

Apie mąstymą mokant

Vytautas Sirtautas

Klaipėdos universitetas

Kalbos mokymo didaktikoje dažniausiai akcentuojama atmintis, kaip išmokimo pamatas. Dabar keliama **problema**, kaip lavinti mąstymą. Todėl mąstymo ugdymas – daugelio edukologų nagrinėjama tema. Jam kalbos ugdymo struktūroje pradedama suteikti reikšminga vieta. H. Ozmonas ir S. Craveris apie įvairių filosofinių-pedagoginių sistemų reikšmę mąstymui taip rašo:

- apie idealistus (atstovas, pvz., Platonas): „Nors idealistai ir nemenkina mokymo programų tobulinimo reikšmės, vis dėlto visuomet pabrėžia, kad kiekvienoje ugdymo pakopoje svarbiausia yra mokyti mąstyti“ (Ozmon, Craver, 1996, 44);
- apie realistus (atstovas, pvz., J. F. Herbartas): „Realistai ypač pabrėžia kritišką protą, kuriam padeda stebėjimas ir eksperimentas“ (ten pat, 85);
- apie Rytų filosofijas: „... Rytų filosofijose pabrėžiama, jog tinkamai gyvenama tik mąstant“ (ten pat, 137);
- apie pragmatikus (atstovas, pvz., J. Dewey): „Nors specifiniai metodo aspektai, pragmatikų nuomone, nevienodi, vis dėlto sutariame, kad tinkamiausias ugdymo metodas yra eksperimentinis, lankstus, neturįs pabaigos, orientuotas į individo sugebėjimą mąstyti ir protingai dalyvauti visuomenės gyvenime“ (ten pat, 188). „Mokyklos turėtų skatinti mąstyseną, išradin-

gumą ir iniciatyvą“ (ten pat, 185). „Iš tikrųjų Dewey filosofijoje intelektui ir mąstymui skirta svarbiausia vieta. Jis manė, kad pažintinės galios vystosi per tikslingą veiklą – nagrinėjant problemas ir randant sprendimus“ (ten pat, 195);

- apie rekonstrukcionistas (atstovas, pvz., G. S. Cuontsas): „Siūloma kritiškai apmąstyti vadovėlius, visuomenės idealus“ (ten pat, 232);
- apie biheavioristus (atstovas, pvz., B. F. Skinneris): „... dabar biheavioristams labiausiai rūpi galvoje vykstantys procesai, tai yra žmonių įsitikinimų sistemos, mąstymas, savikontrolė“ (ten pat, 276);
- apie egzistencialistus bei fenomenologus (atstovas, pvz., A. Maslowas): „Taigi prie egzistencinės fenomenologinės ugdymo filosofijos keliamų tikslų reikėtų pridėti dar vieną – protingumą“ (ten pat, 316);
- apie analitikus (atstovas, pvz., R. S. Peterisas): „...ugdymas (anot R. S. Peterso) yra daugiau negu tik specializuoti įgūdžiai, nes jis apima gebėjimo protauti ugdymą, įsitikinimų ir elgsenos pagrindimą, žinojimą „kodėl“, taip pat kaip ir „kas“ bei sistemišką patyrimo sutvarkymą...“ (ten pat, 363).

Taigi dauguma aptariamų kryptių mąstymo ugdymą laiko arba pačiu svarbiausiu arba vienu svarbiausių mokymo tikslų. Tik apie

marksistinę filosofiją bei socialistinę visuomenę kalbėdami, jie nutyli mąstymą, nors buvo galima pasakyti, kad sovietinei mokyklai buvo svarbus ateistinis mokslis, be to, tokios asmenybės kaip Vygotskis darė įtaką; apie tai kalbama užuominomis: „Po to, kai 1957 m. Sovietai paleido savo „Sputniką“, JAV imta remti techniškesnį ir moksliskesnį lavinimą“. Toliau sakoma, kad JAV paskelbta, jog būtinybę mokyti pagrindinių dalykų, JAV išgyvenama, kad vadovėliai per lengvi gabiesiems, todėl šie neturi peno (ten pat, 80). Vis dėlto socialistinio bloko šalių pedagogika bei psichologija daug dėmesio skyrė mąstymui ugdyti (L. Vygotskis, S. Rubinšteinas, N. Menčinskaja, A. Leontjevas, P. Galperinas, V. Davydovas, D. Elkoninas, V. Okonis, M. Machmutovas (plg. Nackūnaitė, 1994, 3), deja, tai buvo daugiau teoriniai apmąstymai. Kaip pripažįsta M. Machmutovas, tradicinis mokymas turi trūkumų: 1. Nepakankamas įgyjamų žinių lygis. 2. Neformuojami mokymosi motyvai. 3. Daug dogmatinio mokymosi, nesuteikiančio pakankamai peno protiniam formavimuisi bei žinių taikymui. 4. Suvaržoma kūrybinė savarankiška veikla, nesukuriama sąlygų įgimtoms vaikų savybėms bei kūrybiškumui ugdyti (Machmutovas, 1975, 8). Vis dėlto reikėtų pripažinti, kad dabartinė Lietuvos mokykla (čia nekalbama apie programas) dar gerai prisimena sovietinio mokymo tradicijas, juolab kad dogmatinis mokymas – ne tik sovietinės mokyklos reliktas, bet dažnas reiškinys kitur, pvz., Anglijoje: „Ugdymo „dalykinė medžiaga“ gali būti suvokiama taip, kad reikšmingi žinių ir supratimo elementai ar raidos sampratos neakcentuojamos, o ugdymo metodai savo ruožtu gali būti koncentruojami į mokymąsi atmintinai, visiškai neugdant sugebėjimo kritiškai klausinėti arba kitų strategijų, kurios laiduotų nuoširdų įsitraukimą į ugdymo procesą bei jo supratimą“ (McLaughlin, 1997, 35).

Rašydami „Lietuvių kalbos pratimus V–VII klasi“, stengėmės ne tik padidinti ugdančių mąstymą pratimų skaičių, bet ir suteikti galimybę mokytojams bei mokiniams laisvai traktuoti taisykles: knygelėje įdėta skirtingos nuo vadovėlio taisyklių formuluočių, be to, pakvietėme mokytojus mąstymo ugdymą laikyti itin svarbiu:

„Svarbiausias mokyklos uždavinys – ugdyti mąstančią asmenybę. Autoriai stengėsi, kad pratimai mokytų kuo daugiau mąstyti. Išanalizuota, sisteminta medžiaga ilgiau išlieka atmintyje, prircikus lengviau atgaminama. Kūrybinis darbas ne tik teikia džiaugsmo, lavina protą, bet ir padeda kitaip, naujai suvokti nagrinėjamą dalyką. Todėl mokytojams siūlytume daugiau naudotis netipinėmis užduotimis, sugalvoti, kaip jas pritaikyti. Tai turėtų pagyventi pamokas“ (V. V. Sirtautas, J. Sirtautienė, 1992, 3).

Apie mąstymo ugdymo išskirtinę svarbą kalbama jau seniai ir ne tik edukologų, pvz., tuo įsitikinęs M. Planckas: „Mokyklos funkcija ne duoti specialią patirtį, bet išugdyti metodiškai tiriantįjį mąstymą“ (Planck, 1958, 52).

Turėtų kilti klausimas, **ar teisūs tie, kurie mąstymo ugdymą laiko svarbiausiu mokyklos uždaviniu?** Galbūt svarbiau išugdyti dorą pilietį? Pagaliau, kas žmogui iš doros ir mąstymo, jei jis nemokės rūpintis paprasčiausiai savo sveikata – juk mūsų medicina labiau priimena kovos su ligomis, o ne sveikatos puoselėjimo instanciją? Į šiuos klausimus galima atsakyti B. Bitino mintimi, nors pasakyta kita proga: „Ugdymo procesas yra holistinis, abstrahavimu galima išskirti vienus ar kitus jo komponentus, juos leistina tirti izoliuotai nuo viso proceso, bet neįmanoma suskaidyti paties proceso (neįmanoma suskaidyti gyvo organizmo, jo nenumarinti!)“ (Bitinas, 1998, 31. Taigi tiek mąstymas, tiek dora, tiek sveikata yra svarbūs mokyklai. Maža to, kaip sa-

ko McLaughlinas, „...švietimas iš esmės savo pasekmėmis yra holistinis“ (McLaughlin, 1997, 34). Ir labai gaila, kad nors dėl ugdymo tikslų svarbos ginčijamasi seniai, vis dar iki šių dienų nesutariama. Aš pritariu šiai mąstytojo nuomonei: „Dabar tiek daug painiavos, kad niekas nežino, kokio principo reikėtų laikytis: ar mokyti gyvenime naudingų dalykų, ar to, kas veda į dorybę, ar pagaliau mokymosi tikslu laikyti atsietą žinojimą. *Visos trys nuomonės yra priimtinos*“ (Aristotelis, 1996, 99). Išties daug laiko prabėgo nuo tų minčių paskelbimo, deja, situacija iš esmės nepasikeitė, galima prognozuoti, kad lengvai ir nesikeis. Čia „kalta“ pati holistinė ugdymo prigimtis: tai, kas ugdytojų daroma ne itin racionaliai, ugdytinių galvose perdirbama, papildoma, todėl remiantis ugdymo rezultatais beveik visada sunku įrodyti, jog kuri nors kita ugdymo kryptis ką nors bereikalingai ignoruoja, pvz., teigti, jog dabartinė gimtosios kalbos metodika nepakankamai skatina mąstyti. Štai atsiribojus nuo pažodinio mokymo ir teikiant žinių taip, kad mokiniai jas suprastų, interiorizuotų, kartu bus ugdomas mąstymas, net neišsikėlus specialaus tikslo: „Bet sužinoti – daugiau, kaip išplėsti informacijos rezervą. Kartu su šiuo gebėjimu ugdomi gebėjimai apibendrinti, abstrahuoti, daryti išvadas, interpretuoti, aiškinti, papildyti ir sukurti“ (*Enciklopedija Britannica*. 1997, Teaching. General objectives of teaching). Žinoma, esant tokiam mokymui kalbėti apie kokią nors kryptingą, harmoningą mąstymo plėtrą būtų naivu; maža to, tik taip mokant mokiniai pasmerkami kai kurių intelekto sričių ignoravimui, neugdomas bendradarbiavimas mąstant.

Kita vertus, ne viskas ugdymo procese yra vienodai lengva. Turbūt dauguma mokytojų sakytų, kad ugdyti mąstymą yra ypač sunku, jau daug lengviau ugdyti dorą ar įkalti į galvas akademinį žinių. Šio darbo tikslas – pa-

rodyti, jog mokant kalbą mąstymą galima ugdyti! Tai yra daug lengviau nei skiepyti dorą: pastaruoju atveju būtina, kad pats pedagogas būtų ne tik geraširdis, bet dar ir neveidmainautų, kad jis būtų vientisa asmenybė ir doros idėjas jis skleistų ne dėl to, kad padėtis įpareigoja, nepaisydamas, ar pats jų laikosi, ar tokio elgesio reikalauja jo, kaip pedagogo, vaidmuo. Doros idėjos turi sklisti ne iš pedagogo „kaukės“ (pozos, vaidmens), o iš pačios širdies, iš asmenybės savasties. Tik tuomet galima bus tikėtis teigiamos, o ne priešingos mokinio reakcijos. Visai kas kita – mąstymo ugdymas. Čia nebūtina pačiam pedagogui būti mąstytoju, net nebūtina iki galo suprasti, ką konkrečiai jis ugdo (pvz., kokią mąstymo veikimą ar kurią sritį). Svarbu taikyti tam tikrus principus, kuriuos aprašysime šiame straipsnyje.

Tačiau požiūris, jog mąstymą ugdyti sunku, grindžiamas patirtimi (neįprasta didaktikoje ieškoti lengvų mąstymo ugdymo būdų), turi gilią tradicijas. Ir šiuolaikinė mokykla nėra pavyzdinė instancija mąstymo ugdymo idėjos, o juo labiau įgyvendinimo prasme.

Mąstymo ugdymas – visuotinė problema. Mat kalbėti apie mąstymo ugdymo svarbą yra viena, bandyti tai įgyvendinti – kita, pasiekti teigiamų rezultatų – trečia, pasiekti, kad visiškai atsiskleistų mąstymo gabumai bei būtų suderinami naujai įgyjami mąstymo įgūdžiai – ketvirta. Dažnai į mąstymo ugdymą žvelgiama labai paviršutiniškai (štai idealistai, anot Ozmono ir Craverio, skaitymo mokymą siūlo panaudoti mąstymui taip: aptarinėti vertingą teksto turinį (1997, 45). Išties skaitymo mokymui derėtų parinkti mąstymą ugdančius metodus, o turinys kaip svarbiausia gali figūruoti tik išmokus skaityti).

Iš visos mokyklų įvairovės Dewey išskiria tik dvi mokyklas: reformatorių bei formaliojo ugdymo. Dewey rašo: „Vienai mokyklai na-

tūralumas yra pirmasis ir pagrindinis reikalavimas, ir jos tendencijos – teikti mažai reikšmės apčiuopiamam protiniam lavinimui. Jos devizai: laisvė, apsisprendimas, individualumas, spontaniškumas, žaidimas, interesai, natūralus ugdymasis ir t. t. ...

Kita mokykla ypač vertina logiškumą, bet laiko įgimtus individų polinkius žalingus logiškumui ugdyti. Ji remiasi mokymo dalykais... Protas tampa logiškas, tik išmokęs būti taikomas mokymo dalykams. Kad būtų pasiektas toks taikymas, dalykas turi būti iš pradžių analitiškai išskaidytas (vadovėlyje ar mokytojo) loginiais elementais; po to kiekvienas iš šių elementų turi būti nustatytas; pagaliau visi šie elementai turi būti eilės tvarka tvarkingai... ar bendrais principais sugrupuoti. Tada mokinys išmoksta vieną po kitos sąvokas ir pamažu dėdamas vieną prie kitos, daro loginę sistemą, taip iš išorės į ją prisiskverbia loginiai sugebėjimai... Manoma, kad įsimindamas medžiagą protas ne tik gauna svarbios informacijos, bet prisitaikydamas prie esamų logiškų apibrėžimų, apibendrinimų bei klasifikacijų, pamažu įgyja loginių įgūdžių. Toks metodas taikomas daugeliui dalykų...“ (Dewey, 1997, 61–62). Labai šiuolaikiškai skamba tolesnės Dewey mintys: „Įsimindamas šį apsimestinį mėgdžiojimą ir sausą suaugusiųjų logikos kopiją, vaikas paprastai priverčiamas slopinti savąjį subtilų logikos poslinkį... Nepakankamas mokymosi interesas, įprotis nedėmesingai ir lėtai dirbti, atviras bodėjimasis protine įtampa, priklausomybė tik nuo atminties ir mechaninės rutinos mažiausiai suvokiant mokiniui, kuo jis užimtas, rodo, kad loginių apibrėžimų, gradacijos ir sistemų teorija neveikia praktiškai taip, kaip buvo teoriškai numatyta. Dėl to atsirado polinkis, kaip ir kiekvienai reakcijai esant, mestis į kitą kraštutinumą. „Logiška“ laikoma visiškai dirbtina ir išoriška. Mokytojas ir mokinys nuo jo turi vienodai nusigręžti ir dirbti, kad išlavintų egzistuojančius ga-

bumus ir polinkius“ (ten pat, 63). Nusigręžti nuo logikos, tikslų sąvokų, anot Dewey, yra klaida (ten pat, 171). Jo knygoje „Kaip mes mąstome“ randame formaliosios bei reformatorių mokyklos vertinimą, tačiau pasigendame apibrėžto santykio, t. y., kas siūloma daryti praktiškai. Tai Dewey padaro vėlesniame darbe: „Formalus ugdymas, priešingai, lengvai tampa nutolęs ir negyvas, o jei vartojame žodžius, kuriais įprasta nuvertinti – abstraktus ir knygiškas. Žemo lygio visuomenėse sukaupias žinojimas bent įdiegiamas į praktiką, jis virsta savybe... Taigi viena iš sunkiausių ugdymo filosofijos problemų – kaip išlaikyti pusiausvyrą tarp neformalaus ir formalaus, atsitiktinio ir tikslinio ugdymo formų“ (Dewey, 1996, 206).

Deja, „pusiausvyros išlaikymas“ nėra aiškiai apibrėžtas būdas, juolab kalbant apie mąstymo ugdymą, nes čia ir šiaip trūksta aiškumo dėl sąvokų painiavos bei kirtimosi, atsirandančio dėl įvairių traktuotųjų.

Teoriniai prieštaravimai, sąmonės, kūrybos ir panašių sąvokų neapibrėžtumas bei vėlesnių tyrėjų išbalansuotas Wundto sukurtas konkretus (kadangi pagrįstas elementais) protavimo tyrimo pagrindas suponavo padėtį, kai apie protinį lavinimą kalbėti darosi neparanku – mat gresia psichologinis bejėgiškumas. **Bet vaikai, kuriuos privalu kuo geriau ugdyti, čia niekuo dėti.** Pats Dewey sako: „Jeigu gimstančios (mąstymo) jėgos nebus reikiamu momentu panaudotos ir išugdytos, jos gali išnykti, nustoti egzistavusios ar sumenkėti“ (1997, 39).

Dažnai pastebime tipišką reiškinį, kai pradėjęs lankyti mokyklą vaikas praranda pasitikėjimą savo jėgomis ir tesugeba atlikinėti gerai jam įprastas užduotis, orientuotas į atmintyje esančias žinias, nors anksčiau, dar iki mokyklos, tas pats vaikas sugebėdavo „kalnus nuversti“; kai kas tai aiškina motyvacijos stoka (Leontjevas, 1983, 369–370), atseit, tiksliau būtų vyresnio vaiko bejėgiškumą traktuoti

kaip netiesioginio mokymo suponuotą produktą, kuris paremtas visų pirma nežinios baimė, išplaukiančia iš kūrybinių galių nuvertinimo. Degraduoja ir mąstymas, nes, kai mokykla praktiškai nereaguoja į vaiko kūrybiškumą, vertindama tik re produktyvius darbus, mokiny po kelerių mokslo metų ištis susiformuoja gebėjimą perteikinti neapmąstytus faktus, taip sutaupydamas laiko ir išsaugodamas kuo tikslesnę reprodukciją, bet praradamas tų faktų panaudojimo gyvenime tikrąsias, kūrybines, galimybes. Įdomiai tokią padėtį pamokoje įvertina S. Kurganovas, pažvelgdamas į ją ne tik kaip į mokinio, bet ir kaip į mokytojo problemą: „Mokytojas vienišas pamokoje“ (Kurganovas, 1989, 5). Kur glūdi tokio dėstymo išsiskynimo priežastys? – Juk, anot Dewey, užtektų nesugriauti, neužgožti to, ką vaikai jau turi: „Vaikystė naivi, smalsi, eksperimentuojanti; žmogaus ir gamtos pasaulis naujas. Teisingi ugdymo metodai gina ir tobulina šią būseną...“ (Dewey, 1997, 146). Galima pritarti šiam požiūriui į vaikystę (nors ir yra kitokių nuomonių, pvz., Piaget), juk tuomet išmokstama gimtoji kalba kaip pagrindinių sąvokų visuma. Iš čia, matyt, išplaukia L. Tolstojaus mintis apie pirmuosius penkerius gyvenimo metus: „Argi ne tuomet aš įgijau visa, kuo dabar gyvenu, ir įgijau tiek daug, taip greitai, kad per visą likusį gyvenimą aš neįgijau nė vienos šimtosios viso to?“ (cit. Iš Luko, 1983, 12).

Kaip parinkti, anot Dewey, „teisingus“ mokymo metodus, kokie turėtų būti „teisingo“ ugdymo bruožai? Tokius bruožus pabandė C. Baley, anot jo, „... žinios gali būti tikslas, o ne tik priemonė siekti kitų tikslų“ (Baley, 1984, 20). Asmens ugdymo tikslas – „praplėsti horizontus, sustiprinti pasirinkimo galimybės pojūtį, atskleisti išankstinius nusistatymus ir prietarus

ir pateikti daugiau šaltinių, kuriais galima remtis bei lyginti“ (ten pat, 21) „... bendrasis liberalus ugdymas būtinai yra racionalaus proto plėtotė paprasčiausiai dėl to, jog niekas negali geriau išlaisvinti, būti toks fundamentalus ar bendras kaip racionalus protas“ (ten pat, 20). Baley bandyta suderinti žinias bei mąstymą ugdymo procese. Jo, kaip ir daugumos kitų liberaliosios krypties ugdymo atstovų, itin vertinamas kritinis protas, tiksliau pateikiamos medžiagos, apsvaistymo mokantis puoselėjimas. Išties toks požiūris į mąstymą galėtų būti traktuojamas kaip siaurokas.

Išvados

1. Galima įžvelgti tendenciją, kad nesutariai dėl mąstymo operacijų tikslaus poveikio dėl jų turinio skatina mąstymo ugdymo problemą palikti psichologams, tai yra atiduoti ne į edukologijos specialistų rankas.

2. Ši situacija suponuoja padėtį, kai kuriamos psichologinės teorijos, praktiką paliekant nuošaly, ugdymas eina sava vaga, iš esmės izoliuota.

3. Psichologai bando kuo moksliskiau nagrinėti mąstymą, taip gimsta grandiozinės teorijos, dažnai nutolusios nuo realybės (pvz., Piaget).

4. Ši situacija veikia mokyklą; pasidaro tarsi tiesiog savaime suprantama mąstymo lavinimą laikyti sunkia ir tik sunkia užduotimi.

5. **Bloga yra tai, jog įprasta mąstymo ugdymą laikyti itin sudėtingu procesu, dėl to mokytojams jis neatrodo patrauklus.**

6. Reikia turėti paprastas kalbos mokymo užduotis bei metodus, lavinančius mąstymą, suprantamus mokytojui. Trumpa apžvalga ir mūsų patirtis rengiant vadovėliams su mąstymu susijusias užduotis leidžia daryti tokias išvadas.

LITERATŪRA

1. Aristotelis // Ozmon H. A., Graver S. M. *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius, 1996, p. 96–102.
2. Bailcy C. *Beyond the present and the particular: A theory of liberal education*. London, 1984.
3. Bitinas B. *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius, 1998.
4. Девси J. Дьюи Д. *Психология и педагогика мышления*. Москва. 1997.
5. Dewey J. Demokratija ir ugdymas. Kn.: Ozmon H. A., Graver, S. M. *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius. 1996. P. 200–207.
6. *Encyclopedia Britannica*. 1997.
7. Kurganov, S. J.: Курганов С. Ю. *Ребенок и взрослый в учебном диалоге*. Москва. 1989.
8. Леонтьев, А.: Леонтьев А. Н. *Избранные психологические произведения*. Том I. Москва. 1983.
9. Lukas A. *Mąstymas ir kūryba*. Vilnius. 1983.
10. Machmutov, M. I.: Махмутов, М. И. *Проблемное обучение*. Москва. 1975.
11. McLaughlin, T. H. *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė*. Kaunas. 1997.
12. Nauckūnaitė, Z. *Lingvistikinio mąstymo ugdymas mokant pažinti žodžio sandarą V–VI klaseje*. Vilnius. 1994.
13. Ozmon H. A., Craver S. M. *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius. 1996.
14. Планс С. М.: Планк М. Происхождение научных идей и влияние их на развитие науки. В сб. *К столетию со дня рождения М. Планка*. Москва. 1958.
15. Sirtautas V. V., Sirtautienė J. *Lietuvių kalbos pratimai V–VII klasei*. Kaunas. 1992.

TOWARDS THINKING BY TEACHING

Vytautas Sirtautas

Summary

The author of this article studies the modern tendencies of thinking research and its influence into

didactics of mother language teaching in secondary school.