КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
Булыгина М. В. Опыт формирования вторичной языковой личности: исторический обзор // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 03. – ART 14524. – 0,8 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14524.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
ART 14524 УДК 378.147:80

Булыгина Маргарита Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
bulygina_margarita_0117@mail.ru

Опыт формирования вторичной языковой личности: исторический обзор

Аннотация. *В статье рассматривается опыт формирования вторичной языковой личности на примере языкового образования в отечественной дореволюционной гимназии. В сравнительном аспекте проводятся параллели с требованиями современного иноязычного образования и раскрывается организация и содержание иноязычного образования в дореволюционной гимназии конца XIX – начала XX века, выделяются аксиологически значимый опыт, который может быть экстраполирован на современное языковое образование.*
Ключевые слова: *иноязычное образование, вторичная языковая личность, дореволюционная гимназическая система образования.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Актуальные требования в области современного языкового образования отражают, с одной стороны, тенденции общемирового развития с их интегративностью, унификацией и поликультурностью образования и воспитания, с другой, нацелены на введение в российской массовой школе языкового плюрализма, включения школьников в диалог культур в процессе соизучения языков и культур, достижения евростандартов. При этом нормативно-правовые документы, регламентирующие положение школьного языкового образования (Национальная доктрина образования Российской Федерации (2000), Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2008), Фундаментальное ядро содержания общего образования (проект) (2009), Федеральный образовательный стандарт основного общего образования (2010), Федеральный закон об образовании (2012)) призваны обеспечить:

– общекультурный уровень человека, способного в дальнейшем продолжить обучение, учитывая возможность академической мобильности;
– воспитать человека культуры, гражданина, патриота своей страны и гражданина мира, способного интегрироваться в мировое сообщество и успешно функционировать в нем;
– стимулировать развитие современного российского общества в условиях поликультурности, диалога культур, межкультурной коммуникации и социализации.

В состав школьного языкового образования входят:

– русский язык (как родной и как общегосударственный);
– национальный язык;
– литература (русская и национальная);
– иностранный язык (иностранные языки).

Ведущей тенденцией современного языкового образования является поликультурность и языковой плюрализм [1], чему способствует расширение спектра изучаемых языков, сбалансированное изучение разных иностранных языков на раннем этапе обучения, изучение второго иностранного языка в средней школе.

Ведущими задачами обучения иностранным языкам в школе выдвигаются:

– формирование иноязычной коммуникативной компетенции в ее многокомпонентном составе (лингвистическая, тематическая, социокультурная, компенсаторная, учебная);

– реальное практическое овладение иностранным языком (иностранными языками) в зависимости от целевой ориентации обучаемого – 4 стандарта, включая профильный уровень. Современная модель профильной школы делает возможным как введение элективных курсов филологического профиля, так и реализацию системы дополнительного образования;

– реализация социокультурной направленности обучения с ориентацией на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения иностранному языку [2, 3].

Иностранный язык как учебный предмет должен способствовать развитию личности школьников, формированию научной картины мира, критического мышления, а также социальной адаптации выпускников школы, их конкурентоспособности на рынке труда; приобщать школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, содействовать развитию взаимопонимания, толерантного отношения к проявлениям иной культуры, помогать школьникам лучше осознать культуру своей собственной страны и развивать у них умения представлять ее средствами иностранного языка [4]. Таким образом, отечественная система языкового образования нацелена на формирование и развитие обучаемого как вторичной языковой личности.

Современная лингводидактика, вслед за Н. Д. Гальсквой и Н. И. Гез, рассматривает результатом образования в области иностранных языков – вторичную языковую личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [5] и понимает ее как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [6, с. 59]. Ее компонентами являются:

– овладение «языковой картиной мира» носителей этого языка (т.е. вербально-семантическим кодом изучаемого языка),

– овладение «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность [7].

Традиционная структурная модель вторичной языковой личности, разработанная И. И. Халеевой и основанная на концепции языковой личности Ю. Н. Караулова, рассматривается на 3 уровнях, подтвержденными современными исследованиями (С. М. Андреева (2003), С. Б. Мордас (2003), И. Ф. Птицина (2007) и т. д.) в соотнесении с трёхуровневым процессом речевой деятельности. Намечая вербально-семантический, тезаурусный и мотивационный уровни языковой личности обозначаются параллели с выделенными этапами трёхфазовой модели речевой деятельности: побуждающим, формирующим и реализующим [8] и в общем плане представляются обычно следующим образом:

– первый уровень – вербально-семантический, единицами которого, как известно, выступают отдельные слова. Обучаемые овладевают ими как единицами вербально ассоциативной сети, а также структурно-системными связями изучаемого языка в параметрах системообразующей функции языка, направленной на решение коммуникативных задач;

– второй уровень – лингвокогнитивный (тезаурусный), единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой личности в более или менее упорядоченную картину мира, отражающую иерархию ценностей;

– третий уровень – мотивационный (прагматический) уровень, единицы которого ориентированы на прагматику и проявляются, по мнению Ю. Н. Караулова, «в коммуникативно-деятельностных потребностях личности» [9].

Практическая реализация указанной модели видится сегодня в контексте диалога культур, а именно: в процессе приобщения к чужой культуре, когда учащийся должен научиться интерпретировать различные культурные ценности что позволит ему продолжить образование за границей; видеть в чужом не только и не столько то, что отличает нас друг от друга, сколько, то, что нас сближает и объединяет; смотреть на события и их участников не со своей точки зрения, а с позиции другой культуры; соотносить существующие стереотипы, представления с собственным опытом и делать адекватные выводы, т. е. осмыслить чужую реальность; сопереживать, откликаться на события реальности, чувствовать радость и гордость, сострадание и желание помочь; радоваться тому, что познал что-то новое в чужой культуре и др. [10].

Однако, в этой связи высказываются и некоторые опасения, связанные с проблемами общей достижимости и теоретической разработанностью, методической выверенностью поставленных целей. Так, например, есть мнение, что в современных условиях школьное обучение может формировать и развивать только основные черты вторичной языковой личности, такие как умение понимать иноязычный текст как форму социального бытия ровесников, открывая для себя другую культуру и стереотипы коммуникативного поведения ее носителей; умение осуществлять коммуникативную деятельность в наиболее типичных ситуациях общения; готовность к осмыслению социокультурного портрета стран изучаемого языка и его носителей; проявление терпимости, речевого такта и социокультурной вежливости, склонности к поиску ненасильственных способов разрешения конфликтов [11]. Особое внимание уделяется начальному этапу обучения, где отмечается еще недостаточная теоретическая разработанность формирования вторичной языковой личности и ее отдельных характеристик [12, 13].

Соотнесение современного состояния школьного иноязычного образования с требованиями современного российского общества, а также общеевропейского уровня коммуникативного владения иностранным языком свидетельствуют о наличии ряда проблем и необходимости решения вопросов в теоретическом, методическом, педагогическом и организационном аспектах. С этой точки зрения возникла необходимость изучения аксиологически значимого историко-педагогического опыта с целью определения возможностей и направления его экстраполяции на современный процесс формирования вторичной языковой личности.

Наиболее ярким в этом плане нам представляется пример достижений отечественной дореволюционной гимназической системы образования в период конца XIX-начала XX столетий. Именно этот период ознаменовался массовым распространением иностранных языков в России, расширением их спектра, высокими достижениями в области преподавания и изучения.

Ретроспективный анализ и сопоставление исторического опыта возможны на основе следующих научно-методических теорий и положений:

– теории историко-педагогического исследования и использования его результатов в решении современных проблем развития образования (В. И. Беляев, М. В. Богуславский, В. П. Борисенков, Р. Б. Вендровская, Э. Д. Днепров, С. Ф. Егоров, Б. Г. Корнетов, Н. А. Константинов, Ф. Ф. Королев, Е. Н. Медынский, А. И. Пискунов, З. И. Равкин, В. Я. Струминский);

– положения о социально-исторической детерминации педагогических фактов и явлений о необходимости их рассмотрения во взаимосвязи с историко-культурным развитием общества (Л. П. Буева, В. И. Беляева, В. П. Борисенков и др.);

– положения о взаимоотношении логического и исторического в изучении и осмыслении накопленного опыта и его использования в научно-педагогическом прогнозировании и развитии теории и практики педагогического образования (А. С. Белкин, Э. В. Ильенков, Ф. Ф. Королев, О. Е. Кошелева, И. Я. Лернер, А. А. Никольская, А. М. Новиков, М. М. Розенталь и др.);

– положения компаративистики (Дж. Бередей, В. П. Борисенков, М. Брей, Б. Л. Вульфсон).

А также ведущих принципов историко-логического подхода в исследовании:

– единства логического и исторического (Ф. Ф. Королев);

– принципов историко-педагогической объективности, историко-временной коррекции, научно-исследовательская эксклюзивности, голографичности, ретроспективно-прогностическая направленности, историко-временной коррекции (А. С. Белкин).

Гимназическое образование в описываемый период представляло собой сложившуюся, достаточно стройную и апробированную систему, ведущая роль в которой отводилась филологической составляющей – языкам (родному, старославянскому, древним и новым), литературе, истории. По мнению историков и педагогов именно этот период считается вершиной в достижении результативности и социально-педагогической ценности языкового образования.

Компонентный состав языкового образования включал два блока.

1. Церковно-лингвистический блок, представленный в учебных планах гимназий конца XIX-начала XX века единым учебным предметом – русский язык, церковнославянский, словесность.

Русский язык, выступавший образовательной доминантой являлся ключевым предметом в отечественной гимназии. Целями его изучения были достижение коммуникативных компетенций в родном языке (первом языке обучаемых), формировании и совершенствовании навыков культуры речи, письменного и устного владения языком. Литература (словесность), изучалась в единстве с русским языком. В основу обучения было положено чтение на родном языке, которое рассматривалось как средство расширения кругозора, самообразования, последующего профессионального роста.

Церковно-славянский язык (также в составе курса русского языка) необходимый для осознанного освоения церковной литературы, знакомства с церковным культурным наследием. В образовательном плане представлял собой «мост» между старославянским языком и законом божьим, так как предоставлял набор базовых знаний и умений для чтения церковнославянской литературы и осмысленного заучивания молитв.

Закон божий как учебный предмет составлял идеологическую доминанту обучения, когда решались важные воспитательные задачи (преимущественно религиозно-нравственные). Обучаемым прививались нормы христианской морали, формировался соответствующий представлениям того времени поведенческий стереотип. Обучение основывалось на изучении, заучивании и толковании слова божьего [14, 15].

Церковно-лингвистический блок представлял собой стабильный образовательный блок, качественно развивающийся с большим охватом обучающихся, со значительным влиянием на общий культурный и морально-нравственный уровень развития населения.

2. Иноязычный блок был представлен следующим.

Древними языками, изучавшимися в различном объеме в зависимости от типа гимназии. Владение этими языками считалось необходимыми для знакомства и усвоения

культурных образцов общецивилизационного уровня – древнегреческого и латинского культурного наследия, они были базовыми для продолжения образования в профессиональных учебных заведениях, выступали обязательным условием получения высшего образования (многие лекции читалась на латыни; древнегреческий был необходим для обучения на теологических факультетах, исторических, педагогических и т. д.).

Новыми иностранными языками, представленными в отечественной гимназической системе немецким, французским и английским языками. Новые иностранные языки изучались во всех типах мужских и женских гимназий. Хотя значились дополнительными учебными предметами, популярность и массовость их постоянно росла в силу востребованности предмета для продолжения образования и в профессиональной деятельности, социальной значимостью: рассматривались как важный маркер стратовой принадлежности, показателем образованности и т. д.

Языковое образование занимало значительное место у образованной части социума и активно использовалось во всех сферах человеческой деятельности – от общения в быту до профессиональной деятельности, поэтому обучение иностранным языкам и культурам начиналось с первых дней пребывания ребенка в гимназии, а в некоторые периоды ее развития требовалось знание основ родного, старославянского (знание наизусть общеупотребительных молитв) и иностранного языков для поступления в гимназию.

Таким образом, можно обозначить началом формирования вторичной языковой личности уже приготовительный класс гимназии.

В приготовительном классе гимназии (1–2 года обучения) основным направлением воспитательно-образовательной деятельности может быть обозначено общеязыковое образование и общекультурное развитие школьника при доминанте, ориентированной на интериоризацию родной культуры и обучение родному языку предметами обозначенного выше церковно-лингвистического блока.

Интериоризация родной культуры проходила путем приобщения обучаемого к ценностям семьи (семейное воспитание), социума (школьное воспитание) на основе религиозно-нравственного воспитания (религиозное воспитание под воздействием семьи и руководством церкви). Ведущим учебным предметом, реализовывавшим запросы общества выступал родной язык, который изучался по 8 уроков в неделю в младшем отделении. Изучение родного (первого) языка продолжалось на протяжении всего восьми летнего курса: в 1–2 классе по 5 уроков в неделю, в 3–4 классах по 4 урока, и доходило до 12 уроков в неделю в старшем отделении. В процессе обучения родному языку у обучаемых формировалась коммуникативная компетенция в устной и письменной речи, одним из основных требований которой выступало обязательное «правильное чтение и произношение заученных тестов» и требование ко всем учителям «обращать внимание, чтобы ученики излагали уроки связно, правильным языком» [16].

Изучение иностранных языков (в основном новых) носило практический характер (чтение, письмо, говорение по речевым образцам) и ограничивалось элементарным уровнем, который, однако, давал возможность составить представление о строе языков и проявлениях культуры стран, изучаемых языков. Формированию знаний о системе языков, установка на восприятие и понимание в различий в языках и культурах способствовал кампаративный подход в обучении, который проявлялся в практической реализации единой методической схемы обучения языкам, включая общие темы для написания сочинений, и частично в реализации требования «соединять в руках учителя одного учителя ... преподавание латинского и отечественного языков» [17]. Обязательным считалось чтение как важный вид речевой деятель-

ности. Оно осуществлялось как на родном, так и иностранных языках и проходило на строго отобранных литературных источниках, ярко и однозначно представлявших культуру страны изучаемого языка с обязательными пояснениями учителя.

Таким образом, уже в приготовительном классе отечественной гимназии вербально-семантический уровень личности составлял предпосылку для формирования языковой компетенции, происходило формирование языковой картины мира.

Начальная школа (1–4 классы – «низшие» – в рамках гимназической системы обучения) значительно расширяла лингвистическую подготовку обучаемого. В рамках общегосударственной филологической парадигмы она включала: родной язык, родную литературу, основы старославянского языка, историю, иностранные языки. Последние расходились по своему количественному составу в зависимости от гендерной ориентации учебного заведения (мужское или женское училище) и типа гимназии (классическая, полуклассическая, реальное училище). Классическая гимназия давала полиязыковое образование в составе 2 древних и 3 новых иностранных языков. Преподавание строилось на компаративной основе (например, по многократно переиздаваемому «Концентрическому учебнику французского языка сравнительно с русским и латинским» В. С. Игнатовича), позволявшей сравнивать языки и явления культуры (чаще на примерах оригинальных литературных произведениях, доступных возрасту) и ориентировалось на переводную деятельность в обучении.

Ведущей идеей обучения древним языкам в низших классах закрепилось следующее.

1. Твердое усвоение грамматики обоих языков ... умение самостоятельно применять ее правила как при передаче на русский язык и объяснении писателей, так и с русского на греческий и латинский.

2. Знакомство с важнейшими литературными произведениями, ... бытом древних греков и римлян.

3. Способность понимать, как красоту древнего стиля, так и изящество речи вообще [18].

Методика обучения новым языкам копировала обучение древним и только в начале XX века массовая школа начала внедрять натуральный метод обучения. Конкретизированными задачами всего курса являлись:

– формирование фонетических, лексических, грамматических навыков;

– обучение видам речевой деятельности: чтению, письму, в меньшей степени говорению и аудированию.

Во всех языках активно использовались аутентичные тексты, дающие культуроведческую информацию о носителях языка и их культуре.

Т. е. уже в низших классах гимназисты имели достаточно прочные грамматические и лексические навыки, умели синтаксически верно строить предложение, у них формировались и совершенствовались навыки анализа языковых и культурных различий, что приводило к формированию вторичного когнитивного сознания (тезаурус II, по И. И. Халеевой), на основе которого можно обозначить формирование концептуальной (глобальной) картины мира.

Старшее звено гимназического образования (5–7(8) классы) реализовывало поликультурное воспитание, основанное на владении выпускником на высоком уровне родным языком, широкие познания в родной литературе, истории, интериоризацию родной культуры, в том числе православной.

Важными учебными предметами, позволявшими достичь требуемых стандартов являлись:

– славянское чтение, имевшее целью обучить чтению церковной литературы (евангелия, часослова, псалтыря) и переводу на современный русский язык;

– грамматика русского языка, включавшая обширный, подробно изложенный материал, касающийся синтаксиса всех видов предложений и частей речи, этимологии, залога и т. д.), затем церковно-славянская грамматика нового периода;

– русский язык, ориентированный на совершенствование компетенций в письменной речи учащихся во многочисленных диктантах, изложениях, разного вида сочинений (сочинение-описание, повествование, рассуждение и т. д.);

– литература, базой которой служили разные виды чтения с целью глубокого проникновения в смысл прочитанного, что связывалось с осознанием важной воспитательно-образовательной роли чтения и восприятием его как способа повышения культурного уровня обучаемых. В содержание программ входило обязательное чтение классических произведений русских писателей, заучивание наизусть поэтических и прозаических произведений с их предварительным разбором;

– закон божий, изучавшийся на протяжении всего гимназического курса и выступавший идеологической доминантой и учебной дисциплиной с морально-нравственными основами общества и веры.

Особую роль играли иностранные языки, как древние, так и новые. Им отводилась значительная часть учебного времени: по учебному плану гимназии 1890 уч. года: латинский язык – 30 ч. на протяжении всего курса, греческий язык – 20 ч., французский язык – 23 ч., немецкий язык – 22 ч.; по учебному плану частной женской гимназии Н. П. Хвостовой в г. Москве 1916 г.: латинский язык – 30 ч. на протяжении всего курса, греческий – 20 ч., французский язык – 23 ч., немецкий язык – 27 ч., английский язык – 16 [19].

Древние языки выступали необходимым условием продолжения образования. Особо выделялись развивающие возможности древних языков: «научно-теоретическое изучение чужого языка является также могучим средством развития ума и памяти, развития способности мышления. Являясь по строгости, стройности и законченности своего синтаксиса, столь научно разработанного, наиболее удобным и наиболее простым из чужих языков для целей научно-теоретического изучения, он, при своевременной и целесообразной постановке, может сослужить ничем незаменимую службу, как средство формального развития мышления» [20]. Латинский язык, синтаксис которого считался богатый точными логическими определениями, разделениями, классификациями, аналогиями, рассматривался средством развития формальной логики и «на подготовленной уже в предшествующих классах почве» служил прочной базой для усвоения новых иностранных языков.

Новые языки изучались с целью развития общей культуры и кругозора, достижения академической мобильности (продолжение образования в Европе), реализации заграничных поездок, общения с инофонами, получения профессии.

Методическая схема обучения иностранным языкам обладала определенным единообразием: основательно проходилась грамматика в строгой последовательности, грамматические навыки совершенствовались путем теоретического обобщения материала и регулярными переводами, тренируя тем самым у учащихся умения анализировать и синтезировать, обобщать, прочно запоминать материал, сопоставлять и т. д. Грамматика выступала основой для совершенствований умений перевода с одного языка на другой и глубокого проникновения в смысл читаемого [21]. Обя-

зательным видом работы выступали изложения и сочинения на иностранных языках, одним из популярных видов проверочной работы стали «extemporale» (письменный классный перевод с одного языка на другой за ограниченное количество времени (обычно 3 часа), осуществляемое под диктовку учителя).

Так называемое «чтение авторов» занимало важное место в содержании образования давало возможности реализации диалога культур в процессе чтения. Знакомство с подлинниками начиналось с 5 класса, когда в течение года читали в оригинале Цезаря («De bello Gallico»), в 6 классе проходились речи Цицерона («De imperio Gnei Pompei», «Pro Milone», «in Verreim V»), «Metamorphoses» Овидия, в 7 классе читались произведения Ливия, Овидия («Metamorphoses» или «Tristia»), Горация («Сатиры»), 8 классе приходились выборка из философских сочинений Цицерона, произведения Горация («Оды» и особенно его «De arte poetica», содержащего кодекс древней эстетики), Ливия или Тацита и т. д.

Чтение оригинальных произведений на греческом языке начиналось также с 5 класса с Ксенофонта («Anabasis» или «Cyropaedia»), к 7 классу предполагалось чтение Геродота (преимущественно эпизодов, касающихся известий о Скифии), и Гомера. В 8 классе в течение всего года читали Гомера, Платона (Апологии, Критона, Федона и др.). Венцом чтения на греческом языке в программах конца XIX в. назывались драмы Софокла, как полные художественного интереса и представляющие крупное явление в истории мировой литературы. Включение в программы Платона имело целью развитие в гимназистах научного идеализма. В целом, программы подчеркивали «неоценимо высокую» образовательную, воспитательную и культурологическую ценность древней литературы [22].

Изучение аутентичной литературы начиналось с несложных произведений, к каковым относились: по французскому языку «Livre de l`enfanse» Куртнера, по немецкому языку сказки Гауфа, братьев Гримм, Андерсена, некоторые произведения Шиллера («Der Geisterseher», «Der Nefe als Onkel», «Turanbot») и Кернера («Der Nachwächter», «Die Gouvernante»). С 5 класса гимназий и реальных училищ рекомендовались: «Мизантроп» Мольера или «Ciceron et ses amis» Буасье по французскому языку, трагедия «Дон Карлос» и «Тридцатилетняя война» Шиллера, «Эгмонт» Гете по немецкому. В 6–7 классах включается чтение более сложных произведений классиков в оригинале: Лессинга («Minna von Barnhelm»), Шиллера («Maria Stuart», «Wilchelm Tell», «Die Jungfrau von Orleans», «Don Carlos»), Гете («Iphigenie», «Egmont», «Götz von Berlichingen»), Гауфа («Lichtenstein»), Иммермана («Der Oberhof»), Уланда («Herzog Ernst von Schwaben»), Кернера («Zrini»), Клейста («Friedrich von Homburg», «Michael Kohlhaas», «Das Erdbeben von Chile», «Die Verlobung auf St.Domingo»), Лаубе («Der Karlsschüler»); по французскому языку произведения Мишо («Histoire de la première croisade»), Тьерри («Rècits des temps Mèrovingiens», «Histoire de la conquete de l Àngleterre par les Normands»), Де Баранта («Histoire des Ducs de Bourgogne»), Ламартина («Mort du Duc d`Enghien»), Монтескье («Considèrations sur les causes de la graddeur des Romains et de leur dècadance»), Вольтера («Histoire de Charles VII»), Дюма («Voyage en Orient», «Quinze jours au Sinai» (Collection Zoller)) и некоторых других классиков [23]. Перечисленные произведения, с учетом того, что обширный список предлагали программы по русской литературе, позволяют говорить о серьезной литературной и культурологической подготовке гимназистов.

Детально разработанные методические рекомендации для воспитания и развития учащихся на аутентичной литературы требовали глубокого проникновения в смысл читаемого, объяснения замысла автора литературных произведений и линг-

вистического анализа явлений, понимания и адекватного восприятия идеалов, так как через литературные источники презентовались лучшие образцы европейской цивилизации, учащиеся приобщались к европейской культуре, учились сопоставлению культур, расширялся кругозор, развивали художественный вкус и т. д.

В старших классах практическая реализация полученных знаний и совершенствования компетенций осуществлялась несколькими путями.

1. В новых для того времени формах и методах внеурочной воспитательно-развивающей деятельности – литературных и тематических вечерах. Они посвящались обычно знаменательным датам, русским и зарубежным писателям и поэтам, имели целью расширение кругозора учащихся, эстетическое воспитание, углубление знаний по изучаемому предмету, развитие «вкуса к чтению». Готовили такие мероприятия и педагоги и учащиеся: подбирали отрывки произведений известных писателей и музыкальное сопровождение к ним, репетировали театральные представления.

2. Общение с инофонами (учителями, приглашенными гостями гимназий и т. д.) с целью совершенствования иноязычных коммуникативных навыков и культурологической компетенции.

3. С целью совершенствования навыков межкультурной коммуникации для гимназистов устраивались ознакомительные экскурсии по европейским странам. В ходе которых обучаемые имели возможность реализовывать себя в ситуациях межкультурной общения, вести реальный диалог культур. Такие экскурсии давали также возможность корректировать направление подготовки выпускников [24].

4. Профессионально ориентированное обучение в 8 классе, когда гимназисты имели возможность получить профессию учителя (в том числе новых иностранных языков), расширить иноязычное образование путем обучения в коммерческих классах с обязательным обучением ведению переговоров и деловой переписки на новых иностранных языках (двух летний курс обучения).

Перечисленные примеры говорят о том, что дореволюционная отечественная гимназия давала возможность выпускнику развиться во вторичную языковую личность в ее актуальном понимании и компонентом составе. Выпускники гимназий осознавали себя языковой личностью на мотивационном, лингвокогнитивном и семантическим уровнях, обладали развитой коммуникативной компетенцией в родном, нескольких древних и новых иностранных языках, включая социокультурную, тематическую и культурологическую компетенции, были хорошо образованы в области родной и иностранной литературы, обладали развитыми приемами кампаративистики языков и культур. В гимназической системе языкового образования, без сомнения, проходило формирование концептуальной (глобальной) картины мира обучаемых. Многие из выпускников имели достаточно обширный опыт социального взаимодействия с носителями иной культуры, практически все включались в диалог культур (прямой или опосредованный). Прослеживается также способность гимназистов к саморазвитию, к обеспечению креативной текстовой деятельности.

Ссылки на источники

1. 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.
2. Там же.
3. Программы по иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 6. – С. 2–30.
4. Бим И. Л., Биболетова М. З., Щепилова А. В., Копылова В. В. Указ. соч.

5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун.-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. завед. – 2–е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 336 с.
6. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
7. Там же. – С. 59.
8. Птицына И. Ф. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре) // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 3 – С. 59–63. – URL: www.science-education.ru/15–384 (Дата обращения: 08.12.2013).
9. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность: монография. – М.: Наука, 1987. – С. 53.
10. Пассов Е. И. Методическая школа Пассова. Конференция. Иноязычное образование. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2003. – 48 с.
11. Гусева А. А. Вторичная языковая личность как цель и результат иноязычного образования. – URL: http://worldtheacher.ru/engingdaunload.php?id=745 [Дата обращения 8.12.2013.]
12. Никитенко З. Н. Теория и технология развивающего иноязычного образования в начальной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2011. – 45 с.
13. Мамонтова Н. А. Вторичная языковая личность в онтогенезе: уровни лингвокультурологического описания: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2010. – 210 с. – URL: http://www.dissercat.com/content/vtorichnaya-yazykovaya-lichnost-v-ontogeneze-urovni-lingvokulturologicheskogo-opisaniya#ixzz2mu2LPP4u (Дата обращения 8.12.2013).
14. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века / отв. ред. А. И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.
15. Христофорова Н. В. Российские гимназии XVIII–XX вв.: на материале г. Москвы. – М.: ГЛК, 2001. – 183 с.
16. Дореволюционная гимназия: содержание и организация обучения / сост. М. В. Богуславский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – С. 35.
17. Там же. – С. 33.
18. Там же. – С. 81–82.
19. Христофорова Н. В. Указ. соч. – С. 121.
20. Дореволюционная гимназия: содержание и организация обучения. – С. 33–34.
21. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИНА; ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
22. Христофорова Н. В. Указ. соч.
23. Дореволюционная гимназия: содержание и организация обучения.
24. Там же.

Margarita Bulygina,
candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of German and methods of its teaching, Shadrinsk state teachers' training institute, Shadrinsk
bulygina_margarita_0117@mail.ru

ISSN 2304-120X
15
9 772304 120142

The experience of the secondary language personality formation: the historical review

Abstract. The author discusses the experience of the secondary language personality formation on the example of language education in the national pre-revolutionary gymnasium. In the comparative aspect, parallels are stated with the requirements of modern foreign language education. The organization and content of foreign language education in pre-revolutionary gymnasium late XIX early XX century are disclosed, the author allocates axiological meaningful experience that can be extrapolated on a modern language education.

Key words: foreign language education, secondary language personality, pre-revolutionary school system of education.
References: 1–24 – Russian Sources.

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»