

УДК 378.046 + 811.161.1

*Л.Г. Васильев, А.Н. Еремин***К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Исследовательская проблема: при обосновании личностно-ориентированного подхода в вузовском обучении зачастую на второй план отводится важный аспект – несоответствие между ориентированными на результат формулировками компетенций во ФГОСах и направленными на процессы формирования соответствующей компетентности у обучающегося действиями преподавателя. Для каждой отдельной дисциплины формирование компетентности носит рефлексивный характер, нуждающийся в экспликации. При этом личностно-ориентированный подход в филологическом образовании немислим без формирования сначала у преподавателя, а затем у обучающихся базы предметно-энциклопедических знаний, носящей групповой характер; создание же такой базы вполне возможно на основе использования традиционных методов научных исследований. Профессиональная составляющая личностной ориентации может заключаться в выборе преподавателем объема и ракурса распределения материала, что диктуется количеством общих учебных часов, отводимых на дисциплину и аспектом формируемой компетенции. Педагогическая составляющая ориентации связана с анализом наполнения контактных учебных часов: именно здесь максимально возможен учет персонологических параметров и их репродуктивно-продуктивных производных у обучающихся.

Цель статьи – предложить подход к формированию профессиональной компетентности будущего преподавателя-филолога, основанный на симбиозе принципов самореализации и традиционного подхода к преподаванию языка. Результаты. На основе принятия отношенческо-деятельностного подхода акцентируется примат содержательного фактора при формировании профессиональных компетенций у обучающихся. Подробно охарактеризованы возможности рефлексивизации понятий ‘причина’, ‘следствие’, ‘цель’, ‘уступка’ в русском языке; описаны лексемные составляющие манифестаций данных концептов, что повышает уровень профессиональной компетентности преподавателя, а с ним и обучающихся.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, самореализация, отношенческо-деятельностный подход, рефлексия, причина, следствие, цель, уступка.

DOI: 10.35634/2412-9550-2019-29-3-329-335

В последние десятилетия вузовская общественность стала свидетелем и участницей активного обсуждения насущной потребности в высокопрофессиональном, компетентном преподавателе, педагоге нового типа, стремящегося и осознанно идущего к самореализации в профессионально-педагогической деятельности. Такая самореализация возможна, как представляется, на основе не только принятия гуманистических принципов обучения и воспитания, не только изменения смысла и характера педагогического взаимодействия, но и с учетом возможностей использования традиционных подходов в формировании универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Согласно профессиональному стандарту, для реализации принципиальных ценностей педагогической деятельности – самореализации субъектов педагогического процесса, педагогу необходимо быть готовым к саморазвитию и самосовершенствованию.

Самосовершенствование будущего педагога предполагает повышенное внимание к субъектной позиции как единству индивидуально-личностных проявлений обучающего субъекта. Приходится признать, однако, что индивидуально-личностные проявления педагога зачастую интерпретируются преимущественно или даже исключительно в воспитательном плане. При этом аргументация в данном случае доходит до водевильной: ссылаются на формулировку Федерального закона об образовании, провозглашающего единство воспитания и обучения, и делают из нее вывод на основе чисто синтагматической последовательности: раз воспитание упомянуто первым, ему и должен отводиться значимый приоритет. Нечего и говорить, что подобные интерпретации, особенно из уст некоторых вузовских администраторов, заставляют задуматься: а известен ли подобным интерпретаторам тот простой факт из житейской практики, что, например, словосочетание *муж и жена* совершенно не обязательно свидетельствует о приоритетной роли в семье первого компонента (если не сказать, противочлена)? К тому же, следует иметь в виду, что тезис о единстве индивидуально-личностных проявлений субъекта-педагога порою затеняет тот простой факт, что такого рода проявления с необходимостью опираются на предваряющее формирование, наличие и развитие личностно-профессиональных качеств. Иначе го-

вора, речь идет о наличии и качестве (уровне) компетентности самого педагога. В самом деле, разве не ради этого вузовские ученые занимаются исследованиями, публикуют результаты своих научных изысканий в специализированных изданиях?

Вытекающий из названного явления недостаток заключается, на наш взгляд, в том, что (помимо прочего) зачастую на второй план при акцентировании личностно-ориентированного подхода в обучении отводится один из его важных аспектов. В свое время один из авторов данной статьи излагал (в содружестве с партнерами-педагогами и под общим руководством проф. Р.К. Серёжниковой) совместную позицию об особой – отношенческо-деятельностной – парадигме в образовании [12]. Обоснование данной парадигмы предполагало следующее.

Инновационная образовательная среда складывается из совокупности двух основных компонентов: (а) специально организованной деятельности, обеспечивающей мотивационно-обусловленный «запуск» интеграционных процессов, которые составляют основу профессионально-личностной самореализации; (б) мониторинга, ориентированного на и обеспечивающего предоставление информации для рефлексии собственной профессионально-педагогической деятельности, коррекции и построения ее перспектив развития.

В качестве системно значимого психологического содержания в данной концепции было заявлено действенное освоение и чувственное восприятие обучающимися антропоцентричной образовательной среды, что представлено в особой модели творческой самореализации обучающегося. Профессионально-педагогическое образование в контексте вузовской образовательной среды тогда оказывается представленным как система трех полей: поля значений (креативно-рефлексивная среда), поля ценностей (творческая самоактуализация), поля смыслов (субъектная самореализация). Названное полевое триединство сопряжено в концепции с очерчиванием обладающих собственным содержанием и личностно-значимостной наполняемостью самостоятельных, но взаимодополняющих фаз – познавательной-эмоциональной, критико-регуляционной, ценностно-эстетической. Как видно из изложенного, единство концепции задается выраженным и недвусмысленно сформулированным хронотопом модели.

Нисколько не преуменьшая значимости описанной модели, в контексте настоящей статьи представляется обоснованным остановиться на компоненте ‘поле значений’ – однако не в чисто реципиентно-ориентированном отношении (т.е. на том, что именно происходит в сознании обучаемого), а в отношении в известном смысле обратном: что получает в результате рефлексии над фактами объективной или субъективной реальности преподаватель и что он выбирает для последующей трансляции.

Поле значений можно в предлагаемом здесь контексте осмыслить как некоторый конгломерат подсистем, которые можно исследовать в русле как современных течений (например, когнитологии и – в нашем случае – когнитивной лингвистики), так и в традиционном (в нашем случае – семасиологическом) отношении. Для когнитивного подхода принципиальным будет изучение организации концептов (в том числе абстрактных) по методу поля с выделением по принципу яркости ядра, ближней, дальней периферий и интерпретационного слоя [11. Гл. 3]. Такой подход уместен в случае проведения экспериментального исследования и выявления структуры и психолингвистического значения.

В традиционном подходе поле значений может изучаться без проведения эксперимента, и зачастую важным здесь будет уяснение не собственно организации концептов, а их связи друг с другом, тектоники. Возвращаясь к вышеприведенному примеру, словосочетание муж и жена может быть осмыслено как нерасчлененное единство без главенствующего компонента, как импликационная амбивалентная цепочка (*муж, а значит, и жена* или *муж, потому что жена*). Иными словами, союз *и* совершенно не обязательно предполагает наличие в названном словосочетании логической конъюнкции.

Такого рода случаи требуют безусловного формирования особого, рефлексивного поля значений у преподавателя для последующей их трансляции и формирования профессиональных компетенций педагогов-филологов. В связи с этим можно обозначить актуальность изучения подобных (лого-)языковых явлений. Дальнейшее изложение будет посвящено рефлексивизации лексической репрезентация логических понятий ‘причина’, ‘следствие’, ‘цель’, ‘уступка’ в русском языке. Экстраполяцию предлагаемых соображений на иные языки сделать теоретически несложно, нужно лишь исследование соответствующего языкового материала.

Во 2-ой половине XX в. и в последние годы в зарубежном и отечественном языкознании появилось немало работ, описывающих корреляцию ‘понятий’, ‘логических категорий’, ‘семантических

категорий' (с отождествлением или дифференциацией этих выражений) и их репрезентаций в естественном языке на различных его уровнях [2; 3; 5-10 и др.].

Так, в интересной и полной тонких языковых наблюдений работе О.П. Ермаковой высказана мысль, что отмеченные выше «семантические категории» не выражаются лексически: «В языке нет лексических единиц, называющих причину... мы отметим также отсутствие единиц со значением цели, следствия, условия, уступки» [4. С. 32].

Эти категории, по мнению автора, выражаются только в предложении, в котором описаны две ситуации: «... эти значения не получают и не могут получать лексического выражения; подобно причине и следствию, они возникают из смыслового взаимодействия двух ситуаций – как в сложном, так и в простом предложении» [4. С. 94].

Конечно, нет явлений (и, стало быть, лексем), которые можно назвать всегдашней причиной, как многие объекты (и слова), типа *поле, лес, поляна...*, которые лексически всегда обозначаются именно как пространство. И здесь мы безусловно солидарны с автором. *NB*. Мы не рассматриваем здесь слово *Бог*, которое с позиции религиозного сознания есть причина и цель всего.

С другой стороны, рассматриваемые логические понятия выражаются **эксплицитно** на уровне слов (значений), форм слов, фразеологизмов и фразеологизированных выражений; **имплицитно** или в сочетании с **эксплицитными** лексическими средствами на уровне предложения.

Во-первых, эти логические понятия лексически выражаются соотносительными словами, их квазисинонимами, предлогами, союзами, фразеологизированными выражениями:

а) **причина** – имена существительные: *повод, основание, мотив, предлог, резон, стимул...*; наречия: *сдуру, сослепу, сгоряча, поневоле, спьяну, спроста, неспроста...*; предлоги: *по, от, ввиду, вследствие, з-за, за...*; союзы: *так как, потому что, ибо* (устар. / книжн.)... Ср.:

По причине плохой работы почтовой службы письмо пропустило все сроки и добрело едва ли пешком [З. Прилепин];

б) **следствие** – имена существительные: *последствие, результат, итог, вывод...*, союз *так что...*, *созная конструкция и что ж?*; союз с частицей *так что ж?* Ср.:

Вредная, / неверная, / наверно. / Нервная, наверно... Ну и что ж? / Мне не жаль / Но жаль неимоверно / Что меня, наверно, не ждешь! [Н. Рубцов];

Но злость стоит и корчит / гримасы злых рож, / и злобствует, и точит из Золингена нож / Так что ж? Прикажешь доброй / стоять, пока беда не врежет нож под ребра? [С. Кирсанов];

в) **цель** – имена существительные: *намерение, мечта, умысел, ориентир, назначение, предназначение, миссия*; наречия: *напоказ, намеренно, впрок, в насмешку, нарочно, назло...*; предлоги: *для, ради...*; союзы: *чтобы, для того чтобы, с той целью чтобы, дабы* (устар.)... Ср.:

И всё не просто, а с целью агитации. [Ю. Домбровский];

г) **уступка** – предлоги: *несмотря на, невзирая на, вопреки*; союзы: *хотя, несмотря на то что, невзирая на то что, пускай* (в значении «хотя»), *пусть* (в значении «хотя»), *даром что* (в значении «хотя»); местоимения с частицей *ни*: *как ни, сколько ни, что ни, где ни, куда ни, кто ни* и др. Ср.:

Но не будем пессимистами, несмотря на то, что кладбище социально-экономических программ и концепций в стране постоянно расширяется. [С. Смирнов].

Во-вторых, в тексте семантика логических отношений может быть наложена на разные конкретные лексические значения: горе *от* ума, сделал *по* глупости, не увидел *из-за* рассеянности; *и что ж* – удача, гибель, беременность, радость, новая машина; *несмотря на* противодействие, любовь, ситуацию и т.п.

Это означает то, что в тексте, к примеру, слово *причина* обозначает логическое отношение, а другое слово (если формально представлено) – содержание того, что определяет сущность причины, ср.:

Из-за ненужной, ложной гордости / Она, прожив с ним много лет, / Нашла в себе довольно твердости / Представить, что былого нет. [И. Северянин].

Тут есть, – он подумал, – верно, другая причина. [В. Жуковский].

В-третьих, поскольку слово имеет лексическое значение, мыслимое обычно предложением, постольку в нем может быть заложено то или иное отношение.

Вследствие этого говорящему не всегда нужно синтаксическое выражение логического отношения: купите *учебник* (понятно типичное назначение), я *разочаровал* вас (понятно, что здесь есть причина), он *обманулся* (понятна уступка: обманутое ожидание) и т.п. Ср. следующие данные толкового словаря.

Часть лексем (значений) содержит в своем значении указание на **причину**:

[13]: *Разочаровать. Заставить* разочароваться, *вызвать* разочарование.

[13]: *Обусловить*. 1. *Явиться причиной* чего-н., вызвать что-н. *Разочаровать. Заставить* разочароваться, *вызвать* разочарование. *Обусловить*. 2. *Явиться причиной* чего-н., вызвать что-н.

Лексемы целой тематической группы могут содержать указания на причину и следствие (или намеки на следствие). Это, в частности, тематическая группа 'стихийные бедствия'.

[13]: *Стихийное бедствие* – разрушительное природное или природно-антропогенное явление или процесс значительного масштаба, в результате которого может возникнуть или возникнуть угроза жизни и здоровью людей, произойти разрушение или уничтожение материальных ценностей и компонентов окружающей природной среды: *ураган, град, шторм, цунами, смерч, тайфун, засуха, наводнение...*

[13]: *Засуха*. Длительное отсутствие дождей, приводящее к высыханию почвы и гибели растительности.

Град никогда не распространяется на большие площади, а засуха может довести страну и до голода. [Н.Хрущев].

Использование лексем данной группы в тексте, содержащем описание ожидаемого стихийного бедствия, без указания на следствие может восприниматься как текст коммуникативно неполный:

А вот в 2004 году удары подземной стихии магнитудой 9,1 вызвали гигантские волны цунами, <унесли жизни более 230 тысяч человек в нескольких странах Азии> [А. Семенов].

Следствие также может быть зафиксировано в семантике лексического значения:

[13]: *Обезлесеть*. Лишиться лесов.

[13]: *Обезлюдеть*. Стать безлюдным.

Эти богатейшие земли с исчезновением Киевской Руси и из-за постоянных татарских набегов запустели и обезлюдели [А. Алексеев]

[13]: *Смертельный*. 2. *Приводящий к смерти*. Ср.:

В припадке гнева Грозный нанёс своему сыну смертельный удар посохом в висок. [А. Иванов].

Цель (назначение) фиксируется в толкованиях многих артефактов, имен лиц, глаголов (см., в частности: [1. С. 53 и след.]):

[13]: *Учебник*. Книга для обучения какому-н. отдельному предмету.

На эти деньги детям купили учебники и специальные тетради. [А. Гаффнер].

[13]: *Утюг*. Нагревающий металлический прибор для глаженья.

[13]: *Подхалим*. Лстец, угодничающий перед кем-н. ради своих корыстных целей, выгоды.

[13]: *Ухаживать*. Оказывать внимание (женщине, девушке), добиваясь расположения

Учебник. Книга для обучения какому-н. отдельному предмету

Утюг. Нагревающийся металлический прибор для глаженья

Подхалим. Лстец, угодничающий перед кем-н. ради своих корыстных целей, выгоды

Ухаживать. Оказывать внимание (женщине, девушке), добиваясь расположения

И вот я, волокита старый / Люблю ухаживать за ней / И жадно выпивать, за каплей каплю, чары / Прельстительной волшебницы моей [П. Вяземский]

Подсидеть. Устраивая мелкие неприятности кому-н., вынудить к увольнению, уходу (разг.).

Некоторые значения в контексте одновременно выражают отношение цели и назначения [у человека цель, у предмета – назначение].

У меня в Петербурге тоже были всегда свободные деньги, и я раз тоже на аукционе купил для маменьки часы; оказалось потом, что они с будильником... [А. Писемский]

Уступка: [13]: *Обмануться. Ошибиться* в своих оценках, чувствах, ожиданиях.

Я считал в нём много мудрости, а теперь вижу, что я в его уме сам глупо обманулся [Д. Фонвизин].

[13]: *Упрямый*. Крайне неуступчивый, не поддающийся уговорам, настаивающий только на своем.

Все они объясняются из прозвища Пшека/Пшеко, образованного от слова со значением «наперекор, наоборот, которое, по-видимому, получил какой-то очень упрямый человек [А. Суперанская].

Упрямый. Крайне неуступчивый, не поддающийся уговорам, настаивающий только на своем

В целом, базовой логической категорией, через которую можно описать рассматриваемые понятия, является категория причинно-следственных отношений. В связи с этим:

Цель – это запланированное субъектом следствие каких-то действий или бездействия.

Ср. со сказанным выше фразу В.С. Черномырдина:

Хотели, как лучше, а получилось – как всегда!

Цель, как ожидаемое событие, сменилась неожиданным следствием.

Уступка – это преодолеваемая (преодоленная или так и непреодоленная) причина, противодействующая намерениям субъекта или развитию событий в природе.

Сама категория причинно-следственных отношений в языке может отражать объективные связи в мире (а), а также частично или совершенно субъективные аргументы (б):

а) *Оба, оба школы не кончат / Буля потому что не хочет / Вася – потому что не может* [Б. Слуцкий];

б) *Да потому что каждый наш гражданин теперь платит за то, что натворил Ельцин* [Оборотни первой волны (2003) // «Завтра», 2003.08.06].

Умеют же себя принарядить / Тафтицей, бархатцем и дымкой, / Словечка в простоте не скажут, всё с ужимкой; / Французские романсы вам поют / И верхние выводят нотки, / К военным людям так и льнут / А потому что патриотки. [А. Грибоедов]

Субъективные 'причины' часто связаны с оценкой, оценочным словом – следствием, ср.:

Он глупец, потому что согласился.

Такого рода 'причины' называются доводами.

В-четвертых, в тексте лексемы, представляющие рассматриваемые категории, могут вносить определенность логических отношений.

Так, общеизвестные примеры бессоюзных сложных предложений без эксплицитного лексического указания на логические отношения являются коммуникативно неоднозначными: оба составляющих предложения могут быть доводом или тезисом. Ср.:

В доме никто не живет – окна забиты.

Он говорил – все молчали.

В-пятых, рассматриваемые включенные логические со-значения в семантику слова небезучастны к проектированию предложения. Они дают перспективу для предложения и накладывают на нее ограничения. Ср.:

*Для глажки купили утюг. Маме купили утюг. *Ребенку купили утюг. *Для переписки купили утюг.*

Выводы

Данные анализа позволяют сформулировать некоторые результаты.

1. Логические категории причины, следствия, цели и уступки в русском языке представлены лексически (автономными лексемами): именами существительными, наречиями, предлогами, союзами, лексикализованными выражениями.

2. Данные логические категории могут фиксироваться частью значения слова, которая накладывается на семантику предметности, признаковости, действия.

3. Анализируемые автономные логические значения вносят определенность в выражение логических отношений в предложении, возникающих как следствие его имплицитной логической интерпретации.

4. Рассмотренные со-значения в семантике отдельных слов или слов тематической группы участвуют в проектировании семантики предложения в качестве стимулирующего или ограничительного основания.

Эти результаты являются существенными для формирования профессиональной компетентности преподавателя, а вслед за ним – и обучающихся. При этом результаты получены с помощью рефлексии над конкретными языковыми явлениями. Это лишний раз доказывает значимость рефлексии и в целом научного подхода для анализа языковых явлений и обеспечивает саморазвитие и самосовершенствование педагога. Сам анализ использует традиционные (т.е. неоднократно апробированные) для лексикологии методики и обеспечивает уже тем самым надежность результатов. Само использование традиционных научных методик в формировании профессиональной компетентности преподавателя отвечает основным задачам преподавания; оно вполне транзитивно, т.е. применимо в учебном процессе: преподаватель объясняет теоретический материал, основываясь на имеющихся у него знаниях. При этом, закрепление и возможность проверки оперирования полученными знаниями может достигаться, например, выполнением проектов. Проект, как известно, предполагает совместную учебно-познавательную деятельность группы обучающихся направленную на выработку кон-

цепции, установление целей и задач, формулировку ожидаемых результатов, определение принципов и методик решения поставленных задач, презентацию результатов работы, их осмысление и рефлексию. Конкретно, преподаватель может предложить выбрать информационный проект. Информационный проект предполагает учебно-познавательную деятельность с ярко выраженной эвристической направленностью: поиск, отбор и систематизация информации о каком-то объекте (в нашем случае – с описанными выше логическими понятиями, которые можно изучать в сопоставительном плане, например, обучающиеся подыскивают примеры на иностранных языках или на родном языке, но на материале, который не мог попасть в существующий ныне Национальный корпус русского языка), ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение для презентации в учебной группе или для более широкой аудитории.

Всё это, как представляется, гарантирует формирование у обучающихся соответствующих компетенций. Например, по направлению «педагогическое образование» (уровень магистратуры) указанными средствами достижимо формирование общепрофессиональной компетенции ОПК-8 «способность проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований».

Сказанное свидетельствует о перспективности симбиотического подхода в преподавании: собственно обучение может вестись инновационными методами, а энциклопедическое обеспечение обучения задается традиционными методами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Языки русской культуры, 1997. 576 с.
3. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999. 780 с.
4. Ермакова О.П. Семантические категории в лексике и грамматике русского языка: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 96 с.
5. Есперсен О. Философия грамматики. М.: Изд-во иностранной литературы, 1958. 396 с.
6. Зализняк Анна. А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.
7. Кривоносов А.Т. Естественный язык и логика. М.- Нью-Йорк, 1993. 318 с.
8. Логический анализ языка: Язык и время. / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко. М.: Индрик, 1997. 352 с.
9. Логический анализ языка: Языки пространств / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. М.: Языки русской культуры, 2000. 448 с.
10. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. АН СССР, 1945. 322 с.
11. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 314 с.
12. Серёжникова Р.К., Штрекер Н.Ю., Васильев Л.Г. Активизация творческой самореализации студента как фактор формирования педагогического профессионализма // Профессионализм учителя как условия качества образования. Казань: Отечество, 2018. С. 174-179.
13. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Отв. ред. Н.Ю. Шведова. М., 2011: Азбуковникъ. 1175 с.

Иллюстративный материал заимствован из «Национального корпуса русского языка».

Поступила в редакцию 19.07.2019

Васильев Лев Геннадьевич, доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой лингвистики и иностранных языков
E-mail: vasilevlg@tksu.ru

Еремин Александр Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой
русского языка
E-mail: eremin.an55@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского»
248023, Россия, г. Калуга, ул. С. Разина, 26

L.G. Vasilyev, A.N. Eremin

ON FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE IN PHILOLOGICAL EDUCATION

DOI: 10.35634/2412-9550-2019-29-3-329-335

Problem statement. In realization of the person-oriented approach to higher education, one of its important aspects is often left unattended; namely, it is discrepancy between result-oriented formulation of competencies in federal educational standards and teacher's activity aimed at processes of forming competence in students. Forming competence of a concrete discipline is reflexive that needs explication. The person-oriented approach in philological education presupposes forming a collective subject-oriented encyclopedic base – first in a teacher, then – in a student. The base can be formed by using traditional methods of research. The professional component of the person orientation can consist in the teacher's choice of the amount and distribution of teaching material depending on a total amount of academic hours and on a concrete part of the competence formed. The pedagogical component is connected with the analysis of content of contact hours which determine optimal regard of personological parameters of the students as well as their reproduction-production skills.

Purpose. The article is aimed at formulating an approach to forming professional competence of a future pedagogue of philology; the approach is based on the symbiosis of the principles of self-realization and of the classical approach to language teaching.

Results. Principally important is a relation-activity idea providing for priority of the contentive factor in forming students' professional competences. Detailed account is given to opportunities of reflexivisation of the Russian-language lexical representation of the logical notions 'cause', 'result', 'purpose', 'concession'. Lexemic components of the manifestation of the concepts mentioned are described, which enhances the level of both teacher's and student's professional competence.

Keywords: competence, competencies, self-realization, relation-activity approach, reflexion, cause, result, purpose, concession.

Received 19.07.2019

Vasilyev L.G., Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Linguistics and Foreign Languages

E-mail: vasilevlg@tksu.ru

Eremin A.N., Doctor of Linguistics, Professor, Head of the Department of the Russian Language

E-mail: eremin.an55@yandex.ru

Tsilokovsky Kaluga State University

Stepana Razina st., 26, Kaluga, Russia, 248023