

MĄSTYMO NEGIMTAJĄ KALBA PROBLEMA

A. JACIKEVICIUS

Tarybinėje psichologijoje mąstymo ir kalbos klausimai sėkmingai aiškinami, remiantis dialektinio materializmo mokymu apie mąstymo ir kalbos vienovę: Tačiau konkretūs mąstymo ir kalbos savitarpio santykių klausimai daugiausia buvo tiriami tik vienos — gimtosios — kalbos rėmuose. Tokia tyrimų apimtis šiuo metu nepakankama psichologijos teorijai, nes tikrovėje žmogaus psichika daugiau ar mažiau yra dvikalbė ar daugiakalbė. Todėl psichologai privalo tyrinėti ne tiek sistemą „mąstymas — gimtoji kalba“, kiek sistemą „mąstymas — gimtoji, antroji ir kitos kalbos“ (pagal išmokymo eilę), t. y. sistemą „mąstymas — kelios kalbos“.

Jeigu savitarpinis mąstymo ir kalbos santykių pobūdis sistemoje „mąstymas — gimtoji kalba“ gali būti išskaičiuojamas keletu teoriškai galimų atvejų (pvz., 1) mąstymas ir kalba — skirtingi procesai, tačiau visuomet susiję būtinais ryšiais; 2) mąstymas ir kalba — tapatingi procesai, besiskiriantys tik išraiška; 3) mąstymas ir kalba — visai skirtingi procesai, susiję tik komunikacijoje, kaip informacija su jos kodu), tai sistemoje „mąstymas — kelios kalbos“ galimų santykių atvejai žymiai padidėja (pvz., 1) būtini abipusiai ryšiai egzistuoja tik tarp mąstymo ir gimtosios kalbos; 2) ar jie tokie pat, ar skirtingi tarp mąstymo ir antrosios, trečiosios ir t. t. kalbų, ir panašiai).

Mąstymo ir kalbos santykiavimo problema sistemoje „mąstymas — kelios kalbos“ iškilo dar XIX a. užsienio kalbų dėstymo metodikoje. Ši problema buvo sprendžiama idealistiškai, remiantis mokymu apie mąstymą, kaip atskirą, su kalba būtinais ryšiais nesusijusį, procesą. Šia prasme būdingas vieno žymiausių XIX a. vokiečių metodininkų K. Magerio pasisakymas, kad užsienio kalbos mokymas turi tikslą „išlaisvinti mokinį nuo mąstymo, susieto su gimtosios kalbos mechanizmu, ir pakelti jį į aukštesnę, grynomis sąvokomis operuojančio mąstymo, pakopą“¹.

Negimtosios kalbos dėstymo metodikose iškilusi mąstymo ir negimtosios kalbos santykio problema palaipsniui tapo svarbiausia daugiakalbiškumo psichologijos problema. Pirmojoje kalbų mokymo psichologijai skirtose danų psichologo Chr. B. Flagstado knygoje plačiau ji nebuvo liečiama. Tačiau ten Chr. B. Flagstadas pareiškė minčių, iš kurių aiškėja ne tik šios problemos iškėlimas, bet ir tam tikras aiškinimas. Analizuodamas kai kurias prancūzų kalbos gramatines klaidas, atsiradusias dėl vokiečių kalbos įtakos, Chr. B. Flagstadas iškelia klausimą: „Ar užsienietis mąsto

¹ K. Mager, Humanitätsstudien, H. 3; Zürich, 1846.

sakinį savo gimtąja kalba, prieš pasakydamas jį prancūzų kalba, kai padaro šios rūšies klaidas?“ Ir atsako: „Ne, mes visi kai kada darome tokias klaidas, nors gerai žinome, kaip yra iš tikrųjų. Užsienio kalbos žodžiai yra vartojami visai betarpiškai, tačiau su savo kalbos išraiška; ir taip kalbama vokiškai prancūzų kalbos žodžiais“². Kitoje minėtos knygos vietoje Chr. B. Flagstadas reikalauja taip tvarkyti užsienio kalbos mokymą, kad antroji kalba taptų tokiu pat mąstymo įrankiu, koku yra gimtoji kalba.

Šios Chr. B. Flagstado mintys rodo, kad jis manė, jog tarp mąstymo ir antrosios kalbos egzistuoja tokie pat betarpiški ryšiai, kokie yra tarp mąstymo ir gimtosios kalbos.

Pirmą kartą mąstymo ir kalbos santykių problema sistemoje „mąstymas — kelios kalbos“, kaip svarbiausia daugiakalbiškumo psichologijos problema, buvo iškelta prancūzų psichologo I. Epšteino knygoje „Mąstymas ir poliglosija“³. I. Epšteinas stengėsi įtikinti, kad daugiakalbiškumas yra žalingas žmogaus intelektualiniam vystymuisi. Įrodinėdamas šią savo pagrindinę idėją, jis iškėlė kai kuriuos klausimus apie kalbų santykius su poligloto mąstymu; iš jų: ar poliglotas mąsto betarpiškai antrąja kalba, ar visada gimtąja kalba, ar mąstymas kita kalba skiriasi nuo mąstymo gimtąja kalba, kokią įtaką daro naujas mąstymo būdas dvasiniam individo vystymuisi. Skirtingai nuo Chr. B. Flagstado, I. Epšteinas šiuos klausimus stengėsi išaiškinti specialių psichologinių tyrimų keliu, o ne vien taikydamas bendrosios psichologijos teiginius daugiakalbiškumo faktams.

Tarybinėje užsienio kalbų mokymo psichologijoje mąstymo ir kelių kalbų santykių problema palyginti mažai tėra tyrinėta. A. Zorgenfrei pažymėjo, kad vienas iš svarbiausių svetimos kalbos mokymo uždavinių yra būtino atitikimo tarp mąstymo ir naujų kalbinių priemonių nustatymas⁴. Tačiau konkretesnių to atitikimo nustatymo dėsningumų ji nenušvietė.

Dviejų kalbinių sistemų santykiai individualioje sąmonėje yra aiškinti A. Jarmolenkos darbuose⁵. Remdamasi eksperimentiniais tyrimais, autorė prieina išvadą, kad dvikalbio žmogaus sąmonėje nesusidaro priešiški santykiai tarp atskirų kalbinių sistemų ir mąstymo, o, priešingai, gimtoji ir antroji kalbos vidinės ir išorinės kalbos formomis papildo viena kitą.

Vertingos medžiagos kalbama problema pateikė B. Beliajevas. Jo svarbiausi teiginiai yra tokie: 1) kadangi kalba yra betarpiškai susijusi su mąstymu, tai ir užsienio kalba turi būti betarpiškai susijusi su mąstymu; 2) pagrindinis užsienio kalbų dėstymo metodikos reikalavimas — reikia mokytį ne šiaip sau užsienio kalbos, bet mąstymo šia kalba; 3) užsienio kalbos įsisavinimo mokykloje procesas pasiskirsto į du etapus: verčiamos kalbos etapą ir neverčiamos kalbos etapą, kuriam būdingi betarpiški ryšiai tarp užsienio kalbos ir mąstymo; 4) mąstymas užsienio kalba skiriasi nuo mąstymo gimtąja kalba⁶. Pripažįstant neabejotinai vertingą B. Beliajevo indėlį, teoriškai tiriant mąstymo ir antrosios kalbos santykius, kartu reikia pažymėti, kad dalis jo teiginių dar reikalauja tolesnio išplėsto eksperimentinio patikrinimo. Tačiau labai svarbu tai, kad B. Beliajevo dar-

² Chr. B. Flagstad, *Psychologie der Sprachpädagogik*, Berlin, 1913, p. 173.

³ I. Epstein, *La pensée et la polyglossie, Essai psychologique et didactique*, Paris, 1924.

⁴ А. Г. Зоргенфрей, Некоторые особенности процесса овладения вторым языком (К вопросу о многоязычии), *Ученые записки Ленинградского Государственного педагогического института им. Герцена*, т. XXXV, Л., 1941.

⁵ А. В. Ярмоленко, К вопросу о многоязычии (Взаимоотношения образа и понятия на двух языках), *Ученые записки Ленинградского Государственного Университета*, 1955, Л., № 203; А. В. Ярмоленко, *Способность к многоязычию, Проблема способностей*, М., 1962.

⁶ Б. В. Беляев, *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*, М., 1959.

buose mąstymo ir kelių kalbų santykių problema yra keliama kaip pagrindinė užsienio kalbų mokymo psichologijoje. Jeigu I. Epšteinas ją iškėlė daugiakalbiškumo psichologijos plotmėje ir aiškino siaura kryptimi (kalbų ir mąstymo interferencija) bei padarė reakcingas didaktines išvadas, tai B. Beliajevas šios problemos aiškinimą glaudžiai sieja su racionaliausios užsienio kalbų mokymo metodikos ieškojimais, su kalbų mokymo praktika mokyklose.

Trumpai apžvelgiant mąstymo ir negimtosios kalbos santykių tyrimus, atliktus tarybinėje ir užsienio psichologijoje, būtina išskirti pačius svarbiausius problemos klausimus, kurių tolesni tyrinėjimai turi daugiausia reikšmės psichologijai ir pedagogikai. Mūsų nuomone, šiuos klausimus galima suformuluoti taip: 1) mąstymo ir negimtosios kalbos ryšių pobūdis; 2) mąstymo išsivystymo negimtąja kalba dėsningumai; 3) mąstymo įvairiomis kalbomis skirtumai; 4) daugiakalbiškumo įtaka kokybinei poligloto mąstymo pusei; 5) kalbos mokymo metodikos įtaka mąstymo išsivystymui ta kalba. Pasistengsime atskleisti šių klausimų turinį, jų ryšius su kalbų mokymo teorija ir praktika.

Klausimas apie mąstymo ir negimtosios kalbos ryšius, kaip jau buvo nurodyta, įvairiai aiškinamas. Teoriškai tarybinėje psichologijoje jis sprendžiamas, remiantis dialektinio materializmo mokymu apie kalbos ir mąstymo vienovę, kaip bendro dėsningumo atskiras atvejis⁷. Eksperimentus šiam klausimui tirti pirmasis panaudojo I. Epšteinas. Iškėlęs klausimą, ar poliglotos mąsto betarpiškai antrąja kalba, ar visuomet gimtąja kalba, jis tyrė dvi galimas asociavimo negimtąja kalba rūšis: 1) betarpiškas asociacijas — „užsienio kalbos žodis + idėja“ (Epšteino terminologija) ir „idėja + užsienio kalbos žodis“ ir 2) asociacijas, tarpininkaujant gimtajai kalbai — „gimtosios kalbos žodis + užsienio kalbos žodis — ekvivalentas + idėja“ ir „idėja + gimtosios kalbos žodis + užsienio kalbos žodis — ekvivalentas“. I. Epšteinas įrodė, kad poliglota turi ir vieno, ir kito tipo asociacijų (pagal I. Epšteiną, tai priklauso nuo antrosios kalbos išmokimo būdo), kitaip sakant, galimi betarpiški ryšiai tarp mąstymo ir antrosios kalbos, galima ir tarpinė — per gimtąją kalbą — mąstymo ir antrosios kalbos sąsaja.

Šiuo metu tarybinėje psichologijoje ir kalbų dėstymo metodikose šis dvejetainis ryšių pobūdis yra visuotinai pripažįstamas ir atitinkamai išskiriamos dvi negimtosios kalbos rūšys — neverčiama ir verčiama kalba.

Neverčiamoje kalboje mąstymo ir kalbos santykiai betarpiški, jų pobūdis atitinka mąstymo ir gimtosios kalbos santykius. Verčiamos kalbos ypatybės iki pastarųjų metų mažai buvo tyrinėjamos. Yra žinoma, kad aktyvios kalbos atvejais mintys formuojasi su gimtosios kalbos priemonių pagalba, vidinio vertimo keliu jos išverčiamos į kitą kalbą ir išreiškiamos jos priemonėmis — žodžiu ar raštu. Kai kalba yra pasyvi, išsireiškimai suvokiami antrąja kalba, toliau jie mintimis verčiami į gimtąją kalbą ir tokiu būdu yra suprantami.

Kyla klausimas, kiek verčiama kalba gali atlikti bendravimo funkcijas ir kuo ji skiriasi nuo neverčiamos kalbos. Mes atlikome kai kuriuos eksperimentus, kurių metu tiriamieji moksleiviai, išgirdę sakinį gimtąja kalba, turėjo tuojau jį pakartoti antrąja — rusų — kalba. Vidinio perėjimo sąlygos nuo minties gimtąja kalba prie kalbėjimo antrąja kalba buvo maždaug tokios pat, kaip ir yra verčiamos kalbos atvejais. Tyrimai parodė, kad vidinis vertimas yra sudėtinga mąstymo — asociacinė — veikla, dažnai ji reikalauja nemažų pastangų, nuolatinio koregavimo ir vyksta, paly-

⁷ В. И. Анничков, Основная причина недостаточного высокого уровня преподавания иностранных языков в советской школе, «Иностранные языки в школе», 1957, № 2.

ginus su normaliu šnekamosios kalbos tempu, labai lėtai. Vidinio vertimo įtakoje dažnai iškraipoma antrosios kalbos forma ir turinys. Gautieji duomenys parodė, kad vidinis vertimas negali būti normalios antrosios kalbos baze. Verčiama kalba savo esme yra lėtas minčių užšifravimo ar dešifravimo procesas atmintyje ar dvikalbiuose žodynuose turimomis naujos kalbos priemonėmis. Todėl normali negimtoji kalba kaip procesas gali būti tik neverčiama, t. y. betarpiškai susijusi su mąstymu⁸. Iš šio dėsningumo išplaukia pedagoginės išvados: negimtosios kalbos mokymo procesas turi būti taip organizuotas, kad jis padėtų kuo greičiau užsimegzti betarpiškiems ryšiams tarp mąstymo ir naujosios kalbos elementų, kad jame būtų vystoma neverčiama moksleivių antroji kalba.

Klausimas apie mąstymo negimtąją kalbą išsivystymo dėsningumus yra svarbiausias iš visų kalbamos problemos klausimų. Dialektinis materializmas teisingai mus moko į kiekvieną reiškinį žvelgti jo dinamikos, vystymosi požiūriu. Visi mąstymo ir negimtosios kalbos santykių problemos klausimai gali būti suprasti, tik tiriant kalbos ir mąstymo kalbos priemonėmis vystymosi eigą.

Mąstymo vystymosi negimtąją kalbą dėsningumai tebėra mažiausia psichologų ištirti. Jie beveik nebuvo nagrinėti apžvelgtuose Chr. B. Flaggstado, I. Epšteino, A. Zorgenfrei ir A. Jarmolenkos darbuose. Daugelis metodininkų mano, kad mąstymas negimtąją kalbą vyksta tokiu keliu: kalbos mokymo pradžioje išsivysto verčiama kalba, tam tikroje mokymo stadijoje įvyksta kokybinis šuolis, po kurio prasideda neverčiamos kalbos vystymosi etapas. Tarybinėje literatūroje tokį supratimą aiškiausiai išreiškė L. Kosmanas tokiais žodžiais: „Bet kuris užsienio kalbos dėstytojas, ypač pedagoginių institutų užsienio kalbų fakultetuose, gali pastebėti, kad tam tikroje mokymo stadijoje įvyksta kokybinis šuolis: moksleivis, stengdamasis kalbėti užsienio kalba, jau nebeverčia kiekvieno žodžio iš gimtosios į užsienio kalbą, o pradeda mąstyti betarpiškai užsienio kalba“⁹. Panašiai mano ir psichologas B. Beliajevas, skirstantis užsienio kalbos išmokimo procesą į du etapus su „persilaužimo momentu“ tarp jų¹⁰. Tačiau jis teigia, kad toks mąstymo nauja kalba vystymosi dėsningumas galimas tik esant šiuo metu mokyklose praktikuojamam užsienio kalbų mokymo būdai. Panašios pažiūros, matyt, vyrauja ir Anglijos užsienio kalbų dėstytojų tarpe. Knygoje „The Teaching of Modern Languages“, kurią 1956 m. Londone išleido vidurinių mokyklų mokytojų sąjunga, kalbama, kad „įprotis mąstyti užsienio kalba, paprastai, formuojasi tik po ilgos praktikos ir, žinoma, labai maža dalis tų, kurie pradeda mokytis kalbos, gali jį turėti“¹¹.

Nors hipotezė apie du kokybiškai skirtingus etapus antrosios kalbos vystymosi yra plačiai paplitusi, tačiau negalima jos laikyti įrodyta tiesa¹².

Norėdami patikrinti šią hipotezę, mes tyrinėjome rusų kalbos išmokimo procesą nuo pirmųjų rusų kalbos mokymo metų lietuvių pradinėse mokyklose iki paskutinių metų aukštosios mokyklos rusų kalbos ir literatūros fakultete. Buvo stengiamasi išaiškinti lietuvių moksleivių mąstymo

⁸ A. Jacikevičius, Kai kurie vertimo balsu psichologiniai savumai dvikalbiškumo formavimosi procese, Pedagoginės psichologijos klausimai, Kaunas, 1961.

⁹ Л. М. Косман, К вопросу об обучении иностранному языку в свете учения акад. И. П. Павлова, «Иностранные языки в школе», 1953, № 5, p. 58.

¹⁰ Б. В. Беляев, Очерки по психологии обучения иностранным языкам, М., 1959.

¹¹ The Teaching of Modern Languages, The Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, London, 1956, p. 78.

¹² Būtina pažymėti, kad sąvoka „mąstymas negimtąją kalbą“ suprantama ne būtinai sudėtingų uždavinių sprendimas, o bet kokių minčių formavimosi procesas naujos kalbos priemonėmis.

ir rusų kalbos elementų ryšius, konkrečiai buvo mėginama įžvelgti verčiamos bei neverčiamos rusų kalbos etapus ir surasti „persilaužimo momentą“.

Paprastai svarbiausiais neverčiamos kalbos požymiais yra laikoma kalbos tempo pagreitinėjimas ir monologinės antrosios kalbos atsiradimas. Mokantis rusų kalbos, šie kriterijai neverčiamai kalbai nustatyti nėra visai tinkami, nes jos mokyti pradedami tokio amžiaus vaikai, kuriems ilgesnis monologas nebūdingas ne tik antrąja, bet ir gimtąja kalba. Vaikų dialoginės kalbos stebėjimai rodo, kad į kai kuriuos klausimus be pasiruošimo atsako jau antros klasės mokiniai, sulėtėjimai ir pauzės, kalbant rusiškai, pasitaiko rusų kalbos ir literatūros fakulteto studentų—lietuvių kalbinėje veikloje.

Norėdami gauti nors preliminarinius duomenis, pasinaudojome moksleivių pasisakymais. Buvo atrinkta keliolika IV, VII, XI klasių mokinių ir keletas rusų kalbos ir literatūros fakulteto IV kurso studentų. Kiekvienas jų, pakalbėjęs apie pažangą, mokantis rusų kalbą, turėjo atsakyti į klausimą, ar, atsakinėdami rusiškai, atsakymus apgalvoja rusų kalba, ar verčia iš lietuvių kalbos. Atsakymai į klausimą buvo kiek netikėti. Ketvirtos klasės mokiniai kalbėjo, kad jie verčią iš lietuvių kalbos tik sunkesnius žodžius ir sakinius, o daugeliu atvejų jiems betarpiškai išskylą rusų kalbos žodžiai ir sakiniai. Beveik taip pat aiškino ir septintos klasės mokiniai. Jie tvirtino, kad kalbėdami viską versdavę iš lietuvių kalbos tik tai iki šeštos klasės. Vienuoliktos klasės mokiniai taip pat kalbėjo apie vidinį vertimą tik sunkesniais atvejais ir tvirtino, jog betarpiškai kalbėti ir mąstyti rusų kalba pradėję maždaug IX—X klasėse. Rusų kalbos ir literatūros fakulteto IV kurso studentai aiškino, kad pagrindinis lūžis nuo verčiamos prie neverčiamos rusų kalbos įvykęs antrame kurse. Visų apklaustųjų moksleivių pasisakymai sutampa, kad sunkesniais atvejais jie ieško gimtosios kalbos pagalbos, ir skiriasi persilaužimo momento tarp verčiamos ir neverčiamos rusų kalbos laiko atžvilgiu — jų pasisakymai rodo, kad tokių kokybiškų pasikeitimų yra keletas.

Iš pirmo žvilgsnio atrodo, kad pastarasis teiginys prieštarauja paplitusioms pažiūroms ir nėra teisingas. Tačiau reikia atminti, kad mokymosi procese, einant į aukštesnius jo etapus, keičiasi veiklos rusų kalba turinys ir formos. Jeigu pradinėse mokyklose rusų kalba išreiškiama tik elementarūs paprasčiausi supančios tikrovės daiktų santykiai dviejų—trijų žodžių sakiniais, tai aukštesiose mokyklose šia kalba jau perteikiama sudėtinga filosofinių, kalbinių ir literatūrinių reiškinių analizė. Mokymosi procese mokiniai susiduria vis su naujais rusų kalbos žodžiais, su naujomis tų pačių žodžių reikšmėmis, su naujomis gramatinėmis konstrukcijomis, kurios iš karto negali tapti betarpiškomis mąstymo priemonėmis. Dėl to labiau tikėtina yra prielaida, kad kokybiškai skirtingi verčiamos ir neverčiamos kalbos etapai pasireiškia, įsisavinant atskirus kalbos elementus (žodžius, frazes, gramatikos konstrukcijas), o ne visą kalbos sistemą. Pereinant prie naujo kalbinės veiklos turinio ir naujų formų, tokių su vidinio vertimo pagalba funkcionuojančių elementų gali susidaryti daugiau. Tada visą šį turinį liečianti kalba gali turėti vertimų pobūdį, kuris palaipsniui, didėjant neverčiamų kalbos elementų kiekiui, pereina į neverčiamos kalbos etapą. Tokiu požiūriu ir mūsų tyrinėtų moksleivių pasisakymai atrodo tikėtini, tik reikalaujantys tikslesnio patikrinimo.

Atlikti eksperimentiniai rusų kalbos žodžių asociavimo tyrimai parodė, kad dažnai pasikartojantys moksleivių kalboje rusų kalbos žodžiai be vidinio vertimo asocijuojasi — jungiasi su kitais tokios rūšies žodžiais — jau pirmaisiais rusų kalbos mokymo metais. Sudėtingi turinio atžvilgiu ir retai pasitaikantys kalbos praktikoje žodžiai vidinio vertimo pagalba jungiami — asocijuojami su kitais žodžiais — ir rusų kalbos ir literatūros

fakulteto studentų kalboje. Vadinasi, teisingai išskiriamas verčiamos ir neverčiamos kalbos etapas, įsisavinant atskirus žodžius, frazes, gramatines konstrukcijas, tačiau negauta duomenų, rodančių, kad iki tam tikro mokymo momento visi įsisavinti naujos kalbos elementai funkcionuoja tik vidinio vertimo į gimtąją kalbą pagalba, o po „persilaužimo momento“ pereina į neverčiamos kalbos etapą¹³.

Mūsų tyrimuose buvo gauti duomenys tik apie elementariausių antrosios kalbos ir mąstymo procesų savitarpio ryšių formavimosi dėsninumus. Dar reikalingi tolesni tyrimai, liečiantys sudėtingesnes kalbos ir mąstymo formas.

Minėtame I. Epšteino darbe buvo pabrėžta, kad nauja kalba duoda poligloto sąmonei ir naują mąstymo būdą. B. Beliajevo darbuose duota pakankamai pavyzdžių, rodančių įvairiose kalbose vartojamų sąvokų ir sprendimų skirtumus¹⁴. Štai paimkime paprasčiausią tvirtinimą lietuvių kalba *lyja*. Kitose kalbose jis turės jau kitas variacijas, pvz., rusų kalboje — *дождь идет* (lietus eina), estų kalboje — *vihma sajab* (lietus krinta), vokiečių kalboje — *es regnet*. Loginiu požiūriu visose kalbose mes turime tapatingo turinio vadinamąjį egzistencialinį sprendimą, bet psichologiniu požiūriu skirtingose kalbose pasikeičia ne tik žodžių deriniai, bet kartu su jais ir tam tikri minties atspalviai. Mums gerai žinoma, jog žodžių, kartu ir minčių deriniai įvairiose kalbose dažnai būna tiek skirtingi, kad jų vertimai sudaro daug sunkumų. Dvikalbiai žodynai dažnai suprastina žodžių reikšmių santykius, žinome ir kitus skirtumus, rodančius mąstymo skirtingomis kalbomis savitumus.

Vystant mąstymą nauja kalba, mokymo procese reikia žinoti, kuo skiriasi ir kuo sutampa mąstymas gimtąja kalba, palyginus su mąstymu ta kalba, kurios mokomasi. Tiksliai žinant kalbų skirtumus ir panašumus, mokymo procese yra įmanoma atskirti panašius, bet ne tapatingus minčių derinimo būdus. Tačiau mąstymo įvairiomis kalbomis skirtumai sistemingai nėra tyrinėti. Kol kas mes turime tik atskirus pavyzdžius (skirtumus iliustruojančių pavyzdžių galima rasti ir daugiau), bet sistemos dar nėra sudaryta. Štai, pavyzdžiui, mes konkrečiai nežinome, kuo skiriasi mąstymas lietuvių kalba nuo mąstymo rusų kalba, o to nežinant, moksleivių mąstymo vystymasis rusų kalba vyksta stichiškai.

Atsirandant naujam savitam mąstymui kita kalba, kartu iškyla klausimas, kokią įtaką turi tas dvejopas mąstymas intelektualiniam individo vystymuisi. Užsienio psichologijoje šiuo klausimu išsiskiria dvi prieštaraujančios viena kitai nuomonės.

I. Epšteinas mąstymą kita kalba laikė žalingu reiškiniu. Jis įrodinėjo, kad daugiakalbiškumo atvejais kiekvienas išsireiškimas sukelia konkuruojančias asociacijas tarp kelių tos pačios reikšmės kalbinių pavadinimų. Pagal I. Epšteiną daugiakalbio žmogaus psichikoje pasireiškia savotiškas kalbų antagonizmas, kalbų savitarpio interferencija, sukelianti ir mąstymo proceso stabdymus.

Priešingos nuomonės laikėsi psichologas V. Šternas. Jis pažymi, kad įvairių kalbų semantikos, frazeologijos, sintaksės ir kiti skirtumai yra svarbus mąstymo aktus skatinantis faktorius, sukeliantis lyginimo operacijas.

¹³ A. Jacikevičius, Asociacijų dinamika įsisavinant antrąją kalbą (Mąstymo antrąja kalba vystymosi klausimu), Šiaulių Pedagoginio instituto Mokslo darbai, t. I, Šiauliai, 1961.

¹⁴ Б. В. Беляев, О слове и понятии (К вопросу о психологических предпосылках методики обучения лексике иностранного языка), Ученые записки I-го Московского Государственного педагогического института иностранных языков, т. VIII, М., 1954; Б. В. Беляев, Очерки по психологии обучения иностранным языкам, М., 1959.

Tarybiniai psichologai ir metodininkai atmeta reakcingas nuomones apie žalingą daugiakalbiškumo įtaką intelektualiniam žmogaus vystymuisi. Visiems gerai žinoma, kad tokius teiginius paneigia ir kalbų mokymosi faktai. Mokantys keletą kalbų žmonės nepasižymėjo ir nepasižymi menkesniais proto sugebėjimais, palyginus tik su gimtąją kalbą žinančiais asmenimis. Ne veltui marksizmo-leninizmo klasikai ir daugiakalbiškumo klausimais besidomintys tarybiniai psichologai ir lingvistai (A. Jarmolenka, L. Šerba ir kt.) dažnai pabrėždavo teigiamą antrosios kalbos vaidmenį vaikų protiniam vystymuisi. Mokydamiesi kitos kalbos, moksleiviai praplečia savo bendrą lingvistinį akiratį, kas padeda tobulėti jų gimtajai kalbai ir mąstymui. Jie praktiškai įsitikina, kad kiekvieną mintį galima išreikšti skirtingomis leksikos ir gramatikos priemonėmis, nustoja tapatinti sąvokas ir sprendimus su gimtosios kalbos žodžiais, sakiniais ir gramatikos priemonėmis, o tai padeda greičiau ir geriau įsisąmoninti ir kontroliuoti savo mąstymą.

Turint galvoje didžiulę kalbų mokymosi naudą intelektualiniam žmogaus tobulėjimui, negalima pamiršti ir kai kurių sunkumų. Kalbų mokymo praktika ir kai kurie atlikti tyrimai¹⁵ rodo, kad kalbų interferencijos faktai nėra išgalvoti, kad jie egzistuoja tikrovėje. Jie pasireiškia mokantis skaityti ir rašyti kita kalba, interferencijos pasitaiko gramatinėse žiniose, vertimuose iš vienos kalbos į kitą. Dėl tos tarpkalbinės interferencijos lėtėja naujos kalbos išmokimo tempai, o, gal būt, ir gimtosios kalbos bei mąstymo tobulėjimas. Vadinasi, būtinai reikia tirti tarpkalbinės interferencijos atsiradimo priežastis ir rasti nuo jos apsaugančias pedagogines priemones.

Jau buvo minėta, kad, B. Beliajevo nuomone, mąstymo vystymasis negimtajai kalba priklauso nuo mokymo sąlygų ir metodikos. B. Beliajevas aiškina, jog, mokantis kalbos teoriškai mokykloje, verčiamos kalbos etapas užtrunka nuo 6 iki 13 metų, o mokantis praktiškai kalbėti antrąja kalba — pradedama mąstyti ja po vienerių—dvejų metų ir jokio persilaužimo momento tokiais atvejais nebūna¹⁶. I. Epšteinas manė, kad nuo mokymosi metodo priklauso, susiformuos ar nesusiformuos galimumas mąstyti išmoktąja kalba. Chr. B. Flagstadas, laikęs vertimus gera žodžių semantizacijos priemone, nematė pavojaus, kad, įpratę versti, mokiniai išmoks dirbtinės verčiamos kalbos. Jis manė, jog nuo vertimuose susidariusių ryšių tarp gimtosios ir antrosios kalbos galima atrasti.

Sie autoritetingiausių daugiakalbiškumo psichologijos atstovų pasisakymai rodo, kad mąstymo vystymosi negimtajai kalba dėsningumai priklauso nuo kalbos mokymo metodikos.

Negimtosios kalbos mokymo teorijoje yra žinomi du svarbiausi metodai: tiesioginis metodas ir vertimo metodas. Šie abu metodai turi daug įvairių atvejų, tačiau jie visuomet skiriasi savo pagrindiniais žodžių, frazių ir kitų mokomos kalbos elementų semantizacijos būdais. Tiesioginiu metodu siekiama užmegzti betarpiškus naujos kalbos ryšius su vaizdžiu ir abstrakčiu mąstymo turiniu, o vertimo metodu — naujos kalbos ryšius pirmiausia su gimtąja ar kita žinoma kalba.

Negali kilti abejonių, kad kalbos dėstymas tiesioginiu metodu sudaro palankiausias sąlygas vystyti mąstymui ta kalba. Apie vertimo metodo įtaką yra įvairių nuomonių. Daugelis psichologų mano, kad jis kliudo mąstymo vystymuisi nauja kalba, kad su jo pagalba moksleiviai išmokomi dirbtinės verčiamos negimtosios kalbos. Žymi dalis metodininkų mano, kad vertimo metodu sudaroma verčiama kalba yra natūralus etapas negim-

¹⁵ Д. Ф. Николенко, Об интерференции при усвоении языка и путях ее преодоления, Тезисы докладов на I съезде Общества психологов, М., 1959.

¹⁶ Б. В. Беляев, Очерки по психологии обучения иностранным языкам, М., 1959, p. 20.

tosios kalbos įsisavinimo procese. Tačiau, vienaip ar kitaip vertinant šį metodą, vis tiek yra aišku, kad jis žymiai sulėtina normalios, betarpiškai su mąstymu susijusios, antrosios kalbos vystymąsi. Žinoma, jeigu kalbos mokymas siejamas su sakytinės ir rašytinės kalbos praktika, vertimų metodas negali pakeisti pagrindinio dėsningumo — betarpiški ryšiai tarp pažymintčiojo ir pažymimojo naujoje kalboje anksčiau ar vėliau vis tiek susidaro.

Jeigu vertimo metodas sulėtina normalios kalbos vystymąsi, tai kyla klausimas, kodėl, dėstant kalbas, iki šiol jo neatsisakoma, kodėl mūsų tarybinėje metodikoje vėl stengiamasi jį laikyti geriausiu kalbų dėstymo metodu, tiesa, pavadinus nauju sąmoningo gretinimo metodo vardu¹⁷.

Atrodo, kad metodininkų teorijose ir kalbų mokytojų praktikoje taip daroma dėl keleto priežasčių. Vertimo metodas turi senas tradicijas, jis patogiausias kalbos dėstymo būdas mokyklose, su jo pagalba mokinių atmintyje greičiau sudaroma nors ir pasyvios mokomos kalbos leksikos atsarga. Dėstant tiesioginiu metodu, moksleiviai greičiau ima mąstyti ir kalbėti nauja kalba, tačiau pats metodas reikalauja daug didesnio mokytojų dalykinio ir metodinio pasiruošimo; be to, kalbama, jog tiesioginiu metodu išmoktus kalbos reiškinius mokiniai greičiau pamiršta. Svarbiausia priežastis yra ta, kad nepakankamai ištirta dėstymo metodikos įtaka negimtosios kalbos įsisavinimo tempams ir kokybei. Psichologai privalo tiksliai nustatyti, ar dirbtinis mąstymo vystymosi negimtąja kalba stabdymas, dėstant vertimo metodu, yra kuo nors kompensuojamas. Tiksliai eksperimentiniai psichologų tyrimai gali padėti išspręsti nesibaigiančius ginčus apie tai, koks negimtosios kalbos mokymo metodas, tiesioginis ar vertimo, yra pats racionaliausias.

Trumpa mąstymo negimtąja kalba problemos dabartinės padėties apžvalga rodo, kad psichologų čia laukia plati eksperimentinių tyrimų dirva. Šie tyrimai reikalingi ne tik psichologijos mokslui, nustatančiam besiformuojančio daugiakalbio tarybinio žmogaus psichinės veiklos dėsningumą, bet ypač racionalizuojant antrosios — rusų — kalbos mokymo nacionalinėse mokyklose metodiką, taip pat racionalizuojant užsienio kalbų mokymo metodiką.

SPI
Psichologijos-defektologijos katedra

Iteikta
1962 m. lapkričio mėn.

L I T E R A T Ū R A

1. Аничков В. И., Основная причина недостаточно высокого уровня преподавания иностранных языков в советской школе, «Иностранные языки в школе», 1957, № 2.
2. Беляев Б. В., О слове и понятии (К вопросу о психологических предпосылках методики обучения лексике иностранного языка), Ученые записки 1-го Московского Государственного педагогического института иностранных языков, т. VIII, М., 1954.
3. Беляев Б. В., Очерки по психологии обучения иностранным языкам, М., 1959.
4. Epstein I., La pensée et la polyglossie, Essai psychologique et didactique, Paris, 1924.
5. Еще раз о прямом методе, «Иностранные языки в школе», 1962, № 3.
6. Flagstad Chr. B., Psychologie der Sprachpädagogik, Berlin, 1913.
7. Jacikevičius A., Kai kurie vertimo balsu psichologiniai savumai dvikalbiškumo formavimosi procese, Pedagoginės psichologijos klausimai, Kaunas, 1961.
8. Jacikevičius A., Asociacijų dinamika įsisavinant antrąją kalbą (Mąstymo antrąja kalba vystymosi klausimu), Šiaulių Pedagoginio instituto Mokslo darbai, t. I, Šiauliai, 1961.
9. Ярмоленко А. В., К вопросу о многоязычии (Взаимоотношения образа и понятия на двух языках), Ученые записки Ленинградского Государственного Университета, Л., 1955, № 203.

¹⁷ Еще раз о прямом методе, «Иностранные языки в школе», 1962, № 3.

10. Я р м о л е н к о А. В., Способность к многоязычию, Проблема способностей, М., 1962.
11. К о с м а н Л. М., К вопросу об обучении иностранному языку в свете учения акад. И. П. Павлова, «Иностранные языки в школе», 1953, № 5.
12. M a g e r K., Humanitätsstudien, H. 3, Zürich, 1846.
13. Н и к о л е н к о Д. Ф., Об интерференции при усвоении языка и путях ее преодоления, Тезисы докладов на I съезде Общества психологов, М., 1959.
14. The Teaching of Modern Languages, The Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, London, 1956.
15. З о р г е н ф р е й А. Г., Некоторые особенности процесса овладения вторым языком (К вопросу о многоязычии), Ученые записки Ленинградского Государственного педагогического института им. Герцена, т. XXXV, Л., 1941.

ПРОБЛЕМА МЫШЛЕНИЯ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ

А. ЯЦИКЯВИЧЮС

Резюме

Психика современного человека является в большей или меньшей мере дву- и многоязычной. В связи с тем в психологии становится актуальной проблема соотношения мышления и речи в системе «мышления-речь на нескольких языках».

В советской психологии определились узловые вопросы данной проблемы, а именно: 1) характер связи речи и мысли на неродном языке; 2) закономерности развития мышления на неродном языке; 3) различия мышления на разных языках; 4) влияние многоязычия на качественную сторону мыслительных процессов полиглота; 5) влияние методики преподавания языка на развитие мышления средствами данного языка.

В статье отражено современное состояние разработки выделенных вопросов проблемы мышления на неродном языке, доказывается необходимость дальнейших экспериментальных психологических исследований, в которых нуждается не только психология многоязычия, но и рационализация методики обучения неродным языкам в советской школе.
