

## К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

**Севара Анваровна ЗИЯЕВА**

Кандидат филологических наук, доцент

Узбекский государственный университет мировых языков

Узбекистан, Ташкент

## НЕМИС ТИЛИНИ ЎРГАТИШГА ЙЎНАЛТИРИЛГАН УНИВЕРСИТЕТ ТАЛАБАЛАРИГА СОЦИОЛИНГВИСТИК КОМПЕТЕНЦИЯНИ ЎҚИТИШ МУАММОСИ ҲАҚИДА

**Севара Анваровна ЗИЯЕВА**

Филология фанлари номзоди, доцент

Ўзбекистон давлат жаҳон тиллари университети, Ўзбекистон, Тошкент

## TO THE PROBLEM OF TEACHING OF SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE TO STUDENTS WITH LANGUAGE SPECIALITY WHILE LEARNING GERMAN

**Sevara Anvarovna ZIYAEVA**

PhD in Philology, Associate Professor

Uzbekistan State World Languages University

Uzbekistan, Tashkent [sevarazijaeva75@mail.ru](mailto:sevarazijaeva75@mail.ru)

UDC (УЎК, УДК): 372|881|111|22

### For citation (иктибос келтириш учун, для цитирования):

Зияева С. А. К проблеме обучения социолингвистической компетенции студентов языковых вузов при изучении немецкого языка. // Иностранные языки в Узбекистане. — 2021. — № 2 (37). — С. 80-105.

<https://doi.org/10.36078/1632806778>

**R Received:** February 15, 2021

**Accepted:** April 17, 2021

**Published:** April 20, 2021

Copyright © 2021 by author(s).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



**Аннотация.** В данной статье рассматриваются проблемы обучения социолингвистической компетенции студентов-филологов, изучающих немецкий язык. Обучающая система совершенствования социолингвистической компетенции у студентов должна базироваться на общедидактических и частнометодических принципах, наполненных особым социолингвистическим содержанием, которое является основой совершенствования знаний, навыков и умений студентов строить свое речевое поведение исходя из речевого портрета собеседника, с учетом принятых в данном социально-коммуникативном контексте социолингвистических норм общения. Совершенствованию социолингвистической компетенции у студентов филологических факультетов вузов при обучении иностранным языкам способствует обучение средствам выражения социолингвистического содержания сквозь призму их функциональной нагрузки, с точки зрения их соотнесенности с различными регистрами общения, с учетом их социальной маркированности, т.е. с учетом принципа функциональности. Принцип ситуативно-тематической представленности учебного материала предполагает, что сама социолингвистическая природа функционирования языка изначально ситуативная, т.е. проявляется исключительно в тех или иных социально-коммуникативных ситуациях. Принцип концентризма предусматривает обучение социолингвистической компетенции по концентрам, с постепенным усложнением изучаемого социолингвистического

материала с целью научить студентов безошибочно выявлять социолингвистические параметры ситуаций общения в различных социальных диалектах, определять социальные характеристики собеседника по социальным маркерам в его речи и с их учетом строить социально корректное свое речевое поведение.

**Ключевые слова:** принципы; компетентность; языковые вузы; социолингвистическая компетенция; обучение; социальный маркер; речевое поведение; ситуация общения; коммуникативная компетентность.

**Аннотация:** Мақолада филология йўналиши немис тилини ўрганаётган талабаларнинг социолингвистик компетенцияни ривожлантиришга оид масалалар кўриб чиқилди. Талабаларнинг социолингвистик компетенциясини такомиллаштириш бўйича таълим тизими умумий дидактик ва ўзига хос методологик тамойилларга асосланиши ҳамда махсус социолингвистик мазмунга эга бўлиши, суҳбатдошнинг социолингвистик мулоқот меъёрларини ҳисобга олган ҳолда талабаларнинг нутқидаги хатти-ҳаракатларни нутқ портрети асосида шакллантириш учун билим, кўникма ва малакаларини оширишга асос бўлади. Университетларнинг филология факультетлари талабалари ўртасида хорижий тилларни ўргатиш бўйича социолингвистик компетенцияни такомиллаштириш, уларнинг турли алоқа регистрлари билан ўзаро боғлиқлиги нуқтаи назардан, функционаллик тамойиллари ососида социолингвистик мазмунини ифодалаш воситаларини ўргатиш орқали фаоллашади. Ўқув материални контекстуал-мавзуй тасвирлаш тамойили, тилни қўллашнинг ижтимоий-лингвистик табиати дастлаб вазиятга боғлиқлиги, яъни фақат маълум ижтимоий ва коммуникатив вазиятларда намоён бўлиши тахмин қилинди. Концентрализм тамойили социолингвистик компетенцияларни концентратлар ёрдамида ўргатиш, ўрганилаётган социолингвистик материални босқичма-босқич мураккаблаштирган ҳолда, ўқувчиларни турли хил ижтимоий лаҳжалардаги мулоқот вазиятларининг социолингвистик мезонларига риоя қилишни, суҳбатдошнинг ижтимоий хусусиятларини ижтимоий жиҳатдан аниқлашга ўргатишни, уларнинг нутқидаги белгилар ва уларнинг муқобил нутқий хатти-ҳаракатларини шакллантиришни назарда тутати.

**Калиг сўзлар:** тамойиллар; компетенция; филология университетлари; социолингвистик компетенция; тренинг; ижтимоий маркер; нутқий хатти-ҳаракат; мулоқот ҳолати; коммуникатив компетенция.

**Abstract.** The article examines the problems of teaching the sociolinguistic competence to philology students studying the German language. The educational system for improving the sociolinguistic competence of students should be based on general didactic and particular methodological principles followed with special sociolinguistic content, which is the basis for improving the knowledge, skills and abilities of students to build their speech behavior based on the speech portrait of the interlocutor, taking into account the sociolinguistic communication norms. The improvement of sociolinguistic competence among students of philological faculties of universities in teaching foreign languages is facilitated by teaching the means of expressing sociolinguistic

content through the prism of their functional load, from the point of view of their correlation with various registers of communication, taking into account their social marking, i.e. the principle of functionality. The principle of situational-thematic representation of educational material assumes that the very sociolinguistic nature of the functioning of the language is initially situational, i.e. manifests itself exclusively in certain social and communicative situations. The principle of concentricism is provided to teach the sociolinguistic competence by concentrates, with a gradual complication of the studied sociolinguistic material to teach students to accurately identify the sociolinguistic parameters of communication situations in various social dialects, to determine the social characteristics of the interlocutor by social markers in their speech and, and to build their socially correct speech behavior

**Keywords:** principles; competence; language universities; sociolinguistic competence; training; social marker; speech behavior; communication situation; communicative competence

**Введение.** В мировой теории и практике обучения иностранным языкам понятие коммуникативной компетентности в целом и социолингвистической компетенции в частности в системе современного образования становится особенно злободневным в связи с интенсивным развитием информационных технологий и коренными преобразованиями в сфере экономической деятельности и повседневной жизни людей и предполагает учет социолингвистических факторов в речевом поведении коммуникантов. В совершенствовании социолингвистической компетенции у студентов языковых вузов при обучении иностранному языку особую востребованность приобретают разработка и внедрение в учебный процесс новой типологии учебно-языковых заданий, нацеленных на раскрытие способностей обучающихся распознавать социолингвистические индикаторы речи и строить речевое поведение в соответствии с социальным контекстом общения.

Критерием определения качества высшего образования выступает сформированность комплекса компетенций как опыта деятельности обучающихся в определенной области. В основе обучения компетенциям лежит компетентностный подход, который обеспечивает приобретение обучающимися знаний, навыков и умений в различных сферах деятельности и развитие личностных качеств, позволяющих успешно применять данные знания, навыки и умения для осуществления конкретных коммуникативных намерений.

В основе успешной жизнедеятельности индивидов лежит наличие общекультурных и профессиональных знаний и опыта, позволяющих принимать обдуманные решения для достижения поставленных целей.

В методике обучения иностранным языкам наиболее востребованным в последнее время становится формирование, развитие и совершенствование способностей студентов филологических факультетов вузов практического владения языком в различных коммуникативных сферах и ситуациях.

Компетентность, в нашем понимании, включает в себя компетенции, которые охватывают все сферы жизнедеятельности человека, его социальные и профессионально-трудовые взаимоотношения. В системе образования данные компетенции

принято дифференцировать на общекультурные компетенции, отражающие общий уровень культурной и образовательной подготовки обучающихся, и профессиональные компетенции, что обусловлено взаимосвязью и взаимоотношениями формирования и развития компетенций с изучаемыми учебными предметами.

Таким образом, коммуникативная компетенция как совокупность компетенций, призванных обеспечить эффективное общение в заданном контексте, играет наряду с профессиональными способностями индивида немаловажную роль в результативности профессиональной деятельности.

Социолингвистическая компетенция представлена лингвистическими маркерами социальных отношений, варьирующихся в зависимости от статуса говорящих, степени их знакомства, регистра общения и т.д., правилами вежливости, выражениями народной мудрости, диалектами и акцентами.

В настоящей статье коммуникативную компетенцию мы определяем как знания, умения, навыки функционирования речевой деятельности на родном или изучаемом языке в соответствии с коммуникативными намерениями и коммуникативным контекстом.

**Основная часть.** Под компетентностью в настоящей работе мы, вслед за Н.В. Белозеровой, понимаем сформировавшиеся способность и готовность личности к выполнению деятельности, реализуемые посредством комплекса компетенций – «целостности знаний, навыков и умений, обеспечивающих профессиональную деятельность специалиста» (3, 23).

Компетентность рассматривается как «владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность — уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере» (28, 112). Она представляет собой «мастерство проявления основ норм компетенции на креативной основе в практике работы исходя из требований общества» (21, 40).

Те компетенции, которые носят мета- и межпредметный характер, то есть формируются в процессе изучения комплекса учебных дисциплин, являются общекультурными компетенциями. Общекультурные компетенции могут носить социально-личностный (межличностный), общенаучный (системный) и инструментальный характер, который служит критерием подразделения их на следующие подтипы:

1) общенаучные компетенции — владение понятийным аппаратом, знание тенденций развития изучаемых наук, их межпредметные связи, умение проследить системные отношения, интегрировать знания из различных областей наук и т. п.;

2) научно-исследовательские компетенции — знание и умение планировать и организовывать различные исследования, производить анализ научного произведения и практического материала, писать собственный научный текст и т. п.;

3) общелингвистические компетенции — знание базовой терминологии, предмета исследования, владение методами лингвистического анализа и т. п.;

4) коммуникативные компетенции — знание и умение строить общение сообразно коммуникативным целям и контексту и т. п. (27, 76–86).

Общенаучными компетенциями являются способность самостоятельно расширять и углублять свое научное мировоззрение, умение внедрять в свою социально-профессиональную деятельность новые достижения в сфере науки, техники и информационных технологий и др.

Как показал произведенный нами анализ проекта «Настройка образовательных структур в Европе», научно-исследовательские и общелингвистические компетенции представлены как инструментальные и включают в себя:

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые знания в различных областях;
- тщательную подготовку по основам профессиональных знаний;
- письменную и устную коммуникацию на родном языке;
- знание иностранного языка;
- элементарные навыки работы на компьютере;
- навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);
- решение задач;
- принятие решений (16, 21–22).

Это позволяет нам заключить, что инструментальные компетенции — это способность понимать и применять информацию, организовывать и управлять процессом, выстраивать стратегии своих действий в решении поставленных задач, умение пользоваться информационными технологиями, владение литературными нормами и выразительными средствами языка и т.д.

К коммуникативным (социально-личностным) компетенциям относятся способность индивида повышать уровень своего профессионального мастерства, непрерывно работать над собой, самосовершенствоваться, умение критически анализировать свой интеллектуальный, культурный, профессиональный опыт и социальную коммуникабельность, готовность к применению на практике своих профессионально-творческих и научно-исследовательских качеств во взаимоотношениях с социумом, в управлении коллективом на основе духовно-нравственных и правовых установок общества, способность работать в команде и т.п.

Компетентность как способность и готовность личности к выполнению профессиональной деятельности обучающихся предполагает владение индивидом тремя большими, по М.А. Иванову, классами компетенций:

- 1) профессиональными (специальными) — для реализации специалистом его профессиональной деятельности;
- 2) надпрофессиональными — для эффективной работы в организации;
- 3) ключевыми компетенциями — для успешной социализации каждого члена данного общества (11, 8–9).

Опираясь на исследования предшественников, мы считаем, что профессиональные компетенции определяют способность

индивидов решать профессиональные задачи в различных реальных ситуациях их трудовой деятельности при помощи знаний, профессиональных навыков, жизненных ценностей, убеждений и наклонностей.

Надпрофессиональные компетенции наряду с профессиональными формируют «основу любой профессиональной деятельности (от секретаря до директора)» и являются «предпосылкой для своевременной адаптации работника к постоянно меняющимся социальным условиям» (1, 157).

Ключевые компетенции определяются как наиболее общие (универсальные) способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества.

Нельзя не обратить внимание на то, что профессиональные компетенции, сформированные в процессе изучения предметов по конкретно выбранной специальности, могут иметь специфические различия в разных отраслях профессиональной деятельности. Для преподавателя это, например, способность к эффективной профессиональной деятельности, базирующейся на дидактических, психологических, лингвистических, методических, психолингвистических и др. знаниях и конструктивных, организаторских, гносеологических, коммуникативных, управленческих умениях. На первый план для преподавателя выступают такие виды профессиональной компетенции, как:

1) языковая компетенция (знание системы языка и умение ею пользоваться необходимы преподавателю не только в целях адекватного понимания речи других людей и грамотного выражения собственных мыслей в устной и письменной форме, но и анализа речи обучающихся с точки зрения ее соответствия нормам изучаемого литературного языка);

2) речевая и коммуникативная компетенции (знание и владение разнообразием языковых выразительно-стилистических средств позволяет преподавателю пользоваться языком как средством общения в различных сферах деятельности и в различных ситуациях);

3) методическая компетенция (способность обучать языку дает возможность преподавателю использовать язык в профессиональных целях).

Мы придерживаемся позиции, что в целях обеспечения приобретения специализированных профессиональных компетенций в области языкознания содержание обучения иностранным, в частности немецкому, языкам студентов филологических факультетов вузов строится на основе знаний о системе изучаемого языка и составляющих ее языковых единиц, о культуре носителей данного языка, о стилистических особенностях функционирования языковых единиц в различных сферах и ситуациях общения. Кроме того, в содержание обучения иностранным языкам входят речевые навыки и умения, способность применять полученные знания и сформированные навыки и умения в различных ситуациях общения, учебные умения, а также речевой материал (тексты, речевые образцы, модели предложения, темы и ситуации общения) (30, 282).

Как видим, в содержании обучения иностранным языкам студентов филологических факультетов вузов можно выделить три основных компонента:

- 1) сведения о системе языка, его стилистических и культурологических свойствах;
- 2) комплекс навыков и умений: а) речевых; б) коммуникативных; в) учебных;
- 3) речевой материал.

В формировании, развитии и совершенствовании иноязычной речи студентов-филологов на немецком языке все большую актуальность приобретает необходимость включения социолингвистических факторов в методику и процесс обучения.

Дело в том, что «любые нормы, в том числе и языковые, по своей сути консервативны: они узаконивают сложившееся и признают этот порядок обязательным в будущем. Вместе с тем любые нормы не могут не меняться: неподвижные, окаменевшие нормы безнадежно отстали бы и оторвались от той меняющейся жизни, которую они призваны регламентировать. ... Чрезмерный консерватизм нормы приводил бы ко все большему разрыву между литературным языком, прежде всего его письменными стилями, и живой разговорной речью. Это, с одной стороны, сковало бы развитие письменной речи, а с другой — было бы равносильно признанию, что все, что происходит в разговорной речи, — это беззаконие и хаос» (14, 140).

Мы полагаем, что в традиционной методике обучения студентов-филологов иностранным языкам основное внимание уделяется обучению именно регламентированному, нормированному аспекту — нейтральной норме употребления языковых средств. Такой подход к обучению языку считаем не вполне оправданным, поскольку в реальной действительности, как показывает практика, данный подход не может обеспечить в полной мере эффективность общения студентов на немецком языке с носителями данного языка как родного. Это связано, по нашему мнению, с тем, что для установления и поддержания необходимого контакта с ними студенты должны владеть наряду с нормативным аспектом языка определенной совокупностью знаний, навыков и умений обнаруживать отклонения от норм в иноязычной речи, выявлять их причины возникновения и оценивать уместность их использования в том или ином коммуникативно-ситуационном контексте.

Мы разделяем точку зрения, что такие знания, навыки и умения студентов составляют основу коммуникативной компетенции обучающихся, которая определяется «не только как владение грамматическим и словарным уровнями (языковая компетенция), но и как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или иными внеязыковыми факторами («ситуативная грамматика»). К.к. (коммуникативная компетенция. — С.3.) приобретает индивидом в процессе социализации, с другой стороны — она позволяет человеку не просто осознавать себя говорящим на данном языке, но и чувствовать себя членом социально обусловленной системы общения» (25, 91).

Эффективность общения на иностранном (немецком) языке зависит от многих факторов, ключевыми из которых могут выступать:

- процесс социализации;

- социальный контекст, предопределяющий особенности общения;
- уровень владения обучающимися не только грамматикой, но и системой ее использования в зависимости от отношений между говорящими, места, цели высказывания и т. п.

На наш взгляд, процесс социализации и социальный контекст носят экстралингвистический характер и влияют на уровень владения обучающимися языковыми нюансами как предопределяющим фактором эффективности общения на немецком языке лингвистическим фактором.

Данная система языковых средств включает в себя:

1) формулы речевого этикета: социально-ситуативная обусловленность употребления местоимений *du/Sie*, форм обращения, форм единственного/множественного числа глаголов и т.п.;

2) языковые средства выражения социальных отношений в зависимости от статуса говорящих, занимаемого ими в обществе: равный/различный социальный статус, наставник/ученик, начальник/подчиненный, врач/больной и т.п.;

3) языковые средства выражения социальных отношений в зависимости от возрастной категории говорящих: старый/молодой, старший/младший и т.п.;

4) языковые средства выражения социальных отношений в зависимости от гендерной принадлежности говорящих: мужчина/женщина, девочка/мальчик и т.п.;

5) языковые средства выражения социальных отношений в зависимости от характера побуждения: просьба, приказ, пожелание, и т.п. «Большинство таких правил нигде не прописаны, однако для эффективного взаимодействия между носителями языка владение ими необходимо» (25, 91).

Трудно не согласиться с тем, что способность обучающихся строить эффективное общение «формируется в условиях непосредственного взаимодействия, поэтому является результатом опыта общения между людьми. Этот опыт приобретает не только в процессе непосредственного взаимодействия, а также опосредованно, в том числе по литературе, театру, кино, из которых человек получает информацию о характере коммуникативных ситуаций, особенности межличностного взаимодействия и способах их решений. В процессе освоения коммуникативной сферы человек заимствует из культурной среды средства анализа коммуникативных ситуаций в виде словесных и визуальных форм» (12, 2011).

Важное значение имеет социальная направленность обучения, предопределяющая выделение в коммуникативной компетенции обучающихся социолингвистического компонента, получившего название *социолингвистической компетенции*.

Как показывает анализ научно-методической литературы, социолингвистическая компетенция рассматривается в ней в двух ракурсах:

1) социолингвистическая компетенция как автономный компонент коммуникативной компетенции наряду с лингвистической и прагматической компетенциями. Социолингвистическая компетенция в качестве самостоятельной составляющей



коммуникативной компетенции понимается как знания, умения, навыки использования и преобразования языковых форм в зависимости от ситуации общения, коммуникативных задач, темы, места общения, социальных ролей общающихся и т. п.

2) социолингвистическая компетенция как компонент социокультурной компетенции, являющейся составной частью коммуникативной компетенции. В такой трактовке социолингвистическая компетенция определяется как языковые особенности социальных слоев представителей разных поколений, полов, общественных групп и диалектов.

По существу, мы согласны с мнением, что социолингвистическая компетенция имеет точку соприкосновения с социокультурной компетенцией в том плане, что она способствует формированию собственной речевой культуры, помогает субъекту осуществлять выбор средств с учетом национальных речевых особенностей и соответствующих невербальных средств.

В целом, как мы выявили, подход к определению социолингвистической компетенции как самостоятельного компонента коммуникативной компетенции базируется на понимании социолингвистической компетенции как способности языковой личности организовывать свое речевое поведение адекватно ситуациям общения с учетом коммуникативной цели, намерения, социальных статусов, ролей коммуникантов и обстановки общения в соответствии с социолингвистической нормой и установками конкретного национальнолингвокультурного сообщества (6, 103).

Определение же социолингвистической компетенции как одной из субкомпетенций коммуникативной компетенции, входящей в структуру социокультурной компетенции, сторонники второго подхода объясняют следующим образом: «Социолингвистическая компетенция заключается в знании социокультурных правил языка и дискурса. Этот вид компетенции требует понимания социального контекста, в котором используется язык, а именно понимание роли каждого из собеседников, информации, которой они обмениваются, функции их взаимодействия. Только на основании такого контекста можно судить о соответствии, уместности и точности отдельного высказывания» (20, 36). Сторонники данного подхода рассматривают иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира.

Социолингвистическая и социокультурная компетенции включаются в состав социальной компетенции, которая проявляется в формировании и развитии у обучающихся понятия о важности изучения иностранного языка, потребности в общении на нем как средства самостоятельной работы и социальной адаптации, воспитании гражданских и патриотических качеств, желания и намерения осуществления межкультурного общения на иностранном языке (9, 53–54). Как нам представляется, такое соотношение социальной компетенции, репрезентируемой компетенциями здоровьесбережения, гражданственности, коммуникативного социального взаимодействия, информационно-технологической (19), социолингвистической и социокультурной компетенций неадекватно отражает иерархические взаимоотношения между ними, так как последние являются субкомпетенциями коммуникативной компетенции, которая входит в состав социальной.

Мы считаем, что социолингвистическую компетенцию, понимаемую нами как способность осуществлять выбор языковых средств в соответствии с условиями коммуникативного акта, т.е. «теми социальными уложениями, которых придерживается данное языковое сообщество» (17, 8), целесообразно рассматривать как автономный компонент коммуникативной компетенции, а не включать в социокультурную компетенцию, поскольку при формировании социолингвистической компетенции и компетенции социокультурной преследуются две совершенно различные цели. Так, например, при формировании социолингвистической компетенции предметом изучения и овладения становится обусловленность употребления тех или иных языковых средств в зависимости от социальной ситуации, в то время как социокультурная компетенция предполагает формирование знаний, навыков и умений говорящих правильного использования национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка.

Выделение социолингвистической компетенции как компонента социокультурной компетенции «в качестве одной из целей обучения студентов младших курсов обусловлено возможностями процесса обучения в языковом вузе: практическая направленность предмета «иностраный язык», его аспектов — практическая фонетика, практическая грамматика, практика речи изучаемого языка, практикум по иноязычной коммуникации, а также большее количество аудиторных часов, выделяемых на освоение данных дисциплин» (6, 103).

В этом отношении мы придерживаемся мнения, что социокультурная компетенция в целом есть владение фоновыми знаниями, обуславливающими речевое и социальное поведение говорящих. Фоновые знания — это «знания, характерные для говорящих на данном языке, обеспечивающие речевое общение, в процессе которого эти знания проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, соблюдения норм речевого поведения носителей языка» (30, 340).

Однако фоновые знания, проявляющиеся как «смысловые ассоциации и коннотации, соблюдение норм речевого поведения носителей языка», не однородны по своему характеру, так как «смысловые ассоциации и коннотации» чаще всего предопределяются национальными реалиями, национальной культурой народа, в то время как «соблюдение норм речевого поведения носителей языка» — речевым этикетом. В связи с этим некоторые исследователи в составе коммуникативной компетенции различают социокультурную компетенцию и социолингвистическую компетенцию как две автономных составляющих коммуникативной компетенции: «На основе фоновых знаний формируются *социолингвистическая* и *социокультурная компетенции*. Социолингвистическая компетенция дает сведения об использовании языка в различных ситуациях общения в соответствии с принятыми нормами их применения. Социокультурная компетенция дает представление о правилах и социальных нормах поведения носителей языка, традициях, культуре страны изучаемого языка» (30, 340).

На наш взгляд, еще раз подчеркнем, социолингвистическая компетенция должна рассматриваться отдельно от социокультурной

компетенции, поскольку эти две разновидности коммуникативной компетенции отличаются своим содержанием, стратегией, направленностью, подходами к обучению иностранным языкам, имеют разные барьеры при общении с носителями изучаемого иностранного языка.

В отличие от социокультурной компетенции социолингвистическая компетенция — это «знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте. Выражается в нормах вежливости, регистрах общения, лингвистических маркерах социальных отношений, выражениях народной мудрости» (30, 288). Составляющими социолингвистической компетенции являются:

- 1) языковые маркеры социальных отношений;
- 2) нормы вежливости;
- 3) вариативность;
- 4) различия в реестре общения;
- 5) адекватное использование устойчивых выражений, цитат и т.

д. (2, 177).

Для изучаемого иностранного языка основной средой функционирования чаще всего выступают учащаяся молодежь и обучающие их учителя иностранного языка, а основным видом билингвизма — групповое неконтактное двуязычие, в котором часто учащиеся занимают пассивную, а их учителя — активную позицию (26).

Трудно не согласиться с тем, что иностранный язык в такой среде функционирует как средство:

- 1) получения специального образования в зарубежных высших учебных заведениях;
- 2) обучения на факультетах иностранных языков;
- 3) общения на занятиях;
- 4) общения в международных фирмах;
- 5) издания печатной продукции, и как язык СМИ, и интернета

(26).

Ограниченное сферой употребления, подобное двуязычие порождает определенную интерференцию в речи учащихся, которая проявляется на фонетическом, лексико-семантическом и грамматическом уровнях (26).

Мы считаем, что вышеизложенное в равной степени относится и к ситуации обучения иностранным языкам в Республике Узбекистан. В отличие от русского языка, образовательный статус которого обусловлен сложившейся в республике социолингвистической ситуацией (8, 22), в условиях неконтактного двуязычия в Республике Узбекистан обучают в образовательных учреждениях английскому, немецкому, испанскому, французскому и многим другим языкам. Основным видом узбекско-иноязычного билингвизма в Узбекистане также является групповое неконтактное двуязычие, а нередко — и многоязычие.

По нашему мнению, студенты-филологи, изучающие немецкий язык в вузах Республики Узбекистан и являющиеся носителями двух и более языков (узбекского, русского и др.), могут рассматриваться в большинстве случаев не только как билингвы, но и полилингвы.

В процессе общения монолингвы и билингвы (полилингвы) сталкиваются с проблемой выбора в разных ипостасях: перед монолингвом стоит проблема выбора варианта той или иной языковой формы, в то время как перед билингвом — выбор одного из языков (15, 17). Однако, напомним, в обоих случаях выбор осуществляется в целях построения социально корректного акта коммуникации посредством вербальных и невербальных средств.

Система языковых средств вариативна по своей природе, в силу чего наблюдается вариативность речевого текста: сложные структуры действий (например, жалобы, обсуждения между врачом и пациентом, переговоры) часто имеют широкий диапазон возможных вариаций (29, 65).

Мы полагаем, что выбор варианта языковых средств в речи монолингвов и выбор того или иного языка в речи билингвов зачастую обуславливается социальными факторами, которые взаимодействуют с различными социокультурными и психическими факторами: «разнообразные социальные, социокультурные и психические факторы, влияющие на выбор билингвом языка, подчиняются некоторым правилам иерархической упорядоченности и, следовательно, по-разному влияют на выбор языка коммуникации в конкретных условиях» (15, 7). Итак, совершенствование социолингвистической компетенции у студентов вузов при обучении иностранным языкам как лингвометодическая проблема сопряжено с решением таких задач, как определение типа билингвизма и сферы общения на изучаемом иностранном языке с тем, чтобы выявить потенциальную/фактическую интерференцию в речи студентов при использовании языка в различных социальных контекстах, с одной стороны, и, с другой стороны, создать реалистичные коммуникативные ситуации для обучения применению языковых единиц в зависимости от социолингвистических переменных.

При изучении степени исследованности рассматриваемой нами проблемы в лингвометодической литературе выяснилось, что имеющиеся немногочисленные разработки представляют собой методики формирования социолингвистической компетенции, предназначенные в основном для студентов неязыковых вузов (вузов физической культуры, технических вузов, факультетов сферы туризма и сервиса) или же языковых факультетов педагогических вузов при обучении, преимущественно, английскому языку, на основе компонентов устного общения в конкретных условиях» (15, 7).

На основе проведенного нами анализа лингвометодической литературы можем утверждать, что формирование социолингвистической компетенции у студентов вузов при обучении иностранным языкам ставит перед исследователями и практиками задачи определения содержания и компонентов социолингвистической компетенции, разработки критериев ее оценки, выявления показателей уровня сформированности, создания программно-методического обеспечения, разработки методических положений и построения модели эффективного формирования социолингвистических способностей студентов и др.

На этапе совершенствования социолингвистической компетенции во главу угла обучения нами ставится актуализация определенного набора компонентов социолингвистической

компетенции — социолингвистической парадигмы, навязывающей индивиду конкретную форму речевого поведения в зависимости от социальной среды и ситуации общения. Речевое поведение как явление социальное формируется по-разному в зависимости от заданной социальной среды и сложившегося социально-коммуникативного контекста: участников общения, условий его протекания и средств коммуникативного акта, при котором особую значимость приобретают ролевые отношения, социальный статус и социально-психологическая дистанция между участниками общения.

Адекватная реализация студентами-филологами, изучающими немецкий язык, типов речевого поведения, предписываемых социально-коммуникативным контекстом, возможна при условии правильного их определения и выбора соответствующих способов их языкового выражения. Вербальные и невербальные средства выражения речевого поведения в определенном социальном контексте коммуникации составляют речевой портрет представителей социальных диалектов, или социолектов, в основе формирования которых лежит обусловленное социально-коммуникативным контекстом речевое поведение участников общения. Речевой портрет отражает типичные для определенных социальных слоев общества черты, и потому в лингвистической литературе определяется как социолингвистический портрет.

Навыки и умения студентов-филологов, изучающих немецкий язык, распознавать по речевому портрету представителей социолектов и строить с ними социально корректный коммуникативный акт базируются на способности выявлять разные биологические (физиологические) и социальные факторы, влияющие на речевое поведение участников общения и предполагающие выбор определенных вербальных и невербальных средств выражения коммуникации (речевой этикет, интонационные параметры речи, социально маркированная лексика и т. п. дискурсные маркеры), которые в определенном социальном контексте и образуют речевой портрет представителей социолектов.

При развитии и совершенствовании социолингвистической компетенции у студентов-филологов, изучающих немецкий язык, следует иметь в виду, что речевое поведение говорящего обуславливается как внутренними характеристиками языковой личности, так и внешними условиями порождения речи, что в совокупности образует социальный образ языковой личности, динамичность которого зависит от того, какие цели она преследует и какие речеповеденческие действия она при этом осуществляет. В связи с этим перед студентами-филологами стоит задача научиться не только выявлять социальный образ собеседника, но и знать факторы, обуславливающие его динамическое преобразование и строить с их учетом социально корректный коммуникативный акт в различных социально-ситуативных условиях общения, который будет отличаться своей прагматической эффективностью.

Студенты-филологи, таким образом, по воплощенным в языковой личности индивидуальным и коллективным свойствам и ее лингвистическим, психологическим, этнокультурным, возрастным, гендерным, социальным характеристикам, типичным для большинства представителей данного сообщества, должны уметь распознавать по

речевому портрету представителей разных социолектов. С другой стороны, студенты-филологи в своем речевом поведении должны выбирать такие варианты языковых единиц, которые одновременно соответствовали бы как сложившемуся социально-коммуникативному контексту, так и образу педагога, что возможно при условии овладения основами эталонного речевого портрета образцового филолога-педагога с целью успешного его применения в своей будущей профессиональной деятельности.

Следовательно, развитие и совершенствование социолингвистической компетенции у студентов-филологов, изучающих немецкий язык, необходимо проводить сквозь призму обучения навыкам и умениям распознавания по речевому портрету носителей социолектов как средоточия специфики использования языка в социальном контексте и последующего построения социально корректного речевого поведения с учетом эталонного речевого портрета филолога-педагога.

Исходя из этого, содержание обучения иностранным языкам бакалавров языковых факультетов вузов Республики Узбекистан на уровне С1 направлено на развитие и совершенствование соответствующих компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Предметное содержание иноязычной речи для уровня С1 представлено:

- 1) повседневной тематикой (диета, воспитание детей и т.д.);
- 2) социальной тематикой (этика в медицине, науке и технологии, социальные проблемы, молодежь и закон, ответственность общества);
- 3) социокультурной тематикой (аккультурация, культурный шок, социальные различия, сохранение культурной идентичности, поведение в межкультурных ситуациях, соблюдение осторожности при организации культурологического материала);
- 4) профессионально-ориентированной тематикой (проблемы лингвистики и социолингвистики, преподавание языка, изучение языка и т. д.).

Социолингвистические знания включают в себя данные как лингвистического, так и экстралингвистического характера, к числу которых относятся ситуация общения, статус коммуникантов, их социальные роли, социальная дистанция между ними, возраст, пол и т. п.

Социолингвистические знания, таким образом, представляют собой сведения об особенностях различного функционирования языка в зависимости от социальных факторов. Социолингвистическую компетенцию, соответственно, можно считать сформированной при условии овладения студентами закономерностями употребления тех или иных языковых средств в различных социально-коммуникативных контекстах.

Если учесть наличие множества социально-коммуникативных контекстов функционирования языка то отсюда вытекает, что обучение социолингвистической компетенции на немецком языке базируется на изучении огромного пласта социолингвистических знаний, овладение которыми в рамках дисциплин по специальности за короткий период выделенных на них по учебному плану немногочисленных часов представляется нереальным без применения инновационно-педагогических и информационно-коммуникативных технологий.

Обучение социолингвистической компетенции студентов языковых вузов при обучении иностранным языкам строится на базе четырех общепризнанных групп взаимосвязанных, образующих единую систему и обеспечивающих достижение образовательной цели принципов:

- а) лингвистические принципы;
- б) психологические принципы;
- в) дидактические принципы (общедидактические, общеметодические);
- б) методические принципы (частнодидактические, частнометодические) (30, 220).

Под лингвистическими принципами подразумеваются лингвистические принципы отбора лексики в целях составления лексических минимумов и учебных словарей, а именно: принцип сочетаемости слов, принцип словообразовательной ценности, принцип многозначности слова, принцип стилистической неограниченности, принцип строевой способности слова, принцип частотности (30, 124).

Психологические принципы обучения представлены принципом мотивации, принципом учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся, принципом поэтапности в формировании речевых навыков и умений, принципом учета адаптационных процессов, принципом автоматизации речевых единиц, принципом «языкового Я» и др.

Дидактические принципы обучения, равноправно приемлемые при обучении любого учебного предмета, вбирают в себя принцип научности, принцип воспитывающего обучения, принцип сознательности, принцип активности, принцип наглядности, принцип систематичности и последовательности, принцип прочности усвоения, принцип доступности (посильности), принцип индивидуализации обучения, принцип интенсивности, принцип оптимизации, принцип профессиональной компетентности преподавателя, принцип профессиональной направленности обучения и др.

К методическим принципам обучения относятся принцип коммуникативности, принцип функциональности, принцип синтаксической основы обучения, принцип ситуативно-тематической представленности учебного материала (принцип ситуативно-тематической организации учебного материала), принцип системности, принцип комплексности и дифференцированности, принцип концентризма, принцип учета родного языка (принцип опоры на родной язык), принцип устного опережения (принцип устной основы), принцип учета специальности, принцип беспереводности, принцип аппроксимации, принцип межкультурного взаимодействия, принцип взаимодействия всех основных видов речевой деятельности, принцип стилистической дифференциации, принцип минимизации и др.

Эти методические принципы обучения делятся на общие и частные. В группу общих, универсальных, не зависящих от конкретных целей и условий обучения методических принципов обучения входят принцип коммуникативности, принцип учета родного языка, принцип доминирующей роли упражнения во всех сферах овладения языком и т.п., группу же частных методических принципов, отражающих специфические условия обучения и представляющих

конкретизацию и развитие общих методических принципов составляют принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, принцип устного опережения, принцип интенсивности, принцип глобальности и др. При этом методические принципы обучения, направленные на реализацию коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, следует считать основными, а вытекающие из сознательной систематизации языкового материала принцип учета родного языка и принцип опоры на подчиненность языковых знаний и речевых навыков коммуникативным умениям — дополнительными (30, 141).

Обучение социолингвистической компетенции на изучаемом иностранном языке студентов филологических факультетов вузов базируется на общедидактических и частнометодических принципах, набор которых определяется разными методистами неодинаково. Например, для эффективного процесса формирования социолингвистической компетенции будущих переводчиков О.С. Бобрикова считает целесообразным опираться на такие дидактические принципы, как научность, систематичность и последовательность, сознательность, активность и самостоятельность, наглядность, доступность, прочность результатов обучения, единство образовательных, воспитательных и развивающих функций, учет индивидуальных особенностей студентов (4, 12–13). Наряду с ними О.С. Бобрикова пишет о важности «реализации принципа равноправия всех философских взглядов в рамках системы ценностей, но при сохранении разнообразия культурных и этнических особенностей. Духовные, культурные и нравственные ценности родного и иноязычного социума должны быть интериоризованы в личностно значимые каждым студентом» (4, 12).

Эффективное формирование умений социолингвистического и межкультурного анализа у будущих преподавателей иностранных языков зависит от базы аутентичных художественных текстов, отбираемых по принципам коммуникативности, проблемности, сложности содержания изучаемого материала, комплексности, развивающего потенциала текстов, мотивированности, аутентичности, системности. Кроме того, отбираемые тексты для формирования умений социолингвистического и межкультурного анализа должны обладать социокультурной направленностью, соответствовать определенным речевым жанрам, быть целостными в рамках одной темы, иметь смысловую законченность и четкость логико-смысловой структуры (5, 53–55). Как видим, социолингвистическая компетенция, согласно А. В. Гусевой, является составной частью социокультурной компетенции, формирование которой у будущих преподавателей иностранного языка возможно, по ее мнению, на основе принципов максимальной объективности информации о презентуемых социокультурных фактах и явлениях, компаративности (контрастивное страноведение), интерактивности и коммуникативности (5, 59).

Е.С. Нечаева предлагает осуществлять формирование социолингвистической компетенции студентов на основе социофонетического компонента на базе общедидактических принципов обучения: принцип гуманизации, принцип гуманитаризации, принцип фундаментализации, принцип научности, принцип последовательности и системности, принцип доступности,



принцип практико-ориентированного подхода в обучении, принцип диалогичности; в качестве специфических принципов указываются: принцип интегративности, принцип социолингвистической восприимчивости языка, принцип учета уровня владения социофонетическим аспектом английской речи (18, 15).

В качестве принципов формирования социолингвистической компетенции студентов на начальном этапе языкового вуза Н.Ж. Дагбаева и М.Ф. Овчинникова указывают принцип научности, принцип коммуникативной (речевой) направленности, принцип функциональности, принцип стилистической дифференциации, принцип проблемности, принцип речеповеденческих стратегий, принцип диалога культур, принцип автономности учащегося в учебной деятельности по овладению конкретным иностранным языком (7, 103–105).

Вне зависимости от того, какие принципы берутся за основу формирования социолингвистической компетенции обучающихся, все они предопределены целями обучения. Мы солидарны в этом с Н. Ж. Дагбаевой и М. Ф. Овчинниковой, которые утверждают, что общеметодические принципы обучения иностранному языку, реализуемые при формировании социолингвистической компетенции обучающихся, имеют особое социолингвистическое содержание (7, 103). Особым социолингвистическим содержанием наполнены общеизвестные методические принципы и при совершенствовании указанной компетенции у студентов филологических факультетов вузов при обучении иностранным языкам.

**Принцип коммуникативности.** Принцип коммуникативности, или коммуникативной направленности обучения, считается одним из ведущих методических принципов, который обеспечивает эффективность обучения иностранному языку за счет организации и проведения его в естественных или максимально приближенных к ним условиях общения и в связи с этим «процесс обучения есть модель реального общения» (30, 213). Применение принципа коммуникативности на начальном этапе обучения социолингвистической компетенции студентов-филологов, изучающих иностранный язык, «обеспечивает естественную необходимость многократного повторения языкового и речевого материала, создает психологическую готовность студентов к речевому общению, тренирует их в выборе нужного речевого варианта в учебно-речевых ситуациях общения; приобщает к нормам и ценностям страны изучаемого языка, адаптирует к условиям общения, принятым в английском национально-лингвокультурном сообществе; воспитывает самостоятельность и сотрудничество, коммуникативность и общительность; развивает мотивацию к учебной деятельности, эмпатию, рефлекссию, воображение и творческие способности» (6, 104).

При совершенствовании социолингвистической компетенции у студентов филологических факультетов вузов при обучении иностранным языкам принцип коммуникативности находит свою реализацию в создании аутентичных и проблемных ситуаций общения, активизации творческо-креативной деятельности студентов, организации коллективной работы, направленной на привитие навыков сотрудничества, применении функционального подхода к изучению грамматических форм и конструкций на немецком языке и т.п.

**Принцип функциональности.** Принцип функциональности означает усвоение слов и их грамматических форм непосредственно в процессе выполнения речевой деятельности: при подтверждении мысли, выражении сомнения в услышанном, вопросе о чем-либо, побуждении собеседника к действию и др. Как пишет К. А. Захарова, принцип функциональности дает возможность включения «новых лексических единиц в контексте с учетом социолингвистических норм» (10, 27).

Совершенствованию социолингвистической компетенции у студентов филологических факультетов вузов при обучении иностранным языкам способствует обучение средствам выражения социолингвистического содержания сквозь призму их функциональной нагрузки. Языковые единицы, будь то фонетические или лексико-грамматические, при совершенствовании социолингвистической компетенции подлежат обучению с точки зрения их соотнесенности с различными регистрами общения, с учетом их социальной маркированности, т.е. с учетом тех их функций, которые они выполняют в том или ином социально-коммуникативном контексте.

**Принцип синтаксической основы обучения.** Согласно принципу синтаксической основы обучения «с первых же шагов обучения учащийся должен уметь конструировать предложение, пользоваться им как минимальной функционирующей единицей», а «методическая организация грамматического материала сводится к параллельному обучению синтаксису и морфологии. Основное внимание при этом уделяется функционированию морфологических форм и значений, последовательность которых определяется на стадии выбора синтаксических структур, а отбор грамматических значений согласуется с вводимой лексикой» (30; 23). Целью совершенствования социолингвистической компетенции у студентов филологических факультетов вузов при обучении иностранным языкам является научить их строить социально корректный коммуникативный акт, в основе которого лежит социально маркированная речь. Выявление социолингвистических признаков речи возможно только в пределах предложения как основной речевой единицы, исходя из чего совершенствование социолингвистической компетенции у студентов-филологов должно базироваться на обучении грамматическим формам и значениям синтаксических конструкций в рамках принципа синтаксической основы обучения.

**Принцип ситуативно-тематической представленности учебного материала (принцип ситуативно-тематической организации учебного материала).** При совершенствовании социолингвистической компетенции у студентов филологических факультетов вузов при обучении иностранным языкам принципиально важное значение приобретает создание аутентичных ситуаций общения, что позволяет, во-первых, продемонстрировать особенности социолингвистического варьирования речи в различных социально-коммуникативных контекстах, во-вторых, облегчает процесс усвоения социолингвистического материала за счет имитации реального общения и, следовательно, повышения мотивации к обучению.

Принцип ситуативно-тематической представленности учебного материала при совершенствовании социолингвистической

компетенции у студентов-филологов, изучающих немецкий язык, является одним из основополагающих, так как сама социолингвистическая природа функционирования языка изначально ситуативная, т.е. проявляется исключительно в тех или иных социально-коммуникативных ситуациях.

**Принцип системности.** Принцип системности при совершенствовании социолингвистической компетенции у студентов-филологов, изучающих немецкий язык, заключается в раскрытии системных взаимосвязей компонентов социолингвистической компетенции, а именно: лингвопрагматического (владение моделями коммуникативного поведения и приемами его регулирования), языкового (умение использовать социально окрашенную лексику, идиомы, речевой этикет, поговорки с национально-культурным компонентом), ситуативного (умение варьировать речь в зависимости от ситуативно-коммуникативного контекста) и социально-статусного (умение строить социально корректное речевое поведение с учетом установленных взаимоотношений с собеседником) компонентов как структурных составляющих единого целого.

**Принцип комплексности и дифференцированности.** Совершенствование социолингвистической компетенции у студентов филологических факультетов вузов при обучении иностранным языкам базируется на комплексном овладении студентами-филологами как всеми видами речевой деятельности, так и всеми аспектами языка, поскольку «*между устными и письменными, продуктивными и рецептивными видами речевой деятельности существуют различия, связанные с набором лингвистических средств, распределением функций между анализаторами и сущностью процессов порождения речи и ее восприятия*», а также «*при обучении видам речевой деятельности и аспектам языка происходит их взаимное подкрепление, что облегчает вывод языкового материала в речь и перенос речевых навыков и умений из одного вида речи в другой*» (30; 22). Социальная окрашенность речи проявляется на всех уровнях языка, чем обуславливается необходимость дифференцированного обучения студентов-филологов, изучающих немецкий язык, навыкам и умениям определять социолингвистические признаки звучащей речи и письменных текстов, а также самостоятельно порождать подобную речь в устной и письменной формах.

**Принцип концентризма.** В совершенствовании социолингвистической компетенции у студентов-филологов, изучающих немецкий язык, принцип концентризма определяет этапы обучения, основанные на подаче социолингвистического материала по признаку возрастания степени сложности и направленные на постепенное расширение социолингвистических знаний, навыков и умений обучающихся. Принцип концентризма предполагает выделение типичных коммуникативных ситуаций в различных социолектах, выявление их основных и второстепенных социолингвистических параметров, определение сопутствующих им социальных маркеров речи и изучение соответствующего социолингвистического материала по конкретным центрам. С каждым циклом социолингвистический учебный материал усложняется и в завершающем центре предусматривает полноценное овладение студентами-филологами способностями

безошибочно определять социальные характеристики собеседника по его речевому портрету и с их учетом строить социально корректное речевое поведение.

**Принцип учета родного языка (принцип опоры на родной язык).** Этот принцип означает, что в процессе овладения иностранным языком наблюдается перенос сформированных на родном языке знаний, навыков и умений на изучаемый язык. При этом влияние родного языка может быть положительным или, зачастую, отрицательным. Из двух возможных форм реализации принципа учета родного языка, а именно: а) латентная (скрытая) опора, заключающаяся в отборе и подаче материала на иностранном языке с установкой на предупреждение возможной интерференции родного языка; б) сознательное сопоставление сходств и различий родного и изучаемого иностранного языков (24; 30) при совершенствовании социолингвистической компетенции у студентов-филологов, изучающих немецкий язык, наиболее приемлемой при введении нового социолингвистического материала для изучения является вторая форма, а на этапе закрепления и контроля — первая. В целом, существующие сходства родного и изучаемого языков ускоряют процесс овладения социолингвистическими знаниями, навыками и умениями на немецком языке, а различия требуют дополнительной отработки упражнений на закодирование новых сведений.

**Принцип устного опережения (принцип устной основы).** Аудиовизуальный и аудиолингвальный методы обучения предопределяют организацию обучения видам речевой деятельности при изучении иностранных языков в следующей последовательности: слушание — говорение — чтение — письмо (24; 30). При совершенствовании социолингвистической компетенции у студентов филологических факультетов вузов при обучении иностранным языкам этот принцип способствует интенсивному овладению особенностями звукового и ритмико-интонационного оформления речи как одного из основных социолингвистических средств формирования социолектов немецкого языка, обладающего широким спектром информативности (может указывать на социальный статус говорящего, пол, возраст, социальное происхождение, отношения между собеседниками и т. д.), и последующему постепенному переложению отработанных социолингвистических навыков и умений по аналогии на чтение и письмо. Такой подход к обучению социолингвистической компетенции оправдан прежде всего тем, что большинство социолектов основано на устной форме языка, а актуальность чтения и письма возрастает с развитием глобализации и информационно-компьютерных технологий.

**Принцип учета специальности.** Совершенствование социолингвистической компетенции у студентов-филологов, изучающих немецкий язык, специфично тем, что как будущие филологи студенты должны, с одной стороны, хорошо овладеть кодифицированным литературным языком, с другой стороны — компетентно разбираться в нюансах функционирования языка за пределами литературных норм, в различных социолектах и диалектах. Иными словами, студенты-филологи должны знать социолингвистические особенности языка не просто на уровне пользователя, а на уровне профессионала-филолога.

Исходя из этого, при подборе социолингвистического материала находят широкое применение ситуации, предусматривающие отработку как сугубо профессионально-филологических (педагогических) речеповеденческих навыков и умений, так и речеповеденческих навыков и умений, необходимых филологам при контактировании с представителями иных социолектов немецкого языка.

**Принцип беспереводности.** На этапе совершенствования социолингвистической компетенции у студентов филологических факультетов вузов при обучении немецкому языку принцип беспереводности занимает особое место, поскольку непосредственно сама социолингвистическая компетенция у студентов уже сформирована и развивается, студенты не просто понимают сложноструктурные, стилистически разнородные тексты, но и учатся распознавать скрытое значение, выявляют семантику незнакомых лексем из контекстуального окружения. В случаях затруднения применяется описательный метод толкования. Тем не менее родной язык широко используется в учебном процессе в сопоставительно-переводческих целях и как одно из средств контроля степени усвоения социолингвистического материала.

**Принцип аппроксимации.** Принцип игнорирования преподавателем незначительных коммуникативных недочетов в речи студентов-филологов при создании социолингвистических текстов, адресованных представителям тех или иных социолектов немецкого языка, применяется исключительно из-за приоритетности в данном случае правильного подбора социолингвистических маркеров к заданной социально-коммуникативной ситуации. Указание на допущенные студентами коммуникативные ошибки несоциолингвистического характера при необходимости допустимо после выполнения и разбора текущего задания при условии, что это не заблокирует активность студентов и не разовьет боязнь ошибки.

**Принцип межкультурного взаимодействия.** Научить студентов быть «своим» среди «чужаков» предполагает проведение параллели между родной культурой и культурой носителей изучаемого иностранного языка: «для более полноценного понимания изучаемой (иноязычной) действительности необходимо одновременно изучать и родную культуру, ибо адекватное понимание других невозможно без понимания себя» (6, 105).

Без учета принципа межкультурного взаимодействия, означающего «организацию учебно-воспитательного процесса, при которой преподаватель учитывает национально-культурные особенности учащихся в условиях межкультурного взаимодействия с носителями изучаемого языка» (30, 214-15), совершенствование социолингвистической компетенции у студентов филологических факультетов вузов при обучении иностранным языкам представляется невозможным, ибо «в условиях бикультурализма и мультикультурализма обучаемый может идентифицироваться со многими дискурсивными общностями, т.к. знает их язык и их социальные и дискурсивные стратегии поведения. Однако он не является носителем всех языков, а лишь выполняет различные социальные роли в определенном интеракционном контексте,

соответственно тому дискурсивному сообществу, где он действует» (13, 166).

Еще раз подчеркнем, что сама необходимость обучения социолингвистической компетенции студентов изначально вызвана различиями в речевом поведении и культуре в целом представителей разных социолектов родного и изучаемого иностранного языков.

**Принцип взаимодействия всех основных видов речевой деятельности.** Социолингвистическая компетенция охватывает все основные виды речевой деятельности обучающихся. На этапе совершенствования данной компетенции материал для аудирования подбирается из естественной речи носителей разных социолектов немецкого языка, в довольно беглом темпе, разнообразной тематики и скрытого подтекста. Задания и упражнения для говорения направлены на достижение спонтанности в быстром темпе, с эффективным применением социолингвистических дискурсивных маркеров речи, осознанно подобранных уместно социально-коммуникативной ситуации. При совершенствовании навыков и умений чтения и письма в процессе работы над материалом социолингвистического характера акцент делается на учет дискурсивных особенностей речи представителей социолектов, в особенности при Интернет-общении.

**Принцип стилистической дифференциации.** Стилиевое расслоение языка есть база для формирования и развития различных социальных диалектов. Так, несмотря на то, в каких ситуациях происходит общение сообщества, например, медиков — на пленарном заседании научно-теоретической конференции или кофе-брейке между заседаниями — речи членов сообщества будут характерны определенные черты научного стиля со вкраплениями разговорного в зависимости от степени официальности обстановки. Элементы научного стиля в данном случае выступают фундаментом для формирования медицинской речи, которая будет иметь отличия от речи, к примеру, технарей преимущественно в применении медицинской терминологии и языковых средств выражения образности, присущей картине мира медиков.

Следовательно, характерные черты научного стиля, проявляемые в устной и письменной формах речи, лежат в основе всех социолектов, формируемых по роду интеллектуальной профессиональной деятельности в тех или иных научных сферах.

Соответственно, разнообразные социолекты репортеров, комментаторов и др. объединяют свойства публицистического стиля.

Таким образом, знание стилистической дифференциации языка облегчит усвоение студентами проявляемых в тех или иных социолингвистических условиях особенностей речи представителей различных социальных групп или сообществ, в связи с чем вполне оправдан «отказ от ориентации при использовании языковых единиц в учебных целях только на некий нейтральный базис литературного языка и требование описания языковых единиц в единстве их языковых и речевых особенностей, социолингвистических условий коммуникативной ситуации, характерных для их функционирования в разных стилях речи» (6, 104).

Суть реализации принципа стилистической дифференциации при совершенствовании социолингвистической компетенции у студентов-филологов, изучающих немецкий язык, заключается в том,

что отбираемый материал всегда соотносится с тем или иным функциональным стилем за счет наличия в нем стилистически окрашенных лексических, грамматических и др. языковых единиц, на которые наслаиваются социолингвистические маркеры социолектов.

**Принцип минимизации.** Реализация принципа минимизации при совершенствовании социолингвистической компетенции у студентов-филологов, изучающих немецкий язык, проявляется при отборе минимума социолингвистического материала в соответствии с целями и этапом обучения. Отобранный минимум социолингвистического материала демонстрирует прямую зависимость функционирования языка от социально-коммуникативных параметров ситуаций общения и отражает все типичные для изучаемых социолектов социолингвистические нормы.

**Заключение.** Таким образом, социолингвистическая компетенция на иностранном языке предполагает овладение студентами-филологами особенностями построения речи в различных социально-коммуникативных контекстах, эти особенности построения речи составляют суть социолингвистических знаний. Содержание используемых при совершенствовании социолингвистической компетенции у студентов филологических факультетов вузов при обучении иностранным языкам методических принципов обучения иностранным языкам имеет особое социолингвистическое наполнение, которое является основой совершенствования знаний, навыков и умений студентов строить свое речевое поведение исходя из речевого портрета собеседника с учетом принятых в данном социально-коммуникативном контексте социолингвистических норм общения.

#### Использованная литература

1. Андронкина Н.М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: Автореф. дисс. ...докт. пед. наук. — Санкт Петербург, 2009. — 50 с.
2. Багров Ю.Д. Аутентичные задания при обучении иностранному языку в высшей школе. // Профессиональное образование в России и за рубежом, № 1 (25), 2017. — С. 119–123.
3. Беликов В.И. Социолингвистика. — М.: РГГУ, 2001. — 440 с.
4. Бобрикова О.С. Технология самостоятельной контролируемой работы в формировании социолингвистической компетенции будущих переводчиков // Вестник ТГПУ, Вып. 3 (192), 2018. — С. 33–38.
5. Гуняшева Г.А. Интерпретация аксиологических характеристик концепта FAMILIE посредством концептуальных деятельностных метафор // Вестник КемГУ, Т. 3, № 4 (52), 2012. — С. 155–158.
6. Густомясова Т.И. Методика формирования социолингвистической компетенции студентов на материале E-mail-проектов: Дисс. ...канд. пед. наук. — Волгоград, 2010. — 217 с. // Электронный ресурс: <http://www.dissercat.com/content/metodika-formirovaniya-sotsiolingvisticheskoi-kompetentsii-studentov-na-materiale-e-mail-pro>.
7. Дагбаева Н.Ж., Овчинникова М.Ф. Принципы формирования социолингвистической компетенции на начальном этапе языкового вуза // Вестник науки ТГУ, № 1 (8), 2012. — С. 103–105.

8. Джусупов М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. — Ташкент: Фан, 1991. — 240 с.
9. Ерофеева Е.В. Классификация идиомов языка и образующих их факторов // Вестник Вятского государственного университета, № 4, 2010. — С. 103–107.
10. Захарова К.А. Комплекс методических средств для формирования социолингвистической компетенции бакалавров // Известия ВГПУ, № 9 (122), 2017. — С. 11–14.
11. Иванова М.А. Развитие профессиональной компетентности у студентов инженерных вузов на основе самообразовательной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Санкт-Петербург, 2008. — 22 с.
12. Корнеева Н.А. Социокультурный подход к профессиональной подготовке студентов — будущих переводчиков: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Самара, 2011. — 20 с.
13. Матвеева И.В. «Миры» лица в современном немецком языке // Вестник Челябинского государственного университета, № 8, 2007. — С. 54–59.
14. Меркурьева В.Б. Немецкий диалект может все // Вестник ИГАУ, № 2 (18), 2012. — С. 170–176.
15. Мусаелян И.Ф. Комплекс упражнений, направленных на формирование языковой компетенции // Гуманитарные науки, № 2, 2014. — С. 74–78.
16. Назарова Г.И., Низамиева Л.Р. Использование информационных технологий при формировании умений иноязычной диалогической речи. // Филологические науки. Вопросы теории и практики, Ч. 1, № 4 (58), 2016. — С. 201–203.
17. Нефедова Л.А. Роль СМИ в создании портрета языковой личности политика (на материале французской прессы) // Вестник Челябинского государственного университета, Филология. Искусствоведение, Вып. 63. № 5 (259), 2012. — С. 109–12.
18. Нечаева Е.С. Методика формирования социолингвистической компетенции студентов языковых факультетов педагогических вузов на основе социофонетического компонента (на материале английского языка): Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. — М., 2010. — 25 с.
19. Овчинникова М.Ф. Использование речевого упражнения Case Study при формировании социолингвистической компетенции на этапе развития социолингвистических умений // Вестник Бурятского государственного университета, № 5, 2009. — С. 212–214.
20. Пак И.Я. Роль фоновых знаний при работе с аутентичным видеоматериалом на уроках русского языка как иностранного. // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 10 (76), 2017. — С. 206–208.
21. Рахимов Ф. Инглиз тили Ўзбекистонда: социолингвистик ва прагматик кўрсаткичлар. — Тошкент: Tamaddun, 2017. — 268 б.
22. Сафаров Ш.С. Лингвистика дискурса. — Челябинск: ЧГИК, 2018. — 315 с.
23. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Дисс. ...докт. пед. наук. — М., 1992. — 528 с.



24. Свиридов Д.О. Алгоритм формирования грамматических навыков речи студентов на основе вики-технологии. // Вестник ТГУ, Вып. 9 (149), 2015. — С. 16–23.
25. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 2. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
26. Томберг О.В. Речевой портрет в сопоставительном описании: лингвокультурологический аспект. // Вектор науки ТГУ, № 3 (21), 2012. — С. 196–200.
27. Умархўжаев М.Э. Олмон тили лексикологияси ва фразеологияси. — Андижон, 2010. — 152 б.
28. Хромов С.С., Каменева Н.А. Методика работы с аутентичными материалами Интернет-сайтов при обучении английскому языку. // Наукоедение: Интернет-журнал, Т. 7, № 4, 2015. // Электронный ресурс: <http://naukovedeniye.ru/PDF/99PVN415.pdf>.
29. Gerard W. Fertigkeit Lesen. — München: Langenscheidt, 1997. — 176 s.
30. Zolton D. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. — New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. — 270 p.

#### References

1. Andronkina N.M. *Kognitivno-deyatelnostnyj podhod k formirovaniyu lingvosociokul'turnoj kompetencii v obuchenii nemeckomu yazyku studentov yazykovogo vuza* (Cognitive-Activity Approach to the Formation of Linguistic-Sociocultural Competence in Teaching German To Students of a Language University), Extended abstract of Doctor's thesis, Saint Petersburg, 2009, 50 p.
2. Bagrov YU.D. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, No. 1 (25), 2017, pp. 119-123.
3. Belikov V.I. *Sociolingvistika* (Sociolingvistika), Moscow, RGGU, 2001, 440 p.
4. Bobrikova O.S. *Vestnik TGPU*, issue 3 (192), 2018, pp. 33-38.
5. Gunyashva G.A. *Vestnik KemGU*, Vol. 3, No. 4 (52), 2012, pp. 155-158.
6. Gustomyasova VOL.I. *Metodika formirovaniya sociolingvisticheskoj kompetencii studentov na materiale E-mail-proektov* (Methodology for the Formation of Sociolinguistic Competence of Students on the Material of E-mail Projects), candidate's thesis, Volgograd, 2010, 217 p., available at: <http://www.dissercat.com/content/metodika-formirovaniya-sotsiolingvisticheskoi-kompetentsii-studentov-na-materiale-e-mail-pro>
7. Dagbaeva N.ZH., Ovchinnikova M.F. *Vestnik nauki TGU*, No. 1 (8), 2012, pp. 103-105.
8. Dzhusupov M. *Zvukovye sistemy russkogo i kazahskogo yazykov. Slog. Interferenciya. Obuchenie proiznosheniyu* (Sound Systems of the Russian and Kazakh Languages. Syllable. Interference. Pronunciation Training), Tashkent, Fan, 1991, 240 p.
9. Erofeeva E.V. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*, No. 4, 2010, pp. 103-107.
10. Zaharova K.A. *Izvestiya VGPU*, No. 9 (122), 2017, pp. 11-14.
11. Ivanova M.A. *Razvitie professional'noj kompetentnosti u studentov inzhenernyh vuzov na osnove samoobrazovatel'noj deyatel'nosti* (Development of Professional Competence among Students of Engineering

Universities on the Basis of self-Educational Activities), Extended abstract of candidate's thesis, Saint Petersburg, 2008, 22 p.

12. Korneeva N.A. *Sociokul'turnyj podhod k professional'noj podgotovke studentov – budushchih perevodchikov* (Sociocultural Approach to Professional Training of Students - Future Translators), Extended abstract of candidate's thesis, Samara, 2011, 20 p.

13. Matveeva I.V. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, No. 8, 2007, pp. 54–59.