

УДК 378.4.016: 811 (091)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

И.С. Крестинский

Тверской государственной университет

Рассматриваются теоретические (педагогические, психологические, лингвистические) основы и дидактико-методические характеристики грамматико-переводного метода обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: педагогические, психологические и лингвистические основы лингводидактики, грамматико-переводной метод, знаниевая, технократическая, бихевиористская педагогические парадигмы, лингвистический структурализм, когнитивная психология.

Лингводидактика – прикладная наука. Для анализа сущности рассматриваемых в рамках лингводидактики явлений исследователю необходимо опираться на базисные науки (источники) лингводидактики, которые образуют ее теоретические основы. К таким источникам знаний о природе процесса изучения и обучения иностранным языкам (далее по тексту – ИЯ) относятся педагогика, психология и лингвистика.

В зеркале обозначенных наук в настоящей статье будет рассмотрен грамматико-переводной метод обучения ИЯ.

Педагогическая основа

Вплоть до середины XX в. преподавание ИЯ осуществлялось в рамках грамматико-переводного метода в учебных заведениях гимназического типа в гомогенных группах с мотивированными обучаемыми, способными преодолеть любые учебные трудности для достижения своих целей, например, поступления в университет и права причисляться к интеллектуальной элите общества.

Для обучения такого рода подопечных требовалась особая *общепедагогическая концепция* обучения с определенными принципами, специфическим содержанием и особым набором дидактико-методических приемов, способных обеспечить высокий уровень знаний и ориентированных на амбициозных учащихся и студентов. Обоснованием такой концепции служила *традиционалистско-консервативная (знаниевая) педагогическая парадигма* со следующими постулатами, гласящими, что:

- «в основе образования должны лежать базовые знания и соответствующие умения и навыки; знания должны быть фундаментальными и глубокими, система образования должна носить академический характер» [1, с. 35];

- «система образования должна формировать человека культуры, обеспечивать функциональную грамотность и социализацию обучаемого» [там же];

- в основе образования должны лежать базовые знания и соответствующие умения и способы обучения, навыки;

- знания должны быть фундаментальными и глубокими, система образования должна иметь академический характер и обеспечивать высокий уровень знаний;

- школа должна формировать человека культуры, обеспечивать функциональную грамотность и социализацию ребенка, в чем прослеживаются аксиологические и деятельностные начала в педагогике;

- школа не опекунское учреждение, не адаптационный центр, не место для эксперимента;

- приобретение знаний, умений и навыков – процесс, требующий интеллектуального напряжения и трудолюбия, учиться должно быть сложно.

При детальном анализе грамматико-переводного метода в нем обнаруживаются некоторые черты *технократической* и *бихевиористской образовательных парадигм*, оформившихся и научно обоснованных уже в XX в.

В грамматико-переводном методе, как и в *технократической парадигме*, ценность ребенка определяется по принципу «больше – меньше», «лучше – хуже», «сильнее – слабее», что порождает в учебных заведениях атмосферу состязательности, конкурентной борьбы.

Выбор преподавателя, как правило, делается в пользу «сильного». В логике технократии постоянно идет отбор для дальнейшего продвижения тех, кто на момент диагностирования, конкурса, тестирования находился «в форме».

Неравенство воспроизводится в системе «взрослый – ребенок», «учитель – ученик». Поскольку носитель эталонного знания и поведения – всегда взрослый, взаимодействие участников педагогического процесса строится по принципу информационного сообщения субъектом объекту в жанре монолога, в каких бы внешне активных формах это ни происходило.

Знание возникает лишь на стороне субъекта. Различными могут быть методики – от репродуктивных до интерактивных, но смысл действия остается общим: найти алгоритм, который позволит с

наибольшей точностью «вести» нормативное содержание в сознание и поведение подопечного и обеспечить наиболее полное и точное его воспроизведение.

На уровне философско-педагогического сознания в анализируемой парадигме фигурирует «любовь к науке и знанию». А вот любовь к ребенку оказывается лишней, ибо в соответствии с профессиональной этикой уважение и требовательность ее вполне заменяют.

Грамматико-переводной метод, как и в *бихевиористская парадигма*, исходит из концепции полного усвоения знаний, в связи с чем возникает проблема шаблона и «натаскивания». Отсюда фиксация учебных результатов на высоком уровне, обязательная для всех учащихся; если этого не происходит, то обучаемый как бы выходит из игры. В грамматико-переводном методе знания – это факты, понятия, правила, принципы, закономерности, законы, идеи, теории, в которых обучаемый должен свободно ориентироваться.

Представители технократического и бихевиористского педагогических подходов рассматривают образовательное учреждение как фабрику, для которой сырье и результат обработки – это обучаемые; пустой сосуд, который нужен наполнить знаниями [там же, с. 37].

Учебно-психологическая основа

Вплоть до последней трети XIX в представители грамматико-переводного метода при анализе учебно-психологических основ не могли опираться на данные научной психологии, так как еще не существовало каких-либо научно обоснованных психологических теорий. Поэтому метод основывался лишь на неких общих представлениях-убеждениях, выведенных из практики. К таковым можно отнести следующие утверждения.

Обучаемый должен с пониманием, сознательно подходить к тому, что он учит; он должен уметь словесно объяснить каждый свой шаг, быть в состоянии сравнить родной и иностранный языки. Ведь умения и навыки обретаются только через знания о них.

Учиться должно быть сложно, знания и умения должны обретаться через большое духовное напряжение, благодаря которому внутреннее чувство обучаемых должно настолько обостриться, что они как бы срастаются с учебным материалом, который невольно откладывается в их подсознании.

Для того чтобы знания усваивались полностью и при их воспроизведении не было ошибок, обучаемых необходимо «натаскивать» на правильный ответ (выражаясь психологически, нужно

выработать на определенный стимул точную реакцию, что напоминает установки бихевиористской психологии).

Изучение ИЯ – это подходящее средство для формирования способности логического и абстрактного мышления.

Родной язык обучаемых – это средство инструкции, тот медиум, на основе которого происходит понимание того, что учить. Он используется для объяснения грамматики, семантизации и проведения сопоставлений родного и иностранного языков, что должно ускорять и оптимизировать процесс его изучения ИЯ.

Впоследствии верность вышеизложенных постулатов подтвердилась в рамках *бихевиоризма, когнитивной концепции усвоения знаний, психологической теории деятельности.*

Лингвистическая основа

Вплоть до начала XIX в. строение живых языков в дидактических целях описывалось через призму грамматики латинского языка. Однако по мере развития науки стало понятно, что данный способ описания антинаучен, так как многие элементы и явления живых языков не могут быть объяснены через грамматическую систему латинского. Этот вывод стал очевиден в XIX в. в связи с развитием *сравнительно-исторического языкознания*, благодаря которому для описания грамматики изучаемых ИЯ стал применяться *контрастивный анализ*, создавший базу для развития структурализма и дидактико-методических инноваций в языковом образовании первой половины XX в.

С 20-х гг. XX в. в основу лингвистического обоснования существующих вариантов грамматико-переводного метода был положен *лингвистический структурализм*, царивший в первой половине XX в. Приоритетную роль играло восприятие языка как системы форм и отношений на синтагматическом и парадигматическом уровнях. Структурализм стал лингвистическим базисом для аудиолингвального и аудиовизуального методов, для усовершенствованных грамматико-переводных методов, «примиряющего» метода, сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов в Советском Союзе.

Структурализм повлиял на лингводидактику тем, что поставил в центр изучения грамматику и грамматические структуры, заполняемые лексическими единицами. Соответственно, структурализм подтвердил и лингвистически обосновал ориентацию подхода к концентрированной отработке и закреплению грамматической формы, в то время как содержанию, осмысленному говорению в приближенных к

естественной коммуникации условиях, отработке норм живого языка места практически не отводилось.

Устная речь и ее включение в диалогический ситуативный контекст не играют роли. Хотя лексика может вводиться в контексте или с примерами, но эти примеры редко являются аутентичными, социокультурно и прагматически адекватными, а последнее качество является очень важным для правильного запоминания.

Можно сформулировать основную характеристику такой структуралистской ориентации подхода: форма ради формы; не важно, что говорят, важно – как говорят. Все ограничивается грамматикой при поверхностном рассмотрении или полном не рассмотрении проблем правильной семантизации, социокультурно и прагматически адекватного употребления ИЯ. Положительными же моментами являются хорошее владение языковыми структурами, высокая безошибочность на уровне грамматики, умение думать и выдерживать большое умственное напряжение, требующееся для выполнения переводов с родного языка за ограниченное время.

Дидактико-методические характеристики грамматико-переводного метода

На основе обозначенных педагогических, психологических и лингвистических оснований грамматико-переводного метода обучения ИЯ выстраиваются его следующие *дидактико-педагогические и методические характеристики*.

Целью изучения ИЯ в рамках грамматико-переводного подхода изначально было свободное владение латынью. Но когда латынь в XVII в. постепенно утратила свое значение как средство научного общения и стала мертвым языком, целеполагание изменилось и было переориентировано на формирование умственной дисциплины, на развитие умения читать художественную литературу на ИЯ (латинском или национальном), т. е. на интеллектуальное развитие обучаемых [2, с. 842]. Изучение ИЯ служило формальной тренировке интеллекта человека и формированию его личности в процессе изучения литературных образцов другой культуры, которые сравнивались с достижениями собственной. Позже, уже в XX в, целеустановка опять несколько изменилась. К уже существующим целям все же добавилось развитие умения говорить и понимать иноязычную речь, что означало частичный возврат к сложнейшей системе обучения в латинской школе. Ожидалось, что обучаемые достигнут высокого уровня в умении переводить, пересказывать и писать и при этом будут развивать аккуратность, внимательность, концентрацию, выносливость и скрупулезность. Такая оценка грамматико-переводного подхода как

адекватной концепции познания ИЯ образованными, интеллектуально ангажированными и часто состоятельными (как в Западной Европе) слоями населения обеспечила до сегодняшнего дня его гарантированное место в системе обучения иностранным языкам в соответствующих образовательных учреждениях.

Цель изучения ИЯ – формирующее воспитание, согласно которому обучаемые целенаправленно усваивают социально заданные и идеологически ориентированные качества [там же].

Поведение и деятельность воспитанника внешне обусловлены, они становятся основным показателем его дисциплинированности, исполнительности, а такая установка приводит, в свою очередь, к игнорированию внутреннего мира личности обучаемого при осуществлении педагогического воздействия. Имеет место такое функциональное взаимодействие в педагогическом процессе, когда каждому из его участников предписываются определенные ролевые обязанности, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ поведения и деятельности.

Обучаемый – объект педагогических воздействий, пустой сосуд, который нужно наполнить знаниями; преподаватель – исполнительный субъект обучения с ограниченной инициативой в рамках директивных указаний; соответственно данный метод – инструктивистский [3, с. 25].

В методе преобладает прямой императивный стиль управления деятельностью обучаемого, для которого характерно монологизированное воздействие, частое пресечение инициативы и творчества воспитанников. Отсюда урок носит фронтальный характер. Структура каждого урока часто стереотипична, не допускаются, как правило, импровизации, творческие варьирования.

Метод допускает и даже рекомендует перенапряжение обучаемых в целях как более быстрого прогресса, так и воспитания, подготовки к сложностям и к конкурентной борьбе в жизни.

Метод репродуктивен и на продвинутых этапах репродуктивно-продуктивен (уровень упражнения). Обучаемый должен в результате обучения понимать грамматическое строение ИЯ, что достигается в том числе посредством сравнений с родным языком; он должен последовательно реконструировать для себя грамматико-лексическую систему ИЯ и репродуцировать правильные предложения, применяя правила; впоследствии пересказывать или учить наизусть тексты, писать сочинения, рассказывать темы, дефинировать лексику. Подход ориентирован на формирование у обучаемых в первую очередь *лингвистической языковой компетенции*; т. е. речь идет не об употреблении языка, а о системных знаниях о языке.

Метод не предусматривает наличие продуктивных коммуникативных заданий.

Данный метод предполагает, что язык осваивается посредством детального анализа его грамматических правил, закрепляемых с помощью перевода предложений и текстов с родного языка на иностранный и наоборот, за счет выучивания наизусть целых текстов. Изучение языка включает заучивание правил с целью понимания морфологии и синтаксиса и развитие умения использовать полученные знания при переводах, грамматических трансформациях, а также чтении и подробном пересказе текстов [4, с. 28].

Отбор вокабуляра осуществляется исключительно на основе текстов для чтения, слова заучиваются наизусть в форме двуязычных списков, а на продвинутых этапах – дефиниций. К типичному тексту грамматико-переводного метода прилагаются правила и иллюстрации нового грамматического материала, двуязычный или одноязычный продефинированный список слов, упражнения на перевод и трансформации, а также задания на пересказ и написание сочинений на заданную тему; возможен пересказ составленной обучаемым темы.

Метод дедуктивен, объяснения грамматики выстраиваются по схеме «правило – упражнение». Грамматика изучается дедуктивно либо по линейной прогрессии (особенно если речь идет о мертвых языках), либо по циклической, как это имеет место в современных вариантах подхода. Каждый текст содержит новые грамматические сложности, изучаемые последовательно, организованно и системно.

Наиболее распространенные формы упражнений: двусторонний перевод, грамматические трансформации, дефинирование, пересказ/заучивание наизусть, составление и пересказ тем, написание сочинений.

В фокусе метода стоит развитие таких видов речевой деятельности, как чтение и письмо. Аудированию и продуктивному коммуникативно осмысленному говорению внимание, как правило, не уделяется или уделяется не систематически.

Страноведческие знания преподаются в рамках информационно-ориентированного подхода, т. е. в форме энциклопедических знаний о стране, суммы сухих дат и фактов [5, с. 201].

Используемый языковой материал искусственен, возвышен, академичен, оторван от жизни, не связан с жизнью и с живым употребляемым вариантом ИЯ.

Благодаря описанному методу у обучаемых закладываются крепкие (в большей степени пассивные) грамматические и лексические основы без учета их употребления в реальной жизни (прагматических и социокультурных компонентов). Это достигается благодаря устной / письменной грамматической и лексической муштре, постоянным повторениям; осуществляется когнитивное изучение и затренировывание всех структурных систем языка. При этом

востребованы письменная и устная грамотность на уровне структур, доскональное усвоение изучаемого материала.

Список литературы

1. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. Ростов н/Д: МарТ, 2002. 150 с.
2. Henrici G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache // Internationales Handbuch DaF. Bd. 1. München: Langenscheidt, 2001. P. 841–852.
3. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. München: Langenscheidt, 1993. 184 p.
4. Storch G. Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München: Wilhelm Fink Verlag, 2001. 367 p.

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL BASIS OF GRAMMAR-TRANSLATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

I.S. Krestinskiy

Tver State University

This article focuses on theoretical (pedagogical, psychological, linguistic) basis and didactic-methodical characteristics of grammar-translation method in teaching foreign languages.

Keywords: *pedagogical, psychological and linguistic basis of linguodydactics; grammar-translation method; technocratic, cognizant, behavioural pedagogical paradigms; linguistic structuralism, cognitive psychology.*

Об авторах:

КРЕСТИНСКИЙ Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru