6. Parnikova G.M. Analiz metodicheskoj dejstvitel'nosti, slozhivshejsja v sisteme vysshego obrazovanija v Respublike Saha (Jakutija) // Vestn. Cheljab. gos. ped. un-ta. Pedagogicheskie nauki. 2016. № 8. S. 83–87.

7. Simonov V.P. Sushhnost' gendernyh razlichij i ih uchet v obrazovatel'nom processe [Jelektronnyj resurs] // Vestnik MGOU: jelektron. zhurn. URL: http://evestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/546 (data obrashhenija: 27.12.2016).

Teaching second foreign language to students specializing in translation in the Republic of Sakha (Yakutia)

The expansion of international relations has led to the increasing role of foreign language in professional activities of modern specialists. In the conditions of integration of Russia into the world community, the need for specialists in foreign language is increasing. The article deals with the features of teaching the second foreign language in Yakutia.

Key words: *teaching the second foreign language, linguistic higher school, reagional features.*

(Статья поступила в редакцию 16.03.2017)

К.А. ЗАХАРОВА
(Волгоград)

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК»: ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Рассматривается социолингвистическая компетенция (СЛК) как одна из ключевых в структуре иноязычной коммуникативной компетенции. Характеризуется понятийная составляющая методического концепта «социолингвистическая компетенция». Определяются структурные компоненты и общеметодические принципы формирования СЛК, а также содержание обучения.

Ключевые слова: *социолингвистическая компетенция, структура СЛК, содержание обучения, принципы формирования, стратификационная и ситуативная вариативность, регистры общения.*

Социальный заказ общества на подготовку выпускников высшего педагогического образования, владеющих профессиональными компетенциями, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности, определяет цели обучения будущих учителей иностранных языков. В этих условиях иностранный язык как учебный предмет приобретает статус инструмента формирования культурного и интеллектуального потенциала общества.

Тезис о том, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках», блестяще сформулирован классиком отечественной лингводидактики С.Г. Тер-Минасовой [9, с. 34]. К близким выводам приходят исследователи Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, которые полагают, что человек, овладевая иностранным языком, «усваивает комплекс неких экстралингвистических, социокультурных знаний, навыков и умений, характеризующих конкретного инофона как представителя определенного лингвоэтносоциума» [1, с. 20].

Поскольку язык есть отображение мира, который эксплицирует и объективирует концептуальную картину мира, языковая картина мира определяется как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике [5, с. 18]. В этой связи можно выделить *две базовые позиции,* определяющие обновление целевых установок в обучении иностранному языку, проявляющихся в новом результате – формировании иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка как способности использовать средства иностранного языка для реализации целей межкультурной коммуникации.

Во-первых, человек, который изучает иностранный язык, должен уметь адаптироваться к новым для него формам социализации. Так, В.И. Карасик пишет о том, что язык может варьироваться в зависимости от социальной обусловленности стратификационно (социальной стратификацией (от лат. *stratum* «слой» + *facere* «делать») называют дифференциацию людей в обществе в зависимости от доступа к власти, профессии, дохода и некоторых других социально значимых признаков [10]) или ситуативно [4, с. 19]. Как отмечает ученый, «социальный статус человека относится к понятийному ряду, связанному со стратификационной вариативностью языка», т.к. именно он характеризует человека. При этом автор подчеркивает, что стратификационная вариативность языка отражает социально-классовую структуру общества, в то время как единицей ситуационного измерения языка являются роли, отражающие социально обусловлен-

© Захарова К.А., 2017

ные отношения между участниками коммуникативного акта [4, с. 20].

Во-вторых, обучение иностранному языку будущих учителей следует организовывать в рамках существующих культурных контекстов, с учетом вариантов языкового употребления, используемых различными социальными группами.

Для выявления наиболее эффективного комплекса методических средств по обучению бакалавров направления «Педагогическое образование» французскому языку целесообразно рассмотреть специфику иноязычной коммуникативной компетенции как интегративного целого и составляющих ее компонентов.

Анализ диссертационных исследований, посвященных вопросам формирования иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) и ее составляющих, свидетельствует о том, что методисты все больше внимания стали уделять отдельным субкомпетенциям в составе ИКК, отражающим национально-культурные особенности коммуникации. Среди таких работ следует отметить исследования, посвященные компетенциям:

– социокультурной (В.В. Сафонова (1992), И.И. Лейфа (1995), В.М. Топалова (1998), И.Э. Риске (2000), А.В. Гусева (2002) и др.);

– этнокультуроведческой (О.М. Косянова (1995), Л.М. Сабарайкина (2004) и др.);

– дискурсивной (О.И. Кучеренко (2000));

– лингвострановедческой (О.Г. Оберемко (1989), Н.Е. Пирхавка (1992), Е.И. Воробьева (1999) и др.);

– межкультурной (Г.А. Масликова (1999), Е.В. Малькова (2000), И.А. Изместьева (2001), И.Л. Плужник (2003) и др.);

– нарративной (В.П. Федорова (2004));

– стратегической (Л.А. Карева (2000), Г.А. Кузнецова (2004)) и др.

Приведенные примеры субкомпетенций в составе ИКК показывают многомерность понятия «иноязычная коммуникативная компетенция». Вместе с тем можно назвать еще один компонент, который, по нашему мнению, целенаправленно способствует обучению иностранному языку будущих учителей с учетом вариантов языкового употребления, используемых различными социальными группами, – социолингвистическая компетенция (СЛК). К вопросу о роли социолингвистической компетенции в процессе обучения иностранному языку обращаются такие исследователи, как С.Г. Тер-Минасова, Е.Н. Соловова, О.Е. Ломакина, Т.И. Маргус и др.

Ю.А. Синица (2002) раскрывает сущность социолингвистической компетенции (как частного), исходя из общей концепции коммуникативной компетенции (как общего), и уточняет ее компонентный состав, определяет особенности содержания устного иноязычного общения и создает проверенную опытным путем двухступенчатую методику обучения устному иноязычному общению на французском языке, ориентированную на приобретение социолингвистической компетенции студентами неязыковых вузов на материале текстов, отражающих особенности национальной культуры Франции.

Среди последних методических работ, связанных с данной темой, можно выделить работы Ю.В. Манухиной (2006) и К.М. Синькевич (2012). Однако приведенный перечень научных трудов позволяет сделать вывод о том, что проблема формирования социолингвистической компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции при обучении французскому языку не является окончательно решенной.

Охарактеризуем понятийную составляющую рассматриваемого методического концепта «социолингвистическая компетенция». Согласно точке зрения С.Г. Тер-Минасовой, СЛК является неотъемлемым компонентом формирования межкультурной коммуникативной компетенции, поскольку помимо значений слов и правил грамматики необходимо знать еще и: 1) когда сказать / написать, как, кому, при ком, где; 2) как данное значение / понятие, данный предмет мысли живет в реальности мира изучаемого языка [9]. Е.Н. Соловова постулирует, что СЛК являет собой способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом [8, с. 7].

С иных позиций к близким выводам приходят О.Е. Ломакина и Т.И. Маргус, которые определяют данное явление как «совокупность знаний, умений, навыков, необходимых для использования и преобразования языковых форм в зависимости от ситуации общения, которая обусловлена задачей, темой, местом общения, социальными и коммуникативными ролями общающихся» [6, с. 478].

Таким образом, по мнению большинства ученых, СЛК означает «способность выбора и преобразования языковых форм в зависимости от характера и контекста общения, в нее входят знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте, то есть рассматриваются лингвистические маркеры социальных отношений,

нормы вежливости, выражения народной мудрости, регистры общения, диалекты и акценты» [7].

Приведенные дефиниции, касающиеся статуса социолингвистической компетенции и ее структуры, необходимы для определения собственной позиции в этой дискуссионной методической проблеме. Мы полагаем, что структура социолингвистической компетенции представлена когнитивным, процессуальным и личностным компонентами.

В *когнитивный компонент* социолингвистической компетенции включаются знания, обеспечивающие достижение взаимопонимания в процессе устного и письменного общения в практической деятельности и повседневной жизни при общении с носителями изучаемого языка:

- основных социолингвистических условий коммуникативной ситуации (цели высказывания, социальных ролей и статусов коммуникантов, отношений между ними, места общения и регистра высказывания);
- моделей поведения в коммуникативных ситуациях общения;
- невербальных компонентов ситуации речевого общения;
- формул речевого этикета и выражения народной мудрости.

Проиллюстрируем содержание этого компонента типичным контекстом, в котором он интерпретируется: обучающиеся знакомятся с формулами речевого этикета, принятыми в стране изучаемого языка, например со *словами приветствия* при встрече – *Bonjour! Salut!* (Здравствуйте!), при знакомстве – *Enchanté!* (Очень приятно!), при прощании – *Au revoir! À bien tôt!* (До свидания! До скорой встречи!).

Процессуальный компонент предполагает владение определенным объемом коммуникативных умений, позволяющих устанавливать межличностные и межкультурные контакты в доступных пределах:

- использовать лингвистические маркеры социальных отношений, мест проживания собеседников, их происхождения, этнической принадлежности, рода занятий;
- применять формулы речевого общения, реализующие определенное коммуникативное намерение, в соответствии с ситуацией общения;
- анализировать и выбирать регистры общения с ориентацией на социокультурные условия использования языка;
- использовать языковые сигналы различий между традициями, системами ценностей, убеждений, принятыми в родной культуре и в стране изучаемого языка.

Примерами коммуникативных умений могут служить умения использовать лингвистические маркеры, а также выбирать регистр, соответствующий различным видам социального общения. Например, *формы обращения* могут быть официальными – *Votre Excellence* (Ваше Превосходительство); формальными – *Madame, Monsieur* (Мадам, Месье); неформальными – *Richard!* (по имени Ришар!); между близкими – *Chéri, Mon vieux, etc.* (Дорогой, старина и др.); авторитарными – *Barois!* (по фамилии Баруа!); агрессивными – *Vous, là-bas! Espèce de +nom* (Эй, вы!).

Личностный компонент подразумевает наличие у студентов способностей к осознанию сходств и различий между двумя языками и культурами, а также наличие готовностей к приобщению к культурным ценностям страны изучаемого языка. Здесь рассматриваются следующие способности и готовности:

- распознавать, выбирать регистры общения и переключаться с одного на другой в соответствии с конкретной ситуацией;
- различать стилистические варианты этикетных речевых единиц внутри одной тематической группы;
- распознавать языковые особенности человека с точки зрения его социальной принадлежности, места проживания, происхождения, этнической принадлежности, рода занятий (такие особенности отмечаются на уровне лексики, грамматики, фонетики, манеры говорить (ритм, громкость), паралингвистики, языка жестов).

Приведем в качестве примера следующие способности и готовности: 1) переключаться с одного регистра на другой, например, *Tu fais quoi? T'es où? / Qu'est-ce que tu fais? Où es-tu?;* 2) выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации (например, русское слово «автомобиль» имеет эквивалент во французском языке *un automobile*, но также есть варианты данного понятия: *une bagnole, un bahut, une charrette* – для обозначения автомобиля в разговорном стиле, *onze chevaux* – для обозначения модели Citroën 11CV, распространенной в пятидесятых годах; есть варианты арго: *une bouzine* «старый автомобиль, таратайка», *un veau* / *une brêle* «маломощный автомобиль») [3]. Сюда же относится способность понимания контекстуального значения

языковых средств, отражающих особенности французской культуры. Многие лингвисты отмечают, что французский язык многозначен, абстрактен и мотивирован, каждое слово представляет собой огромное множество значений, что влечет за собой сложность в понимании. Метафорические и метонимические переносы расширяют номинативные возможности словаря без увеличения количества слов. Одно французское слово часто имеет столько значений и выполняет столько функций, что для их реализации в русском языке требуется десяток слов. Например, французское слово *une bouche* является многозначным и переводиться на русский язык будет как «рот; ротовое отверстие; едок; отверстие; вход; отдушина; устье; раструб; дульце; жерло (вулкана); дуло; жерло (пушки); устье реки; вход в залив; вход в пролив; миномет; уста; пасть (у животных)» и т.д.

Процесс развития и формирования социолингвистической компетенции возможен лишь на основе приобретенных знаний, сформированных навыков и развитых умений. Если исследование понятийной стороны рассматриваемого методического концепта «социолингвистическая компетенция» представляет собой его выделение, обозначение, структурирование, дефинирование и определение его места в структуре иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей французского языка, то обращение к организации процесса обучения предполагает прежде всего описание такой базисной методической категории, как принципы обучения.

Вслед за отечественными исследователями Н.Ж Дагбаевой и М.Ф. Овчинниковой нам представляется возможным выделить следующие общеметодические принципы с социолингвистическим наполнением.

• *Принцип коммуникативной направленности* ориентируется на формирование у студента черт би/поликультурной языковой личности, делающих его способным участвовать в межкультурном общении [1, с. 150], а также создает психологическую готовность к общению, готовит студентов к выбору нужного речевого варианта, приспосабливает к тем или иным условиям общения, принятым во французском лингвокультурном сообществе. Реализация данного принципа приобщает студентов к лингвокультурным нормам и ценностям Франции, подготавливает к условиям общения, принятым во французском национально-лингвокультурном сообществе, развивает коммуникативность, самостоятельность, мотивацию, эмпатию и рефлексию.

• *Принцип функциональности* позволяет вводить новые лексические единицы в контексте с учетом социолингвистических норм. Реализация данного принципа осуществляется путем выделения ряда функциональных образцов на уровне слов, словосочетаний и предложений, ввод которых осуществляется в контексте, с учетом социолингвистических норм французского национально-лингвокультурного сообщества.

• *Принцип проблемности и автономности* позволяет раскрыть творческий потенциал, а также развить креативность студентов.

• *Принцип речеповеденческих стратегий* – это применение определенного речевого поведения в разных ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта. Обучаемые выстраивают их речевое поведение с учетом конкретной ситуации, которая направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта [2].

• *Принцип ориентации на исходную лингвокультуру студента* способствует тому, что последний, осваивая новый язык, расширяет границы своего мировосприятия и мироощущения. Картина мира, созданная при помощи родного языка, личностное пространство студента расцвечиваются новыми красками иной культуры, усвоенной через изучаемый язык [1, с. 156].

Данные принципы положены в основу технологической составляющей процесса обучения бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» социолингвистической компетенции, что представляет собой дальнейшее обоснование лингводидактических основ названного процесса.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учебных заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2004.

2. Дагбаева Н.Ж., Овчинникова М.Ф. Принципы формирования социолингвистической компетенции на начальном этапе языкового вуза // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 103–105.

3. Долинин К.А. Стилистика французского языка. М.: Просвещение, 1987. 2-е изд., дораб.

4. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992.

5. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.

6. Ломакина О.Е. Теоретическая модель понятия «иноязычная социолингвистическая компетенция» // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2006. № 4. С. 476–481.

7. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург: Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2005.

8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам (базовый курс лекций). М.: Просвещение, 2002.

9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / СМГУ им. М.В. Ломоносова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008. 3-е изд.

10. Типы и виды стратификациии [Электронный ресурс]. URL: http://www.grandars.ru/college/sociologiya/tipy-stratifikacii.html (дата обращения: 20.02.2017).

* * *

1. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam: Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlja stud. lingv. un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. uchebnyh zavedenij. M.: Izd. centr «Akademija», 2004.

2. Dagbaeva N.Zh., Ovchinnikova M.F. Principy formirovanija sociolingvisticheskoj kompetencii na nachal'nom jetape jazykovogo vuza // Vektor nauki Tol'jat. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika, psihologija. 2012. № 1. S. 103–105.

3. Dolinin K.A. Stilistika francuzskogo jazyka. M.: Prosveshhenie, 1987. 2-e izd., dorab.

4. Karasik V.I. Jazyk social'nogo statusa. M.: In-t jazykoznanija RAN; Volgogr. gos. ped. in-t, 1992.

5. Krasnyh V.V. «Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'? M.: ITDGK «Gnozis», 2003.

6. Lomakina O.E. Teoreticheskaja model' ponjatija «inojazychnaja sociolingvisticheskaja kompetencija» // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2006. № 4. S. 476–481.

7. Obshheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka / Departament po jazykovoj politike, Strasburg: Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet (russkaja versija), 2005.

8. Solovova E.N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam (bazovyj kurs lekcij). M.: Prosveshhenie, 2002.

9. Ter-Minasova S.G. Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija: ucheb. posobie po special'nosti «Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija» / SMGU im. M.V. Lomonosova. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2008. 3-e izd.

10. Tipy i vidy stratifikaciii [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.grandars.ru/college/sociologiya/tipy-stratifikacii.html (data obrasheniya: 20.02.2017).

Sociolinguistic competence of bachelors specializing in French language: formation principles

The article deals with the sociolinguistic competence (SLC) as the key one in the structure of foreign language communicative competence. The conceptual component of the methodological concept of "sociolinguistic competence" is under consideration. The structural components of SLC, as well as learning content are described. The methodological principles of formation of SLC are outlined in the article.

Key words: *sociolinguistic competence, structure of SLC, learning content, formation principles, stratification and situation variance, modes of communication.*

(Статья поступила в редакцию 17.03.2017)

Ц.Ц. ОГДОНОВА
(Иркутск)

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЭКОЛОГИЯ – БАЗОВАЯ ПРОГРАММА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Представлена базовая программа по лингвистической экологии как концептуальная основа для лингвоэкологического проектирования в вузовском и школьном филологическом образовании. Дан методический комментарий некоторых ключевых понятий, поскольку на их пересечении основан лингвоэкологический подход к изучению языка.

Ключевые слова: *лингвистическая экология, языковая среда, языковая компетенция, языковая личность.*

Состояние современного российского социума, многоаспектно отражающееся в русском языке, как в зеркале, и одновременно влияющее на состояние самого языка, активизирует базовую потребность (по Ю.Н. Карау-

© Огдонова Ц.Ц., 2017