

Klasikinių ir modernųjų kalbų mokymo(si) teorijų metodologinės sąsajos

Sigita Morkevičienė

Vilniaus universitetas

Straipsnyje gvildenamos klasikinių kalbų mokymo(si) metodologinės problemos: apžvelgiama lotynų ir senosios graikų kalbų dėstymo patirtis, vertinamos Krasheno monitoriaus, Interlanguage, kognityvioji svetimios kalbos mokymosi teorijos, analizuojami šiuolaikinių mokslininkų darbai, akcentuojantys racionalių sąmoningo kalbų mokymosi ir dėstymo aktyvinimą.

Keičiantis požiūriui į ugdymą ir ugdymąsi, siektina, kad tiek klasikinė lotynų, tiek senoji graikų kalbos taptų artimesnės jaunam žmogui, nes jos teikia specifinių asmenybės sklaidos galimybių. Racionalus šių kalbų mokymo(si) aktyvinimas sietinas su pozityviais svetimų kalbų mokymosi teorijų principais ir šiuolaikinėmis modernųjų kalbų dėstymo tendencijomis.

Neginčijama, kad antikos palikimas – vienas iš Lietuvos kultūros formavimo(si) elementų. Tačiau nedaug kas pripažįsta, kad klasikinės kalbos – bendraeuropinės kultūros dalis – veikia ir šiuolaikinio žmogaus ugdymą(si), nes pasižymi „fundamentaliomis galiomis“ (E. Ulčinaitė, 1993).

Dar Renesanso laikais teigta, kad griežta lotynų kalbos gramatinė sistema ne tik moko bendriausios kalbos struktūros, bet ir lavina besimokančiojo logiką. Lotyniški priešdėliai, priesagos, šaknys išliko šiuolaikinėse Vakarų Europos kalbose, todėl lotynų kalbos žinios palengvina modernųjų kalbų mokymąsi. Praktiškai visų sričių terminija bei tarptautiniai žodžiai buvo ir tebėra formuojami beveik vien senovės graikų ir lotynų kalbų pagrindu, todėl šios kalbos „atveria kalbos dėsnų teikiamas galimybes kūrybai, ugdo sisteminių ir kritinių

maštamą, sudaro sąlygas laisvesnei komunikacijai įvairiuose lygiuose“ (Ž. Jackūnas, 1993).

Rytų Europos mokslininkų darbų analizė leidžia pritari minčiai, jog klasikinių kalbų, o ypač lotynų kalbos, mokymasis padeda sudaryti apskritai kalbos kaip struktūros vaizdą ir atveria plačias galimybes įsisavinti bendrąsias kalbos mokslo sampratas ir kiekvienos kalbos pagrindą sudarančius dėsningumus, todėl galėtų būti vadinamas filologinio mąstymo, gebėjimo įsiskverbti tiek į morfologinių, tiek į sintaksinių reiškinių esmę, mokykla (V. Nikolskij, 1950, p. 10).

R. Brunevičiūtė (1998) klasikinių kalbų mokymą teigia esant humanitarinio ugdymo pagrindu. Gilindamasi į lotynų kalbos perspektyvas ugdant integralią holistinę asmenybę, mokslininkė kartu pažymi, kad ilgaamžės se-

nųjų kalbų dėstymo tradicijos daro didelę įtaką dabartinėms jų mokymo metodikoms, išlaikiusioms nemažai konservatyvių bruožų. Organizaciniu (pedagogų) lygmeniu vyraujant tik moderniam požiūriui į mokymą(si) ir nepakankamai vertinant klasikinio supratimo būtinumą, išryškėja šiuolaikinio ugdymo koncepcijos realizavimo sunkumai.

Be minėtos mokslininkės darbų, Lietuvoje nesant bent kiek išsamesnių klasikinių kalbų mokymo(si) tyrimų, pažymėtinas pedagogų praktikų, teigiančių klasikinių kalbų dėstymo atnaujinimo būtinumą, įdirbis. „Gimtojo žodžio“ žurnale (1994–2001 m.) skelbiamuose straipsniuose pabrėžiamas gnoseologinis klasikinių kalbų mokymo(si) aspektas bei sprendžiamos tekstų vertimo ir interpretavimo problemos. Siūlomi kalbos mokymo būdai kartu supažindinant su antikinio pasaulio kultūros elementais, lotyniškosios Lietuvos literatūros kūrėjais. Teigiama (N. Kadytė, 1995), kad mokymo(si) tikslai lemia metodus, būdus ir priemones. Autorė (1998) skatina susidaryti teoriškai pagrįstą individualią mokymo metodiką ir pabrėžia būtinumą klasikinių kalbų dėstymo sistemiškumą laikyti esminiu principu.

Vertinant metodinę-praktinę patirtį, pažymėtina, kad klasikinių kalbų mokymą(si) apsunkena neaiškios šioje srityje dirbančiųjų metodologinės nuostatos. Tuo tarpu modernųjų kalbų didaktika sėkmingai grindžiama aktyvaus sąmoningo mokymo(si) principais. Todėl šiame straipsnyje sprendžiama **mokslinė problema**: *kokios metodologinės klasikinių ir modernųjų kalbų mokymo(si) teorijų sąsajos leistų teigti lotynų ir senosios graikų kalbų integruotinumą į šiuolaikinį ugdymo(si) procesą.*

Šio straipsnio tikslas – pagrįsti metodo-

logines klasikinių kalbų aktyvaus sąmoningo mokymo(si) galimybes.

Tyrimo objektas – metodologiniai klasikinių kalbų mokymo(si) pagrindai.

Uždaviniai:

- pateikti klasikinių kalbų dėstymo istorinę apžvalgą;
- įvertinti Krasheno Monitoriaus, *Interlanguage*, kognityviają svetimosios* kalbos mokymosi teorijas kalbos mokymo(si) sąmoningumo aspektu;
- išryškinti šiuolaikinį požiūrį į klasikinės lotynų ir senosios graikų kalbų mokymo(si) aktyvinimą, akcentuojant šių kalbų teikiamas ugdymo(si) galimybes.

Tyrimo metodai: teorinė mokslinės literatūros analizė, vertinimas, gretinimas. Tyrimo metodologinį pagrindą sudaro pozityvistinis požiūris, pagal kurį, mokymas(is) yra sąmoningas pažinimo procesas.

Klasikinių kalbų dėstymo istorinė apžvalga

Klasikinių kalbų mokymo liudijimai siekia senovės Graikijos laikus. V amžiaus pr. Kr. mūzų mokyklos mokiniai visko išmokdavo mokytojui skaitant ir aiškinant Homerą, Hesiodą ir kitus graikų autorius. Daug tekstų buvo mokomasi atmintinai.

Senovės Romoje klasikinių kalbų mokymas buvo sudedamoji bendrosios ugdymo metodikos dalis. Romėnų teoretikas Kvintilianas (42–118 m.) veikale „Apie oratoriaus ugdymą“, formuluodamas klasikinės didaktikos principus ir taisykles, pabrėžė būtinumą atmin-

* Kiti terminai: užsienio, antroji kalba; angl.: *second-language learning* (B. McLaughlin, 1991).

tinai mokyti geriausių autorių ištraukas ir nurodė, kaip tai daryti.

Viduramžiais, lotynų kalbai tapus Bažnyčios, valstybės, literatūros ir mokslo kalba, ypatinga reikšmė buvo teikiama gramatikos, apibūdinamos kaip *scientia interpretandi poëtas atque historicos et recte loquendique ratio*** mokymui. XII–XIII amžiuje sužydėjusi scholastika viduramžių universitetuose įtvirtino formalią loginę ugdymo sistemą. Tuo tarpu atgimimo humanistai – Vittorino Italijoje, Rable ir M. de Montaigne Prancūzijoje, Erazmas Roterdamietis Olandijoje, Tomas Moras Anglijoje, M. Liuteris Vokietijoje – iškėlė sąmoningo žinių įgijimo ir besimokančiųjų savarankiško kūrybiškumo reikalavimą, kartu atkreipdami dėmesį į gyvasias Europos kalbas.

To meto mokyklose gramatika buvo dėstoma sistemiškai: iš pradžių morfologija, vėliau sintaksė, morfologijoje nuosekliai einama nuo daiktavardžio prie būdvardžio ir t. t. Išmokus gramatiką ir sukaupus žodžių bagažą (apie 3000), pereidavo prie autorių (Terencijaus, Cicerono) skaitymo. Tačiau mokymasis atmintinai, kaip ir anksčiau, buvo mechaninis, nes besimokantieji nuo pat pirmųjų žingsnių susidurdavo su jų mokėjimo lygio neatitinkančia medžiaga (V. Nikolskij, 1950, p. 29–31). Buitinės leksikos ir šnekamosios kalbos konstrukcijų buvo semiamasi daugiausiai iš dialogo formos tekstų, kuriuos, remdamiesi antikos pavyzdžiais, sudarinėdavo mokytojai. Buvo tobulinami šnekamosios kalbos supratimo iš klausos įgūdžiai – mokytojai kalbėjo lotyniškai.

Kalbų mokymo perversmą sukėlė Jano

Amoso Komenskio (1592–1670), iškėlusio pagrindinį vaizdumo principą, siūlymas žodžių mokyti kartu su reiškiniais, t. y. suteikiant ir bendrų mokslinių žinių. Vis dėlto, teigdamas sąmoningumo ir aktyvumo būtinybę, šis mokslininkas kalbų mokymosi tikslą nusakė tik kaip gebėjimą jomis pasyviai (receptyviai) naudotis.*** Taigi jo metodas buvo analitinis, bet nenuoseklus (V. Nikolskij, p. 41–43).

XIX amžiaus pradžios mokyklos reformoje, kuriai vadovavo progresyvus švietėjas Wilhelmas von Humboldtas (1767–1835), atsispindėjo neohumanistinės idėjos. Dėstant klasikinės kalbas, vietoje viešpatavusio gramatizmo, mokymo pagrindu tapo susipažinimas su klasikine literatūra, o analitinis-indukcinis lotynų kalbos mokymo metodas progresyvių pedagogų buvo priešpriešinamas sintetiniamedukciniam (V. Nikolskij, p. 49).

Taigi, nors požiūris į klasikinių kalbų mokymą nuo antikos iki naujųjų laikų keitėsi, XX amžiaus pradžioje lotynų ir senoji graikų kalbos buvo dėstomos sausai, neretai akcentuojant nesąmoningą „kalimą“ atmintinai. Toks požiūris visuotinio postmodernizmo laikais negalėjo nepakisti.

Svetimosios kalbos mokymosi teorijų vertinimas

Įpusėjus XX amžiui – labiau nei kada nors anksčiau – daugybės žmonių ekonominės aspiracijos tapo susijusios su antrosios ar net trečiosios kalbos mokymusi. Vis daugiau reikėjo mokytojų, pedagoginės informacijos ir

** *Lot. menas aiškinti poetus bei istorikus ir pagrindas teisingai kalbėti (cituojuama pagal V. Nikolskij, 1950, p. 10).*

*** Daugiausiai dėstydamas lotynų kalbą J. A. Komenskis išleido kelis vadovėlius: *Januae linquarum resertae vestibulum*, *Janua linquarum reserta*, *Orbis sensualium picta*.

kalbos įgijimo**** tyrimų. Procesą skatino ir bendrosios lingvistikos, psicholingvistikos, kognityviosios psichologijos laimėjimai.

Aštuntajame dešimtmetyje JAV ypač išpopuliarėjo Krasheno monitoriaus teorija (Krashe-
nen, 1985; studija cituojama B. McLaughlino darbe) – jos idėjas lengvai suprato praktikai. Ši teorija iškėlė įgijimo-mokymosi hipotezę***** (*The Acquisition-Learning Hypothesis*), pagal kurią, suaugę žmonės, besimokydami antrosios kalbos, naudojami dviem vienas nuo kito nepriklausančiais būdais: nesąmoningu įgijimu (*acquisition*), iš esmės identišku vaiko pirmosios kalbos įgijimo procesui, ir sąmoningu mokymusi (*learning*), atsispindinčiu „žinojimu apie“ kalbą. Prasmingai dalyvaujantiems natūralioje komunikacijoje žmonėms rūpi tik pokalbio prasmė, jie nenustato ir netaiso klaidų. Tuo tarpu mokant ir mokantis kalbos klaidų korekcija yra labai svarbi, pvz., klasėje formalios taisyklės ir grįžtamasis ryšys yra pagrindinis dalykas. Pagal Krasheną, sąmoningas dėmesys taisyklėms yra tai, kas skiria kalbos įgijimo ir kalbos mokymo / mokymosi procesus. Tačiau, pasak B. McLaughlino, Krasheno minimos taisyklės negali būti tapatinamos su gramatinėmis. Sunku (gal net neįmanoma) nustatyti, kiek šios taisyklės yra są-

moningos. Pagal Krasheną, mes žinome *kažką*, kas atrodo teisinga arba ne, net tada, kai nežinome ir nesvarstome tam tikros formalios taisyklės (pagal B. McLaughlin, p. 19–21).

Vieną kartą suvoktos taisyklės gali toliau kontroliuoti kalbą nesąmoningu lygmeniu. Dauguma besimokančiųjų patvirtintų, kad taisyklių žinojimas ir taikymas padeda, nors gali sulėtinti kalbos įgijimo procesą. Tai, ką jie sąmoningai išmoko, tampa nesąmoningo atgaminimo pagrindu. Tuo tarpu pagal Krasheną, tai – tik iliuzija, nes sąmoningas mokymasis negali būti transformuojamas į nesąmoningą įgijimą (ibidem, p. 28–31).

Krasheno įvesties hipotezė (*The Input Hypothesis*) teigia, kad „žmonės įgyja kalbą vieningu būdu – suprasdami arba gaudami „suvokiamą įvestį“ (*comprehensible input*). Vyresni besimokantieji greičiau žengia į priekį ankstyvosiomis kalbos įgijimo stadijomis, nes jų žinios apie pasaulį padaro „įvestį“ suprantamesnę (Krashe-
nen, 1980, p. 168; cituojama B. McLaughlin).

Pagal Krasheną, komunikacinė kompetencija, arba funkcinis gebėjimas vartoti kalbą, atsiranda sudarant prasmingas sąsajas. Taisyklės, pavyzdžiai, žodyno ir kitos kalbinės formos nėra išmokstamos jas pateikus ar susidūrus su jomis, o nuosekliai įauga į besimokančiojo repertuarą. Klaidų taisymas yra visiškai atmetamas, nes mokant gramatikos gali pasitaikyti, kad vieniems jau suvokus pateikiamas struktūras, kitiems dar toli iki jų supratimo. Jeigu mokytojas taiso klaidas, mokiniai negali kūrybiškai eksperimentuoti su kalbine medžiaga.

Priklausomai nuo to, „jausminis filtras“ (*the 'Affective Filter'*) yra nusileidęs – *down* ar pakilęs – *up*, „įvestis“ (*input*) gali pasiekti kal-

**** Anglų kalbos *acquisition* atitinka lotyniškąjį *acquisitio* – *įsigijimas, gavimas [acquiro – gauti, i(s)gyti]* (S. M.).

***** Krasheno teoriją sudarančių penkių esminių hipotezių:

- (1) Įgijimo-mokymosi (*The Acquisition-Learning Hypothesis*);
- (2) Monitoriaus (*The Monitor Hypothesis*);
- (3) Natūralios sekos (*The Natural Order Hypothesis*);
- (4) Įvesties (*The Input Hypothesis*);
- (5) Jausminio filtro (*The Affective Filter Hypothesis*) – pavadinimų vertimas nėra nusistovėjęs (S. M.).

bos įgijimo mechanizmą (*Language Acquisition Device – LAD*) ir tapti įgyta kompetencija. Jeigu „jausminis filtras“ pakilęs, besimokantysis gali suprasti tai, ką mato ir skaito, bet „įvestis“ nepasieks *LAD*. Taip atsitinka, kai trūksta motyvacijos, pasitikėjimo arba kremtamasi dėl nesėkmių. Filtras nusileidžia, kai nelieka drovumo ir norima tapti tiksline kalba kalbančios grupės nariu. Pagal Krasheną, būtent „jausminis filtras“ sukelia esminius individualius skirtumus įgyjant antrąją kalbą. Stiprus ir aukštai pakilęs „jausminis filtras“ trukdo „įvesčiai“ pasiekti kalbos įgijimo mechanizmą.

Pritariant B. McLaughlinui, kad Krasheno teorija negali būti priimta be išlygų, reikia sutikti, jog nusistatymas prieš gramatinį vertimo metodą padarė kalbų mokymo sričiai paslaugą – tapo akivaizdu, kad mokantis kalbos reikia kažko daugiau (ibidem, p. 56–58). Klasėje būtina sukurti emociškai priimtina aplinką, imituoti realią komunikacinę situaciją. Būtent šie Krasheno monitoriaus teorijos teiginiai priimtini žiūrint į kalbų mokymą(si) iš pozityvizmo filosofijos ir šiuolaikinio ugdymo pozicijų. Tuo tarpu klasikinių kalbų mokymo ir mokymosi praktika daugeliu atvejų yra priešinga.

Kitos plačiai žinomos – *Interlanguage* – teorijos atstovas L. Selinkeris (1972; teoriją analizuoja B. McLaughlinas) teigė, kad *Interlanguage******, kurią jis laikė atskira lingvistine sistema, priklauso nuo besimokančiojo pastangų produkuoti tikslinės kalbos normas, t. y. nuo penkių svarbiausių pažintinių procesų:

***** Šis terminas paprastai neverčiamas, bet suprantamas kaip nusakantis vidinį tarpinį konstrukta, veikiamą tiek jau anksčiau įgytos, tiek naujai įgyjamos kalbos (S. M.).

(1) kalbos perkėlimo (iš pirmosios kalbos į *Interlanguage*);

(2) mokymo perkėlimo (perkeliama specifiniai mokymo proceso bruožai);

(3) mokymosi perkėlimo (kylančio iš specifinio požiūrio į mokomąją medžiagą);

(4) komunikavimo antrąja kalba strategijų perkėlimo (tam tikri *Interlanguage* elementai gali atsirasti dėl būdų, kuriais žmonės mokosi bendrauti su tikslinės kalbos vartotojais, specifikos);

(5) tikslinės kalbos lingvistinės medžiagos apibendrinimo (apibendrinamos tikslinės kalbos taisyklės ir semantiniai bruožai).

E. Tarone (1982) ir kiti šios teorijos atstovai (cituoju B. McLaughlin) manė, kad tikslinga perkėlimą tirti kaip pažinimo (*cognitive*) procesą, kurio metu priimami sprendimai remiasi:

- besimokančiojo supratimu apie pirmosios ir antrosios kalbų sandaros panašumus;
- pirmosios kalbos faktų žymėtumo laipsniu: perkėlimas įvyksta, kai panašumas yra didelis, ir tada, kai įvedamos nežymėtos struktūros.

Kaip teigia B. McLaughlinas, *Interlanguage* teorijos atstovai pakeitė patį galvojimą apie kalbos įgijimą, atverdami kelią kitoms tyrimų kryptims, tarp jų – universaliosios gramatikos ir pidžinizacijos / akultūrizacijos teorijoms bei sociolingvistika ir neurolingvistika grindžiamiems tyrimams.

Ieškant klasikinių ir modernių kalbų mokymo(si) teorijų metodologinių sąsajų ypač svarbus *Interlanguage* teorijos atstovų akcentuotas sąmoningas besimokančiojo aktyvumas ir požiūris į kalbos mokymąsi kaip į sprendimų nulemtą pažinimo procesą.

Siekiant integruoti klasikinę lotynų ir senąją graikų kalbas į šiuolaikinį ugdymą dar aki-

vaizdesnis kognityviųjų nuostatų į kalbos įgijimo procesą priimtinas.

Kognityvistams, besiremiantiems konstruktyvizmo filosofija, svarbu:

- kaip yra įgyjamos žinios,
- kas sudaro jų pagrindą,
- kaip žmogus mąsto,
- kur slypi sąmoningumo esmė.

Šios krypties atstovų teigimu, vidinės kalbos įgijimo proceso struktūros yra susijusios su kalbos sistema ir apima reikalingo žodyno, gramatikos ir tam tikrų kalbos vartojimo taisyklių parinkimo procedūras. Antrosios kalbos mokymasis suprantamas kaip pažinimo įgūdžių, gebėjimų komplekso įgijimas. Šiam procesui reikia automatizuoti sudėtinių įgūdžių komponentus. Tobulėjant atgaminimui, vyksta tam tikras persitvarkymas, kurio metu besimokantieji supaprastina, suvienodina ir vis labiau kontroliuoja vidines struktūras.

Kalbėdami apie įgūdžių rutinizaciją ir automatiškumą, kognityvistai teigia, kad komunikacijai reikia įsijautimo, supratimo bei socialinės informacijos įvertinimo ir koordinavimo. Dalyvaujantis pokalbyje asmuo turi suderinti daugybę įvairių gebėjimų, taigi šie gebėjimai turi tapti įprastais.

W. Schneideris ir R. M. Shiffrinas (1977; studiją cituoja B. McLaughlin) mano, kad tam tikri atminties elementai besimokant kompleksiskai susiejami ir iš ilgalaikių atminties saugyklų pereina į trumpalaikes. Mokymasis sukelia informacijos perkėlimą į ilgalaikes atminties saugyklas. Šiose saugyklose informacija yra tvarkoma dviem būdais. Automatinis informacijos tvarkymo būdas (*Automatic processing*) apima tam tikrų atminties dalių suaktyvinimą, kai jas pasiekia įvestis. Kartą išmoktas, automatinis procesas pasireiškia aki-

mirksniu, yra sunku jį sustabdyti arba pakeisti. Kontroliuojamas informacijos tvarkymo būdas (*Controlled processing*) nėra išmoktas atsakymas, bet laikinas smegenų dalelių suaktyvinimas. Tokiam suaktyvinimui reikia daugiau laiko, jį galima keisti ir tobulinti.

Įgūdžiai yra išmokstami ir tampa automatiški tik dėl prieš tai vykusių kontroliuojamų procesų. Todėl, pagal R. M. Schiffrin ir W. Schneider (1977; cituojama B. McLaughlin), galima teigti, kad *Controlled procesing* grindžia kelius *Automatic processing* atsirasti, tuo pat metu mokantis vis sudėtingesnių dalykų.

Kognityvizmo atstovė V. Karmiloff-Smith (1986; cituojama B. McLaughlin) teigia, kad besimokantysis kuo toliau, tuo labiau automatizuoja savo organizacines struktūras. Pagal ją, restruktūrizavimas (*restructuring*) – tai procesas, kurio metu naujos prijungtos struktūros suteikia galimybę naujai interpretuoti faktus.

Kognityvizmo teorijos požiūriu, mokymasis yra vientisas procesas, tačiau galimos skirtingos mokymosi rūšys. Dėl *restructuring* – vienos iš jų – besimokantysis tartum supranta medžiagą visai naujai. Toks požiūris pasikeitimas sukelia staigų progresą, kurio metu seniau gauta lingvistinė informacija ir jau suformuoti įgūdžiai derinami su naujais supratimo būdais.

Kognityvizmo teorijos požiūriu, svetimos kalbos mokymasis, kaip kiekvienas kitas sudėtinis pažinimo įgūdis (*complex cognitive skill*), apima palaipsnį dalių įgūdžių ir gebėjimų (*subskills*) integraciją iš pradžių kontroliuojamiems procesams dominuojant, vėliau jiems virstant automatiniais. Todėl ankstyvosios mokymosi stadijos pasižymi lėtu įgūdžių formavimusi ir palaipsniu klaidų eliminavimu, besimokančiajam siekiant automatizuoti atga-

minimoprocedūras. Vėlesnėmis mokymosi fazėmis vyksta nuosekli restruktūrizacija, besimokančiajam tobulinant vidines struktūras.

Sklandus (*vernacular*) kalbėjimas atsiranda kalbos įgūdžiams tapus automatiniiais, teigia E. Tarone (1982). Jei besimokantysis ima galvoti apie tai, ką kalba, prasideda kontroliuojami procesai, ir visa veikla sulėtėja. Kol įgūdžiai nėra visiškai automatizuoti, juos galima tobulinti skiriant daugiau laiko veiklai, nes tada gali ištraukti kontroliuojami procesai. Todėl kartais testų rezultatai yra geresni, jei besimokantieji turi daugiau laiko jiems atlikti (pagal B. McLaughlin, 1991, p. 134–139).

Kognityviosios teorijos požiūriu, mokymasis apima automatiškumo didėjimą ir restruktūrizavimą. Pirmasis iš šių dviejų procesų labiau būdingas pradedant mokyti kalbos, o antrasis – pažengus (B. McLaughlin, 1991).

Aptariamoje studijoje B. McLaughlinas (*ibidem*, p. 151–152) – kognityvizmo atstovas – reziumuoja pagrindinius kognityviosios teorijos teiginius:

(1) sudėtinio pažintinio gebėjimo mokymasis apima įvairių informacijos tvarkymo technikų, leidžiančių išvengti galimybių ribotumo, panaudojimą;

(2) per praktiką sudėtiniai gebėjimai tampa automatizuotais, kontroliuojami procesai išlaisvėja kitoms funkcijoms atlikti;

(3) vyksta tam tikras vidinių sąrangų pertvarkymas besimokančiajam pasiekiant vis naujų meistriškumo lygmenų.

B. McLaughlinas taip pat teigia, kad nors kognityviosios teorijos automatizacija dažnai yra suprantama kaip judėjimas nuo sąmoningo kontroliavimo link nesąmoningo automatiškumo, su šia interpretacija niekaip negalima sutikti. Kontroliuojamų ir automatinių proce-

sų skirtumas nesusijęs su sąmoninga patirtimi – vieni ir kiti gali būti iš esmės sąmoningi arba ne, nors šios hipotezės ir negalima patikrinti empiriškai (B. McLaughlin, T. Rossman and B. McLeod, 1983; cituojama B. McLaughlin).

Kognityvistai akcentuoja ribotas besimokančiųjų informacijos gavimo ir perdavimo galimybes ir įvairių technikų panaudojimą siekiant išvengti šio ribotumo, praktiškai išplečiant galimybių ribas taip, kad dalis reikalaujančių daugiau protinio darbo įgūdžių taptų įprastais ir išlaisvintų kontroliuojamus procesus kitoms funkcijoms atlikti. Jie teigia, kad sudėtinų pažintinių įgūdžių, tokių kaip antrosios kalbos mokymasis, įgijimas apima palaipsnių automatizuotų dalinių įgūdžių kaupimą ir tam tikrą vidinių struktūrų pertvarkymą besimokančiajam kopiant meistriškumo laiptais.

Kognityvizmo teorija ypač pabrėžia kūrybines proceso galimybes, todėl yra priimtina daugeliui mokytojų praktikų. Tačiau ji, kaip ir kitos teorijos, negali būti nuorodų mokymo procedūroms šaltinis (B. McLaughlin, p. 165). Būtina atsižvelgti į kuo daugiau perspektyvų, nes dabartinių mūsų žinių įgijimo etapu būtų primityvu teigti, kad viena kažkokios teorijos „tiesa“ yra tikresnė už kokią nors kitos teorijos „tiesą“ (B. McLaughlin, 1991, p. 4–6).

Atkreiptinas dėmesys į kognityvizmo teorijos atstovų reikalavimą parengti besimokantįjį tikslingai komunikacijai. Ar įmanoma tokia komunikacija, mokant(is) klasikinių – „mirusių“ kalbų? Kokiais metodologiniais principais šiuo atveju reikėtų remtis ir kokias mokymo bei mokymosi metodikas naudoti? Galbūt komunikacija šiomis kalbomis peržengia įprastos kalbinės komunikacijos rėmus? Gal čia siejamas ne vienas individas su kitu, bet laikmečiai, epochos? Kuo tokia komunikacija galėtų pratur-

tinti šiuolaikinį ugdymo(si) procesą? Ar klasikinių kalbų mokymui(si) taikytinas, pavyzdžiui, siūlymas visų be išimties kalbų mokyti tik intensyviai naudojant netradicinius metodus: relaksopediją, sugestopediją ir pan.?*****

Taigi ar įmanoma, žinant klasikinių kalbų išskirtinumą, svetimųjų kalbų mokymosi teorijų teiginius ir modernųjų kalbų praktinio dėstymo patirtį panaudoti „mirusių“ – lotynų ir senovės graikų kalbų – mokyme(si)?

Klasikinių kalbų mokymo(si) metodologija ir šiuolaikinis ugdymas(is)

Lotynų patarlė sako: *Qui e nuce nucleum esse vult, frangat nucem* – kas nori suvalgyti riešuto branduolį, teperskelia riešutą!

Klasikinių kalbų dėstymas yra sudėtingas jau vien dėl didaktinės medžiagos specifikos, bet kartu teikia išskirtinių galimybių ugdyti dalyvaujančiųjų šiame procese asmenybę. Tai patvirtina 2000 m. Maskvoje vykusios konferencijos medžiaga.

- Darbas su pirminiu šaltiniu ir lotynų kalbos gramatikos studijos skatina sisteminį mąstymą (I. Bogatyriova, p. 93); ugdo logiškumą, sąmoningumą ir terminų vartojimo raštingumą (V. Novobranova, p. 101).

- Indukcijos ir iš dalies dedukcijos būdu mokant fonetikos, morfologijos, sintaksės naudotinos kompiuterinės technologijos (M. ir V. Vološčuk, p. 7; M. Skladčikova, p. 113–114; R. Chasanova, p. 117).

- Graikų kalbos enklitikų ir kirčiavimo taisyklių mokėjimas turi būti paremtas procesų logikos supratimu ir jos analizės įgūdžiais (V. Teperik, p. 152–153).

***** K. Kitaigorodskajos ir jos sekėjų darbai

- O. Pylypiv ir L. Myslovskaja (p. 142) nurodo, kad šiuolaikiniame etape ypač svarbus komunikacinis lotynų kalbos vaidmuo. V. Stradymova (p. 148) primena, kad komunikacija lotynų kalba gali būti suprantama tik kaip receptija, o ne kaip produkcija: dauguma studentų tik skaito, todėl ypač reikšmingas tampa skaitymo technikos įgūdžių lavinimas.

- Pabrėžtinai istorinės kalbotyros elementų įtraukimas dėstant lotynų kalbos gramatiką ir sintaksę, teigia R. Modin (p. 10–11). Nei lotynų, nei graikų kalba negali ir neturi būti studijuojamos be sąsajos su kitomis lingvistinėmis ir istorinėmis disciplinomis (A. Širokova, p. 119).

- Kovaliova (p. 130–131) siūlo didesnę dėmesį skirti senosios graikų kalbos studijoms, be kurių neįmanomas visavertis naujosios graikų kalbos išmokimas.

- Profesorius A. Rossiaus teigimu, teksto kritikos kursas parengia klasikams tikram moksliniam darbui, nes graikų ir lotynų kalbų gramatika savo sistemingumu ir sunkumu skatina loginį mąstymą. Kritinei teksto analizei reikia vis naujų kombinatorikos operacijų, lemiančių pasirinkimą kaip interpretacinio bandymo rezultata, taigi – ypač išlavinto intuicijos jausmo. Pati antikinės kalbinės medžiagos prigimtis, minties raiškos išskirtinumas verti ypatingų pastangų, kurioms sunku rasti atramą šiuolaikinėje kalbinėje ir mąstymo patirtyje. Taip santykio su tyrinėjamais teksta sudėtingumas skatina kurti subtilius analitinius šio mokslo instrumentus (ibidem, p. 17–18).

Klasikines kalbas dėstančiųjų mintys artimos šiuolaikiniam ugdymo supratimui, nes neapsiriboja klasikiniu ar moderniu požiūriu, o derina abiejų elementus (R. Brunevičiūtė, 1998). Praktinės šių kalbų mokymo(si) pro-

blemos susijusios tiek su bemaž trijų tūkstantmečių jų dėstymo tradicija, tiek su būtinumu ją keisti.

Manytume, pozityvūs šios srities poslinkiai galėtų būti grindžiami ne tik pozityviais svetimųjų kalbų mokymosi teorijų teiginiais, bet ir moderniujų kalbų didaktų darbais (G. Klimovienė, 1998, 2000), akcentuojančiais sąmoningo užsienio kalbos išmokimo principus.

Tikėtina, kad tada net labiausiai šiuolaikiškas jaunas žmogus pritaris Markui Tulijui Ciceronui: *Non tam praeclarum est scire Latine, quam turpe nescire* – ne taip puiku yra mokėti lotyniškai, kaip gėdinga nemokėti.

Išvados

Straipsnyje pateiktos teorinės medžiagos analizė leidžia teigti, kad klasikinių (lotynų ir senosios graikų kalbų) dėstymas ir jo sąsajos su besimokančiojo loginio mąstymo, mokslo diskurso, lingvistinės analizės įgūdžiais yra pro-

blemiškas. Nors Vakarų civilizacija yra iš esmės pagrįsta klasikinėmis kalbomis kurta žodine kultūra, klasikinių kalbų mokėjimas nyksta. Tuo tarpu būtent klasikinių kalbų studijos galėtų lemti daugelį intelektualinės veiklos įgūdžių. Todėl svarbu ieškoti būdų jas integruoti į šiuolaikinį ugdymo(si) procesą.

1. Būtina atsigręžti į fundamentalius bendros europinės civilizacijos pagrindus, iš jų – į ilgalaikę lotynų ir senosios graikų kalbų edukacinę tradiciją.

2. Racionalus požiūris į klasikines kalbas turėtų remtis tiek pozityviomis svetimųjų kalbų mokymosi teorijų nuostatomis, tiek naujesiais moderniujų kalbų dėstymo tyrimais.

3. Posūkis į sąmoningą klasikinių kalbų mokymo(si) aktyvinimą turi suponuoti kūrybingos intelektualios asmenybės ugdymą(si).

Klasikinių kalbų didaktinės sistemos ašimi laikytinas pozityvus požiūris, sudarantis kūrybiškumo ir mokslinės intuicijos sąlygas, integruojantis lotynų ir senąją graikų kalbas į šiuolaikinį ugdymo(si) procesą.

LITERATŪRA

1. Brunevičiūtė R. Klasikinių humanitarinio ugdymo pagrindų raida ir perspektyvos Lietuvoje lotynų kalbos aspektu (Nepublikuota edukologijos daktaro disertacija, Kauno technologijos universitetas, 1998).

2. Jackūnas Ž. Lietuvos švietimo plėtotė Europos edukacinių nuostatų kontekste // Lietuvos švietimo reformos gairės: straipsnių rinkinys (sud. P. Dereškevičius). Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993, p. 8–24.

3. Kadytė N. Lotynų kalbos daiktavardžio mokymas // Gimtasis žodis. 1995, 10, p. 28–31.

4. Kadytė N. Kalbų mokymo problemos ir lotyniškoji sistematika // Darbai ir dienos. 1998, 7, p. 297–299.

5. Klimovienė G. Studentų veiklos aktyvinimas mokant užsienio kalbos // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: V tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga. I: Mokslo darbai (p. 69–73). Vilnius: VPU leidykla, 1998.

6. Klimovienė G. Mąstymo ugdymas mokant užsienio kalbos // Mokslas-studijos-mokykla: VII tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimų medžiaga (p. 73–79). Vilnius: VPU leidykla, 2000.

7. Kuzavinis K. Lotynų–lietuvių kalbų žodynas. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla, 1996.

8. McLaughlin B. Theories of Second-Language Learning // Second Language Acquisition (ser. gen. eds.: Meara P. and Skehan P.). London, New York, Melbourne, Auckland, 1987, 1988 (II), 1989 (II), 1991.

9. Morkevičienė S. Klasikinių kalbų mokymo(si) metodologiniai ir teoriniai pagrindai kritinio mąstymo aspektu // Socialinių-humanitarinių mokslų vaidmuo universitetinio ugdymo sistemoje. Mokslinių straipsnių rinkinys (p. 219–222). Kaunas: Akademija, 2000.

10. Ulčinaitė E. Quo vadis societas humanistica? // Literatūra ir menas 1993, 37, p. 2.

11. Древние языки в системе университетского образования: их исследование и преподавание: Междунар. конф. (Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 26–28 января 2000 г.): Тез. докл. Москва: Диалог, 2000.

12. Никольский В. Н. Основные положения методики преподавания латинского языка в

педагогических институтах и на факультетах иностранных языков: диссертация канд. пед. наук. Ленинград, 1950.

13. Спасский Л. Л. О преподавании элементарного курса латинского языка: диссертация канд. пед. наук. Ленинград, 1947.

METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF TEACHING / LEARNING CLASSICAL AND MODERN LANGUAGES

Sigita Morkevičienė

Summary

The article deals with methodological problems of Classical languages teaching / learning. Theoretical investigation proves the peculiarities of Latin and Old Greek in contemporary education, emphasizing the importance of these languages on the development of European cultural values.

Research aim is to investigate teaching / learning theoretical aspects of Modern and Classical languages, showing changes taking place during their instruction.

Research object is basics of Classical languages teaching / learning.

Research method implies theoretical analyses of scientific literature.

Methodological foundation of the research is based

on positivistic attitude which emphasizes conscious process of cognition.

Special attention is focused on historical introspection of Latin and Old Greek teaching methods. The author also provides up-to-date information on second language acquisition theories in respect of learning languages. Besides the paper aims at analysing modern language teachers' works concerning conscious learning and reasonable active teaching.

Thus, one should educate such factors of mental activity as cognition, capability and resolution in perfect harmony with the whole formation of ones' personality. The new attitude towards Classical languages teaching / learning has to contribute towards the conscious development of creative man.

Gauta 2001 09 03

Priimta 2001 11 26