

KOMUNIKACINĖS KOMPETENCIJOS, JŲ UGDYMO (-SI) KAI KURIOS STRATEGINĖS IR TAKTINĖS PROBLEMOS

Vytautas Šernas

Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas,
el. paštas ek@smf.vdu.lt

Straipsnio tikslas strateginis. Autorius siekia padėti pedagogui realizuoti Europos Tarybos iškeltą ES šalims nuostatą: užtikrinti, kad abiturientai, kartu ir studentai, labai gerai, meistriškai išmokyti užsienio kalbą (Modern 2001). Šio tikslo pasiekti galėtų padėti racionalesnės besimokančiųjų kalbinių gebėjimų ugdymas, kryptingesnė autonominio kalbos mokymosi strategija ir taktika, sintetinis komunikacinių kompetencijų ugdymo modelis. Straipsnyje pagrįsta nauja, originali komunikacinės kompetencijos samprata, kuri galėtų lengvinti gryniosios daugiakalbystės individo psichikoje formavimąsi. Šiam tikslui pasiekti, kaip rodo tyrimai, padeda taksonomija, metakognityvinio mąstymo puoselėjimas, autonominis kalbų mokymasis, sintetinis individualizuotas komunikacinių kompetencijų ugdymo (-si) modelio nuostatų įdiegimas. Kelių kalbų geras išmokimas – bendravalstybinis reikalas, Lietuvai tampant visaverte ES nare.

Reikšminiai žodžiai: komunikacinės kompetencijos, kalbiniai gebėjimai, sintetinis individualusis komunikacinių kompetencijų ugdymo modelis, autonominis mokymasis, lingvistinė didaktika, glotologas, metakognityvinė kompetencija, taksonomija.

Įvadas

Straipsnio tema gana aktuali, nes šalies pedagogai savo paskirtį mokyti Lm, L1, L2 kalbų supranta neretai skirtingai. Vieni mano, jog jo paskirtis – perteikti žinias apie kalbą (lot. *lingua*, rus. *язык*). Visa kita (lot. *sermo*, rus. *речь*) besimokantysis turi pats išmokyti. Kiti siekia išugdyti individo kalbinius gebėjimus, būtinus tam tikram komunikacinių kompetencijų lygmeniui kurti. Pastaruoju atveju mokytojo (dėstytojo) paskirtis plečiasi. Mat jis turi ugdyti ir sėkmingai bendrauti, racionaliai skaityti, taisyklingai, nuosekliai reikšti mintis, išgyvenimus ir samprotavimus. Dar kiti siekia ne vien ugdyti antrųjų keliamas nuostatas, bet ir kurti grynąją daugiakalbystę. Mano magistrantų ir doktorantų (J. Šliogerienės, I. Žindžiuvienės,

E. Suchanovos ir kt.) bei mano gausūs tyrimai rodo, jog pats individas gali išsiugdyti kai kurias komunikacines kompetencijas. Tačiau išsiugdyti kalbos mokymosi gebėjimų, autonominių šios kalbos išmokimo subtilumų besimokantysis vargu ar pajėgs. Todėl pedagogas turėtų tapti jo nuoširdžiu vedliu ir padėti individui išsiugdyti mokėjimus ir įgūdžius.

Komunikacinių kompetencijų ugdymo tikslas užfiksuotas gana svarbiame Europos Tarybos dokumente (Modern 2001), orientuojančiame pedagogą užtikrinti labai gerą, meistrišką užsienio kalbos išmokimą. Tačiau, kaip to pasiekti, dokumente nenurodoma. Todėl neretai atsiranda pedagogo lingvodidaktinės erudicijos, jo nuostatų, meistriškumo ugdant

individo Lm, L1, L2 kalbų mokėjimus, būtinus visoms ES narėms, prieštaravimas.

Straipsnio problema: kaip įveikti šį prieštaravimą, suformuoti individo komunikacinę kompetenciją, leidžiančią kryptingai ugdyti mokinio (studento) gebėjimus, padėti jam siekti komunikacinės kompetencijos pagal įvairias kalbinės veiklos formas (klausymas, kalbėjimas, skaitymas, rašymas, mediacija).

Tyrimo objektas: komunikacinės kompetencijos, jų ugdymas.

Tyrimo tikslas – padėti strategiškai suorientuoti pedagogams, kaip įgyvendinti Europos Tarybos nuostatą dėl kelių kalbų labai gero išmokimo.

Komunikacinių kompetencijų samprata

Komunikacinė kompetencija (angl. competency) – tai gebėjimas naudotis Lm, L1, L2 kalbomis (klausymas, kalbėjimas, skaitymas, rašymas, mediacija) pagal ES, visuomenės, mokyklos ir besimokančiojo poreikius ir jo galimybes. Komunikacinė kompetencija – tai sudėtingas psichologinis, pedagoginis, socialinis, fiziologinis procesas, leidžiantis individui bendrauti, perteikti ir priimti informaciją (žodžiu, raštu, gestais, mimika), tapti pilnaverčiu informacinės

bendruomenės, šios populiacijos, kultūros, verslo, gamybos nariu.

Žodis komunikacija (lot. communicatio, -onis (communico) reiškia kvalifikuotai bendrauti (žodžiu, raštu). Gebėjimai komunikuoti – tai besimokančiojo vidinis motyvuotas aktyvumas, nuolatinės jo paieškos operatyviai sprendžiant išskylančias bendravimo metu problemas. Gebėjimo komunikuoti pagrindas – apibendrinta individo filologinė, kultūrinė, Lm, L1, L2 kalbų mokymosi patirtis. Kokios komunikacinės kompetencijos ypač svarbios siekiant labai gerai išmokti šią kalbą? Kaip rodo tyrimai, tikslinga išugdyti individo kalbinius gebėjimus, sukurti jo individualų bendravimo stilių, besimokančiojo kalbinės veiklos autonominio išmokimo (suvokimas, produkavimas, racionalus skaitymas, rišlus minčių reiškimas ir kt.) strategiją ir taktiką, gryniosios daugiakalbystės susidarymo pradus [1 pav.], būdingus tam tikram komunikacinių kompetencijų modeliui (Ellis 1991; Chomsky 1965; Kurcz 1992).

Džiugu, kad komunikacines kompetencijas užsimojo tirti psicholingvistai (Chomsky 1965; Kurcz 1992; Osgood 1953; Леонтьев 1969). Deja, jų tyrimai buvo nukreipti į vienos kurios Lm, L1, L2 kalbos reiškinių tyrimą ignoruojant kelių kalbų sąveiką individo psichikoje (Šernas 1979; 2002; 2003; 2005; 2006). Gryniosios daugiakalbystės problemas sprendė ir psichologai

Funkcinių kalbinės veiklos žinių išmokimas	Funkcinių kalbinės veiklos žinių išmokimas
Neplanuotas diskursas	Suplanuotas diskursas
FUNKCINĖS KALBOS ŽINIOS IR SUSIDARĘ INDIVIDO PSICHIKOJE ĮVAIRŪS GEBĖJIMAI, ASOCIACIJOS, KOMUNIKACINIŲ KOMPETENCIJŲ, INDIVIDUALAUS STILIAUS IŠMOKIMAS, JŲ ANALIZĖ, SINTEZĖ BEI SAVIKOREKCIJOS MOKĖJIMAI	
Pirminiai mokėjimai, kūrybinis procesas	Antriniai mokėjimai, kūrybinė kalbinė veikla
Vartojimas: kalbinė veikla	Vartojimas: įvairi kalbinė veikla

1 pav. Komunikacinių kompetencijų racionali kaita pagal pedagogo veiklos modelį

(Jacikevičius 1970; Arsenian 1937). Šiek tiek pagerėjo šios problemos sprendimas, kai į gryniosios daugiakalbystės kūrimą įsitraukė glotologai (Mačianskienė 2001). Tačiau pirmieji, antrieji ir tretieji neretai nagrinėja tik skirtingų kalbų tam tikrus kalbinės veiklos reiškinius.

Tikslinga būtų atkreipti mokytojų (dėstytojų) dėmesį į tai, jog terminas *kompetencija* [lot. *competentia* – atitikimas, gebėjimas] dar neretai suprantamas kaip funkcinė šios kalbos žinių išmokimas, įgūdžių ir kt., būtinų tam tikrai kalbinės veiklos formai, išsiugdytas (Mačianskienė 2001; Jovaiša 1993). Tačiau šiuo atveju kelia abejonių, ar tikslinga tapatinti komunikacinės kompetencijos terminą su šios kalbos mokymosi tikslu. Tik išsiugdžius kalbinės veiklos kompetencijas, galima gerai išmokyti šią kalbą.

Terminas *kompetentingumas* (angl. *competence*) reiškia, jog individas yra išmokęs visas komunikacines kompetencijas, aktualias kalbos mokymosi tikslams pasiekti (Jovaiša 1993: 18–48).

Metakognityvinė kompetencija yra sudedamoji termino komunikacinė kompetencija sąvokos dalis. Tačiau metakognityvinė kompetencija padeda individui racionaliai mąstyti apie savo turimą kalbinės veiklos patirtį, pačią intuityvią ar sąmoningą savo kalbinę veiklą.

Išvados

- Nereikėtų painioti bendrojo kalbos ugdymo tikslo ir komunikacijų kompetencijų ugdymo uždavinių. Tarkime, individas gali puikiai mokėti racionaliai skaityti anglų kalbą. Tačiau tai tik dalinis šios kalbos ugdymo tikslas, kuriuo remiantis negalima teigti, jog jis gerai moka vieną ar kitą kalbą. Šį tikslą individas gali pasiekti tik gerai išmokęs ir kitas komunikacines kompetencijas (bendravimo anglų kalba, rišlaus minčių reiškimo raštu ar žodžiu kitas kompetencijas).

- Tam tikras komunikacines kompetencijas individas gali įgyti, jei bus sukurti gebėjimai, svarbūs autonominiam šios kalbos mokymuisi, metakognityviniam kalbinės veiklos apmąstymui. Tačiau šiuos gebėjimus išsiugdyti vienas

besimokantysis be pedagogo pagalbos vargu ar pajėgs. Todėl gebėjimų bei metakognityvinio mąstymo ugdymas yra svarbus praktiškas žingsnis ugdant individo komunikacines kompetencijas. Tai svarbu, nes kalbinės veiklos individas turi pats išmokyti (West 1926). Tik išsiugdęs nurodytus gebėjimus, komunikacines kompetencijas, jis sugebės labai gerai išmokyti šią kalbą.

Komunikacinių kompetencijų ugdymo (-si) strategija ir taktika (keletas apmąstymų)

Kelių kalbų, kalbinės veiklos įvairių formų ugdymo (-si) procese pedagogui iškyla gana sunki problema: *kaip pašalinti jo lingvodidaktinės erudicijos, raštingumo, individo išsiugdytos patirties, jo kalbinės veiklos galimybių ir Europos kalbų Tarybos iškeltos reikalavimo prieštaravimą*: dar vidurinėje mokykloje užtikrinti labai gerą Lm, L1 ar L2 kalbų išmokimą.

Pasistenkime suvokti individo evoliucijos kelią nuo gautų apie šią kalbą, jos funkcionavimo sistemas žinių (pagrindinis veikėjas – pedagogas) iki jo vienos ar kitos komunikacinės kompetencijos visiško išmokimo (pagrindinis veikėjas – mokinys su savo Lm, L1, L2 kalbų mokymosi stiliumi, patirtimi, įgytomis žiniomis, gabumais) (2 pav.).

Svarbu, kad, siekdamas kokybiško, konstruktyvaus komunikacinių kompetencijų lygio, individas turėtų neprarasti pasitikėjimo savo jėgomis. Todėl būtina aktyvi pedagogo pagalba. Jis turėtų nuolat ugdyti konkrečius individo gebėjimus, papildyti turimas žinias apie šią kalbinę veiklą, turtintų savo filologinę ir kultūrinę bei kalbų mokymosi patirtį (transpozicija), apribotų kalbų, jų lingvistinių ir intraverbalių asociacijų neigiamą sąveiką (interferencija), kryptingai ugdytųsi savarankiško kalbų mokymosi gebėjimus. Šiuo požiūriu pedagogui ypač aktualios šios penkios kalbos išmokimo pakopos:

1. *Minčių raiškos poreikio, nuostatų ir interesų ugdymas* (pažinimas).

I. Esamybės būklė: Idealas. Patirtis. Darna**Atsipalaiduojama:**

- *pasirengiama kalbinei veiklai* – ekranuojama, naudojantis sąmonės ir pasąmonės žiniomis, mokėjimais ir įgūdžiais, gyvenimo patirtimi (vidinė kalba);
- *sutelkiamos psichinės galios, svarbios kalbinei veiklai* – valia, dėmesingumas, emocijos, vaizduotė, charakteris, intuicija, ištvermė;
- išsiugdoma *dvasinė vidinė branda* (nuostatos, sąmonėjimas) *kalbinei veiklai* (kalbos išmokimo lygmens siekiai, idėjos, norai);
- derinami individo *kalbinės veiklos* ir jos projektavimo metu *santykiai* su savimi, kitais, grupe, kolektyvu ar pedagogu;
- kaupiama *psichinė ir išorinė energija, erudicija*, būtina individo būsimai kalbinei veiklai turinio ir formos atžvilgiais, jo vidinis ryžtas ir kt. (filologinė, kultūrinė, kelių kalbų mokymosi patirtis).

II. Kalbinės veiklos generavimo, kalbos mokėjimo ir minčių raiškos būklė, jų lygio atitikimas numatomas kliūtis ar dalinis neatitikimas.

III. Išraiškos poreikis, kalbinė veikla. Įsitempimas. Vidinė kalba. Virsmas. Minčių ir jų raiškos sąveika, ieškant visiško tarpusavio atitikimo. Fizinės, dvasinės, intelektinės energijos blyksniai kalbinės veiklos metu.

IV. Nauja individo būklė po pasisakymo: kalbinės veiklos turinio ir jo išraiškos **išsilyginimas siekiant naujo individo kalbinės veiklos kokybės lygio**. Toliau – **vėl atsipalaidavimas**, išvedantis individą į naują asmenybės ir kalbinės veiklos išsiugdymo pakopą. Vyksta besimokančiojo kalbinė branda, jos evoliucija, sąmonėjimas, pasitenkinimas arba nepasitenkinimas.

V. Nauja kalbinės veiklos brandos būklė: idealas, darna, atsipalaidavimas. Ugdytinis suvokia save kaip vertybę. Jo savimonė toliau bręsta. Atsiranda įkvėpimas naujai kalbinei veiklai. Vyksta vidinė tolesnė sąmonės ir pasąmonės branda, nauji vidinės ir išorinės energijos blyksniai, susidaro kalbinės veiklos gebėjimai, nauja kalbinė veikla.

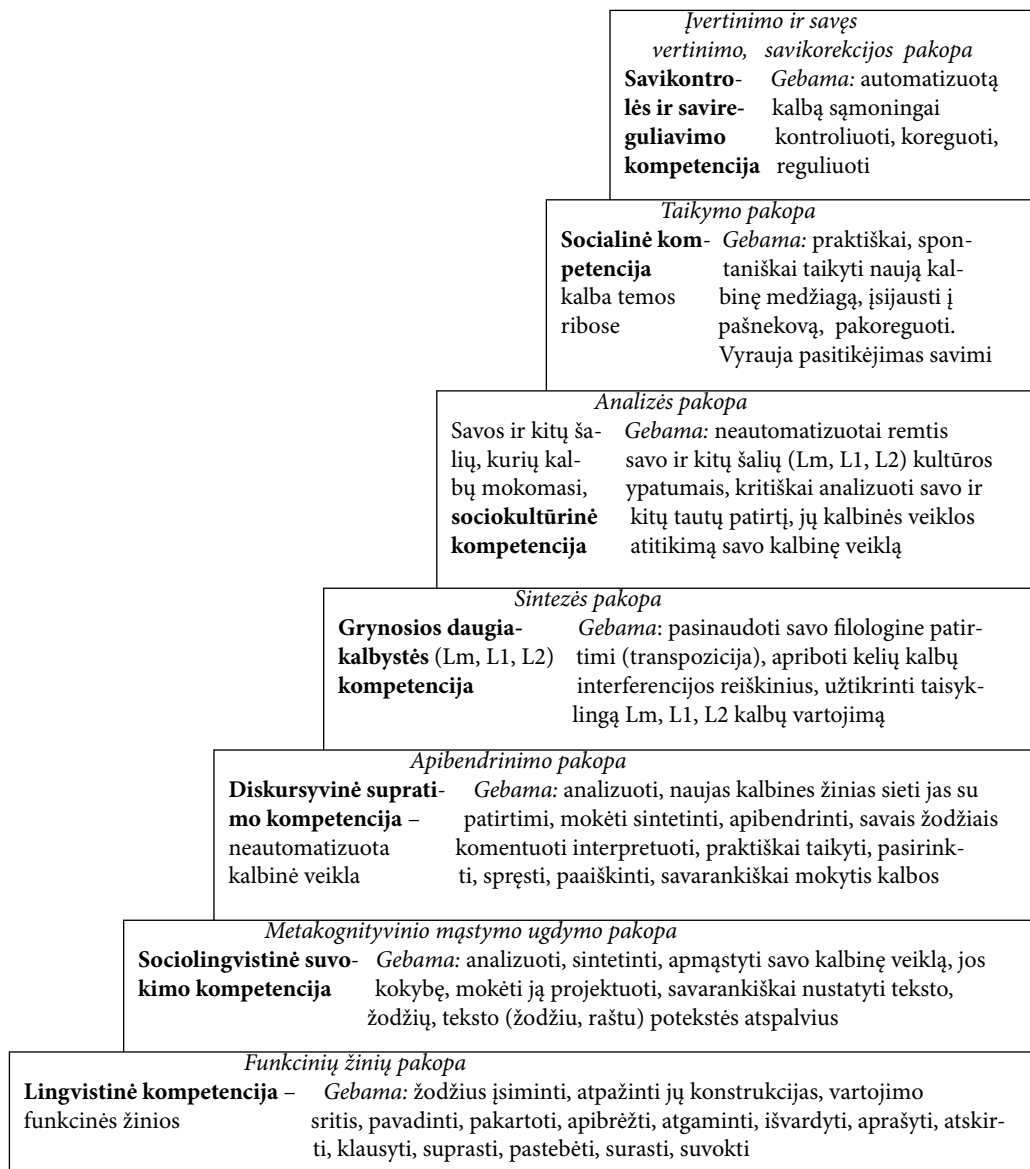
2 pav. Kalbinės veiklos tolesnės brandos kaita individo psichikoje

2. *Diagnosticinis kalbinės veiklos šia kalba lygis* (analizė).
3. *Orientacinis projektavimas individo vidinės kalbos lygiu* (analizė, sintezė, apibendrinimas, projektavimas).
4. *Vykdomoji individo kalbinė veikla* (kalbinės veiklos algoritmų susidarymas, savikontrolės ir savireguliacijos gebėjimų išsiugdymas). Tam būtina pedagogo pagalba, jo konsultacijos.
5. *Kalbinės veiklos kontrolė ir savikontrolė, vertinimas.*

Taip ugdydamas besimokančiojo Lm, L1, L2 kalbą pedagogas privalo laikytis O. Willmano suformuoto postulato: norėjimas, → žinojimas → galėjimas (*wollen → wissen → können*) (Willman 1923).

Schemiškai besimokančiojo komunikacinės kompetencijos įvairiapusės brandos kalbinei veiklai evoliucijos pakopas galima taip pavaizduoti (3 pav.).

Pedagogui privalu vadovautis dėsniu: *rizika* (jo ir besimokančiojo) → *palankios* nuostatos (*attitude, set*) šios kalbos kalbinei veiklai, komunikacinėms kompetencijoms išmokyti, įdomių tekstų parinkimas (Ramoškienė 1998: 212–238) → *kalbinės veiklos mokymasis* (stebėjimas, analizė, sintezė, individo savikorekcija, projektavimas) → *individo savarankiška kalbinė veikla* → *rezultatai* (kontrolė ir savikontrolė, vertinimas ir savivertinimas) → *sėkmė* (ją turėtų užtikrinti pedagogas) → *pasitenkinimas* → *sąmonėjimas* → *įkvėpimas* naujai kalbinei veiklai (klausa, kalbėjimas, skaitymas, rašymas, mediacija) → *vidinis aktyvumas* → *sąmonės blyksniai* tolesnei kalbinei veiklai. Toliau *vėl rizika* → *palankios nuostatos susidarymas* ir t. t. Pedagoginio proceso centras, siekiant vienos ar kitos komunikacinės kompetencijos, turėtų būti pats individas, jo vidinis noras mokytis, bendrauti, racionaliai skaityti, rišliai reikšti mintis, sistemingai



3 pav. *Individo komunikacinių kompetencijų kaitos pakopos*

mokytis kalbos ir kt. Pateikiamos naujos kalbinės žinios negali būti individui primetamos. Jos turėtų išplaukti iš jo vidinių poreikių ir tapti savastimi.

Dera pabrėžti, jog straipsnyje pateiktas 3 pav. yra iš dalies artimas B. Blumo (Bloom) taksonomijos schemai (Bloom 1956). Tačiau kartu jų

turinys iš esmės skiriasi. B. Blumas daug dėmesio skiria individo mąstymui ugdyti. Tam ir aš pritariu. Tačiau B. Blumas pamiršta, jog taksonomijos schemą būtina susieti su besimokančiojo gebėjimu, jo metakognityvinio mąstymo, autonominės kalbos ugdymu.

Pedagogui gali būti neaišku, kaip pasiekti baigiamąją komunikacinės kompetencijos ugdymo (-si) pakopą – autonominį šios kalbos mokymosi lygį. Atsakymą į šį klausimą gana argumentuotai pateikia J. Šliogerienė. Ji suformulavo autonominio kalbos ugdymosi algoritmą, kurio pagrindinės pakopos yra šios: *kalbos mokymosi motyvų ir nuostatų susiformavimas* → *mokymosi tikslų ir poreikių identifikavimas* (retrospekcija, individualus mokymosi stilius) → *savarankiškos studijos* (autonomiškumas) → *vadovavimas savo studijoms* → *ėjimas savo žingsniu* → *savęs koregavimas, testavimas, vertinimas* → *formalus konsultavimas* → *normalus realybės įvertinimas* → *retrospekcija/anticipacija* → *savęs projektavimas* (Šliogerienė 2002; 2002: 110). Pedagogui, mokančiam individą autonominės kalbinės veiklos, rekomenduotina susipažinti su šiais šaltiniais (Šernas 1994; 2002; 2004; 2005; 2006; Šliogerienė 2002; Holt 1980; Brown 2000; Lomb 1984; Sheilsas 1995; Birkenbihl 2001; Šalcauskis 1992; Judd 1927).

Primintina, jog *komunikacinės kompetencijos be dėstytojo pagalbos išsiugdo ne kiekvienas besimokantis kalbą*. Paminėsiu keletą sąlygų, nuo kurių priklauso jo galimybė susikurti tam tikrą komunikacinę kompetenciją:

- individo gabumai kalboms;
- reikiamos sąmoningos (attitude) ar nesąmoningos (set) autonominės kalbinės veiklos nuostatos susidarymo lygis;
- mokytojo (dėstytojo) pedagoginis meistriškumas, jo patirtis ugdant besimokančiojo gebėjimus: nuolatinės pratybos, padedančios įprasminti taisyklingą, savarankišką kalbinę veiklą.

Svarbu, kad vadovėliai, iš kurių individas yra mokomas Lm, L1, L2 kalbų, atitiktų pagrindinius reikalavimus, keliamus šio tipo vadovėliams. Noriu pabrėžti bent keletą nuostatų, aktualių įvairių kalbų vadovėliams:

- vienos ar kitos kalbos vadovėliai turėtų būti leidžiami serijomis užtikrinant kalbinės medžiagos aktualumą, jos prieinamumą besimokančiajam, kalbinės medžiagos, pratimų tęstinumą, kalbinės medžiagos ryšius su turima

besimokančiųjų filologine, kultūrine ir kt. patirtimi;

- vadovėlyje privalu užtikrinti individo nuolatinę žodyno plėtrą. Vienos pamokos ar akademinės valandos žodžių kiekis priklauso nuo besimokančiojo galimybių juos visapusiškai išmokyti, atsižvelgiant į šių žodžių prasmės supatimus ar skirtumus įvairiose kalbose, kurias individas geriau ar blogiau moka, šių žodžių sunkumą besimokančiajam. Vengtina vienai pamokai ar akademinėi valandai duoti didesnę žodžių kiekį nei septyni. Mat kitaip, o tai nustatyta psichologų, pateiktų žodžių aktyvus mokymasis pasunkėja dvigubai. Šiuo atveju kalbos mokymas (-is) tampa stichinis;

- siekiama ugdyti individo grynąją daugiakalbystę;

- prisilaikoma šios kalbos mokymo (-si) nuoseklumo, vientisos jos ugdymo strategijos ir taktikos, sistemos, modelio ir kt. (išsamiau žr. Šernas 2002; 2004; 2005; 2006).

Pabandysiu trumpai apsisototi ties pastaruoju postulatu, orientuojančiu į komunikacinių kompetencijų ugdymo (-si) modelį.

Sintetinis individualusis komunikacinių kompetencijų ugdymo modelis, jo rekomendacijos turėtų padėti mokančiam kalbų pedagogui susidaryti bendrą kelių kalbų kryptingo mokymo (-si) strategiją ir taktiką. Jis padėtų suvokti besimokančiojo kalbinės veiklos ugdymo (-si) įvairias peripetijas ir kt. (išsamiau žr. Šernas 2005; 2006).

Modelis (angl. *Model Analogue*, vok. *Model n., Nachbildung f*) suprantamas kaip viena iš dinaminio mokslo kryptų, aktualių komunikacinės kompetencijos, kalbinės veiklos koordinuotam ugdymui (-si). Modelio sąvoka įvairiose mokslinėse, ypač kalbų mokymo (-si), kryptyse suprantamas nevienareikšmiškai. Vienur modelis atitinka strateginę užsienio kalbos ugdymo kryptį (imitacinis, algoritminis, akultūrizacijos, ekranavimo ir pan.), kitur – tai metodas kaip strateginė užsienio kalbos ugdymo (-si) sistema (žodinis, audiovizualinis, audiolingvistinis, kognityvinis, mišrusis, vertiminis, gramatinis ir kt.). Pasitelkdamas

sintetinių komunikacinių kompetencijų modelį, siekiu išvengti dvigubos metodo sampratos didaktikoje ir kalbų mokymo (-si) teorijoje. Be to, norėčiau pabrėžti, jog nurodytuose užsienio kalbos ugdymo (-si) metoduose paprastai komunikacinių kompetencijų ugdymas būna vienas (audiovizualinis, kognityvinis, vertiminių ir pan.), trūksta sintetinio priėjimo prie gana sudėtingos kelių kalbų mokymo (-si) problemos. Be to, minėtoje metodo kaip sistemos sampratoje neatsižvelgiama į įvairius pedagoginių ir ne-pedagoginių mokslų laimėjimus, besimokančiojo asmenybę, jos filologinės, kultūrinės, kelių kalbų mokymo (-si) patirtį, pedagogo ir mokinio (studento) tarpusavio sąveiką, įvairių kalbų mokymosi poreikius ir tikslus. Sintetinis individualizuotas komunikacinių kompetencijų modelis siekia apimti įvairiapusę žmonijos kalbų mokymo (-si) patirtį, sukaupę per istorijos tėkmę, siekiant ją pritaikyti XXI amžiaus reikalavimams. Norėčiau išryškinti tik vieną postulatą, kuris šalies vidurinėse ir aukštosiose mokyklose neretai visai ignoruojamas. Tai besimokančiųjų Lm, L1, L2 kalbas įgyta filologinė, kultūrinė ir kt. patirtis, jos taikymo pedagoginiame procese strategija ir taktika (transpozicija, interferencija ir kt.). Individo turima filologinė, kultūrinė ir kt. patirtis turėtų gerokai paspartinti Lm, L1, L2 kalbų išmokimą. Šis teorinis postulatą pagrįstas pedagogų, psichologų ir kitais tyrimais. Konkrečiau:

- S. Šalkauskio sintetinės filosofijos, pedagogikos laimėjimai (išsamiau žr. Šalkauskis 1991; 1992);

- pedagogikos mokslų klasikų darbai. Pvz., labai svarbi nuostata buvo išsakyta J. A. Komenskio: kartoti bendrus abiejų kalboms, kurių individas mokosi, dalykus yra ne tik nenaudinga, bet ir kenksminga (Komenskis 1975; 1927: 175);

- psichologų, lingvistų, kalbų mokymo (-si) didaktų-glologų ir kt. atlikti įvairūs tyrimai, jų darbai. Pvz., Ch. H. Judas neginčijamai įrodė, kad tie, kurie neigia įvairių dalykų mokymo procese ryšius, elgiasi nerimtai (Judd 1927). E. L. Thorndike nurodo, jog „lotynų kalbos mokėjimas padeda lengviau išmokti prancūzų kalbą,

nes prancūzų kalba yra perėmusi daug lotynų kalbos žodžių“ (Thorndike 1927: 258). Tai, jog antrą indoeuropiečių kalbą yra dvigubai lengviau išmokti per gerokai trumpesnę laiką, tvirtina ir akad. L. Ščerba (1929), S. Arsenianas (1937), M. Westas (1926), A. Jacikevičius (1970) ir kt.

R. Ladas apibendrina besimokančiojo kelias kalbas strategiją ir taktiką taip: tie (kalbos – V. Š.) elementai, kurie jam yra pažįstami iš pirmosios kalbos, besimokančiajam bus lengvai suvokiami, o tie elementai, kurie skiriasi, bus sunkūs (Lado 1964). Nuodugniau apie kalbų ir kultūrų sąveiką individo psichikoje skaitytojas gali rasti įvairiuose šaltiniuose (žr., pvz., Šernas 2002: 105–130; 2006).

Straipsnio apimtis neleidžia įvardyti daugiau užsienio kalbos spartesnio išmokimo svarbių nuostatų, lengvinančių kalbinės veiklos ugdymą (-si), pačios kalbos labai gerą, meistrišką išmokimą, į ką orientuoja pedagogą Europos kalbų taryba (Modern 2001). Sintetinio kalbos ugdymo (-si) modelio paradigmos reikalavimai, jo pagrindiniai principai ir nuostatos yra mano gana išsamiai aprašytos monografijoje „Glote-dukologija, 2“ (Šernas 2006), straipsnyje, kuris išspausdintas „Filologijos“ mokslų darbų 13 tome (Šernas 2005: 90–104).

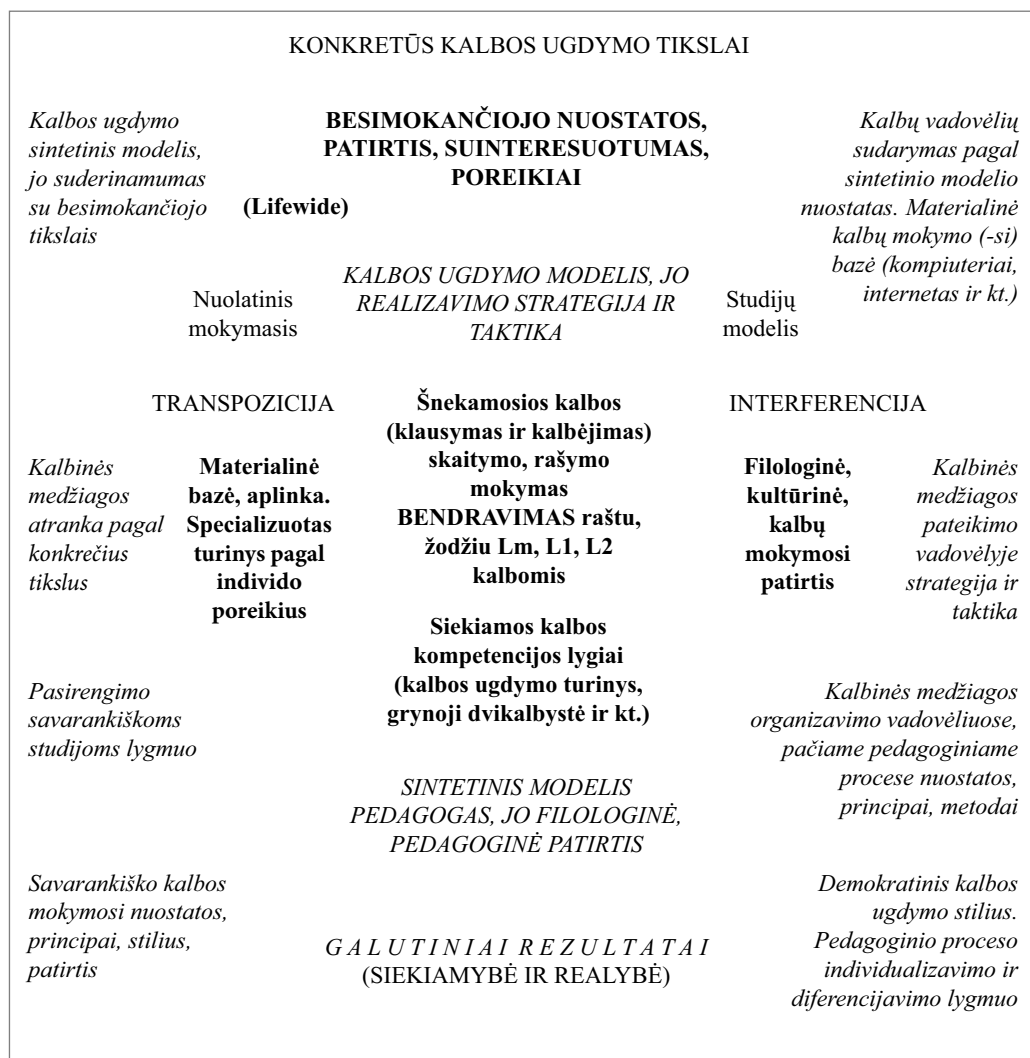
Siekdamas sudaryti skaitytojui bendrąją strateginio sintetinio modelio įvaizdį, pateikiu 4 paveikslą.

Šis generalinis sintetinis komunikacinių kompetencijų ugdymo modelis, jo principai ir postulatai, dimensijos, kaip rodo gausūs tyrimai, užtikrina spartesnę Lm, L1, L2 kalbų išmokimą, gryniosios daugiakalbystės sėkmingą susiformavimą (-si) individo psichikoje.

Bendrosios išvados

Europos kalbų tarybos nuostata: užtikrinti labai gerą, meistrišką Lm, L1, L2 kalbų išmokimą dabartinėmis Lietuvos vidurinių ir aukštųjų mokyklų sąlygomis yra įmanoma, jei:

- realizuosime šias Lm, L1, L2 kalbų kryptingo ugdymo (-si) pakopas: 1) skatin-



4 pav. Strateginis sintetinis kalbinės veiklos (Lm, L1, L2) ugdymo pedagoginiame procese programavimo modelis

sime individą gerai išmokti šią kalbą; 2) sistemingai pateiksime kalbinės veiklos funkcionavimui aktualių žinių; papopomis formuosime kalbinės veiklos mokėjimus, įgūdžius, spontanine kalbą; 3) ugdysime rišliąją kalbą; 4) ugdysime savarankiško kalbos mokymo (-si) gebėjimus; 5) individo komunikacinių kompetencijų ugdymą (klausymas, kalbėjimas, skaitymas,

rašymas, mediacija) sesime su grynosios daugiakalbystės ugdymu, turima filologine, kultūrine ir kt. patirtimi (pagal kalbinės veiklos formas); 6) nuolat ugdysime besimokančiųjų autonominio kalbų mokymosi gebėjimus;

- atrinksime minimalią šios kalbinės veiklos išmokimui svarbią kalbinę medžiagą, nes, kaip sakydavo jėzuitų mokyklų pedago-

gai, negalima aprėpti neaprėpiamą. Non multum, sed multa (ne daug, bet gerai, visapusiškai) privalu atsiminti ugdant individo psichikoje vieną ar kitą komunikacinę kompetenciją. Labai geras, koordinuotas kelių kalbų mokėjimas yra valstybinės reikšmės uždavinys. Todėl reikalingos bendros valstybės, įvairių sričių mokslininkų, vadovėlių autorių, kalbų pedagogų, mokinių (studentų), jų tėvų koordinuotos pastangos. Norisi pabrėžti, kad pedagogas turėtų įsisa- moninti įvairius sintetinio modelio pagrindi- mo, jo taikymo ypatumus, kad vidurinės ir aukštosios mokyklos turėtų sistemingam kalbų ugdymui (-si) Lietuvos sąlygomis pritaikytus mokymo ir mokymo (-si) prie- monių kompleksus. Suprantama, jog visa tai susiję su Švietimo ir mokslo ministerijos finansinėmis ir kitokiomis galimybėmis, tačiau negalima užsienio ir kitų kalbų moky- mą (-si) suversti vien pedagogui ir mokiniui (studentui), jei norime, kad Lietuva taptų visaverte Europos Sąjungos nare.

Literatūra

Arsenian, S. 1937. *Bilingualism and Development. A Study of Intelligence and the social Background of Bilingual Children in New York City*. New York.

Birkenbihl, V. F. 2001. *Lengviau mokymasis užsienio kalbų*. Vilnius: Alma litera.

Bloom, B. S. (ed). 1956, 1984. *Taxonomy of educational objectives: cognitive domain/affective domain*. New York: David McKay Company, Personal Communication.

Brown, H. D. 2000. *Principles of language learning and teaching*. Fourth edition. New York: Longman.

Chomsky, V. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass.

Ellis, R. 1991. *Understanding second language acquisition*. Oxford, Kong Kong: University Press.

Holt, J. 1980. *How Children Learn*. USA: Pitman Publischin Corporation.

Jacikevičius, A. 1970. *Daugiakalbystės psichologija*. Vilnius: Mintis.

Jovaiša, L. 1993. *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.

Judd, Ch. H. 1927. *Psychology of Secondary Education*. Boston.

Komenskis, J. A. 1927. *Didžioji didaktika*. Kaunas.

Komenskis, J. A. 1975. *Rinktiniai raštai*. Kaunas: Šviesa.

Kurcz, I. 1992. *Język a psychologia. Podstawy psycholinguistyk*. Warszawa.

Lado, R. 1964. *Language teaching: a scientific approach*. New York, San Francisco, Toronto, London.

Lomb, K. 1984. *Kaip aš mokausi kalbų*. Vilnius: Moksas.

Mačianskienė, N. 2001. *Anglų kaip užsienio kalbos mokymosi strategijos: psichopedagoginės dimensijos*. Daktaro disertacija. Rankraštis. Kaunas: VDU leidykla.

Modern Languages Learning and Teachig, Assessment. 2001. *A Common European Framework Reference*. Europos taryba.

Osgood, C. 1953. *Method and Theory in Experimental Psychology*. New York, Oxford.

Ramoškienė, A.; Šernas, V. 1998. "The Present Day Attitudes towards the Studies of Foreign Languages and Pedagogical-Psychological Mechanisms of then formalion", *Acta paedagogica Vilmensia* 5: 212–235.

Sheilsas, J. 1995. *Komunikacija kalbos pamokoje*. Vilnius: Leidybos centras.

Šalkauskis, S. 1992. *Rinktiniai raštai. Pedagoginės studijos*, 1, 2 kn. Vilnius: Leidybos centras.

Šalkauskis, S. 1991. *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.

Šernas, V. 2002. *Glotoedukologija* 1. Kaunas: VDU leidykla.

Šernas, V. 2006. *Glotoedukologija* 2. Kaunas: VDU leidykla.

Šernas, V. 2003. „Idealistinio realizmo ugdymo paradigma“, iš *Lietuvos moksas. Akademine edukologija*, 45. Vilnius: VĮ Mokslo tyros institutas: 242–258.

- Šernas, V. 2005. „Sintezuotas individualizuotas užsienio kalbos komunikacinės kompetencijos ugdymo modelis“, *Filologija* 13: 90–104.
- Šernas, V. 2004. „Sintetinė kalbos ugdymo (-si) paradigma: samprata ir dimensijos“, *Filologija* 12: 74–85.
- Šernas, V. 1994. *Kaip racionaliau mokytis kalbų. Basic English*. Vilnius: Žodynas.
- Šliogerienė, J. 2002. “Self-direction in Individualized Studies of a Foreign Language”, *Pedagogika* 53.
- Šliogerienė, J. 2002. *Autonominių studijų individualizacijos lingvodidaktiniai pagrindai*. Daktaro disertacija. Rankraštis. Kaunas: VDU leidykla.
- Thorndike, E. L. 1927. *Educational Psychology: Brief Courses*. New York.
- West, M. 1926. *Bilingualism – with special reference to Bengal. Report No 13. Bureau of education*. Calcutta, India.
- Williams, J. B. 1986. “Research and instructional development on main idea skills”, in Baumann J. F. (Ed). *Teaching main idea comprehension*. New York: DE International Reading Association: 18–48.
- Willmann, O. 1923. *Didaktik als Bildungslehre*. Berlin.
- Леонтьев, А. 1969. *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*. Москва.
- Шярнас, В. 1979. *Теоретические основы обучения нескольким языкам (на материале Литвы)*. Докторская диссертация. Рукопись. Москва: АПН НИИПРЯ в национальной школе.
- Щерба, Л. В. 1929. *Как надо изучать языки*. Москва–Ленинград.

COMMUNICATIVE COMPETENCES, SOME OF THEIR STRATEGIC AND TACTICAL TEACHING/LEARNING PROBLEMS

Vytautas Šernas

The aim of the paper is a strategic one. The author seeks to help an educator to realize the provision set by the European Board of languages to the EU countries: both school-leavers and students should master a second language [1]. It is an achievable goal if we develop students' language abilities in a rational way, form their autonomous language learning, purposefully implement learning/teaching of the synthetic model of communicative competences. (7; 8; 9). The original notion of communicative competency is grounded in the paper. The mentioned notion might facilitate the process of the multilingualism formation in an individual's mind. Several things may help for this goal realization: taxonomy, the development of metacognitive way of thinking, the implementation of the provisions of the synthetic model of the communicative competences development into the coordinated process of teaching/learning several languages (educators, learners, the authors of authentic study programmes, text books for Lm, L1, L2, etc.)

The mentioned provisions of the European Board are the multinational affair if Lithuania seeks to become a full-fledged member of the EU. The paper is of a debatable character.

Keywords: communicative competences, language abilities, the synthetic individualized model of the development of communicative competence, autonomous learning, linguadidactics, metacognitive competence, taxonomy.

Iteikta 2006-04-20; priimta 2006-05-16