

## KALBOTYRA IR UŽSIENIO KALBŲ DĖSTYMO METODIKA

### B. PIESARSKAS

Jau praėjo beveik pusantro amžiaus, kaip mokslininkai nagrinėja kalbą apskritai bei atskiras kalbas ir tuo būdu kaupia vis daugiau duomenų kalbos teorijai. Tų tyrinėjimų dėka pasikeitė nuo antikinės filosofijos laikų vyravusi pažiūra į kalbą ir jos prigimtį. Paskutiniaisiais dešimtmečiais kalbininkai ėmė atkreipti dėmesį į tai, kad kalbos mokslo pasiekimai maža prisidėjo prie kalbų dėstymo pagerinimo. Antra vertus, ir mokytojus tiek užsienyje, tiek mūsų šalyje vis labiau domina kalbos teorijos ryšys su kalbos dėstymo metodika, kaip ir koku mastu galima panaudoti kalbotyros pasiekimus užsienio kalbų dėstymo veiksmingumui pakelti. Šio straipsnio uždavinys — iškelti klausimą apie kalbotyros ir metodikos ryšį.

\* \* \*

Kad tarp kalbotyros ir metodikos turi būti ryšys, atrodo, niekas neabejoja. Metodika, arba mokytojai-praktikai (šiuo atveju šios sąvokos sutampa), turi remtis kalbos mokslo laimėjimais, o kalbininkai turi rūpintis, kad jų teoriniai teiginiai turėtų ir praktinės reikšmės, kad juos būtų galima pritaikyti, mokant kalbas mokykloje. Tačiau teoriškai šis klausimas nėra pakankamai nušviestas, o mokyklos praktikoje beveik visai neatsispindi.

Nenagrinėjant šio klausimo istoriškai, vis dėlto reikia pabrėžti, kad kalbos mokslas jau XIX a., t. y. savo susiformavimo pradžioje, iškėlė keletą teisingų teiginių. Iš jų paminėsime svarbiausius: 1) kalba, kalbos reiškiniai keičiasi, vystosi; vadinasi, XVIII a. gramatikų pastangos „užfiksuoti“ kalbą yra bergždžios; 2) vienos kalbos faktų negalima perkelti į kitą kalbą; 3) vieno laikotarpio kalbos reiškinių negalima perkelti į kitą laikotarpį. XIX a. pabaigoje buvo iškelta, kad pirmiausia reikia studijuoti sakinę, o ne rašytinę kalbą. Bet jei imsime labiausiai paplitusias to meto gramatikas (ir net XX a.), tai matysime, kad šie teiginiai jose neatsispindi. Galima būtų manyti, kad gramatikų autoriai galėjo būti nesupažinę su naujausiais kalbininkų darbais. Tačiau svarbiausia priežastis yra kita. Naujųjų Vakarų Europos kalbų gramatikos rašytos pagal lotynų kalbos gramatikų pavyzdį, jose visai neatsispindi anglų, vokiečių ar prancūzų kalbų specifika. Autoriai ieškojo lotynų kalbos kategorijų, lotynų kalbos priemonių naujosiose kalbose. Reikia pasakyti, kad lotynų kalbos gramatika buvo parašyta pagal graikų kalbos gramatikos pavyzdį, pirmiausia pagal Dionizijaus Trakiečio gramatiką. Tačiau jo gramatika yra tik kuklus graikų antikinės kultūros laimėjimas. Ir štai ji tapo pagrindu naujųjų kalbų gra-

matikoms. Taigi lotynų kalbos, kaip viešpataujančios mokslo ir apskritai kultūros kalbos, paplitimas to meto Vakarų Europoje, ilgametė lingvistinė tradicija žiūrėti į gramatiką kaip į lotynų kalbos gramatiką, didelis klasikinės tradicijos prestižas ir paaiškina, kodėl XIX a. gramatikose dar neatsispindi arba mažai atsispindi svarbūs kalbos mokslo laimėjimai. Nors naujosios Vakarų Europos kalbos, kaip ir graikų bei lotynų kalbos, priklauso tai pačiai indoeuropiečių kalbų šeimai, tačiau dėl gausių struktūros pakitimų, naujųjų kalbų gramatinė sandara daug kuo skiriasi nuo lotynų kalbos sandaros. Gramatikai tuos pakitimus traktavo kaip naujųjų kalbų degradaciją, palyginus su senosiomis kalbomis. Gramatikų autoriai savo pareigą laikė sustabdyti tolesnį kalbos kitimą, duoti taisyklingos kalbos pavyzdžius. Klasikinio tipo gramatikose būdavo iškeliami naujųjų kalbų panašumai į lotynų kalbą, perkeliama lotynų kalbos reiškiniai į naująsias kalbas, o skirtumai — užtušuojami, tiksliau, jie likdavo nepastebėti. Tai negalėjo nepadaryti žalos kalbų mokymui.

Bet šalia šių gramatikų autorių vis gausėjo tokių, kurie, aprašydami kalbos sandarą, rėmėsi gyvosios kalbos faktais ir pagrindiniu kalbos taisyklingumo kriterijumi laikė vartoseną. Aišku, gramatikų autoriai domėjosi vieni kitų darbais, ir tarp jų vyko suartėjimas. Pirmojo tipo gramatikose paprastai parodoma, koks yra ryšys tarp autoriaus rekomenduojamos struktūros ir to, ką žmonės iš tikrųjų vartoja. Antrojo tipo gramatikų autoriai, suradę neatitikimus tarp to, kas pastebėta žmonių kalboje, ir to, ką rekomendavo ankstesnės gramatikos, irgi atsižvelgdavo į pastarųjų formuluojamas taisykles. Taigi gramatikose dažnai atsispindėdavo abu požiūriai. Tačiau naujasis, vadinamasis aprašomasis, metodas lieté atskirų kalbos reiškinų vartojimą. Gramatikose neteigiama, kad, pvz., angliška frazė *it's me* yra klaidinga. Tai jau gramatikų autorių nuolaida aprašomajam metodui. Tačiau atskiro reiškinio ryšys su visa kalbos struktūra nebuvo keliamas, ir klasikinės gramatikos tipas liko nepakitęs.

Visa tai rodo, kad gramatikos, iš kurių buvo mokomasi mokyklose, turėjo savo vystymosi kelią, savo istoriją, kurios tiesiogiai neapsprendė kalbotyros vystymasis. Atitrūkimas tarp kalbotyros ir mokomosios kalbinės medžiagos, jos turinio, jos pateikimo jaučiamas ir XX a. beveik iki pat mūsų dienų.

Iš duoto istorinio ekskurso gali atrodyti, kad kalbos mokslo laimėjimai turi atsispindėti mokyklose vartojamuose vadovėliuose ir gramatikose atskirai imant. Kitaip sakant, vadovėlių autoriai turi būti susipažinę su kalbos mokslu, dar geriau, kad patys būtų kalbininkais, kad būtų praktiškai įgyvendintas ryšys tarp kalbos mokslo ir metodikos. Tai būtų supaprastintas, ne mokslinis klausimo apie metodikos ir kalbotyros ryšį sprendimas. Iš tikrųjų klausimas yra žymiai sunkesnis.

Visų pirma, porą žodžių reikia pasakyti dėl termino *metodika*. Jis turi dvi prasmes: 1) pažymi teorinį mokslą, nagrinėjantį mokymo procesą (šiuo atveju užsienio kalbų mokymo procesą), ir 2) pažymi visumą tų metodų, būdų, kurie praktiškai naudojami šiame procese. Taigi metodika vadinama ir tam tikras teorinis mokslas, ir tai, kas yra to mokslo objektas. Mes čia kalbėsime apie metodiką kaip apie teorinį mokslą, nagrinėjantį užsienio kalbų mokymo procesą apskritai, o ne tik požiūriu tų metodų, kurie praktiškai taikomi tame procese. Užsienio kalbų mokymo metodika, kaip ir bet kurio kito dalyko metodika, priklauso pedagogikos mokslams.

Metodika remiasi jai gretimų mokslų duomenimis, kaip psichologija, pedagogika, fiziologija, kalbotyra. Didelį vaidmenį, vystant užsienio kalbų mokymo metodiką, turi suvaidinti naujosios mokslo šakos — kibernetika ir informacijos teorija. Remdamasi psichologijos, fiziologijos ir pedagogikos mokslų duomenimis, užsienio kalbų mokymo metodika turi nurodyti,

kaip reikia mokyti užsienio kalbos ir kodėl reikia mokyti kaip tik taip, o ne kitaip. Be to, užsienio kalbų mokymo metodika turi duoti pagrįstą atsakymą į klausimą, ko reikia mokyti, dėstant užsienio kalbas. Pirmiausia į šį klausimą turi atsakyti kalbos mokslas.

Peržvelkime, kaip tarybiniai mokslininkai sprendė metodikos ryšį su kalbotyra. Reikia pažymėti, kad vieningos nuomonės šiuo klausimu pas mus nėra. Žinomas kalbininkas L. Ščerba, kuris įnešė didelį indėlį ir į tarybinę užsienio kalbų mokymo metodiką, laikė metodiką taikomąja kalbotyra ir ją suvedė į praktinį meną ar amatą<sup>1</sup>. Pagal mūsų metodikos supratimą, tai visiškai neteisinga. Jo nuopelnu galima laikyti tik tai, kad jis konstatavo, jog tarp kalbotyros ir metodikos yra ryšys ir kad metodikos rėmimas kalbotyra sustiprina jos mokslinį pobūdį.

Apskritai tarybinis kalbos mokslas bei jo vystymasis ilgą laiką buvo gana atitrūkęs nuo metodikos vystymosi. Iki 1950 m. tarybinėje kalbotyroje viešpatavo marizmas. N. Maras ir jo šalininkai neteisingai suprato kalbos prigimtį, jos vystymąsi. Jie marksizmą taikė kalbotyroje scholastiškai. Jų tyrinėjimai ir keliamos problemos nedavė ir negalėjo duoti mokslinių duomenų, kurie turėtų teigiamos reikšmės užsienio kalbų mokymo metodikai. Maristai kalbą laikė atskira ideologijos forma. Metodikoje tai pasireiškė tuo, kad, vaikydamiesi mokymui skirtos kalbinės medžiagos teisingo ideologinio turinio, jie išleido iš akių tą faktą, jog reikia mokyti kalbos pagrindo — griežtai atrinkto žodyninio ir gramatinio minimumo, — kuris savo prigimtimi ideologiškai yra neutralus. Kŏl mokiniai nemoka pagrindinių svetimos kalbos žodžių bei išsireiškimų, skaitymas ideologiškai turiningo teksto ne tik nepasiekia tikslo, bet tampa iš esmės visai nenaudingas, nepaprastai sunkiu ir nuobodžiu užsiėmimu.

Marizmo, kaip lingvistinės teorijos, nenaudingumas buvo aiškus dar prieš 1950 m. lingvistinę diskusiją. Diskusijos metu buvo iškelti svarbūs, principiniai tarybinės kalbotyros teiginiai, kurie, tiesą sakant, nebuvo nauji, tačiau marizmo laikais buvo pamiršti, ignoruojami arba sąmoningai iškraipomi. Tai teiginys, kad kalbos pagrindinė funkcija yra būti žmonių bendravimo priemone, ir teiginys apie kalbos ir mąstymo vienybę. Metodinėje literatūroje vėl pabrėžiamas metodikos ryšio su kalbotyra klausimas. Šį klausimą prof. I. Rachmanovas, prof. A. Smirnickis ir doc. O. Achmanova kėlė žurnalo «Иностранные языки в школе» puslapiuose. Atrodė, kad susidarė palankios sąlygos pagrįsti ir vystyti tarybinę metodiką tvirtu lingvistiniu pagrindu. Tačiau Stalino asmenybės kulto sąlygomis tai nebuvo įgyvendinta, nes imta liaupsinti jo teiginiai kalbos mokslo klausimais ir dogmatiškai taikyti juos kalbų mokymo teorijoje.

Pažvelkime, kokias išvadas padarė metodininkai, remdamiesi Stalino brošiūra „Marksizmas ir kalbos mokslo klausimai“. I. Rachmanovas viename iš savo straipsnių rašė: „Iš Stalino teiginio, kad „gramatinė kalbos sandara ir jos pagrindinis žodyninis fondas sudaro kalbos pagrindą“ išplaukia tai, kad, mokant užsienio kalbų, didžiausią dėmesį reikia skirti gramatikai ir leksikai“<sup>2</sup>. Leksikos ir gramatikos priešpastatymas, kuris yra ne tik reikalingas, bet ir būtinas metodologiniu požiūriu, metodiškai nėra pagrįstas ir mokymo praktikoje negalėjo duoti teigiamų rezultatų. I. Rachmanovo nuomone, svarbu, kad mokiniai suprastų, jog gramatika ir pagrindinis žodyninis fondas yra patvarūs. Tam reikia skaityti įvairių epochų rašytojų kūrinius. Norint įrodyti, kad žodyninė sudėtis kinta, reikia mokiniams pailiustruoti knygoje sutinkamus archaizmus, neologizmus,

<sup>1</sup> Л. В. Щерба, Преподавание иностранных языков в средней школе, М., 1947.

<sup>2</sup> И. В. Рахманов, Языкознание и методика, «Иностранные языки в школе», 1953, № 1.

žodžių reikšmės kitimus. Teiginį, kad į žodyninį fondą prasiskverbia kitų kalbų leksiniai elementai, rekomenduojama pailiustruoti skoliniais, pvz., vokiečių kalbos *Sowjet, Klub*, anglų kalbos *komsomol, cinema*. Mokant užsienio kalbų, reikalaujama pailiustruoti ir Stalino teiginį, kad kiekviena kalba nuolat tobulėja, gerina savo gramatinę sandarą. I. Rachmanovas rekomenduoja tai padaryti veiksmožodžio sistemos tobulėjimo pavyzdžiu (abliauto vaidmuo senosiose germanų kalbose ir dabar). Negalima sutikti ir su kategorišku teiginiu, kad vidurinėje mokykloje naudojami tekstai turi būti paimti iš grožinės ir politinės literatūros, nes tik tokie, esą, geriausiai atspindi dabartinės kalbos normas, taip pat ir jos vystymąsi.

1950 m. lingvistinės diskusijos pasėkoje buvo atstatytos istorinio lyginamojo metodo teisės. Su šio metodo taikymu XIX a. pradžioje yra susijęs kalbotyros kaip mokslo atsiradimas (vadinamoji istorinė lyginamoji kalbotyra). Jo dėka kalbotyra pasiekė tikrai žymių laimėjimų. Maristai istorinį lyginamąjį metodą buvo pasmerkę kaip idealistinį ir jį bandė pakeisti vadinamuoju paleontologiniu metodu pagal 4 elementus. Metodinėje spaudoje, pasirodžiusioje po diskusijos, keliamas klausimas, ar istorinis lyginamasis metodas taikytinas užsienio kalbų mokymo praktikoje<sup>3</sup>.

Štai O. Cacheris pažymi, kad nepakankamai įvertinamas gimtosios kalbos vaidmuo mokymo procese, ir jo siūlomas metodas irgi turi tarnauti giminingų kalbų lyginamajai analizei, tik dabartiniu tų kalbų išsivystymo etapu. Jis pabrėžia, kad jo metodas yra kartu ir lingvistinis, ir pedagoginis, tuo tarpu kai istorinis lyginamasis metodas yra tik lingvistinis. Naujasis metodas esąs lingvistinis, nes jo tyrinėjimo objektu yra kalba, ir jis negali neatsižvelgti į kalbos kaip atskiro visuomeninio reiškinių ypatumus; kartu jis esąs ir pedagoginis, nes išplaukia iš mokomųjų-auklėjamųjų mokyklos poreikių ir negali neatsižvelgti į pagrindinius didaktikos principus. Tačiau vargu ar galima sutikti, kad tokį metodą būtų tikslinga vartoti mūsų tarybinėje mokykloje. Pirmiausia siūlomas metodas liečia giminingų kalbų mokymą. Tuo tarpu nors slavų ir mokykloje mokomos Vakarų Europos kalbos priklauso tai pačiai indoeuropiečių kalbų šeimai, tačiau prancūzų, o ypač anglų kalba yra tiek nutolusios nuo senojo indoeuropiečių kalbų tipo, kad vidurinėje mokykloje šių kalbų lyginimas praktiškai susidurtų su labai dideliais sunkumais (nekalbant apie tai, kad daugelio sąjunginių respublikų mokinių gimtoji kalba priklauso kitoms kalbų šeimoms). Be to, ir tai svarbiausia, sistemingai lyginti su gimtąja kalba, mokant užsienio kalbas, nereikalinga. Toks metodas teikia mokymo procesui filologinį kryptingumą, bet beveik neprisideda prie praktinio kalbos išmokymo. Neįtikinamai skamba ir O. Cacherio reikalavimai, kad visam užsienio kalbos kursui būtų suteikta griežta, darni sistema, kad kiekviena kalba būtų dėstoma sistemingai, atsižvelgiant į jos vidinius dėsnius.

Tuo metu pasirodę metodikos vadovėliai neatspindėjo esminių, racionalių pakeitimų užsienio kalbų mokymo metodikoje. Juose rekomenduojama sistemingai lyginti su gimtąja kalba<sup>4</sup>, pagrindiniu mokymo uždaviniu laikomas literatūros skaitymas<sup>5</sup>, neįvertinamas gramatikos praktinis vaidmuo. I. Rachmanovo parašytame metodikos vadovėlyje, nors ir pabrėžiama gramatikos mokymo praktinė svarba, tačiau faktiškai visas skyrius „Gramatikos mokymo uždaviniai“ skirtas įrodyti tam, kaip gramatikos mokymas padeda mokinių loginio mąstymo vystymuisi<sup>6</sup>. Anglų kalbos meto-

<sup>3</sup> О. Х. Ц а х е р, К вопросу методики сравнительного исследования родственных языков в учебных целях, «Иностранные языки в школе», 1952, № 5.

<sup>4</sup> В. Д. А р а к и н, Методика преподавания английского языка, М., 1950.

<sup>5</sup> В. С. Ц е т л и н, Методика преподавания французского языка, М., 1955.

<sup>6</sup> И. В. Р а х м а н о в, Методика преподавания немецкого языка, М., 1956.

dikos vadovėlyje, skirtame žemesnėms klasėms, kalbama apie absoliutinius ir santykinus laikus, apie tai, kad artikelis išreiškia atskiro ir bendro kategorijas. Tai, be abejo, svarbūs anglų (ir ne tik anglų) kalbos gramatinės sandaros reiškiniai. Nepaisant to, kad toks aiškinimas yra ginčytinas anglistikoje, kyla klausimas, kam apskritai reikalinga tai aiškinti metodikos vadovėlyje, skirtame žemesnių klasių mokytojams, tuo labiau, kad jame nėra jokių nurodymų, kaip aiškinti tuos reiškinis. Vadovėlyje randame ekskursų į rusų kalbos leksikologijos sritį, į anglų kalbos istoriją, pavyzdžių senąja anglų kalba, nors visa tai nereikalinga, netinka vidurinei mokyklai.

Mokykliniuose vadovėliuose svarbiausią vietą užima kalbos, kaip sistemos, pateikimas, kas apsprendžia ir medžiagos atranką, ir jos išdėstymo nuoseklumą. Kalbinės medžiagos atranka būdavo pajungta kokiam nors kalbos aspektui (fonetikai, gramatikai, t. y. fonetinių ar gramatinių taisyklių iliustravimui), pvz., Z. Cvietkovos ir C. Špigel V klasės anglų kalbos vadovėlio pagrindą sudaro anglų kalbos ortoepinė sistema.

Nėra būtino reikalo plačiau analizuoti to meto metodinės literatūros, metodinių priemonių, vadovėlių. Jau iš to, kas pasakyta, aiškėja, kad užsienio kalbų mokymas buvo nukreiptas filologizacijos kryptimi (jei taip galima pasakyti). Taigi matome kalbos teorijos „prisiskverbimą“ į metodiką. Aišku, tai negalėjo neturėti įtakos ir mokymo metodams. Mokytojai kiekvieną naujai sutiktą kalbos reiškinį bandė paaiškinti teoriškai. Kalbos mokymasis buvo taisyklių mokymasis, kalbos sistemos mokymasis, vietoj to, kad vaikai būtų pratinami kalbėti svetima kalba.

Todėl netenka stebėtis, kad žurnalas «Иностранные языки в школе» 1953 m. (praėjus trejiems metams po lingvistinės diskusijos) savo vedamajame straipsnyje rašė, jog „pagrindiniai metodologiniai teiginiai, kurie sudaro užsienio kalbų mokymo pagrindą, iš esmės liko nepakitę, pasirodžius Stalino veikalams kalbos mokslo klausimais“. O dar po dvejų metų, 1955 m., tas pats žurnalas rašė: „Metodiniuose darbuose dar vis nepilnai panaudojami teoriniai tarybinės kalbotyros teiginiai, išgvildinti, paskelbus Stalino veikalus. Metodininkai dažnai išleidžia iš akių tą faktą, kad vien kalbotyra negali būti užsienio kalbų mokymo pagrindas ir kad svarbiausiu teoriniu metodikos pagrindu turi tapti tarybinė didaktika“. Argi šis teiginys nekalba apie tam tikrą nusivylimą, nepasitikėjimą kalbotyros įtaka užsienio kalbų metodikoje.

Iš tikrųjų asmenybės kulto laikotarpiu užsienio kalbų mokymo metodika, neskaitant atskirų teisingų teiginių, iš esmės nežengė į priekį. Nebuvo peržiūrėti užsienio kalbų mokymo uždaviniai, mokymo metodai ir turinys. Kaip ir anksčiau mokyme buvo daug formalizmo. Mokiniai įprato užsienio kalboje matyti tik abstrakčias taisykles, gramatinių kategorijų sumą. Metodininkai ilgą laiką vedė diskusiją apie receptyvų ir produktyvų mokymą, kuris nedavė jokių konkrečių rezultatų. Išskyrimas receptyvios ir produktyvios medžiagos jos aiškinimo metodų požiūriu (kaip siūlė I. Rachmanovas ir V. Cetlina) nepateisinamas nei metodikos, nei kalbotyros požiūriu. Tikslingiau išskirti, kaip dabar siūlo metodininkai, dvi kalbos įsisavinimo puses — kalbos supratimą ir kalbėjimą. Atitinkamai aiškinant, sakysim, gramatinę medžiagą, reikia turėti omenyje du planus: *a n a l i t i n ė* (formos ar konstrukcijos atpažinimą, jos supratimą, vertimą į gimtąją kalbą) ir *k o n s t r u k t y v i n ė* (formų ar konstrukcijų sudarymą ir vartojimą kalbant). Pagal naujuosius programos reikalavimus pastarasis planas įgyja svarbiausią reikšmę. Toks klausimo sprendimas išplaukia iš tarybinės kalbotyros teiginio, kad „kalba yra svarbiausia žmonių bendravimo priemonė“. Todėl kalbą ir reikia mokyti kaip bendravimo

priemonę. Taigi užsienio kalbų mokymo turinį pirmiausia turi sudaryti mokymas kalbėti ta kalba.

Viena iš svarbiausių kalbėjimo ypatybių yra ta, kad šiame procese dalyvauja dvi pusės: pusė, reiškianti savo mintis, ir pusė, priimanti svetimą mintis. Kalbinės medžiagos pateikimas, pateikimo metodai priklauso nuo šios kalbėjimo savybės. Nepaisant to, kad užsienio kalbų mokymą buvo rekomenduojama grįsti kalbos teorija, kad plačiau buvo taikoma pamokoje „teorizacija“, šie faktai anaipol nekalba apie teisingą kalbotyros ir metodikos ryšį. Toks ryšys su kalbotyra, toks metodikos „pagrindimas“ kalbos mokslu greičiau atnešė žalos, negu naudos.

\*            \*  
\*            \*

Kaip pasireiškia metodikos ir kalbotyros ryšys? Kaip suprasti teiginį, kad metodika turi remtis kalbotyros duomenimis?

Kada mes kalbame apie glaudų šių dviejų mokslo šakų ryšį, tai nenorime pasakyti, kad tarybinė užsienio kalbų metodika turėtų būti persunkta lingvistine teorija ir, vadinasi, taptų kalbotyros priedėliu.

Metodikos ryšys su kalbotyra pirmiausia pasireiškia tuo, kad kalbotyra padeda apspręsti šio mokomojo dalyko turinį, duoda atsakymą, ko reikia mokytis, dėstant užsienio kalbas. Atrodo, kad minėtame I. Rachmanovo straipsnyje kalbotyros vaidmuo, mokant užsienio kalbas, yra pervertintas. Jis tvirtina, kad Stalino darbai kalbos mokslo klausimais leido teisingai išspręsti pagrindinius užsienio kalbų mokymo klausimus: būtent, kokie turi būti užsienio kalbų mokymo tikslai, koks turi būti dalyko užsienio kalba turinys ir kokie pagrindiniai metodiniai principai, kuriais turi būti pagrįstas užsienio kalbų mokymas. Metodika, būdama pedagogikos mokslų šaka, remiasi pedagogika — auklėjimo teorija — ir mokymo teorija — daktika. Reikia pažymėti, kad didaktikos principai atskiro dalyko metodikoje turi būti konkretizuojami ir net modifikuojami, atsižvelgiant į mokomojo dalyko turinį. Štai didaktinis vaizdingumo principas, mokant užsienio kalbų, kaip nurodo B. Beliajevas, tampa ir kalbinio vaizdingumo principu<sup>7</sup>. Be to, užsienio kalbų metodikoje gali būti tik jai specifinių mokymo principų, pvz., „rėmimosi gimtąja kalba principas“<sup>8</sup>.

Mums atrodo, kad galima išskirti keletą kalbotyros pagrindinių teiginių, kurių išsprendimas turi tiesioginės įtakos užsienio kalbų metodikai. Nepretenduodami išnagrinėti visus kalbos mokslo klausimus, susijusius su metodika, paminėsime tik tuos, kurie turi itin svarbią, tiesioginę reikšmę užsienio kalbų metodikos teorijai. Tai teiginiai: 1) kalba yra svarbiausia žmonių bendravimo priemonė, 2) kalbos ir šnekos savitarpio ryšys, 3) kalbos ir mąstymo vienybė.

Jau esame minėję, kad iš pirmojo teiginio metodininkai nepadarė reikiamų išvadų, būtent, jog kalbą reikia mokytis kaip bendravimo priemonę, t. y. visų pirma reikia mokytis kalbėti. Mokinius reikia įpratinti žiūrėti į užsienio kalbą kaip į bendravimo priemonę ir mokytis naudotis ja kaip bendravimo priemone. Iškėlusios praktinius kalbos mokymo uždavinius, dabartinės programos atsižvelgė tiek į gyvenimo keliamus reikalavimus, tiek į kalbos, kaip bendravimo priemonės, ypatybes. Bendravimas tarp žmonių vyksta dviem formom: betarpiškas keitimasis mintimis (kalbėjimas ir klausymas) ir tarpiškas (skaitymas ir rašymas).

<sup>7</sup> Б. В. Беляев, Психологические вопросы наглядности обучения иностранным языкам, «Иностранные языки в школе», 1948, № 1.

<sup>8</sup> И. Д. Салистра, О принципе опоры на родной язык при обучении иностранным языкам, «Советская педагогика», 1952, № 2.

Todėl aštuonmetei ir vidurinei mokyklai buvo iškelti du pagrindiniai uždaviniai: mokyti sakininės kalbos ir mokyti skaitymo, nes tai atspindi dvi komunikatyvinės kalbos funkcijos formas.

Kiti du teiginiai dar nėra galutinai kalbininkų išspręsti. Jie ir mūsų dienomis yra aktualūs, nes vienoks ar kitoks jų išsprendimas turi tiesioginės reikšmės užsienio kalbos mokymo praktikai.

Kalbos ir šnekos problemą sudaro klausimas apie skirtingus kalbos aspektus: kalba, kaip sistema, ir kalba, kaip veikla (šneka). Tarybiniai kalbininkai pabrėžia kalbos ir šnekos dialektinę vienybę. Tai, kad kalba objektyviai egzistuoja, arba, kitais žodžiais tariant, pasireiškia tik per šneką, kad kalba neįmanoma be šnekos, nuolat įrodinėjo prof. A. Smirnickis: „Kalba glaudžiai susijusi su šneka ne tik todėl, kad ji egzistuoja joje, bet ir todėl, kad ji, taip sakant, maitinasi ja (t. y. šneka.— B. P.), pasipildo ir vystosi kalbant sukuriamų produktų sąskaita — nuo atskirų žodžių ir jų formų iki ištisu sakinių“<sup>9</sup>. Reikia pažymėti, kad šneka suprantama ne tik veikla, bet ir tos veiklos, to proceso rezultatas, produktas.

Taigi kalba egzistuoja tik per šneką, o ne šalia jos, ir tiek, kiek egzistuoja šneka visų realių savo produktų begaliniame įvairume. Pati šneka yra ne kas kita, kaip konkretus bendrųjų kalbos normų panaudojimas. Į klausimą, ko reikia mokyti mokykloje — kalbos, kaip sistemos, ar šnekos — atsakymas tegali būti vienas — šnekos. Tačiau, sprendžiant metodus klausimus, negalima pamiršti taip pat kalbos ir šnekos vienybės. Skirtingai nuo gimtosios kalbos mokinių ir gramatikos žinių pagrindu, metodininkų kalba tariant, praktiniai sakininės ir rašytinės kalbos įgūdžiai neįmanomi, neįsisavinus tam tikrų žinių iš fonetikos, ortografijos, leksikos ir gramatikos minimumo, kuris ir turi sudaryti kalbos įsisavinimo teorinį pagrindą.

Užsienio kalbos mokymo procesas susideda tarsi iš dviejų pagrindinių komponentų: mokiniai, iš vienos pusės, mokosi kalbos sistemos elementų, o iš kitos, įgyja įgūdį kalbėti užsienio kalba. Teorinis kalbos mokymasis ir praktinis jos įsisavinimas, nors mokyklos mokymo sąlygomis yra glaudžiai vienas su kitu susiję, nėra vienas ir tas pats dalykas, kaip nėra tapatiški kalba ir šneka. Taigi, mokydami užsienio kalbų, mokiniai turi įsisavinti tiek teorines žinias apie mokomąją kalbą, tiek ir praktinius šnekos įgūdžius bei mokėjimus. Tie dalykai vienas su kitu abipusiškai susiję, kaip ir apskritai yra susijusios praktika ir teorija. Dialektinio ryšio tarp kalbos ir šnekos atsispindėjimas metodikoje anaipol nereiškia užsienio kalbų mokymo proceso „teorizacijos“. Kalbos sistemos elementų mokymasis turi turėti pagalbinį vaidmenį. Tai priemonė šnekai įsisavinti. Kalbos sistemos medžiagą reikia įsisavinti tokios apimties, kokia yra reikalinga vidurinėje mokykloje, teisingiau, kad mokinys sugebėtų reikšti savo mintis rašytine ir sakytine forma, kaip yra numatyta programoje. Nereikia pervertinti teorijos vaidmens, arba svarbu teisingai suprasti teorijos vaidmenį. Žinoma, kad galima mokėti kalbos teoriją ir nemokėti kalbėti. Praktiniai įgūdžiai ir mokėjimas įgyjami ir vystomi, ne tik įsisavinant teorines žinias, bet ir pačioje praktinėje veikloje. Įsigyti teorinių žinių apie kalbą yra svarbu ne todėl, kad jos užtikrina tos kalbos įsisavinimą, bet todėl, kad jos turi teigiamos įtakos, kaip rodo tarybinių psichologų ir metodininkų tyrimai, reikalingų įgūdžių ir mokėjimo susidarymo procesui, darydamos tą procesą greitesnį, tobulesnį<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> А. И. Смирницкий, Объективность существования языка, М., 1954, р. 12.

<sup>10</sup> Б. В. Беляев, О соотношении языка и речи в процессе обучения иностранному языку, «Иностранные языки в школе», 1957, № 3.

Taigi teisingas klausimo apie kalbos ir šnekos tarpusavio santykį išsprendimas turi didelės praktinės reikšmės. Užsienio kalbos mokytojai turi gerai suprasti skirtumus tarp kalbos ir šnekos ir iš to išplaukiantį metodinį reikalavimą, kad praktinis kalbos įsisavinimas yra mokėjimas, pagrįstas ne tik teorinėmis žiniomis, bet ir praktiniais šnekos įgūdžiais.

Kalbos ir mąstymo santykio problema yra ne tik kalbotyros, bet ir filosofijos bei psichologijos problema. Kokią reikšmę užsienio kalbų metodikai turi tarybinės kalbotyros teiginys apie kalbos ir mąstymo vienybę? Užsienio kalbų metodikai labai svarbu, ar su žmogaus mąstymu tiesiogiai jungiasi tik gimtoji kalba, ar gali jungtis ir užsienio kalba. Ką kurie metodininkai, pvz., I. Karpovas, I. Rachmanovas, mano, kad su mokinių mąstymu tiesiogiai siejasi tik gimtoji kalba. Mintys, esą, iš pradžių visuomet iškyla gimtąja kalba, o tik po to išverčiamos į kitą, svetimą, kalbą. Tuo jie pagrindžia vertimo būtinumą, mokant užsienio kalbas. Vertimas, pasak jų, yra pagrindinis užsienio kalbų įsisavinimo principas. Tuo tarpu tiesioginio metodo šalininkai, manydami, kad mąstymas gali sietis ir su svetima kalba, apskritai pašalina gimtąją kalbą iš užsienio kalbų mokymo proceso. Taigi nuo šio klausimo vienokio ar kitokio išsprendimo žymia dalimi priklauso metodinis klausimo išsprendimas, būtent, gimtosios kalbos vieta, mokant užsienio kalbas. Dabartiniu metu tarybiniai filosofai ir psichologai atliko nemaža tyrinėjimų šioje srityje, ir dauguma jų priėjo išvadą, kad mąstymo tiesioginis ryšys gali būti ne tik su gimtąja, bet ir su svetima kalba. Todėl ir A. Artiomas, ir B. Beliajevas nurodo, kad mokyti užsienio kalbos — reikia mokyti mąstymo užsienio kalba. Kalbininkai A. Smirnickis ir O. Achmanova irgi pažymi, kad „užsienio kalbų įsisavinimas yra sudėtingas procesas, kuris reikalauja sudaryti įgūdį betarpiškai suprasti tai, kas skaitoma ar girdima, formuoti mintis betarpiškai svetimos kalbos pagrindu“<sup>11</sup>. Tai nereiškia, pastebi jie, kad mokiniai turi „mąstyti užsienio kalba“. Minčių sudarymas vyksta gimtąja kalba. Jie čia turi galvoje tik tiesioginio ryšio nustatymą tarp duoto kalbinio išsireiškimo (kalbinio vieneto) ir jo turinio. Užsienio kalbų mokymas, pasak jų, turįs būti taip organizuotas, kad jis padėtų greičiau nustatyti ryšį tarp mąstymo ir mokomos kalbos. Šios nuomonės kalbininkai ir psichologai nesutinka, kad, mokant kalbėti užsienio kalba, reikia skatinti mokinius iš anksto apgalvoti gimtąją kalbą mintį, kurią jie nori išreikšti užsienio kalbos priemonėmis, o po to sąmoningai suieškoti reikalingas užsienio kalbos priemones jai išreikšti.

Tačiau, jei mokiniai nuolat skatinami versti, tai jie įpranta naudotis užsienio kalba, tik gimtąjai kalbai tarpininkaujant. Tokiu atveju, užsienio kalbos formos betarpiškai jungiasi ne su mintimis, sąvokomis ir sprendimais, o su atitinkamomis gimtosios kalbos formomis. Todėl užsienio kalba nustoja būti kalba ir negali būti minčių reiškinio priemone kalbėjimo procese. Kalbėjimo procesas yra kūrybinio pobūdžio mokėjimas — mokėjimas kombinuoti kalbines priemones mintims reikšti. Mokinius reikia pratinti ne atgaminti atmintinai išmoktas užsienio kalbos formules, o pratinti prie tikros kalbinės veiklos. Juos reikia mokyti kurti, kūrybiškai sudaryti užsienio kalba sakinius, kuriuose būtų išreikštos naujos, t. y. jų pačių mintys. Mokinių mintys turi betarpiškai jungtis ne su gimtosios kalbos, o su svetimos kalbos formomis. Todėl reikia kaip galima anksčiau išlaisvinti mokinius nuo gimtosios kalbos tarpininkavimo, t. y. nuo vertimo<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> А. И. Смирницкий, О. С. Ахманова, О лингвистических основах преподавания иностранных языков, «Иностранные языки в школе», 1954, № 3.

<sup>12</sup> Б. В. Беляев, Психологическая характеристика устной речи на иностранном языке, «Иностранные языки в школе», 1959, № 1.



Reikia taip pat sutikti su psichologo B. Benediktovo teiginiu, kad, įsisavinant užsienio kalbą mokyklos sąlygomis, išskirtini du pagrindiniai etapai: 1) tarpškas, arba kalbos įsisavinimo verčiant, etapas ir 2) betarpškas, arba jos įsisavinimas neverčiant, etapas. Pirmuoju atveju tarp užsienio kalbos ir žmogaus mąstymo įsiterpia gimtoji kalba, antruoju — užsienio kalba siejasi su mąstymu betarpškai.

Vadinasi, tarybinė metodika nepašalina iš mokymo proceso gimtosios kalbos. Vienas iš aktualių uždavinių, iškilusių tarybiniams metodininkams, yra išnagrinėti, kokį vaidmenį turi vaidinti gimtoji kalba, mokant užsienio kalbų. Juk negalima sutikti su reikalavimu, kuris sutinkamas kai kuriuose metodikos vadovėliuose, kad reikia atlikti užsienio kalbų pamokoje sistemingą lyginimą su gimtąja kalba. Negalima sutikti ir su I. Rachmanovu bei V. Cetlina, kad reproduktyvaus medžiagos įsisavinimo atveju išeities tašku, aiškinant užsienio kalbos gramatikos reiškinius, turi būti atitinkamo gimtosios kalbos reiškinio gramatinė reikšmė. Ir vis dėlto negalima neįvertinti gimtosios kalbos vaidmens užsienio kalbų mokymui. Mes neturime svetimų kalbų gramatikų ir vadovėlių, sudarytų nuosekliai atsižvelgiant į mokinių gimtąją kalbą (nėra vadovėlių, kuriuose būtų svetimą kalbą lyginama su lietuvių, taip pat su rusų kalba). Gimtosios kalbos ypatybių žinojimas turi didelę reikšmę, mokant užsienio kalbų, nes tik moksliskai išnagrinėjus ir išryškinus gimtosios kalbos ypatybes gali būti padėtas tvirtas lingvistinis pagrindas bet kurios kalbos mokymui. Norişi pabrėžti kalbų lyginimu pagrįsto mokymo svarbą, siekiant ne bendrojo lavinimo uždavinių (kaip yra pabrėžiama metodikos vadovėliuose), o praktinių kalbos mokymo uždavinių, t. y. panaudoti gimtąją kalbą užsienio kalbos ypatybių įsisavinimo palengvinimui. Gimtosios kalbos vaidmuo čia pasireiškš tuo, kad bus atsižvelgiama į atitinkamo garso, formos, konstrukcijos įsisavinimo sunkumus, kad bus lyginama tam, jog mokiniai išvengtų užsienio kalbai nereikalingų analogijų, „įpratimų“, kylančių dėl gimtosios kalbos, ir susidarytų kalbinius „įpratimus“, būtinus užsienio kalbai.

\* \* \*

..\*

Tokie yra svarbiausi kalbotyros teiginiai ir jų vaidmuo užsienio kalbų mokymo teorijai. Tačiau yra ir kitų teiginių, svarbių metodikos teorijai, pvz., leksikos ir gramatikos — dviejų kalbos sistemos komponentų — tarpusavio santykis. Bet jų šiame straipsnyje nenagrinėjome. Čia iškėlėme tik pačius bendriausius kalbotyros teiginius, kurie turi reikšmės metodikos teorijai, taip pat ir mokymo praktikai pagerinti. Be šių bendrųjų problemų, kalbininkai nagrinėja ir konkrečiai kurią nors kalbą, jos formas, konstrukcijas, ir tuo prisideda prie atitinkamos kalbos mokymo gerinimo.

Taigi teigimas, kad metodika priklauso pedagogikos mokslų sričiai, nereiškia jos atitrūkimo nuo atitinkamo teorinio mokslo. Teisingai rašė I. Ogorodnikovas, kad, „nagrinėdama daugelį klausimų, metodika remiasi atitinkamu mokslu, tačiau jos uždavinys nėra savarankiškas faktų rinkimas ir to mokslo dėsningumų panaudojimas. Jos uždavinys — nagrinėti pedagoginius faktus, rasti mokymo ir komunistinio auklėjimo pedagoginius dėsningumus iš atitinkamo mokomojo dalyko“<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> И. Г. Огородников, Основные проблемы частных методик, «Советская педагогика», 1949, № 10.

## **ЯЗЫКОЗНАНИЕ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Б. ПЕСАРСКАС

### **Резюме**

Статья состоит из двух частей.

В первой части дается краткий критический обзор высказываний советских языковедов и методистов по данному вопросу.

Во второй части рассматриваются наиболее важные положения языкознания, имеющие непосредственное отношение к теории методики преподавания иностранных языков. Такими положениями являются:

- 1) Язык — главное средство человеческого общения,
- 2) взаимная связь языка и речи,
- 3) единство языка и мышления.