

## О. Ф. КОРОБКОВА

### Содержание понятия «коммуникативная компетенция» в контексте коммуникативной направленности обучения русскому языку в школе

Коммуникативная ориентированность обучения русскому языку в школе является одной из приоритетных целей современного образовательного процесса. Данный факт обусловлен, с одной стороны, очевидной значимостью коммуникативных процессов в жизни как общества в целом, так и каждого человека. С другой стороны, бурное развитие лингвистических и психологических наук в XX в. породило многочисленные и разнообразные подходы к пониманию сущности, значения, механизмов, средств коммуникации, причин коммуникативных неудач и способов их предупреждения и преодоления и т. п. Поскольку процесс преподавания родного языка в школе, помимо прочих, должен систематично и последовательно реализовывать принцип научности обучения, постольку в современных нормативных документах, учебно-методических комплектах специалисты стремятся максимально учитывать главенствующие в науке идеи и концепции.

Но явления и процессы коммуникации и общения пронизывают столь многие сферы человеческого бытия, сознания и взаимодействия, являются столь многоаспектными, что позволяют формировать все новые и новые аспекты научных подходов к их изучению. Это, в свою очередь, влечет за собой лавинообразное нарастание количества публикаций, в которых так или иначе трактуются понятия «общение», «коммуникация», «коммуникативные навыки», «навыки общения», «деятельность общения», «речевая деятельность», «речевое поведение», «коммуникативное поведение» и неразрывно связанные с ними и более привычные понятия «язык» и «речь», «языковые знания, умения, навыки», «речевые знания, умения, навыки» и т. д.

Трудность для работающего специалиста, студента, начинающего ученого состоит в том, что, с одной стороны, перечисленные термины являются широко употребляемыми в учебной, методической литературе, программной документации, постоянно используются в образовательном процессе как средней, так и высшей ступени (при обучении студентов по педагогическим, психологическим, филологическим, социологическим и другим специальностям). С другой стороны, все эти, казалось бы, общие термины далеко не всегда имеют однозначные или хотя бы единообразные трактовки в научной и учебной литературе. В связи с этим, на наш взгляд, закономерно говорить о необходимости сопоставительного анализа и некоторой унификации данных определений.

Отправной точкой для обоснования данного положения примем содержание проекта федерального образовательного стандарта по русскому языку для школ с русским (родным) языком преподавания (далее — стандарт), согласно которому реализация воспитательных, развивающих, образовательных целей достигается в процессе формирования и развития следующих предметных компетенций: коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой.

Понятие *«коммуникативная компетенция»* предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения.

Понятие *«языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенция»* предполагает освоение необходимых знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, об его устройстве, развитии и функционировании; овладение основными нормами русского литературного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, необходимых знаний о лингвистике как науке и ученых-русистах; умение пользоваться различными лингвистическими словарями.

Понятие *«культуроведческая компетенция»* предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения.

В процитированных определениях компетенций мы видим, к примеру, что к понятию «коммуникативная компетенция» относится: а) овладение всеми видами речевой деятельности; б) овладение навыками использования языка в различных ситуациях и сферах общения (уточним, что в цитируемых стандартах образования термины «компетенция» и «компетентность» не разводятся). Далее, к понятию «культуроведческая компетенция», помимо первых двух пунктов, относится владение нормами русского речевого этикета и культурой межнационального общения. Иными словами, навыки общения в различных ситуациях относятся составителями стандарта и к сфере коммуникативной, и к сфере культуроведческой компетенции. Очевидно, это обусловлено многомерностью понятия «общение», двойственностью (лингвистической и социальной) природы речевого этикета, еще более сложной природой явления межнационального общения, в процессе которого задействованы и различные знаковые системы — языки и суммы смыслов и их оттенков, присущие языковым

единицам, отдельным носителям языка, большим и малым социальным группам, национальным общностям, говорящим на данных языках. К сфере межнационального общения относятся и этикетные (поведенческие и речевые) нормы, принятые в каждом конкретном этносе, и т. д.

Заметим, что если такое подразделение компетенций основано на разделении навыков общения по принципу родного — неродного языка (к коммуникативной компетенции относятся навыки общения на родном языке, а к культуроведческой — сопоставление норм общения на родном и неродных языках), то изучение речевого этикета нельзя выносить только в звено культуроведческой компетенции, поскольку этикетно-речевые ситуации — это те самые типичные и актуальные для любого возраста ситуации общения, в которых любой носитель родного языка должен уметь свободно общаться, знать нормы речевого и неречевого поведения, владеть достаточным запасом синонимических вариантов формул. (В требованиях к уровню итоговой подготовки выпускников формулировки необходимых знаний и умений даются «сплошным текстом», без подразделения по видам компетенции.)

Далее рассмотрим содержание понятия «коммуникативная компетенция», обязательной составляющей которого являются коммуникативные умения и навыки, в трактовке члена-корреспондента РАО Е. А. Быстровой, в работах которой наиболее полно раскрывается концепция коммуникативной направленности обучения русскому языку в школе, и сопоставим его с обязательным минимумом содержания основных образовательных программ по русскому языку.

В частности, Е. А. Быстрова формулирует понятие формирования коммуникативной компетенции как «овладение различными видами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний, формирование коммуникативной культуры школьника» [1, с. 31]. В схематическом виде представленное ею содержание понятия [там же, с. 34] и соответствующее наполнение содержания программ стандарта [2] представим в табличном виде (табл.).

Мы должны уточнить, что содержание стандарта образования в самом документе не подразделяется на приведенные по классификации Е. А. Быстровой виды знаний, умений и навыков. Подобная классификация необходима с научной и методической точки зрения для того, чтобы учителя и составители программ и учебно-методических пособий четко понимали целевую направленность, соотношенность того или иного вида учебной деятельности, заданий, упражнений, используемых или планируемых ими в процессе обучения.

## Содержание понятия «коммуникативная компетенция»

Трактовка Е. А. Быстровой	Содержание образовательного стандарта
1. Речеведческие знания	Речь и речевое общение. Речь устная и письменная, диалогическая и монологическая. <i>Сферы речевого общения</i> <sup>1</sup> . Функциональные разновидности языка (разговорная речь, функциональные стили: научный, публицистический, официально-деловой; язык художественной литературы), их основные особенности. Ситуации речевого общения. Основные жанры научного (отзыв, реферат, выступление, доклад, статья, рецензия), публицистического (выступление, статья, интервью, очерк), официально-делового (расписка, доверенность, заявление, резюме) стилей, разговорной (рассказ, беседа, спор) речи. Культура речи. Критерии культуры речи. Текст как продукт речевой деятельности. Функционально-смысловые типы текста: повествование, описание, рассуждение. Структура текста. Основные виды информационной переработки текста: план, конспект, аннотация
2. Речеведческие умения, навыки	Основные виды информационной переработки текста: план, конспект, аннотация. Анализ текста с точки зрения его темы, основной мысли, структуры, принадлежности к функционально-смысловому типу, определенной функциональной разновидности языка, определенному стилю
3. Речевые умения, навыки 3. 1. продуктивные (говорение, письмо) 3. 2. рецептивные (аудирование, чтение)	<i>Овладение основными видами речевой деятельности: аудированием (слушанием), говорением, чтением, письмом.</i> <i>Овладение различными видами чтения (ознакомительное, изучающее, просмотровое), приемами работы с учебной книгой и другими информационными источниками включая ресурсы Интернета.</i> Изложение содержания прослушанного или прочитанного текста (подробное, сжатое, выборочное). Написание сочинений различных видов; создание текстов разных стилей и жанров: тезисы, конспект, отзыв, рецензия, аннотация; письмо; расписка, доверенность, заявление
4. Умения и навыки общения адекватно сферам, ситуациям общения	Адекватное восприятие устной и письменной речи в соответствии с ситуацией речевого общения. Создание устных монологических и диалогических высказываний на актуальные социально-культурные, нравственно-этические, бытовые, учебные темы в соответствии с целями и ситуацией общения

Итак, мы видим, что в данной классификации разведены понятия «речевые умения и навыки» и «умения и навыки общения». По мнению Е. А. Быстровой, выделение в содержании предмета речевых и коммуникативных умений «отражает один из новых подходов к его описанию, представление его не только в знаниевой, но и в деятельностной форме», и «этот подход пока последовательно не представлен в программах и учебниках по русскому языку» [1, с. 73].

Данное замечание следует дополнить и тем соображением, что такой подход к пониманию названных умений и навыков не представлен не только на уровне школьного образования, но и в фундаментальных научных исследованиях.

«Трудности перевода» сугубо теоретической терминологии в методической терминологию объясняются, очевидно, противоположным характером развития этих наук: теоретические исследования развиваются, если так можно выразиться, центростремительным способом, а методические — центробежным.

В теоретических разработках исследователи стремятся выявить и описать, классифицировать все новые и новые аспекты языка, речи, коммуникации, а методика в соответствии с уже упомянутым принципом научности обучения пытается привести все эти разработки к какому-то единому знаменателю, что неизбежно приводит и к упрощению, и к некоторому искажению и смещению теоретических трактовок.

Данная проблема, безусловно, не нова. Так, еще в 1974 г. А. А. Леонтьев отмечал, что «в современной науке об общении существует столь огромное количество несовпадающих определений общения (коммуникации), что вопрос о дефиниции этого понятия становится, можно сказать, самостоятельной научной проблемой» [3, с. 26]. Примечательна и его ссылка на исследование Ф. Е. Х. Dance (1970), пытавшегося систематизировать такие определения и насчитавшего 96 вариантов, причем только в англоязычных публикациях. В настоящее время, безусловно, данная проблема еще более далека от разрешения.

В рамках данной статьи мы не претендуем на всеобъемлющий анализ всех имеющихся в этой области концепций, но предпримем попытку соотнести наиболее распространенные теоретические положения с понятиями речевых и коммуникативных навыков, выделяемых сегодня в методике преподавания русского языка.

Выделение указанного в таблице понятия «речевые умения и навыки», очевидно, обусловлено широко известной и, безусловно, основополагающей в науке теорией речевой деятельности и ее видов — продуктивных

и рецептивных (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). С позиций методики формирование и развитие у учащихся речевых навыков подразумевает целенаправленное обучение перечисленным видам речевой деятельности. От традиционного понимания общеобразовательных задач обучения русскому языку этот подход (называемый деятельностным) отличают следующие позиции:

а) фиксация внимания учителя не только на формировании письменных видов речевой деятельности (приоритетность задач обучения чтению и грамотному письму в советской школе), но и на целенаправленном формировании умений в области устных видов речи. Так, к примеру, при обучении говорению учителя массовой школы стали уделять внимание развитию артикуляционной моторики, формированию четкости дикции, работе над орфоэпической нормой, развитию интонационных умений учащихся [4, с. 382—385]. Обучение аудированию подразумевает не только традиционную работу над смыслом текста, семантическими оттенками отдельных слов, оборотов и фраз, но и обязательное формирование мотивационной установки к слушанию, обучение осознанию планируемого результата данного вида речевой деятельности, контролю за достижением этого результата и т. п. ;

б) реализация любого из перечисленных направлений, понимаемого как компонент речевой деятельности, в обучении подразумевает четкую организацию работы над всеми структурными компонентами деятельности — побудительно-мотивационным, ориентировочно-прогностическим, исполнительским, контрольным;

в) в работе над «говорением» стало больше внимания уделяться диалогической форме речи, что проявляется в использовании на уроках естественных речевых ситуаций для диалога ученика и ученика, ученика и учителя (а не только учителя и ученика), организации так называемых искусственных ситуаций, в которых возникает необходимость ведения диалога (коммуникативные задания типа: договорись, узнай, спроси, переубеди, объясни свою точку зрения и соотнеси ее с позицией собеседника и т. п.);

г) в работе над ориентировочно-прогностическими и исполнительскими умениями учащихся в области связной речи основным предметом изучения стал текст (его функционально-смысловые виды, композиция, структура, языковое наполнение в зависимости от ситуации общения, жанра речи; стилистика, средства межфразовой связи в тексте, сложное синтаксическое целое как структурная и смысловая единица текста и т. д.). В данном случае работа над текстом основывается на теоретических положениях лингвистики текста, синтаксиса текста, стилистики текста, возможно, семиотики и других отраслей науки, позволяющих наиболее

точно понять смысл прочитанного или услышанного текста, тонкости его языкового оформления и т. п., а также самостоятельно построить необходимый в конкретной ситуации или в условиях задания текст.

Таким образом, под термином «речевые умения и навыки», являющимся составным компонентом коммуникативной компетенции, следует понимать умения и навыки в области понимания и использования языковых и речевых единиц в устной и письменной формах речи в процессе развертывания высказывания (текста). Такие умения формируются и усваиваются на основе осознания мотива, цели, выполнения структурированной последовательности действий, контроля результата (реализации мотива, достижения цели) в каждом виде речевой деятельности в процессе целенаправленного обучения и усвоения необходимой совокупности знаний.

По-видимому, такие умения и навыки следует отличать от спонтанно развивающихся у ребенка в дошкольном возрасте речевых умений и навыков, поскольку развитие устной речи в этот период происходит преимущественно неосознанно; ребенок подражает образцам слышимой речи и на ее основе учится выражать свои потребности, переживания и мысли самостоятельно. Обучение начальным навыкам чтения и письма, сегодня практически перенесенное с 1 класса школы на старший дошкольный возраст, мотивируется в основном извне (желаниями родителей, требованиями педагога). И даже если ребенок осваивает операциональный состав требуемых действий при кодировании и декодировании информации, его потребностно-мотивационная сфера и способность планировать и контролировать процесс и результат выполнения данных видов заданий еще весьма далеки от уровня, позволяющего характеризовать их как «освоение умений и навыков речевой деятельности».

Введение в образовательный стандарт понятия «умения и навыки общения» соотносимо с более широким спектром исследований, в частности с научным направлением психологии общения (А. Н. Леонтьев) и разрабатываемой в нем теорией деятельности общения; с одной из наиболее древних отраслей науки — риторикой (истоки которой возводятся исследователями как минимум к древнегреческим мыслителям; в современной отечественной практике обучения используется курс «Детская риторика» Т. А. Ладъженской, Г. И. Сорокиной, Р. И. Никольской, И. В. Сафоновой и др. ; в средних и старших классах — учебные пособия А. К. Михальской, А. П. Чудинова и др.); с современными теориями социолингвистики (Л. П. Крысин, Е. Ф. Тарасов и др.); лингвистической прагматики (Г. П. Грайс, Д. Гордон, Дж. Лакофф, З. Вендлер, М. В. Китайгородская и др.); теории речевых актов (Дж. Ф. Аллен, Р. Перро, А. Вежбицка,

Дж. Р. Серль, Е. В. Клоев и др.); лингвистики речи (Н. Д. Арутюнова, М. Н. Кожина и др.); культуры речи (Б. Н. Головин, Л. И. Скворцов и др.); теории речевого этикета (В. Е. Гольдин, Н. И. Формановская) и многими другими (здесь мы указали преимущественно науки и теории лингвистического спектра, а еще можно было бы называть и философские, и психологические, и социологические, и культурологические теории и концепции).

Столь разнообразное теоретическое обоснование понятия «навыки общения» обусловлено полиморфным характером самого феномена общения.

Мы не будем пытаться формулировать еще одно определение общения в силу вышеназванных причин, но укажем, что в уже сложившихся концепциях в нем выделяют как минимум три стороны — собственно коммуникативную (общение как процесс целенаправленной передачи и понимания информации), перцептивную (общение как процесс восприятия коммуникантов) и интерактивную (общение как процесс взаимодействия коммуникантов, взаимодействия представлений, поведения, деятельности друг друга).

Общение не есть непрерывный процесс; в повседневной жизни он складывается из совокупности последовательно (а иногда одновременно: ср. процесс коллективной дискуссии) реализуемых коммуникативных (или речевых) актов, всегда протекающих в той или иной ситуации общения. Следовательно, в каждом отдельном коммуникативном акте участники реализуют передачу или обмен информацией с учетом всего набора ситуативных факторов.

Вопрос о том, что такое навыки общения, очевидно, следует решать исходя из понимания сущности процесса общения.

*Коммуникативная сторона* процесса общения обеспечивается совокупностью широкого спектра знаний, идей, ощущений о предмете общения (референте), знаний кода общения (языкового, неязыкового — жестового, мимического и др.). В литературе исследуются вопросы соотношения, сопоставления различных языковых и неязыковых кодов в процессе коммуникации отдельных людей, социальных групп, этносов; вопросы соответствия знака и смысла, им передаваемого.

С позиций методики преподавания русского языка в школе именно этой стороне процесса коммуникации уделяется основное внимание, так как сам язык является основным кодом общения во всех его формах.

Знание языка во всех его образовательных аспектах и постоянное совершенствование этого знания является необходимым условием реализации потребности и возможности общаться с другими носителями языка, следовательно, *языковая компетенция* является составной частью *коммуникативной компетенции*.



К навыкам, обеспечивающим реализацию собственно процесса коммуникации, следует относить и языковые (навыки использования языковых единиц в соответствии с языковыми нормами), и речевые навыки (упомянутые выше).

В настоящее время формирование речевых и коммуникативных навыков в рамках образовательной области «Филология» основывается на усвоении детьми довольно широкого круга речеведческих понятий, которые подразделяются специалистами на 5 групп:

1. Речь как использование языка для общения людей (сюда включены понятия о видах речи; о речевой деятельности, ее структуре и видах; о тексте как продукте речевой деятельности; понятие о речевой ситуации как условии, необходимом для речевого общения).

2. Текст как объект лингвистики (признаки текста).

3. Функционально-смысловые типы речи (более привычный термин — функционально-смысловые типы текста).

4. Функциональная стилистика (речь разговорная и книжная; стили речи; изобразительно-смысловые средства языка и речи).

5. Культура речи (речь правильная и речь хорошая; языковые и речевые нормы; качества речи; речевой этикет) [1, с. 115—116]. В системе межпредметных связей дети должны познакомиться с речеведческой терминологией и на этой основе научиться анализировать образцы текстов разных типов и жанров, а также строить и совершенствовать собственные тексты с учетом изучаемой теории.

В целом, если сопоставить эту сторону общения с требованиями к итоговому уровню подготовки выпускников по базовому уровню стандарта образования [3], то к понятию «коммуникативные умения и навыки» с точки зрения адекватности передачи и восприятия информации следует относить умения:

— адекватно понимать информацию устного сообщения;

— определять тему, основную мысль текста, анализировать структуру и языковые особенности текста;

— свободно, точно и правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдая нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.);

— соблюдать в практике речевого общения основные произносительные, лексические, грамматические нормы современного русского литературного языка;

— соблюдать в практике письма основные правила орфографии и пунктуации;

— извлекать информацию из различных источников; свободно пользоваться лингвистическими словарями, справочной литературой, средствами массовой информации, в том числе представленными в электронном виде на различных информационных носителях (компакт-диски учебного назначения, ресурсы интернета).

*Перцептивная сторона* общения включает в себя компоненты межличностных отношений, текущей оценки, ожиданий коммуникантов, т. е. социальные и личностно-психологические факторы. *Умение правильно учитывать статусные характеристики и ролевые позиции партнера в конкретной ситуации* является также одним из коммуникативных, поскольку статус и роль коммуниканта во многом определяют тональность общения, его объем, выбор определенного языкового и / или неязыкового кода. Успешность же общения нередко зависит от соответствия ожиданиям партнеров выбранного кода, способа его использования. Следовательно, можно говорить о необходимости формирования *умения анализировать и учитывать ожидания коммуникантов — свои и собеседника*, диктуемые данной ситуацией общения и характером личных или социальных взаимоотношений.

Регулирование норм социально-речевого поведения осуществляется требованиями речевого этикета — системой национально-специфических устойчивых правил и формул, закрепленных за стереотипными ситуациями общения (Н. И. Формановская). Именно с помощью этикетных единиц (формул обращения, приветствия и т. д.) говорящий устанавливает контакт с собеседником, поддерживает контакт в необходимой в данной ситуации тональности (разговорно-бытовой, официально-деловой, официальной), завершает контакт в соответствии с принятыми нормами поведения. Соблюдение требований этикетно-речевого поведения является одним из обязательных ожиданий коммуниканта в любой ситуации общения.

Следовательно, в этой сфере коммуникативных умений можно выделить следующие: *умение устанавливать контакт с собеседником (знакомым, незнакомым, взрослым, ребенком); умение поддерживать контакт в нужной тональности; умение отбирать языковые средства адекватно условиям ситуации общения; умение соблюдать в процессе общения требования речевого этикета, умение выразить доброжелательное отношение к собеседнику языковыми средствами.*

В рассматриваемых требованиях стандарта образования базового уровня названные умения так подробно не конкретизированы и, очевидно, подразумеваются под следующими формулировками:

— осуществлять выбор и организацию языковых средств в соответствии с темой, целями, сферой и ситуацией общения в собственной речевой практике;

— владеть различными видами монолога (повествование, описание, рассуждение, смешанный вид монолога) и диалога (побуждение к действию, обмен мнениями, установление и регулирование межличностных отношений);

— соблюдать этические нормы речевого общения (нормы речевого этикета) [2].

Наконец, *интерактивная сторона* процесса общения — это те результаты (промежуточные и/или итоговые), которых достигают собеседники в результате коммуникации. Поскольку общение присутствует в самых разных видах человеческой деятельности и может выступать в качестве самостоятельной деятельности (А. А. Леонтьев), постольку его результаты могут быть самыми различными, причем как положительными (организованное взаимодействие в трудовой деятельности, совместная реализация сюжета в игровой деятельности, получение ожидаемого действия, предмета от собеседника, получение необходимой информации, удовлетворение потребности в общении и т. п.), так и отрицательными (неполучение информации, ее недостаточность, отказ собеседника от ожидаемого взаимодействия, разрушение контакта и т. п.).

Организация целенаправленного обучения коммуникации, таким образом, должна предполагать, помимо вышеперечисленного, формирование *умения планировать результат общения, определяя его на основе мотива и коммуникативных целей говорящего (пишущего); умения объективно (адекватно) оценивать полученный результат, соотносить его с запланированными целями; умения находить причины коммуникативных неудач и способы их исправления.*

В анализируемом стандарте образования базового уровня эти умения не озвучены. Требованиями, соотносимыми с перечисленными умениями, являются следующие:

— владение навыками речевого самоконтроля: оценивание своей речи с точки зрения ее правильности, нахождение грамматических и речевых ошибок и недочетов, исправление их, совершенствование и редактирование собственных текстов;

— оценивание устных и письменных высказываний с точки зрения языкового оформления, эффективности достижения поставленных коммуникативных задач [2].

Итак, процесс преподавания предметной области «Филология» с позиций проекта стандарта образования в общеобразовательной школе пред-

полагает формирование у учащихся совокупности языковой, лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенций. Необходимыми составляющими каждой компетенции являются знания, умения и навыки. В научной литературе различаются речевые умения и навыки, трактуемые через понятие речевой деятельности, и коммуникативные умения и навыки, трактуемые через понятие «общение». Очевидно, коммуникативные умения и навыки имеют полиморфный (собственно коммуникативный, перцептивный, интерактивный) характер и базируются на усвоении детьми самого языка, всей совокупности языковых и речеведческих знаний, «языковых» и «речевых» умений и навыков. Понятие «коммуникативные умения и навыки» шире понятий «языковые умения и навыки» и «речевые умения и навыки», поскольку включает в себя и владение невербальными средствами общения, и умения оценивать ситуацию общения, и умения поведенческого плана. Формирование коммуникативных умений, безусловно, нельзя считать прерогативой только данной предметной области, поскольку навыки общения затрагивают процессы становления и развития личности, межличностного, социального, межкультурного взаимодействия.

Мы полагаем, что представленная в проекте стандарта концепция модернизации образовательного процесса по русскому языку отвечает и потребностям учащихся, и потребностям общества в коммуникативно компетентных выпускниках общеобразовательных учебных заведений. В любом случае требования к уровню подготовки выпускника, сформулированные в данном документе, значительно шире, сугубо теоретические языковые знания и правописные умения и навыки, проверяемые в рамках ЕГЭ, что и обуславливает концентрацию усилий педагогов и учащихся только на данном аспекте изучения языка в настоящее время.

### **Литература**

1. Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по русскому языку. Профильный уровень (проект). — 2004 [Электронный ресурс] : Российский общеобразовательный портал Министерства образования и науки РФ: система федеральных образовательных порталов. — <http://www.school.edu.ru>.

2. Обучение русскому языку в школе [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. — М. : Дрофа, 2004.

3. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. — М. : Академия, 2000.

4. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст]. — М. : Смысл, 1997.