

არამშობლიურ ენათა სწავლების მოკლე მეთოდოლოგიური რეტროსპექცია თვალნათლივ გვიჩვენებს, რომ ენათა სწავლების ისტორია, არსებითად, ახალი მეთოდების ძიების განუწყვეტელი პროცესია, რომლის ლოგიკურ დასასრულად იქცა ფსიქოლოგების, ლინგვისტებისა და მეთოდისტების დასკვნა იმის შესახებ, რომ ფიქრი მეთოდის უნივერსალიზაციაზე მოკლებულია ყოველგვარ პრაქტიკულ თუ თეორიულ საფუძველს. და ეს რომ ასეა, ამის ნათელ დადასტურებად იქცა თავის დროზე უნივერსალურად გამოცხადებული მეთოდების (პირდაპირი, შეგნებით – პრაქტიკული, აუდიოვიზუალური, ინტენსიური) ბედი, რომლებმაც მალე დაკარგა მინიჭებული პრიორიტეტი, როგორც არასრულ ფუნდამენტურ, ზოგჯერ ეკლექტიკურ დებულებებსა და პრინციპებზე აგებულმა. მაგრამ უკანასკნელ დრომდე მაინც არ არის ერთგვაროვანი მიდგომა არამშობლიურ ენათა სწავლების მეთოდისადმი. ძირითადად მას განიხილავენ, როგორც მთავარ მიმართულებას სწავლებაში, რომელიც განსაზღვრავს საგნის სწავლების ძირითად მიზნებსა და ამოცანებს, სახავს გზებსა და საშუალებებს ამ უკანასკნელის რეალიზაციისათვის. ამავე დროს, იგი წარმოდგენილია სწავლების ერთ-ერთ საშუალებად, ე. ი. ერთი და იგივე ცნება ერთდროულად შეიცავს ორ განსხვავებულ შინაარსს და პრაქტიკაში იხმარება „ფართო“ და „ვიწრო“ მნიშვნელობით.

უდავოა, რომ ძირითადი მეთოდოლოგიური კატეგორიის ასეთი გრადაცია გარკვეულ დაბნეულობასთან არის დაკავშირებული, ხელს უშლის ტერმინოლოგიური არსენალის ზუსტ ფუნქციონირებას, მაგრამ პრობლემის არსი მხოლოდ ამაში როდია. „ფართო“ მნიშვნელობით განიხილვა ნიშნავს მეთოდის, როგორც მეცნიერების ერთ-ერთი დარგის ცნებასთან აღრევას. მეორე მხრივ კი, თუ ვილაპარაკებთ ამ ტიპის მეთოდთა თავისთავადობაზე, დამოუკიდებლობაზე, ისინი ასეთ ეტიკეტს მეტ-ნაკლებად იმსახურებენ, რადგან ყოველი მათგანი ემყარება წინამორბედ მეთოდთა შემცველი პრინციპების გარკვეულ ურთიერთობას.

შეიძლება გაგვეგრძელებინა მსჯელობა, მაგრამ ის ფაქტი, რომ ამ საკითხის ირგვლივ დღემდე მიმდინარეობს მეცნიერული პოლემიკა, უკვე მეტწილად მეთოდის ცნების ასეთი გრადაციის არაოპტიმალურობაზე. მაგალითად, მეცნიერთა ერთი ნაწილის აზრით, მეთოდის ცნება უნდა იწვევდეს მისი ვიწრო მნიშვნელობის ასოციაციას, ხოლო ფართო მნიშვნელობა მეთოდოლოგიურ სისტემაზე მიიჩნეოდეს. ასეთმა წინადადებად ვერ პოვა საყოველთაო აღიარება, რადგან სისტემა გაცილებით ფართო ცნებაა და ზუსტად ვერ გამოხატავს მეთოდის ძირითად არსს. ვერც იმ მოსაზრებამ მოიკიდა ფეხი, რომლის მიხედვითაც მეთოდის ცნებაში უნდა იგულისხმებოდეს სწავლების ძირითადი მიმართულება, ხოლო მისი რეალიზაციის კონკრეტული ვარიანტები მეთოდოლოგიურ სისტემაზე უნდა ვაღიაროთ.

არის სხვა მიდგომებიც, მაგრამ ისინი მოკლებულია დამაჯერებლობას. ბევრი ძალზე დაშორდა მეთოდის პირველად მნიშვნელობას და მას ბუნდოვანი, მეთოდისა და მეთოდის ცნებებს შორის რაღაც შუალედური, ზოგჯერ ეკლექტიკაზედ მისული სემანტიზაციით განიხილავს, ამიტომ საკითხის გადაწყვეტის ერთ-ერთ რაციონალურ გზად მიგვანჩნია, დავუბრუნდეთ მეთოდისა და მეთოდის დეფინიციურ მნიშვნელობებს და იქიდან გამოვინარე მივცეთ მათ თანამედროვე უღერადობა, მაგრამ არამც და არამც მათი შინაბუნების საწინააღმდეგოდ. თუ ეს პოზიცია მისაღებია, მაშინ მეთოდი ერთი ასპექტით უნდა განვიხილოთ – როგორც სწავლების სტრატეგიული მიმართულების ტაქტიკური უზრუნველყოფის საშუალება, მაგრამ, ცხადია, არა უნივერსალური. ამდენად, მეთოდი შეიძლება განვსაზღვროთ როგორც ცალკეული მიკრომეთოდოლოგიური ამოცანის გადაწყვეტისაკენ მიმართული, გარკვეული ნიშნით ურთიერთდაკავშირებული სასწავლო ოპერაციებისა და ხერხების ერთობლიობა. ე. ი. მეთოდი სწავლების პრინციპულ მიმართულე-

ბებს, მიზნებსა და ამოცანებს კი არ განსაზღვრავს, არამედ ემსახურება მათ რეალიზაციას, მეტიც, ყველაფერი ეს მეთოდის შერჩევის, მისი ეფექტურობის განსაზღვრის ერთ-ერთი საფუძველია.

რაც შეეხება სწავლების ძირითადი მიმართულების, შინაარსის, პრინციპებისა და ამოცანების, აგრეთვე, მუშაობის ფორმების განსაზღვრას, ეს მხოლოდ მეთოდიკის პროგნოზატივაა და ამის უგულებელყოფა ნიშნავს, მის, როგორც მეცნიერების დარგის, უგულებელყოფას. ხოლო მეთოდიკა „ეყრდნობა რა ზოგადპედაგოგიურ და დიდაქტიკურ კანონზომიერებებს, პედაგოგიკისა და პედაგოგიკის ისტორიის გათვალისწინებით, ხსნის და განაზოგადებს მოცემული დისციპლინის სწავლების თეორიულ დებულებებსა და პრაქტიკულ გამოცდილებას”. (1,50) ე.ი. სწავლების სტრატეგიულ და ტაქტიკურ კურსს მთლიანობაში შეიძლება განსაზღვრავდეს მხოლოდ მეთოდიკა და არა მხოლოდ ერთი რომელიმე მეთოდი.

ამ თვალსაზრისით ჩვენ ვუახლოვდებით ვ. სკალკინს, რომელიც უარყოფს რა მეთოდის ფართო მნიშვნელობის ცნებას, მიაჩნია, რომ მხოლოდ მეთოდიკას შეუძლია გაითვალისწინოს მუდმივ ცვალებადობაში მყოფი კონკრეტული სასწავლო ფაქტორები (მიზნები, ამოცანები, პირობები..) და უპასუხოს „ეფექტურობის, ეკონომიურობისა და ოპტიმალურობის მოთხოვნებს” (2,134).

მაგრამ ვფიქრობთ, რომ ზოგიერთი რამ აქაც დასაზუსტებელია: მეთოდიკის ცნება მეტად ტევადია. იგი საგნის სწავლების საერთო საფუძველებს განსაზღვრავს და, ცხადია, ამა თუ იმ კონკრეტულ პირობებში კონკრეტული მიკრომეთოდიკური ამოცანის გადასაწყვეტად ზოგჯერ მოუქნელიც კი შეიძლება აღმოჩნდეს (ზეპირი მეტყველების სწავლება, წერის სწავლება..). მართალია, მეთოდიკა დიფერენცირებულია, იმავე ვ. სკალკინს გამოყოფილი აქვს ზოგადი, დიფერენციული და კერძო მეთოდიკის სახეები, (რაც თავისთავად შეიძლება ოპოზიციურ კითხვებსაც ბადებს), მაგრამ არც ასეთი გრადაციან საკმარისი კონკრეტული მეთოდიკური პრობლემის ოპტიმალურად გადაჭრისათვის. ამისათვის საჭიროა ისეთი მინისისტემა, რომელიც ზედმიწევნით მიზანსწრაფულს გახდის სასწავლო პროცესს. მაგალითად, რუსულ სკოლაში ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა ვერ შეასრულებს მოქნილი ინსტრუმენტული სისტემის ფუნქციას, თუ არ დაკონკრეტდა ამ პრობლემასთან დაკავშირებული სასწავლო ფაქტორები და შესაბამისი ტაქტიკური ხაზი. ამიტომ აუცილებელია, გამოინახოს კერძო მეთოდიკის ქმედითუნარიანობის ამაღლების რეალური საშუალება, რაც არ ნიშნავს მეთოდიკისა და მეთოდის ფუნქციათა პერტრუბაციას, უნდა შევძლოთ მეთოდიკის პოტენციალის მაქსიმალური და მიზნობრივი გამოყენება.

ამ ამოცანის გადასაჭრელად სრულიად ბუნებრივი გზა შეიძლება ავირჩიოთ—მეთოდიკის მოდელირება, ანუ საერთო მეთოდიკიდან იმ ამოცანის, პრინციპებისა თუ ფორმების მიზნობრივი გამოყოფა—შემუშავება, ერთგვარ ბლოკად ჩამოყალიბება, რომელიც მოემსახურება ამა თუ იმ კონკრეტული მეთოდიკური პრობლემის რაციონალურ გადაწყვეტას. ამდენად, გარკვეული გვექნება კონკრეტული პირობებისათვის სწავლების ძირითადი მიმართულების, მისი ორგანიზაციულ-ტაქტიკური და თეორიული უზრუნველყოფის მთელი კომპლექსი, რომელსაც შეიძლება ვუწოდოთ ბლოკმეთოდიკა.

ასეთი მიდგომა, ვფიქრობთ, არ არის მოკლებული რაციონალურობას, რადგან ყველა შემთხვევაში, ყველა კონკრეტული სასწავლო-მეთოდიკური ამოცანის გადაწყვეტა კერძო მეთოდიკის მოდელირებით ხდება. მაგალითად, ხომ არ შეიძლება წერის სწავლებისას გამოვიყენოთ ზეპირი მეტყველების სწავლების განვითარებისათვის საჭირო მეთოდიკური არსენალი, ან პირიქით, ე.ი. ამა თუ იმ კონკრეტული მეთოდიკური პრობლემის გადაწყვეტა თავისთავად ითხოვს შესაბამისი სასწავლო ფაქტორებისა და მათი რეალიზაციის საშუალებათა მინიკომპლექსის გამოყოფა-შემუშავებას, რასაც, არსებითად, გულისხმობს ბლოკმეთოდიკა.

ამგვარად, ბლოკმეთოდიკის ფორმალურ-არსობრივი სტრუქტურა ბუნებრივ ნიადაგზეა დამყარებული. იგი, თუ შეიძლება ითქვას, „ავიწროებს“ მეთოდიკის სემანტიკურ ველს და მოჰყავს კონკრეტული სასწავლო მეთოდიკური ამოცანის რეალიზაციასთან შესაბამისობაში, რაც განსაზღვრავს კიდევ მის, როგორც მოქნილი სასწავლო ინსტრუმენტული სისტემის, პრიორიტეტს.

რაში გამოიხატება ეს პრიორიტეტი?

უპირველეს ყოვლისა, დაიძლევა ის ტერმინოლოგიური უხერხულობა, რაც თან ახლავს მეთოდის ცნების ფუნქციონირებას არამშობლიურ ენათა სწავლების თეორიასა და პრაქტიკაში;

მეორე – ბლოკმეთოდიკის შემუშავება ხელსაყრელ პირობებს ქმნის ყველა სასწავლო ფაქტორთა გასათვალისწინებლად. ამდენად, ყველაზე უფრო ოპტიმალურ პრინციპებსა და დებულებებზე დაყრდნობით შესაძლებლობას იძლევა სწავლების ფორმებისა და საშუალებების მრავალმხრივი და მაღალეფექტური არსენალის შერჩევა – გამოყენებისათვის;

მესამე – ბლოკმეთოდიკა არ არის „დახურული“, ამდენად ექვემდებარება სისტემატურ სრულყოფას და დახვეწას, ახალ პრინციპებსა და დებულებებზე დაყრდნობით მის გამდიდრებას სწავლების არა მარტო ახალი, არამედ მოდერნიზებული ფორმებითა და საშუალებებით;

მეოთხე – რამდენადაც იგი მოწოდებულია ამა თუ იმ კონკრეტულ პირობებში კონკრეტული მეთოდიკური ამოცანის გადასაწყვეტად, იმდენად, ზედმიწევნით მიზანმიმართულია და ხელს უწყობს მასწავლებლის ზუსტ და სწრაფ მეთოდიკურ ორიენტაციასა. ერთი მხრივ, ქმნის მკვეთრად გამოკვეთილ სწავლების ალგორითმს, მეორე მხრივ, საშუალებას იძლევა მასწავლებლის შემოქმედებითი პოტენციალის გამოვლენისთვის. ამგვარად, შემოგვაქვს ბლოკმეთოდიკის ცნება, როგორც ერთ-ერთი ძირითადი მეთოდიკური კატეგორიის, რომელიც განსაზღვრავს სწავლების ამა თუ იმ კონკრეტულ ეტაპზე მაკრომეთოდიკურ ამოცანას და, ამასთან, მისი გადაწყვეტის გზებსა და საშუალებებს.