J. Fodor. Fonte consultata: Sacchi E., Profilo di Jerry Fodor, APhEX Portale italiano di filosofia analitica, Giornale di filosofia, Network, Periodico On-line / ISSN 2036-9972, N° 25, 2022.

<p>общая модель процесса овладения языком, которую предлагает ученик и последователь Н. Хомского С. Пинкер [Pinker 1995: 408], в принципе базируется на признании взаимодействия наследственности, окружения ребенка и врожденных психических механизмов, в том числе механизмов научения (см. рис.1.1).</p> <p>При этом С. Пинкер указывает, что наследственность строит врожденные механизмы, окружение обеспечивает информацию «на входе», благодаря чему вырабатываются навыки, знания, оценки, которые в свою очередь обуславливают поведение «на выходе». Он прав в том, что научение не противопоставляется врожденным механизмам: без них научение вообще не могло бы состояться. Другое дело – та роль, которая сторонниками Н. Хомского (в том числе С. Пинкером) отводится Универсальной Грамматике как общему для всех языков механизму, обуславливающему овладение любым языком.</p> <p>Резкую критику идеи Универсальной Грамматики с позиций семиотики дают авторы книги [Danesi &amp; Perron 1999: 142-147], объясняющие ее ошибочность тем, что, во-первых, эта теория исходит из формирования у ребенка именно <i>грамматики</i> вместо учета роли фундаментальных креативных возможностей, связанных со специфичной для раннего детства <i>иконичностью</i>, которая включает процессы <i>креативной имитации</i></p>	<p>del processo di acquisizione del linguaggio proposto dall'allievo e sostenitore di N. Chomsky, S. Pinker (Pinker 1995: 408), si basa in linea di principio sul riconoscimento dell'interazione tra ereditarietà, ambiente del bambino e meccanismi mentali innati, inclusi i meccanismi di apprendimento (vedi fig. 1.1).</p> <p>Al tempo stesso, S. Pinker osserva che l'ereditarietà crea meccanismi innati, mentre l'ambiente fornisce le informazioni “in entrata”, grazie alle quali si sviluppano competenze, conoscenze e giudizi che, a loro volta, determinano il comportamento “in uscita”. Egli ha ragione nell'affermare che l'apprendimento non è contrapposto ai meccanismi innati: senza di essi, l'apprendimento non potrebbe avvenire affatto. Diversa è la questione del ruolo che i sostenitori di N. Chomsky (incluso S. Pinker) attribuiscono alla Grammatica Universale come meccanismo comune a tutte le lingue, che determina l'acquisizione di qualsiasi lingua.</p> <p>Una critica severa all'idea della Grammatica Universale dal punto di vista della semiotica è fornita dagli autori del libro (Danesi &amp; Perron 1999: 142-147), i quali ne spiegano la scorrettezza per il fatto che, in primo luogo, questa teoria presuppone la formazione della <i>grammatica</i> nel bambino, invece di considerare il ruolo delle principali capacità creative legate all'<i>iconicità</i> specifica dell'infanzia, che include processi di <i>imitazione creativa</i> (in realtà, la grammatica rappresenta un codice iconico non</p>
--	--



<p>(на самом деле грамматика представляет собой своеобразный иконический код, «суммирующий» результаты нашего восприятия того, что имеет место в окружающем мире; более того, иконичность не исчезает из языка взрослого человека); во-вторых, сторонники этой концепции не рассматривают роль <i>средств невербальной репрезентации</i> мира, которые даже в случаях, когда вербальные конструкции соотносятся с абстрактными референтами, обеспечивают актуализацию чувственных образов, составляющих базу для понимания речи.</p> <p>К сказанному можно добавить, что сторонники идей Универсальной грамматики фактически трактуют грамматику как знание декларативного типа, необходимое идеальному говорящему/слушающему, в то время как критики этой концепции исходят из особенностей функционирования языка у реального индивида, что представляет собой прежде всего знание процедурного типа, которое на разных этапах овладения языком в разной мере взаимодействует с декларативными знаниями. Это заставляет нас рассмотреть ряд вопросов, непосредственно связанных с видами знаний, необходимыми для овладения и пользования языком, и некоторые особенностями их функционирования.</p>	<p>ordinario che “riassume” i risultati della nostra percezione di ciò che accade nel mondo circostante; inoltre, l’iconicità non scompare dal linguaggio dell’adulto).</p> <p>In secondo luogo, i sostenitori di questa teoria non prendono in considerazione il ruolo dei <i>mezzi di rappresentazione non verbale</i> del mondo che, anche nei casi in cui le costruzioni verbali si riferiscono a referenti astratti, garantiscono l’attualizzazione delle immagini sensoriali, che costituiscono la base per la comprensione del discorso.</p> <p>A quanto detto si può aggiungere che i sostenitori delle idee della Grammatica Universale di fatto trattano la grammatica come una conoscenza di tipo dichiarativo, necessaria per un parlante/ascoltatore ideale, mentre i critici di questa concezione partono dalle caratteristiche del funzionamento del linguaggio in un individuo reale, che rappresenta innanzitutto una conoscenza di tipo procedurale, la quale interagisce in vari modi con le conoscenze dichiarative nelle diverse fasi di acquisizione della lingua. Questo ci porta a considerare una serie di questioni direttamente legate ai tipi di conoscenze necessarie per l’acquisizione e l’utilizzo della lingua, e alcune caratteristiche del loro funzionamento.</p>
--	---

### **Декларативные и процедурные знания при овладении и пользовании языком**

Важность разграничения декларативного и процедурного знания связана с тем, что имеются значительные различия между знанием о чем-либо и знанием *как сделать* что-либо, но не на уровне вербального описания, а *в плане реального действия*. Это следует учитывать потому, что в процессе обучения любому предмету “знание должно быть представлено в форме, соответствующей тому, как оно будет использоваться” [Норман 1985: 130]. При обсуждении проблемы декларативного/процедурного знания авторы обычно опираются на концепцию Дж. Андерсона [Anderson 1983], базирующуюся на разграничении *знания фактов* и *знания процедур*.

В книге [Андерсон 2002: 236] уточняется, что в первом случае имеется в виду знание о фактах и предметах, а во втором – о том, как выполнять различные когнитивные действия. В [Anderson 1983] постоянная долговременная память подразделяется на декларативную, где содержатся все известные нам факты, и процедурную, куда входят процедуры всех действий, которые мы можем выполнять. Декларативная память включает семантические знания и недавно закодированные эпизоды, объединяемые в смешанную семантическую сеть; извлечение

### **Le conoscenze dichiarative e procedurali nell'acquisizione e nell'utilizzo della lingua**

L'importanza di distinguere tra conoscenza dichiarativa e procedurale è legata al fatto che ci sono differenze significative tra il sapere qualcosa e il sapere *come fare* qualcosa, non a livello di descrizione verbale, ma in termini di *azione reale*. Questo deve essere considerato perché nel processo di apprendimento di qualsiasi materia “la conoscenza deve essere presentata in una forma che corrisponda a come verrà utilizzata” (Norman 1985: 130). Nella discussione della questione sulla conoscenza dichiarativa/procedurale, gli autori solitamente si basano sulla teoria di J. Anderson (Anderson 1983), che si fonda sulla distinzione tra *conoscenza dei fatti* e *conoscenza delle procedure*.

Nel libro (Anderson 2002: 236), si specifica che nel primo caso si intende la conoscenza di fatti e argomenti, mentre nel secondo caso si tratta di come eseguire varie azioni cognitive. In (Anderson 1983), la memoria permanente a lungo termine è suddivisa in memoria dichiarativa, che contiene tutti i fatti che conosciamo, e memoria procedurale, che include le procedure di tutte le azioni che possiamo eseguire.

La memoria dichiarativa include conoscenze semantiche e episodi recentemente codificati, che vengono uniti in una rete semantica mista.

<p>информации происходит путем распространения активации по этой сети. Хотя факты могут репрезентироваться в форме чисто визуальных образов, для декларативной памяти типично оперирование пропозициями, которые могут формулироваться вербально, поэтому мы их осознаем.</p> <p>Процессы вспоминания фактов сами по себе недоступны сознательной интроспекции, а продукты этих процессов “являются” человеку как известные факты (т.е. переживаются как таковые).</p> <p>Разграничение осознаваемых фактов и автоматических действий (“процедур”, “продукций” в используемых Дж. Андерсоном терминах) важно для обсуждения специфики процедурной памяти, которая содержит условия совершения действий (“ЕСЛИ — ТО”) и отвечает за все совершаемые нами действия: если совпадают условия в нашем опыте и в наличной ситуации, то из памяти извлекается соответствующее действие; при этом действия организуются в связные последовательности для достижения той или иной цели. Особенностью продукций является то, что они <i>автоматически извлекаются, когда встречаются соответствующие условия.</i></p> <p>Дж. Андерсон полагает, что знание фактов само по себе не обеспечивает базу для действия: между декларативной и процедурной памятью не имеется прямых</p>	<p>L'estrazione delle informazioni avviene tramite la propagazione dell'attivazione attraverso questa rete. Sebbene i fatti possano essere rappresentati sotto forma di immagini puramente visive, per la memoria dichiarativa è tipico l'utilizzo di proposizioni che possono essere formulate verbalmente, motivo per cui le riconosciamo.</p> <p>I processi di rievocazione dei fatti non sono accessibili all'introspezione cosciente, mentre i prodotti di questi processi “appaiono” all'individuo come fatti conosciuti (ovvero, vengono percepiti come tali).</p> <p>La distinzione tra fatti consapevoli e azioni automatiche (“procedure” o “produzioni” nei termini utilizzati da J. Anderson) è importante per discutere la specificità della memoria procedurale, che contiene <i>le condizioni per il compimento delle azioni</i> (“SE...ALLORA”) e risponde di tutte le azioni che compiamo: se coincidono le condizioni nella nostra esperienza e nella situazione presente, allora dalla memoria viene estratta l'azione corrispondente. Queste azioni vengono organizzate in sequenze coerenti per raggiungere un obiettivo piuttosto che un altro. Una caratteristica delle “produzioni” è che esse <i>vengono estratte automaticamente quando si verificano le condizioni adeguate.</i></p> <p>J. Anderson ritiene che la conoscenza dei fatti, di per sé, non fornisca una base per l'azione: non ci sono collegamenti diretti tra la memoria dichiarativa e quella procedurale, le</p>
---	--

<p>связей, информация из них обеих может взаимодействовать только в рабочей памяти, которая является единственным «окном» во внешний мир, через которое новая информация поступает в декларативную память; продукции не могут быть усвоены прямо из опыта: они должны быть профильтрованы через декларативную память, затем возвращены в рабочую память, чтобы далее быть переведенными в процедуры действий.</p> <p>Отсюда вытекает следующая четырехэтапная модель усвоения процедур, “процедурализации”: 1-й этап – внесение репрезентаций в декларативную память; 2-й этап – очень общие процедуры интерпретации декларативных фактов, утверждений и инструкций для генерирования более специфичных продукции; это медленный этап, так как декларативная информация переводится в рабочую память каждый раз, когда требуется некоторая продукция; 3-й этап – стадия действия, поскольку навык можно выработать только через исполнение действия.</p> <p>По мере того как действия становятся менее зависимыми от возврата к декларативным фактам и инструкциям, продукции, специфичные для выполнения некоторой задачи, вводятся в процедурную память, а выполнение действия ускоряется за счет автоматизации. В процессе компиляции знаний продукции объединяются вместе, что</p>	<p>informazioni di entrambe possono interagire solo nella memoria di lavoro, che è l’unica “finestra” sul mondo esterno attraverso cui le nuove informazioni entrano nella memoria dichiarativa. Le “produzioni” non possono essere apprese direttamente dall’esperienza: devono essere filtrate attraverso la memoria dichiarativa, poi restituite alla memoria di lavoro per essere successivamente trasformate in procedure delle azioni.</p> <p>Da qui ne deriva il seguente modello di “proceduralizzazione”, suddiviso in quattro fasi, per l’assimilazione delle procedure: la 1<sup>a</sup> fase consiste nell’inserimento delle rappresentazioni nella memoria dichiarativa; la 2<sup>a</sup> fase implica procedure molto generali di interpretazione dei fatti, delle affermazioni e delle istruzioni dichiarative per generare “produzioni” più specifiche; questa fase è lenta, poiché le informazioni dichiarative devono essere trasferite nella memoria di lavoro ogni volta che è necessaria una “produzione”; la 3<sup>a</sup> fase è la fase dell’azione, poiché la competenza può essere sviluppata solo attraverso l’esecuzione dell’azione.</p> <p>Man mano che le azioni diventano meno dipendenti dal recupero dei fatti e delle istruzioni dichiarative, le “produzioni” specifiche per l’esecuzione di un compito vengono inserite nella memoria procedurale, mentre l’esecuzione dell’azione si accelera grazie all’automatizzazione. Nel processo di compilazione delle conoscenze, le “produzioni”</p>
--	---

<p>обеспечивает формирование четких автоматических методов выполнения соответствующей задачи; 4-й этап – системы производств окончательно “отлаживаются” по отношению к проблемам, для решения которых они подходят.</p> <p>Мнение Дж. Андерсона относительно того, что нет прямой связи между фактами в декларативной памяти и производствами в процедурной памяти, а процедуры не могут быть трансформированы в декларативные факты, критикуется рядом авторов.</p> <p>Так, Джудит Грин [Green 1987] полагает, что полезнее представить себе континуум различных видов знаний, на одном конце которого расположены полностью процедуральные навыки (например, как ездить на велосипеде), на другом – факты, постоянно хранимые в декларативной памяти (например, греческие мифы); некоторые навыки представляют собой смесь декларативных и процедурных знаний (например, как писать хорошие очерки). Она ссылается на работу [Mandler 1985], где указывается, что мы не полностью лишены способности говорить о действиях.</p> <p>В то время как фактические механизмы осуществления действия могут быть недоступными для сознания, навыки сами по себе могут описываться в декларативной форме. Дж. Мэндлер называет такие вербализованные репрезентации действий вторичными репрезентациями, чтобы подчеркнуть их происхождение от</p>	<p>si combinano, portando alla formazione di metodi automatici ben definiti per l'esecuzione del compito corrispondente. Infine, la 4<sup>a</sup> fase è il momento in cui i sistemi di produzione vengono definitivamente “messi a punto” per la risoluzione dei problemi.</p> <p>L'opinione di J. Anderson secondo cui non esiste una connessione diretta tra i fatti nella memoria dichiarativa e le “produzioni” nella memoria procedurale e le procedure non possono essere trasformate in fatti dichiarativi, è criticata da diversi autori.</p> <p>Ad esempio, Judith Green (Green 1987) ritiene che sia più utile immaginare un continuum di diversi tipi di conoscenza con, da un lato, competenze completamente procedurali (ad esempio, andare in bicicletta) e dall'altro fatti costantemente immagazzinati nella memoria dichiarativa (ad esempio, i miti greci). Alcune competenze rappresentano una combinazione di conoscenze dichiarative e procedurali (ad esempio, come scrivere dei buoni saggi). Lei fa riferimento all'articolo di Mandler (1985), dove si spiega che non siamo completamente privi della capacità di parlare delle azioni.</p> <p>Sebbene i meccanismi effettivi di esecuzione dell'azione possano essere inaccessibili alla coscienza, le competenze possono essere descritte in forma dichiarativa. J. Mandler chiama queste rappresentazioni verbalizzate delle azioni rappresentazioni secondarie per sottolineare la loro provenienza da azioni primarie. Le rappresentazioni secondarie</p>
---	--

<p>первичных действий. Вторичные репрезентации могут служить вербализованными принципами, направляющими действия.</p> <p>Декларативная репрезентация процедур может помогать формированию более успешных стратегий действия, а также служить базой для усвоения новых схем решения проблем в случаях, когда оказывается идентифицированным сходство между ситуациями.</p> <p>В книге [Андерсон 2002: 273-274] взаимоотношение между декларативными и процедурными репрезентациями знаний обсуждается в связи с тремя стадиями приобретения навыка. Со ссылкой на исследование, проведенное в свое время Ф. Фитцем и М. Понером, разграничиваются:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) когнитивная стадия, на которой осуществляется декларативное кодирование, т.е. запоминается набор фактов, важных для формирования навыка;</li> <li>2) ассоциативная стадия, на которой, во-первых, обнаруживаются и устраняются ошибки в исходном понимании проблемы, а во-вторых, усиливается связь между различными элементами, которые необходимы для успешного выполнения действия;</li> <li>3) автономная стадия, на которой действие становится все более автоматизированным, быстрым и требующим незначительного участия внимания. Дж. Андерсон уточняет: «В основном, результатом ассоциативной</li> </ol>	<p>possono fungere da principi verbalizzati che guidano le azioni.</p> <p>La rappresentazione dichiarativa delle procedure può aiutare nella formazione di strategie d'azione più efficaci e può fungere da base per l'assimilazione di nuovi schemi di risoluzione dei problemi nei casi in cui venga identificata una somiglianza tra le situazioni.</p> <p>Nel libro (Anderson 2002: 273-274), la relazione tra le rappresentazioni dichiarative e procedurali delle conoscenze viene discussa in relazione alle tre fasi di acquisizione della competenza. Con riferimento a uno studio condotto a suo tempo da F. Fitts e M. Posner, si distinguono:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) fase cognitiva, durante la quale avviene la codifica dichiarativa, ossia si memorizza un insieme di fatti importanti per la formazione della competenza;</li> <li>2) fase associativa, in cui, da un lato, si individuano ed eliminano gli errori nella comprensione iniziale del problema e, dall'altro, si rafforza la connessione tra i vari elementi necessari per una buona esecuzione dell'azione;</li> <li>3) fase autonoma, durante la quale l'azione diventa sempre più automatizzata, veloce e richiede un minor coinvolgimento dell'attenzione. J. Anderson precisa: «Fondamentalmente, il risultato della fase</li> </ol>
---	---

<p>стадии является способность успешно реализовать навык. Но не всегда процедурная репрезентация знаний сменяет декларативную.</p> <p>Иногда две формы знаний могут сосуществовать, как тогда, когда мы свободно говорим на иностранном языке, но все же удерживаем в памяти множество грамматических правил. Однако именно процедурные, а не декларативные знания определяют умелое выполнение действия» [Андерсон 2002: 273-274]. Нила Бранскомб [Branscomb 1988] опирается на идеи Дж. Андерсона, но она рассматривает их в несколько ином ракурсе, а именно в плане автоматической/контролируемой или бессознательной/осознаваемой переработки разных типов информации.</p> <p>С этих позиций оказываются существенными следующие различия между декларативным и процедурным знанием. Декларативное знание трактуется как пропозициональная сеть, т.е. концепты в долговременной памяти репрезентируются как узлы сети, соединенные друг с другом ассоциативными связями. Извлечение из декларативной памяти осуществляется посредством процесса распространяющейся активации: активация одного концепта распространяется на другие концепты, связанные с ним в цепи.</p> <p>Этот тип активации быстро затухает. Кроме того, поскольку объем рабочей памяти ограничен, только некоторое количество</p>	<p>ассоциатива è la capacità di applicare con successo una competenza. Ma non sempre la rappresentazione procedurale delle conoscenze sostituisce quella dichiarativa.</p> <p>A volte le due forme di conoscenza possono coesistere, come quando parliamo fluentemente una lingua straniera, ma conserviamo comunque nella memoria molte regole grammaticali. Tuttavia, sono le conoscenze procedurali, non quelle dichiarative, a determinare l'«esecuzione efficace dell'azione» (Anderson 2002: 273-274). Nyla Branscombe (Branscombe 1988) si basa sulle idee di J. Anderson, ma le considera da una prospettiva leggermente diversa, soprattutto in termini di elaborazione automatica/controllata o inconsapevole/consapevole di diversi tipi di informazioni.</p> <p>Partendo da queste posizioni, emergono le seguenti differenze sostanziali tra conoscenza dichiarativa e procedurale. La conoscenza dichiarativa è trattata come una rete proposizionale, ossia i concetti nella memoria a lungo termine sono rappresentati come nodi di una rete collegati tra loro da connessioni associative. Il recupero dalla memoria dichiarativa avviene attraverso un processo di attivazione diffusa: l'attivazione di un concetto si propaga verso altri concetti ad esso collegati nella catena.</p> <p>Questo tipo di attivazione si attenua rapidamente. Inoltre, poiché la capacità della memoria di lavoro è limitata, solo un certo</p>
--	--

<p>узлов может быть активным в определенный момент.</p> <p>Процедурное знание репрезентируется и активируется иначе. Продукты знания этого типа не являются узлами, которые соединены в сеть ассоциативными связями. Скорее, это пары, состоящие из условий и действий; они выбираются и возбуждаются, когда условия некоторых действий согласуются с внешним окружением или с внутренним окружением (рабочей памятью). Соответственно преимущества декларативной памяти и этого способа переработки информации выступают в качестве недостатков процедурной памяти и переработки, и наоборот.</p> <p>Так, декларативно закодированная информация легче усваивается, чем процедурные знания, она легче извлекается и может быть гибко применена в любом контексте; однако декларативное знание не имеет прямых связей с поведением и с контролем над ним, отсюда следуют такие недостатки декларативной переработки: она происходит относительно медленно и требует усилий, поскольку информация должна сохраняться в рабочей памяти.</p> <p>Особенностями процедурного знания является то, что его труднее усвоить, оно соотносится с определенным контекстом и поэтому используется менее гибко, чем декларативное.</p>	<p>numero di nodi può essere attivo in un dato momento.</p> <p>La conoscenza procedurale è rappresentata e attivata in modo diverso. I prodotti di questo tipo di conoscenza non sono nodi collegati in una rete tramite connessioni associative. Piuttosto, si tratta di coppie composte da condizioni e azioni. Esse vengono selezionate e attivate quando le condizioni di alcune azioni coincidono con l'ambiente esterno o con l'ambiente interno (la memoria di lavoro).</p> <p>Di conseguenza, i vantaggi della memoria dichiarativa e di questo metodo di elaborazione delle informazioni si manifestano come svantaggi della memoria procedurale e dell'elaborazione, e viceversa.</p> <p>In questo modo, le informazioni codificate dichiarativamente sono più facili da assimilare rispetto alle conoscenze procedurali, si recuperano più facilmente e possono essere applicate in modo flessibile in qualsiasi contesto. Tuttavia, la conoscenza dichiarativa non ha collegamenti diretti con il comportamento e il suo controllo, da cui derivano tali svantaggi dell'elaborazione dichiarativa: essa avviene relativamente lentamente e richiede sforzo, poiché le informazioni devono essere conservate nella memoria di lavoro.</p> <p>Le caratteristiche della conoscenza procedurale riguardano il fatto che è più difficile da assimilare, è legata a un contesto specifico e perciò viene utilizzata in modo meno flessibile rispetto a quella dichiarativa.</p>
---	---



<p>С другой стороны, процедурное знание может быть извлечено автоматически и использовано более эффективно; оно усиливается по мере успешного применения или ослабевает при негативном подкреплении со стороны окружения, что ограничивает возможности его последующего использования.</p> <p>Фактически выше оказались затронутыми разноплановые вопросы:</p> <p>(1) содержание знаний декларативного и процедурного типов (т.е. знание фактов и знание операций);</p> <p>(2) возможность/невозможность прямого перехода декларативных знаний в процедурные;</p> <p>(3) специфические характеристики знаний обоих типов (в том числе с точки зрения их осознаваемости, контролируемости);</p> <p>(4) особенности репрезентации и активации знаний этих типов (концепты, увязанные в пропозициональную сеть с распространяющейся по этой сети активации в первом случае; условия и связанные с ними действия, активируемые по принципу “ЕСЛИ – ТО” во втором случае).</p> <p>Вопрос содержания знаний декларативного и процедурного типов в условиях овладения Я2 рассматривается в работе [Ellis 1987: 165]. Р. Эллис относит к числу декларативных знаний правила Я2 без уточнения уровней языка, к которым они относятся, и речевые блоки (очевидно, единицы разной протяженности, т.е. слова,</p>	<p>D'altra parte, la conoscenza procedurale può essere recuperata automaticamente e utilizzata in modo più efficace. Si rafforza con un impiego proficuo o si indebolisce in caso di rinforzi negativi da parte dell'ambiente, il che limita le possibilità del suo utilizzo successivo.</p> <p>Di fatto, sono state affrontate svariate questioni:</p> <p>(1) il contenuto delle conoscenze di tipo dichiarativo e procedurale (ovvero la conoscenza dei fatti e la conoscenza delle operazioni);</p> <p>(2) la possibilità/impossibilità del passaggio diretto dalle conoscenze dichiarative a quelle procedurali;</p> <p>(3) le caratteristiche specifiche delle conoscenze di entrambi i tipi (inclusa la loro consapevolezza e controllabilità);</p> <p>(4) le particolarità della rappresentazione e dell'attivazione delle conoscenze di questi tipi (concetti legati in una rete proposizionale con attivazione diffusa nella rete nel primo caso; condizioni e azioni collegate, attivate secondo il principio “SE...ALLORA” nel secondo caso).</p> <p>La questione del contenuto delle conoscenze di tipo dichiarativo e procedurale nell'acquisizione della L2 è trattata nell'articolo di Ellis (Ellis 1987: 165). R. Ellis include tra le conoscenze dichiarative le regole della L2 senza specificare i livelli della lingua a cui si riferiscono e i blocchi linguistici (evidentemente unità di diversa lunghezza, ossia parole, locuzioni,</p>
---	---

<p>словосочетания, устойчивые обороты речи).  Процедурные знания трактуются Р. Эллисом как стратегии или процессы, которые могут быть когнитивными или социально выработанными средствами для осуществления общения на Я2.  Когнитивные стратегии/процессы далее подразделяются на предназначенные для овладения Я2 (в этом случае они трактуются в качестве средств интериоризации или автоматизации знания Я2) и для пользования Я2 с дальнейшим подразделением на процессы и стратегии продуцирования и восприятия речи как средства автоматизированного использования имеющихся ресурсов и на коммуникативные стратегии как средства компенсации неадекватных ресурсов (о стратегиях и особенностях трактовки термина «коммуникативные стратегии» см. главу 3).  Эти виды знаний представлены на схеме (см. рис. 1.2), которая ранее приводилась при обсуждении концепции Р. Эллиса в работах [Залевская 1992; 1996]. Некоторые позиции на этой схеме заслуживают доработки.</p>	<p>espressioni fisse). Le conoscenze procedurali sono intese da R. Ellis come strategie o processi che possono essere mezzi cognitivi o socialmente sviluppati per permettere la comunicazione nella L2.   Le strategie/processi cognitivi sono ulteriormente suddivisi in quelli destinati all'acquisizione della L2 (in questo caso sono considerati come mezzi per l'interiorizzazione o l'automatizzazione della conoscenza della L2) e in quelli per l'uso della L2, con un'ulteriore suddivisione tra processi e strategie di produzione e comprensione del discorso come mezzi per l'utilizzo automatizzato delle risorse disponibili, e strategie comunicative come mezzi di compensazione delle risorse inadeguate (per le strategie e le particolarità del termine "strategie comunicative" vedi capitolo 3).  Questi tipi di conoscenze sono rappresentati nello schema (vedi fig. 1.2), precedentemente riportato nella discussione della teoria di R. Ellis nei lavori di Zalevskaia (1992; 1996). Alcune posizioni in questo schema meritano ulteriori elaborazioni.</p>
--	--



Рис. 1



Fig. 1

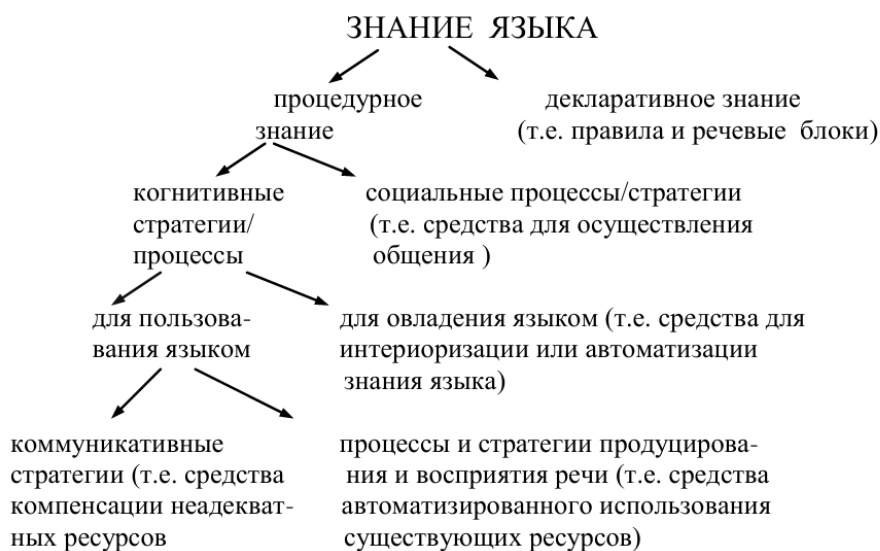


Рис .2



Fig. 2

<p><b>Некоторые особенности процессов функционирования знаний при овладении и пользовании языком</b></p> <p>В связи с проблемами, которые возникают при изучении особенностей процессов овладения и пользования языком, обычно обсуждаются вопросы соотношения автоматической и контролируемой переработки с привлечением ряда смежных с обоими видами переработки процессов (в том числе анализа, осознания, переструктурирования, деконтекстуализации и т.д.). Рассмотрение тех или иных особенностей процессов овладения или пользования языком требует обязательного учета ряда факторов в их взаимодействии, поэтому говорить о таких процессах следует не вообще, а в приложении к определенным типам знаний и формам их репрезентации в памяти человека, целям пользования ими и т.п. Подробное обсуждение задействованных при этом параметров мы находим в книге [Hamers &amp; Blanc 1989: 60-69]. Авторы указывают на то, что язык выступает в трех ипостасях: как средство коммуникации, как средство организации знания и как</p>	<p><b>Alcune caratteristiche dei processi di funzionamento delle conoscenze nell'acquisizione e nell'utilizzo della lingua</b></p> <p>In relazione ai problemi che sorgono nello studio delle caratteristiche dei processi di acquisizione e utilizzo della lingua, si discutono solitamente le questioni del rapporto tra l'elaborazione automatica e quella controllata, coinvolgendo una serie di processi affini a entrambi i tipi di elaborazione (tra cui l'analisi, la consapevolezza, la ristrutturazione, la decontestualizzazione, ecc.).</p> <p>Nell'esaminare le caratteristiche dei processi di acquisizione o uso della lingua è necessario considerare diversi fattori in interazione tra loro e pertanto non bisogna parlare di questi processi in maniera generale, ma piuttosto in relazione ai determinati tipi di conoscenze e alle forme di rappresentazione nella memoria umana, agli obiettivi del loro utilizzo, ecc. Nel libro di Hamers &amp; Blanc (1989: 60-69) troviamo una discussione dettagliata dei parametri coinvolti.</p> <p>Gli autori sottolineano che la lingua si presenta sotto tre forme: come mezzo di comunicazione, come mezzo di organizzazione della conoscenza e come</p>
--	---

<p>объект анализа. Овладевающий языком ребенок должен создать для себя его <i>функциональную репрезентацию</i>, т.е. ему необходимо усвоить, что он может делать с языком и при помощи языка.</p> <p>Поскольку язык составляет часть семиотической или символической функции, индивид пользуется им в качестве одного из разнообразных способов репрезентации для самого себя внешнего мира, своих собственных действий и опыта.</p> <p>Делая язык объектом анализа, человек вырабатывает <i>метаязыковое знание</i>, при этом когнитивные возможности индивида проявляются в ходе анализа языка, а язык, в свою очередь, выступает в качестве <i>орудия организации содержания знания</i>.</p> <p>Поскольку имеет место постоянное взаимодействие между индивидуальным и социальным опытом, создается следующая ситуация:</p> <p>а) в ходе усвоения языка как средства организации знания он освобождается от ситуативного контекста, т.е. становится все более деконтекстуализованным и превращается в автономный код, вырабатывающий свои собственные правила;</p>	<p>oggetto di analisi. Un bambino che sta acquisendo la lingua deve crearsi una propria <i>rappresentazione funzionale</i>, ovvero deve far proprio cosa può fare con la lingua e mediante l'aiuto della lingua.</p> <p>Poiché la lingua fa parte della funzione semiotica o simbolica, l'individuo la utilizza come uno dei diversi modi di rappresentazione del mondo esterno, delle proprie azioni ed esperienze.</p> <p>Rendendo la lingua oggetto d'analisi, l'individuo sviluppa una <i>conoscenza metalinguistica</i>, in cui le capacità cognitive dell'individuo si manifestano durante l'analisi della lingua, mentre la lingua stessa agisce come <i>strumento di organizzazione dei contenuti della conoscenza</i>.</p> <p>Poiché vi è un'interazione continua tra l'esperienza individuale e quella sociale, si crea la seguente situazione:</p> <p>a) durante l'assimilazione della lingua come mezzo di organizzazione della conoscenza, essa si libera dal contesto situazionale, ossia diventa sempre più decontestualizzata e si trasforma in un codice autonomo che sviluppa le proprie regole;</p> <p>b) tuttavia, la lingua deve necessariamente</p>
---	---

<p>б) однако язык должен обязательно оставаться социально разделяемым средством передачи знаний, поэтому говорящий должен модифицировать и реорганизовать язык, чтобы воспользоваться разделяемыми им со своим собеседником знаниями, значениями и т.п., т.е. в этом случае необходима <i>социально признанная деконтекстуализация</i>.</p> <p>Сказанное выше имеет непосредственное отношение к характеру процессов овладения и пользования языком, к уровню <i>анализа и когнитивного контроля</i> в зависимости от функционирования <i>контекстуализованного</i> или <i>деконтекстуализованного</i> знания в различных видах деятельности.</p> <p>Дж. Хеймерс и М. Бланк рассматривают схематизированную модель когнитивных параметров переработки языка, согласно которой наиболее высокий уровень анализа и когнитивного контроля требуется для <i>деконтекстуализованного</i> знания при метаязыковых умениях, наиболее низкий уровень того и другого – для <i>контекстуализованного</i> знания, между ними по возрастающей располагаются такие виды деятельности, как разговор, чтение и письмо. Иными словами, для простых разговорных задач, опирающихся на очевидную ситуацию</p>	<p>rimanere un mezzo socialmente condiviso di trasmissione delle conoscenze, quindi chi parla deve modificare e riorganizzare la lingua per poter utilizzare le conoscenze, i significati, ecc. condivisi con il proprio interlocutore, rendendo necessaria in questo caso una <i>decontestualizzazione socialmente riconosciuta</i>.</p> <p>Quanto detto sopra è strettamente legato alla natura dei processi di acquisizione e utilizzo della lingua, al livello di <i>analisi e controllo cognitivo</i> in relazione al funzionamento della conoscenza <i>contestualizzata</i> o <i>decontestualizzata</i> in diversi tipi di attività.</p> <p>J. Hamers e M. Blanc esaminano un modello schematico dei parametri cognitivi dell'elaborazione linguistica, secondo il quale è richiesto il livello più alto di analisi e controllo cognitivo per la conoscenza <i>decontestualizzata</i> nelle abilità metalinguistiche, mentre il livello più basso per la conoscenza <i>contestualizzata</i>. Tra questi due livelli, in ordine crescente, si collocano attività come conversazione, lettura e scrittura.</p> <p>In altre parole, per i compiti semplici di conversazione, che si basano su una situazione evidente (“contesto”), sono sufficienti livelli bassi di analisi della conoscenza e controllo cognitivo, mentre</p>
---	---

<p>(“контекст”), достаточны низкие уровни анализа знания и когнитивного контроля, а способность решать метаязыковые проблемы требует высоких уровней переработки информации по обеим линиям — и по линии манипулирования знанием, и по линии контроля за выбором необходимых средств его выражения.</p> <p>Р. Эллис [Ellis 1987: 238] обсуждает ряд публикаций Элен Бялисток (Bialystok), где рассматривается взаимодействие двух переменных, трактуемых в качестве континуумов.</p> <p>Первой из таких переменных является <i>анализируемость</i>, связанная с разграничением эксплицитного и имплицитного знания: предполагается, что обучаемый, владеющий анализируемым знанием, способен оперировать им путем его трансформирования, сравнения, использования для решения проблем и т.д.</p> <p>Вторая переменная — <i>автоматизированность</i> — увязывается с относительной легкостью доступа к разным единицам языкового знания. Предусматриваются четыре случая взаимодействия факторов анализируемости и автоматизированности:</p> <p>(А) – анализируемое + автоматизированное  (Б) – анализируемое – автоматизированное</p>	<p>la capacità di affrontare problemi metalinguistici richiede alti livelli di elaborazione dell’informazione su entrambi i fronti: sia per quanto riguarda la manipolazione della conoscenza, sia per quanto riguarda il controllo nella scelta dei mezzi necessari per esprimerla.</p> <p>R. Ellis (Ellis 1987: 238) discute una serie di pubblicazioni di Ellen Bialystok, in cui viene esaminata l’interazione di due variabili trattate come continuum.</p> <p>La prima di queste variabili è l’<i>analizzabilità</i>, legata alla distinzione tra conoscenza esplicita e implicita: si presume che chi apprende, possedendo una conoscenza analizzabile, sia in grado di utilizzarla attraverso la sua trasformazione, il suo confronto, il suo utilizzo per la risoluzione di problemi, ecc.</p> <p>La seconda variabile, l’<i>automatizzazione</i>, è legata alla relativa facilità di accesso a diverse unità di conoscenza linguistica.</p> <p>Sono previsti quattro casi di interazione tra i fattori di analizzabilità e automatizzazione:</p> <p>(A) – analizzabile + automatizzato  (B) – analizzabile – automatizzato</p>
---	--



<p>(В) + анализируемое + автоматизированное  (Г) + анализируемое – автоматизированное</p> <p>Такое взаимодействие этих двух параметров дает основания для следующих выводов:</p> <p>1) выполнение разных задач связано с использованием различных видов знания; самыми трудными являются те задачи, которые требуют знаний, маркированных по обоим факторам (случай В), а самыми легкими – те, которые не маркированы ни по одному из них (случай Б), в то время как промежуточную позицию по своей трудности занимают случаи, маркированные по одному из факторов, но не маркированные по другому (А и Г);</p> <p>2) разные типы обучаемых могут быть выделены в зависимости от того, каким видом знания они пользуются: дети и взрослые, овладевающие Я2 в естественных условиях, обычно характеризуются знанием типа (Б) на ранних стадиях и типа (А) на более поздних стадиях, а усваивающие Я2 в учебной обстановке, как правило, вначале приобретают знание типа (Г), после чего переходят к типу (В).</p> <p>В упомянутой работе не конкретизировано, что именно анализируется и/или автоматизируется. В отличие от этого Нила Бранскомб</p>	<p>(С) + analizzabile + automatizzato  (D) + analizzabile – automatizzato</p> <p>L'interazione di questi due parametri porta alle seguenti conclusioni:</p> <p>1) l'esecuzione di diversi compiti è legata all'utilizzo di vari tipi di conoscenza; i compiti più difficili sono quelli che richiedono conoscenze marcate da entrambi i fattori (caso C), mentre i più facili sono quelli non marcati da nessuno di essi (caso B) e infine la posizione intermedia per difficoltà è occupata dai casi in cui la conoscenza è marcata solo da uno dei fattori ma non dall'altro (A e D);</p> <p>2) si possono identificare diversi tipi di studenti a seconda del tipo di conoscenza che utilizzano: i bambini e gli adulti che apprendono una L2 in contesti naturali si caratterizzano solitamente per una conoscenza di tipo (B) nelle fasi iniziali e di tipo (A) nelle fasi successive; invece, coloro che apprendono una L2 in un ambiente scolastico acquisiscono di norma prima una conoscenza di tipo (D), per poi passare a una conoscenza di tipo (C).</p> <p>Nel lavoro menzionato non viene approfondito cosa esattamente venga analizzato e/o automatizzato.</p>
---	---

<p>[Branscomb 1988] указывает на необходимость учета того, какой специфический тип информации перерабатывается человеком.</p> <p>Она рассматривает особенности автоматической/контролируемой, бессознательной/осознаваемой переработки двух типов информации – знания фактов (декларативного знания) и знания процедур (процедурного знания), опираясь при этом на концепцию Дж. Андерсона, которая уже обсуждалась нами выше.</p> <p>Для выяснения особенностей автоматической/контролируемой переработки этих типов знания Н. Бранскомб определяет неосознаваемую переработку информации через три условия:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) индивид не знает, как происходит такая переработка;</li> <li>2) он не может подавлять или контролировать эти процессы, если они уже начались (по меньшей мере – без существенных усилий);</li> <li>3) в случаях, когда действия не являются несовместимыми, параллельно могут осуществляться более одного неосознаваемого процесса (или неосознаваемый процесс не будет мешать исполнению осознаваемого процесса). Существенно новым в трактовке особенностей неосознаваемой переработки является</li> </ol>	<p>Al contrario, Nila Branscomb (Branscomb 1988) sottolinea la necessità di considerare il tipo specifico di informazione che viene elaborato dall'individuo.</p> <p>Lei esamina le caratteristiche dell'elaborazione automatica/controllata e inconsapevole/consapevole di due tipi di informazioni, la conoscenza dei fatti (conoscenza dichiarativa) e la conoscenza delle procedure (conoscenza procedurale), basandosi sulla teoria di J. Anderson, che abbiamo già discusso sopra.</p> <p>Per chiarire le caratteristiche dell'elaborazione automatica/controllata di questi tipi di conoscenza, N. Branscomb definisce l'elaborazione inconsapevole delle informazioni attraverso tre condizioni:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) l'individuo non sa come avviene tale elaborazione;</li> <li>2) non può eliminare o controllare questi processi se sono già iniziati (almeno non senza sforzi significativi);</li> <li>3) nei casi in cui le azioni siano compatibili, in parallelo può avvenire più di un processo inconsapevole (o un processo inconsapevole non interferirà con l'esecuzione di un processo consapevole).</li> </ol> <p>Un aspetto sostanzialmente nuovo nella trattazione delle caratteristiche</p>
--	---

<p>у Н. Бранскомб разграничение <i>двух видов автоматичности</i>, вместе составляющих то, что обычно понимается под такой переработкой.</p> <p>В первом случае функционирует декларативное знание, и активация распространяется автоматически по ассоциативной сети – декларативной памяти. Сам процесс является неосознаваемым; люди не знают, как это происходит, и не могут это предотвратить. Похоже, что такая активация не мешает другим одновременно протекающим процессам, хотя она оказывает влияние на последующую переработку в течение короткого промежутка времени.</p> <p>Когда некоторые узлы, или концепты, активируются несколько раз подряд, они набирают силу; активация распространяется на другие связанные с ними концепты и они становятся более легко и быстро активируемыми.</p> <p>Второй вид неосознаваемого процесса связан с процедурной переработкой: исходные данные и полученный результат могут осознаваться, но сама переработка является неосознаваемой. Так, люди знают, что они могут выполнить определенную последовательность действий, или то, что они ее уже выполнили или еще не</p>	<p>dell'elaborazione inconsapevole in N. Branscomb è la distinzione tra <i>due tipi di automaticità</i>, che insieme costituiscono ciò che solitamente si intende con tale elaborazione.</p> <p>Nel primo caso, funziona la conoscenza dichiarativa e l'attivazione si propaga automaticamente attraverso la rete associativa della memoria dichiarativa. Il processo stesso è inconsapevole: le persone non sanno come avviene e non possono impedirlo.</p> <p>Sembra che tale attivazione non interferisca con altri processi in corso simultaneamente, anche se influenza l'elaborazione successiva per un breve intervallo di tempo.</p> <p>Quando alcuni nodi, o concetti, vengono attivati più volte di seguito, acquisiscono forza; l'attivazione si propaga verso altri concetti ad essi associati, rendendoli più facilmente e rapidamente attivabili.</p> <p>Il secondo tipo di processo inconsapevole è associato all'elaborazione procedurale: i dati iniziali e il risultato ottenuto possono essere consapevoli, ma il processo di elaborazione stesso è inconsapevole. Le persone sanno di poter eseguire una certa sequenza di azioni o di averla già eseguita o di non averla ancora eseguita, ma non hanno accesso a come lo fanno.</p>
--	---

<p>выполнили, но они просто не имеют доступа к тому, как они это делают.</p> <p>При этом Н. Бранскомб ссылается на работу [Johnson-Laird 1983: 466-467], где указывается следующее: “Демаркация между тем, что доступно для осознания и что недоступно для него, связана с различием между знанием того, что <i>что-то</i> происходит, и знанием, <i>как</i> нужно делать что-то”, и далее: ”Все научение зависит от неосознаваемых процессов, но эта зависимость более всего касается научения тому, <i>как</i> делать что-то”.</p> <p>Переработка информации обучаемым может проходить при взаимодействии разных факторов, в той или иной мере влияющих на характер процессов овладения языком. В работе [Gass &amp; Selinker 1994: 155-157] особое внимание обращается на взаимодействие автоматичности и контроля с учетом решающей роли <i>внимания</i>, которое может быть сфокусированным на формальной стороне языка или периферийным.</p> <p>С. Гэсс и Л. Селинкер рассматривают научение как процесс, подразумевающий перенос в долговременную память из рабочей памяти, который регулируется контролируемыми процессами.</p> <p>В зависимости от характера переработки информации (т.е.</p>	<p>In questo contesto, N. Branscomb fa riferimento al libro di Johnson-Laird (1983: 466-467), dove si afferma quanto segue: “La demarcazione tra ciò che è accessibile alla consapevolezza e ciò che non lo è, è legata alla differenza tra sapere che qualcosa accade e sapere come bisogna fare qualcosa”, e inoltre: “Ogni apprendimento dipende da processi inconsapevoli, ma questa dipendenza riguarda soprattutto l’apprendimento di come fare qualcosa.”</p> <p>L’elaborazione delle informazioni da parte dello studente può avvenire attraverso l’interazione di diversi fattori che influenzano in varia misura la natura dei processi di acquisizione della lingua. Nel libro di Gass &amp; Selinker (1994: 155-157), viene posta particolare attenzione all’interazione tra automaticità e controllo, tenendo conto del ruolo cruciale dell’attenzione, che può essere focalizzata sul lato formale della lingua o essere periferica.</p> <p>S. Gass e L. Selinker considerano l’apprendimento come un processo che implica il trasferimento dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine, regolato da processi controllati.</p> <p>A seconda del tipo di elaborazione delle informazioni (ovvero, elaborazione</p>
--	--

<p>контролируемой или автоматической переработки) и от того, на чем фокусируется внимание (т.е. является ли внимание сфокусированным или периферийным), выделяются следующие четыре возможные ситуации:</p> <p>(А) обучаемый фокусирует внимание на формальных особенностях Я2 при контролируемой переработке информации с опорой на заучивание правил;</p> <p>(Б) внимание к формальным особенностям Я2 является периферийным, переработка – контролируемой, пользование Я2 происходит с опорой на имплицитное научение и/или на усвоение по аналогии;</p> <p>(В) в ситуации теста внимание фокусируется на формальных особенностях языка, но переработка информации происходит автоматически;</p> <p>(Г) в коммуникативной ситуации внимание к формальным особенностям Я2 является периферийным, а переработка – автоматической.</p> <p>Сьюзен Гэсс и Л. Селингер обсуждают также работу [McLaughlin 1990], где <i>автоматичность</i> рассматривается вместе с <i>переструктурированием</i>; оба эти понятия трактуются как базовые для пользования языком.</p>	<p>controllata o automatica) e del tipo di attenzione (ovvero, se l'attenzione è focalizzata o periferica), si distinguono le seguenti quattro possibili situazioni:</p> <p>(A) lo studente focalizza l'attenzione sugli aspetti formali della L2 attraverso un'elaborazione controllata delle informazioni basata sullo studio delle regole;</p> <p>B) l'attenzione agli aspetti formali della L2 è periferica, l'elaborazione è controllata, e l'uso della L2 si basa su un apprendimento implicito e/o sull'assimilazione per analogia;</p> <p>(C) in una situazione di test l'attenzione si focalizza sugli aspetti formali della lingua, ma l'elaborazione delle informazioni avviene automaticamente;</p> <p>(D) in una situazione comunicativa, l'attenzione agli aspetti formali della L2 è periferica, mentre l'elaborazione è automatica.</p> <p>Susan Gass e L. Selinker prendono in esame anche l'articolo di McLaughlin (1990), in cui l'<i>automaticità</i> è considerata insieme alla <i>ristrutturazione</i>: entrambi questi concetti sono trattati come fondamentali per l'uso della lingua.</p>
---	--

<p>В ходе пользования языком имеет место взаимодействие ряда умений, связанных с перцептивной, когнитивной и социальной сферами. Чем более автоматизированы эти умения, тем легче их применять. Переструктурирование касается качественных изменений, которым подвергаются внутренние репрезентации в результате освоения нового. Научение чему-то означает включение (интегрирование) новой информации в систему знаний индивида, что вызывает необходимость изменения некоторых частей уже существующей системы, т.е. ее переструктурирования или реорганизации. Таким образом, каждая новая стадия языкового развития приводит к новой внутренней организации. Возможности постоянной перестройки структур памяти обычно объясняют со ссылкой на мнение Ф. Барлетта о том, что базовые структуры памяти постоянно развиваются под воздействием каждой крупницы добавляющегося опыта любого вида.</p> <p>С. Гэсс и Л. Селинкер [Gass &amp; Selinker 1994: 278] указывают, что развитие структур памяти более явно наблюдается у овладевающих Я2, чем у хорошо владеющих Я1 индивидов. Так, значение слова развивается по мере обучения, при этом не путем простого</p>	<p>Durante l'uso della lingua, vi è un'interazione di diverse abilità legate alle sfere percettiva, cognitiva e sociale. Più queste abilità sono automatizzate, più è facile applicarle. La ristrutturazione riguarda i cambiamenti qualitativi a cui vengono sottoposte le rappresentazioni interne a seguito di una nuova acquisizione.</p> <p>Imparare qualcosa implica l'inclusione (l'integrazione) di nuove informazioni nel sistema di conoscenze di un individuo, il che comporta la necessità di modificare alcune parti del sistema già esistente, ovvero la sua ristrutturazione o riorganizzazione.</p> <p>Pertanto, ogni nuova fase dello sviluppo linguistico porta a una nuova organizzazione interna. Le possibilità di continua ristrutturazione delle strutture di memoria sono solitamente spiegate facendo riferimento all'opinione di F. Bartlett secondo cui le strutture di base della memoria si evolvono continuamente sotto l'influenza di qualsiasi briciola di esperienza aggiunta.</p> <p>S. Gass e L. Selinker (1994: 278) affermano che lo sviluppo delle strutture di memoria è più evidente negli studenti di una L2 rispetto a coloro che possiedono una buona padronanza della L1. In questo modo, il significato di una parola si sviluppa durante l'apprendimento, non semplicemente attraverso l'aggiunta; per</p>
--	--

<p>добавления; для описания того, что в таких случаях происходит в памяти, необходима динамичная метафора, подразумевающая возможность “записи” и “стирания”, т.е. записанное должно время от времени изменять свое содержание, возможно – почти постоянно.</p> <p>Авторы поддерживают трактовку памяти Ф. Бартлеттом не как пассивного воспроизведения, а как процесса активного конструирования (что совпадает с позицией наших отечественных ученых). С этой точки зрения поиск значения слова – это не простое нахождение хранящейся в памяти фиксированной информации, а <i>конструктивный процесс</i>, предполагающий возможность разных степеней контроля за его реализацией.</p> <p>Процессы анализа и осознания знания обычно увязываются с разграничением <i>имплицитных</i> и <i>эксплицитных</i> знаний. Как уточняют [Gass &amp; Selinker 1994: 151-152], под имплицитным знанием понимается интуитивная информация, которой оперируют обучаемые; эксплицитная информация включает осознаваемое знание о языке, т.е. правила, формулируемые вербально.</p> <p>Авторы разъясняют, что при этом не обязательно подразумевается “верное” знание правил, на самом деле это</p>	<p>descrivere ciò che accade in questi casi nella memoria è necessaria una metafora dinamica, che implichi la possibilità di “registrazione” e “cancellazione”, ovvero ciò che è scritto deve, di tanto in tanto, cambiare il proprio contenuto, possibilmente quasi di continuo.</p> <p>Gli autori sostengono l’interpretazione della memoria di F. Bartlett non come una riproduzione passiva, ma come un processo di costruzione attiva (cosa che coincide con la posizione degli scienziati russi). Da questo punto di vista, la ricerca del significato di una parola non è una semplice scoperta di informazioni fisse immagazzinate nella memoria, ma un <i>processo costruttivo</i> che implica la possibilità di diversi gradi di controllo sulla sua realizzazione.</p> <p>I processi di analisi e consapevolezza della conoscenza sono solitamente collegati alla distinzione tra conoscenze <i>implicite</i> ed <i>esplicite</i>. Come precisano Gass &amp; Selinker (1994: 151-152), le conoscenze implicite si riferiscono alle informazioni intuitive di cui si avvalgono gli studenti, mentre le informazioni esplicite includono la conoscenza consapevole della lingua, ossia le regole formulate verbalmente.</p> <p>Gli autori spiegano che ciò non implica necessariamente una precisa conoscenza delle regole, anzi a dire il vero non è mai così. Gran parte di ciò che i parlanti di L1</p>
---	---

<p>далеко не так. Значительная часть известного говорящим на Я1 или Я2 об используемом ими языке не поддается вербализации; мы не всегда знаем правила, лежащие за тем, что мы продуцируем. И имплицитное, и эксплицитное знание функционируют при продуцировании высказываний говорящими на Я1 и Я2, хотя носители языка меньше опираются на эксплицитное, чем на имплицитное знание, они обращаются к эксплицитному знанию в случаях затруднений. В этой связи представляет интерес описание специфических особенностей «неявного знания», которое дается в коллективной монографии «Практический интеллект» [2002].</p> <p>Р. Стернберг и его коллеги отмечают, что неявные знания, как правило, возникают самостоятельно, (т.е. скорее благодаря собственному опыту, а не в результате специального обучения), поэтому они, как правило, трудно объяснимы, часто остаются невысказанными, невыраженными, плохо осознаются и их важность в достижении практического успеха. Неявные знания являются процедурными по своей природе, они связаны с конкретным применением в конкретных ситуациях или классе ситуаций. Они управляют поведением</p>	<p>o L2 sanno della lingua che utilizzano non si presta alla verbalizzazione, non sempre conosciamo le regole che sottendono ciò che produciamo.</p> <p>Sia la conoscenza implicita che esplicita agiscono nella produzione di enunciati da parte dei parlanti di L1 e L2, sebbene i parlanti madrelingua si basino meno sulla conoscenza esplicita rispetto a quella implicita, ricorrendo alla conoscenza esplicita in caso di difficoltà.</p> <p>A questo proposito, è interessante la descrizione delle caratteristiche specifiche della “conoscenza tacita” fornita nella monografia collettiva <i>Intelletto pratico</i> (2002).</p> <p>R. Sternberg e i suoi colleghi notano che le conoscenze tacite, di regola, affiorano autonomamente (cioè, grazie all’esperienza personale, piuttosto che attraverso uno studio apposito) e sono quindi difficilmente spiegabili, spesso rimangono celate, inesprese e anche la loro importanza nel raggiungimento del successo pratico viene riconosciuta poco.</p> <p>Le conoscenze tacite sono di natura procedurale, legate all’applicazione concreta in specifiche situazioni o classi di situazioni.</p> <p>Esse guidano il comportamento e solitamente non sono basate su un’analisi</p>
---	--



<p>и в их основе обычно не лежит осознанный анализ. Люди могут не знать то, чем обладают, и/или могут считать, что эти знания очень трудно описать, а когда все-таки требуется описать такие знания, часто воспроизводятся декларативные правила. Неявные знания могут быть осмыслены с учетом качественно различающихся уровней абстрагирования. На самом низком, наименее абстрактном уровне это сложные отображения пар «условие – действие»: ЕСЛИ...ТОГДА.</p> <p>С. Гэсс и Л. Селингер подчеркивают, что при трактовке знания с позиций континуума легче объяснить, как эксплицитное знание может становиться имплицитным и наоборот. Этот вопрос непосредственно связан с дискуссией о возможностях прямого перехода “выученного” в “освоенное”.</p> <p style="text-align: center;"><b>Возможности перехода “выученного” знания в “освоенное” знание</b></p> <p>Обзор обширной литературы по вопросу соотношения понятий “выученного” и “освоенного”, “приобретенного”, “благоприобретенного” (<i>learnt knowledge, pedagogical rules</i> и <i>acquired knowledge, internalized rules</i>)</p>	<p>consapevole. Le persone possono non essere consapevoli di ciò che fanno e/o possono ritenere che tali conoscenze siano molto difficili da descrivere, eppure quando viene richiesto di descriverle, spesso vengono riprodotte regole dichiarative. Le conoscenze tacite possono essere intese considerando distinti livelli qualitativi di astrazione.</p> <p>Al livello più basso e meno astratto si trovano rappresentazioni complesse di coppie “condizione – azione”: SE...ALLORA.</p> <p>S. Gass e L. Selinker sottolineano che, considerando la conoscenza come un continuum, risulta più facile spiegare come la conoscenza esplicita possa diventare implicita e viceversa. Questa questione è strettamente legata alla discussione sulle possibilità di passaggio diretto dall’“appreso” all’ “assimilato”.</p> <p style="text-align: center;"><b>Le possibilità di passaggio dalla conoscenza “appresa” alla conoscenza “assimilata”</b></p> <p>Una panoramica della vasta letteratura sulla relazione tra i concetti di “appreso” e “assimilato”, “acquisito”, “acquisito naturalmente” (<i>learnt knowledge, pedagogical rules</i> e <i>acquired knowledge, internalized rules</i>) è presentata nel libro di Ellis (1987: 229-246), dove vengono</p>
--	--

<p>приводится в книге [Ellis 1987: 229-246], где выделены следующие три точки зрения на эту проблему.</p> <p>Первая точка зрения увязывается с идеями С. Крашена [Krashen 1982], который четко разграничивает <i>два типа языкового знания</i> при усвоении Я2. По его мнению, “благоприобретение” знания происходит автоматически, когда обучаемый вовлечен в естественную коммуникацию, где внимание фокусируется на <i>значении</i> сообщений. “Выучивание” имеет место в результате целенаправленного обучения, при котором акцентируются <i>формальные</i> признаки Я2.</p> <p>При этом благоприобретенное знание включает неосознаваемые правила Я2, в то время как выученное знание состоит из метаязыковых правил, которые могут использоваться только в качестве “Монитора”, регулирующего оперирование приобретенными знаниями. С. Крашен подчеркивает, что эти два вида знания существуют абсолютно раздельно и не связаны друг с другом; он категорически оспаривает правомерность точки зрения, согласно которой выученное знание способно превращаться в приобретенное, полагая, что выучивание правила не может прямо приводить к овладению знанием.</p>	<p>evidenziate le seguenti tre prospettive su questo problema.</p> <p>La prima prospettiva è associata alle idee di S. Krašen (Krašen 1982), che distingue chiaramente <i>due tipi di conoscenza linguistica</i> nell’assimilazione della L2. Secondo lui, l’“acquisizione naturale” della conoscenza avviene automaticamente quando lo studente è coinvolto in una comunicazione naturale, dove l’attenzione è focalizzata sul <i>significato</i> dei messaggi. L’“apprendimento”, invece, si verifica come risultato di un’istruzione intenzionale in cui vengono accentuati i tratti <i>formali</i> della L2.</p> <p>La conoscenza acquisita naturalmente comprende regole inconsapevoli della L2, mentre la conoscenza appresa consiste in regole metalinguistiche che possono essere utilizzate solo come “Monitor”, che regola l’utilizzo delle conoscenze acquisite.</p> <p>S. Krašen sottolinea che questi due tipi di conoscenza esistono in modo assolutamente separato e non sono collegati tra loro. Egli contesta categoricamente la legittimità della prospettiva secondo cui la conoscenza appresa possa trasformarsi in conoscenza acquisita, ritenendo che l’apprendimento</p>
---	---

<p>В числе аргументов в пользу раздельности существования названных видов знаний С. Крашен называет следующие: овладение знанием может происходить без выучивания правил (это имеет место в естественных условиях), а выучивание правил еще не обеспечивает владения ими, к тому же даже лучшие ученики могут выучить далеко не все грамматические правила; большинство таких правил является слишком трудным для усвоения. Более того, С. Крашен указывает и на тот факт, что нередко лингвисты тратят годы на успешное описание правил, которые легко благоприобретаются. Признавая, что иногда правило может быть выучено до его освоения (в этом случае имеется в виду чисто временной параметр, а не степень или качество усвоения знания), С. Крашен тем не менее не соглашается с трактовкой выучивания как предпосылки освоения, приобретения знания.</p> <p>При обсуждении точки зрения С. Крашена, Р. Эллис приводит результаты исследований разных авторов, как поддерживающих, так и отвергающих идею раздельного функционирования выученных и благоприобретенных знаний. Дж. Хеймерс и М. Бланк [Hamers &amp; Blanc 1989: 228-229] также посвящают отдельный параграф своей</p>	<p>di una regola non può portare direttamente all'acquisizione della conoscenza.</p> <p>Tra gli argomenti a favore della distinzione dei tipi di conoscenza menzionati, S. Krašen definisce quanto segue: l'acquisizione della conoscenza può avvenire senza l'apprendimento delle regole (ciò accade in condizioni naturali), mentre l'apprendimento delle regole ancora non garantisce la loro padronanza; inoltre, persino i migliori studenti possono apprendere solo una parte delle regole grammaticali, poiché la maggior parte di esse è troppo difficile da assimilare. Inoltre, S. Krašen sottolinea il fatto che spesso i linguisti impiegano anni per delineare regole che vengono facilmente acquisite. Pur riconoscendo che a volte una regola possa essere appresa prima di essere assimilata (in questo caso si intende un parametro puramente temporale e non il grado o la qualità dell'assimilazione della conoscenza), S. Krašen non concorda comunque con l'interpretazione dell'apprendimento come presupposto dell'assimilazione e acquisizione della conoscenza.</p> <p>Nella discussione della posizione di S. Krašen, R. Ellis presenta i risultati di ricerche di diversi autori, alcuni dei quali supportano e altri respingono l'idea del funzionamento separato delle conoscenze apprese e acquisite naturalmente. J. Hamers e M. Blanc (Hamers &amp; Blanc</p>
--	---

<p>книги разработанной С. Крашеном модели Монитора как контролирующей системы, способной модифицировать или корректировать спонтанную речь на основе выученных правил.</p> <p>Они квалифицируют модель С. Крашена как часть более общей модели, предусматривающей переработку языкового материала с помощью трех внутренних механизмов: фильтра, организатора и монитора (первые два функционируют как неосознаваемые, а третий – как осознаваемый). После отсылки читателя к ряду публикаций, авторы которых критикуют позицию С. Крашена, Дж. Хеймерс и М. Бланк высказывают свое категорично-отрицательное мнение по поводу идеи Монитора прежде всего на том основании, что понятия выучивания и приобретения, освоения еще не получили четкого определения.</p> <p>Вторая точка зрения признает, что хотя обучаемый пользуется разными видами знаний, они не являются полностью автономными.</p> <p>Согласно “слабому” варианту этой позиции, осознаваемые правила, которые выучиваются в результате школьного обучения, являются аномальными, поэтому обучаемые формируют свои собственные различающиеся репрезентации этих</p>	<p>1989: 228-229) dedicano anche un paragrafo a parte del loro libro al modello del Monitor sviluppato da S. Krašen come sistema di controllo in grado di modificare o correggere il linguaggio spontaneo sulla base delle regole apprese.</p> <p>Essi qualificano il modello di S. Krašen come parte di un modello più generale che prevede l’elaborazione del materiale linguistico con l’aiuto di tre meccanismi interni: filtro, organizzatore e monitor (i primi due funzionano in modo inconsapevole, mentre il terzo funziona in modo consapevole).</p> <p>Dopo aver rimandato il lettore a una serie di pubblicazioni i cui autori criticano la posizione di S. Krašen, J. Hamers e M. Blanc esprimono un’opinione categoricamente negativa sull’idea del Monitor, principalmente basandosi sul fatto che i concetti di apprendimento e acquisizione non hanno ancora ricevuto una definizione chiara.</p> <p>Il secondo punto di vista riconosce che, sebbene lo studente utilizzi diversi tipi di conoscenze, queste non sono completamente autonome.</p> <p>Secondo la versione “meno rigida” di questa posizione, le regole consapevoli apprese attraverso l’istruzione scolastica sono anomale, motivo per cui gli studenti</p>
---	--

<p>правил. Поскольку выученные правила не описывают того внутреннего знания, которое функционирует в естественной коммуникации, не удивительно, что такие правила и не могут рассматриваться как обеспечивающие речевое поведение как таковое. Тем не менее эти правила все-таки выполняют определенную роль, фокусируя внимание учеников на “критических” признаках понятий, которые им предстоит вывести самим; отсюда следует, что правила служат “облегчителями” усвоения знаний. Как бы то ни было, здесь также отсутствует признание того, что выученное знание может переходить в статус приобретенного.</p> <p>“Сильный” вариант второй точки зрения допускает переход от выученного к приобретенному и наоборот. Указывается, что выучивание связано со вторичной памятью, которая сохраняет материал дольше двух минут, но он постепенно утрачивается, если не используется время от времени; освоение же может быть связано с иным видом памяти (она названа “третичной”), откуда знание не утрачивается, даже если оно не используется. Подобно С. Крашену, приобретение трактуется как продукт коммуникативного опыта, однако допускается, что может использоваться</p>	<p>formano le proprie rappresentazioni distinte di queste regole.</p> <p>Poiché le regole apprese non descrivono la conoscenza interna che agisce nella comunicazione naturale, non sorprende che tali regole non possano essere considerate come garante del comportamento linguistico in quanto tale. Tuttavia, queste regole svolgono comunque un determinato ruolo, focalizzando l’attenzione degli studenti sui tratti “critici” dei concetti che devono dedurre da soli. Ne consegue che le regole servono come “facilitatori” dell’assimilazione delle conoscenze. In ogni caso, anche qui manca la certezza che la conoscenza appresa possa trasformarsi in conoscenza acquisita.</p> <p>La versione “forte”, ovvero più rigida, del secondo punto di vista ammette il passaggio dalla conoscenza appresa a quella acquisita e viceversa. Viene spiegato che l’apprendimento è legato alla memoria secondaria, che conserva il materiale per più di due minuti, ma che gradualmente si perde se non viene utilizzato di tanto in tanto; mentre l’acquisizione potrebbe essere associata a un altro tipo di memoria (chiamata “terziaria”), in cui la conoscenza non viene persa, anche se non viene utilizzata. Similmente a S. Krašen, l’acquisizione è</p>
--	--

<p>и недавно выученный материал, составляющий часть вторичной памяти; когда такое случается, возможен переход из вторичной памяти в третичную, т.е. выученное становится освоенным.</p> <p>В работе [Ellis 1987] обсуждается разработанная Элен Бялисток модель овладения Я2, которая основывается на <i>двух взаимодействующих видах знания</i> – имплицитном и эксплицитном (описание этих видов знаний хорошо согласуется с понятиями приобретенного и выученного знания у С. Крашена); в качестве механизма, благодаря которому эксплицитное знание становится имплицитным, названа <i>практика</i>. Таким образом, имплицитное знание может формироваться двумя путями:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) главный путь – это “неосознаваемое благоприобретение”;</li> <li>2) вспомогательный путь – через автоматизацию эксплицитного знания благодаря практике.</li> </ol> <p>Ряд авторов увязывает выученное и приобретенное через понятие автоматизации, которое опирается на разграничение контролируемой и автоматической переработки информации. Контролируемая переработка требует активного внимания, поэтому только</p>	<p>considerata come il prodotto dell’esperienza comunicativa, sebbene si ammetta che si possa utilizzare anche il materiale appreso di recente, che fa parte della memoria secondaria. Quando ciò accade, è possibile che si verifichi un passaggio dalla memoria secondaria a quella terziaria, ovvero il materiale appreso diventa assimilato.</p> <p>Nel libro (Ellis 1987) si discute il modello di acquisizione della L2 sviluppato da Ellen Bialystok, che si basa su <i>due tipi di conoscenza interconnessi</i>: implicita ed esplicita (una descrizione che si allinea bene con i concetti di conoscenza acquisita e appresa di S. Krašen). La <i>pratica</i> è identificata come il meccanismo che consente alla conoscenza esplicita di diventare implicita.</p> <p>Di conseguenza, la conoscenza implicita può formarsi in due modi:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) la via principale è “l’acquisizione naturale inconsapevole”;</li> <li>2) la via secondaria è l’automatizzazione della conoscenza esplicita grazie alla pratica.</li> </ol> <p>Diversi autori collegano la conoscenza appresa e acquisita attraverso il concetto di automatizzazione, che si basa sulla distinzione tra elaborazione controllata e automatica delle informazioni. L’elaborazione controllata richiede</p>
---	---

<p>ограниченное число признаков может контролироваться одновременно без их интерференции; автоматическая переработка происходит без активного контроля или внимания.</p> <p>Указания на то, что автоматические процессы осваиваются после предварительной контролируемой переработки, ведут к признанию реальности перехода от контролируемого к автоматическому оперированию знанием, что делает излишним постулирование двух независимых друг от друга видов знания или разграничения, выученного и освоенного, приобретенного знания.</p> <p>Третья точка зрения исходит из того, что необходимо учитывать неоднородность самого знания и условий его усвоения, стратегий обучаемых; иначе говоря, ставится вопрос о <i>взаимодействии ряда переменных</i>.</p> <p>В частности, внимание акцентируется на взаимозависимости между использованием знания и его усвоением: тип пользования языком, в который вовлечен обучаемый, определяет вид усваиваемого им знания. Соответственно разные виды знания используются при разных типах пользования языком. Более поздний обзор критических замечаний в адрес концепции С. Крашена со ссылками на</p>	<p>un'attenzione attiva, per cui solo un numero limitato di tratti può essere controllato simultaneamente senza interferenza; l'elaborazione automatica avviene senza controllo attivo o attenzione.</p> <p>Le indicazioni sul fatto che i processi automatici vengono padroneggiati dopo un'elaborazione controllata preliminare portano al riconoscimento della realtà del passaggio dall'elaborazione controllata della conoscenza a quella automatica, rendendo superflua la postulazione di due tipi di conoscenza indipendenti l'uno dall'altro o la distinzione tra conoscenza appresa e assimilata, acquisita.</p> <p>Il terzo punto di vista parte dal presupposto che sia necessario considerare l'eterogeneità della conoscenza stessa, delle condizioni di assimilazione e delle strategie degli studenti. In altre parole, si solleva la questione dell'<i>interazione di una serie di variabili</i>. In particolare, si pone l'accento sull'interdipendenza tra l'utilizzo della conoscenza e la sua assimilazione: il tipo di uso della lingua in cui lo studente è coinvolto determina il tipo di conoscenza che viene assimilata.</p> <p>Di conseguenza, vengono utilizzati tipi diversi di conoscenza a seconda dei vari usi della lingua. Nel libro di Gass &amp;</p>
--	--

<p>публикации последних лет содержится в книге [Gass &amp; Selinker 1994: 144-160], где, в частности, рекомендуется ознакомиться с анализом модели Монитора в работах разных авторов и приводятся следующие возражения против идеи формирования у обучаемого отдельных систем знаний. С. Гэсс и Л. Селинкер считают очевидным, что обучаемые по-разному интериоризируют (т.е. переводят во внутренний план) воспринимаемую ими информацию, однако они ставят под сомнение правомерность утверждения, что при этом формируются две независимые системы, т.е. изученное не может стать частью того, чем обучаемый овладел. Но если свидетельством “овладения” является беглая, не контролируемая сознанием речь, то оказывается, что выученное никогда не будет использоваться в такой речи. К тому же хранение информации о некоторой грамматической структуре в двух отдельных системах было бы неэффективным для мозга способом пользования разными видами информации. Второе возражение против разграничения выучивания/овладения связано с теми, кто изучает Я2 только в учебной ситуации: часть их обучают через Я1, а часть – через Я2. Согласно С. Крашену,</p>	<p>Selinker (1994: 144-160) si trova una raccolta più recente delle note critiche alla teoria di S. Krašen, con riferimenti a pubblicazioni degli ultimi anni. Qui, in particolare, si consiglia di prendere visione dell’analisi del modello del Monitor in opere di vari autori e vengono esposte le seguenti obiezioni all’idea di formazione, nello studente, di sistemi separati di conoscenze. S. Gass e L. Selinker ritengono evidente che gli studenti interiorizzano (ovvero, traducono nel piano interno) le informazioni assimilate in modo diverso; tuttavia, mettono in dubbio la legittimità dell’affermazione secondo cui si formano due sistemi indipendenti, ovvero che ciò che è stato studiato non possa diventare parte di ciò che lo studente ha acquisito.</p> <p>Ma se l’acquisizione di una lingua si manifesta attraverso un discorso fluente, senza controllo consapevole, risulta allora che ciò che è stato appreso non verrà mai utilizzato in questo tipo di discorso. Inoltre, conservare le informazioni di una struttura grammaticale in due sistemi separati sarebbe un modo inefficace per il cervello di utilizzare diversi tipi di informazioni.</p> <p>La seconda obiezione contro la distinzione apprendimento/acquisizione riguarda coloro che studiano L2 solo in contesti didattici: alcuni vengono istruiti</p>
---	--



<p>у первых может образоваться только продукт выучивания при отсутствии какой бы то ни было возможности пользоваться чем-то освоенным. Однако говорение инициируется через освоенное.</p> <p>В таких случаях возникает вопрос: как же обучаемый с “выученной” системой продуцирует высказывания? Третье возражение связано с тем, что С. Крашен не приводит ни доказательств раздельности двух систем знаний, ни способов демонстрации такой раздельности; отсутствие критериев проверки гипотезы делает невозможной ее оценку. С. Гэсс и Л. Селинкер указывают и на отсутствие критериев для проверки гипотезы Монитора, т.е. для установления того, когда Монитор используется и когда он не используется (например, простое фокусирование внимания на форме высказывания еще не является гарантией использования Монитора).</p> <p>Согласно этой гипотезе, Монитор включает выученное знание, единственная функция которого состоит в “редактировании” высказываний.</p> <p>Следовательно, Монитор может использоваться только в продуцировании речи, но не в понимании речи, для которого он</p>	<p>attraverso la L1, mentre altri attraverso la L2. Secondo S. Krašen, nei primi potrebbe formarsi solo il prodotto dell'apprendimento, in mancanza di una qualche possibilità di utilizzare qualcosa che è stato assimilato.</p> <p>Tuttavia, la conversazione si avvia con ciò che è stato assimilato.</p> <p>In tali casi sorge la domanda: come fa uno studente con un sistema “appreso” a produrre enunciati? La terza obiezione riguarda il fatto che S. Krašen non fornisce né prove della distinzione dei due sistemi di conoscenza, né modi per dimostrare questa distinzione. L'assenza di criteri per la verifica dell'ipotesi rende impossibile la sua valutazione. S. Gass e L. Selinker sottolineano anche la mancanza di criteri per la verifica dell'ipotesi del Monitor, ovvero per stabilire quando il Monitor viene utilizzato e quando no (ad esempio, il semplice focalizzarsi sulla forma dell'enunciato ancora non garantisce l'utilizzo del Monitor).</p> <p>Secondo questa ipotesi, il Monitor include la conoscenza appresa, la cui unica funzione è quella di “redigere” gli enunciati.</p> <p>Di conseguenza, il Monitor può essere utilizzato solo nella produzione del discorso, ma non nella comprensione, per</p>
--	---

<p>бесполезен. Как же понимают речь те, у кого нет освоенной системы Знаний?</p> <p>Авторы отмечают при этом, что их замечание не следует понимать как утверждение, что обучаемые или носители языка не контролируют свою речь: самоисправления являются продуктом мониторинга, однако важно разграничить два понятия: <i>Monitoring</i> и <i>monitoring</i> (не случайно и в нашем тексте фигурируют два разных слова, одно из которых начинается с прописной буквы, а другое — со строчной).</p> <p>В первом случае речь идет о <i>теоретическом конструкте</i> в рамках концепции С. Крашена, а во втором – о <i>деятельности</i>, при которой индивид уделяет внимание своей речи (например, когда обучаемый обращает внимание на успешность использования некоторого языкового явления и далее оказывается способным применить его при продолжении разговора). Подробное обсуждение идей С. Крашена и других авторов имеет место в работах И.Л. Медведевой (см., например, [Медведева 1998; 1999а; 1999б]).</p> <p>В отечественной психологии и методике обучения иностранным языкам возможность/невозможность прямого перехода, выученного в освоенное в течение нескольких</p>	<p>la quale è inutile. Allora come fanno a comprendere il discorso coloro che non hanno un sistema di conoscenze assimilato?</p> <p>Gli autori fanno notare che la loro osservazione non va interpretata come un'affermazione secondo cui gli studenti o i parlanti madrelingua non controllano il proprio discorso: le autocorrezioni sono il risultato del <i>monitoring</i>, ovvero monitoraggio. Tuttavia, è importante distinguere due concetti: <i>Monitoring</i> e <i>monitoring</i> (non a caso nel nostro testo compaiono due parole diverse, una delle quali inizia con la lettera maiuscola e l'altra con la minuscola).</p> <p>Nel primo caso si tratta di un <i>costrutto teorico</i> in merito alla teoria di S. Krašen, mentre nel secondo caso si parla di <i>un'attività</i> in cui l'individuo presta attenzione al proprio discorso (ad esempio, quando uno studente pone attenzione all'utilizzo corretto di un certo fenomeno linguistico e successivamente si dimostra capace ad applicarlo nel proseguimento della conversazione). Una discussione dettagliata delle idee di S. Krašen e di altri autori si trova nelle opere di I.L. Medvedeva (vedi, ad esempio, Medvedeva 1998; 1999a; 1999b).</p> <p>Nella psicologia russa e nella metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere, la possibilità/impossibilità del passaggio</p>
---	---

<p>десятилетий, обсуждается как проблема взаимоотношения между знаниями и навыками. Так, по мнению Б.В. Беляева, “учащиеся, с одной стороны, изучают иностранный язык, а с другой – овладевают речью на иностранном языке. Хотя теоретическое изучение языка и практическое овладение им и должны в условиях школьного обучения неразрывно объединяться друг с другом, однако эти моменты не являются все же тождественными (как не тождественны вообще язык и речь)” [Беляев 1965: 27]. При рассмотрении практических речевых навыков и умений Б.В. Беляев предостерегает от смешения соответствующих понятий и настаивает на строгом разграничении первичных и вторичных умений, подчеркивая, что подлинная речь представляет собой вторичное умение, которое основывается не столько на знаниях, сколько на навыках. Поскольку речь представляет собой творческую деятельность, а речевые навыки являются лишь компонентами речевых умений, Б.В. Беляев делает вывод о несостоятельности положения “от знаний к навыкам”: “От языковых знаний возможен непосредственный переход лишь к первичным умениям; речевые навыки же образуются только в результате многократного повторения</p>	<p>diretto dal sapere appreso al sapere acquisito viene discussa da diversi decenni come un problema di correlazione tra conoscenze e competenze.</p> <p>Secondo B.V. Beljaev, “gli studenti, da un lato, studiano una lingua straniera, e dall’altro, acquisiscono la capacità di parlare in quella lingua. Sebbene lo studio teorico della lingua e l’acquisizione pratica debbano essere indissolubilmente uniti tra loro secondo le condizioni dell’insegnamento scolastico, questi aspetti non sono comunque identici (così come, generalmente, la lingua e il discorso non sono identici)” (Beljaev 1965: 27).</p> <p>Nel considerare le competenze e abilità linguistiche pratiche, B.V. Beljaev mette in guardia dal confondere i relativi concetti e insiste sulla netta distinzione tra abilità primarie e secondarie, sottolineando che il discorso autentico rappresenta un’abilità secondaria che si basa non tanto sulle conoscenze quanto sulle competenze.</p> <p>Poiché il discorso è un’attività creativa, mentre le competenze linguistiche sono solo componenti delle abilità linguistiche, B.V. Beljaev trae le conclusioni sull’infondatezza della posizione “dalle conoscenze alle competenze”: “Dalle conoscenze linguistiche è possibile un passaggio diretto solamente verso le</p>
--	---

<p>соответствующего умения, т.е. в результате речевой практики” [Op. cit.: 28].</p> <p>Далее указывается также, что “знание языка и практическое владение им требуют различных психологических предпосылок и различных нервно-мозговых механизмов” [Op. cit.: 37].</p> <p>Последнее из приведенных высказываний Б.В. Беляева подкрепляется им ссылкой на книгу Ю.А. Самарина, где сказано, что “знание о том, что надо делать, и само действие имеют разные механизмы” [Самарин 1962: 357]. Обращение к первоисточнику показывает, что следовало бы дать продолжение этой цитаты: “и одно не покрывает другое”, а также уточнить, что автор имел в виду определенный случай перевода элементарного знания (зрительного представления) о том, как ребенок должен держать ложку, в двигательный навык (вырванная из контекста фраза на самом деле начинается со слова “Здесь”). Кроме того, представляются важными указания Ю.А. Самарина на то, что степень связи знаний и навыков в обучении может быть различной, она определяется спецификой учебных предметов; к тому же “не всякое знание превращается в навык, но навык обычно формируется через знание” [Op. cit.: 354].</p>	<p>abilità primarie; le competenze linguistiche si formano solo a seguito di una continua ripetizione dell’abilità corrispondente, cioè a seguito della pratica linguistica” (Op.cit.:28).</p> <p>Si afferma inoltre che “la conoscenza della lingua e la sua padronanza a livello pratico richiedono diverse premesse psicologiche e diversi meccanismi neuro-cerebrali” (Op.cit.:37).</p> <p>L’ultima tra le affermazioni riportate di B.V. Beljaev è supportata da un riferimento al libro di J.A. Samarin, in cui si afferma che “la conoscenza di ciò che bisogna fare e l’azione stessa hanno meccanismi diversi” (Samarin 1962: 357).</p> <p>Un appello alla fonte originale mostra che sarebbe opportuno completare questa citazione “e l’una non copre l’altra”, e specificare che l’autore si riferiva a un caso specifico di traduzione della conoscenza elementare (della rappresentazione visiva) su come un bambino dovrebbe tenere un cucchiaino, nella competenza motoria (la frase estrapolata dal contesto in realtà inizia con la parola “Qui”).</p> <p>Oltre a questo, sono rilevanti le osservazioni di Ju.A. Samarin sul fatto che il grado di connessione tra conoscenze e competenze nell’insegnamento può variare, essendo determinato dalle specificità delle materie di studio. Inoltre, “non tutte le conoscenze si trasformano in</p>
--	--

<p>Таким образом, становится очевидным, что уже в 60-е гг. была актуальной задача учета специфики формирования различающихся по своему характеру знаний и навыков и взаимоотношений между теми и другими. Подробное обсуждение ряда затрагивавшихся выше вопросов мы находим в книге В.А. Артемова [1966], где, в частности, выделены специальные главы (лекции) о произвольном и непроизвольном, осознаваемом и неосознаваемом в обучении иностранным языкам, о соотношении языкового правила и речевого действия и т.д.</p> <p>Подчеркнув, что в выработке речевых навыков решающая роль принадлежит не повторению, а пониманию, В.А. Артемов предлагает разграничить первичное умение как возможность выполнять заданное действие при произвольном внимании и вторичное умение как возможность выполнить заданное действие при послепроизвольном внимании; эти виды внимания различаются тем, что произвольное внимание является целенаправленным и осознанным, а послепроизвольное целенаправленным, но не осознанным [Op. cit.: 247].</p>	<p>competenze, ma la competenza solitamente si forma attraverso la conoscenza” (Op. cit.: 354).</p> <p>In questo modo diventa chiaro che già negli anni ‘60 era di attuale importanza considerare la specificità della formazione di conoscenze e competenze diverse e delle relazioni tra le une e le altre. Una discussione dettagliata di alcune delle questioni sopra menzionate la troviamo nel libro di V.A. Artemov (1966), dove, in particolare, sono dedicati interi capitoli (lezioni) alla distinzione tra volontario e involontario, consapevole e inconsapevole nell’apprendimento delle lingue straniere, al rapporto tra regola linguistica e azione comunicativa, e così via.</p> <p>Sottolineando che nella formazione delle competenze linguistiche il ruolo decisivo non spetta alla ripetizione, ma alla comprensione, V.A. Artemov propone di distinguere tra l’abilità primaria come capacità di eseguire un’azione assegnata con attenzione volontaria e l’abilità secondaria come capacità di eseguire un’azione assegnata con attenzione automatica. Questi tipi di attenzione differiscono in quanto l’attenzione volontaria è mirata e consapevole, mentre quella automatica è mirata, ma non consapevole (Op. cit.: 247).</p>
--	---

<p>Исходя из диалектического взаимодействия и взаимопереходов непроизвольного и произвольного, неосознаваемого и осознаваемого, В.А. Артемов делает вывод: “Можно, начав обучение языку с непроизвольной неосознаваемой практики в устной речи, дойти совершенно органически до произвольного осознанного владения системой изучаемого иностранного языка. И наоборот, начав это обучение с произвольного осознанного усвоения правил языка, совершенно органически (в смысле соблюдения психологических правил) дойти до непроизвольного и неосознаваемого говорения на иностранном языке” [Op. cit.: 301-302].</p> <p>Дальнейшее развитие идей Б.В. Беляева, В.А. Артемова и других отечественных ученых мы находим в работах И.А. Зимней [1985; 1989; 1991]. И.А. Зимняя неоднократно отмечает, что в качестве продукта учебной деятельности при овладении Я2/ИЯ выступает совокупность усвоенных языковых знаний и сформированных программ действий. Она отмечает, что введенное В.А. Артемовым и Б.В. Беляевым понятие вторичного (творческого) умения не имеет аналогов в зарубежной методике. Трактую первичное умение как неотъемлемую фазу формирования</p>	<p>Partendo dall’interazione dialettica e dai reciproci passaggi tra l’involontario e il volontario, l’inconsapevole e il consapevole, V.A. Artemov conclude: “Si può, iniziando lo studio di una lingua con una pratica spontanea e inconsapevole della comunicazione orale, arrivare in modo completamente naturale a una padronanza volontaria e consapevole del sistema della lingua straniera studiata. E viceversa, iniziando questo studio con l’assimilazione volontaria e consapevole delle regole della lingua, si può giungere in modo del tutto naturale (nel senso del rispetto delle regole psicologiche) a una comunicazione spontanea e inconsapevole nella lingua straniera” (Op. cit.: 301-302).</p> <p>Lo sviluppo successivo delle idee di B.V. Beljaev, V.A. Artemov e di altri scienziati russi lo troviamo nelle opere di I.A. Zimnjaja (1985; 1989; 1991). I.A. Zimnjaja fa notare ripetutamente che, come prodotto dell’attività di studio nell’acquisizione della L2/LS, si ha una combinazione di conoscenze linguistiche acquisite e programmi d’azione formati. Zimnjaja osserva che il concetto di abilità secondaria (creativa) introdotto da V.A. Artemov e B.V. Beljaev non ha analoghi nella metodologia estera.</p> <p>Interpretando l’abilità primaria come una fase imprescindibile della formazione di</p>
--	--

<p>навыка, И.А. Зимняя в своих книгах показывает структуру составляющих вторичного творческого речевого умения, детально рассматривает условия успешности формирования навыка как определенного уровня совершенства действия, обсуждает различия между навыками и автоматизированными операциями, внешние и внутренние критерии сформированности навыка, особенности перехода от внешней речи к внутренней, от внешнего контроля и оценки успешности пользования языком со стороны преподавателя к внутреннему контролю и самооценке. Подчеркивается также, что в процессе научения меняется общая структура знаний, навыков, умений по линии все большей их обобщенности, свернутости, меньшей контролируемости; изменяются способы выполнения действия и его контроля [Зимняя 1991: 109].</p> <p>В качестве примера практической реализации, намеченного И.А. Зимней пути отработки речевого действия до уровня навыка можно назвать детально обсуждаемую в [Колкер и др. 2000: 44-56; Колкер, Устинова 2000] последовательность звеньев учебного процесса по формированию навыков лексического и грамматического оформления высказывания.</p>	<p>una competenza, I.A. Zimnjaja, nei suoi libri, mostra la struttura delle componenti dell'abilità linguistica creativa secondaria ed esamina in dettaglio le condizioni favorevoli per la formazione della competenza ad un determinato livello di perfezione dell'azione. Inoltre, discute le differenze tra competenze e operazioni automatizzate, nonché i criteri esterni e interni di formazione della competenza, le caratteristiche del passaggio dalla comunicazione esterna a quella interna, dal controllo esterno alla valutazione dell'utilizzo della lingua da parte dell'insegnante fino al controllo interno e all'autovalutazione.</p> <p>Si sottolinea inoltre che nel processo di apprendimento cambia la struttura generale delle conoscenze, delle competenze e delle abilità, rendendole sempre più generali, sintetizzate e meno controllabili; cambiano anche i modi di eseguire l'azione e di controllarla (Zimnjaja 1991: 109).</p> <p>Un esempio della realizzazione pratica del percorso delineato da I.A. Zimnjaja per la trasformazione dell'azione linguistica fino al livello di abilità può essere rappresentato dalla sequenza dettagliatamente discussa in Kolker et al. (2000: 44-56) e Kolker, Ustinova (2000), riguardante le fasi del processo educativo per la formazione delle abilità di</p>
--	---

<p>Принципиально важными представляются указания И.А. Зимней на то, что “общению на иностранном языке можно научить. Коммуникативную компетенцию как способность можно только формировать, развивать и диагностировать. Дело в том, что она подчиняется собственным законам совершенствования в структуре целостной личности, в разнообразной деятельности общения, хотя, конечно, целенаправленное обучение в этом процессе играет важнейшую роль” [Зимняя 1989: 29]. То, что коммуникативная компетенция как Способность подчиняется собственным законам совершенствования, непосредственно связано с широким кругом проблем, до сих пор не получивших достаточного освещения или даже не затрагивающихся в отечественных исследованиях.</p> <p>К числу таких законов относятся специфические процессы интериоризации и экстериоризации, речь о которых пойдет ниже.</p> <p>При обсуждении возможности/невозможности перехода “выученного” в “усвоенное” необходимо учитывать, что возможны</p>	<p>формулирование лексикале e grammaticale degli enunciati.</p> <p>Di fondamentale importanza sono le indicazioni di I.A. Zimnjaja riguardo al fatto che “si può insegnare a comunicare in una lingua straniera. La competenza comunicativa come capacità può solo essere formata, sviluppata e diagnosticata.</p> <p>Il fatto è che essa segue proprie leggi di perfezionamento all’interno della struttura dell’intera personalità, nelle diverse attività di comunicazione, anche se ovviamente lo studio mirato gioca un ruolo cruciale in questo processo” (Zimnjaja 1989: 29).</p> <p>Il fatto che la competenza comunicativa come Capacità segua proprie leggi di perfezionamento è direttamente collegato a un’ampia gamma di problemi, che finora non hanno ricevuto sufficiente attenzione o che non sono stati nemmeno trattati nelle ricerche degli studiosi russi.</p> <p>Tra queste leggi vi sono i processi specifici di interiorizzazione ed exteriorizzazione, di cui si parlerà più avanti.</p> <p>Nel discutere la possibilità/impossibilità del passaggio da “imparato” a “assimilato”, è necessario considerare che esistono due percorsi per la formazione</p>
---	--



<p>два пути формирования навыка: “снизу” через бессознательную имитацию и “подстройку” с дальнейшим постепенным складыванием механизмов бессознательного контроля (это имеет место при овладении языком в естественных условиях) и “сверху” – через автоматизацию и редукцию умения [Леонтьев А.А. 1970: 12-13], что снова выводит нас на проблему интериоризации.</p>	<p>dell’abilità: “dal basso”, attraverso l’imitazione inconsapevole e l’“adattamento” con il successivo graduale sviluppo di meccanismi di controllo inconsapevole (come accade nell’acquisizione della lingua in condizioni naturali) e “dall’alto”, attraverso l’automatizzazione e la riduzione dell’abilità (Leont’ev A.A. 1970: 12-13), il che ci riporta di nuovo al problema dell’interiorizzazione.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Интериоризация и экстериоризация знаний</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>L’interiorizzazione e l’esteriorizzazione delle conoscenze</b></p>
<p>При обсуждении проблемы интериоризации обычно принято отталкиваться от работ Ж. Пиаже и Л.С. Выготского. Возникающие при этом трудности, обусловленные неоднозначностью трактовки самого термина “интериоризация”, обобщены в работе [Асмолов 1981], где предложено различать три грани интериоризации, по поводу которой высказано огромное количество устойчиво суженных мнений и дано попросту неверных интерпретаций. Первую грань интериоризации можно назвать гранью <i>индивидуализации</i>. Раскрытие этой стороны интериоризации позволило Л.С. Выготскому отразить основной</p>	<p>Nel discutere il problema dell’interiorizzazione, solitamente si prende spunto dai lavori di J. Piaget e L.S. Vygotskij. Le difficoltà che sorgono, causate dall’ambiguità nell’interpretazione stessa del termine “interiorizzazione”, sono riassunte nell’articolo di Asmolov (1981), dove viene proposto di distinguere tre aspetti dell’interiorizzazione, rispetto ai quali è stata espressa un’enorme quantità di opinioni fortemente limitate e sono state date solamente interpretazioni errate. Il primo aspetto dell’interiorizzazione può essere definito come l’aspetto dell’<i>individualizzazione</i>. L’analisi di questo lato dell’interiorizzazione ha permesso a L.S. Vygotskij di confutare la</p>

<p>генетический закон культурного развития: от <u>интерпсихического</u>, от социальной, коллективной деятельности ребенка к индивидуальному, <u>интрапсихическому</u>, т.е. к собственно психологическим формам его деятельности.</p> <p>Вторая грань интериоризации связана с переходом от “мы” к “я”, с самосознанием личности. А.Г. Асмолов называет ее <i>интимизацией</i>. Наиболее изученной А.Г. Асмолов считает третью грань понятия интериоризации как <i>производства внутреннего плана сознания</i>, благодаря чему оказался “в тени” более широкий смысл понятия интериоризации как механизма социализации; произошло сужение его до понятия, раскрывающего механизм превращения материального в идеальное, внешнего во внутреннее.</p> <p>Интериоризация порой трактуется как прямой, механический перенос внешнего, материального, во внутреннее, идеальное.</p> <p>Подобное понимание интериоризации свойственно авторам многих методических работ, наивно убежденных в том, что грамматическое правило (обычно в таких случаях говорят о “лингвистических знаниях”) из “внешнего” состояния прямо</p>	<p>principale legge genetica dello sviluppo culturale: dal livello <u>interpsichico</u>, dall’attività sociale e collettiva del bambino, all’<u>intrapsichico</u>, ossia alle forme propriamente psicologiche della sua attività.</p> <p>Il secondo aspetto dell’interiorizzazione è legato al passaggio da “noi” a “io”, con l’autoconsapevolezza della propria personalità. A.G. Asmolov lo definisce <i>intimizzazione</i>. A.G. Asmolov ritiene che l’aspetto più studiato del concetto di interiorizzazione sia il terzo, ossia la <i>produzione del piano interno della coscienza</i>, grazie al quale è stato messo “in ombra” un significato più ampio del concetto di interiorizzazione come meccanismo di socializzazione; il concetto si è ristretto fino ad emergere come meccanismo di trasformazione del materiale in ideale, dell’esterno nell’interno.</p> <p>L’interiorizzazione è talvolta interpretata come un trasferimento diretto e meccanico dell’esterno, del materiale, nell’interno, nell’ideale.</p> <p>Un’interpretazione simile dell’interiorizzazione è propria degli autori di molte opere metodologiche, che credono ingenuamente che la regola grammaticale (di solito in questi casi si parla di “conoscenze linguistiche”) dallo stato “esterno” passa direttamente allo</p>
---	---

<p>переходит во “внутреннее” через развернутое проговаривание, способствуя автоматизации умения, которое далее доводится до уровня навыка. При этом не разграничивается специфика метаязыковых знаний, вербализованных в виде грамматических правил и относящихся к знаниям декларативного типа, и функциональных ориентиров, направляющих реализацию речевых действий и операций, как знаний процедурного типа со всеми свойственными им характерными особенностями.</p> <p>Многие факты недопонимания, вульгаризации, механистической трактовки феномена интериоризации проистекают от игнорирования прямого указания Л.С. Выготского на то, что “при вращивании, т.е. переходе функции внутрь, происходит сложнейшая трансформация всей ее структуры” [Выготский 1984: 15]. Аналогично высказался П.Я. Гальперин, подчеркнувший, что осмысленное действие при его формировании в индивидуальном опыте претерпевает ряд изменений, в числе которых наиболее существенными являются сокращения разных компонентов действия; при этом “сокращения бывают разными, а если к их различию прибавить и просто</p>	<p>stato “interno” attraverso una pronuncia dettagliata, contribuendo all’automatizzazione dell’abilità, che successivamente raggiunge il livello di competenza. Non viene fatta una distinzione tra la specificità delle conoscenze metalinguistiche, verbalizzate sotto forma di regole grammaticali e riferite a conoscenze di tipo dichiarativo, e gli orientamenti funzionali che guidano la realizzazione di azioni e operazioni linguistiche, intesi come conoscenze di tipo procedurale con tutte le caratteristiche che le contraddistinguono.</p> <p>Molti malintesi, volgarizzazioni e interpretazioni meccanicistiche del fenomeno dell’interiorizzazione derivano dall’ignorare l’indicazione diretta di L.S. Vygotskij, secondo cui “nell’internalizzazione, ovvero nel passaggio della funzione verso l’interno, avviene una complessa trasformazione di tutta la sua struttura” (Vygotskij 1984: 15). Analogamente si pronunciò P.J. Gal’perin, sottolineando che l’azione consapevole, nel processo di formazione attraverso l’esperienza individuale, subisce una serie di cambiamenti, tra cui i più significativi sono le riduzioni di vari componenti dell’azione.</p> <p>Allo stesso tempo, “le riduzioni possono essere diverse e se a questa diversità si aggiunge anche la scomparsa di alcuni</p>
---	---

<p>выпадение отдельных процессов (и соответствующих качеств осмысленного действия), то общая картина его формирования настолько меняется, что действительное содержание процесса становится почти или совсем неузнаваемым”. К тому же “в перцептивной, речевой и умственной формах осмысленных действий изменению в конце концов подвергается и само исполнение.</p> <p>И тогда возникает феномен достижения конечного результата действия как бы сразу и без самого действия. Создается впечатление, что нервные процессы непосредственно производят этот результат. И хотя это очень недалеко от истины, но все-таки это не вся истина, а когда <i>не вся истина</i> принимается за <i>всю истину</i>, она становится грубым и опасным заблуждением” [Гальперин 1987: 3-4].</p> <p>По мнению А.Г. Асмолова, трактовка интериоризации как прямого механического переноса внешнего, материального, во внутреннее, идеальное, объясняется опорой на концепцию А.Н. Леонтьева о единстве строения внешней и внутренней деятельности, в то время как на самом деле единство (в том числе единство мысли и слова), как неоднократно подчеркивал Л.С. Выготский, никак не означает тождественности,</p>	<p>processi (e delle corrispondenti qualità dell’azione consapevole), allora il quadro generale della sua formazione cambia al punto che il contenuto reale del processo diventa quasi o del tutto irricognoscibile”.</p> <p>Inoltre, “nelle forme percettive, linguistiche e mentali delle azioni consapevoli, anche l’esecuzione stessa alla fine subisce un cambiamento.</p> <p>E si ha così il fenomeno del raggiungimento immediato del risultato finale dell’azione come se fosse avvenuto senza l’azione stessa. Si ha l’impressione che i processi nervosi producano direttamente questo risultato. E sebbene questo non sia molto distante dalla verità, non è comunque tutta la verità, e quando una <i>verità parziale</i> viene accettata come <i>verità completa</i>, essa diventa un grave e pericoloso errore” (Gal’perin 1987: 3-4).</p> <p>Secondo A.G. Asmolov, l’interpretazione dell’interiorizzazione come un trasferimento meccanico diretto del materiale, dell’esterno verso l’interno, l’ideale si spiega sulla base della teoria di A.N. Leont’ev sull’unità della struttura dell’attività esterna e interna. Tuttavia, come sottolineato ripetutamente da L.S. Vygotskij, l’unità (compresa l’unità di pensiero e parola) non implica affatto identità, uguaglianza.</p>
--	---

<p>одинаковости. Общеизвестны также те трансформации, которые претерпевает строение внешней речи в процессе преобразования ее во внутреннюю речь (наличие особого синтаксиса, преобладание смысла над значением, слияние смыслов и т.д.).</p> <p>В исследованиях П.Я. Гальперина выделены такие специфические особенности перехода внешней деятельности во внутреннюю, как обобщение, сокращение и т.д. Как полагает А.Г. Асмолов, сами эти особенности должны тщательно изучаться для выявления их собственного психологического содержания.</p> <p>Справедливости ради необходимо подчеркнуть, что недопустимо объяснять примитивизацию третьего пути трактовки понятия интериоризации опорой на концепцию А.Н. Леонтьева без определенных оговорок. Дело в том, что с положением о единстве строения внешней и внутренней деятельности человека произошло то же самое, что и с понятием интериоризации: “единство” воспринято буквально и трактуется как тождество, а уже отсюда вытекают дальнейшие заблуждения, выводы и следствия.</p> <p>Обратившись непосредственно к работам А.Н. Леонтьева, можно</p>	<p>Sono ben note anche le trasformazioni che subisce la struttura del discorso esterno nel suo processo di cambiamento in discorso interno (la presenza di una sintassi particolare, il predominio del senso sul significato, la fusione dei sensi, ecc.).</p> <p>Nelle ricerche di P.J. Gal’perin sono state evidenziate le caratteristiche specifiche del passaggio dall’attività esterna a quella interna, come la generalizzazione, la riduzione, ecc. Secondo A.G. Asmolov, queste stesse caratteristiche devono essere studiate attentamente per rivelare il loro effettivo contenuto psicologico.</p> <p>A onor del vero, è necessario sottolineare che non è lecito spiegare la semplificazione della terza via di interpretazione del concetto di interiorizzazione appoggiandosi alla teoria di A.N. Leont’ev senza fare alcune precisazioni. Il punto è che lo stesso fraintendimento avvenuto con il concetto di interiorizzazione si è verificato anche con il principio dell’unità della struttura delle attività esterne e interne dell’essere umano: “l’unità” è stata letteralmente interpretata e trattata come identità, e da ciò derivano ulteriori errori, conclusioni e conseguenze.</p> <p>Rivolgendosi direttamente alle opere di A.N. Leont’ev, si può notare che lui stesso</p>
---	---

<p>обнаружить, что он сам неоднократно предостерегал от отождествления этих видов деятельности, подчеркивая, что “процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность <i>перемещается</i> в предсуществующий внутренний “план сознания”; это – процесс, в котором этот внутренний план <i>формируется</i>” [Леонтьев А.Н. 1977: 98].</p> <p>В одной из недавних работ В.П. Зинченко проблема интериоризации рассматривается в связи с выведением высших психических функций из предметного действия. При этом интериоризация трактуется как “похороны” внешней предметной деятельности, поскольку “рождающаяся и развивающаяся автономно внутренняя деятельность приобретает собственные структурные и функциональные свойства, отличные от свойств предметной деятельности” [Зинченко 1993: 47].</p> <p>Сказанное представляется достаточным для следующих выводов:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) нас интересует третья грань интериоризации, т.е. производство внутреннего плана сознания;</li> <li>2) при этом нельзя забывать о первой грани этого феномена – о переходе от <u>интерпсихического</u> к <u>интрапсихическому</u>;</li> </ol>	<p>ha ripetutamente messo in guardia contro l’identificazione di questi tipi di attività, sottolineando che “il processo di interiorizzazione non consiste nel <i>trasferire</i> l’attività esterna in un preesistente “piano interiore della coscienza”; è un processo in cui questo piano interno <i>si forma</i>” (Leont’ev A.N. 1977: 98).</p> <p>In uno dei recenti lavori di V.P. Zinčenko, il problema dell’interiorizzazione viene considerato in relazione all’emergere delle funzioni psichiche superiori dell’azione oggettuale. In questo contesto, l’interiorizzazione è interpretata come “il funerale” dell’attività oggettuale esterna, poiché “l’attività interna, che nasce e si sviluppa autonomamente, acquisisce proprietà strutturali e funzionali proprie, diverse da quelle dell’attività oggettuale” (Zinčenko 1993: 47).</p> <p>Quanto detto appare sufficiente per giungere alle seguenti conclusioni:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) siamo interessati al terzo aspetto dell’interiorizzazione, ovvero la produzione del piano interiore della coscienza;</li> <li>2) non si deve dimenticare il primo aspetto di questo fenomeno, il passaggio dall’<u>interpsichico</u> all’<u>intrapichico</u>;</li> </ol>
---	--

<p>3) такой переход не может быть простым “перемещением”;</p> <p>4) происходит <i>формирование</i> внутреннего плана сознания;</p> <p>5) имеет место <i>сокращение, изменение, выпадение</i> различных компонентов действий.</p> <p>Эти чрезвычайно важные положения необходимо дополнить некоторыми следствиями. Так, говоря о “внутреннем плане сознания”, нельзя забывать о постоянном взаимодействии разных уровней осознаваемости и о том, что в “окно сознания” попадают лишь <i>конечные продукты</i> целого ансамбля неосознаваемых процессов: на самом деле быстрое и эффективное повседневное владение языком обеспечивается именно неосознаваемыми процессами с постоянным бессознательным контролем и с переходом к сознательному контролю (или актуальному сознанию) в случаях рассогласований между замыслом и получаемым результатом, при реакции непонимания со стороны слушателя и т.п.</p> <p>Возникает вопрос о характере <i>опор</i> для самоконтроля и самокоррекции в условиях овладения Я2/ИЯ и о том, в какой мере в такой роли может выступать традиционное грамматическое правило.</p>	<p>3) questo passaggio non può essere un semplice “spostamento”;</p> <p>4) avviene la <i>formazione</i> del piano interiore della coscienza;</p> <p>5) si osserva una <i>riduzione, trasformazione e scomparsa</i> di svariati componenti delle azioni.</p> <p>È necessario aggiungere a queste condizioni estremamente importanti alcune conseguenze. Così, parlando del “piano interiore della coscienza”, non si deve dimenticare l’interazione costante tra i diversi livelli di consapevolezza e il fatto che nella “finestra della coscienza” entrano solo i <i>prodotti finali</i> di un intero insieme di processi inconsapevoli. In realtà, la padronanza rapida ed efficace della lingua nella vita quotidiana è garantita proprio dai processi inconsapevoli, con un controllo costante da parte dell’inconscio e con un passaggio al controllo consapevole (o alla consapevolezza attuale) in caso di discrepanze tra l’intenzione e il risultato ottenuto, in presenza di reazioni di incomprendimento da parte dell’ascoltatore, ecc.</p> <p>Sorge la questione della natura dei <i>supporti</i> per l’autocontrollo e l’autocorrezione in condizioni di apprendimento della L2/LS e di quanto una tradizionale regola grammaticale possa assumere questo ruolo. Questo è</p>
--	---

<p>Непосредственно с этим связан и вопрос о взаимоотношении между интерпсихическим и интрапсихическим.</p> <p>Грамматическое правило в четком вербальном оформлении носит характер канонизированного коллективного знания как системного отображения того, чем владеют все носители соответствующего языка и чем должны овладеть “неофиты”.</p> <p>В то же время наше индивидуальное языковое знание, обеспечивая успешность практики речи, далеко не всегда поддается вербальному описанию. Более того, сама попытка вспомнить правило иногда ведет к разрушению имеющегося навыка, появлению неуверенности в себе, отказу решать, как нужно правильно сказать или написать. Это хорошо согласуется с тем, как трудно детям осваивать грамматику родного языка на фоне активного практического владения этим языком.</p> <p>Отсюда следуют по меньшей мере три положения, подтверждающие, что переход во внутренний план не может быть простым “перемещением”: во-первых, <i>индивид формирует свою специфическую систему ориентиров</i> (опорных элементов и связей); во-вторых, <i>экспликация таких ориентиров затруднена, поскольку они носят</i></p>	<p>strettamente collegato alla questione delle relazioni tra l’intersichico e l’intrapsichico.</p> <p>La regola grammaticale, nella sua chiara formulazione verbale, assume il carattere di una conoscenza collettiva canonizzata, come una rappresentazione sistematica di ciò che tutti i parlanti della lingua possiedono e di cui devono appropriarsi i “neofiti”.</p> <p>Allo stesso tempo, la nostra conoscenza linguistica individuale, garantendo il successo della pratica del linguaggio, non sempre può essere descritta verbalmente. Inoltre, il tentativo di ricordare la regola a volte porta alla perdita della competenza esistente, alla comparsa di insicurezza, e alla rinuncia nel decidere come bisogna parlare o scrivere correttamente.</p> <p>Ciò è ben coerente con la difficoltà dei bambini nell’apprendere la grammatica della loro lingua madre, nonostante la loro padronanza pratica attiva di essa.</p> <p>Da ciò seguono almeno tre condizioni che confermano che il passaggio al piano interno non può essere un semplice “spostamento”: in primo luogo, <i>l’individuo forma il proprio sistema specifico di orientamenti</i> (elementi di supporto e connessioni); in secondo luogo, l’esplicitazione di tali orientamenti è difficile, poiché hanno un <i>carattere</i></p>
--	--



<p><i>функциональный характер</i> и формируются в <i>особых кодах</i>; в-третьих, выведение функциональных ориентиров “во вне” требует перехода от интрапсихического к интерпсихическому (вербализации, логической обработки и т.п.), что носит характер <i>экстериоризации</i>, продукты которой должны в принципе соотноситься с содержанием правил описательной грамматики языка.</p> <p>Можно предположить, что при овладении Я2/ИЯ метаязыковое знание дает импульс для формирования функциональных опор, увязывающих (по принципу информационного уподобления) некоторую вербальную единицу как знание декларативного типа с определенными процедурами оперирования единицами субъективного кода по принципу “ЕСЛИ – ТО”, специфичному для знания процедурного типа.</p> <p>Описание рассматриваемого феномена особенно осложнено тем, что и знание декларативного типа (т.е. идентификация вербальных единиц для понимания их смысла) требует соответствующих внутренних операций по принципу “ЕСЛИ – ТО”, хотя на это не указывается в теоретических работах. Таким образом, фактически информационное уподобление устанавливается не между</p>	<p><i>funzionale</i> e si formano sotto forma di <i>codici speciali</i>; inoltre, l’allontanamento di orientamenti funzionali “verso l’esterno” richiede il passaggio dall’intrapsichico all’interpsichico (verbalizzazione, elaborazione logica, ecc.), che assume il carattere di <i>esteriorizzazione</i>, i cui prodotti devono in linea di principio essere correlati con il contenuto delle regole della grammatica descrittiva della lingua.</p> <p>Si può presumere che, durante l’acquisizione della L2/LS, la conoscenza metalinguistica dia impulso alla formazione di supporti funzionali, che legano (secondo il principio di assimilazione delle informazioni) una certa unità verbale come conoscenza di tipo dichiarativo con determinate procedure di manipolazione delle unità del codice soggettivo, secondo il principio “SE...ALLORA”, specifico per la conoscenza di tipo procedurale.</p> <p>La descrizione del fenomeno in esame è resa particolarmente complicata dal fatto che anche la conoscenza di tipo dichiarativo (ossia, l’identificazione delle unità verbali per comprendere il loro significato) richiede operazioni interne adeguate secondo il principio “SE...ALLORA”, sebbene ciò non sia esplicitato nei lavori teorici. In questo modo, l’assimilazione delle informazioni di fatto si stabilisce non tra la singola</p>
---	--

<p>отдельно взятым “внешним знанием” (правилом, ориентировочной основой деятельности) и процедурами как “внутренним знанием”, а между продуктом идентификации воспринимаемого знания в контексте индивидуального и социального опыта (при взаимодействии внешних и внутренних условий) и продуктом (продуктами) регулируемой через декларативное знание процедурной деятельности. Важно подчеркнуть, что при такой трактовке обсуждаемого феномена становится очевидной регулятивная функция метаязыкового знания как средства формирования базы для самоконтроля, однако успешность реализации этой функции зависит от того, насколько та или иная формулировка отвечает именно этой задаче.</p> <p>В связи с феноменом экстерииоризации при обучении Я2/ИЯ представляется важным остановиться на работах В.В. Милашевича, где обосновывается необходимость “опережающего обучения”, базирующегося на экстерииоризации уже сформировавшихся у субъекта естественным путем способов и приемов понимания и усвоения родного языка. При этом делается попытка воспроизвести грамматические структуры “в живом</p>	<p>“conoscenza esterna” (regola, base orientativa dell’attività) e le procedure in qualità di “conoscenza interna”, ma tra il prodotto dell’identificazione della conoscenza percepita nel contesto dell’esperienza individuale e sociale (nell’interazione tra condizioni esterne e interne) e il prodotto (i prodotti) dell’attività procedurale regolata tramite la conoscenza dichiarativa.</p> <p>È importante sottolineare che con tale interpretazione del fenomeno discusso diventa chiara la funzione regolativa della conoscenza metalinguistica come mezzo per la formazione di una base per l’autocontrollo; tuttavia, il successo della realizzazione di questa funzione dipende da quanto una determinata formulazione risponda esattamente a questo compito.</p> <p>In relazione al fenomeno dell’esteriorizzazione nell’insegnamento della L2/LS, risulta importante soffermarsi sui lavori di V.V. Milašević, dove si giustifica la necessità di un “apprendimento anticipato”, basato sull’esteriorizzazione dei metodi e procedimenti di comprensione e assimilazione della lingua madre già formati naturalmente nel soggetto.</p> <p>Si tenta di riprodurre le strutture grammaticali “in forma viva, avvicinandosi a come si formano e</p>
---	--

<p>виде, приближаясь к тому, как они формируются и функционируют в голове людей, а не в мертвом тексте” [Милашевич 1990: 10].</p> <p>Автор подчеркивает принципиальное отличие своего подхода от других типов учения, поскольку обучение разворачивается не от объекта, а от субъекта, не от теории, а от практики, не от частей к целому, а от целого к частям, строится не как пассивное приобретение новых знаний, а как развитие уже наличных умений, не в знаковой, а в деятельностной форме, как “живая”, а не как “мертвая” грамматика.</p> <p>Более подробно с опытом работы по системе В.В. Милашевича можно ознакомиться по публикации [Мягкова 1995].</p> <p>Читателям, желающим глубже разобраться в рассматривавшихся в этом параграфе вопросах, необходимо внимательно изучить книгу В.П. Зинченко [Зинченко 1997], где вскрываются причины натуралистической трактовки процессов интериоризации и экстериоризации и намечаются возможные пути снятия некоторых псевдопроблем за счет акцентирования внимания на эволюции интрасубъектных форм предметной деятельности, соотнесения</p>	<p>funzionano nella mente delle persone, e non nel testo privo di vita” (Milašević 1990: 10).</p> <p>L’autore sottolinea la differenza fondamentale del suo approccio rispetto ad altri tipi di studio, poiché l’insegnamento si sviluppa non dall’oggetto, ma dal soggetto, non dalla teoria, ma dalla pratica, non dalle parti al tutto, ma dal tutto alle parti, e non come acquisizione passiva di nuove conoscenze, ma come sviluppo delle abilità già esistenti, non in forma semiotica, ma in forma di attività, come una grammatica “viva”, non “morta”.</p> <p>Si può conoscere più dettagliatamente l’esperienza lavorativa con il sistema di V.V. Milašević nella pubblicazione di Mjagkova (1995).</p> <p>I lettori che desiderano approfondire le questioni trattate in questo paragrafo dovrebbero studiare attentamente il libro di V.P. Zinčenko (1997), in cui vengono analizzate le cause dell’interpretazione naturalistica dei processi di interiorizzazione ed esteriorizzazione, e vengono indicati possibili modi per eliminare alcune pseudo-problematiche ponendo l’accento sull’evoluzione delle forme intrasoggettive dell’attività oggettuale e sulla correlazione tra interiorizzazione e differenziazione, ecc.</p> <p>Il tema della “conoscenza viva” è trattato</p>
---	---

<p>интериоризации с дифференциацией и т.д. Проблеме “живого знания” посвящена книга [Зинченко 1998] и отведено значительное место в работах И.Л. Медведевой [Медведева 1999а; 1999б].</p>	<p>nel libro di Zinčenko (1998) ed è ampiamente discusso nelle opere di I.L. Medvedeva (Medvedeva 1999a; 1999b).</p>
<p align="center"><b>ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ И ЗАДАНИЯ</b></p>	<p align="center"><b>DOMANDE DI DISCUSSIONE ED ESERCIZI</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. С какими другими психическими процессами взаимодействует язык как достояние индивида?</li> <li>2. В какой мере современная теория обучения иностранным языкам учитывает особенности психической деятельности человека?</li> <li>3. Какова роль сенсорно-перцептивных процессов в овладении языком?</li> <li>4. Какова роль действий в овладении языком? О действиях какого рода идет речь?</li> <li>5. Какие уровни осознаваемости можно условно разграничивать? Почему «условно»? Какова динамика уровней осознаваемости при овладении грамматикой Я1 и Я2?</li> <li>6. Что понимается под «функциональными опорами»?</li> <li>7. В чем состоят различия между «овладением языком» и «изучением языка»?</li> <li>8. Какие виды иноязычной компетенции должны быть</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Con quali altri processi mentali interagisce il linguaggio come proprietà dell'individuo?</li> <li>2. In che misura la teoria più recente dell'insegnamento delle lingue straniere tiene conto delle caratteristiche dell'attività mentale dell'uomo?</li> <li>3. Qual è il ruolo dei processi sensoriali e percettivi nell'acquisizione della lingua?</li> <li>4. Qual è il ruolo delle azioni nell'acquisizione della lingua? Di che tipo di azioni si tratta?</li> <li>5. Convenzionalmente, quali livelli di consapevolezza si possono distinguere? Perché “convenzionalmente”? Qual è la dinamica dei livelli di consapevolezza nell'acquisizione della grammatica della L1 e della L2?</li> <li>6. Cosa si intende per “supporti funzionali”?</li> <li>7. Quali sono le differenze tra “acquisizione della lingua” e “studio della lingua”?</li> <li>8. Quali competenze linguistiche nella lingua straniera devono essere sviluppate</li> </ol>

<p>сформированы у выпускников средних общеобразовательных учреждений?</p> <p>9. Ограничивается ли компетенция только определенным набором знаний в той или иной области?</p> <p>10. Что такое «сензитивный период»? Как он может проявляться при овладении разными аспектами языка?</p> <p>11. Какие факторы могут влиять на успешность овладения Я2/ИЯ?</p> <p>12. Что такое «нативизм»?</p> <p>13. Что может трактоваться как врожденное и почему подвергается критике идея Универсальной Грамматики?</p> <p>14. В чем состоят различия между знаниями декларативного и процедурного типов?</p> <p>15. Как соотносятся между собой понятия “декларативное/процедурное”, “осознаваемое/автоматическое”, “контролируемое/автоматическое”, “вербализованное/невербализованное”, “эксплицитное/имплицитное” знание?</p> <p>16. Какие примеры декларативных и процедурных знаний Вы могли бы привести из своего жизненного опыта и из опыта изучения родного и/или иностранного языка?</p> <p>17. Могут ли декларативные знания прямо переходить в процедурные?</p> <p>18. Как Вы относитесь к идее мониторинга и роли последнего в овладении и пользовании Я1 и Я2/ИЯ?</p>	<p>negli studenti al termine del percorso scolastico?</p> <p>9. La competenza si limita solo a un determinato insieme di conoscenze in un dato campo?</p> <p>10. Cos'è il “periodo sensibile”? Come può manifestarsi nell'acquisizione di diversi aspetti della lingua?</p> <p>11. Quali fattori possono influenzare il successo nell'acquisizione della L2/LS?</p> <p>12. Cos'è il “nativismo”?</p> <p>13. Cosa può essere considerato innato e perché l'idea della Grammatica Universale è soggetta a critiche?</p> <p>14. Quali sono le differenze tra le conoscenze di tipo dichiarativo e quelle di tipo procedurale?</p> <p>15. Come si relazionano tra loro i concetti di conoscenza “dichiarativa/procedurale”, “consapevole/automatica”, “controllata/automatica”, “verbalizzata/non verbalizzata”, “esplicita/implicita”?</p> <p>16. Quali esempi di conoscenze dichiarative e procedurali potrebbe fornire dalla Sua esperienza di vita e dallo studio della lingua madre e/o di una lingua straniera?</p> <p>17. Le conoscenze dichiarative possono trasformarsi direttamente in conoscenze procedurali?</p> <p>18. Qual è la Sua opinione sull'idea di monitoraggio e sul ruolo che esso svolge</p>
--	--

<p>19. Каковы основные особенности функционирования знаний при овладении и пользовании языком?</p> <p>20. Каковы два основных пути формирования навыка?</p> <p>21. Каким образом меняется структура знаний, навыков и умений по мере овладения языком?</p> <p>22. В чем состоят суть и особенности процессов интериоризации?</p>	<p>nell'acquisizione e nell'uso della L1 e della L2/LS?</p> <p>19. Quali sono le principali caratteristiche del funzionamento delle conoscenze nell'acquisizione e nell'uso della lingua?</p> <p>20. Quali sono i due principali modi per sviluppare una competenza?</p> <p>21. In che modo cambia la struttura delle conoscenze, delle competenze e delle abilità man mano che si acquisisce una lingua?</p> <p>22. Qual è l'essenza e quali sono le caratteristiche dei processi di interiorizzazione?</p>
<p><b>ЗАДАНИЕ 1.</b></p> <p>Рассмотрите соотношение между основными особенностями функционирования языка как психического процесса и ведущими общедидактическими принципами. Какие дидактические принципы (возможно, специфичные для условий обучения Я2/ИЯ) вспомнились Вам первыми?</p> <p>Какие дополнения и комментарии к дидактическим принципам представляются Вам полезными в свете прочитанного в 1.1? Помощь в выполнении этого задания может оказать составление и сопоставление перечней особенностей психической деятельности человека и дидактических принципов с</p>	<p><b>ESERCIZIO 1.</b></p> <p>Consideri il rapporto tra le caratteristiche principali del funzionamento della lingua come processo mentale e i principi didattici generali. Quali principi didattici (possibilmente specifici per l'insegnamento della L2/LS) Le sono venuti in mente per primi?</p> <p>Quali aggiunte e commenti sui principi didattici Le sembrano utili alla luce di quanto letto nel paragrafo 1.1?</p> <p>Potrebbe essere utile completare questo esercizio creando e confrontando un elenco delle caratteristiche dell'attività mentale umana e dei principi didattici, ordinandoli successivamente in una tabella a due colonne.</p>

<p>последующим упорядочением их в таблицу из двух колонок.</p> <p><b>ЗАДАНИЕ 2.</b></p> <p>Определите, какова возможная динамика уровней осознанности языковых явлений в следующих ситуациях:</p> <p>А) при овладении Я1;  Б) при овладении Я2/ИЯ;  В) при говорении на Я1;  Г) при говорении на Я2/ИЯ.</p> <p>Особо остановитесь на том, что преимущественно находится в фокусе внимания в каждой из этих ситуаций: смысл или средства его выражения, а также на случаях, когда оказывается необходимым перевести на уровень актуального сознания то, что в норме может успешно функционировать на уровнях сознательного или бессознательного контроля. Приведите примеры такого перехода из своего опыта овладения ИЯ.</p> <p><b>ЗАДАНИЕ 3.</b></p> <p>Объясните, почему зазубривание грамматических правил не может обеспечить эффективность практического владения ИЯ. Какая роль отводится правилу при обучении ИЯ по новым УМК? Какие средства формирования функциональных опор и</p>	<p><b>ESERCIZIO 2.</b></p> <p>Definisca quale potrebbe essere la dinamica dei livelli di consapevolezza dei fenomeni linguistici nelle seguenti situazioni:</p> <p>A) nell'acquisizione della L1;  B) nell'acquisizione della L2/LS;  C) nel parlare in L1;  D) nel parlare in L2/LS.</p> <p>Si soffermi, in particolare, su cosa è prevalentemente al centro dell'attenzione in ciascuna di queste situazioni: il significato o i mezzi per esprimerlo. Inoltre, si soffermi sui casi in cui risulta necessario portare ad un livello di consapevolezza adeguato ciò che normalmente è in grado di funzionare bene a livelli di controllo consapevole o inconsapevole. Fornisca esempi di tale passaggio dalla Sua esperienza di acquisizione di una LS.</p> <p><b>ESERCIZIO 3.</b></p> <p>Spieghi perché la memorizzazione meccanica delle regole grammaticali non può garantire l'efficacia della padronanza pratica di una LS. Quale ruolo viene attribuito alla regola nell'insegnamento di una LS secondo i nuovi syllabus? Quali mezzi di formazione dei supporti funzionali e dei meccanismi di controllo</p>
---	---

<p>механизмов контроля правильности высказывания используются в УМК?</p> <p><b>ЗАДАНИЕ 4.</b></p> <p>Рассмотрите рис.1.2 на с.34 и продумайте, какие дополнения, разъяснения и комментарии требуются в отношении отдельных позиций этой схемы с учетом специфики различных компонентов иноязычной компетенции.</p> <p><b>ЗАДАНИЕ 5.</b></p> <p>Ознакомьтесь с примерами из книги [Пратчетт 2001] и установите, какие виды компетенции (языковая, метаязыковая, социокультурная) проявляются в речи персонажей, которые попали за границу и пытаются осмыслить то, с чем им приходится сталкиваться:</p> <p>(1) Нянюшка Ягг уставилась на вывеску. – «Хотель ... Забит», – задумчиво прочитала она, а потом просияла. – «Хотель Забит», – повторила она. – «Хотель» по-ихнему «гостиница», а «Забит», наверное, название.</p> <p>(2) – Знаешь, как называется эта река? – спросила она. – Нет. – Она называется Река Вьё. – И что? – А знаешь, что это значит? – Нет.</p>	<p>della correttezza dell'enunciato vengono utilizzati nei syllabus?</p> <p><b>ESERCIZIO 4.</b></p> <p>Osservi con attenzione la figura 1.2 a pag. 34 e rifletta su quali aggiunte, chiarimenti e commenti siano necessari in merito alle singole posizioni di questo schema, tenendo conto della specificità dei vari componenti della competenza in altre lingue.</p> <p><b>ESERCIZIO 5.</b></p> <p>Consulti gli esempi tratti dal romanzo di Pratchett (2001) e determini quali tipi di competenza (linguistica, metalinguistica, socioculturale) si manifestano nel discorso dei personaggi che si trovano all'estero e provano a destreggiarsi nelle situazioni in cui si ritrovano:</p> <p>(1) La Tata Ogg fissò l'insegna. – “Hotel ... Pieno”, lesse pensierosa, poi si illuminò. – “Hotel Pieno”, ripeté. – “Hotel” per loro è “albergo” e “Pieno” probabilmente è il nome.</p> <p>(2) – Sai come si chiama questo fiume? – chiese lei. – No. – Si chiama Fiume Vielle. – E quindi? –Mai sai cosa significa? – No.</p>
--	---



<p>– Старый рек. Или, если точнее, Старая река мужского пола, – сказала нянюшка.</p> <p>– Как это?</p> <p>– В заграничах даже слова разнополюе, – с надеждой сообщила нянюшка.</p> <p>(3) – Если подумать, ну что такого особенного может случиться с сэндвичами, верно? То есть я имею в виду ... с обычными сэндвичами. Во всем свете, казалось бы, нет еды проще. Так нет ведь, эти чужеземцы даже сэндвичи криво готовят. Ха!</p> <p>– Они называют их не сэндвичами, матушка, – сообщила Маграт, не сводя глаз со сковородки хозяина.</p> <p>– Они называют их ... кажется, они называют их будебородами.</p> <p>(4) – По крайней мере, булочки им вряд ли удастся испоганить, – сказала она.</p> <p>– Как они, кстати, в здешних местах называются?</p> <p>– Куроссаны, вроде бы, – ответила нянюшка.</p> <p>(5) ... Жалка Пуст пишет, что там царит декаданс...</p> <p>Матушка Ветровоск молчала. Ее одолевали раздумья. Она не была уверена в значении слова «декаданс», однако не допускала и мысли, что речь идет о каком-нибудь там «десятичном танце», который любили танцевать жители города. ... Лично у нее слово «декаданс» ассоциировалось с чем-</p>	<p>– Un vecchio fiume. O, per essere più precisi, un vecchio fiume al femminile, – disse la tata.</p> <p>– Come sarebbe?</p> <p>– All'estero persino le parole hanno generi diversi, – disse la Tata fiduciosa.</p> <p>(3) – Se ci pensi, cosa può mai succedere di così particolare con i sandwich, giusto? Voglio dire... con i sandwich normali. Al mondo non sembra ci sia cibo più semplice. Eppure, no, questi stranieri riescono perfino a fare i sandwich male. Ah!</p> <p>– Nonnina, loro non li chiamano sandwich – disse Magrat, senza distogliere lo sguardo dalla padella del padrone di casa.</p> <p>– Li chiamano... mi sembra che li chiamino taramezzino.</p> <p>(4) – Almeno i panini dolci è difficile che riusciranno a rovinarli, – disse lei.</p> <p>– A proposito, come li chiamano da queste parti?</p> <p>– Curoissant, mi pare, – rispose la Tata.</p> <p>(5) ...Desiderata Hollow scrive che lì regna il decadentismo...</p> <p>La nonnina Weatherwax restava in silenzio. Era immersa nei suoi pensieri. Non era sicura del significato della parola “decadentismo”, ma non avrebbe mai immaginato che si trattasse di qualche “danza decimale” che gli abitanti della città amavano ballare. Lei, personalmente, associava la parola</p>
--	---

<p>то таким, что делают за плотными, хорошо задернутыми шторами.</p> <p>(6) – Жалка пишет, что какая-то женщина там чей-то амур.</p> <p>– Наверное, просто метафора, – сказала нянюшка Ягг.</p> <p>– А, – угрюмо отозвалась матушка, – понятненько! Ох уж мне эти метафоры...</p> <p><b>ЗАДАНИЕ 6.</b></p> <p>С опорой на примеры из предыдущего задания вспомните аналогичные случаи из своего опыта или из художественной литературы и прокомментируйте их с точки зрения теоретических положений, с которыми Вы ознакомились в этой главе.</p> <p><b>ЗАДАНИЕ 7.</b></p> <p>Соотнесите фигурировавшие в этой главе теоретические понятия между собой и с выделенными И.А. Зимней двумя видами продуктов учебной деятельности при овладении Я2/ИЯ.</p> <p>В этом Вам может помочь следующая таблица.</p> <p>Прокомментируйте полученную в результате выполнения этого задания таблицу с учетом следующих вопросов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Является ли такое распределение по колонкам абсолютным или относительным?</li> </ul>	<p>“decadentismo” con qualcosa che facevano dietro tende spesse e ben tirate.</p> <p>(6) – Desiderata Hollow scrive che cupido ha colpito il cuore di qualche donna... – Sarà solo una metafora, – disse Tata Ogg.</p> <p>– Ah, – rispose cupa la nonnina, – capisco! Ah, queste metafore...</p> <p><b>ESERCIZIO 6.</b></p> <p>Basandosi sugli esempi dell’esercizio precedente, richiami alla mente casi simili tratti dall’esperienza personale o dalla letteratura e li commenti alla luce delle condizioni teoriche affrontate in questo capitolo.</p> <p><b>ESERCIZIO 7.</b></p> <p>Colleghi i concetti teorici presentati in questo capitolo tra loro e con i due tipi di prodotti dell’attività didattica evidenziati da I.A. Zimnjaja durante l’acquisizione di L2/LS.</p> <p>In questo può aiutarLa la tabella che segue.</p> <p>Commenti la tabella ottenuta a seguito dell’esecuzione di questo esercizio tenendo conto delle seguenti domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questa distribuzione nelle colonne è assoluta o relativa?</li> </ul>
---	--

<p>- В какой мере упорядоченные в таблице характеристики распространяются на другие виды компетенции?</p> <p><b>ЗАДАНИЕ 8.</b> Кратко сформулируйте основную суть того, что Вы узнали из этой главы и сделайте выводы относительно важности понимания соответствующих теоретических положений для формирования профессиональной компетенции преподавателя второго или иностранного языка.</p>	<p>- In che misura le caratteristiche ordinate nella tabella si applicano ad altri tipi di competenze?</p> <p><b>ESERCIZIO 8.</b> Formuli brevemente l'essenza di ciò che ha appreso in questo capitolo e tragga delle conclusioni riguardo all'importanza di comprendere le relative condizioni teoriche per la formazione della competenza professionale dell'insegnante di una seconda lingua o di una lingua straniera.</p>
---	---

<b>ЯЗЫКОВЫЕ ЗНАНИЯ</b>	<b>ПРОГРАММЫ ДЕЙСТВИЙ</b>
Декларативные	Процедурные
...	...
...	....

<b>CONOSCENZE LINGUISTICHE</b>	<b>PROGRAMMI D'AZIONE</b>
Dichiarative	Procedurali
...	...
...	...

**Часть 2. РАЗЛИЧНЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ**

**Parte 2. I DIVERSI ASPETTI DELLE RICERCHE SCIENTIFICHE SUL BILINGUISMO DIDATTICO**

РУССКИЙ ЯЗЫК	ITALIANO
<p>Часть 2.</p> <p><b>РАЗЛИЧНЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ</b></p> <p><b>2.1 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДВУЯЗЫЧИЯ</b></p>	<p>Parte 2.</p> <p><b>I DIVERSI ASPETTI DELLE RICERCHE SCIENTIFICHE SUL BILINGUISMO DIDATTICO</b></p> <p><b>2.1 LE QUESTIONI ATTUALI DEL BILINGUISMO</b></p>
<p>Психолингвистические проблемы двуязычия/многоязычия давно волнуют исследователей в разных странах. В цели предлагаемого обзора входит акцентирование внимания на актуальных проблемах сегодняшнего дня, поэтому рассматриваются преимущественно публикации начала нового тысячелетия, в то время как более ранние работы затрагиваются лишь по мере надобности (в связи с обсуждением тех или иных вопросов). Исследования в названной области ведутся по ряду направлений и в русле различных теоретических подходов, детальный анализ которых потребовал бы написания ряда монографий, поэтому здесь оказывается возможным лишь обозначить те или иные проблемы и назвать первоисточники,</p>	<p>I problemi psicolinguistici del bilinguismo/multilinguismo da tempo incuriosiscono i ricercatori di diversi paesi. L'obiettivo della panoramica proposta è di porre l'accento sui problemi attuali, per cui vengono esaminate principalmente pubblicazioni degli inizi del nuovo millennio, mentre le opere precedenti vengono trattate solo se necessario (in merito alla discussione di determinati temi).</p> <p>Le ricerche in questo campo si sviluppano secondo diverse direttrici e all'interno di vari approcci teorici, la cui analisi dettagliata richiederebbe la stesura di una serie di monografie; pertanto, qui è possibile evidenziare solamente alcune questioni e menzionare le fonti principali, che consentiranno al lettore interessato di</p>

<p>обращение к которым поможет заинтересованному читателю предпринять углубленное и разностороннее изучение вопросов теории и практики отечественных и/или зарубежных научных изысканий. Следует уточнить, что далее рассматриваются преимущественно исследования, так или иначе связанные с овладением и использованием вторым/иностраным языком.</p> <p>Прежде всего остановимся на некоторых источниках информации об актуальных ныне проблемах двуязычия, учитывая при этом как зарубежные, так и отечественные исследования.</p> <p><b>Основные источники информации об исследованиях в области двуязычия</b></p> <p><i>Международные журналы</i></p> <p>Одним из показателей обострения интереса к проблематике двуязычия в мировой науке можно считать то, что имеется целый ряд международных журналов на английском языке, либо специально посвященных проблематике двуязычия, либо регулярно включающих информацию об исследованиях в этой области, рецензии на появляющиеся публикации и т.д., см.: «Bilingualism:</p>	<p>intraprendere uno studio più approfondito e articolato delle questioni teoriche e pratiche delle ricerche scientifiche russe ed estere.</p> <p>Va precisato che saranno esaminate prevalentemente le ricerche che riguardano l'acquisizione e l'uso della seconda lingua/lingua straniera.</p> <p>Innanzitutto, soffermiamoci su alcune fonti di informazione riguardanti le questioni attuali del bilinguismo, tenendo conto sia delle ricerche estere che di quelle russe.</p> <p><b>Le principali fonti di informazione per le ricerche sul bilinguismo</b></p> <p><i>Le riviste internazionali</i></p> <p>Uno degli indicatori dell'accentuato interesse verso la problematica del bilinguismo nella scienza mondiale può essere considerato il fatto che esiste una serie di riviste internazionali in inglese, dedicate interamente alla problematica del bilinguismo o che includono regolarmente informazioni su ricerche in questo campo, recensioni di nuove pubblicazioni e altro, come ad esempio: <i>Bilingualism: Language and Cognition, Studies in</i></p>
---	---

<p>Language and Cognition», «Studies in Second Language Acquisition», «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», «Applied Psycholinguistics», «Brain and Language», «Child Development», «Journal of Psycholinguistic Research», «The Modern Language Journal», etc.</p> <p>Обратим внимание на то, что последний из названных журналов имеет подзаголовок «Devoted to research and discussion about the learning and teaching of foreign and second languages». Статьи по проблемам двуязычия появляются также в разноплановых международных лингвистических и психологических журналах (см., например, рецензию Vivian Cook на книгу [Kroll &amp; de Groot 2005] о психолингвистическом подходе к проблематике двуязычия в мартовском номере журнала «Language» за 2008 г.); издаются и специальные выпуски журналов по различным областям науки, непосредственно посвященные двуязычию или связанным с ним проблемам. Так, один из номеров журнала «The Modern Language Journal» (2007, Vol. 91) полностью отведен обсуждению вопроса о том, имеет ли место радикальный пересмотр теории овладения вторым языком; вместе с авторами изданной в</p>	<p><i>Second Language Acquisition, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Applied Psycholinguistics, Brain and Language, Child Development, Journal of Psycholinguistic Research, The Modern Language Journal, ecc.</i></p> <p>È interessante notare che l'ultima delle riviste citate ha come sottotitolo: <i>Devoted to research and discussion about the learning and teaching of foreign and second languages.</i></p> <p>Gli articoli sulle questioni del bilinguismo appaiono anche in varie riviste internazionali di linguistica e psicologia (vedi, ad esempio, la recensione di Vivian Cook sul libro di Kroll &amp; de Groot, 2005, sull'approccio psicolinguistico alla problematica del bilinguismo nel numero di marzo della rivista <i>Language</i> del 2008); vengono pubblicati anche numeri speciali di riviste appartenenti a diverse aree scientifiche e interamente dedicati al bilinguismo o a problemi correlati.</p> <p>Ad esempio, un numero della rivista <i>The Modern Language Journal</i> (2007, Vol. 91) è stato interamente dedicato alla discussione su una possibile revisione radicale della teoria dell'acquisizione della seconda lingua. Insieme agli autori del libro pubblicato nel 1997 sul problema</p>
---	--

<p>1997 году книги по названной проблеме (Alan Firth, Johannes Wagner) в дискуссии принимают участие видные специалисты в этой области науки, в том числе Diane Larsen-Freeman, Susan M. Gass, Elaine Tarone, David Block, Donald Freeman.</p> <p>Можно также назвать специальный выпуск «The representation of language in the brain» журнала «Aphasiology» (2006, Vol. 20, № 9–11), посвященный вкладу Джона Маршалла (John C. Marshall) как одного из основателей когнитивной нейропсихологии в исследовании соответствующей проблематики с применением психолингвистически контролируемых тестов (см.: [Code &amp; Wallesch 2006]).</p> <p>Статьи по различным вопросам двуязычия время от времени появляются в различных журналах лингвистической, психологической и социолингвистической направленности, публикуемых на русском языке. Однако ощущается необходимость отечественного периодического издания, специально посвященного двуязычию как феномену, заслуживающему целенаправленного и разностороннего изучения.</p>	<p>in questione (Alan Firth, Johannes Wagner), alla discussione prendono parte noti specialisti del settore, tra cui Diane Larsen-Freeman, Susan M. Gass, Elaine Tarone, David Block e Donald Freeman.</p> <p>Si può nominare anche il numero speciale <i>The representation of language in the brain</i> della rivista <i>Aphasiology</i> (2006, Vol. 20, № 9–11), dedicato al contributo di John C. Marshall, uno dei fondatori della neuropsicologia cognitiva, nella ricerca in questo ambito con l'impiego di test psicolinguistici controllati (vedi: Code &amp; Wallesch 2006).</p> <p>Occasionalmente compaiono articoli sui diversi aspetti del bilinguismo anche su riviste di linguistica, psicologia e sociolinguistica pubblicate in lingua russa.</p> <p>Tuttavia, si sente la necessità di una pubblicazione periodica russa, appositamente dedicata al bilinguismo come fenomeno che merita uno studio mirato e multidisciplinare.</p>
---	--

*Книги: монографии, коллективные монографии, сборники статей*

В дополнение к продолжающимся изданиям серий книг по линиям SLA («Second Language Acquisition»), TESOL («The Teaching of English to Speakers of Other Languages») и Multilingual Matters в последние годы на английском языке опубликован ряд весьма интересных научных изысканий по различным проблемам двуязычия. Так, только издательство Springer в 2007 выпустило ряд монографий, в том числе о переключении кодов у двуязычных детей [Cantone 2007] и о моделях организации мозга при двуязычии [Javier 2007], а также коллективный труд по когнитивным аспектам двуязычия [Kecskes & Albertazzi 2007]. Несколько ранее издательство Кембриджского университета начало выпуск трехтомника «Handbook of East Asian Psycholinguistics», первый том которого [Li et al. 2006] посвящен китайской психолингвистике, второй [Nakayama et al. 2006] – японской, а третий, ожидавшийся в 2007 г. – корейской. Значительная часть включенных в эти три тома статей посвящена проблемам взаимодействия языков при двуязычии и педагогическим аспектам двуязычия. Следует также назвать и книгу [Kroll &

*Libri: monografie, monografie collettive, raccolte di articoli (volumi scientifici)*

In aggiunta alle serie di libri in corso di pubblicazione sulle linee della SLA (*Second Language Acquisition*), TESOL (*The Teaching of English to Speakers of Other Languages*) e *Multilingual Matters*, negli ultimi anni è stato pubblicato in inglese un numero considerevole di ricerche scientifiche di grande interesse riguardanti vari aspetti del bilinguismo. Ad esempio, solo la casa editrice Springer nel 2007 ha pubblicato una serie di monografie, tra cui una sul *code-switching* nei bambini bilingui (Cantone 2007) e un'altra sui modelli di organizzazione del cervello in caso di bilinguismo (Javier 2007), oltre a un lavoro collettivo sugli aspetti cognitivi del bilinguismo (Kecskes & Albertazzi 2007). Qualche tempo prima, la Cambridge University Press ha iniziato la pubblicazione del manuale in tre volumi *Handbook of East Asian Psycholinguistics*, il cui primo volume (Li et al. 2006) è dedicato alla psicolinguistica cinese, il secondo (Nakayama et al. 2006) alla psicolinguistica giapponese, e il terzo, atteso nel 2007, alla psicolinguistica coreana. Una parte significativa degli articoli inclusi in questi tre volumi è dedicata ai problemi di interazione tra le lingue nel bilinguismo e agli aspetti pedagogici del bilinguismo. Va inoltre



<p>de Groot 2005], главы которой, согласно предисловию ее редакторов, отображают то, что им представляется самую сутью «новой психолингвистики двуязычия».</p> <p>Авторы включенных в эту книгу глав – весьма представительные психолингвисты и работающие в прикладных областях лингвисты из Европы и Северной Америки (в том числе: N. Ellis, A. De Groot, B. MacWinney, L. Bosch, D. Birdsong, M. Pienemann, C. Perfetti, C. Meyers-Scotton, N. Segalowitz, M. Paradis, E. Bialystok, J. Kroll).</p> <p>Из числа публикаций последних лет представляется важным назвать хотя некоторые коллективные труды и монографии, посвященные непосредственно двуязычию в различных его проявлениях (см., например, [Andrews, 2006; Beckett &amp; Miller 2006; Bhaia &amp; Ritchie 2006; Bialystok 2000; Bohn &amp; Munro 2007; Coulthard &amp; Hohnson 2007; Datta 2007; Dewaele et al. 2003; Farrell 2007; Feng 2007; Fortune &amp; Tedick 2008; Garsia &amp; Baker 2007; Grosjean 2008; Gullberg &amp; Indefrey 2006a; Jaatinen 2007; Jessner 2006; Kormos 2006; Kroll and de Groot 2005; Lantolf &amp; Thome 2006; Lengyel &amp; Navracsecs 2007; Lidicoat 2007; Liu 2007; Nation &amp; Gu 2007; Ng &amp; Wiggleswort 2007; Ninio 2006; Noris &amp;</p>	<p>menzionato il libro di Kroll &amp; de Groot (2005), i cui capitoli, secondo l'introduzione degli editori, riflettono quella che, a loro avviso, rappresenta l'essenza stessa della “nuova psicolinguistica del bilinguismo”. Gli autori dei capitoli di questo libro sono psicolinguisti di rilievo e linguisti che operano nelle scienze applicate, provenienti dall'Europa e dal Nord America (sono inclusi: N. Ellis, A. De Groot, B. MacWinney, L. Bosch, D. Birdsong, M. Pienemann, C. Perfetti, C. Meyers-Scotton, N. Segalowitz, M. Paradis, E. Bialystok, J. Kroll).</p> <p>Tra le pubblicazioni degli ultimi anni, è importante menzionare alcune opere collettive e monografie dedicate direttamente al bilinguismo nelle sue varie manifestazioni (vedi, per esempio, Andrews, 2006; Beckett &amp; Miller 2006; Bhaia &amp; Ritchie 2006; Bialystok 2000; Bohn &amp; Munro 2007; Coulthard &amp; Hohnson 2007; Datta 2007; Dewaele et al. 2003; Farrell 2007; Feng 2007; Fortune &amp; Tedick 2008; Garsia &amp; Baker 2007; Grosjean 2008; Gullberg &amp; Indefrey 2006a; Jaatinen 2007; Jessner 2006; Kormos 2006; Kroll and de Groot 2005; Lantolf &amp; Thome 2006; Lengyel &amp; Navracsecs 2007; Lidicoat 2007; Liu 2007; Nation &amp; Gu 2007; Ng &amp; Wiggleswort 2007; Ninio 2006; Noris &amp; Ortega 2006; Nizegorodcew 2007;</p>
--	--

<p>Ortega 2006; Nizegorodcew 2007; Omoniyi &amp; White 2006; Randall 2007; Rast 2008; Ringbom 2007; Rubio 2007; Sanz 2005a; Thomson 2007; Wei 2000].</p> <p>Опубликовано также огромное количество статей по результатам исследований тех или иных вопросов взаимодействия языков при овладении произношением, лексикой, грамматикой, говорением, чтением, письмом на материале различных конкретных пар языков.</p> <p>Книги на русском языке, так или иначе связанные с проблематикой двуязычия, как правило, публикуются перед защитой докторских диссертаций, поэтому речь о них идет ниже.</p> <p><i>Диссертации</i></p> <p>Обострение интереса отечественных исследователей к проблемам двуязычия можно проследить с помощью анализа тематики докторских диссертаций, защищенных за последние годы. Обратим также внимание на то, что называемые ниже диссертации и опубликованные их авторами монографии содержат обзоры литературы и сопровождаются обширными списками первоисточников по рассматриваемым проблемам.</p>	<p>Omoniyi &amp; White 2006; Randall 2007; Rast 2008; Ringbom 2007; Rubio 2007; Sanz 2005a; Thomson 2007; Wei 2000).</p> <p>Inoltre, è stata pubblicata un'enorme quantità di articoli sui risultati di ricerche riguardanti varie questioni di interazione tra lingue nell'acquisizione della pronuncia, del lessico, della grammatica, del linguaggio parlato, della lettura e della scrittura, sulla base di diverse coppie linguistiche specifiche.</p> <p>I libri in lingua russa, in un modo o nell'altro legati alla problematica del bilinguismo, vengono generalmente pubblicati prima della discussione delle tesi di dottorato, pertanto ne parleremo più avanti.</p> <p><i>Le tesi di ricerca</i></p> <p>Il forte interesse dei ricercatori russi per le questioni riguardanti il bilinguismo si può ritrovare nell'analisi delle tematiche delle tesi di dottorato discusse negli ultimi anni. Inoltre, facciamo attenzione al fatto che le tesi menzionate di seguito, così come le monografie pubblicate dai loro autori, contengono brevi descrizioni delle opere di altri studiosi, accompagnate da ampi elenchi di fonti primarie riguardanti le questioni trattate.</p>
--	--

<p>Из более ранних работ назовём фундаментальное экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком, предпринятое Н.В. Имедадзе [Имедадзе 1978а, 1978б], имеющее прямое отношение к овладению иностранным языком, детальное рассмотрение Г.В. Ейгером особенностей работы механизма контроля языковой правильности высказывания [Ейгер 1989, 1990], разностороннее обсуждение А.Е. Карлинским проблематики двуязычия с фокусированием на теории взаимодействия языков [Карлинский 1990], обращение Г.А. Харлова к психолингвистическим аспектам системного обучения иноязычной лексике [Харлов 1989].</p> <p>Непосредственно двуязычию посвящены, например, работы, нацеленные на общую характеристику двуязычия и/или на спецификацию его видов.</p> <p>Так, О.А. Колыханова [Колыханова 1999] рассматривает социокультурные и философские аспекты билингвизма; А.С. Маркосян [Маркосян 2004а, 2004б] фокусирует внимание на овладении вторым языком в качестве теоретической и лингводидактической</p>	<p>Tra i primi lavori, menzioniamo la fondamentale ricerca di psicologia sperimentale sull'acquisizione e la padronanza della seconda lingua intrapresa da N.V. Imedadze (Imedadze 1978a, 1978b). Questa ricerca è strettamente legata al tema dell'acquisizione di lingue straniere, contiene un'analisi dettagliata delle caratteristiche del meccanismo di controllo della correttezza linguistica delle espressioni sviluppato da G.V. Ejger (Ejger 1989, 1990). Inoltre, contiene una discussione multidisciplinare, proposta da A.E. Karlinskij, sulla problematica del bilinguismo con un focus sulla teoria dell'interazione tra lingue (Karlinsky 1990) e, infine, fa appello agli aspetti psicolinguistici dell'insegnamento sistematico del lessico delle lingue straniere identificati da G.A. Charlov (Charlov 1989).</p> <p>Alcuni lavori dedicati interamente al bilinguismo sono, per esempio, quelli mirati alla caratterizzazione e/o alla specificazione delle tipologie di bilinguismo.</p> <p>O.A. Kolychanova (Kolychanova 1999) esamina gli aspetti socioculturali e filosofici del bilinguismo; A.S. Markosjan (Markosjan 2004a, 2004b) concentra l'attenzione sull'acquisizione della seconda lingua come problema teorico e linguistico-didattico; E.K. Černičkina</p>
--	--

<p>проблемы; Е.К Черничкина [Черничкина 2007а; 2007б] обсуждает вопросы лингвистического статуса и характеристик искусственного билингвизма. Особое внимание диссертантов привлекла проблема взаимодействия языков при двуязычии (см. исследования Ж. Багана, М. Дебрэнн, И.Н. Кузнецовой [Багана 2004; Дебрэнн 2005, 2006а, 2006б; Кузнецова И.Н. 1998]). Ряд работ, в том числе выполненных как по филологическим, так и по педагогическим наукам, посвящен проблемам речевой деятельности при двуязычии и овладению разными аспектами языка: Г.В. Елизарова [Елизарова 2001] рассматривает формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению; психолингвистическим механизмам и методам формирования речи посвящено исследование И.М. Румянцевой [Румянцева 2000, 2004]; Л.К. Мазунова [Мазунова 2005] разрабатывает проблему овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе; исследование И.Л. Медведевой [Медведева 1999а, 1999б] посвящено психолингвистическим проблемам функционирования неродного языка (с акцентированием внимания на овладении лексикой и</p>	<p>(Černičkina 2007a; 2007b) discute lo status linguistico e le caratteristiche del bilinguismo indotto.</p> <p>I tesisti hanno rivolto un'attenzione particolare alla questione dell'interazione tra le lingue nel contesto del bilinguismo (vedi le ricerche di Ž. Bagan 2004; M. Debrenn 2005, 2006a, 2006b; I.N. Kuznecova, 1998).</p> <p>Una serie di lavori, svolti sia nel campo delle scienze filologiche che pedagogiche, è dedicata ai problemi legati all'attività linguistica nel bilinguismo e all'acquisizione di diversi aspetti della lingua: G.V. Elizarova (Elizarova 2001) analizza la formazione della competenza interculturale degli studenti nel processo di apprendimento della comunicazione in lingua straniera; la ricerca di I.M. Rumjanceva (Rumjanceva 2000, 2004) è dedicata ai meccanismi psicolinguistici e ai metodi di formazione del discorso; L.K. Mazunova (Mazunova 2005) rielabora la questione dell'acquisizione della scrittura in lingua straniera tramite la cultura negli istituti universitari di lingue; la ricerca di I.L. Medvedeva (Medvedeva 1999a, 1999b) invece è dedicata ai problemi psicolinguistici di funzionamento della lingua straniera (con particolare attenzione all'acquisizione e all'uso del lessico nei processi di comprensione del testo); la simulazione dei processi di</p>
---	---

<p>пользовании её в процессах понимания текста); моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме предпринято Э.А. Салиховой [Салихова 2007], ранее исследовавшей структуру ассоциативных полей лексических единиц при детском двуязычии [Салихова 1999]; моделирование механизмов понимания поликодовых текстов (в частности – в условиях обучения иностранному языку) предпринял А.Г. Сонин [Сонин 2003, 2005, 2006]; языковая способность как детерминанта понимания иноязычного текста рассматривается Н.В. Романовской [Романовская 2003, 2004]; моно- и билингвальные механизмы восприятия звучащей речи описаны в исследовании В.Е. Абрамова [Абрамов 2004а, 2004б]; особенности интерференции в произношении в условиях обучения казахов английскому языку изучил М.К. Исаев [Исаев 1992, 2004]; Т.Н. Чугаева [Чугаева 2007, 2009] рассмотрела звуковой строй английского языка в перцептивном аспекте (см. также фундаментальное научное изыскание Е.В. Ягуновой [Ягунова 2008, 2009] о вариативности стратегий восприятия звучащего текста, выполненное на материале</p>	<p>acquisizione e utilizzo della struttura psicologica del significato delle parole nel bilinguismo è stata realizzata da E.A. Salichova (Salichova 2007), che in precedenza aveva studiato la struttura dei campi associativi delle unità lessicali nel bilinguismo infantile (Salichova 1999); A.G. Sonin (Sonin 2003, 2005, 2006) ha realizzato la simulazione dei meccanismi di comprensione dei testi multimediali (in particolare, nell’ambito dell’insegnamento delle lingue straniere); la capacità linguistica come determinante della comprensione del testo in lingua straniera è trattata da N.V. Romanovskaja (Romanovskaja 2003, 2004); i meccanismi monolingui e bilingui di percezione del linguaggio orale sono descritti nella ricerca di V.E. Abramov (Abramov 2004a, 2004b); M.K. Isaev (Isaev 1992, 2004) ha studiato le caratteristiche dell’interferenza nella pronuncia in condizioni di apprendimento della lingua inglese da parte di studenti kazaki; T.N. Čugaeva (Čugaeva 2007, 2009) ha esaminato il sistema sonoro dell’inglese dal punto di vista percettivo (vedi anche la fondamentale ricerca di E.V. Jagunova 2008, 2009, sulla variabilità delle strategie di percezione del testo orale, condotta sulla base della lingua russa, ma interessante anche per coloro che studiano le situazioni di bilinguismo).</p>
---	---

<p>русского языка, но интересное и для исследователей ситуации двуязычия).</p> <p>Так или иначе связаны с проблематикой двуязычия, например, следующие докторские диссертации.</p> <p>Т.А. Голикова [Голикова 2005а, 2005б] рассматривает вопросы теории и практики исследования этнического сознания; формы существования и функционирования языкового сознания в неомогенной лингвокультурной среде обсуждает Н.В. Дмитрюк [Дмитрюк 2000а, 2000б]; репрезентация национальных концептосфер в картине мира билингвов фигурирует в работе Н.М. Жанпеисовой [Жанпеисова 2004]; этноконнотация трактуется как вид культурной коннотации в исследовании О.И. Быковой [Быкова 2005]; лингвокультурная компетентность личности составляет предмет исследования Л.А. Городецкой [Городецкая 2007а, 2007б]; Е.И. Горошко [Горошко 2001] рассматривает проблемы языкового сознания, И.В. Привалова [Привалова 2005, 2006] фокусирует внимание на этнокультурной маркированности языкового сознания, а Н.А. Тарасюк обращается к вопросам формирования профессиональной готовности учителя к обучению дошкольников иностранным языкам [Тарасюк 2002], в</p>	<p>Le seguenti tesi di dottorato, per esempio, sono legate in un modo o nell'altro alla problematica del bilinguismo.</p> <p>T.A. Golikova (Golikova 2005a, 2005b) esamina le questioni teoriche e pratiche della ricerca sulla coscienza etnica; N.V. Dmitrjuk (Dmitrjuk 2000a, 2000b) discute le forme di esistenza e funzionamento della coscienza linguistica in un ambiente linguistico-culturale non omogeneo; nell'opera di N.M. Žanpeisova (Žanpeisova 2004) è presente una rappresentazione delle "concettosfere" russe nella visione del mondo dei soggetti bilingui; nella ricerca di O.I. Bykova (Bykova 2005) la connotazione etnica è trattata come un tipo di connotazione culturale; la competenza linguistico-culturale di un individuo è oggetto di ricerca di L.A. Gorodeckaja (Gorodeckaja 2007a, 2007b); E.I. Goroško (Goroško 2001) affronta i problemi della coscienza linguistica, I.V. Privalova (Privalova 2005, 2006) concentra l'attenzione sulla marcatura etnoculturale della coscienza linguistica, mentre N.A. Tarasjuk si occupa delle questioni relative alla preparazione professionale degli insegnanti per l'insegnamento delle lingue straniere ai bambini di età prescolare (Tarasjuk 2002), e infine G.V. Elizarova affronta la questione della formazione</p>
--	--

<p>то время как Г.В. Елизарова обращается к проблеме формирования межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Елизарова 2001].</p> <p>Целый ряд докторских диссертаций в определенной мере способствуют углубленному рассмотрению проблем функционирования лексического компонента речевой способности человека при двуязычии. Так, Е.В. Лукашевич [Лукашевич 2002, 2003] разработала эволюционно-прогностическую теорию значения слова; Н.О. Золотова [Золотова 2005а, 2005б] предложила трактовку ядра ментального лексикона человека как естественного метаязыка; особенности стратегий идентификации неологизмов изучила С.И. Тогоева [Тогоева 1989, 2000а, 2000б], вопросы моделирования процессов идентификации слова человеком рассматривает Т.Ю. Сазонова [Сазонова 2000а, 2000б]; анализ лингвокультурных концептов и метаконцептов предпринял Г.Г. Слышкин [Слышкин 2000, 2004]; выявлению этнокультурных оснований лексической семантики посвящена работа З.З. Чанышевой [Чанышева 2006].</p> <p>Для исследования различных аспектов функционирования (в том числе – взаимодействия) языков в условиях</p>	<p>della competenza interculturale degli studenti nel processo di apprendimento della comunicazione in lingua straniera (Elizarova 2001).</p> <p>Un numero considerevole di tesi di dottorato contribuisce, in una certa misura, all'approfondimento dei problemi relativi al funzionamento della componente lessicale della capacità linguistica umana in caso di bilinguismo. Per esempio, E.V. Lukaševič (Lukaševič 2002, 2003) ha sviluppato una teoria evolutiva e prognostica sul significato della parola; N.O. Zolotova (Zolotova 2005a, 2005b) ha proposto un'interpretazione del nucleo del lessico mentale umano come metalingua naturale; S.I. Togueva (Togueva 1989, 2000a, 2000b) ha studiato le caratteristiche delle strategie di identificazione dei neologismi, mentre T.J. Sazonova (Sazonova 2000a, 2000b) si è occupata della simulazione dei processi di identificazione della parola da parte dell'uomo; G.G. Slyškin (Slyškin 2000, 2004) ha intrapreso l'analisi dei concetti e meta-concetti linguistico-culturali; invece il lavoro di Z.Z. Čanyševa (Čanyševa 2006) è dedicato all'identificazione delle basi etnoculturali della semantica lessicale.</p> <p>Per studiare i vari aspetti del funzionamento (inclusa l'interazione) delle lingue in condizioni di bilinguismo,</p>
--	--

<p>двуязычия интересны научные изыскания в области перевода, см., например, диссертацию Н.М. Нестеровой [Нестерова 2005] о вторичности как онтологическом свойстве перевода, а также анализ вербальной посреднической деятельности переводчика в межкультурной коммуникации, предпринятый Т.Г. Пшенкиной [Пшёнкина 2005а, 2005б].</p> <p>Вполне естественно, что в практике исследований в области двуязычия всплывает вопрос специфики гендерной языковой личности, о чем говорится в работе А.Г. Фомина [Фомин 2003, 2004].</p> <p>Назовём также некоторые из многочисленных кандидатских диссертаций, связанных с проблематикой двуязычия.</p> <p>Так, В.М. Беляева обращается к стратегиям преодоления лексической неоднозначности в условиях учебного двуязычия [Беляева 2013], А.Е. Боковня фокусируется на интерференции при обучении иностранному языку [Боковня 1995], Е.А. Волохова исследует специфику понимания иноязычного поэтического текста в условиях учебного двуязычия [Волохова 2007], Л.В. Газизову интересуют стратегии идентификации полисемантического слова (на материале</p>	<p>risultano interessanti le ricerche scientifiche nel campo della traduzione. Si veda, ad esempio, la tesi di dottorato di N.M. Nesterova (Nesterova 2005) sulla secondarietà come proprietà ontologica della traduzione, e l'analisi dell'attività di mediazione verbale del traduttore nella comunicazione interculturale, condotta da T.G. Pšenkina (Pšenkina 2005a, 2005b).</p> <p>È del tutto naturale che, nelle ricerche sul bilinguismo, emerga la questione della specificità della personalità linguistica di genere, come discusso nel lavoro di A.G. Fomin (Fomin 2003, 2004).</p> <p>Citiamo anche alcune delle numerose tesi di dottorato legate alla problematica del bilinguismo. Di seguito:</p> <p>V.M. Beljaeva si occupa delle strategie di superamento dell'ambiguità lessicale in condizioni di bilinguismo didattico (Beljaeva 2013); A.E. Bokovnja si concentra sull'interferenza nell'insegnamento della lingua straniera (Bokovnja 1995); E.A. Volochova studia la specificità della comprensione del testo poetico in lingua straniera in condizioni di bilinguismo didattico (Volochova 2007); L.V. Gazizova è interessata alle strategie di identificazione della parola polisemica (sulla base di lingue di sistemi diversi)</p>
--	---



<p>разносистемных языков) [Газизова 2006], Е.Н. Даштоян изучает становление дискурсивного мышления при овладении вторым языком в условиях учебного двуязычия [Даштоян 2005], З.Б. Девицкая предприняла психолингвистическое исследование особенностей усвоения лексики при учебном многоязычии [Девицкая 2008], Н.В. Добрынина трактует восприятие англоязычных текстов носителями русского языка как синергетический процесс [Добрынина 2009], в исследовании И.В. Дьяконовой иноязычное слово выступает как объект социологического исследования [Дьяконова 2005], Э. Ерановска-Гранчевска исследует русско-польскую лексико-семантическую интерференцию [Ерановска-Гранчевска 2004], Е.А. Зайцева экспериментальное исследует особенностей хранения билингом лексических единиц разной степени освоенности [Зайцева 2005а, 2005б], О.В. Иванова предприняла лонгитюдное исследование динамических аспектов функционирования лексикона билингва [Иванова 2004], М.А. Ищук выявила специфику понимания иноязычного гетерогенного текста по специальности [Ищук 2009], С.И. Корниевская выявила особенности доступ к слову при устном</p>	<p>(Gazizova 2006); E.N. Daštojan studia la formazione del pensiero discorsivo nell'acquisizione della seconda lingua in condizioni di bilinguismo didattico (Daštojan 2005); Z.B. Devickaja ha condotto una ricerca psicolinguistica sulle caratteristiche dell'acquisizione del lessico in un contesto di multilinguismo didattico (Devickaja 2008); N.V. Dobrynina interpreta la percezione dei testi in lingua inglese da parte dei madrelingua russi come un processo sinergetico (Dobrynina 2009); nella ricerca di I.V. D'jakonova la parola straniera è oggetto di ricerca sociologica (D'jakonova 2005); E. Eranovska-Grančevska studia l'interferenza lessico-semanticamente tra russo e polacco (Eranovska-Grančevska 2004); E.A. Zajceva conduce una ricerca sperimentale sulle caratteristiche della memorizzazione delle unità lessicali di diversi livelli di padronanza nei soggetti bilingui (Zajceva 2005a, 2005b); O.V. Ivanova ha condotto una ricerca longitudinale sugli aspetti dinamici del funzionamento del lessico del soggetto bilingue (Ivanova 2004), M.A. Iščuk ha individuato i tratti specifici della comprensione di un testo settoriale eterogeneo in lingua straniera (Iščuk 2009); S.I. Kornievskaja ha rilevato le caratteristiche di accesso alla parola durante la produzione del discorso in</p>
---	---

<p>         продуцировании речи на иностранном языке в ситуации учебного двуязычия [Корниевская 2012], А.В. Кремнева фокусировалась на эмоциональной составляющей образа, стоящего за иноязычным словом в лексиконе младшего школьника [Кремнева 2008], Ю.Е. Лещенко проследила особенности становления лексикона билингва по данным ассоциативного эксперимента [Лещенко 2005], И.В. Новикова рассмотрела особенности идентификации полиморфемного слова при учебном двуязычии [Новикова 2011], А.А. Поймёнова исследовала механизм лексической ошибки в свете стратегий преодоления коммуникативных затруднений при пользовании иностранным языком [Поймёнова 1999a], Е.А. Попкова рассмотрела психолингвистические особенности языкового сознания билингвов на материале русско-английского учебного билингвизма [Попкова 2002], И.В. Привалова выявила роль психологической установки в процессе понимания иностранного текста [Привалова 1995], исследование Г.О. Рахимбековой посвящено контролю степени сформированности коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза [Рахимбекова 1995], Э.В. Саркисова фокусировалась на       </p>	<p>         lingua straniera in una situazione di bilinguismo didattico (Kornievskaja 2012); A.V. Kremneva si è concentrata sulla componente emotiva dell'immagine che sta dietro alla parola straniera nel lessico degli alunni più giovani (Kremneva 2008); J.E. Leščenko ha studiato attentamente le particolarità della formazione del lessico del soggetto bilingue attraverso un esperimento associativo (Leščenko 2005); I.V. Novikova ha esaminato le caratteristiche dell'identificazione della parola polimorfemica in un contesto di bilinguismo didattico (Novikova 2011); A.A. Poymënova ha studiato il meccanismo dell'errore lessicale alla luce delle strategie di superamento delle difficoltà comunicative nell'uso della lingua straniera (Poymënova 1999a); E.A. Popkova ha analizzato le caratteristiche psicolinguistiche della coscienza linguistica dei soggetti bilingui sulla base del bilinguismo didattico russo-inglese (Popkova 2002); I.V. Privalova ha individuato il ruolo dell'orientamento psicologico nel processo di comprensione del testo straniero (Privalova 1995); lo studio di G.O. Rachimbekova è dedicato al controllo del livello di formazione della competenza comunicativa degli studenti di corsi universitari diversi dalla laurea in lingue (Rachimbekova 1995); E.V. Sarkisova si è concentrata sull'interazione       </p>
--	--

<p>взаимодействии стратегий и структурных опор при идентификации незнакомого слова [Саркисова 2014б], Н.Ю. Смирнова проследила становление речезанрового мышления при овладении вторым языком в условиях учебного двуязычия [Смирнова 2010], М.В. Соловьева рассмотрела стратегии понимания иноязычного текста [Соловьева 2006], П.В. Тимачев трактует лингвокультурную интерференцию как коммуникативную помеху [Толмачев 2005], Л.М. Топуридзе рассматривает психологическую проблему уровней владения неродным языком [Топуридзе 1983], Ю.В. Федурко трактует идентификацию незнакомого слова как синергетический процесс [Федурко 2008], Е.В. Яковченко приводит результаты экспериментального исследования языковой способности в условиях учебного двуязычия Яковченко [2003].</p> <p>Некоторые из защищенных в последние годы кандидатских диссертаций, а также опубликованных монографий и статей по проблемам двуязычия будут названы ниже в связи с обсуждением отдельных вопросов теории и практики исследований в рассматриваемой области. Следует отметить, что каждый из таких вопросов заслуживает детального</p>	<p>tra strategie e supporti strutturali nell'identificazione di una parola sconosciuta (Sarkisova 2014b); N.J. Smirnova ha esaminato lo sviluppo della capacità di produrre registri diversi nell'apprendimento della seconda lingua in condizioni di bilinguismo didattico (Smirnova 2010); M.V. Solov'eva ha esaminato le strategie di comprensione del testo in lingua straniera (Solov'eva 2006); P.V. Timačev interpreta l'interferenza linguistico-culturale come un ostacolo comunicativo (Timačev 2005); L.M. Topuridze osserva l'aspetto psicologico dei livelli di padronanza della lingua straniera (Topuridze 1983); J.V. Fedurko considera l'identificazione di una parola sconosciuta come un processo sinergico (Fedurko 2008); E.V. Jakovčenko presenta i risultati di una ricerca sperimentale sulla capacità linguistica in condizioni di bilinguismo didattico (Jakovčenko 2003).</p> <p>Alcune delle tesi di dottorato discusse negli ultimi anni, così come le monografie e gli articoli pubblicati sui problemi del bilinguismo, verranno menzionati di seguito in relazione alla discussione di alcune questioni teoriche e pratiche delle ricerche in questo ambito.</p> <p>Va notato che ciascuna di queste questioni merita un'analisi dettagliata della letteratura scientifica esistente. Inoltre,</p>
--	--

<p>анализа имеющейся научной литературы, к тому же сам перечень актуальных проблем двуязычия, предлагаемый ниже, остается открытым и не претендует на исчерпывающую полноту, а порядок их презентации обусловлен скорее логикой изложения, чем относительной степенью их актуальности в настоящее время. Более того, ни одна из частных проблем двуязычия не может глубоко исследоваться без учета современных подходов к теории овладения вторым языком, к трактовке нейрологической базы и механизмов взаимодействия двух и более языков в индивидуальном сознании, речевых ошибок, формирующегося у индивида «промежуточного языка», используемых им стратегиях и опорах, роли осознанности в процессах овладения и пользования вторым языком и т.д.</p> <p>Поэтому, как правило, в одной и той же публикации/диссертации затрагивается ряд вопросов теории с обращением к результатам исследований в смежных науках.</p> <p><i>Материалы конференций</i></p> <p>В материалах форумов разных уровней то и дело проблематика двуязычия выделяется в особый раздел. В качестве примера возьмём материалы XVIII</p>	<p>l'elenco delle questioni attuali del bilinguismo presentato qui di seguito rimane aperto e non pretende di essere esaustivo, mentre l'ordine in cui sono presentate è determinato più dalla logica di esposizione che dal livello di attualità.</p> <p>Inoltre, nessuna delle questioni specifiche del bilinguismo può essere studiata a fondo senza tener conto degli approcci contemporanei alla teoria dell'acquisizione della seconda lingua, all'interpretazione della base neurologica e dei meccanismi di interazione di due o più lingue nella coscienza individuale, degli errori linguistici, della "interlingua" che si forma nell'individuo, delle strategie e dei supporti utilizzati, del ruolo della consapevolezza nei processi di apprendimento e uso della seconda lingua, ecc.</p> <p>Pertanto, di norma, in una stessa pubblicazione/tesi vengono affrontate una serie di questioni teoriche facendo riferimento ai risultati delle ricerche in scienze affini.</p> <p><i>I materiali delle conferenze (atti dei convegni)</i></p> <p>Nei materiali di forum di vari livelli, la problematica del bilinguismo è spesso evidenziata in una sezione speciale. Come</p>
---	---

<p>международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности: практики и эксперимент» (Москва, 24–26 мая 2016 г.), где имеется секция «Билингвизм и полилингвизм. Изучение иностранного языка» (см.: [Деятельный ум 2016]).</p> <p>Обратим внимание на многообразие обсуждаемых там проблем, актуальных для исследователей двуязычия – представителей разных стран и городов: Это возможности использования направленного ассоциативного теста при исследовании паронимических явлений в речи иностранца (М.И. Акберди, Алматы, Казахстан), оценка объёма словарного запаса как лингводидактическая проблема (А.П. Василевич, Москва), выявление возможности суждений о взаимовлиянии языков на материале ассоциативных экспериментов с привлечением ассоциативных норм соответствующих языков (М. Дебрэнн, Новосибирск), обсуждение некоторых вопросов «литературного билингвизма» (Е.Н. Кремер, Москва), рассмотрение особенностей формирования грамматических знаний процедурального характера (Н.В. Мохамед, Вена, Австрия), особенно-</p>	<p>esempio, prendiamo i materiali del XVIII simposio internazionale di psicolinguistica e teoria della comunicazione “Teoria dell’attività linguistica: pratiche ed esperimento” (Mosca, 24-26 maggio 2016), dove è presente la sezione “Bilinguismo e polilinguismo. Studio della lingua straniera” (vedi: <i>Mente Attiva</i> 2016).</p> <p>Prestiamo attenzione alla varietà dei problemi discussi in questa sede, attuali per i ricercatori del bilinguismo, rappresentanti di diversi paesi e città:</p> <p>Le possibilità di utilizzare il test associativo diretto nella ricerca dei fenomeni paronimici nel discorso di un soggetto straniero (M.I. Akberdi, Almaty, Kazakhstan), la valutazione dell’ampiezza del vocabolario come problema linguistico-didattico (A.P. Vasilevič, Mosca), l’identificazione della possibilità di giudicare l’influenza reciproca delle lingue sulla base di esperimenti associativi, coinvolgendo le norme associative delle lingue corrispondenti (M. Debrenn, Novosibirsk), la discussione di alcune questioni del “bilinguismo letterario” (E.N. Kremer, Mosca), l’analisi delle caratteristiche della formazione di conoscenze grammaticali di natura procedurale (N.V. Mohamed, Vienna, Austria), le caratteristiche della “interlingua” (S.S. Pol’skaja, Mosca), i problemi psicolinguistici del modello</p>
---	--

<p>сти «промежуточного языка» (С.С. Польшкая, Москва), Психолингвистические проблемы языковой модели билингва (Н.Н. Рогозная, Иркутск), проблемы взаимодействия языков: русско-эстонский билингвизм (В.О. Неаевский, Москва), на территории современной Шотландии (М.Б. Раренко); мотивация и эмоциональная память при овладении языком (Х. Тамразян, Ереван, Армения), Языковая игра и лингвистическая игра при формировании билингвизма и полилингвизма (Т.С. Узбеков, Ташкент, Узбекистан).</p> <p>Этот пример представляется достаточным для демонстрации необходимости обращаться к тезисам докладов и более полным публикациям материалов разнообразных конференций.</p> <p><b>Различные теоретические подходы к исследованию двуязычия</b></p> <p>Вполне естественно, что имеют место различные <i>теоретические подходы</i> к исследованию двуязычия не только в мировой науке, но и в пределах отдельно взятых стран. Поскольку обсуждение этого вопроса потребовало бы написания специальной монографии, ограничусь указанием на</p>	<p>linguistico del soggetto bilingue (N.N. Rogoznaja, Irkutsk), i problemi dell'interazione tra le lingue: il bilinguismo russo-estone (V.O. Neaevskij, Mosca), sul territorio della Scozia contemporanea (M.B. Rarenko); la motivazione e la memoria emotiva nell'acquisizione della lingua (С. Tamrazjan, Erevan, Armenia), il gioco linguistico e il gioco lessicale nella formazione del bilinguismo e del polilinguismo (T.S. Uzbekov, Taškent, Uzbekistan).</p> <p>Questo esempio è sufficiente per dimostrare la necessità di considerare gli abstract e le pubblicazioni più complete con i materiali di varie conferenze.</p> <p><b>I diversi approcci teorici allo studio sul bilinguismo</b></p> <p>È del tutto naturale che esistano diversi <i>approcci teorici</i> allo studio del bilinguismo non solo nella scienza mondiale, ma anche all'interno dei singoli paesi. Poiché una discussione su questo tema richiederebbe la stesura di una monografia specifica, mi limiterò a indicare che gli approcci, più chiaramente</p>
--	--

<p>то, наиболее четко разграничиваются <i>социолингвистический</i> и <i>психолингвистический</i> подходы к постановке задач, выбору методов исследования и интерпретации получаемых результатов.</p> <p>В русле психолингвистического подхода к двуязычию в зарубежных публикациях наиболее четко прослеживаются:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>генеративистский</i> подход с опорой на идеи Н. Хомского, включая признание наличия у человека врожденной Универсальной Грамматики и анализ различных аспектов двуязычия с позиций концепции Принципов и Параметров,</li> <li>2) <i>когнитивный</i> и</li> <li>3) <i>коннекционистский</i> подходы к трактовке устройства и функционирования речевого механизма человека, в том числе в условиях владения двумя и более языками.</li> </ol> <p>В то же время в российских исследованиях двуязычия можно разграничить:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) традиционную склонность к <i>системно-структурному</i> анализу при декларировании когнитивного подхода к языковым явлениям и</li> <li>2) стремление (реализуемое более или менее успешно) следовать <i>деятельностному</i> подходу в русле</li> </ol>	<p>distincti, alla definizione degli obiettivi, alla scelta dei metodi di ricerca e all'interpretazione dei risultati ottenuti sono quello <i>sociolinguistico</i> e quello <i>psicolinguistico</i>.</p> <p>Nell'ambito dell'approccio psicolinguistico al bilinguismo nelle pubblicazioni estere si distinguono chiaramente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) l'approccio <i>generativista</i>, basato sulle idee di N. Chomsky, che include il riconoscimento dell'esistenza di una Grammatica Universale innata nell'essere umano e l'analisi di diversi aspetti del bilinguismo dal punto di vista della teoria dei Principi e Parametri,</li> <li>2) l'approccio <i>cognitivo</i> e</li> <li>3) l'approccio <i>connessionista</i> all'interpretazione della struttura e del funzionamento del meccanismo linguistico umano, anche in condizioni di padronanza di due o più lingue.</li> </ol> <p>Allo stesso tempo, nelle ricerche russe sul bilinguismo si possono distinguere:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) la tradizionale inclinazione verso un'analisi <i>sistemico-strutturale</i> pur dichiarando un approccio cognitivo ai fenomeni linguistici e</li> <li>2) il tentativo (più o meno riuscito) di seguire l'approccio <i>operativo</i> nell'ambito della psicolinguistica russa, ponendo l'accento sui <i>meccanismi</i> e i <i>processi</i> di</li> </ol>
--	---

<p>отечественной психолингвистики с акцентированием внимания на <i>механизмах</i> и <i>процессах</i> функционирования двух и более языков в речемыслительной деятельности индивида.</p> <p>В рамках главы могут быть только намечены отдельные актуальные проблемы двуязычия без освещения специфики их трактовки с позиций разных подходов. К числу таких проблем можно отнести следующие.</p> <p style="text-align: center;"><b>Наиболее актуальные проблемы двуязычия</b></p> <p><i>Теории овладения вторым языком</i></p> <p>Этому вопросу посвящен, например, специальный выпуск журнала «The Modern Language Journal» (2007, Vol. 91); его обсуждение предпринимается также, например, в работах: [Gregg 2001; Kormos 2005] и др. Общие теории овладения знанием рассматриваются в книге Г. Лефрансуа [Лефрансуа 2003]. Динамика развития различных подходов к теории овладения вторым языком прослеживается в статьях [Lafford 2007; Swain &amp; Deters 2007] (более подробно: см. специальную главу этой книги).</p> <p>В истории мировой науки ведется нескончаемый спор между сторонника-</p>	<p>funzionamento di due o più lingue nell'attività di pensiero linguistico dell'individuo.</p> <p>All'interno di questo capitolo possono essere solamente delineate alcune delle questioni attuali del bilinguismo, senza considerare i tratti specifici della loro interpretazione secondo i diversi approcci. Tra queste si annoverano le questioni esposte di seguito.</p> <p style="text-align: center;"><b>Le questioni più attuali del bilinguismo</b></p> <p><i>Le teorie di acquisizione della seconda lingua</i></p> <p>Un numero speciale della rivista <i>The Modern Language Journal</i> (2007, Vol. 91), per esempio, è dedicato a questo argomento; se ne discute anche nei lavori di Gregg (2001), Kormos (2005), e altri. Le teorie generali dell'acquisizione della conoscenza vengono esaminate nel libro di G. Lefrancois (2003). La dinamica dello sviluppo di vari approcci alla teoria dell'acquisizione della seconda lingua è analizzata attentamente negli articoli di Lafford (2007) e Swain &amp; Deters (2007) (per maggiori dettagli: vedi l'apposito capitolo di questo libro).</p> <p>Nella storia della scienza mondiale c'è una disputa interminabile tra i sostenitori delle</p>
---	--



<p>ми идей врожденного и приобретаемого через опыт знания (см. обсуждение этого вопроса и ссылки на соответствующую литературу: [Залевская 2007a]), однако до сих пор сторонники обеих точек зрения оперируют исключительно аргументами, представляющими собой продукты логико-рациональных рассуждений. Кевин Грегг [Gregg 2001] справедливо указывает на различия между <i>принципами</i> научения и <i>механизмами</i>, обеспечивающими научение как таковое.</p> <p>Добавлю к этому, что для настоящего прорыва в сторону повышения результатов обучения второму языку современная лингводидактика должна перейти от многословного обоснования принципов обучения к опоре на результаты психолингвистических исследований <i>механизмов овладения и пользования вторым языком</i>, т.е. стать <i>психолингводидактикой</i>, ибо только знание реальных особенностей «своеобразной переработки речевого опыта», о которой в свое время говорил Л.В. Щерба [Щерба 1974], может составить базу для построения новой теории овладения вторым языком, имеющей большую объяснительную силу. О задачах нового научного направления – психолингводидактики – см. ниже отдельную главу.</p>	<p>idee di conoscenza innata e di conoscenza acquisita attraverso l'esperienza (vedi la discussione su questo argomento e i riferimenti alla letteratura pertinente: Zalevskaja 2007a). Tuttavia, fino ad oggi, i sostenitori di entrambi i punti di vista si avvalgono esclusivamente di argomenti che rappresentano i prodotti stessi di riflessioni logico-razionali. Kevin Gregg (Gregg 2001) sottolinea giustamente le differenze tra i <i>principi</i> dell'apprendimento e i <i>meccanismi</i> che assicurano l'apprendimento in quanto tale.</p> <p>A questo aggiungo che, per una vera svolta verso il miglioramento dei risultati nell'apprendimento della seconda lingua, la didattica delle lingue contemporanea dovrebbe abbandonare le lunghe argomentazioni dei principi di insegnamento e basarsi sui risultati delle ricerche psicolinguistiche sui <i>meccanismi di acquisizione e uso della seconda lingua</i>, ossia dovrebbe diventare <i>psicodidattica delle lingue</i>, poiché solo la conoscenza delle reali caratteristiche della “speciale elaborazione dell'esperienza linguistica”, di cui parlava a suo tempo L.V. Ščerba (Ščerba 1974), può costituire la base per la struttura di una nuova teoria dell'acquisizione della seconda lingua, avente una grande forza esplicativa. Per gli obiettivi della nuova corrente</p>
--	--

<p><i>Педагогические аспекты двуязычия</i></p> <p>Связанные с этим проблемы рассматриваются, например, в названных выше диссертациях Л.К. Мазуновой и А.С. Маркосян, в монографии С.С. Кунанбаевой [Кунанбаева 2005], а также в работах: [Cummins 2003; Martin 2003; Sanz 2005a]. Следует отметить, что во многих англоязычных публикациях при обсуждении любых вопросов, в том числе при рассмотрении двуязычия в педагогическом ракурсе, за теоретическую базу по умолчанию принимаются идеи Н. Хомского (см. выше), однако мнения о правомерности применения идеи врожденной Универсальной Грамматики по отношению к ситуации двуязычия различаются: одни авторы ищут доказательств в ее пользу (см., например, [Kanno 2006]), другие осторожно ставят вопрос о границах применения этой концепции, в то время как некоторые исследователи относятся к ней скептически, о чем, например, свидетельствует книга [Steinberg &amp; Sciarini 2006], где в противовес идее Универсальной Грамматики предлагается концепция «натуральной грамматики».</p>	<p>scientific, la psicodidattica delle lingue, vedi l'apposito capitolo più avanti.</p> <p><i>Gli aspetti pedagogici del bilinguismo</i></p> <p>I problemi legati a questi aspetti sono trattati, ad esempio, nelle suddette tesi di L.K. Mazunova e A.S. Markosjan, nella monografia di S.S. Kunanbaeva (Kunanbaeva 2005), nonché nei lavori di: Cummins (2003), Martin (2003) e Sanz (2005a). Va notato che in molte pubblicazioni in lingua inglese, nella discussione di qualsiasi argomento, inclusa l'analisi del bilinguismo in un'ottica pedagogica, le idee di N. Chomsky (vedi sopra) sono accettate implicitamente come base teorica.</p> <p>Tuttavia, le opinioni sulla legittimità dell'applicazione dell'idea della Grammatica Universale innata in relazione al bilinguismo variano: alcuni autori cercano prove a suo favore (vedi, ad esempio, Kanno 2006), altri sollevano cautamente la questione dei limiti di applicazione di questo concetto, mentre alcuni ricercatori la trattano con scetticismo, come dimostra, ad esempio, il libro di Steinberg &amp; Sciarini (2006), in cui, in contrasto con l'idea della Grammatica Universale, viene proposta la teoria della "grammatica naturale".</p>
--	---

<p><i>Мозговые механизмы двуязычия</i></p> <p>Эта проблема также относится ныне к числу весьма популярных. В качестве примера можно назвать материалы специальной конференции, включающие тексты докладов и их комментирование [Gullberg &amp; Indefrey 2006]. При обобщении обсуждавшейся на этой конференции проблематики Дж. Шуманн отмечает, что фактически речь шла о трех основных вопросах:</p> <p>(а) можно ли объяснить все языковые феномены с позиций работы мозга;</p> <p>(б) каковы связанные с мозгом источники индивидуальных различий в овладении вторым языком;</p> <p>(в) какие участки мозга обслуживают язык [Schumann 2006: 313].</p> <p>Следует также добавить, что практически в каждом издании, посвященном овладению вторым языком, имеются либо отдельные статьи, либо так или иначе связанные с проблемой мозговых механизмов двуязычия разделы/параграфы в составе статей по различным вопросам. Так, в работе [Paradis 2007] рассматриваются особенности репрезентации в мозге концептов в отличие от репрезентации значений слов; высказывается мнение о том, что в мозге человека имеется единая концептуальная система, увязанная с двумя раздельными языковыми</p>	<p><i>I meccanismi mentali del bilinguismo</i></p> <p>Questo aspetto è attualmente uno dei più diffusi. Come esempio, si possono citare i materiali di una particolare conferenza, che includono i testi delle relazioni e i relativi commenti (Gullberg &amp; Indefrey 2006).</p> <p>Nel riassumere le problematiche discusse in questa conferenza, J. Schumann osserva che, in effetti, si trattava di tre questioni principali:</p> <p>(a) è possibile o meno spiegare tutti i fenomeni linguistici dal punto di vista del funzionamento del cervello;</p> <p>(b) quali sono le fonti legate al cervello che determinano le differenze individuali nell'acquisizione della seconda lingua;</p> <p>(c) quali aree del cervello sono coinvolte nel linguaggio (Schumann 2006: 313).</p> <p>Va inoltre aggiunto che in quasi ogni pubblicazione dedicata all'acquisizione della seconda lingua ci sono o singoli articoli, o sezioni/paragrafi all'interno degli articoli su vari argomenti, che in un modo o nell'altro sono collegati al problema dei meccanismi mentali del bilinguismo.</p> <p>Ad esempio, nel lavoro di Paradis (2007) vengono analizzate le caratteristiche della rappresentazione mentale dei concetti, in relazione alla rappresentazione dei significati delle parole. Si sostiene che nel cervello umano esista un unico sistema</p>
---	--

<p>подсистемами. Автор настаивает на том, что концептуальная база билингва объемнее концептуальной базы монолингва, однако различия между ними не касаются принципов концептуальной организации и протекающих в мозге процессов: содержание того, <b>что</b> имеется в нейрофункциональной системе билингва, отличается от содержания такой системы у носителя одного языка, однако одинаковым является то, <b>как</b> это содержание развивается, репрезентируется и перерабатывается.</p> <p>В статье [Ullman 2005] обсуждаются особенности мозгового обеспечения декларативной и процедурной (процедуральной) памяти при овладении языком и предлагается интегративная нейрокогнитивная теория двуязычия. Из публикаций на русском языке обратим внимание на публикации Т.В. Черниговской [Черниговская 2004], где обсуждаются современные подходы к проблемам мозговых механизмов речи (более подробно: см. специальную главу этой книги).</p> <p><i>Когнитивные аспекты двуязычия</i></p> <p>Исследование мозговых механизмов языка/языков тесно связано с обсуждением когнитивных аспектов двуязычия. Так, коллективная</p>	<p>concettuale, collegato a due sottosistemi linguistici distinti.</p> <p>L'autore insiste sul fatto che la base concettuale di un soggetto bilingue è più ampia rispetto a quella di un monolingue, sebbene le differenze tra di loro non riguardano i principi dell'organizzazione concettuale e i processi che avvengono nel cervello: il contenuto di <b>ciò</b> che si trova nel sistema neuro-funzionale di un bilingue differisce dal contenuto del sistema di un monolingue, ma <b>il come</b> questo contenuto viene sviluppato, rappresentato ed elaborato è lo stesso.</p> <p>Nell'articolo di Ullman (2005) vengono esaminate le caratteristiche del supporto mentale della memoria dichiarativa e procedurale nell'acquisizione della lingua, e viene proposta una teoria neuro-cognitiva integrativa del bilinguismo. Tra le pubblicazioni in lingua russa, prestiamo attenzione alle pubblicazioni di T.V. Černigovskaja (Černigovskaja 2004), in cui vengono esaminati gli approcci contemporanei ai problemi dei meccanismi mentali del linguaggio (per maggiori dettagli: vedi l'apposito capitolo di questo libro).</p> <p><i>Gli aspetti cognitivi del bilinguismo</i></p> <p>La ricerca sui meccanismi mentali della/e lingua/e è strettamente collegata alla discussione degli aspetti cognitivi del bilinguismo. Ad esempio, la</p>
---	--

<p>публикация [Kecskes &amp; Albertazzi 2007] подразделена на две части, первая из которых посвящена структуре и компонентам когнитивной системы билингва, а вторая – особенностям переработки языковых явлений двуязычным индивидом.</p> <p>Каждая из затрагиваемых в этой связи проблем получает разностороннее освещение, при этом очевидна большая заинтересованность авторов разных глав в выявлении мозговых механизмов, так или иначе связанных с когнитивными процессами при двуязычии.</p> <p>Чаще всего ставится вопрос: <i>How many minds does a bilingual have?</i> [Albertazzi 2007] (см. также: [Javier 2007], где формулировка несколько варьируется: <i>Is there a bilingual mind?</i>). Выше уже упомянута нейро-функциональная модель когнитивной системы двуязычного индивида [Paradis 2007].</p> <p>В статье [Kecskes 2007] с опорой на теорию концептуальной интеграции (см.: [Fauconnier &amp; Turner 2002]) делается попытка обосновать синергичную природу некоторых концептов в ситуации двуязычия.</p> <p>Обратим внимание на то, что отечественные исследователи активно разрабатывают подход к описанию и объяснению особенностей</p>	<p>pubblicazione collettiva Kecskes &amp; Albertazzi (2007) è suddivisa in due parti, la prima delle quali è dedicata alla struttura e ai componenti del sistema cognitivo del soggetto bilingue, mentre la seconda è dedicata alle caratteristiche dell'elaborazione dei fenomeni linguistici da parte di un individuo bilingue.</p> <p>Ciascuna delle problematiche affrontate in questo contesto viene trattata in maniera diversificata, evidenziando il grande interessamento degli autori dei vari capitoli per l'identificazione dei meccanismi mentali, legati in un modo o nell'altro ai processi cognitivi nel bilinguismo.</p> <p>Viene spesso posta la domanda: <i>How many minds does a bilingual have?</i> (Albertazzi 2007) (vedi anche Javier 2007, dove la formulazione varia leggermente: <i>Is there a bilingual mind?</i>). È già stato menzionato sopra il modello neuro-funzionale del sistema cognitivo dell'individuo bilingue (Paradis 2007).</p> <p>Nell'articolo di Kecskes (2007), basato sulla teoria dell'integrazione concettuale (vedi: Fauconnier &amp; Turner, 2002), si tenta di giustificare la natura sinergica di alcuni concetti in situazioni di bilinguismo.</p> <p>Poniamo attenzione al fatto che i ricercatori russi stanno sviluppando attivamente un approccio alla descrizione e spiegazione delle caratteristiche del</p>
---	---

<p>функционирования одного и более языков с позиций синергетики, подчеркивая роль слияния и взаимного усиления поступающей от разных источников энергии, в том числе – при взаимодействии тела и разума индивида, непосредственно воспринимаемого и хранимого в памяти, понимаемого и эмоционально переживаемого и т.д. (см., например: [Золотова 2005а, 2005б, 2005в; Карасева 2006а, 2006б; Комарова 2005, 2007а, 2007б; Кремнева 2007, 2008; Кремнева, Мягкова 2007; Федурко 2008]).</p>	<p>funzionamento di una o più lingue dal punto di vista della sinergia, sottolineando il ruolo della fusione e del potenziamento reciproco dell'energia proveniente da fonti diverse, inclusa l'interazione tra corpo e mente dell'individuo, tra ciò che è direttamente percepito e conservato nella memoria, tra ciò che è compreso e vissuto emotivamente, ecc. (vedi, ad esempio: Zolotova 2005a, 2005b, 2005c; Karaseva 2006a, 2006b; Komarova 2005, 2007a, 2007b; Kremneva 2007, 2008; Kremneva, Mjagkova 2007; Fedurko 2008).</p>
<p><i>Познание и обучение второму языку</i></p>	<p><i>Cognizione e apprendimento della seconda lingua</i></p>
<p>Проблемы теории и взаимоотношений между познанием и обучением в связи с овладением вторым языком рассматриваются в коллективном труде [Robinson 2001]; сюда относятся: особенности внимания, памяти; взаимодействие факторов входной информации, когнитивных возможностей обучаемого и ситуации окружения (см. подробно: [MacWhinney 2001]); автоматичность и автоматизация [DeKeyser 2001] (см. также: [Hulstijn 2001; Kormos 2006]); сложность задачи, когнитивные ресурсы и построение процесса обучения второму языку;</p>	<p>I problemi sulla teoria e i rapporti tra cognizione e apprendimento in relazione all'acquisizione della seconda lingua sono trattati nel lavoro collettivo (Robinson 2001). Vi rientrano: le caratteristiche dell'attenzione e della memoria; l'interazione tra i fattori delle informazioni in entrata, le capacità cognitive dello studente e l'ambiente circostante (vedi dettagli: MacWhinney 2001); automaticità e automatizzazione (DeKeyser 2001) (vedi anche: Hulstijn 2001; Kormos 2006); complessità del compito, risorse cognitive e costruzione del processo di apprendimento della seconda lingua; caratteristiche individuali</p>

<p>индивидуальные особенности овладения вторым языком и др. (см. также: [Genesee 2003]).</p> <p>В этой связи представляется важным отметить значительное увеличение ссылок на работы Л.С. Выготского в зарубежных публикациях последних лет. Весьма показательно то, что издательство Springer объявило в числе ближайших публикаций собрание сочинений Л.С. Выготского в 6-и томах и две монографии – о психологии-философии Л.С. Выготского [Robbins 2008] и о современном применении его идей [Ratner 2008].</p>	<p>di acquisizione della seconda lingua, e altro ancora (vedi anche: Genesee 2003).</p> <p>In questo contesto, è importante notare l'aumento significativo dei riferimenti alle opere di L.S. Vygotskij nelle pubblicazioni estere degli ultimi anni. È notevole il fatto che la casa editrice Springer ha annunciato tra le prossime pubblicazioni la raccolta delle opere di L.S. Vygotskij in 6 volumi e due monografie, una sulla psicologia-filosofia di L.S. Vygotskij (Robbins 2008) e l'altra sull'applicazione contemporanea delle sue idee (Ratner 2008).</p>
<p><i>Особенности переработки языка двуязычными детьми</i></p> <p>Разнообразные вопросы функционирования языка при двуязычии обсуждаются как на основе исследований специфики двуязычия в детском возрасте (раннее двуязычие), так и в связи с овладением взрослыми вторым языком (позднее двуязычие).</p>	<p><i>Le caratteristiche dell'elaborazione linguistica nei bambini bilingui</i></p> <p>Le varie questioni relative al funzionamento del linguaggio in caso di bilinguismo vengono discusse sia sulla base di ricerche riguardanti la specificità del bilinguismo nell'infanzia (bilinguismo precoce), sia in relazione all'acquisizione di una seconda lingua da parte degli adulti (bilinguismo tardivo).</p>
<p>Особенностям переработки языка двуязычными детьми посвящена, например, подборка статей в книге под редакцией Э. Бялисток [Bialystok 2000a], и несмотря на то, что первое издание этой книги состоялось в 1991 году, она сохраняет свою актуальность хотя бы за счет особого внимания,</p>	<p>Le caratteristiche dell'elaborazione linguistica nei bambini bilingui sono trattate, ad esempio, in una raccolta di articoli nel libro a cura di E. Bialystok (Bialystok 2000a), e nonostante la prima edizione di questo libro risalga al 1991, esso rimane attuale, almeno per l'attenzione particolare che gli autori dei</p>

<p>уделяемого авторами разных глав <i>метаязыковым</i> процессам (см.: [Bialystok 2000b; Malakoff &amp; Hakuta 2000]), объяснению взаимоотношений между билингвизмом и когнитивным развитием [Diaz &amp; Klingler 2000], а также между языком, познанием и обучением двуязычных детей [Bialystok &amp; Cummings 2000].</p> <p>Овладение вторым (английским) языком китайскими детьми рассматривается в работе [Yip 2006]; в частности, автор останавливается на вопросах <i>доминантности</i> одного из усвоенных ребенком языков, на разграничении двух языков и их взаимодействии. Появляется также все больше публикаций по результатам лонгитюдных наблюдений над языковым и когнитивным развитием двуязычных детей (см., например, монографию [Zantella 2000], а также статьи в журнале «Studies in Second Language Acquisition» за последние годы). В отечественных исследованиях рассматриваются как проблемы овладения детьми иностранным языком в <i>учебной ситуации</i> (например, влияния углубленного изучения иностранного языка на когнитивные и эмоциональные аспекты образа мира [Горская 2005], формирования эмоционально-чувственных образов, стоящих за иноязычными словами</p>	<p>diversi capitoli dedicano ai processi <i>metalinguistici</i> (vedi: Bialystok 2000b; Malakoff &amp; Hakuta 2000), alla spiegazione delle relazioni tra bilinguismo e sviluppo cognitivo (Diaz &amp; Klingler 2000), nonché tra lingua, cognizione e apprendimento dei bambini bilingui (Bialystok &amp; Cummings 2000).</p> <p>Nell'articolo di Yip (2006) viene esaminata l'acquisizione della seconda lingua (l'inglese) da parte dei bambini cinesi. In particolare, l'autore si sofferma sulle questioni della <i>dominanza</i> di una delle lingue apprese dal bambino, della distinzione tra le due lingue e della loro interazione. Si registrano, inoltre, sempre più pubblicazioni sui risultati di osservazioni longitudinali sullo sviluppo linguistico e cognitivo dei bambini bilingui (vedi, ad esempio, la monografia di Zantella, 2000 e gli articoli nella rivista <i>Studies in Second Language Acquisition</i> degli ultimi anni).</p> <p>Nelle ricerche degli studiosi russi vengono considerati sia i problemi legati all'acquisizione di una lingua straniera da parte dei bambini in contesti didattici (ad esempio, l'influenza dello studio approfondito di una lingua straniera sugli aspetti cognitivi ed emotivi della visione del mondo (Gorskaja 2005), la formazione di immagini emotivo-sensoriali associate alle parole straniere (Kremneva 2007,</p>
---	---



<p>[Кремнева 2007, 2008], лонгитюдного наблюдения над динамикой учебного словаря [Иванова 2004а, 2004б, 2005; Иванова, Крылова 2006]), так и различные аспекты функционирования языков у детей при <i>естественном двуязычии/многоязычии</i> (см., например, [Салихова 1999, 2007]).</p> <p>Следует отметить, что результативности исследований в этой области может в значительной мере помочь последовательная опора на идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Б.Д. Эльконина и других отечественных психологов.</p>	<p>2008), l'osservazione longitudinale della dinamica del vocabolario didattico (Ivanova 2004a, 2004b, 2005; Ivanova, Krylova 2006)), sia i vari aspetti del funzionamento delle lingue nei bambini in situazioni di <i>bilinguismo/multilinguismo naturale</i> (vedi, ad esempio, Salichova 1999, 2007).</p> <p>Va notato che l'efficacia delle ricerche in questo campo può essere notevolmente potenziata da un costante riferimento alle idee di L.S. Vygotskij, D.B. Èl'konin, B.D. Èl'konin e di altri psicologi russi.</p>
<p><i>Овладение взрослых вторым языком</i></p> <p>Широкий круг вопросов, связанных с этой проблемой, обсуждается в книге [Sanz 2005a]: это вопросы теории и методологии; внутренние и внешние факторы, так или иначе влияющие на овладение вторым языком; педагогические импликациии.</p> <p>Общие вопросы взаимодействия названных факторов рассматриваются в главе [Sanz 2005b]. Из числа внутренних факторов детально обсуждаются индивидуальные различия обучаемых: влияние пола, возраста, особенностей рабочей памяти и уже имеющихся знаний на успешность овладения вторым языком</p>	<p><i>L'acquisizione della seconda lingua da parte degli adulti</i></p> <p>Nel libro di Sanz (2005a) vengono discusse innumerevoli questioni legate a questo problema: si tratta di questioni riguardanti teoria e metodologia, fattori interni ed esterni che influenzano in un modo o nell'altro l'acquisizione della seconda lingua e implicazioni pedagogiche. Le questioni generali dell'interazione tra questi fattori sono trattate nel capitolo (Sanz 2005b). Tra i fattori interni, vengono esaminate in dettaglio le differenze individuali degli studenti: l'influenza che può avere il sesso, l'età, le caratteristiche della memoria di lavoro e le conoscenze pregresse sul successo nell'acquisizione</p>

<p>[Bowden et al. 2005], роль внимания и осознаваемости языковых явлений при овладении вторым языком [Leow &amp; Bowles 2005].</p> <p>См. также обсуждение внутренних и внешних факторов, влияющих на успешность овладения китайцами вторым (английским) языком в работе [Jia 2006], где рассматриваются возраст обучаемых, языковое окружение, мотивация.</p> <p>Обратим внимание на то, что вопросы позднего двуязычия в большинстве англоязычных публикаций обсуждаются на материале работы с иммигрантами, осваивающими второй язык хотя и в учебной ситуации, но при наличии языковой среды.</p> <p>Отечественные исследования преимущественно проводятся со студентами, изучающими иностранный язык на специальном (языковом) факультете или в неязыковом вузе. При этом в качестве основной задачи выступает не выявление роли возрастных особенностей обучаемых в успешности овладения вторым/третьим языком, а решение иных разнообразных вопросов, в том числе – специфики понимания иноязычного поэтического текста [Волохова 2007], поликодового иноязычного текста по</p>	<p>della seconda lingua (Bowden et al. 2005), il ruolo dell'attenzione e della consapevolezza dei fenomeni linguistici durante l'acquisizione della seconda lingua (Leow &amp; Bowles 2005). Vedi anche la discussione sui fattori interni ed esterni che influenzano il successo nell'acquisizione della seconda lingua (inglese) da parte di soggetti cinesi nel lavoro di Jia (2006), dove viene considerata l'età degli studenti, l'ambiente linguistico e la motivazione.</p> <p>Poniamo attenzione al fatto che le questioni del bilinguismo tardivo nella maggior parte delle pubblicazioni anglofone vengono discusse sulla base del lavoro svolto con immigrati che acquisiscono la seconda lingua in un contesto didattico e in presenza di un ambiente linguistico.</p> <p>Le ricerche russe vengono condotte prevalentemente con studenti di corsi di laurea in lingue oppure con studenti di altri corsi. In questo caso, l'obiettivo principale non è individuare l'importanza che hanno le caratteristiche legate all'età degli studenti per una valida acquisizione della seconda/terza lingua, ma risolvere altre questioni, tra cui: la specificità della comprensione del testo poetico in lingua straniera (Volochova 2007), il testo settoriale multimediale in lingua straniera (Iščuk 2008, 2009), i testi narrativi e esplicativi in lingua straniera (Solov'eva</p>
--	--

<p>специальности [Ищук 2008, 2009], повествовательных и объяснительных иноязычных текстов [Соловьева 2005а, 2005б, 2006а, 2006б], особенностей становления лексикона билингва [Лещенко 2005], выявления ненаблюдаемых стратегий овладения вторым иностранным языком [Девицкая 2007, 2008], становления дискурсивного мышления при овладении вторым языком [Даштоян 2005] и т.д.</p>	<p>2005а, 2005б, 2006а, 2006б), le caratteristiche della formazione del lessico di un soggetto bilingue (Leščenko 2005), l'identificazione delle strategie, non osservabili, di acquisizione della seconda lingua straniera (Devickaja 2007, 2008), la formazione del pensiero discorsivo durante l'acquisizione della seconda lingua (Daštojan 2005), e così via.</p>
<p><i>Возраст и успешность овладения вторым языком</i></p>	<p><i>Età e successo nell'acquisizione della seconda lingua</i></p>
<p>Обзор работ по этой проблеме содержится, например, в работе [Birdsong 2006] (см. комментарий: [Coopmans 2006], а также: [Bowden et al. 2005]). Ведутся дискуссии по проблеме критического и/или сензитивного периода овладения вторым языком (см. подробно: [Залевская, Медведева 2002]); приводится всё большее количество фактов, свидетельствующих о возможности успешного овладения вторым языком при позднем двуязычии, хотя ранее считалось, что взрослые могут овладеть вторым языком только в ограниченных пределах.</p>	<p>La rassegna di studi su questo problema si trova, ad esempio, nell'opera di Birdsong (2006), (vedi i commenti: Coopmans, 2006, e Bowden et al., 2005). Viene discussa la questione del periodo critico e/o sensibile di acquisizione della seconda lingua (vedi in dettaglio: Zalevskaja, Medvedeva 2002); viene riportato un numero crescente di dati che dimostrano la possibilità di acquisire con successo una seconda lingua in caso di bilinguismo tardivo, sebbene in precedenza si ritenesse che gli adulti potessero apprendere una seconda lingua solo in modo limitato.</p>
<p>Исследования, результаты которых публикуются на русском языке, про-</p>	<p>Le ricerche, i cui risultati vengono pubblicati in lingua russa, sono condotte</p>

<p>водятся преимущественно со студентами (см. выше). Из числа работ, охватывающих широкий возрастной диапазон – от детей (в том числе дошкольников и детей младшего школьного возраста) или от студентов до людей преклонного возраста, можно назвать работы [Газизова 2006; Салихова 2007].</p> <p><i>Метаязыковые процессы</i></p> <p>Упомянутые выше метаязыковые процессы в частности связаны с проблемой <i>осознавания</i> (awareness) изучаемых явлений второго языка.</p> <p>Так, в статье [Rosa &amp; Leow 2004] описываются результаты исследования зависимости между более или менее развернутым характером экспозиции грамматического явления испанского языка изучающим этот язык носителям английского языка и уровнем осознания этого явления обучаемыми.</p> <p>Ставилась также задача установить, влияет ли уровень осознания на эффективность немедленного и отсроченного понимания такой структуры и продуцирования аналогичных примеров. При подробном описании хода исследования и обсуждении его результатов авторы, в частности, останавливаются на использовавшихся ими средствах измерения уровня осознаваемости (думании вслух и</p>	<p>prevalentemente con studenti universitari (vedi sopra). Tra gli studi, che coprono un ampio range di età, dai bambini (compresi i bambini di età prescolare e quelli delle scuole elementari), agli studenti univesitari, fino agli anziani, si possono menzionare i lavori di Gazizova (2006) e Salichova (2007).</p> <p><i>I processi metalinguistici</i></p> <p>I processi metalinguistici menzionati sopra sono, in particolare, collegati al problema della <i>consapevolezza</i> (awareness) dei fenomeni studiati della seconda lingua. Ad esempio, nell'articolo di Rosa &amp; Leow (2004) vengono descritti i risultati di una ricerca sulla dipendenza tra il tipo di esposizione più o meno dettagliato di un fenomeno grammaticale della lingua spagnola per gli studenti anglofoni e il livello di consapevolezza di tale fenomeno da parte degli studenti.</p> <p>Inoltre, ci si è posti l'obiettivo di stabilire se il livello di consapevolezza influisca sull'efficacia della comprensione immediata e prolungata di tale struttura e sulla produzione di esempi analoghi. Descrivendo in dettaglio il corso della ricerca e discutendo i suoi risultati, gli autori si soffermano in particolare sugli strumenti utilizzati per misurare il livello di consapevolezza (pensiero a voce alta e risposte a un questionario scritto proposto</p>
--	--

<p>ответах на предлагавшийся испытуемым вопросник в письменной форме). По этой проблеме см. также: [Leow &amp; Bowles 2005; Malakoff &amp; Nakuta 2000].</p> <p>В отечественных исследованиях в различных аспектах рассматривается феномен <i>языкового сознания</i>; при этом особое внимание уделяется «первичному метаязыку», используемому индивидом в процессах идентификации «для себя» воспринимаемых языковых явлений [Золотова 20005а, 2005б], или «внутреннему метаязыку» [Мягкова 2006], психолингвистическим особенностям языкового сознания билингвов [Попкова 2002], экспериментальному исследованию языковой способности в условиях учебного двуязычия [Яковченко 2003], анализу ядра языкового сознания русских и англичан [Незговорова 2004а, 2004б] и т.д. О специфике метаязыкового сознания при двуязычии см. [Залевская 2006б].</p> <p>Металингвистические представления студентов, изучающих иностранный язык, рассматривает М. Дебрэнн [Дебрэнн 2006а].</p> <p><i>“Переключение кодов” при двуязычии</i></p> <p>Продолжается обсуждение проблемы переключения кодов, которая в свое время была весьма популярной (см.,</p>	<p>ai partecipanti). Per ulteriori dettagli su questo problema, vedi anche: Leow &amp; Bowles (2005); Malakoff &amp; Nakuta (2000).</p> <p>Nelle ricerche russe, il fenomeno della <i>coscienza linguistica</i> viene esaminato sotto vari aspetti; particolare attenzione è rivolta al “metalinguaggio primario”, utilizzato dall’individuo nei processi di identificazione “per se’ stesso” dei fenomeni linguistici recepiti (Zolotova 20005a, 2005b), o al “metalinguaggio interiore” (Mjagkova 2006), alle caratteristiche psicolinguistiche della coscienza linguistica dei soggetti bilingui (Popkova 2002), alla ricerca sperimentale sulla capacità linguistica in condizioni di bilinguismo didattico (Jakovčenko 2003), all’analisi del nucleo della coscienza linguistica dei russi e degli inglesi (Nezgovorova 2004a, 2004b), ecc. Sulla specificità della coscienza metalinguistica nel bilinguismo, vedi Zalevskaja (2006b). M. Debrenn (Debrenn 2006a) esamina le rappresentazioni metalinguistiche degli studenti che apprendono una lingua straniera.</p> <p><i>Il code-switching nel bilinguismo</i></p> <p>Continua il dibattito sul problema del <i>code-switching</i>, che a suo tempo era molto</p>
---	---

<p>например, [Hamers &amp; Blank 1989; Romaine 1989]). Этой проблеме специально посвящена книга [Cantone 2007]; попутно с другими вопросами переключение кодов рассматривается в ряде работ, см., например, [Javier 2007; Kormos 2006; Lüdi 2003; Myers-Scotton 1995, 2003]. Обращает на себя внимание значительное увеличение количества статей по этому вопросу в периодических международных изданиях и выделение специальных глав в монографиях, посвященных как проблемам теории двуязычия, так и решению разнообразных конкретных исследовательских задач.</p> <p>Из публикаций на русском языке на вопросе переключения кодов особо останавливается М. Дебрэнн [Дебрэнн 2006а]. Думается, что эта проблема должна получить развернутую трактовку в свете новейших представлений об организации речемыслительных механизмов человека и специфике их функционирования в условиях двуязычия.</p> <p>Можно также выделить публикации, связанные с овладением устной речью и чтением, с теми или иными аспектами второго языка.</p>	<p>diffuso (vedi, ad esempio, Hamers &amp; Blanc 1989; Romaine 1989).</p> <p>Il libro di Cantone (2007) è specificamente dedicato a questo problema. Insieme ad altre questioni, il <i>code-switching</i> viene esaminato in numerosi lavori, come ad esempio in Javier (2007), Kormos (2006), Lüdi (2003), Myers-Scotton (1995, 2003). Si nota il significativo aumento del numero di articoli su questo argomento nelle pubblicazioni periodiche internazionali e la presenza di capitoli dedicati nelle monografie, focalizzate sia sui problemi della teoria del bilinguismo che sulla risoluzione di vari compiti di ricerca specifici.</p> <p>Tra le pubblicazioni in lingua russa, M. Debrenn si sofferma in particolare sulla questione del <i>code-switching</i> (Debrenn 2006a). Si ritiene che questo problema debba ricevere una trattazione più ampia alla luce delle nuove idee sull'organizzazione dei meccanismi mentali del linguaggio e sulla specificità del loro funzionamento in condizioni di bilinguismo.</p> <p>Si possono individuare anche alcune pubblicazioni riguardanti l'acquisizione della lingua parlata e la lettura, con riferimento a diversi aspetti della seconda lingua.</p>
---	---

<p><i>Продуцирование речи в условиях двуязычия</i></p> <p>Широкий круг вопросов, связанных с продуцированием речи на втором языке, обсуждает Джудит Кормос [Kormos 2006]. Она рассматривает две наиболее важных теории продуцирования речи (модульную и модель распространяющейся активации); обсуждает основные теории научения и автоматизации в свете увязывания моделей овладения навыками с теориями продуцирования речи; дает обзор исследований в области продуцирования речи на втором языке; детально рассматривает каждую фазу этого процесса; уделяет внимание лексическому кодированию и лексикону билингва, а также грамматическому и фонологическому кодированию; обсуждает проблемы переключения кодов, переноса навыков, коммуникативных стратегий, беглости и автоматичности речи на втором языке.</p> <p>В заключение своей книги Дж. Кормос предлагает модель продуцирования речи, которая, по ее мнению, суммирует всё известное о продуцировании речи на втором языке и инкорпорирует современные достижения в области психолингвистики [Op. cit.: xxvii] (см.</p>	<p><i>La produzione del linguaggio in condizioni di bilinguismo</i></p> <p>Judit Kormos (Kormos 2006) prende in analisi un ampio ventaglio di questioni legate alla produzione del linguaggio nella seconda lingua. L'autrice esamina due delle più importanti teorie sulla produzione del linguaggio (la teoria modulare e il modello dell'attivazione diffusa); discute le principali teorie dell'apprendimento e dell'automatizzazione, alla luce del collegamento tra i modelli di acquisizione delle competenze e le teorie di produzione del linguaggio; offre una panoramica delle ricerche nel campo della produzione del linguaggio nella seconda lingua; analizza in dettaglio ogni fase di questo processo; dedica particolare attenzione alla codifica lessicale e al lessico del soggetto bilingue, così come alla codifica grammaticale e fonologica; discute i problemi del <i>code-switching</i>, del trasferimento delle competenze, delle strategie comunicative, della fluidità e dell'automaticità del linguaggio nella seconda lingua. Alla fine del suo libro, J. Kormos propone un modello di produzione del linguaggio che, secondo lei, riassume tutto ciò che si conosce sulla produzione del linguaggio nella seconda lingua e incorpora i progressi di oggi nel campo della psicolinguistica (Op. cit.: xxvii) (vedi anche l'articolo riassuntivo: Kornievskaja</p>
---	---

<p>также обзорную статью: [Корниевская 2008б]).</p> <p>Из числа исследований по вопросам продуцирования речи, результаты которых опубликованы на русском языке, назовем следующие: [Гауриева 2004; Елизарова 2001; Кудрицкая 2001; Поймёнова 1999а, 1999б; Рахимбекова 2005]; аудированию иноязычного текста посвящены работы [Кириллина 2006; Мукушева 2001].</p>	<p>2008b).</p> <p>Tra le ricerche sulla produzione del linguaggio, i cui risultati sono stati pubblicati in lingua russa, possiamo menzionare i seguenti studi: Gaurieva (2004); Elizarova (2001); Kudrickaja (2001); Pojměnova (1999a, 1999b); Rachimbekova (2005); i lavori di Kirillina (2006) e Mukuševa (2001) dedicati all'ascolto di testi in lingua straniera.</p>
<p><i>Чтение текста на втором/иностранном языке</i></p>	<p><i>La lettura di un testo nella seconda lingua/lingua straniera</i></p>
<p>Различные аспекты процесса чтения детально исследуются в книге [Andrews 2006] с акцентированием внимания на лексической переработке на базе первого языка; попутно затрагивается и ситуация двуязычия (см.: [Forster 2006а; Rayner et al. 2006]). В статье [Singhal 2001] дается обзор исследований, связанных с обучением второму языку и со <i>стратегиями чтения</i>. Рассматриваются также работы, фокусирующиеся на метакогнитивном сознании процесса понимания текста.</p>	<p>Nel libro di Andrews (2006), vengono esaminati in dettaglio diversi aspetti del processo di lettura, con particolare attenzione all'elaborazione lessicale sulla base della prima lingua; contemporaneamente viene trattata anche la situazione del bilinguismo (vedi: Forster, 2006а; Rayner et al., 2006). Nell'articolo di Singhal (2001) viene presentata una panoramica delle ricerche relative all'insegnamento della seconda lingua e alle <i>strategie di lettura</i>. Vengono esaminati anche i lavori che si concentrano sulla consapevolezza metacognitiva del processo di comprensione del testo.</p>
<p>Ставятся следующие вопросы:</p> <p>1) как можно характеризовать соотношение между стратегиями чтения, метакогнитивным сознанием</p>	<p>Vengono posti i seguenti interrogativi:</p> <p>1) come si può caratterizzare la relazione tra strategie di lettura, consapevolezza metacognitiva e successo</p>



<p>и успешностью овладения навыками чтения;</p> <p>2) что исследования в этой области говорят о самом процессе чтения;</p> <p>3) какие исследовательские процедуры могут применяться для исследования метакогнитивного сознания и стратегий чтения;</p> <p>4) какие остаются все еще открытыми вопросы, связанные с исследованиями в этой области, и что должно быть сделано в целях продвижения вперед в отношении методологии, чтобы лучше понять процесс чтения на втором языке.</p> <p>Поскольку многое в исследованиях на базе второго языка опирается на исследования в области первого языка, обсуждаются работы, выполненные на материале как первого, так и последующих языков. Из публикаций на русском языке назовем, например, следующие [Волохова 2007; Романовская 2003; Соловьева 2006а, 2006б; Сонин 2006; Чжао Цюе 2000].</p> <p><i>Овладение произношением второго языка</i></p> <p>В связи с этой проблемой в работе [Watson 2000] ставится задача ответить на такие вопросы:</p> <p>(1) в какой мере у билингва превалирует тенденция к раздельности фонологических систем, а не к</p>	<p>nell'acquisizione delle competenze di lettura;</p> <p>2) cosa dicono le ricerche in questo campo sul processo di lettura stesso;</p> <p>3) quali procedure di ricerca possono essere utilizzate per studiare la consapevolezza metacognitiva e le strategie di lettura;</p> <p>4) quali questioni rimangono ancora aperte nelle ricerche in questo campo e cosa dovrebbe essere fatto per progredire nella metodologia, al fine di comprendere meglio il processo di lettura in una seconda lingua.</p> <p>Poiché molte delle ricerche basate sulla seconda lingua si fondano su ricerche riguardanti la prima lingua, vengono presi in esame lavori che analizzano sia la prima lingua che le lingue successive. Tra le pubblicazioni in lingua russa citiamo, ad esempio: Volochova (2007); Romanovskaja (2003); Solov'eva (2006a, 2006b); Sonin (2006); Zhuo Chen (2000).</p> <p><i>L'acquisizione dell'accento della seconda lingua</i></p> <p>Per quanto riguarda questo problema, il testo di Watson (2000) si propone di rispondere alle seguenti domande:</p> <p>(1) in che misura prevale la tendenza del soggetto bilingue alla separazione dei sistemi fonologici, piuttosto che</p>
--	--

<p>использованию частично смешанной системы;</p> <p>(2) каково взаимоотношение между продуцированием и восприятием;</p> <p>(3) в какой мере стадии овладения фонологией билингвами близки к тому, что происходит у монолингва.</p> <p>К ответам на эти вопросы привлекаются данные из исследований в области взаимодействия различных пар первых и вторых языков.</p> <p>Постановка проблемы произношения в связи с трудностями овладения тонами китайского языка предпринята в исследовании [Wang et al. 2006], где ставится вопрос: перерабатываются ли тоны носителями других языков, не имеющих тонов, через слух (т.е. с опорой на врожденные психо-акустические механизмы) или как-то иначе (в результате переработки опыта во втором языке).</p> <p>Проведен ряд межъязыковых исследований для выявления того, в чем состоят различия между носителями разных первых языков, усваивающих китайский язык; как они улучшают усвоение тонов в результате научения и как такие результаты представлены в мозге билингва.</p> <p>На русском языке опубликованы, например, результаты исследований В.Е. Абрамова и М.К. Исаева [Абрамов</p>	<p>all'utilizzo di un sistema parzialmente misto;</p> <p>(2) qual'è il rapporto tra produzione e percezione;</p> <p>(3) in che misura le fasi di acquisizione della fonologia nei soggetti bilingui sono simili a quelle che si verificano nei soggetti monolingui.</p> <p>Nelle risposte a queste domande vengono coinvolti i dati delle ricerche nell'ambito dell'interazione tra le diverse coppie di prima e seconda lingua.</p> <p>Nella ricerca di Wang et al. (2006) è stato affrontato il problema della pronuncia in relazione alla difficoltà di acquisizione dei toni della lingua cinese ed è stata posta la domanda: i toni vengono assimilati dai parlanti di altre lingue, non tonali, attraverso l'udito (ovvero, sulla base di meccanismi psico-acustici innati) oppure in qualche altro modo (come risultato dell'elaborazione dell'esperienza nella seconda lingua).</p> <p>Sono state condotte numerose ricerche interlinguistiche per scoprire: in cosa consistono le differenze tra i parlanti delle varie lingue che stanno apprendendo la lingua cinese, come essi stessi migliorano l'assimilazione dei toni dopo lo studio e come tali risultati si presentano nel cervello del soggetto bilingue. Ad esempio, sono stati pubblicati in lingua russa i risultati delle ricerche di V.E. Abramov e M.K. Isaev (Abramov 2004a;</p>
--	--

<p>2004a; Исаев 1992, 2004]. Особый интерес представляют упомянутые выше фундаментальные исследования Т.Н. Чугаевой [Чугаева 2009] и Е.В. Ягуновой [Ягунова 2009].</p>	<p>Isaev 1992, 2004). Sono particolarmente interessanti le fondamentali ricerche sopra menzionate di T.N. Čugaeva (Čugaeva 2009) e E.V. Jagunova (Jagunova 2009).</p>
<p><i>Особенности лексикона билингва</i></p>	<p><i>Le caratteristiche del lessico del soggetto bilingue</i></p>
<p>Связанные с этой проблемой вопросы освещаются, в частности, в журнале «The Mental Lexicon», который начал издаваться в Канаде в 2006 г. В число рассматриваемых проблем включаются, например, особенности переработки слов при двуязычии и строение лексикона билингва.</p>	<p>Le questioni relative a questo aspetto sono trattate, in particolare, nella rivista <i>The Mental Lexicon</i>, pubblicata per la prima volta in Canada nel 2006. Tra i problemi affrontati, vi sono, ad esempio, le caratteristiche dell'elaborazione delle parole nel bilinguismo e la struttura del lessico di un soggetto bilingue.</p>
<p>Вопросам репрезентации лексики и особенностей ее переработки посвящены также работы: [De Groot 2002; Dijkstra 2007; Forster 2006b; Kormos 2006]. Отечественные исследования в области лексики, так или иначе связанные с проблематикой двуязычия, весьма многочисленны и разнообразны.</p>	<p>Le questioni relative alla rappresentazione del lessico e alle caratteristiche della sua elaborazione sono trattate anche nei lavori di: De Groot (2002); Dijkstra (2007); Forster (2006b); Kormos (2006). Sono innumerevoli e diversificate le ricerche russe relative al lessico, legate in un modo o nell'altro alla problematica del bilinguismo.</p>
<p>В дополнение к упомянутым выше докторским и кандидатским диссертациям, так или иначе связанным с лексикой, можно назвать публикации Е.А. Зайцевой по вопросам измерения уровня освоенности слова индивидом (например, [Зайцева 2005б, 2007]), статьи Н.С. Шумовой по результатам экспериментальных</p>	<p>Oltre alle tesi di dottorato sopra menzionate, legate in qualche modo al lessico, si possono citare le pubblicazioni di E.A. Zajceva sui metodi di misurazione del livello di padronanza delle parole da parte di un individuo (ad esempio, Zajceva 2005b, 2007), gli articoli di N.S. Šumova sui risultati di ricerche sperimentali relative alle caratteristiche del</p>

<p>исследований, связанных с особенностями функционирования омологизмов у билингвов (например, [Шумова 2002, 2003, 2004, 2005]). На русском языке опубликованы также результаты исследования С.А. Мейрамовой [Мейрамова 2006].</p>	<p>funzionamento delle parole omologhe nei soggetti bilingui (ad esempio, Šumova 2002, 2003, 2004, 2005). Inoltre, sono stati pubblicati in lingua russa i risultati della ricerca di S.A. Mejramova (Mejramova 2006).</p>
<p><i>Овладение грамматикой второго языка</i></p>	<p><i>L'acquisizione della grammatica della seconda lingua</i></p>
<p>Разные авторы останавливаются на особенностях взаимодействия грамматических явлений двух языков – родного и изучаемого (см., например: [Andonova et al. 2007; Rusconi et al. 2007; Salamoura 2007]). Выше была названа книга [Steinberg &amp; Sciarini 2006], в которой предложена концепция «натуральной грамматики», формирующейся у овладевающего вторым языком человека.</p>	<p>Diversi autori si soffermano sulle caratteristiche dell'interazione dei fenomeni grammaticali delle due lingue, quella madre e quella appresa (vedi, ad esempio: Andonova et al. 2007; Rusconi et al. 2007; Salamoura 2007). In precedenza, è stato menzionato il libro di Steinberg &amp; Sciarini (2006), in cui viene proposta la teoria della “grammatica naturale”, che si forma nell'individuo che apprende una seconda lingua.</p>
<p>Внимание исследователей нередко концентрируется на роли правила или аналогии в процессе освоения грамматического аспекта языка, см., например, обсуждение этого вопроса в работах Т.В. Черниговской (см., например, [Черниговская 2002; Chernigovskaya &amp; Gor 2000]).</p>	<p>L'attenzione dei ricercatori si concentra spesso sull'importanza della regola o dell'analogia nel processo di assimilazione dell'aspetto grammaticale della lingua (vedi, ad esempio, i testi di T.V. Černigovskaja 2002; Černigovskaja &amp; Gor 2000).</p>
<p>В исследовании Н.В. Романовской [Романовская 2003, 2004] анализируются результаты экспериментального исследования, выявившего особенности</p>	<p>Nella ricerca di N.V. Romanovskaja (Romanovskaja 2003, 2004) vengono analizzati i risultati di una ricerca sperimentale che ha individuato le caratteristiche della trasformazione delle</p>

<p>трансформации когнитивных структур при овладении грамматическими явлениями изучаемого иностранного языка.</p> <p>Следует отметить, что вопросы овладения грамматикой второго/иностранного языка значительно реже попадают в поле зрения отечественных исследователей, чем, например, проблемы овладения лексикой или процессы понимания текста.</p> <p><i>Взаимодействие языков при двуязычии</i></p> <p>Эта проблема рассматривается в различных ракурсах и на материале разнообразных языковых контактов. Так, Ф.С. Ахметзянова [Ахметзянова 2005] исследовала особенности интерференции в условиях взаимодействия трех языков: родного, русского и немецкого, Ж. Багана [Багана 2004] – в условиях франко-конголезского билингвизма; М. Грабска [Грабска 1996] акцентировала внимание на ассоциативном контексте лексики польского и русского языков; русско-польская интерференция исследовалась также Э. Ерановской-Гранчевской [Ерановска-Гранчевска 2004]; П.В. Тимачев [Тимачев 2005] трактует лингвокультурную интерференцию как коммуникативную помеху, в то время как М. Дебрэнн в своей</p>	<p>strutture cognitive durante l'acquisizione dei fenomeni grammaticali della lingua straniera oggetto di studio.</p> <p>Va notato che le questioni relative all'acquisizione della grammatica della seconda lingua/lingua straniera sono molto meno spesso oggetto di studio da parte dei ricercatori russi rispetto, ad esempio, ai problemi di acquisizione del lessico o ai processi di comprensione del testo.</p> <p><i>L'interazione delle lingue nel bilinguismo</i></p> <p>Questo problema viene esaminato da diverse angolazioni e sulla base di molteplici contatti linguistici. Ad esempio, F.S. Achmetzjanova (Achmetzjanova 2005) ha preso in esame le caratteristiche dell'interferenza nell'interazione di tre lingue: la lingua madre, il russo e il tedesco; Ž. Bagana (Bagana 2004) ha analizzato il bilinguismo franco-congolese; M. Grabska (Grabska 1996) ha concentrato la sua attenzione sul contesto associativo del lessico polacco e russo; l'interferenza russo-polacca è stata studiata anche da E. Eranovska-Grančevska (Eranovska-Grančevska 2004); P.V. Timačev (Timačev 2005) tratta l'interferenza linguistica-culturale come ostacolo comunicativo, mentre M. Debrenn nella sua monografia (Debrenn 2006a) presenta</p>
--	--

<p>монографии [Дебрэнн 2006а] приводит результаты многолетнего исследования ошибок русских, изучающих французский язык, и обсуждает ряд теоретических проблем, непосредственно связанных с взаимодействием языков у индивида. Вспомним в этой связи исследование ошибок в условиях овладения вторым и третьим языком, в свое время предпринятое Т.Д. Кузнецовой с позиций теории установки (см., например, [Кузнецова Т.Д. 1978, 1982, 1983]). Вопросы трактовки речевой ошибки как продукта взаимодействия языков и как инструмента научного исследования рассматриваются ниже.</p> <p><i>«Промежуточный язык» как специфический феномен</i></p> <p>В числе актуальных теоретических проблем, непосредственно связанных с овладением и использованием вторым/иностраным языком, входит проблема так называемого «промежуточного языка», формирующегося у индивида в виде динамического образования, которое на каждом этапе своего развития представляет своеобразную систему. В качестве примеров работ, посвященных этой проблеме, можно назвать книги Л. Селинкера [Selinker 1997; Дебрэнн</p>	<p>i risultati di una ricerca pluriennale sugli errori dei russi che studiano il francese e discute una serie di problemi teorici direttamente connessi con l'interazione delle lingue nell'individuo.</p> <p>Ricordiamo, in questo contesto, la ricerca sugli errori nell'acquisizione della seconda e terza lingua condotta da T.D. Kuznecova dal punto di vista della “teoria della predisposizione” (vedi, ad esempio, T.D. Kuznecova 1978, 1982, 1983). Le questioni relative alla trattazione dell'errore linguistico come prodotto dell'interazione delle lingue e come strumento di ricerca scientifica saranno discusse più avanti.</p> <p><i>La “interlingua” come fenomeno specifico</i></p> <p>Tra i problemi teorici attuali, direttamente legati all'acquisizione e all'uso di una seconda lingua/lingua straniera, si trova la questione della cosiddetta “interlingua”, che si forma nell'individuo come una struttura dinamica, la quale in ogni fase del proprio sviluppo rappresenta un sistema particolare.</p> <p>Come esempi di studi dedicati a questo aspetto, si possono citare i libri di L. Selinker (Selinker 1997; Debrenn 2006a) e gli articoli di Gvozdeva (2003) e Pilipčuk (2003). Ritourneremo su questa</p>
--	--

<p>2006a] и статьи: [Гвоздева 2003; Пилипчук 2003]. К этому вопросу мы также вернемся в отдельной главе (см. ниже).</p>	<p>questione nel capitolo dedicato (vedi sotto).</p>
<p><i>Взаимодействие культур при двуязычии</i></p>	<p><i>L'interazione delle culture nel bilinguismo</i></p>
<p>Значительный интерес для исследователей особенностей взаимодействия языков при двуязычии представляют работы, в которых приводятся результаты лингвокультурных расхождений в восприятии и вербальном описании событий и отношений, наблюдаемых в окружающем человека мире.</p>	<p>Le ricerche che presentano i risultati delle <i>divergenze linguistico-culturali</i> nella percezione e descrizione verbale di eventi e relazioni osservati nel mondo circostante, suscitano un notevole interesse tra gli studiosi delle caratteristiche dell'interazione linguistica nel bilinguismo.</p>
<p>В общетеоретическом плане особый интерес представляет коллективный труд [Gentner &amp; Golden-Meadow 2003], в котором с позиций сегодняшнего дня ведется разностороннее обсуждение гипотезы лингвистической относительности.</p>	<p>Dal punto di vista teorico generale, merita particolare attenzione il lavoro collettivo di Gentner &amp; Golden-Meadow (2003), in cui, dalle prospettive attuali, viene discussa in modo approfondito l'ipotesi della relatività linguistica.</p>
<p>Публикуется также множество статей с описаниями специфики межкультурных взаимодействий в различных регионах мира. В последние годы значительно расширился круг рассматриваемых культур с акцентированием внимания на странах, ранее не попадавших в поле зрения исследователей.</p>	<p>Sono stati pubblicati anche molti articoli che descrivono le specificità delle interazioni interculturali in diverse aree del mondo. Negli ultimi anni, si è ampliato considerevolmente il numero di culture esaminate, concentrandosi su paesi che in precedenza non rientravano nel campo di indagine dei ricercatori.</p>
<p>Для примера можно хотя бы перечислить регионы, затронутые в</p>	<p>Come esempio, si potrebbero elencare i territori trattati nel libro di Bhatia &amp;</p>

<p>связи с проблемой взаимодействия языков и культур в книге [Bhatia &amp; Ritchie 2006), это: Северная Америка, Латинская Америка, Европа, Турция, Южная Африка, Северная Африка, Восточная Азия, Южная Азия, Центральная Азия, Средний Восток, Арабоязычный мир.</p> <p>Выше приводилась информация относительно публикации серии книг об исследованиях в области китайского, японского и корейского языков и культур.</p> <p>Отечественные исследования в этой области многочисленны и разнообразны как по постановке проблем, так и по сопоставляемым языкам и культурам. Например, предлогу как средству концептуализации пространственных отношений посвящены работы И.С. Бороздиной [Бороздина 2003], О.Л. Мальцевой [Мальцева 2004] и З.М. Степановой [Степанова 2006]; специфика вербальной манифестации временных отношений в различных языках и культурах детально рассматривается в публикациях С.А. Чугуновой (см., например, [Чугунова 2007, 2008а, 2008б, 2009а, 2009б]); детальное описание ряда этноспецифических концептов и лингвокультурных типажей содержится в работах В.И. Карасика [Карасик 2007; Карасик, Ярмахова</p>	<p>Ritchie (2006), in relazione al problema dell'interazione tra lingue e culture: Nord America, America Latina, Europa, Turchia, Sud Africa, Nord Africa, Asia Orientale, Asia Meridionale, Asia Centrale, Medio Oriente e mondo arabo.</p> <p>Sono già state fornite informazioni relative alla pubblicazione di una serie di libri sulle ricerche riguardanti le lingue e le culture cinesi, giapponesi e coreane.</p> <p>Le ricerche russe in questo campo sono numerose e varie sia per quanto riguarda le questioni affrontate sia per le lingue e culture confrontate. Ad esempio, i lavori di I.S. Borozdina (Borozdina 2003), O.L. Mal'ceva (Mal'ceva 2004) e Z.M. Stepanova (Stepanova 2006) sono dedicati alla preposizione come mezzo di concettualizzazione delle relazioni spaziali; le specificità della manifestazione verbale delle relazioni temporali in diverse lingue e culture sono esaminate in dettaglio nelle pubblicazioni di S.A. Čugunova (vedi, ad esempio, Čugunova 2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b); una descrizione dettagliata di alcuni concetti etnico-specifici e tipi linguistico-culturali si trova nei lavori di V.I. Karasik (Karasik 2007; Karasik, Jarmachova 2006); nella monografia e in numerosi articoli di N.I. Kurganova</p>
---	---



<p>2006]; результаты контрастивного и экспериментального исследования культурных концептов через призму восприятия россиян и французов обсуждаются в монографии и многочисленных статьях Н.И. Кургановой [Курганова 2007, 2008, 2009]; использование эксперимента в целях изучения особенностей межкультурной компетенции личности и расхождений в восприятии и интерпретации определенных ситуаций представителями американской и русской лингвокультур описано в монографии Л.А. Городецкой [Городецкая 2007а, 2007б]. Теоретические проблемы межкультурной коммуникации детально обсуждаются в книге И.Э. Ключанова [Klyukanov 2005]. Такие исследования пересекаются с проблематикой культурологии и лингвокультурологии.</p>	<p>(Kurganova 2007, 2008, 2009) vengono discussi i risultati di una ricerca contrastiva e sperimentale sui concetti culturali nell'ottica della percezione di soggetti russi e francesi; nella monografia di L.A. Gorodeckaja (Gorodeckaja 2007a, 2007b) viene descritto l'utilizzo di esperimenti per studiare le caratteristiche della competenza interculturale e delle differenze nella percezione e interpretazione di situazioni specifiche da parte di soggetti di lingua e cultura americana e russa.</p> <p>I problemi teorici della comunicazione interculturale vengono discussi dettagliatamente nel libro di I.E. Kljukanov (Kljukanov 2005). Queste ricerche si intersecano con la problematica della culturologia e della linguo-culturologia.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Выводы</b></p> <p>Заканчивая на этом краткий обзор актуальных проблем двуязычия, подчеркну, что он не претендует на исчерпывающую полноту. Несомненно, имеются и другие отечественные и зарубежные работы, которые остались за рамками этого обзора. Например, не освещены вопросы так называемого «худо-</p>	<p style="text-align: center;"><b>Conclusioni</b></p> <p>Concludendo questa breve panoramica sulle questioni attuali del bilinguismo, sottolineo che essa non pretende di essere esaustiva. Senza dubbio, esistono altri lavori russi ed esteri che non sono stati inclusi in questa revisione. Ad esempio, non sono state trattate le questioni del cosiddetto</p>

<p>жественного билингвизма» (см.: [Григорьев 2005; Коровина 2016; Смахтина 2004]).</p> <p>Не затронуты возможности поиска информации по рассматриваемой проблематике в сети Интернет. Тем не менее представляется возможным сделать следующий общий вывод по результатам ознакомления с названными выше работами.</p> <p>Общетеоретические и частные вопросы, прямо или косвенно связанные с проблематикой двуязычия, тесно переплетены не только между собой, но и с тем, что ныне актуально для ряда наук о языке и человеке как представителе вида и как личности, включенной в разнообразные физические и социальные контексты и взаимодействия. Сказанное означает, что к исследованию двуязычия необходимо подходить с учетом общих тенденций развития мировой науки и тех изменений, которые характерны для принципиальных подходов к трактовке знания (в том числе научного знания и знания как достояния индивида, см. подробно: [Залевская 2007a])</p>	<p>“bilinguismo artistico” (vedi: Grigor’ev 2005; Korovina 2016; Smachtina 2004).</p> <p>Non sono state considerate le possibilità di ricerca su Internet delle informazioni relative alle problematiche discusse. Tuttavia, è possibile formulare la seguente conclusione generale sulla base dei risultati dei lavori sopra menzionati.</p> <p>Le questioni teoriche generali e specifiche, direttamente o indirettamente collegate alla problematica del bilinguismo, sono strettamente intrecciate non solo tra loro, ma anche con ciò che è attualmente rilevante per diverse discipline che studiano il linguaggio e l’uomo, sia come specie che come individuo, inserito in contesti e interazioni fisiche e sociali. Ciò significa che la ricerca sul bilinguismo deve essere affrontata tenendo conto delle tendenze generali dello sviluppo della scienza mondiale e dei cambiamenti che caratterizzano gli approcci fondamentali all’interpretazione della conoscenza (compresa la conoscenza scientifica e la conoscenza come patrimonio dell’individuo, vedi in dettaglio: Zalevskaja 2007a).</p>
--	--

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ – CONCLUSIONE

РУССКИЙ ЯЗЫК	ITALIANO
<p>В книге остался не затронутым целый ряд аспектов двуязычия, требующих пристального внимания исследователей. Это касается и вопросов типологии двуязычия, и специфики того, что в последние годы стали называть языковым сознанием, и особенностей взаимодействия культур при двуязычии, и многого другого (именно поэтому выше не рассматривались публикации в соответствующих областях, в том числе – этнопсихолингвистики, теории лакун и т.п.).</p> <p>Дальнейшая работа по проблематике двуязычия планируется при сочетании учета результатов новейших исследований в области теории двуязычия и практики изучения специфики функционирования двух и более языков с опорой на опыт отечественных научных изысканий прежних лет, поскольку не могут быть оставлены без внимания, например, ценные высказывания по вопросам теории двуязычия таких психологов, как А.А. Алхазидзе [1974, 1979], В.А. Артемов [1966, 1969], Б.В. Беляев [1959, 1964], И.А. Зимняя [1985, 1989, 1991, 2001] (см. также: [Зимняя, Леонтьев 2004]), П.Я. Гальперин</p>	<p>Nel libro non sono stati trattati una serie di aspetti del bilinguismo che richiedono una maggiore attenzione da parte dei ricercatori. Ciò riguarda sia le questioni della tipologia del bilinguismo, sia la specificità di ciò che negli ultimi anni è stata chiamata “coscienza linguistica”, sia le caratteristiche dell’interazione tra culture nel bilinguismo, e molti altri aspetti (per questo motivo, non sono state prese in considerazione le pubblicazioni in determinati ambiti, tra cui l’etnopsicolinguistica, la teoria delle lacune, ecc.).</p> <p>Il prossimo lavoro sulla problematica del bilinguismo è previsto con un approccio che combini i risultati delle ricerche più recenti sulla teoria del bilinguismo e la pratica dello studio della specificità del funzionamento di due o più lingue, basandosi sull’esperienza delle ricerche scientifiche russe degli anni passati. Non possono essere trascurate, ad esempio, le preziose osservazioni sulla teoria del bilinguismo di psicologi come A.A. Alchazišvili (1974, 1979), V.A. Artemov (1966, 1969), B.V. Beljaev (1959, 1964), I.A. Zimnjaja (1985, 1989, 1991, 2001) (vedi anche: Zimnjaja, Leont’ev 2004), P.J. Gal’perin (1971). È altrettanto importante l’esperienza delle ricerche in</p>

<p>[1971]; важен и опыт исследований в различных областях функционирования двух языков в условиях двуязычия (см., например, [Бабайлова 1987, 1988; Барсук 1970; Клычникова 1973]).</p> <p>Предполагается, в частности, в теории двуязычия акцентировать внимание на специфике учета «фактора человека» и вытекающих отсюда следствиях, в том числе – обоснования особенностей референции в индивидуальном сознании и подсознании (см. об этом: [Залевская 2005а, 2005б]); функционирования первичного метаязыка и метаязыковых опор при освоении явлений второго языка и инокультуры; взаимодействия тела, разума и эмоционально-оценочных переживаний в условиях двуязычия; роли признаков в освоении значения слова второго языка; важности формирования самоконтроля и т.д.</p> <p>Параллельно с этим будут проводиться исследования по конкретным вопросам взаимодействия двух языков и культур при двуязычии. Определённые шаги в названных направлениях находят отражение в приводимых ниже Приложениях.</p>	<p>vari ambiti del funzionamento di due lingue in condizioni di bilinguismo (vedi, ad esempio, Babajlova 1987, 1988; Barsuk 1970; Klyčnikova 1973).</p> <p>Si prevede, in particolare, di porre l'accento nella teoria del bilinguismo sulla specificità del “fattore umano” e delle conseguenze che ne derivano, inclusi: l'argomentazione delle caratteristiche della referenza nella coscienza e nel subconscio individuale (vedi a riguardo: Zalevskaia 2005a, 2005b); il funzionamento del metalinguaggio primario e dei supporti metalinguistici nell'acquisizione dei fenomeni della seconda lingua e della cultura straniera; l'interazione tra corpo, mente ed esperienze emotivo-valutative in condizioni di bilinguismo; il ruolo dei tratti distintivi nell'acquisizione del significato delle parole della seconda lingua; l'importanza della formazione dell'autocontrollo, ecc. Parallelamente, saranno condotte delle ricerche su questioni specifiche dell'interazione tra due lingue e culture nel bilinguismo. Alcuni passi in queste direzioni trovano riscontro negli allegati riportati di seguito.</p>
--	---

## CAPITOLO 2: Analisi del lavoro di traduzione svolto

### 2.1 Il testo di partenza

I capitoli scelti per il presente lavoro di traduzione appartengono al manuale “Introduzione alla teoria del bilinguismo didattico: manuale per studenti di laurea magistrale” di A. Zalevskaja, psicolinguista russa. Tale manuale è stato concepito per gli studenti del corso di laurea magistrale in “Linguistica” e ha ricevuto l’approvazione ufficiale dall’Università Statale di Tver’. Esso rappresenta la continuazione di una serie di precedenti pubblicazioni di Zalevskaja e di altri studiosi sul bilinguismo didattico. La prima parte del manuale, oltre a introdurre i principali aspetti teorici, propone domande ed esercizi per lo studio individuale. La seconda parte è dedicata all’approfondimento delle questioni fondamentali legate al bilinguismo didattico, offrendo numerosi spunti di riflessione e riferimenti utili per chi intende svolgere ricerche o specializzarsi in questo campo. L’autrice si avvale di un linguaggio scientifico, adeguato al contesto accademico, con l’obiettivo di trasmettere concetti e contenuti a un pubblico esperto<sup>9</sup>. Per ragioni di spazio e di tempo, è stata effettuata una selezione dei capitoli da tradurre. Di seguito viene presentato un elenco delle parti tradotte nel presente elaborato, con l’intento di fornire una chiara panoramica degli argomenti trattati.

#### PREFAZIONE

#### Parte 1. QUESTIONI SULLA PARTICOLARITÀ DEL BILINGUISMO DIDATTICO

##### 1.1 Introduzione alla problematica del bilinguismo didattico

“Prima lingua” – “seconda lingua”; “lingua madre” – “lingua straniera”

“Acquisizione della lingua” – “studio della lingua” – “comprensione della lingua”

Il ruolo della teoria nell’aumentare il livello di professionalità degli insegnanti di lingue straniere

Il bilinguismo didattico: condizioni di formazione, processi e risultati

Domande di discussione ed esercizi

##### 1.2 Acquisizione e utilizzo della lingua come processi mentali

Il linguaggio come proprietà dell’individuo

“Acquisizione della lingua” – “padronanza della lingua”; “competenza linguistica” – “utilizzo della lingua”

“Periodo critico” – “periodo sensibile” di acquisizione del linguaggio

---

<sup>9</sup> Залевская А.А., *Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов* [Электронный ресурс]. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – 269 с.

“Conoscenza innata” – “rielaborazione dell’esperienza linguistica” nell’acquisizione della lingua

Alcune caratteristiche dei processi di funzionamento delle conoscenze nell’acquisizione e nell’utilizzo della lingua

Le possibilità di passaggio dalla conoscenza “appresa” alla conoscenza “assimilata”

L’interiorizzazione e l’esteriorizzazione delle conoscenze

Domande di discussione ed esercizi

## Parte 2. I DIVERSI ASPETTI DELLE RICERCHE SCIENTIFICHE SUL BILINGUISMO DIDATTICO

### 2.1 Le questioni attuali del bilinguismo

Le principali fonti di informazione per le ricerche sul bilinguismo

I diversi approcci teorici allo studio del bilinguismo

Le questioni più attuali del bilinguismo

*Le teorie di acquisizione della seconda lingua*

*Gli aspetti pedagogici del bilinguismo*

*I meccanismi mentali del bilinguismo*

*Gli aspetti cognitivi del bilinguismo*

*Cognizione e apprendimento della seconda lingua*

*Le caratteristiche dell’elaborazione linguistica nei bambini bilingui*

*L’acquisizione della seconda lingua da parte degli adulti*

*Età e successo nell’acquisizione della seconda lingua*

*I processi metalinguistici*

*Il code-switching nel bilinguismo*

*La produzione del linguaggio in condizioni di bilinguismo*

*La lettura di un testo nella seconda lingua/lingua straniera*

*L’acquisizione dell’accento della seconda lingua*

*Le caratteristiche del lessico del soggetto bilingue*

*L’acquisizione della grammatica della seconda lingua*

*L’interazione delle lingue nel bilinguismo*

*La “interlingua” come fenomeno specifico*

*L’interazione delle culture nel bilinguismo*

Conclusioni

CONCLUSIONE

## 2.2 L'approccio traduttivo

*FROM the teleological point of view, translation is a PROCESS OF COMMUNICATION: the objective of translating is to impart the knowledge of the original to the foreign reader. From the point of view of the working situation of the translator at any moment of his work (that is from the pragmatic point of view), translating is a DECISION PROCESS: a series of a certain number of consecutive situations – moves, as in a game – imposing on the translator the necessity of choosing among a certain (and very often exactly definable) number of alternatives<sup>10</sup>.*

Sostenendo l'affermazione dello storico letterario Jiří Levý, la traduzione, oltre ad essere un processo comunicativo che presenta come fine ultimo la trasmissione di informazioni, può essere definita come un processo decisionale composto da una serie di circostanze che si susseguono, portando il traduttore a compiere delle continue scelte<sup>11</sup>. Partendo da questa definizione, un aspetto degno di nota è sicuramente l'approccio traduttivo adoperato per la traduzione proposta nel capitolo 1 dell'elaborato. Con approccio traduttivo si intende l'atteggiamento generale con cui il traduttore sceglie di affrontare il testo. Nel caso in questione, è stata data priorità al destinatario del testo di arrivo in quanto si tratta di un testo scientifico a carattere divulgativo. Snell-Hornby individua due poli opposti nel suo "approccio integrato" alla traduzione, posizionando da un lato il massimo rispetto per il prototesto<sup>12</sup> e dall'altro il massimo rispetto per il destinatario, soprattutto nella traduzione di testi settoriali con funzione informativa<sup>13</sup>. Un approccio simile, di tipo "funzionalista", viene proposto da Nord distinguendo la traduzione a scopo documentaristico e la traduzione a scopo strumentale<sup>14</sup>. Come spiega Diadori, la traduzione a scopo documentaristico rende il prototesto accessibile al destinatario tramite l'utilizzo di note, spiegazioni, glossari, parti di testo in lingua originale, mentre la traduzione a scopo strumentale, a cui si può ricondurre il lavoro di traduzione proposto in questo elaborato, intende offrire un testo percepito dal destinatario come originale, con uno scopo comunicativo ben definito<sup>15</sup>. Per seguire durante tutto il processo di traduzione l'approccio prescelto, il traduttore si avvale di uno o più metodi traduttivi, che al loro interno racchiudono determinate tecniche traduttive.

---

<sup>10</sup> Levý, J. (1967). TRANSLATION AS A DECISION PROCESS. In (Ed.), *To honor Roman Jakobson: essays on the occasion of his 70. birthday, II. October 1966: Vol. 2* (pp. 1171-1182). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> Prototesto: dal greco *prôtos*, ovvero «primo». Definizione formalizzata da Anton Popovič per indicare il testo da tradurre, in questa sede definito testo di partenza.

<sup>13</sup> Snell Hornby, M. (1988). *Translation Studies: An Integrated Approach*, John Benjamins, Amsterdam.

<sup>14</sup> Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Rodopi, Amsterdam.

Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, St. Jerome, Manchester.

<sup>15</sup> Diadori, P. (2012). *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*, Le Monnier Università, Mondadori Education, Firenze.

Vinay e Darbelnet<sup>16</sup>, come illustra Diadori<sup>17</sup>, individuano il metodo di traduzione diretta e il metodo di traduzione obliqua. Prendendo in considerazione il manuale scientifico tradotto, i casi di prestiti, traslitterazione e traduzione letterale (intesa come traduzione che permette di “creare un metatesto che mantiene le caratteristiche formali del prototesto, adattandosi però alle regole grammaticali della lingua di arrivo”<sup>18</sup>) rispondono ai criteri di traduzione diretta. Nei casi in cui la traduzione diretta crea ambiguità, si fa ricorso alla traduzione obliqua mediante le tecniche di trasposizione sintattica, modulazione ed equivalenza culturale. In particolare, la trasposizione sintattica implica il passaggio da una categoria grammaticale ad un'altra senza alterare il significato del testo, la modulazione prevede un cambiamento della forma tramite modifiche a livello semantico o del punto di vista, e l'equivalenza culturale permette di trasferire il senso espresso dalla lingua di partenza nella lingua di arrivo tramite l'uso di mezzi stilistici e strutturali diversi<sup>19</sup>.

All'interno del testo di partenza sono presenti innumerevoli prestiti dalla lingua inglese e la scelta adottata è stata quella di utilizzarli anche all'interno del testo di arrivo dal momento che, come nel linguaggio scientifico russo, anche nel linguaggio scientifico italiano è consuetudine utilizzare termini provenienti dalla lingua inglese, che non necessitano di essere tradotti nella lingua di arrivo. È il caso, ad esempio, di termini come *acquisition*, *learning*, *learners*, *linguistic competence* e *linguistic performance*.

I nomi propri di studiosi e ricercatori russi presenti nel manuale sono stati traslitterati seguendo le norme di traslitterazione scientifica internazionale adottate da “Studi Slavistici. Rivista dell'Associazione Italiana degli Slavisti”, che permettono di trasformare i caratteri cirillici in caratteri latini<sup>20</sup>. A titolo esemplificativo si riportano alcuni casi:

Гауриева → Gaurieva

Елизарова → Elizarova

Кудрицкая → Kudrickaja

Поймёнова → Pojmënova

Рахимбекова → Rachimbekova

Крашен → Krašen

Леонтьев → Leont'ev

Эльконин → Èl'konin

---

<sup>16</sup> Vinay, J.P., Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Didier, Paris, 1958. Trad. ingl. *Comparative Stylistic of French and English: A Methodology for Translation*, John Benjamins, Amsterdam, 1995.

<sup>17</sup> Diadori, *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*, cit.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> <https://oaj.fupress.net/index.php/ss/libraryFiles/downloadPublic/7> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).



La struttura particolarmente lineare e organizzata del manuale scientifico tradotto ha permesso più volte di fare ricorso alla tecnica di traduzione letterale, favorendo una completa trasposizione delle caratteristiche formali e contenutistiche del testo di partenza.

Esempi di traduzione letterale:

p. 35

Во-вторых, взрослый человек, успешно окончивший школу, не будучи лингвистом, продолжает пользоваться не столько правилами, сколько функциональными ориентирами, позволяющими ему успешно справляться со многими проблемами при оперировании “расплывчатыми множествами” и решении “плохо сформулированных задач”: именно это нам приходится делать на каждом шагу, добиваясь взаимопонимания при общении.

In secondo luogo, un adulto che ha terminato gli studi scolastici, non essendo un linguista, continua a utilizzare non tanto le regole, quanto piuttosto orientamenti funzionali che gli permettono di affrontare con successo molti problemi riguardanti l'utilizzo di “insiemi sfocati” e la risoluzione di “compiti mal formulati”: è proprio questo ciò che dobbiamo fare in ogni fase, ottenendo così la comprensione reciproca nella comunicazione.

p. 63

Из числа авторов нашего столетия Ж. Пиаже указывает на то, что уже при рождении у ребенка имеются “недифференцированные схемы”, благодаря которым через опыт формируется интеллект, в свою очередь обеспечивающий овладение абстрактными грамматическими знаниями (язык таким образом оказывается продуктом интеллекта).

Tra gli autori del nostro secolo, J. Piaget mostra che già alla nascita il bambino possiede degli “schemi indifferenziati”, grazie ai quali attraverso l'esperienza si forma l'intelletto, che garantisce a sua volta l'acquisizione di conoscenze grammaticali astratte (la lingua risulta così un prodotto dell'intelletto).

p. 72

Процессы вспоминания фактов сами по себе недоступны сознательной интроспекции, а продукты этих процессов “являются” человеку как известные факты (т.е. переживаются как таковые).

I processi di rievocazione dei fatti non sono accessibili all'introspezione cosciente, mentre i prodotti di questi processi “appaiono” all'individuo come fatti conosciuti (ovvero, vengono percepiti come tali).

p. 76

С этих позиций оказываются существенными следующие различия между декларативным и процедурным знанием. Декларативное знание трактуется как пропозициональная сеть, т.е. концепты в долговременной памяти репрезентируются как узлы сети, соединенные друг с другом ассоциативными связями.

Partendo da queste posizioni, emergono le seguenti differenze sostanziali tra conoscenza dichiarativa e procedurale. La conoscenza dichiarativa è trattata come una rete proposizionale, ossia i concetti nella memoria a lungo termine sono rappresentati come nodi di una rete collegati tra loro da connessioni associative.

p. 83

Поскольку имеет место постоянное взаимодействие между индивидуальным и социальным опытом, создается следующая ситуация:

а) в ходе усвоения языка как средства организации знания он освобождается от ситуативного контекста, т.е. становится все более деконтекстуализованным и превращается в автономный код, вырабатывающий свои собственные правила; [...]

Poiché vi è un'interazione continua tra l'esperienza individuale e quella sociale, si crea la seguente situazione:

а) durante l'assimilazione della lingua come mezzo di organizzazione della conoscenza, essa si libera dal contesto situazionale, ossia diventa sempre più decontestualizzata e si trasforma in un codice autonomo che sviluppa le proprie regole; [...]

p. 92

Авторы поддерживают трактовку памяти Ф. Бартлеттом не как пассивного воспроизведения, а как процесса активного конструирования (что совпадает с позицией наших отечественных ученых).

Gli autori sostengono l'interpretazione della memoria di F. Bartlett non come una riproduzione passiva, ma come un processo di costruzione attiva (cosa che coincide con la posizione degli scienziati russi).

p. 97

Они квалифицируют модель С. Крашена как часть более общей модели, предусматривающей переработку языкового

Essi qualificano il modello di S. Krašen come parte di un modello più generale che prevede l'elaborazione del materiale linguistico con

материала с помощью трех внутренних механизмов: фильтра, организатора и монитора (первые два функционируют как неосознаваемые, а третий – как осознаваемый).

p. 115

В одной из недавних работ В.П. Зинченко проблема интериоризации рассматривается в связи с выведением высших психических функций из предметного действия.

In uno dei recenti lavori di V.P. Zinčenko, il problema dell'interiorizzazione viene considerato in relazione all'emergere delle funzioni psichiche superiori dell'azione oggettuale.

Spostando l'attenzione sulla traduzione obliqua, essa è stata applicata in tutti quei casi in cui la traduzione letterale portava alla creazione di frasi grammaticalmente scorrette oppure prive di senso logico nella lingua di arrivo. Di seguito vengono riportati alcuni passaggi tratti dai capitoli tradotti, suddivisi in base alla tecnica traduttiva utilizzata.

Esempi di trasposizione sintattica:

p. 132

Статьи по различным вопросам двуязычия **время от времени появляются** в различных журналах лингвистической, психологической и социолингвистической направленности, публикуемых на русском языке.

**Occasionalmente compaiono** articoli sui diversi aspetti del bilinguismo anche su riviste di linguistica, psicologia e sociolinguistica pubblicate in lingua russa.

p. 133

Значительная часть включенных в эти три тома **статей** посвящена проблемам взаимодействия языков при двуязычии и педагогическим аспектам двуязычия.

Una parte significativa degli **articoli** inclusi in questi tre volumi è dedicata ai problemi di interazione tra le lingue nel bilinguismo e agli aspetti pedagogici del bilinguismo.

p. 136

Непосредственно двуязычию посвящены, **Alcuni lavori** dedicati interamente al  
например, **работы**, нацеленные на общую **bilinguismo** sono, per esempio, quelli mirati alla  
характеристику двуязычия и/или на **caratterizzazione e/o** alla specificazione delle  
спецификацию его видов. **tipologie di bilinguismo.**

In questi esempi di trasposizione sintattica sono state evidenziate le parti del discorso che hanno subito uno spostamento per ragioni morfosintattiche. Nel primo caso l'avverbio temporale *время от времени*, accompagnato dal verbo *появляются*, è stato spostato in posizione iniziale nella lingua d'arrivo per rendere più scorrevole l'intero enunciato. Nel secondo esempio il sostantivo *статей* è stato spostato appena dopo il soggetto, in quanto in italiano il complemento di specificazione generalmente segue il sostantivo a cui si riferisce. Nel terzo passaggio il soggetto della frase *работы* è stato spostato in posizione iniziale per rispettare le norme sintattiche dell'italiano, una lingua che segue la struttura SVO.

#### Esempi di modulazione:

p. 137

**Особое внимание диссертантов привлекла** **I tesisti hanno rivolto un'attenzione**  
**проблема** взаимодействия языков при **particolare alla questione** dell'interazione tra  
двуязычии [...]. **le lingue nel contesto del bilinguismo [...].**

p. 140

**Для исследования различных аспектов** **Per studiare i vari aspetti** del funzionamento  
функционирования (в том числе – (inclusa l'interazione) delle lingue in condizioni  
взаимодействия) языков в условиях **di bilinguismo**, risultano interessanti le ricerche  
двуязычия интересны научные изыскания в **scientifiche nel campo della traduzione.**  
области перевода [...].

p. 141

[...] **Л.В. Газизову интересуют стратегии** [...] **L.V. Gazizova è interessata alle strategie**  
**идентификации полисемантического слова** **di identificazione della parola polisemica [...].**  
[...].

p. 148

[...] *генеративистский* подход **с опорой на идеи Н. Хомского, включая** признание наличия у человека врожденной Универсальной Грамматики и анализ различных аспектов двуязычия с позиций концепции Принципов и Параметров [...]. [...] l'approccio *generativista*, **basato sulle idee di N. Chomsky, che include** il riconoscimento dell'esistenza di una Grammatica Universale innata nell'essere umano e l'analisi di diversi aspetti del bilinguismo dal punto di vista della teoria dei Principi e Parametri [...].

L'applicazione della tecnica traduttiva della modulazione consente di apportare una lieve modifica a livello semantico o una variazione del punto di vista. Nel primo esempio, si nota un cambiamento di prospettiva poiché nella traduzione in italiano è stato invertito il soggetto logico della frase. Anziché mantenere *проблема* come soggetto e optare per una traduzione letterale, si è preferito operare una variazione del punto di vista, scegliendo "I tesisti" come soggetto logico. Nel secondo caso, la modulazione si realizza a livello stilistico: l'espressione *для исследования различных аспектов* è stata resa con la preposizione "per" seguita dal verbo all'infinito "studiare", evitando la traduzione letterale "per lo studio dei vari aspetti" che risulterebbe meno lineare. Il terzo esempio riguarda nuovamente un cambiamento di prospettiva, realizzato tramite l'inversione del soggetto: il soggetto russo *стратегии* assume nella lingua d'arrivo la funzione di complemento di termine. Nell'ultimo caso la modulazione è avvenuta a livello strutturale e stilistico. L'espressione russa *с опорой на идеи* è stata resa mediante la formula ampiamente utilizzata in italiano "basato sulle idee di", mentre il gerundio russo *включая* è stato tradotto attraverso una subordinata relativa, garantendo una resa quanto più naturale possibile.

Infine, è stata applicata la tecnica traduttiva di equivalenza culturale in un passaggio ben preciso del manuale, riportato di seguito:

p. 21

Он не боится пауз в уроке, не стремится добиться того, чтобы у обучаемых материал «от зубов отскакивал», ибо таким образом звучит лишь воспроизведение знания – заученного, мертвого. Non teme le pause durante la lezione, non cerca di far imparare le cose a memoria fino a che non escano dalle orecchie (come dicono tanti insegnanti agli studenti) perché in questo modo si ottiene solamente una *riproduzione* di conoscenze inutili.

L'enunciato presenta l'espressione idiomatica largamente diffusa nel linguaggio russo “*от зубов отскакивал*”. In italiano non è stato possibile adottare una traduzione letterale e si è quindi scelto di trovare un'espressione idiomatica equivalente, comprensibile al lettore italiano. Il contenuto è stato leggermente riadattato alla cultura della lingua di arrivo pur mantenendo il significato originario.

### 2.3 Questioni legate allo stile scientifico della lingua russa

Lo stile scientifico della lingua russa (*научный стиль*) è riconosciuto per la sua capacità di veicolare conoscenze specialistiche in maniera formale, accurata e oggettiva. Questa tipologia di registro linguistico è utilizzata principalmente nei testi accademici e scientifici allo scopo di trasmettere informazioni e concetti utilizzando un sistema comune e ben consolidato, formato da precise regole. Come affermano Gordeeva e Ponomarëva<sup>21</sup>, lo stile scientifico della lingua russa è una varietà linguistica, sia orale che scritta, utilizzata in ambito scientifico, tecnico e industriale. Le caratteristiche distintive di un testo scientifico sono l'oggettività, l'univocità, l'assenza di espressività emotiva e l'impersonalità nella formulazione dei concetti<sup>22</sup>. Questo paragrafo concentra l'attenzione sui tratti distintivi, a livello lessicale e sintattico, che caratterizzano il testo scientifico scritto, proponendo alcuni esempi tratti dal testo di partenza.

Dal punto di vista lessicale, un testo scientifico si distingue per tre elementi fondamentali: la terminologia tecnica, i termini scientifici di carattere generale e i termini letterari di carattere generale<sup>23</sup>. In riferimento alla terminologia tecnica, viene proposto un approfondimento nel paragrafo successivo 2.4. Per quanto riguarda i termini scientifici, Gordeeva e Ponomarëva<sup>24</sup> identificano le *общенаучные слова*, ossia parole utilizzate per descrivere fenomeni e processi, e le *общелитературные слова*, ovvero termini con significato più astratto. Alcuni esempi di *общенаучные слова* presenti nel manuale includono i verbi: *существовать, представлять, рассматривать, определять, занимать, являться, иметься e создаваться*. Rientrano invece tra le *общелитературные слова* sostantivi come: *особенность, проблема, характер, задача, понятие e возможность*.

Dal punto di vista sintattico la lingua russa e la lingua italiana, nonostante entrambe siano lingue SVO, presentano differenze strutturali significative. La sintassi del russo, essendo una lingua sintetica, ha maggiore flessibilità nell'ordine delle parole rispetto all'italiano e dipende in gran parte

---

<sup>21</sup> Гордеева О.И., Пономарёва Е.Н., *Научный стиль русского языка: учебное пособие*, Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 79 с.

<sup>22</sup> Колесова Д.В., Харитонов А.А., *Золотое перо. Пособие по развитию навыков письменной речи*. 7-е изд. СПб: Златоуст, 2016.

<sup>23</sup> Гордеева О.И., Пономарёва Е.Н., *Научный стиль русского языка: учебное пособие*, Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 79 с.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

dalla morfologia, che permette di stabilire le relazioni tra le parti del discorso. L'italiano, al contrario, è una lingua analitica che segue regole sintattiche più rigide e il significato di una frase dipende in larga parte dall'ordine degli elementi. Analizzare la sintassi consente al traduttore di comprendere e preservare il significato originario espresso nel testo di partenza, favorendo la stesura di un testo naturale e in linea con le convenzioni stilistiche e sintattiche della lingua d'arrivo. Citando le parole di Straniero, “a seguito dell'operazione traduttiva, struttura semantica e struttura comunicativa rimangono immutate, mentre la struttura sintattica può cambiare a seconda delle regole grammaticali di ogni lingua”<sup>25</sup>.

A livello sintattico, numerosi elementi contribuiscono alla chiarezza e formalità dei testi scientifici. In particolare, i participi attivi e passivi e i gerundi, come *позволяющий, окружающий, овладевающий, составляющий, полученный, выученный, посвященный, связанный, анализируемый, обращено, проведено, трактуя, становясь* e *указывая*, sono ampiamente utilizzati. A causa delle differenze strutturali tra le due lingue, la resa delle forme participiali russe rappresenta una sfida significativa per il traduttore. Non vi sono regole fisse per la traduzione dei participi russi, in quanto la resa dipende in larga parte dal contesto. Nel tradurre il testo scientifico, le forme verbali del participio presente attivo e del participio passato attivo sono state rese in italiano mediante subordinate relative. Di seguito, si riportano alcuni esempi:

p. 10

При этом важны прежде всего изменения в психике, <b>возникающие</b> в процессе развития речи на Я1, в результате которых индивид приступает к изучению Я2 как уже “говорящее существо”.	Sono importanti soprattutto i cambiamenti <b>che avvengono</b> nella psiche durante il processo di sviluppo del linguaggio in L1, a seguito dei quali l'individuo si potrà avvicinare allo studio della L2 come un “essere già capace di parlare”.
---	--

p. 82

<b>Овладевающий</b> языком ребенок должен создать для себя его функциональную репрезентацию, т.е. ему необходимо усвоить, что он может делать с языком и при помощи языка.	Un bambino <b>che sta acquisendo</b> la lingua deve crearsi una propria rappresentazione funzionale, ovvero deve far proprio cosa può fare con la lingua e mediante l'aiuto della lingua.
--	---

---

<sup>25</sup> Straniero, F. (2008). *Elementi di grammatica contrastiva russo-italiano*, Aracne editrice, p. 99.

p. 4

Часть 2 учебника предназначена для самостоятельной работы магистрантов, **выбравших** темы курсовых работ и магистерских диссертаций по проблематике учебного двуязычия [...].

La parte 2 del manuale è destinata al lavoro individuale degli studenti magistrali **che hanno scelto** come argomento di tesi la problematica del bilinguismo didattico [...].

p. 36

Сказанное выше должно быть также увязано с условиями овладения ИЯ в учебной обстановке, когда **сформировавшиеся** у ученика культурно-специфичные образы объектов, действий, ситуаций могут вступать в расогласование или противоречие с особенностями образа мира у носителей изучаемого языка и культуры.

Quanto detto deve essere adattato anche alle condizioni di acquisizione di una LS in contesti didattici, dove le immagini culturalmente specifiche di oggetti, azioni e situazioni **che si sono formate** nello studente possono entrare in conflitto o in contraddizione con le caratteristiche dell'immagine del mondo dei parlanti della lingua e cultura studiata.

Per quanto riguarda le forme del participio presente passivo e del participio passato passivo, si è preferito ricorrere all'utilizzo dei participi italiani, limitando l'impiego delle subordinate relative solo a casi specifici, al fine di evitare la costruzione di periodi eccessivamente lunghi. A seguire, vengono proposti alcuni esempi:

p. 135

Обратим также внимание на то, что **называемые** ниже диссертации и опубликованные их авторами монографии содержат обзоры литературы и сопровождаются обширными списками первоисточников по **рассматриваемым** проблемам.

Inoltre, facciamo attenzione al fatto che le tesi **menzionate** di seguito, così come le monografie pubblicate dai loro autori, contengono brevi descrizioni delle opere di altri studiosi, accompagnate da ampi elenchi di fonti primarie riguardanti le questioni **trattate**.



p. 145

[...] к тому же сам перечень актуальных проблем двуязычия, **предлагаемый** ниже [...].

[...] Inoltre, l'elenco delle questioni attuali del bilinguismo **presentato** qui di seguito [...].

p. 43

При изучении иностранного языка коммуникативная задача детерминирует, что именно должно быть отражено в оперативном образе и в какой последовательности, с какими уровнями значимости должно быть организовано **отражаемое** [...].

Nello studio di una lingua straniera, lo scopo comunicativo determina cosa deve essere trasmesso nell'immagine operativa e in quale sequenza, secondo quali livelli d'importanza deve essere organizzato **ciò che viene trasmesso** [...].

p. 36

В-четвертых, **приведенное** выше высказывание Н.И. Жинкина акцентирует внимание на ряде очень важных особенностей пользования языком [...].

Infine, l'affermazione sopra **citata** di N.I. Žinkin sottolinea una serie di caratteristiche molto importanti dell'utilizzo della lingua [...].

p. 107

И.А. Зимняя неоднократно отмечает, что в качестве продукта учебной деятельности при овладении Я2/ИЯ выступает совокупность **усвоенных языковых знаний и сформированных программ действий**.

I.A. Zimnjaja fa notare ripetutamente che, come prodotto dell'attività di studio nell'acquisizione della L2/LS, si ha una combinazione di conoscenze linguistiche **acquisite** e programmi d'azione **formati**.

p. 32

Особо подчеркнем, что в работе [Барабанщиков 1999: 91] **обращено** внимание на устарелость и неадекватность трактовки сенсорного уровня когнитивной репрезентации как элементарного [...].

In particolare, si sottolinea che nel lavoro di Barabanščikov (1999: 91) l'attenzione è **stata posta** sull'arretratezza e l'inadeguatezza della trattazione del livello sensoriale della rappresentazione cognitiva come elementare [...].

Un esempio particolarmente interessante riguarda la resa della forma participiale *обучаемый*, che ricorre frequentemente nel testo. *Обучаемый* è il participio presente passivo del verbo imperfettivo *обучать*, ovvero “insegnare”. In questo caso, dal momento che una traduzione letterale sarebbe stata potenzialmente dispersiva in italiano, si è preferito privilegiare il concetto stesso espresso dalla forma participiale russa. Pertanto, il participio russo è stato tradotto mediante il sostantivo “studente”, in quanto *обучаемый* denota proprio un soggetto al quale viene insegnato qualcosa.

p. 12

В то же время некоторые **обучаемые** с более низкими показателями знаний в области грамматики могут неплохо справляться с устной практикой. Allo stesso tempo, alcuni **studenti** con un livello inferiore di conoscenza grammaticale riescono comunque a gestire bene la pratica orale.

Procedendo con l’analisi dello stile scientifico russo, le strutture sintattiche risultano generalmente complesse e articolate, anche per la presenza delle “*цепочки генетивов*” (catene di genitivi), che rendono le frasi particolarmente estese<sup>26</sup>. Di conseguenza, nel processo di traduzione è stato talvolta necessario scomporre le frasi per ottenere una maggiore scorrevolezza nella lingua di arrivo. Di seguito, si riportano alcuni esempi:

p. 9

В последнее время все более распространенным становится мнение, что между процессами овладения РЯ и ИЯ больше сходства, чем различий [Aitchison 1993: 109], механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же [Зимняя 1989: 167], обучаемые проходят аналогичные стадии речевого развития, допускают сходные типы ошибок и т.п. Negli ultimi tempi si è diffusa sempre più l’opinione che ci siano più somiglianze che differenze tra i processi di acquisizione della LM e della LS (Aitchison 1993: 109). Difatti, i meccanismi dell’attività linguistica nella lingua madre e nella lingua straniera sono gli stessi (Zimnjaja 1989: 167), gli studenti attraversano stadi di sviluppo linguistico analoghi, commettono errori simili, ecc.

---

<sup>26</sup> Колесова Д.В., Харитонов А.А., *Золотое перо. Пособие по развитию навыков письменной речи*. 7-е изд. СПб: Златоуст, 2016.

p. 20

Следует особо подчеркнуть, что в этой роли преподаватель, например, английского языка превосходит по своим возможностям носителя языка (британца или североамериканца), поскольку последние не являются индивидами, успешно проделавшими путь претворения иностранного языка в личное достояние, они часто не дают себе отчета в том, почему они говорят именно так, и далеко не всегда способны эксплицировать свои представления о языковой норме.

È importante sottolineare che in questo ruolo l'insegnante, ad esempio di inglese, supera in capacità i parlanti madrelingua (britannici o nordamericani), in quanto questi ultimi non hanno trasformato la conoscenza di una lingua straniera in una competenza personale. Spesso non si rendono conto del *perché* parlano in un certo modo e non sempre sono in grado di esplicitare le proprie idee riguardo alla norma linguistica.

p. 79

Когнитивные стратегии/процессы далее подразделяются на предназначенные для овладения Я2 (в этом случае они трактуются в качестве средств интериоризации или автоматизации знания Я2) и для пользования Я2 с дальнейшим подразделением на процессы и стратегии продуцирования и восприятия речи как средства автоматизированного использования имеющихся ресурсов и на коммуникативные стратегии как средства компенсации неадекватных ресурсов (о стратегиях и об особенностях трактовки термина «коммуникативные стратегии» см. главу 3).

Le strategie/processi cognitivi sono ulteriormente suddivisi in quelli destinati all'acquisizione della L2 (in questo caso sono considerati come mezzi per l'interiorizzazione o l'automatizzazione della conoscenza della L2) e in quelli per l'uso della L2, con un'ulteriore suddivisione tra processi e strategie di produzione e comprensione del discorso come mezzi per l'utilizzo automatizzato delle risorse disponibili, e strategie comunicative come mezzi di compensazione delle risorse inadeguate (per le strategie e le particolarità del termine "strategie comunicative" vedi capitolo 3).

p. 107

Трактую первичное умение как неотъемлемую фазу формирования навыка, И.А. Зимняя в своих книгах показывает

Interpretando l'abilità primaria come una fase imprescindibile della formazione di una competenza, I.A. Zimnjaja, nei suoi libri, mostra

структуру составляющих вторичного творческого речевого умения, детально рассматривает условия успешности формирования навыка как определенного уровня совершенства действия, обсуждает различия между навыками и автоматизированными операциями, внешние и внутренние критерии сформированности навыка, особенности перехода от внешней речи к внутренней, от внешнего контроля и оценки успешности пользования языком со стороны преподавателя к внутреннему контролю и самооценке.

p. 136

Из более ранних работ назовём фундаментальное экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком, предпринятое Н.В. Имедадзе [Имедадзе 1978а, 1978б], имеющее прямое отношение к овладению иностранным языком, детальное рассмотрение Г.В. Ейгером особенностей работы механизма контроля языковой правильности высказывания [Ейгер 1989, 1990], разностороннее обсуждение А.Е. Карлинским проблематики двуязычия с фокусированием на теории взаимодействия языков [Карлинский 1990], обращение Г.А. Харлова к психолингвистическим аспектам системного обучения иноязычной лексике [Харлов 1989].

**la struttura delle componenti dell'abilità linguistica creativa secondaria** ed esamina in dettaglio **le condizioni favorevoli per la formazione della competenza ad un determinato livello di perfezione dell'azione.** Inoltre, discute le differenze tra competenze e operazioni automatizzate, nonché i criteri esterni e interni di formazione della competenza, le caratteristiche del passaggio dalla comunicazione esterna a quella interna, dal controllo esterno alla valutazione dell'utilizzo della lingua da parte dell'insegnante fino al controllo interno e all'autovalutazione.

Tra i primi lavori, menzioniamo la fondamentale ricerca di psicologia sperimentale sull'acquisizione e la padronanza della seconda lingua intrapresa da N.V. Imedadze (Imedadze 1978а, 1978b). Questa ricerca è strettamente legata al tema dell'acquisizione di lingue straniere, contiene un'analisi dettagliata **delle caratteristiche del meccanismo di controllo della correttezza linguistica delle espressioni** sviluppato da G.V. Eyger (Eyger 1989, 1990). Inoltre, contiene una discussione multidisciplinare, proposta da A.E. Karlinsky, sulla problematica del bilinguismo con un focus sulla teoria dell'interazione tra lingue (Karlinsky 1990) e, infine, fa appello agli aspetti psicolinguistici dell'insegnamento sistematico del lessico delle lingue straniere identificati da G.A. Charlov (Charlov 1989).

Proseguendo con l'analisi delle strutture sintattiche, il linguaggio scientifico predilige l'utilizzo di costrutti impersonali, i quali possono essere costituiti dalle espressioni di potere, bisogno, divieto o dovere seguite dal verbo all'infinito, oppure possono essere formati dal verbo impersonale accompagnato dalla particella *-ся*<sup>27</sup>. Nel testo di partenza sono stati individuati i seguenti costrutti:

*В качестве примера можно назвать материалы специальной конференции ...*

*В этой связи следует обратить особое внимание на то, как изменяется роль учителя ...*

*Следует подчеркнуть, что ...*

*Отсюда бывает трудно сказать, почему ...*

*Думается, что в значительной мере это происходит от того, что ...*

*Высказывается мнение, что ...*

*Отмечается также, что ...*

La coesione rappresenta una caratteristica distintiva dei testi scientifici e tale interconnessione tra i diversi argomenti è ottenuta grazie all'utilizzo dei connettivi. In particolare, i testi scientifici fanno largo uso di congiunzioni coordinanti e subordinanti per esprimere le relazioni di causa-effetto tra i concetti esposti<sup>28</sup>. Nel manuale sono presenti congiunzioni come “*потому, что*”, “*несмотря на то, что*”, “*не только..., но и...*”, “*хотя*”, “*чтобы*”, “*также*”, “*однако*” e “*когда*”. Di frequente, vengono utilizzate anche locuzioni con valore “introduttivo” allo scopo di indicare la fonte dell'informazione data<sup>29</sup>, quali “*по мнению*”, “*по данным*”, “*согласно гипотезе*” e “*с точки зрения*”. Infine, sono presenti numerose locuzioni avverbiali e combinazioni di parole<sup>30</sup>: “*в то же время*”, “*таким образом*”, “*к тому же*”, “*во-первых*”, “*во-вторых*”, “*в-третьих*” e “*в-четвертых*”.

## 2.4 La terminologia tecnica

Per realizzare un'ottima traduzione di un testo scientifico è necessario porsi come primo obiettivo la precisione terminologica, in quanto il lettore è interessato proprio ad acquisire il lessico specifico di un dato ambito. Il manuale “Introduzione alla teoria del bilinguismo didattico: manuale per studenti di laurea magistrale” di Zalevskaia è un perfetto esempio di testo scientifico ricco di termini tecnici appartenenti, in questo caso, al campo della linguistica e della psicolinguistica. Questo paragrafo offre un'analisi della terminologia tecnica presente nel testo, fornendo esempi concreti di traduzione e

<sup>27</sup><https://docenti.unimc.it/natalia.guseva/teaching/2023/27995/files/Lezione%20%20materiale%20didattico%20Russo%20II%20L12.pdf> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

<sup>28</sup> Владимирова Т.Л., *Язык и стиль научного текста: учебное пособие*. Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 80 с.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

trasposizione dal russo all'italiano. Dal momento che il testo di partenza è un manuale indirizzato a studenti del corso di laurea magistrale in "Linguistica", risulta fondamentale trasmettere i concetti e le nozioni con la medesima precisione utilizzata, a livello terminologico, nella lingua di partenza. Pertanto, non si è trattato di un semplice processo di traduzione, ma bensì di un accurato lavoro di ricerca e interpretazione concettuale per individuare i termini tecnici correntemente utilizzati dalla comunità scientifica italiana. Talvolta la traduzione prettamente letterale portava a soluzioni traduttive inadeguate, che non trovavano alcun riscontro nel linguaggio scientifico italiano utilizzato da linguisti, psicolinguisti e studiosi del settore. È stato necessario eseguire ulteriori ricerche per comprendere il *background* teorico degli argomenti trattati e trovare l'equivalente esatto nella lingua d'arrivo.

Una delle principali sfide affrontate durante il lavoro di traduzione riguarda l'ambiguità lessicale causata da innumerevoli fattori, in particolare: la presenza di parole polisemiche, le differenze culturali e concettuali tra la lingua russa e la lingua italiana e l'assenza di equivalenti diretti. Il fenomeno dell'ambiguità lessicale si manifesta quando una parola ha più di un significato e utilizzando le parole di Casadei "una delle proprietà semiotiche più rilevanti delle lingue consiste nella non corrispondenza uno a uno tra forme e significati dei segni: uno stesso significato può corrispondere a significanti diversi [...] e a uno stesso significante possono corrispondere significati diversi"<sup>31</sup>. Nel caso della traduzione, l'ambiguità lessicale si manifesta ogni qualvolta una parola o un'espressione della lingua di partenza ha più significati possibili e per una corretta interpretazione è necessario comprendere a pieno il contesto. Tale fenomeno può rappresentare una sfida per il traduttore, in particolare quando il contesto non fornisce una chiara indicazione di ciò che intende realmente esprimere l'autore del testo di partenza o quando nella lingua di arrivo non esiste un equivalente diretto che copra l'intera gamma semantica della parola.

La tipologia di ambiguità lessicale incontrata più volte durante il processo di traduzione è la polisemia dei termini tecnici. Come affermano Tiberi e Mazzocchi, "la polisemia viene considerata come fattore di ambiguità lessicale, che può generare problemi ai fini della comprensione e della comunicazione dell'informazione"<sup>32</sup>. Il concetto di polisemia può essere definito come un fenomeno linguistico in cui una singola parola o espressione possiede più significati correlati tra loro, derivanti da una radice semantica comune che li lega concettualmente, pur mantenendo sfumature di senso ben distinte<sup>33</sup>. Di

---

<sup>31</sup> Casadei, F. (2021). La didattica dell'ambiguità lessicale: il ruolo del dizionario. *Italiano a Scuola*, 3(1). Disponibile su: <https://italianoascuola.unibo.it/article/view/12932/12752> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

<sup>32</sup> Tiberi, M., Mazzocchi, F. (2007). *La gestione della polisemia nei thesauri: il caso dei termini filosofici*, Bollettino aib, ISSN 1121-1490, vol. 47 n. 1/2 (marzo-giugno 2007), p. 93-107.

<sup>33</sup> <https://www.treccani.it/vocabolario/polisemia/> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

seguito vengono proposti alcuni esempi tratti dai capitoli del manuale tradotto. Il termine russo *язык* può essere tradotto in italiano come “lingua” e “linguaggio”, due concetti differenti che, in questo contesto, occupano una posizione fondamentale essendo alla base di tutte le questioni trattate nel manuale di Zalevskaja. Per effettuare una corretta scelta traduttiva è stata presa come linea guida la suddivisione proposta da De Saussure, secondo cui il *linguaggio* è la capacità umana di parlare, mentre la *lingua* è la concreta manifestazione di tale capacità, “un prodotto sociale della facoltà del linguaggio ed un insieme di convenzioni necessarie, adottate dal corpo sociale per consentire l’esercizio di questa facoltà negli individui”<sup>34</sup>. In alcuni casi la soluzione traduttiva da adottare era resa ben chiara dal contesto, ad esempio nella frase russa “у глухих людей эти же области мозга являются главными для изучения и использования языка глухих” (p. 68) il termine *язык* poteva essere reso solamente utilizzando la traduzione “lingua”. Al contrario, invece, nella frase che segue è stato necessario approfondire il contesto per giungere alla traduzione finale:

p. 63

Сторонники эмпирического подхода не признают наличия у детей какого бы то ни было врожденного знания (вспомним выражение *tabula rasa* по отношению к “душе” начинающего познавать окружающий мир ребенка), тем не менее допускается, что у человека от рождения имеется нечто, дающее овладения языком.

I sostenitori dell’*approccio empirista* non riconoscono nei bambini alcuna conoscenza innata (ricordiamo l’espressione *tabula rasa* riferita all’“anima” del bambino che inizia a conoscere il mondo circostante). Ciononostante, si presuppone che l’uomo abbia fin dalla nascita qualcosa che gli permette di acquisire la lingua.

Di seguito vengono segnalati alcuni esempi interessanti di come, in base al contesto di utilizzo, il termine *язык* prende l’accezione di “linguaggio”.

p. 29

В этой главе имеется в виду человек как представитель вида, т.е. речь идет о психических процессах, обеспечивающих

In questo capitolo si intende *l’uomo come rappresentante della specie*, cioè si tratta dei processi mentali che garantiscono

---

<sup>34</sup> De Saussure, F. (2008). *Corso di linguistica generale*, introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro (1967), Laterza, Roma-Bari, p. 19.

усвоение и функционирование языка как  
достояния любого человека.

l'assimilazione e il funzionamento del  
linguaggio come proprietà di ogni essere umano.

p. 45

Идея наличия некоторого “критического  
периода” в жизни ребенка многие годы  
обсуждается в связи с публикацией в 1967 г.  
книги Э. Леннеберга, где овладение языком  
трактруется как биологически  
детерминированный феномен, увязанный с  
нейрофизиологическим взрослением и  
латерализацией – специализацией  
полушарий головного мозга.

L'idea dell'esistenza di un certo “periodo  
critico” nella vita del bambino è stata discussa  
per molti anni, in seguito alla pubblicazione del  
libro di E. Lenneberg nel 1967, in cui  
l'acquisizione del linguaggio è trattata come un  
fenomeno biologicamente determinato,  
collegato alla maturazione neurofisiologica e  
alla lateralizzazione, ossia alla specializzazione  
degli emisferi cerebrali.

Un altro termine polisemico che ricorre frequentemente all'interno del manuale è *речь*, che secondo  
il *Большой толковый словарь русского языка*<sup>35</sup> ha le seguenti accezioni:

1. *Способность говорить, выражать словами мысль.*
2. *Тот или иной вид, стиль языка, слог*
3. *Звучащий язык; индивидуальная манера говорить*
4. *Разговор, беседа; то, что говорят*
5. *Публичное словесное выступление*

Considerando tutte queste possibili accezioni, nella lingua d'arrivo il termine potrebbe essere reso  
come “linguaggio”, “discorso”, “lingua” o “atto del parlare”. Mediante un'analisi accurata del  
contesto, affiancata da una ricerca approfondita, è possibile assegnare una traduzione piuttosto che  
un'altra. È il caso, ad esempio, del passaggio che segue:

p. 101

Но если свидетельством “овладения”  
является беглая, не контролируемая  
сознанием речь, то оказывается, что

Ma se l'acquisizione di una lingua si manifesta  
attraverso un discorso fluente, senza controllo  
consapevole, risulta allora che ciò che è stato

---

<sup>35</sup> <https://gramota.ru/meta/rech> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).



выученное никогда не будет использоваться      appreso non verrà mai utilizzato in questo tipo  
в такой речи.      di discorso.

Un'ulteriore punto di particolare interesse riguarda la traduzione del tema centrale dell'intero manuale, ovvero *учебное двуязычие*. La traduzione del sostantivo è risultata chiara sin dal primo approccio con il testo di partenza, mentre l'aggettivo, essendo polisemico, ha sollevato alcune problematiche interpretative. In funzione del contesto, infatti, esso può assumere diverse sfumature di significato, come “didattico”, “educativo”, “formativo” o “scolastico”. Nella fase di traduzione, uno dei principali ostacoli è stato scegliere un equivalente nella lingua di arrivo che rispettasse il significato specifico del termine. Partendo dalla definizione dell'aggettivo russo proposta da *Большой толковый словарь русского языка*<sup>36</sup>, riportata di seguito, sono state analizzate e confrontate le traduzioni dei possibili corrispettivi in lingua italiana. In un secondo momento, dopo aver contestualizzato l'espressione *учебное двуязычие* all'interno dei vari paragrafi del manuale, è stata adottata come scelta traduttiva l'accezione di “didattico”.

*Учебный:*

1. *К Учёба и Учение*
2. *Предназначенный, служащий для обучения, учёбы*
3. *Связанный с организацией процесса обучения*

Nel manuale, Zalevskaja con l'espressione *учебное двуязычие* fa riferimento all'apprendimento e all'acquisizione di due o più lingue, compresa la L1, ovvero la lingua madre, in contesti educativi come le istituzioni scolastiche. Non è corretto parlare di “bilinguismo scolastico” in quanto gli aspetti analizzati all'interno del manuale riguardano una sfera molto più ampia, che va ben oltre l'ambito dell'insegnamento didattico. Di fatti, vengono prese in considerazione le questioni teoriche del bilinguismo, i processi mentali che avvengono in un soggetto bilingue e le relative problematiche a livello teorico e pratico.

L'ambiguità lessicale si verifica anche in assenza di equivalenti diretti dei termini tecnici. Solitamente si tratta di termini che racchiudono concetti specifici, appartenenti a determinate ricerche scientifiche che possono differire tra le culture. Nel manuale tradotto appare il termine *концептосфер*, che non trova un'esatta corrispondenza nella letteratura scientifica italiana. Il termine è stato introdotto dal

---

<sup>36</sup> <https://gramota.ru/meta/uchebnyy> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

filologo russo D.S. Lichačëv per designare l'insieme dei concetti appartenenti a una nazione. Per giungere alla scelta traduttiva “concettosfera” è stato esaminato il significato del termine sulla base di studi scientifici russi. Di seguito si riportano le parole di O.A. Dmitriev<sup>37</sup>:

*Концептосфера народа шире семантической сферы, представленной языковыми значениями слов. Чем богаче культура нации, ее фольклор, литература, наука, изобразительное искусство, исторический опыт, религия, тем богаче концептосфера народа [...]. Д. С. Лихачев также использовал понятие «концепт» для обозначения обобщенной мыслительной единицы. Она отражает и интерпретирует явления действительности в зависимости от образования, личного опыта, профессионального и социального опыта носителя языка и, являясь своего рода обобщением различных значений слова в индивидуальных сознаниях носителей языка, позволяет общающимся преодолевать существующие между ними индивидуальные различия в понимании слов [...].*

Un altro caso di ambiguità lessicale causata dalla mancanza di equivalenti diretti si verifica con il sostantivo *благоприобретение* e il relativo participio *благоприобретенный*. Dal momento che si tratta di un termine utilizzato dall'autrice in questo contesto specifico, si è cercato di proporre una soluzione traduttiva che esplicitasse il senso espresso nella lingua di partenza, ovvero il metodo di “acquisizione naturale”.

Come anticipato in precedenza, nella stesura di un testo scientifico è fondamentale essere precisi e accurati dal punto di vista terminologico. In questa sede si vuole far notare e puntualizzare l'accuratezza lessicale adottata da Zalevskaja all'interno del manuale, proponendo una lista, stilata in ordine alfabetico, dei termini tecnici più frequenti all'interno dei capitoli tradotti. Si tratta di terminologia specifica riconducibile alla sfera linguistica, psicolinguistica e didattica. La creazione di un glossario permette al traduttore di rimanere coerente lungo tutto il testo, favorendo uniformità, precisione e accuratezza terminologica, caratteri fondamentali del linguaggio scientifico.

---

<sup>37</sup> Дмитриев О. А., *Понятия «концептосфера», «концепт» и «картина мира» в альтернативных медиа (на примере освещения ближневосточных конфликтов на телеканале «Аль-Джазира») / О. А. Дмитриев // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2019. — Т. 25, № 2 (186). — С. 81-89.*

## Glossario termini tecnici di Linguistica, Psicolinguistica e Didattica

<b>RUSSO</b>	<b>ITALIANO</b>
автоматизация	automatizzazione
автоматичность	automaticità
бессознательный контроль	controllo inconscio
билингвизм	bilinguismo
вербальная единица	unità verbale
вербальное оформление	formulazione verbale
взаимодействие	interazione
владение	padronanza, possesso
восприятие	percezione
врожденный психический механизм	meccanismo mentale innato
выучивание	apprendimento
декларативное знание	conoscenza dichiarativa
дифференциация	differenziazione
долговременная память	memoria a lungo termine
естественный билингвизм	bilinguismo naturale
звучащий речь	linguaggio orale
звучащий текст	testo orale
изучение	studio
иностранный язык	lingua straniera
интериоризация	interiorizzazione
интерпсихический	interpsichico
интрапсихический	intrapsichico
искусственный билингвизм	bilinguismo indotto
ментальная репрезентация	representazione mentale
метаязыковое знание	conoscenza metalinguistica
навык	competenza
научение	apprendimento
неосознаваемый процесс	processo inconsapevole
обучение	apprendimento
овладение	acquisizione

освоение	acquisizione, assimilazione
освоенность	padronanza
осознание	consapevolezza
познание	conoscenza, cognizione
послепроизвольное внимание	attenzione automatica
постижение	comprensione
приобретение	acquisizione
произвольное внимание	attenzione volontaria
промежуточный язык	interlingua
процедурное знание	conoscenza procedurale
психический процесс	processo mentale
психолингвистический аспект	aspetto psicolinguistico
рабочая память	memoria di lavoro
речевая деятельность	attività linguistica
речевое действие	azione linguistica
родной язык	lingua madre
самоконтроль	autocontrollo
самокоррекция	autocorrezione
семантическая сеть	rete semantica
сознавание	consapevolezza
сознание	coscienza
сознательный контроль	controllo conscio
схватывание	apprendimento intuitivo
умение	abilità
умственный процесс	processo mentale
усвоение	assimilazione
учебное двуязычие	bilinguismo didattico
экстериоризация	esteriorizzazione
языковая компетенция	competenza linguistica
языковые средства	mezzi linguistici

Analizzando la tabella proposta, emerge chiaramente come alcuni termini in lingua italiana siano ripetuti. È il caso, ad esempio, del sostantivo “apprendimento”, impiegato per tradurre tre concetti piuttosto specifici nella lingua di partenza, ovvero *выучивание*, *научение* e *обучение*. Confrontando le definizioni di questi tre sostantivi, la distinzione in russo appare evidente. Il sostantivo *выучивание* si riferisce letteralmente al processo e al risultato dell’atto di studiare, *научение* è strettamente legato al verbo *учить* (studiare, apprendere, imparare) e riguarda il processo di formazione di un comportamento specifico nell’individuo, mentre *обучение* implica il processo di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze sotto la guida di un insegnante. La lingua italiana non offre una suddivisione così dettagliata e precisa di questi concetti, rendendo difficile mantenere lo stesso livello di accuratezza nella traduzione. I termini *выучивание*, *научение* e *обучение*, pur tradotti tutti come “apprendimento”, contengono prefissi che modificano in modo considerevole il loro significato. Ad esempio, il prefisso *вы-*, posto davanti a un sostantivo, può indicare il completamento totale di un’azione<sup>38</sup>. In circostanze simili, il traduttore può optare per una traduzione descrittiva o letterale, minimizzando l’enfasi sulle sfumature della lingua di partenza. In questo caso, si è ritenuto più appropriato adottare una traduzione letterale, poiché una traduzione descrittiva avrebbe comportato diversi svantaggi. L’inserimento di una spiegazione descrittiva avrebbe infatti esteso notevolmente il testo, compromettendo la scorrevolezza della traduzione. Considerato che il testo di partenza è già denso di nozioni e contenuti, espressi con strutture sintattiche complesse, è stato necessario attuare una sintesi anche sul piano terminologico per garantire una buona resa in italiano. Di seguito vengono riportate le definizioni in lingua russa dei tre sostantivi sopra citati:

#### *Выучивание*<sup>39</sup>

1. *Процесс действия по гл. выучивать, выучиваться*
2. *Результат такого действия.*

*Толковый словарь Ефремовой. Т. Ф. Ефремова. 2000.*

#### *Научение*<sup>40</sup>

1. *Смотрите учить.*
2. *Формирование у индивида опыта поведения: привыкания, различных рефлексов, реакций и навыков (специальное).*

---

<sup>38</sup> Kovalev, V. (2014). *Il Kovalev Dizionario Russo-Italiano Italiano-Russo*, quarta edizione, I grandi dizionari, Zanichelli.

<sup>39</sup><https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/152615/%D0%92%D1%8B%D1%83%D1%87%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

<sup>40</sup> <https://ozhegov.textologia.ru/definit/nauchenie/?q=742&n=188618> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

## *Обучение<sup>41</sup>*

*Обучение - основной путь получения образования, процесс овладения знаниями, умениями и навыками под руководством педагогов, мастеров, наставников и т. д. В ходе обучения усваивается социальный опыт, формируется эмоциональноценностное отношение к действительности. Развитие индивидуальных способностей, интересов учащихся осуществляется в процессе дифференцированного обучения. Тесно связано с воспитанием. Ведется в учебных заведениях и в ходе практической деятельности.*

---

<sup>41</sup> <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/217386> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

## Conclusione

Giunti al termine dell'elaborato, è possibile riflettere sugli obiettivi raggiunti e sulle principali sfide affrontate durante il processo di traduzione, con particolare attenzione agli aspetti lessicali, sintattici e stilistici che hanno richiesto interventi specifici. L'intento primario è stato quello di offrire una versione italiana di un testo scientifico di carattere divulgativo in lingua russa, con l'obiettivo di fornire agli studenti italiani dei corsi di laurea in "Linguistica" e discipline affini l'accesso a conoscenze avanzate nel campo del bilinguismo, tratte dalle ricerche di studiosi russi. Generalmente, le ricerche in ambito accademico vengono trasmesse in lingua inglese; tuttavia, nei casi in cui ciò non avviene, il lavoro di traduzione risulta essere prezioso per offrire una panoramica di studi più ampia a coloro che, in questo caso specifico, non conoscono la lingua russa. Seguendo la teoria di Diadori, è stata effettuata una traduzione a scopo strumentale, volta a produrre un testo percepito dal destinatario come originale<sup>42</sup>. L'approccio traduttivo adottato, ovvero l'atteggiamento generale con cui è stato affrontato il testo, ha dato priorità al destinatario del testo di arrivo. Di conseguenza, in fase di traduzione il destinatario e il registro utilizzato sono rimasti gli stessi rispetto al testo di partenza, mentre a livello sintattico sono state attuate delle modifiche per rendere il testo il più autentico possibile. Il processo di traduzione è avvenuto in più fasi, a partire da una lettura approfondita del testo di partenza, accompagnata da una ricerca svolta sia in russo sia in italiano dei temi affrontati nei capitoli selezionati. In un secondo momento, seguendo i metodi di traduzione diretta e traduzione obliqua, è avvenuta l'effettiva traduzione del testo. La combinazione delle diverse tecniche traduttive utilizzate (prestiti, traslitterazione, traduzione letterale, trasposizione sintattica, modulazione ed equivalenza culturale) ha permesso di produrre un testo di arrivo chiaro e particolarmente fedele al testo di partenza. Una delle sfide principali è emersa nel tradurre la terminologia tecnica, in particolare nei casi di ambiguità lessicale dovuti alla presenza di numerosi termini polisemici. In queste circostanze, è stato necessario condurre ulteriori ricerche per chiarire il significato preciso dei termini nel contesto originale e individuare l'accezione corretta nella lingua di arrivo, salvaguardando le differenti sfumature semantiche. In particolare, la consultazione dei lemmi in lingua russa e in lingua italiana è stata la chiave di volta per scegliere la traduzione corretta nei casi di ambiguità lessicale dovuta alla presenza di termini polisemici. Si è mantenuto, lungo tutto il testo, un equilibrio tra la fedeltà al testo di partenza, rispettando in primo luogo la precisione terminologica dell'autrice Zalevskaja, e la priorità al destinatario, rispondendo pienamente alle esigenze di un pubblico esperto. La creazione del glossario terminologico ha permesso di garantire precisione e coerenza durante tutto il processo traduttivo. Inoltre, ha assicurato uniformità terminologica,

---

<sup>42</sup> Diadori, P. (2012). *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*, Le Monnier Università, Mondadori Education, Firenze.

permettendo di utilizzare i termini tecnici in modo consistente ed evitando variazioni che avrebbero potuto creare confusione durante la lettura. Questi aspetti sono particolarmente rilevanti nei testi scientifici a carattere divulgativo, dove la precisione terminologica è essenziale per preservare la correttezza del contenuto. In conclusione, questa tesi rappresenta un contributo concreto al patrimonio didattico degli studenti universitari italiani che si occupano di studi sul bilinguismo e l'acquisizione linguistica. La traduzione proposta vuole essere una risorsa utile per coloro che, pur non conoscendo la lingua russa, desiderano ampliare gli orizzonti di ricerca nell'ambito del bilinguismo, includendo studi condotti in contesti accademici differenti, come le università russe.



## Bibliografia e sitografia

Casadei, F. (2021). La didattica dell'ambiguità lessicale: il ruolo del dizionario. *Italiano a Scuola*, 3(1). Disponibile su: <https://italianoascuola.unibo.it/article/view/12932/12752> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

De Saussure, F. (2008). *Corso di linguistica generale*, introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro (1967), Laterza, Roma-Bari, p. 19.

Diadori, P. (2012). *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*, Le Monnier Università, Mondadori Education, Firenze.

Kovalev, V. (2014). *Il Kovalev Dizionario Russo-Italiano Italiano-Russo*, quarta edizione, I grandi dizionari, Zanichelli.

Levý, J. (1967). TRANSLATION AS A DECISION PROCESS. In (Ed.), *To honor Roman Jakobson: essays on the occasion of his 70. birthday, 11. October 1966: Vol. 2* (pp. 1171-1182). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Rodopi, Amsterdam.

Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, St. Jerome, Manchester.

Snell Hornby, M. (1988). *Translation Studies: An Integrated Approach*, John Benjamins, Amsterdam.

Straniero, F. (2008). *Elementi di grammatica contrastiva russo-italiano*, Aracne editrice, p. 99.

Tiberi, M., Mazzocchi, F. (2007). *La gestione della polisemia nei thesauri: il caso dei termini filosofici*, Bollettino aib, ISSN 1121-1490, vol. 47 n. 1/2 (marzo-giugno 2007), p. 93-107.

Vinay, J.P., Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Didier, Paris, 1958. Trad. ingl. *Comparative Stylistic of French and English: A Methodology for Translation*, John Benjamins, Amsterdam, 1995.

Владимирова Т.Л., *Язык и стиль научного текста: учебное пособие*. Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 80 с.

Власова Е.И., *Залевская Александра Александровна: биобиблиографический указатель / Твер. гос. ун-т, Науч. б-ка ; сост. Власова Е. И. – Тверь, 2009. – 82 с.*

Гордеева О.И., Пономарёва Е.Н., *Научный стиль русского языка: учебное пособие*, Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 79 с.

Дмитриев О. А., *Понятия «концептосфера», «концепт» и «картина мира» в альтернативных медиа (на примере освещения ближневосточных конфликтов на телеканале «Аль-Джазира») / О. А. Дмитриев // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2019. — Т. 25, № 2 (186). — С. 81-89.*

Залевская А.А., *Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов* [Электронный ресурс]. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – 269 с.

Колесова Д.В., Харитонов А.А., *Золотое перо. Пособие по развитию навыков письменной речи*. 7-е изд. СПб: Златоуст, 2016.

<https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/152615/%D0%92%D1%8B%D1%83%D1%87%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

<https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/217386> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

<https://docenti.unimc.it/natalia.guseva/teaching/2023/27995/files/Lezione%202%20materiale%20di%20dattico%20Russo%20II%20L12.pdf> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

<https://gramota.ru/meta/rech> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

<https://gramota.ru/meta/uchebnyy> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

<https://oaj.fupress.net/index.php/ss/libraryFiles/downloadPublic/7> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

<https://ozhegov.textologia.ru/definit/nauchenie/?q=742&n=188618> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

<https://www.treccani.it/vocabolario/polisemia/> (ultima consultazione: 31 ottobre 2024).

## Рiassunto in lingua russa

Данная диссертация представляет собой перевод с русского языка на итальянский отдельных глав из учебника «Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов» А. Залевской (1929–2021), опубликованного в 2016 году Тверским государственным университетом в России. Автор данного учебника — российский психолингвист, посвятивший многие годы исследованию таких специфических тем, как психолингвистические проблемы значения слова как достояния индивида, продуцирование и понимание речи и текста, культурная специфика России и речевое поведение<sup>43</sup>.

Учебник «Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов» создано в качестве учебного материала для магистрантов, обучающихся по направлению «Лингвистика». Это пособие служит теоретической поддержкой для изучения и проведения исследований в области учебного двуязычия и овладения языком, будь то овладение вторым/третьим языком (Я2/Я3) или иностранным языком (ИЯ). Учебник разделён на две части. Часть 1 «Вопросы специфики учебного двуязычия» включает теоретическую подготовку по основным понятиям учебного двуязычия, а также содержит вопросы для обсуждения и задания для самостоятельной работы. Эта часть включает в себя рассмотрение терминологии и ключевых понятий теории билингвизма как психического процесса, анализ различных методов изучения и освоения иностранного языка, а также задачи психолингводидактики. Часть 2 «Различные аспекты научных исследований учебного двуязычия» посвящена многочисленным научным исследованиям в области учебного двуязычия. В частности, уделяется внимание обсуждению перспектив развития теории овладения вторым языком, понятию «промежуточного языка» как динамической функциональной системы, роли ошибок в процессе изучения языка и их использованию в качестве инструмента научного анализа. Книга предназначена для различных специалистов: «Книга полезна лингвистам, психолингвистам, специалистам в области двуязычия, психологии речи, обучения второму/иностранному языку»<sup>44</sup>.

В данной работе были отобраны для перевода наиболее интересные параграфы. В частности, представлен перевод следующих разделов:

### 1.1 Введение в проблематику учебного двуязычия

«Первый язык» – «второй язык»; «родной язык» – «иностраннй язык»

<sup>43</sup> Власова Е.И., *Залевская Александра Александровна: биобиблиографический указатель* / Твер. гос. ун-т, Науч. б-ка ; сост. Власова Е. И. – Тверь, 2009. – 82 с.

<sup>44</sup> Залевская А.А., *Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов* [Электронный ресурс]. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – 269 с.

«Овладение языком» – «изучение языка» – «постижение языка»

Роль теории в повышении уровня профессионализма преподавателей иностранных языков

Учебное двуязычие: условия формирования, процессы и продукты

Вопросы для обсуждения и задания

## 1.2 Овладение и пользование языком как психические процессы

Язык как достояние индивида

«Овладение языком» – «владение языком»; «языковая Компетенция» – «пользование языком»

«Критический период» – «сензитивный период» овладения языком

«Врождённое знание» – «переработка речевого опыта» при овладении языком

Декларативные и процедурные знания при овладении и пользовании языком

Некоторые особенности процессов функционирования знаний при овладении и пользовании языком

Возможности перехода «выученного» знания в «освоенное» знание

Интериоризация и экстериоризация знаний

Вопросы для обсуждения и задания

## 2.1 Актуальные проблемы двуязычия

Основные источники информации об исследованиях в области двуязычия

Различные теоретические подходы к исследованию двуязычия

Некоторые актуальные проблемы двуязычия

*Теории овладения вторым языком*

*Педагогические аспекты двуязычия*

*Мозговые механизмы двуязычия*

*Когнитивные аспекты двуязычия*

*Познание и обучение второму языку*

*Особенности переработки языка двуязычными детьми*

*Овладение взрослых вторым языком*

*Возраст и успешность овладения вторым языком*

*Метаязыковые процессы*

*«Переключение кодов» при двуязычии*

*Продуцирование речи в условиях двуязычия*

*Чтение текста на втором/иностранном языке*

*Овладение произношением второго языка*

*Особенности лексикона билингва*

*Овладение грамматикой второго языка*

*Взаимодействие языков при двуязычии*

*«Промежуточный язык» как специфический феномен*

*Взаимодействие культур при двуязычии*

#### Выводы

Основная цель данной диссертации — предложить итальянским студентам, обучающимся по направлению «Лингвистика» и подобным, перевод научного учебника на итальянский язык. Иными словами, задача состоит в том, чтобы предоставить студентам, не владеющим русским языком, доступ к материалам научных исследований о двуязычии, проведённых в российской академической среде.

Перевод научного русского языка представляет собой множество трудностей, особенно с лексической и синтаксической точки зрения. Научный стиль русского языка характеризуется использованием семантически сложной терминологии. Русские термины могут иметь уникальные смысловые оттенки, не находящие прямых соответствий в итальянском языке. С этой точки зрения, наличие многозначных терминов может стать серьёзным вызовом для переводчика, который должен уделять особое внимание контексту использования, чтобы правильно определить значение в целевом языке. Помимо сложной терминологии, перевод научного русского языка осложняется синтаксическими трудностями. Русские научные тексты, как правило, насыщены сложными синтаксическими конструкциями, а итальянские тексты предпочитают более простые структуры для более плавного звучания речи. Учитывая эти аспекты, важно сохранять баланс между верностью исходному тексту и ясностью на целевом языке для того, чтобы обеспечить точность и терминологическую аккуратность.

Диссертация разделена на две главы: первая глава содержит перевод текста на итальянский язык, а вторая глава посвящена анализу процесса перевода. Во второй главе рассматриваются четыре особенно значимых аспекта, выявленных в процессе перевода: контекст исходного текста, выбранный переводческий подход, научный стиль русского языка и использованная техническая терминология. В параграфе 2.1 кратко описывается учебник и разделы, отобранные для перевода.

Далее в параграфе 2.2 обсуждается переводческий подход и соответствующие техники перевода, основанные на предложенной теоретической базе Диадори<sup>45</sup>. Приводятся также

---

<sup>45</sup> Diadori, P. (2012). *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*, Le Monnier Università, Mondadori Education, Firenze.

примеры из текста с объяснением применённых переводческих техник. Переводческий подход – общий метод, с которым переводчик решает работать с текстом. В данном случае приоритет был отдан получателю целевого текста, то есть студентам, интересующимся вопросами двуязычия. Снелл-Хорнби выделяет две противоположные позиции в своей «интегрированной модели» перевода: с одной стороны — максимальное уважение к исходному тексту, с другой — максимальная ориентация на читателя, особенно при переводе специализированных текстов с информационной функцией<sup>46</sup>. Похожий «функционалистский» подход предложен Нордом, который различает перевод с документальной целью и перевод с инструментальной целью<sup>47</sup>. Как объясняет Диадори, перевод с документальной целью делает исходный текст доступным читателю посредством использования сносок, объяснений, глоссариев, а также частей текста на оригинальном языке<sup>48</sup>. В то же время, перевод с инструментальной целью, к которому можно отнести перевод, представленный в данной диссертации, стремится создать текст, воспринимаемый читателем как оригинальный, с четко определенной коммуникативной целью. На протяжении процесса перевода переводчик использует один или несколько методов перевода, включающих в себя определенные переводческие техники. Винай и Дарбельнет<sup>49</sup>, как поясняет Диадори<sup>50</sup>, выделяют метод прямого и метод косвенного перевода. Заимствования, транслитерация и буквальный перевод соответствуют критериям прямого перевода. В случаях, когда прямой перевод создает двусмысленность, используется косвенный перевод с помощью таких техник, как синтаксическая транспозиция, модуляция и культурная эквивалентность. В частности, синтаксическая транспозиция предполагает переход от одной грамматической категории к другой без изменения смысла текста, модуляция включает изменение формы на семантическом уровне и изменение точки зрения, а культурная эквивалентность позволяет передать смысл исходного языка с использованием стилистическими и структурными средствами языка перевода<sup>51</sup>. В исходном тексте присутствует значительное количество англоязычных заимствований, и было принято решение сохранить их в целевом тексте, поскольку, аналогично русскому научному языку, в итальянском научном языке также используются термины английского происхождения, не требующие перевода. Это касается, например, таких терминов, как *acquisition*, *learning*,

---

<sup>46</sup> Snell Hornby, M. (1988). *Translation Studies: An Integrated Approach*, John Benjamins, Amsterdam.

<sup>47</sup> Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Rodopi, Amsterdam.

<sup>48</sup> Diadori, *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*, cit.

<sup>49</sup> Vinay, J.P., Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Didier, Paris, 1958. Trad. ingl. *Comparative Stylistic of French and English: A Methodology for Translation*, John Benjamins, Amsterdam, 1995.

<sup>50</sup> Diadori, *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*, cit.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

*learners, linguistic competence* и *linguistic performance*. Имена российских ученых и исследователей, упомянутые в учебнике, были транслитерированы в соответствии с нормами международной научной транслитерации, принятыми журналом «*Studi Slavistici. Rivista dell'Associazione Italiana degli Slavisti*»<sup>52</sup>. Благодаря чёткой структуре научного учебника удалось применить буквальный перевод, который позволил сохранить формальные и содержательные особенности исходного текста. Косвенный перевод был применён во всех тех случаях, когда буквальный перевод приводил к созданию грамматически неправильных или лишённых логического смысла предложений на итальянском языке.

Далее, в параграфе 2.3 выделяются основные признаки научного стиля русского языка на лексическом и синтаксическом уровнях. Научный стиль русского языка используется для представления объективных знаний о какой-либо теме. Этот стиль речи используется преимущественно в академических и научных текстах с целью передачи информации. Признаками научного текста являются объективность, однозначность, отсутствие эмоциональной выразительности и безличность в формулировке понятий<sup>53</sup>. Прежде всего, в параграфе 2.3 обсуждаются языковые средства, которые отличают письменный научный текст, с приведением некоторых примеров из исходного текста. С лексической точки зрения, научный текст выделяется тремя основными элементами: техническая терминология, общенаучные слова и общелитературные слова. Общенаучные слова — слова, используемые для описания явлений и процессов, и общелитературные слова — термины с более абстрактным значением<sup>54</sup>. Некоторые примеры общенаучных слов, встречающихся в учебнике, включают такие глаголы, как: *существовать, представлять, рассматривать, определять, занимать, являться, иметься и создаваться*. К общелитературным словам относятся существительные, такие как: *особенность, проблема, характер, задача, понятие и возможность*. Русский и итальянский языки принадлежат к группе языков с базовым порядком SVO, но их синтаксические структуры отличаются. Русский язык – синтетический язык и его морфология позволяет устанавливать связи между частями речи, а итальянский язык – аналитический язык, где смысл предложения во многом зависит от порядка его элементов. Анализ синтаксиса помогает переводчику понять и сохранить исходное значение, обеспечивая естественное и соответствующее стилистическим и синтаксическим нормам целевого языка. На синтаксическом уровне множество элементов способствуют ясности и формальности

---

<sup>52</sup> <https://oaj.fupress.net/index.php/ss/libraryFiles/downloadPublic/7> (дата обращения: 31.10.2024).

<sup>53</sup> Гордеева О.И., Пономарёва Е.Н., *Научный стиль русского языка: учебное пособие*, Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 79 с.

<sup>54</sup> *Ibidem*.

научных текстов. В частности, активные и пассивные причастия и деепричастия, такие как *позволяющий, окружающий, овладевающий, составляющий, полученный, выученный, посвященный, связанный, анализируемый, обращено, проведено, трактуя, становясь* и *указывая*, широко употребляются. Из-за структурных различий между двумя языками перевод русских причастий представляет большую трудность для переводчика. При переводе данного текста формы действительных причастий настоящего и прошедшего времени были переданы на итальянский язык посредством придаточных относительных предложений. Формы страдательного причастия настоящего и прошедшего времени были переведены с использованием итальянских причастий для избежания составления длинных предложений. Ещё одним языковым средством, распространённым в научных текстах, является наличие «цепочек генитивов», которые делают предложения особенно длинными<sup>55</sup>. В процессе перевода иногда требовалось разделить предложения на несколько частей. В научном стиле русского языка часто употребляются безличные предложения, например: «В качестве примера можно назвать материалы специальной конференции ...», «Думается, что в значительной мере это происходит от того, что ...» и «Высказывается мнение, что ...». Цельность текста является основным признаком научных текстов, и такая взаимосвязь между различными темами достигается благодаря использованию союзных слов. В частности, научные тексты широко используют сочинительные и подчинительные союзы для выражения причинно-следственные отношения между изложенными понятиями. В учебнике встречаются такие союзы, как «потому что», «несмотря на то, что», «не только..., но и...», «хотя», «чтобы», «также», «однако» и «когда». Часто используются также вводные слова и словосочетания, указывающие на источник предоставленной информации, такие как «по мнению», «по данным», «согласно гипотезе» и «с точки зрения». Наконец, присутствуют многочисленные наречия и словосочетания: «в то же время», «таким образом», «к тому же», «во-первых», «во-вторых», «в-третьих» и «в-четвертых».

Последний параграф данной диссертации посвящен анализу технической терминологии, являющейся центральным элементом перевода, поскольку читатель заинтересован в усвоении именно специфической лексики определённой области. В частности, этот параграф приводит анализ технической терминологии, присутствующей в тексте, с примерами перевода и адаптации с русского на итальянский. Поскольку исходный текст представляет собой учебное

---

<sup>55</sup> Колесова Д.В., Харитонов А.А., *Золотое перо. Пособие по развитию навыков письменной речи*. 7-е изд. СПб: Златоуст, 2016.



пособие для студентов, важно передать знания в ясной и точной форме. Поэтому перевод был не просто процессом перевода, а кропотливой работой исследования и концептуальной интерпретации технических терминов. В некоторых случаях пришлось проводить дополнительные исследования для того, чтобы понять теоретическую основу обсуждаемых вопросов и найти правильные эквиваленты на итальянском языке. Одним из ключевых вызовов, с которыми пришлось столкнуться в процессе перевода, стала лексическая неоднозначность, обусловленная многозначностью, культурными и концептуальными различиями между русским и итальянским языками, а также отсутствием прямых эквивалентов. Языковое явление лексической неоднозначности проявляется когда слово или выражение имеет несколько возможных значений, и для правильной интерпретации необходимо полностью понять контекст. Один из приведенных в этом параграфе примеров является термин «язык», который может быть переведён на итальянский как *lingua* и *linguaggio*. Для правильного перевода была использована классификация, предложенная Де Соссюром, согласно которой *linguaggio* — это способность человека говорить, а *lingua* — это конкретное проявление этой способности<sup>56</sup>. Лексическая неоднозначность также возникает при отсутствии прямых эквивалентов для технических терминов. Обычно такие термины, содержащие в себе специфические понятия, относятся к определённым научным исследованиям и могут различаться в зависимости от культурных контекстов. Пример лексической двусмысленности, вызванной отсутствием прямых эквивалентов, наблюдается в случае с существительным «благоприобретение» и соответствующим причастием «благоприобретённый». Поскольку эти термины используются автором исключительно в данном контексте, было предложено переводческое решение, позволяющее передать смысл, заложенный в исходном языке, а именно «*acquisizione naturale*». В дополнение к примерам из текста предлагается глоссарий наиболее часто используемых технических терминов, чтобы подчеркнуть важность терминологической точности в научном тексте. Создание терминологического глоссария позволило обеспечить точность и последовательность на протяжении всего процесса перевода. Эти аспекты особенно важны в научных текстах, где терминологическая точность необходима для сохранения правильности содержания.

В заключение следует отметить, что в процессе перевода были сохранены и адресат, и стиль, использованные в исходном тексте, тогда как на синтаксическом уровне были внесены изменения для того, чтобы целевой текст выглядел более естественным. На протяжении всего

---

<sup>56</sup> De Saussure, F. (2008). *Corso di linguistica generale*, introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro (1967), Laterza, Roma-Bari, p. 19.

текста было сохранено равновесие между верностью исходному тексту и приоритетом адресату. Данная диссертация представляет собой конкретный вклад в учебное наследие итальянских студентов, изучающих двуязычие и овладение языком. Предложенный перевод является полезным ресурсом для тех, кто стремится расширить исследовательские горизонты изучения в области билингвизма, включая исследования, проведённые в других академических контекстах, таких как российские университеты.