

“Linqvistik təfəkkür” anlayışı və onun inkişaf etdirilməsi haqqında

Bəşir Əhmədov - pedaqoji elmlər doktoru, professor

Nelli Kodzayeva - filologiya elmləri namizədi, dosent

Sovet məktəbinin qarşısında duran başlıca məqsəd şəxsiyyətin hərtərəfli və ahəngdar inkışafına nail olmaqdan, mənəvi zənginliyə, əxlaqi saflıĝa və fiziki kamilliyə malik olan kommunist qurucuları tərbiyə etməkdən ibarətdir. Bu  mumi məqsədin həyata keçirilməsində hər bir tədris fənninin, kommunist tərbiyəsinin hər bir qolunun ( xlaq tərbiyəsinin, estetik tərbiyənin və s.)  z n m xsus yeri və payı vardır. Məsələn, řagirdl rin fiziki kamilliyinə nail olmaq, orqanizmin saĝlamlıĝını v  g mrahlıĝını təmin etmək, ilk növbədə, bədən tərbiyəsi və əmək m şĝ l rinin üzərinə düşür:  xlaqi saflıĝa nail olmaq daha çox humanitar fənlərin öhdəsinə d ş r; mənəvi zənginliyi təmin etmək hər bir tədris fənninin öyrədilməsində xüsusi formada təzahür edir.

Dil təliminin spesifik məqsədi řagirdl rin linqvistik t f kk r n  inkışaf etdirmək və bununla daxili əlaqə ř raitində məktəblilərin nitq mədəniyyətini formalaşdırmaqla baĝlıdır. Təfəkkür probleminə həsr olunmuş əsərlərdə, xüsusən psixologiya üzrə dərs vəsaitlərində “riyazi təfəkkür”, “liqnvistik təfəkkür”, “bioloji təfəkkür” və s. anlayışların ř rhin , bir qayda olaraq, yer verilmir. Alimlər təfəkkürün növləri dedikdə, “hissi təfəkkür”, “nəzəri təfəkkür” və s. anlayışları nəzərdə tuturlar. Əslində isə əsas diqqəti ümumi təfəkkür üzərində cəmləşdirmək v  müxtəlif fəaliyyət növləri, elc  də fənlər, elmlər üzrə təfəkkürün x susiy tl rin  əhəmiyyət verməmək məktəbdə təlim-tərbiyə iřin  zərər vurur. Ona görə də N.A.Mençinskaya, V.P.Bespe anskiy, N.Q.Dayri, A.Z.Redko v  digər alimlər təfəkkürün fənlərlə baĝlı olan ayrı-ayrı sahələrini tədqiq etməyin zəruriliyini qeyd edir, maraqlı faktlar əsasında  z mülahizələrini sübut etməyə  alıřırlar.

Elmd  belə bir həqiqət mövcuddur: bilik bir tərəfdən təfəkkürün bařlanĝıc nöqtəsidir, digər tərəfdən isə onun nəticəsi, “məhsulu”dur. Bu o deməkdir ki, məsələn, řagird ismin yiyəlik halı, mənsubiyyət kateqoriyası, “söz birləşməsi” anlayışı haqqında müvafiq biliklərə istinad etmədən “müəyyənlik bildirən təyini söz birləşməsi” anlayışını yaxşı dərk edə bilməz: məktəblinin yiyəlik hal, mənsubiyyət kateqoriyası və s. aid bilikləri burada onun təfəkkür fəaliyyətinin bařlanĝıc,  ıxıř nöqtəsi olur, müəyyənlik bildirən təyini söz birləşməsi haqqında əldə etdiyi yeni məlumat isə təfəkkür prosesinin nəticəsi, “məhsulu” kimi təzahür edir. Bir halda ki belədir, deməli, onda řagirdin yeni linqvistik informasiya əldə etməsi (yeni bilik qazanması)  c n əvvəlcədən müəyyən zəruri hazırlıĝa malik

olması, mənimsəmiş olduğu biliklər ehtiyatından lazım gələnləri seçib işə qoşa bilməsi (yəni aktualaşdırma bilməsi) zəruri şərt yerində çıxış edir. Burada təfəkkürün ümumi əlamətlərini bilmək, müqayisələr aparmaq, təsnifat bacarıqlarına malik olmaq, ümumiləşdirmələr etmək və s. ümumi cəhətlər heç də kifayət deyildir. Zira həmin bacarıqlara malik olan eyni bir şagird, deyək ki, həm riyazi məsələlərin həllini, həm də linqvistik tapşırıqları müxtəlif səviyyədə yerinə yetirir. Bunun başlıca səbəbi odur ki, məktəblinin baza bilikləri riyaziyyat və dil üzrə heç də eyni deyildir.

“Linqvistik təfəkkür” anlayışının məzmununa şagirdin dilə aid biliklər sistemi, dil hadisələri arasındakı əlaqələri nə səviyyədə dərk etməsi, linqvistik müqayisələr aparması, ümumiləşdirmələr etməsi, nəticələr çıxarması kimi bir sıra vacib məsələlər daxildir. Göstərilən anlayışın məzmunu təfəkkürün digər spesifik növlərindən (məsələn, texniki təfəkkürdən, riyazi təfəkkürdən və s.) məhz öz məzmununa görə, yəni dilin şüurda əks olunan əlamətləri zəminində fərqlənir. Linqvistik təfəkkürdə dilin sistemi, quruluşu, daxili əlaqələri, məntiqi öz əksini tapır. Təfəkkürün bu növü şagirdin dil hadisələrini şüurlu surətdə başa düşməsi, dilə xüsusi münasibət bəsləməsi ilə əlaqədardır.

Ümumi təfəkkür daha yüksək abstraksiyanın məhsuludur; o, konkret məzmundan məhrumdur. Ümumiyyətlə analiz və sintez etmək, ümumiyyətlə müqayisə aparmaq, ümumiyyətlə təsnifat bacarığına malik olmaq hələ linqvistik təfəkkürə yiyələnmək demək deyil, bunlar ümumiyyətlə əməliyyat deməkdir. Əslində isə ümumiyyətlə analiz yoxdur, ümumiyyətlə müqayisə aparmaq olmaz. İnsan konkret cisim və hadisələri analiz edir, konkret şeylər zəminində müqayisələr aparır. Bu konkret şeylər isə müxtəlif fənlərin məzmun elementlərindən başqa bir şey deyildir. Biz, deyək ki, qeyri-müəyyənlik bildirən təsirlik halla (*kitab oxuyuram*) ismin adlıq halını (*kitab oxundu*) müqayisə ediriksə, bu, sırf linqvistik təfəkkürlə bağlıdır. Ən gözəl müqayisə aparmaq qabiliyyətinə malik olan, lakin dilçilikdən baş açmayan adam yuxarıdakı misallarda “kitab” sözlərini ismin halları baxımından müqayisə edə bilməz, “-loq” sözünün etimoloji mənada nekroloq, epiloq, proloq, monoloq kimi alınma sözlərin kökü olmasını başa salmaq üçün linqvistik analiz qabiliyyətini formalaşdırılması çox vacibdir: nekros – ölü, epi – sonra, pro – giriş, mono – tək (bir) deməkdir. Deməli, nekroloq – ölü haqqında yazı, epiloq – sonluq, proloq – giriş, monoloq – tək adamın sözü (danışığı) mənalarını ifadə edir. Bu cür analiz üçün ümumi təfəkkürdən daha çox məhz spesifik (lingvistik) təfəkkür lazımdır. Ona görə də ümumi və spesifik təfəkkür daim qarşılıqlı əlaqədə götürülməli və inkişaf etdirilməlidir.

“Dil təlimində təfəkkürün inkişafı” və “dil təlimində linqvistik təfəkkürün inkişafı” dedikdə qətiyyənlə eyni şey başa düşülə bilməz. Bütün fənlərin materialları əsasında təfəkkürü inkişaf etdirmək olar və lazımdır, lakin spesifik təfəkkür yalnız

hər fənnin öz imkanları əsasında formalaşdırıla bilər. Biz “Dil təlimində tərəkürün inkişafı”, “Riyaziyyat təlimində tərəkürün inkişafı” və s. mövzularda tədqiqat işi yazıla bilər, amma deyək ki, “Musiqi təlimində riyazi tərəkürün inkişafı”, “Tarix təlimində linqvistik tərəkürün inkişafı” və s. mövzularda tədqiqat aparıb müsbət nəticələr əldə edəcəyimizi söyləmək olduqca çətin dir. Bunun səbəbi odur ki, linqvistik tərəkür öyrənilən fənnin (dilin) məntiqindən irəli gəlir, tarix fənninin məntiqi isə linqvistik tərəkür üçün zəmin ola bilmir. Deməli, ayrı-ayrı fənlərin tədrisi materialları əsasında ya ümumi tərəkür inkişaf etdirilə bilər, ya da yalnız hər fənnin özünə aid olan spesifik tərəkür; bir fənlə bağlı olan spesifik tərəkürü (deyək ki, riyazi tərəkürü) başqa fənnin (deyək ki, musiqi təliminin) məntiqi əsasında inkişaf etdirmək müşkül məsələdir. Buna cəhd göstərmək məqsəddən uzaqlaşmağa, fənnin spesifik məntiqi ilə hesablaşmağa gətirib çıxaracaqdır.

Hazırda spesifik tərəkür növlərinin inkişafına lazımı diqqət yetirilmir və əsas güc ümumi tərəkürün formalaşdırılmasına sərf olunur. Əsrimizin 20-30-cu illərində isə spesifik tərəkür növlərinin inkişafına daha çox fikir verilirdi. Qarşıya təbii sual çıxır: bəs necə oldu ki, bizdə geriçəkilmə hadisəsi baş verdi? Əvvəllər spesifik tərəkür diqqəti cəlb etdiyi halda (məsələn, N.A.Mençinskaya riyazi tərəkürlərin inkişafı ilə məşğul olurdu, M.N.Mardakova hələ 1931-ci ildə “İctimaiyyət” fənni üzrə tərəkürün xüsusiyyətlərinə aid əsər nəşr etdirmişdi və s.), indi buna əhəmiyyət verilmir?

Başlıca səbəb ondan ibarətdir ki, S.L.Rubinşteyn 1935-ci ildə “Основы психологии” əsərində spesifik tərəkür növlərinin olmasına qarşı çıxmış və bundan sonra həmin məsələyə diqqət zəifləməyə başlamışdır. Bir qədər qabağa qaçaraq qeyd edərk ki, indi Rubinşteynin həmin mülahizəsi pedaqoq və psixoloqların ciddi etirazına səbəb olur. N.A.Mençinskaya 1950-ci il, A.İ.Danilov 1974-cü ildə bu barədə ciddi söhbət qaldırmışlar. İndi N.Q.Dayri, İ.Y.Lerner və başqaları öz əsərlərində şagirdlərin tarixə dair tərəkürlərini (историческое мышление) inkişaf etdirmək haqqında praktik materiallar verirlər.

Rubinşteynin mülahizəsi haradan irəli gəlmişdir? Ənənəvi burjua psixologiyası uşağın tərəkürünü sırf formal baxımdan öyrənməyi tələb edir, tərəkürün məzmunu ilə əsla maraqlanmırdı. İkinci bir burjua cərəyanı bu doqmatik “məntiqçiliyi”, abstrakt sistemi bəyənməyib, onun tam əksi olan konsepsiya irəli sürdü: “abstrakt tərəkür qabiliyyəti” anlayışı əfsanədir, belə tərəkür yoxdur, təkə spesifik tərəkür növləri vardır.

Deməli, birinci konsepsiya ümumini qəbul edir, xüsusiyyə qarşı çıxırsa, ikinci konsepsiya, əksinə, xüsusiyyəni qəbul edir, ümumiyyə qarşı çıxır. Rubinşteyn bu qeyri-elmi nəzəriyyələri tənqid edərkən özü də səhvə yol vermiş, spesifik tərəkür növlərini öyrənməyi məsləhət görməmişdir. Bir müddət sonra, yuxarıda qeyd

etdiyimiz kimi, alimlər belə bir nəticəyə gəldilər ki, Rubiņşteynin bu məsləhəti özünü doğrultmur.

Burada söhbət ümumi (məntiqi) ilə xüsusunin (spesifikin), yəni ümumi və spesifik təfəkkürün dialektikasından getməlidir. Ümumi (məntiqi) təfəkkür hamı (bütün ixtisas sahibləri) üçün lazımdır, onsuz keçinmək qeyri-mümkündür; spesifik təfəkkür isə müəyyən fəaliyyət sahəsində çalışanlardan, ixtisas sahiblərindən ötrü vacibdir. Axı təfəkkürün özü fəaliyyət prosesində formalaşır və təzahür edir. Ona görə də hər bir spesifik fəaliyyət sahəsi spesifik təfəkkürü formalaşdırır. Bunu inkar etmək “ağ”a “qara” deməkdən başqa bir şey deyildir. Nəzəri (ümumi) təfəkkürün əsasında abstraktdan konkretə (həm də mənəvi, fikri, xəyali konkretə) doğru yüksəltmək metodu durur. Mənəvi konkret isə cisim və hadisəni daha dolğun, bütöv və tam şəkildə təsəvvür etməyə imkan verir. Burada cisim və hadisələrin mühüm əlamətləri ümumiləşdirilir və real aləm daha dərinə dərk olunur.

Şagirdin nəzəri-lingvistik təfəkkürünü inkişaf etdirərkən ona nail olmalıyıq ki, məktəbli xüsusidə ümuminin təzahürünü görə bilsin, ümuminin xüsusidən irəli gəldiyini başa düşsün. Məsələn, cəm şəkilçiləri (-lar, -lər) kəmiyyət kateqoriyasının (ümuminin) xüsusi təzahür formasıdır. “Kəmiyyət kateqoriyası” anlayışı isə *adamlar, qələmlər, adamsınız, tələbəsiniz, adamıq*, tələbəyik tipli külli miqdarda sözlərin (“təkcə”lərin) hamısına aid olan əlamətlərin (çoxluk və azlıq əlamətlərinin) ümumiləşdirilməsi sayəsində əldə edilmişdir, təfəkkürün yüksək abstraksiya səviyyəsinin məhsuludur. Şagirdin həmin kateqoriyanı dərk etməsi onun (məktəblinin) xüsusi ilə ümumi arasındakı əlaqəni başa düşməsinə dəlalət edir.

Deməli, maddi aləmin (dilin) insan şüurunda əks etdirilən əlamətləri, xassələri, əlaqələri spesifik təfəkkürün elə mühüm cəhətidir ki, onu həm ümumi, həm də başqa növ spesifik təfəkkürlərdən ayırır, ətə-qana doldurur; şeylərin təfəkkürdə əks olunan cəhətləri şüurun məzmunu yerində çıxış edir. Məzmunca fərqlənən təfəkkür isə hökmən formaca da fərqlənməlidir. Ümumi təfəkkür konkret məzmunundan məhrumdur, spesifik təfəkkür həmişə konkret məzmunla malik olur. Məsələn, həyatda “isim” adında cisim və ya hadisə yoxdur; “isim” – *dəftər, qələm, kitab* kimi çoxlu sözlərin bir sıra lingvistik (morfoloji) əlamətlərinin ümumiləşdirilməsindən başqa bir şey deyildir. Biz dəftəri, qələmi görürük, onlardan istifadə edirik, leksik mənaları haqqında təsəvvürə maliklik və s. amma ümumiyyətlə “isim” vasitəsi ilə yazı yaza bilmərik, “ismi” görə bilmərik, ona əl ilə toxuna bilmərik. Daha dəqiq desək, “isim” lingvistik səviyyədə təfəkkürün abstrakt səviyyədə əldə etdiyi ümumi anlayışdır. O özünün konkret təzahürünü *dəftər, qələm* və s. sözlərdə tapır. Əgər bu sözlər (dəftər və s.) olmasa, ümumiyyətlə “isim” anlayışı da ola bilməzdi: Axı biz nəyi ümumiləşdirib “isim” anlayışını ala

bilərdik? Bu, linqvistik təfəkkürün funksiyalarından biri olub, ayrı-ayrı dil faktlarının analiz və sintezi, müqayisəsiz ümumiləşdirilməsi sayəsində müvafiq biliklərin əldə edilməsi deməkdir. Riyaziyyatçı “ədəd”, “rəqəm” anlayışlarını yaratdığı kimi, dilçi də “danışıq səsi”, “hərflər” və s. anlayışları yaradır.

Linqvistik təfəkkür şüurda dilin ümumi elmi mənzərəsini yaratmağa xidmət edir, onun spesifik cəhətlərini meydana çıxarır, həyatdakı rolunu müəyyən edir. Bu təfəkkürün obyektidir dildir və onun özünə aid anlayışları, qanunları, tədqiqat metodları vardır.

Deməli, dil təlimində bir tərəfdən ümumi, digər tərəfdən isə spesifik (linqvistik) təfəkkürün inkişafına nail olmaq, onların qarşılıqlı əlaqəsinin dialektikasını meydana çıxarmaq lazımdır.

"Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi", Bakı, 1983, №4