

ЛИЧНОСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ОСНОВА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ)

А.А. Колесников, О.Г. Поляков

Аннотация. Система непрерывного иноязычного / многоязычного филологического образования представляет собой многоуровневый образовательный континуум, в котором осуществляется обучение иностранным языкам в условиях преемственности образовательных ступеней. Ранее нами было дано общее описание целевых ориентиров данной системы. В настоящей статье представлены результаты более детального изучения развития компетентностной основы филологического образования как в контексте филологического профиля школы, так и языкового вуза через призму личности обучающегося. Выделена и уточнена для отдельных этапов общая образовательная цель рассматриваемой системы, которая заключается в становлении социо-, меж- и поликультурно ориентированной личности как плюралингвального субъекта непрерывного развития. При этом в качестве цели обучения иностранным языкам рассматривается становление коммуникативной личности как субъекта межкультурной коммуникации. Развитие коммуникативной личности происходит за счет формирования трех компетентностных групп: общих, предметных и специализированных компетенций. Выделены и описаны четыре укрупненные области общих / ключевых компетенций, которые обеспечивают основу для успешного (само)образовательного процесса в контексте филологического образования. Развитие предметных компетенций в составе укрупненной иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции, взаимодействующей со специализированными компетенциями, исследовано на этапах профильной школы и языкового вуза. Эмпирическая часть исследования позволила обнаружить и описать ряд проблемных областей, связанных с формированием компетентностных аспектов в школе и вузе. В отношении школы к этим проблемным областям относятся: умения сопоставлять объем значений языковых и речевых единиц в родном и иностранном языках посредством, с одной стороны, перевода и анализа контекстов употребления, а с другой – лингвокультуроведческого анализа; овладение базовыми знаниями как системы и структуры языка, так и основ стилистики, лексикологии и других разделов языкознания; умения работать с разнообразными речевыми жанрами, а именно: анализировать и создавать тексты, соотносимые с требованиями ЕГЭ; работать с жанрами из разнообразных областей использования иностранного языка (репортаж, экскурсия и пр.) с учетом индивидуальных устремлений учащихся; целенаправленное развитие умений интеракции и медиации; элементарные умения литературоведческого анализа, формируемые как на основе литературы стран изучаемого языка, так и на основе сопоставления иноязычной и родной литературы; умения обнаруживать, интерпретировать различия в представлениях, нормах родной и иной культуры; овладение базовыми моделями коммуникативного поведения в условиях межкультурной комму-

никации, с одной стороны, в ситуациях повседневного общения, а с другой – в ситуациях профессионально ориентированного общения; развитие информационной культуры: умения использовать лингвистические электронные ресурсы; заинтересованности в межкультурной коммуникации средствами ИКТ-ресурсов (блоги, социальные сети, мессенджеры и пр.); планирование использования иностранного языка в целях продолжения образования (на основе специальных тематических блоков, профориентационных текстов и заданий); развитие регулятивных стратегий средствами языкового портфеля, т.е. использование портфеля для сбора лучших работ, целеполагания, планирования, индивидуализации содержания, самооценки. В отношении вуза такими проблемными областями являются: овладение языковыми единицами на уровне концептов инофонной культуры; нацеливание на ведение тезаурусов, включающих в себя элементы концептуального анализа, семантические и лингвокультурологические поля; лингвостилистический компонент компетенции, с одной стороны, рецептивно-аналитический, а с другой – продуктивный (умение создавать тексты различных стилей и жанров); формирование стратегий эффективной межкультурной коммуникации (компенсации, аккультурации, преодоления стереотипов и «культурного шока», коммуникативно-поведенческих моделей и пр.); расширение направлений профессионального самоопределения (формирование «метапрофессионализма») за счет установки на вариативные ситуации профессионального общения; способность и готовность привлекать знания других языков; целенаправленное развитие беглости и точности высказывания; умения профессионально ориентированного взаимодействия и медиации; развитие способности распознавать интертекстовые и метатекстовые связи; умения корректно использовать в разных речевых жанрах прецедентные и рекуррентные тексты / высказывания; умение преобразовывать текст в определенный жанр с использованием эталонных коннотаций; умения работать с актуальными разножанровыми интернет-ресурсами (онлайн-версиями газет и журналов, блогосферой и пр.) как с целью различных видов филологического анализа, так и с целью создания собственного интернет-контента. Обобщение результатов исследования позволило сделать вывод, что компетентностная база системы обладает интегративным потенциалом, позволяющим внедрить филологическую специализацию в контекст ее развития и обуславливающим индивидуализацию в самоопределении и самореализации обучающихся. Исследование открывает ряд описанных в статье перспектив.

Ключевые слова: иноязычное / многоязычное филологическое образование; обучение иностранному языку; коммуникативная личность; иноязычная межкультурная коммуникативная компетенция; специализированные компетенции; общие компетенции.

Введение

Система непрерывного иноязычного / многоязычного филологического образования (ИФО) рассматривается нами как многоуровневый образовательный континуум, в котором осуществляется обучение иностранным языкам (ИЯ) в условиях преемственности образовательных ступеней (10–11-е классы с филологической профилизацией, бакалавриат и магистратура направлений «Педагогическое образование»,

«Лингвистика» и «Филология» с профилем «Иностранный язык») [1]. Изучение работ, посвященных методологии (иностранного / многоязычного) филологического образования [2–12 и др.], позволило сформулировать обобщенное определение данной образовательной подсистемы в русле антропоцентрической парадигмы. ИФО ориентировано на развитие личности, готовой к постижению языка и культуры через текст и коммуникацию и использующей эти знания и умения для самоопределения и самореализации в современном информационном постиндустриальном поликультурном обществе (см. подробнее: [1. С. 53–54]), которое сталкивается с вызовами, требующими серьезного и осознанного подхода к обращению с ними.

Образовательным ядром ИФО является обучение ИЯ, что обосновано в работах И.Л. Бим и А.А. Колесникова. На этапе 10–11-х классов с филологической профилизацией обучение ИЯ обеспечивает специализацию профиля за счет количественных (увеличение объема основного курса, добавление курсов по выбору, проектов и пр.) и качественных (модификация содержания, внедрение лингвострановедческих аспектов, развития умений стилистического анализа и др.) преобразований [13]. На этапе языкового вуза обучение ИЯ служит основой для освоения теоретических дисциплин («Теоретическая грамматика», «Стилистика», «История литературы» и пр.), а также базой для реализации ряда специальных умений (интерпретация текста, анализ речевых жанров, дискурсивный анализ, создание текстов разных жанров и пр.) [14]. При этом необходимо принимать во внимание, что вузовская подготовка по филологическим программам должна предусматривать две сбалансированные части: с одной стороны, освоение компетенций, формирующих квалифицированного филолога (т.е. фундаментальную подготовку), а с другой – приобретение компетенций, позволяющих ему реализовать себя в определенной профессии, востребованной на современном рынке труда (т.е. профильное обучение). В этой связи актуальность приобретает вопрос о том, как соблюсти баланс научности (фундаментального знания) и профессиональной готовности (прикладного знания и практических навыков). Алгоритм профессиональной деятельности филолога в сравнении с инженером или юристом не является столь жестко заданным. В этой связи можно говорить о превалировании компетентностного, а точнее – личностно-компетентностного подхода на этапе профилизации, что необходимо учитывать при разработке основных образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и кадров высшей квалификации.

Назрела необходимость более детального и всестороннего изучения целевой компетентностной основы ИФО в рамках обозначенных выше образовательных этапов. В данной работе мы ориентируемся на обозначенное «образовательное ядро» ИФО, т.е. обучение ИЯ, что спо-

способствует обозримости исследования в рамках научной статьи и позволяет сосредоточиться именно на базовой основе личностно-компетентностной проекции ИФО.

Компетентностный характер образования предусматривает инвариантное компетентностное ядро, овладение которым происходит вне зависимости от конкретного учебного предмета. Несмотря на общее признание данной компетентностной группы, среди исследователей нет единого мнения о ее составе, структуре и даже названии. Часто речь идет о «ключевых компетенциях», количество и содержание которых различны у разных авторов [15–19 и др.]. В документе Совета Европы перечислены «общие» компетенции как основа коммуникативных [20]. В отечественных образовательных стандартах ФГОС применительно к этапу школы устанавливается набор «универсальных учебных действий», а применительно к вузу – «общекультурных компетенций». Таким образом, требуется конкретизировать набор общих / ключевых компетенций применительно к ИФО.

Предметные знания, навыки и умения применительно к дисциплине «ИЯ» входят в состав «коммуникативной компетенции» [20–23 и др.]. Здесь также обнаруживается целая палитра взглядов на модификации данной компетенции в зависимости от методического подхода. В русле когнитивно-коммуникативного и социокультурного подходов речь идет об «иноязычной коммуникативной компетенции» [13], «билингвальной профессионально-профильной коммуникативной компетенции» [24], «межкультурной коммуникативной компетенции» [25–27 и др.]. Поднимается вопрос о филологической компетенции [3, 6, 7]. Налицо потребность в конкретизации состава предметных компетенций, формируемых при обучении ИЯ в системе ИФО.

Формирование компетентностных групп правомерно рассматривать через становление личности обучающегося. Применительно к ИФО целесообразно опираться на критическое переосмысление работ, где анализируется проблема личности в контексте обучения (иностранному) языку [28–33].

Материалы и методы

Теоретические: критический анализ научной литературы, теоретическое моделирование компетентностной основы ИФО, вероятностное прогнозирование развития коммуникативной личности на этапах ИФО. *Эмпирические:* экспертный анализ учебников и пособий по дисциплине «ИЯ» для 10–11-х классов филологического профиля и языкового вуза, исследовательское интервью с учителями и преподавателями. Критерии отбора школьных учебников для анализа: а) наличие грифа Минобрнауки; б) углубленный уровень обучения ИЯ; в) наличие

подтверждения от учителей об использовании данных учебников (опрошены учителя, преподающие английский и немецкий языки в профильных классах школ г. Рязани); г) ограничение давности издания пятью годами. В выборку вошли 12 учебников по английскому и немецкому языкам. Критерии отбора учебных пособий для языкового вуза: а) наличие грифа УМО, министерства и / или рецензии специалиста со степенью доктора наук; б) включенность пособия в рабочие программы практического курса ИЯ Института иностранных языков РГУ им. С.А. Есенина; в) наличие подтверждения от преподавателей об использовании данных пособий в учебном процессе. В выборку вошли 10 пособий по немецкому и английскому языкам.

Результаты

Проблема личности в системе ино- / многоязычного филологического образования

В настоящее время наблюдается сближение антропоцентрической методологии в языковом образовании и в развитии лингвистической науки. «Поворот к личности» в лингвистике обусловил введение понятия «языковая личность» [28, 31, 32], что позволило учесть когнитивные категории в исследованиях текста и дискурса. Данное понятие было перенесено в лингводидактику. И.И. Халеевой предложен термин «вторичная языковая личность», чей тезаурусный уровень расширяется глобальной концептуальной системой, обуславливающей способность «войти» в чужую картину мира, возможность взаимодействия в иноязычной среде [33. С. 76], готовность к «иноязычному общению на межкультурном уровне» [29. С. 46].

Признавая продуктивность названных концепций для обучения ИЯ и ИФО в целом, отметим, что языковая личность является лингвистическим термином, означающим влияние ментальных характеристик на продуцирование и рецепцию текстов. Образовательная цель помещает в центр внимания *личность обучающегося как субъекта непрерывного развития*. Становление личности происходит благодаря актуализации трех сфер активности: когнитивной, коммуникативной и деятельностно-практической, через которые осуществляется воздействие на психические процессы, в результате чего развиваются «ядро личности», т.е. самосознание, Я-концепция, самоопределение, происходит самореализация субъекта в социо-, поли-, межкультурном пространстве [14. С. 26–41]. Опираясь на наше определение ИФО, мы предлагаем следующую образовательную цель, уточненную применительно к ино- / многоязычному филологическому образованию: становление *социо-, меж-, поликультурно ориентированной личности как плюралингваль-*

ного субъекта непрерывного развития. Это – условный идеал, восхождение к которому происходит на протяжении всех этапов ИФО. Реально достижимым он становится лишь в магистратуре; на других этапах происходит либо присвоение отдельных черт / характеристик данного личностного конструкта (10–11-е профильные классы), либо приближение к данному образовательному уровню (бакалавриат языкового вуза).

Конкретизируем названную цель применительно к обучению ИЯ в системе ИФО. В.И. Карасик отмечает, что «языковая личность в условиях общения может рассматриваться как коммуникативная личность – обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [30. С. 108]. Таким образом, обобщенная *цель* обучения ИЯ формулируется нами как *развитие коммуникативной личности, выступающей субъектом межкультурной коммуникации*, испытывающей готовность к применению ИЯ в целях самоопределения и самореализации в меж- и поликультурной среде. Данный ориентир достигается за счет сфер проявления личностной активности: *когнитивной*, способствующей овладению концептами инокультурной действительности «в их теснейшей взаимосвязи с концептами родной картины мира» [25. С. 63], осознанию степени готовности применять ИЯ в меж-, поликультурной деятельности; *коммуникативной*, помогающей осознать виды иноязычной коммуникации, стимулирующей развитие способностей к взаимодействию на ИЯ в ситуациях межкультурного общения; *деятельностной*, нацеливающей на практические «пробы» в филологически ориентированной деятельности, например издание иноязычной газеты.

Описав общие целеустанавливающие образовательные ориентиры, перейдем к их конкретизации: подробному рассмотрению компетентностного наполнения.

Развитие компетентностных групп в контексте учебного процесса в системе ИФО

Общие (ключевые) компетенции. Данные компетенции обуславливают способность и готовность к эффективной жизнедеятельности в социуме. Обобщение исследований по вопросам общих / ключевых компетенций [15–20 и др.] позволило выделить четыре базовые компетентностные области для образовательного контекста ИФО:

– *способность и готовность личности к самоопределению и эффективной самореализации* в поли-, межкультурном пространстве с использованием для этих целей изучаемых языков (центральная компетентностная область, обуславливающая остальные компетенции в контексте личностной парадигмы ИФО; ср.: [25]);

– *социальные компетенции и компетенции общего культурного развития*, которые нацеливают обучение языку на развитие готовности к общественной деятельности в (поли)культурном социуме;

– *информационные и коммуникационные компетенции*: умения работать с ино-, многоязычной текстовой и мультимедийной информацией, использовать надежные лингвистические электронные ресурсы и т.п.;

– *учебные и познавательные компетенции*, актуализирующие стратегии учебной автономии, познавательно-коммуникативное использование иноязычных знаний и умений для расширения филологической эрудиции и освоения смежных областей.

Предметные компетенции (10–11-е классы). Данные компетенции рассматриваются нами в составе «иноязычной коммуникативной компетенции», модель которой предложена И.Л. Бим [13] и В.В. Сафоновой [24]. Выбор этой модели обусловлен тем, что, во-первых, она соотносится с наиболее известными зарубежными моделями [20–23], а во-вторых, именно она положена в основу современных образовательных стандартов и программ (см. соответствующие документы для старшей школы от 2004, 2012 и 2016 гг.). Вместе с тем указанная модель проектировалась применительно ко всем уровням общеобразовательной школы, а значит, не в полной мере учитывает образовательную специфику ИФО. По мнению Е.Г. Таревой, А.В. Анненковой [25], а также Н.Д. Гальсковой, Г.В. Елизаровой и др., современное филологическое образование характеризуется двумя ориентациями: личностной (о чем уже было сказано) и межкультурной; ряд исследователей определяет в качестве ведущей именно межкультурную компетенцию [26, 27]. Логичной представляется позиция Г.В. Елизаровой [34], которая доказала, что межкультурное измерение пронизывает компоненты иноязычной коммуникативной компетенции. Это позволяет говорить об уточненном варианте данной компетенции в контексте ИФО, а именно о модели *иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции* (ИМКК).

Описанные общие и предметные (в составе ИМКК) компетенции обуславливают развитие в 10–11-х профильных классах «гибких» умений (*soft skills*), чему способствует универсальная по сути филологическая направленность обучения.

В ряде исследований констатируется необходимость формирования в рамках ИФО особой «филологической компетенции». Единого понимания данной компетенции среди исследователей нет. Е.А. Пореченкова [7] описывает ее достаточно широко, вводя в состав практически полный спектр образовательных результатов в контексте системы ИФО. К.С. Махмурян включает в филологическую компетенцию лингвистические, культуроведческие, литературоведческие знания, умения филологического анализа, качества, формирующие филологическое

мышление [6. С. 205]. Н.А. Гончарова [3] в своей докторской диссертации предлагает авторскую методику формирования данной компетенции на этапе магистратуры ИФО. При этом сама компетенция трактуется как способность и готовность магистрантов решать профессионально ориентированные (в филологической области) коммуникативные, педагогические и научно-исследовательские задачи с использованием ИЯ. Представленная автором структура компетенции фактически обобщает характеристику видов профессиональной деятельности, общекультурные и профессиональные компетенции в соответствии с ФГОС ВО по направлениям «Филология» и «Лингвистика».

На наш взгляд, филологическая составляющая гармонично интегрируется в основную предметную компетенцию, ИМКК, расширяя ее. В ранее опубликованном исследовании, проведенном под руководством И.Л. Бим, мы показали, как уточняется каждый из компонентов компетенции в условиях школьного ИФО. Дополним обоснованные ранее тезисы (ср.: [13, 35]):

- в рамках *языковой* компетенции расширяется профильный словарный запас, развиваются умения сопоставлять объем значений лексических единиц в родном и иностранном языках, осуществляется более глубокая проработка грамматики, развивается способность самостоятельно находить и отбирать лексико-грамматические конструкции для индивидуализации высказывания;

- языковую компетенцию дополняют *элементы лингвистической компетенции и основы филологических знаний*, включающие в себя овладение базовыми теоретическими знаниями в области лингвистики и филологии (основами лексикологии, стилистики, лингвокультурологии, теории текста и пр.), умениями анализировать жанры текста, ориентироваться в их стилистическом разнообразии;

- в контексте *речевой компетенции* расширяется спектр коммуникативных стратегий, используемых в некоторых профессионально ориентированных межкультурных ситуациях; особое внимание уделяется развитию умений интеракции и языкового посредничества, которые приобретают статус самостоятельных видов речевой деятельности (см.: [36]); формируются универсально-филологические умения: аргументирование, обобщение, комментирование, реферирование, аннотирование; развивается способность индивидуализировать высказывание за счет самостоятельного отбора коммуникативных стратегий, выбора жанра и пр.;

- при развитии *социокультурной компетенции* усиливается предметно-тематический аспект, что обеспечивает становление важного качества будущего филолога – эрудированности; увеличивается объемом (лингво)страноведческих знаний, усиливается значение социолингвистической составляющей (развиваются умения адекватно понимать /

интерпретировать лингвокультурные факты в текстах разных жанров), увеличивается удельный вес межкультурных способностей (развиваются умения обнаруживать, интерпретировать различия в представлениях, нормах, правилах родной и иной культуры, формируются базовые модели коммуникативного поведения в условиях межкультурной коммуникации, основы социо- и поликультурной эрудиции);

– в *компенсаторной компетенции* особый акцент делается на стратегиях компенсации при медиации;

– развитие *учебно-познавательной компетенции* включает проектирование путей дальнейшего использования ИЯ в целях продолжения образования, усиление познавательно-коммуникативной активности в филологических и смежных областях деятельности. Особое внимание уделяется метакогнитивным стратегиям.

Описанное направление развития ИМКК обладает смыслообразующей ценностью для учащегося, обеспечивает гибкость и вариативность его дальнейшего образовательного и профессионального пути. В этой связи основной учебный результат данного этапа ИФО мы характеризуем как *формирование способной к самоопределению коммуникативной личности*, ориентированной на самореализацию в широком спектре (ино-, многоязычной) коммуникативной деятельности.

Предметные и специализированные компетенции (языковой вуз). На вузовском этапе ИФО следует различать целый спектр специализированных (профессионально-филологических) компетенций (*hard skills*). В соответствии с видами профессиональной деятельности можно выделить следующие компетенции (которые конкретизируются представленными в перечнях ФГОС ВО (обще)профессиональными субкомпетенциями): *профессионально-лингвистическая* (владение теорией изучаемых языков и общего языкознания), *лингводидактическая* (знание теории и владение технологией обучения ИЯ), *текстовая и дискурсивная* (способность и готовность к профессиональной текстовой деятельности, владение методами дискурсивного анализа), *проектно-организационная* (способность и готовность к реализации проектов в сфере фундаментальной и прикладной филологии и в смежных областях), *профессионально-коммуникативная* (способность и готовность к иноязычному взаимодействию в профессиональных областях, соотносящихся с филологической деятельностью), *межкультурная* (профессиональные знания и умения в области межкультурной интеракции), *информационно-лингвистическая и технологическая* (способность работать с информационными ресурсами для решения лингвистических / филологических задач), *профессионально-переводческая, научно-исследовательская*. Личностная ориентация образовательного процесса проявляется в том, что студент конкретизирует и специализирует набор

и уровень развития названных компетенций благодаря выбору профиля направления подготовки, элективных и факультативных курсов и пр.

Развитие ИМКК на этапе бакалавриата находится под влиянием названных компетенций. Одна из особенностей этого влияния заключается в том, что предметная компетенция обеспечивает не только способность к повседневной межкультурной коммуникации на ИЯ, но и является инструментом профессиональной коммуникации. По словам В.В. Сафоновой [24], речь идет о профессионально-профильном варианте коммуникативной компетенции. ИМКК поддерживает специализированные компетенции: в рамках иноязычных теоретических дисциплин, научно-исследовательской работы, где используется ИЯ, иноязычных профессионально ориентированных практик и пр. ИМКК также должна обеспечивать возможность получения дополнительной специализации на ИЯ при выборе соответствующих профилей и модулей. Очевидно, что состав и содержание ИМКК вновь претерпевают изменения. Теоретический анализ взаимодействия ИМКК со специализированными компетенциями, а также опыт работы со студентами языкового вуза позволяют говорить о следующих модификациях.

1. *Лингвистическая* составляющая сближается с *лингвопрагматической*, что в ряде случаев роднит ее с дискурсивным и социолингвистическим компонентами. Особое значение приобретают следующие аспекты: *концептуально-тезаурусный* (овладение языковыми единицами на уровне концептов инофонной культуры, обогащение имеющейся концептосферы сознания и образование би-, мульти-, интеркультурной концептосферы), *фоностилистический* (эффективная звуковая организация речи), *лексикологический*, *лексикографический* (эффективное использование разных видов словарей, ориентирование в их структуре, составление собственных глоссариев), *лингвостилистический* и др.

2. В составе *социо-, межкультурной* компетенции повышается удельный вес *лингвокультурологического*, *лингвострановедческого* компонентов, стратегий эффективной межкультурной коммуникации. Происходят «вращивание» личности в би-, поликультурный контекст, развитие качеств, обеспечивающих гармоничное сосуществование и взаимодополняемость различных культурных особенностей в ментальных структурах личности, что выражается в духовном обогащении, совершенствовании прежних и появлении новых моделей поведения. Развитие *предметно-тематической* компетенции направлено на становление эрудированности как профессионального личностного качества филолога: обретение обширных предметных знаний (из разнообразных сфер родной и инофонной культур) и их профессионально-филологическое использование.

3. В рамках *компенсаторной* компетенции развиваются способности привлекать лингвистическую и лингвокультуроведческую эру-

дицию в случае языковых трудностей, использовать разные виды анализа при возникновении затруднений, привлекать знания других ИЯ.

4. Речевая компетенция преобразуется в *дискурсивную* и представляет собой качество, которое включает в себя умения анализировать, создавать и адаптировать целостные, связные устные и письменные тексты различных жанров с учетом специфики регистра коммуникации, вербальных и невербальных особенностей коммуникативной ситуации, социальных ролей участников общения. Повышенное внимание уделяется специальным характеристикам высказывания: беглости, точности, выразительности [20]. Происходит целенаправленное развитие стратегий и тактик, обеспечивающих эффективность взаимодействия. Усиливается роль профессионально ориентированной интеракции и перевода в профессиональной деятельности.

5. В состав ИМКК (в частности, в структуру дискурсивной компетенции) вводится новый компонент: *интертекстуальная компетенция* (в терминологии У. Эко [37. С. 13]). Ее значение состоит в следующем. Студент должен обладать способностью распознавать интертекстовые и метатекстовые связи в ситуациях повседневного и специализированного, непосредственного и опосредованного общения (включая межличностную и групповую коммуникацию, чтение литературы, просмотр фильмов и специальных программ, работу с ресурсами интернета и пр.), понимать глубинный смысл этих связей, включая скрытый подтекст, уметь самостоятельно, адекватно и корректно использовать в речевых жанрах прецедентные высказывания, явное и неявное цитирование с учетом уровня дискурсивной компетенции собеседников [38].

Компетентностная гибкость, способность ИМКК к сопряжению с профессиональными компетенциями должны поддерживаться формированием метапрофессиональных готовностей студента, чему способствуют иноязычные курсы по выбору, модули с дополнительной специализацией (например, «Филологическое обеспечение туристической деятельности» и т.п., см.: [4]).

На этапе магистратуры отсутствует практический курс обучения первому ИЯ, но существуют вариативные иноязычные спецкурсы по выбору. Иностранный язык используется как средство обучения теоретическим дисциплинам и в рамках научно-исследовательской деятельности. Для институционального образования это означает синхронизацию развития ИМКК и профессиональных компетенций, при этом первая выступает фундаментом для вторых. Все уточненные выше компоненты ИМКК ориентированы на профессионально-профильную и научную коммуникативную деятельность. Дальнейшее становление ИМКК в значительной степени определяется самим субъектом в ходе построения образовательного маршрута при выборе профиля, модулей, спецкурсов и стратегий самообучения ИЯ. На первый план выходит

самостоятельная работа студента, который уточняет направление развития ИМКК за счет институциональных и неинституциональных образовательных возможностей.

Итак, на этапе языкового вуза происходит становление *профессионально-коммуникативной личности*, ориентированной на лингвосоциокультурную научную и практическую деятельность в условиях взаимодействия лингвокультур, самостоятельно определяющей свою профильную специализацию, способной к профессиональной гибкости и использованию универсальных компетентностных характеристик для ориентирования в смежных видах деятельности (ср.: [14]).

Результаты эмпирического исследования. С учетом ограничений, описанных во «Введении» и «Материалах и методах», проведенное исследование мы рассматриваем как первичный (но вместе с тем объективный) анализ развития компетентностных компонентов в действующих учебниках и пособиях, используемых в практическом курсе ИЯ. Вследствие ограниченного объема статьи сосредоточимся на анализе только проблемных областей, обнаруженных при проведении эмпирического исследования (см. табл. 1, 2; пронумерованные столбцы в таблицах означают: 1 – проблемный компетентностный аспект; 2 – количество учебников и / или пособий, где обнаружено развитие этого аспекта; 3 – комментарии).

Таблица 1

**Основные проблемы становления компетентностных компонентов
в старших классах с филологической профилизацией**

1	2	3
Умения сопоставлять объем значений языковых и речевых единиц в родном и иностранном языках посредством: а) перевода и анализа контекстов употребления; б) лингвокультуроведческого анализа	а) 10 из 12 б) 0 из 12	Не предусмотрены задания, нацеливающие на сопоставление лингвокультур в родном и иностранном языках
Овладение базовыми знаниями в области: а) системы и структуры языка; б) основ стилистики, лексикологии	а) 12 из 12 б) 4 из 12	В большинстве учебников отсутствует ознакомление с основами лингвистической теории
Умения работать с разнообразными речевыми жанрами: а) анализировать и создавать тексты, соотносимые с требованиями ЕГЭ; б) работать с жанрами из разнообразных областей использования ИЯ (репортаж, экскурсия и пр.) с учетом индивидуальных устремлений учащихся	а) 12 из 12 б) 1 из 12	Отсутствует индивидуализация жанровой деятельности учащихся, что не позволяет должным образом дифференцировать учебный процесс в зависимости от особенностей самоопределения учеников
Целенаправленное развитие умений: а) интеракции; б) медиации	а) 4 из 12 б) 0 из 12	Формирование умений <i>интеракции как особого вида речевой деятельности</i> обнаружено в четырех случаях и лишь в контексте ситуаций

Окончание табл. 1

1	2	3
		повседневного общения. Перевод используется только как средство обучения; работа над формами <i>медиации как особого вида речевой деятельности</i> не ведется [36]
Элементарные умения литературоведческого анализа, формируемые: а) на основе литературы стран изучаемого языка; б) на основе сопоставления иноязычной и родной литературы	а) 6 из 12 б) 1 из 12	Основы литературоведческой интерпретации представлены только в половине учебников
Умения обнаруживать, интерпретировать различия в представлениях, нормах родной и иной культуры; овладение базовыми моделями коммуникативного поведения в условиях межкультурной коммуникации: а) в ситуациях повседневного общения; б) в ситуациях профессионально ориентированного общения	а) 5 из 12 б) 0 из 12	Недостаточное внимание к формированию понимания культурно-обусловленных различий. Не формируются представления об основах межкультурной профессиональной коммуникации с целью профориентации
Развитие информационной культуры: а) умения использовать лингвистические электронные ресурсы; б) заинтересованности в межкультурной коммуникации средствами ИКТ-ресурсов (блоги, социальные сети, мессенджеры и пр.)	а) 9 из 12 б) 4 из 12	Не во всех учебниках происходит обучение использованию лингвистических и лингвокультуроведческих инструментов Интернета. Учащиеся не нацелены использовать ресурсы Веб 2.0 для межкультурной коммуникации
Планирование использования иностранного языка в целях продолжения образования (на основе специальных тематических блоков, профориентационных текстов и заданий)	10 из 12	Обучающая профориентация носит знаниецентристский, а не коммуникативно-деятельностный характер: отсутствуют задания на презентацию университетов в России и за рубежом, учащимся не предлагается смоделировать профессионально ориентированные ситуации и пр.
Развитие регулятивных стратегий средствами языкового портфеля. Использование портфеля для: а) коллекции лучших работ; б) целеполагания, планирования, индивидуализации содержания, самооценки	а) 6 из 12 б) 4 из 12	Половина действующих учебников не нацеливает на работу с портфелем

Таблица 2

**Основные проблемы становления компетентностных компонентов
в языковом вузе (бакалавриат)**

1	2	3
Овладение языковыми единицами на уровне концептов инофонной культуры	6 из 10	Часто приводится описание реалии без должных культуроведческих комментариев. Почти полное отсутствие сопоставлений с концептами в родной культуре, что исключает межкультурное измерение
Нацеливание на ведение тезаурусов, включающих в себя элементы концептуального анализа, семантические и лингвокультурологические поля	3 из 10	Серьезный недостаток в развитии лингвокультурологического аспекта компетенции
Лингвостилистический компонент компетенции: а) рецептивно-аналитический; б) продуктивный (умение создавать тексты различных стилей и жанров)	а) 3 из 10 б) 3 из 10	В случае (а) развитие данного компонента происходит несистематично, в случае (б) без предварительного анализа соответствующих жанровых текстов
Формирование стратегий эффективной межкультурной коммуникации (компенсации, аккультурации, преодоления стереотипов и «культурного шока», коммуникативно-поведенческих моделей и пр.)	2 из 10	Формирование указанных стратегий происходит несистематично
Расширение направлений профессионального самоопределения (формирование «метапрофессионализма») за счет установки на вариативные ситуации профессионального общения	4 из 10	Отсутствует должная вариативность профориентационных направлений (ориентирование только в двух смежных сферах: преподавательской и журналистской)
Способность и готовность привлекать знания других ИЯ	2 из 10	Спорадически привлекаются знания латинского языка, однако отсутствует опора на современные ИЯ, не развивается плюралингвальная компетенция
Целенаправленное развитие: а) беглости и б) точности высказывания	а) 2 из 10 б) 5 из 10	Несистематичное развитие умений, обеспечивающих названные характеристики высказывания
Умения профессионально ориентированной а) интеракции; б) медиации	а) 2 из 10 б) 0 из 10	Отсутствует методическая система обучения интеракции и медиации как особым видам речевой деятельности
Развитие способности распознавать интертекстовые и метатекстовые связи	3 из 10	Отсутствует систематическое развитие интертекстуальной компетенции
Умения корректно использовать в разных речевых жанрах прецедентные и рекуррентные тексты / высказывания; умение преобразовывать текст в определенный жанр с использованием эталонных коннотаций	1 из 10	Отсутствует формирование умений интертекстуальной жанровой деятельности

Окончание табл. 2

1	2	3
Умения работать с актуальными разножанровыми интернет-ресурсами (онлайн-версиями газет и журналов, блогосферой и пр.): а) с целью различных видов филологического анализа; б) с целью создания собственного интернет-контента	а) 3 из 10 б) 0 из 10	Студенты не нацеливаются на современные виды информационно-коммуникационной филологической деятельности

Заключение

Вкратце подведем итоги исследования. В качестве общей цели ИФО рассматривается поэтапное становление социо-, меж- и поликультурно ориентированной личности как плюралингвального субъекта непрерывного развития, что применительно к обучению ИЯ означает развитие коммуникативной личности, выступающей субъектом межкультурной коммуникации. Выявленный целевой ориентир достигается в условиях взаимодействия трех компетентностных групп: общих компетенций, уточненных для системы ИФО, предметных компетенций в составе ИМКК, конкретизируемых для каждого этапа ИФО, и профессионально-филологических, взаимосвязанных с ИМКК. Центральная компетенция – ИМКК – обладает большим интегративным потенциалом, что позволяет эффективно внедрить филологическую специализацию в контекст ее развития (за счет описанного расширения состава компетенции). Гибкость компетентностной базы способствует индивидуализации в самоопределении и самореализации обучающихся, что должно обеспечиваться возможностями построения индивидуальных образовательных маршрутов на школьном и вузовском этапах ИФО.

Эмпирическая часть исследования позволила выявить целый ряд проблем в практическом становлении компетентностной базы на этапах школы и вуза. Обнаруженные недостатки были систематизированы в табличной форме и снабжены комментариями.

Работа открывает ряд теоретических и эмпирических исследовательских перспектив. В теоретическом плане следует продолжить анализ специфики взаимодействия ИМКК и специализированных компетенций на этапе языкового вуза. На этапе бакалавриата необходимо согласовать их развитие, выделив и усилив те компоненты ИМКК, которые поддерживают формирование компетенций в текущих курсах. На этапе магистратуры очевидна потребность в проектировании стратегии развития ИМКК в рамках специализированных дисциплин.

В практическом плане назрела необходимость в радикальном обновлении учебных пособий, предназначенных именно для системы ИФО. При этом следует уделить особое внимание преодолению выяв-

ленных нами проблем становления компетентностных компонентов ИМКК в профильной школе и языковом вузе.

Литература

1. Колесников А.А. Концептуальные и технологические основы профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2017. Т. 1. 392 с.
2. Бим И.Л., Биболетова М.З., Щепилова А.В., Копылова В.В. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 4–8.
3. Гончарова Н.А. Логический подход к формированию филологической компетенции студентов магистратуры педагогических вузов: на материале национальных вариантов английского языка : дис. ... д-ра пед. наук. Мичуринск, 2011. 489 с.
4. Информационный бюллетень № 9 Совета по филологии учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию / ред. М.Л. Ремнева. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006. 120 с.
5. Ковтун Е.Н., Родионова С.Е. Зачем быть филологом сегодня? Презентационная привлекательность филологического образования в России // Информационный бюллетень Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию. 2007. № 10. С. 30–63.
6. Махмуриян К.С. Содержание понятий «Филология» и «Филологическая компетенция» на современном этапе // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 202–207.
7. Пореченкова Е.А. Развитие филологической компетенции в системе школа–вуз и способы ее контроля : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 21 с.
8. Соловова Е.Н., Пореченкова Е.А. Определение состава филологических наук // Иностранные языки в школе. 2007. № 8. С. 2–8.
9. Федоров А.А., Родионова С.Е. Филологическое университетское образование в России: инновационные аспекты основных образовательных программ // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14, № 3 (I). С. 1256–1262.
10. Чувакин А.А. Основы филологии. М. : Флинта; Наука, 2011. 240 с.
11. Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А. Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 38. С. 152–170. DOI: 10.17223/19996195/38/11.
12. Викулина М.А., Обдалова О.А. Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе // Язык и культура. 2017. № 38. С. 171–189. DOI: 10.17223/19996195/38/12.
13. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. М. : Просвещение, 2007. 168 с.
14. Колесников А.А. Научные основы профориентационного обучения иностранным языкам в системе непрерывного филологического образования. Рязань : Изд-во РГУ им. С.А. Есенина, 2016. 428 с.
15. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. М. : Изд-во ИНЭК, 2007. С. 12–33.
16. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
17. Erpenbeck J. Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart : Schäffer-Poeschel Verlag, 2003. 630 s.

18. *Hutmacher W.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Strasbourg : Council for Cultural Co-operation (CDCC), 1997. 72 p.
19. *Empfehlung* des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen // Amtsblatt der Europäischen Union, 2006. S. L 394 / 10 – L 394 / 18.
20. *Общеввропейские* компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. М. : Изд-во МГЛУ, 2003. 256 с.
21. *Bachman L.F.* Formative evaluation in ESP program development // Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation. Rowley, Mass. : Newbury House, 1981. P. 106–116.
22. *Ek van J.A., Trim J.* Threshold Level 1990. Strasbourg : Council of Europe Press, 1993. 89 p.
23. *Hymes D.* On Communicative Competence. London : Penguin, 1972. 242 p.
24. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 2–13.
25. *Тарева Е.Г., Анненкова А.В.* Особенности межкультурной коммуникативной компетенции выпускников языкового вуза // Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики. М. : Логос, 2014. С. 54–69.
26. *Byram M.* Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 185 p.
27. *Haß F.* Fachdidaktik Englisch. Stuttgart : Ernst Klett, 2013. 336 s.
28. *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. Л., 1984. 38 с.
29. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. М. : Аркти, 2000. 165 с.
30. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
31. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 264 с.
32. *Седов К.Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М. : Лабиринт, 2004. 320 с.
33. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М. : Высш. шк., 1989. 238 с.
34. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : Каро, 2005. 352 с.
35. *Колесников А.А.* Профессионально ориентированные элективные курсы на иностранном языке для филологического профиля: научные основы, пример разработки, специфика внедрения в практику. Рязань : Изд-во РГУ им. С.А. Есенина, 2011. 212 с.
36. *Anregungen* zur Interaktion im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Führen von Gesprächen, Sprachmittlung. Bad Berka : ThILLM, 2014. 160 s.
37. *Эко У.* Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб. : Симпозиум, 2005. 502 с.
38. *Фатеева Н.А.* Типология интертекстуальных элементов и связей в художественной речи // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1998. Т. 57, № 5. С. 25–38.

Сведения об авторах:

Колесников Андрей Александрович – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань, Россия). E-mail: kolesnikow@list.ru

Поляков Олег Геннадиевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Педагогического

института Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: olegpo@rambler.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

PERSONAL-COMPETENCY BASIS OF PHILOLOGICAL EDUCATION (FOREIGN LANGUAGES)

Kolesnikov A.A., Doctor of Education, Associate Professor, Associate Professor of Second Foreign Language and Teaching Methodology, Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Institute of Foreign Languages (Ryazan, Russia). E-mail: kolesnikow@list.ru

Polyakov O.G., PhD, Professor, Head of Linguistics and Humanities Teacher Training, Institute of Education, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia). E-mail: olegpo@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/15

Abstract. The system of continuous foreign language / multilingual philological education is a multi-stage educational trajectory that determines foreign languages teaching in the context of continuity of educational levels. Our previous study presented a general idea of the educational goals of this system. This article scrutinises the development of the competence basis of philological education at the stage of high school (philological profile) and at the tertiary level of language education (bachelor and master programs) through the prism of the learner's personality. The article presents the general educational goal of foreign language (multilingual) philological education in terms of a socio-, inter- and multiculturally-oriented multilingual personality as a subject of continuous development. The goal of foreign languages teaching is seen as the formation of the learner's communicative personality as the subject of intercultural communication due to the formation of three competence groups: general, subject, and specialised. The study identifies four enlarged areas of general / key competencies and examines the development of subject competencies within the foreign-language intercultural communicative competence, which interacts with specialized competencies, at school and university levels. The flexibility of the competence basis contributes to students' individualisation in their selfidentification and self-realisation, which is to be ensured by the possibilities to build individual educational routes at the school and university stages of foreign-language philological education. At the university stage, the professionally-communicative personality is being formed, focusing on linguistic and sociocultural scientific and practical activities under the interaction of linguocultures, thus determining their specialism, and capable of professional flexibility and making use of universal competence patterns so as to orientate in related activities. The empirical study uncovered several problems related to the formation of competence aspects in high school and university. Regarding high school, these problem areas are as follows: the ability to juxtapose the scope of language-item meanings in their mother tongue and the one in a foreign language by means of translation and analysis of contexts of use, on the one hand, and linguo-cultural analysis, on the other; the acquisition of basic knowledge of the system and structure of a language as well as basics of stylistics, lexicology and other branches of language study; the skills of dealing with varied language genres, such as analyzing and creating texts that correlate with the requirements of the Russian State Exam, dealing with genres from different fields of foreign-language use (running commentary, excursion, etc.), taking into account students' individual aspirations; the purposeful development of the skills of interaction and mediation; the elementary skills of literary analysis that are developed on the basis of target-language literature as well as foreign and native literatures being juxtaposed; the ability to discover and interpret differences in norms and beliefs in native and foreign cultures; the mastering of the basic patterns of communicative behavior in the context of intercultural communication, on the one hand, in situations of everyday communication and, on the other hand, in situations of professionally-oriented communication; the development of information culture: the ability to use linguistic electronic resources, interest in intercultural

communication through ITC resources (blogs, social networks, messengers, etc.); planning the use of a foreign language in order to continue education (on the basis of special thematic blocks, vocational guidance texts and assignments); the development of regulatory strategies through the language portfolio, that is the use of the portfolio for collecting the best works, goal-setting, planning, individualization of content, and self-esteem. In relation to university, these problem areas are: the mastering of linguistic units at the level of foreign-culture concepts; striving to keep thesauri which include elements of conceptual analysis, semantic and linguo-cultural fields; the linguo-stylistic components of competence: the receptively-analytical and the productive one (the ability to create texts of various styles and genres); the formation of effective intercultural-communication strategies (compensation, acculturation, the overcoming of stereotypes and culture shock, communicative behavioral models, etc.); the expansion of professional self-identification directions (the formation of "metaprofessionalism") due to aiming at variable situations of professional communication; the ability and willingness to draw on the knowledge of other languages; the purposeful development of fluency and accuracy; the skills of professionally-oriented interaction and mediation; the development of the ability to recognize inter- and meta-textual links; the ability to correctly use precedent and recurrent texts / utterances in different language genres; the ability to convert text into a specific genre by using reference connotations; the ability to work with current multi-genre online resources (online versions of newspapers and magazines, the blogosphere, etc.) for the purpose of philological analysis of various types and in order to create own Internet content. In sum, the integrative potential of the described competence base makes it possible to implement philological specialization in its context and individualize the formation of the communicative personality. The research opens a number of perspectives described in the article.

Keywords: foreign language / multilingual philological education; foreign language teaching; communicative personality; foreign-language intercultural communicative competence; specialized competencies; general competences.

References

1. Kolesnikov A.A. (2017) Kontseptual'nyie i tekhnologicheskiye osnovy proforiyentsionnogo obucheniya inostrannomu yazyku v sisteme nepreryvnogo filologicheskogo obrazovaniya: dis. ... dokt. ped. nauk. Tom 1. [Conceptual and technological foundations of vocation-focused foreign language teaching in the system of continuous philological education. Pedagogics doc. diss. Vol. 1]. Moscow. 392 p.
2. Bim I.L., Biboletova M.Z., Shchepilova A.V., Kopylova V.V. (2009) Inostrannyi yazyk v sisteme shkol'nogo filologicheskogo obrazovaniya (kontseptsiya) [Foreign language in the system of school philological education (concept)]. Inostrannyye yazyki v shkole. 1. pp. 4-8.
3. Goncharova N.A. (2011) Logicheskiy podkhod k formirovaniyu filologicheskoy kompetentsii studentov magistratury pedagogicheskikh vuzov: na materiale natsional'nykh variantov angliyskogo yazyka. dis. ... dok. ped. nauk [A logical approach to the formation of students' philological competence (master programs at pedagogical universities): based on national variants of the English language. Pedagogics doc. diss.]. Michurinsk. 489 p.
4. Informatsionnyy byulleten' №9 soveta po filologii uchebno-metodicheskogo ob'yedineniya po klassicheskomu universitetskemu obrazovaniyu (2006) [Information bulletin No. 9 of the Council for Philology of the Educational and Methodological Association for classical university education] / Ed. M.L. Remneva. Yaroslavl', YAGPU. 120 p.
5. Kovtun Ye.N. (2007) Zachem byt' filologom segodnya? Prezentatsionnaya privlekatel'nost' filologicheskogo obrazovaniya v Rossii [Why a philologist? Attractiveness of philological education in Russia]. Informatsionnyy byulleten' No. 10 soveta po filologii UMO po klassicheskomu universitetskemu obrazovaniyu. pp. 30-63.
6. Makhmuryan K.S. (2008) Soderzhaniye ponyatiy "Filologiya" i "Filologicheskaya kompetentsiya" na sovremennom etape [The content of the concepts "philology" and

- “philological competence” at the present stage]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 3. pp. 202-207.
7. Porechenkova Ye.A. (2009) *Razvitiye filologicheskoy kompetentsii v sisteme shkola-vuz i sposoby yeyo kontrolya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of philological competence in the school-university system and ways of its evaluation. Abstract of Pedagogics cand. diss.]. Moscow. 21 p.
 8. Solovova Ye.N., Porechenkova Ye.A. (2007) *Opredeleniye sostava filologicheskikh nauk* [Specification of philological sciences]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 8. pp. 2-8.
 9. Fedorov A.A., Rodionova S.Ye. (2009) *Filologicheskoye universitetskoye obrazovaniye v Rossii: innovatsionnyye aspekty osnovnykh obrazovatel'nykh programm* [Philological university education in Russia: innovative aspects of major educational programs] *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. Vol. 14. 3(I). pp. 1256-1262.
 10. Chuvakin A.A. (2011) *Osnovy filologii* [Fundamentals of Philology]. Moscow: Flinta; Nauka. 240 p.
 11. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) *Osobennosti formirovaniya inoyazychnoy professional'noy kommunikativnoy kompetentsii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka* [Special features of formation of a would-be foreign-language teacher's foreign-language professional communicative competence]. *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 38. pp. 152-170. DOI: 10.17223/19996195/38/11
 12. Vikulina M.A., Obdalova O.A. (2017) *Tekhnologii kak sposob realizatsii tselei inoyazychnogo obrazovaniya v vyshey shkole* [Technologies as a means of attaining the goals of foreign-language education at an establishment of higher education]. *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 38. pp. 171-189. DOI: 10.17223/19996195/38/12
 13. Bim I.L. (2007) *Profil'noye obucheniye inostrannym yazykam na starshey stupeni obshcheobrazovatel'noy shkoly. Problemy i perspektivy* [Advanced level of foreign languages teaching in high school. Problems and perspectives]. Moscow: Prosveshcheniye. 168 p.
 14. Kolesnikov A.A. (2016) *Nauchnyye osnovy proforiyentatsionnogo obucheniya inostrannym yazykam v sisteme nepreryvnogo filologicheskogo obrazovaniya* [Scientific foundations of vocation-focused foreign language teaching in the system of continuous philological education]. Ryazan: RGU Publishing. 428 p.
 15. Khutorskoy A.V. (2007) *Opredeleniye obshchepredmetnogo soderzhaniya i klyuchevykh kompetentsiy kak kharakteristika novogo podkhoda k konstruirovaniyu obrazovatel'nykh standartov* [Specification of general subject content and key competencies as a feature of a new approach to the drafting of educational standards]. *Kompetentsii v obrazovanii: opyt proyektirovaniya: sb. nauch. tr.* Moscow: INEK Publishing. pp. 12-33.
 16. Zimnyaya I.A. (2012) *Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Competence and competency in the context of competence approach in education]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 6. pp. 2-10.
 17. Erpenbeck J. (2003) *Handbuch Kompetenzmessung* / J. Erpenbeck, L. Rosenstiel (Hrsg.). Stuttgart, Schäffer-Poeschel Verlag. 630 p.
 18. Hutmacher W. (1997) *Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996*. Strasburg, Council for Cultural Co-operation (CDCC). 72 p.
 19. *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen* (2006). *Amtsblatt der Europäischen Union*. S. L 394 / 10 – L 394 / 18.
 20. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2003). Moscow: MGLU Publishing. 256 p. (in Russian)
 21. Bachman L.F. (1981) *Formative evaluation in ESP program development. Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation*. Rowley, Mass., Newbury House. pp. 106-116.

22. Ek van J.A., Trim J. (1993) Threshold Level 1990. Strasbourg: Council of Europe Press. 89 p.
23. Hymes D. (1972) On Communicative Competence. London, Penguin. 242 p.
24. Safonova V.V. (2014) Sotsiokul'turnyy podkhod: osnovnyye sotsial'no-pedagogicheskiye i metodicheskiye polozheniya [Sociocultural approach: socio-pedagogical and methodical basis]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 11. pp. 2-13.
25. Tareva Ye.G., Annenkova A.V. (2014) Osobennosti mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii vypusnikov yazykovogo vuza [Peculiarities of intercultural communicative competence of language university graduates]. *Mezhkul'turnoye inoyazychnoye obrazovaniye: lingvodidakticheskiye strategii i taktiki: monografiya*. Moscow: Logos. pp. 54-69.
26. Byram M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. 185 p.
27. Haß, F. (2013) Fachdidaktik Englisch. Stuttgart: Ernst Klett. 336 p.
28. Bogin G.I. (1984) Model' yazykovoy lichnosti v yeyo otnoshenii k raznovidnostyam tekstov: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Model of language personality in its relation to varieties of texts. Abstract of Philology doc. diss.]. Leningrad. 38 p.
29. Gal'skova N.D. (2000) Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [Modern methodology of teaching foreign languages]. Moscow: Arkti. 165 p.
30. Karasik V.I. (2002) Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena. 477 p.
31. Karaulov Yu.N. (1987) Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost' [Russian language and language personality]. Moscow: Nauka. 264 p.
32. Sedov K.F. (2004) Diskurs i lichnost': evolyutsiya kommunikativnoy kompetentsii [Discourse and personality: the evolution of communicative competence]. Moscow: Labirint. 320 p.
33. Khaleyeva I.I. (1989) Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi (podgotovka perevodchikov) [Fundamentals of the theory of foreign language comprehension teaching (training of translators)]. Moscow: Vysshaya shkola. 238 p.
34. Yelizarova G.V. (2005) Kul'tura i obucheniye inostrannym yazykam [Culture and foreign languages teaching]. St Petersburg: Karo. 352 p.
35. Kolesnikov A.A. (2011) Professional'no-oriyentirovannyye elektivnyye kursy na inostrannom yazyke dlya filologicheskogo profilya: nauchnyye osnovy, primer razrabotki, spetsifika vnedreniya v praktiku [Profession-oriented foreign language elective courses for the philological high school profile: scientific basis, development sample, practical implementation specificity]. Ryazan: RGU Publishing. 212 p.
36. Anregungen zur Interaktion im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Führen von Gesprächen, Sprachmittlung (2014) / U. Behr, A. Kolesnikov (Hrsg.). Bad Berka, ThILLM. 160 p.
37. Eco U. (2005) Rol' chitatelya. Issledovaniya po semiotike teksta [The role of a reader. Studies on the semiotics of text]. St Petersburg: Simpozium. 502 p.
38. Fateyeva N.A. (1998) Tipologiya intertekstual'nykh elementov i svyazey v khudozhestvennoy rechi [Typology of intertextual elements and relations in literary language] *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka*. Vol. 57. 5. pp. 25-38.

Received 27 November 2017