

М.Ф. Овчинникова

Россия, Улан-Удэ, Бурятский государственный университет

Социолингвистические факторы коммуникативной ситуации и их отражение в УМК по английскому языку для общеобразовательной школы

В статье рассматриваются социолингвистические факторы коммуникативной ситуации, влияющие на выбор регистра в общении. Автором статьи делается вывод о том, что учет этих факторов необходим при обучении иностранным языкам. В статье также представлен анализ современных УМК по английскому языку отечественных и зарубежных авторов на предмет реализации в них социолингвистической компетенции.

M.F. Ovchinnikova

The sociolinguistic factors of the communicative situation and their realization in modern english secondary school textbooks

The article deals with the problem of organizing foreign language learning taking into account some sociolinguistic factors relevant to successful communication. The author has done thorough research of modern sociolinguistics and selected the most important factors (communicative intention as an aim, status, role, relations, place) which effect the choice of the speech register. The second part of the article is devoted to the analysis of some modern secondary school textbooks from the point of view of the realization of these sociolinguistic factors in teaching.

Понятие коммуникативной компетенции на протяжении последних десятилетий находится в центре методической, психологической, лингвистической, психолингвистической и социолингвистической литературы. Ввиду многоаспектности данного феномена при изучении коммуникативной компетентности ученые выделяют и рассматривают отдельные её составляющие, количество которых варьируется.

Вслед за работами Д. Хаймса, М.Кэнейла и М.Свейна, разработчиками западноевропейского стандарта, работами российских ученых мы пришли к выводу, что социолингвистическая компетенция (СЛК) является составляющей коммуникативной компетенции наряду с компенсаторной, учебно-познавательной, социальной, социокультурной и дискурсивной.

Социолингвистическая компетенция имеет отношение к социальным, социокультурным правилам использования языка, реализации коммуникативного намерения, осуществлению речевого действия и получению результата в виде реакции собеседника, правилам организации дискурса, ситуациям общения, социальным ролям собеседников в контексте их речевого взаимодействия, нормам и установкам конкретной культуры страны изучаемого языка, невербальным компонентам общения, мы сформулировали авторское понимание СЛК. Социолингвистическая компетенция – *способность адекватно ситуациям общения - с учетом коммуникативной цели, намерения, социально-статусных и эмоциональных ролей коммуникантов, темы и обстановки общения - организовывать свое речевое поведение в соответствии с социолингвистической нормой и установками конкретного национально-лингвокультурного сообщества.*

Ниже будут рассмотрены социолингвистические факторы коммуникативной ситуации, влияющие на процесс общения в любом национально-лингвокультурном сообществе.

С позиции многих наук процесс общения представляется сложным и многоплановым. Коммуникация может быть межличностная, межкультурная, языковая, неязыковая, письменная и устная. Акт общения возникает на фоне и под влиянием совокупности обстоятельств, воздействующих на человека.

Языковые характеристики речевого акта определяются условиями как интралингвистического, так и экстралингвистического характера. Исходя из этого в качестве минимальной ячейки устного язычного общения рассматривается коммуникативная ситуация, которая является «одним из обязательных условий возникновения и успешной реализации речевого акта» [3, с.177]. Для того чтобы разобраться, каким в действительности должно быть общение здесь и сейчас, необходимо с позиции социолингвистики рассмотреть то, где и как происходит акт коммуникации, то есть **ситуацию** речевого общения.

В социолингвистике под понятием «коммуникативная ситуация» понимают ситуацию речевого общения двух и более людей. Коммуникативная ситуация имеет определенную структуру и состоит из нескольких элементов. В компонентном составе коммуникативной ситуации в социолингвистике в разное время выделяли различные составляющие.

Дж. Фишман среди параметров ситуации выделяет собеседников (отношения), тему разговора, обстановку (место). При этом ученый отмечает, что данные параметры не зависят друг от друга [9]. Развернутое схематичное представление ситуации предложили П. Браун и К.Фрейзер, которые выделяют в ситуации прежде всего обстоятельства и участников [5]. Делл Хаймс является первым, кто предложил развернутую модель детерминации речевой деятельности. Он полагает, что социолингвистическое описание коммуникативного акта должно включать следующие компоненты речи: форму сообщения, социальную ситуацию, сферу использования языка, обстановку, группу компонентов в категории «участник коммуникативного акта», цель, коммуникативного акта, экспрессивно-стилистический компонент коммуникативного акта, канал коммуникации, форму речи, норму взаимодействия, нормы интерпретации речевого поведения, «жанры» [11]. У. Брайт среди параметров, влияющих на ситуацию, выделил социальную принадлежность Отправителя (или говорящего), социальную принадлежность Получателя (или слушающего), обстановку, наличие различных диалектов в том или ином языке, использование «официальной – неофициальной речи» [2].

Факторы, детерминирующие речевое поведение, рассматривают и советские социолингвисты А.Д. Швейцер, Л.Б. Никольский. Они выделяют следующее: *социальные роли, социальный статус коммуникантов, их социальные установки, тема коммуникативного акта, обстановка коммуникативного акта, канал коммуникации* [8, с.162]. Другой российский социолингвист, Л.П.Крысин, предлагает следующий компонентный состав коммуникативной ситуации: говорящий и его социальная роль; слушающий и его социальная роль; отношения между говорящим и слушающим; тональность общения; цель; средство общения; способ общения; место общения. Изменение значений каждой из этих переменных ведет к изменению коммуникативной ситуации и, следовательно, к варьированию средств, используемых участниками ситуации, и их коммуникативного поведения в целом [6, с.130].

Мы в своем исследовании, изучив и обобщив всё вышесказанное, ориентируясь на цели обучения в средней школе с углубленным изучением иностранного языка, а также учитывая прагматический аспект СЛК и понимание того, что любое общение должно быть *организовано*, среди параметров или социолингвистических факторов, влияющих на коммуникативную ситуацию, выделяем цель общения, социальные статусы и роли говорящих, отношения, место общения, регистр общения.

Цель общения - основополагающий фактор. В рамках любого коммуникативного акта цель всегда конкретна. Человек, в поступках которого присутствует здравый смысл и логика, ставит перед собой цель и добивается ее. Л.П. Крысин отмечает, что *цель* общения всегда реализуется каким-либо конкретным речевым актом, типы которых исчислимы, с использованием определенных функций языка. В данном случае социолингвистический фактор *цель общения* соотносится с методическим понятием

обучения *функции общения*, которые в изобилии представлены в западно-европейских стандартах в обучении иностранному языку.

Выделенный нами социолингвистический фактор *социальный статус* говорящего часто путают с другим социолингвистическим фактором – социальной роль. Они тесно связаны между собой, но существуют различия, указывающие их полярность. Р. Линтон формулирует различие понятий «статус» и «роль». Социальный статус, по мнению ученого, – это «коллекция прав и обязанностей». Роль – это «динамический аспект статуса. Когда индивидум осуществляет свои права и обязанности, он выполняет роль» [10, с.113-114]. Придерживаясь общепринятой точки зрения, в социологии под социальной **ролью** мы будем понимать систему ожидаемого поведения, которое определяется нормативными обязанностями и соответствующими этим обязанностям правами, а под **статусом** – положение человека в структуре группы или общества, связанное с определенными правами и обязанностями.

Статус как формально-структурная социальная характеристика человека не предполагает качественной оценки и оценки поведения человека. Из всех совокупностей социальных статусов индивида какой-то один выступает как основной. Как и ролей, статусов может быть много. Любой статус предполагает исполнение какой-либо роли. Статусы бывают предписанными и достижимыми. Предписанный статус – статус, полученный от рождения (пол, возраст и т.д.) Достижимый статус – статус, приобретенный в обществе благодаря усилиям и заслугам (образование, карьера и т.д.). Некоторые статусы совмещают в себе свойства приобретенных и приписанных.

В современной социолингвистике статусы дифференцируют на *приобретенные, приписанные и ситуативные*. Всякий статус, как и роль, подразумевает права, обязанности и соответствующее ему нормативное поведение. Одному статусу может соответствовать несколько ролей.

Жизнь индивида как члена общества начинается с освоения ролевого поведения в первичной группе, семье, в которой он родился и воспитывался; отсюда начинается процесс его вхождения в общество, в котором ему предстоит жить и действовать. В процессе социализации индивид последовательно входит во всё новые для себя группы, интернализует всё новые роли, усваивает язык, используемый в данном обществе, и правила его применения.

Индивид всегда выполняет одновременно несколько социальных ролей. Для успешного их выполнения в социологии разрабатываются специальные «ролевые стратегии» по оптимальному комбинированию своих ролей. Нормативные требования, связанные с социальной ролью, более или менее известны участникам ролевого взаимодействия и потому порождают определенные ролевые ожидания. Следовательно, социальное поведение людей становится в значительной мере предсказуемым.

Так как любая роль характеризуется определенными эталонами речевого поведения, это облегчает планирование собственного речевого поведения в рамках определенной ситуации, прогнозирование речевого поведения партнера по ситуации и его ожидания по отношению к себе. В отечественной и зарубежной социологии и социопсихологии предлагаются разнообразные подходы к классификации типов ролевого поведения. Наиболее общим является деление ролей на *социальные и межличностные*. Под социальной ролью понимают модель поведения, определяемую местом, занимаемым индивидом в системе общественных отношений. Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович ратуют за различение следующих групп социальных ролей: статусные, позиционные, ситуационные [7]. Другие исследователи выделяют среди социальных ролей профессиональные и психологические; служебные, семейные, житейские и негативные (вор, мошенник.).

Межличностная роль определяется тем местом, которое человек занимает в системе межличностных отношений и вытекающими из этого правами и обязанностями. К их числу

относят такие роли, как друг, приятель, враг, подопечный, партнер, недоброжелатель, покровитель, и т.д.

Наряду с общепринятым делением ролей на социальные и межличностные некоторые исследователи, исходя из разных оснований, подразделяют роли на сознательные и бессознательные; устойчивые и эпизодические; связанные между собой и не связанные (учитель – ученик, и др.); центральные и второстепенные; стереотипные и оригинальные; реальные и воображаемые; приписываемые себе самим индивидом и приписываемые обществом; индивидуальные и групповые; активные и пассивные и т.д.

Для нашего исследования при формировании СЛК у учащихся гимназического класса с учетом требований Государственного образовательного стандарта среднего образования предпочтительнее выделить следующие статусы и роли. Вслед за Л.П. Крысиным, мы дифференцируем статусы на приобретенные и приписанные. Ситуативные статусы, на наш взгляд, являются моделью поведения, предписанной эпизодическим видам активности, что может быть более точно рассматриваться как роль покупателя, гостя, прохожего, больного. «Исполнение ситуативной роли в определенной мере может определяться статусными и позиционными характеристиками человека» [4, с.16-20]. Поскольку общение всегда осуществляется между индивидами и представителями того или иного национально-лингвокультурного сообщества, оно всегда межличностное. Следовательно, роли, которые исполняют участники коммуникативного акта, – межличностные, они всегда прозрачны в каждой ситуации: покупателя, продавца, приятеля, мужа подруги и т.д.

Следующий социолингвистический фактор коммуникативной ситуации – отношения. По мнению Р. Белла, в социальных науках различают два противоположных типа отношений, которые сильно коррелируют с выбором языкового кода на стилистическом и диалектном уровнях, а также на уровне двух и более языков в многоязычном речевом коллективе [1, с.138-141]. Отношения могут быть, с его точки зрения, первичными или вторичными. Первичные отношения определяются долговременной и тесной пространственной близостью, характеризующей малое число участников; согласием в целях, ценностях и установках; истинной оценкой друг друга; стремлением индивида ощущать себя свободным. Вторичные отношения выражают власть, а не солидарность, и определяются пространственной удаленностью, недолговременностью, большим числом участников; разрозненностью в целях, ограниченным знанием других участников; внешней оценкой друг друга; ощущением подавленности, вызываемым действием официального контроля над поведением индивидов, вовлеченных в интеракцию.

Анализируя типы ролевых отношений, Л.П. Крысин, подразделяет их на симметричные и асимметричные, что является немаловажным с лингвистической точки зрения. Во-первых, для асимметричных ситуаций характерна тенденция, выражающаяся в том, что речь лица, находящегося в зависимом положении, более эксплицитна (наличие формальной выраженности элементов языка), нежели речь его собеседника. Например, просьбы, жалобы, самооправдания, а также выговор, приказ и наставление должны быть изложены максимально понятно для того, кому они адресованы. Для достижения этой цели говорящий избегает редукции языковых средств, которая может привести к коммуникативному провалу. В симметричных ситуациях степень эксплицитности зависит от отношений между участниками: чем более официальные они, тем выше степень эксплицитности, и, напротив, чем интимнее отношения, тем менее эксплицитна речь каждого из участников, тем ярче проявляется тенденция к свертыванию высказываний и замене языковых единиц элементами ситуации и параязыковыми средствами. Во-вторых, большая часть асимметричных ситуаций обслуживается кодифицированными подсистемами языка – преимущественно разными стилями книжно-литературного языка; в то время как симметричные ситуации в этом отношении не маркированы: они могут обслуживаться как кодифицированными подсистемами языка (книжно-письменными

формами речи), так и некодифицированными (диалектами, просторечием, жаргоном, обиходно-бытовыми формами речи) [6, с.137].

При формировании СЛК у учащихся гимназического класса восприятие отношений как симметричных и ассиметричных, знание характеристик этих двух типов отношений, а также умение их распознавать, на наш взгляд, будет достаточным.

Место общения, как утверждает Л.П. Крысин, не является наперед заданной переменной. Число значений данной переменной едва ли можно признать конечным. В связи с этим вес данной переменной меньше, чем вес вышеперечисленных факторов. Однако, на наш взгляд, изменение места коммуникации может вести к изменению характера речевого поведения общающихся, и оно почти всегда значимо в сочетании с изменением каких-либо других условий общения. Например, с изменением места усиливается зависимость одного коммуниканта от другого.

Следующий компонент коммуникативной ситуации, наиболее важный при формировании СЛК, – это тональность или регистр общения. Изучив понятие *регистр* в современной социолингвистике (М. Халлидей; Н.В. Вахтин, Е.В. Головки; Л.П. Крысин; Т.А. ван Дейк и др.), в качестве рабочего мы приняли определение российских ученых А.Д. Швейцера, Никольского [8, с.75] как «систему и закономерности отбора языковых средств в зависимости от социальной ситуации».

Рассмотрев номенклатуру регистров, предлагаемых российскими и зарубежными учеными, мы пришли к выводу, что на сегодняшний день в науке нет единодушного мнения в определении количества регистров. Е.Ф. Тарасов различает возвышенную, нейтральную, нейтрально-обиходную, фамильярную, вульгарную. Т.А. ван Дейк рассматривает личное, общественное, формальное, неформальное общение. С.А. Ferguson среди прочих выделяет регистр, на котором взрослые говорят с маленькими детьми, – регистр общения с детьми, а также вторичный регистр, когда молодые люди и люди средних лет разговаривают с пожилыми. В новом проекте Совета Европы «Общевропейские компетенции...» (2003) рассматриваются следующие регистры: торжественный и или ритуальный; официальный; нейтральный; неформальный; разговорный; интимный. Л.П. Крысин выделяет три вида тональности в общении. Это официальный, нейтральный и фамильярный регистры [6, с.133]. А.Д. Швейцер в континууме постепенных переходов от одной коммуникативной ситуации к другой выделяет три регистра: неофициальный – нейтральный – официальный.

Проанализировав стандарт о среднем полном образовании по иностранному языку (профильный уровень), изучив цели обучения, обязательный минимум содержания основных образовательных программ и требования к уровню подготовки выпускников, считаем целесообразным формировать у учащихся профильного класса официальный, нейтральный и неофициальный регистры в общении. Наличие нейтрального регистра объясняем присутствием в европейских языках большой группы слов, употребляемых во всех функциональных стилях без исключения. Такие слова образуют фон, на котором выделяется стилистически закрепленная лексика. Их называют *стилистически нейтральными*.

Таким образом, социолингвистические факторы коммуникативной ситуации можно представить в таблице следующим образом:

Социолингвистические факторы коммуникативной ситуации					
Цель общения	Социальный статус/ы коммуникантов	Социальная роль/и коммуникантов	Отношения между говорящим и слушающим	Место общения	Тональность общения (регистр)
Реализуется конкретным	Положение человека в	Система ожидаемого	1.Симметричные	Бесконечно, наперед не	1. Официальный

речевым актом, связан с использованием определенных функций языка	структуре; Приобретенные и приписанные	поведения; межличностные	2. Асимметричные	задано; Может влиять на характер речевого поведения общающихся	2. Нейтральный 3. Не официальный
---	--	--------------------------	------------------	--	-------------------------------------

С нашей точки зрения, вышеперечисленные социолингвистические факторы играют большую роль в формировании социолингвистической компетенции. В целях нашего исследования нами был проанализирован ряд учебно-методических комплектов по английскому языку отечественных и зарубежных авторов для средней школы с точки зрения реализации в них социолингвистической компетенции и учёта социолингвистических факторов в процессе обучения.

В УМК *New Hotline* для средней школы автор акцентирует внимание на разговорных клише, которые в изобилии присутствуют в каждом разделе на всех уровнях - (starter, elementary, intermediate). (Tom Hutchinson, 2000) Анализ УМК *New Hotline* для средней школы показал, что в данном комплекте социолингвистическая компетенция не реализуется. В процессе обучения учащимся предлагается научиться писать письмо-запрос, письмо-просьбу о трудоустройстве и заполнить анкету в связи с поступлением в университет.

Анализ УМК *New Headway* (John and Liz Soars, 2003) и *Happy English* (В.П. Кузовлев и др., 2004) свидетельствует о том, что в данных учебно-методических комплектах социолингвистический компонент содержания обучения реализуется и его элементы встречаются на всех ступенях обучения (средний и завершающий этапы обучения).

Авторы учебно-методических комплектов различают официальный и неофициальный регистры общения. Лингвистический материал в анализируемых УМК присутствует в виде прагматических клише, формул речевого этикета; лингвострановедческие знания представлены реалиями, фоновой и коннотативной лексикой.

Умение организовывать свое речевое поведение во всех видах РД, реализующее определенное коммуникативное намерение, в обоих УМК находит свое отражение в реализации умения осуществлять (развивать и поддерживать) межличностное и межкультурное общение (запрос информации, выражение мнения...).

Анализируя вышеназванные УМК, мы также пришли к выводу, что умение участвовать в основных видах функционального использования языка во всех видах РД представлено и в российском, и в британском комплекте. Кроме этого, в УМК *Headway* и *Happy English* представлено умение понимать и правильно интерпретировать использование социолингвистически и социокультурно окрашенных слов и выражений в речи носителей языка. Например, в УМК *Headway* авторы вводят различные, широко употребляемые выражения из неофициальной речи: *Hang on a sec.*, *It cost me absolute fortune!* и т.д. В УМК «Счастливый английский» авторы объясняют как правильно реагировать и понимать некоторые междометия: например, “Uh”, “Uhm”, “Er”, “Well...”, “Actually”, которые означают некоторое несогласие, замешательство и неуверенность партнера, но здесь важно отметить, что авторы не разграничивают официальный и неофициальный стили.

В УМК *Happy English* (Кузовлев В.П. и др., 2004) навык распознавания языковых сигналов различий между традициями, системами ценностей, убеждений, принятых в родной и иноязычной культурах, имеющих отношение к социокультурной сфере, представлен в рубрике *Cultural notes* и в текстах страноведческого характера о России и Великобритании.

Проведенный анализ позволил выяснить, что в УМК *New Headway* (John and Liz Soars, 2003) общение дифференцируется на официальное и неофициальное. Вербальные

пояснения к различиям между официальным и неофициальным стилями общения в комплекте даются с третьего уровня (intermediate). В УМК *Happy English* (Кузовлев В.П. и др., 2004) учащиеся осваивают общение в трех тональностях: официальное – нейтральное – неофициальное.

Анализ УМК *New Headway* (John and Liz Soars, 2003) и *Happy English* (Кузовлев В.П. и др., 2004) свидетельствует о том, что ни в одном из комплектов учащихся не информируют о сущности и значении СЛК для формирования коммуникативной компетенции. В УМК *Headway*, на наш взгляд, учащимся не сообщается сведений об основных характеристиках СЛК и отсутствует любая информация о социолингвистических факторах коммуникативной ситуации и об их влиянии на общение, а также о моделях поведения в коммуникативных ситуациях общения. В УМК *Happy English* (Кузовлев В.П. и др., 2004) диапазон социально-статусных ролей в общении значительно шире, в заданиях часто меняется адресат, следовательно, учащиеся имеют представление о регистрах общения, но тем не менее ни в одном из анализируемых УМК обучаемые не получают информации о социальных статусах и ролях участников общения. Место общения, отношения между коммуникантами как социолингвистические факторы, влияющие на общение, на выбор регистра, не фиксируются ни в одном из заданий, анализируемых УМК. Следовательно, практический выбор регистра для обучаемых составляет определенную трудность для обучаемых.

Навыки распознавания регистров общения (formal, informal, neutral) четко представлены в российском УМК и отсутствуют в английском. Навык осуществления социолингвистического анализа аутентичных материалов для выявления социокультурной информации о стране изучаемого языка не формируется в УМК *New Headway* (John and Liz Soars, 2003) и *Happy English* (Кузовлев В.П. и др., 2004).

Более структурно социолингвистический материал представлен в российском УМК, где почти всегда имеется синонимичный ряд вариантов использования официального, неофициального, нейтрального регистров. Умение устанавливать фатическое общение не нашло своего отражения ни в УМК *Headway*, ни в УМК *Счастливы Английский*. С одной стороны, можно говорить о реализации в обоих УМК умения инициировать/заканчивать межличностные контакты. Особенно хорошо это представлено в умении оформлять деловые письма, где логика написания четко структурирована. Однако, с нашей точки зрения, в устной речи акценты на дифференциации официального/неофициального прощания и приветствия не поставлены, хотя лингвистический материал для этого имеется. Хотелось бы также отметить, что в целом в обоих УМК отсутствует установка на планирование своего речевого поведения как на успешную реализацию своего коммуникативного намерения (прагматический аспект СЛК).

Умение участвовать в основных видах функционального использования языка во всех видах РД более широко представлено в российском УМК. Однако ни в одном из УМК нет информации о том, как правильно написать доклад на конференцию или выступить с ним устно.

Умение выбирать и «переключаться» с одного регистра на другой в соответствии с конкретной ситуацией частично реализуется в УМК *Счастливы Английский*, так как смена адресата в заданиях происходит достаточно часто, но не в рамках одного диалога или полилога, когда учащимся пришлось бы одновременно менять свою социальную роль.

В анализируемых УМК нами не были отмечены задания на создание коммуникативного портрета собеседника, из чего можно сделать вывод о том, что данный компонент СЛК отсутствует. Умение анализировать свое речевое поведение и осуществлять его самооценку представлено в российском УМК и полностью отсутствует в УМК *Headway*.

Особого внимания заслуживает УМК В.В. Сафоновой и ряда других авторов для X – XI классов школ с углубленным изучением английского, где обучение СЛК реализуется в

полной мере. (Сафонова В.В и др., 1999) Учащимся предлагаются для изучения тексты социолингвистического характера: об искусственном языке *Эсперанто*, о контактных языках, сленге. Необходимо отметить стремление авторов УМК развивать у учащихся умение фатического общения, и умение пользоваться различными функциональными стилями литературного языка (например, публицистическим), употребляя эмоционально окрашенную и эмоционально-нейтральную лексику в трех тональностях общения. К сожалению, авторы данного УМК, не вводя понятия *регистр*, предлагают учащимся овладеть формальным – неформальным – нейтральным общением. В имеющихся в учебнике ролевых картах, к сожалению, авторы не акцентируют внимание учащихся на необходимости установления статусов, ролей, отношений между партнерами, места общения, следовательно, правильное определение регистра также составляет определенную трудность для обучаемых. Учебник изобилует упражнениями на определение регистра, в которых также не упоминается весь комплекс социолингвистических факторов, влияющих на его выбор. Также констатируем, что непосредственное обучение функциям общения не находит своего отражения в данном УМК, хотя в упражнениях и ролевых играх номенклатура языковых функций достаточно разнообразна.

Анализ современных УМК отечественных и зарубежных авторов для средних школ и школ с углубленным изучением английского языка показал, что комплексное формирование социолингвистической компетенции не реализуется в полной мере ни в одном из них. Особого внимания заслуживает УМК по английскому языку В.В. Сафоновой, в рамках которого достаточно полно развивается ряд социолингвистических умений, учащиеся овладевают фатическим общением, создают коммуникативный портрет коммуникантов и т.д., но часто сам выбор регистра общения для обучаемых представляет трудность.

Таким образом, анализ социолингвистических факторов коммуникативной ситуации в учебных целях в школьных УМК позволяет сделать вывод о необходимости теоретического и экспериментального обоснования методики формирования социолингвистического аспекта социокультурной компетенции в школах с углубленным изучением иностранного языка.

Литература:

1. Белл Р. Социолингвистика: Цели, методы и проблемы. – М.: Международные отношения, 1980. – 320 с.
2. Брайт У. Параметры социолингвистики // Новое в лингвистике. – Вып. 7. – М., 1975. – С. 34-41.
3. Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения. // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В.А. Бухбиндера. – Киев: изд-во КГУ, 1980.
4. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: учеб-е пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.
5. Карасик В.И. Язык социального статуса. – М.: 2002.
6. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. – М.: Наука, 1989. – С. 188.
7. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М., 1979.
8. Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. Введение в социолингвистику. – М.: Высшая школа, 1978. – 215с.
9. Fishman J.A. The Sociology of Language // Advances of the Sociology of Language / Ed. by J.A. Fishman. The Hague: Mouton de Gruyter, 1972.
10. Linton R. The study of a man. – New York: Appleton Century, 1934.
11. Hymes D. On Communicative competence // Language and Social Context. Ed. by Pier Paolo Giglioli, 1972. – P. 269-291.