

И.Е. Ким, доцент кафедры русского языка Института филологии и языковой коммуникации СФУ, сотрудник проекта «Современные диагностические процедуры» и направления «Исследование вклада предметной области «Словесность» в возрастную динамику» в гимназии «Универс»

Коммуникативная компетенция и обучение русскому языку

Русский язык как образовательный предмет в средней школе имеет тройной статус и в связи с этим содержит в себе глубокое противоречие.

С одной стороны, это школьный аналог научного предмета «современный русский литературный язык», изучаемого лингвистами. С другой стороны, это обучение нормам русского литературного языка, функционирующего в российском обществе и являющегося главной формой существования русского языка. Знание нормы литературного языка является частью русской речевой и духовной культуры. С третьей стороны, это обучение самому русскому литературному языку, тем его аспектам, которые не могут быть изучены самостоятельно большинством носителей русского языка.

Противоречие заключается в том, что эти три задачи предмета «русский язык» требуют разных образовательных методов и в существующих образовательных системах плохо совместимы друг с другом. Если учесть к тому же влияние государственной идеологии на принципы обучения русскому языку, то получается картина, известная по басне И.А. Крылова «Лебедь, рак и щука»: лебедь освоения живого литературного языка рвется в облака, поскольку обучение речи предполагает творческий, то есть непредсказуемый подход; рак нормативного изучения пятится назад, к зафиксированной много лет назад норме; а щука лингвистического изучения языка тянет в мутную воду лингвистической теории.

Соотношение трех задач предмета по-разному смотрится в «объектно-предметном» и компетентностном подходах. В первом подходе ключевым понятием выступает понятие умения, второй подход делает акцент на компетентности (компетенции). Различие этих понятий неочевидно. Поэтому попробуем посмотреть на соотношение умений (навыков) и компетентностей и, учитывая обнаруженные различия, рассмотреть выделенные нами задачи предмета «русский язык».

Умения и компетентности в отношении к образованию

Собственно, понятие умений связано с предметным построением образования, которое базируется на идеях Нового времени с доминированием субъектно-объектной модели взаимодействия человека и

мира. Внешний мир в такой модели мира представляется как объектный, то есть внешний по отношению к человеку и не способный на ответное воздействие, а способный только на реагирование на воздействие субъекта. Предмет есть в этом случае объект, к которому можно приложить определенного типа инструментальное действие, то есть воздействие, опосредованное другим предметом. Реакция объекта на воздействие, опосредованное инструментом, позволяет воспринимать объект в его определенной инструментальной ипостаси и построить его модель, воспроизвести его существенные свойства.

Каждый учебный предмет, таким образом, есть область объектного мира, поддающаяся определенному рода инструментальным воздействиям. Это означает, что главное в предметной модели образования – **умение**, способность к воздействиям заданного типа на объект.

Научение в представленной модели рассматривается вне зависимости от внешних обстоятельств, с учетом только особенностей инструмента. Полноценно сформированное умение составляют представление об объекте, владение приемами инструментального воздействия с целью получения видимой реакции и рефлексия отношений субъекта, объекта и инструмента.

Одно из базовых понятий в этом подходе – понятие воспроизводимости результата, то есть получения при одинаковом воздействии с помощью инструмента одинаковой реакции объекта. Чтобы воспроизвести инструментальное воздействие, оно должно быть представлено как последовательность операций – процедура.

Это означает, что принципиальны для организации обучения в этой модели понятия инструментальности, процедурности и предметно-инструментальной рефлексии.

Компетентностный подход базируется на представлении о субъектно-субъектных взаимодействиях в мире. С этой точки зрения отношения человека и мира есть не воздействие на лишенную воли и сознания природу, а взаимодействие с социумом и окружающей средой. Агрессивная предметность уступает место адаптивности, умению войти в среду и действовать в ней сообразно условиям существования. Компетентность есть способность не предметная, а социальная. Наиболее значимо здесь понятие ситуации, то есть комплексного фрагмента мира в его связях и взаимодействиях. Естественнонаучному представлению об объекте, внешнему по отношению к субъекту, и предмете, включенном в предметно-инструментальное действие, приходит на смену представление о целостной ситуации, в которой много участников и которая многоаспектна по своей сути.

Образование в этом подходе представляет собой не овладение фиксированным набором умений, а освоение универсальных способностей действовать в соответствии с поставленной целью в сложных и разнообразных условиях существования.

Умения в отношении к компетентностям приобретают подчиненную функцию. Компетентность можно понимать как конфигурацию умений,

применимую к данной социальной области. При этом компетентности допускают существование лакун, то есть отсутствие конкретного умения при наличии компенсирующих умений и правильного конфигурирования имеющихся умений в конкретной социальной ситуации. В этом смысле образование представляет собой обучение стратегиям поведения применительно к определенным типам ситуаций. С другой стороны, компетентности предполагают способность образованного человека действовать в нестандартной, в принципиально новой для него социальной ситуации определенного типа.

Компетентности в отношении к языку

Применительно к русскому языку можно говорить о трех основных компетенциях:

- коммуникативная компетенция – владение языком в условиях речевого общения. Эта компетенция «пользовательская», предполагающая способности понимать и производить тексты и речь в разной фактуре: устной, письменной, печатной, электронной, в разных сферах: бытовой, деловой, профессиональной, научной, религиозно-атеистической, литературно-художественной (эстетической), политической, по отношению к носителям разных вариантов русского языка: литературного языка, просторечия, диалекта, профессионального и социального жаргона;

- филологическая и лингвистическая компетенция – способность выполнять социальную функцию филолога, то есть посредника в коммуникации на русском языке в самом широком спектре социокультурных условий;

- лингвокультурная компетенция – способность к воспроизводству и развитию русского менталитета, русского стиля речевого поведения и русской культуры путем речевой деятельности. Лингвокультурная компетенция включает в себя **культурно-речевую** компетенцию, то есть умения говорить, писать и в других видах производить речевые произведения в соответствии с принятыми в обществе нормами и сообразно условиям общения.

Эти компетенции описаны и применены, хотя и в несколько ином понимании, в федеральном компоненте государственного стандарта по русскому языку для основной школы:

- 1) «коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах (V-VII, VIII-IX классы)».

- 2) «языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции – освоение знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; общих сведений о лингвистике как науке и ученых-русистах; овладение основными нормами русского литературного языка, обогащение словарного запаса и грамматического

строю речи учащихся; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов; умение пользоваться различными лингвистическими словарями».

3) «культуроведческая компетенция – 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 рамках этих компетенций определен широкий круг коммуникативных и предметных умений:

«• различать разговорную речь, научный, публицистический, официально-деловой стили, язык художественной литературы;

- определять тему, основную мысль текста, функционально-смысловой тип и стиль речи; анализировать структуру и языковые особенности текста;
- опознавать языковые единицы, проводить различные виды их анализа;
- объяснять с помощью словаря значение слов с национально-культурным компонентом;

аудирование и чтение

- адекватно понимать информацию устного и письменного сообщения (цель, тему основную и дополнительную, явную и скрытую информацию);
- читать тексты разных стилей и жанров; владеть разными видами чтения (изучающим, ознакомительным, просмотровым);
- извлекать информацию из различных источников, включая средства массовой информации; свободно пользоваться лингвистическими словарями, справочной литературой;

говорение и письмо

- воспроизводить текст с заданной степенью свернутости (план, пересказ, изложение, конспект);
- создавать тексты различных стилей и жанров (отзыв, аннотацию, реферат, выступление, письмо, расписку, заявление);
- осуществлять выбор и организацию языковых средств в соответствии с темой, целями, сферой и ситуацией общения;
- владеть различными видами монолога (повествование, описание, рассуждение) и диалога (побуждение к действию, обмен мнениями, установление и регулирование межличностных отношений);
- свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.); адекватно выражать свое отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, услышанному, увиденному;
- соблюдать в практике речевого общения основные произносительные, лексические, грамматические нормы современного русского литературного языка;
- соблюдать в практике письма основные правила орфографии и пунктуации;
- соблюдать нормы русского речевого этикета; уместно использовать

паралингвистические (внеязыковые) средства общения;

- осуществлять речевой самоконтроль; оценивать свою речь с точки зрения её правильности, находить грамматические и речевые ошибки, недочеты, исправлять их; совершенствовать и редактировать собственные тексты».

По значимости компетентности распределяются в следующем порядке. Наиболее значима коммуникативная компетенция, так как она предполагает способность к речевой коммуникации, то есть основному типу межчеловеческих взаимодействий. На второе место можно поставить филологическую и лингвистическую компетенцию, которая позволяет образованному человеку решать специальные задачи речевой коммуникации и выполнять широкий круг социальных ролей, в том числе профессиональных статусов редактора, корректора, издателя, специалиста PR, ученого и преподавателя-лингвиста. И наконец, только на третьем месте стоит лингвокультурная компетенция, которая обеспечивает адаптацию образованного человека в культурной среде и воспроизводство/развитие русского менталитета и русского типа речевого поведения.

Модели обучения русскому языку в их отношении к компетентностному подходу

Можно говорить о двух современных подходах к обучению русскому языку.

Первый подход, назовем его традиционным, поскольку он существует с середины 20 века, является компромиссным. При широком и довольно детальном изучении языковой системы он исходит из представления о приоритете изучения языковой нормы (ее в известных пределах можно соотносить с коммуникативной и лингвокультурной компетенциями). Это неизбежно затемняет цели образования для обучающего и обучаемого, а также искажает логику построения образовательного курса.

С точки зрения предметной идеологии образования этот подход является маргинальным, поскольку искажает представление о системной организации языка как внешнего по отношению к человеку объекта. Система языка в этой модели изучается чрезвычайно полно (объем сведений сопоставим с вузовским), однако в силу доминирования нормативного аспекта ее изучение производится на низкой теоретической базе.

Обратим внимание на три существенных отрицательных момента в изучении системы языка в этой модели. Первый момент – почти полное исключение языкового значения. Языковые единицы представляют собой знаки, то есть реалии, имеющие материальную сторону (написание или произношение) и смысл, понятийное содержание. В традиционном обучении русскому языку информация о языковом значении содержится только в разделе лексикологии. В остальных случаях значение единиц языка рассматривается только там, где это существенно для правописания. Так, при изучении приставок подробно изучается только значение приставок *пре-* и *при-*, поскольку это важно для их различения при письме в безударной

позиции.

Второй момент – отсутствие определений для основных понятий. Так, при изучении частей речи не дается определение части речи, что лишает учащегося возможности самостоятельно оценивать, является ли частью речи очерченный определенным кругом свойств класс слов. При изучении морфемики не дается понятие морфемы.

Третий момент – разрыв практики обучения с речевой практикой самого учащегося, выраженный в том, что круг языкового материала, который вводится при изучении языка, ограничен только нормативными языковыми употреблениями, при этом еще и очень небольшим их кругом. Такой способ обучения полезен только при изучении иностранного языка, и то на первых порах, когда обучаемый не готов к многообразию и идиоматике фактов иностранного языка.

В соответствии с определенным нами кругом компетентностей этот подход решает задачу освоения всех трех компетенентностей, коммуникативной, лингвистической и лингвокультурной. Однако, как это присуще компромиссным подходам, эти задачи решаются не в полной мере. Коммуникативная компетенция формируется только по отношению к письменной коммуникации, причем только в аспекте производства письма и преимущественно в нормативном подходе. Причиной этому перекосу в сторону нормы послужила тоталитарная идеология социализма, видящая главной задачей образования формирование единообразия социального, в том числе и речевого поведения. Лингвистическая компетенция формируется не в полной мере в связи с тем, что при овладении огромным количеством частных умений учащийся не овладевает принципами анализа, так как ему не сообщаются основные свойства языковых единиц. В лингвокультурной компетенции актуализируется не креативный, а воспроизводственный момент, стабилизирующий личность и этнос, но тормозящий их развитие.

Второй подход (программа М.В. Панова и С.Г. Ильинской (см., например, [Русский язык, 2008]) и система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, разработка курса русского языка – В.В. Репкин, например, [Букварь, 2004]) сформировался в противовес традиционному подходу и в нем интерес смещен к теоретическому взгляду на русский язык как объект изучения и исследования. Таким образом, в этом подходе реализован как общий принцип предметный взгляд на язык как знаковую систему.

Недостатком этого подхода является, прежде всего, разрыв с социально-речевой практикой учащегося. Язык представляется в этой модели как научный предмет, отдельный от обучаемого, по отношению к которому ставится задача определения общих закономерностей его устройства.

С точки зрения компетентностного подхода в этой системе игнорируется коммуникативная компетенция, поскольку язык является не только научным объектом, но и коммуникативным инструментом человека, которым человек должен владеть практически. Кроме того, в ней не реализуется и лингвокультурная компетенция, так как сама эта система базируется на теоретической модели языка, игнорирующей его культурно-

антропологическую значимость.

По всей видимости, ключевым подходом должен стать коммуникативный, который, однако, плохо укладывается в предметную модель образования. Зона коммуникативной компетенции, которая покрывается предметным обучением русскому языку в школе – производство и восприятие письма, восприятие печатных текстов и производство монологических устных текстов общей проблематики. Овладение коммуникативными компетенциями в специальных сферах общения возможно только при профессиональном обучении, а в пределах школьного образования – при обучении другим предметам, в том числе и русскому языку как объекту лингвистики. Формирование коммуникативных компетенций в бытовой сфере общения происходит в ходе повседневной речевой практики за пределами учебных занятий по русскому языку.

Однако коммуникативная компетенция может быть реализована в пределах системы умений, которые заложены в образовательный стандарт.

Для этого обратимся к списку ключевых умений, выявленных в ходе анализа образовательных программ.

Можно говорить о трех относительно независимых типах умений:

- 1) умения работы с системой языка;
- 2) умения работы с текстом;
- 3) нормативные умения.

Круг нормативных умений в рамках коммуникативного подхода можно исключить как незначимый, поскольку норма составляет только фон, рамку, хотя и довольно жесткую, для коммуникации. По большому счету, норма входит в систему правил общения, то есть служит, скорее, препятствием, чем стимулом для успешной коммуникации.

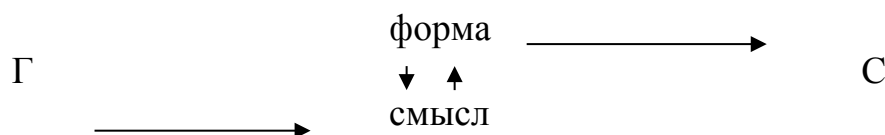
Поэтому основная проблема коммуникативного подхода – координация текстовых умений, явно связанных с развитием коммуникативной компетенции, с умениями работы с системой языка, в настоящем состоянии школьного образования связанными с лингвистической компетенцией.

На основании анализа стандарта и основных учебных программ выделен тип умений, связанный с коммуникативной компетенцией – умения работы с текстом.

Но этот тип умений является второстепенным по значимости по отношению к умениям работы с системой языка, которые связаны с лингвистической компетенцией.

В освоении лингвистической компетенции обнаруживается ключевой аспект, принципиально важный и для коммуникативной компетенции – установление соответствия между формой и содержанием языковой единицы.

В рамках коммуникативной компетенции это умение можно представить следующим образом:



Отправитель речевого сообщения (говорящий) оформляет свое коммуникативное намерение в виде определенного смысла, который облекает в форму, имеющую материальный, воспринимаемый получателем речевого сообщения (слушающим) вид. Воспроизводимое соединение смысла и формы представляет собой языковую единицу, реализованную в однократном воспроизведении в форме речевой единицы. Например: говорящий имеет желание, и хочет передать эту информацию, воспроизведя слово *хотеть* в словоформе / словоупотреблении *хочу*. Слушающий, в свою очередь, воспринимая языковую форму, соотносит ее со смыслом 'говорящий имеет желание'. Поскольку такое соотношение словоформы и смысла имеет регулярный характер, полноценный носитель языка может опознать смысл по форме или оформить его в этой форме сразу, не прикладывая дополнительных аналитических или синтетических усилий. Однако чаще в речи говорящий вынужден строить более сложные конструкции языковых форм для выражения более сложного смысла, а слушающий, в свою очередь, должен обладать высокой компетенцией восприятия речи для реконструкции этого смысла путем анализа формы.

В рамках лингвистической компетенции соотнесение смысла и формы носит несколько иной порядок, назовем его умозрительным. В теории языкознания языковые единицы определяются как знаки, то есть соединение в рамках единого целого материальной формы и смысла. Таким образом, изучение языковых единиц априорно исходит из представления о том, что в них сосуществуют материальная форма и смысловое содержание.

Коммуникативный акцент отличается тем, что

- 1) коммуникативная компетенция в основном предполагает это умение как интуитивное, то есть не осознаваемое в процессе речи. Осознание соответствия происходит в сложных коммуникативных условиях или при коммуникативном сбое, когда коммуникативное намерение не было понято;
- 2) соотнесение произвольно, то есть говорящий всегда имеет возможность использовать другую языковую форму, выражающую данный смысл, а слушающий может приписать языковой форме иной смысл;
- 3) соотнесение периферийно, то есть говорящему передать, а слушающему воспринять коммуникативное намерение важнее, чем соотнести смысл с формой.

Лингвистический акцент отличается тем, что

- 1) это умение осознанно и рефлексивно, то есть исследователь должен явно соотносить смысл с формой путем толкования языковой единицы или реконструкции языковой формы для выражения данного смысла; более того, он должен уметь объяснить, почему он таким образом соотнес смысл и форму;

2) соотнесение устойчиво и воспроизводимо, иначе данному объединению формы и смысла будет отказано в статусе единицы языка;

3) соотнесение является центральным для теории языка, поскольку, по определению, лингвистика занимается знаковыми единицами.

Неумение соотносить смысл и форму, форму и смысл является большим препятствием для учащегося в собственном, индивидуальном координировании коммуникативного и лингвистического подходов к языку, в использовании лингвистических умений для развития коммуникативной компетенции.

Существуют три важных момента, связанные с развитием этого умения:

- 1) грубые и тонкие соотнесения – языковая интуиция, чувство языка;
- 2) процедурность соотнесения, то есть использование инструментальных приемов для соотнесения;
- 3) идиоматичность соотнесения, то есть учет ограничений на данное соотнесение.

Второй мостик, позволяющий скоординировать два типа умений – развитие представлений о соотношении текста и языковой единицы.

В направлении от текста к языковой единице учащийся обнаруживает языковую единицу как структурную часть текста, выражающую важную часть его смыслового целого.

Рассмотрим замечательный отрывок текста К.Г. Паустовского о приметах.

Чтобы не заблудиться в лесах, надо знать приметы. Находить приметы или самим создавать их - очень увлекательное занятие. Мир примет бесконечно разнообразен. Бывает очень радостно, когда одна и та же примета сохраняется в лесах год за годом - каждую осень встречаешь все тот же огненный куст рябины за Лариным прудом или все ту же зарубку, сделанную тобой на сосне. С каждым летом зарубка все сильнее заплывает твердой золотистой смолой.

Приметы на дорогах - это не главные приметы. Настоящими приметами считаются те, которые определяют погоду и время.

Примет так много, что о них можно было бы написать целую книгу. В городах приметы нам не нужны. Огненную рябину заменяет эмалированная синяя табличка с названием улицы. Время узнается не по высоте солнца, не по положению созвездий и даже не по петушиным крикам, а по часам. Предсказания погоды передаются по радио. В городах большинство наших природных инстинктов погружается в спячку. Но стоит провести две-три ночи в лесу, и снова обостряется слух, зорче делается глаз, тоньше обоняние.

Приметы связаны со всем: с цветом неба, с росой и туманами, с криком птиц и яркостью звездного света.

В приметах заключено много точного знания и поэзии. Есть приметы простые и сложные. Самая простая примета - это дым костра. То он

подымается столбом к небу, спокойно струится вверх, выше самых высоких ив, то стелется туманом по траве, то мечется вокруг огня. И вот к прелести ночного костра, к горьковатому запаху дыма, треску сучьев, перебеганию огня и пушистому белому пеплу присоединяется еще и знание завтрашней погоды.

Глядя на дым, можно определенно сказать, будет ли завтра дождь, ветер или снова, как сегодня, солнце подымется в глубокой тишине, в синих прохладных туманах. Безветрие и теплоту предсказывает и вечерняя роса. Она бывает такой обильной, что даже блестит ночью, отражая свет звезд. И чем обильнее роса, тем жарче будет завтрашний день.

Это всё очень несложные приметы. Но есть приметы сложные и точные. Иногда небо вдруг кажется очень высоким, а горизонт сжимается, кажется близким, до горизонта как будто не больше километра. Это признак будущей ясной погоды.

Иногда в безоблачный день вдруг перестает брать рыба. Реки и озера мертвеют, как будто из них навсегда ушла жизнь. Это верный признак близкого и длительного ненастья. Через день-два солнце взойдет в багровой зловещей мгле, а к полудню черные облака почти коснутся земли, задует сырой ветер и польются томительные, нагоняющие сон обложные дожди.

(К.Г. Паустовский. Мещерская сторона.)

Замечателен этот текст не только выразительностью и точностью подбора слов, но и тем, что он представляет отличную возможность обнаружить непростой смысл слова *примета*.

Это слово обозначает сложную ситуацию. Примета – это реальия или ситуация, по которой человек может узнать другую реальию или ситуацию. Между этими двумя реальиями или ситуациями есть связь, которая может быть проинтерпретирована несколькими способами:

- 1) первая реальия / ситуация является знаком второй. В такую связь можно поместить и наблюдающего субъекта;
- 2) между первой и второй ситуациями можно установить причинно-следственную связь;
- 3) между первой и второй ситуациями можно установить временную связь.

В тексте приведены примеры примет. При этом автор использует много разных способов описания приметы, используя все три типа связи:

1) знаковая: *Безветрие и теплоту **предсказывает** и вечерняя роса. Она бывает такой обильной, что даже блестит ночью, отражая свет звезд; **Глядя на дым, можно определенно сказать**, будет ли завтра дождь, ветер или снова, как сегодня, солнце подымется в глубокой тишине, в синих прохладных туманах; Иногда небо вдруг кажется очень высоким, а горизонт сжимается, кажется близким, до горизонта как будто не больше километра. **Это признак** будущей ясной погоды; Иногда в безоблачный день вдруг перестает брать рыба. Реки и озера мертвеют, как будто из них навсегда ушла жизнь. **Это верный признак** близкого и длительного ненастья.*

2) причинно-следственная: *И чем обильнее роса, тем жарче будет завтрашний день.*

3) временная: *Через день-два солнце взойдет в багровой зловещей мгле, а к полудню черные облака почти коснутся земли, задует сырой ветер и польются томительные, нагоняющие сон обложные дожди.*

Однако автор использует не все возможные языковые формы для обозначения приметы. Так, наиболее часто используется модель X – к У-у: *Ласточки летают низко – к дождю* или условное придаточное: *Если ласточки летают низко, будет дождь.*

Таким образом, слово *примета* оказывается важной структурной частью текста, и учащийся должен не только понимать значение слова и толковать его, но и понимать его текстообразующие возможности.

В направлении от языковой единицы к тексту последний является для нее контекстом. У всякой языковой единицы есть смысловой и выразительный потенциал. Смысловой потенциал представляет собой набор смысловых элементов, которые могут по-разному актуализироваться и структурироваться в зависимости от контекста. Наиболее частые смысловые структуры языковой единицы составляют ее языковое значение. Однако контекст может влиять на смысловую структуру единицы таким образом, что актуализируются не частотные, а периферийные смысловые компоненты, в результате чего говорят обычно о контекстуальном значении. Выразительный потенциал заключается в способности варьироваться (видоизменяться) под действием контекста. Важнейшую роль в видоизменениях смысла и вида играет ближайший контекст – окружение, или синтагматика. Но и общий контекст также влияет на актуальное содержание и актуальный вид языковой единицы.

Таким образом, наша основная гипотеза заключается в том, что использование и согласованное развитие лингвистической и коммуникативной компетенции связано, во-первых, с установлением связи между формой и смыслом языковой единицы, и, во-вторых, с координацией языковой единицы как основного объекта лингвистических умений и текста как ключевого объекта текстовых умений учащегося.

Список литературы

Букварь 1 кл. В 2х ч. Ч. 1 5-е изд.; Репкин В.В. и др. – М.: Вита-Пресс; 2004. – 112 с.

Русский язык. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений / Под ред. д-ра филол. наук, проф. М. В. Панова. — М.: ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2008.—384 с.