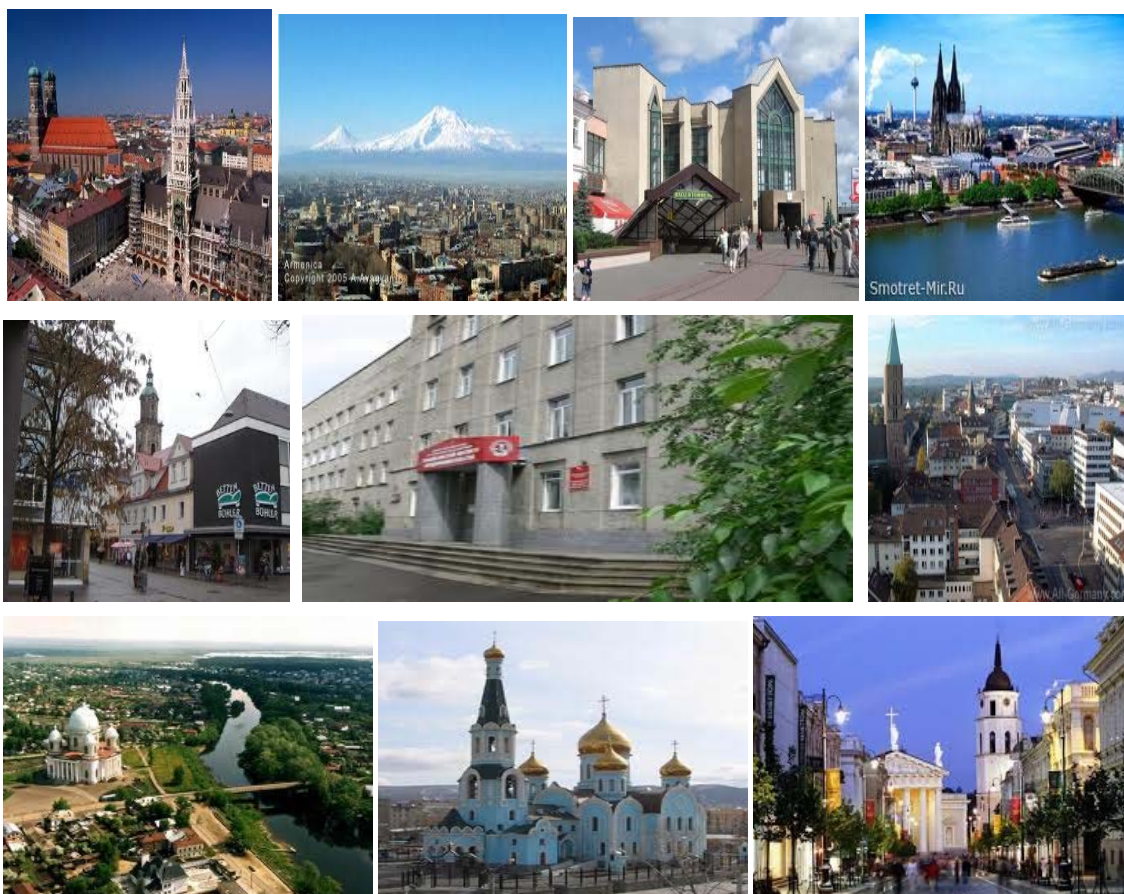


Негосударственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Центросоюза Российской Федерации
СИБИРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ КООПЕРАЦИИ
ЗАБАЙКАЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Международный
научный междисциплинарный семинар
с заочным участием
(Чита, 30 апреля 2013 г.)



Ч и т а
2013

Негосударственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Центросоюза Российской Федерации
СИБИРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ КООПЕРАЦИИ
ЗАБАЙКАЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

**Международный
научный междисциплинарный семинар
с заочным участием**

(Чита, 30 апреля 2013 г.)



**Ч и т а
2013**

УДК 378
ББК 74.58
С 56

Редколлегия: С. А. Городкова – д-р экон. наук, профессор, директор ЗИП СибУПК; Е. М. Попова – к. пед. наук, доцент, зам. директора по учебно-методической и воспитательной работе; Н. А. Антропова – д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных дисциплин; Кибирева Е. Б. – канд. экон. наук, доцент, декан экономического факультета; Липич О. А. – канд. юр. наук, доцент, декан юридического факультета.

Научный редактор: Н. А. Антропова

Ответственный за выпуск: Р. В. Антропов

С 56 Современные проблемы науки и образования:
Международный научный междисциплинарный семинар с заочным участием (Чита, 30 апреля 2013 г.) / Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Центросоюза Российской Федерации Сибирский университет потребительской кооперации Забайкальский институт предпринимательства; науч. ред. Н. А. Антропова; отв. за выпуск Р. В. Антропов. – Чита : ЗИП СибУПК, 2013. – 208 с.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-89807-169-1

© Забайкальский институт
предпринимательства
Сибирского университета
потребительской
кооперации, 2013

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сентябре 2003 г. на Берлинской конференции Россия подписала Болонскую декларацию, обязавшись воплотить в жизнь её основные принципы. Тем самым наша страна вступила на путь, который в конечном итоге привел её к вхождению в «Европейское пространство высшего образования», основание которого было официально провозглашено в марте 2010 г.

Открывшиеся в связи с этим для нашей страны перспективы обеспечивают гораздо более широкие возможности не только для реформирования национальной системы высшего образования, но и для развития страны в целом, поскольку кадровый потенциал в век креативной экономики решает всё.

Сегодня воплощается в жизнь провозглашенный Болонской декларацией принцип интернационализации высшего образования, который в первую очередь подразумевает обширные международные академические связи между высшими учебными заведениями разных стран.

Особое значение придается широкому обмену опытом научной и образовательной деятельности через организацию совместных мероприятий, круг участников которых становится с каждым годом шире благодаря развитию новейших информационных технологий.

Одним из таких мероприятий явился Международный научный междисциплинарный семинар с заочным участием по проблемам науки и образования, организованный на базе Забайкальского института предпринимательства Сибирского университета потребительской кооперации. В нем приняли участие ученые, молодые исследователи и вузовские преподаватели из Армении, Белоруссии, Германии, Китая, Литвы и России.

Оргкомитет благодарит всех участников семинара за проявленный интерес и приглашает к дальнейшему сотрудничеству в области науки и образования.

Оргкомитет

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ НАУКИ

Социология и право

- Авенариус М. Кёльн, Германия*
ВЛИЯНИЕ РИМСКОГО ПРАВА НА РОССИЙСКУЮ
ПРАВОВУЮ СИСТЕМУ: О НЕОБХОДИМОСТИ
СОВМЕСТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....10
- Антропов Р. В. Чита, Россия*
ЗАРАБОТНАЯ ПЛАТА КАК ИНСТИТУТ ТРУДОВОГО
ПРАВА КНР И ФРГ: КОМПАРАТИВНЫЙ ПОДХОД.....23
- Афонченко Т.П. Гомель, Беларусь*
К ПРОБЛЕМЕ ПРАВОВОГО СТАТУСА
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....33
- Болгова Д.В. Вильнюс, Литва*
ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОТЕСТНЫХ
ДВИЖЕНИЙ: ЕВРОПЕЙСКИЕ ТРАДИЦИИ.....38
- Лепсиус С. Мюнхен, Германия*
ЛЕГИСТИКА КАК НАУКА О РИМСКОМ ПРАВЕ.....44

Филология и лингвистика

- Антропова Н.А. Чита, Россия*
ФЕМИНИСТСКАЯ КРИТИКА ЯЗЫКА И
ЗАКОНОТВОРЧЕСТВО.....50
- Брагин А.С.,
Гречишкина С.В., Хоу Линь Чита, Россия-Китай*
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА
ЛИДЕРА РОССИИ В СОВРЕМЕННОЙ
ПРЕССЕ КИТАЯ.....58
- Грачёва А.В. Тамбов, Россия*
МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ
КОНЦЕПТА ВОЗДУШНОЙ СТИХИИ
В НЕМЕЦКОЙ КАРТИНЕ МИРА.....66

<i>Куликова О.В., Захарова М.А. Тамбов, Россия</i> КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ТОПОНИМОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	71
<i>Пожилова В.Е. Тамбов, Россия</i> КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ НЕОЛОГИЗМЫ: ВОПРОСЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ.....	77
<i>Принеслик Е. А. Чита, Россия</i> МЕКСИКАНО-АМЕРИКАНСКАЯ ЖЕНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА 1980-2000-х гг.	83
<i>Ушкова Н.В. , Бубнова Е.Н. Тамбов, Россия</i> СИНОНИМИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА ‘FREIHEIT’ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	91
<i>Ширхольц С. Эрланген, Германия</i> КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПУСОВ.....	101
<u>Экономика</u>	
<i>Петрова Н.Е. Чита, Россия</i> ПОКУПАТЕЛЬСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОСТКРИЗИСНЫЙ ПЕРИОД.....	107
<u>Естествознание</u>	
<i>Степанов Н. П., Трубицына Е. Н. Чита, Россия</i> ТЕМПЕРАТУРНЫЕ ЗАВИСИМОСТИ СПЕКТРОВ ПЛАЗМЕННОГО ОТРАЖЕНИЯ КРИСТАЛЛА $\text{Bi}_{0,6}\text{Sb}_{1,4}\text{Te}_3$ В ДИАПАЗОНЕ ТЕМПЕРАТУР 78 К - 292 К.....	116

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Асатрян С.П. Ереван, Армения

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
И ПРАГМАТИЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ
АНГЛИЙСКОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ.....123

Веллер Т. Штутгарт, Германия

ДЛЯ ЧЕГО УЧИТЬ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ?.....132

Картежникова А.Н. Чита, Россия

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КОНТЕКСТНОГО
ТИПА: ПРИНЦИПЫ, УСЛОВИЯ, ПРОБЛЕМЫ.....141

Коновалова Ж.Ч. Гомель, Беларусь

ОБ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЕ СТУДЕНТОВ.....147

Левченко О.Ю. Чита, Россия

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО
ПОДХОДА К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ.....154

Левченко О.Ю. Чита, Россия

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ (начало 60-х гг. XX в.).....160

Мичиан Х. Кассель, Германия

МОБИЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ: АППАРАТНОЕ, ПРОГРАММНОЕ И
ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ.....168

Погосян Н.В. Ереван, Армения

МЕТОД «ЗАДАЧА-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
ЯЗЫКУ» НА УРОКАХ СОВРЕМЕННОГО
АНГЛИЙСКОГО ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ.....183

Сорокина Н.В. Чита, Россия

КОНЦЕПЦИЯ ДИАЛОГА КУЛЬТУР И ПРОБЛЕМЫ
ЕЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ.....191

Информация об авторах.....200

CONTENTS

PROBLEMS OF SCIENCE

Sociology and Law

Avenarius M. Cologne, Germany

THE INFLUENCE OF ROMAN LAW ON THE RUSSIAN
LEGAL SYSTEM: PLEADING THE NEED
FOR JOINT RESEARCH.....10

Antropov R.V. Chita, Russia

WAGE AS THE INSTITUTE OF LABOUR LAW OF CHINA
AND GERMANY: THE COMPARATIVE APPROACH.....23

Afonchenko T.P. Gomel, Belarus

TO THE PROBLEM OF LEGAL STATUS OF THE TEACHER.....33

Bolgova D. Vilnius, Lithuania

THEORIES OF SOCIAL PROTEST
MOVEMENTS: EUROPEAN TRADITIONS.....38

Lepsius S. Munich, Germany

LEGISTICS AS A SCIENCE OF ROMAN LAW.....44

Philology and Linguistics

Antropova N.A. Chita, Russia

FEMINIST CRITICISM OF LANGUAGE AND
LAWMAKING.....50

Bragin A.S.,

Grechishkina S.V., Hou Lin Chita, Russia-China

LANGUAGE MEANS OF FORMATION OF RUSSIAN
LEADER IMAGE IN MODERN CHINA PRESS.....58

Gracheva A.V. Tambov, Russia

METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT
'NATURELEMENT LUFT' IN THE GERMAN
WORLDVIEW.....66

<i>Kulikova O.V., Zakharova M.A. Tambov, Russia</i> CULTURAL AND HISTORICAL CONDITIONALITY OF GERMAN TOPONYMS.....	71
---	----

<i>Pozhilova V.E. Tambov, Russia</i> CONTEXTUAL NEOLOGISMS: QUESTIONS OF IDENTIFICATION AND SYSTEMATIZATION.....	77
---	----

<i>Prineslik E.A. Chita, Russia</i> THE MEXICAN-AMERICAN WOMEN LITERATURE IN 1980-2000s.....	83
---	----

<i>Ushkova N.V., Bubnova E.N. Tambov, Russia</i> SYNONYMOUS MEANS OF LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT 'FREIHEIT' IN THE GERMAN LANGUAGE.....	91
--	----

<i>Schierholz S. Erlangen, Germany</i> CORPUS LINGUISTICS: THE USE OF CORPORA.....	101
--	-----

Economics

<i>Petrova N.E. Chita, Russia</i> PURCHASE BEHAVIOR IN THE POST-CRISIS PERIOD.....	107
---	-----

Natural Science

<i>Stepanov N. P., Trubitsina E.N. Chita, Russia</i> TEMPERATURE DEPENDENCE OF THE REFLECTION SPECTRA OF THE PLASMA CRYSTAL Bi _{0,6} Sb _{1,4} Te ₃ IN THE TEMPERATURE RANGE 78 K - 292 K.....	116
--	-----

PROBLEMS OF EDUCATION

<i>Asatryan S.P. Yerevan, Armenia</i> PRAGMATIC COMPETENCE AND PRAGMATIC INSTRUCTION IN CONTEMPORARY ENGLISH TEACHING METHODOLOGY.....	123
<i>Weller T. Stuttgart, Germany</i> WHAY LEARN FOREIGN LANGUAGES?.....	132
<i>Kartezhnikova A. N. Chita, Russia</i> EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF CONTEXTUAL TYPE: THE PRINCIPLES, CONDITIONS, PROBLEMS.....	141
<i>Konovalova Zh.Ch. Gomel, Belarus</i> ON CONTROLLED INDEPENDENT STUDENTS' WORK.....	147
<i>Levchenko O.Yu. Chita, Russia</i> FEATURES OF THE CULTUROLOGICAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.....	154
<i>Levchenko O.Yu. Chita, Russia</i> MAIN TENDENCIES OF THE DEVELOPMENT OF DOMESTIC FOREIGN LANGUAGE EDUCATION (early 60s of the 20th century).....	160
<i>Michian H. Kassel, Germany</i> MOBILE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE: HARD-, SOFT- AND BRAINWARE.....	168
<i>Poghosyan N.V. Yerevan, Armenia</i> THE TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN AN AUTHENTIC ESP CLASS.....	183
<i>Sorokina N.V. Chita, Russia</i> CONCEPTION OF THE DIALOG OF CULTURES AND PROBLEMS OF ITS PRACTICAL IMPLEMENTATION.....	191
<i>Information about the authors.....</i>	204

ПРОБЛЕМЫ НАУКИ **Problems of Science**

СОЦИОЛОГИЯ И ПРАВО **Sociology and Law**

УДК 34 (37)

М. Авенариус
Институт римского права
Университет Кёльн
г. Кёльн, Германия

ВЛИЯНИЕ РИМСКОГО ПРАВА НА РОССИЙСКУЮ ПРАВОВУЮ СИСТЕМУ: О НЕОБХОДИМОСТИ СОВМЕСТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Автор анализирует различные точки зрения российских ученых-правоведов и государственных деятелей прошлого и настоящего относительно влияния римского права на формирование российского частного права. Речь идет о его непосредственном и опосредованном влиянии, в том числе о необходимости преподавания римского права на юридических факультетах. В целях установления истины автор призывает к конструктивному научному диалогу между российскими и западноевропейскими исследователями.

Ключевые слова: *рецепция права, источники права, римское право, пандектная наука, западноевропейское право, российское частное право, юридическое образование, совместные исследования.*

M. Avenarius
Institute of Roman Law
University of Cologne
Cologne, Germany

THE INFLUENCE OF ROMAN LAW ON THE RUSSIAN LEGAL SYSTEM: PLEADING THE NEED FOR JOINT RESEARCH*

* Revised and updated version of a paper „Vliyanie rimskogo prava na Rossiyskuyu pravovuyu sistemu – o neobkhodimosti issledovaniya dannogo voprosa“, published in:

The author analyzes the different points of view of Russian legal scholars and public figures of the past and present with respect to the influence of Roman law on the formation of the Russian private law. It is about its direct and indirect effects, including the need for teaching Roman law at the legal faculties. In order to establish the truth, the author calls for a constructive scientific dialogue between Russian and Western European researchers.

Keywords: *reception of law, law sources, Roman law, Pandectism, the Western European law, the Russian civil law, legal education, joint research.*

Modern Russian civil law derives from various sources. Regarding genuinely Russian aspects in its development, one often refers to the legal science of the last decades of Tsarist times. Juristic thinking of this era had been orientated decisively to the development in Western Europe. It had been strongly inspired by French and Austrian law, and foremost by the scientific discourse of development and interpretation of the German Civil Code (Bürgerliches Gesetzbuch). A passionate discussion among jurists of the Tsarist Empire had preceded this orientation towards legal systems based on the traditions of Roman law.

This debate has been reflected in the preparations for a reformed civil code as well as in a multitude of works in literature dealing with legal history and comparative legal studies. The at least partially developed willingness of Russian jurists to immediately follow the traditions of Roman law regarding aspects of orientation to various Western European legal orders is documented in this material. Many supporters of this orientation had been – directly or indirectly – influenced by Pandectism, the science of Roman law, which had its peak in Germany and Austria in the 19th century.

Considering the fact that certain legal institutes as understood by Western European jurists could be found in Russian legal thinking, it would be as true as it would be meaningless to claim an influence of Roman law. This would be true so far that

one has to state that the Western legal order is based on Roman law to a large extent. But on the other hand one has to admit that this process had been a very common and unspecific feature for Western Europe. One also has to point out that the adoption of Roman law concepts by some Russian jurists was from a legal thinking, which hadn't been admired as being "Roman", but for being modern and effective. One can identify Pandectism and the results of consultations of the *Bürgerliches Gesetzbuch* and the modern German, Austrian and French dogmatism as stimulus, rather than Roman law.

But still the question of the influence of Roman law in Russia is a worthy one. One only has to raise it differently. The focus should be set on the notion of reception.

1. The Question of a Reception

The question whether or not there has been a reception of Roman law in Russia, has for the most part been clearly denied in scientific discourse. As early as in the 19th century jurists stated that Roman law had never been in force in Russia.¹ At the beginning of the 20th century Aleksey Gulyaev, a civil law jurist orientated towards Roman law,² held the opinion that there was no reception of Roman law because there had never been an immediate connection between the Roman and the Russian culture.³ In the Soviet era the reception of Roman law was regularly abnegated.

¹ V. Vas'kovskiy, Review of: M. Pergament, *Dogovornaya neustoyka*, in: *Zhurnal Ministerstva Yustitsii* 1899, N. 9, p. 141-156 (154); V. A. Letyaev, *Neobchodimost' i dostatochnost' retseptsii norm rimskogo prava v Rossii XIX – nachala XX v.*, in: *Ius Antiquum – Drevnee Pravo* 1 (6) 2000, p. 194-202 (195).

² On Gulyaev (1863-1923) see the *Bibliograficheskiy Slovar' professorov i prepodavateley imperatorskogo Yur'evskogo, byvshego Derptskego, universiteta 1802-1902*, vol. 1, Yur'ev 1902, p. 617-618; M. Avenarius, *Das russische Seminar für römisches Recht in Berlin (1887-1896)*, in: *Zeitschrift für Europäisches Privatrecht* 6 (1998), p. 893-908 (899).

³ A. Gulyaev, *Sovremennye zadachi prepodavaniya rimskogo prava*, in: *Zhurnal Ministerstva Yustitsii* 1909, N. 2, p. 119-130 (127); J. Hasselblatt, *Die Justizreform in Rußland*, St. Petersburg 1876, p. 5. However, in 1894 Gulyaev had acknowledged that Roman law had been of some influence in the past. He referred especially to laws and legislation projects from the government of Catherine II. See A. Gulyaev, *Ob otnoshenii russkogo grazhdanskogo prava k rimskomu*, in: *Universitetskie Izvestiya/Universitet Sv. Vladimira (Kiev)* 1894, N. 11, p. 1-16.

This was due to reasons of ideology.¹ Lenin saw Roman law as the foundation of the "bourgeois" legal order which had to be overcome.² In 1922 – in the historic context of war communism – he stated his often quoted claim, "not to apply the Corpus Iuris Romani to 'private legal relationships', but our revolutionary consciousness of law" ("применять не corpus iuris romani к 'гражданским правоотношениям', а наше революционное правосознание").³ Based on this postulate, Soviet literature of the time following regularly denied any relevance of Roman law to their private law. The Romanists Ivan Novitskiy and Ivan Pereterskiy pointed out precisely that Roman law had no practical meaning to the Russian jurist at all.⁴

¹ Vgl. W. Bergmann, Der kurze, aber schwierige Weg zum neuen Zivilgesetzbuch für die Russische Föderation, in: H. Roggemann/W. Bergmann (eds.), Zivilgesetzbuch der Russischen Föderation (Erster Teil) von 1994, Berlin 1997, p. 39-50 (43-44); W. Wołodkiewicz, Il diritto romano ed i regimi autoritari, in: W. Wołodkiewicz/M. Zabłocka, Le droit romain et le monde contemporain. Mélanges à la mémoire de Henryk Kupiszewski, Varsovie 1996, p. 259-266 (263).

² History and Institutions of Roman law had been part of his legal examinations in 1891. Lenin passed them with great success. See K. Rebro, Società socialista e cultura giuridica romana, in: Index 12 (1983/84), p. 1-82 (4), I. V. Sternik, V. I. Lenin - Yurist. Yuridicheskaya deyatel'nost' V. I. Ul'yanova (Lenina), Tashkent 1969, p. 65-66 with the diploma on p. 16. Cf. 275 let Sankt-Peterburgskiy Gosudarstvennyy Universitet. Letopis' 1724-1999, Sankt-Peterburg 1999, p. 232.

³ Lenin's letter from 20 February, 1922 to the People's Commissar of Justice D. I. Kur-skij, in: V. I. Lenin, Sochineniya, vol. 45, 4. ed., Moskva 1967, p. 408-412 (410), and Razvitie kodifikatsii sovetskogo zakonodatel'stva, Red.: S. N. Bratus', Moskva 1968, p. 103-104; E. A. Suchanov, in: E. A. Suchanov, Grazhdanskoe pravo, vol. 1, 2. ed., Moskva 1998, p. 7; E. A. Suchanov/L. L. Kofanov, Vliyanie rimskogo prava na novyy grazhdanskiy kodeks Rossiyskoy Federatsii, in: Ius Antiquum – Drevnee Pravo 1 (4) (1999), p. 7-20 (8); M. Kh. Khutyz, Rimskoe chastnoe pravo, Moskva 1994, p. 11; I. B. Novitskiy, Osnovy rimskogo grazhdanskogo prava, Moskva 1956, p. 5; G. Geilke, Einführung in das Sowjetrecht, 2. ed., Darmstadt 1983, p. 67 s.; M. Boguslawskij, Die Internationalisierung des Privatrechts in Rußland, in: Wirtschaft und Recht in Osteuropa 1998, p. 169-172 (170).

⁴ I. B. Novitskiy/I. S. Pereterskiy, Rimskoe chastnoe pravo, Moskva 1948 (1996), p. 3; I. B. Novitskiy, Osnovy rimskogo grazhdanskogo prava (n. 6 above), p. 5; cf. E. O. Kharitonov, Osnovy rimskogo grazhdanskogo prava, Rostov-na-Donu 1999, p. 4 s. On the Soviet point of view cf. additionally E. Pólay, Das römische Recht in den sozialistischen Ländern, in: Labeo 13 (1967), p. 361-376; A. Bosiacki, Roman Law in Totalitarian Systems. Soviet Union, Italy and Germany – Case Study, in: M. Zabłocka/J. Krzynyówek/J. Urbanik/Z. Służewska (eds.), Au-delà des frontières. Mélanges de droit romain offerts à Witold Wołodkiewicz, vol. 1, Varsovie 2000, p. 131-138.

With regard to the Soviet literature on Roman law see the Bibliographia selecta operum sovieticorum ad ius Romanum pertinentium (1917-1987), adiuvante J. Czuczai redacta

Contrary to these categorical opinions more balanced and differentiated points of view can also be found, conceding an eminent meaning to Roman law at least regarding many aspects of common development in law. Because of this reason even its teaching was justified. The Bolshevik politician Peteris Stuchka, one of the most influential jurists of the early Soviet Union, had claimed that Roman law actually did take him to a state of "scientific enthusiasm" (научное увлечение).¹ Conveyed by Paul Koschaker, a statement by Ivan Pereterskiy has been known. Pereterskiy wrote about the "necessity of teaching Roman law", because of its "immense importance".²

Actually there had been an extensive program in existence teaching Roman law at Soviet law faculties.³ Basically, there are two reasons mentioned to justify the teaching of Roman law. These reasons are firstly serving to impart juristic terminology and secondly with the help of this terminology building the basis for a certain understanding of the foundations of the "bourgeois" systems of private law.⁴

ab A. Földi, Budapest 1988, reviewed and amended by E. A. Skripilev in: *Sovetskoe Gosudarstvo i Pravo* 1991, n. 1, p. 149-151. A comprehensive collection of literature is also given by A. V. Shchegolev, *Bibliografiya russkoy literatury po rimskomu pravu s 1860 po 1996 gg.*, in: *Ius Antiquum – Drevnee Pravo* 1 (2) 1997, p. 136-161 (147 s.).

¹ Vgl. V. A. Tarkhov, *Rimskoe chastnoe pravo*, Cherkessk 1994, p. 10. For the influence of Jhering on Stuchka see M. G. Losano, *Studien zu Jhering und Gerber*, Teil 2, Ebelsbach 1984, p. 157 ss.

² I. S. Pereterskiy, *Vseobshchaya istoriya gosudarstva i prava*, part 1/2, Moskva 1945, p. 5: „Мы не можем конечно признавать римское право "писанным разумом" (ratio scripta) как его иногда называли. Но мы не отрицаем его огромного значения и того обстоятельства что оно было прогрессивным явлением по сравнению с предыдущими правовыми системами. Рим создал многое новое в области права и имел могущественное влияние на дальнейшее развитие права. Этим обосновывается и необходимость изучения римского права, в особенности – римского частного права. Это право не только имеет историческое значение, как право крупнейшего рабовладельческого государства, но и представляет собой исторически высокое достижение в области юридической техники: точность и ясность определений, строгая логичность и последовательность юридической мысли, сочетаемая с жизненностью выводов, свидетельствуют о большом мастерстве римских юристов, сыгравших огромную роль в развитии юридической мысли.“ See P. Koschaker, *Europa und das römische Recht*, 4. ed., München, Berlin 1966, p. 356-357.

³ See the „Programma po osnovam rimskogo grazhdanskogo prava dlya yuridicheskikh fakul'tetov gosudarstvennykh universitetov" (of the Soviet Union), in: *Bibliotheca Classica Orientalis* 4 (1959), col. 188-191.

⁴ E. O. Kharitonov, *Osnovy rimskogo grazhdanskogo prava* (n. 7 above), p. 4-5.

Whether or not there has been a reception of the Roman law in the Russian past – meaning the Tsarist times – is a question rarely raised in Soviet literature. The science of private law in the Soviet Union took a critical point of view towards the Roman as well as towards the pre-revolutionary private law. Particular opinions can be found, which at least acknowledged the influence of the Roman law on the pre-revolutionary law. However, these particular opinions did emphasize their own and personal distance to this overcome law as well.¹

Modern Russian scientific literature predominantly takes a reserved point of view regarding the question of reception.² Just recently the legal historian Valeriy Letyaev has analyzed whether or not there has been a reception of the rules of Roman Law (рецепция норм римского права) in Russia.³ He has come to a rather varied and differentiated conclusion, taking the indirect and mediate influences of Roman legal thinking into consideration.⁴ When one defines the term reception in its literal sense, meaning the inclusion of legal axioms as laws being in force, one has to deny a reception: A complete reception in this sense of definition

¹ As far as the *Svod Zakonov* is concerned, O. S. Ioffe/V. A. Musin, *Osnovy rimskogo grazhdanskogo prava*, Leningrad 1974, p. 7 acknowledge a certain "contact" with Roman law. With regard to the Codification Project of the transition from the 19th to the 20th century they even see an "influence".

² V. A. Tarkhov, *Rimskoe chastnoe pravo* (n. 8 above), p. 9; M. Kh. Khutyz, *Rimskoe chastnoe pravo* (n. 6 above), p. 11; E. V. Salogubova, *Rimskoy grazhdanskiy process*, 2. ed., Moskva 2002, p. 16; cf. E. Klingenberg, Review of O. S. Ioffe/V. A. Musin, *Osnovy rimskogo grazhdanskogo prava*, in: *Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte (Romanistische Abteilung)* 94 (1977), p. 521-526 (521). On recent research see W. Wołodkiewicz, *Czy prawo rzymskie przestało istnieć?*, in: *Palestra. Pismo Adwokatury Polskiej* 1997, N. 11-12, p. 70-74 (73 s.). L. L. Kofanov recognizes a special interest of Russian Ancient Historians in the (Roman) law of Obligations in the second half of the 19th century, namely under the influence of the German Historical Science; *Obyazatel'stvennoe pravo v arkhaiskom Rime (VI-IV vv. do n. e.)*, Moskva 1994, p. 12.

³ V. A. Letyaev, *Neobkhodimost' i dostatochnost' retseptsii norm rimskogo prava v Rossii XIX - nachala XX v.* (n. 1 above), p. 194.

⁴ V. A. Letyaev, *Retseptsiya rimskogo prava v Rossii XIX – nachala XX v.* (istoriko-pravovoy aspekt), Volgograd 2001; Id., *Vospriyatie rimskogo naslediya rossiyskoj naukoj XIX – nachala XX v.*, Volgograd 2002; cf. also I. V. Makarova, *Vliyanie rimskogo prava na stanovlenie instituta obyazatel'stvennogo prava v Rossii: voprosy teorii i istorii*, Moskva 2006.

has never taken place in modern times.¹

According to this definition Evgeniy Sukhanov and Leonid Kofanov have a valid point when they stress that one cannot talk about a direct and immediate reception of the Roman law. Russian private law hardly ever made use of the actual regulations of Roman law.² These authors along with a number of others do not use the term Civil or Private Law to define the legal relationships between private persons. Talking about Civil or Private Law they assume that these regulations are defined by private autonomy being free from any public and political intervention. According to their interpretation of the term Civil or Private Law, its history in Russia does not start before the 1860s.³

Nevertheless the authors mentioned before think that ideas have been borrowed from Roman law. Based on this process, appropriate juristic constructs were developed. By doing so, Russian legal studies as well as German Pandectists directly gained material for juristic education and the law making process.⁴

¹ L. Schultz, *Russische Rechtsgeschichte*, Lahr 1951, p. 218; V. A. Tarkhov, *Rimskoe chastnoe pravo* (n. 8 above), p. 9; E. A. Sukhanov/L. L. Kofanov, *O roli izucheniya i prepodavaniya rimskogo prava v Rossii*, in: *Ius Antiquum – Drevnee Pravo* 1 (1996), p. 1-16 (10). V. A. Tomsinov completely denies a reception of Roman Law in Russia as well as in medieval Western Europe; Tomsinov, *O sushchnosti yavleniya, nazyvaemogo retseptsiey rimskogo prava*, in: *Vestnik Moskovskogo Universiteta, Seriya 11, Pravo*, 1998, n. 4, p. 3-17 (15); Id., *Retseptsija rimskogo prava v zapadnoy evrope v srednie veka: postanovka problemy*, in: *Ius Antiquum – Drevnee Pravo* 1 (3) 1998, p. 169-175 (172-174).

² E. A. Sukhanov/L. L. Kofanov, *O roli izucheniya i prepodavaniya rimskogo prava v Rossii* (n. 16 above), p. 8-9.

³ Cf. E. A. Sukhanov, *Ausgewählte Probleme der Entwicklung des Privatrechts und der Kodifizierung des Zivilrechts im heutigen Russland*, in: *Zeitschrift für Europäisches Privatrecht* 9 (2001), p. 555-562 (555); M. Avenarius, *Rezeption des römischen Recht in Rußland - Dmitrij Mejer, Nikolaj Djuvernua und Iosif Pokrovskij*, Göttingen 2004, p. 58-60; Id., *Rimskoe pravo v Rossii*, Moskva 2008, p. 92-94.

⁴ M. Avenarius, *Das russische Seminar für römisches Recht in Berlin (1887-1896)*, in: *Zeitschrift für Europäisches Privatrecht* 1998, p. 893-908; Id., *Das pandektistische Rechtsstudium in St. Petersburg in den letzten Jahrzehnten der Zarenherrschaft*, in: W. Dajczak/H.-G. Knothe (eds.), *Deutsches Sachenrecht in polnischer Gerichtspraxis. Das BGB-Sachenrecht in der polnischen höchstgerichtlichen Rechtsprechung in den Jahren 1920-1939: Tradition und europäische Perspektive*, Berlin 2005, p. 51-75; Id., *Savin'i i ego russkie ucheniki. Peredacha nauchnogo yuridicheskogo znaniya v pervoy polovine XIX v.?* In: *Ius Antiquum – Drevnee Pravo* 15 (2005), p. 108-118; Id., *Review of F. Kolbinger, Im Schleppseil Europas? Das russische Seminar für römisches Recht bei der juristischen Fakultät der Universität Berlin in den Jahren 1887-1896*, in: *Zeitschrift*

This raises the question as to whether a scientific approach to Russian law was developed by the adoption of methodical elements of Roman law into Russian law (*Verwissenschaftlichung*, *онаучивание*). Such a process could also be called a process of reception. With Western Europe in mind, Franz Wieacker pointed out that the scientific discourse in law faculties in Northern Italy during the 12th century lead to an application of norms and standards of Roman civil law, but not as a necessary consequence of the use of scientific methods.¹ Reception in its historic sense is not so much determined by the inclusion of dogmas, but to a much higher degree by the development of legal thinking. That is to say that the legal system and its specific actors become more and more scientific. According to Wieacker one can speak of a process of an intellectual and technical rationalization of the law.²

Raising the question of reception in this manner results in a differentiated picture of the Russian legal development. The reception of Roman law in Russia has not yet been analyzed to a great extent according to this aspect. Indeed the legal history of Russian civil law – especially the history of the 19th century – has become the subject of significant scientific contributions in modern times. But one has to take into account the fact that this has been mainly done by historians. The Reception of Roman law is a process of providing a special field of study with a scientific context. This is a process taking place within the legal studies, which can only be completely grasped from a juristic point of view. Considering this, one has to acknowledge a great need for research, not only in the Russian, but also in the international studies of legal history.

der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte (Germanistische Abteilung) 122 (2005), p. 789-794.

¹ See F. Wieacker, *Zum heutigen Stand der Rezeptionsforschung*, in: E. Fries (ed.), *Festschrift für Joseph Klein zum 70. Geburtstag*, Göttingen 1967, p. 181-201 (198-199); M. Avenarius, *Rezeption des römischen Recht in Rußland* (n. 18 above), p. 13; Id., *Rimskoe pravo v Rossii* (n. 18 above), p. 12.

For the Russian perspective regarding the reception of Roman law in Western Europe see basically S. A. Muromtsev, *Retseptsiya rimskogo prava na zapade*, Moskva 1886, *passim*; an overview of the opinions held in Russian literature is given by V. A. Tomsinov, *O sushchnosti yavleniya* (n. 16 above), p. 3-17.

² F. Wieacker, *Zum heutigen Stand der Rezeptionsforschung* (n. 20 above), p. 198-199.

Up to now the parts on Russia in Western European textbooks regarding the history of modern civil law have been quite brief. As far as they deal with particular questions at all, they are mostly based on sources from literature directly or indirectly derived from a socialist context. As already mentioned above, a great deal of prejudice can be found regarding the Roman law tradition in these sources. Recent Russian studies are hardly perceived in the Western hemisphere.¹ The works of pre-revolutionary jurists are not easily accessible.

With the intention of providing an introduction into this field of study and of stimulating German and other Western European scholars to do more research on this topic, I have written a treatise in German called "Rezeption des Römischen Rechts in Rußland – Dmitrij Mejer, Nikolaj Djuvernua und Iosif Prokrovskij" (Reception of Roman Law in Russia – Dmitrij Mejer, Nikolaj Djuvernua and Iosif Prokrovskij) in 2004.² As the subtitle indicates, the work concentrates on the example of three jurists. These three are representatives of different generations, who each contributed to the reception of Roman law in their own specific and individual way. There is also a Russian edition of this book, which has been, compared to the German edition, amended with additional scientific results. The focus on the three jurists has been diminished to a certain extent due to the newly integrated material, and a wider perspective has been introduced.³ The aim is to encourage the scientific exchange regarding this special field of study. The increase and intensification of research on the reception of Roman law in Russia requires a scientific dialogue between Russia, Middle and Western Europe within the modern study of legal history. The wider perspective is being pursued at the Institute of Roman Law at the University of Cologne within a

¹ M. Avenarius, *Römisches Recht in slavischen Sprachen*, in: *Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte (Romanistische Abteilung)* 114 (1997), p. 635-644 (637).

² Reviewed by F. J. M. Feldbrugge, in: *Tijdschrift voor Rechtsgeschiedenis* 72 (2004), p. 397-399; A. Nußberger, in: *Osteuropa-Recht* 50 (2004), p. 532-534; W. Dajczak, in: *Czasopismo Prawno-Historyczne* 56 (2004), p. 408-411; A. Rudokvas, in: *Rechtsgeschichte* 6 (2005), p. 195-197; G. Köbler, in: *Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte (Germanistische Abteilung)* 123 (2006), p. 658-659.

³ M. Avenarius, *Rimskoe pravo v Rossii*, Moskva 2008.

scientific research project called "Römische Rechtstradition und Zivilrechtswissenschaft in Rußland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis 1922" (Roman Legal Tradition and Civil Law Studies in Russia from the beginning of the 19th century to 1922). The project has been funded by the Deutsche Forschungsgemeinschaft (German Research Foundation). A comprehensive monography with further results is in print.¹

2. Orientation of the Scientific Research

It has become obvious that it is worthy to aim at different scientific interests.

In the first place, the research on legal transfer should be mentioned here. It ought to concentrate on two main perspectives: on the delivering side and the receiving side. One question can be how concepts, definitions and features of the system of the Roman law did develop in the context of Russian law and the understanding of Russian jurists. On the other hand, one can concentrate on the effects of Roman law in Russia regarding legal history, meaning the way in which Russian law and Russian legal thinking have been altered by the contact with Roman law. Nowadays the study of legal history is quite privileged to be able to raise the question of reception without any form of political judgement.² Insofar it should also be possible to show the specific contribution by Russian legal historians to the understanding of the Roman legal tradition.

The historically developed structures of continental European law are not just transmitted to modern Russian civil law by foreign Western sources, but also by genuine Russian studies. Christopher Osakwe, an American commentator on the new Russian Civil Code, has rightly come to the following conclusion according to contract law: "Modern Russian theory of contract is deeply rooted in Roman law which it received through continental

¹ M. Avenarius, Die fremde Tradition des römischen Rechts. Einfluß, Wahrnehmung und Argument des *rimskoe pravo* im russischen Zarenreich des 19. Jahrhunderts (forthcoming).

² Cf. e. g. M. Avenarius, Continuità nel radicale cambiamento: il pensiero giuridico della Pandettistica nella Russia rivoluzionaria, in: M. Miglietta/G. Santucci (eds.), Diritto romano e sistemi totalitari nel '900 Europeo. Atti del seminario internazionale (Trento, 20-21 ottobre 2006), Trento 2009, p. 175-198.

European civil law by way of pre-revolutionary Russian law“.¹ Today, the reception of Western European law into the Russian civil law is facilitated due to the fact that the Russian Federation’s legislature can resort to an own legal development, interrupted by the revolution. The meaning and impact of such a process should by no means be underestimated: It is a process of reverting to a liberal and civil legal science. The reception of legal thinking having been transmitted in this manner including traditions of Roman law creates to this day a way of building a legally guaranteed civil society in Russia.

But the value and the quality of such approaches of research do exceed the sole analysis of Russian civil law and its history to a high extent. They also contribute to a deeper understanding of the Roman law itself. The debate on the justification of an orientation towards Roman law, which is held by Russian jurists, raises a certain question. What is it, then, that prompted these jurists to have recourse to a legal system whose corpus of texts has been in use continuously since the time of classical antiquity? Especially from the arguments of the supporters of such a reception it can be inferred that one had realized the potential of concepts and methods which was included in the Roman legal sources and developed further on for current dogmatics by Pandectism of the 19th century.²

Just as revealing is the perspective of many Russian jurists who took a more dissociate point of view on Roman law. They claimed, among other aspects, the foreignness of Roman law in relation to Russian Law and their legal understanding. This argument developed a certain acidity under the influence of the Historical School of Law in Russia, which focussed on the historical development of law among the Russian people itself.³ As already mentioned above, in Russia this has never been the case regarding Roman law.

¹ Ch. Osakwe, Russian Civil Code annotated, Moscow 2000, p. 45.

² On the context see above, n. 19.

³ K.-D. Grothusen, Die Historische Rechtsschule Rußlands, Gießen 1962, passim.

3. The Outer Perspective as a way to an Understanding of the Science and the History of Law

Finally the description of effects of the Roman law in Russia can also serve an additional purpose – the preparation of a re-reflection of the perception of Roman law from an outer perspective. The perspective referred to here, is the perspective of the jurists having only distant connections with the history of impacts of Roman law on Western Europe.

The research on legal history has been faced with the problem that the history of influence is perceived as a requirement for understanding – in the process of imparting knowledge – as well as an obstacle for understanding. Already Friedrich Carl von Savigny had realized this unalterable truth of hermeneutics of legal history.¹ He developed the scientific programme of the Historical School of Law by placing a strong emphasis on the intercession between classical Roman law and the current law. This was to be done by acquiring the history of its impact in particular.²

An important feature in which the German perspective – and with some certain restrictions also the overall Western European – differs from the Russian point of view, is the different level of impact of Roman law in legal history. The tradition of the Roman law provides legal historians and jurists from Western Europe with a specific access to Roman law, having dealt with its professional structures of thinking in centuries of scientific work on its sources. Simultaneously they are not able to formulate certain unbiased approaches. They only raise questions based on their already given understanding of Roman law. Taking a closer look at the same object of research from an outer perspective, excluding their cemented traditional knowledge, one can gain valuable scientific results.

¹ On Savigny's influence on Russian legal scholarship in the 19th century see M. Avenarius, *Savini i ego russkie ucheniki* (n. 19 above), p. 108-118.

² M. Avenarius, *Tradition, Vorverständnis und Wirkungsgeschichte der Quellen. Vom Einfluß der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik auf das romanistische Verstehen*, in: Id. (ed.), *Hermeneutik der Quellentexte des Römischen Rechts*, Baden-Baden 2007, p. 9-29.

The perception of the alien, being used partly as a stereotypical argument in the 19th century's discussion, is not to be dismissed easily. In the 19th century there had been a strong romantic notion according to the growth and development of law in a people's history. Although, having a more pragmatic opinion on this process, free from the dogma of the Historical School of Law, we should nevertheless consider such notions and also take them into account. Within it there lies a high potential for a well balanced and differentiated insight into Roman law.

The research containing the approaches mentioned and fields of study will only be successful if employed in a scientific dialogue. This dialogue calls for an awareness of the differing perspectives. Thus, scientific exchange can provide specific insights. It is the distance between two eyes which guarantees a depth of focus.¹

¹ Cf. F. Wieacker, Über „Aktualisierung“ der Ausbildung im römischen Recht, in: *L'Europa e il Diritto Romano. Studi in memoria di Paolo Koschaker*, vol. 1, Milano 1954, p. 513-541 (536).

УДК 341.018 (430)

*Р. В. Антропов
Забайкальский институт
предпринимательства
Сибирского университета
потребительской кооперации
г. Чита, Россия*

ЗАРАБОТНАЯ ПЛАТА КАК ИНСТИТУТ ТРУДОВОГО ПРАВА КНР И ФРГ: КОМПАРАТИВНЫЙ ПОДХОД

В последнее время трудовые отношения в Китае и Германии редко становились предметом публикаций и правовых дискуссий, в то время как в эпоху глобализации мировой опыт правового регулирования заработной платы приобрел важную задачу и растущий интерес в российско-китайских и германо-российских отношениях. Статья посвящена некоторым аспектам трудовых отношений в Китае и Германии в широком экономическом и правовом контексте. Исследование содержит общее и особенное в правовом регулировании института заработной платы Китая и Германии в условиях современной рыночной экономики.

Ключевые слова: трудовое право, институт заработной платы, мировой опыт, компаративный анализ, экономический и правовой контекст, Федеративная Республика Германия, Китайская Народная Республика.

*R.V. Antropov
Zabaikalsky Entrepreneurship
Institute of Siberian University
of Consumer Cooperatives
Chita, Russia*

WAGE AS THE INSTITUTE OF LABOUR LAW OF CHINA AND GERMANY: THE COMPARATIVE APPROACH

In recent years labor conditions in China and Germany have been seldom the subject of press articles and legal discussion, while in the age of globalization the international regulation of wages has become a vital task

and current interest in Russia-China and Russia-Germany relations. The articles address some aspects of labor conditions in China and Germany in its broader economic and legislative context. It also considers the general and the particular in the legal regulation of wages in China and Germany in the conditions of modern market economy.

Keywords: *labor law, the Institute of wages, world experience, comparative analysis, the economic and legislative context, the Federal Republic of Germany, the People's Republic of China.*

Обеспечение достойно оплачиваемого труда – актуальное направление развития современного общества. Однако, несмотря на разработку и развитие теоретических основ в этой области, остается проблема, требующая своего решения. Речь идет о создании механизма правового обеспечения достойного труда и критериев его оценки. В связи с этим сегодня перед наукой российского трудового права поставлены непростые вопросы, связанные с дальнейшей разработкой концепции правового регулирования заработной платы. Актуальность избранной темы исследования обусловлена важностью всего спектра вопросов о заработной плате (экономических, социальных и правовых) как для российского государства, так и для других государств мира, мирового сообщества в целом.

Следует отметить, что в отечественной науке трудового права специализированных монографических исследований правовой политики заработной платы на примере КНР и ФРГ по указанному блоку вопросов до сих пор не было. И это при том, что Россия, чей торговый оборот с экономически стабильной Германией составляет 57 млрд. евро, является важным торговым партнером Федеративной республики в Восточной Европе [5]. Не менее важным торговым партнером России является Китайская Народная Республика.

В современных условиях в нашей стране остается большой круг нерешенных вопросов по способам нормативного регулирования заработной платы. С практической точки зрения данная проблематика продолжает находиться в центре внимания и в силу ряда негативных моментов, присущих современной российской действительности: заниженные раз-

меры и несвоевременная выплата заработной платы, дискриминация и т.п.

В связи с вышеуказанным становится очевидным, что в юридической сфере отечественному законодателю следует искать более совершенные пути борьбы с такими негативными проявлениями. Материалы сравнительно-правового изучения могут здесь принести большую пользу. Так, в Германии институт гарантирования выплат по заработной плате сформирован на основе местных органов занятости, выплаты осуществляются ежеквартально организацией страхования работодателей и в дальнейшем покрываются за счет средств, собираемых с компаний. В ФРГ соответствующим институтом гарантируется компенсация заработной платы за три месяца, предшествующие инициированию процедуры банкротства, при этом не устанавливаются предельные размеры выплаты задолженности [10]. Таким образом, законодательство Германии, как и в большинстве стран, регулирует два параметра – предельный размер вознаграждения и предельный размер времени, за который выплачивается вознаграждение.

По данным Международной организации труда (МОТ), с 1995 года, несмотря на глобальный экономический кризис, самые быстрые темпы увеличения разрыва между максимальной и минимальной заработной платой наблюдались в Германии [9]. Всего в рейтинге 52 строчки, что практически соответствует количеству государств, ратифицировавших Конвенцию Международной организации труда и ООН № 131 «О минимальной заработной плате». Ряд стран не вошел в рейтинг из-за отсутствия единых минимумов оплаты труда. Например, в Дании, Италии, Финляндии, Вьетнаме, и в исследуемых нами Германии и Китае, существуют отдельные МРОТы по видам деятельности, регионам, профессиям и уровню квалификации.

Сегодня в Германии лишь 19,5% ее граждан отнесены к категории бедных, в то время как почти 120 миллионов человек Европейского Союза (24,2% всего населения ЕС) оказались в 2011 году на грани или за чертой бедности – об этом говорится в последнем докладе агентства Eurostat. Эксперты

поясняют: во многом статистику Германии «портят» мигранты, в том числе из стран Африки и Ближнего Востока, которые плохо интегрируются в европейское общество, предпочитая жить на пособия [2].

Доля бедного населения Германии в 2011 году, по данным Федерального статистического ведомства, составила 11 миллионов человек [1]. Это означает, что каждый седьмой взрослый немец должен считаться бедняком. Месячная зарплата немецкого «нищего» должна быть ниже 850 евро в месяц. Причем 4,5 миллиона получателей пособия по безработице действительно имеют немногим более чем 380 евро – такова месячная сумма пособия. При прожиточном минимуме в 850 евро немецкие бедняки выкручиваются за счет выплат, от которых они фактически освобождены и которые в других семьях поглощают львиную долю дохода: квартплата, плата за телефон, воду и электроэнергию.

Сегодня в Германии происходит размывание среднего класса, который, как известно, является основой экономического процветания всякого государства. Ученые из Немецкого института экономических исследований в Берлине и их коллеги из Бременского университета пришли к выводу: с 1997 по 2010 годы прослойка благополучных бюргеров – «среднячков» уменьшилась на пять с половиной миллионов человек. Для сравнения, средний класс в Китае, к примеру, это порядка 150 миллионов граждан [4].

Здесь следует уточнить, что к среднему классу в Германии относят тех, чей доход составляет от 70 до 150 процентов от среднего заработка. Любящие точность немцы подсчитали их бюджет вплоть до цента. Это 1130-2420 евро в месяц на человека или 2370-5080 евро на семью с двумя несовершеннолетними детьми. При этом в ФРГ признают: яркий лозунг времен первого федерального канцлера ФРГ Конрада Аденауэра «Благополучие для всех» остался, похоже, далеко в прошлом.

Теперь, пожалуй, следует обратить самое пристальное внимание и на Китайскую Народную Республику, поскольку

Россия – добрый сосед и важнейший партнер стратегического взаимодействия с Китаем [7].

Социальная ориентация при переходе к рыночной экономике и решение проблем повышения жизненного уровня населения – главные направления деятельности китайского руководства после провозглашения «политики реформ и открытых дверей» в КНР. За последние десятилетия Китай наглядно продемонстрировал положительный образец органического совмещения роста экономики страны с непрерывным повышением уровня благосостояния собственного населения.

Сегодня МОТ отмечает, что производительность труда растет быстрее, чем зарплата. Иными словами, трудовому человеку приходится больше работать, чтобы получить то же количество денег, что и раньше. Об этом свидетельствуют последние исследования МОТ о заработной плате в мире. При этом, быстрее всего зарплата растет именно в Китае. Более того, если бы не Поднебесная, годовой рост реальной средней зарплаты в мире составил бы всего две десятых процента в 2011 году (с Китаем – 1,2 процента) [6]. Отдельно заметим, что в Китае за последние 10 лет зарплата практически утроилась. Кроме того, сегодня в Китай, в силу дешевизны рабочей силы переносят свое производство большинство мировых промышленных лидеров [11].

Что касается уровня заработка в КНР, то средняя заработная плата работника в Китае очень незначительна в сравнении с западными стандартами. Если мы сравним показатели средней заработной платы работников производственной сферы в ФРГ и Китая, то в Германии они выше в несколько раз. При этом, если мы наблюдаем мизерную зарплату работников различных фабрик где-нибудь на окраине Китая и зарплату профессиональных экономистов, работающих в бизнес-центрах в Шанхае, становится очевидным, что средние доходы работающих в Китае не смогут в ближайшее время догнать по уровню немецкие показатели. Ведь в Китае заработная плата обычного крестьянина колеблется от 150 до 250 юаней [8]. Но при всём этом следует также отметить, что заработная плата китайских рабочих выше, чем у вьетнам-

ских, лаосских и в других странах Юго-Восточной Азии. Как равно и то, что размер семьи применительно к системам оплаты труда получил достаточно сильную поддержку в свое время в Китае.

По законодательству Китая работодатель обязан устанавливать равную оплату труда за такую же работу или работу одинаковой стоимости [15]. Равным образом в Германии, установленный Основным Законом страны принцип равноправия граждан, запрещает работодателям платить более низкую заработную плату за одинаковую или равноценную работу из-за принадлежности к другому полу. В то же время декларируемый в трудовом праве принцип равенства граждан перед законом не запрещает договариваться о различных размерах заработка за одинаковую работу.

Для достижения равновеликой оплаты труда за одинаковую работу китайским законом установлена средняя заработная плата (или средний заработок) [12]. Тем не менее, по регионам Китая она отличается и определяется компетентными органами власти [16, с. 31]. Самая большая средняя заработная плата по регионам в Пекине, на втором месте Шанхай, на третьем – провинция Чжэцзян. Средняя ежемесячная заработная плата в этих регионах составляет 4 672 юаня, 4 331 юань и 3 888 юаней соответственно. Если коснуться европейских стандартов, средняя заработная плата в регионе Шанхай составляет около 50 евро в месяц [15, с. 58].

Средний уровень заработной платы в Китае дифференцируется не только по регионам, но и по отдельным профессиональным группам работников, как, впрочем, и для отдельных предприятий и организаций, так и для различных отраслей экономики в целом.

В свою очередь, в ФРГ общенациональный минимум заработной платы не устанавливается. Величина минимальной заработной платы фиксируется на уровне отдельных отраслей, чаще всего, при заключении отраслевого коллективного соглашения между профсоюзами и работодателями. В связи с глобальным экономическим кризисом в Германии пе-

риодически идут споры вокруг повышения МРОТ. Чаще всего обсуждается цифра в 1000 евро [3].

В некоторых странах решение об изменении уровня минимальной заработной платы принимается специальными отраслевыми советами. В настоящее время в эту группу входит и Германия. Таким образом, в Германии коллективные договоры устанавливают низший предел заработка работника, либо уровень, ниже которого установление заработной платы недопустимо. Размер и дифференциация тарифных ставок и окладов устанавливаются путем переговоров и закрепляются в коллективных договорах.

Если говорить о минимальной заработной плате в Азии, то установленный законом минимум заработной платы существует в Китае с 1994 г. В Китае минимальный уровень заработной платы – ежемесячной и почасовой – устанавливается Министерством труда и социальных дел для всех категорий работников, включая временно и частично занятых в традиционных и нетрадиционных отраслях промышленности и варьируется от 77 до 173 долларов и устанавливается в зависимости от региона. Кроме того, пересмотр размера минимальной заработной платы в Поднебесной происходит, согласно законодательству, один раз в два года.

Отдельно заметим, что индексация заработной платы – явление, свойственное не только для России с ее перманентной инфляцией, имеет место лишь в немногих странах и отражается в основном в коллективных договорах. В ФРГ она законодательно запрещена, и проблемы индексации заработной платы решаются на уровне отраслевых (тарифных) соглашений.

Китайский законодатель позволяет свободно вести переговоры между работниками и работодателями по вопросам установления и выплаты заработной платы. Но обязательным условием при этом является то, что в данном переговорном процессе необходимо соблюдать нижние и верхние границы средней оплаты труда работника [13, с. 99].

Несмотря на очевидные достоинства данного механизма, все-таки, узаконенные нормативные установления сред-

ней заработной платы унифицировано в Китае не урегулированы, и легитимно это проявляется лишь в деятельности частично занятых лиц, т.е. граждан, работающих неполный рабочий день [1]. Так, например, на юге Китая средний заработок в час составляет приблизительно 0,9-1,0 доллара. Следуя математическим подсчетам, получаем около 160 долларов, однако это лишь при учете сорокачасовой нагрузки в неделю, чего в Китае не существует [17].

В соответствии с китайским законодательством, региональный минимальный размер заработной платы работающих неполный рабочий день не может быть не выплаченным и должен быть обязательно рассчитан работнику в срок 15-ти дней [15]. Интересно, что для всех остальных видов занятости отдельным профильным законом КНР это не установлено [16, с. 32].

Полагаем, что в ближайшем будущем должен быть принят отдельный закон Китая для соблюдения границ заработной платы, в соответствии с нормативными положениями которого все категории трудозанятого населения имели бы узаконенные правопритязания на среднюю заработную плату. До настоящего времени урегулировано лишь то, что китайский работодатель при невыплате заработной платы или при задержке оплаты работнику обязуется к возмещению (компенсации) вытекающему отсюда вреда. Эта компенсация установлена максимально в 100% от невыплаченной заработной платы [Там же]. Данный тезис находит свое прямое отражение как в действующем законодательстве, так и в позиции правоприменителя Китая.

Несомненные достижения в области зарубежной теории и практики организации оплаты труда вовсе не означают, что все вопросы здесь решены. Мы видим, что среди теоретических положений немецкого и китайского права имеет место неоднородность суждений по многим вопросам регулирования заработной платы.

Завершая наше компаративное исследование, подчеркнем, что решения в области оплаты и стимулирования труда в развитых зарубежных странах Европы и Азии представляет

для России определенный интерес. Полагаем, многое стоит реализовать уже сейчас, а что-то для национальной правовой системы не совсем приемлемо. Тем не менее, изучая накопленный передовой опыт и адаптируя его к российской правовой действительности, можно достичь более высоких экономических результатов в трудовой деятельности.

Литература

1. Дмитриева О. Зарплата уводит в минус. Каждый пятый трудящийся Британии оказался за чертой бедности // Рос. газ. 31 октября 2012.
2. Забродина Е. Прощание с евромечтой. 25 процентов граждан ЕС оказались за чертой бедности // Рос. газ. 18 декабря 2012.
3. Ефременко Т. Достойная жизнь за 150 евро // Рос. газ. 17 мая 2007.
4. Карась А., Муравьева И. Культурный слой или культура слоя. Михаил Швыдкой о кризисе гуманизма и культурной политике при капитализме // Рос. газ. 14 ноября 2007.
5. Министр транспорта ФРГ: Россия является привлекательным торговым партнером для Германии // Рос. газ. 22 апреля 2011.
3. Мишина Е. Заработная плата в Китае // Рос. газ. 10 декабря 2012.
4. Навеки добрые соседи и партнеры // Рос. газ. 26 апреля 2012.
5. Николаев Т. Китайцы ловят лягушек, пограничники – китайцев // Рос. газ. 04 ноября 2004.
9. Петров Ю. Договор у кассы. МОТ дал рекомендации, как уменьшить риск сокращения доходов // Рос. Бизнес-газ. – 2008. 02 декабря.
10. Сутурин А. Черная касса бизнеса. Задерживая зарплату персоналу, работодатели щедро кредитуют самих себя // Рос. Бизнес-газ. – 2005. – 17 мая.
6. Трапезников А. Далеко от Москвы. Внедрение новых технологий нужно развивать в регионах // Рос. Бизнес-газ. 26 октября 2010.
7. Трудовой закон Китайской Народной Республики [Электронный ресурс] // принят на 8-м заседании Постоянного комитета Всекитайского собрания народных представителей восьмого созыва 5 июля 1994 года, введен в действие с 1 января 1995 г.). [сайт]. URL: http://www.chinafirma.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=469 (дата обращения: 13.04.20013).
8. Baur R., Yu. Arbeitsrecht. Investitionsfuhrer China. Frankfurt am Mein, 2009.

9. Braun, A. J. Das Ende der billigen Arbeit in China. Arbeitsrechte, Sozialschutz und Unternehmungsforderung für informell Beschäftigte. Wiebaden, 2011.
10. Geffken R. Das chinesische Arbeitsvertragsgesetz, 2. Aufl., Hamburg, 2010.
11. Gierliechs S. Chinesisches und deutsches Arbeitsrecht im Rechtsvergleich. Norderstedt, 2011.
12. Интернет-ресурсы: URL: <http://ru.admissions.cn/Commonsense/2012-10/view296613.html> (дата обращения: 19.04.20013).

*Т.П. Афонченко
Белорусский торгово-экономический
университет потребительской кооперации
г. Гомель, Беларусь*

К ПРОБЛЕМЕ ПРАВОВОГО СТАТУСА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В Республике Беларусь интеграционные процессы и унификация с международно-правовыми стандартами наблюдаются в различных сферах и отраслях общественной жизни, в том числе в сфере образования. На международном и национальном уровнях принят и действует комплекс нормативных актов, закрепляющих правовой статус преподавателя. В то же время, определенные проблемы требуют более детального нормативного закрепления.

Ключевые слова: образовательный процесс, правовое регулирование, преподаватель, правовой статус преподавателя, права и обязанности, ответственность.

*T.P. Afonchenko
Belarusian Trade and Economics
University of Consumer Cooperatives
Gomel, Belarus*

TO THE PROBLEM OF LEGAL STATUS OF THE TEACHER

In the Republic of Belarus integration processes and unification with international legal standards are observed in various spheres and branches of public life, including the education. The complex of the regulations fixing legal status of the teacher is accepted and works at the international and national levels. At the same time, certain problems demand more detailed standard fixing.

Keywords: educational process, legal regulation, teacher, legal status of the teacher, rights and duties, responsibility.

В Республике Беларусь создан достаточно действенный механизм нормативного регулирования правового статуса преподавателя (комплекса прав и обязанностей). Среди

наиболее значимых международно-правовых актов следует назвать такие, как Конвенция ООН о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.), Рекомендация о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.), Рекомендация МОТ/ЮНЕСКО о положении учителей (1966 г.), Рекомендация о статусе научно-исследовательских работников (1974 г.), Конвенция о техническом и профессиональном образовании (1989 г.), Рекомендация о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования (1997 г.), Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века (1998 г.) и др.

На уровне Содружества Независимых государств (далее по тексту – СНГ) действуют Соглашение о сотрудничестве в области образования 1992 г. и Модельный образовательный кодекс 2007 г. (далее по тексту – Кодекс) [2]. Последний является правовой основой регулирования, координации политики и практической деятельности в области образования государств-участников СНГ. Кодекс направлен на сближение национальных систем образования государств-участников и предусматривает поддержку и развитие интеграционных процессов в сфере образования; согласование подходов к государственным образовательным стандартам общего среднего и профессионального образования; правовое и организационное обеспечение взаимного признания периодов обучения, документов, выдаваемых выпускникам образовательных учреждений различного уровня образования, ученых степеней и званий государств-участников; расширение межгосударственного информационного обмена по вопросам образования; разработку согласованных критериев и технологий мониторинга состояния и качества образования, тенденций его развития в государствах-участниках. Модельный образовательный кодекс называет требования, которым должно соответствовать единое образовательное пространство СНГ: общность принципов государственной политики в сфере образования, согласованность государственных образовательных стандартов, программ, перечней профессий и специальностей, уровней образования, нормативных сроков обучения,

равные возможности и свободная реализация права граждан на получение образования. Однако не все положения Кодекса связаны с обеспечением единого образовательного пространства СНГ. В нем содержатся нормы по вопросам экономики образования, которые не влияют на конечные результаты образования и являются внутренним делом каждого государства-участника СНГ. Между тем, государствам-участникам СНГ рекомендовано внести с учетом нормативных положений законодательства СНГ об образовании определенные коррективы в действующее законодательство и отменить противоречащие ему нормы внутринационального законодательства. Тем не менее, в отечественном законодательстве отсутствуют рекомендованные предписания об освобождении материально-технической базы образовательных учреждений от налогов, о недопустимости разгосударствления и приватизации этой базы и др.

На уровне национального законодательства основополагающим актом в сфере образования является Кодекс Республики Беларусь об образовании 2011 г. [4]. По своей структуре названный Кодекс включает общую и особенную части. Общая часть раскрывает такие вопросы, как субъекты и объекты образовательных отношений, государственные гарантии прав в сфере образования, принципы законодательства об образовании и др. Особенная часть посвящена отдельным этапам образовательного процесса: дошкольному образованию, общему среднему образованию, профессионально-техническому и среднему специальному образованию, высшему, а также послевузовскому образованию, внешкольному воспитанию детей и др. Как отмечается в литературе [1], в Республике Беларусь в настоящее время складывается самостоятельная комплексная отрасль права – образовательное право.

Тем не менее, несмотря на наличие достаточно широкого перечня нормативных правовых актов как международного, так и национального уровня, отдельные вопросы, касающиеся правового статуса преподавателя, остаются неурегулированными.

Преподаватели учебных заведений, наряду с общими правами, закрепленными в Трудовом кодексе Республики Беларусь (далее по тексту – ТК) [3], обладают специфическими правами, закрепленными в ст. 52 Кодекса Республики Беларусь об образовании. Так, педагогические работники имеют право на защиту профессиональной чести и достоинства; обеспечение условий для осуществления профессиональной деятельности; творческую инициативу, свободу выбора педагогически обоснованных форм и методов обучения и воспитания, учебных изданий и средств обучения; участие в обновлении, разработке и определении структуры и содержания структурных элементов научно-методического обеспечения образования; участие в управлении учреждением образования; повышение квалификации; моральное и материальное поощрение за успехи в педагогической деятельности; объединение в профессиональные союзы, иные общественные объединения, деятельность которых не противоречит законодательству и др. Статья 53 Кодекса об образовании закрепляет, что педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на профессиональном уровне, обеспечивающем реализацию образовательных программ, программ воспитания; соблюдать правовые, нравственные и этические нормы; уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательного процесса, воспитанников; повышать свой профессиональный уровень, проходить аттестацию; вести здоровый образ жизни, пропагандировать его среди обучающихся; соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с особенностями психофизического развития; проходить предварительный медицинский осмотр при поступлении на работу и периодические медицинские осмотры в порядке, устанавливаемом Министерством здравоохранения Республики Беларусь. Иные обязанности педагогических работников устанавливаются законодательством, учредительными документами и иными локальными нормативными правовыми актами учреждений образования, организаций, реализующих образовательные программы послевузовского образования, иных ор-

ганизаций, индивидуальных предпринимателей, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность в соответствии с их трудовыми или гражданско-правовыми договорами.

Обращает на себя внимание отсутствие мер ответственности, установленных за нарушение обязанностей, возложенных на педагогического работника законодательством и локальными актами. Представляется верным суждение, согласно которому наличие специфического правового статуса педагогических работников обуславливает необходимость разработки системы мер ответственности, применяемых в дополнение к мерам дисциплинарной ответственности, предусмотренным ТК, подобно тому, как это имеет место в законодательстве о государственной службе.

Литература

1. Образовательное право: термины и понятия // Власть и властные отношения в современном мире: Материалы IX научно-практической конференции, приуроченной к 15-летию Гуманитарного университета (г. Екатеринбург) 30-31 марта 2006 г.: Доклады / Редкол.: Л. А. Закс и др.: В 2 т. Екатеринбург : Гуманитарный ун-т, 2006. Т.2. С. 195-205.

2. Модельный образовательный кодекс для государств-участников СНГ: принят Межпарламентской Ассамблеей государств-участников СНГ 16 нояб. 2006 г. // Информационный бюллетень Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ. 2007. № 39.

3. Трудовой кодекс Республики Беларусь: принят Палатой представителей 8 июня 1999 г.: одоб. Советом Респ. 30 июня 1999 г.: Мн. : Амалфея, 2000. 240 с.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одоб. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. URL: pravo.by. (дата обращения: 21.01.2012).

5. Морова А. Концептуальные положения Кодекса Республики Беларусь об образовании // Законность и правопорядок. 2011. № 1 (17). С. 16-21.

6. Шпилевская Т.Э. Правовой статус лиц профессорско-преподавательского состава вузов // Веснік Канстытуцыйнага Суда Рэспублікі Беларусь. 2007. № 4.

ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОТЕСТНЫХ ДВИЖЕНИЙ: ЕВРОПЕЙСКИЕ ТРАДИЦИИ

В последнюю декаду в России возросло количество массовых протестов. Масс-медиа всё чаще транслирует мероприятия, в которых принимают участие толпы людей, поддерживающих какую-либо идею, стремящихся привлечь внимание к политически, экономически, социально и экологически важным вопросам. Мы же, в свою очередь, чтобы понять природу социальных протестных движений, задались вопросом – какие теории общественных движений существуют в научном дискурсе и как современное движение, лежащее на почве пост-индустриального общества и окружённое глобализационными процессами, отличается от тех, что остались в истории 20 столетия. Предметом нашего исследования стали европейские традиции, каждую из которых мы попытаемся представить ниже.

Ключевые слова: социальные протестные движения, теории социальных протестных движений, социальное движение и глобализация.

D. Bolgova
Vilnius University
Vilnius, Lithuania

THEORIES OF SOCIAL PROTEST MOVEMENTS: EUROPEAN TRADITIONS

In recent decades, the number of mass protest increased in Russia. Media more often covers the events that involve thousands of people trying to draw attention to important political, economic, social and ecological problems. In order to find out the nature of social protest movements the authors observe theories of social movements existing in a scientific discourse. They also try to analyze how modern movement based on post-industrial society in the context of globalization processes are distinct from those of the 20th century. The subject of our research is some European traditions, which we are going to describe below.

***Keywords:** social protest movements, theories of social protest movements, social movements and globalization.*

Первая модернистская теория социальных протестных движений была разработана немецким социологом, экономистом и философом Карлом Марксом (1818-1883). В своих трудах он развивает теорию социального движения, базирующуюся на классовом разделении общества, рассматривая движение пролетариата как силы, способной свергнуть существующий политический строй и привести к новой исторической эпохе [5]. Маркс разделяет общество на два класса – пролетариат (рабочий класс, производящий на предприятиях товары потребления) и буржуазию (элику, владеющую предприятиями, землей и капиталом). В то время как буржуазия путем удешевления рабочей силы увеличивает свои доходы, рабочие все более ущемляются в своих правах. Таким образом, мировой пролетариат объединяется на основе общего интереса, направленного на свержение существующего строя. Как мы видим, Маркс предугадал действия российского пролетариата начала XX века, когда рабочий класс совершил революцию 1917 года, свергнув капиталистический строй в отдельно взятой стране. В классовой борьбе Маркс придавал большое значение идеологии, в основе которой должна лежать идея, оправдывающая необходимость радикальных действий со стороны пролетариата (равным образом во времена монархии вера в божественное предназначение монархов оправдывала их власть). В капиталистической системе буржуазная идеология помогает предотвратить восстания рабочих, убеждая их в том, что индивидуальный подход, талант и усилия со стороны отдельно взятого индивида являются обязательными предпосылками успешной экономики; тем же, кто не добивается успеха, остается винить лишь самих себя. Такая идеология призывает скорее к конкуренции, чем к кооперации, тем самым «общие интересы» признаются «ложным сознанием». Маркс предполагал, что преодоление таких «идеалов» является сложнейшей задачей для любого революционного движения.

В то же время Маркс понимал, что социальные движения возникают, когда назревают как внешние (слабеющий капитализм), так и внутренние (создание пролетарских объединений) факторы. Основной недостаток марксизма в том, что он не способен в полной мере объяснить движения, основанные не на материальных потребностях, а на базе защиты собственной идентичности (речь идет, например, о правах геев, лесбиянок и различных религиозных групп) [1].

Российский и советский политический и государственный деятель Владимир Ленин (1870-1924) расширил марксистское учение, утверждая важность авангарда (небольшой группы профессиональных активистов, способных привести массы к победе) в революционном процессе. Он считал, что пролетариат не способен выйти за пределы «профсоюзного сознания» самостоятельно [7]. В отличие от Маркса Ленин полагал, что революция необходима и эффективна даже там, где капитализм еще не вошел в свою завершающую стадию, (например, в России), однако она может быть осуществлена только с помощью умелых лидеров.

Итальянский журналист и политический деятель, теоретик марксизма Антонио Грамши (1891-1937) известен своим высказыванием о том, что идеологическая гегемония (идеологическая власть одной группы над другой) является основным препятствием для революции в современных капиталистических государствах [1, с. 186-188]. Капиталистический класс поддерживает свою власть не только через силовые структуры, но и тем, что полностью контролирует культуру общества: образование, средства массовой информации, религиозные институты и т.п., в результате чего капиталистическая действительность остаётся за «бортом» общественной критики. Не осознавая того, пролетариат «впитывает» идеологию, поддерживающую существующие отношения (распределение власти), что, в свою очередь, делает невозможным установление иного общественного порядка.

Другая теория – классическая теория социального движения – своими корнями уходит в Соединенные Штаты, где марксистская теория не пользовалась такой популярностью,

как в европейских странах, из-за повышенных антикоммунистических настроений. До 1960-х годов доминирующей парадигмой в американской социологии был так называемый «структурный функционализм». Согласно этой научной школе общество состоит из взаимосвязанных частей, которые гармонично функционируют как единое целое, когда общественный порядок является нормальным состоянием социума. Сбои происходят тогда, когда одна или более составляющих или общество в целом не могут эффективно функционировать. Подобные «нарушения» негативно воздействуют на психологическое состояние личности, вынуждая ее присоединиться к тому или иному социальному движению.

По классической американской традиции изучение социальных движений включено в теории коллективного поведения, речь идет, в том числе, о таких явлениях, как неординарные акции, массовые беспорядки, массовая паника и т.п. Участники, как правило, не входят в состав устоявшихся институтов, а их действия являются спонтанными и недолгими. Следует отметить, что американские социологи 1940-х и 1950-х годов описывали такие движения как негативные. Данный факт подкреплялся последствиями массовых движений нацизма в Германии, фашизма в Италии и в других странах, сталинизма в Советском Союзе.

Теоретики современных социальных движений утверждают, что нынешние течения представляют собой принципиально новые формы коллективных действий, с новыми целями и ценностями [4]. В отличие от индустриального этапа капитализма, государственный контроль в постиндустриальном обществе выходит за рамки сфер производства и потребления, услуг и социальных отношений. В связи с этим, участники новых социальных движений стремятся вернуть себе контроль над своим личным и коллективным чувством идентичности [1].

Характеристики этого нового движения включают четыре параметра: целевая направленность, формы, участники и ценности. Цель новых социальных движений смещается во

внутри, что выражается в попытке вернуть себе власть над новой социальной жизнью и в стремлении защитить себя от системы «надзирательных учреждений»; таким образом, личное становится политическим [7].

Новые социальные движения отличаются от прошлых не только тем, против кого или чего они направлены, но и в отношении того, чьи интересы они представляют. В то время как «старые» социальные движения были движениями политического класса (как правило, рабочего) и формулировали интересы или требования данного слоя населения, новые социальные движения заинтересованы в обеспечении коллективных или нематериальных благ, которые могли бы способствовать повышению качества жизни для всех слоев общества [5]. Членство в современных движениях не определяется классовым признаком, а делится на две категории. Первую составляют те, кто производит материальные блага, однако, были «отодвинуты на задний план» в результате развития социального государства и формирования нового среднего класса [6]. Вторая группа охватывает политически ангажированных, как правило, хорошо образованных и занятых в государственном секторе молодых людей. Набор участников новых социальных движений часто основывается на аскриптивных характеристиках, таких, как пол, раса или этническая принадлежность [2]. Если типичной чертой предшествующих социальных движений был раскол между трудом и бизнесом, между левыми и правыми, то здесь общество воссоединяется для защиты таких универсальных ценностей, как разоружение, экология, здоровье, борьба с бедностью и т.п.

Одной из основных черт современного социального движения также является размытие границ между частными и государственными интересами. Самовыражение социальных течений возникает как символ отказа от бюрократизированного социума и играет важную роль в создании подушки безопасности общества (внутреннее взаимодействие), что находится вне досягаемости системы государственного и социального контроля. В то время как высоко структурированные иерархические общественные структуры считаются наиболее

эффективным механизмом для мобилизации избирателей и привлечения внимания со стороны государственных субъектов [3], новые социальные движения облекаются в нетрадиционные формы организации, обеспечивающие личную автономию и свободу развития [2]. Поэтому основной упор новыми социальными движениями делается на прямую демократию, спонтанность, неиерархическую структуру, малый состав и децентрализованность организации [3].

В заключение следует отметить, что новые социальные движения имеют принципиально иные идеи и цели, которые напрямую связаны с развитием постиндустриального общества, глобализационными процессами и прогрессом в области развития новых технологий. Всё это вызывает повышенный интерес у участников социальных и политических дискурсов и является объектом многих современных исследований, число которых в настоящее время неуклонно растет.

Литература

1. Bevington D., Dixon C. Movement-relevant Theory: Rethinking Social Movement Scholarship and Activism // *Social Movement Studies*, 2009. No. 3. P. 185-208.
2. Rootes C. The New Politics and the New Social Movements: accounting for British exceptionalism // *European Journal of Political Research*, 1992. 22(2). P. 171-191.
3. Rootes C. A. On the social structural sources of political conflict – an approach from the sociology of knowledge // *Research in Social Movements, Conflicts and Change*, 1983. No. 4. P. 33-54.
4. Merton R.-K. *Social Theory and Social Structure*. N.Y. : Free Press, 1957. P. 34-46.
5. Skocpol Th. *States and Social Revolutions*. Cambridge : Cambridge University Press, 1979.
6. Swaminathan A., James B. Wade, *Social Movement Theory and the Evolution of New Organizational Forms* [Electronic resource]. URL: <http://webuser.bus.umich.edu/Organizations/smo/protected/resources/swamiwade.pdf>.
7. Weissmann M. *The Missing Link – bridging between social movement theory and conflict resolution*. University of Gothenburg, 2008. GARNET Working Paper No. 60/08.

С. Лепсиус
Леопольд-Венгер-Институт
Мюнхенский университет
Людвига-Максимилиана
г. Мюнхен, Германия

ЛЕГИСТИКА КАК НАУКА О РИМСКОМ ПРАВЕ

Автор понимает под «легистикой» науку о римском праве, противопоставляя её канонистике. Одной из задач легистики является филолого-критическое исследование средневековой науки римского права. В статье рассматривается сущность и трансформация понятий «легистика» и «легист» в историко-правовом аспекте.

Ключевые слова: история права, средневековая правовая наука, легистика, легист, интерпретация римского права, средневековые глоссаторы и комментаторы римского права, филологические методы критики текста.

S. Lepsius
Leopold-Wenger-Institute
Ludwig-Maximilians-University
Munich, Germany

LEGISTICS AS A SCIENCE OF ROMAN LAW

The author meant by "legistics" the science of Roman law, contrasting it with canonistics. One of the tasks of legistics is a philological-critical study of medieval science of Roman law. The article discusses the essence and the transformation of the concepts of "legistics" and "legist" in legal historical perspective.

Keywords: law history, medieval legal science, legistics, legist, interpretation of Roman law, medieval glossators and commentators of Roman law, philological methods of criticism of the text.

LEGISTIK ALS WISSENSCHAFT VOM RÖMISCHEN RECHT

Der Begriff der Legistik (Wissenschaft vom römischen Recht) zur Benennung eines Untersuchungsgegenstands der Rechtsgeschichte findet sich nur im Deutschen und wurde erst in den 1970er Jahren als komplementär zur Kanonistik (Wissenschaft vom Kirchenrecht) geprägt. Untersucht werden die römisch-rechtlich geprägten Texte aus der Zeit des *ius commune*, die in der deutschen Terminologie auch als Epoche der Geltung des «gemeinen Rechts» bezeichnet wird (13.-17. Jh.). Legistik erfasst das Phänomen in wissenschaftsgeschichtlicher, nicht in geltendrechtlicher Absicht. Aufgabe der Legistik ist die philologisch-kritische Erforschung der Wissenschaft des römischen Rechts im Mittelalter, vorrangig der Schriften aus den Anfängen des sog. gelehrten Rechts bei den Glossatoren des 11. und 12. Jh.s [9] und ihrer späteren Verbreitung insbes. durch den Buchdruck. Bereits neuzeitlich belegt ist dagegen der lat. Begriff *legistae* für die römisch-rechtlich ausgebildeten, universitätsgelehrten Juristen (franz. *légistes* oder *civilistes*, ital. *civilisti*, engl. *civilians*, span. *civilistas*). Außer Betracht gelassen wird im Folgenden die Verwendung von Legistik als «Kunst guter Gesetzgebung», wie der Ausdruck gegenwärtig in der Schweiz, Frankreich oder Österreich gebraucht wird [8].

Seit dem 11. Jh. standen die Rechtstexte des spätantiken römischen *Corpus iuris civilis* Kaiser Justinians und des Kirchenrechts der Päpste und Konzilien im Zentrum des universitären Rechtsunterrichts und bildeten bis zu den Naturrechtskodifikationen des 18. Jh.s den wichtigsten Bezugspunkt juristischer Argumentation. Da die zwei Hauptteile des *Corpus iuris civilis*, Codex und Digesten (= Pandekten), in *leges* (Gesetze) eingeteilt waren, wurde ein vorwiegend römisch-rechtlich ausgebildeter Jurist als *legista* – im Unterschied zum kirchenrechtlich ausgerichteten *canonista* – bezeichnet; er konnte den speziellen akademischen Grad eines *doctor legum* erwerben. Der Legist war der typische Vertreter eines sich zahlenmäßig ausweitenden professionellen Juristenstandes und bekleidete Tätigkeiten als Fürstenratgeber, als

Richter an Obergerichten und in allen wichtigen Verwaltungsfunktionen des sich ausbildenden neuzeitlichen Staates.

Auf den französischen Historiker Jules Michelet geht eine wirkmächtige Interpretationslinie zurück, nach der in Frankreich die Legisten des 16. Jh.s bis hin zu Jean Bodin Vorkämpfer einer säkularen, zivilen Rechtsordnung gegen kirchlichen Einfluss waren und für die Stärkung der königlichen Zentralmacht eintraten, insbes. der königlichen Befugnis, neues Recht durch Gesetze (*lois, leges*) zu erlassen. Der parallele Verwissenschaftlichungs- und Professionalisierungsschub wird in Deutschland als Rezeption des römisch-kanonischen Rechts bezeichnet; er wurde vom germanistischen Zweig der historischen Rechtswissenschaft (Historische Rechtsschule) in Abgrenzung zu ihrem romanistischen Begründer, Friedrich Carl von Savigny, als Übernahme eines «fremden» Rechts kritisch betrachtet. Savigny selbst schätzte die Anfangszeiten des römischen Rechts bei den Glossatoren weit höher als die «Verfallsgeschichte», die er mit den Kommentatoren im Spätmittelalter ansetzte, und blendete die weitere Entwicklung der gemeineuropäischen Wissenschaft vom römischen Recht ab dem 16. Jh. bewusst aus ([2] Bd. 1, VII f.).

Die neuere rechtshistorische Forschungsliteratur betont dagegen, dass auch in der Neuzeit ein Legist wenigstens Grundkenntnisse im kanonischen Recht besitzen musste, während ein Kanonist ohne legistische Kenntnisse undenkbar war. Die sich ausbildenden, an den Staat geknüpften nationalen Rechtslandschaften wurden nach wie vor von einem an den Universitäten gelehrtens römisch-kanonischen *ius commune* überwölbt [7], weshalb mittlerweile auch das französische Wort *légiste* als problematischer Begriff dekonstruiert wurde [6] und stattdessen eher die Bezeichnung *civiliste* verwendet wird.

Das im *ius commune* überformte römische Recht (*ius civile Romanorum in usu*) wurde in der frühneuzeitlichen Legistik als für das gesamte neuzeitliche Europa verbindlich betrachtet [1]. Einerseits erlebten die mittelalterlichen juristischen Glossatoren und Kommentatoren des römischen Rechts durch zahllose Neuauflagen bis zum Beginn des 17. Jh.s eine bis dahin unbekannte europaweite Verbreitung. Großkommentare eines

Bartolus de Sassoferato, Paulus de Castro oder Jason de Mayno erschlossen entlang der sog. Legalordnung (d. h. der Anordnung der Gesetze im *Corpus iuris civilis*) die antiken Rechtstexte für die juristischen Probleme ihrer Gegenwart, wurden durch den Buchdruck mittels Rubriken, Registern und Findmitteln zunehmend besser handhabbar und dienten als europaweit herangezogene Referenzwerke. Rechtsgelehrte, die dem neuen Ideal des juristischen Humanismus verpflichtet waren, wendeten Methoden der Textkritik zur Erschließung eines besseren Textes des *Corpus iuris civilis* an (Lorenzo Valla, Angelo Poliziano, Jacobus Gothofredus) oder ließen in ihre Neukommentierungen verstärkt philologisch-historische Erkenntnisse einfließen (Hugues Doneau, Jacques Cujas). Um den zunehmend vielstimmigeren Chor der juristischen Autoritäten zu harmonisieren, entwickelte die Legistik die Argumentations- und Entscheidungshilfe der *Communis opinio*.

Daneben entstanden in den europäischen Ländern bis hin zu den Werken der englischen *civilians* [4] jeweils eigene, von der Legalordnung unabhängige Typen juristischer Literatur zu den orts- und zeittypischen Regelungsproblemen, die jedoch auch Ausdruck einer zunehmenden Spezialisierung und Provinzialisierung der Rechtswissenschaft sind. Trotz weiterbestehender wechselseitiger Einflüsse wurde der – bislang mittels der Großkommentare verklammerte – einheitliche europäische juristische Diskussionsraum ab dem 17. Jh. territorialisiert und durch neue nationale Schulen der Interpretation des römischen Rechts ersetzt, etwa in Deutschland mit dem auf Samuel Stryk zurückgehenden *Usus modernus pandectarum* (1690-1712). Auch differenzierten sich im Verlauf des späten 17. Jh.s die neuen Wissenschaften vom öffentlichen Recht (Publizistik), Handelsrecht oder Strafrecht aus dem im MA noch universal einschlägigen römischen Recht aus ([3], 74-82; 253-269). Von der mit dem römischen Recht operierenden Legistik erwartete man demzufolge nur mehr Aussagen zum Privatrecht.

Obwohl von derselben römisch-rechtlichen Textgrundlage ausgehend, setzten die Schriften der neuzeitlichen Legistik in ihren individuellen landestypischen Ausprägungen andere Akzente

als die ihrer mittelalterlicher Vorgänger. Breiteren Raum nahmen zum einen Überlegungen zu Befugnissen, vor allem der Gesetzgebung, und zur Stellung der Fürsten allgemein ein – sei es der Könige, des Kaisers oder der deutschen Landesfürsten. Das neue Konzept der Souveränität konnte mit Belegen wie *princeps legibus solutus est* (Dig. 1.3.31; «Der Fürst ist von den Gesetzen unabhängig»; vgl. Absolutismus) oder *quod principi placuit, legis habet vigorem* (Dig. 1.4.1; «Die Entscheidung des Fürsten hat Gesetzeskraft») römisch-rechtlich fundiert werden.

In allen europäischen Ländern musste zum anderen durch die Rechtswissenschaft geklärt werden, in welchem Verhältnis das *ius commune* zu den immer zahlreicher werdenden neuen Partikularrechts-Quellen stand – Entscheidungen von Obergerichten, fürstlichen Gesetzen und Erlassen, Rechtsaufzeichnungen in der Form von *coutumes*, Weistümern, Statuten und Gewohnheiten, deren Verschriftlichung ihrerseits meist von universitätsgelehrten Juristen veranlasst und von legistischen Konzepten beeinflusst war. Im Ergebnis sollte das *ius commune* subsidiär gelten. In der zeittypischen Differenzienliteratur wurden die regionalen Rechte an der Leitlinie des *ius commune* gemessen und Unterschiede zu diesem wie auch innerhalb der Rechtsquellen des *ius commune*, etwa zwischen Feudalrecht, römisches Recht und Kirchenrecht, herausgearbeitet.

Legisten machten des Weiteren die römisch-rechtlichen Kategorien auch für neue Rechtsfragen fruchtbar. So konnten spanische Legisten Hand in Hand mit Theologen und Kanonisten der sog. Rechtsschule von Salamanca die Stellung der heidnischen Indianer oder die Eigentumsverhältnisse und Verwaltungsprobleme in der Neuen Welt mit den juristischen Werkzeugen der universitären Legistik erörtern ([5], P. 264-277).

Literatur

1. Duck A. De usu et autoritate juris civilis romanorum per dominia principum christianorum, 1653.
2. Savigny von F.C. Geschichte des römischen Rechts im Mittelalter. 6 Bde. 1815-1831.
3. Birocchi I. Alla ricerca dell'ordine. Fonti e cultura giuridica nell'età moderna, 2002.

4. Coing H. Das Schrifttum der engl. Civilians und die kontinentale Rechtsliteratur zwischen 1550 und 1800 // *Jus Commune* 5. 1975. S. 1-55.
5. Barrientos Grandon J. La literatura jurídica indiana y el ius commune // J. Alvarado (Hrsg.). *Historia de la literatura jurídica en la España del antiguo regimen*. Bd. 1. 2000. P. 199-285.
6. Krynen J. L'encombrante figure du légiste. Remarques sur la fonction du droit romain dans la genèse de l'État // *Le débat* 74. 1993. P. 45-53.
7. Krynen J. Le droit romain «droit commun de la France» // *Droits. Revue française de théorie, de philosophie et de culture juridique* 38, 2005. P. 21-35.
8. Leroyer A.-M. Art. Légistique // D. Alland / St. Rials (Hrsg.), *Dictionnaire de la culture juridique*, 2003. P. 922-924.
9. Weimar P. Zum forschungsgeschichtlichen Ort und zum wissenschaftlichen Auftrag der Arbeitsgruppe «Legistik» // *Jus Commune* 4. 1972. S. 28-50.

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВИСТИКА
Philology and Linguistics

УДК 811.112.2

*Н.А. Антропова
Забайкальский институт
предпринимательства
Сибирского университета
потребительской кооперации
г. Чита, Россия*

**ФЕМИНИСТСКАЯ КРИТИКА ЯЗЫКА
И ЗАКОНОТВОРЧЕСТВО**

В Германии феминистская критика языка не только способствовала антисексистскому реформированию немецкого языка, но и оказала существенное влияние на государственную языковую политику, в том числе, на национальное законотворчество.

***Ключевые слова:** гендерные асимметрии в языке, языковой сексизм, феминистская критика языка, языковая политика, национальное законотворчество, антисексистское реформирование языка.*

*N.A. Antropova
Zabaikalsky Entrepreneurship
Institute of Siberian University
of Consumer Cooperatives
Chita, Russia*

**FEMINIST CRITICISM OF LANGUAGE
AND LAWMAKING**

In Germany the feminist criticism of language not only promoted anti-sexist reform of German language, but also had a significant impact on the state language policy, including national lawmaking.

***Keywords:** gender asymmetry in language, linguistic sexism, feminist criticism of language, language policy, national lawmaking, anti-sexist reform of language.*

В последнее время много говорят о таких характерных парадигмальных особенностях современной лингвистики, как экспансионизм, антропоцентризм, функционализм. Все эти черты особенно наглядно, на наш взгляд, проявляются в феминистской лингвистике, которая «вторглась» в жизнь общества, заставив его пересмотреть некоторые свои позиции в отношении использования языка: речь идет об устранении гендерных асимметрий в языке как проявлении женской дискриминации. Данная проблема касается использования языка на разных уровнях, в том числе бытовом, в СМИ, в административно-правовой сфере. Поскольку право сегодня играет всё более значимую роль в нашей жизни, нас заинтересовала прежде всего правовая постановка вопроса. В связи с этим мы поставили перед собой цель – на примере отдельно взятой страны показать, как феминистская критика языка может повлиять на государственную языковую политику в целом и на национальное законодательство, в частности.

Мы выбрали для примера Германию, поскольку в этой стране критические замечания и требования феминистской лингвистики нашли отклик на государственном уровне и были признаны правомерными не только представителями феминистского движения, но и многими видными общественными и государственными деятелями.

В качестве первых ответных мер на феминистские требования в области языковой политики можно рассматривать разработку общих директив по несексистскому использованию немецкого языка. Первый документ такого рода был представлен Ингрид Гюнтеродт (I. Guentherodt) ещё в 1980 г. Второй, получивший название «Больше женщин в язык» (Mehr Frauen in die Sprache), был разработан в 2000 г. Фридерикой Браун (F. Braun) по поручению Министерства юстиции земли Шлезвиг-Гольштейн. Однако наиболее значимым практическим руководством стал подготовленный Зигридом Мюллером (S. Müller) и Клаудией Фукс (C. Fuchs) по поруче-

нию магистратуры г. Франкфурта на Майне «Справочник по несексистскому употреблению языка в официальных текстах». В 1993 г. немецким отделением ЮНЕСКО были изданы профеминистские рекомендации «Язык для обоих полов: Директивы для несексистского употребления языка», составленные М.Хеллингер (M.Hellinger) и К.Бирбах (Ch. Bierbach). Следует отметить, что в период с 1992 по 1995 гг. появились аналогичные директивы в других немецкоязычных странах, в частности, в Австрии, Швейцарии, Лихтенштейне [4, с. 182].

Основная цель всех директив состояла в том, чтобы идентифицировать сексизм в языке и на этой основе предложить такие альтернативные варианты употребления языка, которые не были бы дискриминационными по отношению к женщинам. В качестве целевой группы рассматривались лица, которые профессионально и/или официально имели дело с письменным и устным языком, обучали языку в учебных заведениях разного уровня, несли язык в массы через СМИ, издательства и т.п.

В 1980 г. в Германии был принят закон, закрепивший в немецком трудовом законодательстве директиву 76/207 Совета ЕЭС от 9 февраля 1976 г. по реализации принципа равноправия женщин и мужчин, касающегося найма на работу, профессионального образования, карьерного роста, условий труда и достижения социального статуса. В июле 1985 г. бундестагом была ратифицирована и приобрела силу закона действующая с 1977 г. Международная конвенция об устранении всех форм дискриминации женщин. А в 1988 г. в бундестаге проводились слушания по поводу оформления текстов законов и официальных документов. Гендерная асимметрия в языке, ущемлявшая права женщин, была признана негативным фактором [1].

Феминистская критика языка, которая достигла своего апогея в 70-е годы, привела спустя два десятилетия к тому, что в Германии тексты юридических документов были переформулированы. В этой связи следует отметить, что дискриминационное положение женщины в языке имело в прошлом свои отголоски в правоприменительной практике. Так, фор-

мулировка Закона от 1861 г. «депутатом ландтага выбирается тот, кто ... (als Landtagsabgeordneter ist jeder gewählt, der ...)» имела негативные политические последствия: когда в 1912 г. в ландтаг города Böhmen была избрана женщина, ей пытались отказать в праве быть членом ландтага, поскольку в законе речь шла о нём (мужчине), но не о ней (женщине) [3, с. 325]. Аналогичная ситуация возникла в Швейцарии, когда женщинам пытались отказать в праве голосования только потому, что в законе о выборах речь шла о швейцарцах (Schweizer), а не о швейцарках (Schweizerinnen) [2, с. 266]. Закон, таким образом, толковался прямолинейно, причем в угоду мужчинам, лишая женщину политических прав.

Как показывает практика, язык может ограничивать восприятие информации и даже её искажать. Язык права подтверждает данный постулат. Так, выражение *Väter des Grundgesetzes* *отцы Основного закона* (речь идет о конституции Германии) не отражает реальность, т.к. среди разработчиков были четыре женщины. В связи с чем, в 90-е годы прошлого века это выражение было заменено другим – более справедливым по своей сути: *Gründeväter und -mütter* *отцы и матери-основатели*. Широко употребляемое в 70-е годы существительное *Studenten* *студенты* в административно-правовой сфере в 90-е годы уступило место субстантивированному причастию *Studierende* *учащиеся*. А выражение *Doktormutter* стало употребляться параллельно с *Doktorvater* для обозначения научного руководителя-женщины [3, с. 73].

Многие сегодняшние немецкие законы, равно как и лежащий в их основе язык, датируются XIX веком, когда женщины были исключены из большинства публичных сфер, не имели права голоса и были лишь частично дееспособны. Правовой и административный язык соответствовал реальному положению вещей. Поэтому в административно-правовой сфере в принципе не существовало таких понятий как *Wählerin* *избирательница* и *Ministerin* *министр-женщина* (кстати сказать, в русском языке в отношении министров-женщин такое положение сохраняется).

Благодаря феминистской критике языка немецкий правовой язык в XX в. претерпел существенные изменения. Это подтверждает сравнительный анализ отдельно взятых документов: Если Закон об акушерках 1985 г. гласил: *Der Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit wird ermächtigt ...*, то в том же законе от 1997 г. наименование *федеральный министр* заменено собирательным понятием *федеральное министерство* (*das Bundesministerium*). Равным образом *федеральный министр юстиции* заменен на *федеральное министерство юстиции* в Законе о конституционном суде ФРГ. Комитет выборщиков бундестага (*Wahlmännnerausschuss des Bundestages*) получил новое название *Mitglieder des Wahlausschusses* члены центральной избирательной комиссии, в результате чего маскулинное выражение *Wahlmänner* уступило место гендерно нейтральному *Mitglieder*. В 1991 г. федеральное правительство поддержало инициативную группу и высказалось за использование в официальном языке существительного *Amtfrau* вместо выражения *der weibliche Amtmann*. Оно также высказалось за использование других гендерно нейтральных формулировок. Так, впоследствии существительное-сращение *Antragsteller* было заменено пассивной конструкцией *Der Antrag wird gestellt von ...* [Там же].

Значительное влияние на употребление языка в 80-90-х гг. оказывало издательство Duden. Так, Duden в 1980 г. называет *чиновника* существительным *Amtmann* независимо от того, имеется в виду мужчина или женщина. В 1986 г. в Словаре появилось фемининное существительное *Amtmännin*, а в 1991 г. – наименование *Amtfrau*. Неслучайно в 1986 г. федеральное правительство предписало высшим органам власти использовать в будущем для обозначения женщин-госслужащих либо существительное *Amtmännin*, либо *Amtfrau*, в то время как считать недопустимым использование слова *Amtmann* в отношении женщин.

Путь к сегодня общепринятому способу выражения женской соотнесенности в терминологии можно проследить и на примере существительного, обозначающего *женщину*,

работающую в коммерческой сфере: (der weibliche) Kaufmann > Kaufmännin > Kauffrau.

В соответствии с феминистскими рекомендациями, поддержанными ЕЭС, в 1980 г. §§ 611a и b, а также § 612 Гражданского кодекса ФРГ были пересмотрены. Теперь согласно закону обязательным становится равное отношение к мужчинам и женщинам при подписании трудовых соглашений, объявлении вакансий, вознаграждении и т.д. Начиная с этого времени, в «Законодательном вестнике» и «Классификаторе профессий» указываются не только мужские варианты (прежде под ними подразумевались оба пола) наименований профессий, специальностей и должностей, но и их женские аналоги. Позднее, с 18 ноября 1989 г., и в Законе о профессиональном образовании стали приводиться женские наименования квалификаций наряду с мужскими [4, с.187].

Действовавшая при бундестаге с 1990 по 1993 год рабочая группа «Rechtssprache» (Язык права) занималась правовым регулированием в области наименований профессий, должностей и должностных функций по признаку пола. Её рекомендации были одобрены бундестагом 15 января 1995 г. Теперь согласно предписаниям в административном языке не должны использоваться маскулинные наименования на *-mann* в отношении женщин. Вместо них рекомендовано употребление обозначений на *-frau* или гендерно нейтральных выражений типа *Ersatzperson* (вместо *Ersatzmann*). Появились ранее неупотребительные образования на *-in* (*Richterin* женщина-судья), а также фемининные формы для обозначения титулов (*Magister магистр-мужчина* / *Magistra магистр-женщина*) [Там же]. Здесь следует указать, что не все рекомендованные способы написания имен лиц подходят для юридического языка. Так, написание с заглавным *I* внутри слова исключается, поскольку не имеет точного устного эквивалента.

Гендерно справедливые формулировки сегодня можно повсеместно наблюдать в объявлениях о вакансиях на рынке труда, хотя прежде они были весьма редки. Ситуация резко изменилась, когда кодификация языкового равноправия на-

шла свое отражение не только в Гражданском кодексе, как это было отмечено выше, но и в Федеральном законе о госслужащих (§§ 3, 8). В соответствии с требованием о соблюдении равноправия полов на языковом уровне принцип сплиттинга стал широко использоваться в объявлениях о найме работников. Ср.: Stellenangebot: Logopädin/Logopäde, Atem-, Sprech- u. Stimmlehrer/in; Diplom-Pflegepädagogin/ Diplom-Pflegepädagoge oder Lehrerin/Lehrer für Pflegeberufe; Rechtsanwalt / Rechtsanwältin [<http://www.backinjob.de/>].

Реформа семейного права 1976 г. в унисон феминистским требованиям устранила необходимость брать фамилию мужа при заключении брака, теперь супруги вправе сами решать, чью фамилию взять как общую. Причем фамилия может быть двойной не только у женщины, но и у мужчины.

В немецкоязычных странах был принят целый ряд законодательных актов, поддерживающих и пропагандирующих введение и употребление специализированных наименований для лиц женского пола. Так, в Федеративной Республике Германии в настоящее время действуют в целом 16 государственных директив по языковому упорядочиванию гендерных отношений, из них две директивы Федерации и 14 директив земель. Однако, две федеральные земли (Bremen и Mecklenburg-Vorpommern) до сих пор не создали собственного регулирования, поскольку считают феминистскую критику языка и требование упорядочить языковое употребление в повседневной, административной и правовой сферах выражением женских капризов, явлением моды и поэтому недостойными внимания. Между тем почти 80 % опрошенных (734 человека) выступают за гендерно справедливое преобразование юридического языка. Так, большинством голосов были отклонены маскулинные формулировки в Законе о страховании на случай необходимости постоянного ухода (Pflegeversicherungsgesetz) [3].

В заключение следует отметить, что не только в Германии, но и в других западных странах результатом феминистской критики языка стали антисексистские изменения языковой нормы. В значительной степени этому способствовали

рекомендации Комитета министров Совета Европы об устранении сексизма из языка (On the Elimination of Sexism from Language) от 21 февраля 1990 г., в которых было признано существование взаимосвязи между языком и социальными установками в обществе.

Литература

1. Горошко Е. И. Гендерная проблематика в языкознании // Введение в гендерные исследования. Харьков, СПб., 2001. С. 508-543.
2. Braun F., Gottburgsen A., Stahlberg D., Sczesny S. Können Geophysiker Frauen sein? Generische Personenbezeichnungen im Deutschen // Zeitschrift für germanistische Linguistik. 1998. № 26. S. 265-283.
3. Eichhoff-Cyrus K.-M. Neues Recht: Sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter vor dem Gesetz // Muttersprache. Jahrgang 112. 2002. № 4. S. 324-336.
4. Klann-Delius G. Sprache und Geschlecht. Stuttgart : Verlag J.B. Metzler, 2005. 230 S.

УДК 81:002

*А. С. Брагин, С.В. Гречишкина, Линь Хоу
Забайкальский государственный университет
г. Чита, Россия-Китай*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ЛИДЕРА РОССИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЕ КИТАЯ

Целью исследования является установление набора языковых средств, с помощью которых формируется образ В. В. Путина в китайских СМИ. Материалом исследования послужили публикации в китайских онлайн-изданиях, появившиеся в период президентских предвыборных кампаний 2004 г. и 2012 г. в России и в течение небольшого периода после них. Основными методами исследования служат лингвостилистический, контекстный и сравнительный виды анализа.

***Ключевые слова:** образ, китайские СМИ, межкультурная коммуникация, политический лидер, языковые средства.*

*A.S. Bragin, S.V. Grechishkina, Lin Hou
Zabaikalsky State University
Chita, Russia-China*

LANGUAGE MEANS OF FORMATION OF RUSSIAN LEADER IMAGE IN MODERN CHINA PRESS

The aim of this research is to define language units which are used to create the image of V.V. Putin in Chinese mass media. Online articles in the Chinese language published within the periods of presidential elections in 2004 and 2012 and soon after them serve the material for the research. The main research methods are context, comparative, linguistic and stylistic types of analysis.

***Keywords:** image, Chinese mass media, intercultural communication, a political leader, language units.*

Нельзя назвать исследование, посвящённое формированию образа политического лидера, новым. Среди российских исследователей, занимающихся рассмотрением роли

журналистики в формировании образа политика, можно отметить В. П. Комиссарова, Н. Ю. Кравченко, И. В. Волкову, В. В. Клименко, Л. Т. Сафразьян, Л. М. Матвееву, М. Д. Замскую и др. Однако до сих пор исследования проводились в основном на материале либо региональных русско-язычных, либо англо- и немецкоязычных СМИ. Данная работа – одна из первых, которая выполнена на материале китайских СМИ. Актуальным представляется исследование средств создания образа лидера России именно в китайских СМИ, поскольку эта страна-сосед играет огромную роль в политической и экономической жизни России.

Понятие «образ» является ключевым в нашем исследовании. Изучению данного понятия посвящено немало работ. Э.С. Азнаурова, например, полагает, что образ – это наглядное представление о каком-либо факте действительности, неадекватное отражение явлений и предметов, в которых сознательно отобраны те их признаки, через которые возможно передать данное понятие в конкретно-изобразительной форме [1, с. 326]. Одна из естественных потребностей человека – стремление составить общее, целостное представление о мире, в котором он живет. Оно позволяет человеку яснее увидеть сущность той действительности, с которой он непосредственно связан, а также глубже понять значение и её ценность, а также ценность той деятельности, которой он занят. Поэтому в разнообразных представлениях и знаниях человека, которые он приобретает в течение своей жизни, наряду с конкретными или специальными образами присутствуют также и обобщенные представления, универсальные знания, придающие его деятельности известную долю осмысленности, целеустремленности и устойчивости. Образ является эхом чего-то свершившегося, состоявшегося, предполагает не только наличие действия, но также и восприятия, где оно и проявляется. Он является неким отражением в сознании человека. Образ бывает одновременно субъективным и объективным. Если образ в сознании когда-то возникает, то он приобретает относительно самостоятельный характер и играет активно-действенную роль в поведении человека.

Образ формируется в сознании людей на основе воспринятой ими информации из различных источников. Изначально образ принадлежит сознанию журналиста, который подготавливает материалы для СМИ. Известно, что образы сознания могут овнешняться среди прочего языковыми знаками [5, с. 41]. Согласно своему усмотрению журналист отбирает языковые средства для создания подобного или изменённого образа в сознании читателей. Можно утверждать, что языковые средства, используемые в СМИ, не только овнешняют образы сознания журналиста, но также играют роль в формировании вторичного образа в сознании читателя.

Вслед за Л.В. Матвеевой и М.Д. Замской под «образом политического лидера» мы будем понимать «сложный социально-психологический феномен, в котором отражена совокупность его реальных личностных характеристик, а также качеств, сформированных его деятельностью, средствами массовой информации, политической рекламой на фоне соответствующих стереотипов массового сознания» [8, с. 330]. Для своего исследования мы выбрали материал, появившийся в китайских СМИ во время предвыборных президентских кампаний 2004 и 2012 гг. Объясняется это тем, что китайское медиaprостранство было в это время насыщено сообщениями о деятельности Путина.

Очень важным для России является создаваемый в китайских СМИ образ лидера нашей страны. От того, насколько положительным или отрицательным представляется этот образ, зависит продуктивность международных отношений. В нашем исследовании мы исходим из того, что чтение текстов, а также просмотр телепередач, созданных представителями других культур – это один из видов межкультурной коммуникации. В текстах и передачах зафиксированы культурные, национально-специфические особенности вербального и невербального поведения того или иного этноса. Совокупность текстов, созданных и функционирующих в лингвокультурной общности, можно понимать как модель этой общности [4, с. 5]. Непонимание при межкультурном общении может быть следствием несовпадения образов сознания коммуни-

кантов [3, с. 58], в нашем случае – сознания журналиста и читателя. Межкультурная коммуникация – трудный и важный процесс в современном мире. Данный процесс – неотъемлемая часть глобализации мира, катализировавшей процессы взаимодействия между Китаем и Россией в сфере общественной и культурной жизни.

Известно, что «удачно сконструированный образ рождает мощный психоэстетический фон. Имплицитно отражая вкус автора, он способен пробуждать внимание аудитории, вовлекать её в активное взаимодействие» [2, с. 37]. То, насколько положительным будет интерес китайцев к россиянам, насколько продуктивным будет наше взаимодействие, во многом зависит от создаваемого образа лидера нашей страны в китайских СМИ.

Теперь перейдём к конкретным средствам формирования образа. «Выбор языковых средств в масс-медийном дискурсе, как правило, связан с оценкой, имеющей целью воздействие на адресата, с системой ценностной ориентации, когда на первый план выступают концептуальные, образные и эмоциональные характеристики» [7, с. 39]. С этим утверждением согласуются слова Г.Я. Солганик о том, что, «сообщая новость, анализируя действительность, в том числе политическую, СМИ так или иначе, в более или менее эксплицитной форме призваны характеризовать освещаемые явления с точки зрения интересов общества или его отдельных групп, т. е. дать им социальную оценку» [8, с. 20]. Оценка во многом идеологически задана. Гипотезой нашего исследования является утверждение о том, что китайские СМИ в основном положительно оценивают деятельность Путина и, соответственно, создают положительный образ лидера нашей страны. Связано это с деятельностью Путина по укреплению отношений с Китаем и его поощрением интенсивного экономического взаимодействия двух стран.

Статьи о Путине обозначенного нами периода тематически ограничены. В основном они посвящены политическому, экономическому и культурному отношению между двумя странами. Отсюда обилие слов, связанных с этой тематикой.

В статьях о Путине часто используются тропы, яркие языковые средства оценки. Забайкальские исследователи отмечают важную роль в языке китайской прессы таких языковых средств, как сравнение и метонимия [6, с. 63]. Например, в статье «□□□□□□□□□□», вышедшей через полгода после выборов можно найти следующее сравнение:

Его уровень поддержки меняется как на американских горках [9].

В этой же статье можно найти пример метонимии:

Путин в третий раз стал хозяином Кремля [9].

Однако, по нашему общему замечанию, в подавляющем большинстве случаев в статьях употребляется метафора. Статьи ими насыщены. На одну статью иногда приходится по несколько метафор. Рассмотрим некоторые примеры:

1. железный характер [9].

2.

Путин не сразу начал размахивать «дубинкой» перед оппозиционерами [9].

3.

«...» это обеспечило реформу российской обороны, а также добавило Путину оценку в политическую «зачётную книжку» [9].

4.

Дипломатическая чаша России склонилась к Востоку АТР [9].

5.

Россия все больше сливается с рынком АТР [9].

6.

Россия пытается привлечь к себе внимание, дуя в горн [9].

7.

Ветер развития экономики Дальнего Востока России дует с восточной стороны [9].

8. 2012

После 2012 года Путин использовал разные методы управления «судном» российской экономики [9].

9.

Сегодня происходит битва между старой и новой экономической системами [9].

10.

Путин считает Америку паразитом [10].

11.

После получения «короны» победы, ему предстоит еще более тяжёлая дорога [11].

12. “ ”

Россия откроет занавес экономического развития в Восточной части страны [12].

13.

«...» чтобы Россия играла главную роль на мировой сцене [13].

14. ‘ ’

Новая путинская эпоха [14].

15. “ ”

Путин является незнакомым политиком – черной лошадкой [15].

16. 2012

2012 год: в этом году президентом стал «новый» Путин, который отличается от старого [15].

17.

Россия встречает еще одного, нового Путина [15].

Пятнадцатый пример взят из статьи за 2012 год, где подробно описываются выборы президента России в 2004 году, когда у китайцев ещё не было сформировавшегося образа Путина, для них он был «чёрной лошадкой». В промежуточном периоде Путин предстал как человек с железным характером и волей, не идущим на уступки, как человек способный на жёсткие меры. В СМИ отмечалось негативное отношение Путина к США и особое его расположение к Востоку. В 2012 году преобладают заявления об обновлённом Путине из-за его новой победы в «гонке» за пост президента России с низкими процентами голосов.

При создании образа лидера России в китайских СМИ употребляются также устойчивые словосочетания, этимологически уходящие корнями в далёкое прошлое Китая. Рассмотрим некоторые примеры:

1. “ ” Новое правительство Путина не потерпит коррупции (– нулевая терпимость) [9].
2. Борьба Путина с коррупцией дала незамедлительный результат (– поставить шест и увидеть его тень (образное выражение, означающее «дать немедленный результат»)) [9].
3. Постоянно укрепляют отношения с АТР (– ни на минуту не останавливаясь, без передышки) [9].
4. Мы не будем торговаться в сфере политики (– добиваться послаблений, запрашивать и давать цену, торговаться) [10].
5. Попутный ветер наполняет парус [14].
6. Делать кирпичи без соломы (соответствует таким русским выражениям, как «даже самая искусная хозяйка не сварит кашу без крупы» и «без топора не плотник») [14].
7. Путин поддерживают из-за того, что он получил полное одобрение народа (– завоевать всеобщие симпатии) [16].

Употребление специфических языковых единиц, национально и культурно маркированных, позволяет приблизить предмет описания к читателю, создать образ Путина не как «чужого», а как «своего» человека. Насыщенность текстов метафорами и сравнениями делает образ лидера ярким, выразительным. На всём протяжении времени образ трансформировался. Сейчас мы видим, что идёт процесс очередного изменения.

Литература

1. Азнаурова Э.С. Очерки по стилистике слова. Ташкент : Фан, 1973. 403 с.
2. Ерофеева И.В. Язык современных СМИ: проблема миромоделирования // Гуманитарный вектор. 2012. № 4 (32). С. 34-41.

3. Марковина И.Ю. Метод установления лакун в исследовании этнопсихолингвистической специфики культур // Вопросы психолингвистики. М. : Ин-т языкознания РАН, 2004. № 2. С. 58-64.

4. Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Культура и текст. Введение в лакунологию: учеб. пособие. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2010. 144 с.

5. Тарасов Е.Ф. Языковое сознание // Вопросы психолингвистики. М. : Институт языкознания РАН, 2004. № 2. С. 34-47.

6. Цзоу Хун, Науменко С.В., Лю Цисян. Пресса Китая // Пресса стран мира. Чита : ЗабГГПУ, 2012. С. 44-66.

7. Язык средств массовой информации / Под ред. М. Н. Володиной. М. : Академический проект : Альма Матер, 2008. 760 с.

8. Язык СМИ и политика / Под ред. Г.Я. Солганика. М. : Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2012. С. 329-355.

Интернет-ресурсы:

9. http://news.xinhuanet.com/globe/201301/17/c_132109542.htm

10. <http://news.sina.com.cn/c/sd/2011-10-25/180123360621.shtml>

11. <http://news.sina.com.cn/w/2012-03-05/071724059739.shtml>

12. <http://news.qq.com/a/20120508/000338.htm>

13. <http://news.qq.com/a/20120508/000307.htm>

14. <http://news.qq.com/a/20120507/001076.htm>

15. <http://news.qq.com/a/20120507/000274.htm>

16. <http://www.people.com.cn/GB/guoji/1029/2391869.html>

УДК: 811.112.

*А.В. Грачёва
Тамбовский государственный
университет им. Г.Р. Державина
Тамбов, Россия*

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА ВОЗДУШНОЙ СТИХИИ В НЕМЕЦКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Статья посвящена исследованию метафорической репрезентации концепта воздушной стихии в немецкой картине мира. Проводится анализ метафор, а также их систематизация по метафорическим моделям.

Ключевые слова: *концепт, метафорическая репрезентация, метафорическая модель, сфера-источник, сфера-цель.*

*A.V. Gracheva
Tambov State University
named after G.R. Derzhavin
Tambov, Russia*

METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT 'NATURELEMENT LUFT' IN THE GERMAN WORLDVIEW

The article deals with the metaphorical representation of the concept 'Naturelement Luft' (nature element 'Air') in the German worldview. The analysis of metaphors and their classification according to the metaphorical models is carried out.

Keywords: *concept, metaphorical representation, metaphorical model, the scope of the source, the scope of the designation.*

METAPHORISCHE REPRÄSENTATION DES KONZEPTES ‘NATURELEMENT LUFT’ IM DEUTSCHEN SPRACHBILD

Es ist eine unbestreitbare Tatsache, dass die Kultur als Fortsetzung der Natur existiert und ihre besondere, der Natur selbst unbekannte Gestalt darstellt, in der die natürlichen Komponenten mit übernatürlichen, in der Kultur gefundenen Bedeutungen vereint werden [3].

Auf Grund der Untersuchung des oben angedeuteten Problems kann man feststellen, dass in der modernen Sprachwissenschaft das Interesse für die Forschung der Naturelemente ‘Erde’, ‘Wasser’, ‘Feuer’, ‘Luft’ als die wichtigsten Bestandteile der Kultur bedeutend gewachsen ist, da sie über eine immense semantische Potenz im Denken der Sprachträger verfügen. Die Sprachforscher betonen eine hohe Bedeutsamkeit der Naturelemente sowohl für das deutsche nationale Bewusstsein als solche, als auch für das einzelne Sprachindividuum. Das wird durch die Aufmerksamkeit der Autoren zu den Elementen als substanzielle Quelle bei der Erkenntnis der Welt durch die Sprachmittel bestätigt [1; 2; 4].

Wir haben uns mit dem Naturelement ‘Luft’ auseinandergesetzt, das eines der Hauptfragmente des deutschen Sprachbildes und die nationale Besonderheit der deutschen Sprachgemeinschaft widerspiegelt. Das Objekt der Natur Luft als eines der Naturelemente wird durch die Kultur in ein Objekt der Kultur umgewandelt und wird in der Sprachwissenschaft als Konzept erfasst. Das Konzept ‘Naturelement Luft’ umfasst eine vielfältige Existenz der Luft in einer Form von Bildern, die vielfältige kulturell-symbolische Bedeutungen hervorrufen und die in Form der Metaphern Ausdruck finden und das vorliegende Objekt sprachlich repräsentieren.

Die gedankliche Verarbeitung der Sprachmittel, die im Laufe der Sammlung und Analyse des sprachlichen Materials untersucht waren, hat vorgeführt, dass bei der Forschung des Naturelementes als eines Bestandteiles des modernen deutschen Konzeptfeldes eine bedeutende Anzahl der metaphorischen Einheiten

nachgewiesen ist, die zur verbalen Veranschaulichung des vorliegenden Objekts beitragen.

Bei der Sprachanalyse haben wir die Methode der kognitiven Modellierung verwendet: es waren die metaphorischen Hauptmodelle beschrieben, die die Erscheinungsformen des Objektes und ihre Komponenten widerspiegeln, zu denen das begriffliche Ausgangsgebiet (die Sphäre-Quelle), das neue begriffliche Gebiet (die Sphäre-Ziel) und die typischen für das vorliegende Modell Frames mit Slots gehören.

Nach der Analyse des sprachlichen Materials haben wir 6 metaphorische Modelle festgestellt, die durch die Sphäre-Quelle vereinigt sind: sie sind mit Hilfe der anthropomorphen (1), zoomorphen (2), morbiolen (3), militärischen (4), artefaktischen (5) und religiösen (6) Metaphern vorgestellt. Zum Beispiel:

Der Orkan zeigt sein aggressives **Gesicht**. Mörderischer Sturm-Tote in Florida [URL: <http://www.n-tv.de>] (1).

Da faucht er **wie ein wildes Tier** zum Schlüsselloch herein (K. Seilbold) [URL: <http://www.heilpaedagogik-info.de>] (2).

Der Orkan ist **wie eine Grippe** die sich auf der ganzen Erde sich verbreitet [URL: <http://forum.die-staemme.de>] (3).

Naturkatastrophe in den USA. Tornado-Serie löst AKW-Alarm aus. Ein Bild der Zerstörung bietet sich in Birmingham, der größten Stadt in Alabama. Ganze Straßenzüge sind verwüstet, Bäume wie Zahnstocher umgeknickt, massive Werbetafeln verbogen: **“Es sieht aus wie ein Kriegsgebiet”**, sagte eine ältere Frau, die einen großen Koffer die mit Schutt bedeckte Straße hinunterzieht [URL: <http://www.sueddeutsche.de>] (4).

Der Wind ist auch **ein Haus** (L. Walsdorf) [URL: <http://www.books.google.com>] (5).

Die republikanische Präsidentschaftsbewerberin Michele Bachmann sagte bei einer Wahlkampfveranstaltung, Hurrikan “Irene” und das jüngste Erdbeben an der Ostküste der USA seien **eine Botschaft Gottes** an die Politiker des Landes [URL: <http://www.bild.de>] (6).

Die entsprechende Analyse der im System der Sprache funktionierenden metaphorischen Modelle begründet die Feststellung der Entwicklungstendenzen der Weltanschauung des Volkes,

und zwar, gibt die Vorstellung der metaphorischen Gestalt des Naturelementes im deutschen sprachlichen Weltbild.

Inzwischen wird unter der metaphorischen Gestalt des Naturelementes ‘Luft’ die standfeste Vorstellung über das Objekt der Umwelt verstanden, die durch die metaphorischen Modelle strukturiert wird und über genaue Ähnlichkeit mit dem Original nicht verfügt. Unterdessen umfasst diese Gesamtheit von Metaphern ein “Ganzbild” von kulturspezifischen Assoziationen des Menschen.

Es ergibt sich eine Schlussfolgerung, dass bei der Beschreibung der metaphorischen Gestalt der Natur im deutschen Sprachbild der Welt die anthropomorphen Metaphern dominieren, und zwar als Personifikation, bei der Naturerscheinungen in der Gestalt der Menschen vorkommen.

Die bemerkenswerte Anzahl der anthropomorphen Metaphern zeugt davon, dass die Sphäre «lebendige Natur» als eine wichtige Quelle der Konzeptualisation der Wirklichkeit im deutschen Sprachbild erscheint.

Zum Beispiel: Der frische Wind **gleicht einem Arzt**, der uns von einer andauernden Krankheit heilt [URL: <http://forum.die-staemme.de>].

Die oben betrachteten Sprachmittel der Repräsentation des untersuchten Konzeptes lassen uns für die Ambivalenz der Wertung dieses Phänomens aussagen, also unserer Überzeugung nach wird das Luftelement sowohl als eine positive als auch eine negative Erscheinung wahrgenommen.

Einerseits, wird das Naturelement ‘Luft’ anhand von uns analysierten Sprachbeispielen als das feindliche, oft psychisch ungesunde Wesen konzeptualisiert, so dass die zukommenden Metaphern eine negative Konnotation aufweisen. Zum Beispiel: Orkan zeigt **mörderische Krallen**. Experten fürchten das Schlimmste. Das Orkantief “Joachim” könnte für **Verwüstungen** in Deutschland sorgen. Bernhard Mühr vom Institut für Meteorologie und Klimaforschung in Karlsruhe vergleicht das Tief sogar mit “Kyrill”, der Anfang 2007 für **massive Schäden** in Europa gesorgt hatte [URL: <http://www.spiegel.de>].

Andererseits, kann das Naturelement ‘Luft’ keine deutliche negative Einschätzung signalisieren oder positiven Eigenschaften demonstrieren, wie im folgenden Beispiel:

Der Mond von einem Wolkenhügel
Sah kläglich aus dem Duft hervor;

Die Winde schwangen leise Flügel

Umsausten schauerlich mein Ohr (J.W. von Goethe)

[URL: <http://gedichte.xbib.de>].

Tatsächlich **entpuppte sich der Orkan als Segen für die Artenvielfalt und grosse Entwicklungschance** für die durch Forstwirtschaft gebeutelte Landschaft [URL:<http://www.wahnerheide.net>].

Zusammenfassend kann man feststellen: das Konzept ‘Naturelement Luft’ stellt das bedeutsame Fragment der Wirklichkeit für das deutsche sprachliche Weltbild dar und wird bildlich und emotional (wie positiv, auch negativ) charakterisiert. Dank dieser Tatsache entsteht die Möglichkeit den universalen Begriff über das gegebene Konzept zu machen.

Литература

1. Бэ Сон Хен. Концепт ‘воздух’ в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 237 с.
2. Грачёва А.В. Структура концепта воздушной стихии ‘Naturelement Luft’ в немецкой языковой картине мира // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 9 (13). С. 268-274.
3. Красноярова Н.Г. Природа как концепт культуры [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». Выпуск 2006. URL: <http://www.omsk.edu> (дата обращения 12.10.2011).
4. Ливенец И.С. Концепт ВОЗДУХ в русском национальном сознании // Вестник Челябинского госуд. ун-та. 2007. № 5. С. 23-34.

О.В. Куликова, М.А. Захарова
Тамбовский государственный
университет им. Г.Р. Державина
Тамбов, Россия

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ТОПОНИМОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются проблемы ономастики. Особое внимание уделяется так называемым антропотонимам, которые образуются путем сложения основ антропонима и ойконима. Топонимы аккумулируют культурно-исторический опыт языковой общности. Данные лексические единицы принимают участие в процессах первичной и вторичной номинации.

Ключевые слова: ономастика, топоним, антропоним, ойконим, антропотоним, первичная номинация, вторичная номинация, сравнительно-исторический метод анализа

O.V. Kulikova, M.A. Zakharova
Tambov State University
named after G.R. Derzhavin
Tambov, Russia

CULTURAL AND HISTORICAL CONDITIONALITY OF GERMAN TOPONYMS

The article deals with the problem of onomastics. Special attention is paid to anthroponyms formed by the elements of an anthroponym and an iconym. Toponyms accumulate cultural-historical experience of the linguistic community. These lexical units take part in the processes of primary and secondary nomination.

Keywords: onomastics, toponym, anthroponym, iconym, anthroponym, primary nomination, secondary nomination, comparative-historical method

Как известно, ономастика традиционно делится на разделы в соответствии с категориями объектов, носящих имена собственные. Это антропонимика, топонимика, зоонимика, астронимика и проч. Объектом данного исследования являются ойконимы немецкого языка, выступающие в виде «ключей» к познанию культуры и исторического развития народа, населяющего территорию Германии. Под ойконимом понимается название любого населенного пункта. В задачи исследования входит выделение в топонимическом фоне Германии так называемых антропотонимов (отантропонимические топонимы), источником которых являются имена исторических деятелей, а также изучение истории возникновения имен и мотивов номинации.

Сегодня признается тот факт, что современный этап развития лингвистики отмечается всеобщим интересом к содержательной и функциональной сторонам языка. В центре внимания языковедов находится изучение не только внутренних, но и внешних связей языка с действительностью и самим субъектом. В. А. Маслова подчеркивает, что язык теснейшим образом связан с культурой, он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее [3, с. 9]. Идея антропоцентричности языка относится сегодня к ключевым в науке о языке.

Происхождение первых ойконимов тесным образом связано с потребностью субъекта описать место своего проживания. В топонимах данного типа отражаются особенности рельефа местности, природных и климатических условий проживания. Горы, реки, леса получили свое первое представление в языке. Ср.: *Ich wohne am hohen Ufer / Hannover, der Ort am Kiel / Kiel, vom tiefen Bach / Tiefenbach* и т. д. Город Ахен /Aachen (лат. aqua) связан с местом, на территории которого располагается множество термальных источников. Название города Кёсфельд / Coesfeld в федеральной земле Северный Рейн-Вестфалия буквально переводится как «поле на коровьем ручье», что свидетельствует о том, что жители данной местности занимались скотоводством [<http://de.wikipedia.org/wiki/Coesfeld>].

Выделяя социально-исторические ойконимы, форма которых включает имена людей как топооснову, необходимо отметить, что подобные имена собственные встречаются и в России, начиная от названий крупных городов, таких как Санкт-Петербург, Екатеринбург, и заканчивая названиями многочисленных деревушек и поселков, например, Алексеевка, Ивановка, Александровка и проч. Названия последних не соотносятся с именами известных исторических личностей. Возможно, их мотивация обусловлена именем основателя конкретного поселка. Так, на территории современного Донецка имеется поселение Александровка-Шидловка, названное в честь Александра Евдокимовича Шидловского, старшего сына основателя поселения [[http://infodon.org.ua/Селение Александровка](http://infodon.org.ua/Селение_Александровка)].

В Германии до эпохи Великого переселения народов существовал родовой строй, что отразилось в некоторых географических названиях. Имя главы рода, оформленное патронимическим суффиксом *-ing/ -ung*, закреплялось за названием всего рода, например, Валисунги – люди конунга Валиса [1, с. 10]. Названия мест поселения племен образовывались от этих родовых имен в форме дательного падежа множественного числа. Как известно, дательный падеж указывает на привязку к месту проживания. Так, в Германии имеются города Эппинген с первоначальным значением «у людей Эппо» (Erpingen), Зигмаринген «у людей Зигмара» (Sigmaringen) и др. Превратившись в топоформант, морфема *-ingen / -ungen* пережила распад общинно-родового строя и продолжала служить средством номинации в более поздние исторические эпохи: Гёттинген (Göttingen), Золинген (Solingen), Штралюнген (Strahlungen), Гёппинген (Göppingen), Тюбинген (Tübingen), Балинген (Balingen), Бёбблинген (Böblingen) и многие другие.

Мотивация формирования значения многих топонимов остается в настоящее время затемненной. Однако в отношении антропотонимов, топоосновы которых включают имена известных исторических личностей, можно провести сравнительно-исторический анализ, в результате которого открыва-

ется внутренняя форма топонима. Как отмечает Н.В. Ушкова, подобные антропонимы рассматриваются как семантическая база номинации, мотивирующая основа, определяющая производные языковые единицы по форме и содержанию, образуя вторичные значения, а также выступая в роли компонента сложных словообразовательных структур. Отношения производности обусловлены объектом первичной номинации, а именно, фактом соотнесения с конкретным лицом [6, с. 431]. Известный датский лингвист Отто Есперсен исследовал в своем фундаментальном труде «Философия грамматики» вопрос о подлинном значении имен собственных: «Казалось бы, имена собственные являются названиями, которые могут быть применены только к определенному конкретному лицу. «...» Рим — также имя собственное, но, кроме Рима в Италии, это название носят, по крайней мере, пять городов в Соединенных Штатах!» [2, с. 70]. О. Есперсен пишет, что название всегда коннотирует качество, по которому узнается его носитель, своими качествами отличающийся от других лиц. Если говорящий желает указать на конкретное лицо, он имеет в своем распоряжении специальное название — имя собственное, которое в конкретной ситуации будет понятно как обозначение этого лица. Иногда же говорящему приходится составлять из других слов сложное обозначение, достаточное для этой цели [Там же, с. 77].

Рассмотрим формирование и развитие специализированного значения антропотонима Карлсруэ (Karlsruhe). Согласно легенде, у маркграфа Карла III Вильгельма возникла в 1715 г. идея основать город в том месте, где он заснул, возвращаясь с охоты. Во время сна маркграфу приснился собственный город (нем. Ruhe «тишина, покой»). И впоследствии Карл был похоронен в этом городе в склепе церкви Согласия, на месте которой сегодня возвышается пирамида из песчаника, скрывающая гробницу Карла III Вильгельма и превратившаяся в символ города Карлсруэ.

Город Фридрихсхафен (Friedrichshafen) получил свое название в честь первого короля Вюртемберга Фридриха I, во время правления которого королевство экономически про-

цветало. Выявление специфических признаков, обеспечивающих этнокультурную маркированность номинации, позволяет дать объяснение семантическому содержанию производных топонимических единиц.

В начале 18 века герцог Эберхард Людвиг фон Вюртемберг планировал построить для себя дворец. Но в подражание остальным князьям в нем проснулось желание продемонстрировать свою абсолютную власть, построив вместо дворца город. Рядом с замком герцога были возведены здания в стиле барокко. В 1718 г. вокруг замка Людвигсбург (Ludwigsburg) вырос город с одноименным названием.

В 1573 г. в Нижней Саксонии был возведен город Аннабург (Annaburg), название которого связано с именем саксонской княгини Анны, покровительницы земли, помогавшей больным и слабым. «Мать Анна» собирала рецепты и знала толк в лекарствах, поэтому первая аптека в Саксонии появилась именно в Аннабурге [<http://saebi.isgv.de/> Sächsisches Staatsarchiv].

Некоторые антропотонимы объединяют в своем значении отличительный признак «святой». Например, немало чудесных историй связано с именем Святого Гоара. Согласно легенде, он мог вешать свою одежду на солнечный луч, как на обыкновенную веревку. Во времена правления короля франков Хильдеберта Гоар пришел на место будущего города молодым монахом и жил отшельником в пещере на Рейне. С разрешения епископа он проповедовал в местных сельских общинах. После смерти священника (около 575 г.) на его могиле было построено святилище, и место было названо его именем – Санкт-Гоар (St. Goar) [<http://books.google.de/SantGoar>].

Выше приведенные примеры демонстрируют тот факт, что в процессе вторичной концептуализации формируются семантические признаки, обеспечивающие производную номинацию по схеме: лицо – место. Это пространственные и культурные объекты, продукты созидательной, физической и духовной деятельности человека [6, с. 432].

Таким образом, изучение скрытого в ойконимах значения позволяет сделать вывод о том, что процесс номинации включает в себе не простую привязку исходного общего понятия к конкретному адресу, но таит более глубокую мотивацию, в которой отражается культура и история народа. Особую роль в качестве источника мотивации топонимической номинации выполняют при этом известные исторические личности и имена святых (агионимы), уникальные с позиции культуры в целом, и национальной культуры, в частности.

Литература

1. Арсеньева М. Г., Балашова С. П., Берков В. П., Соловьева Л. Н. Введение в германскую филологию : учебник для филологических факультетов. М. : Гис, 2000. 314 с.
2. Есперсен О. Философия грамматики. М. : Ком. книга, 2006. 408 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 208 с.
4. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М. : Наука, 1978. 198 с.
5. Соловьева Л. Н. Древние германцы и их языки. URL: <http://www.philology.ru>
6. Ушкова Н. В. Антропонимические концепты как основа вторичной репрезентации // Когнитивные исследования языка. Вып. VIII. Проблемы языкового сознания: мат-лы Междунар. науч. конф. 15-17 сентября 2011 г. М. : Ин-т языкознания РАН; Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2011. С. 430-433
7. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.
8. Tatsachen über Deutschland / Hrsg. vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Frankfurt/Main : Societäts-Verlag, 1998. 568 S.
9. Sächsisches Staatsarchiv – Hauptstaatsarchiv Dresden, Geheimes Archiv, Geheimer Rat, v.a. Bestand Handschreiben und Kopiale 509-527. URL: <http://saebi.isgv.de>

Интернет-ресурсы:

[http://infodon.org.ua/Селение Александровка](http://infodon.org.ua/Селение_Александровка)
<http://de.wikipedia.org/wiki/Coesfeld>
[http://books.google.de/Sant Goar](http://books.google.de/Sant_Goar)

*В.Е. Пожилова
Тамбовский государственный
университет им. Г.Р. Державина
Тамбов, Россия*

КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ НЕОЛОГИЗМЫ: ВОПРОСЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ

Статья посвящена проблемам идентификации нового слова, а также классификационным возможностям контекстуальных неологизмов. Представлена типология контекстуальных неологизмов по степени «необычности» формы новообразований.

Ключевые слова: *неологизм, контекстуальный неологизм, новообразование, классификация, семантический неологизм.*

*V.E. Pozhilova
Tambov State University
named after G.R. Derzhavin
Tambov, Russia*

CONTEXTUAL NEOLOGISMS: QUESTIONS OF IDENTIFICATION AND SYSTEMATIZATION

The paper discusses the problems of identification and systematization of contextual neologisms. The typology is based on unusual types of word-building.

Keywords: *neologism, contextual neologism, new word-building type, classification, semantic neologism.*

До сих пор в научном дискурсе по неологии тема идентификации и классификации неологизмов остается актуальной. Очень сложно дать как само определение неологизма, так и критерий, по которому можно определить, что встретившееся в тексте слово относится к неологизмам. То, что новое слово не зафиксировано в словаре, не может

служить признаком его новизны, так как, во-первых, словарная кодификация не может происходить синхронно с появлением новых слов, во-вторых, словарь не может вместить всех новых словообразовательных конструкций. Поэтому суждение о встреченной в тексте словообразовательной конструкции как новой остается до определенной степени интуитивным [1].

Занесение слова в словарь, по мнению М. Маусек, Е.В. Розен, В. Фляйшера и др., считается отрицательным критерием при выявлении неологизмов, так как словарная кодификация слова лишает его новизны. Однако нельзя утверждать и обратное.

В научной литературе встречаются различные классификации инноваций. Например, Е.В. Розен, М.Д. Степанова и др. выделяют три типа неологизмов [1; 2]:

- 1) собственно неологизмы;
- 2) новообразования;
- 3) семантические неологизмы.

Первые два типа неологизмов представляют собой слова, обладающие новой, не «зарегистрированной» в языке формой – новым звукорядом, новым морфемным и словообразовательным составом, причем собственно неологизмы обладают этими качествами абсолютно. К неологизмам первой группы относятся первозаимствования из других языков (*Internet, Shop*) и аббревиатуры (*IQ, VIP*). К новообразованиям относятся слова, составленные из известных слов и аффиксов в новых комбинациях (*Bierfitz, Hundesalon, Wärmemauer*).

Семантическим неологизмом называют обычно регулярное использование традиционного слова в каком-либо новом значении. Чаще всего такие неологизмы складываются в профессиональных и других сленгах [1; 2].

По морфемному составу неологизмы делятся на:

- 1) неологизмы первого порядка;
- 2) неологизмы второго порядка;
- 3) неологизмы третьего порядка [2;3].

Неологизмы, отличающиеся звучанием и необычным

морфемным составом, называются неологизмами первого ряда (*Internet, Online*). Такие новые лексические единицы участвуют в дальнейшем образовании новых слов, выступая в качестве одного из компонентов (*Web-Design, Internet-Cafe*).

Неологизмы, в состав которых, помимо известных морфем, входят новые, можно считать неологизмами второго порядка (*Babyschuhe, Campingtisch, City-Tasche*).

Неологизмы третьего порядка – это слова, состоящие целиком из известных морфем (*Fußproblem, Wirtschaftstitan, Wirtschaftswoche*).

М.Д. Степанова выделяет два типа неологизмов:

1) системные неологизмы, получившие более или менее широкое признание (сюда относятся «неологизмы, обозначающие новые реалии и образованные согласно всем системным требованиям языка») (*Verkehrshelfer, Ideenbuch, Kritikfähigkeit*);

2) окказиональные неологизмы, т. е. те, которые встречаются «единично в произведениях одного писателя» (*Traumstrandsbolero, Global-Player, Skifamilienmärchen*) [2, с. 8].

М. Матусек классифицирует неологизмы по степени «необычности» („*Auffälligkeitsgrad*“).

Автор выделяет следующие типы новообразований:

- 1) «скрытые» („*unauffällige Wortneubildungen*“);
- 2) «необычные» („*auffällige Wortneubildungen*“);
- 3) «сверхнеобычные» („*extra auffällige Wortneubildungen*“) [4].

Классификация контекстуальных неологизмов, предложенная М. Матусек, представляется нам наиболее полно учитывающей реакцию носителей языка на встречаемые в тексте новые слова.

Скрытые („*unauffällige*“) неологизмы – это слова, состоящие из известных читателю/слушателю элементов. Значение этих новообразований полностью подтверждается контекстом, например: *An dem schwarz-grünen Brummer auf der Nachbarblüte hatte die Wespe kein Interesse* [4, с. 39].

Контекстуальный неологизм *Nachbarblüte*
исследовательница рассматривает как скрытое
новообразование. Его значение находится в пределах
кодифицированного значения основного компонента *Blüte*.
Это значение конкретизируется прелексемой *Nachbar*. Таким
образом, значение неологизма *Nachbarblüte* прозрачно.
Читатель/слушатель может легко догадаться о нем, исходя из
значений компонентов. Контекст лишь подтверждает эту
догадку.

«Необычные» („auffällige“) неологизмы – это слова,
состоящие из известных читателю элементов, однако
значение этих новообразований полностью раскрывается
лишь в контексте. Данные новые слова привлекают к себе
внимание читателя необычным сочетанием известных
компонентов. В этом типе неологизмов часто
актуализируются коннотации, участвующие в создании
новообразования, например: *Aus dem Chaos blitzen Erinne-
rungsfetzen auf, Szenen eines kurzen Wespenlebens. Damals, ei-
ne Wespenewigkeit liegt zurück...* [4, с. 40].

Внимание читателя привлекает новообразование
Wespenewigkeit необычным сочетанием компонентов *Wespen*
и *Ewigkeit*. Лексема *Ewigkeit* имеет следующее
кодифицированное значение: „unendliche lange zeitliche Aus-
dehnung“ [3, с. 469]. А, как всем известно, осы живут очень
недолго, поэтому данный контекстуальный неологизм
вызывает у читателя/слушателя удивление и недоумение.
Раскрыть его смысл помогает контекст: *blitzen, Erinnerungsfetzen, Szenen eines kurzen Wespenlebens, damals*.
Следовательно, текстовое значение контекстуального
неологизма *Wespenewigkeit* звучит как „endliche kurze zeitliche Ausdehnung“.

Таким образом, значение необычных неологизмов тесно
связано с развитием смыслового содержания текста. Оно
раскрывается полностью лишь в контексте.

«Сверхнеобычными неологизмами» М. Матусек
предлагает называть метафорические новообразования.
Внимание читателя/слушателя в этом случае привлекается

необычным морфемным составом. Значение же контекстуальных неологизмов раскрывается как:

- 1) коррекция ожидания (“Erwartungskorrektur”);
- 2) контрдетерминация (“Konterdetermination”);
- 3) «двузначность» (“Ambiguierung”).

Коррекция ожидания происходит за счет экстралингвистических знаний читателя/слушателя. Свои экстралингвистические знания читатель/слушатель соотносит с информацией, полученной из текста, из всего этого он делает вывод о значении контекстуального неологизма.

«Контрдетерминация» заключается в том, что значение «сверхнеобычного» неологизма лежит вне кодифицированных значений его компонентов. Текстовое значение новообразования оказывается неожиданным и навязанным контекстом.

Некоторые контекстуальные неологизмы обладают двузначностью, которая продолжает свое бытование в дискурсе. Журналисты целенаправленно используют эту двузначность «сверхнеобычных» неологизмов для того, чтобы в сложной лексеме актуализировать одновременно два текстовых значения. В этом состоит особенность процесса «двузначности», например: *Das Design des Seins*.

Mein Elektriker oder mein Klimaanlage-mechaniker ist vielleicht gerade mit seiner dritten Frau in Acapulco. Vor dem Abend wird er ein Gläschen Designer- Mineralwasser schlürfen [4, с. 41].

„Designer-Mineralwasser“ – это «сверхнеобычный» неологизм. Непосредственно-составляющая этого новообразования *Mineralwasser* имеет словарное значение “Wasser einer Heilquelle mit Kohlensäure und Mineralien hergestelltes Getränk“ [3, с. 1018]. Детерминация этого компонента лексемой *Designer* вызывает у читателя/слушателя недоумение. Для расшифровки значения этого неологизма он выстраивает ассоциативный ряд и в конечном итоге приходит к выводу, что данный неологизм означает не напиток, а потребителя. Это подтверждается и заглавием

“Das Designer des Seins”. Итак, «сверхнеобычный» неологизм *Designer-Mineralwasser* представляет собой метафору, иронично характеризующую «маленького» человека, страстно желающего повысить свой социальный статус.

Таким образом, контекстуальные неологизмы представляют собой в самом общем виде акты сознательного речевого новаторства, заключающиеся в том, что для создания окказионализма автор либо использует непродуктивный словообразовательный тип, либо нарушает те ограничения, которые накладывает языковая система на тот или иной тип, т. е. вне всякого соответствия с существующими в языке словообразовательными моделями (типами) по окказиональным моделям (типам). Могут быть использованы также такие словообразовательные элементы, которые не известны или почти не известны языковой системе. В этой связи перспективным представляется комплексное изучение и описание не только лингвистического, но и экстралингвистического статуса новых слов, обладающих структурно-семантическими и когнитивными особенностями.

Литература

1. Розен Е.В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке. М. : Просвещение, 1992.
2. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка. М. : Высшая школа, 1985.
3. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 1990.
4. Matussek M. Wortneubildung im Text. Hamburg : Buske, 1994.

УДК 82.081 (8=6)

*Е. А. Принслик
Забайкальский институт
предпринимательства
Сибирского университета
потребительской кооперации
г. Чита, Россия*

МЕКСИКАНО-АМЕРИКАНСКАЯ ЖЕНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА 1980-2000-х гг.

В 1980-2000-е годы мексикано-американская женская литература переживает подъем. Наличие не только близкой проблематики, но и сходных художественных средств и приемов в произведениях писательниц дает возможность говорить о формировании собственной поэтики и эстетики чикана литературы.*

Ключевые слова: мексикано-американский, поэтика, гибридность.

*E.A. Prineslik
Zabaikalsky Entrepreneurship
Institute of Siberian University
of Consumer Cooperatives
Chita, Russia*

THE MEXICAN-AMERICAN WOMEN LITERATURE IN 1980-2000s

In the 1980-2000s the Mexican-American women's literature has enjoyed a boom. The presence of identical themes as well as the similarity of artistical devices in the works of the Mexican-American women-writers makes it possible to speak about the formation of the poetics and aesthetics of modern Chicana literature.

Keywords: Mexican-American, poetics, hybridity.

* «Чикано/а» (чикано – муж. р.; чикана – женск р.; чиканос – мн.ч.) – лицо из Мексики или мексиканского происхождения, проживающее в США. В работе термин используется как синоним понятия «мексикано-американец».

Известный критик Мария Эррера-Собек характеризует 1980-2000 годы как десятилетия «прочного утверждения» мексикано-американских писательниц на литературной сцене чиканос, время признания их таланта на национальном и международном уровнях [4, с.191]. Свидетельство тому – контракты с крупнейшими издательствами мейнстрима *Random House, Doubleday, Penguin Group*, присуждение многочисленных престижных премий за достижения в области литературы, заслуженное внимание критики и широкой читательской аудитории. В этот период увидели свет многие из ставших на сегодняшний день хрестоматийными произведений писательниц чикана. Это «Дом на улице Манго» / *The House on Mango Street* (1984) Сандры Сиснейрос, переведенная на десятки языков и проданная тиражом свыше двух миллионов экземпляров книга о личностном становлении юной мексикано-американки в одном из чикагских баррио. Слава и успех С. Сиснейрос были подтверждены и закреплены выходом в свет ее сборника рассказов «Ручей кричащей женщины и другие истории» / *Woman Hollering Creek* (1999) и романа «Карамелька» / *Caramelo* (2002). В числе других достижений чикана литературы указанного периода следует назвать романы «Письма Миксихуалы» / *The Mixquiahuala Letters* (1986), «Сапогония» / *Sapogonia* (1990) и «Так далеко от Бога» / *So Far From God* (1993) другой чикагской писательницы Аны Кастильо. Сборник рассказов «Мотыльки» / *The Moths and Other Stories* (1985) и роман «Под ногами Иисуса» / *Under the Feet of Jesus* (1995) принесли известность Елене-Марии Вирамонтес. В этот период опубликовала свои самые известные романы Денис Чавес – «Последняя в списке дежурных медсестер» / *The Last of the Menu Girls* (1986), «Лицо ангела» / *Face of an Angel* (1994) и «Любовь к Педро Инфанте» / *Loving Pedro Infante* (2001). В период 1980-2000 гг. создавали свои лучшие произведения Пэт Мора, Альма Лус Вильянуэва, Норма Канту, Люча Корпи, Черри Морага, Лорна Ди Сервантес и многие другие.

Отдельно стоит отметить известную работу Глории Ансальдуа «Пограничье: новая метиска» / *Borderlands/La*

Frontera: The New Mestiza (1987) – сложное гибридное повествование, «своеобразный стилевой, жанровый, дискурсивный коллаж» [3, с.215] –, которая внесла существенный вклад в понимание не только творчества чиканос, но и литературы других этнических субтрадиций США. Определяя себя и других писательниц чикана, Ансальдуа вводит понятие «новая метиска». Это личность, которая положительно воспринимает разные составляющие своей идентичности: этнические, культурные, лингвистические. Сознание новой метиски включает в себе огромный потенциал, позволяющий ей выходить за ограничительные рамки полярных дихотомий и бинарных оппозиций традиционного мировидения. Такая личность способна устанавливать мосты между представителями разных сообществ, для того чтобы совместными усилиями достичь политической и социальной справедливости.

Произведения женщин-авторов наметили новую траекторию развития современной мексикано-американской литературы. По словам известного критика Франсиско Ломели, писательницы чиканос «обогатили общий американский литературный ландшафт новыми голосами, темами и перспективами» [5, с. 77]. В работах мексикано-американских писательниц находят воплощение актуальные для литературы мультикультурализма темы иммиграции, ассимиляции, поиска идентичности, преодоления существующих в доминирующей культуре стереотипов относительно представителей этнических меньшинств, культурной памяти и сохранения богатого наследия предков. Вместе с тем, проблематика, поднимаемая мексикано-американской женской литературой, обусловлена тем положением, которое чикана занимает в американском социуме и внутри своей этнической общины. По словам Т. В. Воронченко, этот опыт отмечен «двойным угнетением» [1, с.163]: чикана – не только представительница этнического меньшинства, но имеет и более низкий по сравнению с мужчинами социальный статус. Поэтому в художественном воплощении характерных для мультикультурной литературы тем, авторы чикана переносят акцент с острой социально-политической проблематики на сферу внутренних

переживаний женщины: потребность личной свободы, независимость, преодоление патриархальных стереотипов и установок, ограничивающих возможности самореализации. Так, используя в своих произведениях триаду женских архетипов мексикано-американской культуры – Деву Гваделупе, Ла Йорону и Ла Малинче – авторы чикана предлагают новое, иногда диаметрально противоположное традиционному прочтение этих образов. На повестке дня остаются и традиционные для женской литературы темы любовных отношений, семьи, материнства.

Одной из характерных особенностей мексикано-американской художественной прозы является лингвистическая гибридность. Так, украинский филолог Н. Высоцкая обращает внимание на «интересную игру на двух языках, английском и испанском», которая имеет место в чикано/а литературе. Подобное сочетание разных языков не только придает этнический колорит повествованию, но и позволяет перейти из одного культурного пространства в другое. Сегодня принадлежность, по крайней мере, двум культурам и билингвизм считаются самими чикано «уже не ограничением, как раньше, а достоянием, богатством» [2]. В целом, правильное будет говорить лишь о вкраплениях испанских слов в английский текст, доля которого в произведениях чикано/а авторов, безусловно, превалирует. Это объясняется рядом причин: существование в условиях доминирующей англо-американской культуры, образование, полученное в американских школах и университетах, стремление выйти на более широкую англо-говорящую читательскую аудиторию. Не может быть сброшен со счетов и вопрос коммерческого успеха, одним из условий которого является работа на английском языке – лингва-франка культуры глобализации.

Гибридность как характерная черта мексикано-американской художественной словесности проявляется не только на языковом уровне. Говоря о «новаторском», «экспериментальном» характере работ многих признанных писательниц чикана, чье творчество увидело свет в середине 1980-х, Э. Мерманн-Йозвиак подчеркивает гибридный харак-

тер нарратива, сплав поэзии и прозы, автобиографии и эссе, мифа и истории, смешение английского и испанского языков [7, с.1]. Подобный эклектичный стиль повествования является сознательным выбором большинства авторов-чикана, многие из которых имеют университетское филологическое образование и хорошо знакомы с теоретическими особенностями современного литературного процесса*. Так, в одном из интервью Сандра Сиснейрос прямо говорит об этом: «Мне не интересно линейное повествование в романе ... Меня привлекает все то новое, что происходит сегодня с литературой».

Созвучным выводам Э. Мерманн оказывается и заключение автора монографии о современной чиканской литературе Д. Мэдсен: «Творчество современных мексикано-американских писательниц является новаторским. Их литературный стиль отмечен гибридностью и условностью. Для выражения кросс-культурных идентичностей используется лингвистическое переключение кодов, а вместо последовательного линейного повествования – ассоциативная логика. Если говорить кратко, это литература, которая отражает пограничье женщины-метиски» [6, с.37].

Писательницы-чикана создают героинь, многими из которых жизнь воспринимается фрагментарно, в виде несвязанных между собой образов или эпизодов, эти женщины лишены оснований для воплощения единого цельного видения своей жизни. Чиканос выражают чувство

* Как и многие современные писатели Соединенных Штатов – представители и старшего, и младшего поколений – Дж. Барт, К. Маккарти, Д. Делилло, П. Остер, М. Каннингем, Дж. С. Фокс – писательницы чикана имеют университетское образование и опыт преподавания в высших учебных заведениях США. Они являются одновременно и авторами, и теоретиками-исследователями современной литературы. Как справедливо резюмирует Н. Высоцкая: сегодня этнические авторы, которые пишут по-английски, уже, как правило, не являются «самородками, знакомыми лишь со своими семейными либо общинными традициями. Сегодня представители меньшинств в литературе США – это, в основном, люди с университетским образованием, очень сведущие в вопросах истории и специфике как европейской, так и отечественной литературы. Таким образом, они соединяют элементы, привнесенные из собственной культуры, с общенациональными и европейскими традициями, и результаты этого переплетения, взаимопроникновения получаются достаточно интересными» [2].

беспомощности, которое возникает в результате жизни на культурных и социальных окраинах, жизни, запечатленной скорее в мгновениях, событиях и образах, а не в развернутых повествованиях.

Страх, робость, неуверенность в себе и налагаемые патриархальной системой ограничения составляют повседневные реалии жизни мексикано-американок, и эти реалии современные писательницы стремятся представлять новыми и достоверными средствами. Поиск путей, которые могут предоставить голос личности, чей опыт воспринимается как маргинальный и фрагментарный, является задачей и большим достижением в творчестве многих мексикано-американских писательниц [6, с. 37-38].

Фрагментарность сознания, неустойчивость личной идентичности находят воплощение и в композиционной структуре многих книг мексикано-американских авторов. Произведения, обозначенные как роман (novel), фактически представляют собой сборники отдельных глав-рассказов (писем, виньеток), объединенных общим героем, который чаще всего является и повествователем. Однако между событиями нет линейной последовательности, нередко это романы без сюжета либо набор отдельных сюжетов, связанных только образом протагониста. Упомянутый ранее «Дом на улице Манго» С. Сиснейрос – серия виньеток-глав, разных по объему – череда размышлений, лиц, событий из жизни разных обитателей чикагского баррио. Их связывает образ Эсперансы, рассказчицы этих историй, сквозь призму ее по-детски наивного, искреннего сознания мы воспринимаем серьезные проблемы, затронутые в произведении. У А. Кастильо «Письма Миксихуалы» – роман в письмах, где каждая глава-послание – лишь отдельный эпизод из истории десятилетней дружбы адресата и адресанта. Сорок писем-глав книги, которые чикагская писательница Тереза в течение нескольких лет писала своей подруге, могут быть прочитаны в любой последовательности, как это предлагает автор в предисловии к своей работе.

Роман Д. Чавес «Последняя в списке дежурных медсестер» / *Last of the Menu Girls* (1986) – собрание семи рассказов, знакомящих нас с судьбой Росио Эскибель, молодой жительницы Нью-Мексико. Единство повествованию-коллажу придает образ главной героини.

Роман Нормы Элиа Канту «Время сильной летней жары: фотоснимки юности на Ла Фронтера» / *Canícula: Snapshots of a Girlhood en la Frontera* (1995) – художественная биография, представленная в виде 85 отдельных фрагментов-виньеток, которые в совокупности создают портрет-коллаж девушки по имени Нена. Во вступительной части автор определяет свой роман как «историю, рассказанную по фотографиям». Двадцать три фото, запечатлевших взросление Нены, ее семью и окружение перемежаются в книге короткими историями из жизни девушки. Произведение напоминает семейный альбом с комментариями автора.

Подводя итог краткому обзору мексикано-американской женской прозы 1980-2000-х годов, подчеркнем, что современная чикана литература – явление самобытное, интересное, заслуживающее серьезного исследовательского внимания. Несмотря на индивидуальную творческую манеру каждой из мексикано-американских писательниц, наличие сходных тем и способов их художественного воплощения позволяют сделать вывод о формировании собственной поэтики и эстетики современной чикана литературы.

Литература

1. Воронченко Т.В. Мексикано-американский феномен в литературе США. М. : МПУ, 1992. 225 с.
2. Высоцкая Н. Современная литература США в контексте культурного плюрализма [Электронный ресурс] // Полит.ру : [сайт]. [2010]. URL: <http://www.polit.ru/article/2010/09/23/literature/>. (дата обращения: 15.03.2013).
3. Тлостанова М.В. Проблема мультикультурализма и литература США конца XX века. М. : ИМЛИ РАН «Наследие», 2000. 400 с.

4. Трансграничье в изменяющемся мире: Россия – Китай – Монголия // Сб. материалов. Международного симпозиума «Открытый мир: мультикультурный дискурс и межкультурные коммуникации». Чита, 2006. 300 с.
5. Literature and Ethnicity in the Cultural Borderlands / Ed. J. Benito and A.M. Manzanias. Amsterdam, New York, NY : Rodopi, 2002. 203 p.
6. Madsen D. L. Understanding contemporary Chicana Literature. University of South Carolina Press, 2000. 283 p.
7. Mermann-Jozwiak E. Postmodern Vernaculars: Chicana Literature and Postmodern Rethoric. USA : Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2005. 147 p.

УДК 811.112.

*Н.В. Ушкова, Е.Н. Бубнова
Тамбовский государственный
университет им. Г.Р. Державина
Тамбов, Россия*

СИНОНИМИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА 'FREIHEIT' В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящается проблеме актуальных абстрактных концептов и синонимических средств их языковой репрезентации. Объектом исследования выступает концепт свободы 'Freiheit' в немецком языке. Выявляются концептуальные признаки, определяющие семиотическую плотность и многомерность данного концепта. Рассматривается специфика данного концепта, проявляющаяся на субординатном уровне в процессе фокусирования внимания на его определенных признаках в условиях немецкой лингвокультуры.

Ключевые слова: *абстрактные концепты, многомерный концепт 'Freiheit', синонимическая репрезентация, семиотическая плотность концепта, субординатный уровень, фокусирование внимания*

*N.V. Ushkova, E.N. Bubnova
Tambov State University
named after G.R. Derzhavin
Tambov, Russia*

SYNONYMOUS MEANS OF LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT 'FREIHEIT' IN THE GERMAN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of the actual abstract concepts and their synonymy of linguistic representation. The object of research is the concept of freedom 'Freiheit' in German. The author identifies conceptual features that define the semiotic density and multidimensionality of the concept. We consider the specifics of this concept, shown at the subordi-

nate level in the process of focusing on its specific characteristics in terms of German linguaculture.

Keywords: *abstract concepts, multi-dimensional concept of 'Freiheit', synonymous representation, semiotic density of the concept, the subordinate level, focusing attention.*

В центре внимания современной лингвистики находится изучение процессов получения, переработки, передачи и хранения знания, осуществляемое посредством языка. В связи с этим повышается интерес к проблеме номинативного варьирования лексики, к вопросам формирования семантически близких значений и, соответственно, развития синонимии, под которой в данном исследовании в соответствии с широко распространенной точкой зрения понимается тип семантических отношений языковых единиц, заключающийся в полном или частичном совпадении их значений.

Данная актуальная проблематика находит отражение в теме настоящей статьи, которая представляется актуальной, поскольку отражает проблему репрезентации абстрактных концептов в национальных картинах мира, каковым является исследуемый нами немецкий концепт 'Freiheit'. Рассматриваемые лексические синонимические единицы, служащие средством языковой репрезентации «немецкой свободы» и, соответственно, представляющие собою предмет нашего исследования, почерпнуты преимущественно из синонимических и толковых словарей современного немецкого языка, а также из других немецкоязычных лексикографических источников.

Изложенные в настоящей статье размышления и результаты практического описания фактического материала освещают один из аспектов концепта 'Freiheit' как этнокультурного феномена, а именно **языковой механизм синонимической номинации как отражение когнитивного механизма фокусирования внимания** [понятие фокуса см. Краткий словарь когнитивных терминов, 1996, с. 185-186] на этномаркированных, культурно и национально обусловленных признаках исследуемого концепта.

Прежде всего, следует отметить, что концепт ‘Freiheit’ является одним из ключевых понятий в немецкой культуре, что дает основание рассматривать его как актуальный концепт наряду с другими концептами немецкой картины мира [см. об этом: Ушкова, 2009; 2010], поскольку он охватывает практически все области человеческого существования [4]. Подобное принципиальное представление о данном концепте непосредственно связано с таким сущностным его свойством как многомерность, которая выражается, на наш взгляд, в системе синонимических средств его репрезентации в немецком языке.

В результате анализа словарных дефиниций, содержащихся в словарных статьях используемых нами немецких лексикографических источников, а именно наиболее авторитетных толковых словарей современного немецкого языка, в семантике ключевого слова Freiheit было выявлено и подвергнуто компонентному и концептуальному анализу три значения [см. 1].

В результате удалось установить, что основное значение включает в себя обязательный семантический компонент ‘**состояние**’, а именно состояние человека, чувствующего себя не связанным какими-либо личностными или общественными обязательствами в принятии решения, выражении своего мнения, своей точки зрения. Данное значение может быть представлено следующей группой синонимов: Autonomie, Eigenständigkeit, Selbstbestimmung, Selbständigkeit, Unabhängigkeit, Ungebundenheit, Ungezwungenheit, Willkür, Zwanglosigkeit и др. [здесь и далее см. словари, указанные в списке литературы].

Согласно второму значению, Freiheit представляет собой ‘**возможность**’, а именно возможность вести себя определенным образом, притом что никто / ничто не чинит препятствий, не создает пространственных ограничений: Auslauf, Bewegungsfreiheit, Freizügigkeit и др.

В третьем значении Freiheit представляет собой ‘**право**’, а именно право на осуществление определенных дейст-

вий; преимущество, привилегию: Ausnahme, Begünstigung, Bevorzugung, Libertät, Präferenz и др.

Тот факт, что в проанализированных лексикографических источниках обнаруживается более ста синонимических лексических единиц, выступающих в качестве репрезентации концепта 'Freiheit', указывает на его **семиотическую плотность**, под которой подразумевается наличие у него большого числа синонимов и которая признается концептологически значимой характеристикой, свидетельствующей о его устойчивости, важности [2, с. 4].

Таким образом, есть основание утверждать, что концепт свободы 'Freiheit', столь широко представленный в немецкой картине мира посредством многочисленных синонимических репрезентантов, обладает релевантностью в мировоззренческой системе немецкого народа.

Выделенные в ходе исследования синонимические ряды различны по составу. Общими для них являются синонимические единицы Unabhängigkeit, Ungebundenheit, Ungezwungenheit. Известно, что синонимия как определенный тип системного семантического отношения разных языковых единиц отражает близость, но не тождество содержания, что ограничивает взаимозаменяемость при их использовании в конкретном контексте, причем помимо содержательных проявляются, как правило, и чисто языковые рестрикции, которые при попытке механической замены одной синонимической единицы на другую, пусть даже максимально близкую по значению, делают высказывание неграмматичным.

Существенные концептуальные различия рассматриваемых синонимических репрезентантов, вскрытые в вышеприведенном описании лексико-семантических особенностей ключевого слова Freiheit, подтверждаются контекстуальным и концептуальным анализом, базирующемся на всестороннем учете лексикографических данных.

Использование синонимических единиц способствует репрезентации специфических признаков концепта, оказывающихся таким образом в фокусе внимания. Продемонстрируем сказанное на примерах.

Selbst sein Streben nach **künstlerischer Ungebundenheit** scheint Graf nun, 16 Jahre später, aufgegeben zu haben. 1990 hatte er **das Prinzip Freiheit** noch einfach praktiziert und damit ein Zeichen gesetzt [<http://www.fr-online.de> vom 16.02.2006]. В данном примере прилагательное **künstlerisch** фокусирует внимание на сфере реализации свободы, а именно сфере искусства, выдвигая на передний план свободу творчества (Kunstfreiheit), представляющую собой одно из основных прав граждан Германии, закрепленное в Конституции.

В следующем примере лексические единицы **Ungebundenheit** и **Unabhängigkeit** употребляются параллельно таким образом, что это позволяет в данном контексте противопоставить различные признаки концепта свободы: *Den Mythos der Ungebundenheit finden Frauen an Cowboys anziehend, Männern macht dagegen die Unabhängigkeit von Cowgirls Angst*» [<http://www.tagesspiegel.de> vom 07.03.2006]. Рассматриваемая языковая иллюстрация отражает специфику концепта свободы в гендерном аспекте, вскрывая сущностные различия мировосприятия и непосредственно концептуализации и ценностной категоризации свободы. Лексическая семантика языковой единицы **Ungebundenheit** репрезентирует такие концептуальные признаки, как ‘вольность’, ‘бесцеремонность’, ‘развязность’, ассоциируемыми в данном примере с образом поведения, характерным для мужчин; при этом **Unabhängigkeit**, в свою очередь, предполагает ‘независимость’, ‘автономность’, за которые многие годы боролись женщины.

Следующие далее примеры иллюстрируют возможности актуализации концепта ‘**Freiheit**’ на субординатном уровне [8], в процессе которой прослеживается уточнение и конкретизация концептуального содержания в процессе синонимической репрезентации.

Ich werde nicht als **freier, unabhängiger** Bürger wahrgenommen, sondern pauschal als Mitglied einer Risikogruppe [<http://www.zeit.de> vom 01.04.2010]. Verfassungsgemäß ist es dadurch nicht geworden. Da es eine wesentliche **Freiheit** beschränkt, **nämlich die Freizügigkeit**, darf es Rechtsexperten zu-

folge nur in Fällen außergewöhnlicher Dringlichkeit angeordnet werden [<http://www.zeit.de> vom 13.07.2009].

В настоящем исследовании, наряду с содержательными признаками, используются количественные характеристики, наблюдаемые в синонимическом корпусе лексических единиц, представленных в лексикографических источниках в виде синонимических рядов, что позволяет построить модель концепта 'Freiheit', в которой прослеживаются иерархические черты.

В результате анализа словарных дефиниций, при котором учитывался такой существенный фактор, как ступень идентификации значения [см. 7], было установлено, что сложный абстрактный характер концепта 'Freiheit' в наибольшей степени проявляется в значении имени существительного Unabhängigkeit [<http://www.raetsel-hilfe.de/raetsel-synonym-Freiheit.html>, <http://www.synonym-woerterbuch.de/Freiheit-Synonym.html>]. С этой точки зрения, данное существительное является основным синонимическим репрезентантом исследуемого концепта.

В наименьшей степени свойства Freiheit проявляются в значении слова Autarkie (политика замкнутой экономики, препятствующая развитию отношений с другими странами) [<http://www.raetsel-hilfe.de/synonym.php>]. Скорее всего, это связано с тем, что данное явление не характерно для крупнейшей экономики Европы.

Однако на сегодняшний день, по данным исследования, осуществленного учеными одного из старейших университетов Германии в Лейпциге, наиболее близкие по значению к Freiheit лексические единицы можно расположить в следующем порядке: Freizügigkeit (54%), Ungebundenheit (45%), Ungezwungenheit (43%), Selbständigkeit (36%), Zwanglosigkeit (36%), Eigenständigkeit (34%) и Unabhängigkeit (30%) [<http://www.raetsel-hilfe.de/raetsel-synonym-Freiheit.html>], где лексические единицы, встретившиеся во всех синонимических рядах, занимают вторую, третью и даже шестую позиции.

Сегодняшняя актуальность концептуального содержания, представляемого синонимической единицей *Freizügigkeit*, связана, на наш взгляд, с социокультурной ситуацией, а именно с тем фактом, что в Германии с недавних пор в полном объеме начало действовать право свободного передвижения и повсеместного проживания наемных работников и членов их семей из стран Европейского Союза, обеспечивающее значительный приток рабочей силы в Германию.

Необходимо подчеркнуть, что настоящее исследование концепта свободы в немецкой картине мира предполагает необходимость принимать во внимание специфику первичной и вторичной концептуализации свободы и, следовательно, анализировать семантическое содержание лексических единиц, функционирующих в различных сферах жизни, выступающих в прямых и переносных значениях и демонстрирующих различную стилистическую окраску.

Общеизвестно, что тонкая детализация в процессе концептуализации, высвечивающаяся в лексической семантике, хорошо представляет характер мышления представителей этноса. Так, например, употребление нижеприведенных синонимических единиц, репрезентирующих концепт '*Freiheit*', характеризуется различными сферами функционирования: **Autarkie** – wirtschaftliche Unabhängigkeit; **Autonomie** – verwaltungsmäßige Unabhängigkeit, Selbstständigkeit; **Selbstbestimmung** – Unabhängigkeit des Einzelnen von jeder Art der Fremdbestimmung in der Politik und Soziologie; **Immunität** – verfassungsrechtlich garantierter Schutz vor Strafverfolgung für Bundes- und Landtagsabgeordnete; **Anarchie** – Zustand der Herrschaftslosigkeit, Gesetzlosigkeit, Chaos in rechtlicher, politischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher Hinsicht и т.д. [Deutsches Universalwörterbuch 2006, Wahrig 1997, <http://wortschatz.uni-leipzig.de>].

В процессе языкового общения возникает потребность обращения к разным уровням концепта '*Freiheit*', причем нередко, как показывает анализ фактического материала, к субординатному уровню. Поскольку синонимические средства лексической репрезентации, как подчеркивалось выше, спо-

собны высвечивать специфические особенности концепта, помещая в фокус внимания те или иные его признаки, очевидно, что дальнейшая конкретизация, осуществляемая на субординатном уровне, вызывает необходимость использования в непосредственной близости в рамках определенного фрагмента текста двух или нескольких синонимических единиц, репрезентирующих концепт. Например: Es herrschte eine Atmosphäre von **Freiheit**, Emanzipation und **Unabhängigkeit** [<http://www.zeit.de> vom 15.04.2010]. **Ungebundenheit**, Individualität, Spontaneität, **Freiheit** oder Muße schwächten ihn [<http://www.tagesspiegel.de> vom 19.01.2005]. Beim Barfußlaufen überkomme ihn ein Gefühl von Freiheit und **Ungezwungenheit**, sagt er [<http://www.berlinonline.de> vom 29.09.2005]. Ein Europa der **Freiheit** und **Freizügigkeit** werde erst dann verwirklicht sein, «wenn auf unserem Kontinent Vertreibung und Unterdrückung von Minderheiten endgültig der Vergangenheit angehören» [<http://www.tagesspiegel.de> vom 03.09.2000]. «Manche verwechseln auch **Freiheit** und **Anarchie**» [<http://www.berlinonline.de> vom 26.05.2003].

Исследование синонимических единиц, репрезентирующих концепт ‘Freiheit’ в немецком языке обосновывает утверждение относительно его семантической плотности, создает предпосылки для лингвистического описания соответствующего концептуального поля с учетом его культуроспецифических особенностей, а также построения такой модели данного концепта, в которой учитываются все актуальные признаки, имеющие как универсальную, так и национально-культурную значимость для немецкой картины мира.

Литература

1. Бубнова Е. Н. Теоретическое обоснование лингвокультурного исследования концепта ‘Freiheit’ в немецкой картине мира // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск 12 (116), 2012.
2. Карасик В. И. Культурные концепты: проблема ценностей // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград; Архангельск, 1996. С. 3-15.

3. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М. : Изд-во МГУ, 1996. 245 с.

4. Медведева Т. С., Опарин М. В., Медведева Д. И. Ключевые концепты немецкой лингвокультуры: монография / под ред. Т. И. Зелениной. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2011. 160 с.

5. Ушкова Н. В. Актуальные концепты в национальной картине мира / Научная и образовательная деятельность в рамках диалога культур «Россия Германия»: материалы международного круглого стола 15-17 апреля 2009. Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009.

6. Ушкова Н.В. Преодоление концептуальной лакуарности на пересечении немецкой и русской лингвокультур // Когнитивные исследования языка. Вып. VI. Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сб. мат-лов 29 сентября 1 октября 2010 года / отв. ред. Н.Н. Болдырев; М-во обр. и науки РФ, Ин-т языкознания Рос. Академии наук, администрация Тамбовской области, ГОУВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина», Российская ассоциация лингвистов-когнитологов. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. С. 519-521.

7. Чулкина Д.В. Лексико-семантический уровень репрезентации концепта 'разлука'[Электронный ресурс]. URL: <http://jurnal.org/articles/2008/fill40.html>.

8. Rosch E.N. Principles of Categorization // Cognition and Categorization / Ed. by E. Rosch, B.B. Lloyd. № 4. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1978. P. 27-48.

Словари

Das Große Wörterbuch der deutschen Sprache. In zehn Bänden / Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. [Red. Bearb.: Werner Scholze-Stubenrecht (Projektleiter) ... Unter Mitarb. von Brigitte Alsleben ...]. [Ausg. in 10 Bd.]. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim : Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 1999.

Das Synonymwörterbuch. Ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter / Hrsg. von der Dudenredaktion. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Mannheim; Zürich : Bibliographisches Institut, 2010. (Der Duden; Bd. 8).

Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache 2013: <http://www.dwds.de>

Deutsches Universalwörterbuch / Hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. 4., neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverlag, 2006.

Synonyme 2013: <http://synonyme.dict2.de/deutsch>

Wahrig, G. Deutsches Wörterbuch. Mit einem „Lexikon der deutschen Sprache“ / G. Wahrig. Neu hrsg. von Dr. Renate Wahrig-Burfeind. Gütersloh : Bertelsmann Lexikon Verlag, 1997.

Интернет-ресурсы:

(Источники фактического материала)

<http://wortschatz.uni-leipzig.de>

<http://www.raetsel-hilfe.de/synonym.php>

<http://www.raetsel-hilfe.de/raetsel-synonym-Freiheit.html>

<http://www.synonym-woerterbuch.de/Freiheit-Synonym.html>

<http://www.zeit.de> vom 13.07.2009

<http://www.zeit.de> vom 15.04.2010

<http://www.tagesspiegel.de> vom 19.01.2005

<http://www.tagesspiegel.de> vom 07.03.2006

<http://www.berlinonline.de> vom 26.05.2003

<http://www.berlinonline.de> vom 29.09.2005

<http://www.fr-online.de> vom 16.02.2006

С. Ширхольц
Университет Эрланген-Нюрнберг
им. Фридриха-Александра
г. Эрланген, Германия

КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПУСОВ

В корпусной лингвистике большое значение придается процессу использования корпусов. Чаще всего они используются в исследованиях, касающихся грамматики и лексикологии. В статье рассматриваются наиболее важные компоненты этого процесса: процедуры запроса и обработка полученных данных.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, использование корпусов, грамматические исследования, постановка вопроса, процедуры запроса корпусов, интерпретация и обработка данных.

S. Schierholz
Friedrich-Alexander University
of Erlangen-Nuremberg
Erlangen, Germany

CORPUS LINGUISTICS: THE USE OF CORPORA

The use of corpora is reflected primarily under the perspective of corpus based grammar research. The focus is on how query procedures can be designed, on the one hand, and how, on the other, sets of examples can be interpreted. It is pointed out that critical handling of examples, which can be extracted in the context of grammatical phenomena, is indispensable in order to guarantee corpus based grammar research of a high quality.

Keywords: corpus linguistics, the use of corpora, grammar research, statement of a question, request procedures, interpretation and processing of data.

CORPUSLINGUISTIK: DIE CORPUSBENUTZUNG

Der Prozess der Corpusbenutzung und die sich anschließende Arbeit mit den Belegen kann in mehrere Teilbereiche gegliedert werden. In einem ersten Schritt geht es um die Abfrageprozeduren, welche mit den sich aus der formulierten Fragestellung ergebenden Abfragewünschen beginnen, sich in der konkreten Abfrageformulierung fortsetzen und mit der Abfrageeingabe enden. Anstelle der letzten beiden Schritte kann auch eine Abfrageprogrammierung stehen, wenn die erforderlichen Voraussetzungen erfüllt sind. Der zweite Schritt umfasst die Auswertung der extrahierten Corpusbelege. Neben einer Belegsartierung müssen die Belege auf Bildschirm oder Papier dargestellt und bearbeitet werden, und zwar entweder in Form einer statistischen oder einer evaluativen Auswertung. In jedem Fall ist abschließend eine Interpretation der ausgewerteten Belege bzw. der aus den Belegen gewonnenen Daten notwendig.

1. Die Abfrageprozeduren

Wie variabel Corpusabfragen gestaltet werden können, ist immer von der Beschaffenheit eines Corpus und von den Programmiermöglichkeiten des Abfragenden abhängig. Geht man von der am häufigsten vorkommenden Ausgangssituation in den Philologien aus, in der innerhalb eines überschaubaren Zeitraums das Schreiben individuell gestalteter Abfrageprogramme nicht realisierbar ist, ist man auf die für die Corpusabfrage zur Verfügung stehende Software angewiesen. Hier wird man Einschränkungen in Kauf nehmen müssen, wenn z.B. nicht abfragbare Stoppwortlisten existieren.

Bei annotierten Corpora gibt es hinsichtlich der Abfrageprozeduren manchmal Beschränkungen in Bezug auf die Corpusgröße, weil die Suchstrategien bei großen Corpora relativ viel Zeit benötigen.

Als Grundbedingungen für einen freien Umgang mit den Abfrageprozeduren können gelten:

- die beliebige Erstellung von Abfragetools gemäß den Abfragewünschen;
- ein in einem freien Zugangscode vorliegendes Textcorpus;

- in Bezug auf Speicherplatz und Verarbeitungsgeschwindigkeit ausreichende Hardware- und Systemvoraussetzungen.

Allerdings ist auch bei Erfüllung dieser Grundbedingungen festzuhalten, dass die Formulierung der einzelnen Abfragen nicht immer unproblematisch ist, vor allem, wenn man qualitativ gute Abfrageresultate erzielen will.

Als optimal kann man eine Abfrage bezeichnen, wenn man zu einer Abfrage sämtliche Belege bekommt, die im Corpus enthalten sind, also *Vollständigkeit* erreicht, und wenn man zugleich ausschließlich diejenigen Belege erhält, die zu der gestellten Abfrage gehören, wenn man also kein *Rauschen* hat. Letzteres bedeutet, dass man nicht diejenigen Belege aussortieren muss, die nicht das abgefragte Phänomen, sondern ein ähnliches enthalten.

2. Die Belegauswertung

Corpusbelege, die man nach einer Abfrage erhält, müssen sortiert und übersichtlich dargestellt werden können. Je nach Fragestellung kann eine alphabetische Sortierung oder eine Sortierung nach der Belegfrequenz sinnvoll sein. In den Fällen, in denen es um eine Abfrage zu grammatischen Konstruktionen geht, ist die KWIC-Darstellung (keyword in context) geeignet, weil man durch eine visuelle Inspektion ähnliche und abweichende Belege erkennen kann.

Insbesondere für lexikologische Fragestellungen sind statistische Auswertungen der Daten wichtig. Hier ist zu beachten, dass Häufigkeitsverteilungen je nach Corpusgröße unterschiedlich ausfallen, so dass auch weitergehende Berechnungen (z.B. Type-Token-Relationen, Abweichungen, Korrelationen) davon betroffen sind. Die erhobenen Daten und Berechnungen müssen jeweils beurteilt werden: Grenzen, Abweichungen, Signifikanzniveaus sind keine unveränderlichen Werte, sondern sind je Untersuchung individuell zu prüfen und festzusetzen. Dies geschieht in Form einer sprachlichen Interpretation, die natürlich mit entsprechenden Begründungen auszustatten ist, aber letztlich eine Auslegung der Daten und Berechnungen bedeutet.

Eine evaluative Corpusdatenauswertung muss keine statistische Auswertung enthalten und wird sehr oft bei der Auswertung von Grammatikdaten eingesetzt. Zwar dürfte das Häufigkeitskri-

terium hier immer eine wesentliche Rolle spielen, aber es kann kein absoluter Wert angesetzt werden, der konstant über das ausreichend Belegtsein, nicht ausreichend Belegtsein oder das Nichtbelegtsein einer Konstruktion begründet. Die Relation zu anderen Belegfrequenzen, die Herkunft der Belege, ihre regionale Verteilung und die Autorenschaft sind hier jeweils zu berücksichtigen. Für die Überprüfung der Grammatikalität sprachlicher Äußerungen und der Existenz bestimmter grammatischer Strukturen in den Äußerungen sollten einige Grundregeln beachtet werden.

- Die Frequenz der zu einer Anfrage erfassten Belege muss immer angegeben werden bzw. angegeben werden können.

- Überschriften können fast nie als Belege für die Existenz und Nichtexistenz grammatischer Strukturen benutzt werden.

- Findet man Belege zu einer Konstruktion, die man selbst für ungrammatisch hält, so muss man akzeptieren, dass diese Konstruktion im Deutschen belegt ist und dass die eigene Sprachkompetenz möglicherweise restringierter ist als die der Deutschsprechenden. Allerdings darf man den einzigen Beleg von 40 Belegen im IDS-Corpus, in dem eine Textsammlung als *der Corpus* bezeichnet wird („Der Leichtsinn und die Unverantwortlichkeit einer kleinen Gruppe von Linguisten und Pädagogen führen dazu, dass der riesige Corpus der deutschen Schriften über kurz oder lang zersetzt und unlesbar wird!", Züricher Tagesanzeiger, 2.12.1996) gerade nicht dazu verwenden, das maskuline Genus bei „Corpus" zu begründen.

- Findet man keine Belege zu einer Konstruktion, die man selbst für grammatisch hält, so muss man akzeptieren, dass diese Konstruktion im Deutschen nicht belegt ist. Dieses *Schweigen* des Corpus bedeutet jedoch nicht, dass es diese Konstruktion gar nicht gibt. Allerdings ist je nach Corpus und Fragestellung dieses Resultat zu interpretieren und muss in der Darstellung der Ergebnisse sowie für die weiteren theoretischen Formulierungen berücksichtigt werden.

- Findet man zu einer Anfrage nur einen Beleg, so hängt es von der Fragestellung ab, ob man diesen einen Beleg vollwertig in eine wissenschaftliche Untersuchung einbeziehen kann. Fehler in der Sprachproduktion (z.B. Druckfehler, grammatische Fehler

im Zuge der Sprachproduktion) sowie gezielte sprachliche Veränderungen (z.B. ironische Formulierungen, Wortstellungsveränderungen zum Zwecke des Reimens) müssen unbedingt ausgeschlossen werden. In der Regel sollte man Einzelbelege als idiolektale Verwendungen betrachten. Dies gilt ganz besonders bei sehr großen Corpora.

- Findet man zu einer Anfrage eine unüberschaubare Menge von Belegen (z.B. mehr als 10000), so ist zu fragen, ob diese gesamte Menge benötigt wird und wie viele Belege intellektuell ausgewertet werden müssen, um reliable Ergebnisse zu gewährleisten.

- Geht es darum, eine grammatische Konstruktion nachzuweisen (Kann man im Deutschen sagen: „die Aussage des Erlanger Professors, *einem* Spezialisten für Corpuslinguistik“), so reicht eine kleine Belegmenge aus, z.B. fünf Belege im IDS-Corpus. Hier muss aber wieder überprüft werden, ob es sich um Belege eines einzigen Autors handelt, der mehrfach im Corpus vertreten ist oder ob es sich gar mehrfach um den gleichen Beleg handelt, weil z.B. eine einzige Person des öffentlichen Lebens einen bestimmten Satz gesagt hat*, der in mehreren Tageszeitungen, oder in mehreren Zeitungsartikeln oder an mehreren Tagen gedruckt wird.

- Die Frage nach der Grammatikalität einer Äußerung ist kritisch zu sehen: Linguisten haben eine erheblich niedrigere Hemmschwelle als der *Normalbürger*. Das bedeutet, das Urteil „etwas ist ungrammatisch“ wird aufgrund von Berufserfahrung nur ungern vergeben. Das bedeutet, dass man für manche Fragestellungen unbedingt naive Sprachbenutzer braucht. Allerdings gibt es andere Fragestellungen, die von naiven Sprachbenutzern gar nicht beurteilt werden können. Hier sind Experten mit linguistischem Sachverstand gefragt.

- Betreibt man Autorenlexikographie und will wissen, ob ein Autor A den Autor B gekannt hat (und sei es nur namentlich), so kann ein einziger Beleg in den Texten des Autors A bereits aus-

* So z.B. Willy Brandt mehrfach nach einer Wahlniederlage der SPD: „Das sind doch *Petitessen*“.

reichen. Natürlich sagt das dann noch nichts darüber aus, wie gut Autor A Autor B gekannt hat.

Fazit: Aufgrund der in jüngster Zeit geradezu inflationären Benutzung des Terminus „Corpuslinguistik“ erscheint es notwendig, auf einige grundsätzliche Dinge hingewiesen zu haben. Denn nicht alles kann als „Corpuslinguistik“ bezeichnet werden. Eine Grammatikanalyse, die ihre Belege irgendwo aus der Sprache nimmt, weil der Untersuchende davon ausgeht, dass die Gesamtheit aller Äußerungen der Sprecher einer natürlichen Sprache das Corpus bilde, sollte sich nicht corpuslinguistisch nennen. Und eine Corpusbenutzung, die ein grammatisches Phänomen als belegt ansieht, wenn irgendwo ein einziger Beleg gefunden worden ist, ohne dass dabei die Seriosität des Belegs geprüft wird, sollte man eine *naive Corpuslinguistik* nennen.

Der kurze Überblick muss cursorisch bleiben, aber er mag einige Hilfestellungen geben, durch die die Qualität corpuslinguistischer Untersuchungen in Zukunft verbessert werden kann. Viele Resultate aus der aktuellen linguistischen Forschung, insbesondere der Grammatikforschung, zeigen, dass eine verstärkte Berücksichtigung der tatsächlichen Sprachdaten dazu beitragen könnte, das freie Theoretisieren, das nur auf Fallbeispiele gestützt ist, abzulösen.

Literatur

1. Bergenholtz H. Die Entwicklung der Lemmaselektion. I: Untersuchungen zur kommerziellen Lexikographie der deutschen Gegenwartssprache I" // Wiegand H.-E. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden. Tübingen : Niemeyer, 2003. S. 83-98.
2. Best K.-H., Jinyang Zh. Zur Häufigkeit von Wortlängen in Texten deutscher Kurzprosa (mit einem Ausblick auf das Chinesische) // Klenk U. Computatio Linguae II. Stuttgart : Steiner, 1994. S. 19-30.

УДК 339.3

*Н.Е. Петрова
Забайкальский институт
предпринимательства
Сибирского университета
потребительской кооперации
г. Чита, Россия*

**ПОКУПАТЕЛЬСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ
В ПОСТКРИЗИСНЫЙ ПЕРИОД**

В статье рассматриваются факторы, формирующие покупательское поведение. Проведено исследование вторичных данных с оценками специалистов в области торговли по спросу на некоторые группы товаров в посткризисный период. Охарактеризовано влияние экономического фактора на покупательские предпочтения.

Ключевые слова: *покупательское поведение, спрос, потребительский рынок, сегментация, дифференцированный подход, розничная торговля, опрос.*

*N.E. Petrova
Zabaikalsky Entrepreneurship
Institute of Siberian University
of Consumer Cooperatives
Chita, Russia*

**PURCHASE BEHAVIOR IN THE
POST-CRISIS PERIOD**

The article considers the factors forming the purchase behavior. The author investigates the secondary data with the estimates of experts in the field of trade on the demand for some product groups in the post-crisis period. It also comes to the impact of economic factors on consumer preferences.

Keywords: *purchase behavior, demand, consumer market, segmentation, differentiated approach, retail trade, poll.*

Исследование покупательского поведения становится одним из главных направлений в деятельности предприятий в сложившейся ситуации на потребительском рынке.

На поведение потребителей оказывают воздействие факторы внешнего и внутреннего характера. К внутренним факторам относят элементы, характеризующие покупателя как индивидуума (мотивация, восприятие и др.). Внешние факторы представлены факторами культурного порядка, социальными и личностными. Каждые из них подразделяются на более мелкие составляющие, которые взаимодействуют друг с другом и прямо или косвенно формируют поведение потребителей. Охарактеризуем, каким образом экономическая составляющая личностного фактора оказала воздействие на покупательскую способность в 2012-2013 гг.

Специалисты по маркетингу отмечали существенные изменения в поведении потребителей в 2012 г. Например, впервые за три посткризисных года население стало тратить денежных средств больше, чем зарабатывать, сокращая накопления. Так, по данным Минэкономразвития за первые три месяца 2012 года россияне тратили уже 80,5% своих денежных доходов, при этом доля сбережений упала до 7,1% [7].

В связи с представленными данными возникают следующие вопросы:

- каковы причины возникновения такого поведения покупателей?
- как долго можно рассчитывать компаниям на столь высокую покупательскую активность?

Эксперты утверждают, что после кризиса был накоплен «отложенный» спрос – у людей наступила психологическая усталость от постоянной экономии. Также траты спровоцировали заявления финансовых экспертов о том, что ставки по депозитам достигли своего максимума, и россияне решили, что пришло время для крупных покупок. Кроме того, «отложенный» спрос в большой степени проявил себя в сегменте розничной торговли – покупке одежды, техники, продуктов питания. У людей появилась некоторая уверенность в завтрашнем дне: рынок труда постепенно стабилизировался –

впервые число кандидатов, имеющих работу и желающих улучшить условия, превысило количество безработных.

В 2013 году спрос на потребительские товары оставался стабильным. Опыт отдельных предпринимателей говорит о том, что более активный рост продаж возможен, если предложить покупателю нужный ему продукт при оптимальном соотношении цены и качества. Не случайно в прошлом году на потребительском рынке резко вырос импорт – иностранцы лучше чувствуют любые изменения и умеют работать с новыми потребностями.

В кризис наблюдался рост спроса на дешевые продукты – до 2012 года самые активные продажи были у компаний, работающих именно в сегменте, ориентированном на экономию. Речь идет, например, об обувных сетях, торгующих обувью из синтетических материалов, или сетях фаст-фуда. Стремление сэкономить актуально и сейчас, однако теперь ему сопутствует «придирчивое» отношение к качеству [1].

Рациональный подход к покупке и внимание к функциональности продукта – главные особенности посткризисного спроса во всем мире. Вот и поведение российских потребителей становится все более осознанным. Качество сегодня воспринимается покупателями не только как необходимый функционал, но и как то, что соответствует их личным запросам. Отсюда – высокий спрос на адресные, целевые продукты и пристальное внимание к новинкам. Предприниматели говорят, что новинки интересуют потребителей сегодня даже больше, чем до кризиса. Потребители ожидают, что и остальные товары, подобно планшетам и телефонам, начнут обновляться столь же часто и будут столь же «умными».

Чтобы выпускать товары пользующиеся спросом, компаниям необходимо исследовать потребителя и осуществлять сегментацию не только по уровню дохода, но и по мировоззренческой дифференциации. Отечественные производители и розничные торговцы потребительских товаров сегментацию по этому принципу не осуществляют.

Например, ассортимент в российских магазинах не меняется в течение дня. Между тем посетители магазинов имеют

совершенно различные мотивы и покупательские привычки: утром это, как правило, пенсионеры и домохозяйки, которые ищут дисконтные товары, детское питание и др. После обеда среди покупателей все больше «синих воротничков», закончивших работать в смену. Им нужен свой набор продуктов, из которых можно приготовить ужин. К вечеру появляется все больше офисных работников, которые не очень любят тратить время на приготовление пищи, предпочитая полуфабрикаты. Наконец, после девяти вечера в магазины заходят менеджеры, владельцы бизнесов, чей рабочий день всегда заканчивается поздно. Для этих людей, например, можно готовить на полках дорогие качественные спиртные напитки.

Отсутствие дифференцированного предложения – следствие неразвитости российского потребительского рынка. Ситуация должна меняться в связи с усилением конкуренции, насыщением рынка. Розничные торговцы в России привыкли опираться только на свои интересы – ощущения потребителей они просто не берут в расчет. Так было в докризисное время, так по инерции происходит и сегодня. Поэтому российская розница практически не дифференцирована в области дизайна и предложения.

Такой подход розничных торговцев приводит к тому, что россияне все чаще делают покупки через Интернет. Там у человека больше выбор, он не пассивен, как в обычной рознице. К тому же Интернет предлагает более низкие цены (продавцу не надо тратить на аренду). Поэтому онлайн-продажи, например, одежды и обуви стремительно растут, в то время как в обычной рознице они падают [5].

Многие производители сегодня озабочены обеспечением нужного качества. При покупке продуктов питания одни потребители продолжают экономить и чутко следят за ценниками, реагируя на разницу в 10-20 рублей (для пакета молока – даже в один рубль, отмечают молочники), другие готовы платить, но предъявляют повышенные требования к качеству продукта, не желая переплачивать. Для платежеспособного потребителя особое значение приобретает натуральность продукта, поэтому общей тенденцией для производителей

стало упоминание на этикетках о том, что продукт не содержит консервантов, красителей, усилителей вкуса и запаха. Такой потребитель трепетно относится к своему здоровью, тщательно следит за составом продуктов. Товары с обозначением «натуральное», «низкокалорийное», «фитнес» стали пользоваться большим спросом.

Потребление сырокопченых колбас и деликатесов несколько увеличилось и практически достигло докризисного уровня. Впрочем, большого роста в этом сегменте производители не ожидают, скорее, рассчитывают на расширение продаж свежей мясной охлажденной продукции – спрос на разделанное мясо в вакуумной упаковке растет гораздо быстрее спроса на колбасные изделия. С одной стороны, это часть общего тренда на более здоровое питание, с другой – на экономии средств.

Продавцы бакалейных товаров также говорят о смещении потребительского спроса в сторону более здорового питания. Исследования кондитерского рынка от маркетинговой компании Step by Step показывают, что потребление мучной кондитерской продукции в России сокращается. Производители кондитерских изделий учитывают спрос. Появилась продукция с надписями на упаковках «печенье изготовлено на настоящем деревенском молоке» или «содержит настоящий джем». Проведенные компанией исследования показали, что потребители прекрасно осведомлены о вреде консервантов, растительных жиров в составе молочных продуктов, они обращают внимание на длительность хранения молочной продукции и выбирают продукты с короткими сроками реализации [6].

Однако полной смены парадигмы в сторону потребления натуральных продуктов без консервантов пока не происходит. Сегодня потребитель только начал двигаться по этому пути.

Отечественной продовольственной рознице в целом пока сложно отвечать на новые запросы потребителей. Ассортимент в большинстве крупных розничных сетей остается достаточно консервативным, ориентированным на уже извест-

ные бренды, поддерживаемые рекламой и налаженной дистрибуцией. Отчасти поэтому многие торговцы в прошлом году наблюдали приток посетителей в небольшие торговые точки у дома и сетевые магазины, стремящиеся представить отличный от гигантов ассортимент. В определенной степени на увеличение продаж (прежде всего в объемном выражении) повлияла низкая инфляция первой половины 2012 года.

Наиболее сложная с точки зрения динамики продаж ситуация складывается в последнее время на рынках одежды, обуви, мебели, текстиля. Товары легпрома не являются предпочтительными для потребителя вот уже третий год подряд. На этом фоне стратегии стимулирования спроса у компаний, работающих на этих рынках, связаны с попыткой предложить больше качества за меньшие деньги, с производством индивидуального продукта и активным продвижением. Так, некоторые игроки депрессивного рынка одежды стремятся привлечь покупателей, предложив лучшее качество за адекватные деньги. В компании Savage, например, в этом году выпустили масштабную коллекцию пуховиков с натуральным мехом и улучшенным синтепоном.

Сходная тенденция на обувном рынке, где появилась надежда на оживление среднеценового сегмента. После кризиса он довольно долго испытывал серьезный спад. Небольшой всплеск в 2010 году продавцы связывают с насыщением отложенного спроса, но основные продажи происходили в сегменте дешевой обуви из искусственных материалов. Так, компания «ЦентрОбувь», продающая такую обувь, за 2011 год нарастила продажи на 50%, в этом году рост, по их прогнозам, не меньше – и это на рынке, который не растет. Успешно вышла на рынок новая сеть по продаже обуви в том же дешевом сегменте – «Кари» от основателя «Эльдорадо».

Отечественные производители косметики давно стимулируют продажи новинками: каждый сезон предложение товаров на нем обновляется на 30-40%. Во многом благодаря этому косметический рынок даже в кризис рос на 8-10%. Чтобы удовлетворить этот спрос, отечественные производители косметики стараются выпускать более сложные новинки. Так, компания «Аккорт», работающая в массовом сегмен-

те, в 2012 году выпустила линию кремов с выраженным лифтинговым эффектом, позиционировав их как «аналог ботокса». Антивозрастной эффект в тональных основах предлагает и компания «Фаберлик».

Попытку улучшить качество без существенного повышения цен предпринимают и рестораторы. Несмотря на хорошую динамику ресторанного рынка (в 2012 году рост составил 10-12 %), к докризисным показателям он пока не вернулся. Посетители ресторанов ищут оптимального соотношения цены и качества. На рынке сложилась традиция, сходная с европейской: посетители, например, идут за стейками в один ресторан, за вином – в другой. Удержать потребителей в одном месте можно только уникальным предложением. Даже на рынке фаст-фуда стремление к качеству становится главным трендом [1].

На рынке бытовой техники и электроники наибольший объем продаж розничные торговцы наблюдали во второй половине года, когда началось небольшое падение курса рубля и население стало активнее вкладывать свои средства в товары длительного пользования.

Основная особенность в покупках минувшего года – переход потребителей на более совершенные технологии. В связи с этим, с одной стороны, цены на технику стали снижаться, так как переплачивать за стандартные функции покупатель уже был не готов. В частности, это произошло с обычными телефонами, от которых люди стали отказываться, предпочитая смартфоны. С другой стороны, более искушенные покупатели оказались готовы платить премию за новые функции товара, соответствующие их ожиданиям.

Представим итоги выборочного обследования потребительских ожиданий населения за I квартал 2013 года Росстата [4].

Опросы потребительского поведения населения в России проводятся Росстатом с 1998 г. ежеквартально (в феврале, мае, августе и ноябре) с охватом 5,0 тыс. человек в возрасте 16 лет и старше, проживающих в частных домохозяйствах, во всех субъектах Российской Федерации.

Анкета обследования включает вопросы о субъективном мнении респондента о личном материальном положении.

Доля респондентов, считающих, что их материальное положение в течение следующих 12-ти месяцев улучшится, составила 14 % (против 13 % в IV квартале 2012 г.), ухудшится – 16 % (против 17% в IV квартале 2012 г.).

Индекс произошедших изменений в личном материальном положении повысился на 1 процентный пункт и составил (-7%) против (-8%) в IV квартале 2012 года.

Доля респондентов, положительно оценивающих изменения в своем материальном положении в течение года составила 15% (в IV квартале 2012г. – 14%). Доля респондентов, считающих, что их материальное положение ухудшилось, снизилась до 26% (в IV квартале 2012г. – 27%) (рис.1).



Рис.1. Оценка изменений личного материального положения

Индекс благоприятности условий для крупных покупок повысился на 1 процентный пункт и составил (-18%) против (-19%) в IV квартале 2012 года. Индекс благоприятности условий для сбережений повысился на 2 процентных пункта и составил (-34%) против (-36%) в IV квартале 2012 года (рис.2).



Рис.2. Оценка текущих условий для крупных покупок и сбережений

Полученная в результате обследования потребительских ожиданий населения информация может быть использована, наряду с количественными статистическими данными, для анализа поведенческой модели населения на потребительском рынке, планировании маркетинговой деятельности предприятий различных форм собственности.

Литература

1. Грамматчиков А. и др. Время узнавания потребителя // Эксперт. 2013. № 2 (834) [Электронный ресурс]. URL: [http:// expert.ru/](http://expert.ru/) (дата обращения: 06.05.2013)
 2. Короткова Н. Сотрудничество с потребителями при создании новых продуктов // Маркетинг в России и за рубежом. 2010. № 1. С.37 - 46.
 3. Меликян О. М. Поведение потребителей: учебник. М. : Дашков и К, 2012. 280 с.
 4. Потребительские ожидания в России в I квартале 2013 года [Электронный ресурс]. URL: <http://gks.ru> / (дата обращения: 09.05.2013)
 5. 2013 год станет переломным для интернет-торговли [Электронный ресурс]. URL: <http://mmk.su/> (дата обращения: 11.05.2013)
- Интернет-ресурсы:
6. www.step-by-step.ru
 7. economy.gov.ru

УДК 537.5+534.143

Н.П. Степанов
Забайкальский институт
предпринимательства
Сибирского университета
потребительской кооперации
Е.Н. Трубицына
Забайкальский
государственный университет
Чита, Россия

**ТЕМПЕРАТУРНЫЕ ЗАВИСИМОСТИ СПЕКТРОВ
ПЛАЗМЕННОГО ОТРАЖЕНИЯ КРИСТАЛЛА
 $\text{Bi}_{0,6}\text{Sb}_{1,4}\text{Te}_3$ В ДИАПАЗОНЕ ТЕМПЕРАТУР
78 К – 292 К**

В ходе исследований оптических свойств кристаллов твердых растворов Bi_2Te_3 - Sb_2Te_3 изучались закономерности изменения состояния электронной системы при варьировании температуры и соотношения компонент Bi_2Te_3 и Sb_2Te_3 . Было установлено, что при содержании 75 процентов Sb_2Te_3 в составе твердого раствора происходит сближение энергии плазменных колебаний свободных носителей заряда и энергии межзонных переходов, формирующих край фундаментального поглощения. Уменьшение температуры кристалла $\text{Bi}_{0,6}\text{Sb}_{1,4}\text{Te}_3$ от 300 до 78 К, позволило наблюдать плавное смещение плазменного края в направлении края фундаментального поглощения и деформацию спектров отражения, обусловленную усиливающимся электрон-плазмонным взаимодействием.

Ключевые слова: *полупроводники, термоэлектрические материалы, плазменные резонанс, край фундаментального поглощения, спектр отражения.*

N. P. Stepanov
Zabaikalsky Entrepreneurship
Institute of Siberian University
of Consumer Cooperatives
E.N. Trubitsina
Zabaikalsky State University
Chita, Russia

**TEMPERATURE DEPENDENCE OF THE REFLECTION
SPECTRA OF THE PLASMA CRYSTAL
 $\text{Bi}_{0,6}\text{Sb}_{1,4}\text{Te}_3$ IN THE TEMPERATURE RANGE
78 K - 292 K**

The analysis of the optical properties of solid solutions of Bi_2Te_3 - Sb_2Te_3 focused on the changes in the state of the electronic system by varying the temperature and the ratio of components of Bi_2Te_3 and Sb_2Te_3 . It was found that when the content of 75 per cent in the Sb_2Te_3 solid solution of a convergence of energy of plasma oscillations of free charge carriers and energy interband transitions forming the fundamental absorption edge. Reducing the temperature of the crystal $\text{Bi}_{0,6}\text{Sb}_{1,4}\text{Te}_3$ from 300 to 78 K, possible to observe a smooth shift of the plasma edge to the edge of the fundamental absorption and reflection spectra of the strain caused by amplifying the electron-plasmon interaction.

Keywords: *semiconductors, thermoelectric materials, plasma resonance, the fundamental absorption edge, the reflection range.*

Исследования кристаллов висмута, легированного оловом, показали, что благодаря смещению уровня химического потенциала, в энергетический зазор между экстремумами легких электронов и дырок, удастся наблюдать сближение энергии плазменных колебаний и межзонных переходов, что и является причиной появления особенностей в поведении спектров отражения в области плазменных эффектов, обусловленных свободными носителями заряда [2]. Однако, вследствие малости энергетического зазора между экстремумами легких дырок в висмуте, экспериментальное исследование электрон-плазмонного взаимодействия приходится выполнять при низких температурах, в дальней инфракрасной

области, что требует использования дорогостоящего оборудования. В то же время, существуют материалы, в которых энергия плазменных колебаний и ширина запрещенной зоны могут быть сопоставимы по величине. Изменяя химический состав таких полупроводников при помощи внесения легирующей примеси, можно добиться изменения соотношения энергий плазменных колебаний и межзонных переходов, а, соответственно, и интенсивности электрон-плазмонного взаимодействия [12]. Более тонкую подстройку резонансных частот можно инициировать изменением температуры или магнитного поля [6].

В связи с этим, нами были выполнены исследования оптических функций кристаллов твердых растворов $\text{Bi}_2\text{Te}_3\text{-Sb}_2\text{Te}_3$, широко использующихся в термоэлектрическом материаловедении, в которых также возможно сближение энергий элементарных возбуждений в плазмонном и электронном спектрах. Действительно, обзор исследования оптических свойств теллуридов висмута и сурьмы показывает, что ширина запрещенной зоны в этих материалах варьируется в пределах от 125 до 250 мэВ, в то время как энергия плазменных колебаний свободных носителей заряда плавно увеличивается от 50 до 150 мэВ [6, 12]. Изучение спектров плазменного отражения кристаллов Bi_2Te_3 , их анизотропии и изменения в зависимости от температуры было выполнено в работах [7, 8]. Динамика изменения положения плазменного края в кристаллах $\text{Bi}_2\text{Te}_3\text{-Sb}_2\text{Te}_3$ в зависимости от содержания Sb_2Te_3 в составе твердого раствора, при $T=300$ К исследовалась в работе [5]. Исследование спектров пропускания, выполненное в работах [7, 9], позволяет утверждать, что в этих материалах существует отчетливо выраженный край фундаментального поглощения, формирующийся прямыми, и не прямыми межзональными переходами. Особый интерес вызывает резкое увеличение ширины оптической запрещенной зоны в кристаллах, содержащих более 80 процентов Sb_2Te_3 , описанное в работе [8], которое не получило удовлетворительного объяснения. В то же время необходимо отметить, что в работах [5, 10] в высокочастотной по отношению к плазменно-

му краю области спектров отражения излучения от кристалла $\text{Bi}_2\text{Te}_3\text{-Sb}_2\text{Te}_3$, содержащего 75 процентов Sb_2Te_3 , исследователи наблюдали особенности в поведении оптических функций, которые были истолкованы как проявление межзонных переходов. Рассматриваемые особенности интересны еще и тем, что именно 75- процентные твердые растворы оказываются наиболее эффективными термоэлектрическими преобразователями. Коэффициент ZT в них достигает значений, близких 1, что приводит к их широкому использованию для изготовления р ветвей термоэлектрических элементов. В связи с этим понимание происходящих в данных кристаллах процессов представляет как теоретический, так и практический интерес.

В ходе исследования спектров отражения в диапазоне проявления эффектов, обусловленных колебаниями плазмы свободных носителей заряда, было обнаружено, что в кристаллах $\text{Bi}_2\text{Te}_3\text{-Sb}_2\text{Te}_3$, содержащих более 50 процентов Sb_2Te_3 , оказываются сопоставимы по величине резонансные частоты плазменных колебаний свободных носителей заряда и межзонных переходов, определяющих спектральное положение края фундаментального поглощения. Известно, что вблизи плазменной частоты действительная часть функции диэлектрической проницаемости оказывается близка к нулю, что и обеспечивает возможность наблюдения особенностей в поведении оптических функций, обусловленных межзональными переходами, обычно слабо проявляющимися на фоне поляризации, связанной со свободными носителями заряда, на частотах, больших плазменной. Электромагнитное излучение с частотой, меньше плазменной, не проникает в кристалл, поскольку экранируется коллективными колебаниями свободных носителей заряда. С высокочастотной стороны от плазменного края, где действительная часть функции диэлектрической проницаемости ϵ_1 положительна и мала по абсолютной величине, даже слабое поляризационное влияние межзонного перехода смещает частоту точки пересечения ϵ_1 нулевой отметки в высокочастотную область. Таким образом, реализуется взаимное влияние плазменных колебаний носи-

телей заряда и межзонных переходов. Отметим, что в случае близкого расположения частот коллективных и одночастичных возбуждений электронной системы, изучение спектров отражения позволяет более наглядно наблюдать картину влияния межзонного перехода на положение и форму плазменного края, формирующегося резонансным и поэтому высокочувствительным возбуждением свободных носителей заряда.

Результаты исследований оптических свойств кристаллов $\text{Bi}_2\text{Te}_3\text{-Sb}_2\text{Te}_3$ отражены в работах [6, 12, 2]. Основной вывод, который можно сделать из результатов оптических исследований, заключается в том, что при $T=300$ К увеличение процентного содержания Sb_2Te_3 в составе твердого раствора приводит к увеличению плазменных частот. В кристаллах, содержащих более 50 процентов Sb_2Te_3 , в спектрах отражения наблюдаются особенности, характерные для межзонных переходов, частоты которых уменьшаются при увеличении содержания теллурида сурьмы и максимально сближаются с плазменной частотой в кристалле, содержащем 75 процентов Sb_2Te_3 . При более высоком содержании теллурида сурьмы плазменная частота резко увеличивается, происходит экранировка межзонного перехода, и спектры отражения практически идеально описываются в рамках классического описания взаимодействия электромагнитного излучения и плазмы свободных носителей заряда. Как уже было отмечено выше, в работе [9] приводится описание наблюдавшегося резкого увеличения оптической ширины запрещенной зоны в кристаллах $\text{Bi}_2\text{Te}_3\text{-Sb}_2\text{Te}_3$, содержащих около 80 процентов Sb_2Te_3 , природа которого не была интерпретирована. Результаты исследования спектров плазменного отражения, представленные в работах [6, 12, 2], позволяют утверждать, что причиной резкого увеличения ширины оптической запрещенной зоны в кристаллах, содержащих более 80 процентов Sb_2Te_3 , является экранирование края фундаментального поглощения плазменными колебаниями свободных носителей заряда, обусловленное тем, что уменьшающаяся энергия межзонного перехода становится меньше увеличи-

вающейся энергии плазмона. Это подтверждается также и тем, что внесение в теллурид сурьмы донорной примеси селена, позволяющее уменьшить концентрацию легких дырок, а, соответственно, и плазменную частоту, приводит к тому, что особенности в спектрах отражения, характерные для межзонных переходов, проявляются вновь. Из вышесказанного следует, что теллурид сурьмы является материалом, физические свойства которого во многом обусловлены плазменной экранировкой края фундаментального поглощения. В связи с этим свойства Sb_2Te_3 во многом похожи на свойства полуметаллов.

Уменьшение температуры кристаллов $\text{Bi}_2\text{Te}_3\text{-Sb}_2\text{Te}_3$ сопровождается увеличением плазменных частот, что коррелирует с температурными зависимостями коэффициента Холла, электропроводности, термоэдс и указывает на сложное строение валентной зоны, являющееся причиной перераспределения носителей заряда между неэквивалентными экстремумами валентной зоны при изменении температуры [9]. Это обстоятельство приводит к тому, что при $T=78\text{ K}$ максимальное сближение плазменной частоты и частоты межзонного перехода происходит в кристалле, содержащем не 75, а 70 процентов теллурида сурьмы. Поскольку при $T = 78\text{ K}$ тепловое размытие резонансных возбуждений электронной системы значительно меньше, чем при $T=292\text{ K}$, то удастся наблюдать деформацию формы плазменного края, обусловленную электрон-плазмонным взаимодействием.

Особенности поведения оптических функций, наблюдающиеся в кристаллах, содержащих более 50 процентов Sb_2Te_3 , указывают на существенные изменения, происходящие в их электронной системе.

В заключение отметим, что в ходе исследования оптических и магнитных свойств кристаллов твердых растворов $\text{Bi}_2\text{Te}_3\text{-Sb}_2\text{Te}_3$ обнаружены закономерности, изучение которых представляет интерес не только в плане уточнения физических свойств самого материала, но и в плане изучения особенностей взаимодействия полупроводникового кристалла с электромагнитным полем.

Литература

1. Гольцман Б.М., Кудинов В.А., Смирнов И.А. Полупроводниковые термоэлектрические материалы на основе Bi_2Te_3 . М. : Наука, 1972. 321с.
2. Степанов Н.П., Грабов В.М. Оптические эффекты, обусловленные совпадением энергии плазменных колебаний и межзонного перехода в легированных акцепторной примесью кристаллах висмута // Оптика и спектроскопия. 2002. Т. 92. №5. С. 794 - 798.
3. Степанов Н.П., Калашников А.А., Гильфанов А.К. и др. Анизотропия плазменного отражения твердых растворов $(\text{Bi}_{2-x}\text{Sb}_x)\text{Te}_3$ ($0 < x < 1$) в диапазоне температур от 78 до 293 К. // Оптика и спектроскопия. 2011. Т. 111. № 6. С. 967-973.
4. Степанов Н.П., Калашников А.А., Улашкевич Ю. В. Оптические функции кристаллов твердых растворов Bi_2Te_3 - Sb_2Te_3 в области возбуждения плазмонов и межзонных переходов // Оптика и спектроскопия. 2010. Т. 109. № 6. С. 1138-1143.
5. Austin J.G. Proc. Phys. Soc. 72, 549 (1958).
6. Dornhaus R., Nimtz G. The Effect of Single-phonon and plasmon recombination on the Lifetime in n- $\text{Hg}_{1-x}\text{Cd}_x\text{Te}$ with magnetically tuned bandgap // Solid – State Electronics. 1978. V. 21. P.1471-1474.
7. Groth R., Schnabel P., Phys J. Chem. Sol. 25, 1261 (1964).
8. Sehr R., Testardi L.R. Appl J. Phys. 34, 2754 (1963).
9. Sehr R., Testardi L.R., Phys J.Chem. Sol. 23, 1219 (1962).
10. Stordeur M. Investigation of valence band structure of thermoelectric Bi_2Te_3 Sb_2Te_3 single crystals / M. Stordeur, M. Stolzer, H. Sobotta, V. Riede // Phys. stat. sol. (b) 150. 1988. P. 165-176.
11. Stordeur M. Investigation of valence band structure of thermoelectric Bi_2Te_3 Sb_2Te_3 single crystals / M. Stordeur, M. Stolzer, H. Sobotta, V. Riede // Phys. stat. sol. (b) 150. 1988. P. 260.
12. Wolff P.A. Plasma-wave instability in narrow-gap semiconductors // Physical review letters. 1970. V. 24. № 6. P. 266-269.

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ Problems of Education

УДК 372.881.111.1

С. П. Асатрян
Ереванский государственный
лингвистический университет им. В. Брюсова
г. Ереван, Армения

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПРАГМАТИЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

В статье рассматриваются некоторые аспекты преподавания языков, которые должны быть учтены при проведении современных уроков по иностранному языку в отношении повышения прагматической осведомленности учащихся. Несмотря на то, что полный спектр общения с носителями языка ограничен, учащиеся развивают свои прагматические компетенции через прагматические инструкции, основанные на реальных ситуациях, темах, языковом материале и разных видах интеракции. Другим фактором, который влияет на прагматические компетенции учащихся, является степень владения языком.

Ключевые слова: прагматическая инструкция, прагматическая компетентность, коммуникативная деятельность, коммуникативная компетентность, положительный / отрицательный трансферт, социо-культурный контекст.

S. Asatryan
Yerevan State Linguistic University
named after V. Brusov
Yerevan, the Republic of Armenia

PRAGMATIC COMPETENCE AND PRAGMATIC INSTRUCTION IN CONTEMPORARY ENGLISH TEACHING METHODOLOGY

This paper touches upon some aspects of language teaching, that should be taken into account while conducting a contemporary language class in relation to raising pragmatic awareness of the learners through pragmatic instructions. Although the full spectrum of communication with native speakers is limited, students must develop their pragmatic competence through pragmatic instructions based on real situations, topics, language material and various ways of interactions. Another important factor that effects the pragmatic competence of the learners is the degree of their language proficiency.

Keywords: *pragmatic instruction, pragmatic competence, communicative activity, communicative competency, positive/negative transfer, sociocultural context.*

Nowadays the overall aim of foreign language teaching methodology is the formation and development of the learners' language communicative competence, the ability to communicate, to use language correctly and appropriately for purposes of communication. The desired outcome of language learning process is the ability to communicate competently, not the ability to use the language exactly as the native speaker does.

Main initiative and instrument of European plurilingual education policy – the **CEFR** offers the following essential components of communicative competence that should be taken into consideration: ***linguistic/sociolinguistic/discourse/strategic/pragmatic/social/socio-cultural competence*** [1, p. 13].

These components are basic and interwoven. They are different and equal with their importance. So it will sound incorrect to overestimate this or that subcompetence to the others. Of course, it's also impossible to discuss the issues dealt with all competences in the same paper. So we try to offer our thoughts and considerations mostly on the pragmatic competence and its acquisition.

There are many definitions of pragmatics. One which is particularly useful has been proposed by D. Crystal. He states,

"Pragmatics is the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication" [9, p.240]. In other words, pragmatics is the study of communicative action in its *sociocultural context*. Communicative action includes not only *speech acts* – such as *requesting, greeting, agreeing, complaining*, etc. – but also participation in conversation, engaging in different types of discourse, and sustaining interaction in complex speech events. M. Byram and C. Morgan state, that language expresses, embodies, and symbolizes cultural reality [5, p.74].

J. Tomas and G. Leech subdivide pragmatics into a *pragmalinguistic* and *sociopragmatic* components. *Pragmalinguistics* refers to the resources for conveying communicative acts and relational or interpersonal meanings. *Sociopragmatics* has been described by G. Leech as the sociological interface of pragmatics, referring to the social perceptions underlying participant's interpretation and performance of communicative action [7, p.10].

Pragmatic competence involves knowledge beyond the level of grammar. Teaching pragmatic competence is widely regarded as an integral part of learning and teaching a language, and has been widely investigated. Kasper includes the ability by learners to use speech acts in socially appropriate ways as part of what she calls a speaker's *declarative* knowledge of the target language. Studies of cross-cultural pragmatics report that the way speech acts are realised varies across languages. This variation can sometimes cause misunderstandings, or so called *pragmatic failure*, which occurs when learners transfer first language pragmatic rules into second language domains [7]. Teaching communication according to the sociocultural rules that govern speech acts in a given speech community is a valuable way to make students aware of what is valued within the target culture and how this is communicated.

Ways to promote pragmatic awareness. This question has been shared by many scholars who propose that students should

be equipped with the necessary knowledge and skills to make their own decisions about how to use the target language.

Bardovi-Harlig cautions against the overuse of textbooks in the classroom, as they represent speech acts either unrealistically or not at all. She suggests a variety of ways to promote pragmatic awareness. Teachers can encourage learners to think about how a particular speech act differs in their own language [3]. This could lead to whole-class discussions and, for more advanced learners, collecting data outside the classroom. According to Bardovi-Harlig the following factors have a direct influence on the acquisition of pragmatic competence:

- input
- instruction
- level of proficiency and length of stay living in the L2 culture
- the L1 culture.

Shortcomings pertaining to input may be found in academic materials such as **textbooks** or even the **instructor**. Our analysis of several textbooks in Armenia reveals that speech acts are not presented at all; therefore, primarily using textbooks to teach students pragmatic information about a language may be ineffective. Also significant is the input **provided by the instructor**. For instance, the instructor may consider it appropriate to use one register when speaking to the learner but inappropriate for the learner to produce an utterance using the same register. Another factor that influences pragmatic competence is the learner's **level of language proficiency**. Actually advanced learners are pragmatically more competent than intermediate students. Bardovi-Harlig asserts that the longer the learner interacts or is immersed in a community of speakers of the L2, the more pragmatically aware the learner becomes [3]. Finally, the factor that has received the most attention is the **first language and culture**. Here the language-cultural interference (positive/negative transfer) is inevitable. G. Kasper defines pragmatic transfer as "the use of L1 pragmatic knowledge to understand or carry out linguistic action in the L2" and clarifies that, in a language learning situation, a positive or negative transfer may occur. A positive transfer takes place

when the learner successfully communicates the message she/he is trying to convey because of a perceived similarity between the L1 and L2. On the other hand, a negative transfer occurs when the learner incorrectly uses a speech act, linguistic form of a speech act based on his/her comparison of the L1 and L2. Speech acts are the basic or minimal units of linguistic communication. The different aspects of speech acts are due to J. Austin's categorizations locutionary, illocutionary, and perlocutionary aspects [5].

By locutionary aspects we mean the activity we engage in when we say something, for example when we say: *It's cold in here*, we say that the weather is cold and there is nothing more implicated. The speaker merely states that the weather is cold. Illocutionary aspect contains force in which there is an act performed via words. Hence, in uttering *It's cold in here* there is an act of stating of the weather.

Perlocutionary aspect relates to the effects resulting from the utterance. The utterance *It's cold in here* may produce the effects on the hearer to close the door. Searle mentions five basic kinds of action that one can perform in speaking, by means of the following five types of utterance: *representatives/directives/commissives/expressive/declarations*.

Speech acts become true through the use of some **definite strategies**. Fraser and Nolen outline a comprehensive set of strategies, indicating the relationship between the actual meaning of the sentence and the act of making a request. Here are the examples:

1. By announcing the intent to perform the act ("I *request* that you help me").
2. By using a speech act idiom which conveys the directive intent ("How about helping me").
3. By using an imperative sentence, which conveys the intent ("Please help me").
4. By suggesting that the hearer act ("I suggest that you help me" / "You might help me").
5. By requesting permission of the hearer ("May I request that you help me") [10].

Furthermore, he categorizes these strategies by grouping them in terms of directness and whether the speech act is explicit or implicit. For example, he first explains that numbers 1-3 can be used to directly perform a request. In contrast, the remaining strategies are considered indirect requests in that they are indeed conveying the idea of requesting but take the form of another speech act.

Organizing communicative activities. Pragmatic competence requires suitable classroom performances. The activities should be developed in appropriate situations where the learners are motivated and able to get engaged in communication. The learners must be involved in tasks suited to their interest and linguistic development. In contemporary language teaching classes a variety of activities are carried out to promote the learners' speaking skills on the one hand, and their communicative competence on the other. The learners can speak personally in the classroom situation. They exchange information, express feelings and values through interviews, surveys, games, etc. and this way they become involved in discussions, story-telling and different pair-work, group-work, whole-class projects. There are five categories of oral production in the classroom that are closely related to the pragmatic instructions, they are as follows [4, p. 273]:

- **Intensive**

Intensive speaking includes any speaking activity to practice some phonological or grammatical aspect of language. This activity can be self-initiated, or a form of pair-work.

- **Responsive**

Responsive requires replies; replies to teacher or to fellow learners. These replies are usually sufficient and do not extend into dialogues. For example:

- I'd like to know when he is going to come and see you.
- That's difficult to say. He has promised but...

- **Transactional (dialogue)**

Transactional language carried out for the purpose of conveying or exchanging specific information, is an extended form of responsive language: e.g.

T: What is the main idea in this essay?

S: The United Nations should have more authority.

T: More authority than what?

S: Than it does right now.

T: What do you mean?

S: Well, for example, the UN should have the power to force a country like Iraq to destroy its nuclear weapons.

Such conversations could readily be part of group work activity as well.

- **Interpersonal (dialogue)**

The purpose of Interpersonal dialogue is maintaining social relationships than for the transmission of facts and information. These conversations are a little trickier for learners because they can involve some or all of the following factors: a casual register, colloquial language, emotionally charged language, slang, ellipsis, sarcasm, etc.

- **Extensive (monologue)**

An extended monologue is carried out by intermediate and advanced learners. The forms may take in oral reports, summaries, short speeches, or presentation. In an extensive monologue, learners can either prepare this earlier or not.

The acquisition of pragmatic competence through pragmatic instructions in the classroom

Pragmatic instruction supposes to furnish students with appropriate linguistic tools that allow them to realize and comprehend linguistic action within the definite context. This task is related to the teaching of the target language culture, in this case, the culture of native speakers of English. As Byram and Morgan state, language expresses, embodies, and symbolizes cultural reality. Bardovi-Harlig, Jorden, and Saville-Troike point out that second and foreign language curricula should provide students with information on the sociocultural rules of the target language. According to Kasper and Schmidt, the role of pragmatic instruction becomes important because opportunities for the full range of human interactions are limited, and consequently learners have more difficulties in acquiring appropriate language use patterns [6]. Learners can successfully learn grammar and literacy in second or foreign language learning contexts, but the same results

have not been observed in these environments for the development of pragmatic discourse and sociolinguistic ability. In a foreign language classroom, such as in Armenia, learners normally do not have direct contacts with English native speakers. Though learners may interact with native speakers of English in the virtual world (internet), this opportunity is accessible only to those with information and communication technology. This limitation imposes huge demands on instruction in the classroom. According to Kasper classroom interaction does not provide learners with adequate input to produce linguistic action required for authentic communication in target language. Consequently, pragmatic instruction in a foreign language classroom, particularly in spoken English class, needs to fulfill three functions:

- exposing learners to appropriate target language input;
- raising learner's pragmatic awareness;
- arranging authentic opportunities to practice pragmatic knowledge.

There are some ways to meet the demands. K. Rose introduces active video-viewing activities [8, p. 63-79]. Through this activity learners will directly notice how certain acts are performed via utterances. Thus, with limited resources in the class, huge responsibility to design and plan classroom activities in order to accomplish the goals are on the teacher. Teachers must explore and enhance the materials presented in the textbook. With regard to speech act theory, teachers need to familiarize themselves with the notions of illocutionary force and how this is conveyed in exchanges. The five types of illocutionary utterances namely representatives, directives, commissives, expressives and declaratives are to be borne in mind even though only some speech acts are performed or practiced in the classroom. The most common illocutionary functions found in textbooks for classroom use are directives and expressives. It supposes that learners are more exposed to transactional and some of interpersonal dialogues. Other interpersonal dialogues, such as promising or warning, should be of more attention to teach and practice as in communication activities, as exchanges do not merely ask for infor-

mation or to get things done. The successful interlocutor can lead communication activities to the goal intended.

With regard to the principles of teaching speaking, one of the crucial elements worth teaching in the classroom is the use of authentic language in meaningful contexts. Therefore, teachers need to enhance materials presented, for example, an expression of *I'm absolutely certain that he told the truth* requires more explanation in a way that the speaker here is *absolutely certain*, not just *certain*. Here, it is noted that there is an emphasis on the degree of certainty. In a spoken English class for higher degree the emphasis on language use is strongly demanded.

So, in order to communicate effectively in the target language, learners of English need to develop their pragmatic competence, which can be accomplished through pragmatic instruction in the spoken English classroom. With the raise of pragmatic awareness, it is supposed that learners will acquire the competence and their target language performance will improve. Besides the teachers, textbook makers and curriculum designers should also be interested to include elements of pragmatic awareness in the textbooks and curricula.

References

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Modern Languages Division, Council of Europe, Strasbourg, 2001.
2. Austin J. How to Do Things with Words. Clarendon, Oxford, 1962.
3. Bardovi-Harlig K. Evaluating. The Empirical Evidence: Grounds For Instruction // Pragmatics, 2001.
4. Brown D. Teaching By Principles: An Interactive Approach To Language Pedagogy. New York : Pearson Education Company, 2001.
5. Byram M., Morgan C. Teaching And Learning Language And Culture. Clevedon, Avon : Multilingual Matters, 1994.
6. Kasper G. Can Pragmatic Competence Be Taught? [Electronic Resource] 1997. URL: www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06.
7. Leech G. Language And Culture. Oxford : Oxford University Press, 1990.
8. Rose K., Kasper G. Pragmatic And Grammatical Awareness, Pragmatics // Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. P. 63-79.
9. <http://www01.sil.org/linguistics/BibliographyLinguistics>.
10. <http://linguistlist.org/pubs/diss>.

Т. Веллер
Фонд им. Роберта Боша
Штутгарт, Германия

ДЛЯ ЧЕГО УЧИТЬ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ?

Автор убежден, что обучение иностранным языкам является и должно быть одним из инструментов модернизации страны. Примером может служить деятельность Петра I, который, путешествуя по Европе, с большим интересом изучал научные и технологические достижения Германии и других стран, чтобы затем использовать полученные знания в целях укрепления и модернизации Российской Империи. Автор с сожалением констатирует, что этот образ, являющийся для него лично одним из главных стимулов изучения иностранных языков, сегодня почти забыт. В статье речь идет о роли иностранных культурных учреждений в деле интернационализации российских вузов, а также о некоторых современных методах лингводидактики. Автор приводит пример международного экзамена по иностранному языку в качестве дидактического метода, позволяющего учащимся не только освоить иностранный язык, но и приобрести ценные знания для себя и общества в целом.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, модернизация, интернационализация высшего образования.

T. Weller
Robert Bosch Stiftung (Foundation)
Stuttgart, Germany

WHY LEARN FOREIGN LANGUAGES?

This article departs from the notion that the teaching of foreign languages is and should be a tool to advance society. Citing the example of Peter the Great, who travelled Europe in order to study the technological and scientific progress of Germany and the Low Countries and bring this knowledge back home to Russia, which finally lead to the modernization of the Russian Empire, the author argues, that this constitutes a central, although sometimes forgotten, goal of foreign language education. Linking this premise to modern methods of foreign language teaching, the role of foreign cultural institutions and the current attempt by Russian universities

to internationalize its curriculum, the article finally cites an example, taken out of international language proficiency test, presenting a didactic tool that allows students to acquire not only foreign language skills, but valuable knowledge for the modernization of society as a whole.

Keywords: *foreign language teaching, modernization, internationalization of higher education*

Когда в 1697 г. Петр I отправился в своё путешествие по Европе, он имел целью не только найти союзников против Османской Империи, с которой Россия боролась за Крым, но и намеревался изучить прогресс в ремесленном производстве, преследуя главную цель – модернизация России и её трансформация в одну из ведущих держав европейского континента, как на море, так и на суше. После возвращения и подавления стрелецкого мятежа, он пригласил большое количество иностранных специалистов и ремесленников в Россию, чтобы продвинуть реализацию своего проекта, начав, таким образом, действовавшую до образования Советского Союза традицию набора иностранных специалистов для работы на благо страны. В то время большинство населения Российской Империи не обладало даже базовым образованием, и доступ к науке и западному опыту был только у аристократии. На территории империи не существовало ни одного университета (первым «русским» университетом стал университет в Дерпте, который был присоединен к Империи в результате Великой Северной Войны в 1704 г.). Привлечение иностранных специалистов было на тот момент единственным способом осуществления широкомасштабных реформ.

К счастью, такое положение вещей ушло в прошлое. Сегодня более 48 % населения Российской Федерации, самого большого государства-правопреемника Советского Союза, имеют среднее образование, и приблизительно 20 % окончили университет или получили высшее специальное образование [1]. При этом, после коллапса Советского Союза и исчезновения цензуры, доступ к информации стал свободным, исчезла необходимость поездок в другие страны для изучения технических достижений за рубежом.

Сегодня Интернет, которым в 2010 г. в России имели возможность пользоваться более 43 млн. человек, позволяет иметь свободный доступ к новейшим научным знаниям и технологиям [2]. Единственное препятствие к этому – незнание языка.

Данная статья – концептуальная. Она воплотила в себя некоторые идеи автора, касающиеся изучения иностранных языков в современной России. Речь идет о смене парадигм в преподавании иностранного языка и о роли зарубежных культурных центров в контексте интернационализации российской высшей школы. Краеугольным камнем остаётся пример Петра I и, соответственно, представление о том, что освоение иностранных языков – один из главных инструментов модернизации общества.

1. Смена парадигм в преподавании иностранного языка.

В последнее время методика преподавания иностранных языков не без помощи иностранных культурных учреждений и зарубежных учебников претерпела немало изменений. В первую очередь речь идет о переходе от классического метода грамматического перевода к коммуникативно-ориентированному обучению иностранным языкам, основанному, в том числе, на достижениях контрастивной лингвистики.

Первый метод, на котором базировалось обучение языкам в средневековых монастырях, и который был популярен в Советском Союзе, сосредотачивался на употреблении языка в письменной коммуникации, ориентированной в основном на перевод текстов. Вторым методом, за который ратовал ещё в конце 19-го века немецкий педагог Вильгельм Виёттор (*нем. Wilhelm Viëtor*), напротив, отдаёт предпочтение развитию устной речи [3]. В этой связи всё большее значение приобретает контрастивная лингвистика, целью которой является аналитическое сопоставление языков на уровне фонетики, синтаксиса, грамматики и лексики (акцент ставится на выявление языковых различий).

Хотя эта смена парадигм сделала учащихся более «говорящими» и новый метод был признан вполне соответствующим сегодняшнему дню, по-прежнему актуальным остается вопрос: для чего, собственно говоря, люди изучают иностранные языки, и, что, пожалуй, ещё важнее – с какой целью государство и иностранные институты обеспечивают их преподавание.

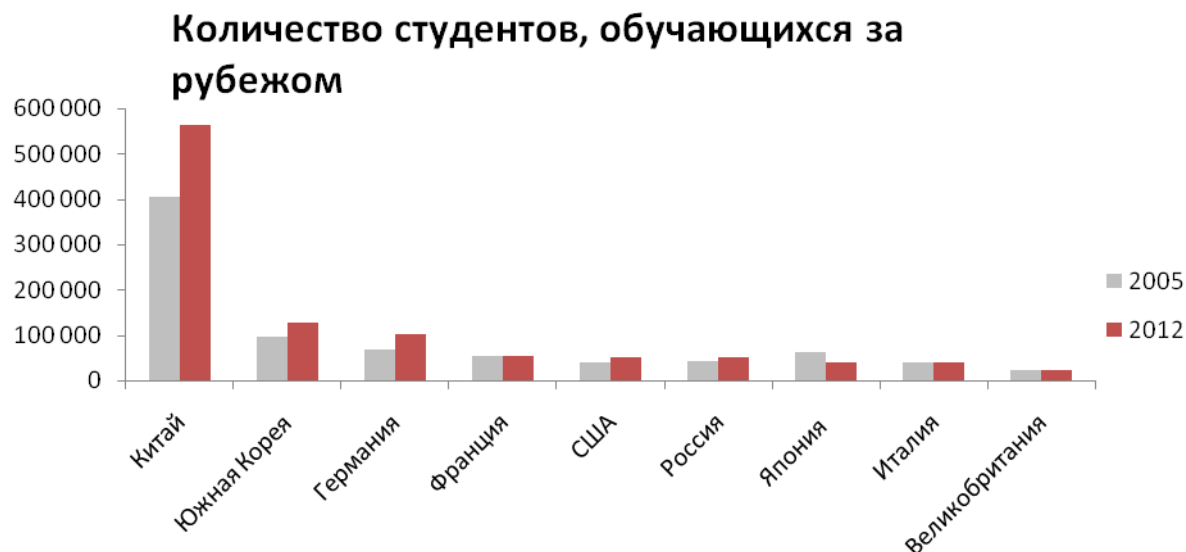
2. Для чего учить иностранные языки?

Для учеников язык, прежде всего, должен служить средством повседневной устной и письменной коммуникации. Здесь главной целью является вступление в контакт с носителями изучаемого языка и общение с ними. К этому добавляется желание сделать для себя доступными культурные достижения (музыка, фильмы, искусство) других народов. Только незначительное меньшинство из академической элиты использует иностранные языки, чтобы приобретать специальное знания, содержащиеся в зарубежных публикациях. Хотя, если исходить из интересов государства, должно быть наоборот. Следуя примеру Петра I, изучение иностранного языка должно быть направлено на приобретение знаний, уже достигнутых в других странах, с целью их использования у себя на родине. В этом отношении показательно мнение зарубежных культурных учреждений, действующих в России и в других странах. Как правило, их цели пересекаются с двумя вышеупомянутыми и, кроме того, с целями государств, финансирующих эти учреждения. Так, Немецкий институт им. Гете получает финансовые средства от немецкого МИДа. Кроме банальной рентабельности, которая во времена бюджетной экономии является одной из главных предпосылок работы институтов, существуют по большому счёту ещё три цели: 1) популяризация собственной культуры и языка; 2) лингвистическое обучение и поиск молодых талантов для университетов и рынка труда своей страны (через стипендиальные программы и биржи труда); 3) языковая подготовка контактных лиц для учреждений и компаний в принимающей стране. Хотя третий повод в историческом контексте и в свете нынешней дискуссии об «иностранных агентах» может

показаться некоторым весьма сомнительным, придётся всё же обратить внимание на то, что подобная практика представляется необходимой в условиях глобальной экономики. К тому же, следует упомянуть, что образовательные подходы этих учреждений, согласно новой парадигме, являются идеологически нейтральными. Идеологические цели могут преследовать отдельные культурные проекты, не связанные с языковой подготовкой; они подлежат особому контролю. Учреждения, действующие в России, выполняют ту же роль, что и западные, и, в большей степени, азиатские, тем не менее, подготовка молодых специалистов, которые могли бы использовать знание иностранных языков на благо российского общества, пока ещё имеет свои недостатки.

3. Интернационализация вузов как способ трансферта знания.

Устранить эти и другие недостатки должен был начавшийся процесс интернационализации вузов [4]. Вузам было предписано наладить международное партнерство и сотрудничество с зарубежными университетами, в том числе, для того, чтобы их студенты имели возможность изучать язык в естественной языковой среде как минимум один семестр. Несмотря на эти усилия, количество российских студентов, имеющих возможность изучать за границей иностранные языки, до сих пор невелико и за последние годы почти не изменилось. Так, по данным ОЭСР и ЮНЕСКО в 2005 г. 42 959 российских студентов были зачислены в зарубежные вузы. В 2012 г. эта цифра выросла только на 15% – до 49 585 человек. Тем временем, количество китайских студентов увеличилось почти на 40%, немецких – на 50% и даже американских – на 30%, что значительно опережает рост численности российских студентов. Не трудно констатировать, что интернационализация российской высшей школы до сих пор находится в зачаточном состоянии.



Источник: ОЭСД (www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/39308963.xls);
ЮНЕСКО (<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>)

5. Специализированный словарь и трансферт знания.

Выше названные показатели приводят к выводу, что российскому языковому образованию следует искать дополнительные способы для того, чтобы студенты могли приобретать знания, преподаваемые в зарубежных вузах. Поэтому, на наш взгляд, обучение должно сосредоточиться не только на развитии компетенций устной коммуникации и перевода, но и на том, чтобы учащиеся могли получить как можно больше информации о зарубежных странах.

При этом хотелось бы подчеркнуть, что язык – это инструмент. Сторонники метода грамматического перевода до сих пор придают значение заучиванию наизусть целых текстов, хотя доказано, что эффект такого обучения сводится к нулю: подобно механику, который знает, какие орудия у него в ящике с инструментами, но не знает, как ими воспользоваться. Напротив, преподаватели должны обратить внимание на то, что кроме навыков простой повседневной коммуникации, студенты должны усвоить прикладной специализированный словарь. При этом нельзя интерпретировать термин «специализированный словарь» в узком смысле.

Немецкий язык в сфере экономики, немецкий для инженеров или юристов является самостоятельной частью обучения, значимой только для соответствующих специалистов. «Специализированный словарь» в широком смысле относится к вопросам, связанным с общим развитием технологий, экономики и общества. В качестве примеров можно привести такие выражения, как „изменение климата“, „финансовый кризис“, „социальное государство“, „коммуникационные технологии“, „экономический рост“ и даже такие неоднозначные термины, как „идентичность“ или „национализм“.

Все эти понятия ориентируют на соответствующую тематическую область. „Изменение климата“ указывает на другие термины, такие, как „таяние льда“, „парниковый эффект“, „загрязнение окружающей среды“ и т.п. Все вместе они относятся к проблемам, которые обсуждаются с различных позиций и для которых существуют различные варианты решения. Сегодня в качестве одной из общих целей обучения иностранному языку должно рассматриваться формирование умения обозначать проблемы и на основе изучения чужого опыта находить пути их решения. Этот метод обучения (*англ. problem-based learning*) зародился в медицинском образовании и сегодня нашел широкое применение в других образовательных сферах.

В современном преподавании подобные темы изучаются чаще всего в рамках страноведения. Здесь учащиеся читают, смотрят и слушают учебные материалы по теме и изучают соответствующую лексику и диалоги. Правда, очень редко имеет место критическое осмысление реальностей собственной жизни. При этом согласно современным международным стандартным и общепризнанным экзаменам по языку (TOEFL / английский, TestDAF / немецкий, DELF / французский, HSK / китайский) именно эта компетенция считается одной из основных. Для наглядности стоит привести следующий пример из раздела «письмо» международного экзамена по французскому языку DELF-B2, который автор сдавал в 2008 г. Формулировка задачи сводилась приблизительно к следующему:

„Европейские города страдают от автомобильных газов и транспортных пробок. Чтобы решить эту проблему, многие населенные пункты в последнее время создали системы совместного использования велосипедного транспорта, при которой можно арендовать велосипед на одной из автоматизированных станций, совершить поездку и вернуть велосипед в любой другой пункт проката. Напишите письмо мэру вашего города, в котором выступите за введение подобной системы в вашем городе“.

В этом примере можно без труда распознать проблему (загазованность и транспортные пробки) и найти вариант её решения (система совместного использования велосипедов). Таким образом, опыт другой страны, в нашем случае Франции, которая является пионером в установлении таких систем, может быть перенесен и реализован по месту проживания студента. Кстати сказать, в России такую систему совместного использования велосипедов планируют создать в Санкт-Петербурге и Москве весной 2013 г. Подобную комбинацию «проблема – вариант(ы) её решения» можно применить в отношении практически любой темы. Правда, для глобальных проблем, таких, как, например, изменение климата, нельзя предложить простых решений, с которыми можно было бы обратиться в письме к мэру. Но и здесь возможно обсуждение различных предложений, исходящих из разных стран. При этом развитие критического мышления играет важнейшую роль. Можно разработать целый план занятий в диапазоне «простая проблема – формулировка неоспоримого решения»; «сложная проблема – разноплановый диалектический подход к её решению». Такой подход к обучению соединяет в себе формирование и развитие различных компетенций: устной речи, понимания сложных текстов, аналитического мышления.

В заключение следует отметить, что преподавание иностранных языков в государственных школах и университетах должно быть нацелено на совмещение интересов учащихся и интересов общества. Владение иностранным языком, ориен-

тированное не только на межкультурное общение, но и на приобретение новых знаний, должно превратиться в один из способов модернизации и развития собственного государства. Будущие поколения, как когда-то Петр I, будут путешествовать по миру, приобретая всё новые и новые знания на пользу себе и своей стране.

Литература

1. Федеральная служба государственной статистики. Всероссийская перепись населения 2010 [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm (дата обращения: 05.05.2013).
2. Координационный центр национального домена сети Интернет, Рейтинг развития Рунета Q2'2010; 2010 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cctld.ru/files/stats/Q2-2010.pdf> (дата обращения: 04.05.2013).
3. Viëtor W. Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Heilbronn : Verlag von Gebr. Henninger, 1886.
4. Медведев Д.А. Россия, вперед! [Электронный ресурс]. URL: http://www.gazeta.ru/comments/2009/09/10_a_3258568.shtml (дата обращения: 14.05.2013).

УДК 37.0

*А. Н. Картежникова
Забайкальский институт
предпринимательства
Сибирского университета
потребительской кооперации
г. Чита, Россия*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КОНТЕКСТНОГО ТИПА: ПРИНЦИПЫ, УСЛОВИЯ, ПРОБЛЕМЫ

В последнее время особую актуальность приобретает контекстный подход в обучении студентов вузов. Образовательная среда контекстного типа призвана обеспечивать оптимальные условия для формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов.

Ключевые слова: *контекстный подход в образовании, контекстное обучение, образовательная среда контекстного типа.*

*A. N. Kartezhnikova
Zabaikalsky Entrepreneurship
Institute of Siberian University
of Consumer Cooperatives
Chita, Russia*

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF CONTEXTUAL TYPE: THE PRINCIPLES, CONDITIONS, PROBLEMS

In recent times the contextual approach in the training of students of higher educational institutions has become especially relevant. The educational environment of a contextual type is designed to provide optimum conditions for the formation of cultural and professional competences of future specialists.

Keywords: *contextual approach, contextual education, educational environment of contextual type.*

В современную педагогику прочно вошел термин «образовательная среда», который аккумулирует системную це-

лостность образовательной деятельности. Образовательная среда рассматривается исследователями как «совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности» [9].

Как полагает В. А. Козырев, среда обучения является основной составляющей гуманитарной образовательной среды. «Когда речь идет об образовательной среде, то имеется в виду влияние условий образования на обучающегося (точно так же, как и влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс). Это обратное влияние по существу задает гуманитарную направленность образовательной среды через включение значимых для человека знаний и использование комфортных, принимаемых студентами технологий обучения» [8].

В зависимости от педагогических целей и условий их реализации, ученые-методисты разрабатывают содержание и методы организации отдельных типологий образовательной среды: визуальная, культурно-информационная и др. Мы подробнее остановимся на популярной в высшей школе образовательной среде контекстного типа.

Основоположником контекстного (или знаково-контекстного) подхода в обучении является А. А. Вербицкий [1, 2]. Процесс контекстного обучения на любом уровне складывается при взаимодействии, главным образом, трех базовых форм деятельности обучаемых:

- *учебная деятельность* академического типа (лекции, практические и семинарские занятия, самостоятельная работа и т. д.);

- *квазипрофессиональная деятельность* (деловые игры, анализ ситуации, дискуссии, «мозговой шторм» и др.);

- *учебно-профессиональная деятельность* (научно-исследовательская работа, производственная практика, курсовое и дипломное проектирование и др.).

По мнению автора, такой подход позволяет преодолеть одно из основных противоречий профессионального образо-

вания, заключающееся в неадекватности форм организации учебно-познавательной деятельности студентов формам профессиональной деятельности специалистов.

При контекстном обучении ведущими выступают такие активные формы и методы, которые воссоздают не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Осуществляется постепенный переход от наиболее абстрактных моделей, реализуемых главным образом в рамках одной учебной дисциплины и обеспечивающих фундаментальные знания, к все более конкретным, междисциплинарным моделям, воссоздающим реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в нем людей. Таким образом, с самого начала студенту задаются контуры его профессионального труда.

В контекстном обучении получают воплощение следующие принципы:

- последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалистов;
- связи теории и практики;
- проблемности содержания обучения;
- педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса;
- педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- единства обучения и воспитания личности профессионала.

По мнению А. А. Вербицкого [1], учение не замыкается здесь само на себе – учиться, чтобы получить знания, – а выступает той формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста. Как и в традиционном обучении, учебный материал

предъявляется в виде учебных текстов как знаковых систем (отсюда «знаково-контекстное обучение») и по-прежнему выступает как информация, которую нужно усвоить. Но есть «чрезвычайная» добавка – за этой информацией, сконструированными при ее посредстве задачами, проблемными ситуациями, моделями просматриваются реальные контуры профессионального будущего. Это наполняет процесс учения личностным смыслом, создает возможности для целеобразования и целеосуществления, движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду.

Исследуя вопросы содержания контекстного подхода в обучении, Г. Калашников и А. Г. Маджуга [7] вводят термин «образовательная среда контекстного типа» и выделяют ее отдельные характеристики, в частности:

- опора на принципы контекстного подхода;
- широкое использование метода моделирования контекстов;
- повышение рефлексивности образовательной деятельности;
- специфические методы и методики обучения, в том числе контекстный анализ;
- использование учебника контекстного типа;
- ориентация на развитие самоопределения личности и личностной культуры в кросс-культурном контексте.

По своей сути образовательная среда контекстного типа представляет собой особым образом, согласно принципам контекстного подхода организованные формы, средства и методы учебно-воспитательной деятельности. Принципы использования контекста в качестве инструмента психологической составляющей и организации учебного процесса предложены Т. Д. Дубовицкой [3]:

- расширения контекста – рассмотрение психического явления в рамках «вложены один в другой» контекстов, что порождает многомерность восприятия данного явления;
- взаимосвязи контекстов – любое исследуемое явление многоаспектно, поэтому невозможно рассматривать его в

единственном контексте, все возможные его контексты оказываются взаимосвязанными;

– вариативности контекста – контекст трактуется как некоторый гештальт, структура которого меняется при смене точки наблюдения.

В своей статье В. Г. Калашников [5] расширяет этот перечень, добавляя следующие принципы:

– контекстной обусловленности – требование анализа психического явления в систематически учитываемых контекстах его существования и изучения;

– системности контекста – контекст представляет собой систему со всеми вытекающими отсюда признаками;

– дополнительности контекстов – максимально полное понимание феномена возможно лишь при сочетании информации, полученной в различных контекстах.

Образовательная среда контекстного типа, организованная согласно этим принципам, имеет ряд положительных сторон:

– повышение мотивации к изучаемым дисциплинам, что позволяет выявить и совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть резервные возможности студентов;

– эргономичность, когда обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомления;

– экономичность, когда в единицу времени эффективно усваивается большой объем учебного материала без больших затрат и усилий со стороны, как преподавателя, так и обучаемого;

– результативность, когда необходимый уровень достигается каждым студентом.

Разработка и создание контекстной образовательной среды должны быть направлены, в первую очередь, на качественные изменения в подготовке учебных планов, методике преподавания дисциплин, оценке педагогического труда преподавателя, постановке целей образования и воспитания студентов вузов, а также иметь для студентов своим итогом ов-

ладение профессиональными и общекультурными компетенциями, способностью активно и творчески участвовать в общении по тематике изучаемого предмета, профессиональных областей знания, науки, техники, культуры и т.п.

Открытыми остаются вопросы учета психолого-педагогических особенностей образовательной среды студентов разных специальностей и уровней образования, а также методических особенностей организации процесса обучения разным дисциплинам и циклам дисциплин в целом.

Литература

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. М. : МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. 80 с.
3. Дубовицкая Т. Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: дисс. ... д. психол. наук. М.: МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2004. 349 с.
4. Калашников В. Г. Образовательная среда контекстного типа // Высшее образование в России. 2012. № 54. С. 92-97.
5. Калашников В. Г., Маджуга А. Г. Гендерная проблематика в языкознании // Введение в гендерные исследования. Харьков, СПб., 2001. С. 508-543.
6. Калашников В. Г., Маджуга А. Г. Стратегии здоровья сбережения в образовательной среде контекстного типа // Вестник ЯГУ им. М. К. Аммосова. 2010. № 5. С. 34-44.
7. Козырев, В.А. Построение модели гуманитарной образовательной среды [Электронный ресурс]. URL: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_7/a06.html (дата обращения: 11.01.2013).
8. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2001. № 1. С. 6-7.

Ж.Ч. Коновалова
Белорусский торгово-экономический
университет потребительской кооперации
г. Гомель, Беларусь

ОБ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются отдельные аспекты организации самостоятельной работы студентов в целом, соотношения ее различных видов, содержания самостоятельной работы в условиях реформирования высшей школы в современных условиях. Выделены виды самостоятельной работы, раскрыты особенности управляемой самостоятельной работы.

Ключевые слова: учреждение высшего образования, образовательный процесс, самостоятельная работа студентов, управляемая самостоятельная работа.

Zh.Ch. Konovalova
Belarusian Trade and Economics
University of Consumer Cooperatives
Gomel, Belarus

ON CONTROLLED INDEPENDENT STUDENTS' WORK

The article discusses certain aspects of the organization of independent students' work as a whole, the ratio of its different types, content, self-study in the conditions of higher education reform in modern world. Types of independent work are identified; the peculiarities of the managed independent work are shown.

Keywords: institution of higher education, educational process, students' independent work, managed independent work.

При анализе процессов реформирования учреждений высшего образования (далее по тексту – УВО) в Беларуси, а также при изучении национальных и мировых направлений развития университетского образования совершенно отчетливо проявляется следующие тенденции:

а) современные социокультурные условия диктуют ценность идеи непрерывного образования, когда от студентов (и не только) требуется постоянное совершенствование собственных знаний;

б) в условиях информационного общества требуется принципиальное изменение организации образовательного процесса: сокращение аудиторной нагрузки, замена пассивного слушания лекций возрастанием доли самостоятельной работы студентов;

в) центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в образовании.

В этой связи весьма актуальной становится проблема организации самостоятельной работы студентов в целом, соотношения ее различных видов, содержания самостоятельной работы. Краткое рассмотрение указанной проблематики и является целью настоящей статьи.

В настоящее время совершенствование образовательного процесса в УВО, внедрение международных стандартов в данной области является весьма актуальным для Республики Беларусь.

Задача высшего образования – формировать творческую активность личности, свободно владеющей своей профессией и ориентирующейся в смежных областях деятельности, готовой к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Решение этих задач невозможно без повышения роли самостоятельной работы студента над учебным материалом, которую преподаватель планирует, организует, контролирует и объективно, и свободно оценивает.

Самостоятельная работа студентов является одним из важнейших элементов обучения в УВО. Это связано с тем,

что преподаватель лишь организует и направляет познавательную деятельность обучающихся. Ее эффективность зависит от собственных усилий последних. Поэтому самостоятельный поиск знаний – отличительная черта обучения в УВО. По сути, весь процесс обучения в высшей школе – специально организованная самостоятельная работа студентов.

В зависимости от места и времени проведения, характера руководства со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами, самостоятельную работу можно подразделить на следующие виды:

- самостоятельную работу во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ);
- самостоятельную работу под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов;
- внеаудиторную самостоятельную работу при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера [1], т.н. **управляемую самостоятельную работу студентов.**

Самостоятельность перечисленных выше видов работ достаточно условна, и в реальном образовательном процессе эти виды пересекаются друг с другом.

Современные образовательные стандарты высшего образования Республики Беларусь также предусматривают выделение аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов в качестве обязательного требования организации образовательного процесса.

В руководящем документе Республики Беларусь «Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая степень. – Цикл социально-гуманитарных дисциплин» установлено: «Кафедры социально-гуманитарных дисциплин должны разрабатывать и внедрять в учебном процессе инновационные образовательные системы и технологии, адекватные комплексному подходу в подготовке выпускника вуза вариативные модели управляемой самостоятельной работы студентов, учебно-методические комплексы...» [2].

Возрастание доли управляемой самостоятельной работы студентов (далее по тексту – УСРС) в образовательном процессе является сегодня характерной особенностью национальной высшей школы.

Самостоятельная работа студентов во внеаудиторное время проводится с целью:

- систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и практических умений студентов;
- углубления и расширения теоретических знаний;
- формирования умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;
- развития познавательных способностей и активности студентов: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирования самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развития исследовательских умений.

Выполнение заданий в рамках УСРС способствует формированию высокой культуры умственного труда, приобретению приемов и навыков самостоятельной работы, умений разумно расходовать и распределять свое время, накапливать и усваивать необходимую для успешного обучения и профессионального становления информацию.

Она развивает у студентов такие качества, как организованность, дисциплинированность, инициативность, волю; вырабатывает мыслительные умения и навыки (анализ, синтез, сравнение, сопоставление и др.), учит самостоятельному мышлению, позволяет сформировать свой собственный стиль работы, наиболее полно соответствующий личным склонностям и познавательным навыкам студента [1].

Управляемая самостоятельная работа студента, организуемая преподавателем, в совокупности с самостоятельной работой, которую студент организует по своему усмотрению, без непосредственного контроля, дает конкретные результаты при подготовке к лекциям, лабораторным и практическим

занятиям, зачетам, экзаменам и т.п. Индивидуализация заданий позволяет акцентировать внимание студента на наиболее важных и проблемных аспектах материала, излагаемого преподавателем на лекции.

В целом же, управляемая самостоятельная работа студентов является педагогическим обеспечением развития целевой готовности к профессиональному самообразованию и представляет собой дидактическое средство образовательного процесса, искусственную педагогическую конструкцию организации и управления деятельностью обучающихся.

Во всех УВО Республики Беларусь вне зависимости от их типа (университет, академия, институт и т.п.) приняты Положения об управляемой самостоятельной работе студентов, которые утверждены или одобрены Советом УВО. Так, например, Положение об управляемой самостоятельной работе студентов в Учреждении образования «Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации» одобрено Советом университета. Следует отметить, что данные положения носят, как правило, рекомендательный, примерный характер, что расширяет рамки творчества главных фигур в учебном процессе – преподавателя и студента.

В ведущих УВО нашей страны (БГЭУ, БНТУ и др.) данные положения, с их конкретизацией применительно к получаемой студентами специальности, приняты на уровне факультетов, с их утверждением уже Советами факультетов.

Конкретные формы УСРС могут быть самыми разнообразными: реферирование статей, отдельных разделов монографий; изучение тем и проблем, не выносимых на лекции и семинарские занятия; написание тематических докладов, рефератов и эссе на проблемные темы; аннотирование и конспектирование монографий, или их отдельных глав, статей; участие студентов в составлении тестов; выполнение исследовательских и творческих заданий; составление библиографии и реферирование по заданной теме; создание карт, графиков и других наглядных пособий по изучаемым темам; самостоятельное изучение темы в рамках литературного вечера; заня-

тия в архиве, музее, библиографическом отделе библиотеки и др.

Форму УСРС могут предлагать кафедры, разрабатывая рабочие программы дисциплин. При этом они могут установить и другие формы, не указанные выше, если с ними согласается научно-методический совет по направлению (или специальности).

Для эффективности УСРС необходимо выполнить ряд условий [3]:

1. Обеспечить правильное сочетание объемов аудиторной и самостоятельной работы.

2. Методически правильно организовать работу студента в аудитории и вне ее.

3. Обеспечить студента необходимыми методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в процесс творческий.

4. Контролировать организацию и ход самостоятельной работы и меры, поощряющие студента за ее качественное выполнение.

На наш взгляд, учитывая важность самостоятельной управляемой работы студентов, в целях унификации образовательного процесса Министерству образования целесообразно разработать Типовое положение об управляемой самостоятельной работе студентов. В него можно предложить включение следующих разделов: общие положения (введение); цели и задачи управляемой и самостоятельной работы студентов; организация УСРС и нормы расчета времени для УСРС; условия организации (механизм реализации) управляемой самостоятельной работы студентов, ее формы; критерии познавательной самостоятельной работы студентов.

Таким образом, цель образовательного процесса – не только передача знаний и умений от преподавателя к студенту, но и всемерное развитие у студентов способности к постоянному, непрерывному самообразованию, к творческому использованию их на практике, в сферах будущей профессиональной деятельности, чему и способствует правильно организованная управляемая работа студентов.

Литература

1. Шишкин В. П. Планирование, организация и контроль внеаудиторной самостоятельной работы студентов // Самостоятельная работа студентов в условиях современных информационных средств. – Всероссийская научно-методическая конференция (г. Нижний Новгород, 19-22 мая 1998 г.). Новосибирск, 1998. 311 с.
2. Об утверждении и введении в действие изменения № 1 в руководящий документ Республики Беларусь "Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин": утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь 18.01.2008 № 3 // ИБ "КонсультантПлюс: версия ПРОФ [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2013.
3. Решеткина И. В. Организация и контроль управляемой самостоятельной работы студентов // Высшая школа. 2007. № 2. С.33-37.

О.Ю. Левченко
Забайкальский институт
предпринимательства
Сибирского университета
потребительской кооперации
г. Чита, Россия

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Интенсивные процессы межкультурной коммуникации повышают требования к уровню иноязычного образования, что требует поиска новых подходов, методов и технологий обучения. В статье проанализированы особенности культурологического подхода к преподаванию иностранных языков.

Ключевые слова: культурологический подход, преподавание иностранных языков.

O.Yu. Levchenko
Zabaikalsky Entrepreneurship
Institute of Siberian University
of Consumer Cooperatives
Chita, Russia

FEATURES OF THE CULTUROLOGICAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Intensive processes of intercultural communication increase the requirements to the level of foreign language education. It requires a search for new approaches, educational methods and technologies. The article analyzes the characteristics of culturological approach to foreign language teaching.

Keywords: culturological approach, foreign language teaching.

Мировые процессы глобализация и интеграции существенно повышают значимость иноязычного образования,

усиливают мотивацию изучения иностранных языков, которые необходимы для жизнедеятельности человека в современном поликультурном и полилингвальном мире.

Как следствие, в теории и практике преподавания иностранных языков произошли существенные преобразования, связанные с поиском новых подходов к обучению. Подход является базисной методической категорией, важнейшим компонентом системы обучения и служит основанием для совершенствования методов и приемов обучения.

Культурологический подход к исследованию педагогических проблем развивается в контексте общефилософского понимания культуры и предполагает рассмотрение её феноменов в качестве стержневых и определяющих, поскольку человек всегда действует в рамках культуры, являясь одновременно объектом и субъектом культурных воздействий.

Принцип культуросообразности, выдвинутый А. Дистирвегом еще в XIX в., получил дальнейшее развитие в трудах многих отечественных и зарубежных педагогов. Культурологический подход в педагогике основан на философском понимании культуры как особого, специфического способа человеческой деятельности, и его основы заложены в работах М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, Ю.М. Лотмана, А.Ф. Лосева, В.С. Библиера, Д.С. Лихачева и др.

Проблема соотношения языка и культуры привлекала внимание многих отечественных (А.А. Потебня, Ф.И. Буслаев, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Воробьев) и зарубежных (Ф. Боас, Э. Сепир, Б. Уорф) исследователей. Философско-методологической доминантой трудов М.М. Бахтина выступает гуманитарное познание в науке и искусстве. По его мнению, феномен культуры пронизывает все события жизни, и внутренней территории у культурной области нет: «она вся расположена на границах, границы проходят повсюду, через каждый момент её, систематическое единство культуры уходит в атомы культурной жизни, как солнце отражается в каждой капле её» [2, с. 317].

Сегодня культурологический подход к иноязычному образованию приобрел аксиоматическое значение. Он основывается на методологическом положении о равноправии и равноценности культур, каждая из которых самодостаточна и самоценна. Успех межкультурного общения зависит не только от знания культуры иного лингвосоциума, но и от знаний своей собственной культуры, а в процессе сопоставления фактов двух культур происходит осознание своей культурной идентичности.

Е.И. Пассов считает, что формирование человека культуры, человека духовного всегда проходит благодаря диалогу культур – родной и иностранной. Он настаивает на необходимости переориентации образования со знаниецентрического на культуросообразное, подчеркивая при этом, что культура как система ценностей, используемая в качестве содержания образования, является тем пространством, благодаря которому человек может стать человеком духовным [3, с. 31].

В отечественной лингводидактике идея соизучения языка и культуры нашла своё выражение в ряде методических подходов: лингвострановедческого (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), социокультурного (В.В. Сафонова), лингвокультуроведческого (В.П. Фурманова), лингвокультурологического (В.В. Воробьёв, В.Н. Телия, В.П. Фурманова, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов) и межкультурного (Г.В. Елизарова), которые разрабатывались в рамках культурологического подхода как общей парадигмы иноязычного образования.

Например, предметом лингвострановедения являлось изучение языка с целью выявления в нем национально-культурной специфики, а главным источником информации была признана лексика, в первую очередь, безэквивалентная. Лингвокультурологический подход, связанный с возникновением такой науки, как лингвокультурология, дал возможность интерпретировать языковую семантику как результат культурного опыта.

Культурологический подход предполагает усиление культурологической составляющей всех компонентов систе-

мы обучения. Образование, в том числе и иноязычное, представляет собой процесс и результат усвоения человеком социокультурного опыта. Его важной особенностью является то, что в процессе иноязычного образования одновременно с формированием интереса и толерантности к культуре других народов развивается национальное самосознание гражданина, происходит осознание им культурных ценностей своего народа.

В соответствии с современными нормативными документами целью обучения иностранным языкам является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а уровень её сформированности зависит от этапа обучения. Взяв за основу предложенную в работах ван Эка структуру иноязычной коммуникативной компетенции, Г.В. Елизарова вычленила в каждом из компонентов межкультурный аспект.

Межкультурный аспект лингвистической компетенции, по мнению Г.В. Елизаровой, наряду со способностью производить и интерпретировать значимые высказывания изучаемого языка предполагает наличие знаний о способах представления ценностных ориентаций конкретной культуры в изучаемом языке; знаний о способах представления культурных ценностей родной культуры в родном языке; знаний о том, как ценности родной культуры могут отражаться в построении значимых высказываний на иностранном языке; умений применять перечисленные выше знания на практике и строить высказывания, адекватно отражающие как культурные ценности изучаемого языка, так и собственные, но в приемлемой для носителей языка форме. Межкультурный аспект социолингвистической компетенции предполагает, что социальные факторы в обеих культурах влияют на выбор лингвистических форм, а также умения применять названные знания в практике общения с целью достижения взаимопонимания на основе создания общего значения.

Межкультурный аспект компетенции дискурса, по мнению Г.В. Елизаровой, предполагает наличие знаний о различиях в структурах речевых актов родной и изучаемой культур, базирующихся на различиях в системе ценностей;

умений построить собственное вербальное и невербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка; умений довести до собеседника идею о том, что дискурс, имеющий относительный, культурно-обусловленный характер, является другим в российской культуре, не носит универсального характера англоязычного дискурса и является продуктом знаний и умений русскоязычного собеседника.

Межкультурный аспект стратегической компетенции предполагает наличие: знаний о процессах атрибуции социально значимых значений происходящего; о наличии и природе явлений этноцентризма, стереотипов, предрассудков и обобщений, влияющих на процессы межкультурного общения; умений двойного видения одной и той же ситуации; эмпатических умений восприятия собственных (речевых) действий с позиций родной шкалы культурных ценностей и восприятия позиций собеседника с точки зрения его (т.е. иноязычной шкалы культурных ценностей и осуществления собственных действий и поступков на основе такого восприятия).

Что касается межкультурного аспекта социокультурной компетенции, то, как считает исследовательница, он предусматривает знание системы универсальных культурных ценностей; ценностей родной культуры (культуры изучаемого языка) и форм и способов их проявления в институтах общества, моделях поведения людей, языковой картине мира и т.д.; принципов взаимодействия культурных представлений и норм при столкновении представителей различных культур; умений вычленять культурные ценности посредством наблюдения за носителями других культур и взаимодействия с ними без обращения к ним с прямыми вопросами. Межкультурный аспект социальной компетенции предполагает наличие у медиатора культур способности и умения быть посредником между собой и иноязычным (инокультурным) собеседником, между собственным «я», собственной личностью, определенной родной культурой, и личностью другого участника общения, сформированной под влиянием других культурных ценностей [1, с. 187-191].

Основным средством получения культурологической информации при изучении иностранного языка является учебник, который содержит не только текстовый материал, но и различные задания, позволяющие не только узнать больше о культуре страны изучаемого языка, но и сравнить её с родной. В контексте культурологического подхода большое значение имеет использование аутентичных материалов, взятых из оригинальных источников, характеризующихся естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств.

Аутентичный материал может быть представлен текстами, диалогическими и полилогическими образцами иноязычной речи. Большую роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции играет аутентичная пресса, поскольку газетные и журнальные статьи отражают актуальную информацию о проблемах экономики, политики, культуры и образования стран изучаемого языка. В последние годы важным источником получения культурологических знаний стала сеть Интернет, позволяющая получить любую информацию, касающуюся страны изучаемого языка. К аутентичным средствам обучения можно также отнести предметы действительности, изображения, фото, плакаты, карты, схемы, используемые на занятиях, в рамках проектной деятельности, при организации ролевых и деловых игр.

Итак, радикальное изменение социокультурного контекста изучения иностранных языков активизировало развитие методики их преподавания. В качестве одного из основополагающих методологических подходов выступает культурологический подход, ориентированный на соизучение языков и культур.

Литература

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб : Союз, 2001. С. 210.
2. Мир философии: Книга для чтения. Ч.2. Человек. Общество. Культура. М. : Политиздат, 1991. 624 с.
3. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М. : Просвещение, 2000. 171с.

УДК 373 (091)

*Левченко О.Ю.
Забайкальский институт
предпринимательства
Сибирского университета
потребительской кооперации
г. Чита, Россия*

**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(начало 60-х гг. XX в.)**

В статье подробно анализируется постановление Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков» (1961 г.) и рассматриваются основные итоги его реализации.

Ключевые слова: *тенденции развития, история преподавания иностранных языков.*

*Levchenko O.Yu.
Zabaikalsky Entrepreneurship
Institute of Siberian University
of Consumer Cooperatives
Chita, Russia*

**MAIN TENDENCIES OF THE DEVELOPMENT OF
DOMESTIC FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
(early 60s of the 20th century)**

Detailed analysis of the decree of the USSR Council of Ministers "On Improving the Learning of Foreign Languages" is presented in the article. Also the author describes the main results of its implementation.

Keywords: *tendencies of the development, history of foreign language teaching.*

Происходящие процессы реформирования иноязычного образования актуализируют обращение к педагогической

мысли и опыту отечественной педагогики, поскольку его переосмысление позволяет наметить тенденции дальнейшего развития. Различные аспекты истории иноязычного образования затронуты в работах И.В. Рахманова, О. А. Логиновой, С. М. Никоновой, В.М. Седик, А.А. Миролюбова, А.Н. Щукина и др. В рамках данной статьи мы обратимся к началу 60-х гг. XX в. – периоду значительных изменений в политике государства в области образования.

Важной вехой в развитии отечественного иноязычного образования стало постановление Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков», вышедшее в 1961 г. Значение данного документа заключалось в том, что оно утвердило курс на практическое изучение иностранных языков, а, главное, наметило целый комплекс мероприятий, направленных на создание единой иерархически построенной системы обучения иностранным языкам.

На момент выхода данного постановления иностранные языки изучались во всех высших и средних специальных учебных заведениях, в общеобразовательных средних школах и почти во всех неполных средних школах страны, однако, уровень языковой подготовки учащихся не соответствовал программным требованиям. «В подавляющем большинстве лица, оканчивающие общеобразовательную школу, средние специальные и высшие учебные заведения иностранным языком владеют слабо. Небольшой запас слов и формальное знание грамматики не позволяют им переводить иностранный текст без словаря. Особенно слабы навыки разговорной речи», – констатируется в документе [1, с.8]. Для решения существовавших проблем в постановлении намечался ряд конкретных мер.

Пожалуй, самым важным было решение о том, что в общеобразовательных школах, имеющих квалифицированных преподавателей иностранных языков и необходимые помещения, классы с числом учащихся более 25 человек подлежали делению для занятий по иностранному языку на две группы, что позволило увеличить время на языковую

практику каждого учащегося.

В постановлении сформулировано настоятельное требование прекратить преподавание иностранных языков учителями других предметов, слабо владеющими иностранным языком. Преподавателей иностранного языка, не имевших достаточной подготовки, предлагалось направить на курсы повышения квалификации или освободить от работы в соответствии с существующим законодательством, приняв меры к их дальнейшему трудоустройству. Для повышения уровня профессиональной подготовки рекомендовалось усовершенствовать учебные планы, программы и учебники, обеспечить вузы необходимым оборудованием и наглядными пособиями, а также установить число студентов в группах для практических занятий по иностранному языку в педагогических вузах 7-10 человек.

Постановление предусматривало расширение сети стационарных и заочных курсов иностранных языков для взрослых, где число слушателей в группах не должно было превышать 20 человек. Кроме этого, разрешалось организовывать, с учетом пожелания родителей, группы для занятий иностранным языком в детских садах и в начальных классах общеобразовательных школ.

В соответствии с новыми программными установками планировалось издать новые учебники иностранного языка, обратив особое внимание на то, чтобы их содержание максимально способствовало выработке у учащихся навыков разговорной речи и перевода иностранного текста без словаря. Планировалось увеличить выпуск учебных фильмов, грампластинок и тонфильмов, словарей, разговорников, книг и брошюр с рассказами, как с адаптированным, так и с оригинальным текстом, а также более широко использовать возможности радио и телевидения.

Другим важным шагом было решение об открытии дополнительно в течение 1961-1965 гг. не менее

700 общеобразовательных школ с преподаванием ряда предметов на иностранных языках. Для улучшения преподавания иностранных языков в системе высшего профессионального образования рекомендовалось установить объем обязательных аудиторных занятий не менее 240 часов, а, кроме этого, обеспечить для всех желающих возможности их факультативного изучения [1, с. 9-10].

Данное постановление дополняли другие государственные документы, в числе которых следует назвать положение «О порядке по изучению иностранных языков в начальных классах общеобразовательных школ», регламентировавшее обучение иностранным языкам в начальной школе. В соответствии с этим постановлением группы по изучению иностранных языков могли создаваться при наличии учителей-специалистов, имеющих высшее образование.

Занятия в таких группах являлись факультативными и проводились три раза в неделю по одному учебному часу в послеурочное время. Количество учащихся в группах не должно было превышать 15 человек. Исходя из факультативного статуса занятий, при решении вопроса о переводе детей начальных классов в следующий класс их успеваемость по изучаемому иностранному языку не принималась во внимание. В качестве основной задачи выдвигалось развитие у детей навыков разговорной речи на определенном лексическом материале и навыков чтения слов и предложений. Группы по изучению иностранных языков организовывались на основе полной окупаемости, поэтому родители должны были вносить оплату в кассу до начала занятий за весь год или по полугодиям [2, с. 25].

После выхода данных документов произошли определенные позитивные изменения в преподавании иностранных языков, накопился интересный практический опыт, появилось множество теоретических наработок в смежных с методикой науках. Информацию о том, как реализовывались поставленные задачи на

практике, содержат статьи известных отечественных методистов, работников органов управления образованием, учителей, опубликованные на страницах журнала «Иностранные языки в школе».

Позицию официальных органов о результатах проводимой перестройки в обучении иностранным языкам отражала статья начальника программно-методического управления Министерства просвещения РСФСР В.П. Стрекозина «О ходе выполнения приказа министра просвещения РСФСР от 5 августа 1961 г. № 219 «Об улучшении изучения иностранных языков и мерах по дальнейшему улучшению этой работы».

В статье отмечалось, что многие школы и учителя начали преподавать иностранные языки в соответствии с новыми требованиями, и их опыт позволил выделить определенные положительные тенденции. Первой из них, В.П. Стрекозин назвал то, что ведущее место на уроках значительной части учителей стали занимать упражнения в устной речи, больше времени отводилось на устную фронтальную работу учителя с классом. В то же самое время учителя стали меньше «прибегать к всякого рода распространенным объяснениям и толкованиям, добиваясь усвоения теоретических сведений в процессе практического овладения языком» [3, с. 16].

Другим положительным моментом стало то, что среди различных упражнений, выполняемых учащимися на уроках иностранного языка, все большее распространение получали беспереводные упражнения, а также упражнения с использованием наглядных пособий и дидактического материала. Учителя уделяли должное внимание высказываниям учащихся, ответам на вопросы в соответствии с той или иной темой программы, а не простым пересказам текстов, как было ранее. Постепенно преодолевалось формальное изучение грамматики иностранного языка, повышалось воспитательное значение предмета, использовались разнообразные формы внеклассной работы. Повышению эффективности уроков иностранного языка во многом способствовало применение

диафильмов, кинофильмов, грамзаписей, эпидиаскопа и магнитофона, которое получило широкое распространение [Там же, с. 16].

Вместе с тем, Стрекозин указывает на наличие определенных недостатков в организации иноязычного образования, а именно: неоправданное расширение теоретического материала; неправильное соотношение между отдельными видами учебной работы на уроке; формальное следование учебнику; практика сплошного перевода на родной язык текстов учебника. Многие учителя продолжали вести уроки иностранного языка на русском языке, что в значительной мере мешало формированию навыков разговорной речи на иностранном языке.

Не остались без внимания органов образования и вечерние школы, в которых наряду с общими для всех типов школ недостатками имели место упущения, вытекающие из недооценки специфических условий работы этих школ. Исходя из того, что в V-VII классах вечерних школ иностранный язык изучался факультативно, и у многих учащихся имелся длительный перерыв в учебе, требовалось более широко применять уроки, систематизирующие и повторяющие изученный материал, а также в большей степени следовать принципу индивидуализации обучения. Серьезную тревогу вызывало то, что некоторые руководители вечерних школ не давали возможности использовать часы консультаций для индивидуальной работы с отдельными учащимися по иностранному языку, недооценивали факультативные занятия, а в ряде случаев даже передавали часы, отведенные для этих занятий, учителям других предметов.

Как известно, одним из популярных научных направлений 60-х гг. была кибернетика, достижения которой повлияли на дальнейшее развитие методики преподавания иностранных языков как науки. В 1962 г. В. А. Артемов опубликовал статью «Об обучающих машинах и программированном обучении иностранным языкам». Спустя 50 лет, в век активного использования компьютерных и

информационных технологий, дистанционного обучения интересно обратиться к истокам возникновения этих средств обучения. Рассматривая возможности кибернетики, В.А. Артемов отмечал: «Можно будет помечтать и о своеобразном кибернетическом комбайне для обучения иностранному языку, ... учащиеся сидели бы за ним в наушниках, а перед их глазами было бы специальное табло (у каждого ученика свое), и они могли бы получать все те информации по фонетике, лексике и грамматике изучаемого языка» [4, с. 82]. Предоставив подробную характеристику придуманного им устройства, он называет его «инъязкомбайном».

В 1963 г. вышло постановление Совета Министров РСФСР «О соотношении иностранных языков, изучаемых в общеобразовательных школах, в средних специальных и высших учебных заведениях». Данный документ рекомендовал пересмотреть соотношение иностранных языков, изучаемых в общеобразовательных школах, с тем чтобы к 1970-1971 учебному году 50% учащихся V классов изучали английский язык, 20% – немецкий язык, 20% – французский язык, 10% – испанский и другие языки. Соответствующие изменения планировалось внести в соотношение иностранных языков в средних и высших учебных заведениях. Для реализации данного постановления требовалось произвести изменения в соотношение подготовки педагогических кадров [5, с. 218]. Как мы видим, соотношение изучаемых языков было закреплено на государственном уровне, и английский язык получил приоритетное положение.

Итак, можно заключить, что начало 60-х гг. XX в. ознаменовалось значительными переменами в преподавании иностранных языков в нашей стране. Выход в 1961 г. постановления Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков», дополненного рядом других нормативных документов, способствовал созданию целостной и многоуровневой системы иноязычного образования, улучшению подготовки педагогических кадров.

Представляется, что даже частичное выполнение задач, обозначенных в документах, ставило обучение иностранным языкам на качественно новый уровень. Наиболее значимыми достижениями данного периода можно считать организацию школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке, деление класса на группы, ориентацию на практическое владение иностранным языком, повышение внимания к обучению говорению, а также первые опыт преподавания иностранных языков в начальной школе.

Литература

1. Об улучшении изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1961. № 4. С. 8-10.
2. О порядке по изучению иностранных языков в начальных классах общеобразовательных школ // Иностранные языки в школе. 1962. № 2. С. 25
3. Стрекозин В.П. О ходе выполнения приказа министра просвещения РСФСР от 5.8.1961 г. № 219 «Об улучшении изучения иностранных языков и мерах по дальнейшему улучшению этой работы» // Иностранные языки в школе. 1962. №3. С. 16-19.
4. Артемов В. А. Об обучающих машинах и программированном обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1962. № 6. С. 82.
5. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. Составители : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М. : Педагогика, 1974. 560 с.

Х. Мичиан
Институт германистики
Университет Кассель
г. Кассель, Германия

МОБИЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: АППАРАТНОЕ, ПРОГРАММНОЕ И ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Ключевым фактором для всех инноваций в области преподавания и изучения иностранных языков является их пригодность для практического использования. Определение путей применения нового мобильного аппаратного и программного обеспечения – задача специалистов-дидактиков, как теоретиков, так и практиков. Автор пытается внести некоторый вклад в разработку «дидактического обеспечения» ('brainware') как основы создания условий мобильного обучения с целью повышения его потенциала в сфере преподавания и изучения иностранных языков.

Ключевые слова: *мобильное обучение, аппаратное обеспечение (hardware), программное обеспечение (software), дидактическое обеспечение (brainware), сильные и слабые стороны мобильного обучения, MyWordBook.*

Н. Michian
Institute of Germanistics
University of Kassel
Kassel, Germany

MOBILE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES: HARD-, SOFT- AND BRAINWARE

The suitability for real teaching-learning processes is the key factor for all innovations in teaching and learning of foreign languages. To identify the ways, how to use new mobile hard- and software for this specific purpose, is part of the responsibilities of didactic personal of both theorists and practitioners. The article tries to give some input to the development of 'brainware', i.e. the basics of didactic methods for mobile learning environments in order to raise its potential for foreign language learning.

Keywords: mobile Learning, definitions, strengths and weaknesses, MyWordBook.

MOBILES FREMDSPRACHENLERNEN: HARD-, SOFT- UND BRAINWARE

Für ein e-Learning-Arrangement, das die in es gesetzte Erwartungen auch erfüllt, benötigt man gut funktionierende, lernalltagstaugliche Hardware sowie Software, die nicht nur technischen, sondern auch didaktischen Ansprüchen genügt. Zu einer erfolgreichen Kombination werden die beiden aber erst dann, wenn sie in sinnvoller Weise in ein didaktisches Konzept eingebunden werden, wenn also festgelegt wird, wer wo was wie warum lernen soll. Für diese Einordnung sind Lehrende in ihren unterschiedlichen Funktionen als unmittelbar den Unterricht erteilende Personen, als Kursgestalter, als Lehrplanersteller oder als Schulungsorganisatoren verantwortlich. Für diese Aufgabe müssen sie über das notwendige didaktische Know-how verfügen, das man in Analogie zu den Begriffen Hard- und Software als Brainware bezeichnen kann.

Für das Auftreten dieser drei Komponenten existiert eine Art „natürlicher Reihenfolge“, denn zunächst müssen die Geräte, also die Hardwarekomponenten, vorhanden sein, für die dann passende Software entwickelt wird. Beides zusammen stellt die technologische Basis zur Verfügung, die Endanwender für ihre jeweiligen Zwecke nutzen können, im Falle des mobilen Fremdsprachenlernens zur Förderung des Lernens und Lehrens einer Sprache. Dazu müssen die Verantwortlichen in der Lage sein zu entscheiden, wozu genau die Technologie eingesetzt werden soll. Je besser diese Ziele zu deren Eigenschaften passen, desto besser fällt das Gesamtergebnis aus. Ein Blick in die Vergangenheit des elektronischen Lernens zeigt jedoch, dass sich die Entwicklung nicht unbedingt an diese Reihenfolge hält, dass aber auch mit dem erstgenannten Fall einige Probleme verbunden sind.

Entwicklungsverläufe

Ein prototypisches Beispiel für eine Umkehrung der Reihenfolge lieferte das *Programmierte Lernen* in den 60er Jahren des

letzten Jahrhunderts. Damals ging von der Programmierung der Computer, also der Entwicklung von Software für die neu verfügbare Hardware, eine derart starke Faszination gerade auf Lernpsychologen und andere Lerntheoretiker aus, dass versucht wurde, Software für das Lernen zu erstellen, ohne dass die dafür benötigte Hardware bereits im erforderlichen Maße vorhanden bzw. für die Lernenden zugänglich gewesen wäre. Dazu wurden Lernprogramme entwickelt und in Buchform veröffentlicht, kamen folglich völlig ohne die neue Technologie aus und setzten ganz auf das durch den Behaviorismus propagierte Modell des imitativen Lernens in kleinen Schritten. Diese Versuche scheiterten aus verschiedenen Gründen. Dass ein für dieses Lernverfahren unpassendes Medium gewählt wurde, war einer davon.

Aber auch der andere Weg, von den Bedürfnissen der Lernenden und der Lehrenden auszugehen und die Herstellung dazu passender Hard- und Software zu fordern, führt nicht unbedingt ans Ziel. So waren für die Sprachlabore, die etwas früher und mit deutlich mehr Breitenwirkung als das *Programmierte Lernen* den Fremdsprachenunterricht für eine Weile prägten, eigens Hardware, nämlich Tonbandgeräte bzw. Kassettenrekorder zusammen mit einer Steuerungstechnik, entwickelt worden, die auf die Konzepte des audiolingualen bzw. audiovisuellen Lernens hin ausgelegt war. Dadurch passten zwar die drei Komponenten Hard-, Soft- und Brainware gut zueinander, scheiterten in dieser Kombination hauptsächlich deshalb, weil sich die dahinterstehende Methodik als nicht tragfähig erwies.

Seit den überwiegend negativen Erfahrungen mit für Lernzwecke entwickelter Hardware – neben den Sprachlaboren wurde mit unterschiedlichen Lernautomaten experimentiert, die jedoch alle nicht über Versuchsstadien hinaus kamen¹ –, gingen alle Impulse für eine Technisierung des Fremdsprachenlernens von Geräten aus, die unabhängig von diesem Verwendungszweck entstanden waren. Dennoch hat auch diese Vorgehensweise nur in wenigen Fällen zu den erhofften Erfolgen geführt. Ausschlaggebend für die zahlreichen Fehlschläge, die rückblickend in Bezug auf die

¹ Ausführlich in Mitschian, Haymo (1999): Neue Medien – neue Lernwerkzeuge. Fremdsprachenlernen mit Computern. Bielefeld, S. 33 f.

Technologisierung des Fremdsprachenlernens zu verzeichnen sind, war gerade die Dominanz der Technik über die Didaktik als unmittelbare Folge dieser Entstehungsreihenfolge.

So zeigt sich durchgehend ein gleichbleibendes Muster, das sich auch bei der derzeitigen Entwicklung des mobilen Lernens zu wiederholen scheint. Bei jedem technologischen Fortschritt machen sich die Produzenten daran, Abnehmer für ihre neuen Produkte zu finden. Zuverlässigerweise bringen sie dabei das Fremdsprachenlernen ins Spiel, hauptsächlich verstanden als Vokabel- und Grammatikerwerb. Die ersten Softwareprodukte, die von Personen mit stärkerem Technik- als Didaktikbezug auf den Markt gebracht werden, sind dann dadurch gekennzeichnet, dass sie die neu gewonnenen Eigenschaften der Hardware für Lernziele zu nutzen versuchen, die auf der Basis eines relativ naiven Verständnisses vom Lernen und Lehren von Fremdsprachen stehen. Damit ist aber auch schon die Kurzlebigkeit der Neuerungen vorgezeichnet.

Die Verantwortung für die bisherige Folgenlosigkeit dieser Innovationsversuche ausschließlich auf die Pioniere mit technologischem Hintergrund zu schieben, greift jedoch zu kurz. Die große Zurückhaltung weiter Teile der Fremdsprachendidaktiker, sowohl der Theoretiker als auch der Praktiker, sorgt mit für die Freiräume, die dann von anderen besetzt werden. Aber sowohl die Techniker als auch die Didaktiker scheitern offensichtlich schlichtweg daran, dass neue Technologien eine unvorhersehbare Eigendynamik entwickeln. Wie neue Hard- und Software tatsächlich genutzt wird, entscheiden nicht die Produzenten, sondern die Masse der Konsumenten. Es sind deren Bedürfnisse, die letztendlich die Verwendung technologischer Neuerungen bestimmen. Einige der erfolgreichsten Veränderungen im Bereich der computerisierten Informationsverarbeitung basieren auf Verwendungsweisen, die ursprünglich bestenfalls als eine Art von „Abfallprodukt“ eingeschätzt wurden. Der mittlerweile allgegenwärtige E-Mail-Dienst stellt so ein Nebenprodukt dar, das sich zumindest quantitativ vor viele Intentionen geschoben hat, die ursprünglich hinter der Entwicklung des Internets standen. Es wird auch kein Hardwareingenieur Anwendungen wie *Facebook* oder *Twitter* im

Sinn gehabt haben, als die dafür notwendigen Voraussetzungen geschaffen wurden. Der Erfolg dieser Nutzungsweisen hing davon ab, dass jemand erkannt hat, wie man die neue Hard- und Software für die realen Bedürfnisse realer Menschen nutzen kann. Dies möglichst frühzeitig zu erfassen, ist in der Fremdsprachendidaktik die Aufgabe von zwei Gruppen, den Theoretikern und den Praktikern. Dass beide nicht reibungslos miteinander kooperieren, ist lange bekannt, und liegt zumindest zum Teil in der Natur ihrer primären Tätigkeiten. Die Wissenschaftler an den Universitäten verlieren durch ihre alltäglichen Arbeiten schnell den Kontakt zur Praxis der Fremdsprachenvermittlung, wenn er überhaupt je vorhanden war. Den Praktikern mangelt es oft an Ressourcen, meist der Zeit, um sich ausführlich mit theoretischen Hintergründen oder neuesten Entwicklungen zu befassen. Ohne das Feedback aus der Praxis fehlt den Konzepten der Forschenden die notwendige Bodenhaftung, um den Schritt von einer in sich stimmigen Ausführung zur Bewährung in der Faktorenviefalt des Lernens und Lehrens erfolgreich gehen zu können. Ohne die Impulse und Hilfestellungen aus den Entwicklungsabteilungen nicht nur der Universitäten, sondern auch der Lehrmittelverlage oder der großen Vermittlerinstitutionen, schaffen es weder Lehrende noch Lernende, an sich vorhandenes Potenzial auszuschöpfen. Aus diesem Grund existiert keine Alternative zu den fortgesetzten Versuchen, beide Sphären möglichst eng miteinander zu verbinden, um den techniklastigen Ansätzen der Hard- und Softwareproduzenten ein didaktisch fundiertes Gegengewicht entgegenstellen zu können. Die Theoretiker sollten dazu bei ihren Aktivitäten die Bedingungen der Praxis nicht aus den Augen verlieren, die Praktiker trotz der Gefahr des Scheiterns sich Neuerungen gegenüber aufgeschlossen zeigen.

Die nachfolgenden Ausführungen sollen einen kleinen Beitrag dazu leisten, diese Kooperation in Bezug auf das mobile Fremdsprachenlernen zu erleichtern. Nach einer Kurzcharakteristik aktueller Hard- und Softwareklassen soll über Begriffsklärungen der jeweilige Bedeutungsumfang der im Kontext des mobilen Lernens auftauchenden Termini abgesteckt werden. Eine Besprechung der Hoffnungen, Erwartungen und Wünsche, aber auch der

Bedenken, die mit den neuen Lehr-Lernansätzen verbunden sind, skizziert das Potenzial der Verfahren. Eine schmale Brücke in die Praxis wird am Ende durch einen knappen Abgleich der Theorie mit einer konkreten Anwendung, der App *MyWordBook*, geschlossen.

Hard- und Software

Der eindeutig wichtigste Impuls zum Aufschwung des mobilen Lernens ging von der schnellen Verbreitung der Smartphones aus, in erster Linie des *iPhones* der Firma *Apple*, später dann durch die Pads bzw. Tablet-PCs in allen Größen und Formaten. Mittlerweile sind die Grenzen zwischen den Smartphones und den anderen tragbaren Computern fließend geworden, wobei für das Lernen der Aspekt der Mobilität ausschlaggebend ist. Wer ständig seinen Laptop mit sich führt, ist genauso mobil wie derjenige, der nie ohne sein Smartphone das Haus verlässt. Entscheidend ist, dass jeder einen mehr oder weniger kleinen Computer mit sich herumträgt, Hardware also, über die er auf seine Lernsoftware zugreifen kann.

Durch die Markterfolge von *iPhone* und *iPad* erhielt zunächst die Firma *Apple* eine führende Rolle, auch in Bezug auf die gerätespezifische Software, für die sich mittlerweile die Bezeichnung als App(s) etabliert hat. *Android*-basierte Geräte, hinter denen der *Google*-Konzern steht, haben inzwischen aufgeholt, hinzu kommen weitere Konsortien, die *Apple* Konkurrenz machen, die Verbindung von *Microsoft* mit *Nokia* etwa oder die Kooperation zwischen *Firefox* und der *Deutschen Telekom* mit dem Ziel, eine firmenunabhängige Plattform für Apps anzubieten.

Wie bereits ein flüchtiger Blick auf das Angebot bei *iTunes*, der Vertriebsplattform für Software der *Apple*-Geräte zeigt, wiederholt sich hier die Fokussierung auf das Fremdsprachenlernen als eine der möglichen Nutzanwendungen der neuen Technologie, wiederum zentriert auf das Vokabel- und Grammatiklernen. Eine entsprechende Suchanfrage bei *iTunes* fördert ein überwältigendes Angebot an Apps, also an Lernsoftware, für den Vokabelerwerb zutage. Ergänzt werden diese durch ein ebenfalls sehr umfangreiches Angebot an Podcasts mit fremdsprachenrelevanten Inhalten. Von geringerer Bedeutung sind zumindest derzeit noch

die *eBooks* bzw. alle überwiegend schriftlichen Materialien zum Beispiel als Pdf-Dateien, die Druckwerke auf den elektronischen Displays verfügbar machen. Mit der Umstellung gedruckter, durch dynamische Medien auf CD oder DVD ergänzter Lehrwerke auf vollständig elektronische Ausgaben dürfte in nächster Zeit das größte Potenzial für fremdsprachliche Verlage zu heben sein.

Begriffsklärung: Mobiles Lernen/m-Learning

Neue Erscheinungen benötigen auch neue Bezeichnungen. Früher stammten solche überwiegend von Fachexperten, mit der Tendenz, über die Benennung nicht unbedingt nur zur Aufklärung über die Neuerungen beizutragen, sondern auch zu beeindrucken und sich von der Welt der Laien abzugrenzen. Lange Zeit dominierten so im Bereich des computerunterstützten Fremdsprachenlernens Abkürzungen wie CALL (*Computer Assisted Language Learning*) oder WELL (*Web Enhanced Language Learning*). Später übernahm die werbende Industrie die Benennungsaufgabe und führte zu Bezeichnungen wie Neue Medien, Multimedia, Edutainment, aber auch e- und m-Learning. Die Abkehr von eher technizistischen Bezeichnungen, die sich darin spiegelt, ist durchaus zu begrüßen, müsste sie doch den Zugang zum Bezeichnenden erleichtern. Entscheidend bleibt jedoch, mit welchen Inhalten diese Benennungen zu verbinden sind, wie sie also zu definieren sind.

Eine einfache Wortanalyse führt im Fall des mobilen Lernens nicht ans Ziel. Denn auch schon mit gedruckten Materialien, mit Tonaufnahmen auf Kassetten oder CDs war für das Lernen ein bestimmter Grad an Mobilität vorhanden, der von den Lernenden auch genutzt wurde. Weiter kommt man mit einer Analyse der Begriffsverwendung, wobei sich aufeinander bezogene Definitionen in drei sich überschneidenden Kreisen abzeichnen (s. Abb. 1).

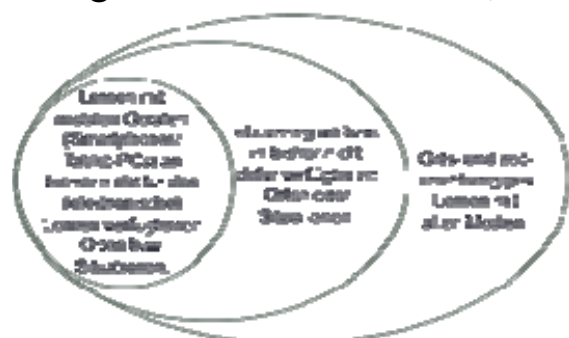


Abb. 1: Drei Ebenen der m-Learning-Definition

Im engeren Sinn wird mobiles Lernen bzw. m-Learning mit dem Einsatz von Smartphones und Pads verknüpft. Durch diese

Geräte wird elektronisches Lernen an Orten und in Situationen verfügbar, die bislang nicht dafür zur Verfügung standen. Typische Beispiele hierfür liefert der Student, der in öffentlichen Verkehrsmitteln auf seinem Smartphone Vokabel wiederholt oder der in einem Wartezimmer die Zeit nutzt, um sich Folgen seines fremdsprachlichen Podcasts anzuhören. In einer weitergehenden Definition entfällt der Hinweis auf die Hardware, da es aus Lernersicht ohne Bedeutung ist, womit auf die digitalen Lernmaterialien zugegriffen wird. Mobil lernt auch jemand, der sich über einen Laptop oder an einem fest installierten Computerterminal mit seinem im Internet oder in einer persönlichen Cloud abgelegten Lernstoff beschäftigt. Das in diesem Definitionskreis noch entscheidende Merkmal, dass es sich dabei um digitalisierte Materialien um damit um e-Learning handelt, entfällt im nächsten. Denn aus didaktischer Sicht spielt es keine Rolle, ob ein Lernender an Orten oder in Situationen, die üblicherweise nicht für das Lernen genutzt werden, dies mit Hilfe von elektronischen, von analogen oder von gedruckten Medien tut. Wichtig ist, dass er über die verfügbaren Medien etwas lernt.

Verstärkt wird diese letzte, allgemein gehaltene Definition des mobilen Lernens durch das Verschwinden der Grenzen zwischen Print- bzw. analogen und e-Materialien. Nahezu alle Lernmedien werden heute auf Computern in digitaler Form produziert. Am Ende des Produktionsprozesses wird von den Produzenten, immer häufiger aber auch erst von den Rezipienten entschieden, auf welche Art die Medien vom Computer ausgegeben werden. Diese können im Internet abgelegt werden, die statischen visuellen Bild- oder Schriftmedien zur Anzeige auf einem Display oder zur Ausgabe an einen Drucker gesandt werden, die dynamischen Audio- oder Videomedien über Displays und/oder Lautsprecher ausgegeben oder auf geeigneten Datenspeichern gelagert werden. Vor allem aus der Tatsache, dass so gut wie alle Printmedien auf Computern generiert werden, lässt die Unterscheidung zwischen Druck- und digitalen Medien mittlerweile als obsolet erscheinen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die allgemeine Verwendung des Terminus m-Learning auf den innersten Definitionszirkel konzentriert, also auf das Lernen mit

Smartphones, Pads, vielleicht noch mit Net- oder Notebooks. Aus didaktischer Sicht spielen die eingesetzten Geräte dagegen nur eine untergeordnete Rolle als lediglich eine Komponente der Rahmenbedingungen des Lernens. Auch das Merkmal e-Learning, selbst nur ein schlecht definierter Sammelbegriff für alles Lernen unter Einsatz digitaler Medien, das auf der mittleren Definitionsebene als spezifische Besonderheit fungiert, könnte als solches entfallen, weil kaum noch nicht digital erstellte Medien existieren und es für das Lernen letztendlich die materielle Erscheinungsform der Lernmedien ein ebenfalls nur sekundärer Faktor ist. Entscheidend sind die Freiheiten in der Wahl der Lernorte und -situationen, die sich aus der besseren Verfügbarkeit von Medien aller Art ergibt. Im tatsächlichen Sprachgebrauch scheint sich jedoch das m-Learning nicht vom e-Learning lösen zu können.

In dieser Begriffsbestimmung noch nicht berücksichtigt wurde das, was hinter ‚Learning‘ steckt. Mobiles Lernen schließt zunächst das eigentliche Lernen ein, also das, was die Lernenden tun, dann aber auch das Lehren, dessen Zweck es ist, das Lernen erst zu ermöglichen oder zu begünstigen. Darüber hinaus ist die Organisation des Unterrichtens involviert, die über Apps auf mobilen Geräten erleichtert wird, etwa über *Teacher Tools*, die Schablonen für Stundenpläne, Klassen- und Notenlisten, Sitzpläne und anderes mehr enthalten. Dazu zählen auch Erfahrungen, wie sie in Nordirland gesammelt wurden, wenn bei Lernenden, die nicht zu den Kursterminen erscheinen, per SMS nach dem Verbleib gefragt wird und darüber eine höhere Teilnahmequote erreicht wird.¹ Im Zentrum des Begriffs m-Learning steht jedoch zweifelsohne das Lernen selbst, weshalb auch nachfolgend ausschließlich darauf eingegangen wird.

m-Learning Fremdsprachen: Stärken und Schwächen

Was ist zu erwarten, wenn die Optionen des mobilen, auf digitale Medien gestützten Lernens auf den Lerngegenstand Fremdsprache treffen? Was es von anderen Situationen mobilen Lernens abhebt, ist zunächst, dass es ungeplant erfolgen kann. Ortsunab-

¹ Nix, Judy / Russell, John / Keegan, Desmond (2008): The use of SMS (short messaging system) within educational administration. In: Desmond Keegan: Mobile Learning: A Practical Guide, o.O., S. 14 <http://www.ericsson.com/res/thecompany/docs/prgrams/incorporating_mobile_learning_into_mainstream_education/book.pdf>

hängig und zeitlich flexibel kann auch mit gedruckten Lernmaterialien gelernt werden. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass der Lernende diese Materialien mit sich führt, er das Lernen also irgendwann im Vorfeld plant. Beim m-Learning kann man davon ausgehen, dass die Geräte



Abb. 2: Stärken mobilen Lernens

unabhängig von einem Lernzweck bei sich getragen werden, und dass diese dann, wenn sich Lücken im Tagesablauf auftun, dafür genutzt werden können.

Zugegriffen werden kann bei diesen Gelegenheiten auf das Lernmaterial, mit dem sich der Lernende auch ansonsten beschäftigt, in vielen der dafür verfügbaren Apps genau an der Stelle einsetzend, an der der vorherige Lernvorgang beendet worden war. Das Lernen bleibt also auch außerhalb der üblichen Lernorte personalisiert. Gleichzeitig kann es situiert erfolgen, wenn die Wahl des Lernorts nicht zufällig, sondern mit Bezug zu den Lerninhalten gewählt wird. Lernende können sich gezielt Situationen suchen, die zu den Themen von Lernlektionen und Lerntexten passen, mit denen sie sich gerade in anderen Lernkontexten, etwa in einem Sprachkurs, beschäftigen, oder früher bearbeitete Einheiten in geeigneter Umgebung wiederholen. Erkenntnisse aus der Lernpsychologie¹ weisen darauf, dass bei jedem Lernvorgang unvermeidlich auch Umgebungsfaktoren mitverarbeitet werden, wobei es sowohl die kognitive Anbindung an vorhandenes Wissen als auch das spätere Abrufen begünstigt, wenn beides, Lerninhalt und inzidentell Gelerntes zueinander passen. Um ein einfaches Beispiel anzuführen: wer sich in einem oder in der Nähe eines Supermarkt

¹ Z.B. Engelkamp, Johannes / Zimmer, Hubert D. (2006): Lehrbuch der kognitiven Psychologie. Göttingen u.a., S. 226ff bzw. 316-329

mit dem dazu passenden Wortschatz befasst, erhöht darüber die Wahrscheinlichkeit, in einer späteren realen Anwendungssituation dieses Vokabular aktivieren zu können. Ähnlich, wenn auch in schwächerer Form, wirkt sich diese Art des Nebenherlernens aus, wenn der Lernort lediglich variiert wird. Findet das Lernen immer am selben Ort statt, verbinden sich mit den Lernitems auch immer dieselben Zusatzinformationen aus der Umgebung, tragen damit nicht zur Unterscheidbarkeit der Items bei und eröffnen somit keine alternativen Zugriffswege. Veränderungen der Örtlichkeit führen zu umgekehrten Effekten. Die Mobilität des Lernens sorgt also dafür, dass das Lernen zumindest variiert, wenn nicht durch eine entsprechende Ortswahl darüber hinaus auch authentischer wird. Generell gilt, dass Monotonien lernhemmend, Abwechslungen dagegen lernfördernd wirken. Zu den Stärken des Lernens mit digitalen Medien zählen Multimedialität und Interaktivität, die beide die Vielfalt in der Herangehensweise an und im Umgang mit den Lernmedien erhöhen. Auch darüber werden Lernitems besser, da multipler im Gedächtnis verankert und daraus wieder abrufbar werden. Die Situations- und Umgebungsvariablen des mobilen Lernens bringen es mit sich, dass sich in vielen Fällen nur für vergleichsweise kurze Zeit damit beschäftigt werden kann. Es eignet sich also eher für Lernaufgaben, die für kurzzeitiges, dafür mit einer höheren Wiederholungsfrequenz mögliches Lernen günstig ist. Beim Fremdsprachenlernen drängt sich dabei die Vokabelarbeit als Lerngegenstand auf. Zumindest für die Wiederholung von Wortschatz gilt, dass dies besser öfter in kleineren Schritten erfolgen sollte als zeitlich massiert, dafür aber seltener.

Alle bisher genannten Vorteile des mobilen Lernens beziehen sich auf die Lernform, die schon aufgrund der geringen Abmessungen und des überwiegenden Benutzungsschemas der Geräte die dominierende sein dürfte, die rezeptive Einzelarbeit nämlich. Denkbar sind aber auch Einsätze in kollaborativen Lernszenarien, in denen Lernende über ihre Kommunikationsgeräte miteinander Kontakt aufnehmen und gemeinsam Lernaktivitäten ausführen. Möglich wäre dies über synchrone Verbindungen zwischen Lernenden und den Austausch von Lernmaterialien unabhängig davon, ob sich die Lernenden gemeinsam an einem Ort

oder an unterschiedlichen aufhalten. In diesen Fällen dürfte aber zumindest das Merkmal des ungeplanten Lernens verloren gehen. Stattdessen werden solche Szenarien mit einem hohen Aufwand an Organisation verbunden sein, bei dem dann nach seinem Verhältnis zum Nutzen gefragt werden muss. Weniger aufwändig ist ein asynchroner Austausch zu organisieren, wenn beispielsweise sprachbezogene Materialien über einen Internetserver gesammelt und von dort wieder abgerufen werden.

Sehr viel Potenzial dürfte mit den medienproduktiven Eigenheiten des elektronischen Lernens mit mobilen Geräten verbunden sein. Smartphones und Pads sind standardmäßig mit Foto- und Videokameras ausgestattet und bieten Möglichkeiten zur Aufnahme und Weiterverarbeitung von Tönen, vornehmlich von gesprochener Sprache. Hinzu kommen die Optionen zur Verarbeitung zumindest kürzerer Texte. Damit steht auf diesen Geräten die gesamte Palette der Medien zur Verfügung, die üblicherweise für fremdsprachliches Lernen eingesetzt werden bzw. werden sollten. Denn es zählt zu den unbestrittenen Erkenntnissen vor des sprachbezogenen Lernens, dass aktivierende, produktive Verfahren zu besseren Lernergebnissen führen als überwiegend passiv-rezeptive. Indem die Lernenden ihre eigenen Lernmedien erstellen, heben sie nicht nur dieses Potenzial, sondern erschließen sich auch die Bereiche des autobiografischen, kreativen, affektiven und autonomen Lernens zusammen mit den multimedialen und interaktiven.¹ Ob es allerdings tatsächlich gelingt, Lernende mit einer rezeptiven Erwartungshaltung über das Angebot an entsprechender Software zu aktiven Medienproduzenten zu machen, wird sich in der Lehr-Lernpraxis erweisen müssen.

Diesen Stärken, zum Teil von Hoffnungen getragenen Nutzungsweisen steht eine Reihe von Problemen entgegen, wie sie immer beim Auftreten neuer Technologie zu verzeichnen sind. Eine unvermeidliche Begleiterscheinung dieser Art ist die Vielfalt inkompatibler Software, die einen ungehinderten Austausch zwischen den Produkten unterschiedlicher Hersteller behindert. Der-

¹ Ausführlicher in Mitschian, Haymo (2012): More With Less: Vocabulary Acquisition Through Smartphone Apps. In: Proceedings of the IADIS International Conference Mobile Learning 2012, hg. v. I. A. Sánchez/P. Isaías, Berlin 2012, 233-236

zeit konkurrieren neben einigen kleineren drei größere Systeme auf dem Markt der mobilen Hardware miteinander, das *IOS*-System des *Apple*-Konzerns, *Googles Android* und *Windows* als Basis für Produkte des *Microsoft-Nokia*-Konsortiums. Für jedes dieser Systeme müssen eigene Apps entwickelt werden, wodurch deren Anbietern ein erheblicher Aufwand entsteht. Vertrieben wird die Software zudem nur über von den Herstellern kontrollierten Internetplattformen aus, *iTunes* bei *Apple* oder *GooglePlay* für die *Androids*, die sich ihr Stück vom kommerziellen Erfolg der Software abschneiden. Aufkommen für die Kosten der Software und mehr noch für diejenigen der Hardware werden in den meisten Fällen wohl die Lernenden müssen. Gegebenenfalls anfallende Leitungskosten müssten ebenfalls von ihnen getragen werden. Mobiles Lernen funktioniert nur dann, wenn sich die Geräte im Privatbesitz der Lernenden befinden, da diese ja auch zu einem nicht unerheblichen Teil für rein private Zwecke genutzt werden. Zumindest dann, wenn das m-Learning integrale Komponente eines Kursunterrichts sein soll, müssen auch alle Teilnehmer entsprechend ausgestattet sein. Für den Erwerb benötigter Apps ließe sich wohl noch eher ein institutionell abgestütztes und damit günstiges Verfahren finden. Das breite Angebot an kostenloser Lernsoftware, das derzeit vorhanden ist, täuscht eine Vielfalt vor, die faktisch nicht existiert. Denn bei den meisten der gratis offerierten Produkte handelt es sich um funktionell stark eingeschränkte ‚Teaser‘, die lediglich zum Kauf des Vollprodukts animieren sollen.

Trotz der beeindruckenden Leistungsfähigkeit der Kleingeräte verfügen sie bislang in einigen Segmenten noch über eine deutlich eingeschränkte Funktionalität verglichen mit Laptop- oder Desktop-Rechnern. An erster Stelle zu nennen ist die Eingabe von Schrift über eine Bildschirmtastatur, die auf Smartphones durch den nur eingeschränkt verfügbaren Platz dafür restringiert wird, auf allen Geräten mit Touchscreen wegen der kaum spürbaren taktilen Rückmeldung beim Schreiben zumindest beim Verfassen längerer Texte für Irritationen sorgt. Ebenso besitzt die Manipulation von Oberflächenelementen auf einer Displayoberfläche sowohl Vor- als auch Nachteile gegenüber einer Steuerung

per Maus oder einem anderen Zeigegerät, die sich je nach Anwendung und Ziel der Tätigkeit bemerkbar machen.

Offene Fragen bei der Nutzung der mobilen Geräte für Lernzwecke sind mit dem Datenschutz verbunden, beispielsweise im Zusammenhang mit der Lokalisierbarkeit der Geräte. Hinzu kommen generelle Bedenken gegen die Hereinnahme von Handys ins Unterrichtsgeschehen, die Generationenkonflikte, die entstehen können, wenn jüngere Lernende über deutlich höhere Medienkompetenzen verfügen als ältere Lehrende, oder unspezifizierte, mehr gefühlte als tatsächlich vorhandene Befürchtungen in Richtung ‚digitaler Demenz‘,¹ die dennoch Wirkungen erzeugen. Nicht zuletzt muss darüber nachgedacht werden, ob im Ansatz des mobilen Lernens, möglichst viele Pausen im Tagesverlauf für das Lernen nutzen zu wollen, nicht eine Verkennung der positiven Wirkung von Erholungspausen steckt.

Praxisbeispiel: MyWordBook

Generell gilt, dass es keine absolut guten oder schlechten Lerntechnologien oder -konzeptionen gibt, sondern nur passend oder unpassend genutzte. Die lernrelevanten Qualitäten hängen davon ab, in welchem Maße sie mit den didaktischen Größen verknüpft werden können, die ein Lernumfeld bestimmen, wobei Lernmedien, Lernwerkzeuge oder die Methoden selbst solche Größen sind. Entscheidungen können letztlich nur für konkrete Einzelfälle getroffen werden, weshalb abschließend am Beispiel der vom *British Council* geförderten App *MyWordBook* eine Konkretisierung der oben entwickelten Konzeptionen knapp skizziert wird.

Bei der App, derzeit kostenfrei verfügbar in einer alten und einer neuen Grundversion *MyWordBook 2*, wobei letztere nicht in allen Ländern zugänglich ist, handelt es sich um Vokabellernsoftware primär für das Englische. Es fällt damit in das Segment des fremdsprachlichen Lernens, das zu Beginn einer technologischen Neuerung immer im Zentrum steht, das aber auch gut zu den Bedingungen des mobilen Lernens passt. Die Vokabelarbeit eignet sich in besonderer Weise für ein spontanes, kurzes, dafür

¹ Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München

aber hochfrequentes Lernen. Mit dem *British Council* steht nicht nur in finanzkräftiger, sondern auch in der Fremdsprachendidaktik versierter Produzent im Hintergrund, der für ein technisch und didaktisch hochwertiges Produkt sorgt. Erhältlich ist dieses in Ausführungen für *IOS*, *Android* sowie für *Blackberrys*. Ursprünglich für die kleineren Displays der Smartphones konzipiert, lässt es sich mit nur geringen Einschränkungen auch auf den Pads nutzen. Multimedial ist es, weil alle Lernitems mit Aussprachebeispielen und viele mit Bildern unterschiedlicher Machart verknüpft sind. Die interaktiven Elemente stecken in den Übungsmodi, wobei die vom Lernerfolg abhängigen Veränderungen der Vokabelreihenfolge und die Variationsoptionen innerhalb der Übungen hervorzuheben sind. Der Wortschatz kann entweder in Form von allerdings kostenpflichtigen ‚vocabulary packs‘ über die etablierten und renommierten *Cambridge University Press Dictionaries* bezogen werden, oder aber auf intuitiv erschließbare Weise über die Option ‚New word‘ selbst eingegeben und multimedial angelegt werden. Vor allem über die letzte Option erschließt die Stärken des mobilen Vokabellernens in Bezug auf personalisierte, situierte, kreative, autonome oder autobiografische Ansatzpunkte. Durch diese Anlage kommt die App sowohl den Bedürfnissen eher passiv-rezeptiver als auch aktiv-produktiver Lerner entgegen.

Brauchbar ist die App für Englischlernende auf allen Niveaustufen und bedient viele Sonderwünsche in Bezug auf spezifisches Vokabular. Lediglich beim Einsatz in Kursgruppen könnten Abweichungen zwischen dem im Unterricht behandelten Wortschatz und demjenigen in der App vorhandenen auftreten, wobei als Ausweg immer über ‚My Words‘ das eigene Vokabular aufgebaut werden kann. Darüber lässt sich die App in vorhandene Unterrichtsstrukturen integrieren, wobei Erfahrungen fehlen, ob sich Kursteilnehmer tatsächlich auf diese Art des produktiven und deshalb aufwendigen Lernens einlassen werden.



Abb. 3: Startdisplay von

*Н.В. Погосян
Ереванский государственный
лингвистический
университет им. В. Брюсова
г. Ереван, Армения*

МЕТОД «ЗАДАЧА-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ» НА УРОКАХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В рамках данного исследования сделана попытка выявить эффективность задача-ориентированного обучения языку (TBLL) на уроках английского для специальных целей (ESP). Как метод обучения, TBLL более личностно-ориентирован, позволяет более значимые связи, предусматривает практические экстра-лингвистические навыки, которые косвенно способствуют формированию профессиональной языковой коммуникативной компетенции и расширению словарного запаса студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: *обучение английскому языку (ELT), английский для специальных целей (ESP), задача-ориентированное изучение языка (TBLL), задача-ориентированный инструктаж (TBI), коммуникативный подход к обучению языку (CLT).*

*N.V. Poghosyan
Yerevan State Linguistic University
named after V. Brusov
Yerevan, the Republic of Armenia*

THE TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN AN AUTHENTIC ESP CLASS

This paper covers some practical issues and steps toward the uptake of Task-based language learning (TBLL) as an effective methodological tool for the development of linguistic skills of ESP-learners within their professional fields. Task-based instruction is advantageous to the students because it is more learner-centered, allows for more meaningful communication, and often provides for practical extra-linguistic skill building that independently stimulates and increases the professional communicative competence of students and the volume of their scientific vocabulary as well.

Keywords: *English language teaching (ELT), English for specific purposes (ESP), task-based language learning (TBLL), task-based instruction (TBI), communicative language teaching (CLT).*

Gaining accuracy and fluency in the English language has been one of the pre-requisites irrespective of the learners' interest and their key areas. The primary goal of the ESP course is to teach professional communicative competence that is the ability to communicate in English according to the situation, purpose and specific roles of the participants. The learners are interested in learning English, which will fulfill the need of their occupation. The approach of English for Specific Purposes (ESP) emerged out of this necessity. In this circumstance, it is the responsibility of the ESP teacher to provide the curriculum and training accordingly.

The intensive and efficient teaching of grammar, vocabulary, translation, etc. must be scientifically grounded and concentrate only on those items which students actually need for the purposes specified at the beginning of the university course. This is an important statement which in theory is universally accepted but in practice is hardly ever followed.

An important point to remember while teaching ESP nowadays is that it is necessary to take into account changes in the nature of students' need and the context in which they live, study and work. In any case the syllabus of ESP must improve the students' skills in all the aspects of language activities. The goal is the development of professional qualifications, for practical training abroad, for work in joint ventures, etc.

The aim of this article is to cover a number of beneficial issues concerning the implementation of the TBLL method within the authentic ESP instruction for the development of professional communicative competence of ESP students.

For this purpose we first set an objective to analyze some characteristics of communicative ESP instruction towards the uptake of a number of effective TBLL activities.

ESP concentrates more on language in context than on teaching grammar and language structures. It covers subjects var-

ying from accounting or computer science to tourism and business management. The ESP focal point is that English is not taught as a subject separated from the students' real world (or wishes); instead, it is integrated into a subject matter area important to the learners.

In fact, ESP is a materials- and teaching-led movement and it has been influenced by the developments and changes in Applied Linguistics and English language teaching (ELT), but as a lively, ambitious and young movement, it has also had a considerable influence on ELT. ESP was for example very influential in showing how a communicative language curriculum could be turned into either a functional-notional syllabus or a task-based syllabus [3, p. 83].

Task-based language learning (TBLL), also known as task-based language teaching (TBLT) or task-based instruction (TBI) focuses on the use of authentic language and on asking students to do meaningful tasks using the target language. Such tasks can include visiting a doctor, conducting an interview, or calling customer service for help [2, p. 241].

One of the popularizers of TBLL was N. Prabhu who noticed that his students could learn the language just as easily with a non-linguistic problem as when they were concentrating on linguistic questions. Prabhu identified the following three main activity types of the task.

Information gap, which involves a transfer of given information from one person to another – or from one form to another, or from one place to another – generally calling for the decoding or encoding of information from or into language. One example is pair work in which each member of the pair has a part of the total information and attempts to convey it verbally to the other.

Reasoning gap, which involves deriving some new information from given information through processes of inference, deduction, practical reasoning, or a perception of relationships or patterns.

Opinion gap, which involves identifying and articulating a personal preference, feeling, or attitude in response to a given situation. One example is story completion; another is taking part in

the discussion of a social issue. The activity may involve using factual information and formulating arguments to justify one's opinion, but there is no objective procedure for demonstrating outcomes as right or wrong, and no reason to expect the same outcome from different individuals or on different occasions [4, p.71].

All parts of the language used are deemphasized during the activity itself, in order to get students to focus on the task.

Although there may be several effective frameworks for creating a task-based learning lesson, here is a rather comprehensive one suggested by Jane Willis.

So, according to J. Willis, TBLL consists of the pre-task, the task cycle, and the language focus.

In the **pre-task**, the teacher will present what will be expected of the students in the task phase. Additionally, in the "weak" form of TBLL, the teacher may prime the students with key vocabulary or grammatical constructs; although this can mean that the activity is, in effect, more similar to the more traditional present-practice-produce (PPP) paradigm. In "strong" task-based learning lessons, learners are responsible for selecting the appropriate language for any given context themselves. The instructor may also present a model of the task by either doing it themselves or by presenting picture, audio, or video demonstrating the task.

During the **task phase**, the students perform the task, typically in small groups, although this is dependent on the type of activity. And unless the teacher plays a particular role in the task, then the teacher's role is typically limited to one of an observer or counselor, thus the reason for it being a more student-centered methodology.

Having completed the task, the students prepare either a written or oral report to present to the class. The instructor takes questions and otherwise simply monitors the students.

The students then present this information to the rest of the class. Here the teacher may provide written or oral feedback, as appropriate, and the students observing may do the same.

In the **language focus** stage the teacher reviews what happened in the task, in regards to language. It may include language

forms that the students were using, problems that students had, and perhaps forms that need to be covered more or were not used enough. The teacher helps students with any mistakes she heard during the task. She then directs students back to the task and they analyze it for topic vocabulary, time expressions, syntax elements, etc. [4, p.73].

As such TBLL can be considered a branch of Communicative Language Teaching (CLT).

The learner's communicative language competence is activated in the performance of the various language activities, involving *reception* (listening, reading), *production* (speaking, writing), *interaction* or *mediation* (in particular interpreting or translating). Each of these types of activity is possible in relation to texts in oral or written form or both [1, p. 14].

In fact, as a general rule, while in EFL all four language skills; listening, reading, speaking and writing, are stressed equally, in ESP it is a needs analysis that determines which language skills are most needed by the students, and the syllabus is designed accordingly. An ESP program, might, for example, emphasize the development of reading skills in students who are preparing for graduate work in business administration; or it might promote the development of spoken skills in students who are studying English in order to become tourist guides.

There is a great need in making up typical communicative situations, covering the part of the professional communication domain, selecting language and speech patterns to provide communication in typical situations, and constructing a complex of exercises based on the methods of teaching ESP.

In an authentic ESP class, communicative teaching has become a goal and an important part of the courses, but activities which are lively and fun are not always transferred into the more 'serious' world of ESP, for example, in the field of Architecture and Construction.

Within task-based instruction in the field of Architecture and Construction the language acquisition focuses on the use of authentic language, and to students doing meaningful tasks using the target language.

The tasks may suppose, for instance, preparing “**Role Plays**” around the following topics (a task in which the three: “*information gap, reasoning gap and opinion gap*” task activities are involved):

- discussing some propositions on making an architectural project;
- suggesting some design solutions around the house;
- acting as a realtor (real estate agent) and bringing some reasons(*concerning the modern conveniences of the house: heating, running hot and cold water, ventilation, lift and chute, etc*) to convince the customer of the advantages of the flat;
- conducting an interview on some modern architectural styles like “*Art Deco*” and “*Art Nouveau*”;
- consulting the architectural composition of some popular buildings etc.

Assessment is primarily based on task outcome (in other words the appropriate completion of real world tasks) rather than on accuracy of prescribed language forms. This makes TBLL especially popular for developing target language fluency and student confidence.

Despite ESP-teachers' efforts, learners who have already left school ‘knowing’ a lot of grammar and vocabulary are unable to speak with confidence. They can make up sentences, read quite well and even pass exams but cannot cope with situations which demand spontaneous spoken interaction particularly in a subject-specific field. And this situation is what task-based approach attempts to remedy.

Motivation in ESP classes is a decisive factor, which has a profound effect on the question of how specific the course is. High motivation on the part of learners generally enables more subject specific work to be undertaken; low motivation, however, is likely to lead to a concentration on less specific work. Specialists in either academic or occupational contexts, who need English for specific tasks, will be impatient with an ESP course that does not address their difficulties with those tasks. So obviously their needs and purposes have to be different. The curriculum de-

signed for one area cannot be practical and useful to the other areas. As a result, the content needs to be manipulated. Hence there is no certain syllabus or study material for ESP.

Educators adopted task-based language learning for a variety of reasons. Some moved to task-based syllabi in an attempt to make language in the classroom truly communicative, rather than the pseudo-communication that results from classroom activities with no direct connection to real-life situations.

Another reason for adopting TBLT in an authentic ESP class is that it encourages students to gain a deeper sense of understanding. Superficial learning is often a problem in language education, for example when students, instead of acquiring a sense of when and how to use which vocabulary, learn all the words they will need for the exam next week and then promptly forget them. The feeling of being an integral part of their group also motivates students to learn in a way that the prospect of a final examination rarely manages to do.

Having already oriented their education toward a specific field, learners in the ESP classes are generally aware of the purposes for which they will need to use English; they see their English training as complementing this orientation. Knowledge of the subject area enables the students to identify a real context for the vocabulary and structures of the ESP classroom.

It should be noted in conclusion that in ESP, English should be presented not as a subject to be learned in isolation from real use, nor as a mechanical skill or habit to be developed. On the contrary, English should be presented in authentic contexts to make the learners acquainted with the particular ways in which the language is used in functions that they will need to perform in their fields of specialty or jobs. And task-based instruction proves to be a solution that suits this purpose excellently.

References

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2001. 293p.

2. Douglas Brown H. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. New Jersey : Prentice Hall Regents, 1994. 466 p.
3. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. 183p.
4. Jeremy H. The Practice of English Language Teaching. Pearson Longman, 2007. 448 p.
5. Tony-Dudley E. Developments in ESP: A Multi-disciplinary Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 300p.

*Н.В. Сорокина
Забайкальский
государственный университет
г. Чита, Россия*

КОНЦЕПЦИЯ ДИАЛОГА КУЛЬТУР И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье автор раскрывает сущность концепции диалога культур, уточняет ее соотношение с понятием межкультурной коммуникации, вскрывает существующие противоречия в сфере практической реализации концепции и намечает пути их преодоления в сфере образования.

Ключевые слова: диалог культур, межкультурная коммуникация.

*N.V. Sorokina
Zabaikalsky State University
Chita, Russia*

CONCEPTION OF THE DIALOG OF CULTURES AND PROBLEMS OF ITS PRACTICAL IMPLEMENTATION

The author shows the essence of the conception “dialog of cultures”, precises its relation to the notion of intercultural communication, uncovers available contradictions in its educational implementation and points out some ways of overcoming them.

Keywords: dialog of cultures, intercultural communication.

В сфере иноязычного образования диалог культур стал за последнее десятилетие своеобразным модным девизом, содержание которого часто трактуется совершенно произвольно. Любые интеракции представителей разных культур объявляются диалогом культур, любое соприкосновение в

образовательном процессе с феноменом «чужого», «иного» провозглашается реализацией данной концепции на практике. Наблюдаются также некоторые противоречия в понимании феномена межкультурной коммуникации и диалога культур, а также соотношения этих двух понятий. Целью данной статьи является попытка выявления указанных противоречий и осмысления проблем практической реализации концепции диалога культур в сфере образования.

Понятия межкультурной коммуникации и диалога культур являются базовыми для межкультурного подхода к обучению иностранным языкам, развивающегося с середины 90-х годов прошлого столетия и завоевывающего все большую популярность. В определении понятия межкультурной коммуникации (МК) исследователи исходят из общего понятия о коммуникации, рассматривая МК как особый ее вид, отмечая специфические, присущие этому виду коммуникации, черты. Межкультурная коммуникация – это «межличностное коммуникативное взаимодействие различных по своей культурной принадлежности индивидов» [7, с. 21]. Ограничение понятия сферой именно межличностного общения и отделение от более абстрактных сфер международных, межнациональных отношений является принципиальным, поскольку позволяет сконцентрироваться на личности изучающего иностранный язык как субъекте МК.

Основным положением теории МК является постулат о том, что МК протекает принципиально по-другому, чем коммуникация между собеседниками одной культуры. Это различие заключается в первую очередь в отсутствии общего для коммуникантов фонда знаний. В монокультурной коммуникации участники общения постоянно имплицитно обращаются к общему культурному знанию, а именно к системе значений и программе поведения, присущим данной культуре. У собеседников, принадлежащих к разным культурам, такое общее знание отсутствует. Их фонды знаний в чем-то пересекаются, иначе общение между ними было бы совсем невозможным. Но есть и такие сегменты, которые являются специфичными только для одной из взаимодействующих

культур. Схематично ситуация, характерная для МК, представлена ниже на рисунке 1.

Обобщение основных положений теории МК позволяет заключить, что МК рассматривается в основном как гораздо более сложный процесс по сравнению с монокультурной коммуникацией, как процесс, сопряженный с множеством проблем и препятствий для взаимного понимания и приятия. Усилия исследователей направлены на поиски путей преодоления проблем МК. Позитивный аспект МК, как правило, остается на втором плане. В качестве положительного потенциала МК рассматривается возможность личностного развития коммуниканта через соприкосновение с «чужим», своеобразного освобождения из плена родного языка и культуры, выхода за их пределы и в конечном итоге более глубокого осознания и понимания не только иной, но и своей культуры.

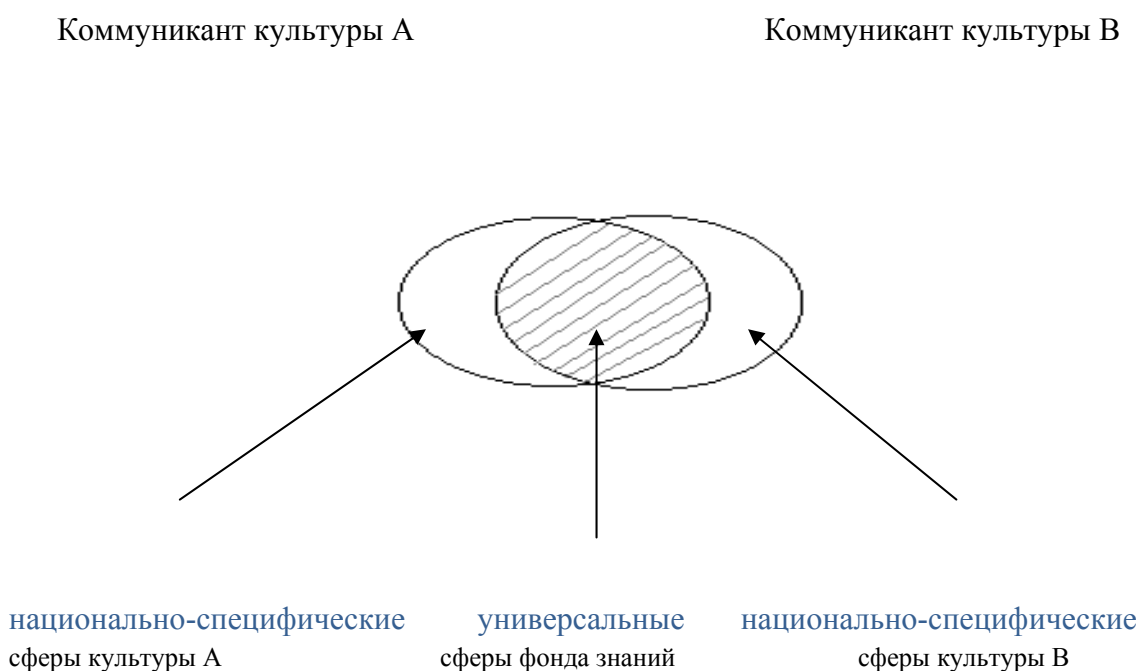


Рис. 1. Фонды знаний коммуникантов в ситуации межкультурной коммуникации

Наиболее глубоко и последовательно позитивный потенциал межкультурного общения раскрывается в концепции диалога культур [1; 3]. Диалог культур – концепция философская и подразумевает нечто гораздо большее, чем просто акт МК. Ключевым понятием концепции является понятие

диалога. М. М. Бахтин, говоря о проблеме диалогических отношений, отмечал, что эти отношения глубоко своеобразны и «не могут быть сведены ни к логическим, ни к лингвистическим, ни к психологическим, ни к механическим или каким-либо другим природным отношениям. Это особый тип смысловых отношений, членами которых могут быть только целые высказывания, за которыми стоят (или в которых выражают себя) реальные или потенциальные речевые субъекты, авторы данных высказываний» [1, с. 495]. При этом Бахтин указывал на то, что диалогические отношения гораздо шире, сложнее и разнообразнее диалогической речи.

«Вненаходимость» одной культуры в отношении другой, по Бахтину, является не проблемой, которую нужно устранить, а, напротив, преимуществом. Диалог культур начинается тогда, когда «один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она себе не ставила, мы ищем в ней ответа на наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [2, с. 354].

Нетождественность, инаковость культур является ресурсом их диалога. Ценность «другого» для диалога убедительно раскрывает Ю.М. Лотман. Для представления его идей целесообразно вновь обратиться к рисунку 1 (см. выше). Коммуникативное взаимодействие двух индивидов Лотман описывает следующим образом: «В ситуации непересечения общение предполагается невозможным, полное пересечение (идентичность А и В) делает общение бессодержательным. Таким образом, допускается определенное пересечение этих пространств и одновременное пересечение двух противоборствующих тенденций: стремление к облегчению понимания, которое будет постоянно пытаться расширить область пере-

сечения, и стремление к увеличению ценности общения, что связано с тенденцией максимально увеличить различие между А и В. [...] Пространство пересечения А и В становится естественной базой для общения. Между тем как непересекающиеся части этих пространств, казалось бы, из диалога исключены. Однако здесь мы оказываемся еще перед одним противоречием: обмен информацией в пределах пересекающейся части смыслового пространства страдает все тем же пороком тривиальности. Ценность диалога оказывается связанной не с той пересекающейся частью, а с передачей информации между непересекающимися частями. [...] Можно сказать, что перевод непереводаемого оказывается носителем информации высокой ценности» [6, с. 16].

Таким образом, различия культур – не недостаток, а возможность обогащения новыми смыслами. Подчеркивая ценность различий, Лотман отмечает: «Польза партнера по коммуникации заключается в том, что он *другой* (курсив в оригинале). Коллективная выгода участников коммуникативного акта заключается в том, чтобы развивать нетождественность тех моделей, в форме которых отображается внешний мир в их сознании. [...] Чтобы быть взаимно полезными, участники коммуникации должны «разговаривать на разных языках» [Там же, с. 579]. При этом их общение может быть адекватным или неадекватным, но от того не менее ценным, поскольку даже «непонимание (разговор на не полностью идентичных языках) представляется столь же ценным смысловым механизмом, что и понимание» [Там же, с. 16]. Непонимание создает некое напряжение, противоречие, позволяющее диалогу культур продолжаться и развиваться дальше.

Строго говоря, адекватность общения в МК может быть только относительной, в этом релятивизм концепции диалога культур. Лотман говорит об этом следующее: «Совпадение кодов передающего и принимающего в реальности возможно лишь в некоторой весьма относительной степени. Из этого неизбежно вытекает относительность идентичности исходного и полученного текстов» [Там же, с. 157]. Если ска-

занное верно в отношении монокультурной коммуникации двух субъектов, то для межкультурной коммуникации это будет характерно в гораздо большей степени. Однако естественное стремление к адекватности общения не должно превращаться в стремление к унификации культур, стиранию границ и устранению различий, поскольку именно различия являются движущей силой диалога культур.

На наш взгляд, следует согласиться с Е.Г. Соколовым в том, что «диалог культур» – это не столько строгое научное понятие, сколько метафора, призванная обрести статус политико-идеологической доктрины, которой следует руководствоваться при чрезвычайно активизировавшемся сегодня на всех уровнях взаимодействии различных культур друг с другом. [...] «Диалог» как средство коммуникации культур предполагает такое сближение взаимодействующих субъектов культурного процесса, когда они не подавляют друг друга, не стремятся доминировать, но «вслушиваются», «содействуют», соприкасаясь бережно и осторожно» [5, с. 172]. Таким образом, диалог культур – это некий идеал взаимодействия культур, противостоящий борьбе культур друг с другом.

Экстраполяция концепции диалога культур во многие практические сферы жизни общества достаточно прозрачна и понятна. Например, в общественно-политической сфере диалог культур означает отказ от силовых методов воздействия, от насильственной ассимиляции национальных и этнических групп, от дискриминации меньшинств, внедрение мер по сохранению и развитию культурного многообразия планеты и т.п. Что касается сферы образования, то здесь пока нет полной ясности в отношении воплощения идей диалога культур на практике. Операционально-деятельностный аспект этой концепции в сфере педагогики еще недостаточно разработан. Сложившаяся ситуация вызывает опасения, что диалог культур так и останется красивым, недостижимым лозунгом. Во многих образовательных программах заявляется цель воспитания студента в духе диалога культур, развитие и становление студента как субъекта диалога культур, однако реализа-

ция этих целей на практике представляется несколько сомнительной. Это связано с целым рядом проблем.

Одна из проблем заключается в ошибочном отождествлении любого межкультурного акта с диалогом культур. Если студент может пообщаться с иностранцем, это еще не означает, что он выступает субъектом диалога культур. Как следует из процитированных выше высказываний Бахтина, Лотмана, диалог культур подразумевает достаточно высокую планку общения, определенное качество этого общения, при котором субъекты, сохраняя свою культурную самобытность, попеременно раскрывают друг перед другом новые культурные смыслы и взаимно обогащаются.

Еще одно противоречие связано с тем, что ценность различий, убедительно доказанная в концепции диалога культур и легко понимаемая в философском плане, в практике межкультурного общения, как правило, воспринимается иначе – как нежелательная нагрузка. Психологи указывают на естественность такой реакции человека на различия: «В целом, в процессе мыслительного поиска сходства и различия между объектами внешнего мира, в психике человека доминирует тенденция к нахождению сходства: сходство облегчает течение мыслительных процессов и работу мозга в целом. Поэтому найденное сходство несет в себе черты облегчения. Напротив, различие усложняет восприятие окружающего и, следовательно, несет в себе черты отягощения нагрузки (мозга, психики). Почему? Потому что различие требует оценивания и выработки определенного отношения. А на неразличающееся мы просто переносим уже готовые оценки и отношения» [4, с. 94]. Нагрузка, как правило, вызывает негативные эмоции. Психологи говорят о необходимости формировать *выносливость* к различиям. А концепция диалога культур идет намного дальше – она направлена на то, чтобы убедить человека полюбить различия, обнаруживаемые в процессе МК, и увидеть в них личностно значимую ценность.

Помимо указанных противоречий наблюдается рассогласование между концепцией диалога культур и некоторы-

ми разработанными методиками межкультурного обучения, в которых все усилия направлены исключительно на достижение адекватности общения с представителем иной культуры. Полная адекватность предполагает максимальное сближение и проникновение в другую культуру, максимальное овладение фоновыми знаниями ее носителя, развитие умения видеть ситуацию глазами другой культуры, т.е. на достижение максимального сходства с ней. Концепция же диалога культур призывает нас смотреть на другую культуру как раз своими глазами, поскольку именно это позволяет увидеть в ней нечто новое, чего другая культура не увидела бы сама. Собственная инаковость по отношению к другой культуре в таком случае не недостаток, который нужно преодолеть, а самоценность, которую нужно использовать как ресурс для поддержания диалога культур. Необходим баланс между ранее упомянутыми тенденциями, противоречащими друг другу: стремлением к облегчению понимания и увеличению ценности общения за счет различия коммуникантов [6, с. 16].

В целом концепция диалога культур представляется весьма ценной и необходимой в современном мире. На уровне человечества она является стратегией выживания, альтернатива которой война и истребление людей друг другом. Поэтому необходима дальнейшая теоретическая и технологическая разработка данной концепции, в том числе и в сфере образования. Воплощение идеи диалога культур в этой сфере, по-видимому, находится в области воспитания и заключается в формировании у студентов духовной ценности диалога культур и культурного многообразия, потребности в общении на уровне диалога культур, осознания себя в качестве субъекта такого диалога, в развитии открытости новому. В сфере обучения иностранным языкам наиболее ценными положениями концепции диалога культур, на наш взгляд, являются позитивный подход к различиям культур как к ценному ресурсу и идея несмешения культур, сохранения их целостности и самобытности в процессе диалога.

Литература

1. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / Сост. С. Бочаров, В. Кожин. М. : Художественная литература, 1986 (1). 543 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров. М. : Искусство, 1986 (2). 445с.
3. Библер В. С. Культура. Диалог культур: опыт определения // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 12-16.
4. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность (введение в проблему). М. : МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 240 с.
5. Культурология : учебник / под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. М. : Высшее образование, 2007. 566 с.
6. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб. : Искусство-СПб, 2000. 704 с.
7. Rings G. «Multimedia» für kommunikative und interkulturelle Kompetenz // InfoDaF 1998. №1. S. 21-36.

Информация об авторах

Авенариус М.

Доктор наук, профессор кафедры гражданского права, римского права и новейшей истории частного права, Институт римского права, Кёльн-университет, г. Кёльн, Германия

E-mail: ius-romanum@uni-koeln.de

Антропов Р.В.

Кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории государства и права, Забайкальский институт предпринимательства Сибирского университета потребительской кооперации, г. Чита, Россия

E-mail: roman-antropov23@rambler.ru

Антропова Н.А.

Доктор филологических наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин, Забайкальский институт предпринимательства Сибирского университета потребительской кооперации, г. Чита, Россия

E-mail: naantropova@rambler.ru

Асатрян С. П.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков, Ереванский государственный лингвистический университет им. В. Брюсова, г. Ереван, Армения

E-mail: _asatryansusanna@gmail.com

Афонченко Т.П.

Кандидат юридических наук, доцент кафедры правоведения, Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации, г. Гомель, Беларусь

E-mail: atp76@mail.ru

Болгова Д.

Студентка 1-го курса магистратуры факультета коммуникации, Вильнюсский университет, г. Вильнюс, Литва

E-mail: dana_bolgova@mail.ru

Брагин А.С.

Студент 4-го курса факультета филологии и массовых коммуникаций, Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

E-mail: aisenbragin@gmail.com

Бубнова Е.Н.

Аспирант кафедры немецкой филологии, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия

E-mail: nush2001@mail.ru

Грачёва А.В.

Ассистент кафедры немецкой филологии, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия

E-mail: nju_nju@bk.ru

Гречишкина С.В.

Ассистент кафедры европейских языков и лингводидактики, Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

E-mail: worldinteraction@mail.ru

Захарова М.А.

Студентка 2 курса, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия

E-mail: masha.marusja2011@yandex.ru

Картежникова А.Н.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной информатики, Забайкальский институт предпринимательства Сибирского университета потребительской кооперации, г. Чита, Россия

E-mail: zzig@mail.ru

Коновалова Ж.Ч.

Кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой правоведения, Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации, г. Гомель, Беларусь

E-mail: konovalova65@mail.ru

Куликова О.В.

Кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия

E-mail: culikowaolya@yandex.ru

Левченко О.Ю.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, Забайкальский институт предпринимательства Сибирского университета потребительской кооперации, г. Чита, Россия

E-mail: olev888@mail.ru

Лепсиус С.

Доктор наук, профессор, заведующий кафедрой учёного права, истории немецкого и европейского права и гражданского права, Леопольд-Венгер-Институт, Мюнхенский университет Людвига-Максимилиана, г. Мюнхен, Германия

E-mail: sek.dt.rg@jura.uni-muenchen.de

Мичиан Х.

Доктор наук, профессор, отделение «Немецкий язык как иностранный и второй язык», факультет гуманитарных наук и культурологии, Институт германистики, Кассель-Университет, г. Кассель, Германия

E-mail: mitschian@hotmail.com

Петрова Н.Е.

Кандидат экономических наук, доцент кафедры коммерческого товароведения, Забайкальский институт предпринимательства Сибирского университета потребительской кооперации, г. Чита, Россия

E-mail: NEPetrova75@mail.ru

Погосян Н.В.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков, Ереванский государственный лингвистический университет им. В. Брюсова, г. Ереван, Армения

E-mail: nairapoghosyan@yahoo.com

Пожилова В.Е.

Кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия

E-mail: victoriapo@yandex.ru

Принеслик Е.А.

Старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин, Забайкальский институт предпринимательства Сибирского университета потребительской кооперации, г. Чита, Россия

E-mail: prineslikelena@rambler.ru

Сорокина Н.В.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и лингводидактики, Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

E-mail: sorokinachita@mail.ru

Степанов Н.П.

Доктор физико-математических наук, профессор кафедры естественнонаучных дисциплин, Забайкальский институт предпринимательства Сибирского университета потребительской кооперации, г.Чита, Россия
E-mail: np-stepanov@mail.ru

Трубицына Е.Н.

Аспирант кафедры физики, теории и методики обучения физике, Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия
E-mail: TrubitsinaEkaterina@gmail.com

Ушкова Н.В.

Доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкой филологии, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия
E-mail: nush2001@mail.ru

Хоу Линь

Аспирант кафедры литературы, Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия-Китай
E-mail: houlin0618@hotmail.com

Ширхольц С.

Доктор наук, профессор кафедры германистики, университет Эрланген-Нюрнберг им. Фридриха-Александра, г. Эрланген, Германия
E-mail: snschier@phil.uni-erlangen.de

Information about the authors

Afonchenko T.P.

Candidate of Legal Sciences, Associate Professor of Department of Law,
Belarusian Trade and Economics University of Consumer Cooperatives,
Gomel, Belarus
E-mail: atp76@mail.ru

Antropov R.V.

Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Head of Department of
Theory and History of State and Law, Zabaikalsky Entrepreneurship Insti-
tute of Siberian University of Consumer Cooperatives, Chita, Russia
E-mail: roman-antropov23@rambler.ru

Antropova N.A.

Doctor of Philological Sciences, Professor of Department of Humanities,
Zabaikalsky Entrepreneurship Institute of Siberian University of Consumer
Cooperatives, Chita, Russia
E-mail: naantropova@rambler.ru

Asatryan S.P.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of
Pedagogy and Language Teaching Methodology, Yerevan State Linguistic
University named after V. Brusov, Yerevan, the Republic of Armenia
E-mail: _asatryansusanna@gmail.com

Avenarius M.

Dr. habil., Professor of Department of Civil Law, Roman Law, Contempo-
rary History of Private Law, Institute of Roman Law, Cologne University,
Cologne, Germany
E-mail: ius-romanum@uni-koeln.de

Bolgova D.

Undergraduate student of Department of Communication (MA course),
Vilnius University, Vilnius, Lithuania
E-mail: dana_bolgova@mail.ru

Bragin S.V.

Undergraduate student of Department of Philology and Mass Communica-
tion, Zabaikalsky State University, Chita, Russia
E-mail: aisenbragin@gmail.com

Bubnova E.N.

Postgraduate student of Department of German Philology, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia
E-mail: nush2001@mail.ru

Gracheva A.V.

Assistant lecturer of Department of German Philology, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia
E-mail: nju_nju@bk.ru

Grechishkina A.S.

Assistant lecturer of Department of European Languages and Linguodidactics, Zabaikalsky State University, Chita, Russia
E-mail: worldinteraction@mail.ru

Hou Lin

Postgraduate student of Department of Literature, Zabaikalsky State University, Chita, Russia-China
E-mail: houlin0618@hotmail.com

Kartezhnikova A.N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Applied Informatics, Zabaikalsky Entrepreneurship Institute of Siberian University of Consumer Cooperatives, Chita, Russia
E-mail: zzig@mail.ru

Konovalova Zh.Ch.

Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Head of Department of Law, Belarusian Trade and Economics University of Consumer Cooperatives, Gomel, Belarus
E-mail: konovalova65@mail.ru

Kulikova O.V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department of German Philology, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia
E-mail: culikowaolya@yandex.ru

Lepsius S.

Dr. habil., Professor, Head of Department of Learned Law, German and European Legal History and Civil Law, Leopold-Wenger-Institute for Legal History, Ludwig-Maximilians University, Munich, Germany
E-mail: sek.dt.rg@jura.uni-muenchen.de

Levchenko O.Yu.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Humanities, Zabaikalsky Entrepreneurship Institute of Siberian University of Consumer Cooperatives, Chita, Russia

E-mail: olev888@mail.ru

Michian H.

Dr. habil., Professor of Section «German as Foreign- and Second Language», Department of Humanities and Culture, Institute of Germanistics, Kassel University, Kassel, Germany

E-mail: mitschian@hotmail.com

Petrova N.E.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of Department of Goods Management, Zabaikalsky Entrepreneurship Institute of Siberian University of Consumer Cooperatives, Chita, Russia

E-mail: NEPetrova75@mail.ru

Poghosyan N.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Yerevan State Linguistic University named after V. Brusov, Yerevan, the Republic of Armenia

E-mail: nairapoghosyan@yahoo.com

Pozhilova V.E.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department of German Philology, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia

E-mail: victoriapo@yandex.ru

Prineslik E.A.

Senior Lecturer of Department of Humanities, Zabaikalsky Entrepreneurship Institute of Siberian University of Consumer Cooperatives, Chita, Russia

E-mail: prineslikelena@rambler.ru

Schierholz S.

Dr. habil., Professor of Department of Germanistics, Friedrich-Alexander University of Erlangen-Nuremberg, Erlangen, Germany

E-mail: snschier@phil.uni-erlangen.de

Sorokina N.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of European Languages and Linguodidactics, Zabaikalsky State University, Chita, Russia

E-mail: sorokinachita@mail.ru

Stepanov N.P.

Doctor of Physics and Mathematics, Professor of Department of Natural Sciences, Zabaikalsky Entrepreneurship Institute of Siberian University of Consumer Cooperatives, Chita, Russia

E-mail: np-stepanov@mail.ru

Trubitsina E.N.

Postgraduate student of Department of Physics, Theory and Methodology of Physical Education, Zabaikalsky State University, Chita, Russia

E-mail: TrubitsinaEkaterina@gmail.com

Ushkova N.V.

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Head of Department of German Philology, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia

E-mail: nush2001@mail.ru

Zakharova M.A.

Undergraduate student, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia

E-mail: masha.marusja2011@yandex.ru

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

**Международный
научный междисциплинарный семинар
с заочным участием**

(Чита, 30 апреля 2013 г.)

В АВТОРСКОЙ РЕДАКЦИИ

Подписано в печать 11.06.2013.

Бумага Business Xerox. Гарнитура Times New Roman.

Формат 60×84 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 13,7. Тираж 10 экз. Заказ № 8133.

Отпечатано в типографии Забайкальского института предпринимательства

Сибирского университета потребительской кооперации

672086, г. Чита, ул. Ленинградская, 16