

# КОММУНИКАТИВНО-ПИСЬМЕННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ В ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКОМ И ДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ В РОССИЙСКОЙ НАУКЕ И СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**Каинова Мария Михайловна**  
ВШБ МГУ им. М. В. Ломоносова  
masmik@mail.ru

**WRITTEN COMMUNICATION  
AND WRITTEN SPEECH IN RUSSIAN  
SCHOLARLY RESEARCH AND  
EDUCATION SYSTEM: THEORETICAL,  
METHODOLOGICAL AND DIDACTIC  
ASPECTS**

**M. Kainova**

*Summary.* The article considers the concepts of writing, written speech and written communication and the way these competencies are treated in the works of Russian researchers reflecting different perspectives, including the psycholinguistic, competency-based, cognitive-discursive, and business-oriented approaches. The author draws attention to major differences in the way Russian researchers understand the content, structure, role and functions of written competencies, concluding that the absence of a common conceptual framework entails a lack of continuity and consistency in the way these competencies are taught at different levels of education and within different disciplines.

*Keywords:* communication skills; written speech; academic writing; business writing.

*Аннотация.* В статье рассматриваются понятия письма, письменной речи и коммуникативно-письменных компетенций в том, как они трактуются в российской науке в теоретическом и методическом аспекте с позиции психолингвистического, коммуникативно-компетентностного, когнитивно-дискурсивного и профессионально-ориентированного подхода, а также как расхождения в научном видении данного предмета исследования отражаются на специфике формирования коммуникативно-письменных компетенций в российской системе высшего образования.

*Ключевые слова:* коммуникативные навыки; письменная речь; академическое письмо; деловое письмо.

**В** российской науке XX–XXI века вопросу формирования письменной компетенции уделялось немало внимания. Начиная с Л. С. Выготского, который рассматривал психологическую природу этого явления, и вплоть до последних изысканий в области коммуникативных компетенций, письменная речь не раз оказывалась предметом исследований советских и российских ученых. Более того, в первые десятилетия XXI века количество работ, посвященных этой теме, значительно возросло в связи с вступлением России в Болонский процесс и с принятием новых ФГОС ВО в 2010 году. Однако, несмотря на обилие исследований, посвященных этой теме, и ее относительную проработанность, трудно не отметить тот факт, что эти исследования, представляя интересы разных профессиональных сообществ, недостаточно согласованы между собой, и различаются как в теоретическом осмыслении предмета исследования, так и в постановке дидактической проблематики, связанной с преподаванием письменной речи на разных уровнях образования. Не будучи выделена в самостоя-

тельный объект исследования, не имея статуса научной дисциплины, письменная речь не может рассматриваться как единое комплексное явление, что отражается также и на формировании этой компетенции в школе и в вузе. Такая ситуация сказывается на результатах, а именно, на недостаточном уровне владения этой компетенцией выпускниками школ и вузов, что, в свою очередь, отмечается в значительном числе исследований.

Анализируя работу ученых в области формирования письменной компетенции, можно выделить два основных направления. К первому относятся психологи и методисты, уделяющие внимание формированию письменных умений и навыков в рамках родного языка. При этом следует отметить, что они, в свою очередь, тоже разбиваются на несколько отдельных групп. Так, проблематика исследований в области освоения письменной речи школьниками младшего возраста отличается от работ по содержанию и методике преподавания в старшей школе, которая, в свою очередь, имеет мало общего с ди-

дактическими аспектами обучения бакалавров и магистров профессиональному языку письменного общения в вузах. Ко второй группе можно причислить исследования специалистов в области преподавания иностранного языка, в том числе и русского как иностранного. Научные и методические работы в этой области также различаются в зависимости от возрастных групп обучаемых. Отдельную группу представляют собой исследования в сфере преподавания иноязычного письма как средства делового общения, преимущественно в рамках профессионального образования.

Первая группа исследований уделяет внимание психологическим, нейролингвистическим и психолингвистическим особенностям формирования письменной речи и связана с именами таких советских и российских ученых как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Л.С. Цветкова и других. Большая часть подобных исследований посвящена формированию письменной речи на родном языке в дошкольном и раннем школьном возрасте. Дети более позднего возраста и взрослые оказываются в фокусе внимания этих ученых, исключительно, в случаях каких-либо нарушений письменной речи. Подобные исследования рассматривают письменную речь как с теоретической точки зрения относительно процесса ее формирования и присущих ей психофизиологических характеристик, так и в дидактическом аспекте.

С точки зрения дефиниции письменной речи и ее взаимодействия с устной речью существуют разные подходы. Л.С. Цветкова отмечает, что еще в XIX и первой половине XX века многие ученые рассматривали письмо как оптико-моторный, двигательный или сенсорный акт, не связанный с устной речью. В противовес этому, большинство современных авторов придерживается мнения, что письмо связано «не только с движением и восприятием, но и с устной речью» [23, с. 135]. Однако понимание этой связи также не однозначно. До сих пор можно встретить дефиниции, которые характеризуют письмо лишь как фиксацию устной речи, подчеркивая ее служебную и вторичную роль, как в процессе формирования навыка, так и в ее коммуникативных функциях. Так, в словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой письмо определяется как «дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков, позволяющих фиксировать речь для передачи ее на расстояние, для сохранения ее произведений во времени» [2].

Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и другие придерживаются иной точки зрения. Признавая тот трудно оспоримый факт, что устный навык развивается раньше письменного, они, тем не менее, указывают

на принципиальные отличия в процессе его формирования. По утверждению Л.С. Выготского письменная речь не есть «простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма» [6, с. 236], и если на начальных этапах обучения письму происходит опора на устную речь, то со временем письменная речь становится самостоятельным явлением. «Письменная речь состоит из системы знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи, которые, в свою очередь, являются знаками для реальных предметов и отношений. Постепенно промежуточная связь, именно устная речь, может отмирать, и письменная речь превращается в систему знаков, непосредственно символизирующих обозначаемые предметы и отношения между ними» [7, с. 208]. При этом отличия этих двух видов речи не поверхностное, согласно Цветковой, «процессы письма и устной речи различаются по многим параметрам — по происхождению, по способу формирования и протекания, по психологическому содержанию и по функциям» [23, с. 135]. Таким образом, вслед за Л.С. Выготским на сегодняшний день среди большинства ученых преобладает взгляд на письменную речь, как на самостоятельное явление, как на «сложную по структуре и функциональной организации психическую деятельность, включающую в себя целый ряд последовательных операций, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную систему» [9, с. 34]

Особый интерес здесь представляет понимание уникальной роли письменной речи в развитии личности. Будучи осознанным и произвольным процессом, связанным с большой долей самоконтроля и мотивированности, требующим высокого уровня абстракции и достаточного знания языка для использования полных развернутых высказываний, письменная речь не только предполагает достаточный уровень развития, но и способствует дальнейшему многостороннему росту личности [23, с. 138]. Помимо этого, такие авторы, как А.Р. Лурия и Д.Б. Эльконин говорят об особой связи письменной речи с процессом мышления. А.Р. Лурия характеризует письменную речь как «мощное орудие уточнения и отработки мыслительного процесса», указывая на то, что благодаря своей продуманности она «используется не только для того, чтобы передать уже готовое сообщение, но и для того, чтобы отработать, уточнить собственную мысль». Именно поэтому, согласно А.Р. Лурии, «письменная речь как работа над способом и формой высказывания имеет огромное значение и для формирования мышления» [14, с. 194]. Опираясь на очень близкое по характеру убеждение С.Л. Рубинштейна, что речь включается в самый процесс мышления, и что, формулируя свою речевую форму, мышление само формулируется [19], Д.Б. Эльконин идет дальше, утверждая, что «письменная речь теснее, чем устная, связана с логиче-

ской мыслью и в своем развитии не может не опираться на мышление и внутреннюю речь» [27, с. 100].

Связь письма с внутренней речью является еще одним важным аспектом в понимании особой роли и функций письменной компетенции. С точки зрения Б.Г. Ананьева внутренняя речь зависит от речевой модальности, то есть от того конкретного вида речевой деятельности — говорения, письма, чтения и слушания, — которую человек продуцирует в данный момент. Б.Г. Ананьев также высказывал убеждение, что письмо и чтение особым образом влияют на развитие внутренней речи [1]. Учитывая, что большинство советских и российских авторов сходятся в понимании важности внутренней речи как инструмента мышления (П.Я. Гальперин, А.Н. Соколов), способ организации сложной интеллектуальной деятельности (П.Я. Гальперин) и формирования нашего сознания (А.Р. Лурия), можно сделать вывод, что письменная компетенция, которая играет столь заметную роль в формировании внутренней речи, приобретает особое значение.

К вопросу о том, какое место уделяется преподаванию письменной речи на уроках русского языка в младших классах, большинство исследователей данного предмета соглашаются на том, что письменная речь не только чрезмерно уступает по объему устной, но также и содержание и методы обучения не соответствуют современному пониманию сути письменной речи и ее роли в жизни общества. Л.С. Цветкова отмечает, что «несмотря на сложность письма, еще совсем недавно в практике школьного обучения письмо занимало слишком малое место» [23, с. 140]. Ссылаясь на Л.С. Выготского, она обращает внимание на то, что «ребенка учат выводить буквы и складывать слова, но не обучают его письменной речи», указывая, что это положение вещей не сильно изменилось за десятилетия. Многие более поздние исследователи отмечают ту же тенденцию, указывая на необходимость «приступать к обучению письменной речи ... не с выработки умения осуществлять отдельные ее операции, изолированные от целостной структуры, а с формирования письменной речи как действия построения целостного текста» [15]. В исследовании 2014 года Г.А. Цукерман и О.Л. Обухова также обращают внимание на то, что «в школе ребенка учат техническим навыкам письма и чтения, но не учат письменной речи, как средству коммуникации», формируя тем самым вместо «функциональной грамотности» грамотность «формальную», не позволяющую переносить навык «за пределы узкой ситуации, в которой он был сформирован» [24]. Эта же проблема затрагивается в работе Н.В. Николенковой, посвященной sms-переписке школьников. Н.В. Николенкова отмечает, что у учащихся не сформированы навыки письменного общения, которые бы позволили им перенести полученные в школе знания на новую почву. Проанализировав сообщения

школьников разных возрастных групп и разной успеваемости, автор приходит к выводу, что знания теории оказывается недостаточно, а «сочинение «по шаблону» приводит к отсутствию навыка индивидуальной формы выражения мысли», и что «определенная доля вины в такой неспособности подростков к письменной коммуникации на родном языке лежит на специфике преподавания русского языка» [17].

В том, что касается исследований в области обучения письменной речи в старшей школе, их крайне мало. Отсутствуют исследования психолингвистического характера, за исключением тех, что затрагивают вопросы коррекционной педагогики, или проблемы обучения письменной речи в национальных школах. То небольшое количество исследовательских работ, которые посвящены преподаванию письменной речи в старших и профильных классах общеобразовательных школ, где русский язык является родным языком учащихся, носит, в основном, более узкий методический характер и связано в большей степени с литературно-жанровыми аспектами написания эссе, с подготовкой к ЕГЭ, либо со стилистикой официально-деловой речи в целом, без особого акцента на письменной компетенции.

Вторая категория исследований в области формирования письменной компетенции связана с преподаванием иностранных языков, включая и обучение русскому как иностранному. В отечественной науке вопросом обучения иноязычному письму и письменной речи занимались М.К. Алтухова, И.Л. Бим, Н.И. Гез, Е.В. Житкова, Е.В. Мусницкая, С.Ю. Николаева, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, С.Ф. Шатилов, Э.П. Шубин и др. Следует отметить, что количество научных работ в этой области значительно возросло за последние десятилетия и, безусловно, превышает объем исследований в сфере письменной речи в рамках родного языка. Кроме того, наблюдается большее разнообразие научных подходов в изучении данной темы.

С точки зрения взаимодействия устной и письменной речи в изучении иностранного языка исследователи обращают внимание на большую автономность письменной речи, так как «человек может достичь любой степени владения письменным иностранным языком, практически не владея устной формой общения на этом языке» [25, с. 127], что для родного языка является аномалией. Помимо этого, во многих работах подчеркивается значительная роль письменной речи в психолингвистическом аспекте. Во-первых, многие авторы обращают внимание на связь письма с внутренней речью, в данном случае иноязычного характера. Так, согласно Н.И. Жинкину, исходным пунктом запуска письменной речи является звуковой образ слова, который «программируется» во внутренней речи [10]. Опираясь на исследования

Н.И. Жинкина и А.Н. Соколова, Л.Л. Яковлева отмечает, что «в процессе письма активизируются и закрепляются внутренние связи всех анализаторных систем», из чего можно сделать вывод, что письмо «играет роль связующего звена и создает предпосылки для формирования полноценной внутренней речи» [28]. Также в рамках психолингвистического подхода И.Г. Сорокина и Т.К. Цветкова обращают внимание на роль письменной речи в процессе перекодирования содержания высказывания с родного на иностранный язык. Указывая на то, что «регулярная тренировка в письме оптимизирует усвоение правил перекодирования и ускоряет интериоризацию речевых образцов иностранного языка», они приходят к тому же выводу, — что письмо «представляет собой по сути процесс превращения внешней речи во внутреннюю» [20, с.102].

Значительное количество исследований в последние десятилетия рассматривают письменную речь с точки зрения коммуникативно-компетентного подхода, трактуя ее, в первую очередь как одну из важных составляющих коммуникативной компетенции в целом. Согласно Д.И. Изаренкову, под коммуникативной компетенцией понимается «способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности» [11, с.55]. Специфика письменной коммуникации заключается в том, что общение происходит за счет фиксации речи при помощи системы графических знаков, где адресант записывает свою речь для передачи одному или нескольким адресатам в виде текста для последующего прочтения. Один из наиболее часто затрагиваемых вопросов в подобных исследованиях связан с многокомпонентностью коммуникативной компетенции, характеристике, которая, безусловно, присуща также и письменной коммуникации. Так, Л.В. Фарисенкова отмечает, что в исследованиях последних десятилетий на первый план «все активнее выдвигается задача анализа и системного описания коммуникативной компетенции в целом как сложной и динамической структуры», и что все «больше внимания ученые начинают уделять связям и зависимостям между структурными компонентами коммуникативной компетенции, на основании чего только и возможно изучение ее как целостной системы» [22]. Следует, однако, отметить, что авторы расходятся в перечне тех компонентов или частных компетенций, которые входят в состав коммуникативной компетенции. В частности, Д.И. Изаренков выделяет три базисные составляющие — языковую, предметную и прагматическую [11], а Е.Н. Соловова — языковую, речевую и социокультурную компетенции [20]. Н.И. Гез указывает на лингвистическую, метакоммуникативную, вербально-коммуникативную и вербальнокогнитивную

[8], О.В. Кудряшова говорит о наличии лингвистической, дискурсивной, прагматической, стратегической и социокультурной составляющей [13]. Л.В. Каплич еще расширяет этот список, включая предметный и социолингвистический компонент [12], А.Н. Щукин предлагает добавить профессиональную компетенцию [26]. И.А. Бим отмечает компенсаторную и учебно-познавательную составляющую [4]. Р.П. Мильруд и И.Р. Максимова выделяют языковую, речевую, стратегическую, социокультурную, дискурсивную, социальную, прагматическую, интеллектуальную, личностную компетенции, к которым они добавляют коммуникативную установку [16]. Л.С. Воронова и А.Ю. Маевская говорят о необходимости сократить перечень базовых компонентов, чтобы добиться большего соответствия сформулированному Советом Европы в Страсбурге определению коммуникативной компетенции как совокупности лингвистической, социолингвистической, стратегической, социальной, социокультурной и дискурсивной составляющих [5]. Очевидным остается факт, что вопрос классификации компонентов коммуникативно-письменной компетенции требует дальнейшего исследования и доработки.

В последнее время появилось достаточно много работ, рассматривающих письменную речь в когнитивно-дискурсивном или когнитивно-коммуникативном аспекте. Так, Н.Л. Никульшина и Т.В. Мордовина, рассуждая о специфике обучения научной письменной речи [18], говорят о смене лингвистической парадигмы знания с коммуникативной на когнитивно-дискурсивную, отмечая, что последняя представляет собой интеграцию двух ведущих парадигм — когнитивной и коммуникативной. Ссылаясь на А.А. Кибрик, они утверждают, что в рамках когнитивной парадигмы языковые формы видятся как отражение «когнитивных структур, т.е. структур человеческого сознания, мышления, познания». Под дискурсивной парадигмой они подразумевают изучение языка в процессах порождения и восприятия речи, что, в свою очередь отражается на исследованиях в области письменной речи. Согласно Н.Л. Никульшиной и Т.В. Мордовиной дискурсивный компонент дискурсивно-когнитивного подхода предполагает «организацию обучения на основе моделирования научной речи как дискурсивной деятельности ученого-автора и ученого-интерпретатора, целью которой является порождение и восприятие целостных речевых научных произведений, отражающих специфический способ речевого поведения представителей научного сообщества со свойственными им целями и мотивами, нормами и стереотипами, ценностями и идеологией», а также «формирование дискурсивной компетенции обучающихся в единстве ее составляющих — стратегической, тактической, текстовой, жанровой и риторической компетенций» [18]. В свою очередь, когнитивный компонент подразумевает направленность обучения на «осознание молодыми учеными закономер-

ностей научно-познавательной деятельности и отвлеченно-обобщенного типа мышления, активизируемого в ней, как базовых экстралингвистических факторов смыслопостроения научного текста; осмысление научной речи как интегральной части, инструмента и продукта познавательной деятельности ученого; формирование метакогнитивных знаний о различных формах ментальной репрезентации научного знания (когнитивных структурах) и их взаимодействия со средствами вербализации; дальнейшее развитие когнитивных стратегий обучающихся в целях оптимизации процессов получения, хранения, переработки и пользования информацией» [18]. В близком ключе трактуют вопрос письменной речи работы посвященные формированию дискурсивной компетенции (Р.А. Черемисинова, И.И. Ждан, Н.П. Головина), навыкам академического письма (И.Б. Короткина, Э.Н. Меркулова, Н.В. Смирнова, М.В. Золотова, Е.В. Ганюшкина, А.О. Савицкая, А.В. Захарова, Э.С. Чуйкова), аргументированной письменной речи (А.А. Полетаев, Н.И. Мирошниченко), центрам письма (Е.М. Базанова, И.Б. Короткина).

Наконец, значительный объем исследований связан с письменной речью в профессиональном контексте, в первую очередь, в формате деловой письменной коммуникации. Этот аспект письменной речи рассматривается в статьях М.В. Колтуновой, Н.В. Кузминой, Г.Ф. Устиной, Н.Л. Варшамовой и Е.В. Яшиной, Т.П. Поповой, в диссертационных исследованиях В.В. Матюшенко, Н.Е. Березиной, И.В. Подорожко. Большинство работ, посвященных данной тематике, отличается практической направленностью, отражая опыт, накопленный преподавателями делового английского и русского письменного языка. Авторы исследований отмечают высокую востребованность коммуникативно-письменных компетенций для деловых целей, одновременно с этим подчеркивая недостаточную сформированность этих компетенций у выпускников вузов по оценкам работодателей. Многие авторы связывают этот недостаток в профессиональной подготовке с отсутствием преемственности между школьными и вузовскими программами, как в целеполагании, так и в программно-методическом обеспечении. Особо отмечается, что как в школе, так и в вузе письменная речь традиционно рассматривается как средство обучения, а не как цель. Они также указывают на неразработанность вузовских программ, недостаток теоретико-методической базы, на тот факт, что в учебных планах вузов под эти компетенции отводится слишком мало времени. В исследованиях этого спектра также затрагивается теоретическая проблематика делового письма как предмета изучения, предлагаются различные дефиниции сущности и структуры деловой письменной коммуникации, разрабатываются классификации видов деловой коммуникации, формулируются ее основные характеристики. Преимущественно, целью подобных статей является описание дидактических про-

грамм, моделей, методик и технологий, разработанных авторами в процессе образовательной деятельности для решения задачи формирования деловых коммуникативно-письменных навыков.

Таким образом, на основе всего сказанного можно сделать вывод, что в исследованиях сущности, содержания и структуры коммуникативно-письменных компетенций, а также подходов к обучению этим компетенциям на разных этапах образования существует много расхождений и противоречий. Основной разрыв в парадигмах наблюдается в подходах к обучению письму и письменной речи в дошкольном и раннешкольном возрасте, с одной стороны, и к преподаванию коммуникативно-письменных компетенций в вузе, с другой. Несмотря на то, что, по сути, исследуется один вид деятельности, расхождения начинаются уже с терминологии. Применительно к раннему возрасту используются термины *письмо* (чаще понимаемое, как механическое умение графически фиксировать речь) и *письменная речь* (умение формулировать мысли в письменном виде), относительно того же вида деятельности на уровне вуза употребляется термин *коммуникативно-письменные компетенции*. Это различие отражает более глубокие расхождения в понимании сути явления, его роли и функций. Письменная речь рассматривается, преимущественно, в ее когнитивном аспекте, в ее связи с внутренней речью, в той роли, которую она играет в мыслительном процессе, развитию которого она, во многом, способствует. Однако, в подобных исследованиях крайне редко затрагиваются коммуникативные и дискурсивные аспекты письменного высказывания. Наоборот, в научных статьях, посвященных обучению коммуникативно-письменным компетенциям, преобладает интерес к коммуникативным целям и коммуникативно-компетентной структуре письменной речи, к письму как дискурсу, к специфике профессионального письма. При этом до сих пор крайне редко встречаются работы, уделяющие внимание когнитивному подходу в формировании коммуникативно-письменных компетенций на уровне высшего образования, недооценивается связь письменной речи с аналитическим и критическим мышлением, с умением логически мыслить, которое столь же актуально в академической среде вуза и в профессиональной деятельности, как и на раннем этапе развития ребенка. Эти расхождения в научных подходах имеют последствия дидактического характера, выражаясь в отсутствии преемственности программ, методик и технологий в преподавании письменным навыкам между школой и вузом, а также в их недоработанности.

Второй конфликт в подходах связан с различием в исследовании и преподавании письменных компетенций в родной и иноязычной речи. Как уже было отмечено, преподаванию коммуникативно-письменных

компетенций в иноязычной речи посвящено значительно больше исследований, эта сфера лучше разработана с точки зрения научно-методических подходов, под нее создается больше программ и выделяется больше часов в учебных планах вузов. Такое положение создает большой перекосяк во всей парадигме коммуникативно-письменных компетенций, связанный с тем, что во многих вузах формирование этих компетенций реализуется преимущественно, в рамках курсов иностранного языка и мало коррелирует с тем, как эти же компетенции формируются в рамках дисциплин «Русский язык и культура речи» или «Деловое письмо» на русском языке. При этом не учитывается то, что базовые компоненты письменной компетенции, такие как дискурсивная, организационная, когнитивная и профессиональная составляющая, являются общими для разных языков. В результате, преподаватели иностранного языка часто сталкиваются с тем, что вместо того, чтобы обучать студентов лишь специфике иноязычной письменной речи и социокультурной компетенции, они вынуждены уделять внимание базовым письменным компетенциям. Более того, отсутствие единой теоретико-методической базы и междисциплинарных связей отражается и на том, что критерии оценки в рамках иноязычных курсов письма, курсов русского языка и по итогам написания рефератов, курсовых и дипломных работ, сильно разнятся, что, в свою очередь, понижает мотивированность студентов совершенствовать коммуникативно-письменные компетенции.

Наконец, третье противоречие связано с формированием именно профессиональной коммуникатив-

но-письменной компетенции. Как уже отмечалось, на сегодняшний день практически общепризнанным фактом является многокомпонентная природа коммуникативно-письменных компетенций. Профессиональная коммуникативно-письменная компетенция относится к более продвинутому, сложному уровню, освоение которого предполагает, что студент уже овладел лингвистической, дискурсивной, когнитивной и, частично, социокультурной компетенциями. На деле это часто бывает не так. Студенты учатся составлять деловые письма, аналитические записки и отчеты, все еще плохо разбираясь в таких понятиях как жанр, регистр, структура, доказательная база и т.д. Введение курса «Академическое письмо» во многих вузах отчасти решает эту проблему, однако даже если этот курс включен в учебный план, между ним и дисциплиной «Деловое письмо» все же нередко наблюдается мало преемственности. Стоит предположить, что поэтапное формирование всего комплекса коммуникативно-письменных компетенций, разбитое на несколько курсов, выстроенных в рамках единой программы, могло бы способствовать достижению более высокого образовательного результата в этой сфере.

В заключение, изучение литературы, посвященной теме обучения письму, письменной речи и коммуникативно-письменным компетенциям на разных этапах образования, позволяет прийти к вводу о целесообразности выработки единой научной концепции с единой терминологией и научным аппаратом, которая легла бы в основу комплексной дидактической системы формирования коммуникативно-письменных компетенций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. К теории внутренней речи в психологии // Ученые записки Лен. пед. ин-та им. А. И. Герцена. — 1946. — № 53.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М: Едиториал УРСС, 2004.
3. Базанова Е. М., Короткина И. Б. Российский консорциум центров письма // Высшее образование в России. — 2017. — № 4.
4. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы // Иностр. языки в школе. — 2002. — № 2.
5. Воронова, Л.С., Маевская, А. Ю. Ключевые компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетентности. // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. — 2015. — № 1.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3 Проблемы развития Психики / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.
8. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки школы. — 1985. — № 2.
9. Горбунова Е. Н. Междисциплинарный подход в изучении феноменологии письменной речи в современном социуме // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2015. — № 4.
10. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
11. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. — 1990. — № 4.
12. Каплич, Л. В. Начало обучения продуктивной письменной речи в лингвистическом вузе: автореф. дис. канд. пед. наук. М. 1996.
13. Кудряшова О. В. Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи // Вестник ЮУрГУ: Лингвистика. — 2007. — № 15.
14. Лурия А. Р. Язык и сознание. М: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
15. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. Кишинев: Штиница, 1983.
16. Мильруд Р.П., Максимова И. Р. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке // Язык и культура. — 2017. — № 38.

17. Николенкова Н. В. Письменная коммуникация современных школьников как отражение уроков русского языка в средней школе // ЛИНГВИСТИКА И ШКОЛА — III / Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2007.
18. Никульшина Н.Л., Мордовина Т. В. Аспекты обучения иноязычной научной письменной речи в высшей школе: монография для методистов, лингвистов, преподавателей вузов, аспирантов. Тамбов: ТГТУ, 2014.
19. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М., 1935.
20. Соловова Е.Н. ELT NEWS @ VIEWS // The Russian magazine for English language teachers / International Book Distribution. — 2003. — № 2.
21. Сорокина И.Г., Цветкова Т. К. Обучение письму как компонент подготовки по иностранному языку// Вопросы филологии. — 2010. — № 1.
22. Фарисенкова Л.В. «Теоретические основы выделения и лингвометодическая интерпретация уровней коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык»: Дис. док. пед. наук. М, 2001.
23. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: «Юристъ», 1997.
24. Цукерман Г.А., Обухова О. Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно историческая психология. — 2014. — № 1.
25. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М.: Просвещение, 1972.
26. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.
27. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М., 1998.
28. Яковлева Л. Л. Психологические особенности овладения письменной речью на иностранном языке// Труды пск. политех. инст-та. — 2008. — № 12 (1).

© Каинова Мария Михайловна ( masmik@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МГУ им. М.В. Ломоносова