

1. 2018 (11)



Latviešu valodas
aģentūra

ISSN 1407-6284

ŽURNĀLS

TAGAD

ZINĀTNISKI METODISKS
IZDEVUMS

**LATVIEŠU VALODA
UN LITERATŪRA
TAGAD**

**PRIEKAM
IZAUGSMEI
LABJUTĪBAI**

**Caurviju prasmes
un vērtēšana**

**Valodu
mācību joma**

**Latviešu valodas
mācību priekšmets**

**Literatūras mācību
priekšmets**

KRITĪS, KAS UZ
RUNĀMĀS,
KRITĪS, KAS NĒ
ĒRKA VĒRŠAS.



TAGAD

- 4 **Sanita Lazdiņa**
Par un ap latviešu valodu. Priekšvārds

I. Caurviju prasmes un vērtēšana

- 13 **Baiba Martinsone**
Skolēnu sociāli emocionālā mācīšanās latviešu valodas stundās
- 22 **Vita Brakovska**
Domāšana un radošums
- 31 **Liene Valdmane**
Prasme sadarboties un līdzdarboties: kā attīstīt rīcībspēju?
- 41 **Solvita Lazdiņa**
Vērtēt, lai mācītos

II. Valodu mācību joma

- 53 **Vita Kalnbērziņa**
Lielās idejas un to atvasinājumi valodu mācību jomas standartos?
- 63 **Arvils Šalme**
Stila brīvība

III. Latviešu valodas mācību priekšmets

- 73 **Diāna Laiveniece**
Latviešu valodas mācību saturs laiku laikos. Ko? Cik? Un vai vispār?
- 91 **Ance Jaks**
Kā plānot valodas mācīšanos, nevis mācīšanu – skolā un ārpus tās
- 100 **Solvita Pošeiko**
Multimodāli teksti latviešu valodas apguvē: zināšanām, prasmēm, emocijām
- 115 **Sandra Zariņa**
Ceļā uz prasmīgu lasītāju un rakstītāju
- 126 **Santa Kazāka, Andris Gribusts**
Floviņš – latviešu valodas tālmācība diasporas bērniem

IV. Literatūras mācību priekšmets

- 132 **Māris Bušmanis**
Starpdisciplināritātes izpratne, iespējas un nepieciešamība literatūras izziņā skolā
- 138 **Inese Lāčauniece**
Projekta darba izaicinājumi jaunajā literatūras mācību priekšmeta saturā
- 145 **Lita Silova**
Kultūratsauču spēles



FOTO: NO AUTORES PERSONĪGĀ ARHĪVA

PAR UN AP LATVIEŠU VALODU PRIEKŠVārds

SANITA LAZDIŅA

Žurnāla "Tagad" atbildīgā redaktore

IZDEVUMA KONTEKSTS

Ir 2018. gada marts. Klausoties un lasot ziņas par notikumiem pasaulē (Latvijas banku krīze, korupcijas skandāli, Facebook uzticības krīze, akcionāru nesaskaņas projekta "Rail Baltica" realizēšanā u. c.), šķiet, ka jautājums par latviešu valodas mācīšanas metodiku uz šī fona ir tik sāks un nenoizīmīgs.

Taču, noskatoties lielisko Ivara Selecka dokumentālo filmu "Turpinājums" un vērojot pirmklasniekus, viņu ikdienu, priekus un sāpes, vēlreiz pārlicinos – nav nekā svētāka kā gādāt par cilvēkbērnu. Mūsu gadījumā – rūpēties par viņam aizraujošu, pilnvērtīgu un jēgpilnu skolas dzīvi, kurā viņš ar nepacietību gaidītu latviešu valodas un literatūras stundas.

Šis izdevums jaunā izglītības satura kontekstā stāsta par to, kā pietuvoties skolēna pasaulei, kā atklāt latviešu valodas skaistumu, dažādību, mainību, vienlaikus mācot viņu domāt, izvēlēties un lasīt ar prieku sev saistošus literāros darbus. Kā caur valodu un literatūru mācīties, pirmkārt, saprast pašam sevi un tikai tad ar izkoptas valodas palīdzību veiksmīgi iekļauties sabiedrības sociālajos un politiskajos procesos.

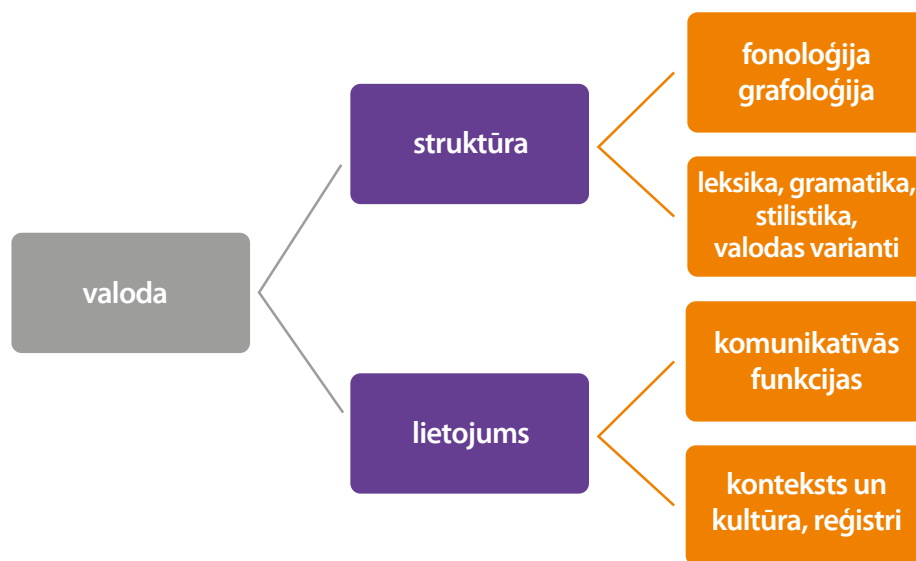
Īpaša loma jaunajā izglītības saturā ir veltīta latviešu valodas gramatikas jautājumiem, precīzāk – ceļam, kā tos varētu mācīt un mācīties pamatskolas posmā. Esam vēlējušies rosināt skolotājus domāt par metodēm, kas ļautu biežāk skolēniem valodas likumsakarības atklāt pašiem. Caur mērķtiecīgu vērojumu, iedziļināšanos, savu hipotēžu izteikšanu, kļūdīšanos un jaunu pieņēmumu veidošanu, neatkarīgi no tā, vai tas ir par darbības vārda izteiksmēm vai īpašības vārda noteikto un nenoteikto galotni, skolēns būvē savu zināšanu pasauli, kurā caur paša atklāto nostiprinās precīzi valodas lietojuma paradumi, kā arī rodas valodas izjūta.

Jau pirms astoņdesmit gadiem (1938) gana skaidri valodas mācīšanās mērķi ir definējis skolotājs un mācību līdzekļu autors V. Ramāns: "Valodas mācības galamērķis nav vis valodas likumu zināšana no galvas un prāšana tos no galvas izstāstīt, bet pareizas valodas lietošanas piesavināšanās un pareizas valodas nojautas nostiprināšana." (Paegle, 1990: 3).

Pamatskolas beigu posmā un vidusskolā, kad ir jau stabils valodas pamats, svarīgi kļūst arī sava valodas stila jeb idiolekta meklējumi, kuros valodas spēlei, eksperimentiem ar dažādiem jaundarinājumiem vai sintaktiskajām struktūrām piemīt īpaša garša. Tas ir laiks, kad ar skolēniem par viņu radītajiem tekstiem var runāt nevis kā par kaut ko ārpus viņu dzīves esošu, bet kā par pazīmi, parādību, pēc kuras var raksturot pašu skolēnu. Kā teiktu dzejnieks A. Neibarts, "teksti ir mana dzīvība".

JA ZINU, KAS IR VALODA, ZINĀŠU – KAS JĀMĀCA VALODAS STUNDĀS

Iepriekš minētais piemērs no grāmatas "Mindset" vēlreiz apliecina, ka pēdējos gadu desmitos izpratne par to, kas ir valoda, ir paplašinājusies. Ar valodu netiek saprasta tikai valodas sistēma, tās iekšējā struktūra; valoda ir arī tās daudzveidīgais lietojums (valoda kā darbība). Valodas būtību līdz ar to vizuāli iespējams ilustrēt šādi:



1. attēls.
Valodas būtība

Radošajās spēlēs ir pieļaujama arī spēle ar gramatiku. Lasot izdevumu "Mindset", īpaši manu uzmanību piesaistīja autores ievadā teiktais par gramatiku: "A little note about grammar. I know it and I love it, but I haven't always followed it in this book. I start sentences with *ands* and *buts*. I end sentences with prepositions. I use the plural *they* in contexts that require the singular *he* or *she*. I've done this for informality and immediacy, and I hope that the sticklers will forgive me." Izdevuma autore psiholoģijas pētniece Karola S. Dveka (*Carol S. Dweck*), no vienas puses, uzsver savu valodas kompetenci un aizrautību ar gramatiku, bet, no otras puses, atzīstas, ka viņa apzināti veido teikumus un izteikumus, kas īsti neatbilst literārās valodas normām, panākot neformālu un adresātam/lasītājam draudzīgu valodas izteiksmi. Un tā, manuprāt, ir lingvistiskā kompetence – sekot valodas izjūtai, kas noteiktos kontekstos pieļauj nelielas atkāpes no literārās valodas normām.

1. attēls rosina domāt, ka valodā vārdi un gramatiskās struktūras (tāpat arī uzsvars un intonācija) tiek lietotas pamatā divu cilvēka fundamentālo vajadzību nodrošināšanai:

- 1) lai izteiktu noteiktus jēdzienus (konkrētas lietas, abstraktas parādības un idejas, vispārīgus konceptus, piemēram, vietu, laiku, un jēdzienus, kas ietver loģiskās likumsakarības, piemēram, cēloņus un sekas);
- 2) lai pildītu noteiktus komunikatīvos uzdevumus (funkcijas): domātu un darītu savas domas zināmas citiem, sazinātos, radītu tekstus, veidotu attiecības u. tml., turklāt noteiktu sabiedrisko konvenciju un kultūras kontekstā. Saziņas situācija (konteksts) savukārt nosaka, vai indivīds lieto neitrālu valodu, vairāk formālu vai sazināsies, izmantojot neformālu valodas izteiksmi (reģistru).

IZDEVUMA NOSAUKUMS

Šī žurnāla "Tagad" numura tēmas nosaukums ir *Latviešu valoda un literatūra TAGAD. Priekam. Izaugsmei. Labjutībai*. Pirmā nosaukuma daļa norāda, ka žurnālā tiks vēstīts par aktualitātēm latviešu valodas un literatūras mācību priekšmetos jaunā izglītības satura kontekstā. Savukārt trīs jēdzieni *priekam, izaugsmei, labjutībai* ieskicē mācīšanās nolūku un arī pašu procesu. Vēlamies, lai skolēniem vairāk ir prieka, mācoties latviešu valodu un literatūru. Lai šī procesa laikā ir vērojama viņu personības izaugsme. Lai azarta un prieka pilnais process un gandarījums par sasniegtajiem mērķiem vairo skolēnos labsajūtu un iekšējo harmoniju. *Labjutība*, kas ir tulkojums no angļu valodas vārda *well-being* (Akadēmiskā terminu datubāze Akad-Term), latviešu valodā skan vēl pasveši, bet varbūt jāiemācās šis vārds, lai apzinātos labjutības īpašo nozīmi savā un citu cilvēku dzīvē.

IZDEVUMA SATURS

Žurnālā, ieskaitot priekšvārdu, kopā ir piecpadsmit rakstu, kas izkārtoti četrās sadaļās.

Pirmajā daļā "Caurviju prasmes un vērtēšana" ir iekļauti četri raksti. Pirmā raksta autore **Baiba Martinsone** skaidro, kāpēc un kā būtu jāattīsta skolēnu sociālās un emocionālās kompetences, lai bērni un jaunieši spētu saprasties un sadarboties viens ar otru, būtu iejūtīgi pret citiem, pārvaldītu paši savas emocijas, uzturētu pozitīvu attieksmi un motivētu sevi sasniegt pašu izvirzītos mērķus. Savukārt **Vita Brakovska** ir aktualizējusi jēdzienus *domāšana* un *radošums*, uzsverot, ka arī radošās domāšanas attīstīšanas ceļi ir prasmīgi jāplāno. Tāpēc skolotājiem būtiski ir zināt strukturētas radošās domāšanas metodes, lai veiksmīgi tās varētu izmantot ikdienas metodiskajā darbā. Par to, kā veicināt jauniešu iesaistīšanos Latvijas sabiedriskajos un politiskajos procesos, nākamajā sadaļā raksta **Liene Valdmane**. Uzmanības centrā tiek izvirzīts jēdziens *ricībspēja*, lai uzsvērtu mūsu (vecāku, skolotāju) atbildību sekmēt tāda bērna attīstību, kurš būtu spējīgs rīkoties patstāvīgi, tādējādi stiprinot savu aktīvo pozīciju attiecībā uz savu dzīvi un sabiedrību. Žurnāla pirmo daļu noslēdz **Solvitas Lazdiņas** raksts, kurš veltīts sarežģītajiem un skolotāju vidū daudz diskutētajiem jautājumiem par vērtēšanu. Autore salīdzina summātīvās un

formatīvās vērtēšanas plusus un minusus, atklājot formatīvās vērtēšanas priekšrocības, bet tādā veidā arī apgāžot līdzšinējos priekšstatus par vērtēšanas mērķi, skolotāju un skolēnu lomām un rosinot koncentrēties uz procesu jeb pašu mācīšanos.

Žurnāla otrajā daļā "Valodu mācību joma" ir iekļauti divi raksti. Pirmais, kura autore ir **Vita Kalnbērziņa**, ir veltīts jēdziena *lielā ideja* skaidrojumam, lai valodu skolotāji labāk izprastu šī jēdziena iekļaušanu jaunveidotajos mācību standartos. Autore vispirms aplūko lielās idejas un to nozīmi citu valstu izglītības standartos un tad skaidro, kāda ir lielo ideju loma Latvijas jaunajā mācību saturā. Savukārt **Arvils Šalme** rosina valodu skolotājus domāt par stila jēdzienu, vispirms dekontekstualizējot to ārpus valodu mācību satura un tad piesakot diskusiju par valodas stilu, tā robežām un robežu saplūšanu 21. gs. tekstos, līdz ar to – rosinot arī pārdomas, kā to respektēt valodu mācīšanās procesā.

Satura ziņā apjomīgākā ir izdevuma trešā daļa "Latviešu valodas mācību priekšmets", kura sastāv no piecām sadaļām. Pirmais ir **Diānas Laivenieces** raksts; tajā autore ļauj izsekot latviešu valodas mācību priekšmeta metodikas jautājumu attīstībai, sākot jau no 20. gs. pirmās puses līdz pat mūsdienām, proti, jaunajam izglītības saturam. Pārsteidzoši ir lasīt par atziņām, kas tika paustas pirms apmēram simt gadiem, bet ideju ziņā ir tik tuvas pieejai, par kuru runājam 2018. gadā. Par šo pieeju, kurā aktīvais izzinātājs un darītājs ir pats skolēns, raksta arī **Ance Jaks**, kas pēc savas pieredzes skolā ir pārlicināta, ka pamatīgas zināšanas skolēnam rodas lasot, pētot, meklējot, vērojot, savukārt noderīgas prasmes nostiprinās, mēģinot, kļūdoties, atkārtoti darot un praktiski vingrinoties. Autore dod konkrētus piemērus, mācību stundas *receptes*, kas atklāj skolotāja kā plānotāja un skolēna kā darītāja lomas latviešu valodas stundās. Trešā sadaļa savukārt ir veltīta jautājumiem par tekstu daudzveidību un izpratni 21. gs.; tās autore **Solvita Pošeiko** piedāvā idejas, kā klasē izmantot autentiskus tekstus ar verbālas un vizuālas informācijas apvienojumu (piemēram, grafi tekstus, tīmekli populārās mēmes, emuārus, video reklāmas u. c.). Autore ir veidojusi arī vienas tēmas izvērsumu latviešu valodas apguvei 7.–9. klašu vecumposmā, piedāvājot daudzveidīgus uzdevumus. Par tekstiem kā lasītprasmes veicinātājiem raksta arī **Sandra Zariņa**, uzsverot, cik nozīmīgi sākumskolas posmā ir ne tikai attīstīt

lasīšanas iemaņas tehniski un veicināt izpratni par izlasīto, bet veidot skolēnos arī pozitīvu attieksmi pret lasīšanu. Skolēns, kuram ir izveidojies ieradums lasīt, izvēloties sev tīkamāko un noderīgāko lasāmvielu, ir patstāvīgāks ne tikai mācību procesā kopumā, bet arī savos spriedumos, īpaši šajā informācijas pārpildītajā laikmetā. Trešo daļu noslēdz **Santas Kazākas** un **Andra Gribusta** sadaļa par latviešu valodas apguvi ārpus Latvijas, proti, izmantojot tālmācības iespējas, par kurām gādājusi Latviešu valodas aģentūra. Tehniski bērniem ārpus Latvijas mācīšanās procesu nodrošina mākoņrisinājuma platforma *ClassFlow*, kuru paši skolēni mīļi pārdēvējuši par *Floviņu*, un saziņa starp skolēniem visā pasaulē un skolotājiem Latvijā notiek ar *Skype* palīdzību.

Izdevumu noslēdz ceturtdaļa "Literatūras mācību priekšmets", kurā iekļauti trīs raksti. Pirmajā **Māris Bušmanis** rosina literatūras stundu plānošanā vairāk domāt par starpdisciplināritāti, kas padziļina izpratni par literāro darbu un veicina skolēnu pievēršanos lasīšanai. Autors dod gan ieskatu paša pieredzē, veidojot literatūras stundas, gan jaunajā izglītības saturā (pieejas raksturojumā, standartos un programmās). Autors uzsver arī projektu darba nozīmīgumu, bet izvērstāk šo tematu aplūko **Inese Lāčauniece**, kuras veidotā nodaļa ir veltīta tieši pašas pieredzei un teorētiskajām atziņām, kas pamato projektu darba nepieciešamību skolā. Autore norāda, ka projektu darbs literatūrā ļauj realizēt literatūras mērķi – ne tikai analizēt, bet, galvenais, piedzīvot literatūru un būt jaunradītājam. Žurnāla ceturto daļu un līdz ar to arī pašu izdevumu noslēdz **Litas Silovas** raksts par kultūratsuču spēlēm, kas atklāj autores pieredzi un nākotnes vīzijas, strādājot ar vidusskolēniem. Pamatojot nodaļas virsrakstā pieteikto kultūratsuču spēļu jēdzienu, autore darbā ar literāru tekstu piedāvā divus potenciālos virzienus: tagadnes pieredzēšanu, pamanot iepriekšējo laiku zīmju nospiedumus tajā, un vēstures gaitas ieraudzīšanu, prognozējot tagadnes un nākotnes scenārijus. Šie virzieni lieliski sasaucas arī ar šī izdevuma kopīgo nolūku un saturu – pamanīt vērtīgo pagātnes pieredzi, lai veidotu jēgpilnu tagadni un prognozētu iespējamās nākotnes risinājumus.

Noslēgumā vēlētos paust pārdomas, kas radušās, strādājot ar visiem šī žurnāla rakstiem. Tos vieno autoru vēlme gan paust līdz šim pašu piedzīvoto

un pārdzīvoto, mācot latviešu valodu un literatūru skolās un augstskolās, gan arī šīs pieredzes laikā izkristalizējusies atziņa, ka ir vērtīgi izkāpt no savas kastes, saviem rāmjiem un palūkoties uz notiekošajiem procesiem no citas perspektīvas. Zanes Zustas bērnu grāmatā "Ucipuci. Domā ārpus kastes" pūcīte, nonākot kastē, atceras, ka, Krišam pildot mājasdarbus, tētis nemitīgi ir atkārtojis: "Domā ārpus kastes... Domā ārpus kastes" (Zusta, 2017: 17). Viņa cenšas saprast, ko tas īsti nozīmē. Tad, iedomājoties Kriša mammas skaidrojumu, kas ir monologs, pūce nonāk pie atziņas, ka atrašanās kastē nozīmē būšanu kopā tikai ar sevi – tāad būt iesprostotam monologā. Līdz ar to domāšana ārpus kastes nozīmē izkāpšanu no saviem ierastajiem monologiem un jaunu ceļu un perspektīvu meklēšanu.

Tāpēc novēlējums visiem lasītājiem: lai mums izdodas domāt ārpus kastes, lai izdodas labāko mācīšanās pieeju meklējumos un – lai "Tagad" iedvesmo un sniedz lasītprieku!



ABOUT AND AROUND THE LATVIAN LANGUAGE. FOREWORD

CONTEXT OF THE PRESENT ISSUE

It is March of 2018. Listening and reading the news on events in the world (bank crisis in Latvia, corruption scandals, Facebook crisis of confidence, conflict of shareholders in carrying out Rail Baltica project etc.), the subject of Latvian language teaching methodology seems so very insignificant on the background of all this.

However, after seeing the excellent documentary "Turpinājums" (The Continuation) by Ivars Seleckis and observing first school year children, their daily routine, joy and pain, I catch myself at the thought that there is nothing more blessed than to take care of a child. In our case, it means to provide an interesting, full-fledged and meaningful school life in which he or she would impatiently wait for the Latvian language and literature classes.

This issue in the context of the new curriculum is about coming closer to a school child's world, discovering the beauty, diversity, inconstancy of the Latvian language, at the same time teaching him to think, choose and gladly read literary works of his interest. How, by help of the language and literature, to learn to understand oneself at the first hand, and only afterwards to integrate oneself successfully in social and political processes by help of a refined language.

A special attention in the new curriculum is paid to the issues of the Latvian grammar, or, to be more precise, ways to teach and learn it during basic education. We want to urge teachers to think on methods of letting the pupils to discover language rules themselves more often. It is through a focused observation, immersion, own hypotheses, mistakes and expression of new assumptions that the pupil

is building his own world of knowledge in which he makes own discoveries and thereby reinforces habits of using the language precisely and which the sense of language evolves.

Already 80 years ago (1938) the aim of language learning was defined very clearly by the teacher and author of study materials V.Ramāns: "The final aim of learning a language is not knowing its rules by heart and the ability to tell them by heart, but the adoption of using the language in the right way and the consolidation of a correct sense of language." (Paegle, 1990: 3).

In the basic school's end period and upper secondary education, when one already has a stable language basis, it is becoming important to find one's own language style, or idiolect, acquiring a special taste for playing with language, experimenting with various neologisms or syntactic structures. It is a time when one may talk to the pupils about their created texts not as something existing outside their lives, but as a feature or phenomenon characterising the very pupil. As the poet A. Neibarts would say, "texts are my lifeness".

I end sentences with prepositions. I use the plural *they* in contexts that require the singular *he* or *she*. I've done this for informality and immediacy, and I hope that the sticklers will forgive me." The author who is a researcher of psychology, underlines her language competence and her zest for grammar, on the one hand, but, on the other hand, she admits that she purposefully forms sentences and expressions that do not correspond to the literary language norms, yet are reader-friendlier and less formal. This, in my opinion, is linguistic competence – to follow the sense of language that permit some sidestepping from literary language norms in certain contexts.

IF I KNOW WHAT LANGUAGE IS, I WILL KNOW WHAT TO TEACH IN LANGUAGE CLASSES

The example from Dweck's book repeatedly proves that in the last decades the understanding of what is language has expanded. The perception of language does not include solely its system or inner structure; the language is also its multifaceted use

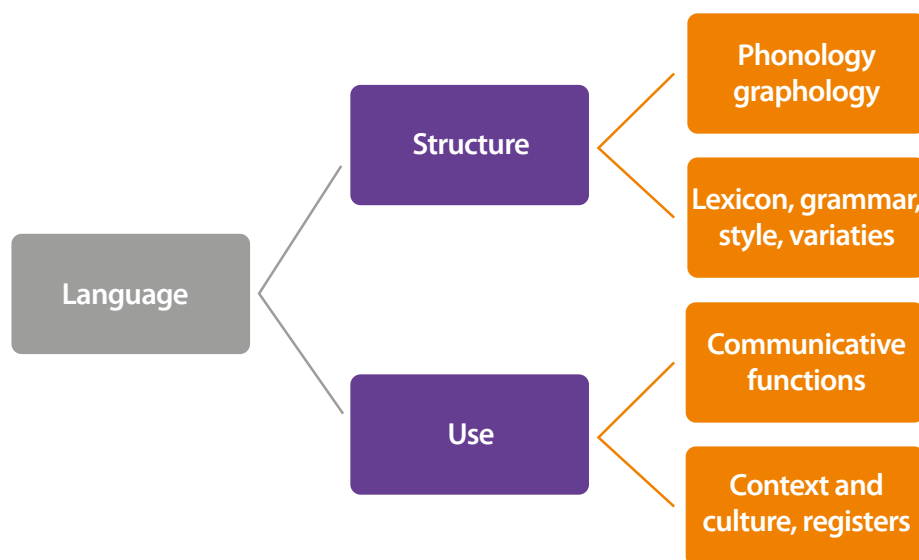


Figure 1:
Essence of Language

Creative games permit playing with grammar. Reading the book "Mindset. The New Psychology of Success" by Carol S. Dweck, my attention was attracted by what the author says about grammar in the introduction: "A little note about grammar. I know it and I love it, but I haven't always followed it in this book. I start sentences with *ands* and *buts*.

(language as activity). The substance of language may thus be visually depicted as follows:

Figure 1 urges to think that in a language words and grammatical structures (as well as emphasis and intonation) are mainly used to fulfil two basic needs of a human being:

- 1) to express certain notions (particular things, abstract phenomena and ideas, general concepts, e.g. place, time and notions that include logical regularities, e.g. causes and consequences);
- 2) to fulfil certain communicational tasks (functions): think and inform others about one's thoughts, communicate, create texts, form relationships etc., besides, in the context of certain social conventions and culture. The situation (or context) of communication will, on its part, define whether the individual will use neutral or more formal language, or will communicate by means of an informal language expression (or register).

TITLE OF THE ISSUE

The subject title of the present issue of TAGAD is *The Latvian Language and literature NOW. For Joy. For growth. For well-being*. The first part of the title shows that the issue will present current developments in the subjects of the Latvian language and literature in the context of the new school curriculum, while the three notions of joy, growth and well-being mark the motives of learning and its very process. We would like the school children to feel happier when learning Latvian language and literature. That one might observe the growth of their personalities and that the joyful process and the contentment about the goals achieved would enhance their well-being and inner harmony. The term 'well-being' is new for Latvians, yet the word should be learned to become aware of the special importance of this notion in one's own and other people's lives.

CONTENT OF THE ISSUE

Foreword including, the magazine has altogether 15 articles, presented in four parts.

The first part *Transversal Skills and Assessment* includes four articles. In the first one of those the author **Baiba Martinsons** explains why and how one should develop social and emotional competences in pupils so that children and young people were able to get along and cooperate with one another, to control their emotions, to maintain positive attitudes and motivate themselves to reach their own goals. The author **Vita Brakovska** raises the importance

of the notions *thinking* and *creativity*, pointing out that the ways to develop creative thinking should be well-considered and planned. Therefore teachers essentially need to know the methods of structured creative thinking in order to integrate them successfully in their daily methodological work. The issue of encouraging young people to get involved in the social and political processes of Latvia is raised by **Liene Valdmane** in the following section. The magazine's first part finishes with an article by **Solvita Lazdiņa**, dedicated to the complicated issues of assessment much discussed among teachers. The author compares the pros and cons of summative and formative assessment, revealing pros of formative assessment, yet also subverting the former perceptions of assessment aims and the roles of teachers and pupils, and encouraging focusing on the process, or learning itself.

The magazine's second part, *Language Learning Area*, includes two articles. The first, by **Vita Kalnbērziņa**, is dedicated to explaining the notion of 'a great idea', so that language teachers would better understand the inclusion of this notion in the newly developed education standards. The author looks at the great ideas and their importance in the education standards of other countries, first, and, secondly, explains the role of the great ideas in the new Latvian education curriculum. The author **Arvils Šalme** urges language teachers to think of the notion of style, at first decontextualising it outside language curriculum and then announcing a discussion on the style of the language, its limits and convergence of borders in the 21st century texts, consequently, encouraging to think it over how to pay respect to this process in language learning.

In terms of content the most voluminous one in the issue is its third part titled *The Subject of Latvian Language* consisting of five sections. The first article, written by **Diāna Laiveniece**, looks at the development of the methodology of the subject of Latvian language, starting with the first half of the 20th century until nowadays, i.e. the new curriculum. It is surprising to read the opinions expressed about 100 years ago, yet so similar, in terms of ideas, to the approach we are talking about in 2018. The mentioned approach putting the very pupil in the role of an active learner and doer is the subject of the article by **Ance Jaks** who, as her school experience shows,

is convinced that the pupil gains substantial knowledge through reading, inspecting, searching, observing while useful skills are acquired through trying, making mistakes, repetition and practical training. The author gives useful examples, 'recipes' of study classes that reveal the role of the teacher as a planner and the role of the pupil as a doer in Latvian languages classes. The third section is dedicated to the issues of the variety and understanding of texts in the 21st century; its author **Solvita Pošeiko** offers ideas how to use authentic texts in class, combining them with verbal and visual information (e.g. graffiti texts, memes popular in the internet, blogs, video ads etc.). The author has created a thematic follow-up for learning Latvian in classes 7–9, offering diverse tasks. Texts promote literacy, says Sandra Zariņa, underlining how important it is not only to develop purely technical reading skills and promote the understanding of what has been read, but also to create a positive reading attitude in primary school pupils. A pupil with a developed reading habit reads what seems attractive and useful to him, and that makes him more independent not only in teaching and learning process in general, but also in his judgements, especially in this time oversaturated with information. Third part is concluded by a section by **Santa Kazāka** and **Andris Gribusts** on learning Latvian outside Latvia, namely, using distance learning possibilities provided by the Latvian Language Agency. Cloud platform ClassFlow, lovingly named *flovīņš* by the very pupils, technically ensures teaching and learning process for children outside Latvia, and communication between pupils in the whole world and teachers in Latvia is carried out through Skype.

The issue is finalised by the fourth part *The Subject of Literature* that presents three articles. In the first **Māris Bušmanis** suggests that in planning literature classes, one should pay more attention to interdisciplinarity deepening the understanding of a literary work and helping pupils to become more inclined to read. The author provides an insight of his own experience in preparing literature classes and in the new curriculum (characterisation of approaches, standards and syllabi). The author underlines the importance of project work, too, yet the theme is more substantially covered by **Inese Lāčauniece**, the section by whom is dedicated to her experience and theoretical conclusions justifying the need of project work

at school. The author points out that project work in literature contributes to fulfilling the aim of literature: not only to analyse, but, mainly, experience literature and be a creator. The magazine's fourth part, and, consequently, the whole issue finishes with the article by **Lita Silova**, focusing on the play of cultural references and revealing the author's experience and future vision while working with pupils at upper secondary level. Explaining the notion of the play of cultural references announced in the article's title, the author offers two potential paths in the work with literary texts: experiencing the present through noticing the impressions of the signs coming from previous times, and being aware of the course of the history through modelling scenarios for the present and the future. These paths excellently relate also to the common objective and content of this issue: to notice the values of past experience in order to create a sensible present and model the possible options for the future.

To finish, I would like to express my reflections while working with all articles of this magazine. They all share both the authors' wish to express their own practical and emotional experiences in teaching the Latvian language and literature in schools and higher education institutions, and a conclusion arisen during those experiences: that it is useful to step out of one's box, one's frames and to look at current proceedings from another perspective. In the children book "Ucipuci. Domā ārpus kastēs" (Ucipuci. Think Outside the Box) by Zane Zusta, the little owl remembers, while being the box, that when the little boy Krišs was doing his homework, his Dad kept repeating: "Think outside the box... Think outside the box." (Zusta, 2017, p.17). She is trying to understand what it could really mean. Then, remembering the explanation of Krišs' mom, which is a monologue, the owl comes to a conclusion that being in the box means being with oneself, i.e. being encaged in a monologue. Consequently, thinking outside the box means stepping out of one's habitual monologues and searching new ways and perspectives.

Therefore my wish to all readers is as follows: may we succeed in thinking outside the box, good luck in searching for the best learning approaches and – may the magazine *Tagad* inspire and give the joy of reading!

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

Akadēmiskā terminu datubāze AkadTerm. Labjutība. <http://termini.lza.lv/term.php?term=labjut%C4%ABba&list=labjut%C4%ABba&lang=LV>, sk. 23.03.2018.

Dweck, C.S. (2017). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. London, Robinson.

Paegle, Dz. (1990). *Latviešu valodas eksperimentālā programma 5.–12. klasei*. Latvijas Republikas Tautas izglītības ministrija.

Zusta, Z. (2017). *Ucipuci. Domā ārpus kastes*. SIA Jelgavas tipogrāfija. Academic Terms Database AkadTerm. Labjutība. <http://termini.lza.lv/term.php?term=labjut%C4%ABba&list=labjut%C4%ABba&lang=LV>, sk. 23.03.2018.

Dweck, C.S. (2017). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. London, Robinson.

Paegle, Dz. (1990). *Latviešu valodas eksperimentālā programma 5.–12. klasei*. The Ministry of People's Education of the Republic of Latvia.

Zusta, Z. (2017). *Ucipuci. Domā ārpus kastes*. SIA Jelgavas tipogrāfija.



I. Caurviju prasmes un vērtēšana



FOTO: NO AUTORES PERSONĪGĀ ARHĪVA

SKOLĒNU SOCIĀLI EMOCIONĀLĀ MĀCĪŠANĀS LATVIEŠU VALODAS STUNDĀS

BAIBA MARTINSONE

Latvijas Universitātes asociētā profesore klīniskajā psiholoģijā, pētniece vairākos ar sociāli emocionālās mācīšanās tematiku saistītos projektos, zinātnisko rakstu autore Latvijas un ārzemju zinātniskajos izdevumos. Kopš 2017. gada – vecākā eksperte VISC projektā "Kompetenču pieeja mācību procesā", kurā galvenie pienākumi saistīti ar satura un atbalsta materiālu izstrādi skolotājiem un skolēniem, profesionālās pilnveides kursiem skolotājiem. Sociāli emocionālās mācīšanās (SEM) programmas autore.

Raksta mērķis ir iepazīstināt lasītāju ar sociāli emocionālās mācīšanās jēdzienu, kas Latvijas izglītības sistēmā ienācis tikai pēdējos piecos gados. Vēsturiski izglītības mērķis ir bijis nodrošināt skolēnu akadēmisko mācīšanos, un skolotāji tam ir veltījuši savas pūles. Tomēr ne visi bērni, kuri skolā sasniedz labus akadēmiskos rezultātus, gūst panākumus arī savā turpmākajā dzīvē. Savukārt arī tie skolēni, kuri piedzīvojuši mācību grūtības, vēlāk dzīvē gūst ievērojamus sasniegumus. Viens no sasniegumu priekšnoteikumiem ir viņu labi attīstītās sociālās un emocionālās kompetences, kas saistās ar spēju saprasties un sadarboties ar citiem, būt iejutīgam pret citiem, pārvaldīt savas emocijas, uzturēt pozitīvu attieksmi un motivēt sevi ceļā uz mērķi. Tas apliecina, ka akadēmiskās spējas un kompetences nebūt nav vienīgais turpmākās dzīves kvalitātes priekšnoteikums.

Rakstā ir atklāti skolēnu un arī pašu skolotāju ieguvumi, ja skolā tiek īstenota sociāli emocionālā mācīšanās. Skolotājiem būs iespēja gūt ieskatu pašiem savu sociāli emocionālo kompetenču jomā, lai viņu sadarbība ar skolēniem, problēmu risināšana un ikdienas mācību process būtu veiksmīgs. Tikpat nozīmīgi ir apzināti veikti skolas kā institūcijas centieni sekmēt skolēnu sociāli emocionālo kompetenču attīstīšanu, jo skolotājs ietekmē bērna dzīvi daudz vairāk nekā tikai caur sava priekšmeta mācīšanu.

Atslēgvārdi: sociāli emocionālā mācīšanās, pozitīvas attiecības, vērtēšana, latviešu valoda.

SOCIĀLI EMOCIONĀLĀS MĀCĪŠANĀS JĒDZIENS

Sociāli emocionālās mācīšanās (SEM) jēdziens (angļu val.: *Social emotional learning*) pasaulē ir pazīstams kopš 1994. gada, pateicoties aktīvai profesionāļu darbībai dažādos projektos ar mērķi veicināt skolēnu labklājību skolās, piesaisti skolai, atbildīgu lēmumu pieņemšanu, kā arī samazināt vardarbību, uzvedības un emocionālas problēmas skolās. Kopš tā laika ir izstrādātas dažādas sociāli emocionālās mācīšanās programmas un paņēmieni, kā arī pierādīta to efektivitāte. Savukārt Latvijas skolās sociāli emocionālās mācīšanās jēdziens ienāca salīdzinoši nesen, kad no 2012./13. mācību gada 41 Latvijas skolā tika īstenota Latvijā pirmā un līdz šim vienīgā šāda veida programma "Sociāli emocionālā audzināšana" (Martinsons & Niedre, 2013), iekļaujot tajā vairāk nekā 13 000 skolēnu un 668 klašu audzinātājus.

Sociāli emocionālo kompetenču pamatā ir tādas prasmes kā savu emociju apzināšanās, to izpratne un situācijām atbilstoša pārvaldīšana. Emociju regulācija iekļauj arī impulsu kontroli un stresa pārvarēšanu. Šīs prasmes palīdz skolēnam pievērsties mācībām, koncentrēties uz galveno, noturēt nedalītu uzmanību, klausīties, atcerēties un sadarboties. Sociāli emocionālās kompetences saistās ar skolēna spēju izvirzīt sasniedzamus, pozitīvus mērķus, saglabājot motivāciju tiekties uz tiem. Savukārt, lai spētu veidot un uzturēt pozitīvas, gandarījuma pilnas attiecības ar apkārtējiem, ir jāattīsta empātija un tolerance, kā arī spēja konstruktīvi, skaidri komunicēt, aktīvi klausīties, pretoties nevēlamam sociālam spiedienam un spēja meklēt un piedāvāt palīdzību, kad tas ir nepieciešams (Merrell & Guelder, 2010; CASEL, 2012). Jāpiekrīt apgalvojumam, ka mēs nevaram gaidīt, ka skolēns būs iejutīgs pret vienaudžiem, ja neprot atpazīt un nosaukt pats savas emocijas (Gullotta, Bloom, Gullotta, & Messina, 2009). Mūsdienās tiek atzīts – lai nodrošinātu akadēmiskos sasniegumus, skolēnu sociālās un emocionālās kompetences ir tikpat svarīgas kā lasītprasme (Elias, 2017). Pasaulē pēdējās desmitgadēs ir pievērsta īpaša nozīme tam, lai sociālās un emocionālās kompetences tiktu mācītas skolās,

jo ir pierādīts, ka tās var tikt apgūtas un attīstītas tāpat kā lasīšana, rakstīšana un rēķināšana (CASEL, 2012; Jones & Bouffard, 2012).

Sociāli emocionālā mācīšanās ir process, kurā bērni un pieaugušie apgūst un efektīvi lieto zināšanas, attieksmes un prasmes (tādas – kompetences), kas ir nepieciešamas emociju atpazīšanai un pārvaldīšanai, iejūtībai un rūpēm par citiem, pozitīvu attiecību veidošanai, mērķu izvirzīšanai un sasniegšanai, kā arī atbildīgu lēmumu pieņemšanai (Zins & Elias, 2006; CASEL).

Sociāli emocionālās mācīšanās procesā apgūtās kognitīvās, emocionālās un uzvedības kompetences var iedalīt šādās piecās grupās:

- 1) saprast sevi (*self-awareness*): precīzi un objektīvi atpazīt savas emocijas, domas un uzvedību un izprast to cēloņus; apzināties savas stiprās puses un attīstības iespējas;
- 2) pārvaldīt sevi (*self-management*): kontrolēt savas emocijas, domas un uzvedību dažādās situācijās. Kontrolēt savus impulsus, mērķa iegribas, efektīvi tikt galā ar stresu. Izvirzīt mērķus, motivēt sevi un virzīties uz izvirzītajiem mērķiem;
- 3) saprast citus (*social awareness*): būt iejūtīgam, saprast atšķirīgo, arī cilvēkus no citas sociālās vides un kultūras. Saprast uzvedības sociālās un ētikas normas, atpazīt apkārtējos resursus un iespējas atbalsta meklēšanai;
- 4) saprasties ar citiem jeb sociālās prasmes (*social management*): prast veidot un uzturēt pozitīvas attiecības ar draugiem, ģimeni un citiem cilvēkiem no dažādām vidēm. Spēt skaidri izteikt savas vajadzības, aktīvi klausīties, sadarboties ar citiem un pretoties sociālam spiedienam, konstruktīvi risināt konfliktus, meklēt, pieņemt un piedāvāt palīdzību;
- 5) pieņemt atbildīgus lēmumus (*responsible decision-making*): izprast savu izvēļu sekas attiecībā pret sevi un citiem, izmantot empātiju, apsvērt ētikas normas un drošības jautājumus lēmumu pieņemšanā.

SOCIĀLI EMOCIONĀLĀS MĀCĪŠANĀS IEGUVUMI SKOLĒNIEM, SKOLOTĀJIEM UN SKOLAI KOPUMĀ

Pētījumi par SEM efektivitāti ir pierādījuši, ka sociāli emocionālā mācīšanās rada noturīgas izmaiņas dažādos nozīmīgos personības, sociālās, emocionālās un akadēmiskās attīstības aspektos.

Sistemātisku pētījumu rezultāti apliecina, ka pēc sociāli emocionālās mācīšanās īstenošanas skolā nozīmīgi pieaug skolēnu akadēmiskie sasniegumi un skolas apmeklējums, skolēnu sociālās un emocionālās prasmes, pozitīvas uzvedības īpatsvars, kā arī piesaiste skolai un pozitīva attieksme pret sevi un citiem (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017). Pētījumu rezultāti ir apstiprinājuši to, ka SEM iespaidā nozīmīgi samazinās skolēnu uzvedības problēmas, emocionālais distress un mazinās atkarību izraisošu vielu lietošana (Berkowitz & Bier, 2005; Espelage et al., 2015). Tieši šie aspekti ir nozīmīgi veiksmīgam mācību procesam, jo skolotājiem ir jāiegulda mazāk pūļu skolēnu motivēšanā, sadarbības veicināšanā un disciplīnas jautājumu risināšanā, līdz ar to ir iespējams kvalitatīvāk pievērsties sava tiešā darba veikšanai. Rezultātā pieaug arī skolotāju pašefektivitātes izjūta, kas ir nozīmīgs aizsargājošs faktors pret profesionālo izdegšanu (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Visas skolas SEM pieeja palīdz veidoties labvēlīgākam kopējam skolas un klases klimatam, pozitīvākai attieksmei pret skolu un piederības izjūtai pret izglītības iestādi (Durlak et al., 2011; Lester & Cross, 2015).

PIEEJAS SOCIĀLI EMOCIONĀLO KOMPETENČU ATTĪSTĪŠANAI SKOLĀS

Sociāli emocionālo mācīšanos skolās var īstenot dažādos veidos, kuru efektivitāte ir pierādīta vairākos pētījumos (piemēram, Baroody et al., 2014; Dusenbury, Calin, Domitrovich & Weissberg, 2015):

1. Klasēs tiek vadītas atsevišķas SEM stundas, kuras ir tieši veltītas pakāpeniskai sociāli emocionālo prasmju apgūšanai. Mācību process ir aktīvs un ietver grupu darbu, diskusijas, lomu spēles,

pakāpeniski līdz ar skolēnu vecumu pieaug stundu satura sarežģītības pakāpe. Ārpus šīm stundām tiek nodrošināta iespēja apgūtās prasmes izmantot ārpus klases konteksta visas dienas laikā.

2. Apzināti un mērķtiecīgi tiek uzturēta vispārējā mācīšanas prakse, iekļaujot SEM ikviena mācību priekšmeta stundās, kā arī dodot iespēju praktizēt apgūtās SEM kompetences daudzveidīgajā skolas vidē (starpbrīžos, ēdamzālē, sporta laukumā, skolēnu autobusā u. c.). Mērķis ir aktualizēt SEM aspektus gan mācību priekšmetu stundās, piemēram, valodās, mākslā, vēsturē (runāt par emocijām, katras puses perspektīvu, aizspriedumiem, dažādu viedokļu respektēšanu), gan arī ikdienas situācijās ārpus mācību stundu konteksta (izrādīt savstarpēju cieņu un pieklājību, paust atzinību par pozitīvu uzvedību, pieņemt viedokļu vai citas atšķirības u. c.). Lai sekmētu atbalstošas vides veidošanos, īpaša uzmanība tiek pievērsta pozitīvu savstarpējo attiecību un labvēlīga klases klimata veidošanai. Veicinot skolēnu pozitīvu uzvedību, tiek formulēti un konsekventi uzturēti skaidri uzvedības noteikumi, kā arī skolotājiem ir augsti sasniegumu standarti. Tās nav tikai ļoti augstas prasības, bet gan atbilstoši katra skolēna spējām tiek gaidīti vislabākie sasniegumi, maksimāli realizējot katra skolēna izaugsmes potenciālu. SEM veicinoša pedagoģiskā prakse ietver arī atbilstošu norādījumu sniegšanu un uzdevumus, kas mudina skolēnus izteikt un argumentēt savu viedokli, respektēt atšķirīgus viedokļus, savstarpēji sadarboties, apzināties un attīstīt savas intereses. Ļoti būtiska ir pozitīvas un konkrētas atgriezeniskās saites veidošana.
3. Skolas vadība uzskata, ka sociāli emocionālā un akadēmiskā mācīšanās ir vienlīdz svarīgas. Tās rada pamatu visas skolas sociāli emocionālajā mācīšanās un ietver atbalsta komandas veidošanu; skolas vīzijas, misijas un stratēģisko plānu papildināšanu; sociāli emocionālās mācīšanās integrēšanu daudzveidīgos skolas vides kontekstos; personāla tālākizglītību; progresu izvērtēšanu; vecāku un sabiedrības iesaistīšanu.

SKOLOTĀJA PROFESIONĀLĀ UN PERSONĪBAS LOMA SKOLĒNU SOCIĀLI EMOCIONĀLĀS MĀCĪŠANĀS PROCESĀ

Ir vairāki nozīmīgi faktori, kas palīdz SEM skolā uzsākt un konsekventi uzturēt. Plašākā nozīmē ļoti būtisks ir skolas direktora atbalsts un skolotāju – viedokļu līderu klātbūtne (Merrel & Guelder, 2010). Būtisks priekšnoteikums ir skolotāju un skolas administratīvā personāla pārliecība par SEM nepieciešamību un par sociāli emocionālās un akadēmiskās mācīšanās vienlīdz lielo nozīmi. Tā ir arī personāla gatavība pašiem papildus mācīties un pārliecība par savām spējām sociāli emocionālās kompetences pietiekami labi mācīt savā klasē.

Skolotāju pārliecība, motivācija un viņu iesaistīšanās būtiski ietekmē skolēna sociāli emocionālo mācīšanos. Skolotāji palīdz skolēniem apgūt sociāli emocionālās kompetences, ne tikai tās mācot stundās un īstajā brīdī atsaucoties uz kādu pārrunātu tēmu, bet arī paši rādot paraugu, demonstrējot savas sociālās un sadarbības prasmes, kā arī spējas regulēt savas emocijas (Merrel & Guelder, 2010). Pētījumi rāda, ka skolotāji, kuriem pašiem ir grūtības modelēt sociālās un emocionālās prasmes, būs mazāk efektīvi SEM realizētāji (Reyes et al., 2012). Aizvien vairāk pētījumos gūtie rezultāti liecina, ka nozīmīgs faktors ir sociāli emocionālās mācīšanās vides paplašināšana ārpus pierastā klases konteksta. Skolēnu sociāli emocionālās kompetences ir jātrenē atbilstošās situācijās, piemēram, starpbrīžos, ēdamzālē, skolas pagalmā, un tas prasa vērīgumu un motivāciju no skolotāja puses, lai šādas situācijas izmantotu (Jones & Bouffard, 2012; CASEL, 2012).

Ļoti nozīmīga ir skolotāju spēja reflektēt pašiem par savu pieredzi (Odabasi Cimer & Palic, 2012), izprotot, kā skolēnu reakcija ietekmē paša skolotāja emocionālo stāvokli un uzvedību un kā skolotājs ietekmē savu skolēnu emocijas un uzvedību (Richardson & Shupe, 2003). Latvijā veiktajā pētījumā, kurā piedalījās 630 skolotāju, kuri reflektēja par savām stiprajām un vājajām pusēm Latvijas SEM programmas ieviešanas procesā (vadot detalizēti izstrādātas četrdesmit minūšu garas audzināšanas stundas savās audzināmajās klasēs), tika secināts, ka skolotāja sevis apzināšanās spēja ir būtisks aspekts efektīvā SEM procesā (Martinsone & Dambergā,

2016). Skolotāju refleksijās salīdzinoši maz tika minēta pozitīvu attiecību nozīme (23%) un skolotāja paša sociāli emocionālās kompetences (15%). Lielākā daļa skolotāju (54%) saistīja pašrefleksiju ar skolēnu sniegumu vai savām profesionālajām kompetencēm. Tādēļ gan sociāli emocionālās, gan arī akadēmiskās mācīšanās procesā ir būtiski skolēnu sniegumu nepieņemt par vienīgo skolotāja efektivitātes mēru. Pievēršanās tikai skolēnu snieguma uzlabošanai rada pedagogam stresu (Roloff & Brown, 2011) un var veicināt profesionālo izdegšanu (Friedman, 1995). Tomēr jau citā Latvijā veiktā pētījumā (Martinsone & Vilciņa, 2017), kurā viedokli puda tās skolotājas, kuras bija vairākus gadus aktīvi realizējušas sociāli emocionālās mācīšanās principus ikdienā un vadījušas īpašās SEM audzināšanas stundas savās klasēs, rezultāti pozitīvi atšķīrās no iepriekšējā pētījuma secinājumiem. Skolotājas apzinājās savu ieguldījumu skolēnu sociāli emocionālo kompetenču veidošanā, ikdienā veicinot pozitīvu mijiedarbi, pārliecībā par ikviena skolēna izaugsmi praktizējot pozitīvu uzvedību veicinošus klasvadības paņēmienus, savā uzvedībā modelējot sociāli emocionālās kompetences. Izskanēja viedokļi, ka skolotājam pašam jābūt atvērtam šīm pārmaiņām un savai izaugsmei, jāapzina savas domas, izjūtas un uzvedība, arī tas, kā skolotājs un skolēni savstarpēji ietekmē cits citu. Šī kompetence ļauj skolotājam būt mazāk reaktīvam, kā arī dziļāk izprast savu pieredzi. Skolotāju sociāli emocionālo kompetenču attīstīšanu kā sekmīgas skolēnu sociāli emocionālās mācīšanās nosacījumu skolā atzīst arī citi autori (Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010).

VISPĀRĒJIE PRINCIPI SOCIĀLI EMOCIONĀLĀS MĀCĪŠANĀS NODROŠINĀŠANAI MĀCĪBU STUNDĀS

Stundas struktūra

Vispirms aplūkosim svarīgu vispārīgu SEM aspektu – stundas struktūru, kādā ir veidoti īpašo SEM klašu stundu plāni un kuru ir ieteicams izmantot jebkura mācību priekšmeta stundu plānošanā.

Latvijas skolotājiem ir zināms trīs soļu (Bloom et al., 1964) stundas struktūras modelis, saskaņā ar kuru ierosināšanas fāzē skolēni iepazīstas ar stundas

mērķi un īsu tēmas saturu, apjēgšanas fāze ietver jaunu zināšanu/prasmju apguvi un vingrināšanos, savukārt refleksijas fāzē notiek atgriezeniskās saites izveide, pašnovērtēšana un atkārtošana (nostiprināšana). Tas sasauca ar oriģinālo pieeju sociāli emocionālo prasmju apgūvē – izstāsti, parādi, izmanto, sniedz atgriezenisko saiti un atkārto (CASEL).

Stundas struktūras pamatelementi:

Pirmkārt, katra stunda sākas ar skolēniem nozīmīga stundas mērķa formulēšanu, un skolotāja paskaidro, kādēļ skolēniem šīs zināšanas vai prasmes ir nepieciešams apgūt. To var saukt arī par sasniedzamo rezultātu, ko skolotāja dara zināmu skolēniem, tādējādi veicinot skolēnu apzinātu iesaistīšanos mācību procesā. Piemēram, 1. klases skolotāja varētu teikt: "Šodien mēs mācīsimies klausīties un uzdot jautājumus, kad citi stāstīs par savu ģimeni. Ja mēs to apgūsim, tad varēsim pamānīt, kā otrs jūtas, un tas mums palīdzēs labāk saprasties ar citiem."

Otrkārt, ierosināšana, kas aktualizē saikni ar jau zināmo un mudina skolēnus domāt/paust savus viedokļus par tēmu. Piemēram, 5. klases skolotāja jautā: "Vai jūs varētu minēt piemērus, kad kādā literārā darbā, seriālā vai animācijas filmā notiek patiesībā neiespējamās lietas?"

Treškārt, apjēgšana, kas ietver tēmas izklāstu, demonstrējumus un praktizēšanos. Gan šajā, gan arī noslēdzošajā mācību stundas daļā ir īpaši svarīgi sniegt pozitīvu un konkrētu atgriezenisko saiti par skolēnu darbību un atbildēm. Šāda atgriezeniskā saite var sastāvēt no divām vai trīs daļām. Ja skolotāja vēlas izteikt pozitīvu apstiprinājumu par skolēna veikumu, tad atgriezenisko saiti veido no divām daļām. "Pareizi (pozitīva), tu esi pasvītrojusi visus lietvārdus (konkrēta)." Ja skolotāja vēlas norādīt uz attīstības jomu, tad atgriezenisko saiti veido no trīs daļām. "Paldies (pozitīva), tu esi veicis visu uzdevumu (konkrēta), un turpmāk strādāsim pie palīgtekuma atdalīšanas ar komatu (iezīmē attīstības jomu)." Aicinu pievērst uzmanību tam, ka pēdējā teikuma daļa ir savienota ar saikli *un* (nevis nodalīta ar *bet*). Tas palīdz apstiprināt un integrēt skolēna pieredzi (gan veiksmīgu, gan mazāk veiksmīgu) un iezīmēt individuālo mērķi, kas jāsasniedz sadarbībā ar skolotāju.

Ceturtkārt, refleksija. Skolotāja ievada refleksiju ar apkopojumu, proti, "Šodien mēs mācījāmies..." Šis apkopojošais teikums nodrošina modeli, pēc kura jaunāko klašu skolēni mācās reflektēt par to, ko ir apguvuši. Tad skolotāja jautā skolēniem, ko viņi stundā ir apguvuši un kāpēc viņiem tas bija nepieciešams. Mazākie bērni, visticamāk, atkārtos skolotājas tikko teikto apkopojumu, un tas viņiem palīdzēs attīstīt pašrefleksijas prasmes. Lai attīstītu skolēnu pašregulācijas prasmes, visbiežāk skolotāja lūdz izteikties dažus skolēnus, lai gan jautājums par to, kas apgūts stundā, tiek uzdots visai klasei. Skolotāja sniedz pozitīvu un konkrētu atgriezenisko saiti par skolēnu paustajām atziņām, piemēram, 4. klasē: "Jā (pozitīvs apstiprinājums), tu apguvi, kā izveidot stāstījuma plānu (konkrēti nosaukts ieguvums). Tas tev palīdzēs veidot aprakstu par savām mājām."

Uzmanības pievēršana pozitīvu attiecību veidošanai

Apzinātas pedagoga rūpes par to, lai tiktu veidotas pozitīvas skolotāja un skolēnu attiecības, kā arī skolēnu savstarpējās attiecības, ir svarīgs vispārīgs princips, lai veidotos vide, kas veicina mācīšanos. Sokratam piederot teiciens, ka neviens neko nevar iemācīties no cilvēka, kurš nepatīk. Arī pētījumi ir apliecinājuši, ka pozitīvas attiecības ir būtisks mainīgais lielums, kas rada pamatu sekmīgam mācību procesam, sadarbībai ar klasesbiedriem un arī disciplīnai (CASEL, 2012, 2015). Disciplīna savā būtībā ir sadarbošanās, un skolēnam ir vieglāk paklausīt skolotāja norādījumiem, ja izvirzītās prasības ir skaidras, konsekventas un skolēnam ar skolotāju ir izveidotas labas attiecības. Plaša 99 pētījumu metaanalīze apstiprināja ciešo sakarību starp skolēna un skolotāja pozitīvajām attiecībām un augstākiem skolēnu iesaistīšanās un akadēmisko sasniegumu rādītājiem no pirmskolas līdz 12. klasei (Roorda et al., 2011). Pozitīvas skolotāja attiecības ar skolēniem paaugstina arī pedagoga paša motivāciju un pašefektivitātes izjūtu (Spilt et al., 2011).

Mācīšanās un attieksmju emocionālo aspektu novērtēšana

Būtiska loma skolēnu pozitīvā izaugsmē ir skolotāja entuziasmam, ar kādu skolotājs veido attieksmi pret mācību priekšmetu, aktīvi iesaistās sadarbībā ar skolēniem, darbojas saskaņā ar savu pārliecību. Pētījumos ir apstiprināts, ka lielāks skolotāja entu-

ziasms ir saistīts ar augstāku skolēnu iesaistīšanās pakāpi mācību procesā un jūtamo sociālo atbalstu (Brackett et al., 2012; Kunter et al., 2008), kā arī ar mazāku skolēnu garlaikošanos stundās (Cui et al., 2017). Skolotāja entuziasms un pārliecība par skolēnu sociāli emocionālās mācīšanās iespēju ikviena priekšmeta stundā ir nozīmīgs aspekts sekmgai SEM.

Atsevišķs nespecifisks sekmīgas SEM raksturotājs ir mācību procesa un apgūstamā satura emocionālais aspekts. Tā ir gan pedagoga saruna ar skolēniem par savām emocijām, par skolēnu izjūtām, iepazīstoties ar uzdevumu (iespējams, ar bailēm, nepārliecīgātibu, interesi, gandarījumu par sasniegto u. c.), par uzdevuma tekstā pausto saturu, gan arī situāciju apspriešana no iesaistīto personu dažādiem skata punktiem (piemēram, literāro tēlu runas, emociju un uzvedības analīze).

LATVIEŠU VALODAS STUNDA KĀ SKOLĒNU SOCIĀLI EMOCIONĀLĀS MĀCĪŠANĀS KONTEKSTS

Saskaņā ar kompetenču pieeju izglītībā jaunais izglītības standarts un mācību priekšmetu programmas paredz vietu sociāli emocionālās mācīšanās procesam visās mācību jomās. Pedagogu ērtībai sasniedzamajiem rezultātiem vai apgūstamajiem tematiem pievienotais kods norāda uz to, kuras caurviju kompetences ir iespējams attīstīt. Latviešu valodas stundas var kalpot par vienu no nozīmīgākajām iespējām apzinātai skolēnu sociāli emocionālo kompetenču attīstīšanai.

Piemēram, 7. klases latviešu valodas programmā viens no apakštematiem ir "Sadzīvošana ar sevi". Lai definētu to kā skolēniem nozīmīgu tēmu arī SEM kontekstā, varētu uzsvērt, ka ikvienam cilvēkam būtisks ir kontakts ar sevi, neraugoties uz mūsdienās pastāvošo apkārtējo informatīvo kņadu. Tie, kuri to spēj, izpratīs savas jūtas, uzskatus un vajadzības, līdz ar to izvirzīs konkrētākus mērķus un pieņems labus lēmumus. Ierosmes labad varētu aktualizēt šo tematu, runājot par emocijām, kādas izraisa vienatne. Kā vienatne atšķiras no vientulības? Kāpēc ir/nav grūti, piemēram, uzgaidīt rindā, neskatoties telefonā vai austiņās neklausoties mūziku? Šie jautājumi aktualizēs SEM prasmes saprast sevi. Grupas darbā, apjēgšanas fāzē apkopojot un analizējot informāciju, skolēni

apgūst prasmes klausīties, akceptēt otra viedokli, saprast, ka, novērtējot vienu un to pašu situāciju, dažādu cilvēku domas, emocijas un uzvedība var atšķirties. Tas attīsta SEM prasmes saprast citus un sadarboties ar citiem, kā arī pārvaldīt sevi (jo viedokļu apkopošanas gaitā nav jāatrod *pareizais* viedoklis, līdz ar to otra cilvēka viedokļa kritizēšana nav pieļaujama).

Paralēli zināšanu nostiprināšanai un jaunu latviešu valodas zināšanu apguvei skolēni nostiprina savas prasmes reflektēt. Pirmkārt, to dara, stāstot skolotājam par grupā izmantotajiem valodas līdzekļiem. Tas skolotājam dod iespēju sniegt pozitīvu un konkrētu atgriezenisko saiti par skolēnu atbildēm. Otrkārt, skolotāja stundas noslēgumā apkopo, kas šodien tika mācīts, un jautā, ko skolēni ir apguvuši un kāpēc viņiem tas ir nepieciešams. Skolēna sadarbšanās un novērtējums par stundā mācīto padara mācīšanās procesu apzinātu un jēgpilnu.

NOBEIGUMS

Šī pieeja, kas veicina sociāli emocionālo mācīšanos, palīdz nostiprināt pozitīvas skolotāja un skolēnu attiecības, veido skolēnos pozitīvu attieksmi pret apgūstamo mācību saturu, kas savukārt motivē skolēnus darboties un sekmē arī satura apguvi.

SOCIAL EMOTIONAL LEARNING IN LATVIAN LANGUAGE CLASSES AT SCHOOL

SUMMARY

The article's aim is to acquaint the reader with the notion of social emotional learning present in the Latvian education system only for the last five years. Historically the aim of education has been to ensure academic learning in schools, and teachers have invested lots of effort into that. However, not all children who have reached good academic results, gain considerable success in later life. One of the reasons for their achievement is their well-developed social and emotional competences related to the ability to communicate and cooperate with others, be sensitive, control one's emotions, maintain positive attitudes and motivate oneself on the way to one's goals. It proves that academic skills and competences are far from being the only precondition of further life quality.

The article reveals gains for pupils and teachers, in case the school favours social emotional learning. The teachers will have a chance to learn the importance of their own social emotional competences so that the work with pupils, problem solving and daily teaching and learning process would be successful. The efforts of the school as an institution to further the development of social emotional competences in pupils are likewise important, because the teacher influences a child's life much more than only through teaching his subject.

Keywords: social emotional learning, positive relationship, assessment, Latvian language.

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

- Baroody, A. E., Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A. & Curby, T. W. (2014). The link between responsive classroom training and student-teacher relationship quality in the fifth grade: a study of fidelity of implementation. *School Psychology Review*, 43, 1, 69–85.
- Berkowitz, M. & Bier, M. (2005). *What works in character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Bloom, B., Mesia, B. & Krathwohl, D. (1964). *Taxonomy of educational objectives* (Vols 1 and 2). New York: David McKay.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- CASEL. (2012). 2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programmes: Preschool and elementary school edition. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- CASEL. (2015). CASEL Guide: Effective social and emotional learning programmes: Middle and High school edition. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- CASEL. Collaborative for academic social and emotional learning. <https://casel.org/>
- Cui, G., Yao, M. & Zhang, X. (2017). The dampening effects of perceived teacher enthusiasm on class-related boredom: the mediating role of perceived autonomy support and task value. *Frontiers in Psychology*, 8, doi: [10.3389/fpsyg.2017.00400](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00400)
- Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C. & Weissberg, R. P. (2015). What does evidence-based instruction in social and emotional learning actually look like in practice? *CASEL*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Elbertson, N., Brackett, M. & Weissberg, R. (2010). *School-based and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives*. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (1017–1032). London: Springer.
- Elias, M. J. (2017). *The importance of social-emotional learning and character development for student achievement and life success*. The+importance+of+social+emotional+learning+and+character+development+for+student+achievement+and+life+success.&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gws_rd=cr&dc=0&ei=m_REWjWDsTEwQLlyK64Dg#
- Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M. J. & Polanin, J. R. (2015). Clinical trial of Second Step middle school program: impact on bullying, Cyberbullying, homophobic teasing, and sexual harassment perpetration. *School Psychology Review*, 44 (4), 464–479.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*. 88, 281–289.
- Gullotta, T. P., Bloom, M., Gullotta, C. F. & Messina, J. C. (2009). A blueprint for promoting academic, social, and emotional learning: The Salmon Program. In T. P. Gullotta, M. Bloom, C. F. Gullotta & J. C. Messina (Eds.), *A blueprint for promoting academic and social competence in after-school programs* (pp. 119–222). New York, NY: Springer-Verlag US.
- Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 26(4), 3–22.

- Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning Instruction*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Lester, L. & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychological Well-Being*, 5(1). <https://dx.doi.org/10.1186%2Fs13612-015-0037-8>
- Martinsone, B. & Niedre, R. (2013). *Sociāli emocionālā audzināšana. Rokasgrāmata*. Latvijas Universitāte. [Social emotional learning. Handbook. The University of Latvia]. ISBN 978-9984-45-744-4
- Martinsone, B. & Damberga, I. (2016). Qualitative Analysis of Teachers' Written Self-Reflections after Implementation of Social Emotional Learning Program in Latvia. *International Journal of School and Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1080/21683603.2016.1225236>
- Martinsone, B. & Vilciņa, S. (2017). Teachers' Perceptions of Relationship Enhancement upon Implementation of the Social Emotional Learning Program in Latvia: Focus Group Study. *Journal of Relationships research*, 8. Special Edition of Social Emotional learning in Conjunction with the International School Psychology Association, Cambridge University press. <https://doi.org/10.1017/jrr.2017.14>
- Merrell, K. W. & Guelder, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: Guilford Press.
- Odabasi Cimer, S. & Palic, G. (2012). Teachers' perceptions and practices of reflection. *International Journal of Educational Research and Technology*. 3 (1), 52–60.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for The RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41, 82–99.
- Richardson, B. G. & Shupe, M. J. (2003). The importance of teacher self-awareness in working with students with emotional and behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children*, 36 (2), 8–13.
- Roloff, M. E. & Brown, L. A. (2011). Extra-Role Time, Burnout and Commitment: The Power of Promises Kept. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 450–474.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81, 493–529.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477.
- Taylor, D. T., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88 (4), 1156–1171.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). *Social and Emotional Learning*. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III* (1–13). Bethesda, MD: NASP



FOTO: NO AUTORES PERSONĪGĀ ARHĪVA

DOMĀŠANA UN RADOŠUMS

VITA BRAKOVSKA

Biedrības "Zināšanu un inovācijas sabiedrība" (ZINIS) vadītāja, kuras kompetences pamatā ir vairāk nekā 15 gadu pieredze valsts un NVO sektorā, kā arī 10 gadu pieredze ikdienas darbā ar jaundibinātiem un attīstībā esošiem uzņēmumiem. Kopš 2009. gada Latvijā un ārvalstīs vadījusi vairāk nekā 1000 dinamiskas radošās nedarbnīcas, kas vērstas uz individu un uzņēmumu iekšējo radošo procesu stiprināšanu un izmantošanu stratēģisko mērķu sasniegšanai.

Radošā domāšana ir neatņemama mūsu ikdienas aktivitāšu sastāvdaļa. Lai arī šis jēdziens plašāk izskanējis ārpus kultūras un radošajām industrijām tikai pēdējā desmitgadē, tomēr apzināties, ka radošums ir mūsu ikdienas darbībai piemītoša īpašība, bez kuras ir daudz grūtāk risināt izaicinājumus – gan pieaugušajiem, gan arī bērniem.

Šajā rakstā aplūkota **radošā domāšana kā strukturēta pieeja jaunu risinājumu formulēšanai**, tās praktisks pielietojums izglītības procesā ar mērķi rosināt vispārizglītojošo skolu pedagogus integrēt strukturētas radošās domāšanas metodes ikdienas metodiskajā darbā, dažādojot mācīšanās formas un vienlaikus sekmējot izglītojamo prasmes atbilstoši mūsdienu laikmeta prasībām. Raksts balstīts uz autores vairāk nekā septiņu gadu (vairāk nekā 1000 vadītu radošās domāšanas veicināšanas pasākumu) pieredzi Latvijā dažādās auditorijās, ieskaitot vispārizglītojošo skolu pedagogus un audzēkņus.

Atslēgvārdi: radošā domāšana, jaunu risinājumu veidošana, jaunrade un radošums izglītībā.

RADOŠUMA JĒDZIENA ATDZIMŠANA

Jēdziena *radošums* atdzimšana pirms vairāk nekā divdesmit gadiem notika, lielā mērā pateicoties divu valstu – Austrālijas un Lielbritānijas – valdībām. Austrālijas valdības 1994. gadā veiktā pētījuma “Radošā nācija” (*Creative Nation*) laikā tā autori nonāca pie secinājuma, ka vairāk nekā 330 000 valsts iedzīvotāju ir nodarbināti ar kultūru saistītās jomās un kopējais apgrozījums ir virs 13 miljardiem Austrālijas dolāru, citiem vārdiem, nodokļu ieņēmumi no vietējo iedzīvotāju darinātajiem un pie lielajiem tūrisma objektiem pārdotajiem suvenīriem ir vērtējams ieguldījums valsts tautsaimniecībā. Tas nozīmē, ka radošumam ir plašāka ietekme par mākslas un kultūras pasauli un tas nav asociējams tikai ar nekomerciālām aktivitātēm. Kultūra ir tā, kas veicina sociālo un ekonomisko labklājību.

Savukārt Lielbritānijas valdība, balstoties uz Austrālijas valdības pētījuma rezultātiem, 1998. gadā formulēja jēdzienu *radošās industrijas* un izvirzīja trīspadsmit jomas, kas ietilpst šajā jaunajā tautsaimniecības nozarē, – reklāma, arhitektūra, antikvariāti, amatniecība, dizains, mode, filmu uzņemšana, datorspēles, mūzika, teātris, izdevniecības, programmēšana, televīzija un radio. Pēc britu ieskatiem, šīs jomas balstītas uz individuālo radošumu, prasmēm un talantu un atstāj tiešu ietekmi uz labklājību, radot komercializējamu intelektuālo īpašumu. Britu izveidotā radošo industriju definīcija, uz kuru balstījās arī Latvijas Kultūras ministrija, ir: “**Radošās industrijas** ir tautsaimniecības nozares, kas balstās uz **individuālo vai kolektīvo radošumu**, prasmēm un talantu un spēj celt labklājību un radīt darbavietas, radot un/vai izmantojot intelektuālo īpašumu” (BICEPS, 2007).

Vēlākā periodā, pateicoties Britu padomes pārstāvniecības aktīvai darbībai Latvijā, jēdzienu *radošums* tā plašākā izpratnē sāka lietot arī pie mums, sākotnēji liekot lielāku uzsvaru uz uzņēmējdarbību, kam drīz sekoja virkne iniciatīvu arī izglītības jomā. Panākumu stāsti par radošuma praktisko pielietojumu indivīda vai uzņēmuma konkurētspējas stiprināšanā padarīja sabiedrību atvērtāku šim jēdzienam, neasociējot to vairs tikai ar mākslas un kultūras pasauli, kā tas bija pagājušā gadsimta vidū. Gadsimtu mijā, pateicoties Lielbritānijai, Eiropā un plašākā pasaulē izskanēja jēdziens *radošā*

ekonomika, un šobrīd redzam, ka *radošam jābūt it visam!* – radoša nācija, radoša kopiena, radoša uzņēmējdarbība, radošas pilsētas u. tml. Tas, iespējams, ir nedaudz apnicīgi, tomēr kalpo kā atgādinājums – katrā indivīdā un kopienā ir unikāli resursi, kuru praktisks pielietojums var kalpot par dzinējspēku attīstībai, gluži kā jēdziena *inovācija* intensīvā lietošana publiskajā telpā pirms desmit gadiem Latvijas ekonomikā.

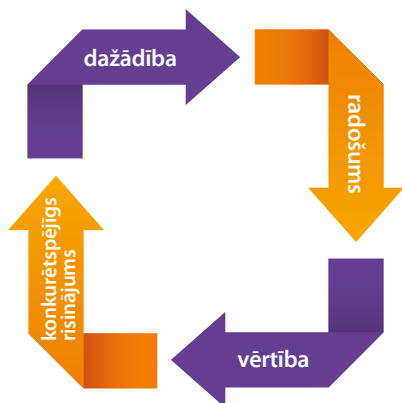
PRIEKŠNOTEIKUMI RADOŠĀS DOMĀŠANAS METOŽU PILNVĒRTĪGAI INTEGRĀCIJAI IZGLĪTĪBAS PROCESĀ

Līdzdalība ideju radīšanā vienmēr ir bijis aizraujošs, dinamisks process. Īpaši to var teikt par bērniem – viņi ir atvērti jaunai pieredzei, un, kamēr vien radošā domāšana tiek izmantota **kā spēles elements**, nevis kā obligātā izglītības programmas sastāvdaļa mācību procesā, pret to gandrīz vienmēr ir bijusi pozitīva attieksme.

Otrs būtisks moments motivētai bērnu iesaistei ir **risinājumu veidošanas brīvība**. Nereti radošās domāšanas metožu algoritms ir strukturēts, tomēr risinājumu meklēšanas posmā ir jānodrošina personiskās izvēles brīvība, jo radīšanas prieka sastāvdaļa ir nepiespiesta atmosfēra, tātad – iespēja veikt savu izvēli un baudīt tās rezultātu. Arī tad, ja tiek piedāvāta vesela gūzma nepraktisku ideju vai arī ja netiks izvēlēts labākais risinājums, indivīds novērtēs viņam doto brīvību. Pretējā gadījumā pat tad, ja atrastos labākā ideja, radīšanas prieku var slāpēt variāciju neesamība – vai *pareizo un pieklājīgo* ideju pārsātinājums. Tieši tādēļ brīva izvēle ir būtisks priekšnosacījums, lai ikviens iesaistītais justos līdzdalīgs labākā risinājuma apzināšanā. Ja nepieciešams, var piedāvāt ierobežotās izvēles iespējas, t. i., audzēkņiem ir izvēle starp vairākiem variantiem, taču joprojām tā ir izvēle.

Trešais princips – **darbs komandās** kā indivīda iesaistes formāts radošās domāšanas procesā. Tātad – nevis individuāla, bet gan kolektīva rīcība risinājumu meklēšanā. Tas ir saistīts ar vienkāršu, praksē pašas autores pārbaudītu pieņēmumu: **radošuma pamatā ir dažādība**. Dažādība var izpausties kā dažāda vecuma, dzimuma, ģeogrāfiskās atrašanās vietas, uzskatu, kultūras vai tradīciju vai arī citu aspektu pārstāvji komandā.

Tātad – dažādība ir priekšnosacījums radošas vides veidošanā, savukārt **radoša vide ir pamats vērtības veidošanai**. Un vērtība ir galvenais priekšnosacījums konkurētspējīga risinājuma veidošanā. Uzskatāmi tas attēlots 1. attēlā.



1. attēls.

Dažādības loma konkurētspējīgu risinājumu veidošanā

Ceturtais princips – **ideju skaļums**. Radošais process tikai retos gadījumos ir kluss process. Turklāt skaļumam ir nozīme nevis no fizikālā viedokļa, bet gan no pateikto ideju daudzveidības viedokļa. Kā zināms, agrīnā posmā pragmatiskā pieeja netiek izmantota – dalībnieki dalās ar visdažādākajām idejām, līdz dažas *iedzīnkstas* un tiek attīstītas tālāk – līdz ietver vērtību.

Tiesa, vispārizglītojošo skolu kontekstā allaž pastāvēs atšķirīga atvērtības pakāpe starp jaunāko un vecāko (vidusskolas) klašu audzēkņiem. Viņus, tāpat kā lielu daļu pieaugušo, sabiedrības radošais process mulsinās, jo līdz ar gadiem un pieredzi mēs nereti arvien zemāk vērtējam savas radošuma spējas. Pamatojums – ikdienā tā nav nepieciešama. Lai to rosinātu, papildus iepriekš minētajiem priekšnosacījumiem var pievienot piekto – **sāncensības principu**. Audzēkņi darbojas komandās, un tās sacenšas savā starpā, ievērojot pedagoga noteiktos kritērijus. Sacensību gars radošās domāšanas procesā ne vienmēr ir jārosina, tomēr tas var būtiski motivēt gadījumos, kad auditorija nav pārliecināta par savām spējām (neuzskata sevi par radošiem). Šajā gadījumā sacensību gars novērš uzmanību no bažām par savām radošuma spējām, kā rezultātā atdeve ir daudz labāka.

Tātad **pieci principi, kas motivēs audzēkņus iesaistīties radošās domāšanas metožu apguvē:**

- 1) metodes **pielīdzinājums spēlei** (Tagad uzspēlēsīm kādu spēli!),
- 2) **izvēles brīvība** (Jūs būs izvēles brīvība, un tādējādi jūs paši ietekmēsiet rezultātu.),
- 3) **darbs komandās** (Vienam ir grūtāk un garlaicīgāk, tādēļ darbosities kopā – lai būtu dinamiskāk un interesantāk!),
- 4) **ideju skaļums** (Droši sakiet visu, kas nāk prātā, un sakiet to tā, lai dzird visa komanda!),
- 5) **sāncensības** (Jūs esat vienota komanda un stāvat viens par otru. Un tagad paskatieties uz blakus komandām – tie ir jūsu konkurenti! Jūsu komandas uzdevums – pārspēt citas komandas!).

PRAKTISKIE ASPEKTI VALODAS KĀ RADOŠUMA RESURSA PIELIETOJUMĀ

Noteikti daudzi atminas klasisko valodas apguves spēli, kurā no burtiem jāizveido iespējami daudz dažādu vārdu (lietvārdi, darbības vārdi, īpašības vārdi) ar jēgpilnu nozīmi. Lai sekmētu audzēkņu spēju izmantot savas valodas un jo īpaši – literatūras zināšanas radošās domāšanas procesā, pedagogam kā labs metodiskais palīgs var būt **Alternatīvu metode**. Tā ir radošās domāšanas metode, kas ļauj audzēkņiem, koncentrējoties uz vienu priekšmetu, piedāvāt tā daudzveidīgu (arī neierastu!) pielietojumu un noslēgumā – izvērtēt, kuri pielietojumi varētu būt atspoguļoti arī, piemēram, latviešu literatūrā un tradīcijās. Protams, pastāv varbūtība, ka rezultātā nebūs liels skaits salīdzinājumu, tomēr tas ir veids, kā rosināt domāšanu un pārliecināties, vai valodā un literatūrā ir rodami arī neierasti pielietojumi. Tas ļauj atgādināt, ka literatūra kā autordarbs ir radošo industriju sastāvdaļa.

Uzdevuma norise

1. Skolotājs klasi sadala komandās (trīs līdz četri cilvēki komandā) un dod (vai nosauc) katrai komandai kādu priekšmetu vai dabas resursu (piemēram, spogulis, pelni, nātres vai tml.).

2. Skolotājs aicina skolēnus divu minūšu laikā uzrakstīt iespējami daudz dažādu ideju spēles objekta (arī neierasta) pielietojumam (respektīvi, jāatbild uz jautājumu: kā vēl šo resursu var izmantot?).
3. Komandas no minētajiem risinājumiem izvēlas un raksturo tos, kas pieteikti, piemēram, latviešu literatūras darbos.
4. Skolotājs uzklauza komandu darba rezultātus un sniedz atgriezenisko saiti, stiprinot skolēnu zināšanas par mūsdienu resursu pielietojumu sendienās un pie reizes rosinot idejas par iespējamu kultūrvēsturiskajā mantojumā balstītu biznesa ideju veidošanos. Tādējādi skolēniem mācību procesā var tikt rosināta interese par savas kultūras un vēstures izziņāšanu un šo zināšanu pielietojumu mazajā uzņēmējdarbībā.

Piemērs: pelnu, niedru vai siena pielietojums uzņēmējdarbībā. Pelni kā ekoloģiski tīrs materiāls keramikas trauku izgatavošanas procesā (tiek tirgoti ar Etsy.com platformas starpniecību), niedres kā izejmateriāls puzuru veidošanai (bijis kā Latvijas eksporta produkts Āzijas valstīs) un marinēts siens (skābbarība) kā piedeva vai ēdiena noformējums ekskluzīvos restorānos attīstītajās valstīs.

Savukārt metode **Vārdu detektīvs** ir piemērota komandas mājasdarbam, motivējot analizēt situāciju un meklēt tehnoloģisku risinājumu, ja informācijas daudzums ir visai apjomīgs.

Uzdevuma norise

1. Skolotājs klasi sadala komandās (trīs līdz četri cilvēki komandā) un katrai komandai iedod kādu sadzīves priekšmetu (var dot visām komandām vienādu, lai var veidot sāncensības principu – kura komanda pirmā aptvers visus vārdus). Sadzīves priekšmetu piemēri – bļoda, šķēres, ziepes, zīmulis vai tml.
2. Skolotājs aicina komandas sarakstīt uz lapas jebkādus vārdus (darbības vārdus, īpašības vārdus vai lietvārdus), kas skolēniem asociējas ar iedoto priekšmetu. Skolēni šos vārdus saraksta kolonnā.
3. Skolotājs aicina skolēnus uzskaitīt literatūras darbus, kur šie vārdi ir izmantoti iespējami

daudz vienkopus (vienā darbā). Būtu ieteicams to organizēt kā komandas mājasdarbu, jo ir nepieciešams laiks darbošanās stratēģijas un iespējami labākā tehnoloģiskā risinājuma izvēlei. Skolēnu komandas ziņā paliek pašorganizēšanās, apzinoties virsmērķi – atrast literatūras darbu, kurā vienlaikus ir atrodamī iespējami daudz uzrakstīto vārdu.

4. Lai rezultāts praktiski būtu sasniedzams, skolotājs var jau iepriekš izvēlēties vairākus literāros darbus, kurus vieno zināms vārdu kopums, un, balstoties uz likumsakarībām, dot tādus priekšmetus, kuru raksturojums ar atslēgas vārdiem ir prognozējams un ļauj skolēnu komandām ātrāk identificēt atbilstošos literatūras darbus.

Piemērs: izvēlēties priekšmetus, kuru atslēgas vārdu raksturojums saistīts ar zvejniecības vai lauksaimniecības tēmu (attiecīgi V. Lāča "Zvejnieka dēls" vai A. Upīša "Zaļā zeme").

Lai sekmētu skolēnu runas un ikdienā pielietoto vārdu dažādību, var tikt izmantota **Aizvietošanas metode**. Katram vārdam ir rodami sinonīmi, kuru pielietojums, protams, ir atkarīgs no konteksta, tomēr, apvienojot ar skaidrojošo darbu, skolotājs var sekmēt skolēnu izpratni par dažādu sinonīmu pielietojumu atbilstošā kontekstā.

Uzdevuma norise

1. Skolotājs klasi sadala komandās (trīs līdz četri cilvēki komandā) un katrai komandai iedod iepriekš sagatavotu tekstu, tajā atzīmējot vārdus, kuriem skolēni savukārt piedāvā iespējami daudz sinonīmu.
2. Skolotājs apkopo skolēnu piedāvātos sinonīmus, un visi kopā noskaidro atbilstošāko vārda lietošanas kontekstu.

Piemērs: sinonīmi vārdam *iet* – doties, apmeklēt, staigāt, klaiņot u. tml.

PARASTU LIETU NEPARASTS PIELIETOJUMS VALODAS UN LITERATŪRAS APGUVĒ

Latvijas radošo uzņēmēju aktivitātes ir viens no spēcīgākajiem iedvesmas avotiem ne tikai mūsu valsts iedzīvotājiem, kas meklē jaunas pašrealizā-

cijas iespējas, bet arī latviešu valodas skolotājiem, motivējot skolēnus aktīvāk pētīt valodas dažādo pielietojumu. Piemēru ir daudz, un tos var smelties gan laikrakstos publicētās intervijās, gan TV raidījumos, gan arī valsts un pašvaldību rīkotajos pasākumos. Šajā nodaļā tiks apskatīti vairāki piemēri, kurus skolotāji var izmantot stundu satura dažādošanai un skolēnu mācīšanās motivācijas stiprināšanai.

“Noķerts Liepājā”

Kurzemniece Ilze Vainovska ir izveidojusi zīmolu “Noķerts Liepājā” (Lēvalde, 2014), kura pamatā ir rotaslietas no neapstrādātiem dzintariem, saglabājot to dabisko skaistumu. “Citiem galvā ir putni, man – dzintars” – tā par sevi saka Ilze Vainovska, norādot uz savu vēlmi atšķirties no daudziem citiem talantīgiem Latvijas dzintara amatniekiem. Jūras alģēs atrastos dzintarus Ilze iemezglo pašas izveidotā tehnikā, un šī kombinācija ļāvusi viņai izturēt stingrās komisijas prasības, lai tirgotu darinājumus Brīvdabas muzejā.



Attēls no: www.capturedinliepaja.com

«Ja dzintariņam bija trīs kājas, tad trešo nerāva nost, lai tikai viņš būtu līdzīgs divkāju dzintariem, – tā ne. Ja bija četras ausis, tad divas nerāva nost, bet atstāja visas četras. Ja dzintars bija ar ūsām, tad atstāja to ar ūsām, dabisku, tādū, kāds viņš ir, un iznāca skaistas rotaslietas,» Ilze citē Imanta Ziedoņa Dzintaraino pasaku, kas ir viņas iedvesmas avots. Šie un citi tīmekļa resursos atrodamie fakti no intervijām ar Ilzi Vainovsku sniedz ieskatu par **dzimtās valodas krājuma nozīmi sevis pozicionēšanā** un jaunu impulsu atrašanā.

“Autine tools by John Neeman”

Jānis Nīmanis ir kalējs Priekuļu novadā, kurš pasaulē pazīstams ar zīmola nosaukumu *John Neeman* un atpazīstamību guvis, izgatavojot pasaulē līmeņa ekspertu atzītus kvalitatīvus galdnieku

darbarīkus. Jāņa radītos cirvjus, kaltus, slimestus un citus amatnieku rīkus lieto nozares meistari vairāk nekā desmit valstīs. Pirms uzņēmuma izveides Jānis absolvēja Priekuļu tehnikumu un studēja inženierzinātnes Dānijā – tas ļāva savienot mūsdienīgas zināšanas ar seno kalēju darba metodēm kokapstrādes darbarīku izgatavošanā un vēlāk kopā ar domubiedriem izveidot kalēja darbnīcu.



Attēls no: www.autinetools.com

Kopš 2012. gada uzņēmumam ir piešķirts vārds *Autine*; 12. gadsimtā Priekuļu novada apvidus iekļāvās Latgaļu pils apkaimē *Autine*. Šie un citi fakti par latviešu kalēja Jāņa Nīmaņa darbošanos sniedz priekšstatu **par latviešu valodas seno vārdu lietišķo (aktualizēto) vērtību – īpaši mūsdienās**, lietojot tos jaunu zīmolu un jaunu nosaukumu veidošanā. Senāk lietotie vārdi (arī aizguvumi no citām valodām) vai baltu cilšu apzīmējumi tiek aktualizēti arī, izmantojot tos inovatīvu skolēnu pasākumu nosaukumos, piemēram, “Kuršu ritmi” vai “Ķisenu balle” (senāk lietotais ģermānisms *ķisens* spilvena apzīmēšanai).

“Baltijas raku”

Ievērojot senās podniecības tradīcijas Latgalē, 2011. gadā Daugavpilī tika izveidota biedrība “Baltijas raku” – nevalstiska profesionālo mākslinieku, pedagogu un projektu vadītāju apvienība, kuras misija ir veicināt tradicionālās un profesionālās keramikas attīstību Latgalē un sekmēt vietējo iedzīvotāju, īpaši jaunatnes, izpratni par reģiona kultūru un laikmetīgo mākslu (Šauša, 2013). Meklējot spilgtu un pamanāmu veidu, kā pozicionēt Latgales māla podniecības tradīcijas, viena no šīs apvienības iniciatorēm Ilona Šauša atklāja Latgali, Japānu un ASV vienojošus elementus māla apdezināšanas tehnikā. Tās pamatā izrādījās japāņu raku – rūdītās keramikas tehnoloģija.



Attēls no: www.balticraku.eu

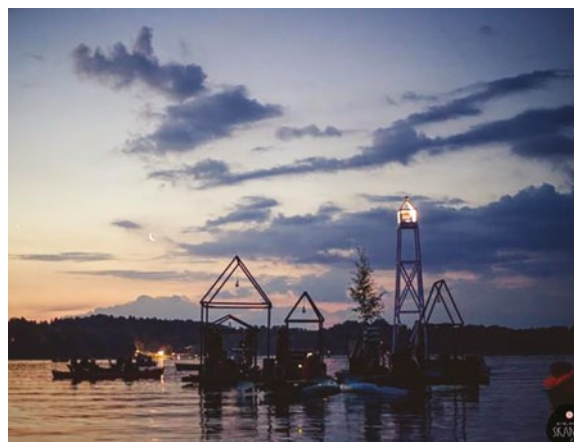
Japāņu raku (pasaulslavens, leģendām apvīts zīmols) tehnoloģija tika radīta 16. gs. tējas ceremonijām. Lai izveidotu atbilstošus traukus, Japānā karstais, no ceplā izņemtais trauks tika iemērkts stiprā zaļās tējas novārījumā, kur straujajā temperatūras kritumā glazūras virsma saplaisā, un trauka lietošanas gaitā, plaisām piesūcoties ar tējas novārījumu, uz trauka virsmas veidojas brūngans tīklveida raksts. **Amerikāņu raku** tehnoloģija ir radusies, pateicoties liktenīgai nejaušībai, kad 1960. gadā amerikāņu profesors Pauls Soldners demonstrēja japāņu raku pagatavošanas procesu un viens keramikas izstrādājums, ko viņš bija izņēmis no ceplā un nesa uz dzesināšanas trauku, nejauši iekrita sausās lapās un aizdedzināja tās, radot neparastu redukcijas efektu. Tā radās amerikāņu raku – trauks tiek ievietots metāla konteinerā kopā ar kādu viegli uzliesmojošu materiālu. Dūmu iespaidā māls kļūst pelēcīgs vai melns, bet varu saturošās zaļās glazūras iegūst sarkanu vai zeltainu nokrāsu un senlaicīgu patinu. Pateicoties šim neprognozējamam, bet allaž interesantajam iznākumam, jaunatklātā pēcapdedzinājuma tehnoloģija tagad tiek praktizēta visā pasaulē (Šauša, 2013).

Savukārt Baltijā praktizētajā, četrus vai pat sešus gadsimtus senajā rūdītās keramikas tehnikā karstie trauki tiek iegremdēti raudzētā rudzu miltu šķidrumā, kas nereti papildināts ar dažādām sastāvdaļām, kuras meistari tur noslēpumā, taču māls iegūst neparasti raibu virsmu dabiskās okera, brūnās un melnās krāsas variācijās. Pēc seniem ticējumiem, acīm līdzīgie apli, kas reizumis veidojas uz trauka virsmas, pasargā ēdienu no skauģa acīm,

tādos podos gatavots ēdiens labāk saglabā vērtīgās īpašības, ir garšīgāks (Šauša, 2013). Šī informācija par senās Latgales podniecības mākslas saikni ar pasaulē atzītu rūdītās keramikas tehnoloģiju ļauj pārliecināties par **latviešu kultūrvēsturiskā mantojuma telpas vienotību ar pasaulē atpazīstamu tradīciju īpatnībām**. Tas ļauj skolēniem stiprināt savu pašapziņu un piederību spēcīgai kultūrai.

“Ezera skaņas”

Jau vairāk nekā piecus gadus Vidzemes pusē, Vestienas pagastā, Kāla ezers pulcē apmeklētājus uz muzikālu un vizuālu pasākumu “Ezera skaņas”, kas sākas pirms saullēkta – plkst. 3.00 – uz peldošas skatuves ezera vidū. Pasākumam ir mirklīgs raksturs, tas atgādina sapni un ir spējīgs piesaistīt aizvien lielāku interesentu loku, pēdējos gados ļaujot gūt arī ienākumus. Pasākuma sekmīgas izaugsmes pamatā ir koncepts, kas sevi ietver šķietami sirreālu parādību – skanošu ezeru. Tajā pašā laikā tieši pasākuma neierastais nosaukums ir ļāvis salīdzinoši īsā laika posmā piesaistīt Latvijas iedzīvotāju uzmanību un motivēt tos uzzināt kaut ko vairāk. Sasniegtais rezultāts ļauj secināt, ka vārdu neierasts savienojums var palīdzēt veidot interesantas idejas, rosināt iztēli par jauniem konceptiem. Nereti tieši asociācijas, ko veido **spēlēšanās ar šķietami nesavienojamiem vārdiem**, ir pamats jauniem, nebijušiem risinājumiem – uz platformas spēlējošiem mūziķiem tā ir iespēja muzicēt netradicionālos apstākļos, savukārt klausītājiem – izbaudīt nebijušas vibrācijas, kas nāk no ezera un mūzikas kopēji veidotā pulsa.



Attēls no: www.vidzeme.com

Iepriekš minētie piemēri ir tikai daži no vairākiem desmitiem Latvijas radošo uzņēmēju stāstiem, kas sevī ietver baltu tradīciju un valodas bagātību pielietojumu savu profesionālo mērķu sasniegšanā. Kā citus spilgtus piemērus var minēt bišu vaska pārtikas iepakojuma zīmolu "Bee In", senioru aušanas studiju LUDE (devīze dizains ar labu karmu), keramikas darbnīcu "Podu sēta" (keramika ar stāstu par dzīvi un tīmekļa vietnē attēlots trauku izveides process), zīmolu "Purva bridēji" (ekskursijas Latvijas purvos). Šie un citi piemēri var kalpot valodu mācību priekšmetu skolotājiem par impulsiem, kas ļauj skolēniem novērtēt savas dzimtās valodas pielietojuma iespējas.

RADOŠĀS DOMĀŠANAS METOŽU DAŽĀDĪBA UN PIELIETOJUMS

Pēdējā desmitgadē sabiedrībā notiekošie procesi rada pārlicēcību, ka ideju radīšana ir pašrealizācijas izpausme, kas palīdz stiprināt savas pozīcijas kādā interešu grupā, kopienā, protams, arī ģimenē. Paša radītajā idejā saskatīt vērtību un ļaut to ieraudzīt arī apkārtējiem ir viens no spēcīgākajiem pašizpaušmes pierādījumiem, kas palīdz līdzsvarot daudzveidīgo emociju pasauli indivīda agrīnā attīstības posmā. Šajā nodaļā tiks apskatītas dažādas strukturētās domāšanas metodes, kuru pamatā ir vingrinājumi ar valodu kā resursu – vārdu un dažādu jēdzienu jēgpilnas kombinācijas pievienotās vērtības veidošanai.

Ērģeļu metode

Kā savstarpēji nesaistīti jēdzieni latviešu valodā var veidot jēgpilnu savienojumu?

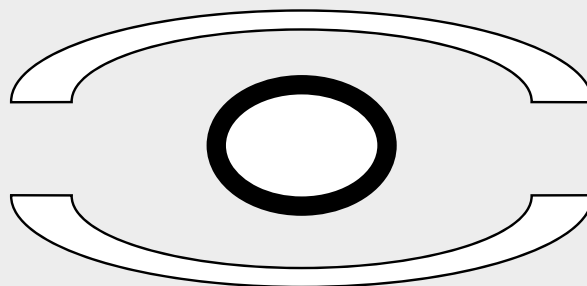
Metodes būtība: ar šīs metodes palīdzību skolēnos var attīstīt prasmi savienot šķietami nesavienojamas lietas un veidot jaunu, nebijušu vērtību, izmantojot asociāciju spēli un savas *netveramās* zināšanas (tās, kas uzkrājas līdzšinējās pieredzes ietvaros, taču nav atsevišķi nodalāmas no kopējā zināšanu apjoma).

Metodes apraksts:

- 1) skolotājs klasi sadala komandās (3 – 4 cilvēki komandā) un katru komandu aicina izvēlēties kādu objektu, kam radīs īpašu vērtību. Izvēlētais objekts tiek ierakstīts iepriekš uzvilktā vidēji lielā aplī lapas vidū (lapu novieto horizontāli uz galda);

- 2) skolēnu komanda aplī augšpusē novelk uz leju vērstu pusloka līniju (gluži kā uzacs) un virs tās (gluži kā skropstas) formulē vismaz sešus ar objektu **saistītus vārdus** (tie apzīmē produktus, parādības, cilvēku uzvedību, emocijas, gan pozitīvas, gan negatīvas, un tml.);
- 3) skolēnu komanda aplī apakšpusē novelk uz augšu vērstu pusloka līniju un formulē vismaz sešus ar objektu **nesaistītus vārdus** (sk. 2. attēlu);
- 4) secīgi izvēloties vārdus no augšējās vai apakšējās pusloka līnijas un secīgi savienojot tos ar objektu, skolēnu komanda formulē objekta jauno konceptu.

Metodes pielietojums: metode piemērota radošu risinājumu izstrādei kontekstā ar klases vai skolas pasākumu tematiku, kā arī jaunu sociālo, sporta, kultūras, biznesa u. c. ideju izstrādei.



2. attēls.

Ērģeļu metodes forma

Piemērs: ķiploks + karamele = ķiploku ledenes (zīmols "Ķip – ķip ledenes" Ozolnieku novadā)

Piemērs: saldējums + siers = siera saldējums (nobraudāms kafejnīcā "Pampūkas" Preiļos)

Piemērs: auduma tauriņš + koks = koka tauriņi (zīmols BUG Rīgā)

Piecu aspektu metode

Kuriem svešvārdiem varam atrast adekvātus terminus latviešu valodā?

Metodes būtība: veicināt skolēnu spēju izprast būtiskākos globālos izaicinājumus un ar tiem saistītās terminoloģijas pielietojumu latviešu valodā.

Metodes apraksts:

- 1) skolotājs klasi sadala komandās (trīs līdz četri cilvēki komandā) un katru komandu aicina formulēt nākotnes izaicinājumus (ar kādiem Latvijas un pasaules iedzīvotāji saskarsies pēc pieciem gadiem);
- 2) kopā ar skolēniem formulētie izaicinājumi tiek iedalīti piecās kategorijās: ekonomika, sociālā joma, vide, kultūra un tehnoloģijas;
- 3) komandām ir uzdevums apzināt pēc iespējas vairāk svešvārdu, kas tiek lietoti latviešu valodā;
- 4) skolēni kopā ar skolotāju meklē risinājumus svešvārdu latviskošanai. Pirms tam skolotājs iepazīstina skolēnus ar Rīgas Latviešu biedrības Latviešu valodas attīstības kopas un Latvijas Rakstnieku savienības ik gadu rīkoto iniciatīvu gada vārda, nevārda un spārnotās frāzes nominēšanā.

Metodes pielietojums: metode piemērota skolēnu izpratnes veicināšanai par jēdzieniem *valodas precizitāte un radošums*, kā arī lai sekmētu stilistiski pareizas valodas lietojumu gan skolā, gan ārpus tās, norādot par nepieciešamām korekcijām arī tuviniekiem. Tāpat arī skolēnam ir iespēja iepazīt dažādus izaicinājumus un starp tiem, iespējams, pamanīt arī savas nākotnes profesijas potenciālu.

SKOLĒNU RADOŠĀS DOMĀŠANAS NOVĒRTĒJUMA IESPĒJAS

Jāņem vērā, ka mācību stundas laikā padziļinātu izvērtējumu nav iespējams veikt laika ierobežojuma dēļ, tādēļ vispraktiskākais un ātri apkopojamais novērtējums ir šāds:

- atgriezeniskā saite no komandām par radītajām idejām,
- skolotāja izstāstīto piemēru vizuālais apkopojums uz ekrāna, ļaujot skolēniem komentēt katru no attēliem un dalīties ar atmiņā palikušām atziņām valodas kontekstā,
- individuāls vai divu triju skolēnu komandā veidots mājasdarbs par kādu no metodēm, kam seko mājasdarba prezentācija klasē, ietverot vizuālo materiālu un balstoties uz

pašu sameklētiem piemēriem latviešu valodā, literatūrā un/vai Latvijas radošo uzņēmēju lokā.

NOBEIGUMS

Raksta autore praktiskā pieredze Latvijas vispārizglītojošās skolās liecina par skolēnu interesi iesaistīties radošuma procesos, ja tie piedāvā spēles vai metodes objekta izvēles brīvību, tiek dots laiks komandas labākās idejas izvēlei (piedāvājot kritērijus vai arī atstājot tos pašu komandu ziņā) un pirms strukturētā procesa tā vadītājs sniedz rosinošus piemērus, kas nav tiešā veidā saistīti ar mācību procesu. Tā rezultātā skolēni paši rada idejas, ar tām aizraujas un noslēgumā ir gatavi uztvert skolotāja vēstījumu – šis dinamiski un saistoši pavadītais laiks ir lielā mērā saistīts ar skolēnu mācību priekšmetos apgūtajām zināšanām.



THINKING AND CREATIVITY

SUMMARY

Creative thinking is an integral part of our daily activities. Although only in the last decade this notion has become popular outside cultural and creative industries, we are nevertheless aware that creativity is a trait characteristic of our daily life, and without it is much harder to tackle challenges both for adults and children. The article looks at the rebirth of creativity as a notion in the 21st century, preconditions for a full-fledged integration of creative thinking methods in education process as well as practical aspects in the application of language as a creativity resource. The article provides examples of tasks enabling both the teacher and pupils to evaluate their own ability to offer creative solutions on the basis of the previously acquired knowledge. This helps pupils to assess the importance of education for their future career and to enforce their visibility as employee candidates, while for teachers this helps in organising methodological work in correspondence with modern requirements. The article is based on the author's experience in leading more than 1000 creative thinking promotion events of more than 7 years in Latvia for various audiences, including teachers and pupils of general education schools.

Keywords: creative thinking, development of new solutions, innovation and creativity in education

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

BICEPS (2007). Pētījums *Radošās industrijas Latvijā*, 125 lpp.

Lēvalde, V. (2014). *Iedzintaro un iemezglo Ziedoņa pasaku*.

<http://www.irliepaja.lv/lv/raksti/bizness/db-iedzintaro-un-iemezglo-ziedona-pasaku/>, sk. 12.01.2018.

Šauša, I. (2013). *Rūdītā "Baltijas raku"*.

<http://www.balticraku.eu/lv/balticraku/>, sk.12.01.2018.



FOTO: NO AUTORES PERSONĪGĀ ARHĪVA

PRASME SADARBOTIES UN LĪDZDARBOTIES: KĀ ATTĪSTĪT RĪCĪSPĒJU?

LIENE VALDMANE

Latviešu valodas aģentūras metodiķe, doktora grāda pretendente pedagoģijā, macību un metodisko līdzekļu, galda spēļu autore.

Skolēnu un jauniešu interneta lietošana ir *iestrēgusi* izklaides sfērā, tīmeklis par maz tiek lietots izziņai un jēgpilnai līdzdalībai sabiedrības procesos. Mērot Latvijas jauniešu līdzdalību sabiedriskajos procesos 2016. gadā (LU, 2016), ir secināts, ka Latvijas skolēnu sasniegumi pilsoniskās izglītības testā ir zemāki nekā citu Eiropas valstu skolēnu sasniegumi, izņemot Maltu un Bulgāriju. Latvijas skolēniem ir zemākie vidējie rādītāji starp citām valstīm (pētījumā piedalījušās 23 valstis) izpratnē par to, cik svarīga ir personiskā atbildība par pilsoniskumu. Izpratnes trūkums savukārt ietekmē attieksmi un rīcību – skolēnu pasivitāti, neizpratni un nevēlēšanos (vai neprasmi) aktīvi iesaistīties, līdzdarboties un ietekmēt sabiedriskos procesus. Rakstā ir analizēti šīs situācijas cēloņi, rīcībspējas jēdziens un tā nozīme izglītības procesos. Raksta noslēgumā ir piedāvātas idejas un piemēri līdzdalības caurviju prasmes īstenošanā un attīstīšanā Latvijas skolās.

Atslēgvārdi: rīcībspēja, skolēns, pašizziņa un pašvadība, jaunais izglītības saturs.

Internetā 76% jauniešu vecumā no trīspadsmit līdz sešpadsmit gadiem katru dienu pavada vairāk nekā trīs stundas (LU, 2017). Jā, nē, patīk, nepatīk, dalīties, sekot – tie ir vārdi, zīmes, simboli, ar kuriem visbiežāk bērni un jaunieši pauž savu reakciju sociālo tīklu un mediju vidē. Interneta vietnes, kurās informācija tiek nodota attēlu un video formātā, ieņem biežāk lietoto vietņu topu virsotnes. Par viedokļu līderiem internetā kļūst pusaudži, tiem seko un radīto saturu patērē arī tūkstošiem Latvijas bērnu un jauniešu (LU, 2017).

Redzam, ka interneta lietošana ir *iestrēgusi* izklaides sfērā, par maz lietojam internetu izziņai, jēgpilnai līdzdalībai sabiedrības procesos, par maz analizējam un izsakām pamatotu viedokli par sev un citiem svarīgām tēmām. Analizējot bērnu un jauniešu uzvedību ne tikai virtuālajā, bet arī reālajā vidē, vērojamas līdzīgas tendences. Mērot Latvijas jauniešu līdzdalību sabiedriskajos procesos 2016. gadā (LU, 2016), ir secināts, ka Latvijas skolēnu sasniegumi pilsoniskās izglītības testā ir zemāki nekā citu Eiropas valstu skolēnu sasniegumi, izņemot Maltu un Bulgāriju. Pētījumā konstatēts, ka skolēni Latvijā kā pilsoniskās izglītības satura pamattēmu izceļ dabas aizsardzību (84%), bet tēmas par balsošanu dažāda līmeņa vēlēšanās, likumdošanas procesu, problēmu risināšanu sabiedrībā, ārpolitikas jautājumus un ekonomiku kā nozīmīgus min tikai 40–50% jeb mazāk nekā puse aptaujāto skolēnu. Latvijas skolēniem ir zemākie vidējie rādītāji starp citām valstīm (pētījumā piedalījušās 23 valstis) izpratnē par to, cik svarīga ir personiskā atbildība par pilsoniskumu. Un izpratnes trūkums veido attieksmi un ietekmē rīcību – skolēnu pasivitāti, neizpratni un nevēlēšanos (vai neprasmī) aktīvi iesaistīties, līdzdarboties un ietekmēt sabiedriskos procesus. Taču raksta uzdevums nav rezumēt esošo situāciju – dažādu pagātnes procesu sekas, bet gan pievērsties iespējamam situācijas cēlonim un ieskicēt dažus no iespējamajiem risinājumiem.

Uzskatu, ka viens no situācijas būtiskiem cēloņiem ir skolēnu nepietiekami attīstītā un pilnveidotā rīcībspēja, tāpēc rakstā tiks analizēta rīcībspēja un tās iespējama stiprināšanas process.

Nenoliedzami, ka skolēnu rīcībspēju ir ietekmējusi ne tikai ģimene un ar privāto sfēru saistītie

faktori, bet arī līdzšinējā izglītības sistēma. Tāpēc būtiski, ka 2016. gadā Latvijā ir uzsākta mācību pieejas maiņa, pārskatot mācību saturu un izglītību balstot skolēnu kompetenču mērķtiecīgā attīstībā, lai atbalstītu "ikvienu jauniešu kļūt par mērķtiecīgu un lietpratīgu savas profesionālās nākotnes veidotāju, kurš izsvērti līdzdarbojas sabiedrības dzīvē, sadarbojas, ir Latvijas patriots; ir padziļinājis zināšanu sabiedrībā pieprasītas zināšanas, prasmes un attieksmes atbilstoši saviem mērķiem; inovatīvi un produktīvi strādā tautsaimniecības izaugsmei, labklājīgas, ilgtspējīgas valsts un pasaules veidošanai. Jaunietis gūst mūsdienīgas lietpratības izglītību un kļūst par personību ar pašapziņu, kurš ciena un rūpējas par sevi un citiem; lietpratēju izaugsmē, kam mācīties nemitīgi un ar aizrautību ir kļuvis par ieradumu; atbildīgu sabiedrības dalībnieku, kurš iedziļinās, līdzdarbojas un sadarbojas, un radošu darītāju, kurš ievieš inovācijas." (Skola 2030, 2017)

Redzam, ka skolēnam izvirzītie mērķi paredz domājoša, zinoša, prasmīga, atbildīga, aktīva, rīcībspējīga un valstij lojāla indivīda izglītošanu. Viens no ceļiem definētā mērķa sasniegšanai ir mācību jomās ietvertās caurviju kompetences; šī raksta kontekstā būtiski minēt vienu no tām – sadarbības un līdzdalības lietpratību. Kaut gan skolēna rīcībspēja var izpausties ikvienā dzīves jomā, tomēr īpaši spilgti tā tiek apliecināta vēlmē, prasmēs un reālā darbībā tieši sev un sabiedrībai nozīmīgos procesos. Tāpēc vispirms rakstā tiks pievērsta uzmanība rīcībspējas konceptam, pēc tam es sniegšu sadarbības un līdzdalības caurviju kompetences raksturojumu, analīzei izvēloties latviešu valodas 8. un 9. klases mācību programmu paraugus (darba variants, augusts, 2017).

KAS IR RĪCĪSPĒJA UN KĀ TO VEIDOT?

Rīcībspēja ir termins, kas tiek izmantots politikas dokumentos, lai definētu ikviena cilvēka spēju noteikt un sasniegt savus mērķus sabiedrībā, taču svarīgi ir saprast rīcībspēju (angļu val. *agency*) kā starpdisciplināru un daudzdimensionālu sociālu procesu (Page, Czuba, 1999).

Sociālajās zinātnēs šis jēdziens tiek skaidrots subjekta darbības kontekstā – rīcībspējīgs subjekts rīkojas patstāvīgi, tādējādi stiprinot savu aktīvo

pozīciju attiecībā uz savu dzīvi un sabiedrību (Erb, 1997; Hurrelmann, Engel, 1989).

Detalizētāk ar rīcībspēju tiek saprasta cilvēka spēja vadīt dzīvi sev vēlamā virzienā, gatavību uzņemties risku, atbildību, izaicinājumus, spēja izdarīt izvēles, t. i., praktiski vadīt savu sociālo darbību izvirzītā mērķa sasniegšanai. Rīcībspēju nevar nodalīt no darbības vides, kurā veidojas tās nosacījumi un kurā tā realizējas (Zobena, 2011) – izglītības iestāde ir skolēnam būtiska vide rīcībspējas pilnveidei un izpaušmei. Runājot par rīcībspēju, kā būtisks nosacījums tiek minēta arī rīcības nepārtrauktība, iesaistoties pasaules procesos, nevis piedaloties tikai atsevišķos rīcības aktos (Giddens, 1987), tādējādi aplūkojot rīcībspēju kā procesu, ne tikai kā mērķi.

Biežāk minētie rīcībspējas raksturotāji ir: iniciatīva, aktivitāte, riska uzņemšanās, pielāgošanās, inovācija, spēja mainīties, savas darbības vadīšana, brīva rīcība. Atgriežoties pie *Skola 2030* nākotnes skolēna raksturojuma, redzam, ka minētie deskriptori sakrīt, tādējādi apliecinot rīcībspējīgu skolēnu kā izglītības mērķi.

Līdz ar to rīcībspēja kļūst par pedagoģisku kategoriju mūsdienu izglītības paradigmā, kā svarīgu uzdevumu izvirzot skolēna rīcībspējas stiprināšanu (angļu val. *empowerment*).

Kā rīcībspējas stiprināšanas procesa galvenie komponenti tiek minēti: piekļuve informācijai, iekļaušana un līdzdalība, atbildība un organizatoriskā kapacitāte (Narayan, 2005). Minētie komponenti *Skola 2030* ir ietverti caurviju kompetencēs: piekļuve informācijai – digitālā caurvija; iekļaušana un līdzdalība – sadarbības un līdzdalības caurvija; atbildība un organizatoriskā kapacitāte – minēts gan kā viens no svarīgākajiem tikumiem, gan īstenojas caur pašizziņas un pašvadības, domāšanas un radošuma caurvijām. Tajā pašā laikā tiek uzsvērts, ka subjekta rīcībspējas veidošanā nepieciešama motivācijas, spēju, zināšanu un prasmju integrēta attīstīšana (Rappaport, 1981; 1984).

RĪCĪSPĒJA JAU NO AGRAS BĒRNĪBAS: DAŽĀDAS VIEDOKĻU PERSPEKTĪVAS

Sociālajās zinātnēs subjekta rīcībspēja tiek pētīta, izmantojot divas teoriju grupas jeb modeļus: **struktūras modeli**, kurā subjekts ir pakārtotā po-

zīcijā attiecībā pret sabiedrību, jo sociālā sistēma vērs ierobežojumus pret subjektu, padara to atkarīgu; un subjekta rīcībspējas jeb **paškonstrukcijas modeli**, kurā subjekts darbojas pašvadīti un brīvi, struktūru saprotot kā atvērtu, formējamu un elastīgu (Raithelhuber, 2011).

Analizējot nozīmīgākās sociālo zinātņu teorijas hronoloģiski, redzam, ka līdz 20. gs. 60. gadiem teorijās dominēja atsauces uz *struktūras modeli*, taču vēlāk arvien vairāk tiek runāts par *paškonstrukcijas modeli*.

Minētais teoriju dalījums palīdz analizēt subjekta rīcībspēju un tiek izmantots arī aktuālajos bērnības pētījumos (*childhood studies*), analizējot pretrunu starp "sociāli strukturēto" (*social structured*) un "sociāli konstruēto" (*socially constructed*) bērnības izpētes perspektīvu (Dinka, 2014).

Sociāli strukturētajā pieejā tiek uzskatīts, ka bērnība ir tipiska, stabila un normāla sociāli strukturālā komponente sabiedrībā. No vienas puses – bērni veido grupu, sociālo kopu, un viņiem ir savas vajadzības un tiesības, no otras – bērnības modelis atbilst pieņemtajai sociālajai struktūrai sabiedrībā. Sociālo struktūru veido pieaugušie, bērni tās ietvaros tiek socializēti tā, kā to pieprasa sabiedrībā pieņemtās normas (Dinka, 2014). Tādējādi redzams, ka šī modeļa ietvaros bērna brīva rīcībspēja ir struktūras ierobežota.

Savukārt, raugoties no otras – sociāli konstruētās bērnības izpētes – perspektīvas, pētījumos tiek uzsvērts, ka bērni attīsta pašu konstruētu, jēgpilnu pasauli un paši veido attiecības ar pieaugušajiem. Bērna darbība ir izziņas darbības pamats, priekšstatī par pasauli un īstenību ir saistīti ar šīs īstenības aktīvu izzināšanu (Gudjons, 2007). Bērni sociāli konstruētajā bērnības izpētes pieejā ir rīcībspējīgi subjekti, kuri ir līdzvērtīgi pieaugušajiem un ir spējīgi mainīt sociālos procesus sabiedrībā (Dinka, 2014).

20. gs. sākumā franču sociologs Emīls Dirkems (*Émile Durkheim*) skaidroja struktūru un hierarhiju kā svarīgāko aspektu sabiedrības pastāvēšanai un skolu – kā vietu, kurā iespējams uzsākt sociālās kārtības iedibināšanu. Lai sabiedrība pastāvētu, viņš uzsvēra, ir nepieciešams īstenot sabiedrības diferencēšanu – indivīdu specializēšanos, darbu dalīšanu, tādējādi katrs indivīds var nodrošināt struktūrai vajadzīgo (Durkheim, 1956). Audzināšanas jomā E. Dirkems uzstāja uz nepieciešamī-

bu pakļaut bērnu pieaugušo radītajai sociālajai kārtībai, tādējādi būtiski ierobežojot izpratni par bērna rīcībspēju. Bērnu pretnostatot sabiedrībai, bērnam tika piešķirts zemāks sociālais statuss, kas nozīmē – socializācijas procesā bērnam kā indivīdam un viņa vēlmēm tiek piešķirta otršķirīga loma (Dinka, 2014). Šajā teorētiskajā perspektīvā tiek uzsvērts, ka bērnam nepieciešama disciplinēšana, ierobežošana un pieradināšana, viņam nepieciešama uzvedības normu apguve, kas ļautu sadzīvot kopā ar citiem cilvēkiem.

Šī pieeja pilgti izpaudās 20. gs. Padomju Savienībā (tostarp Latvijā) īstenotajā izglītībā, kas tiek pat saukta par “bezbērnu pedagoģiju”. Galvenais audzināšanas uzdevums bija kolektīva organizēšana, audzināšana un sociālo funkciju pildīšana, *tika ražoti* labi padomju pilsoņi, kas strādās valsts labā (Kestere, 2005). Bērns tika disciplinēts, iekļauts stingrā sociālajā struktūrā, ko veidoja regulāri uzraugošie pasākumi.

Skola kā institūcija no strukturālistu skatu punkta ir varas iemiesošanās ikdienas darbībā, noteiktu dzīves posmu iesaistot struktūrā (sistēmā) ikvienu individu un īstenojot nepārtrauktu uzraudzību, caur disciplīnu padarot bērnu par manipulācijas objektu, paklausīgu un padevīgu. Franču filozofs M. Fuko uzsver, ka skola īsteno pakļaušanas mehānismus (Fuko, 2001). Bērna rīcībspēja, individuālās vajadzības, mērķi, ceļi to sasniegšanai netiek uzskatīti par svarīgiem, ne uzsākot mācību procesu, ne mācību procesa laikā, jo cilvēks tiek audzināts kā paklausīgs un sociālajai struktūrai noderīgs. Struktūra nosaka to, kā subjekts struktūrā vislabāk var darboties, kā arī to, kā tas tiek formēts izglītības procesā.

Lai arī subjekts caur pakļaušanu un kalpošanu struktūrai nav rīcībspējīgs un zaudē brīvību, tomēr M. Fuko uzsver, ka varas process nav jāvērtē tikai negatīvi, jo tās mērķis ir atbildības uzņemšanās par sabiedrības attīstību. Savukārt īstenošanas mehānismi ir radīti tā, lai šo attīstību nodrošinātu. Skolas disciplīna vairo subjekta spēkus, veido tā derīgumu sabiedrībā, taču vienlaikus tā arī mazina subjekta spēkus, veidojot pakļautības attiecības (Fuko, 2001). Varas izpausmes izpaužas ik uz soļa: klases telpas iekārtojums, kur katram skolēnam ir sava vieta, novēršot brīvu pārvietošanos, fiksējot skolēnu klātbūtni vai klātnesamību, mazinot iespēju savstarpējai komunikācijai utt. Tādējādi tiek atvieglotas pedagoga iespējas skolēnus uzraudzīt,

izvietot pēc sasniegumiem vai citiem kritērijiem, apbalvot, sodīt utt. (Fuko, 2001). Arī mācību laika sadalījums skolā ir uzskatāms par kontroles mehānismu, ar ko tiek iedibināts ritmiskums – subjekti tiek pakļauti noteiktām nodarbēm un ir spiesti šos mācību ciklus atkārtot.

Mūsdienās struktūras teorijas tiek kritizētas, akcentējot jautājumu – vai subjekta pakļaušanās varai ir nolemta un nav maināma vai arī, nostiprinoties subjekta rīcībspējai, struktūras vara mazinās?

RĪCĪBSPĒJA UN SUBJEKTA PAŠKONSTRUKCIJAS MODELIS

Pretējs skatu punkts par subjekta un struktūras attiecībām ir **Subjekta paškonstrukcijas modeļa** teorijas pārstāvjiem. Subjekta paškonstrukcijas modelis tiek attīstīts sociālā konstruktīvisma teorētiskajā ietvarā un rīcībspējīga subjekta un struktūras attiecības skata kā mijiedarbību, kas ļauj reproducēt, pārveidot struktūras, reaģējot uz problēmām (Emirbayer, Mische, 1998). Subjekta paškonstrukcijas modelis uzsver subjekta izvēles brīvību, paša subjekta rīcību, viņa spēju ietekmēt un noteikt savu darbību. Respektīvi, subjekts tiek saprasts kā brīvs, spējīgs lemt, aktīvs gan pasaules norisēs, gan pašattīstības procesā, savas sociālās dzīves telpas radošs interpretētājs un konstruētājs (Barker, 2005).

Subjekts stājas mijiedarbīgās attiecībās ar pasauli un nav tikai pasīvs savu individuālo un sabiedrisko dzīves apstākļu produkts. Interakcija ir subjekta un struktūras saistošais elements, jo struktūras nepastāv bez subjektu mijiedarbības, un subjekts konstruē sevi sociālajā realitātē, apgūstot, aktualizējot, apšaubot un mainot sabiedrībā pastāvošās normas, vērtības un veidojot priekšstatu pašam par sevi, balstoties uz interakcijas laikā iegūtām zināšanām un pieredzi (Бергер, Лукман, 1995).

Iepriekšminēto teoriju pārstāvji atzīst, ka mūsdienās sabiedrībā subjekti var ietekmēt un racionāli izmantot sabiedriskos apstākļus. Subjekts pats īsteno savas izvēles, attīstot pašnoteikšanos. Subjekta paškonstrukcija ir komplekss process, kurā veidojas subjekta rīcībspēja.

Subjekta paškonstrukcijas modelis subjektu skata kā sava mācīšanās procesa konstruētāju, tādējādi radot būtiskus izaicinājumus pedagoģijas zinātnei. *Skola 2030* paustās idejas par skolēnu, izglītības

pieeju, vērtībām, izglītības mērķi ir veidotas no subjekta paškonstrukcijas modeļa perspektīvas.

Šis modelis pedagoģiskajā diskursā veicina izpratni par līdzvērtīgu skolēna un skolotāja sadarbību. Skolēns, tāpat kā pieaugušais, tiek saprasts kā aktīva un kompetenta būtne, kas pats ir sava socializācijas procesa vadītājs. Rīcībspējīgs subjekts izglītības procesā ietekmē sociālo struktūru, liekot tai mainīties, viņš nav pasīvi pakļauts struktūras diktētajām prasībām, bet gan, darbojoties izglītības telpā, veicina tās pilnveidošanos. Sociālās rīcībspējas kontekstā izglītības process norit bez aizbildniecības, bet gan savstarpējas atzišanas un cieņas gaisotnē, palīdzot skolēnam sasniegt savus mērķus, tādējādi mācīšanās procesu padarot svarīgāku par mācīšanas procesu (Gudjons, 2007). Rīcībspējīgais subjekts mācību procesā tiek uztverts kā aktīvs zināšanu konstruētājs sociālā konteksta ietvaros, pieredzes ceļā radot savas interpretācijas (Gudjons, 2007).

Izglītības paradigmas maiņa ir komplekss, laikietilpīgs un sarežģīts process, ko nosaka rīcības nepieciešamība visos hierarhiskajos līmeņos. Skolās notiek reformas, apšaubot tradicionālo, uz instrukcijām orientēto mācīšanos un pakāpeniski iedzīvinot jaunu mācīšanās sapratni, kurā dominē no struktūras varas brīvs un rīcībspējīgs subjekts. Taču izglītība kā sistēma ir hierarhiska, ar strikti noteiktu struktūru, kas nostiprināta dažāda līmeņa normatīvajos aktos, un līdz ar to ir apgrūtināta ātra un elastīga reaģēšana uz iesaistīto pušu vajadzībām un konceptuālām izmaiņām.

Sociologa un politologa Martina Hjūsona (*Martin Hewson*) izstrādātais subjekta rīcībspējas trīs līmeņu modelis ļauj konkrētāk plānot rīcībspējas stiprināšanu pedagoģiskā procesā. Tiek minēta:

- individuālā rīcībspēja;
- deleģētā rīcībspēja;
- kolektīvā rīcībspēja.

Individuālā rīcībspēja izpaužas rīcībā, kurā persona rīkojas savā vārdā; deleģētās rīcībspējas gadījumā persona rīkojas kādas citas personas dota pilnvarojuma ietvaros (piemēram, skolotāja vai skolas direktora norāžu rezultātā); kolektīvā rīcībspēja norāda to, ka subjekti sadarbojas – darbojas kopā, veido sociālo kopienas (Hewson, 2010).

Atbilstoši šim modelim izglītības joma ir jāstrukturē tā, lai subjektu saprātīgums un pašnoteikšanās tiktu veicināta visos rīcībspējas līmeņos, nevis radot pretrunīgu situāciju (vienā stiprina, otrā noliedz) vai apgrūtinot visos līmeņos.

Kā to īstenot? Kā iedzīvināt praksē teorētiskās atziņas, ka izglītības process ir paša subjekta atklāts, strukturēts un virzīts pretī subjektīviem un sabiedriskiem mērķiem, jo subjekti vienmēr rīkojas ar nodomu un ir mērķa orientēti (Hewson, 2010)? Svarīgs nosacījums ir subjekta paša iespēja plānot mācību procesu. Mācīšanās centrā atrodas rīcībspējīgs subjekts, kurš mācās, kurš darbojas pamatoti un ar nolūku. Subjekts pats izvirza mācīšanās mērķus, kas ietverti mācīšanās vai nemācīšanās subjektivajos iemeslos.

PAŠIZZIŅAS UN PAŠVADĪBAS CAURVIJU PRASME JAUNAJĀ IZGLĪTĪBAS SATURĀ

Projekta *Skola 2030* aprakstā ir definēts: "Mācību vide ir orientēta uz savstarpēju uzticēšanos, sadarbību un atbalstu, veicina skolēnu patstāvības un rīcībspējas attīstību un nodrošina skolēnu pārstāvniecību un līdzdalību lēmumu pieņemšanā, to izpildes nodrošināšanā un pārraudzībā." (Skola 2030, 2017)

Pašizziņas un pašvadības caurvijas mērķis ir: "Skolēns apzinās sevi kā individu, savas vēlmes, vajadzības un intereses; spēj pārvaldīt savas emocijas, veidot pozitīvas attiecības, izvirzīt reālus mērķus, pieņemt atbildīgus lēmumus; prot un ir motivēts pastāvīgi un patstāvīgi mācīties un pilnveidot sevi; saprot un seko līdzī savam mācīšanās procesam, izvērtē savus mācību sasniegumus, apzinās efektīvākos mācīšanās paņēmienus, plāno mācīšanās procesu un uzņemas atbildību par to. Skolēns apgūst dažādas iemācīšanās, pašvadības, emociju vadīšanas un motivācijas stratēģijas, kas palīdz strukturēt domāšanu un uzvedību, lai varētu visās dzīves jomās patstāvīgi izvirzīt mērķus, plānot to sasniegšanu, novērot paša progresu, veikt izmaiņas un novērtēt iemācīšanās procesu un rezultātus." (Skola 2030, 2017)

Aprakstā ir redzama katra subjekta individuālās rīcībspējas loma, jo veiksmīga individuālās rīcībspējas stiprināšanas procesa rezultātā subjekts ir

ieguvis resursus un līdzekļus, lai varētu līdzdarboties sabiedriskajā dzīvē, kļūstot par atbildīgu pilsoniskās sabiedrības dalībnieku. Deleģētā rīcībā skolēncentrētas izglītības ietvarā pedagogam deleģē resursu nodrošinātāja un skolēna palīga lomu, kas skolēnu vada un atbalsta ceļā uz savu mērķu izvirzīšanu un pašvadītu mācīšanos. Skolotājs ir procesa veicinātājs, partneris, padomdevējs, nevis instruktors (Gudjons, 2007), jo realitāti nav iespējams iemācīt, to katrs subjekts konstruē savā uztverē. Deleģētā rīcībā projektā *Skola 2030* saskatāma pedagoga uzdevumā: "Lai sasniegtu mērķi – nodrošināt katram skolēnam mūsdienīgas lietpratības izglītību, būtiski ir līdz ar saturu pilnveidot arī pieeju mācībām, nostiprinot uzsvaru pārbīdi no gatavu zināšanu nodošanas uz mācīšanās vadišanu, kur skolēni mācās iedziļinoties, jo skolotājs:

- izvirza skolēniem skaidrus un jēgpilnus sasniežamos rezultātus;
- mācību procesā piedāvā daudzveidīgus, kompleksus, personiski nozīmīgus uzdevumus, kas dod iespēju veidot patiesu izpratni, savstarpēji saistīt mācību procesā apgūto, rosina izvēlēties piemērotākos problēmu risināšanas paņēmienus;
- nodrošina atbilstošu atbalstu un regulāru atgriezenisko saiti mācību laikā;
- rosina skolēnus reflektēt par savu mācīšanos un domāšanu." (Skola 2030, 2017)

Tieši savstarpējo attiecību pieejas maiņa, arvien lielāka skolēna paša atbildība, aktīva mācīšanās veidos skolēna rīcībā visos rīcībā līmeņos – individuālajā, deleģētajā un kolektīvajā, stiprinot to ikvienā mācību jomā, visos izglītības posmos, padarot to par nepārtrauktu, mērķtiecīgu virziņu un pēctecīgu procesu.

LĪDZDALĪBA IZGLĪTĪBAS PROCESĀ

Kā iepriekš jau tika minēts, elastīga zināšanu, prasmi pārnese no mācību situācijas uz reālo dzīves situāciju risināšanu ir viens no izglītības procesa sasniežamajiem rezultātiem. Lai attīstītu sadarbības un līdzdalības caurviju prasmes, projekts *Skola 2030* ir izvirzījis mērķi: "Sadarbojoties skolēns veido noturīgus sociālos ieradumus savā saziņā un saskarsmē ar līdzcilvēkiem, orientējoties uz kopējo, kopīgi sasniežamo rezultātu; apgūst prasmes SARUNĀ-

TIES, SAPRASTIES un SADARBOTIES heterogēnās grupās, sasniežot viedokļu kopību diskutablajos jautājumos un vienojoties par saskaņotu rīcību virzībā uz kopējiem, kopīgi sasniežamiem mērķiem. Skolēns ne tikai prot, bet arī grib sadarboties ar līdzcilvēkiem, un viņā veidojas noturīgi ieradumi risināt starppersonu saskarsmes problēmas, meklējot un rodot iespējas ievērot un saskaņot atšķirīgās vajadzības, intereses un uzskatus. Līdzdarbojoties skolēns domā un rīkojas kā atbildīgs sabiedrības pilsonis; ņem vērā daudzveidīgās intereses, izvērtē, sadarbojas ar citiem un kopīgi risina pretrunīgas un kompleksas problēmas, kas skar sabiedrības tagadni, nākotni un ilgtspējīgu attīstību, neapdraudot nākamās paaudzes un to vajadzības; spēj sadzīvot ar neskaidrību un neviennozīmīgām situācijām." (Skola 2030, 2017)

Līdz šim līdzdalības caurviju prasmē ietvertais saturs tika ietverts sociālo zinību, vēstures jomā, sniedzot teorētiskas zināšanas par valsts iekārtu, demokrātiskas sabiedrības pienākumiem un tiesībām un citiem jautājumiem, taču reāla līdzdalība sabiedrības procesos, zināšanas, prasmes, dzīvē pielietojami līdzdalības rīki, nostiprināti paradumi palika ārpus skolas sienām vai bija atkarīgi no pedagoga iniciatīvas. Aplūkojot šos jautājumus Eiropas kontekstā, vēlētos pieminēt Eiropas pilsoniskās izglītības pieeju, kurā dominējošā loma arī tiek piešķirta aktīvai pilsoniskai (*active citizenship*) attieksmei un rīcībai. Šāda attieksme un rīcība ir ietverta Latvijas jaunā izglītības satura līdzdalības caurviju prasmes formulējumā, kā arī mācību jomu saturā. Tālāk – detalizētāks ieskats latviešu valodas mācību programmu paraugu darba variantos.

PIEMĒRI LĪDZDALĪBAS CAURVIJU PRASMES ĪSTENOŠANĀ UN ATTĪSTĪŠANĀ

Latviešu valodas mācību programmās 8. un 9. klasei (darba variants, 2017) satura veiksmīgai realizācijai ir definētas šādas aktīvās mācību metodes un paņēmieni (izvēlēti tie, kur visspilgtāk integrēti līdzdalības caurviju prasmes mērķi):

8. klase

- Iesaistās diskusijā, izsakot savu viedokli.
- Iesaistās disputā, pārstāvēt kolektīva viedokli.

- Rada, dalās un izvērtē ierakstus klases emuārā.
- Mācās izstrādāt un veikt ekspresinterviju.
- Reflektē par dažādiem jautājumiem, tostarp sabiedrību, kolektīvu.
- Prezentē savu ideju citiem, sniedz atgriezenisko saiti citiem.
- Noskaidro ar valodas jomu saistīto institūciju devumu valodas regulējumā, attīstībā, sazinās, lai precizētu būtiskus jautājumus, izteiktu savu viedokli.
- Iepazīst pirmavotus, pirms formulē savu viedokli, attieksmi, veido ziņojumus.

9. klase

- Mācās paust viedokli sociālajos tīklos.
- Analizē NVO, partiju, formālu un neformālu kopienu sociālo tīklu saturu un valodu, izdara secinājumus, grupē, reflektē, sniedz atgriezenisko saiti.
- Aptaujā klasesbiedrus, plašāku auditoriju par lasīšanu, secina par lasīšanas paradumiem 21. gs., veido viedokļa rakstu, dalās ar to.
- Veido intervijas, reflektē par rezultātiem, publicē tos.

Analizējot programmās redzamos formulējumus, redzam, ka skolēni tiks aktīvi iesaistīti mācību procesa visos posmos: mērķa izvirzīšanā, rīcības plāna izstrādē, uzdevuma izpildē un paveiktā izvērtēšanā. Latviešu valodas mācību programmās ietvertās tēmas saistās ar sabiedrības procesiem, rada pieradumu interesēties par notiekošo un izteikt savas domas, ietekmējot procesu gaitu, apzināties citu cilvēku viedokli, argumentēti pamatot savējo, apgūt līdzdalības formas reālā un virtuālā vidē. Taču, lai katrs nosauktais uzdevums dotu rezultātu, ļoti būtiski ir izstrādāt katra soļa saturu, noteikumus, lai skolēni realizētu aktīvās mācīšanās ideju, prastu iegūtās kompetences pārnest reālās dzīves situācijās, tādējādi pakāpeniski caur atbilstošām kompetencēm stiprinot rīcībspēju. Paraugam to var ilustrēt ar 8. klases programmā ietverto uzdevumu "iesaistās diskusijā, izsakot savu viedokli". Tā jēgpilnai realizācijai ir jāapzinās, ka skolēnam ir jābūt skaidriem ne tikai diskusijas

noteikumiem un jāpārzina diskusijas temats, bet, skatoties no līdzdalības caurvijas prizmas, jāanalizē savā aktivitātē un rīcībā diskusijas laikā.

Tālāk piedāvāju dažus paņēmienus, kas varētu palīdzēt skolēniem pašiem izvērtēt savu aktivitāti un kas būtu izmantojami kā rīks pirms diskusijas organizēšanas, diskusijas laikā vai pēc tās. Tikai aktīvi iesaistot skolēnus pašanalīzē, ir iespējams panākt jēgpilnu, mērķtiecīgu, kvalitatīvu līdzdalības procesu.

Tests līdzdalības izpratnes stiprināšanai pirms diskusijas

1. Manu veiksmīgo dalību diskusijā nodrošina:

- ierasties laicīgi;
- izvēlēties piemērotu vietu;
- izslēgt elektroierīces;
- viss iepriekš minētais.

2. Aktīva līdzdalība diskusijā nozīmē:

- taisīt šovu, tēlot klaunu un smēdināt klasi;
- sagatavoties tematam un runāt tad, kad jāizsaka savas domas vai jādūdz pamatot citu viedokli.

3. Aktīva līdzdalība ir daudz vairāk nekā fiziski atrasties diskusijas norises telpā. Ko tā ietver?

- sagatavoties pirms diskusijas, sagatavot jautājumus, ieklausīties citu atbildēs, pierakstīt no jauna uzzināto, definēt tematus tālākai izpētei;
- uzmanīgi klausīties, ko saka citi, un pēc stundas pasmieties par tiem, kas izteikuši ko nepareizu;
- pateikt to, ko esi sagatavojis teikt, bet vairāk arī diskusijā nepiedalīties;
- labi sagatavoties diskusijai, bet, dzirdot, ka vairākumam ir cits viedoklis, saprast, ka nav vērts runāt, jo vairākuma viedokli tu nevari mainīt, vairs diskusijā nepiedalīties.

4. Uzdot citiem jautājumus diskusijas laikā nozīmē:

- mācīties no citu atbildēm;
- meklēt precīzējumus, vēlēties dziļāk izprast;
- abas minētās atbildes.

5. Tu neesi sagatavojies diskusijai, tāpēc diskusijas laikā tu kaut ko nesaproti. Tu:

- pārtrauc diskusiju, kaut tas kavē diskusijas tālāko norisi, un lūdz paskaidrot, sakot, ka nebija laika izlasīt pašam;
- pieraksti teikto un pēc diskusijas noskaidro nezināmo;
- vienkārši neklausies, par ko klasesbiedri runā, jo tev tāpat nav sava viedokļa par jautājumu.

6. Līdzdalība diskusijā ļauj tev:

- nopelnīt labu atzīmi, ko rakstu darbā ir grūtāk saņemt;
- sasaistīt diskusijas tematu ar iepriekšzināmo, paplašināt zināšanas un paust savu pasaules redzējumu, uzzināt citu domas;
- beidzot no sirds izrunāties, jo ir, kas klausās.

Aptauja/sociālais eksperiments

1. Atzīmē darbības, ko tu veic pirms diskusijas!

- Atpūšos.
- Skrienu, jo kā vienmēr kavēju.
- Ātri sagatavojos diskusijai, jo mājās nebija laika.
- Pārrunāju ar klasesbiedriem gaidāmās diskusijas tematu, jau noskaidrojot citu viedokli.
- Pildu iepriekšējās stundas mājasdarbu.

2. Atzīmē darbības, ko tu veic diskusijas laikā!

- Uzdodu jautājumus.
- Pārbaudu sociālos tīklus.
- Plāpāju ar solabiedru.
- Pārlasu pagājušās stundas pierakstus.
- Pildu nākamās stundas mājasdarbus.
- Pierakstu jauno vielu, pārdomas, lietas, ko vēlos noskaidrot sīkāk.
- Domāju par ar skolu nesaistītām lietām.
- Izsaku savu viedokli diskusijās.
- Paceļu roku, ja vēlos ko teikt.

- Fokusēju uzmanību uz stundā notiekošo.
- Ieklausos citu uzdotajos jautājumos, izteiktajā viedoklī.

3. Atzīmē darbības, ko tu veic pēc diskusijas!

- Starpbrīdī uzreiz izpildu uzdoto un aizmirstu par diskusiju līdz nākamajai stundai.
- Uzrakstu idejas, jautājumus diskusijas turpinājumam.
- Uzrakstu un dalos ar savām domām pēc diskusijas sociālajos tīklos.
- Uzaicinu uz sarunu brīvā atmosfērā tos klasesbiedrus, kuru domas man šķita interesantas.
- Definēju un ierosinu ideju nākamajai diskusijai, pirms tam noskaidrojot citu skolēnu domas.

Izvērtē savu uzmanības noturību diskusijas laikā – eksperiments:

1. Pirms diskusijas sagatavo baltu lapu.
2. Katru reizi, kad diskusijas laikā ļauj savām domām aizslīdēt, atzīmē to lapā.
3. Analizē – daudz vai maz, kas radīja šo situāciju un kā nākamreiz veiksmīgāk noturēt uzmanību.
4. Pārrunāji uzmanības noturēšanas jautājumu klasē, uzklausiet viens otra ieteikumus, izvirziet sasniedzamu mērķi nākamajai diskusijai – pēc iespējas mazāk ļaut sev "būt ar domām citur".
5. Apbalvojiet tos, kam izdevās vislabāk!

Pašrefleksija pēc diskusijas

Klasē diskusijas laikā es biju:

- skolēns, kurš sēž tālākajā stūrī un pārsvarā skatās ārā pa logu;
- skolēns, kurš runā visvairāk par visiem un par visu pēc kārtas;
- skolēns, kuram dalībai diskusijā ir sagatavotas piezīmes, jautājumi un kurš gaida īsto brīdi, lai kvalitatīvi diskutētu;
- neviens no iepriekšminētā.

COOPERATION AND PARTICIPATION SKILLS: HOW TO DEVELOP CAPACITY TO ACT?

SUMMARY

Internet using by pupils and young people has stuck in the entertainment area, and the web is insufficiently used for learning something new and sensible participation in social processes. When measuring participation of Latvian young people in social processes in 2016 (LU, 2016), it was concluded that achievements of Latvian pupils in civic education test are lower than those by pupils from other European countries, except for Malta and Bulgaria. Latvian pupils have lower average indicators among other countries (altogether 23 countries participated in the study) in relation to the understanding on how important is the personal civic responsibility. Lack of understanding in this matter influences the attitude and action expressing itself as passiveness, incomprehension and non-willingness (or lack of skills) to participate actively, cooperate and influence social processes. The article analyses the reasons of this situation, notion of capacity to act and its importance in education processes. In the conclusion the article offers ideas and examples of implementation and development of the transversal participation skill in Latvian schools.

Keyword: capacity to act, pupil, self-cognisance and self-management, new curriculum.

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

- Barker, Ch. (2005). *Cultural Studies: Theory and Practice*. London: Sage
- Dinka, I. (2014). *Bērna tēla sociālo transformāciju atspoguļojums bērnistabā*. Promocijas darbs doktora grāda iegūšanai Vispārīgās pedagoģijas apakšnozarē. Rīga: LU.
- Durkheim, É. (1956). *Education and Sociology*. Glencoe, Ill., Free Press.
- Emirbayer, M., Mische, A. (1998). What Is Agency? *The American Journal of Sociology*, Vol. 103, No. 4, 962–1023. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/368026/mod_resource/content/1/18%20Emirbayer%2C%20M..pdf, sk. 13.03.2018.
- Erb, E. (1997). Gegenstands – und Problemorientierung: Subjekt-Modelle (in) der Psychologie. *Zur Problematik einer Sozialwissenschaftlichen Psychologie*. Vol. 1, 139–239.
- Fuko, M. (2001). *Uzraudzīt un sodīt*. Omnia mea.
- Giddens, A. (1987) *Social Theory and Modern Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Gudjons, H. (2007). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Hewson, M. (2010). Agency. A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (eds.). *Encyclopedia of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Hurrelmann, K. Engel, U. (1989). *The Social World of Adolescents. International Perspectives*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Ķestere, I. (2005). *Pedagoģijas vēsture*, Zvaigzne ABC.
- LU (2017). *Latvijas Universitātes Sociālo zinātņu fakultāte. Pētījums par 9 līdz 16 gadus vecu bērnu un pusaudžu medijpratību Latvijā*. https://www.km.gov.lv/uploads/ckeditor/files/mediju_politika/medijprat%C4%ABba/petijums/2018/Bernu%20un%20pusaudzu%20medijpratibas%20petijuma%20rezultati.pdf, sk.12.03.2018.
- LU (2016). Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte, Izglītības pētniecības institūts. *Pilsoniskās izglītības problēmas un izaicinājumi. Starptautiskā pētījuma IEA ICCS (2016) pirmie rezultāti*. https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/ipi/Publikācijas/Chekse_Geske_Pole_Pilsoniskas_izglitibas_problemas_un_izaicinajumi2017.pdf, sk. 12.03.2018.
- Narayan, D. (2005). *Measuring Empowerment: Cross Disciplinary Perspectives*. Washington, DC: World Bank.
- Page, N., Czuba, C. (1999). Empowerment: What it is? *Journal of Extension*, Vol. 37, 1–7.
- Rappaport, J. (1981). In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9: 1–25.
- Rappoport, J. (1984). Studies in Empowerment: Introduction to the Issue. *Prevention in Human Services*, 3: 1–7.
- Skola 2030 (2017). Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts. https://docs.wixstatic.com/ugd/3e1e8c_0b2ac53576544b70a2b689edcfbef010.pdf, sk.12.03.2018.
- Zobena, A. (2011). *Latvija. Pārskats par tautas attīstību 2004/2005: Rīcībspēja reģionos*, http://www.academia.edu/1606094/Latvija._P%C4%81rskats_par_tautas_att%C4%ABst%C4%ABbu_2004_2005_R%C4%ABc%C4%ABbsp%C4%93ja_re%C4%A3ionos, sk. 12.03.2018.
- Бергер, П., Лукман, Т. (1995). *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. – Москва.: Медиум.



FOTO: NO AUTORES PERSONĪGĀ ARHĪVA

VĒRTĒT, LAI MĀCĪTOS

SOLVITA LAZDIŅA

Par manām profesionālajām izredzēm latviešu valodas skolotāja vidusskolā reiz teica: "Nedod Dievs, ja tev būs darbs, kur kaut kas būs jāraksta. Tev tas nepadodas." Iespējams, es rakstītu vairāk, taču skolotāja kritiskā balss ļauj man pieņemt lēmumus par labu citiem darba pienākumiem ikdienā. Esmu vecāku veidotās Rīgas pilsētas sākumskolas direktore, projekta "Skola 2030" vecākā eksperte. Šogad jāatrod laiks promocijas darba aizstāvēšanai.

Skolā īstenotā vērtēšana ietekmē skolēnu līdzdalību mācību procesā. Skolēnu mācīšanās procesa un rezultātu novērtēšanai ierasti skolās izmantojam summatīvo pieeju – saskaitot visu, kas ir apgūts, un piešķirot vērtējumu. Dažādi autori un skolās identificējamās sociālās prakses apstiprina, ka summatīvā vērtēšana rada barjeras un ierobežo skolēnu iespējas mācīties. Formatīvā vērtēšana, procesā mijiedarbojoties skolēnam, vienaudžiem un skolotājam, palīdz saprast, kā viņš/viņa mācās, tādējādi palielinot skolēnu akadēmiskos sasniegumus. Rakstā ir piedāvāts ceļš meklēt atbildes uz šādiem nozīmīgiem jautājumiem: Kā praktiski iespējams īstenot formatīvo vērtēšanu? Kā ietekmēt mācīšanās kultūru un sekmēt formatīvās vērtēšanas ienākšanu skolu ikdienā? Minētie jautājumi ir skaidroti un analizēti latviešu valodas apguves procesu kontekstā.

Atslēgvārdi: summatīvā un formatīvā vērtēšana, vērtēšanas stratēģijas, mācīšanās kultūra.

SKOLĒNA MĀCĪŠANĀS KULTŪRA: NO IKDIENAS RĪTA LĪDZ SEMESTRA VĒRTĒJUMAM

Iedomājieties: kas jūsu skolā notiek no rītiem, kad ienāk bērni? Ar ko viņi sveicinās, kā tiek sagaidīti garderobē, vai viņi smaida? Vai tad, kad atskan zvans, visi jau sēž solos un gaida skolotāju? Kā skola sagaida kavētājus, un kā kavētāji reaģē uz sagaidīšanas procesu? Vai esat domājuši, kāpēc tieši viņi kavē skolu? Varbūt dažiem kavēšana tiek piedota (piemēram, skolotājiem), bet citi vienmēr saņem bargāko iespējamo soda mēru, kas (diemžēl) reti atzīstams par pietiekami iedarbīgu. Iespējams, arī starp jūsu skolēniem ir kāds, kas spītīgi turpina gulēt, kad jūs jau vadāt savas stundas.

Ar jautājumiem par rīta cēlienu skolā mēģināju ilustrēt, kā iespējams domāt un analizēt skolā ierasto dzīvesveidu, darbības jeb mācīšanās kultūru. Mācīšanās kultūras teorijas autori uzskata, ka, pētot skolā ierastās sociālās prakses, var izzināt, kā skolēni iegūst pieredzi, kura ierobežo vai veicina viņu aktīvo mācīšanos (James & Biesta, 2007: 22).

Spilgtākais mācīšanās kultūru raksturojošs piemērs, kas saistīts ar vērtēšanu, ir skolēnu rindas pie skolotājiem, semestri un mācību gadu noslēdzot. Tā kāda latviešu valodas skolotāja rindu sasniegušajai skolniecei jautāja, vai nebūtu bijis vieglāk mācīties visu semestri. Meitene pārlicināti atbildēja – nē, semestris esot brīvs, saraušana notiek tikai divas reizes gadā. Rindas rada slodzi skolotājai, meitene un pārējie šī procesa dalībnieki ir gatavi pieciest dažu dienu neērtības.

Aprakstītais gan vēl nenozīmē, ka visi skolēni šajā skolā mācās epizodiski, tā drīzāk ir tendence, kas raksturīga daļai bērnu. Tajā pašā laikā piemērs skaidri demonstrē eksistējošās sistēmas radīto blakusefektu. Skolā mācās arī skolēni, kuriem nav svarīgi iegūt augstu vērtējumu. Viņi ir apguvuši sev izdevīgas izdzīvošanas stratēģijas. Vai viņi ir iemācījušies mācīties vai arī izvairīties no mācīšanās? Atbildi varat interpretēt paši, ņemot vērā savu pieredzi.

Vērtēšana kā skolā ierastās mācīšanās kultūras daļa ir spēcīgs, skolēnu līdzdalību ietekmējošs instruments. Mēs esam pieraduši pie summātīvās vērtēšanas jeb skolēnu mācību sasniegumu mērīšanas.

Arī ierastā "ī" un "nī" sistēma ir summātīvās vērtēšanas paveids, jo raksturo to, vai skolēns ir vai nav pārlēcis uzstādītajai līnīgai. Faktiski desmit ballu sistēmas vietā ir tikai divas balles.

Formatīvā vērtēšana palīdz īstenot pedagogiem saprotamus un pieņemamus uzdevumus – izvērtēt, kur bērns ir tagad, kur viņam ir jānokļūst un kā tur nokļūt (Hattie & Timperley, 2007). Tas nozīmē – ievākt un interpretēt informāciju par to, ko bērns zina/prot, pielāgot mācīšanas un mācīšanās procesu atbilstoši visu bērnu vajadzībām, sekmējot viņu aktīvu līdzdalību, tā nosedzot soli starp bērna esošo zināšanu/prasmju līmeni un to, kur viņam vajadzētu būt (Wiliam, 2011).

Ja summātīvā vērtēšana ir rezultāta mērīšana, tad formatīvajā vērtēšanā uzsvars tiek likts uz procesu, kurā skolēni un skolotāji sadarbojas noteikta mērķa sasniegšanai, skaidri demonstrējot visu pušu dalību atbildību.

Tālāk pievērsīšos summātīvās vērtēšanas dziļākai izpētei, analizējot, kādu ietekmi tā atstāj uz mācīšanos, uz skolēna priekšstatiem par sevi un savstarpējām attiecībām. Nepārprotiet – neesmu pret summatīvo vērtēšanu! Es iebilstu pret tās dominēšanu un pārvērtēšanu.

SUMMATĪVĀ VĒRTĒŠANA UN TĀS IETEKME UZ MĀCĪŠANU UN MĀCĪŠANOS

Vērtēšanas radītā ietekme ikdienā ir nemanāma, jo atzīmju/ballu likšana ir vienīgā mums pazīstamā, ierastā sistēma, kas sniedz skolēnam un vecākiem atgriezenisko saiti par mācīšanos. Taču izglītības teorētiķi norāda, ka, dominējot summatīvajai pieejai, mazinās skolēnu līdzdalība mācību procesā. Piemēram, skolēni tiek orientēti uz sasniegumu izrādīšanu – viņi klasē tiek sašķiroti pēc iegūto ballu skaita, un tā veidojas ieguvēju un zaudētāju grupas (Stiggins, 2007: 22). Vai regulārie zaudētāji vēlas piedalīties spēlē, ko sauc par mācīšanos?

Vērtējums īsteno balvas un soda funkciju, nevis sniedz atbalstu mācībās. Tāpēc centrā ir nevis mācīšanās (pūles, gandarījums par paveikto), bet gan rūpes par to, lai skolēna sniegums būtu pietiekami augsts. Šādos apstākļos arī tie skolēni, kuru sasniegumi ir augsti, ja vien iespējams, izvairās no sarežģītiem uzdevumiem, gaida publisku vērtējumu,

nevis ir gatavi mēģināt un nepadoties tad, ja kaut kas nesanāk (Watkins, 2010: 3).

Lai mainītos, jāsaprot, kādi mēs esam un kāpēc mums jāmainās. Tāpēc piedāvāju detalizētāk aplūkot mācīšanās kultūru, kas veidojas summātīvās vērtēšanas ietekmē.

Vērtēšana, kas ieraugāma klasē, skaidri demonstrē, kam pieder vara. Dominējot summātīvajai vērtēšanai, varu pārņem skolotājs, kā ieroci izmantojot darbus, kas ļauj nopelnīt punktus, kurus pārvērst ballēs (vērtējumā).

Skolotājs pieņem lēmumu, kādu pārbaudes darbu dot, kad to īstenot, cik par ko katrs ir pelnījis saņemt punktus, kā punktus pārvērst ballēs. Skola pieņem lēmumu, kā balles izrādīt kopienai (atzinības raksti, skolēnu saraksti pie ieejas skolā, apsveikumi tīmekļvietnēs u. c.). Mēs esam pieraduši pie aprakstītās skolas ikdienas.

Summatīvā vērtēšana, piemēram, skolotājam paturot noslēpumā radošu darbu vērtēšanas kritērijus, mēdz radīt neizpratni. Mana bijusī kolēģe, starp citu skolotāja, palīdzēja abiem saviem bērniem rakstīt sacerējumus. Reiz, kad vienam no viņas personīgajiem bērniem tika nomainīta latviešu valodas skolotāja, viņa secināja: "Mums ar šo kolēģi ir atšķirīgas gaumes. Iepriekšējā manus rakstītos darbus vērtēja augstāk, tā ap 8. Pie šīs skolotājas mans bērns par manu darbu iegūst tikai 6, ne vairāk. Lai kam mēs lasām atšķirīgas grāmatas."

Lai arī cik komiska (vai traģiska) šī situācija neliktos, tā skaidri demonstrē faktu, ka pat skolotājam nav skaidrs, kāpēc viņa pēkšņi sākusi rakstīt sliktāk. Kā var radīt labāku darbu, ja nezini, kāds tas varētu izskatīties? Skolotājam dotā vara rada situācijas, kad otram pusei, lai kas tā būtu (kāds no vecākiem, skolēns), nav skaidri spēles noteikumi. Vai jūs vēlētos spēlēt spēli, ja nezinātu – kas jādara, lai uzvarētu?

Vara, kas pieder skolotājiem (ar tās izpausmes formu – summatīvo pārbaudi kā galveno vērtējumu), **var radīt nesaprašanos un konfliktus.** Tā var mainīt skata punktu no mācīšanās uz strīdēšanos vai nevēlēšanos līdzdarboties. Protams, ir skolēni, kas pieņem un respektē varas attiecības. Pat mana kolēģe aprakstītajā piemērā pieņēma faktu, ka skolotājam ir tiesības noteikt sev saprota-

mus laba darba kritērijus. Mēs esam pieraduši pie tāda veida sadarbības.

Taču ir bērni, kas šādu varas pārdali nepieņem. Skolēni uzsver: "Skolotāja nav godīga pret mani", ar to saprotot nevienlīdzīgu attieksmi pret klasē esošajiem bērniem. Piemēram, kāda skolotāja, kas ar 6. klases skolēnu bija individuāli strādājusi divas stundas, deva viņam iespēju pārrakstīt pārbaudes darbu. Skolēna saņemto punktu skaits joprojām bija nepietiekams. Viņš aizcirta durvis un izgāja no klases. Nākamajās stundās viņš vienkārši sēdēja klasē, neko nedarot. Summatīvā vērtēšana ierobežo iespēju novērtēt pūles un ieguldīto darbu, analizēt pieļautās kļūdas un savu mācīšanos. Piemēram, atdalot neuzmanību no nezināšanas.

Aprakstītajā situācijā zēns bija strādājis vairāk nekā pārējie klasē. Skolotāja sniegtā summātīvā atgriezeniskā saite radīja dusmas par neizdošanos. Taču pat visticamākā atgriezeniskā saite nevar tikt uzskatīta par kvalitatīvu, ja tā liek skolēnam padoties (Stiggins, 2007: 23). Tā neveicina vēlēšanos mācīties.

Bērniem, lai viņi mācītos, ir vajadzīgs beznosacījuma atbalsts un pieņemšana (Kohn, 2001), neraugoties uz to, kāds ir viņa veikums. **Sarunas ar skolotāju, skolotājas smaids, galvas mājieni un prieks, bērnu ieraugot, nav jānopelna.** Tai jābūt skolotāja ikdienai, jo viņš ir skolā, lai palīdzētu bērniem mācīties, un nosauktās darbības ir veids, kā tiek sekmēta skolēnu līdzdalība. Taču daļa skolotāju **summātīvās vērtēšanas ietekmē ir iemācījušies, ka skolēnus atbalstoša uzvedība ir kā atbildes reakcija uz bērna pakļaušanos** noteikumu izpildei, labi veiktam darbam, augstam vērtējumam. "Nu kā gan citādi viņi sapratīs, kas jādara, kā jāmācās," saka skolotāji. Tāpēc atbalsts ir balva par paveikto. Vai arī sods. Beznosacījuma atbalsts ir jānopelna.

Skolēniem savukārt nav saprotama loģika, ka skolotājas atbalsts ir jānopelna. Kādā skolēna paskaidrojumā lasīju, ka viņš ir apvainojies uz skolotāju un reaģējis neadekvāti, jo viņa nav bijusi godīga pret visiem. Vienam no klases zēniem – hokejistam – ļāvusi mājasdarbu iesniegt pēc pāris dienām, bet citiem, kas nav izpildījuši uzdoto, ierakstījusi "nav vērtējuma". "Vai man jāklūst par hokejistu, lai varētu mājasdarbus nodot citā laikā?" Skolēns domā, ka arī viņa brīvā laika nodarbes ir vērtīgas un skolotājam tās ir atzinīgi jānovērtē.

Es pilnībā saprotu skolotāju, kas saskaitīja skolēna hokejista treniņos pavadīto laiku un piedāvāja *atlaides*. Taču paskaidrojumu rakstījušais skolēns nepieņem šādu loģiku. Summatīvā vērtēšana viņam (un arī skolotājam) ir iemācījusi, ka skolotājs izlemj, ko un kā; diskusijas par nepieņemamo situāciju nav pieļaujamā. Iespējams, viņš pieņemt skolotājas atšķirīgo pieeju, taču iespējas jautāt, pārrunāt, vienoties netiek apsvērtas. Tādējādi var teikt, ka skolotāja šaurā lomas interpretācija, ko rada summatīvā vērtēšana, sniedzot skolēniem zināšanas un prasmes un pārbaudot to apguves līmeni, ierobežo abu pušu sadarbības iespējas.

Summatīvā vērtēšana rada ierobežotu izpratni par mācīšanās mērķiem.

Kādā mazpilsētas skolā bibliotekāre man jautāja: "Kāpēc visi pirmklasnieki atnāk uz skolu un vēlas mācīties, bet jau 4. klasē lielākā daļa šo vēlēšanos ir zaudējuši? Vēl vairāk, viņi negrib nākt uz skolu. Ne jau visi, bet daudzi." Vienkāršākā atbilde uz šo jautājumu ir tāda: skolas/skolotāja/programmas izvirzītie mācīšanās mērķi nav bērnu mērķi. Summatīvā vērtēšana bērnus pārvērš par traukiem, kas jāpiepilda, un pildījuma līmenis jāizmēra skolotājam. Skolotājam ir uzticēta milzīga atbildība – piepildīt visus traukus: pudeles, karafes, bļodiņas, burciņas, spaiņus. Tas trauks, kurā ieliet ir viegli, pieņems nosacījumus un mācīsies, bet ir trauki, kuriem daļa zināšanu šķidruma aiztek garām. Kāpēc lai šie bērni uzskatītu, ka skolotājas mērķis ir arī viņu mērķis? Īpaši, ja skaidri redzi, ka skolotājs lej, bet lielāko daļu garām...

Nesen tramvajā noklausījos sarunu starp diviem pusaudžiem. Zēns jautāja: "Vai mājasdarbu tu viņai nodevi?" Meitene atbildēja: "Jā, nodevu. Ja nenodotu, viņai būtu ekstra haļava. Viņa būtu laimīga." Šis meitenes mācīšanās mērķis (visticamāk, īstermiņā) ir nevis kaut ko iemācīties, bet ietekmēt skolotājas darbību. "Es varu sarežģīt skolotājas ikdienu," – tā ir viena no interpretācijām, ko varu piešķirt dzirdētajam tekstam. Meitenes mājasdarba izpildes mērķis faktiski ir konflikta uzturēšana starp abām pusēm, demonstrējot savus varas instrumentus. Vai mēs vēlamies, lai kāds skolēns šādi raksturotu mūsu savstarpējās attiecības?

Daļu skolēnu summatīvā vērtēšana motivē meklēt un izmantot radošus risinājumus, kas maz saistīti ar mācīšanos – programmā paredzēto zināšanu un prasmju apguvi. Var sacīt, ka

vērtējums var būt kā apbalvojums, bet bailes rai-sošu paņēmieni izmantošana – publisks pazemojums par nepietiekamu vērtējumu un biedēšana ar eksāmeniem – kalpo kā sods (Rogers, 1982: 187). Protams, kurš gan vēlas piedzīvot sodīšanu? Tāpēc bailes, vēlēšanās izvairīties no nepietiekama vērtējuma rada radošus risinājumus, kā apiet pazemošanu un sodīšanu.

Skolēni ātri iemācās, kāda ir katra skolotāja pārbaudes darbu sistēma, – viņi ļauj pārrakstīt tad, ja vērtējums ir zemāks par 4 ballēm. Tāpat skaidrs – sākumā jāiegūst 3 balles, jāsaprot, kas iekļauts pārbaudes darbā, jāpamācās vai jāiegūst kādi varianti no savas vai paralēlās klases un – uz priekšu! Protams, ja gribi labāku vērtējumu, var norakstīt darbu no paralēlklasē nofotografētās kopijas, ierasties uz skolu citā dienā, kad jau ir zināmi visi pārbaudes darbu varianti. Notiek arī vecāko klašu pārbaudes darbu kolekcionēšana. Kā teica kāda skolotāja: "Tev visu laiku pašam jābūt radošam, lai saprastu, kādas idejas rodas bērniem, lai tikai pārbaudes darbu uzrakstītu ar mazāku piepūli." Iespējams, tāpēc sabiedrībā no mutes mutē tiek nodoti stāsti par izveicīgajiem biznesmeņiem, kas skolā īsti nav mācījušies, bet gan attīstījuši prasmes, kuras noderīgas tagadējā darbā. Tikai jājautā, vai mēs patiešām vēlamies skolā radīt iespējas riskēt, izvairīties no mācīšanās?

Summatīvā vērtēšana iemāca baidīties no kļūdām.

Kāda ome, redzot pirmās klases skolēnu pašu izvirzītos un rakstītos mācīšanās mērķus, sašutumā paceltā balsi protestēja: "Vai te ir kāda palīgskola? Jūs izliekat apskatei kļūdainus darbus. Rakstīt viņi vēl nemāk! Ko jūs mācāt bērniem!" Omes satrauktajā vēstījumā ir apvienota vecās izglītības paradigmas esence – es kā skolēns varu būt labs vienīgi tad, ja esmu perfekts. Ceļš – kā es mācos – ir izlaists. Viņa nav redzējusi to lepnumu un atbildību skolēnu acīs, kad viņi rakstīja, ko vēlas iemācīties. Koncentrēšanās uz kļūdām šajā piemērā būtu mēģinājums apgriezt spārnus viņu labajiem nodomiem.

Skolēns, saņemot pārbaudes darbu, uztraukti pārskata ar sarkanu pildspalvu uzskaitītos trūkumus. Mēs visi – skolotāji un skolēni – esam iemācījušies ātri ieraudzīt to, kas neizdodas, bet kurš gan grib būt nepietiekami gudrs? Tā rodas bailes kļūdīties. Taču mazs bērns nekad neiemācītos staigāt, ja

nebūtu kritis, cēlies un mācījies no piedzīvotā; viņš neiemācītos runāt, ja nebūtu pietiekami ilgi mēģinājis, kļūdījies (Brock, Hundley, 2016). Nez kāpēc šādas kļūdas ir pieļaujamā, bet kļūdas skolā iegūst pilnīgi citu interpretāciju. Es to skaidrotu ar ierasto, iemācīto skolotāja lomu eksistējošā mācīšanās kultūrā. Mēs, pieaugušie, skolotāji, zinām, jāstrādā, un mūsu uzdevums ir šīs zināšanas nodot bērniem tieši. Tā tas ir bijis kopš skolu vēstures sākuma.

Taču kļūdas ir labākā iespēja mācīties. Skolēns, kurš pats var izlabot to, ko nav zinājis vai izpratī, apzināti pievērsies valodas likumību izpratnei, labāk spēs paskaidrot, kā un kāpēc kļūdījies. Viņš pats vai ar skolotāja atbalstu sāks izstrādāt stratēģijas – ko darīt nākamajā reizē, lai kļūdu būtu mazāk.

Skatoties no neirobioloģijas perspektīvas, kļūdoties un labojot kļūdas, mēs smadzenes darbinām līdzīgi kā muskuli – tās aktivizējas, un veidojas noturīgi sinapšu savienojumi (Dweck, 2007), kas ir būtiski, lai mācītos iedziļinoties. Tātad kļūdas ir lielisks treniņš! Mums tikai jāiemācās citādi tās interpretēt: tā ir iespēja mācīties, nevis neveiksme vai gudrības trūkums.

Esmu aprakstījusi dominējošās summatīvās vērtēšanas radīto mācīšanās kultūru, kas ierobežo skolēnu līdzdalību. Mūdienu skola nedrīkst atstāt kaut kur aizmugurē kādu no skolēniem; visiem jākļūst par ieguvējiem (Stiggins, 2007: 22). Formatīvā vērtēšana ir veids, kā veicināt katra mācīšanos. Tāpēc izaicinu priekšstatu, ka ballu vai citas ekvivalentas zīmes (i/ni, smaidiņš u. tml.) trūkums nozīmē, ka nav vērtēšanas.

FORMATĪVĀ VĒRTĒŠANA – KAS TĀ IR UN KO TĀ DOD?

Nav vienotas pieejas, kura definētu, kas ir formatīvā vērtēšana. Daži pētnieki un praktiķi uzsver, ka šī vērtēšana nozīmē gūt pierādījumus par to, kā konkrētais skolēns mācās, un šo informāciju izmantot darbā ar skolēniem. Ir teorētiķi, kuri centrā izvirza skolēna lomas maiņu – atbalstīt citus un vadīt savu mācīšanos. Savukārt citi formatīvo vērtēšanu sauc par atgriezeniskās saites sniegšanu, bet vēl citi pievēršas dažādām stratēģijām, kas sekmē skolēnu aktīvu līdzdalību mācīšanās procesā (Andersson, Palm, 2017).

Neraugoties uz atšķirībām formatīvās vērtēšanas definēšanā, pētījumi rāda, ka katra no nosauktajām pieejām, ja tiek izmantota klasē, nozīmīgi palielina

skolēnu akadēmiskos sasniegumus (Black, Wiliam, 1998; Hattie, 2009; Yeh, 2009; Andersson, Palm, 2017). Tajā pašā laikā jau pieminētā dažādība neļauj skaidri saprast, kas tad ir formatīvā vērtēšana un kā to īstenot praksē. Tāpēc izvēlēšos vienu empīriski pierādītu pieeju, kas tiek raksturota kā trīs aģentu mijiedarbība. Pieeja tiek īstenota, analizējot skolēnu mācīšanos ar mērķi to uzlabot.

Formatīvo vērtēšanu skolā var pamanīt, ja visas iesaistītās puses (skolotājs, skolēns un viņa vienaudži/klasesbiedri) gūst atbildes par mācīšanās procesu un sasniegumiem. Skolotājs kopā ar bērniem noskaidro, ko bērni zina un prot; katram individuālam ir skaidrs, kur viņam ir jānokļūst (kas viņam ir jāiemācās). Tādējādi skolēni kā grupa, savstarpēji sadarbojoties un skolotāja atbalstīti, meklē ceļus, kā tur nokļūt (Leahy, Lyon, Thompson, Wiliam, 2005).

FORMATĪVĀS VĒRTĒŠANAS PIECAS STRATĒGIJAS

Mācību stundu laikā formatīvā vērtēšana tiek īstenota, izmantojot piecas stratēģijas (Wiliam, 2011; Wiliam, Thompson, 2008). Lai labāk saprastu katras stratēģijas būtību, papildināšu tās ar praktiskiem piemēriem no skolu ikdienas vai citu autoru skaidrojumiem.

Pirmā stratēģija

Precizēt, saprast un dalīties ar citiem par mācīšanās iecerēm, mērķiem un kritērijiem, kas demonstrēs to sasniegšanu.

Aizvien biežāk skolotāji nosauc skolēniem tuvākos (stundas) un tālākos (semestra) mērķus. Daļa skolotāju formulē mērķus, lietojot skolēniem draudzīgu valodu: "Mēs meklēsim...", "Mēs darīsim, lai...", "...tā mēs sapratīsim". Tas ir lielisks sākums! Formatīvās vērtēšanas procesā papildus tam ir būtiski atbildību par mērķu sasniegšanu uzticēt skolēniem. To var izdarīt, piemēram, klasē kopīgi vienojoties par kritērijiem, kuri palīdzēs sasniegt mērķi. Individuāli, grupās vai visa klase kopā izstrādā plānu, kā to sasniegt.

Gūstot pieredzi kādā no Londonas pamatskolām, vēroju, kā skolēns, pāršķirot savu angļu valodas radošo darbu burtnīcu, par katru lapu komentēja, kāds ir bijis mācīšanās mērķis. "Te mēs mācījāmies

veidot saliktus teikumus, jo tekstu ir vieglāk uztvert, ja viena teikuma daļa paskaidro otru. Te mēs mācījāmies izmantot epitētus un salīdzinājumus – tā teksts kļūst tēlaināks, to ir interesantāk lasīt.” Man bija skaidrs – tie ir bērna, nevis skolotāja mācīšanās mērķi, viņš apzināti pilnveido savu valodu un dara to ar prieku.

Kādā Somijas sākumskolā pirmajā klasē katram skolēnam bija uzzīmēta sava mērķu māja – māju veidojošie bloki bija viens mērķis. Katra bērna pirmais mērķis pēc sarunām ar klasesbiedriem un skolotāju tika identificēts un ierakstīts *blokā* mājas pamatnē. Skolotāja piedāvāja kritērijus, kas ļaus izvērtēt mērķa sasniegšanu. Kad mērķis tika sasniegts, tas tika izkrāsots, un māja ar katru nākamo mērķi *auga* lielāka. Skolotāja uzsvēra, ka īpaši būtiski bērniem ir vērtēt savas prasmes mācīties – izvirzīt mērķi klausīties skolotājā un skolēnos, gaidīt savu kārtu, prasīt palīdzību vienaudžiem, kad kaut kas nav saprotams.

Minētie piemēri demonstrē, kā mērķa izvirzīšana ietekmē skolēnu attieksmi pret mācīšanos. Saprasti un pārrunāti mērķi, skaidrība – kā es zināšu, ka tie ir sasniegti, – ir veids, kā atbildību par mācīšanos nodot pašiem skolēniem. Taču ar to vien nepietiek.

Otrā stratēģija

Radīt diskusijas, piedāvāt darbības un mācīšanās uzdevumus, kas ļauj novērtēt mācīšanās rezultātus.

Skolēnam, lai viņš būtu gatavs realizēt visu savu potenciālu, ir nepieciešama atbalstoša mācību vide. Tā ir skolotāja atbildība – mācīt bērniem izturēties vienam pret otru ar cieņu, lai jebkurš skolēns drīkstētu jautāt, nebaidoties kļūdīties, dažādos veidos pārliecinoties, ko viņš zina, un saprot, kas vēl palicis neskaidrs. Nesen kāds jauns skolotājs stāstīja, cik ļoti gandarīts bijis, kad skolēns, kurš palicis uz otru gadu, devies pie tāfeles, lai rēķinātu uzdevumu. Bet – nonākot pie tāfeles, klasi pāršalkuši čuksti: “Zubрила.” Tā bija vienīgā reize, kad viņš bija gatavs klasē dalīties ar to, ko zina, saprot vai nesaprot. Pieminētā skolēnu grupa vēl nebija gatava analizēt savu mācīšanos, brīvi izteikties, nebaidoties no pārējo nievājošās attieksmes. Viņu izpratni, zināšanas, prasmes skolotājs, visticamāk, vērtēs, dodot katram dažāda veida uzdevumus.

Tāpēc ikdienas mācību procesā skolā ne tikai jādod dažādi uzdevumi, kas ļauj novērtēt, kā skolēns

domā, ko zina, ko nezina, ko prot, kas vēl jāmacās, bet jāatvēr arī laiks sarunām par mācību priekšmetā iekļauto saturu. Tā tiek radīta iespēja padziļināti abām pusēm izvērtēt skolēna zināšanas un prasmes. *Kāpēc tu tā domā? Paskaidro, kā tu nonāci pie šāda secinājuma? Vai vari man pateikt kādu citu līdzīgu piemēru? Kādus jautājumus par šo tēmu tu varētu uzdot klasesbiedriem? Noformulē vienu teikumu, kas raksturo stundā aptverto saturu!* Tādējādi mācīšanās kļūst apzinātāka. Skolēns domā par to, ko ir uzzinājis, atklājis, ko vēl nezina. Tā veidojas atbildīga attieksme pret mācīšanās procesu, un skolotājs pārliecinās, kas skolēnam vēl jāmacās vai ko viņš ir pārpratis/nav sapratis. Tāpēc ne tikai uzdevumi, bet arī jautājumi un diskusijas par mācību saturu ļauj izprast, kā plānot turpmāko darbu ar konkrēto skolēnu un skolēnu grupu.

Trešā stratēģija

Nodrošināt atgriezenisko saiti, kas rosina turpmāko mācīšanos.

Skolēni negaida no skolotāja eseju apmaiņā pret uzrakstīto eseju. Taču arī cipars zem esejas kā vērtējums nepalīdzēs skolēnam saprast, kas ir labi, teicami vai izcili. Atgriezeniskās saites būtību var izteikt vienā teikumā, tai “ir jāaktivizē domāšanas process” (Wiliam, 2011: 126) un jābūt kā “receptei turpmākajam darbam” (turpat: 121).

D. Viljams (Wiliam, 2011: 132) piedāvā rekomendācijas, kā sniegt atgriezenisko saiti skolēnu rakstu darbos: ja skolēns ir pieļāvis būtiskas kļūdas, tā vietā, lai norādītu, ka skolēns neko nav sapratis, visu pasvītrojot sarkanu, skolotājs var sākt uzdevuma izpildi pats un aicināt skolēnu to pabeigt. Piemēram, skolotājs var sākt rakstīt teikumu un aicināt skolēnu to pabeigt. Nelielu kļūdu gadījumā skolotājs var izmantot kādu zīmi (Viljams lieto abreviāciju WWWT – *what's wrong with this?*). Skolēnam, to ieraugot, jāmēģina saprast, kas jāuzlabo, un tas arī jāveic. Radošu rakstisku darbu labošanas procesā svarīgi sniegt atgriezenisko saiti par melnrakstu, nevis tīrrakstu.

Atgriezeniskā saite tādējādi veido pozitīvu attieksmi pret mācīšanos, sniedzot ieteikumus, kas un kā uzlabojams, un tā apzināti veidojot uz izaugsmi vērstu skolēnu domāšanu un rīcību (Dweck, 2007). Iepriekš rakstā pieminētais skolēns, kurš Londonas pamatskolā radīja savu radošo darbu burtnīcu,

skaidroja arī skolotājas komentārus: "Redzi, mana skolotāja te raksta, ka man ir izdevies ar epitētu palīdzību radīt noskaņu, kas raksturo upi pavasarī. Te viņa raksta, ka šis teikums ir par sarežģītu, salīdzinājumu ir par daudz, lasītājs tajos apjūk. Viņa iesaka šo garo teikumu pārformulēt. Un te, lejā, es to esmu izdarījis." Skolēns zina, ka var, un zina, ko darīt tālāk, viņš ir pārliecināts par sevi un gatavs mācīties.

Cita pieeja ir sniegt atgriezenisko saiti tikai par to, kas ir izdevies, ignorējot kļūdu norādi. Atgriezeniskā saite ir efektīva tad, ja sniedz informāciju par pareizām, nevis nepareizām atbildēm (Hattie, Timperley, 2007: 85). Ja mērķis ir iemācīties rakstīt vārdus ar dubultajiem līdzskaņiem un skolēns tikai vienu vārdu uzrakstījis pareizi, tad šis pieejas pārstāvis teiktu – nepieciešams atrast un uzsvērt pareizi uzrakstīto vārdu, lai nostiprinātu bērna zināšanas. Bērnā jālūdz patstāvīgi vai ar skolotājas atbalstu paskaidrot, kā viņš zināja, ka šajā vārdā jāraksta divi līdzskaņi (*Kā tu zināji, ka vārdā "mamma" jāraksta divi "m"?*). Pareizās atbildes skolēnam ļauj bez pārdzīvojumiem izvērtēt to, ko viņš prot, analizējot, kā viņš nokļuvis līdz konkrētajam rezultātam. Šī pieeja ir īpaši būtiska sākumskolā, kad jāstiprina bērnu pārliecība par sevi kā skolēnu, kas var un vēlas darboties.

Šādu pieeju es izbaudīju Anglijas augstskolā – mans zinātniskā darba vadītājs ar + un ! zīmēm izcēla manā rakstu darbā vietas, kas viņam šķita nozīmīgas un tālāk attīstāmas. Daudzas lapas viņš nekommentēja vispār. Jau pēc otrās reizes es sapratu, ka viņš ļauj man pašai secināt, ka lapās, kur nav nekādu komentāru, nav arī vērtīgu domu. Protams, tas nenožīmē, ka šāda pieeja būtu veiksmīgi izmantojama darbā ar dažādiem skolēniem/studentiem.

Aprakstītie piemēri demonstrē, ka katram skolotājam jāeksperimentē un jāmeklē sava pieeja – kā sniegt atgriezenisko saiti, vērtējot tās efektivitāti. Taču pedagogi savā izpratnē un eksperimentos mēdz arī apmaldīties. Viena no biežāk pamanītajām reakcijām, ar ko esmu sastapusies skolās, diskutējot ar skolotājiem par atgriezeniskās saites sniegšanu, ir: "Mēs tagad nedrīkstam teikt neko sliktu. Bet cik ilgi tu teiksi: "Malaciši, malaciši!" Vērtējums (cipars) vismaz kaut ko pasaka." Šis izmisums demonstrē nepietiekamu izpratni par formatīvo vērtēšanu un iespējām to izmantot. Dažkārt tā ir

skolotāja nedrošība un vēlēšanās atgriezties pie ierastās vērtēšanas prakses. Tajā pašā laikā skolotājam ir taisnība – "malacišu stratēģija" nav efektīva. Kā jau minēju – uzslava nesniedz pašu galveno – informāciju par mācīšanos.

Lai to pamatotu, pārstāstīšu A. Kona (Kohn, 2001) nosauktos iemeslus, kāpēc bērniem/skolēniem nepamatoti nevajag teikt: "Labs darbs!" Tos papildināšu ar piemēriem un savu interpretāciju.

Atgriezeniskā saite nav slavēšana!

Slavējot bērnus, mēs nozogam viņiem prieku, lepnumu par paša darīto un paveikto. Mēs mācām priecāties tad, ja par to priecājas citi, un samazinām pašu radīšanas prieku. Sakot: "Labs darbs" vai "Malaciši", mēs, pieaugušie, mainām uzsvaru no darbošanās uz rezultātu, akcentējot tieši rezultāta būtiskumu. Tas, protams, ir nozīmīgs, taču process – patstāvība, interese, grūtību pārvarēšana – viss, kas ietekmē iespējas sasniegt patiešām augstus rezultātus, tiek aizmirsts.

Dzirdot regulāras uzslavas, bērns var zaudēt interesi darboties (mācīties) prieka pēc, galvenais ir iegūt kādu labumu – uzslavas, uzlīmes, krustiņus. Līdz ar dažāda veida uzslavām mērķis iedziļināties, jo mani tas interesē, patīk, aizrauj, pamazām izplēn. Tādējādi uzslava var kļūt par skolotāja piešķirto ballu skaitu jeb summatīvās vērtēšanas ekvivalentu.

Slavējot mēs mācām bērniem, kā justies pēc padarītā darba, taču tas neatbilst viņu sociāli emocionālās attīstības vajadzībām. Mēs līdz ar to vairāk demonstrējam bērnu uzvedības atbilstību mūsu vēlmēm. Bērniem jāmacās apzināties tos faktorus, kuri ietekmē darba radīšanu vai piedzīvoto neveiksmi. Tā mēs mācām viņus domāt par notiekošo mācību procesā, domāt par sevi un citiem.

Uzslava rosina bērnus gaidīt nākamo uzslavu, un slavēšana rada sava veida spiedienu būt labam. Veidojas apburtais loks. Skolēns iemācās, ka sabiedrība (skolotāji, vecāki, arī vienaudži) gaida no viņa tikpat labu sniegumu un dara visu, lai šis gaidas attaisnotu. Raksta sākumā minētie skolēni, kas izdomā radošus risinājumus, lai apietu skolotāja noteikto vērtēšanas kārtību, ir labākā situācijā. Apkārtējie ir pieņēmuši, ka viņu darbs var nebūt labs, tāpēc viņiem ir lielāka brīvība un mazāka atbildība.

Mums nav zināmi nolūki, kas slēpjas aiz skolēnu labajiem darbiem, īpaši tiem, kas saistīti ar palīdzības un atbalsta sniegšanu citiem. Ja skolēni palīdz viens otram, lai izpelnītos skolotājas uzslavu, vai tā ir vēlama vai nevēlama uzvedība? Ko mēs gribam veicināt – iedziļināšanos otra vārdzībās vai punktu uzkrāšanu par labajiem darbiem? Tāpēc, sakot “labs darbs”, mēs riskējam atbalstīt un pieļaut nevēlamus motīvus, kas var būt šī darba pamatā.

Skatoties plašāk, vienkāršota atgriezeniskā saite, pat ja tai ir labi nolūki – uzslavēt par padarīto darbu –, var ierobežot iespējas iedziļināties, analizēt savu mācīšanos un veidot vērtību sistēmu, kas ir tās pamatā. Tāpēc skolotāji, redzot skolēnu labos darbus, var izmantot trīs A. Kona ieteiktās **atgriezeniskās saites sniegšanas stratēģijas**, kas ir noderīgas, lai veicinātu skolēnu mācīšanos.

Nosaukt/komentēt to, ko var ieraudzīt klasē. “Tu esi patstāvīgi izpildījis visus uzdevumus.” “Redzu, ka esi ieguldījis pūles, lai tiktu galā ar šo piemēru.” “Jā, tas ir sarežģīts darbs, prasis iedziļināšanos, lai to veiktu.” “Tu izskaties apmierināts par paveikto.”

Uzdot jautājumus par procesu – individuāli vai grupās. *Kas tev radīja prieku, veicot šo uzdevumu? Kā tu pārvarēji grūtības? Ja tev būtu jādod padoms klasesbiedriem, kā labāk īstenot šo darbu, ko tu viņiem ieteiktu?* Jautājumi palīdz domāt un apzināties savu mācīšanos.

Aprakstīt citu mācību procesā iesaistīto bērnu emocijas un darbības, kas raksturo notikušo. “Paskaties, Jānis izskatās apmulsis pēc sarunas ar tevi.”

Ceturrtā stratēģija

Rosināt skolēnus kļūt par izglītojošu resursu vienaudžiem.

Kādā Rīgas starptautiskajā skolā valodas stundā vēroju, kā skolēni uzskaita un analizē klasesbiedru prasmes izteiksmīgi norunāt dzejoli. Process sākās ar izvēli – skolēni sēdēja grupās pa pieci, un katrai grupai bija jāizvēlas, kurš no grupas dzejoli deklamēs. Grupas izvēlējās dažādas stratēģijas – vienā kāds pats pieteicās, citā nolēma, kuram pienākusi kārta uzstāties, vēl citā pieteicās vairāki skolēni, un viņiem bija jāpieņem lēmums – kurš piedalīsies šoreiz.

Daļa deklamētāju bija tekstu iemācījušies no galvas, citi lasīja, vēl kāds ieskatījās grāmatā. Daži izmantoja žestus un mīmiku, citi efektīvi mainīja balss toni un ar acu skatienu veidoja kontaktu ar auditoriju. Kāds zēns bija salīdzinoši kluss, bet visu iemācījies no galvas, cits lasīja tekstu no lapas. Tā bija deklamēšanas dažādības paraugstunda. Visi rakstā iepriekš nosauktie vērtēšanas kritēriji tika pieminēti, kad skolēni analizēja klasesbiedru sniegumu. Skolēniem bija skaidri zināms, kas jā dara, lai izpildījums atbilstu labiem deklamēšanas principiem. (Iespējams, kaut kur bija pieejami vērtēšanas kritēriji, taču es to nemanīju.) Tieši vienaudžu dotais vērtējums bija sadarbības esence. Skolēni prata toleranti paskaidrot, kas bija katra deklamētāja stiprā puse, ko ieteicams uzlabot nākamajā reizē, viņi bija iemācījušies atrast pozitīvo ikvienā klasesbiedra darbībā.

Klasesbiedri, vienaudži, kļūstot par izglītojošu resursu pārējiem, ne vien paši labāk apgūst mācību vielu, bet attīsta arī prasmes klausīties, pieņemt otra viedokli, dalīties ar idejām, meklēt kompromisu. Tā rodas un tiek uzturēta sadarbības kultūra un vide, kurā ir relatīvi maz stresa, jo tās dalībnieki uzticas cits citam (Clark, 2008). Tāpēc var teikt, ka ar šo formatīvās vērtēšanas stratēģiju var tikt sasniegti arī plašāki izglītības mērķi.

Piektā stratēģija

Rosināt skolēnus kļūt atbildīgiem par savu mācīšanos.

Lai cik labs būtu skolotājs, viņš nevar uzņemties atbildību par skolēna mācīšanos. Skolotājs var atbildēt par procesu un apgūto saturu, izvēloties iekļaut vai neiekļaut refleksīvu skolēna mācīšanās novērtēšanu. Taču skolotājs skolēna vietā nevar īstenot metakognitīvus vingrinājumus – domāt par to, kā es domāju. Tieši tas palīdz skolēniem apzināties un kontrolēt savu mācīšanos, izvirzot mācīšanās mērķus un pārraugot to sasniegšanu (Bransford, Brown, Cocking, 2000). Skolotājs var lēnām attīstīt skolēnu spējas vērtēt mācīšanās procesu: izvēlētās informācijas sistematizēšanas, atcerēšanās stratēģijas, to, kas padodas viegli un kur vēl jāpiepūlas, tā attīstot ieradumu analizēt savu ikdienu.

Viena no pieejām, kā to īstenot praktiski, ir klasē novietot atgādni/plakātu ar jautājumiem, kas jāizmanto ikdienā, refleksīvi analizējot savu mācī-

šanos. *Vai atceries, kāds bija šīs stundas mācīšanās mērķis? Kas tev sagādāja grūtības? Kas tev palīdzēja iemācīties ko jaunu (draugs, grāmata, aprīkojums, skolotājs...)? Kāda papildu palīdzība tev ir nepieciešama? Par ko tu esi gandarīts, kas tevi iepriecina? Vai tu iemācījies kaut ko jaunu?* (Clarke, 2000)

Cita pieeja ir koncentrēties uz paša procesa jeb ieguldītā darba analīzi, vērtējot pieliktās pūles, gribu – to, kas ļāva pārvarēt grūtības un tikt galā ar uzdevumu (Dweck, 2007). Šajā gadījumā atgriezeniskā saite ir kā dialogs ar skolēnu vai skolēniem, sarunājoties par jautājumiem: *kādas darbības tu veici, lai nonāktu pie šī rezultāta; kā tu sevi motivēji darbībai; ko tu dariji, sastopoties ar grūtībām; kas tev palīdzēja tās pārvarēt?*

Savas mācīšanās refleksija nav vienkāršs process, jo īpaši tādēļ, ka mēs, skolotāji, paši tikai mācāmies reflektēt par savu darbu. Tas prasa ne vien intelektuālu, bet arī emocionālu piepūli. Tas ir vēl viens iemesls, kāpēc formatīvā vērtēšana ir izaicinājums gan skolotājiem, gan sabiedrībai kopumā.

FORMATĪVĀ UN SUMMATĪVĀ VĒRTĒŠANA. MĀCĪŠANĀS KULTŪRAS IETVARĀ

Skolā īstenotā skolēnu vērtēšana atklāj, kas mums ir svarīgi. Faktiski tā ir valsts izglītības politikas, izglītības sistēmas un skolas kā institūcijas vērtību reprodukcija. Piemēram, palūkojieties uz savas skolas tīmekļvietni, lai novērtētu, ar ko publiski lepojaties! Tās skolas, kuru skolēnu mācību sasniegumi ir virs vidējā, demonstrē skaitļus, kas to apliecina. Tiek apsveikti mācību olimpiāžu uzvarētāji, uzskaitīti interešu izglītības pulciņi. Mums nav tādu tradīciju – lepoties ar procesu. Par skolu mēs domājam summātīvās vērtēšanas kategorijās.

Strādājot ar skolotājiem, raksturojot formatīvo vērtēšanu un domājot, kā to iespējams ieviest stundās, dažkārt sastopos ar pretestību. Iemesli, kāpēc to neizmantot, lielākoties saistīti ar bailēm par to, ka skolotājs nespēs iemācīt visu, kas programmā paredzēts ("Tas taču prasa papildu laiku!"), un lielo skolēnu skaitu klasēs ("Kā es varu pievērsties katram skolēnam, man viņi ir trīsdesmit divi!"). Nenoliedzu, ka formatīvā vērtēšana prasa laiku un iedziļināšanos, atrast

veidu, kā darbā iekļaut visus skolēnus. Diemžēl šajās atbildēs redzama arī skolotāju vēlēšanās saglabāt eksistējošo mācīšanās kultūru, nemainot savu lomu.

Mums pazīstamā pieeja pedagoģijā ietver skolotāja īstenotu darbības ierosināšanu, skolēna atbildi un skolotāja novērtēšanu. Formatīvā vērtēšana rosina skolēnus pašus domāt par savu mācīšanos. Skolotāja uzdevums ir strukturēt skolēnu domas, uzdodot jautājumus un prātā īstenojot savu novērtēšanas plānu (Torrance, Pryor, 1998).

Formatīvā vērtēšana apgāž līdzšinējos priekšstatus par vērtēšanas mērķi, skolotāju un skolēnu lomām, liekot koncentrēties uz procesu jeb pašu mācīšanos. Skolās nav pieņemts diskutēt ar skolēniem par mācīšanās mērķiem, darba izpildes kritērijiem; šīs prasmes vienkārši ir jāmacās. Līdz šim tā ir bijusi skolotāja, skolas vai izglītības sistēmas atbildība – noteikt, ko mācīties, kas ir labs darbs. Arī skolotājiem ir salīdzinoši grūti atteikties no ierastās skolotāja lomas un varas, to simboliski pārdaļot ar skolēniem, ļaujot pašam vērtēt savu un vienaudžu sniegumu. Faktiski formatīvā vērtēšana izjauc noturīgo, ierasto priekšstatu par to, ko nozīmē mācīties skolā.

Skolotājam tādējādi jāapgūst prasmes, jāattīsta lomas, kuras palīdzētu īstenot formatīvo vērtēšanu, un tas ir izaicinājums. Tajā pašā laikā skolotāji nav vienīgie aģenti, kas pieņem lēmumus, ko un kā darīt skolā. Mācīšanās kultūras noturību ietekmē arī citi izglītības lauka spēlētāji, un vieni no būtiskākajiem ir – vecāki.

Pie tradicionālās sistēmas pieradušie vecāki pieprasa summātīvo vērtējumu kā skolēna mācīšanos raksturojošu atgriezenisko saiti. Liela daļa vecāku patiešām tic tam, ka atzīmes/balles raksturo viņu bērna mācīšanos. Salīdzinājumam – Skotijas izglītības pārraudzītāji savu skolu skolotājiem rekomendē ziņojumos vecākiem izcelt skolēnu progresu un identificēt soļus, kas veicami turpmākajā mācību procesā. Vecāku un skolotāju diskusijās jāieskicē, kā vecāki varētu atbalstīt bērnu izaugsmi (Education Scotland, 2016: 3). Minētais ieteikums demonstrē formatīvās vērtēšanas būtisko lomu izglītības sistēmā. Mūsu vecākiem nav šādas pieredzes, tāpēc viņi tic atzīmēm kā vienīgajam mācīšanās raksturlielumam.

Eksistējošā izglītības politika joprojām atbalsta summatīvo vērtēšanu – publiski pieejamie skolēnu sasniegumi un no tiem veidotie skolu reitingi ir viens no piemēriem. Tādējādi sabiedrība tic, ka summatīvs vērtējums pilda burkāna vai pātagas lomu – un visi mācās (mācīsies) labāk, neraugoties uz pētījumiem, kas pierāda pretējo (sk., piemēram, Watkins, 2010). Tā dažādu auditoriju kopkoris dzied slavas dziesmu summatīvajai vērtēšanai, uzturot nemainīgas mācīšanas un mācīšanās tradīcijas.

Jebkuras mācīšanās kultūras funkcija ir ne vien veidoties, bet arī mainīties viena vai vairāku spēku ietekmē (James, Biesta, 2007: 28). Ja skolotājus šādos apstākļos iedrošināsim eksperimentēt un mācīties (gan no veiksmēm, gan arī no neveiksmēm), vecāki saņems atgriezenisko saiti par bērna izaugsmi un attīstības vajadzībām. Līdz ar to izglītības laukā ienāks un nostiprināsies formatīvā vērtēšana (vērtēt, lai mācītos), summatīvo turpinot izmantot kā mērīinstrumentu padarītajam darbam.

NOBEIGUMA VIETĀ

Dž. Džūijs (Dewey, 1990: 34) 1899. gadā aprakstīja dažādas izglītības sistēmas. Vecajā sistēmā centrā ir skolotājs un mācību grāmatas, jau progresīvākā sistēmā bērns tiek respektēts, bet efektīvākā sistēmā centrā ir bērna mērķi un intereses. Mēs varam izvēlēties, kurā no sistēmām dzīvot. Tikai jāatceras, ka katra izvēle ir ne vien brīvība, bet arī atbildība.



DEVELOPING PUPILS' LEARNING THROUGH COMPETENCE ASSESSMENT

SUMMARY

Assessment implemented by schools influences pupil participation in teaching and learning process. For assessing learning process and study results at school we usually employ summative approach, i.e. summarizing all the learned elements and giving a mark. Various authors and social practices identified in schools confirm that summative assessment creates barriers and confines the possibilities to learn. Formative assessment, on the contrary, expresses as interaction of the pupil, his peers and the teacher, helping to understand how he or she learns and thus increasing academic achievement. The article offers a way to look for the answers to the following important questions: how is it practically possible to implement formative assessment? How to influence learning culture and promote integration of formative assessment in daily school life? The mentioned questions are explained and analysed in the context of Latvian language learning processes.

Keywords: summative and formative assessment, assessment strategies, learning culture.

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

- Andersson, C., Palm, T. (2017). Characteristics of improved formative assessment practice, *Education Inquiry*, Vol. 8, No. 2, 104–122.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*. Vol. 5, No. 1, 7–74.
- Bransford, J. D., Brown, A.L., Cocking, R.R. (eds). (2000). *How People Learn*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Brock, A., Hundley, H. (2016). *The Growth Mindset Coach: A Teacher's Month-by-Month Handbook for Empowering Students to Achieve*. Berkley: Ulysses Press.
- Clark, I (2008). *Assessment is for Learning: Formative Assessment and Positive Learning Interactions*. Florida Journal of Educational Administration & Policy. Vol. 2, No. 1, 1–18.
- Clarke, S. (2000). Getting it right – distance marking as accessible and effective feedback in the primary classroom. In: S. Askew (Ed.) *Feedback for learning*, London, Routledge Falmer, 32–45.
- Dewey, J. (1990). *School and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dweck, C. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.
- Education Scotland (2016). *Education Scotland Curriculum for Excellence. A Statement for Practicioners from HM Chief Inspector of Education*.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 2007, Vol. 77, No. 1, 81–112.
- James, D. and Biesta, G. (2007). *Improving learning cultures in further education*. London and New York: Routledge.
- Kohn, A. (2001). Five Reasons To Stop Saying “Good Job”. *Young Children*, Vol. 56, No 5, 24–28.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Education Leadership*. Vol. 63, No. 3, 19–24.
- Rogers, C. (1982). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus: A Bell and Howell company.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the Student's Eyes. *Educational Leadership*, Vol. 64, No. 8, 22–26.
- Torrance, H., Pryor, J. (1998). *Investigating Formative Assessment. Teaching, Learning and Assessment in the classroom*. Buckingham: Open University.
- Watkins, C. (2010). Learning, performance and improvement, *INSI research matters*. No. 34, summer: 2–15.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.
- Wiliam, D., Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? In: Carol A. Dwyer (Ed.). *The future of assessment: Shaping teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 53–82.
- Yeh, S., S. (2009). Class size reduction or rapid formative assessment? A comparison of cost-effectiveness. *Educational Research Review*. Vol. 4, No. 1, 7–15.

II. Valodu mācību joma



FOTO: NO AUTORES PERSONĪGĀ ARHĪVA

LIELĀS IDEJAS UN TO ATVASINĀJUMI VALODU MĀCĪBU JOMAS STANDARTOS?

VITA KALNBĒRZIŅA

Latvijas Universitātes asociētā profesore un Lietišķās valodniecības centra pētniece. Galvenās izpētes tēmas ir valodas apguve, valodas zināšanu pārbaude, mācību programmu veidošana un starpkultūru komunikācija. Papildus pētniecības darbam tiek strādāts arī praktiski, veidojot testus, standartus, sagatavojot skolotājus un mācot angļu valodu studentiem.

Raksta pamatā ir jautājums par lielās idejas jēdzienu, kurš ir ienācis arī jaunajos pamatizglītības standartu tekstos. Lai izprastu lielās idejas jēdzienu valodu jomas kontekstā, ir piedāvāts aplūkot vispirms jēdzienu *ideja*, tā definīcijas valodas un filozofijas kontekstos, bet tālāk jau šis jēdziens ir raksturots citu valstu izglītības standartu kontekstā. Rakstā ir pieteiktas un raksturotas visas Latvijas valodu jomas standartos definētās lielās idejas, atklājot to jēgu, nozīmi valodu apguves procesā un iespējamos ceļus, paņēmienus, kā šajās idejās formulētās atziņas varētu tikt skaidrotas pamatskolas skolēniem.

Atslēgvārdi: valodu apguve, idejas, standarts, valodu kompetences, teksts, tekstveide, konteksts, saziņa, valodas struktūras.

Jaunās mācību satura reformas gaitā mācību jomu vai priekšmetu standartos ir ieviesti vairāki jauninājumi (gan saturiski, gan formāli). Viens no formālajiem jauninājumiem ir izmaiņas standartu struktūrā, ieviešot lielās idejas jēdzienu visos standartos, tai skaitā valodu mācību jomas standartos. Lai labāk izprastu lielās idejas jēgu un pielietojumu, apskatīsim ideju vēsturi filozofijā, valodniecībā un izglītības zinātnē. Tad pievērsīsimies ideju pieejas izmantojumam citu valstu standartos un visbeidzot aplūkosim, kāda ir lielo ideju loma Latvijas valodu izglītības jaunizveidotajos dokumentos un to saikne ar zinātniskās domas attīstību pasaulē.

IDEJAS DEFINĪCIJA

Ja apskatām idejas kā koncepta definīciju, tad redzam, ka vārdam *ideja* ir dažādas nozīmes, piemēram, *Tildes* vietnē "Letonika.lv" ideja var apzīmēt nojausmu vai īstenības atspoguļojumu, gan attieksmi pret to, gan pārliecību, gan galveno problēmu. Tomēr no izglītības standartu viedokļa, manuprāt, pati svarīgākā ir vietnē minētā pēdējā nozīme – pasaules vēsturiskās attīstības pirmcēlonis, jo jaunajos satura dokumentos idejas tiek izmantotas kā satura pamatdoma un vienojošais elements, kuru paskaidro visi pārējie satura apguvē uzskaitītie elementi:

1. Jēdziens, priekšstats, kas cilvēka apziņā atspoguļo īstenību un pauž viņa attieksmi pret apkārtējo pasauli.
2. Pasaules uzskata būtiskais, galvenais princips. Pārliecība.
3. Doma. lecere, nodoms, plāns.
4. Galvenā doma, galvenā problēma (piemēram, mākslas darbā).
5. Objektīvā ideālisma filozofijā – pasaules vēsturiskās attīstības pirmcēlonis.

Ideju vārdnīcā (1999) jēdziens *ideja* savukārt tiek definēts hronoloģiski, sākot no Platona uzskata, ka idejas ir ārpus psiher esoši nemateriāli objekti – objektīvi dabā eksistējošas universālijas jeb būtības, tātad pamatprincipi, kurus mums grūti izprast, jo mēs katrs redzam pasauli no sava viedokļa. Arī Kants uzskata, ka "ideja ir nojēgums par kaut ko ar jutekļiem neizzināmu", liekot domāt par kopsa-

karībām, kas būtu aprakstāmas. Hēgelis savukārt paplašina ideju ne tikai kā pasaules, bet arī Visuma kodu vai mērķi (Ideju vārdnīca, 1999: 213).

Arī angļu filozofs Džons Loks darbā "Eseja par cilvēka sapratni" (1977) apskata ideju izcelsmi, blīvumu, veidus un to saikni ar sajūtām. Valodas apguvējiem Dž. Loka domas ir sevišķi svarīgas, jo viņš redz idejas ne tikai kā ārējus impulsus, bet arī kā apzinātas piepūles rezultātu; mums nepietiek tikai ar apkārtējās pasaules uzmanīgu vērošanu, nepieciešama arī sevis vērošana:

*Ikviens cilvēks apzinās, ka viņš domā... cilvēki saņem no ārienes lielāku vai mazāku daudzumu vienkāršu ideju un zināmu daudzumu no iekšienes, no prāta darbības atbilstoši intensitātes pakāpei, ar kādu cilvēks kaut ko pārdomā; kaut arī cilvēks, kurš apcer sava prāta darbību, var iegūt skaidras un noteiktas idejas par šo darbību, tas tomēr nenotiks, ja viņš neievirzīs savu domu darbību noteiktā gultnē un **uzmanīgi** neapskatīs savas domas* (Loks, 1977: 37).

Tādējādi ar iekšējas piepūles palīdzību mēs varam uztvert arvien sarežģītākas idejas, kur iesaistās visas maņas, prāts un arī refleksija, lai izprastu mums apkārt notiekošo:

1. Ir idejas, kuras nokļūst mūsu prātā tikai ar viena maņu orgāna palīdzību (baltums, saldums, cietība).
2. Citas, kas iekļūst prātā ar vairāku maņu orgānu palīdzību (telpa, kustība).
3. Idejas, ko iegūst tikai no refleksijas (uztvere, domāšana, gribēšana).
4. Idejas, kas lauž sev ceļu un iekļūst prātā ar visa veida sajūtām, kā arī ar refleksiju (vara, spēja, eksistence) domas (Loks, 1977: 47).

Ja apskatām ne tikai apzīmētājus, kas raksturo idejas, bet arī darbības vārdus, kas apraksta ideju darbībā, mēs redzam, ka idejas eksistē ārpus mums un var vai nu iekļūt, vai arī ielauzties mūsu prātā pašas, vai arī mēs varam tās iegūt ar refleksijas palīdzību, taču neviens no filozofiem nesaista idejas ar apgušanu, kā tas minēts *Skola 2030* tīmekļvietnē: *Mācību saturs organizēts septiņās cilvēka dzīves darbībai nozīmīgās jomās: valodu, sociālajā un pilsoniskajā, kultūras izpratnes un pašizpausmes mākslā, dabaszinātnē, matemātikas, tehnoloģiju, veselības*

un fiziskās aktivitātes. Katrā no tām izvirzīti būtiskākie **pamatjēdzieni jeb lielās idejas, kas skolēnam jāapgūst**, lai viņam veidotos vienota izpratne par apkārtējo pasauli un sevi tajā.

Lai noskaidrotu lielo ideju saikni ar izglītības jomu un salīdzinātu tās ar citiem pieredzes stāstiem, pievērsīsimies ideju izmantojumam citu valstu standartos.

LIELĀS IDEJAS: CITU VALSTU IZGLĪTĪBAS PIEREDZE

1. Lielās idejas Austrālijas standartā

Izglītības jomas pētnieki Mičels u. c. (Mitchell, Keast, Panizzon & Mitchell, 2017) uzskata, ka Austrālijas izglītības standartā pieminētās lielās idejas ienākušas jau 1929. gadā, kad Vaitheds (Whitehead, 1929) aicināja ieviest bērnu izglītībā dažas svarīgākās pamata domas jeb lielās idejas, kuras tad varētu kombinēt visdažādākajos veidos (turpat: 2).

Taču vēl pirms Vaitheda jau 1902. gadā Djūijs (*John Dewey*) aicināja skolotājus nepievērst tik lielu uzmanību faktiem, kuri novērš skolēnu uzmanību no viņu pašu prāta darbības, tā vietā analizēt savu mācību priekšmetu no psiholoģijas viedokļa, kas ļautu skolēniem pašiem nonākt līdz lielajām idejām.

Mūsdienās Austrālijas standartu veidošanā lielās idejas tika ieviestas jau 2008. gadā, taču Mičels u. c. (2016) uzskata, ka tas tika izdarīts neveiksmīgi, jo tās pazaudēja saikni ar attiecīgo zinātnes nozari un apgūstamo mācību saturu, kļuva pārāk abstraktas un nebija noderīgas mācību procesā.

2. Idejas Velsas standartā

Velsas izglītības standartā pamatjautājums ir, kā sadalīt atbildību par izglītības saturu starp valdību un izglītības jomas speciālistiem, starp centralizēto sistēmu un vietējo līmeni, lai iegūtu optimālo rezultātu (piemēram, sk. Priestley 2017). Šeit būtiska loma ir tieši lielajām idejām, kuras nosaka valdība (tas ir, principus, mērķus, vērtības un resursus, kas pieejami skolām), bet katrs skolotājs un katra skola var izlemt paši, kā skolēni nonāks pie lielajām idejām. Tādēļ valdība aicina skolas negaidīt detalizētas instrukcijas un darbības plānus, jo valdības uzdevums ir piedāvāt nākotnes vīziju, bet skolu uzdevums – to īstenot.

3. Lielās idejas Kanādas standartā

Arī Britu Kolumbijas valodu standarts 6–16 gadus veciem bērniem ir balstīts uz lielajām idejām, kuras ir tik skaidras un vienkāršas, ka gribas tās citēt:

1. Valodas un stāsti var būt prieka un radošuma avots.
2. Stāstu veidošana un izpēte mums palīdz izprast sevi un būvēt saikni ar apkārtējiem.
3. Dažādu perspektīvu apspriešana padara mūsu domāšanu bagātāku.
4. Valodas sistēmas izpratne padara mūs par mērķtiecīgākiem valodas lietotājiem.
5. Teksti tiek veidoti dažādiem mērķiem un dažādām auditorijām.
6. Dažādu tekstu sintēze vienā ļauj mums radīt jaunas nozīmes.

Kaut gan ārējā forma ir tik vienkārša, šajā ideju uzskaitījumā atrodami divi ārkārtīgi sarežģīti jēdzieni: pirmais – perspektīva (3. ideja), kas paver skatu uz vienu un to pašu parādību no dažādiem skatu punktiem, nosaka viedokļu salīdzināšanu un to atšķirību apspriešanu. Šis jēdziens (*perspektīva*) savukārt sasaucas ar jaunākajiem pētījumiem par Prāta teoriju (Theory of Mind). Otrs sarežģītais koncepts ir: vairāku tekstu sintēze vienā; tas nozīmē – jaunu tekstu veidošana, balstoties uz lasīto. Skolēni to labprāt dara ar interneta tekstiem, *salipinot* kopā svešus gabalus un uzdodot tos par saviem, taču to nevar nosaukt par sintēzi, jo nav radīta jauna nozīme. Lai radītu jaunu nozīmi, mums skaidri jānodala lasītie teksti no mūsu pašu jaunradītajiem tekstiem tā, lai teksta lasītājs spētu viegli orientēties jaunradītajā tekstā un dažādu autoru pienesumā jaunās vērtības radīšanā. Latvijas standartu veidotājiem vajadzētu padomāt, vai šīs prasmes būtu noderīgas arī Latvijas skolēniem.

IDEJAS LATVIEŠU VALODNIECĪBĀ

Latviešu valodniecībā idejas jēdziens tiek izmantots, lai aprakstītu valodniecības teoriju izcelsmi un attīstību. Lasot (piemēram, Kalnača, Lokmane, 2012: 5) mēs iepazīstam gramatizēšanās idejas; tām ir aizsākumi, tās tiek pamatotas, veidojas pašas par sevi vai tiek postulētas. Piemēram: *Gramatizēšanās idejas postulētas jau Vilhelma fon*

Humbolta (Wilhelm von Humboldt) pētījumos par valodu 19. gadsimta pirmajā pusē.

Arī valodniece I. Freimane saista idejas ar valodas uzbūves pamatiem:

Jau kopš senseiem laikiem idejas par valodas uzbūvi ir nodarbinājušas valodniekus, taču 20. gs. bija nobriedusi nepieciešamība valodas dažādās vienības "salikt pa plauktiem".

Dēmokrits valodas parādībām ir piemērojis atomisma koncepciju: elements ↔ zilbe ↔ vārds ↔ teikums un tādā veidā faktiski iezīmējis valodas līmeņu teorijas pamatideju par valodas vienību hierarhiju (Freimane, 2014: 43).

Taču valodnieki nav vienīgie, kam ir idejas; tās var rasties arī runātāju galvā:

Runātājs ar fiziska signāla palīdzību paziņo, ka viņam galvā ir kāda doma vai ideja. Uztvērēja galvā savukārt parādās nevis doma vai ideja no ārienes, no runātāja galvas, bet gan sava, un tā ir analogiska runātāja paustajai domai vai idejai (Freimane, 2014: 35).

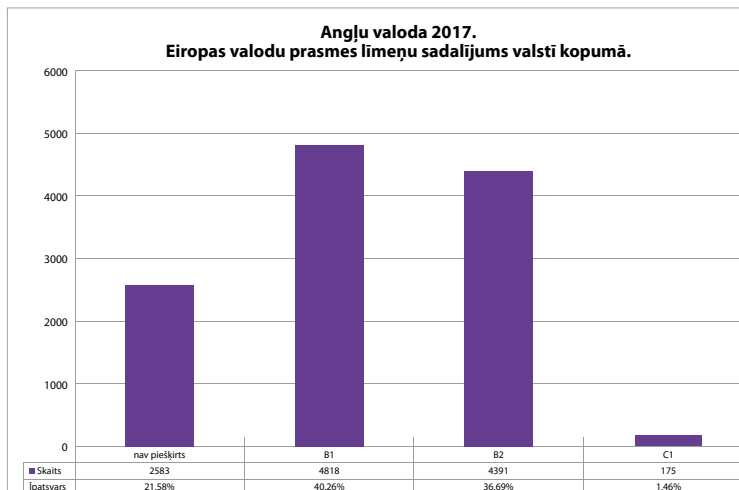
Tātad var pamanīt, ka valodnieki izmanto idejas jēdzienu, runājot par valodas uzbūvi, tās līmeņiem, gramatizēšanos un aprakstot ārpus mūsu apziņas esošas parādības, kas valodnieku nodarbina. Idejas veidojas, pamatojoties uz citām idejām, un valodnieki tās postulē.

VALODU JOMAS IDEJAS LATVIJAS JAUNAJOS STANDARTOS

Esošie Latvijas svešvalodu standarti uzsver komunikatīvo pieeju, kas paredz visu valodas prasmju apguvi lietojumā. Tam ir sagatavoti atbalsta materiāli un mācību programmas, skolēni māca un mācās valodas visā Latvijā. Kāpēc mums būtu kaut kas jāmaina?

Diemžēl standartos postulētie valodas apguves mērķi netiek sasniegti, piemēram, skat. 2017. gada eksāmenu skolēnu sasniegumu grafiku: svešvalodu standarts paredz pamatskolā skolēniem sasniegt B1 līmeni svešvalodās, bet vidusskolā B2 līmeni, taču grafiks liecina, ka lielākā daļa skolēnu vidusskolā

sasniedz B1 līmeni (4818 skolēni), nevis B2 (4391 skolēns), turklāt 2583 skolēni nerasniedz arī B1 līmeni. Tas nozīmē, ka 62 procenti Latvijas skolēnu nerasniedz standartā noteikto līmeni.

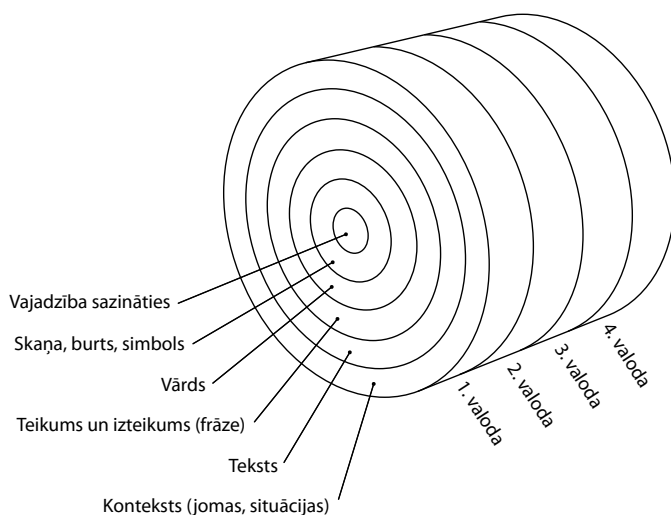


1. attēls. Angļu valodas apguves līmeņi 2017. gadā (Valsts izglītības satura centrs: <http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/statistika.shtml>)

Šajā rakstā nav iespējams apskatīt visu valodu eksāmenu statistiku, taču situācija ir līdzīga arī pārējās svešvalodās (sk. <http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/statistika.shtml>). Acīmredzot mūsu pielietotā sistēma svešvalodu apguvei nav efektīva. Ja apskatām Eiropas Moderno valodu centra ieteikumus valodu apguvē, redzam, ka mūsu pašreizējie standarti radikāli atšķiras no 2017. gadā publicētā Eiropas Kopīgo pamatnostādņu jaunā izdevuma. Tajā ir paredzēta plurilingvāla valodu apguve, kur valodas lietotājs apgūst svešvalodas uz dzimtās valodas pamata, salīdzinot struktūras un frazeoloģiju, kombinē valodu zināšanas, lai sasniegtu savu saziņas mērķi.

Diemžēl pašreizējie mācību standarti neparedz valodu satura saskaņotību, līdz ar to katra valoda tiek mācīta atsevišķi, it kā blakus klasē skolēni jau nebūtu runājuši par lietvārdiem un darbības vārdiem. Tiek nevajadzīgi iztērēts laiks un resursi, un skolēni negūst gandarījumu par paveikto. Mēs sodām skolēnus angļu valodas stundā par vācu valodas galotņu lietojumu angļu valodas tekstā, jo angļu valodas skolotāja nezina, ko skolēni apgūst vācu valodā un latviešu valodā.

Šī iemesla dēļ tika izstrādāta jauna koncepcija, kuras pamatideja ir redzama 2. attēlā.



2. attēls. Valodu jomas standartu pamatideja

Mēs piedāvājam uztvert valodu kompetenci kā vienotu vesulumu, kurā skolēns apzinās savu saziņas vajadzību pats un pamazām mācās noteikt, kuras skaņas, simboli, vārdi, teikumi un teksti kurā valodā viņam ļaus to sasniegt vislabāk. 2. attēlā redzam valodas elementu hierarhiju un pašu valodu savstarpējo saikni mūsu ikdienā, kur valodas konkurē, pārklājas un papildina viena otru. Standartu veidotāju, skolotāju un skolēnu uzdevums ir to ieviest klasē. Lielās idejas atklāj ne tikai valodas būtību, bet arī stratēģiju, kā tas var notikt, tādēļ turpmāk apskatīšu katru lielo ideju atsevišķi, sākot ar ideju par kontekstu (saziņas situāciju), tad tekstu un tekstveidi un visbeidzot ar valodas struktūru (vārdu, skaņu un simbolu).

VALODU JOMAS LIELO IDEJU ĪSS RAKSTUROJUMS

Lielās idejas Latvijas valodu jomas standartos tika formulētas, apspriestas un pārformulētas visu šīs jomas standartu veidošanas laiku katrā svešvalodā, latviešu valodā un mazākumtautību valodās gan atsevišķi, gan visu valodu ekspertiem strādājot kopā. Darbs vainagojās ar desmit apgalvojumiem par valodu lietojumu kontekstā, tekstā un valodas struktūrās.

1. Lielās idejas par saziņas situāciju kontekstā

- Lielās idejas valodu jomā izsaka visu valodu standartu veidotāju kopīgo pārliecību, ka visas valodas ir savstarpēji saistītas: *Dzimtā valoda ir citu valodu apguves pamats, savukārt citas valodas palīdz labāk saprast dzimto valodu.* Katru nākamo valodu mēs apgūstam, izmantojot ie-

priekšējās valodas zināšanas par tās uzbūvi un tās izmantošanu saziņā. Dažām valodām ir vienādas rakstu zīmes, bet citām atšķirīgas, atšķiras arī skaņas un to izruna. Skolā apgūstot svešvalodu vai valsts valodu, mēs apspriežam ne tikai apgūstamo valodu, bet arī atsaucamies uz skolēnu dzimto valodu, ja skolotājam tā ir zināma. Ja skolotāja nezina skolēnu dzimto valodu un tās rakstību, mēs varam lūgt skolēnu nodemonstrēt dzimtās valodas izrunu, uzrakstīt uz tāfeles burtus vai citas rakstu zīmes, ko skolēns apguvis dzimtajā valodā. Tādējādi skolēni uzsāks sarunu par dažādiem rakstu veidiem, dažādu valodu skaņām un izteiksmes formām. Vecākās klasēs skolēni varēs pārtulkot dažādus gramatikas terminus, lai labāk salīdzinātu gramatikas sistēmas, dažādus izteicienus un idiomas, pieklājības formas u. tml. Tādējādi valodas apguvēji pamazām kļūst par valodas pētniekiem.

- Iepriekšējie valodu standarti noteica četru valodas prasmju apguvi (runāšana, rakstīšana, lasīšana un klausīšanās). Kā liecina otra lielā ideja, arī jaunie valodu standarti paredz visu valodas prasmju attīstīšanu un saziņas kanālu izmantošanu, taču šoreiz uzsvars ir uz valodas funkcijām. Tas nozīmē, ka mēs izmantojam valodu ar noteiktu mērķi: *Mēs sazināties klausoties, runājot, lasot un rakstot, lai uzzinātu ko jaunu, apmainītos ar informāciju, paustu emocijas un veidotu attiecības.* Tas nozīmē, ka formāli valodas vingrinājumi ar tukšo vietu aizpildīšanu, darbības vārdu locīšanu ir aizstājami ar mērķtiecīgu informācijas ieguvu par tekstā atrodamo informāciju, par tekstā izmantotajām gramatikas formām, leksiku, lai labāk izprastu autora domu. Šī lielā ideja norāda arī uz valodas sociālo funkciju, jo ar valodas palīdzību mēs veidojam un uzturam attiecības. Līdz ar to valodas stundās svarīgi kļūst šādi jautājumi: Kādēļ tekstā ir šis vārds, šī forma? Kāpēc es izklausos dusmīga vai priecīga, kad izrunāju šo teikumu? Kā man vislabāk izteikt savu domu, veidot attiecības? Vai man izmantot īsziņu, sūtīt e-pastu, zvanīt pa telefonu vai sarunāt tikšanos?
- Trešā ideja, kas atklāj saziņas situācijas lomu valodu apgūvē, raksturo konteksta ietekmi uz valodas līdzekļiem: *Katrai saziņas situācijai ir konteksts, kas nosaka teksta saturu, formu un*

ietekmē noteiktu valodas līdzekļu izvēli. Tātad katram tekstam ir konteksts, tas nozīmē: teksta veidotājs un adresāts, katrs teksts ir radies noteiktā laikā un noteiktā vietā ar noteiktu nodomu, lai sasniegtu noteiktu teksta mērķi. Pirms mēs lasām vai klausāmies tekstu, mums jānoskaidro, kad, kur un kāpēc šis teksts ir veidots. Vai tas ir reklāmas teksts, kas pārdod kādu ideju vai priekšmetu, vai tas ir analītisks teksts, kas veidots ar mērķi izpētīt šo ideju? Kādi valodas līdzekļi mums atklāj šī teksta piederību vienam vai otram žanram? Cik ticams ir šis teksts? Vai to veidojis cilvēks vai ģenerējis dators? Kāda veida informāciju un kurā vietnē mēs varam atstāt par sevi? Šie jautājumi ir svarīgi ne tikai labai valodas apguvei, bet arī skolēnu drošībai un labklājībai, tādēļ mācīt valodas ārpus konteksta ir ne tikai neatbilstoši standartam, bet arī bīstami. Ja mēs mācām teikuma struktūras un komatu lietojumu, tad mums arī jābūtu, kā atpazīt krāpnieku tekstus, kā teikuma sintakse var noslēpt likumā korupcijas draudus un darba līgumā cilvēktiesību pārkāpumus.

Ja skolēns būs apguvis valodas, ņemot vērā saziņas situāciju kontekstā, mums nebūs jāuztraucas par sarunvalodas un slenga lietojumu akadēmiskā vidē ne latviešu valodā, ne svešvalodās, jo skolēns saziņas un izziņas procesā lieto vismaz divas valodas: lasa, uzklausa, sarunājas un formulē savas domas mutvārdos un rakstveidā atbilstoši valodas un sociālajam kontekstam. Sociālais konteksts, skolēnam apgūstot valodu, pamazām paplašinās no individuālās uz publisko jomu, tekstiem zaudējot piesaisti konkrētajam kontekstam. Tādēļ skolēnu veidotajiem tekstiem jāparedz lasītājs, lai tekstu saturu un saziņas stilu varētu piemērot attiecīgajai saziņas situācijai.

2. Lielās idejas par tekstu un tekstveidi

Tekstveides sadaļā ir divas lielās idejas: viena atklāj pamatatziņas par teksta uztveri, otra – par teksta radīšanas procesu. Taču, pirms iedziļināties psiholoģiskajos procesos, būtu svarīgi vienoties par to, kas ir teksti, kādi ir to veidi un funkcijas. Šī raksta uzdevums nav atbildēt uz šiem jautājumiem, bet gan piedāvāt tos apspriest klasē un skolēniem vienoties ar skolotāju, kurā brīdī sākas teksts. Vai mēs saprotam smaidošu emocijzīmi, kas nosūtīta atbildei uz sarakstes biedra jautājumiem par tekstu? Vai grafiti uz sienas ir teksts? Kā atšķiras

šo tekstu adresāts? Kāpēc mēs rakstām romānus un vārdnīcas, ja pietiek ar emocijzīmi? Visi šie jautājumi jānoskaidro skolotājiem un jāvienojas par vienotu tekstu klasifikācijas sistēmu, kuru apgūst visi skolēni visās valodās. Tad mēs varēsim droši uzdot skolēniem izvēlēties apgūstamos tekstus un ietaupīsim skolotāju dārgo laiku.

- Standarta veidotāji arī ir atbildējuši uz šiem jautājumiem lielajās idejās: *Valoda un teksti mums palīdz izziņāt un saprast pašiem sevi, apkārtējo vidi un kultūru.* Tātad neatkarīgi no teksta garuma, veida vai valodas visi teksti mums piedāvā sadarbības iespēju ar autoru. Mums nav tik būtiski, vai teksts ir labs vai slikts, būtiska ir mūsu spēja izprast tā uzrakstīšanas vajadzību un tā noderīgumu mūsu pašu ideju izpratnei. Tekstā izmantotā valoda ir kā autora DNS kods, kas atklāj tā izcelsmi, izglītību, saziņas mērķi. Skolotāju līdzšinējā pieredze liecina, ka, plānojot kopīgu valodu apguves programmu, skolotāji var izmantot dažādus tekstu tematus, ko apskatīt visu valodu stundās. Var apgūt vienu un tā paša autora darbus dažādās valodās, var apskatīt to pašu tekstu filmā un rakstu formā, var izvēlēties arī gramatiskās struktūras vai simbolus un attēlus, kas atrodami tekstos. Būtisks ir skolēnu ieguldītais darbs tekstu atlasē un skolotāju kopīgā izpratnē, sniedzot atgriezenisko saiti par paveikto dažādās stundās.
- Skolēni nav tikai tekstu patērētāji, bet pirmām kārtām to veidotāji. Mūsdienās arvien vairāk tekstu top grupu darbā, lielākā daļa zinātnisko pētījumu tiek veikti un aprakstīti kopīgi, tādēļ arī skolēni var plānot un veidot tekstu, sadarbojoties citam ar citu: *Teksta radīšana ir jēgpilns process, kura laikā autors izmanto savu un citu pieredzi, rada jaunu informāciju, plāno, veido, pilnveido un prezentē/publisko tekstu.* Domājot par teksta radīšanas patieso procesu, kur nepieciešama apspriešanās, uzmetumu labošana un rediģēšana, un tad vēl publiskošana, mēs saprotam, ka skolēns nevar iemācīties uzrakstīt sacerējumu vienas stundas laikā, tam nepieciešamas vismaz pāris nedēļas. Šajā laikā skolēni var kopā ar skolotāju pārlasīt darba fragmentus, apspriest dažādas valodas formas, labot un pārlabot tās, kamēr nonāk pie gala varianta. Pretējā gadījumā mēs nevis mācām rakstīt, bet pārbaudām rakstītprasmi. Katrs, kurš pats ir uz-

rakstījis vismaz vienu rakstu, zina, cik tas ir grūti un laikietilpīgi, tādēļ skolēnam jādod laiks veidot tekstus. Ne mazāk nozīmīgas šajā procesā ir rakstīšanai piemērotas telpas, kur skolēni var strādāt kopā, izmantojot interneta resursus un bibliotēkas, kur pieejami teksti dažādās valodās.

Tātad valodu skolotāju uzdevums ir saskaņot valodu mācību programmas, vadīt attiecīgo tekstu atlasē procesu klasē, apspriešanu, izvērtēšanu, salīdzināšanu dažādās valodās un tekstu radīšanas procesu, maksimāli sadalot pienākumus skolēniem. Skolas administrācijas pienākums ir dot skolotājiem laiku saskaņot valodu apguves programmas atbilstoši valodām, ko skolēni apgūst.

3. Lielās idejas par valodas struktūru

Pamatskolā mums nepieciešams saskaņot terminoloģiju dažādu valodu mācību grāmatās, skolotāju izdales materiālos, taču vidusskolā mēs varam virzīt skolēnus kritiski apskatīt dažādos vārdšķiru nosaukumus dažādos laikos un dažādās zemēs. Tajā pašā laikā ir jāpalīdz skolēniem saprast: lai arī valodnieki nespēj vienoties par vienādu terminoloģiju, jo valodas ir atšķirīgas, visas valodas un visi dialekti ir vienādi sarežģīti un grūti analizējami, sevišķi valodas, kuras nav standartizētas un kurām nav izveidota rakstība.

- *Valodas ir sistēmiskas: skaņas un rakstzīmes veido vārdus, vārdi veido teikumus un izteikumus.* Šī lielā ideja atklāj skolēniem dažādo atšķirīgo valodu universālo raksturu: valodu iekšējā struktūra nav patvaļīga. Valodas var atšķirties, bet tām ir noteikta sistēma. Būtiski ir arī uzsvērt dažādos kritērijus un dažādās tehnoloģijas, kas nepieciešamas runātās un rakstītās valodas analīzei. Skolēni varētu darboties ar valodu korpusiem, meklētājrīkiem, lai noskaidrotu valodas formu biežumu un daudzveidību.
- Otra lielā ideja, kas skolēniem jāatklāj valodu struktūru salīdzināšanā, ir šāda: mainot formas, mainās nozīme, un nopietns teksts var kļūt neticami smieklīgs tieši akadēmiskās leksikas dēļ. *Spēlējoties ar skaņām, vārdiem un teikumiem, mēs veidojam izpratni par valodu un tās uzbūvi.* Šī ir tā saucamā valodas ludiskā jeb spēļu un rotaļu funkcija, kas vislabāk atklājas dažādās anekdotēs, jokos, dzejā, vārdu spēlēs

un rotaļās. Taču tam var pieiet arī nopietni, kā to dara Londonas Universitātes pētniece Sīzone Batlere (*Season Butler*) izstādē "TEV IR PIENĀKUŠAS 1243 ZIŅAS. Dzīve pirms interneta. Pēdējā paaudze" Latvijas Nacionālajā mākslas muzejā. Kaspars Vanags izstādes bukletā raksta: *Sīzone Batlere sasmalcina grāmatu. Sagriež pa vārdiem, kurus pēc tam sašķiro pēc piederības noteiktai gramatikas grupai. Darbības vārdus tagadnes formā atliek vienā traukā, nākotnes un pagātnes – divos citos. Visus lietvārdus – to ir daudz! – sakopo. Tāpat arī īpašības vārdus, vietniekvārdus. Te viņas visas ir – saliktas stikla konteineru rindā – Kristiana Andersena pasakas! Visas bērnības traumas un fantāzijas. Visi Freida un Junga arhetipi. Visas nāriņas (siev. dz. lietv.). Visi prinči (attiecīgi, vīr. dz. lietv.).*



3. attēls. Sīzone Batlere. Performatīva instalācija. *Maiitute |mī ē toōd|*, 2017. Foto: Andrejs Strokins. Latvijas Laikmetīgās mākslas centrs (avots: <https://failiem.lv/u/99t2gf58>)



4. attēls. Sīzonas Batleres vārdu šķirošanas uzskatāms rezultāts. Foto: Andrejs Strokins. Latvijas Laikmetīgās mākslas centrs (avots: <https://failiem.lv/u/99t2gf58>)

- 4. attēlā varam redzēt salocītas lapiņu strēmeles ar vārdiem, kas sašķīroti kā lego klucīši pa vārdšķīrām un vārdformām, gatavi analīzei (pat neskaitot, mēs uzreiz varam redzēt, vai teksts ir emocionāls, ja ir vairāk īpašības vārdu; dinamisks, ja pārsvarā ir darbības vārdi; vai akadēmisks, ja ir vairāk lietvārdu) vai otrreizējai pārstrādei. Ja mums netik graizīt grāmatas, varam graizīt avīzes un klasificēt paši savus tekstus, dot tos saviem skolasbiedriem, lai tie būvē jaunus tekstus no mūsu vārdiem, kamēr mēs izjutam katra radītā teikuma unikalitāti. Par to var pārlicināties, katrs pats ierakstot *Google* meklētājā savu pašradīto teikumu vienā vai vairākās valodās. Ja tas būs oriģināls, *Google* neko neatradīs, pat ja tas veidots no klasesbiedra vārdiem. Varam arī spēlēties ar tehnoloģijām, liekot būvēt sintakses un morfēmu kokus vai veidot dzejoļus tikai no lietvārdiem vai rakstīt lugas tikai no darbības vārdiem.

Ja svešvalodu standartā norādīts apgūstamais vārdu krājums, tad jāmeklē interneta vietnes (piemēram, testyourvocab.com), kas piedāvā izmērīt vārdu krājumu pāris minūšu laikā. Ja apgūstamajā valodā tāds nav pieejams, izmantojama vārdnīca; apskatāties, cik daudz vārdu vienā lappusē zinām, sareizinām ar lappušu skaitu un izrēķinām proporciju no vārdnīcā iekļautā vārdu skaita. Iepriekšējie vērojumi Latvijas skolās liecina, ka vienā un tajā pašā klasē viena skolēna apgūto vārdu skaits var būt desmit reižu lielāks nekā citam. Tādēļ skolēni laikus jāmotivē regulāri mērīt savu vārdu skaitu un meklēt veidus, kā to palielināt.

SECINĀJUMI

Rakstā esmu apskatījusi idejas jēdziena lietojumu vēsturiskā kontekstā valodniecībā, filozofijā un izglītības dokumentos dažādos pasaules reģionos un salīdzinājusi to ar lietojumu Latvijas izglītības satura reformas piedāvātajos dokumentos. Pētījuma rezultāti liek domāt, ka satura reformas piedāvātās idejas veido vienotu sistēmu jeb ideoloģiju skatījumā uz valodas apguves procesiem un balstās uz klasisko Aristoteļa un Džona Loka universālo zināšanu redzējumu: vārds *valoda* apzīmē nevis kādu konkrētu valodu, bet gan visām valodām kopīgo pamatideju, kas katras valodas apgūvē iegūst tās konkrēto formu. Mācoties jebkuru valodu, mēs iegūstam pieredzi un zināšanas arī par valodām kā parādību.

Lielās idejas jaunajos standartos, tostarp arī valodu mācību jomā, nav nejaušība, tām ir vēsturiskas un filozofiskas saknes. Kaut arī lielās idejas jēdziens Latvijā ir neierasts, varbūt tas var mums noderēt, lai skolēniem palīdzētu saprast galveno par valodas būtību un atklāt jauno, pašiem darbojoties un eksperimentējot ar vārdu. Savukārt skolotājiem šī jēdziena pieteikšana un iekļaušana standartos dotu vairāk brīvības izlemt, kā sasniegt vēlamu rezultātu.



BIG IDEAS AND THEIR DERIVATIONS IN NATIONAL STANDARDS OF LANGUAGE LEARNING

SUMMARY

The basis of article is the issue of the notion of the great idea, now a part of the new basic education standard, too. In order to understand the notion of the great idea in the context of language area, it is offered to first look at the notion of 'idea', its definitions in the contexts of language and philosophy, continuing with the characterization of the notion in education curriculum of other countries. The article announces and characterizes all the great ideas defined in the standard of the language area in Latvian education, revealing their sense, importance in language learning and possible ways and methods to explain the verities expressed by these ideas to basic school pupils.

Keywords: language learning, ideas, standard, language competences, text, text formation, context, communication, language structures.

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

Freimane, I. (2014). Valoda semantiski funkcionālā aspektā. Kalnača, A., Lokmane, I. (red.). *Valoda: nozīme un forma. 5. Opozīcijas sintaksē un semantikā*, LU Akadēmiskais apgāds, 33–61.

Ideju vārdnīca (1999). *Domātāji, teorijas un jēdzieni filozofijā, zinātnē, reliģijā, politikā, vēsturē un mākslā*, Zvaigzne ABC.

Kalnača, A., Lokmane, I. (atb. red.) (2012). *Valoda: nozīme un forma. 2. Gramatizēšanās un leksikalizēšanās latviešu valodas sistēmā*, LU Akadēmiskais apgāds.

Letonika.lv

Loks, Dž. (1977, tulkots latviešu valodā/1690 oriģinālvalodā). *Eseja par cilvēka sapratni*. Pagātnes domātāju darbi, Rīga: Zvaigzne.

Mitchell, I., Keast, S., Panizzon, D. & Mitchell, J. (2017). Using 'big ideas' to enhance teaching and student learning. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, Volume 23. Taylor and Francis, 596 610.

Priestley, M. (2017). *Approaches to specifying curriculum areas of learning*. Stirling: The Stirling Network for Curriculum Studies.

Valsts izglītības satura centrs. <http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/statistika.shtml>, sk. 31.01.2018.

Whitehead, A. N. (1929). *The Aims of Education*. <https://www.educationevolving.org/files/Whitehead-AimsOfEducation.pdf>, sk. 31.01.2018.





FOTO: NO AUTORA PERSONĪGĀ ARHĪVA

STILA BRĪVĪBA

ARVILS ŠALME

Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātes asociētais profesors. Zinātniskā darbība saistīta ar stilistikas, terminoloģijas, pragmatikas un lingvodidaktikas jautājumiem. Interesē viss jaunais – pārmaiņas valodā, izglītībā, cilvēku domāšanā un uzvedībā.

Stils dažādās jomās caurauž visu sabiedrības un indivīda dzīvi un jo īpaši daudzveidīgas izteiksmes formas ieguvīs valodā. Nevar pastāvēt runa un teksts, ja tos nesasaista noteikta stila vai vairāku stilu iezīmes. Gadsimtu gaitā reizē ar valodas attīstību ir veidotas un koptas arī dažādu valodas funkcionālo stilu un apakšstilu tradīcijas. Ievērojot šīs tradīcijas, tekstā tiek nodrošināta valodas pareizība, skaidrība, precizitāte, labskaņa un citas valodas kultūras normas. Mūsdienās saziņas apritē ierastie stila kanoni bieži tiek pārkāpti. Tradicionālās normas vairs pilnībā nespēj aptvert daudzveidīgo saziņas telpu, tāpēc arī izglītībā jāveido brīva un radoša izpratne par valodas lietojumu strauji mainīgajā pasaulē. Stila brīvība izpaužas kā spēja apzināties dažādu valodas līdzekļu izmantošanas iespējas, apgūstot prasmi patstāvīgi veidot tekstus, tos kritiski vērtēt un piemērot dažādām saziņas situācijām. Skolēnus jārosina paplašināt savas valodas robežas, atbrīvoties no rutīnas, klišejām, sliktiem runas ieradumiem un valodiskiem aizspriedumiem. Šādi uzdevumi ir ietverti jaunajā valodu apguves programmu saturā, kur starp nozīmīgākajiem atslēgvārdiem ir saziņa, teksts, tekstveide, stils. Savukārt lielās idejas vidusskolā aicina domāt par dziļāku stila jēgas izpratni, teksta radīšanu, prasmi veidot un noslīpēt individuālo stilu, ar valodu un tekstu izzināt pašam sevi, apkārtējo vidi un kultūru.

Atslēgvārdi: stilistika, valodas funkcionālais stils, stila izjūta, tekstveide.

STILU JAUKŠANA UN STILA BRĪVĪBA

Kādā modes veikala tīmekļvietnē atradu interesantu atziņu: "Laiks, kad, jaucot stilus, varēja saņemt apkārtējo nosodījumu, ir beidzies. Iespējams, sabiedrība kļuvusi saprotošāka vai arī mode kļuvusi pieņemamāka. Stilu jaukšanu sauc par *fusion* (angliski *fusion* – apvienošanās, saplūšana), šim stilam nav robežu. Tas ir mūsdienu pasaules produkts, kultūru sajaukums." (Stilu jaukšana.) Kaut arī minētais atzinums ir saistīts ar modes pasauli, šajās domās saskatīju zināmu līdzību ar valodas stilu. Vai arī mūsdienās komunikācijas daudzveidība, paralēlās informācijas telpas un informācijas pārdaudzums nerada apziņā sava veida stilu sajaukumu? Vai mutvārdu runā un rakstos vienmēr protam (un gribam) ievērot precīzus funkcionālo stilu rāmjus? Varbūt tīrā stila laiks ir pagājis? Šķiet, ka sabiedrība ir nogurusi no pārlieku uzbāzīgām konvencijām, likumiem, definīcijām un paraugiem. Reizēm gribas runāt un rakstīt, kā domājam, – no sirds, patiesi, saviem vārdiem, vienkārši un piezemēti. Gribas lielāku stila brīvību...

LAI NEIZKLAUSĪTOS PĀRĀK BRĪVDOMĪGI, ŠIM IEVADAM NEPIECIEŠAMS KOMENTĀRS

Saprotu, ka iepriekšējais izteikums dažiem varētu likties zinātniski nekorekts un profesionālam valodniekam pat necienīgs demaršs. Apzinot, ka iepriekšējā rindkopā var saskatīt zināmu provokāciju, kas aicina noliegt gadsimtus kopto valodu un revidēt pieņemtās saziņas normas. Tā gluži tas nav. Stilistikas teorētiskās pamatnostādnes un stila praktiskā lietojuma nosacījumi lielos vilcienos nav jāmaina. Nav noliedzamas arī valodas kultūras normas – pareizība, labskanība, precizitāte, skaidrība, bagātība u. c. (par to sk. Rozenbergs, 1995: 55–68). Jāmainās ir valodas lietotājam. Viņam nav akli jāapstrīd un jāpārkāpj iepriekš izstrādātās normas, nav jānoliedz tradīcijas. Tieši pretēji – viņam jāuzklausā vērtīgi ieteikumi un jāmainās no labiem valodas paraugiem, jāsaprot, kā darbojas valodas un stila likumi. Viņam jāprot ērti justies tekstuālā pasaulē: dziļi izprast izlasītos tekstus un tikpat brīvi tekstus radīt. Viņam jāprot atšķirt labu stilu no bezgaumīga. Ejot šo ceļu, iespējams nonākt pie atziņas, ka stila/valodas iespējas ir neizmērojamas. Kad šāds stāvoklis ir sasniegts, var piejaut brīvdomības un

pat ķecerīgas atkāpes no ierastās rutīnas. Tādu es redzu ceļu uz atbrīvotu valodu.

Formulējot iepriekšējās pārdomas zinātniski precīzākā formā, var teikt, ka labs valodas lietotājs prasmīgi izmanto valodu dažādās saziņas situācijās, apzinās savas valodas robežas un ir gatavs tās paplašināt, ir brīvs no runas rutīnas, klišejām, sveša stila ietekmes un valodiskiem aizspriedumiem (piemēram, valodas pūrisma). Tā ir personas idiolekta augsta attīstības pakāpe. Tas, ko mēs gribam redzēt nākotnes vidusskolas beidzējā.

Šis raksts iecerēts kā neliels apcerējums par atsevišķiem stila un stilistikas jautājumiem valodas lietojuma praksē un izglītībā. Pagaidām vēl pārāgri spriest par to, kā veidosies valodas izglītības tālākais ceļš, taču par jaunu pieeju valodas apguvē jārunā jau šobrīd.

Šis ir labs laiks pārdomām, jo valodas vērtības kritumam sabiedrībā var pretstatīt jauno izglītības reformu ar ļoti cerīgu skatījumu uz valodas apguves saturu skolā. Atzinīgi vērtējams fakts, ka jaunajā mācību standartā starp nozīmīgākajiem atslēgvārdiem ir *saziņa, teksts, tekstveide, stils*. Savukārt lielās idejas vidusskolā aicina domāt par stila jēgas izpratni, teksta radīšanu, prasmi veidot un noslīpēt individuālo stilu, ar valodu un tekstu izzināt pašam sevi, apkārtējo vidi un kultūru. Nav noliedzams, ka paies diezgan ilgs laiks, līdz jaunie valodu apguves standarti un programmas pilnvērtīgi iekļausies izglītības aprītē. Ideju dzīvotspēja ir atkarīga no labas teorētiskās bāzes un mūsdienīgu mācību metodisko līdzekļu nodrošinājuma. Ne mazāk nozīmīga ir skolotāju izpratne un līdzdalība mācību satura īstenošanā, taču svarīgākais šajā procesā ir skolēns, jo tieši no viņa ir atkarīgs, kā tiks sasniegts izvirzītais mērķis. Veidojot plašākas diskusijas par šiem jautājumiem, iespējams, skaidrāk izgaismosies reālās mācību vajadzības un sagaidāmās problēmas, radīsies atziņas, kas maināms mācību saturā un kā izglītībā izmantojamas konkrētās zinātnes jomas (šajā gadījumā – stilistikas) pamatidejas.

SAVA STILA MEKLĒJUMI SĀKAS AR PIEREDZI

Pie nopietnākām pārdomām par valodas pareizību, skaidrību, precizitāti un bagātību nereti atgriezīsimies tikai tad, kad ir svarīga nepieciešamība par to domāt darba, mācību vai kādā nozīmīgā saskars-

mes situācijā, citos gadījumos pieļaujam iepriekš pieminēto *stilu sajaukšanu*. Tomēr nonākt pie laba stila izjūtas nav viegli. Vārdu nozīmes var sameklēt vārdnīcās, pareizrakstības likumus uziet gramatikas grāmatās vai *ieguglēt* internetā, bet ar labām valodas stila normām ir sarežģītāk. Savā daudzveidībā un dziļumā stils caurauž visu valodu – fonētiku, morfoloģiju, leksikoloģiju, sintaksi. Stils ir visur, kur ir teksts, un stila klātesamība ir visās situācijās, kur valodu lieto. Cik daudzveidīga ir valoda un tekstuālā pasaule, tik daudzveidīgs ir arī stils un tā izpausmes formas. Stilu nevar iemācīties kā gramatikas likumu, gandrīz neiespējami aprakstīt ideāla stila veidošanas likumus un grūti izskaidrot stila neveiklības un kļūdas. Stils ne visai labi pakļaujas tradicionālajai valodas lietojuma novērtējuma kategorijai *pareizs – nepareizs*. To drīzāk var skatīt pretstatījumos *atbilstošs – neatbilstošs* noteiktajai runas situācijai vai *piemērots – nepiemērots* pēc valodas līdzekļu izmantojuma. Taču, lai šādu izvēli izdarītu, nepieciešams lingvistisks briedums, valodas izjūta un zināšanas gan par saziņas kontekstu, gan tajā izmantoto tekstu veidu un uzbūvi, gan valodiskajiem un ārpusvalodiskajiem līdzekļiem, ar kuriem noteiktu saziņas uzdevumu vislabāk īstenot. Mēdz teikt, ka stilu nevar iemācīties; to var attīstīt, pilnveidot, slīpēt (vai tieši pretēji – degradēt, primitivizēt, vulgarizēt, pazaudēt tā izjūtu).

Šajā sakarā gribu pakavēties pie nelielas personiskās pieredzes retrospekcijas. Kaut arī šāds skatījums gluži zinātniski neizgaismo jautājuma būtību, tomēr ir labs pašizziņas un pašvadības līdzeklis, kā saprast līdzšinējo valodas pilnveides ceļu un nonākt pie kāda no personiskās valodas biogrāfijas nozīmīgākajiem krustpunktiem.

Skolas gados dažkārt pārdomas radīja latviešu valodas skolotājas norādes sacerējumos – “Stils!”, “Neveikli!”, “Neskaidri!”, “Īsāk!”, “v. k.” (vārdu kārtība jeb kārtā), “l. m.” (ilgi nesapratu, ka šis saīsinājums nozīmē “laiku maiņa”, kas arī izrādījās stila kļūda). Rakstīju samērā ātri un daudz, tāpēc šādi aizrādījumi kaitināja, jo reizēm kavēja domas lidojumu un lika piemēroties formālam, šķietami nedabiskam, no ārpus uzspiestam stilam. Visgrūtāk pēc aizrādījumiem bija veikt kļūdu labojumu, jo ne vienmēr varēju pieņemt kritiskās piezīmes. Bija pārliecība, ka “tā taču runā” un manos izteikumos nav nekā nepareiza. Arī skolas mācību grāmatās

nebija atrodamas pietiekami labi padomi vai piemēri, kā stilu uzlabot. Tāpēc arī šāds labojums visbiežāk beidzās ar samākslotu piemēru un neizteiksmīgu kļūdas skaidrojumu – “Stila kļūda”.

Tomēr skola pakāpeniski iemācīja rakstīt, “kā vajag un kā ir pareizi”, precīzi rindojoš vārdus teikumā un teikumus tekstā, to visu ietverot literāri atzītā formā. Turklāt liela vērtība šo tekstu veidošanā bija arī gariem, gramatiski precīzi noformētiem citātiem, resp., citas personas domām. Laika gaitā stila kļūdas un negludumi mazinājās, taču pazuda arī radošuma dzirksts. Garus domu lidojumus nevarēja atļauties, jo pastāvēja bezierunu satura un formas vienotība, kas dažu gramatisko kļūdu gadījumā pazemināja arī satura vērtējumu.

Ar to nācās ierobežot savu rakstīšanas prieku un individuālo stilu pakļaut ļoti pragmatiskiem apsvērumiem – rakstīt samērā īsiem un struktūras ziņā saprotamiem teikumiem, lietot grāmatās sameklētas standartfrāzes, tekstu veidot pēc paraugplāna vai citiem obligāti izpildāmiem noteikumiem (piemēram, skolotāja iepriekš dotām ievada un nobeiguma frāzēm).

Teorētiski par valodas stilu un stilistiku kaut ko uzzināju vidusskolā – galvenokārt saistībā ar daiļliteratūru. Pārējos valodas funkcionālos stilus iepazinu tikai pēc dažām formālām pazīmēm. Rakstos dominēja literārie sacerējumi, bet lasīšanai izmantoja daiļliteratūras tekstus. Šādā situācijā valodas stils likās kaut kas iracionāls, netverams un vārdos neizskaidrojams, tomēr tas netraucēja attīstīt dažas valodas lietojuma prasmes un nodrošināja diezgan labus panākumus izglītībā un turpmākajā profesionālajā darbībā. Diemžēl sākotnējā stila brīvība bija zudusi. To nomainīja apzināta rakstīšana, pietāte pret runas žanra prasībām un valodas normām.

No šodienas pieredzes raugoties, ir jāatzīst, ka šis nebija sliktākais valodas apguves modelis, jo uzturēja aktīvu rakstīšanas garu, prasību pēc satura un formas vienotības, mācīšanos no labiem literārajiem paraugiem un valodas normu pārzināšanu. Diemžēl pēdējie gadi nav nesuši īpaši jaunas vēsmas latviešu valodas mācību saturā un veicinājuši skolēna dziļāku izpratni par valodas stilu nozīmi sava idiolekta veidošanā. Tieši pretēji – maz uzmanības veltot tekstpratības attīstībai un maz uzmanības pievēršot lasītāja/

rakstītāja/runātāja/klausītāja kultūras izkopšanai, šķiet, esam izveidojuši diezgan lielu neprasmīgo valodas lietotāju slāni, kas pret smalkām valodas un stila lietām izturas visai vienaldzīgi.

STILS UN NESTILS

Valodas teorijā stila – *nestila* pretstatījums nepastāv, taču praksē, kad runājam par labu un ne tik labu stilu, šādam pretstatam ir racionāls pamats. Sliktu stilu tekstā bieži uztveram intuitīvi (sarežģīts, grūti lasāms, neskaidrs, kļūdainš u. tml.), līdz ar to ir grūti pamatot *nestila* pazīmes. Kritiskām iebildēm nereti atrod pretargumentu – tā runā, tā lieto, tāds variants ir pieļaujams, kļūdas pamatojumu nevar atrast avotos u. tml. Nopietnāk pievērsoties teksta veidošanas jautājumiem un idiolekta izkopšanas kultūrai, paredzams, ka valodas kļūdu un stila negludumu gadījumi skolēniem būs jāpadara pārredzamāki un saprotamāki.

Pārdomājot šo jautājumu, gadījās izlasīt *Providus.lv* domnīcā publicēto rakstu “Bojātas domas – bojāti vārdi” (<http://providus.lv/article/bojatas-domas-bojati-vardi>), kurā aprakstīts, kāda veida teksts, saturs un tā forma lasītājam vai klausītājam nav pieņemama. Apcerējums sākas ar kategorisku apgalvojumu: “Politiski teksti ir slikti teksti.” Tālāk izklāsta gaitā ir aplūkoti tie gadījumi, kas tekstu *sabojā*, piemēram, sastingušas metaforas (*zvejot bīstamos ūdeņos, Ahilleja papēdis, gulbja dziesma*), svešvārdu birums (*enomens, elements, indivīds, objektīvs, konstituēt, ekspluatēt*), vārdi bez nozīmes (*vērtības, dzīves kvalitāte, ilgtspējīga attīstība*). Var piekrist anonīmajam autoram (domnīcā netiek minēts), ka uzskaitītie valodas lietojuma gadījumi atsevišķos tekstos neiederas, taču valodu nekādā veidā nebojā. Gandrīz neviens no publikācijā minētajiem piemēriem nav pretrunā ar valodas lietojuma likumiem, un visi tie ir izmantojami literārās valodas tekstos. Cits jautājums, ka šos valodas faktus var aplūkot no dažāda skatu punkta atšķirīgās runas situācijās, tāpēc prasmīgam valodas lietotājam jāmacās kategoriskos spriedumus kritiski izvērtēt. Iepriekšējo gadu valodas praksē diezgan bieži sastapāmies ar asu viedokļu apmaiņu starp tīras valodas stila piekritējiem un brīvāk domājošiem valodniekiem. Šo tēmu sakarā ieteicams izlasīt, piemēram, Daces Strelēvicas-Ošiņas grāmatu “Kāpēc mēs gribam, lai valoda ir pareiza?” (2011), Andreja Veisberga rakstu “Pūrisms latviešu valodā”

vai noskatīties *YouTube* vietnē Latviešu valodas aģentūras izveidoto videolekciju “Kļūda, kļūda! Vai tiešām kļūda” (Liepa, 2015). Mūsdienīgs skatījums uz daudziem jautājumiem, kas saistīti ar valodas normēšanas un labas lietojuma prakses piemēriem, veicina kritisku domāšanu un paplašina valodas izpratnes robežas.

Visbiežāk formālu tekstu (tādu, kas atbilst sabiedriski pieņemtām tekstveides prasībām) var uzskatīt par neizdevušos, ja tas pasniegts sliktā (neliterārā) un kļūdainā valodā, neatbilst saziņas situācijai, adresātam, noteikta žanra un informācijas kanāla prasībām, tajā novērojami saziņas normu un etiķetes pārkāpumi. Stila kvalitātes rādītājs ir arī dažādas gramatiskās, leksiskās un stilistiskās atkāpes, reizēm arī nevēlami varianti un autora patvaļīgi eksperimenti ar stilu. Neliels uzskaitījums, kas atspoguļo raksturīgākās valodas kļūdas un stila negludumus tekstā:

- nelabskanīgas, neskaidras (grūti uztveramas) valodas struktūras,
- nepareizs, stilam neatbilstošs vai neprecīzs vārda nozīmes lietojums,
- aizguvumu nevēlams lietojums,
- liekvārdība (parazītvārdu, iespraustu vārdu, iestarpinājumu u. c. lietojums), valodas vienību pārdaudzums tekstā,
- nepamatots vārdu vai teksta vienību izlaidums (informācijas nepietiekamība),
- nemotivēts vārdu, teksta vienību vai domu atkārtojums,
- frāzainība, samākslotība, nevēlami runas ieradumi un modes vārdi,
- nepareizs vārddarinājums,
- nepareizs vārdformas lietojums (locījuma formas, dzimtes, skaitļa, personas, noteiktās/nenoteiktās galotnes, salīdzināmās pakāpes, izteiksmes, laiki u. c.),
- neveikla, pārlieku sarežģīta teikuma vai teksta uzbūve; kļūdas sintaktisko sakaru veidošanā,
- grūti uztverama/neloģiska teksta kompozīcija, uzbūve (sasaiste, sakarīgums, pabeigtība u. c.).

Kā redzams, nepilnību un kļūdu spektrs tekstā var būt samērā plašs. Skrupuloza kļūdu meklēšana vai bailes no to iespējamības nereti sastindzina labi iecerētu komunikāciju un rada nevēlamu spriedzi teksta autoram.

Jaunais valodas mācību saturs ietver daudz jautājumu par teksta izveidi, rediģēšanu, pilnveidi un analīzi, tāpēc mācību procesā skolēniem būs dziļāk jādomā par labu teksta uzbūvi un veiksmīgi vai neveiksmīgi izvēlētiem valodas līdzekļiem runā. Šobrīd padomus laba teksta izveidei vienkopus atrast ir grūti, tāpēc aktuāls uzdevums ir pēc iespējas ātrāk tādus uzzīņu materiālus izveidot.

KĀ RUNĀJAM UN KĀ RAKSTĀM?

Ikdienas steigā, kad viena saziņas situācija strauji nomaina otru, nereti neesam pietiekami rūpīgi valodas lietotāji. Vai nav gadījies piedalīties sarunās, kur svarīgu jautājumu risinājumi pārvēršas daudzvārdībā, tukšvārdībā, liekvārdībā un frāžainībā? Kāpēc samiernieciski pieļaujam vai nepamanām domu fragmentārismu, ideju *melnrakstus*, neskaidrus mājienu, noklusējumus un aprāvumus, kas aizpilda runas laiku un telpu, bet izsaka ļoti maz? Vai līdzīgi nav arī rakstītajos tekstos, kas paslīd garām neievēroti un ātri vien pārvēršas nevajadzīgā makulatūrā, jo to izlasīšanu traucē slikti sakārtots domu izklāsts un neprasmīgi lietoti valodas līdzekļi.

Bažas par valodas vērtības mazināšanos un tās kvalitāti pēdējās desmitgadēs izskan visai bieži, reizēm dažādās publikācijās šo problēmu padarot gandrīz apokaliptisku: "Var pabrīnīties, pairgoties vai pažēloties, cik pliekani un nejēdzīgi vārdu lieto daudzi profesionāļi, kam valoda darbarīks, – politiķi, priesteri, juristi, pedagogi, žurnālisti utt. Vai daudzas deputātu uzstāšanās, mācītāju sprediķi, advokātu runas, publicistu teksti pārsteidz auditoriju ar domas skaidrību un izteiksmes daiļskanību? [...] Publikajā telpā valodas kropļojumi cirkulē kā jauni mikroorganismi. Vārda spēks tiek izķēzīts un valkāts nevietā," tā valodas ainu zīmē rakstnieks un publicists Aivars Tarvids (Tarvids, 2007). Ja ikdienas runā pret dažādiem valodas stila negludumiem mūsdienu sabiedrība ir pieradusi izturēties visai iecietīgi, tad augstāka statusa tekstos zinātnē, sabiedriskajās attiecībās vai publicistikā zemu valodas kultūru un domu nabadzību nedrīkstētu atstāt bez ievēribas. Piemēram, zinātniskā stila

teksti, kuros atrodamas "pseidozinātniskas klišejas", "gudru vārdu un izteikumu savirkņēmumi", "tekstu smagnējība, pieblīvētība ar svešvārdiem un modes vārdiem" (Nītiņa, 2014: 340–346), liecina ne tikai par paviršu attieksmi pret valodu, bet arī domāšanas kultūru un izteikumu saturu, tādējādi apšaubot zinātnisko ideju nozīmīgumu un kvalitāti.

Ievērojamais latviešu valodnieks Laimdots Ceplītis pirms gandrīz četrdesmit gadiem rakstā "Valodas kultūra un komunikācijas morāle" ieteica komunikatīvo darbību kā ikvienu citu cilvēka izturēšanās normu pakļaut vērtējumam no labā un ļaunā, atbildības un cieņas viedokļa. Viņš saziņas vērtējumā ietvēra "komunikācijas morāles" jēdzienu, ar to vērsoties pret paviršu, grūti uztveramu, runas situācijai neatbilstošu un nepatiesu informāciju. Pēc L. Ceplīša domām, ar slikti organizētu komunikāciju tekstu autors šķiež sabiedrības locekļu laiku un garīgo enerģiju, apgrūtina un maldina adresātu, tātad – rīkojas amorāli (Ceplītis, 1980: 5–13). Izrādās, ka šī ideja savu aktualitāti nav zaudējusi arī mūsdienās un, iespējams, ētiskais imperatīvs var kļūt par vienu no balsta jēdzieniem jaunai domāšanai par valodas lomu un nozīmi sabiedriskajā dzīvē.

Latviešu valodas programmā vidusskolā liela nozīme pievērsta valodas kultūrai un runas organizēšanas sociālajiem un individuālajiem faktoriem. Pilnveidojot individuālo stilu, rosināts domāt gan par dažāda žanra tekstu veidošanas jautājumiem, gan stilistiskajiem un emocionāli ekspresīvajiem izteiksmes līdzekļiem runā. Ļoti svarīgi ir aplūkot mutvārdu runas un rakstu valodas kopīgās un atšķirīgās iezīmes. Tieši šo atšķirību nezināšana noved pie sarunvalodas elementu pārdaudzuma rakstītajā tekstā vai uzrakstīta teksta reproducēšanu mutvārdu runā. Mūsdienās tikai retos gadījumos publicējā runā lieto teksta nolasīšanas paņēmieni. Brīvā izklāsta formā mutvārdu runa atšķiras no rakstu valodas, taču to nedrīkst uztvert kā "primitivizētu literāro valodu" (Druvieta, 1991: 130) vai "literārās valodas redukciju" (Bušs, 1994: 23). Šī jautājuma sakarā daudz jāstrādā ar neliterāro valodas struktūru analīzi un prasmi dažādās runas situācijās novērtēt izmantotos valodas līdzekļus.

STILU DAŽĀDĪBA. KĀ TO APGŪT?

Ja domājam par stila mācību un individuālā valodas stila izkopšanas jautājumiem skolā, nāk prātā latviešu

valodnieces Veltas Rūķes-Draviņas atzinumi, kas iegūti, ilgstošā laika periodā pētot savu bērnu un mazbērnu runas attīstību. Pārsteidzoši ir zinātnieces secinājumi, ka bērns jau četru gadu vecumā rotaļājas ar valodas formām, sacer pantīņus, jocīgus izteicienus un mīklas. Šis vecums “saistās ar spēcīgu vēlēšanos radīt jaunus vārdus, rotaļāties ar vārdu formām, tās salīdzinot, un tīkmināties par to labskanību”. Bilingvāls bērns piecu gadu vecumā salīdzina nosaukumus abās valodās un tulko no vienas valodas otrā. (Rūķe-Draviņa, 1992: 389–394). Līdzīgi secinājumi par bērna valodas spējām izteikti arī Sallijas Vordas (Vorda, 2017), Daces Markus (Markus, 2003; Markus, 2007), Anastasijas Irbes un Sarmas Lindenbergas (Irbe, Lindenberga, 2014) pētījumos.

Šie atzinumi un iepriekš sniegtā personiskā pieredze izvirza daudzus jautājumus. Kas notiek ar bērna pirmatnīgo stila izjūtu tālāk? Vai un kā skolas gados to attīsta tālāk? Kāpēc atsevišķos gadījumos šī bērniības pirmatnīgā pieredze un degsme zūd? Vai tās vietā tiek veidota cita – pieaugušo – runas pieredze? Tie ir jautājumi, kam jāmeklē atbildes, ja vēlamies, lai skola veicinātu (nevis kavētu) skolēna izaugsmi un neveidotu programmu pēc pieaugušo izpratnes, kas bērnam jāzina. Analizējot vidusskolas mācīšanās saturu, nedrīkst aizmirst, ka skolēns šo mācību posmu nesāk kā tīra lapa. Viņš nāk ar savu dzīves pieredzi, kas iegūta ārpus skolas, kā arī zināšanām un prasmēm, ko ieguvis daudzu gadu garumā pamatskolā. Šī pieredze, zināšanas un prasmes jāpapildina ar kvalitatīvi jaunu pieredzi.

Atgriežoties pie vidusskolas posma, jāsecina, ka labs pieteikums sistēmiskai domāšanai ielikts jau Latviešu valodas programmas pirmajā tēmā (Darba versija, 10. klase). Skolēniem ir jāatbild uz jautājumu, kāpēc cenšamies sakārtot un grupēt; izveidot kādu sistēmu? Meklējot atbildes, jāizvirza pieņēmumi, kāpēc un kā pasaulē tiek sakārtotas un grupētas lietas. Šo pieņēmumu, ideju un principu meklējumos jāiekļauj arī valodas sistēmas izpēte. Valodu nepieciešams aplūkot kā sakārtotu sistēmu – gan iekšējās uzbūves līmeņos, gan saistījumos ar parādībām ārpus valodas. Apskatot stila jēdzienu, svarīgi ir skolēnos veidot izpratni, ka runas/valodas stils nav atraujams no vispārējā jēdziena par stila evolūciju, pārmaiņām un savstarpējām ietekmēm citās sabiedrības jomās. Iespējams, ka stila jēgas izpratne dažādās vidēs skolēniem sākotnēji ir pat saistošāka nekā formāla valodas sistēmas analīze.

Stilu daudzveidība parādās dažādās jomās – arhitektūrā, mākslā, mūzikā, modē u. c. Izpētot definīcijas, var mēģināt atrast pašas raksturīgākās stila pazīmes un mēģināt tās piemērot valodas stila raksturojumam. Piemēram, no definīcijas, kas stilu mākslā raksturo kā “sevišķās un vienreizīgās atsevišķa mākslas darba īpašības, kas dod iespēju tos atšķirt no citu mākslinieku darbiem” (Ideju vārdnīca, 1999: 498–499), var rosināt domāt arī par valodu, kur teksts ir “vienreizīgs mākslas darbs”, kurš ar savu īpašo formu nošķirams no citiem tekstiem. Līdzības var saskatīt, raksturojot arī, piemēram, mūzikā stilu, kas ir “viss mūzikas izteiksmes līdzekļu kopums: mūzikas valodas elementi, formveides principi un kompozīcijas paņēmieni” (Kārklīšs, 1990: 279). Ja velk paralēles ar valodas stilu, arī tur nozīmīgākie elementi ir izteiksmes līdzekļu kopums, atsevišķi valodas elementi, formveide, kompozīcija. Stila jēgu un nozīmi var atklāt arī sarunās par to, kas ir dzīvesstils (smalkais stils, stilizācija u. c.). Caur šo parādību jēgas atklāsmi paveras iespēja nākamai diskusijai – ko nozīmē būt stilīgam? Ja vairums grib būt stilīgi (mūsdienīgi), iespējams, ka ir jārespektē arī mūsdienīgs valodas stils. “Sakot, ka kādam cilvēkam ir savs stils, ar to domā, ka viņam ir sevišķa, atšķirīga stāja un uzvedība” (Ideju vārdnīca, 1999: 498–499). Arī valodā individuāls stils liecina par īpašu, no citiem atšķirīgu runas sniegumu. Pakalderinājumi un svešas formas bezgaumīgi atdarinājumi negrezo individuālo stilu. Tā sākas dziļāka saruna par stila nozīmi un izpausmes formām valodā, līdztekus pilnveidojot arī citas prasmes – māku argumentēt, diskutēt, izprast un salīdzināt jēdzienu definīcijas, apzināties valodas jēdzienu saistību ar dažādām parādībām u. tml.

Tuvāk pievērsoties filoloģiskiem jautājumiem, pakāpeniski tiek veidota izpratne par valodas stila un stilistikas nozares jēdzienu hierarhiju. Sākumā jāiegūst izpratne par virsjēdzieniem *stils* un *stilistika*, tālāk par zemākām kategorijām *funkcionālais stils* un *emocionāli ekspresīvais stils*. Tālāk – konkrēti funkcionālie stili saistībā ar noteiktām sabiedriskās darbības jomām (*publicistikas stils* – sabiedrības informēšanai, *lietišķais stils* – oficiālajai saziņai, *zinātniskais stils* – saziņai zinātnes un pētniecības jomā, *daļlīdētāra stils* – literārajā daļlīdētā, *sarunvalodas stils* – ikdienas saziņā). Tad pie tekstu žanra izpratnes, stilistikas parādībām dažādos valodas sistēmas līmeņos (fonostilistika, morfostilistika, leksikostilistika u. tml.). Tādā veidā var uzbūvēt “stilistikas ēku”, neaizmirstot ikvie-

nai stilistikas parādībai atrast praktisku pielietojumu valodā. Piemēram, runājot par funkcionālajiem stilēm, vispirms saprast vārdu *funkcija* un *funkcionāls* nozīmi ne tikai valodā, bet arī citās jomās. Vienlaikus var norādīt uz šo vārdu cilmi un izvirzīt jautājumu par vārdu latviskas cilmes sinonīmiem, to terminoloģisko vērtību, piederību modes vārdam (*funkcionēt* teorijā minēts kā modes vārds) u. c.

Veidojot skolēnos plašāku izpratni par procesiem valodā, jāuzsver, ka mūsdienās valodas izpausmes veidi ir kļuvuši daudzveidīgāki un neviens no funkcionālajiem stilēm vairs nerealizējas tīrā veidā (var pieminēt *stilu jaukšanas* ideju). Zinātniskajam, lietīšķajam, publicistikas un daīlliteratūras stilam katram ir izveidojušies stila paveidi jeb apakšstili, kuros savukārt iekļauti dažādi tekstu žanri, piemēram, publicistikas stils ietver informatīvo, analītisko un ekspresīvo apakšstilu, zinātniskais stils – teorētisko, populārzinātnisko un mācību stilu u. tml. (Kvašīte, 2013: 179–180). Visos stilos un apakšstilos ir liels skaits dažādu tekstu, kurus pēc noteiktām pazīmēm var iedalīt žanos. Skolas programmas uzdevums nav iemācīt saprast un veidot visu apakšstilu žanus (piemēram, lielākā daļa diplomātiskā un juridiskā apakšstila tekstu tiek izmantoti specifiskās profesionālās darbības nozarēs). Skolēniem varētu būt interesanti, ka mūsdienās no publicistikas stila ir atzarojies arī pilnīgi jauns funkcionālā stila paveids – interneta valoda, kas ir savdabīgs runas un rakstu valodas sajaukums (Lokmane, 2009: 8). Viss turpmākais paliek skolotāja ziņā. Var paplašināt jautājumu loku par interneta valodas īpatnībām un tādējādi pievērsties medijpratības jautājumiem vai arī turpināt iedziļināties funkcionālo stilu un apakšstilu izpētē. Iespējams arī pievērsties dažādu tekstu analīzei, nosakot to kopīgās un atšķirīgās iezīmes un iegūstot izpratni par dažādu tekstu funkcionālo nošķirumu un to atbilstību noteiktām saziņas situācijām.

Īpaša uzmanība pievēršama zinātniskā stila tekstu apguvei. Ar zinātnisko stilu valodā saskaras ikviens – mācību un studiju procesā, profesionālajā darbībā un pat sadzīvē. Tā tiek izmantota arī preses izdevumos, interneta vietnēs, daīlliteratūrā un profesionālā žargona formā ikdienas sarunvalodā. Svarīgi apzināties, ka vidusskolas programmā zinātnes valoda nav jāapgūst no augstiem plauktiem. Pietiek, ja runā par populārzinātniskā un mācību apakšstila jautājumiem. Prasība lietot zinātniskajam stilam

atbilstošu valodu ir jāievēro arī mutvārdu runā – jāpārdomā uzstāšanās saturs un uzbūve, tekstā jālieto precīza terminoloģija, jāizmanto zinātniski uzticami avoti. Zinātniskā satura runā labi jāpārzina piedāvātā tēma, jāprot atbildēt uz auditorijas jautājumiem. Zinātniskas tēmas apspriešana var notikt arī grupās, tā attīstot arī diskusiju kultūru.

Programmā ietvertu valodas stila jautājumu ir daudz. Iespējams, ka piedāvātā satura aprobācijas procesā būs jādomā par vairāku prasmes līmeņu apguves programmu. Tādā gadījumā visdedzīgākie un valodā ieinteresētākie skolēni varētu savā valodā patiešām sasniegt stila brīvību.

GALAVārds SECINĀJUMIEM UN GUDRĀS PŪCES LAIMES VĒLĒJUMS

Atbilstoši apceres kanonam dažādi secinājumi

1. Valoda un tās parādības nav atraujamas no citām apkārtējās pasaules parādībām. Visu, kas notiek valodā, iespējams saistīt ar reālajām ārpus valodas.
2. Valodas sistēmu vislabāk iepazīt, izprotot svarīgāko valodas uzbūves *arhitektūru* – virsjēdzienus un tiem pakārtotu apakšjēdzienu sistēmu. To izpratnei apziņā jāveido saites starp dažādiem elementiem, praktiskos piemēros jādemonstrē šo elementu savstarpējais sakars.
3. Jaunu jēdzienu apguve jāsaista ar skolēnu iepriekšējām zināšanām un praktisko pieredzi. Reāliju, parādību un procesu apraksti (definīcijas) skolēniem jāveido pašiem.
4. Izpratni par stilu nevajadzētu sākt ar teorijām *no augstiem plauktiem*, bet gan caur savas valodas lietojuma praksi, labiem stila paraugiem un individuālā stila izzināšanu.
5. Stila brīvība veidojas procesā, kad valodas apguvējs apzinās dažādu valodas līdzekļu izmantošanas iespējas, apgūst prasmi patstāvīgi veidot tekstus, gatavs paplašināt un pilnveidot savas valodas robežas, prot kritiski spriest par valodas attīstības likumsakarībām, norisēm un problēmām.

Apcerējuma nobeigumā prātā nāk Alana Aleksandra Milna grāmatā "Vinnijs Pūks un viņa draugi" aprakstītā epizode, kurā lācēns lūdz palīdzību gudrajai Pūcei uzrakstīt apsveikumu savam draugam. Pūces garais laimes vēlējums DAUCT LAMU DZIŠINDIN DINĀĀ izraisīja Pūkā gan sajūsmu, gan lepnumu par kaut ko tādu, kas bija *cieņas vērts* (Milns, 2000: 74–75). Stila brīvību vispirms raksturo sajūta, ka daudzos gadījumos nav jālūdz palīdzība un akli jāuzticas *gudrajai pūcei* vai bezpalīdzīgi jāžēlojas, cik pliekans, frāžains un saturā nepievilcīgs ir paša radītais teksts. Labu sajūtu rada tāds stāvoklis, kad varam pateikt vairāk, gudrāk un precīzāk; kad tekstu spējam uztvert dziļāk un krāsaināk.



FREEDOM OF STYLE

SUMMARY

Style in various areas of life permeates both individual and public life and has obtained especially expressive forms in the language. Speech and text cannot exist if they are not interconnected by characteristics of certain style or styles. In the course of time, in line with language development, one has cultivated and developed also traditions of various languages styles and substyles. Upon observing these traditions, one ensures the correctness, clarity, preciseness, euphony of language and other language culture norms in the text. Nowadays the canons customary in communication are often being broken. Traditional norms are not able to encompass the manifold communication space, therefore in education one should, too, create a free and creative understanding of language use in the rapidly changing world. The freedom of style manifests itself as an ability to be aware of possibilities of using various language means, learning the skill to create texts independently, critically assess and adapt them to various communication situations. Pupils should be encouraged to expand their language limits, get free from routine, clichés, bad language habits and linguistics prejudices. These tasks are included in the new language learning curriculum where the most important keywords are communication, text, text formation, style. 'Great ideas' in upper secondary school urge to consider a deeper understanding of the sense of a style, creation of texts, the skill of creation and refinement of a personal style, getting to know oneself, one's environment and the surrounding culture by help of the language and the text.

Keywords: stylistics, functional style of a language, sense of style, text formation.

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

- Bušs, O. (1994). Ikdiēnas runas specifika un tās pētīšana. *Latviešu valodas kultūras jautājumi*. 19. laidziens, 22–34.
- Ceplītis, L. (1980). Valodas kultūra un komunikācijas morāle. *Latviešu valodas kultūras jautājumi*, 16. laidziens, 5–13.
- Druviete, I. (1991). Latviešu valodas mācīšana cittautiešiem un latviešu valodas kultūra. *Valodas aktualitātes – 1990*. Rīga: Zvaigzne, 127–131.
- Ideju vārdnīca (1999). *Domātāji, teorijas un jēdzieni filozofijā, zinātnē, reliģijā, politikā, vēsturē un mākslā*, Zvaigzne ABC.
- Irbe, A., Lindenberga, S. (2014). *Bērns runāt mācās ģimenē*. Rīga: RaKa.
- Kārklīšs, L. (1990). *Mūzikas leksikons*. Rīga: Zvaigzne.
- Kvašīte, R. (2013). Latviešu valodas stili. Veisbergs, A. (red.). *Latviešu valoda*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 174–192.
- Liepa, D. (2015). *Kļūda, kļūda! Vai tiešām kļūda?* Latviešu valodas aģentūra. <https://www.youtube.com/watch?v=0tzNZPXmwYs>, sk. 28.01.2018.
- Lokmane, I. (2009). Publicistikas valodas vieta funkcionālo paveidu un stilu sistēmā. *Valoda: nozīme un forma. Plašsaziņas līdzekļu valoda*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 5–13.
- Markus, D. (2003). *Bērna valoda: no pirmā kļiedziņa līdz pasakai*. Rīga: Rasa ABC.
- Markus, D. (2007). *Bērns runā kultūras pasaulē*. Rīga: Rasa ABC.
- Milns, A. A. (2000). *Vinnijs Pūks un viņa draugi*. Rīga, Zvaigzne ABC, 74–75.
- Nītiņa, D. (2014). Daži profesionālās valodas pragmatikas aspekti. *Ne tikai gramatika*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 340–346.
- Rozenbergs, J. (1995). *Latviešu valodas stilistika*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Rūķe-Draviņa, V. (1992). *No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem*. Rīga: Zvaigzne.
- Stilu jaukšana*. <https://www.kokoshop.eu/lv/Stilu-jauksana/new/88>, sk. 10.01.2018.
- Strelēvica-Ošiņa, D. (2011). *Kāpēc mēs gribam, lai valoda ir pareiza?* Rīga: Latviešu valodas institūts.
- Tarvids, A. (2007). *Vārda vārgums*. http://www.tvnet.lv/apollo/arhivs/348755-aivars_tarvids_varda_vargums, sk. 10.01.2018.
- Veisbergs, A. *Pūrisms un latviešu valoda*. <http://www.vvk.lv/index.php?sadala=149&id=846>, sk. 10.01.2018.
- Vorda, S. (2017). *Mazais runā*. Rīga: Zvaigzne ABC.

III. Latviešu valodas mācību priekšmets

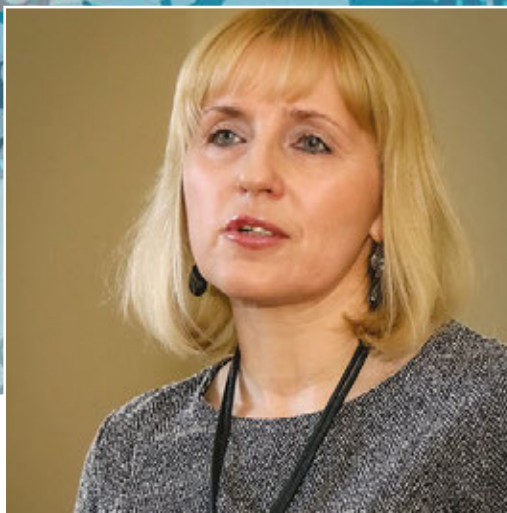


FOTO: NO AUTORES PERSONĪGĀ ARHĪVA

LATVIEŠU VALODAS MĀCĪBU SATURS LAIKU LAIKOS. KO? CIK? UN VAI VISPĀR?

DIĀNA LAIVENIECE

Liepājas Universitātes Humanitāro un mākslas zinātņu fakultātes profesore lietišķajā valodniecībā. Ikdienas darbs un svētki – latviešu valoda, tās mācīšana un mācīšanās, kas visu laiku liek mācīties pašai.

Šī raksta ieceri ir noteikusi vēlēšanās izprast latviešu valodas mācību satura izveides objektivās grūtības pamatskolā. Tāpēc rakstā:

- 1) ir izsekots latviešu valodas mācību satura veidošanai pamatskolas posmā kopš 19. gadsimta pēdējā ceturkšņa līdz mūsdienām, akcentējot būtiskākos pavērsiena punktus mācību priekšmeta satura izstrādē;
- 2) ir salīdzināta vēsturiskā pieredze ar tagadējām nostādnēm latviešu lingvodidaktikā, skaidrojot latviešu valodas mācību satura attīstības likumsakarības;
- 3) balstoties uz vēsturisko kontekstu, ir raksturoti apsvērumi mācību satura atlasei un sakārtojumam, kas 21. gadsimta otrajā desmitgadē noteikuši jaunā latviešu valodas mācību standarta izveidi pamatskolā.

Atslēgvārdi: latviešu valoda kā dzimtā valoda, lingvodidaktika, mācību saturs, pamatskola, standarta projekts.

IEVADS – NEBŪT NE PAR LATVIEŠU VALODU

Kopš pastāv formālā izglītība un skolas mācību priekšmetu sistēma, jautājumi par mācību saturu – *ko mācīt?, cik daudz mācīt? un vai vispār mācīt?*, piemēram, to vai citu terminu, jēdzienu, definīciju, klasifikāciju utt. – ir bijuši ļoti svarīgi katrā mācību priekšmetā un attiecīgajā zinātnes nozarē (vismaz tiktāl, cik tā saskaras ar priekšmeta didaktiku). Kāpēc tā? Vai tad grūti definēt kādas zinātnes, piemēram, lingvistikas, dabaszinātnes, vēstures vai matemātikas, saturisko pamatu un tādējādi arī mācību priekšmeta(-u) saturu kādā noteiktā izglītības posmā: pamatskolas 1.–3. klasē, ko sauc arī par sākumskolu vai pamatskolas jaunāko posmu, 4.–9. klasē, ko mēdz saukt par pamatskolas vidējo un vecāko posmu, vai vidusskolā? Nē, nav grūti, un jā, ir ļoti grūti, jo viss nebūt nav tik vienkārši. Izrādās, ka atbildes uz *ko?, cik? un vai?* ir īpaši grūti rodamas, un iemesli tam ir vairāki.

Pirmkārt, izglītības saturs nav vitāli un kognitīvi svarīgāko zinātnes nozaru pamatterminu, pamatjēdzienu, dažādu likumu, definīciju, klasifikāciju, formulu, teorēmu un to pierādījumu vienkāršots izklāsts. Otrkārt, kāda atsevišķa mācību priekšmeta saturs nav arī attiecīgās zinātnes teorētisko pamatjautājumu izlase, kas tikai sakārtota pēc klasiskās didaktikas principiem: zinātniskums un saprotamība, piemērotība un atbilstība, sistemātiskums un secīgums (jeb pēctecība), pakāpeniskums utt. Rast atbildes uz jautājumiem *ko?, cik? un vai?* nepalīdz arī mūsdienu izglītības praksē ieviestā (bet ne jaunatklātā!) zinātņu nozaru apvienošana mācību jomās, piemēram, kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā, sociālajā un pilsoniskajā jomā, dabaszinātnēs u. c. Šī apvienošana, lai arī ir liels solis pretī iegūstamo zināšanu sadrumstalotības mazināšanai un apgūstamo prasmju ieguves atvieglošanai, iespējams, vēl vairāk apgrūtina mācību satura izvēli un sakārtojumu, jo bez konkrētā mācību priekšmeta un tā satura, piemēram, literatūras, jāreķinās vēl ar līdzās esošajiem šīs jomas mācību priekšmetiem un to saturu – ar vizuālo mākslu, mūziku, drāmu.

Galvenais iemesls, kāpēc vēsturiski ir tikuši un joprojām tiek laužti šķēpi tā vai cita mācību priekšmeta programmas, mūsdienās – arī standarta (kopumā – mācību satura), izstrādē, ir divi visai grūti sabalansējami faktori:

- 1) zinātne un zinātniskums – no vienas puses – un
- 2) (bērna/pusaudža/jaunieša) vecumam, uztverei, kognitīvajai attīstībai un spējam atbilstošs mācību saturs – no otras puses.

Protams, varētu teikt, ka katrā atsevišķā gadījumā tā ir “interesu sadursme” starp divām zinātnes nozarēm, no kurām viena ir didaktika (plašāku kontekstu vienmēr veido pedagoģija un pedagoģiskā psiholoģija, kā arī personības attīstības psiholoģija), bet otra – zinātne, kuras nozarē veiktie pētījumi vēsturiski nodrošinājuši konkrētā mācību priekšmeta saturu, piemēram, literatūrzinātne.

21. gadsimta otrajā desmitgadē šiem diviem iepriekš minētajiem faktoriem ir pievienojušies vēl citi apstākļi, kas atbilžu meklējumus uz jautājumiem *ko?, cik? un vai?* vēl vairāk sarežģī:

- 1) skolēnu intereses un vajadzības (mūsdienu variācijas par klasisko didaktikas principu *mācību saistījums ar dzīvi*), turklāt “mainījies pats skolēns un tas, ko viņš sagaida no izglītības” (Oliņa, 2017a),
- 2) ekonomiskās, politiskās un sociālās situācijas maiņa, kas tālāk nosaka faktu, ka “mainās mūsdienu cilvēkam nepieciešamās prasmes” (turpat), un vēl grūti aptveramais un diezgan mulsinošais apgalvojums, ka “65% no jauniešiem cilvēkiem, kas šodien sāk skolu, strādās profesijā, kāda šodien neeksistē” (Oliņa, 2017b),
- 3) vēlme līdzvērtīgi konkurēt Eiropas izglītības tirgū, uzrādot augstus rezultātus starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos dabaszinātnēs, lasīšanā, matemātikā, piemēram, Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas atbalstītajā Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā jeb *OECD PISA testā* (*Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD Programme for International Student Assessment – PISA*) (vairāk skat., piemēram, Infografika 2017).

Latviešu (dzimtā) valoda¹ kā mācību priekšmets, īpaši pamatskolā, šķēpu laušanas ziņā nebūt nav izņēmums, un iniciatīva *Skola 2030*, kas nu jau

¹ Šī pētījuma priekšmets ir latviešu valoda kā dzimtā valoda pamatzinātnes posmā. Turpmāk tekstā, lietojot terminu *latviešu valoda*, ar to tiek saprasts iepriekš minētais, papildu norādes vairs nesniedzot.

uzlūkojama par zīmolu, un projekts *Kompetenču pieeja mācību saturā* to kārtējo reizi apliecina. Šīs publikācijas ieceri ir noteikusi vēlēšanās izprast latviešu valodas mācību satura izveides objektīvās grūtības pamatskolā. Šī nolūka īstenošanai izvirzīti vairāki uzdevumi:

- izsekot latviešu valodas mācību satura veidošanās peripetijām pamatskolas posmā kopš 19. gadsimta pēdējā ceturkšņa līdz mūsdienām, akcentējot būtiskākos pavērsiena punktus mācību priekšmeta satura izstrādē;
- salīdzināt vēsturisko pieredzi ar tagadējām nostādnēm latviešu lingvodidaktikā, skaidrojot latviešu valodas mācību satura attīstības likumsakarības;
- balstoties uz vēsturisko kontekstu, raksturot apsvērumus mācību satura atlasei un sakārtojumam, kas 21. gadsimta otrajā desmitgadē noteikuši jaunā latviešu valodas mācību standarta izveidi pamatskolā.

Vēsturiskajam aspektam izmantota fragmentēta pieeja, akcentējot vien būtiskākos pavērsiena punktus mācību priekšmeta satura izstrādē².

AR KO VISS SĀKĀS? – ATSKATS VĒSTURĒ

Latviešu valoda kā atsevišķs mācību priekšmets, kas šķirts no lasīšanas un rakstīšanas, kā arī ticības mācības, ar likumu ticis noteikts 1874. gadā Vidzemē un 1875. gadā Kurzemē (Paegle, 1999: 19). Tolaik iznāk arī pirmā latviešu valodas mācību grāmata – daudz kritizētā, pat izsmietā (Lautenbahs, 1881: 150) Fridriha Mekona “Latviskasvalodaskatķismepriekštautasskolām” (Mekons, 1874), kura, kā uzskata latviešu mācībgrāmatu pētniece Marija Lāce, skolās nemaz nav tikusi lietota (Lāce, 1968: 43). Pirmajam neveiksmīgajam mēģinājumam seko jau vairāk atzīstami darbi – Ģederta Tauriņa “Latviešu valodas gramatika priekš skolām un pašmācības” (Tauriņš, 1877), kas arī skolās nav tikusi daudz lietota (Lāce, 1968: 43) un Heinriha Spalviņa “Palīgs valodas mācībā un domu rakstos” (Spalviņš, 1879), kas skolotāju apspriedēs atzīta par ieteicamu lietošanai latviešu

valodas stundās (Lāce, 1968: 43)³. Nevienā no šīm pirmajām mācību grāmatām nav ietverts zinātnisks valodas mācības saturs jeb, kā norāda latviešu gramatiku vēstures pētnieks Jēkabs Lautenbahs, pirmo mācību grāmatu autori ir skolotāji praktiķi, kas savās grāmatās vien parāda to ceļu, pa kuru paši kādreiz savus skolēnus veduši “pie mātes valodas pareizas lietāšanas” (Lautenbahs, 1881: 150).

1879. gads un Andreja Stērstes latviešu valodas mācības sistemātiskā kursa I daļa “Etimoloģija”, II un III daļa “Sintaksa un ortogrāfija” (Stērste 1879–1880) ir pirmais pavērsiena punkts jautājumā par latviešu valodas kā skolas mācību priekšmeta nostādni – vai tas ir (1) praktisks mācību priekšmets (mērķis: iemācīties lasīt, rakstīt, veidot tekstu, lietot pareizas gramatiskās konstrukcijas un atbilstošu leksiku) vai tomēr (2) zinātnisks mācību priekšmets (mērķis: izprast valodas sistēmas elementus un to hierarhiskās attieksmes, kā arī spēt spriest par gramatiskajām kategorijām, lietojot nozares terminoloģiju). A. Stērstes mērķis ir mācīt latviešu valodu skolās kā zinātni, un pēc Otrā pasaules kara šī nostādne tiek iekļauta arī latviešu valodas mācību programmās (Dzintars, 2013a: 22). Šī mērķa sasniegšanu neapšaubāmi veicināja fakts, ka A. Stērstes latviešu valodas mācības sistemātiskais kurss tika izmantots skolotāju izglītošanā Baltijas skolotāju seminārā, kas darbojās Kuldīgā (1886–1915), un Vidzemes skolotāju seminārā, kas darbojās Valkā un Valmierā (1839–1890), kā arī labākajās latviešu draudzes skolās (Lāce, 1968: 43–44).

Zinātniski veidotas latviešu valodas mācību grāmatas savu apogeju sasniedz 1907. gadā, kad pēc Jāņa Endzelīna un Kārļa Milēnbaha “Latviešu gramatikas” (Endzelīns, Milēnbahs, 1907a) izdevuma tajā pašā gadā iznāk abu autoru vienkāršota un skolas vajadzībām piemērota “Latviešu valodas mācība” (Endzelīns, Milēnbahs, 1907b). Šīs mācību grāmatas trīspadsmit izdevumi līdz 1939. gadam⁴ ne vien ietekmē nākamo latviešu valodas mācību grāmatu un programmu saturu, bet arī fundamentāli nostiprina latviešu valodas zinātniskās mācīšanas un apguves tradīcijas latviešu skolā, ko vēl vairāk pastiprina mācību grāmatas absolū-

2 Vairāk par latviešu valodas mācību satura attīstību sk. pētījumu “Latviešu valodas mācību satura attīstība pamatskolā no 1940. gada līdz 1991. gadam: lingvodidaktiskais aspekts” (Dzintars, 2013a; Dzintars, 2013b).

3 Latviešu valodas mācību grāmatu pirmsākumus no 1847. gada līdz 1922. gadam pētījusi un detalizēti aprakstījusi Dzintra Paegle (Paegle, 1999; Paegle 2001b).

4 J. Endzelīna un K. Milēnbaha “Latviešu valodas mācības” 14. izdevums izdots 20. gadsimta beigās (sk. Endzelīns, Milēnbahs, 1993).

tais teorētiskums: grāmatā nav valodas materiāla praktiskai analīzei un nav uzdevumu, vingrinājumu mācību satura labākai izpratnei un zināšanu nostiprināšanai. Tādējādi valodas praktiskā apguve kļūst atkarīga tikai no latviešu valodas skolotāja veidotajiem materiāliem un viņa ieskatiem par to izmantošanas nepieciešamību.

Daži atsevišķie centieni dzimtās valodas mācību saturu padarīt skolēniem vairāk pieejamu un mācību procesu – aizraujošāku, piemēram, izmantojot induktīvo metodi deduktīvās metodes vietā, pārdomāti veidojot koncentriskos riņķus (posmus), virzot bērnus uz pašdarbīgu pētniecību, lai viņi paši nonāktu pie secinājumiem par dažādām valodas parādībām, lai apgūtu gramatiku, zināšanas lietojot praktiski, tolaik (20. gadsimta pirmajā trešdaļā) paliek bez plašākas ievēribas skolas praksē, lai gan, no mūsdienu viedokļa raugoties, daži izdevumi satura un metodikas ziņā ir patiešām spilgti, oriģināli darbi, latviešu valodas mācību metodikas vēstures pērles, kuru autori gudri un prasmīgi raduši vidusceļu starp zinātnisko un praktisko valodas apguvi.

Par šādu sava laika novatorisku skatījumu uz latviešu valodas mācību saturu noteikti uzlūkojams Viļa Plūdoņa "Pirmais vadonis praktiski teorētiskajā latvju valodas mācībā" (Plūdons, 1910; pavisam pieci izdevumi līdz 1923. gadam – katrs pamatīgi pārstrādāts). Tikai nelieli citējumi no V. Plūdoņa rakstītā lai apstiprina viņa savulaik izteikto ideju mūsdienīgumu: "Gramatikas **pirmmācībai** jābūt galvenā kārtā **praktiskai**. Ko tas līdz, iekalt skolniekam diez cik daudz gramatisku likumu, ja viņš neprot tos praksē piemērot! Teorētiskai atziņai tikai tad kāda nozīme, ja viņa izaugusi no praktiskas saknes. Gramatikas analītiski praktiskai mācības metodei tātad daudz svarīgu priekšrocību, salīdzinot ar sintētiski teorētisko metodi. Gramatiku praktiski mācot, skolnieks pats ir aktīvs valodas mācības līdzdarbinieks. Viņš meklē, tirzā, pārdomā, salīdzina, atvedina slēdzienus. Viss tas ne tikvien attīsta skolnieka gara spējas, bet atstāj audzinošu iespaidu arī uz viņa raksturu, iepotējot viņam dziņu uz pašdarbību un paskubinot to uz novērošanu un salīdzināšanu, t. i., tām teicamām tieksmēm, kas bērnam veicināmas un attīstāmas."⁵ (Plūdons, 1910: 1)

Līdzīgs ievirzes ziņā un visnotaļ mūsdienīgs mācī-

bu satura atlasē un piedāvājuma veidā ir arī Kārļa Dēķena "Ievadijums latviešu valodas mācībā" (Dēķens, 1916; otrais izdevums 1922. gadā) – mācību grāmata, kas uzsver citus svarīgus principus atbilstoši mūsdienu nostādnēm: "... valodas mācībai sava viela jāsmel no bērna apkārtnes un dzīves. [...] Dažāda apkārtnē, dažāda dzīvē dažādos apvidos prasa dažādību tematu izvēlē. Priekšmetā un metodē iedzīvojies skolotājs pratīs atrast pats jaunus, grāmatā neminētus, bet viņa skolēniem tuvus tematus. Saistot brīvos domu rakstus ar valodas mācību, sasniedzami visdrošākie pamākumi." (Citēts no Paegle, 2001b: 141) K. Dēķena darbs kā praktiskai un modernai valodas mācībai noderīga grāmata augstu novērtēta arī tālaika mācībgrāmatu apskatos: "Visa Dēķena grāmatiņa sastāda vienu sintakses-etimoloģijas centru. Tādēļ to grūti būtu uzskatīt par "mācības grāmatu" parastā nozīmē [...]. Drīzāk tā uzskatāma par skolotāja rokas grāmatu un paraugu, kādā veidā praktiski apstrādājama valodas viela pamatskolas I pakāpē, un tādā nozīmē viņai ir nopietna vērtība." (Dzīlleja, 1923: 348) Aizsteidzoties vēsturiskajam izklāstam priekšā, jāsaka, ka jaunā latviešu valodas pamatskolas standarta – un vēl vairāk programmas – izstrāde (gan mācību satura izvēle un atlase, gan mācību vielas sakārtojums tematos) pašos pamatos ir balstīta šajās V. Plūdoņa un K. Dēķena izteiktajās atziņās, sintezējot tās ar mūsdienu lingvodidaktiku pieredzi un atsedzot tās 21. gadsimta dzīves kontekstā.

Tātad, atgriežoties laikā pirms simt desmit gadiem, jāsecina, ka līdz ar abiem J. Endzelīna un K. Mīlenbaha izdevumiem noticis nākamais nozīmīgais pavērsiena punkts latviešu valodas mācību satura izstrādē, kas būtībā uzstādīja ļoti augstu vai pat pārmērīgi augstu latīņu dzimtās valodas mācību saturam teorētiskā ziņā, parādot, ka valodas akadēmiskā gramatika var tikt ņemta par pamatu mācību grāmatas izveidei. Un šāda ievirze lielā mērā ir turpinājusies līdz pat 20. gadsimta 80. gadu beigām un 90. gadu sākumam, kad līdz ar dažādi traktējamo jēdzienu *eksperimentālais mācību līdzeklis* latviešu valodas mācību grāmatu (arī programmu) kļāstā parādījās atsevišķi centieni piemērot mācību saturu vairāk skolēnu vecuma interesēm, spējām un vajadzībām nekā valodniecības teorētiskajām nostādnēm un jaunākajiem pētījumiem par valodu.

⁵ Citātā saglabāta autora lietotā interpunkcija.

MĒĢINĀJUMI MAINĪT TRADICIONĀLO LATVIEŠU VALODAS MĀCĪBU SATURU – DAŽAS PARALĒLES

1919. gadā parakstītais dekrēts *Par Latvijas audzināšanas un izglītības iestādēm* pirmo reizi apstiprina latviešu valodu par izglītības ieguves valodu (Staris, Ūsiņš, 2000: 118). Šis fakts liek vēl lielāku uzmanību pievērst mācību satura zinātniskumam, un skolā tiek lietotas tās mācību grāmatas, kuru autori balstījušies uz nozīmīgākajiem tā laika valodnieciskajiem pētījumiem. Diemžēl bieži tas notiek, aizmirstot par pamatskolas skolēna spējām to visu ar izpratni apgūt vai domājot, ka šo uzdevumu – padarīt valodniecības saturu skolēniem pieejamu – spēs veikt skolotāji. Līdztekus jaunajām mācību programmām un grāmatām jeb t. s. skolu gramatikām, kurās arvien pieaug valodas mācību zinātniskuma līmenis, aizsākas pretēja tendence – kritizēt šo pieeju un meklēt iespējas, kā mācību saturu atvieglot. Konstruktīvajos ieteikumos, kas izskan šajos kritiskajos rakstos, rodama vislielākā rezonanse ar tām pamata atziņām, kas iestrādātas jaunajā latviešu valodas standartā un programmā, tāpēc vērts pievērsties atsevišķu autoru izteiktajām idejām, salīdzinot tās ar mūsdienu situāciju un turpinot meklēt atbildes uz raksta sākumā izvirzītajiem jautājumiem *ko mācīt?, cik daudz mācīt? un vai vispār mācīt?*

Kārlis Dzirleja, mācību grāmatu autors un domraksta mācības teorētiķis, kritizējot 1919. gadā izstrādāto latviešu valodas mācību programmu, raksta: „.. šāda programma drīzāk noder augstskolas filoloģiskās fakultātes studentam, ne pamatskolas skolniekam. Šādu gramatisku jēdzienu un abstraktas mācības pārmērība ir grēks [...]” (Dzirleja, 1920: 232) Piedāvādams plašu bibliogrāfijas sarakstu (turpat: 328), kur skolotājiem smelties idejas dzimtās valodas mācīšanai, kas balstīta uz tālaika moderno latviešu, vācu un krievu lingvodidaktiķu darbiem, K. Dzirleja arī nosaka galvenos dzimtās valodas mācību uzdevumus, kas ir tik līdzīgi tām nostādnēm, kuras liktas pašreiz izstrādātā latviešu valodas standarta pamatā:

- 1) mutiski valodas līdzekļi kā patstāvīgu domu un apkārtnes novērojumu izteiksme;

- 2) lasīšanas un rakstīšanas, valodas gramatiskas pareizības piesavināšanās;
- 3) prasība orientēties sabiedrībā rakstiskā satiksmē;
- 4) padarīt jaunai paaudzei tuvu grāmatu; iemācīt viņā atrast sabiedriskās dzīves atspoguļojumu, sabiedrības domu un baudu personīgā garīgā dzīvē;
- 5) ņemt pašiem aktīvu dalību estētiskā dzīvē dažāda veida literārisku darbu uzdevumos un izpildījumos (turpat: 327).

Tāpat arī citas K. Dzirlejas izteiktās domas ir tuvas tām idejām, kas ietvertas jaunajā latviešu valodas mācību saturā, domājot par tā piedāvājumu skolā, tātad – programmā: aktivizēt paša skolēna darbu mācību procesā, liekot viņam darboties praktiski; valodas mācības uzdevumus saistīt ar sabiedrisko un estētisko audzināšanu; latviešu valodas, apkārtnes un dzimtenes mācības stundas plānot ciešā kopsakarā citai ar citu; veicināt skolēnu pašdarbību gan rakstu darbos, gan literāru darbu uzdevumos, gan bibliotēkas grāmatu lietošanā (turpat: 327–328). Jā, ir mainījušies mācību priekšmetu nosaukumi, bibliotēkas grāmatu vietā ir stājušies interneta resursi, rakstu darbus nomainījusi teksteide, taču būtībā esam apmetuši spirāles loku teju simt gadu garumā, lai augstākā attīstības līmenī iestrādātu šīs nostādnes valodu izglītības saturu noteicošajos dokumentos. K. Dzirlejas programmatiskais raksts, kas publicēts 1920. gadā izdevumā *Latvijas Skola*, vērtējams kā nopietns pieteikums virzībai uz latviešu valodas mācību satura ideālo vai vismaz ideālam pietuvināto variantu, kas orientēts uz skolēna vajadzībām un interesēm kopsakarā ar skaidru nākotnes un sabiedriskā labuma redzējumu.

Izstrādājot jauno *Latvijas tautskolu programmu* 1926. gadā, tiek spriests, ka galvenais pašreizējo programmu trūkums ir pārāk plašais mācību saturs un tā teorētiskums, tāpēc jācenšas panākt, “lai skolēni nebūtu tikai skolotāja vārdu klausītāji, bet aktīvi darba darītāji. Šādā ceļā bērnu skolā pieradinās patstāvīgi meklēt un ar savu novērojumu palīdzību atrisināt dažādus jautājumus un tādējādi jo ciešāki nostiprināt iegūtās zināšanas un veiksmes; tad viņš arī prātīs attiecīgos gadījumos viņas dzīvē izlietot.” (Latvijas tautskolu programa, 1926: 3) Skan taču ļoti pazīstami un mūsdienīgi? Skaidrojot *Skola*

2030 nostādnes jaunā izglītības satura izstrādei un uzsverot iniciatīvas moto "Domā. Dari. Zini", izskan aicinājums skolotājiem daudz mazāk laika veltīt gatavu, pasīvu zināšanu nodošanai un no dzīves izolētu prasmju attīstīšanai, jo "tam nav produktivitātes, tam nav efektivitātes, tam nav rezultāta. Mums jau mācību procesā jāpanāk tas, lai bērni tagad un šeit lietotu zināšanas un prasmes, koordinēti risinot problēmas, jo tad ir lielāka iespējamība, ka viņi to spēs darīt, arī skolu beidzot." (Oliņa, 2017c) Abus šos citātus šķir apmēram deviņdesmit gadi, bet būtība ir tā pati – centieni panākt zināšanu apguves un prasmju ieguves lietderīgumu. Daudzus gadus tik pierastā "iemācās, zina un lieto" vietā stāties "domā, lieto, izprot, zina". Tātad – nevis vispirms apgūt zināšanas un tad ar tām kaut ko darīt, bet domājot un darot iegūt zināšanas. Fundamentālas zināšanas un patiesa izpratne kā rezultāts, kurš nav iespējams, ja skolēni mācību procesā nedomā un izdomāto uzreiz neliek lietā.

20. gadsimta 30. gados latviešu valodas metodikās Jānis Broka, ietekmēdamies no Vilhelma fon Humbolta, par valodas mācības rezultātu izvirza izkoptu valodas izjūtu, nevis pareizrakstību vai gramatikas zināšanas. Viņaprāt, mācību saturā lielāka uzmanība pievēršama valodas iekšējai formai, kas liek skolēnam "meklēt zīmīgus atsevišķus vārdus, atvasināt jaunus vārdus, kopot vārdus grupās, teikumus" (Broka, 1933: 8). Savukārt mazāka uzmanība veltāma tiem valodas vingrinājumiem, kas attiecas uz valodas ārējo formu (izrunu, pareizrakstību, gramatisko analīzi). "Valodas izjūtu tieši kopt iespējams vienīgi ar valodas pārdzīvojumiem, meklējot noteiktam saturam piemērotu formu un noteiktai formai atbilstošu saturu. Tāpēc visa valodas mācība balstāma uz šiem valodas pārdzīvojumiem – valodas iekšējās formas." (Turpat: 77) Jaunā latviešu valodas standarta un programmas veidotāji, pašreizējās valodas lietojuma situācijas ietekmēti, intuitīvi ir sekojuši šim J. Brokas ieteikumam, lielu uzsvaru valodas mācībā pamatskolā liekot uz vārddarināšanu, skolēna runas bagātināšanu ar interesantiem vārdiem un teicieniem, tekstveidi, satura un formas atbilstības meklējumiem savos tekstos. Piemēram, daži fragmenti no standarta formulējumiem 9. klasē, kas to apstiprina:

- apzināti izvēlas un lieto dažādu vārdšķiru vārdus noteikta efekta radīšanai runā vai rakstveida tekstā [...];

- darina vārdus, analizējot un secinot, kādas ir latviešu valodas vārddarināšanas iespējas, un piedāvājot savus radošos risinājumus;
- motivēti izvēlas un lieto savā tekstā daudzveidīgu vārdu krājumu un frazeoloģismus, lai panāktu noteiktu ietekmi uz adresātu[...];
- izmanto teksta mērķim un adresātam atbilstošus valodas leksiskos, morfoloģiskos un sintaktiskos līdzekļus, lai veidotu dažāda žanra un atšķirīgas struktūras tekstus;
- raksta patstāvīgi sižetiskus vai nelineāra vēstījuma literāros, informatīvos un lietišķos tekstus, ievērojot teksta kompozīciju un izmantojot žanra prasības, adresātam un saziņas kanālam piemērotus valodas līdzekļus. (Latviešu valodas pamatskolas standarts. Darba variants, 2017: 6, 9)

Tāču novārtā, protams, netiek atstāta dzimtās valodas pareizrakstība – labas idejas un interesantas domas, kas izteiktas sliktā valodā un kļūdainos rakstos, vairs nešķiet ne labas, ne interesantas. Valodas mācību satura sasaiste ar literārās valodas normu prasībām nebūtu apšaubāma nevienā laikā vai laikmetā.

Mainoties valsts iekārtai pagājušā gadsimta 40. gados, protams, tiek izteikti jauni pieņēmumi par to, kas maināms latviešu valodas mācībā. Žurnāls *Latvijas Skola* 1940. gadā seko jaunajām strāvām: "Latviešu valodas gramatika ir pārakmeņojusies. [...] Mums nav bijis drosmes salauzt gramatikas tradīciju jūgu, mums allaž aprūcis gribas – meklēt mātes valodas problēmai pamat- un vidusskolā lietderīgu atrisinājumu, tāpēc ka latviešu valodas stundām nav bijis mērķa – formēt dzīvu latviešu valodu." (Āboliņš, 1940: 742) Tas, neapšaubāmi, ir lielā mērā laikmeta noteikts tendenciozs viedoklis, jo latviešu valodas mācību programmās jau iepriekšējos desmit, piecpadsmit gados tika uzsvērtā nepieciešamība valodas mācību saistīt ar praktisko dzīvi; tāpat tika akcentēta skolēna pašdarbība valodas likumsakarību meklēšanā un atklāšanā. Tāču cik lielā mērā programmās rakstītais ticis īstenots klasēs: vai skolotāji godprātīgi pildījuši programmās noteikto vai tomēr gājuši vieglāko ceļu – iemācīt, uzdot, atprasīt gramatikas vielu? Jānis Āboliņš, pats būdams latviešu valodas skolotājs, iespējams, redzējis patieso skolas ainu:

“Ne uztvert un stiprināt valodas un gramatikas dzīvo sakaru ir .. stundu mērķis, bet programmu izpildīt.” (Turpat: 741) “Izņemt programmu” ir padomju laika skolas slengs, kas vienlaikus arī nozīmēja steigu, skriešanu cauri mācību vielai, lai tikai līdz mācību gada beigām “programma tiktu izņemta” jeb, runājot saprotamāk, lai mācību gadā paredzētais mācību saturs tiktu aplūkots. Tāpēc daudziem skolotājiem, kas strādājuši vismaz pagājušā gadsimta 80. gados, ļoti saistoša varētu šķist ideja par lēno mācīšanos (angl. *slow learning*), kas iestrādāta jaunajā latviešu valodas mācību programmā pamatskolai. Lēnā mācīšanās nozīmē to, ka tiek veicināta dziļa mācīšanās jeb, citiem vārdiem sakot, apzināta, apjēgta, izprasta mācīšanās (*ko es mācos?, kāpēc es to mācos?, kures to izmantošu?*). Lēnā mācīšanās paredz sasaistīt dažādas disciplīnas (skolas mācību priekšmetus), tādējādi ļaujot skolēnam iegūt apjēgu par vienu un to pašu jautājumu no dažādiem skatpunktiem. Lēnā mācīšanās ir balstīta skolēnu interesēs un atbalsta pedagoģijas klasiķa Johana Heinriha Pestaloci postulēto atziņu “mācīties ar prieku” (sk. arī, piemēram, Brīlmeiers, 1998). Lēnā mācīšanās paredz meklēšanu un atklāšanu, dialogu un mācīšanos komandā, mācīšanos, liekot lietā pieredzi, domājot par mācīšanās autentiskumu un paredzot šīs prasmes nepieciešamības ilgmūžību. (What is Slow Learning?, 2016)

Pieaugot valodniecības pētījumu apjomam padomju laika Latvijā, proporcionāli pieaug un aizvien sarežģītāks kļūst latviešu valodas mācību saturs pamatskolā. Vairākkārt diskusijās par mācību programmās iekļaujamo gramatikas vielas apjomu izskan ieteikums atvieglot mācību saturu no pārāk sarežģītiem, pēc būtības – mazsvarīgiem un skolēnu vecumam grūti izprotamiem gramatikas tematiem un attiecīgās terminoloģijas. Mēģinājumi atslogot pārāk sarežģīto un zinātnisko dzimtās valodas mācību saturu ir bijuši vairāki – gan Latvijas pirmās brīvvalsts laikā, gan padomju skolas periodā, taču jāsaka uzreiz: bez būtiskiem panākumiem. “Neraugoties uz to, ka periodiski izskan doma samazināt skolēniem apgūstamo teorētisko materiālu, lai vairāk uzmanības varētu veltīt valodas praktiskai apguvei, faktiski tas nenotiek – teorētisko jautājumu loks tiek arvien palielināts, regulāri iekļaujot mācību saturā jaunu lingvistisko pētījumu rezultātus. Neprasme vai nevēlēšanās izsvērt un nošķirt svarīgus un mazsvarīgus valodas mācību satura tematus latviešu valodas

mācību programmas pakāpeniski pārblīvē ar teorētiskiem, valodas praksei nebūtiskiem valodniecības jautājumiem.” (Dzintars, 2013b: 21)

Skolotāji un metodiķi pedagoģiskajā presē gan sniedz dažādus ieteikumus, kā panākt skolas tuvināšanu dzīvei, resp., kā latviešu valodas mācības saistīt ar reālo valodas lietojumu, piemēram, iekļaut mācību saturā latviešu valodas kultūras jautājumus, pastiprināt sacerējumu mācību, nevairoties arī no atsevišķiem sacerējuma teorijas jautājumiem, likt akcentu uz izteiksmīgo runu, pastiprināt stilistikas jautājumu apguvi utt. 20. gadsimta 70. gados, pateicoties latviešu lingvodidaktiķes un mācību grāmatu autores Annas Laures centieniem, pamatskolas 4.–6. klasē ievieš raitas runas un rakstu mācību, bet pavisam drīz no tās jāatskās, jo neatliek stundu valodas mācības satura apguvei, tāpēc ka pašos pamatos jau nekas radikāli mainīts netiek – astoņgadīgajā pamatskolā sistemātiskais valodas kurss sākas 4. klasē ar fonētiku, turpinās 5.–6. klasē ar morfoloģiju un 7.–8. klasē beidzas ar pilnu sintakses kursu. Situāciju ļoti precīzi raksturo Dzintra Paegle: “Mācību priekšmetu programmās, sākot ar 1967. gadu, lai palielinātu saistību ar jaunākiem zinātniskajiem atklājumiem, iepļūst arvien vairāk teorētiskā materiāla. Valodas gramatika, kas jau tā ir abstrakta pēc būtības, tiek papildināta ar vēl dziļāku teorētisku kursu, kļūst grūti aptverama skolas vecuma bērniem, it sevišķi tāpēc, ka tas jāveic pamatskolas vecumā [...]. Rezultātā daudziem rodas nepatika pret savu valodu jau skolas gados, savukārt praktisko iemaņu nostiprināšanai un valodas teorijas pamatu apgūšanai skolā pietrūkst laika.” (Paegle, 2001a: 17)

Vienīgais reāli minamais fakts mācību satura atslogošanai pamatskolā ir atteikšanās no vārdu savienojuma sintakses pagājušā gadsimta 80. gadu beigās. Taču nekas nepaliek bez sekām: pavisam drīz dzirdama žēlošanās, ka skolēni vairs neprotot veidot sakarīgus vārdu savienojumus, kā rezultātā tiek veidoti nesakarīgi teikumi. Savukārt par to, ka vārdu savienojumus var iemācīt pareizi veidot, iztiekot bez terminiem *atkarīgais loceklis*, *neatkarīgais loceklis*, *savstarpēji atkarīgs vārdu savienojums*, *vārdrinda*, *vārdkopa*, *saskaņojums*, *pārvaldījums*, *pieklāvums*, neviens pat neiedomājas. Tāds laiks, laikmets, kurā pieradums un tradīcijas dominē pār domāšanu. Tāpat neviens neuzdrošinās iedomāties, ka bērni latviešu valodas stundās varētu priecāties par savas

valodas skaistumu un bagātību, lasīt un baudīt labu valodu, rakstīt radošos darbus, izteikt savas domas mutvārdos un – galu galā – domāt par savu runu, par to, ko es saku un kā es saku, un kā to varētu pateikt vēl labāk. Tā līdz pat 21. gadsimta sākumam skolēni latviešu valodas mācībā turpina kalt likumus un to izņēmumus, skaitīt paradigmas, maldītes klasifikāciju labirintos (nereti tā arī līdz pamatskolas beigām neizprotot, kas ir teikuma loceklis un kas – vārdšķira), kulties pa terminiem (īpašvārds vai īpašības vārds, apstākļis vai apstākļa vārds), lai tā visa rezultātā likumsakarīgi secinātu: latviešu valoda ir briesmīgs mācību priekšmets.⁶

Vai tiešām tā ir? Pilnīgi noteikti noraidot “tika, tika gramatika, skolas bērniem nepatika”, latviešu valodas standarta un programmas veidotāji, domājot par skolēna interesēm, laikmeta prasībām, sabiedrības gaidām, bet vienlaikus nepazaudējot dzimtās valodas vērtību, kas ietver arī lietpratību tās lietojumam atbilstoši situācijai un adresātam, piedāvā savu skatījumu atbildei uz jautājumiem *ko mācīt?, cik daudz mācīt? un vai vispār mācīt?*

KAS ĪSTI IR JAUNAJĀ LATVIEŠU VALODAS MĀCĪBU PRIEKŠMETA STANDARTĀ?

Kad darbu sāka iniciatīva *Skola 2030* un projekts *Kompetenču pieeja mācību saturā*, skaidrojot sabiedrībai, kas tad īsti ir kompetence, vienlaikus saņemot kritiku par šī termina kļūdaino izpratni un paviršo lietojumu, latviešu valodas skolotājiem tas nebija nekas jauns. Mācību satura sakārtojums kompetencēs valodu jomas priekšmetos pastāv jau gandrīz piecpadsmit gadu kopš pašlaik vēl spēkā esošā Valsts pamatzglītības standarta latviešu valodā, latviešu valodā un literatūrā mazākumtautību izglītības programmās, mazākumtautību valodā un svešvalodā (sk. MK 468, 2014). Atbalstot ieteikumu termina maiņai – vārda *kompetence* vietā likt vārdu *lietpratība* –, darba grupa, kas strādā ar jaunā standarta saturu valodu jomā, izšķiras par zināmā mērā paradoksālu rīcību, proti, mācību priekšmetu satura aprakstā vispār iztikt bez šī termina, taču respektējot tajā ietverto virsmērķi – lietpratību kā mācīšanās rezultātu, lietpratību kā indivīda spēju “kompleksi lietot zināšanas,

prasmes un paust attieksmes, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās” (Izglītība mūsdienīgai lietpratībai, 2017: 5). Lai kādās dzīves situācijās cilvēks arī nenonāktu, vajadzība pēc valodas izmantošanas nebūtu apšaubāma, turklāt vēlams, lai tā būtu lietpratīga.

Ko tad nozīmē lietpratība valodu lietojumā? *Skola 2030* definē jēdzienu *valodu pratība*: “Skolēns dzimtajā valodā saprot vecumam piemērotus literārus un informatīvus tekstus (tostarp digitālajā vidē), izprot valodas lomu personīgās un nacionālās identitātes veidošanā, izmanto mutvārdu un rakstu valodu noteiktās saziņas situācijās, izmanto lasītprasmi sevis emocionālai un intelektuālai bagātināšanai, kā arī citu priekšmetu apguvei.” (Skola 2030, 2017) Būtībā vārdu savienojums *lietpratība valodu lietojumā* apvieno vairākas cieši saistītas jomas, kuras ir nošķiramas vien teorētiski, jo reālajā dzīvē tās pārklājas, mijiedarbojas un nereti pat saplūst: lietpratīgs valodas lietojums (1) pašizpaušmei un radošumam (*rakstu dzeju*), (2) saziņai un viedokļu apmaiņai (*sarunājos ar draugiem*), (3) mācībām un pieredzes ieguvei (*lasu grāmatu*), (4) domāšanai un spriedumu formulēšanai (*veidoju tēzes*), (5) priekam un izklaidei (*stāstu anekdotes*), un, visticamāk, šo sarakstu varētu vēl turpināt. Viena no atbildēm uz *Skola 2030* izvirzīto jautājumu: *kādu vēlamies redzēt katru skolēnu? ir: lietpratējs izaugsmē, kam mācīties nemitīgi un ar aizrautību kļuvis par ieradumu* (Skola 2030, 2018). Šī atbilde noteikti ir attiecināma uz valodu jomu, kurā izaugsme nebeidzas ne ar pamatskolu, ne ar vidusskolu un pat ne ar augstskolu, – lietpratīgs valodas lietotājs ir mērķis, uz kuru var iet visa mūža garumā. Bet apzinīgais šī ceļa sākums ir pamatskola, tāpēc atbildība par latviešu valodas mācību saturu 1.–9. klasē ir īpaša, jo no tā, vai skolēns iemilēs savu valodu, atklājot tās apguves procesā daudz noderīga un sev nepieciešama, arī – interesanta, jautra un pat izklaidējoša, ir atkarīgs viņa kā valodas lietotāja turpmākais ceļš uz lietpratību.

Trīs pierasto *vaļu* – komunikatīvā kompetence, valodas kompetence, sociokultūras kompetence – vietā ir stājies cits mācību satura sakārtojuma veids, priekšroku dodot valodas praksei un balstoties uz principu *šeit un tagad*. Tas nozīmē – primāri mācīties nevis to, kas “varbūt kaut kad kaut kur” skolēna turpmākajā dzīvē būs nepieciešams (piemēram, salikta pakārtota teikuma paligteikumu klasifikācija

⁶ Publikācijas apjoma ierobežojumu dēļ netiek aplūkota situācija latviešu valodas mācību saturā un procesā pēc Latvijas valstiskuma atgūšanas, proti, no 1991. gada līdz mūsdienām.

kā sintakses satura daļa vai darbības vārda izteiksmes kā morfoloģijas satura daļa), bet gan to, kas skolēnam reāli nepieciešams pašreiz viņa skolas dzīvē, tātad – mācību procesā, un ārpus tā, piemēram, kā izteikt pamatojumu vai kā rosināt cilvēkus kaut ko izdarīt. Mācību saturs “aug un attīstās” līdz ar skolēnu, un, pieaugot skolēnam, pieaug arī viņa vajadzība lietot valodu aizvien daudzveidīgākās situācijās. Mācību saturam ir jātiek tam līdzī. Tāpēc nevar vairs būt izolētas kompetences, kur skolotājam jāizdomā, kā tās sasaistīt. Mācību saturam ir jābūt vienotam, un šo sinerģiju panāk atbilstība skolēna reālajām vajadzībām, kuras turklāt ir dinamiskas un pastāvīgi attīstās.

“Pēctecība, sistemātiskums un integritāte ir pamatprincipi, uz kuriem balstīta jaunā satura izveide.” (Izglītība mūsdienīgai lietpratībai, 2017: 5) Latviešu valodas mācību saturs jaunajā standartā sakārtots trijās savstarpēji saistītās sadaļās: (1) *Saziņas nolūks kontekstā*, (2) *Valodas struktūra*, (3) *Teksts un teksteide*. Turklāt katrai sadaļai nošķirti divi līmeņi:

- 1) *iedevuma līmenis* jeb klausīšanās, lasīšana, vērošana;
- 2) *atdevuma līmenis* jeb runa, prezentēšana, rakstīšana, publicēšana.

Ja kāds vēlas vilkt paralēles ar pašreiz spēkā esošo standartu, tad viegli saskatīs sakarības: komunikatīvā kompetence = saziņas nolūks kontekstā; valodas kompetence = valodas struktūra; sociokultūras kompetence = ... ? Patiesībā atšķirības ir daudz lielākas. Salīdzinājumam pirmie trīs formulējumi no abiem standartiem attiecībā uz saziņas jeb komunikācijas prasmi (sk. 1. tabulu; izcēlumi tekstā mani – D. L.).

Tekstā izceltie darbības vārdi (dažviet arī divdabja formas un apstākļa vārdi, kas raksturo darbību) norāda uz mācību satura apguves veidu un nolūku. Tādi vārdi kā *zina*, *nosaka*, *ievēro*, *orientējas* vairāk ir vērsti uz reprodukciju, pasivitāti, zināšanām zināšanu pēc, savukārt *veido*, *plāno*, *izsaka*, *pamato*, *izmanto* – uz produktīvu valodas lietojumu. Jaunajā standartā pirmās grupas darbības vārdi, lai apzīmētu mācību rezultātu, lietoti vairs gandrīz netiek, turklāt produktīvo prasmju nosaucošie darbības vārdi ir vairāk detalizēti, skaidrojoši, precīzāki, līdz ar to – konkrētāki, mazinot dažādību to traktējumā.

SAZIŅAS JEB KOMUNIKĀCIJAS PRASMES ATTĪSTĪBA (IESKATS)

1. tabula

3. klase	6. klase	9. klase
Latviešu valoda. Mācību priekšmeta standarts 1.–9. klasei (MK noteikumi, 2014)		
Nosaka saziņas tematu un adresātu	Zina, ka ir verbāli un neverbāli saziņas līdzekļi (mīmika, žesti), un izprot to nozīmi saziņā	Saziņā mērķtiecīgi izmanto verbālos un neverbālos saziņas līdzekļus
Veido adresātam un saziņas tematam atbilstošus izteikumus un izsaka savu viedokli	Nosaka saziņas adresātu un adresantu, tematu, mērķi, vietu un laiku	Orientējas dažādās saziņas situācijās
Ievēro apgūtās runas etiķetes normas	Plāno un veido adresātam, saziņas tematam, mērķim, vietai un laikam atbilstošus izteikumus, izsaka savu viedokli un pamato to	Plāno, veido un koriģē savu runu un uzvedību atbilstoši saziņas situācijai, izsaka savu viedokli un argumentē to
Jaunais latviešu valodas pamatizglītības standarts (Darba variants, 2017)		
Piedalās saziņā par dzirdēto, lasīto vai redzēto, sasaistot ar personīgo pieredzi	Piedalās mutvārdu un rakstveida saziņā par dzirdēto, lasīto vai novēroto, sasaistot ar personīgo pieredzi un izsakot savu viedokli	Piedalās mutvārdu un rakstveida saziņā, sniegto informāciju sasaistot ar savu vai citu cilvēku pieredzi, izsakot viedokli un to argumentēti pamatojot
Iesaistās saziņā, ievērojot saziņas tematu un dalībniekus	Iesaistās saziņā, ievērojot saziņas tematu, dalībniekus, vietu, laiku un nolūku; izmanto piemērotus verbālos un neverbālos saziņas līdzekļus	Piedalās daudzveidīgās saziņas situācijās, izmantojot saziņas nolūkam un adresātam piemērotus verbālos un neverbālos saziņas līdzekļus
Vērtē informāciju (zināma/ nezināma; svarīga/nesvarīga; interesanta/garlaicīga), salīdzina ar personīgo un klasesbiedru pieredzi	Vērtē informācijas ticamību un noderību; salīdzina savu un citu klasesbiedru viedokli, nosaka , kurš no tiem ir vairāk pamatots	Vērtē un argumentēti pamato informācijas ticamību un noderību; prot novērtēt, atlasīt un izmantot uzziņu avotus, argumentējot savu izvēli

(Avoti: MK 468, 2014; Latviešu valodas pamatskolas standarts. Darba variants, 2017)

Nākamā atšķirība ir skaidri saskatāmā iegūstamo prasmju izaugsme un attīstība: *vērtē* un *salīdzina* (3. klase); *vērtē*, *salīdzina* un *nosaka* (6. klase); *vērtē* un *argumentēti pamato* (9. klase). Tā kā pašreizējais standarts, izstrādāts kā Ministru kabineta noteikumi, ir sakārtots lineāri, formulējumu korelācija starp 3., 6. un 9. klasi, kā arī satura attīstība, pieaugot skolēnu vecumam, ir grūti nosakāma. Savukārt latviešu valodas mācību satura apraksts jaunajā standartā ir sakārtots tabulā, tādējādi uzskatāmi atsedzot kā attīstību un pēctecību, tā sistēmiskumu un integritāti, ļaujot standarta saturu lasīt (1) pa kolonnām, tādējādi saskatot gan iedevuma un atdevuma līmeņu korelāciju, gan arī aptverot mācību satura kopumu kādā noteiktā posmā un standarta sadaļā, piemēram, kas skolēnam, beidzot 6. klasi, ir jāzina par tekstu un jāprot tekstveidē; (2) pa ailēm, paraugoties uz kāda atsevišķa mācību satura jautājuma attīstības dinamiku jeb izpratnes apjoma un dziļuma pieaugumu, piemēram, ko nozīmē “darināt vārdus” vai “lasīt tekstu” 3., 6. un 9. klasē.

Lai spriestu, cik pamatotas ir dažkārt izskanējušās šaubas par to, vai jaunajā latviešu valodas standartā vispār vēl ir valodas (domāts – gramatikas) jautājumi, salīdzinājumam piedāvāti formulējumi – izlases veidā no abiem standartiem – attiecībā uz



VALODAS STRUKTŪRAS IZPRATNES ATTĪSTĪBA (IESKATS)

ortogrāfiju, vārddarināšanu un morfoloģiju (sk. 2. tabulu).

2. tabula

3. klase	6. klase	9. klase
Latviešu valoda. Mācību priekšmeta standarts 1.–9. klasei (MK noteikumi, 2014)		
Nosaka vārda skanisko sastāvu (skaņa, zilbe) un grafēmiski pareizi pieraksta vārdu	Izrunā un raksta vārdus atbilstoši pareizrunas un pareizrakstības normām	Ievēro ortoēpijas un ortogrāfijas normas
Saskata vārda sakni un galotni	Nosaka vārda sastāvdaļas un izprot to nozīmi vārdu darināšanā	Izprot vārda un vārdfomas morfēmisko sastāvu un saskata to veidošanas paņēmienus
Zina vārdšķiras (lietvārds, īpašības vārds, darbības vārds)	Nosaka vārdu piederību vārdšķirai pēc to gramatiskajām pazīmēm	Izprot vārdšķiru sistēmu

3. klase	6. klase	9. klase
Jaunais latviešu valodas pamatizglītības standarts (Darba variants, 2017)		
Pareizi raksta vārdus skaidrajā pozīcijā, vārdus ar dubultajiem līdzskaņiem, lieto lielos sākumburtus īpašvārdos, pamato to lietojumu	Pareizi raksta atvasinātus vārdus, salikteņus un īpašvārdus, attīstot ieradumu izmantot drukātos un digitālos palīg līdzekļus vārdu pareizrakstības pārbaudei	Raksta vārdus atbilstoši latviešu valodas ortogrāfijas normām, nepieciešamības gadījumā izmantojot vārdu pareizrakstības pārbaudes līdzekļus un pamatojot noteikta avota/rīka izvēli
Darina vārdus sava teksta veidošanas vajadzībām, reflektē un dalās pārdomās par šo procesu ar citiem	Izmanto latviešu valodas vārddarināšanas pamatprincipus atbilstoši sava teksta iecerēm un savam individuālajam stilam	Darina vārdus, analizējot un secinot, kādas ir latviešu valodas vārddarināšanas iespējas, un piedāvājot savus radošos risinājumus
Zina un izmanto patstāvīgas nozīmes vārdus, lai runātu par priekšmetiem, dzīvām būtnēm, parādībām, procesiem, to īpašībām, darbībām un skaitu	Izmanto dažādu vārdšķiru vārdus, izvēloties precīzākos sava teksta radīšanā un teikumu savstarpējā saistē	Apzināti izvēlas un lieto dažādu vārdšķiru vārdus noteikta efekta radīšanai runā vai rakstveida tekstā, argumentēti pamato savu izvēli

(Avoti: MK 468, 2014; Latviešu valodas pamatskolas standarts. Darba variants, 2017)

Šis salīdzinājums vēl vairāk uzskatāmi par iepriekšējo parāda ne vien to, ka latviešu valodas gramatikas un pareizrakstības jautājumiem pamatskolā ir ierādīta pienācīga vērība, bet arī to, kā mainās akcenti saskaņā ar iepriekš teikto par “domā, lieto, izprot, zina”. Iepriekš no skolēna, beidzot 6. klasi, tiek sagaidīts, ka viņš “nosaka vārda sastāvdaļas un izprot to nozīmi vārdu darināšanā” – būtībā pasīvas zināšanas ar ierobežotām izmantošanas iespējām nākotnē, ja vien cilvēks neizvēlas studēt filoloģiju. Tagad akcenti pavisam citi; tiek sagaidīts, ka skolēns, beidzot 6. klasi, pats darina vārdus, izmantojot latviešu valodas vārddarināšanas pamatprincipus, – aktīvs zināšanu izmantojums darbībā, pašam darinot jaunus vārdus atbilstoši sava teksta iecerēm un stilam, kuru skolēns izvēlēties lietot konkrētajā saziņas situācijā.

Trešā jaunā latviešu valodas standarta sadaļa *Teksts un tekstveide*, kā jau minēts, nav tieši attiecināma uz kādu noteiktu pašreiz spēkā esošā standarta

kompetenci, jo līdz šim jautājumam par skolēna tekstpratību un tekstveides prasmju attīstību nav tikusi pievērsta kompleksa uzmanība. Tas gan nenozīmē, ka uzmanība nav tikusi pievērsta vispār, tikai prasības šo prasmju rezultāta aprakstam bijušas izklaidētas: daļa valodas kompetences saturā un daļa komunikatīvās kompetences saturā. Tas radījis zināmu satura pārklāšanos un provocējis uz nepilnīgu izpratni, ar ko tad atšķiras viens formulējums no cita. Piemēram, beidzot 3. klasi, no skolēna tiek sagaidīts, ka viņš “nosaka dzirdētā teksta tematu” – komunikatīvās kompetences saturs; ka viņš “nosaka teksta tematu un virsraksta atbilstību teksta tematam” – valodas kompetences saturs (MK 468, 2014). Pieļaujams, ka otrajā gadījumā ir runa par izlasītu tekstu, bet skaidri tas pateikts netiek. Tāpat neskaidrs paliek jautājums, kāpēc viena un tā pati prasme – noteikt teksta tematu – vienā gadījumā tiek attiecināta uz vienu kompetenci, bet otrā gadījumā tā ietilpst citas kompetences saturā? Teksta temats un prasme to noteikt taču nemainās

atkarībā no tā, kādā veidā teksts tiek reprezentēts, jo, domājams, abos gadījumos ir runa par teksta reprodutīvu uztveri.

Lai izvairītos no šādām viegli pārprotamām, dažādi interpretējamām standarta prasībām, kā arī apziņoties tekstpratības lielo nozīmi skolēna kā valodas lietotāja dzīvē pašlaik un turpmāk, jaunā latviešu valodas standarta veidotāji visus svarīgākos ar tekstu un tekstveidi saistītos jautājumus ir nošķīruši atsevišķā sadaļā. Šīs sadaļas izstrādi balsta vairākas nostādnes:

- 1) tekstpratības jēdziena izpratne un definēšana, kas noteikti ir atsevišķa raksta vērts temats;
- 2) teksta kā reprodutīvi uztveramas valodas vienības daudzveidīgums: tekstus var lasīt, un tekstus var klausīties; ir daļlīteratūras jeb literāri teksti un informatīvi teksti; ir iespiesti teksti, un ir digitāli teksti, un digitālie teksti var būt lasāmi, skatāmi, klausāmi, turklāt – dažādās šo darbību kombinācijās (piemēram, TV reklāma: video attēls + mutvārdu runa + rakstveida informācija + mūzika);
- 3) teksta kā produktīvi veidojamas valodas vienības daudzveidīgums: tekstus var uzrakstīt, un tekstus var izteikt mutvārdos; mutvārdu teksti var būt monologs, dialogs vai polilogs (attiecinīgi tekstam ir viens, divi vai vairāki autori); rakstveida tekstiem – gan literārajiem tekstiem, gan informatīvajiem tekstiem – ir lielas iespējas žanriskā, tematiskā, struktūras, apjoma, izplatīšanas/publiskošanas ziņā;
- 4) teksti modalitātes ziņā var būt ļoti atšķirīgi: ir verbāli teksti, kas izteikti ar vārdiem un teikumiem un kas nav papildināti ar cita veida informāciju (piemēram, iespiests vai digitalizēts daļprozas teksts), un ir multimodāli teksti, kas izteikti ar vārdiem un teikumiem, kurus *pārtrauc* dažāda veida vizuāla informācija (piemēram, komikss vai publicistikas teksts kopā ar attēliem un diagrammām, vai interneta portāla ziņu teksts ar hipersaitēm, uzpeldošiem reklāmu logiem u. tml.);
- 5) ir mācību teksti – gan nepārtraukti, gan multimodāli, kuru galvenais uzdevums ir nodrošināt informāciju (piemēram, mācību grāmatas teksts vai elektroniskās vietnes *e-pupa* šķirklā

teksts), un ir t. s. izklaides teksti – tāpat gan nepārtraukti, gan multimodāli, kuru mērķis ir kļiedēt garlaicību, pārsteigt, iepriecināt, arī reaģēt (piemēram, bērnu skaitāmpants vai sociālā tīkla mēme).

Šī visa lielā tekstu daudzveidība vienlaikus ir mūsu dzīve – 21. gadsimta cilvēks dzīvo tekstos, turklāt palielinās tendence saziņā arvien vairāk izmantot rakstītu, nevis mutvārdu tekstu. Šķiet, skolēni (bet ne tikai viņi) katru brīvu brīdi pievēršas savām viedierīcēm, lai telefonos vai planšetēs kaut ko skatītos, meklētu, lasītu un sazinātos cits ar citu, rakstot gan savus tekstus (isziņas, retāk e-pasta vēstules) vai daloties ar saviem ierakstiem un attēliem tiešsaistes tīkla lietotnēs (*WhatsApp, WeChat, Instagram*), tiešsaistes sociālā tīkla tīmekļa vietnēs (*Facebook, Twitter*), gan arī pārsūtot citu rakstītus/veidotus tekstus (video, audio failus, vizuālās un verbālās mēmes u. c.). Pusaudži un jaunieši minimāli sarunājas, bet maksimāli sarakstās; viņi visai minimāli apspriež jaunākās grāmatas vai citus kultūras faktus (izrādes, izstādes, koncertus), sabiedriski aktuālus notikumus vai sportu, bet maksimāli iesaistās filmu, videospēļu, mūzikas videoklipu un dažādu subkultūras tēlu un varoņu apspriešanā. Būtibā ir jārūnā par visai radikālu valodas lietošanas paradumu maiņu, ko ir ietekmējušas un nodrošina mūsdienu tehnoloģijas, globālais tīmeklis, iespēja ar vienas ierīces un dažu klikšķu palīdzību aizsniegt visu pasauli. Informācijas – verbālās un neverbālās, vizuālās un audiālās – pārdaudzums provocē fragmentārismu kā dominējošo informācijas ieguves veidu, kas veicina fragmentētu domāšanu, nespēju izveidot sakarības, noteikt hierarhiju, aptvert visu *spēles laukumu* u. c. tendences, kas nereti šķiet draudīgas un biedējošas. Taču tajā pašā laikā uz šo visu var raudzīties kā uz vēl neizmantotu resursu: "IKT rīku un digitālo resursu jēgpilnai lietošanai ir potenciāls atbalstīt un organizēt skolēnu mācīšanos iedziļinoties, dodot iespējas skolēniem pašiem pieņemt lēmumus, konstruēt zināšanas, modelēt situācijas, risināt problēmas, sadarboties un komunicēt ar vienaudžiem, radīt jaunas lietas, kā arī sekot savai izaugsmei." (LU Starpnozaru izglītības inovāciju centrs, 2017: 62)

Izvērtējot vispārējās izglītības programmu virzienus Latvijā, eksperti sniedz atbildes uz jautājumu *Kas ir tās prasmes un kompetences, kas jebkuram skolēnam/jaunietim būtu jāapgūst neatkarīgi no*

profesijas, kurā viņš strādās? (IZM, 2016: 66), nosaucot vairākus latviešu valodas mācību priekšmeta satura jautājumus:

- 1) lasītprasme (valodas izpratne un lietošana),
- 2) sadarbības un komunikācijas prasme,
- 3) prezentēšanas prasme (turpat),

turklāt norādot vēl vienu būtisku, katrā mācību priekšmetā vērā ņemamu ieteikumu:

“.. būtu jāļauj skolēnam ienest mācību procesā savu mācību saturu, izmantot to, ko skolēns zina un kas viņam ir aktuāls” (turpat).

Viss iepriekš izklāstītais ļauj uz tekstveidi kā tekstpratības daļu paraudzīties no jauna skatpunkta, saskatot jaunu jēgu tādās pierastās mācību darbībās kā rakstīšana un lasīšana, teksta veidošana un sacerēšana, savu domu formulēšana, izteikšana un uzrakstīšana, viedokļa pamatošana un lēmumu argumentācija. Standarta sadaļā *Teksts un tekstveide* uzsvars likts ne vien uz rezultātu – teksta izveidi mutvārdos vai rakstveidā, bet arī uz procesu. Piemēram, daži standarta formulējumi:

- izprot un novērtē teksta kompozīciju un savdabīgas struktūras elementus (neierastu teksta daļu kārtību, citu tekstu iekļāvumu pamattekstā, hipertekstus, atsauces, komentārus, attēlus u. c.) sižetiskos un nelineāra vēstījuma tekstos;
- patstāvīgi organizē tekstveides plānošanas posmu, izvēloties sev piemērotu ideju un domu pieraksta veidu, reflektē par šo posmu un izvērtē to, apspriežoties par teksta saturu un struktūru ar citiem;
- darbojoties individuāli un pāri, izmanto sev noderīgas stratēģijas teksta uzlabošanai (jautājumu formulēšanu, diskusijas, nepieciešamo avotu un resursu izmantošanu, laika plānojumu u. c.) (Latviešu valodas pamatskolas standarts. Darba variants, 2017: 7–9).

Kopsakarā ar tekstu tiek aplūkoti jautājumi par informācijas ieguvu, atslēgvārdu noteikšanu, teksta autora nolūku un individuālo valodas stilu, teksta ietekmi uz adresātu, tekstā ietvertās informācijas kritisku novērtēšanu, teksta kompozīciju un valodas līdzekļu lietojumu atbilstoši teksta

žanram, adresātam, saziņas veidam un formāluma pakāpei.

NOBEIGUMS – ATGRIEŽOTIES PIE KO MĀCĪT? CIK MĀCĪT? UN VAI VISPĀR MĀCĪT?

Jautājuma aktualizācija par mācāmā satura motivāciju arvien vairāk rosina skolotājus attīstīt ieradumu, pirms mācīt, uzdot jautājumu: *kāpēc to darīt?*, lai gadījumā, ja šo jautājumu uzdos skolēns: *kāpēc man tas jāmācās?*, viņš varētu atbildēt. Ir laiks uz šo mācību satura un procesa sastāvdaļu – motivēšanu – paraudzīties jaunā līmenī, proti, nevis gaidīt, kad skolēns uzdos jautājumu, bet savu darbību un mācību satura interpretāciju organizēt tā, lai skolēnam tas nemaz nebūtu jājautā; lai viņš, darbojoties ar valodas materiālu kontekstuāli piemērotā vidē un veidā, pats pie šīs atbildes – *kāpēc man tas jā-mācās?* – likumsakarīgi nonāktu. Šis uzlūkojams par vienu no svarīgākajiem kritērijiem mācību satura atlasē standarta izveidei: neietvert latviešu valodas mācībā pamatskolas kursā neko tādu, kam nav skaidri rodama motivācija, kāpēc tas tagad ir jā-mācās un kāpēc bez tā nevar iztikt.

Iepriekš aprakstītās vēsturiski veidojušās mācību satura dominantes nav zaudējušas savu aktualitāti arī mūsdienās: lasīšana un rakstīšana, pareizrūna un pareizrakstība (ortogrāfija un interpunkcija), bagāta leksika, tekstveides prasme un attīstīta valodas izjūta, kas ietver gan normas izjūtu, gan stila izjūtu. Mūsdienu situācijas noteiktās prasības šo sarakstu vēl papildina: saziņa mutvārdos un rakstveidā, runātāja un rakstītāja kultūra, publiskā runa un prezentācija, darbs ar informāciju un tekstu, ievirze medijpratībā. Tam visam klāt vēl uz mācību procesu attiecināmā ideja par dziļo mācīšanos un zināšanu ieguvu pašdarbības ceļā. Viss uzskaitītais neapšaubāmi liek atkal domāt par jautājumiem *ko?*, *cik?* un *vai?*, jo ir skaidri redzams, ka visu nevar, un tas nav arī nepieciešams, lai neatgrieztos teju simt gadu senā pagātnē – pārfrazējot K. Dzīlleju: standarts drīzāk derīgs augstskolas filoloģiskās fakultātes studentam, ne pamatskolas skolēnam. Tā būtu riņķošana pa apli, nevis iepriekš iezīmētā virzība pa spirāli. Tāpēc, domājams, ka pat vairāk par jautājumu – *kas ir ietverts latviešu valodas standartā pamatskolai?* – skolotājus interesē jautājums: *kā tur nav?* Jeb, citiem vārdiem sakot, par ko un vai vispār standarta un programmas

veidotāji ir izšķīrušies attiecībā uz mācību satura apjoma samazinājumu?

Standartā nav ietverti šādi tradicionāli mācību satura jautājumi:

- darbības vārda konjugācijas,
- vietniekvārdu iedalījums pēc nozīmes,
- nelokāmo vārdšķiru gramatiskās kategorijas,
- salikta pakārtota teikuma palīgteikumu klasifikācija,
- jaukts salikts teikums.

Lai arī saraksts nav garš, mācību ilguma ziņā, kas būtu jāvelta šo jautājumu apguvei, tas ir pietiekami liels laiks. Laiks, ko izmantot skolēna kā lietpratīga valodas lietotāja izglītošanai.

CURRICULA OF THE LATVIAN LANGUAGE AT VARIOUS PERIODS OF TIME. WHAT? HOW MUCH? IS IT NECESSARY AT ALL?

SUMMARY

The reason of writing this article was the wish to understand the objective difficulties of developing Latvian language curriculum in basic school. Therefore the article: (1) looks at the development of the Latvian language curriculum in basic school since the last quarter of the 19th century up to the present day, underlining the main turning points in developing the curriculum of this subject; (2) compares the historical experience with the present policies in Latvian linguodidactics, explaining the logic of Latvian language curriculum development; (3) on the basis of historic context, characterises considerations for the selection and arrangement of curriculum determining the development of the new basic school's Latvian language subject standard in the second half of the 21st century.

Keywords: Latvian as native language, linguodidactics, curriculum, basic school, draft subject standard.

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

- Āboliņš, J. (1940). Valodu vai gramatiku. *Latvijas Skola*, Nr. 7, 741–742.
- Brīlmeiers, A. (1998). *Veidot skolu ar prieku*. Tulk. A. Čaure. Rīga: Klauss Altermans un Anita Čaure; Latvijas Universitāte.
- Broka, J. (1933). *Kā mācāma latviešu valoda pamatskolā*: J. Brokas referāti. Rīga: Praktiskās pēdagoģijas institūta izdevums.
- Dēķens, K. (1916). *Ievadijums latviešu valodas mācībā*. Rīga: Zihmaņa apg.
- Dziļleja, K. (1920). Latviešu valodas programma pamatskolām. *Latvijas Skola*, Nr. 6/7, 231–236; 8/10, 326–328.
- Dziļleja, K. (1923). Mūsu jaunākās valodas mācības grāmatas. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 3, 344–349.
- Dzintars, N. (2013a). *Latviešu valodas mācību satura attīstība pamatskolā no 1940. gada līdz 1991. gadam: lingvodidaktiskais aspekts*: promocijas darbs, zinātniskā vadītāja D. Laiveniece. Liepāja: Liepājas Universitāte.
- Dzintars, N. (2013b). *Latviešu valodas mācību satura attīstība pamatskolā no 1940. gada līdz 1991. gadam: lingvodidaktiskais aspekts*: promocijas darba kopsavilkums // *Development of the Content of Latvian Language Subject for Primary School from 1940 to 1991: The Linguodidactic Aspect*: Summary of the Doctoral Thesis. Liepāja: Liepājas Universitāte.
- Endzelins, J., Milēnbahs, K. (1907a). *Latviešu gramatika*. Rīga: Zihmaņa apg.
- Endzelins, J., Milēnbahs, K. (1907b). *Latviešu valodas mācība*. Rīga: Zihmaņa apg.
- Endzelins, J., Milēnbahs, K. (1993). *Latviešu valodas mācība*. Rīga: Zvaigzne.
- Infografika “Starptautiskās skolēnu novērtēšanas sistēmas OECD PISA 2015 rezultāti Latvijā”. (2017). <http://www.izm.gov.lv/lv/aktualitates/2311-infografika-starptautiskas-skolenu-novertesanas-sistemas-oecd-pisa-2015-rezultati-latvija>, sk. 16.12.2017.
- Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts. (2017). <https://domaundari.lv/cepure/Macibu%20satura%20un%20pieejas%20apraksts.pdf>, sk. 18.12.2017.
- IZM. (2016). *Vispārējās izglītības programmu virzienu un vidējās izglītības pakāpes profilkursu sistēmas izvērtējums Latvijā*. visc.gov.lv/visc/projekti/dokumenti/esf_831/20170922_dyu_izm_petijums.pdf, sk. 28.01.2018.
- Laiveniece, D. (2013). Valodas izjūta kā lingvodidaktikas jēdziens. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, IX : zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 69–81.
- Laiveniece, D. (2003). *Valodas mācības pusaudzīm*. Rīga: RaKa.
- Latvijas tautskolu programma*. (1926). Rīga: LETA.
- Latviešu valodas pamatskolas standarts*. (2017). [Darba variants, 2017. g. aug.]. https://domaundari.lv/cepure/LV_LV%20literatura%20MZT%20PROGR_A1.pdf, sk. 03.02.2018.
- Lautēnbahs, J. (1881). Latviešu gramatikas vēsture. *Pagalms*, Nr. 11, 116–118; 12, 123–124; 13, 135–138; 14, 148–151; 15, 160–162.
- Lāce, M. (1968). Latviešu mācību grāmatas (1585–1917). *Latviešu grāmatniecība*: materiālu krājums, 2. laidziens. Rīga: LVU.
- LU Starpnozaru izglītības inovāciju centrs. (2017). *Kompetenci attīstoša mācīšanās: ieteikumi izglītības politikas un rīcībpolitikas veidotājiem* [darba variants, 07.04.2017.]. <http://telerehabilitation.lv/sites/default/files/>, sk. 28.01.2018.

Mekons, F. (1874). *Latviskas valoda katķisme priekš tautas skolām jeb gramatikāliga lasišanas, runāšanas un rakstīšanas mācība iekš 393 prasīšanām, uzdošanām, atbildēm un provēm ar daudziem piezīmējumiem un īpašu pamācīšanu, kā vēstules rakstāmas*. Jelgava.

Ministru kabineta noteikumi Nr. 468. (2014). *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem*, 12.08.2014.

Oliņa, Z. (2017a). *Kas ir Skola 2030?* [video]. <http://straume.lmt.lv/embed/NTNIZGFsb2lrbzUw>, sk. 16.12.2017.

Oliņa, Z. (2017b). *"Skola 2030" – Izglītība mūsdienīgai lietpratībai* [video ar prezentāciju]. <https://www.skola2030.lv/>, sk. 27.01.2018.

Oliņa, Z. (2017c). *Skola, kurā domā, dara un zina* [video ar prezentāciju]. http://www.dagda.lv/uploads/media/Skola2030_DAGDA_230817_FINAL_Zane_Olina.pdf, sk. 26.01.2018.

Paegle, Dz. (1999). *Latviešu valodas mācībgrāmatu paaudzes: pirmā paaudze 1874–1907*. Rīga: Zvaigzne ABC.

Paegle, Dz. (2001a) Latviešu valoda kā vērtība skolā un sabiedrībā. *Latvijas Vēstnesis*, 1. marts, 1., 17. lpp.

Paegle, Dz. (2001b). *Latviešu valodas mācībgrāmatu paaudzes: otrā paaudze 1907–1922*. Rīga: Zvaigzne ABC.

Plūdons, V. (1910). *Pirmais vadonis praktiski teorētiskā latvju valodas mācībā*. Trijos koncentriskos posmos. Sastādījis Plūdons. Rīga: A. Golts.

Skola 2030. (2017). *Sabiedriskā apspriešana. Pamatizglītība. Valodas*. <https://www.skola2030.lv/apspriešana>, sk. 27.01.2018.

Skola 2030. (2018). *Kādu vēlamies redzēt katru skolēnu* [viedokļu līderu foruma "Ko nozīmē – zināt latviešu valodu?" materiāls, 24.01.2018.].

Spalviņš, H. (1879). *Palīgs valodas mācībā un domu rakstos: tautas skolām apgādāts no H. Spalviņa, agrākeja Gaujienas draudzes skolotāja*. Rīga: Br. Bušu spiest.

Staris, A., Ūsiņš, V. (2000) *Izglītības un pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā*. Rīga: Zinātne.

Stērste, A. (1879–1880). *Stērstu Andreja latviešu valodas mācība, sistematisks kurss*. 3 sēj. I. Etimoloģija. II. Sintakse un ortogrāfija. Rīga, Tērbata: Šnakenburga spiest.

Tauriņš, Ģ. (1877). *Latviešu valodas gramatika priekš skolām un pašmācības*: I kāps. Jelgava: J. F. Štefenhāgens un dēls.

What is Slow Learning? (2016). *Adventures in slow learning* [blog]. <https://shagdora.wordpress.com/what-is-slow-learning/>, sk. 27.01.2018.





FOTO: NO AUTORES PERSONĪGĀ ARHĪVA

KĀ PLĀNOT VALODAS MĀCĪŠANOS, NEVIS MĀCĪŠANU – SKOLĀ UN ĀRPUS TĀS

ANCE JAKS

Labas izglītības arhitekte – tā es labprāt sevi dēvēju, mēģinot vienā frāzē ietvert savu profesionālo būtību, pieredzi un pārlicību. Interesi par izglītošanās procesiem sajūtu jau vidusskolas laikā, kad savu klasesbiedru domrakstos laboju interpunkcijas kļūdas. Pēc tam ieguvu bakalaura grādu komunikācijas zinātnē, veiksmīgā kārtā nonācu programmā “Iespējamā misija” – četrus gadus esmu strādājusi par latviešu valodas un literatūras skolotāju. Piedalījos projekta “Skola 2030” latviešu valodas satura izstrādē, un šobrīd par pamata darbavietu saucu Ozolnieku novada pašvaldību, kur vadu izglītības nodaļu, taču mans lielākais arhitektūras projekts ir divus gadus veca meitiņa.

Mācību stundā lielāko darbu dara skolēns – tā ir bijusi mana pārlicība un mērķis, kopš pirms pieciem gadiem sāku strādāt skolā. Es ticu, ka pamatīgas zināšanas rodas lasot, pētot, meklējot, vērojot, savukārt noderīgas prasmes nostiprinās mēģinot, kļūdoties, atkārtoti darot un praktiski vingrinoties. Kompetence veidojas, visas iepriekš minētās darbības kritiski analizējot, savu sniegumu uzlabojot un atbildīgi izvērtējot. Analizējot visdažādākos pētījumus un ekspertu spriedumus par to, kā psiholoģiski, emocionāli un fiziski notiek valodas mācīšanās, rakstā nonākšu pie praktiskiem un dzīvē pārbaudītiem metodiskiem paņēmieniem, kuros uzskatāmi parādās jaunā mācīšanās iedziļinoties pieeja. Visbeidzot padalīšos formulā jeb modelī, ko praktiski var izmantot jebkurš pedagogs latviešu valodas stundu plānošanā, lai jau drīzumā novērotu brīnumus – kā skolēni pašvadīti mācās, atklāj un konstruē zināšanas, sadarbojas radošajā darbībā u. c.

Atslēgvārdi: latviešu valoda kā dzimtā valoda, mācīšana, mācīšanās, metodika, plānošana.

Mācību stundā lielāko darbu dara skolēns – tā ir bijusi mana pārlicība un mērķis, kopš pirms pieciem gadiem sāku strādāt skolā. Esmu to vienmēr teikusi gan saviem skolēniem, gan viņu vecākiem, gan kolēģiem skolā, arī intervijās žurnālistiem... Šodien to rakstu šeit, jo no teorijas balstītas pārlicības tā nu ir kļuvusi par manu ticību (kas, kā zināms, ir krietni spēcīgāks virzītājspēks). Es ticu, ka pamatīgas zināšanas rodas lasot, pētot, meklējot, vērojot, savukārt noderīgas prasmes nostiprinās mēģinot, kļūdoties, atkārtoti darot un praktiski vingrinoties. Kompetence veidojas, visas iepriekš minētās darbības kritiski analizējot, savu sniegumu uzlabojot un atbildīgi izvērtējot. Un nav nekādas iespējas, ka visas šīs aktivitātes katra skolēna vietā var paveikt skolotājs. Jā, mums jābūt savā jomā ziņoņiem, pedagoģijā prasmīgiem, komunikācijā atvērtiem. Mums jāprot prognozēt, vadīt un organizēt, bet mums nav sausu muti jāpārstāsta bērnam teorēmas, jāuzzīmē viņa vietā gurķis šķērsgrīzumā vai jāizlabo viņa rakstīto teikumu shēmas. Teorēmu viņš var izlasīt, pārrunāt ar klasesbiedriem un mēģināt pierādīt tās eksistenci dabā. Gurķi viņš var pārgriezt, preparēt, aprakstīt, pagaršot, uzzīmēt pats. Visbeidzot, teikuma grafisko attēlu varbūt par katru cenu nemaz nevajag zīmēt, ja jaunais cilvēks spēj uzkonstruēt leksiski un saturiski bagātīgu, sintaktiski korektu sava viedokļa pamatojumu. Sabiedrībā to varam saukt par mācīšanos iedziļinoties, izglītību mūsdienīgai lietpratībai vai kompetenču pieeju, bet svarīgākais ir tas, kam tic un ko ik dienu dara skolotājs klasē vai ārpus tās, mērķtiecīgi iepļānojot saviem skolēniem iespējas mācīties pašiem.

VALODAS MĀCĪŠANA UN MĀCĪŠANĀS – PĒC BŪTĪBAS

Bērns sāk mācīties valodu, jau būdams mammas vēderā, uztverot vecāku balss tembrus un valodas ritmu. Pēc piedzimšanas cilvēka valodas apguves temps ir milzīgs, tātad arī potenciāls ko jaunu iemācīties ir liels, taču ir svarīgi saprast, ka valodas mācīšanās neaprobežojas ar vārdu pateikšanu skaļi un vēlāk – iemācīšanos lasīt (Perry, 2018). Jau pusotra gada vecumā bērns ir fiziski spējīgs kaut ko pateikt, taču viņam ir jāzina, KĀ lietot vārdus, lai panāktu kaut kādu rezultātu. Tas nozīmē, ka viņam jāpiedzīvo autentiskas situācijas, kurās var vērot arī

runātāja acu skatienu, intonāciju, apkārtējo vidi un sarunas partnerus. Jau aptuveni trīs gadu vecumā līdz 90% no bērna pateiktā ir gramatiski pareizs – varbūt pazūd kādas galotnes vai dažreiz sajūk vārdu nozīme, bet pārsvarā bērns jau zina, kādā secībā teikuma locekļi loģiski izkārtos, prot runāt pagātnē, tagadnē un nākotnē, kā arī lieto dažādus personu vietniekvārdus ar darbības vārdiem atbilstošā locījumā (O'Grady, 2007). Viņš to visu prot, neraugoties uz to, ka neviens viņam vēl nav sācis apzināti mācīt vārdšķiras, darbības vārdu konjugācijas vai vietniekvārdu iedalījumu. Bērns principā progresē kā prasmīgs valodas lietotājs, par galveno mācīšanās metodi izmantojot piedalīšanos reālās dzīves situācijās – vērojot un atdarinot, izmēģinot, kļūdoties un mēģinot vēlreiz. Mācoties valodu, bērni ļoti daudz kļūdās – ir neiespējami klausīties trīsgadnieka runā un nedzirdēt neatbilstības pieņemtajiem valodas likumiem. Taču šī kļūdu rašanās nozīmē tikai to, ka bērns dara to, kas viņam jādara, – atklāj valodas likumsakarības, lietderību un lietojamību (O'Grady, 2007). Viņam ir jādzird un pašam jāmeģina lietot valodu sarunās par to, ko viņš redz, ko jūt, par to, kas viņam ir svarīgs, – tikai tā veidojas un nostiprinās iekšēja motivācija, dziļa izpratne par izteikumu veidiem, pieņemto vārdu virknēšanas secību utt.

Mazs bērns ir ļoti labi iemācīts/iemācījies izteikt skaļi savas pamatvajadzības, kas saistās ar fizioloģiskajām un drošības vajadzībām, jo tās aktualizējas pirmās. Neatkarīgi no tā, vai turpmākajam apgalvojumam par pamatu ņemam Maslova vai kādu citu psiholoģijas teoriju, ir skaidrs, ka bez valodas praktizēšanas tikt tālāk par šo elementāro līmeni ir sarežģīti. Lai apzinātos savas sociālās, pašīstenošanās un vēlāk arī zināšanu un estētiskās vajadzības, ir nepieciešams vispirms savā dzimtajā valodā par tādām domāt, varbūt lasīt vai klausīties, noteikti arī runāt. Ar to es cenšos pateikt, ka valodas mācīšanās iet roku rokā ar it kā elementāru, taču fundamentāli nepieciešamu izdzīvošanas un dzīvošanas vajadzību apmierināšanu. Valodas struktūras un gramatikas izpratne noteikti ir neatņemama sastāvdaļa no mācīšanās iedziļinoties, par ko runāšu turpmāk, taču, tā kā šīs zināšanas noteikti neietilpst cilvēka dabisko prioritāšu sarakstā, tad būtu aplami viņam lielā apjomā to mācīt, ja viņš vēl nav iemācījies izdomāt, noformulēt un pateikt, ka, piemēram, ir sastrīdējies ar labāko draugu un tādēļ nevar īsti koncentrēties mācībām.

Ar visu iepriekš minēto gribu atgādināt to, cik svarīgi ir, mācot 7. vai 8. klases skolēnu, atcerēties, ka viņi visi ir dzimuši ar dabisku vēlmi mācīties un izprast pasauli, viņiem visiem kādreiz ir patīcis šis izziņas process un katrs no viņiem ir spējīgs mācīties labi. Mēs, pieaugušie, esam tie, kas izvirza mērķus un prasības, tie, kam ir privilēģija un atbildība plānot mācīšanos un dot iespējas lasīt ar prieku, rakstīt radoši, klausīties pacietīgi, runāt pareizi un pieklājīgi.

VALODAS MĀCĪŠANĀS IEDZIĻINOTIES – JAUNĀ PIEEJA JAUNAJĀ IZGLĪTĪBAS SATURĀ

Jauno mācīšanās pieeju veido vairāki elementi, no kuriem viens ir caurvijprasmes: pašizziņa un pašvadība, domāšana un radošums, sadarbība un līdzdalība, kā arī digitālā lietpratība. Katru no šīm caurvijprasmēm raksturo specifiski mērķi un metodika, taču tās visas ir iespējams apgūt integrēti kopā ar veselu jomu zināšanu. Caurvijprasmes ir universālas, tajā pašā laikā ar savu specifiku valodu apguvē – turpmāk tekstā dotie apgalvojumi apraksta to, kā uz šo mijiedarbību varam lūkoties no pedagoga skatu punkta.

- Valoda palīdz formulēt domu, veidot loģiskus spriedumus, līdz ar to valodu joma ir būtiska, lai attīstītu augstāka līmeņa domāšanas procesus.
- Valoda ir kā instruments gan jēdzienu definēšanai, gan jaunu zināšanu konstruēšanai, informācijas pārnesei no viena veida citā (no grafiska – tekstuālā un otrādi).
- Pašizziņa būtu stipri apgrūtināta bez pamatīgām dzimtās valodas zināšanām, savukārt pašvadīta mācīšanās var notikt, tikai apzināti izmantojot valodas līdzekļus sava domāšanas procesa atspoguļošanai.
- Svarīga ir arī svešvalodas un domāšanas saikne, proti, apzinoties, kā iepriekšējā valodā iegūtās zināšanas varam izmantot, apgūstot jaunu valodu, tātad nepieciešama patiesa izpratne par valodas jēgu un uzbūvi ("Mācīšanās iedziļinoties", februāris, 2018).

Latviešu valodas skolotājiem vienlaikus ir gan priekšrocības, gan neizbēgami izaicinājumi attiecībā pret pārējo jomu pedagogiem. Valoda ir bērnam visapkārt, tā ir pazīstama un dzīvīva vajadzīga, parton nav

šaubu. Tomēr valodu īsti nevar pagaršot, pačamdīt vai pasmaržot (pieņemu, ka filozofi man iebilstu), tā ir salīdzinoši abstrakta, ja gribam to vingrināt un par to mācīties apzināti un padziļināti. Es melotu, ja teiktu, ka man vienmēr ir bijusi atbilde uz skolēnu jautājumu: "Kādēļ mums tas vispār jāmacās?" – taču es varu būt pilnīgi atklāta, atzīstot, ka nereti viņiem atbildēju: "Es ceru, ka pēc šīs stundas man to pastāstīsiet jūs!" Ar šo izaicinājumu bieži vien ir gana, jo bērns pēc būtības grib noskaidrot atbildes uz sev nozīmīgiem jautājumiem, viņam tikai nepieciešams atbalsts un laiks iedziļināties. Tādēļ turpināšu ar to, kā iespējams mācīšanās procesu plānot tā, lai lielāko darbu tajā paveiktu skolēns pats, kā to atklāj mana pieredze.

VALODAS MĀCĪŠANĀS PLĀNOŠANA

Svešvalodu apguves entuziastu vidū pazīstamais poliglots Luka Lampariello (*Luca Lampariello*), kurš runā divpadsmit valodās, nešaubīgi apgalvo, ka "valodu nevar iemācīt, to var tikai iemācīties", skaidrojot milzīgo pašvadības un pašmotivācijas nozīmi. Viņš apgalvo, ka, jau mācīšanos uzsākot, skaidri jānedefinē, ka skolēns pats atbildīgs par savu mācīšanās procesu un rezultātu, skolotājs var tikai izplānot, noorganizēt, iezīmēt ceļu, pa kuru iespējams iet uz mērķi (Lampariello, 2017).

Lielbritānijā, kur gadu gaitā izmēģinātas visdažādākās valodas mācīšanas metodes, pedagogi joprojām lauž šķēpus par to, kā sabalansēt gramatikas apguvi un praktisko valodas vingrināšanu. Pierādījies ir tas, ka ne viena, ne otra galējība neved uz vēlamo rezultātu, jau atkal Aristoteļa zelta vidusceļš it kā ir atbilde (tas gan neviena darbu neatvieglo, jo pedagogam ir jāapgūst visas pieejas un jāatrod vislabākā to kombinācija, kas prasa laiku).

Ja domājam par mācību procesu, kurā iekļauta tikai gramatikas likumu iegaumēšana un mehānisku uzdevumu izpildīšana, tad mēs atņemam bērnam iespēju šīs valodas zināšanas lietot reālajā dzīvē. Viņš zinās lietvārda deklināciju skaitu un atbilstošās galotnes vienskaitļa nominatīvā, taču eksāmenā, kurā prasīts uzrakstīt sešus dažādus teikumus ar vārdu *klints* visos iespējamajos locījumos, apjuks, jo šo konkrēto 6. deklinācijas vārdu stundās nebūs mēģinājis izlocīt – viņam nebūs izveidojies universāls valodas prasmīgas lietošanas

paradums. Respektīvi, pakārtot mācību procesu valodas struktūras elementu apguvei nozīmē pajauties uz īstermiņa atmiņas spēju saglabāt tabulas, likumus un arī izņēmumus vismaz līdz 12. klases eksāmenam – pēc tam šo zināšanu noturība vairs nav skolas atbildība... Es, protams, nedaudz pārspīlēju.

Savukārt plānot mācīšanos, kurā skolēns tikai radoši raksta, izteiksmīgi runā un intensīvi piedalās daudzveidīgās saziņas situācijās, būtu vieglprātīgi, jo tā mēs atņemam bērnam iespēju izprast valodas sakarības, analizēt dažādu valodas parādību cēloņus, klasifikācijas veidus utt. Tad mēs izaudzīnām paaudzi, kas pārliecinoši runā un radoši raksta, bet nedomā analītiski, abstrakti un strukturēti. Atkal jau spilgta galējība, lai atgādinātu, ka pedagoģija ir mērenības un kompromisu māksla.

Valodas likumu izpratne veicina augstākās domāšanas praksi, jo dod iespēju ar argumentiem pamatot specifisku izteikumu, valodas formu izvēli. Viens gan ir skaidrs – labs pedagogs savam skolēnam dod drošību un pārliecības sajūtu izpausties ar valodas līdzekļiem. Skolēni ar vislabākajiem sasniegumiem valodu jomā atzīst, ka tieši pedagoga entuziasms, spēja iedvesmot un atklāt mācību stundās apgūtā saikni ar dzīvi ārpus skolas uztur motivāciju izprast arī sarežģītus valodas gramatikas konceptus, pielietot tos savu tekstu radīšanā (Guardian Professional, 2013).

Savā pedagoģiskās prakses pirmajā gadā es priekšzīmīgi centos plānot mācību stundas pēc 9G principa, kā rezultātā stundas bija lieliskas, taču to plānošanai vien es veltīju vairāk nekā sešas stundas dienā. Skaidrs, ka tas būtu lieliski – katras stundas plānošanai veltīt vismaz četrdesmit minūtes ar noteikumu, ka iepriekš vēl ir izveidots ilgtermiņa tematiskais vai darba plāns, taču šībrīža sistēmā to atļauties ir privilēģija. Sākot eksperimentēt un vērojot, kādas mācību stundas un temata organizēšanas formas ir svarīgas tieši valodā, nonācu pie modeļa, kura ietvaros strādāju turpmāk. Skolēniem pārsvarā patika manas stundas, viņu mācību sasniegumi bija uz nepārtrauktu individuālu izaugsmi vērsti, viņi paralēli latviešu valodai mācījās arī mācīties. **Mācību stundas modelis** (īsā versija), ko izmantoju, plānojot un vadot latviešu valodas un literatūras stundas no 5. līdz 10. klasei, sastāv no sešiem soļiem:

1. Aktualizācija ar āķi – sasaiste ar iepriekš zināmo, šobrīd aktuālo.
2. Mērķa noskaidrošana, izvirzīšana.
3. Kādas parādības izpēte, analīze, jautājumu uzdošana par to, atbilžu meklēšana.
4. Hipotēzes, definīcijas veidošana, kritēriju izvirzīšana, secinājumu izdarīšana.
5. Vingrināšanās darīt/radīt.
6. Izvērtēšana, atgriezeniskā saite, darba uzlabošana, refleksija.

Šo plānu iespējams realizēt arī četrdesmit minūtēs, taču, protams, ieteicams to realizēt lēnāk, katram solim atkarībā no sasniegtā rezultāta veltot vismaz desmit minūtes ar iespēju pielāgot laiku katra skolēna tempam. Parasti aktualizācijai un mērķa izvirzīšanai, ja tā praktizēta iepriekš, pietiek ar piecām līdz desmit minūtēm, savukārt kādu parādību izpēte un analīze, kā arī vingrināšanās izvirzīto hipotēzi lietot praktiski var aizņemt trīsdesmit līdz četrdesmit minūtes. Man pašai pirmajos gados skolotājas darbā visgrūtāk bija atrast laiku atgriezeniskajai saitei un skolēnu pašrefleksijai. Taču ar laiku sapratu, ka tā ir visbūtiskākā mācīšanās procesa sastāvdaļa, jo tikai tā iespējams iegūtās zināšanas un prasmes lēnām nogādāt ilgtermiņa atmiņā jeb tajā smadzeņu daļā, kur tās nostiprinās un kļūst pielietojamas nebijušās situācijās.

Lūk, divi vienkārši stundu plāni pēc iepriekš aprakstītā modeļa – abus no tiem esmu realizējis arī kopā ar skolēniem. Un abos gadījumos novērotais mācību stundās pārspējis manus sākotnējos mērķus gan skolēnu pašatdevē un iesaistē, gan objektīvi izvērtējamā rezultātā – anotāciju kvalitātē un radošā priedēkļu lietojumā.



Pirmās stundas plāns

5. vai 6. klase, latviešu valoda.

Temats: Manas un mūsu stiprās puses.

Temata mērķis (valodas struktūra): prast noteikt vārdos priedēkli un atvasināt vārdus ar priedēkli.

Sasniedzamais rezultāts skolēniem pirmajā šī temata stundā (2x40min): atkārtot, no kā sastāv vārds, un mācīties atpazīt vārdā priedēkli, darināt vārdus, izmantojot dažādus priedēklus.

Laiks	Ko dara skolotājs?	Ko dara skolēns?
AKTUALIZĀCIJA		
10 min.	1. Uz tāfeles vai ekrāna demonstrē jautājumus: <i>Kuros brīžos esmu/jūtos stiprs? Kādu cilvēku var saukt par stiprinieku? Kā mēs varētu nostiprināt to, ko jau zinām par latviešu valodas vārdu sastāvdaļām?</i> Aicina pāros diskutēt, dažus lūdz izteikties skaļi. 2. Aicina pavērot – kas šiem jautājumiem kopīgs, kas atšķirīgs? Tad izceļ vai uzraksta trīs vārdus: STIPRS, STIPRINIEKS, NOSTIPRINĀT. 3. Jautā, kas šiem vārdiem ir kopīgs, kas – atšķirīgs. Diskutē gan par vārdu sastāvdaļām, gan saturisko nozīmi. 4. Vienojas, ka šīs stundas mērķis būs noskaidrot, kā sauc vārda daļas, ar kuru palīdzību iespējams tos atvasināt.	Skolēni pāros sarunājas, atbild un uzklausā atbildes uz jautājumiem. Skolēni vēro un min, kas kopīgs un atšķirīgs redzamajiem jautājumiem. Pievērš uzmanību vārdiem ar sakni <i>stipr</i>. Atbild, ka visiem šiem vārdiem ir viena sakne, kurai iespējams mainīt galotni un pielikt vēl citas daļas – tā mainās nozīme un veidojas citi vārdi. Iespējams, ka skolēni jau var prognozēt, kas būtu jādara un kādi resursi jāizmanto, lai sasniegtu mērķi.

Laiks	Ko dara skolotājs?	Ko dara skolēns?
APJĒGŠANA		
10 min.	5. Dod izvēlēties katram pārim vienu īpašības vārdu, kas saistās ar lielo tematu (piemēram, vājš, mazs, liels, labs u. c.) un dod uzdevumu – uzrakstīt pēc iespējas vairāk vārdu ar to pašu sakni, ja nepieciešams – atsauc atmiņā, kas ir vārda sakne (diferencēšanai var dažiem dot vairāk vārdu).	Skolēni izvēlas īpašības vārdu no piedāvātajiem vai paši savu, tad pāros domā un atvasina vārdus.
7 min.	6. Aicina visos uzrakstītajos vārdos ar vienas krāsas flomāsteru vai zīmuli iekrāsot (vai pasvītrot) sakni. Demonstrē šo darbību ar diviem <i>stipr</i> saknes vārdiem uz tāfeles.	Vēro skolotāja demonstrāciju un pēc parauga pasvītrot vai iekrāso saknes arī pašu uzrakstītajos vārdos.
5 min.	7. Lūdz pārrunāt, kā varētu saukt vārdos neizkrāsotās daļas, aicinot būt radošiem un vēlāk paskaidrot savus minējumus.	Ļauj vaļu fantāzijai un iepriekšējām zināšanām, lai minētu, kas atrodas pirms un pēc vārda saknes.
15 min.	8. Stāsta, ka latviešu valodā vārdu daļām, tāpat kā saknei un galotnei, jau ir doti nosaukumi – priedēklis un piedēklis. Izsniedz vai pieejamos resursos lūdz sameklēt to definīcijas, aicina izlasīt un ar atšķirīgu krāsu iekrāsot vārdos priedēkļus (ja tādi ir). Demonstrē piemēru uz tāfeles ar vārdu <i>nostiprināt</i> , tad staigā pa klasi, vēro un asistē skolēniem darbībā.	Lasa definīcijas, savā vārdu sarakstā iekrāso priedēkļus (sadarbojas pāros, salīdzina un pārbauda).
12 min.	9. Aicina katru pāri piecelties, savus izkrāsotus vārdus atstāt uz galda un doties pa apli ar uzdevumu – izlasīt citu atvasinātos vārdus, pierakstīt uz lapiņas visus priedēkļus, ko pamana.	Veido priedēkļu sarakstu.
REFLEKSIJA		
5 min.	10. Kad visi ir atpakaļ savās vietās, lūdz skolēnus skaļi nosaukt un pieraksta visus priedēkļus, kas šodien tika izmantoti. Vēlreiz atgādina, kāds bija stundas mērķis, un īsi komentē visas klases kopējo sniegumu virzībā uz to.	Klausās viens otra atbildēs, papildina priedēkļu sarakstu.
10–15 min.	11. Izsniedz izejas biļetes, kuras pēc aizpildīšanas katrs ieliek savā kabatiņā (katram sava mapīte, kastīte, kur glabā mazos darbiņus). Izejas biļetē ir jautājumi: 1. Kas man nākamajā stundā jāatceras par priedēkli? 2. Kādas savas stiprās puses šajā stundā izmantoju, demonstrēju? 3. Atvasini vārda 'spēcīgs' sakni ar vismaz 2 uz tāfeles redzamajiem priedēkļiem. (Pēc stundas skolotājs var pārskatīt izejas biļetes, lai novērtētu, ar ko sākt nākamā stunda par šo pašu tēmu.)	Patstāvīgi aizpilda izejas biļeti, ieliek to savā kabatiņā, lai atkal paņemtu nākamās stundas sākumā.

Otrās stundas plāns

8. klase, latviešu valoda un literatūra.

Temats: Grāmata, ko ieteikšu citiem.

Stundas (apmēram trešā šajā tematā) mērķis: mācīties rakstīt anotāciju par izlasīto literāro darbu.

Sasniedzamais rezultāts skolēniem: zināt, kas ir anotācija, kā to raksta, un vingrināties to rakstīt pašam, ievērojot pareizrakstības likumus.

Nepieciešamie resursi: anotāciju paraugi, lapas anotāciju melnrakstiem.

Laiks	Ko dara skolotājs?	Ko dara skolēns?
AKTUALIZĀCIJA		
5 min.	1. Uzdod jautājumus: 1. No kā rodas pirmais iespaids par cilvēku? 2. No kā rodas pirmais iespaids par grāmatu? Mudina skolēnus uz domu, ka katrai grāmatai ir gan vāks, noformējums, gan anotācija, jautā, ko par to zina. 2. Iepazīstina ar stundas mērķi, saskaņo plānu mērķa izpildei.	Skolēni atbild uz skolotājas jautājumiem. Skolēni noklausās stundas mērķi, kopīgi prognozē norisi.
APJĒGŠANA		
8 min.	3. Izsniež katram skolēnam vienas anotācijas paraugu ar uzdevumu: veikt pierakstus – no kā sastāv anotācija? Kas to padara labu, saprotamu, viegli lasāmu un interesantu? (Ja ir iespēja, mudina domāt, kāda lasīšanas stratēģija jāizvēlas dodajam uzdevumam.)	Skolēni individuāli lasa anotāciju, veic kladē pierakstus.
5 min.	4. Aicina atrast pāri, kam bija tāda pati anotācija, lai papildinātu izveidotos sarakstus.	Pāros sarunājas par izlasīto, apkopo idejas par anotācijas saturu.
4 min.	5. Aicina skolēnus veidot priekšlikumus anotācijas vērtēšanas kritēriju izveidei, nosaucot to, ko pierakstījuši (veido sarakstu uz tāfeles).	Katrs pāris nosauc to, ko pierakstījuši.
10 min.	6. Sniedz instrukcijas uzdevumam: izveidot detalizētu plānu vai melnrakstu savas grāmatas anotācijai pēc izveidotajiem kritērijiem (uzņem laiku – 10 min.) – aicina rakstīt glītā rokrakstā, jo tā būs jādod novērtēt kādam klasesbiedram.	Individuāli raksta melnrakstu vai veido detalizētu plānu savas grāmatas anotācijai.
REFLEKSIJA		
10 min.	7. Aicina pāros samainīties ar savas anotācijas melnrakstu (vai plānu) un izvērtēt to pēc iepriekš izveidotajiem kritērijiem, pierakstot komentāru 2P formā: paslavē un piedāvā komentāru rakstīt ar citas krāsas pildspalvu.	Lasa viens otra melnrakstu (vai plānu), izvērtē un sniedz rakstveida atgriezenisko saiti.
3 min.	8. Aicina izvērtēt to, kādā mērā sasniegts šīs stundas mērķis (lūdz nobalsot ar ikšķiem, dažus vērtējumus komentēt).	Skolēni ar ikšķiem izvērtē savu veikumu attiecībā pret stundas mērķi.



Lai gūtu pilnīgu priekšstatu par to, kā šajos stundu plānos izpaužas jaunā pieeja, būtu nepieciešams publicēt arī stundu vērošanas lapas, kurās krietni plašāk būtu aprakstītas pašu skolēnu veiktās darbības. Plānu veidojot, es īsi prognozēju, kas ir skolēna vēlamā aktivitāte, bet dzīvē to vienmēr veido daudz mazu detaļu, kas vismaz man kā vērotājam parasti liek lepnumā pasmaidīt. Vēl nesen biju kādā pirmsskolas izglītības iestādē vērot rotaļdarbību 5–6 gadus vecu bērnu grupiņā un savām acīm redzēju, uz kādu pašvadību ir spējīgs pirmsskolas vecuma bērns: kā viņš kopā ar biedriem spēlē skaņu bingo, ar mirdzošām acīm pieraksta sev svarīgos vārdus uz mazām zīmītēm, kā burto vai jau izteiksmīgi lasa skolotājas doto instrukciju kāda jautra uzdevuma izpildei. Tas viss ir iespējams, mums tikai vajag ieplānot mācību procesā vietu bērna iniciatīvai, vietu sadarbībai, priekam, kļūdām, vietu sniegt un saņemt atgriezenisko saiti, novērtēt savu darbu un izvirzīt tālākos mērķus.

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

Guardian Professional (2013). *What's the best way to teach languages?* <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/may/14/best-way-teach-language-schools>, sk. 08.02.2018.

Lampariello, L. (2017). *How long does it take to learn language.* <http://www.thepolyglotdream.com/how-long-to-learn-a-language/>, sk. 10.02.2018.

“Mācīšanās iedziļinoties” (februāris, 2018). Metodiskais materiāls. Darba variants. Skola 2030.

O’Grady, W. (2007). *How children learn language – what every parent should know.* <https://linguistlist.org/pubs/cupmag/pdf/O%27grady%20article.pdf>, sk. 03.02.2018.

Perry, B. D. (2018). *How young children learn language.* <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/how-young-children-learn-language/>, sk. 08.02.2018.

HOW TO PLAN LANGUAGE LEARNING, NOT TEACHING – AT SCHOOL AND OUTSIDE

SUMMARY

In class most of the work is done the pupil: this has always been my conviction and aim, since I started working at school five years ago. I believe that substantial knowledge is gained through reading, inspecting, searching, observing while useful skills are acquired through trying, making mistakes, repetition and practical training. One is acquiring competence by critically analysing all mentioned activities, improving one's performance and having practical training. By analysing most different studies and expert statements on how one learns language psychologically, emotionally and physically, in the article I will come to practical and life-tested methodological means graphically showing the new approach of deep learning. Last but not least, I will share the formula, or the model, that may be practically used by every teacher in planning Latvian language classes in order to see very soon how pupils learn in a self-managed way, discover and construct knowledge, cooperate in creative activities etc.

Keywords: Latvian as native language, teaching, learning, methodology, planning.



FOTO: NO AUTORES PERSONĪGĀ ARHĪVA

MULTIMODĀLI TEKSTI LATVIEŠU VALODAS APGUVĒ: ZINĀŠANĀM, PRASMĒM, EMOCIJĀM

SOLVITA POŠEIKO

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas vieslektore, LU Latviešu valodas institūta pētniece, pēcdoktorantūras projekta "Pilsētu lingvistiskā ainava kā daudzpusīgs resurss Baltijas valstīs: valodnieka, uzņēmēja un studenta perspektīva" vadītāja un izpildītāja.

Izglītojošā semiotika ir starpdisciplināra zinātnes nozare, kurā uzmanība tiek pievērsta mērķtiecīgam autentisku zīmju izmantojumam mācību procesā un to apguvei formālā un neformālā vidē. Tā kā zīmes ir veidotas gan ar vizuāliem, gan ar verbāliem līdzekļiem (respektīvi, tās ir multimodālas), mācību procesā tiek rosināts runāt par visiem informāciju sniedzošajiem resursiem jeb modiēm.

Rakstā tiek piedāvāta mācību darbību kopa 7.–9. klasei latviešu valodā par tēmu "Dalīšanās ar mīlestību". Tās mērķis ir pilnveidot zināšanas par emociju valodu, prasmi noteikt un lietot tai raksturīgos verbālos un neverbālos izteikšanas līdzekļus un paņēmienus atkarībā no teksta žanra un saziņas situācijas. Mācību darbā ir piedāvāti atšķirīgi teksta veidi, lai skolēni varētu salīdzināt un izvērtēt tekstu izveidi un funkcionalitāti, prognozēt to iedarbīgumu uz lasītāju.

Lai skolēni veidotos par humānām un emocionāli inteligentām personām, līdztekus valodas zināšanām un prasmēm mācību darbā ir apgūstamas arī sociālās prasmes un empātija, un to palīdz jūtu valodas izzināšana.

Atslēgvārdi: izglītojošā semiotika, autentiski teksti, multimodalitāte, emociju valoda.

Raksta tapšana ir saistīta ar diviem profesionālās pieredzes stāstiem, un vienojošais atslēgvārds tajos ir autentisks teksts – oriģināls, mācību darbam speciāli nepielāgots teksts.

Pirmais no tiem bija laikietilpīgs un atbildīgs notikums – tā bija iesaistīšanās latviešu valodas kā dzimtās valodas standarta un programmu paraugu izstrādē. Darba grupas semināros mēs prof. Sanitas Lazdiņas vadībā daudz diskutējām par valodu izglītības attīstības tendencēm pasaulē, latviešu valodas metodoloģiju, praktisko lietojumu un par mūsdienu skolēniem, viņu pieredzi, ieradumiem, attieksmēm un vajadzībām. Piedāvātais valodas mācību saturs balstās uz jaunākajiem pētījumiem un teorētiskajiem atziņumiem lietīšajā valodniecībā, mācību procesā galvenokārt paredzot skolēnu patstāvīgu darbošanos un autentiskumu. Pirmkārt, skolēniem pašiem vairāk jāplāno, jāvada un jāizvērtē savs mācīšanās process, patstāvīgi nonākot pie secinājumiem par valodas līdzekļu klasifikāciju un valodas lietojuma nosacījumiem dažādās dzīves situācijās. Otrkārt, mācību darbā tiek vairāk paredzētas reālas runas situācijas (t. sk. vairākās valodās) un oriģinālu informatīvo tekstu izmantojums (piemēram, vārdnīcu šķirklji, valodas zīmes pilsētā, ziņu portālu raksti, preču etiķetes).

Otrs notikums bija piedalīšanās konferencē “Comparative Studies of Language and Culture – Dirty, Repulsive, Unwanted” Poznaņā (Polija), kurā referēju par grafiti tekstu izmantošanas iespējām mācību darbā. Gatavojot ziņojumu, man nācās rast atbildes uz vairākiem teorētiskiem un metodoloģiskiem jautājumiem un saprast ieguvumus no šo neviennozīmīgi vērtēto tekstu iekļāvuma valodas mācību stundās.

Rakstā vēlos apvienot abas iepriekš minētās pieredzes, līdztekus teorētiku atziņām piedāvājot savu skatījumu uz autentisku tekstu integrēšanu latviešu valodas mācību stundās. Autentisku tekstu mērķis būtu divējāds: no vienas puses, piesaistīt skolēnu uzmanību un rosināt reflektēt par izjūtām un vispārcilvēciskām vērtībām, no otras puses – pilnveidot skolēnu valodas zināšanas un prasmes, ņemot vērā jauno latviešu valodas mācību priekšmeta standartu.

Rakstam ir divas daļas: teorētiskā un praktiskā. Teorētiskajā daļā es skaidrošu, kas ir izglītojošā

semiotika (*edusemiotics*) un kā tajā tiek definēta mūsdienu sabiedrībai atbilstoša izglītība un zīmju loma mācību procesā un dzīves pieredzes apguvē. Tad isi formulēšu, kas ir multimodāli teksti un kā tie izmantojami mācību procesa kontekstā. Savukārt praktiskajā daļā piedāvāšu tēmas “Dalīšanās ar mīlestību” izvērsumu 7.–9. klasei. Tēmas apguvē ir paredzēti autentiski teksti ar verbālas un vizuālas informācijas apvienojumu: grafiti teksti, tīmeklī populārās mēmes, emuāri un videoreklāma, arī tradicionālāki teksti, piemēram: dzeja, ziņu portālu informatīvie teksti, vēstules un dziesmas.

IZGLĪTOJOŠĀS SEMIOTIKAS IDEJAS UN PAMATPRINCIPI

Izglītojošā semiotika (*edusemiotics*, *educational semiotics*) ir jauna starpdisciplināra zinātnes nozare, kas izveidojusies 21. gs. sākumā, pilnveidojot semiotiku, valodnieku un kultūras studiju pētnieku zīmju teorijas (piemēram, Č. S. Pīrss, F. de Sosīrs, U. Eko, M. Bahtins, J. Kristeva) atbilstoši mūsdienu cilvēku pieredzei un komunikācijas ieradumiem. Pašreiz par tās aktīvāko centru ir uzskatāms pirmais Izglītojošās semiotikas institūts Melburnā, Austrālijā, taču pētījumi notiek arī Jaunzēlandē un ASV, mazāk – Eiropā (Somijā, Nīderlandē un Francijā).

Izglītojošā semiotika apvieno lietišķo semiotiku ar pedagoģijas filozofiju un noteiktu mācību priekšmetu teorētisko un metodoloģisko bāzi (Danesi, 2010; Kukkala, Pikkarainen, 2013; Sametsky, Stables, 2014; Sametsky 2017). Jau termina atslēgvārdi – semiotika un izglītība – ļauj izteikt pieņēmumu, ka runa ir par zīmju un mācību procesa sasaisti. Tā arī ir – izglītojošajā semiotikā uzmanība tiek pievērsta mērķtiecīgam zīmju izmantojumam mācību procesā un zīmju apguvei formālā un neformālā vidē. Ievērojamākā izglītojošās semiotikas teorētiķe Inna Semetskī (*Inna Semetsky*) abu zinātņu nozaru un prakses ciešo saistību pamato ar apgalvojumu, ka “zīmju apguve atbilst cilvēku dabiskajam pieredzes iegūšanas veidam” (Semetsky, 2017: 1). Lai gan daudzos gadījumos netieši izteiktā zīmju nozīme sasniedz lasītāju nojausmas vai zemapziņas līmeni, prasme saprast, interpretēt un lietot zīmes (sevišķi polifoniskas zīmes ar lielu asociāciju potenciālu un daudznozīmību) nerodas automātiski, tā ir apgūstama un pilnveidojama. Zinātniskajās publikācijās

un esejās vairākkārt tiek uzsvērts, ka mācību laikā iegūtā zīmju uztveres un interpretēšanas pieredze vēlāk skolēniem palīdz izprast citu zīmju nozīmi un jēgu ārpus mācību vides un operēt ar šo jauniegūto informāciju (Semetsky, 2017).

Mācību procesu lielā mērā ietekmē izglītības misijas apzināšanās un vispārīgu mērķu formulēšana. Izglītojošās semiotikas skatījumā "izglītība ir loģiska, holistiska un integrējoša" (Semetsky, 2017: 10). Tā ir vērsta uz saturu un skolēnu (*content-centred, child-centred education*), kas izpaužas sadarbībā un attiecībās starp skolotāju un skolēniem, skolēniem un apkārtējo vidi, arī mācību priekšmetu, tematu, jēdzienu un konkrētu priekšmetu sasaistē (Semetsky, Stables, 2015). Teorija neparedz skolotāja monologu ar vienveidīgu *patieso* faktu mācīšanu un vienas pareizās atbildes reproducēšanu skolēnu izpildījumā. Par daudz svarīgāku pieeju tiek uzskatīta līdzdarbošanās un polilogs. Tas ir process, kurā katrs (t. sk. skolotājs) aktīvi meklē un definē gan jautājumus, gan arī atbildes dažādos veidos un uziņas avotos, kopīgi apspriežot iegūtās zināšanas. Tādējādi katrs bagātina savu pieredzi ar jaunatklātajām zīmju nozīmēm un atšķirīgiem skata punktiem (t. sk. alternatīviem skatījumiem), paplašinot interpretatīvo lauku, neierobežojot tos aizspriedumu vai iedomātu robežu dēļ (Semetsky, 2017). Katherine Lega (*Catherine Legg*) uzskata: "...ja mēs vēlamies jēgpilnu izglītību, tad tā neapšaubāmi ir papildināma ar semiotiku, mācību par zīmēm, "reālās dzīves" dimensiju. Šāda pieeja izglītībai paplašina mācīšanās iespējas, jo nozīme ir izteikta ne tikai ar valodas līdzekļiem (vārdiem), bet arī ar sejas izteiksmi, laboratorijas iekārtām, karikatūrām, matemātikas diagrammām un ielu zīmēm" (Legg, 2017: 30).

Zīmju izmantojums mācību procesā un zīmju apguve tiek saistīta, pirmkārt, ar sarunām par aktuāliem jautājumiem (t. sk. skolēnus interesējošiem tematiem, apgūstamo tēmu) un personiskās izaugsmes izaicinājumiem, otrkārt, ar aktīvu un radošu darbošanos: literāru tekstu izveidi, zīmēšanu, mozaīku, diagrammu un shēmu veidošanu u. tml., jo tā var atrast vispiemērotāko veidu kognitīvo procesu aktivizēšanai (Semetsky, 2014). Kā jau iepriekš tika minēts, teorijā vairākkārt tiek uzsvērts empīriska verbālo un neverbālo zīmju interpretāciju un nozīmju veidošanas process. "Skolēns ir interpretētājs, kurš atrodas noteiktā vidē (materiālā, sociālā, kultūras), viņš rada jaunus konceptus un nozīmes,

strādājot un manipulējot ar zīmēm, vienībām un semiotiskajiem artefaktiem" (Carvalho do Santos, Queiroz, 2014).

Tātad zīmju *lasīšana* ir vienlaikus individuāls un kolektīvs process. Individuālā dzīves pieredze balstās uz dzīvošanu zīmju realitātē, kurā mēs mācāmies lasīt zīmes un caur tām iepazīt sevi, citus un pasauli, kurā mēs lietojam zīmes un radām jaunas zīmes. To kolektīvais raksturs izpaužas faktā, ka zīmēs ir iekļautas noteiktas zināšanas par kultūru un sabiedrību, ar tām ir saistīti konkrēti stāsti, ar kuriem mēs savstarpēji dalāmies noteiktā laikā un vietā (Semetsky, 2014). Spilgts piemērs iepriekš teiktā ilustrēšanai ir citas kultūras iepazīšana, viesojoties kādā ārvalstu pilsētā pirmo reizi. Lasot pilsētas tekstus, izpētot ēku arhitektoniskos risinājumus un vērojot cilvēku uzvedības un komunikācijas modeļus, mēs vienlaikus dziļākā izpratnes līmenī mācāmies izvērtēt savas kultūras tekstus, arhitektūru, uzvedības un saziņas ieradumus, arī pašu izjūtas, darbības un attieksmes.

Apkopojot izglītojošās semiotikas teorētiku galvenās idejas, vēlreiz jāuzsver jau zināmais, bet varbūt nepietiekami izceltais zīmju potenciāls skolēnu pašizziņas un jēgpilnas mācīšanās attīstībā. Lai gan verbālo un neverbālo zīmju izmantojums ir attiecināms uz visu mācību procesu kopumā, nākamajās nodaļās uzmanība tiks pievērsta multimodāliem tekstiem latviešu valodas apgūvē.

MULTIMODĀLI TEKSTI MĀCĪBU VIDĒ UN LINGVISTISKAJĀ AINAVĀ

Ir pieņemts uzskatīt, ka verbālā valoda ir dominējošais reprezentācijas un komunikācijas *mods*, 'izteiksmes līdzeklis, veids' mācību procesā. Šāds apgalvojums atbilst monomodālai perspektīvai. Taču informācija tiek nodota ar ķermeņa valodu (ar žestiem, sejas izteiksmi un pozu) un vizuāliem līdzekļiem: *PowerPoint* prezentācijā ievietotiem attēliem un teksta izcēlumiem (piemēram, pasvītrojumiem, treknrakstu, spilgtāku krāsu), ar kontūrkarti, eksakto mācību priekšmetu formulām un simboliem pie sienām. Noteiktu informāciju mēs varam *nolasīt* pat no klases iekārtojuma, piemēram, vairāki galdi vienuviet norādīs uz iespējamu darbu grupās, uz galda saliktie mācību materiāli ļaus izteikt minējumus par mācību darbībām. Piemēram, globuss varētu liecināt par valstu iz-

vietojuma vai ģeogrāfisko koordinātu noteikšanu, mikroskops – par sīku augu vai priekšmetu izpēti, terminu vārdnīca – par svešvārdu definīciju noskaidrošanu u. tml. Tāpat gana bieži mācību procesā tiek izmantoti videomateriāli, kuros ir gan valodas līdzekļi mutvārdu un rakstveida formā, gan skaņas un trokšņi, gan arī reālas un iztēlē radītas vides ainas, apvienojot dažādus informācijas līdzekļus un kanālus.

Semiotikā **multimodalitāte** tiek raksturota kā atšķirīgu modu jeb semiotisko resursu izmantojums vienā tekstā (Kress, 2010: 54). Pilsētu lingvistiskās ainavas kontekstā tas nozīmē to, ka publiskajos tekstos informācija ir nodota ne tikai verbāli (t. i., ar burtiem, vārdiem un teikumiem), bet arī ar skaitļiem, krāsām, pasvītrojumiem, simboliem, zīmējumiem, fotogrāfijām u. tml. un ka tos raksturo noteikta materialitāte – izveides materiāls (piemēram, papīrs, metāls, akmens, gaismas diožu videoekrāns). Pieaugot tehniskajām iespējām, arvien biežāk publiskie teksti pilsētu ielās tiek nodoti arī audiovizuāli – skaņu ierakstu, videomateriālu veidā, kur verbālais teksts var būt sagatavots rakstu un mutvārdu formā un papildināts ar dažādiem vizuālajiem materiāliem un specefektiem. Prasme šādus tekstus lasīt, saprast un lietot tiek dēvēta par multimodālo tekstpratību (*multimodal literacy*) (Mills, 2016: 65–67).

Nākamajā nodaļā izglītojošās semiotikas galvenās idejas un izpratne par multimodālām zīmēm tiks pārnestas uz praksi – latviešu valodas mācību priekšmeta apguvi.

MULTIMODĀLU ZĪMJU IEKĻAUŠANA LATVIEŠU VALODAS APGUVĒ

Pievēršot uzmanību latviešu valodas mācību priekšmeta programmu paraugiem, autentiski multimodālie teksti ir gana daudz pārstāvēti visu klašu mācību tēmās. Divi piemēri: 3. klases tēmā “Pārsteidzošā pasaule” ir paredzēta spēle “Slepēnais draudziņš”, kuras laikā skolēni cits citu slepus pārsteidz ar nelielu pārsteigumu: paša rakstītu laba novēlējumu, zīmējumu, kādu simbolisku dāvanību. Tāpat ir plānotas dažādas valodas spēles, pasaku un izcelšanās teikumu lasīšana, tūrisma maršrutu un karšu izpēte un sava ceļojuma maršruta veidošana, beigās – dzimšanas dienas svētku bal-

lītes plānošana (t. sk. ielūgumu un apsveikuma atklātnīšu veidošana). Savukārt 6. klases tematā “Apģērbu valoda” ir paredzēts apgūt valodas jautājumus (šajā gadījumā īpašības vārdu noteikto un nenoteikto galotni, senvārdus, frazeoloģismus, saīdinājuma konstrukcijas), strādājot ar literārajām pasakām videoformā, vēstures grāmatu, modes žurnālu un internetveikalu mājaslapu ilustrācijām, izdrukām un digitālajām vārdnīcām, vēstures un etnogrāfijas grāmatām, arī ar informatīviem tekstiem no tīmekļa par skolas formu dažādās valstīs u. tml. Abi piemēri ilustrē tekstu dažādību un uzmanības pievēršanu atšķirīgām zīmēm (piemēram, dāvaniņām, norādēm ceļvežos un kartēs, apģērba detaļām, krāsu salikumiem).

Šajā nodaļā piedāvāju vienu mācību darbību kopu 7.–9. klasei latviešu valodā par tēmu “Dališanās ar mīlestību”. Pirmajā apakšnodaļā raksturošu mācību mērķi, paredzamo laiku, izvēlētos tekstus un sasaisti ar jauno mācību priekšmeta standartu. Otrajā apakšnodaļā došu konkrētus piemērus, parādot vienu variantu, kā mācīties par verbāliem un neverbāliem līdzekļiem un emociju valodu saistībā ar iepriekš nosaukto tēmu. Trešajā apakšnodaļā prognozēšu sasniedzamos rezultātus un runāšu par piedāvātā darba varianta iespējamiem ieguvumiem un trūkumiem praksē.

Mācību darba plānošana

Tēmas “Dališanās ar mīlestību” mērķis ir pilnveidot zināšanas par emociju valodu, prasmi noteikt un lietot tai raksturīgos verbālos un neverbālos izteiksmes līdzekļus un paņēmienus atkarībā no teksta žanra un saziņas situācijas. Tēma ir paredzēta vidēji 6–8 mācību stundām. Tās darba plāns atbilst četrām standarta prasībām 9. klasei, kas ir attiecināmas uz atdevuma daļu (runāšana, prezentēšana, rakstīšana, publiskošana):

- Piedalās mutvārdu un rakstveida saziņā, sniegto informāciju sasaistot ar savu vai citu cilvēku pieredzi, izsakot viedokli un to argumentējot.
- Raksturo un izprot saziņas situācijas noskaņu un dalībnieku (t. sk. savas) emocijas, verbālos un neverbālos līdzekļus, ar kuriem tās tiek paustas.
- Izmanto teksta mērķim un adresātam atbilstošus valodas leksiskos, morfoloģiskos un sintaktiskos līdzekļus, lai veidotu dažāda žanra un atšķirīgas struktūras tekstus.

- Raksta patstāvīgi sižetiskus vai nelineāra vēstījuma literāros, informatīvos un lietišķos tekstus, ievērojot teksta kompozīciju un izmantojot žanra prasībām, adresātam un saziņas kanālam piemērotus valodas līdzekļus. (Mācību saturs valodu jomā. <https://domaundari.lv/cepure/TABULAS%20A1%20VAL%20PRINT.pdf>)

Tāču tēmas praktiskais izvērsums paredz arī iedevuma daļu: lasīšanu, klausīšanos un novērošanu un tai atbilstošas standarta prasības.

Mācību darbā ir piedāvāti atšķirīgi teksta veidi (sk. pielikumus raksta beigās), lai skolēni varētu salīdzināt un izvērtēt tekstu izveidi un funkcionalitāti, prognozēt to iedarbīgumu uz lasītāju. Šajā tēmā ir izmantoti grafiti teksti latviešu, angļu un krievu valodā (sk. 1.1. un 2.1. pielikumu), lai runātu gan par šādu jūtu atainošanas veidu, gan par valodu, krāsu un simbolu lietojumu pilsētu publiskās telpas romantiskajos tekstos. No lingvistiskās ainavas ir piedāvāta arī reklāma igauņu un angļu valodā (sk. 1.1. pielikumu), kurā atbilde uz rakstveidā uzdoto jautājumu skolēniem jāatrod reklāmas neverbālajā informācijā – attēlā. Virtuālajā lingvistiskajā ainavā, jo īpaši izklaides portālos un sociālajos tīklos, ir redzamas mēmes' multimodāli teksti, kuru pamatā ir pārveidoti citi teksti (fragmenti no filmām, videoklipiem, attēli, dziesmas, ziņas u. tml.) vai to fragmenti, kas bieži ir sasaistīti ar aktuālu privātu vai sociālu notikumu un papildināti ar autora interpretāciju par to. To popularitāte ir iemesls, kādēļ tēmā ir iekļautas divas mēmes latgaliski (sk. 1.2. pielikumu), lai skolēni, iepazīstot dažādus mīlestības skaidrojumus, pievērstu uzmanību arī teksta valodai un mācītos izlasīt ziņu citā rakstu formā.

Tēmā papildus ir rosināts izmantot folkloras un literāros darbus (sk. 1.3. pielikumu), lai skolēni iepazītu mīlestības izpratni un atšķirīgus mīlas stāstus latviešu folklorā un literatūrā. Atsevišķie dziesmu piemēri domāti (sk. 1.5. pielikumu), lai skolēni zinātu citus jūtu izteikšanas veidus, noteiktu romantiskās dziesmas pazīmes un raksturotu mūzikas lomu dziesmu uztverē, bet videointervijas – lai parādītu personiskos stāstus un bērnu izpratni par mīlestību (sk. 1.4. un 2.2. pielikumu). Autentiskas mīlestības vēstules ir dotas (sk. 2.3. pielikumu), lai skolēni iepazītu valodu (uzrunas formas, salīdzinājuma konstrukcijas, metaforas) un izvērtētu to publiskošanas nepieciešamību. Savukārt emuāra ieraksts

(sk. 2.4. pielikumu) var rosināt skolēnus dalīties ar savām sajūtām, kad ir saņemta vēstule vai kāda svarīga ziņa no tuva cilvēka.

Mācību gaita

Viens iespējamais tēmas "Dališanās ar mīlestību" apguves modelis ir atainots 1. tabulā. Sadaļā "Darbības" ir izceltas galvenās skolēnu aktivitātes, kas izkārtotas atbilstoši darbību secībai un uzdevumu izpildes posmiem. Te ir nosaukti arī galvenie valodas jautājumi, kam skolotājs uzdevuma izpildes laikā pievērs uzmanību un piedāvā citus variantus, ja tādi ir iespējami (piemēram, kā vēl var definēt vārdu grupēšanas kritērijus, cik dažādus vārdus varētu izmantot metaforiskos nozīmju pārnemos). Taču skolotāja mērķis nav plaši izvērst tos, lai pārlieku nenovirzītos no tēmas. Kopumā darbs ir vairāk paredzēts kā brīva saruna, kurā skolotājs seko līdzi gan tās saturam, gan formai, gan arī sarunas virzības gaitai, rosinot dot piemērus, pamatot atbildes, sasaistīt dažādus viedokļus, pārfrazēt savu domu citiem vārdiem, pierakstīt idejas vai valodu līdzekļu lietojuma gadījumus, veidot kopsavilkumu u. tml.

Sadaļā "Pamatatziņas un vērtības" ir norādītas gan filozofiski ētiskas idejas un vispārcilvēciskas vērtības, gan arī valodas apguves idejas, kas veicina skolēnu pašizziņu un emocionālo attīstību. Apgūstot jebkuru mācību priekšmetu, skolēniem būtu jāspēj *nolasīt* šīs humānās idejas un valodas loma to apzināšanā un īstenošanā.

Savukārt pēdējā ailē "Zināšanas un prasmes" ir norādīts apgūtais/apgūstamais praktiskās valodas lietojums un valodas jautājumi, ko skolēni aplūko metalīmenī – domā un runā par valodas vienībām un to funkcionalitāti. Šeit ir minētas gan prasmes, kas vairāk ir attiecināmas uz valodas filoloģisko izpratni, gan prasmes, kuras skolēniem ir svarīgas jebkurā zinātņu jomā un mācību priekšmetā. Tās parāda, ka katra valodiska darbība ir saistīta ar plašāku kontekstu un citu prasmju (sociālo, organizatorisko, māksliniecisko) attīstību, kas ir noderīgas personiskajā un profesionālajā izaugsme.

1. tabula. Mācību darba plāns

Darbības	Pamatatziņas un vērtības	Zināšanas un prasmes
Prāta vētra par visu, ar ko cilvēki mēdz dalīties, un dalīšanās iemesliem - Savstarpēja iesaistīšanās sarunā - Ideju ilustrēšana ar piemēriem - Ideju pieraksts Skolotājs uzmanību pievērš: - kā tiek iesaistīti piemēri un pamatotas idejas - kā tiek sasaistīti līdzīgi vai atšķirīgi viedokļi - kā iepriekš minētajās darbībās tiek izmantoti valodas līdzekļi	- Cilvēkam ir svarīgs gan privātums, gan publicitāte - Dalīšanās ir saistīta ar spēju nodot kaut ko tālāk, kaut ko lietot kopīgi un no kaut kā atteikties - Katras dalīšanās pamatā ir savi motīvi un mērķi - Katrs lūgums dalīties un nepieciešamība ir izvērtējama kritiski Draudzība, uzticība, empātija, dalīšanās, izpalīdzība	- Piemēru iesaistīšana runā un ideju pamatošana - Atsaukšanās uz iepriekšējo runātāju, izmantojot dažādas sintaktiskās konstrukcijas (iespraustas vārdu grupas, divdabja teicienu, palīgteikumus) - Līdzīgu un atšķirīgu viedokļu sasaistīšana - Informācijas strukturēšana
Nosaukto vārdu un vārdu savienojumu grupēšana pēc izteiktā satura (piemēram, nozīmības viņu dzīvē, virsjēdzieniem un apakšjēdzieniem) un formas, vismaz pārrunājot iespējamās lingvistiskos kritērijus vārdu grupēšanai un minot atsevišķus piemērus (piem., deklinācijas, pirmatnīgi un atvasināti vārdi) - Kritēriju definēšana - Klasifikācijas lietderīguma skaidrojums Skolotājs uzmanību pievērš: - vienotiem kritēriju definēšanas principiem - piemēru atbilstībai kritērijiem - vārdu lingvistisko pazīmju nozīmei un funkcionalitātei	Lingvistiskā analīze palīdz labāk izprast valodas vienību (piem., jēdzienu) nozīmes, to savstarpējās attiecības un funkcionalitāti Dzīves prioritātes, materiālās un garīgās vērtības	- Satura un formas, daļu un veselā attieksmju noteikšana - Lietvārdu pazīmju un gramatisko kategoriju raksturošana - Vārdu un vārdsavienojumu nozīmju salīdzināšana - Informācijas grupēšana pēc pašu veidotiem kritērijiem - Klasifikācijas lietderīguma pamatošana

Atbildes uz jautājumiem: - Vai var dalīties ar savām jūtām un emocijām? Kā un kam? - Ko nozīmē dalīties ar mīlestību? Atšķirīgi stāsti par atzišanos jūtās, to uztvere un interpretācija Salīdzinājums, kā agrāk cilvēki izrādīja jūtas (piemēram, R. Blaumaņa darba "Īsa pamācība mīlēšanā" nodaļa "Čalošana") un kā to dara mūsdienās Mīlestības vēstules, mīlas stāsti, dzejoļi par mīlestību, romantiskas dziesmas u. c. teksti (sk. 1. pielikumu), lai atklātu savas un iedomāto tēlu jūtas. Līdzīgo un atšķirīgo pazīmju noteikšana tekstos. Tekstu žanru iedarbīguma uz adresātu prognozēšana. Saruna par mīlestības tēmu lasītāju/ klausītāju piesaistei un komerciāliem nolūkiem Diskusija par komunikāciju tiešsaistē – vai <i>like</i>, dalīšanās ar ierakstu, <i>skūpstu</i> vai <i>sirds</i> simbola ievietošana zem fotogrāfijas sociālajos tīklos ir viennozīmīgi uztverama kā atzišanās jūtās? Saraksta veidošana ar pazīmēm, kas varētu norādīt, ka teksts vai tajā lietotās emocijzīmes, simboli, attēli u. tml. nav uzskatāmi par mīlestības apliecinājumu Skolotājs rosina: - veidot pārskatu par tīmeklī biežāk lietoto emocijzīmju nozīmēm un lietojuma piemēriem, pamatot zīmju funkcionalitāti - pievērst uzmanību romantisko tekstu izveides līdzekļiem	- Cilvēki savas jūtas izrāda dažādos veidos: ar vārdiem, žestiem un kustībām, dāvanām, emocijzīmēm tīmeklī, uzvedību un darbiem - Atzīstoties jūtās, cilvēks ir atklāts pret otru - Ikviens pats var izvēlēties, vai un kā publiskot savas jūtas un attiecības - Neviens nav tiesīgs nosodīt citu izdarītās izvēles - Literatūrā un mākslā mīlestības tēma daudzos gadījumos ir vispārināta - Ikviens teksts ir izvērtējams kritiski, lai nerastos nevēlami pārpratumi Uzticība, atklātība, pieklājība, empātija	Reflektēšana par jūtu un emociju izrādīšanas veidiem, paņēmieniem un līdzekļiem Rakstveida un vizuālās informācijas interpretācija Saraksta veidošana ar tipiskām un individuālām kādas tēmas, jautājuma, lietas, situācijas u. tml. pazīmēm Verbālo un neverbālo līdzekļu lietojuma skaidrošana atkarībā no konteksta Tēmas aktualizēšanas noteikšana dažāda veida tekstos
--	--	--

Kas vispār ir <i>mīlestība</i>? Vārda <i>mīlestība</i> nozīmju izzināšana: • asociācijas par vārdu <i>mīlestība</i> • sinonīmu un biežāk lietoto vārdsavienojumu ar šo vārdu noskaidrošana (pašu nosaukti, meklējumprogrammās un Mūsdienu latviešu valodas korpusā atrasti) • neierastu metaforu veidošana ar jēdzienu <i>mīlestība</i> Savas vārda <i>mīlestība</i> definīcijas uzrakstīšana, pārrunāšana pāri, tad salīdzināšana ar mīlestības skaidrojumu dažāda veida tekstos un definīcijas precizēšana (ja nepieciešams) <i>Ieteikums tekstu izvēlei sk. 1. pielikumā</i> Skolotājs uzmanību pievērš: • metaforu izveides procesam • tekstu verbālās un neverbālās informācijas skaidrojumam un interpretācijai • atšķirīgu teksta žanru izveides likumbām • valodas izvēlei tekstos, arī uzrunām, valodas stilam un izteiksmei (epitetiem, salīdzinājumiem, metaforām) romantiskajos tekstos	• Abstrakti jēdzieni nav viennozīmīgi uztverami • Tipiski vārdsavienojumi ar kādu jēdzienu norāda uz tā dominējošiem uztveres modeļiem sabiedrībā un kultūrā • Neierastas asociācijas, salīdzinājumi un metaforas ar kādu jēdzienu ļauj atklāt tā uztveri individuālā līmenī • Jēdziena skaidrojumu un interpretāciju izpēte dažādos tekstos palīdz labāk to izprast un definēt Cilvēku savstarpējās attiecības, mīlestība, atbildība • Abstrakti jēdzieni nav viennozīmīgi uztverami • Tipiski vārdsavienojumi ar kādu jēdzienu norāda uz tā dominējošiem uztveres modeļiem sabiedrībā un kultūrā • Neierastas asociācijas, salīdzinājumi un metaforas ar kādu jēdzienu ļauj atklāt tā uztveri individuālā līmenī • Jēdziena skaidrojumu un interpretāciju izpēte dažādos tekstos palīdz labāk to izprast un definēt Cilvēku savstarpējās attiecības, mīlestība, atbildība	• Vārda izpratnes paplašināšana ar informāciju no dažādiem uzziņu resursiem • Metaforu veidošana • Abstrakta jēdziena definēšana, izmantojot dažādas stratēģijas (asociāciju, tipisku vārdsavienojumu vai metaforu iesaistīšana, salīdzinājums vai pretstatījums) • Dažādu tekstu (reklāmas, folkloras un literāro tekstu, videostāstu, mūzikas un grafiti) un tajos lietoto verbālo un neverbālo līdzekļu salīdzināšana • Atšķirīgu teksta žanru pazīmju noteikšana
--	---	--

Atbildes uz jautājumiem: - kā tu izrādītu otram cilvēkam savas simpātijas? - kuru komunikācijas kanālu izmantotu? - kurš teksta veids būtu piemērotākais? - kuri valodas un vizuālie līdzekļi būtu precīzākie, romantiskākie, oriģinālākie u. tml. un kas noteiktu to izvēli? Saziņas situācijas (vietas, valodas, apstākļu) raksturošana, kurā varētu atklāt savas jūtas Grafiti tekstu aplūkošana (sk. 2. pielikumu) un kopīga saruna par atzišanās mīlestībā publiskošanu šādā veidā, par tekstu saturu un māksliniecisko izpildījumu Stratēģiju formulēšana grupā, kā reaģēt uz kāda/-s atzišanos jūtās. Kopīga apspriede par adekvātu atbildi, rīcību un uzvedību abpusēju simpātiju un vienusējū jūtu gadījumā, saraksta veidošana "Ko labāk darīt un ko – nē, saņemot mīlestības apliecinājumu?" Interviju un emuāru ierakstu (sk. 2. pielikumu), kuros publiski ir reflektēti par savām izjūtām (t. sk. mīlestību) iepazīšana. Diskusija grupās par ievērojamu cilvēku mīlestības vēstulju publicēšanu viņu dzīves laikā vai pēc nāves, izmantojot <i>par</i> un <i>pret</i> argumentus Skolotājs uzmanību pievērš: - valodas un vizuālo līdzekļu izvēles nosacījumiem atkarībā no saziņas situācijas - konkrētām frāzēm, ko skolēni gribētu/negribētu dzirdēt no sarunu biedra, atklājot savas jūtas - reakciju (uzvedības, rīcības) piemēriem, kādus gribētu/negribētu saņemt no cilvēka, kam atklātas jūtas - stratēģijām un atbilstošām frāzēm, kas palīdzētu reaģēt uz atzišanos jūtās, kas ir abpusējas vai vienusējās - argumentu formulējumiem un grupas viedokļa pamatojumam - verbālajiem un neverbālajiem līdzekļiem, ar kuriem ir publiskas jūtas	- Izjūtas un emocijas mēs izsakām ar vārdiem, neverbālām zīmēm un simboliem, savu uzvedību un darbiem - Valodas un vizuālo līdzekļu izvēli nosaka saziņas situācija, adresanta un adresāta personība un savstarpējās attiecības - Spēcīgu jūtu varā mēs bieži izvēlamies lietot savu dzimto valodu, pat tad, ja mēs labi zinām sarunu biedra valodu - Atsevišķus atzišanās mīlestībā tekstus visi var lasīt publiskajā telpā, taču to ziņa ir paredzēta tikai atsevišķiem cilvēkiem Godīgums, atklātība, atbildība par tekstu, cieņa	- Romantisku tekstu veidošana, izmantojot adresantam, adresātam un saziņas situācijai atbilstošas valodas un vizuālos līdzekļus - Saziņas situāciju raksturošana - Citu pieredzes sasaistīšana ar savu pieredzi un iedomātām situācijām - Adekvāta reaģēšana uz neplānotu tekstu (šajā gadījumā – atzišanos jūtās) un korekta atbildes sniegšana - Savu argumentu izteikšana, citu argumentu uzklauššana un vienošanās par grupas kopējo viedokli - Dažādu informācijas nodošanas veidu salīdzināšana un lietderīguma novērtēšana
Radoša darba (dzejoļa, feļetona, īsstāsta, komiksa, vēstules, videostāsta, fotostāsta, dziesmas u. tml.) izveide, kurā tiktu atklāta mīlestības daudznozīmīgā uztvere vai mīlestības tēmas interpretāciju daudzveidība. Darba prezentēšana klasē	Radošs darbs ļauj izcelt katra individuālo pasaules skatījumu, pieredzi, rakstības stilu un valodas izjūtu Brīvība izvēlēties	Radoša teksta izveide un prezentēšana citiem

Paredzamie rezultāti un darba izvērtējums

Piedāvātais tēmas “Dališanās ar mīlestību” mācību darba plāns ir veidots tā, lai skolēni vispirms pārrunātu tēmas jautājumus sociālā līmenī, tad pievērstos individuālajam līmenim – savai pieredzei un izjūtām. Tas ir pakāpenisks ceļš uz skolēnu radošā darba izveidi, kas ir uzskatāma par galveno uzdevumu šajā tematā. Lai skolēni varētu radīt paši savu tekstu, pirms tam ir daudzpusīgi izpētīts tēmas centrālais jēdziens – mīlestība – un notikusi vingrināšanās neierastu vārdsavienojumu izveidē. Tāpat ir izrunāti jūtu izteikšanas verbālie un neverbālie līdzekļi (t. sk. emocijzīmes, simboli), to nozīme un funkcionalitāte tekstos. Skolēniem tēmas beigās būtu jānonāk pie atziņas, ka mūsdienās ir mainījušies saziņas veidi un kanāli, kurus cilvēki izmanto savu izjūtu paušanai un emociju, jūtu un attiecību publiskošanai, taču jūtas ir palikušas nemainīgas. Nemīnot terminus *multimodalitāte* vai *multimodāls teksts*, skolēniem vajadzētu prast raksturot šādus tekstus, nosakot valodas un vizuālos izveides līdzekļus, skaidrojot to lietderīgumu tekstā un prognozējot iespējamo iedarbīgumu uz lasītāju.

Lingvistiskais ieguvums no šīs tēmas ir vārda *mīlestība* nozīmju apguve vairākos līmeņos (asociatīvais, literatūras, folkloras, mūzikas, kultūras), pārnesto nozīmju uztvere un metaforu veidošana, frāzes, lai atzītos jūtās un adekvāti atbildētu uz citu izteiktām jūtām, kā arī jaunradīts teksts (visai iespējams, multimodāls). Tāpat arī reflektēšana par izjūtām, mīlestības izrādīšanu un publiskošanu, izmantojot personiskos, citu cilvēku un literāro tēlu piemērus, pamatojot savu viedokli.

Vēlreiz atgriežoties pie tēmas izvērsuma 1. tabulā, jāuzsver, ka norādītās darbības, pietiektās zināšanas un prasmes ir savstarpēji saistītas un vērstas uz to, lai skolēni veidotu vispārēju ieradumu iedziļināties vienā jēdzienā, apgalvojumā un tekstā no dažādiem skata punktiem. Mēs varam runāt par lietām, procesiem un notikumiem tikai tad, ja izprotam pamatjēdzienus, un to palīdz jēdzienu nozīmju un lietojuma izpēte dažādos kontekstos. Lai gan tabulā nav iekļautas jaunajos izglītības dokumentos definētās caurviju prasmes, tās visas ir pārstāvētas. Domāšanu un radošumu ilustrē kritēriju formulēšana, tekstu salīdzināšana, asociāciju un metaforu uzrakstīšana un radošā darba izpilde. Digitālā prasme ir saistīta ar

tiešsaistes vārdnīcu, valodas korpusa izmantošanu, digitālo tekstu izpēti un, iespējams, radošā darba izveidi. Darbs grupās un diskusijas liecina par skolēnu sadarbību un līdzdalību. Sarunas par jūtām un reflektēšana par savām izjūtām ir attiecināma uz pašizziņu un sociāli emocionālo mācīšanos. Savukārt mīlestības definīcijas uzrakstīšana, viedokļu saskaņošana grupu darbā un radošā darba izpilde prasīs no skolēna pašvadītu rīcību.

Atsevišķas zināšanas un prasmes sākotnēji varētu likties vienkāršas, taču tā nebūt nav. Piemēram, atsaukšanās uz iepriekšējo runātāju liecina par uzmanīgu klausīšanos un dzirdētā izpratni, svarīgāko runas daļu atcerēšanos un iesaistīšanu savā runā, papildinot, salīdzinot vai pretstatot idejas, viedokļus, piemērus u. tml. Ir vairākas frāzes runu pārejai, kam skolotājs var pievērst uzmanību iesildīšanās uzdevumos, lai tās kļūtu par valodas ieradumiem. Tikai daži piemēri: *Papildinot/turpinot X* (skolēna vārds) *sacīto par Y* (runas objekts – piemērs, temats), *vēlos piebilst, ka...*; *Es, līdzīgi kā X, domāju, ka ...*; *X iepriekš teica, ka..., savukārt es uzskatu, ka...*; *Iepriekšējie runātāji vairāk uzmanības pievērsa Y, bet es gribētu/vēlētos izcelt arī..., jo...* u. tml. Runas un tekstu sasaiste ir būtiska komunikācijas un prezentācijas prasme, kam mācību procesā ne vienmēr tiek pievēsta pietiekama uzmanība, bet kas vistiešākajā mērā attiecas uz valodas lietojuma praksi. Sarunās par skolēniem aktuāliem jautājumiem šādu sintaktisko konstrukciju apguve un nostiprināšana notiktu brīvi un netieši. Savukārt klasē pārrunātās stratēģijas atbildes sniegšanai uz negaidīti paustām jūtām māca, kā reaģēt mulsinošās situācijās, kā runāt par izjūtām un kā sniegt negatīvu atbildi, neaizvainojot sarunas biedru.

Domājot par mācību procesa izaicinājumiem, noteikti jāmin grafiti tekstu izvēle kopumā. Pieņemot, ka skolēni varētu izteikt komentārus par to, ka grafiti nav legāli veidojami teksti vai ka savu izjūtu demonstrēšana grafiti tekstos ir kopējama ideja, skolotājam ir jābūt gatavam skaidrot un diskutēt par atbildības uzņemšanos par šādu nesankcionētu tekstu izveidi pilsētu lingvistiskajā ainavā. Taču, ja skolēni izrāda patiesu interesi par grafiti, skolotājs var veidot un izvēst atsevišķu tēmu saistībā ar tiem, skolēniem piedāvājot gan nelielu pētījumu grafiti izzināšanai apkārtējā vidē gan video materiālu skatīšanos par populāriem grafiti

rakstītājiem un grafiti izveides tehnikām un pēc tam grafiti veidošanu digitālajā vidē, tam paredzētās bezmaksas programmās. Tāpat skolēniem var dot lasīt arī fragmentus no zinātniskiem rakstiem par grafiti.

NOBEIGUMS

Rakstā iztirzātie zinātniskie darbi un praktiskie piemēri ataino, ka tekstu izveide, uztvere un lietošana ir saistīta ar visu iespējamo semiotisko resursu izmantošanu, tādēļ nav iespējams strikti nošķirt, kuri no tiem ir īpaši nozīmīgi un kuri – mazsvarīgi, kurus no tiem mācību procesā mācīt, bet kurus – noteikti ne. Tēmas izvērsumā tika parādīts, ka informācijas iegūšanai un diskusijām izmantojami dažādi teksta veidi, jo mēs ietekmējamies no idejām un viedokļiem, kas izteikti gan verbāli ar vārdiem, gan vizuāli ar attēliem, gan arī audiāli – mūzikas veidā.

Pašās beigās viedoklis pārdomām: lai skolēni veidotos ne tikai par savas jomas profesionāļiem, bet arī par humānām un emocionāli inteligentām personām, līdztekus valodas zināšanām un prasmēm mācību darbā ir apgūstamas arī sociālās prasmes un empātija, un to palīdz jūtu valodas izzināšana.

PIELIKUMI

1. pielikums. Ilustratīvs materiāls mīlestības definēšanai

1.1. Lingvistiskās ainavas piemēri latviešu, angļu un igauņu valodā



"Mīlestībai nepietiek divas brīvdienas" un "Love is Sacrifice" ('Mīlestība ir upurēšana')



"Kuldan luxury How Deep is Your Love.? Kui sügavad on sinu tunded.? 'Zelta (No igauņu val.) greznība (No angļu val.) Cik dziļa ir Tava mīlestība? (No angļu val.) Cik dziļas ir tavas jūtas? (No igauņu val.)'

No S. Pošeiko fotokrājuma

1.2. Mēmju piemēri latgaliešu rakstu valodā



"Pat syltuokais saulis stors naspiej tai sasildeit, kai sasylda māmeņis sirds mīlesteiba..." un "Cylvāks bez mīlesteibys kai myrūns atvaļinuojumā"

Avots: sociālā tīkla facebook.com grupa "Latgalīšu humors un dzeivis gudreibys"

1.3. Idejas literāriem un folkloras darbiem

- Latviešu mīlestības dzeja. Piemēri: O. Vācieša, A. Kūkoja, J. Petera, M. Zālītes, I. Ziedoņa dzeja.
- Latviešu proza. Piemēri: A. Čaka īsstāsts "Mīlestība" ar A. Egliša ilustrācijām, J. Poruka "Pērļu zvejnieks", R. Blaumaņa "Purva bridējs", "Īsa pamācība mīlēšanā", I. Jansones "Viņpus stikla" u.c.
- Aforismi par mīlestību.
- Latviešu sakāmvārdi, parunas un ticējumi par mīlestību.

1.4. Idejas videomateriāliem

- "Laimas" reklāma ar bērnu mīlestības skaidrojumiem. Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=Qi2Zuug3jQE> [skatīts 17.01.2018.]
- Skolnieces videostāsts "Kas ir mīlestība?" ar aforismiem un citātiem latviešu valodā, fotogrāfijām, zīmējumiem, mūziku. Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=Epf37Fq405g> [skatīts 17.01.2018.]

1.5. Idejas mūzikai

- Dziesmu piemēri: "Mīlestība nedalāma" (J. Baltauss, A. Mielavs), "Ar tevi lašiju kastaņus" (I. Ziedonis, A. Andrejeva), "Es un tu" (H. Zariņš, "Opus Pro") u. c.

2. pielikums. Publiska atzišanās mīlestībā (piemēri)



2.1. Lingvistiskās ainavas piemēri latviešu un krievu valodā

"Es atkārtos, bet es tevi šodien atkal ļoti mīlu!" un "Руслан, я люблю тебя!!!" ("Ruslan, es mīlu tevi!!!")

No S. Pošeiko fotogrājuma

2.2. Videostāsts

Intervija ar diviem ilgi kopā esošiem pāriem, kas stāsta par savu mīlestību un kopdzīvi:

<http://veselam.la.lv/2017/03/24/video-latviesus-aizkustina-senioru-milestibas-stasti/>

2.3. Mīlestības vēstules publiskošana

Es mīlu Jūs,

Biruta Brīnišķīgā,

tik ļoti, ka nezinu pats, ko daru. Es brīnos par sevi kā par kādu svešu cilvēku. Jūs smiesieties par mani: es ciešu pat greisirdības sāpes dēļ Jums. Nekad šim sajūtām nav bijis priekš manis nekāda reāluma, bet nekad es nebiju arī mīlējis. Tas ir vesels moku virpulis, kas tagad ierauj mani sevī, un es brīnīdamies domāju: tad tāda ir mīla? Bet viens pats mirklis, kur es uztveru Jūsu smaidu, izputina visas šīs mokas. Es tā gribēju redzēt Jūs pirmsdien, bet tur kafejnīcā Tijas Bangas priekšā rādīt sevi – tas bij pāri maniem spēkiem. Un slēpties es tai vakarā nebūtu spējis, jo es tik ļoti ilgojos pēc Jums. Un, kad es atkal redzēju Jūs (kad tas būs?), es nezināšu nekā ko teikt, būšu mēms un neveikls, kāds jau nu vienīgi es varu būt. Es biju tik izmisis arī svētdienas vakarā: vai tad tā man vajadzēja izturēties! Es nekad neaizmirsīšu kādu vakaru, kad Jūs teātrī gadījāties man blakus ložā. Jūs teicāt man pāris vārdu pieliecoties, un tad Jūsu matu sprogas pieskārs manam vaigam. Viss, ko es esmu piedzīvojis savā dzīvē, ir tik niecīgs pret šo mirkli; valdonīgākas sajūtas nav bijis manā mūžā. Un, kad es satiekos, es neprotu Jūs paturēt pie sevis. Kādēļ es rakstu visu to? Jūs tas nevar interesēt. Jums pat varbūt nav vaļas to izlasīt. Bet man nekur nav kur glābties kā vien šē. Jūs manā dzīvē stāvat daļa un neaizsniedzama, un nekur es nevaru aiziet no Jums. Vai tur līdz ko domāt, ka es nekad nebūšu tuvs Jums, vai tur līdz ko jautāt – cik ilgi var degt tādā vientulības ugunī? Viss ir lieks, viss ir velts – ir tikai sāpes pēc Jums. Es pateicos Jums, ka Jums vēl atrodat smaidu priekš manis.

Biruta Ābeļziedainā – kā es Jūs mīlu. Kad gan es redzēšu atkal Jūs? Cik brīnišķa, brīnišķa esat Jūs.

S.

R. 28. janvārī.

Avots: <http://valoda.aialab.lv/latval/vispareji/darvest/jsudr.htm>

2.4. Emuāra ieraksts par vēstules saņemšanu

Vēstuļu būšana

Viss... Viss man liecina par Tevi.

Es aizveru acis un aptaustu aploksni, šķiet, Tavs domu siltums vēl sajūtams, par spīti tūkstošiem kilometru, par spīti svešiem pieskārieniem un paviršiem metieniem.

Uz aploksnes iniciāļi – V. K. Nav daudz, kas zina, ko tie nozīmē, bet adrese īstā un sūtījums Man. Sūtītājs zina. Vēstule! Beidzot!

Uzrakstīts teksts. Aptaustāms. Pasmāržojams un vārds pa vārdam izgaršojams.

Uzrunas nav un nobeiguma tāpat.

Kails teksts kā ūdens apslācīts ledus veidojums, bet tik pulsējoši dzīvs, raiti plūstošs un bezgala interesants, izgaismots krāsu atspulgos.

Lasīt un pārlasīt. Apdomāt. Smaidīt... Smaidīt... Viegli...

Atbilde sāksies šodien un beigsies rīt vai parīt. Šis mulsinošais prieks – Rakstīt!

Vārdi un teikumi iepakosies rūtiņlapas kvadrātiņos glīti cits citam līdzās, ar mazmazītiņiem simboliņiem, viegliem tintes palēcieniem un noslīdējumiem.

Tev. T.A.D.

Avots: <https://venvita.blogspot.com/2014/01/vestulubusana.html>

MULTIMODAL TEXTS IN LATVIAN LANGUAGE LEARNING: DEVELOPING KNOWLEDGE, SKILLS AND EMOTIONS

SUMMARY

Educational semiotics is an interdisciplinary scientific branch in which attention is being paid to a purposeful use of authentic signs in learning process and their learning in formal and non-formal settings. Because signs are made both by visual and verbal means (i.e. they are multimodal), the suggestion is, in learning process, to look at all information sources or modes.

The article offers a set of learning activities for classes 7-9 in the Latvian language on the subject 'Sharing with Love'. Its aim is to improve the knowledge of emotional expression, the skill to determine and use the verbal and non-verbal expression means and methods of this language depending on the text's genre and communication situation. For teaching and learning work, the article offers various types of texts for pupils to compare and assess text creation and functionality, and model their impact on the reader.

In order that pupils would evolve into humane and emotionally intelligent persons, social skills and empathy should be acquired in learning process along with language knowledge and skills, and in this process being aware of one's ability to express feelings may be of use.

Keywords: educational semiotics, authentic texts, multimodality, emotional expression.

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

Carvalho, S, Vanessa, J., Q. (2014). Semiotic Multimodality: Implications for Science Education. *New Semiotics: Between Tradition and Innovation. Edusemiotics. Abstracts*. <http://semio2014.org/en/Edusemiotics>, sk. 15.01.2018.

Danesi, M. (2010). Foreword: Edusemiotics. In: Semetsky, I. (ed.) (2010). *Semiotics education experience*. Rotterdam: Sense Publishers.

Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Approach to Contemporary Communication*. London, New York: Routledge.

Kukkola, J., Pikkarainen, E. (2016). Edusemiotics of meaningful learning experience: Revisiting Kant's pedagogical paradox and Greima's semiotic square. *Semiotica*. Issue 212. 199–217.

Legg, C. (2017). 'Diagrammatic Teaching': The Role of Icon Signs in Meaningful Pedagogy. In: Semetsky, I. (ed.) (2017). *Edusemiotics – A Handbook*. Springer. 29–46.

Mills, A. K. (2016). Multimodal Literacies. *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Multilingual Matters. 65–90.

Semetsky, I. (2014). Learning existential lessons: The edusemiotics of images. In: Semetsky, I., Stables, A. (eds.) (2014). *Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges/practical opportunities*. Rotterdam: Sense Publishers. 121–136.

Semetsky, I. (ed.) (2017). *Edusemiotics – A Handbook*. Springer.

Semetsky, I., Stables, A. (eds.) (2014). *Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges/practical opportunities*. Rotterdam: Sense Publishers.





FOTO: NO AUTORES PERSONĪGĀ ARHĪVA

CEĻĀ UZ PRASMĪGU LASĪTĀJU UN RAKSTĪTĀJU

SANDRA ZARIŅA

Daugavpils Universitātes docente. Zinātniskās intereses: pirmsskolas un sākumskolas dzimtās valodas mācību metodika, latviešu valodas apguve pamatskolā, bilingvālā izglītība.

Bez lasīšanas un rakstīšanas nav iedomājama 21. gadsimta cilvēka ikdiena. Šīs prasmes lielā mērā nosaka mūsu individuālo izaugsmi, panākumus un veiksmīgu iekļaušanos sabiedrības sociāl-ekonomiskajā dzīvē, tāpēc uz tām vairs nevaram skatīties tikai kā uz tehniskām sākumizglītības posmā apgūstamām prasmēm. Ceļš uz prasmīgu lasītāju un rakstītāju sākas agrā bērnībā un turpinās visa mūža garumā formālās, neformālās un ikdienas mācīšanās procesā. Rakstā jaunā mācību satura kontekstā tiek apskatīti būtiskākie ar lasītprasmes un rakstītprasmes attīstību saistītie izaicinājumi sākumskolā: akcentu maiņa lasītprasmes un rakstītprasmes apguves procesā, jēgpilns darbs ar tekstu bērnam personiski nozīmīgu mērķu sasniegšanai, pozitīvas attieksmes rosināšana pret lasīšanu un rakstīšanu, kā arī motivācijas veidošana lasīt un rakstīt ar interesi un sava prieka pēc.

Atslēgvārdi: sākumskolas skolēni, lasītprasme, rakstītprasme, rakstpratība, tekstpratība.

Lasītprasmes un rakstītprasmes attīstība arī jaunajā latviešu valodas mācību saturā tiek pieteikta kā nozīmīgs sākumskolas uzdevums, taču ceļā uz prasmīgiem lasītājiem un rakstītājiem lietpratīgas izglītības kontekstā ir jāreķinās ar vairākiem izaicinājumiem. Lasīšana un rakstīšana vairs nav tikai sākumskolā apgūstamās tehniskās prasmes, bet gan līdzeklis daudzveidīgu personiski nozīmīgu tekstu uztverei, izpratnei un veidošanai, tāpēc tās ir savā starpā cieši saistītas un apgūstamas jēgpilnā uz skolēna pieredzi balstītā mācību procesā. Rakstā tiek aktualizēta jēdziena *rakstpratība* izpratne un pamatota jaunā jēdziena *tekstpratība* ieviešana, kā arī tiek piedāvāti praktiski piemēri skolēnu lasīt un rakstīt prasmes attīstībai latviešu valodas mācību stundās.

LASĪTPRASME UN RAKSTĪTPRASME: JAUNI IZAICINĀJUMI SĀKUMSKOLĀ

Lasītprasme un rakstītprasme ir viena no 21. gadsimta sabiedrības sociālajām un ekonomiskajām pamatprasībām (Eiropas Komisija, 2011), taču tas nav galvenais panākumu nosacījums, bet gan tikai iedarbīgs līdzeklis, kas palīdz sasniegt personiski un sociāli nozīmīgus mērķus, veidot veiksmīgu karjeru un laimīgu dzīvi uz zināšanām balstītā pasaulē (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011), līdzeklis, kas nodrošina iespēju aktīvi un atbildīgi līdzdarboties kultūras, politiskajos un sabiedriskajos procesos.

Lasīšanas un rakstīšanas prasmju attīstība vienmēr ir bijusi nozīmīgs sākumskolas uzdevums, jo tā ir atslēga satura apguvei un sasniegumiem mācībās. Arī Valsts izglītības satura centra īstenotajā projektā "Kompetenču pieeja mācību saturā" ir akcentēta lasītprasmes un rakstītprasmes attīstība, tomēr ir skaidrs, ka vecāki un skolotāji ne vienmēr var skolēnu iemācīt lasīt un rakstīt tā, kā to ir darījuši paši vai kā šīs zinības apguvuši augstskolās, jo mūsdienīgas izglītības kontekstā ir jāreķinās ar jauniem izaicinājumiem.

Pirmkārt, ir mainījusies lasīšanas un rakstīšanas loma sākumskolā un arī izpratne par šiem procesiem. Arvien biežāk līdzās lasītprasmei un rakstītprasmei tiek pieminēti jēdzieni kā *rakstpratība* un *tekstpratība*.

Otrkārt, ir attīstījušās tehnoloģijas, un tās ir paliecinājušas informācijas plūsmu, paplašinājušas lasīšanas un rakstīšanas iespējas ikdienā. Mācību saturs tiek pietuvināts reālajai ar personisko pieredzi saistītajai dzīvei, kurā tiek izmantoti arvien daudzveidīgāki teksti, un tie savukārt rada nepieciešamību mērķu sasniegšanai jau sākumskolā izmantot dažādas lasīšanas un rakstīšanas stratēģijas.

Treškārt, skolā ir ienākusi *Z paaudze* – slidošo ekrānu bērni, kuri lielu savas dzīves daļu pavada tiešsaistē un kuriem svarīga ir prasme ātri atrast informāciju. Šie bērni priekšroku dod tādām darbam, kas sniedz pozitīvas emocijas, tāpēc viņu attieksme pret lasīšanu, rakstīšanu, kā arī lasīšanas un rakstīšanas paradumi krasi atšķiras no iepriekšējām paaudzēm. Tādēļ arī meklētas jaunas iespējas jēgpilni lasīt un rakstīt prasmes apguvi formālās un neformālās ikdienas situācijās, lai rosinātu skolēnu interesi un motivētu viņus lasīt un rakstīt ar prieku.

Tas liecina, ka sākumskolā vairs nepietiek tikai ar tehnisku iemācīšanos lasīt un rakstīt, latviešu valodas mācību procesā skolēnam, sadarbojoties ar skolotāju un vienaudžiem, ir jāatrod tas ceļš, kas palīdzēs viņam kļūt par prasmīgu lasītāju un rakstītāju, lai varētu izprast teksta saturu, galveno domu, to, kas nav pateikts tieši, un, iedvesmojoties no lasītā, veidot pašiem savu pieredzi balstītu tekstu.

NO LASĪTPRASMES UN RAKSTĪTPRASMES UZ RAKSTPRATĪBU UN TEKSTPRATĪBU

Lai atbildētu uz jautājumu, kas lietpratīgas izglītības kontekstā ir prasmīgs lasītājs un rakstītājs, ir jārunā par jēdzieniem *lasītprasme* un *rakstītprasme*. Tradicionāli par būtiskākajiem lasītprasmes kvalitātes rādītājiem sākumskolā tiek uzskatīti ātrums, pareizums, izteismīgums un izpratne, bet kā rakstītprasmes kvalitātes rādītāji – rakstīšanas tehnika, pareizums, glītraksts un radošums (Ptičkina, 1999; Anspoka, 2008). Ilgu laiku, raksturojot jaunāko klašu skolēnu lasītprasmi un rakstītprasmi, īpaša uzmanība ir tikusi pievērsta tieši šo prasmju tehniskajai pusei – pareizai, ātrai, izteismīgai lasīšanai un pareizai, glītai rakstīšanai. Taču tas nav attaisnojies – pētījumu dati liecina, ka katrs piektais pieaugušais cilvēks Eiropas

Savienībā nav pietiekami apguvis prasmi lasīt un rakstīt, lai spētu tikt galā ar minimālām mūsdienu sabiedrības prasībām (Eiropas Komisija, 2012). Latvijā šobrīd ir 17,2% piecpadsmitgadīgu jauniešu ar zemu lasītprasmes līmeni un tikai 4,3% jauniešu ar augstu lasītprasmes līmeni (Geske, Grīnfelds, Kangro, Kiseļova, 2015).

Tas, ka skolēns skolotāja un/vai vecāku vadībā sākumskolā ir iemācījies ātri, pareizi, izteiksmīgi lasīt un pareizi, glīti rakstīt, nebūt nenozīmē, ka viņš patiešām ir sapratis to, ko izlasījis, un tā nav garantija, ka viņš arī turpmāk būs ieinteresēts un motivēts lasītājs un rakstītājs. Jaunākajās socioloģiskajās aptaujās konstatēts – Eiropas Savienības valstīs vidēji 68% iedzīvotāju ir izlasījuši vismaz vienu grāmatu gadā, taču Latvijā to ir izdarījuši tikai 53% iedzīvotāju (Baltic International Bank Latvijas Barometrs, 2017). Kā redzams, mūsu valstī cilvēki lasa samērā maz. Ja ņem vērā, ka skolēnu sasniegumi, kuri lasa mazāk par pusstundu dienā, ir zemāki par to skolēnu sasniegumiem, kuri dienā lasa vismaz vienu stundu (Geske, Grīnfelds, Kangro, Kiseļova, 2015), tad nelasīšana var būtiski ietekmēt izglītības kvalitāti.

Tādējādi, orientējoties uz nākotnes sabiedrību, kuru veidos prasmīgi lasītāji un rakstītāji, jau šobrīd sākumskolas posmā ir svarīgi, lai skolēniem veidotos pozitīva attieksme pret lasīšanu un lai viņi saprastu un lietotu tās valodas rakstiskās formas, kuras piedāvā sabiedrība un ir nozīmīgas bērnam (Ozola, 2017).

Lasīšanai un rakstīšanai sākumskolā jābūt kompleksam, mērķtiecīgam un jēgpilnam procesam, kura laikā skolēni kā lasītāji un rakstītāji piedalās teksta uztverē, izpratnē un veidošanā – interpretē tekstā pausto domu atbilstoši savam lasīšanas mērķim un veido sev nozīmīgu strukturētu tekstu. Personiski svarīgā, tas ir, jēgpilnā procesā viņi uzņemas atbildību, paši plāno un apzināti vada savu lasīšanu un rakstīšanu (Tompkins, Campbell, Green, Smith, 2015). Tehniskās prasmes – ātrums, pareizība, izteiksmīgums, glītrakstīšana – netiek uzskatītas par pašmērķi, bet kļūst svarīgas kā līdzeklis, lai saprastu teksta jēgu, nozīmi un veidotu jaunu, personiskajā pieredzē balstītu tekstu.

Tādējādi ir pašsaprotami, ka jaunajā, uz lietpratību orientētajā mācību saturā ir pieteikta akcentu maiņa lasītprasmes un rakstītprasmes kvalitātes rādītājos – jau sākumskolas posmā lasīšanā dominē teksta

uztvere un izpratne, bet rakstītprasmē – teksta plānošana un veidošana. Domājot par prasmīgiem lasītājiem un rakstītājiem nākotnē, kā nozīmīgs lasītprasmes un rakstītprasmes kvalitātes rādītājs tiek uzsvērts arī pozitīvas attieksmes veidošanās. Taču tas nenozīmē, ka lasīšanas un rakstīšanas tehnika nav svarīga – tāpat kā bez kvalitatīviem miltiem un ierauga nav izcepama garšīga maize, arī bez prasmes apkopot skaņas zilbēs, saklausīt skaņu secību vārdā, bez prasmes pareizi uzrakstīt vārdus un savienot tos teikumos nevar nokļūt līdz saturam un tekstam. Būtiskākais, kas jāņem vērā, pārejot uz lietpratīgu izglītību, ir tas, ka lasīšanas un rakstīšanas tehnika tiek izmantota un līdz ar to arī attīstīta nevis pati par sevi, atsevišķi, bet gan kompleksi informācijas ieguves un pārtveres procesā.

Prasme lasīt un rakstīt ikdienas dzīvē ir savstarpēji saistītas un savu jēgu iegūst noteiktā kontekstā – tad, kad bērnam ir radusies vajadzība izlasīt un uzrakstīt konkrētai situācijai atbilstošu tekstu, tāpēc jau sākumskolā arvien sarežģītāk ir nošķirt šos procesus. Līdz ar to, runājot par latviešu valodas mācību saturu, ir nepieciešams aktualizēt jēdziena *rakstpratība* izpratni un izvērtēt jaunā jēdziena *tekstpratība* izmantošanas iespējas lingvodidaktikā.

PAR JĒDZIENIEM RAKSTPRATĪBA UN TEKSTPRATĪBA

Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011) *rakstpratība* (angļu val. – *literacy*) ir skaidrota kā pretstats analfabētismam, lasīšanas un rakstīšanas, t. i., rakstu prasme; prasme lasīt un pareizi rakstīt. Šādā skatījumā uz *rakstpratību* pamatā tiek uzsvērts lasīšanas un rakstīšanas tehniskā puse, taču šis termins gan Latvijā, gan angļu valodā publicētajā literatūrā tiek lietots arī plašākā nozīmē.

2007. gada pētījumā "Skolēnu sasniegumi lasītprasmē Latvijā un pasaulē" tiek atzīts, ka *rakstpratība* ir "lasītprasmes un rakstītprasmes apvienojums, kas ar valodas palīdzību komunikācijas nolūkā veidojas un attīstās kā domāšanas procesa rezultāts kultūrvidē" (Geske, Ozola, 2007) un ka ceļš uz rakstpratību sākas kultūrā, atspoguļojas domāšanā un realizējas komunikācijā ar valodas līdzekļiem.

Rakstpratības kompetence tiek definēta arī kā viena no astoņām nozīmīgām kompetencēm, kas saistītas ar nodarbinātību, sevis attīstīšanu,

aktīvu pilsoniskumu un iekļaušanos sociālajā dzīvē (Cambridge Assessment, 2013), kas tiek pilnveidotas "mūžizglītības perspektīvā, sākot no agras bērnības visa mūža garumā formālās, neformālās un ikdienas mācīšanās procesā" (Eiropas Komisija, 2018: 1). Rakstpratība izpaužas, no vienas puses, spējā izprast un radīt daudzveidīgus, konkrētajam kontekstam atbilstošus tekstus, izmantojot vizuālus, audio un digitālus materiālus, no otras puses, prasmē kontaktēties ar citiem cilvēkiem, ņemot vērā arī noteiktu saziņas situāciju un izmantojot radošu pieeju komunikatīvo mērķu sasniegšanai. Tas ir konceptuāli jauns skatījums uz rakstpratību, kurā tiek ietvertas strauji mainīgajā pasaulē nozīmīgas zināšanas un prasmes.

Pirmkārt, ir kļuvis daudzveidīgāks ar *rakstpratību* saistīto zināšanu loks. Līdzās rakstīšanas un lasīšanas tehnikai, kā arī rakstveida informācijas uztverei pie zināšanām tiek pieskaitītas arī leksikas, funkcionālās gramatikas un valodas funkciju zināšanas un izpratne par verbālās mijiedarbības veidiem, dažādiem literāriem un neliterāriem tekstiem, kā arī valodas stiliem. Jaunajā latviešu valodas standartā sākumizglītības posmā šīs zināšanas ir ietvertas sasniedzamajos rezultātos, kas ir saistīti ar daudzveidīgu rakstzīmju, tai skaitā digitālo, lietojuma izpratni, saziņas pamatfunkciju apguvi un ietver darbu ar dažādiem tekstiem – informatīviem un literāriem, arī digitālajā vidē.

Otrkārt, ir aktualizētas uz rakstpratību attiecināmās prasmes, un lielāka uzmanība mutvārdu un rakstveida saziņas procesā tiek pievērsta spējai pielāgoties konkrētai komunikatīvai situācijai, prasmei izmantot dažādu veidu avotus, meklēt, vākt un apstrādāt informāciju, izmantot palīg līdzekļus, atbilstoši kontekstam formulēt viedokli un izteikt savus argumentus. Jaunveidotajā standartā šīs prasmes tiek īpaši uzsvērtas, un sākumskolā tās atklājas tādos rezultātos kā, piemēram, iesaistīšanās formālās un neformālās saziņas situācijās, atbilstošu verbālu un neverbālu līdzekļu izmantošana, sarunas temata, dalībnieku, vietas un laika izvēle, informācijas ticamības nevērtēšana, viedokļu un secinājumu salīdzināšana.

Treškārt, tiek akcentēta pozitīva attieksme rakstpratības procesā – produktīvs dialogs un ieinteresētība, sadarbošanās ar citiem. Ar pozitīvu attieksmi tiek saistīta arī izpratne par valodas ietekmi uz citiem un

nepieciešamība "valodu saprast un lietot pozitīvi un sociāli atbildīgi" (Eiropas Komisija, 2018: 3). Lietpratīgas izglītības kontekstā veidotajā latviešu valodas mācību standartā sākumskolai šīs attieksmes ir iekļautas tādos sasniedzamos rezultātos kā, piemēram, atšķirīgu viedokļu pamanīšana diskusijā un tolerantas attieksmes veidošana, teksta plānošana sadarbības procesā.

Tādējādi jaunveidotajā mācību saturā ir saskatāmas ar *rakstpratību* saistītās zināšanas, prasmes un attieksmes, bet to apzīmēšanai tiek lietots jauns jēdziens *tekstpratība* (Skola 2030, 2017), ko ir izveidojusi un savā pētījumā kā alternatīvu rakstpratībai pieteikusi S. Lazdiņa (2017). Šim terminam ir zināma saistība ar A. Ozolas ieviesto jēdzienu *tekstizpratība*, kas tiek definēta kā prasme "uztvert, saprast, analizēt, vērtēt un izmantot dažāda veida un sarežģītības tekstus, lai iegūtu informāciju, izdarītu secinājumus, interpretētu un novērtētu teksta saturu gan no mākslinieciskā, gan no informatīvā aspekta" (Ozola, 2012: 31). Taču *tekstpratība* ir plašāks jēdziens. Tas, līdzīgi *rakstpratībai*, tiek attiecināts ne tikai uz teksta saturu un dziļākās jēgas izpratni, literārās pieredzes un informācijas ieguvu, tās sasaistīšanu un salīdzināšanu ar personīgo pieredzi, kā to paredz tekstizpratība, bet arī uz sava teksta radīšanu (Skola 2030, 2017). Termina autore S. Lazdiņa to precīzi raksturo kā "sava veida inteliģenci apieties ar rakstīto vārdu plašākā nozīmē – tekstu izprast un veidot pašam" (Lazdiņa, 2017: 48) un rosina to izmantot, lai precīzāk atveidotu latviski jēdzienu *literacy*, kas līdz šim ir ticis atklāts ar terminu *rakstpratība*. Līdz ar to kļūst skaidrs, ka *tekstpratība* jaunā mācību satura kontekstā tiek pieteikta kā sinonīms terminam *rakstpratība*.

Par labu plašākai *tekstpratības* jēdziena ieviešanai, kas varētu ar laiku aizstāt terminu *rakstpratība*, var minēt vairākus argumentus. Pirmkārt, neraugoties uz to, ka *rakstpratība* tiek izmantota Eiropas Komisijas dokumentos un starptautiskos pētījumos, nozares speciālisti, runājot par latviešu valodas mācību saturu un didaktiku, uz šo jēdzienu atsaucas samērā reti. Otrkārt, jēdziens *tekstpratība* precīzāk nekā rakstpratība atklāj galveno apzīmējamā procesa būtību, kas ir saistīta ar tekstu, tā uztveri un veidošanu, tāpēc arī *tekstpratība* ir skaidrāk izprotams termins. Tajā pašā laikā, ieviešot *tekstpratības* jēdzienu, būtu nepieciešams veicināt tā apstiprināšanu termina statusā un popularizēt ar

lingvodidaktikas jautājumiem saistītajos izdevumos, jo jēdziens *rakstpratība* līdz šim ilgtermiņā ir ticis lietots gan starptautiskajos pētījumos (OECD Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma PISA, Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums IEA PIRLS) iegūto datu analizē, gan arī Eiropas Komisijas sagatavotajos latviski tulkotajos dokumentos (Eiropas Komisija, 2018). Tāpēc tā nomaīnai ar jauno terminu ir jābūt plaši izskaidrotai un argumentētai.

Par *tekstpratības* mērķi jaunā mācību satura un pieejas ietvaros tiek izvirzīts prasmīgs lasītājs un rakstītājs (Skola 2030, 2017), kas spēj lietpratīgi izmantot un radīt daudzveidīgus (verbālus, vizuālus, digitālus, audiālus, multimodālus u. c.) kontekstam un situācijai atbilstošus tekstus, kā arī tiek norādīts uz *tekstpratības* starpdisciplināro raksturu, tādējādi orientējot uz tās attīstību dažādu mācību priekšmetu stundās.

Jāpievērš uzmanība tam, ka prasmīgu lasītāju un rakstītāju veidošanās notiek arī ārpus formālās izglītības robežām – gan pirmsskolas, gan sākumskolas skolēni savā ikdienas dzīvē ģimenē un sabiedrībā saskaras ar nepieciešamību izlasīt, saprast un pašam uzrakstīt tekstu. Līdz ar to prasmīgu lasītāju un rakstītāju veidošanās turpinās arī neformālās izglītības vidē, tāpēc ir pamats runāt par *tekstpratību* kā par transdisciplināru parādību, kas ir saistīta ne tikai ar dažādu mācību priekšmetu saturu, bet arī ar skolēna ģimenē un apkārtējā vidē gūto pieredzi. Tieši no ģimenes lielā mērā ir atkarīgs, vai bērns spēs kļūt par sekmīgu lasītāju un rakstītāju (EU high level group of experts on literacy, 2012; N/Namdi, 2005), taču ģimenes loma *rakstpratības* procesā pašlaik Eiropā, tostarp Latvijā, netiek pienācīgi novērtēta un ģimenēm netiek sniegts pietiekams atbalsts pirmsskolas un sākumskolas bērnu lasīt un rakstīt prasmes veicināšanai. Lai mainītu situāciju, ir svarīgi, no vienas puses, izzināt ģimeņu pieredzi savu bērnu *rakstpratības* attīstībā un pēc iespējas integrēt šo pieredzi skolas mācību procesā. No otras puses, ir nepieciešams izglītēt vecākus un piedāvāt viņiem iespēju iesaistīties izglītības iestādes koordinētā procesā, kurā skolēns attīsta *rakstpratību* jēgpilnā apkārtējās pasaules izziņas procesā. Dažas idejas par to, kā sākumskolas skolēnu lasīt un rakstīt apguves procesā sasaistīt ģimenes un skolas pieredzi, ir lasāmas nākamajā nodaļā.

TEKSTU DAUDZVEIDĪBA SĀKUMSKOLĀ

Līdzās verbālajam mutvārdu un rakstveida tekstam arvien biežāk saziņā, informācijas nodošanā, domu, jūtu un emociju izpausmē līdzās vārdiem tiek izmantotas emocijzīmes, attēli, skaņas, žesti, un jau sākumskolas skolēnu ikdienas dzīvē arvien lielāku nozīmi iegūst informatīvie teksti: sludinājumi, afišas, reklāmas, instrukcijas, īsziņas, receptes. Informatīvie teksti pamazām sāk izspiest grāmatas. Tā, piemēram, 2017. gadā *Baltic International Bank* Latvijas barometra (2017) veiktajā pētījumā par grāmatu lasīšanu 61% respondentu prognozēja, ka pēc simt gadiem cilvēki grāmatas lasīs mazāk. Tajā pašā laikā Eiropas Komisijas augsta līmeņa ekspertu grupa rakstpratības jomā (EU high level group of experts on literacy, 2012) savā ziņojumā norāda, ka literāro tekstu lasīšanai ir būtiska nozīme rakstpratības attīstībā, un rosina domāt par ģimeņu piesaistišanu daiļliteratūras lasīšanā, piemēram, izvietojot bibliotēkas un grāmatu plauktus stacijās, daudzfunkcionālajos iepirkšanās centros un restorānos.

Viena no būtiskākajām atšķirībām starp literāro un informatīvo tekstu ir lasīšanas mērķis. Lasot literāros tekstus, piemēram, pasakas, stāstus, dzejoļus, lugas, skolēni iegūst jaunu emocionālo un literāro pieredzi, identificē un salīdzina sevi ar tekstu varoņiem, bagātina valodu, savukārt, lasot informatīvos tekstus, piemēram, kartes, tabulas, diagrammas, iegūst un kritiski izvērtē informāciju, veido personisko viedokli (Alexander, Jetton, 2003; Strachan, 2015). Literāro un informatīvo tekstu nozīmīgumu un to, ka šo tekstu lasīšanai ir nepieciešamas atšķirīgas stratēģijas, pierāda Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums PIRLS, kurā ceturtās klases skolēnu lasītprasmes mērīšanai vienādā apjomā tiek izmantoti abu veidu teksti.

Latvijas sākumskolēni starptautiskajā lasītprasmes novērtēšanas pētījumā *PIRLS 2016* ir uzrādījuši samērā labu sniegumu salīdzinājumā ar iepriekšējos gados uzrādītajiem rezultātiem. Skolēni ir ieguvuši vienpadsmito labāko rezultātu piecdesmit valstu skolēnu vidū, turklāt būtiski piebilst, ka vislabāk viņi ir tikuši galā tieši ar informatīvo tekstu lasīšanu (Ozola, 2017).

Ar informatīvajiem tekstiem bērni sastopas savā ikdienā gan skolā, gan arī ārpus tās. Tāpat, domājams, nozīmīgu ieguldījumu šādu rezultātu sasniegšanā ir devuši arī sākumskolas skolotāji un mācību grāmatu autori, kuri, neraugoties uz to, ka latviešu valodas mācību saturā iepriekš netika akcentēts darbs ar literārajiem un informatīvajiem tekstiem, ir orientējuši skolotājus uz daudzveidīgu tekstu izmantošanu mācību procesā. Tā, piemēram, mācību grāmatā "Latviešu valoda 2. klasei" (Anspoka, 2014) līdzās literārajiem tekstiem (dzejoļiem, literārajām pasakām, miklām, stāstiem, skaitāmpantiem, tautasdziesmām, tautas pasakām, sakāmvārdiem, ticējumiem, teikām) skolēni tiek rosināti darboties un iegūt pieredzi izmantot ikdienā arī informatīvos tekstus: karti, vizītkarti, kalendāru, sarakstu, recepti, plānu, spēles noteikumus, īsziņu, vēstuli, apsveikumu, satura rādītāju, plakātu, laika ziņu prognozi, ielūgumu, publicistisku rakstu, enciklopēdiju tekstu fragmentus u. c. Ar mācību grāmatu uzdevumu palīdzību skolēni tiek rosināti mācīties uztvert attēlos un fotogrāfijās ietvertu vizuālo informāciju, izprast šīs informācijas saikni ar verbālo tekstu, kā arī meklēt informāciju patstāvīgi, piemēram, laikrakstos un internetresursos.

Tādējādi mācību gāmatās iekļautais saturs nodrošina skolēniem iespēju mācīties lasīt un rakstīt dažāda veida, stila un žanra tekstus un ir sagatavojis pamatu jaunā latviešu valodas mācību satura ieviešanai, kurā vēl lielāka uzmanība tiek pievērsta bērnu prasmes veidošanai jēgpilni izmantot ikdienas dzīvē sastopamos daudzveidīgos, tostarp multimodālos tekstus. Kā piemēru var minēt jaunveidotās 2. klases mācību programmas tematu "Manas pilsētas/novada valoda", kurā ir iekļauti pieci apakštemati: "Kas ir valoda, un kāpēc tā vajadzīga?", "Cik dažādas ir valodas!", "Katram sava dzimtā valoda, visiem viena latviešu valoda", "Kāda ir mūsu latviešu valoda?", "Kā skan latviešu valoda manā pilsētā/novadā?".

Apakštematā "Kas ir valoda, un kāpēc tā vajadzīga?" skolotāji tiek rosināti piedāvāt iespēju skolēniem klausīties apkārtējās pasaules skaņas un audioierakstus ar dzīvnieku un putnu balsu ierakstiem, stāstīt par saklausītajām skaņām, salīdzināt tās un kopīgi secināt, kā apkārtējās pasaules skaņas un dzīvnieku valoda atšķiras no cilvēku valodas. Skolēni var lasīt informatīva satura tekstus un skatīties videofragmentus par dzīvnieku

saziņu, veidot jautājumus par lasīto, redzēto un dzirdēto informāciju, atbildēt uz uzdotajiem jautājumiem un stāstīt par savu personisko pieredzi. Lasot dzejoļus, stāstus un tautasdziesmas, bērni atklāj, kāpēc cilvēkiem ir vajadzīga valoda, kā arī izspēlē sižeta lomu rotaļas, kurās sazinās, izsaka savas domas un emocijas. Savukārt nedzirdīgo zīmju valodā ierakstītas pasakas vai dziesmas noskaidrošanās palīdzētu viņiem apzināties zīmju svarīgumu un saprast, ka ir cilvēki, kuri sazinās ar zīmju valodas palīdzību. Iemācoties parādīt dažus vārdus/frāzes/teikumus nedzirdīgo zīmju valodā, skolēni iegūtu pieredzi ne tikai zīmju valodas izmantošanā, bet arī mācītos saprast un ar pietāti, cieņu izturēties pret citādo.

Apakštemata "Cik dažādas ir valodas!" apguves laikā bērni var klausīties audioierakstu, kurā ir dzirdama cilvēku sasveicināšanās dažādās pasaules valodās, un lasīt dažādās valodās pierakstītās dzīvnieku skaņas. Tas palīdzēs skolēniem secināt, ka pasaulē ir daudz dažādu valodu, rosinās domāt un izteikt savu viedokli par to, kas valodām ir kopīgs un ar ko tās atšķiras. Lasot informatīva satura tekstu, skolēni var meklēt tajā konkrētus faktus par valodām un ierakstīt tos tabulā. Tie bērni, kuri vēlas, var meklēt interesantus faktus par valodām arī paši; izmantojot dažādus avotus, piemēram, populārzinātniskos žurnālus un tīmekli, viņi var apkopot iegūto informāciju domu kartē un stāstīt par to citiem. Šo uzdevumu skolēni var pildīt kopā ar klasesbiedriem, var izmantot skolotāja, kā arī ģimenes locekļu palīdzību. Te būtu svarīgi neatstāt šī uzdevuma izpildi pašplūsmā, bet rosināt skolēnus plānot darbības, nodrošinot, ka viņiem ir pieejami visi nepieciešamie resursi un atbalsts darbam ar tekstu. Lasīšanai tiek piedāvāti arī daļlitteratūras teksti par to, kā valodas mācās un ikdienā izmanto viņu vienaudži, un skolēni apgūst prasmi formulēt teksta tematu, virsrakstu, noteikt rindkopas galveno domu. Var rosināt skolēnus aptaujāt draugus, ģimenes locekļus un klasesbiedrus, lai noskaidrotu, kā dažādās valodās skan *pieklājīgie* vārdi. Iegūtās informācijas apkopošanai kopīgi var veidot *Laipno vārdu plakātu*. Pēc tam, izmantojot plakātā ierakstītos vārdus, ieteicams izspēlēt saziņas situācijas.

Apakštemata "Katram sava dzimtā valoda, visiem viena latviešu valoda" apguves laikā bērni izsaka viedokli par to, kas ir dzimtā valoda, un noskaidro, kāda/-as ir viņu dzimtā/-ās (ģimenes) valoda/-as.

Informāciju par klases skolēnu dzimto valodu var apkopot klases kopīgajā diagrammā, piemēram, izmantojot līmlapiņas. Par izveidoto diagrammu var kopīgi uzrakstīt īsu kopsavilkumu. Skolēnus var rosināt veidot savā/-ās dzimtajā/-ās valodā/-ās rakstītu mīļāko grāmatu izstādi un stāstīt par šīm grāmatām, lasīt no tām citātus. Var piedāvāt arī savā dzimtajā valodā noskaitīt dzejoli vai nodziedāt dziesmu, vai izteismīgi nolasīt vai norunāt no galvas teksta fragmentu. Kopīgi pētot skolotāja sagatavotu afišu "Latviešu valodas diena Draiskulišu skolā", bērni noskaidro, kāda informācija tiek rakstīta afišā. Pēc vēlēšanās skolēni paši, ar skolotāja un ģimenes locekļu atbalstu var plānot Latviešu valodas dienu savā klasē, izveidot afišu, sadalīt pienākumus, sagatavoties un vadīt pasākumu, uzaicinot uz to vecākus vai jaunākos skolasbiedrus.

Apakštemata "Kāda ir mūsu latviešu valoda?" apguves laikā skolēni skatās videofragmentu "Latviešu valodas alfabēts" un izsaka viedokli, ar ko skaņa atšķiras no burta. Lasa, sacer un raksta skaitāmpantus, lasa spēles noteikumus un spēlē spēles ar skaņām un burtiem. Klausoties dziesmu "Joka pēc alfabēts", bērni pieraksta alfabētu, savukārt, jautājot ģimenes locekļiem, skolasbiedriem un draugiem, noskaidro un uzraksta, kurās situācijās tiek izmantots alfabēts. Lasot daiļliteratūras tekstu, skolēni tiek rosināti izrakstīt uz kartītēm nepazīstamos vārdus, noskaidrot to nozīmi, pajautājot klasesbiedriem vai skolotājai, vai atrodot tos vārdnīcā. Pēc tam uzrakstītās kartītes bērni sakārto alfabēta secībā. Pēc vēlēšanās var pētīt *Burtu sargus*, veidot arī savas klases *Burtu sargus*, izdomāt vārdus un stāstīt par tiem, kā arī izspēlēt lomu spēles, piemēram, "Mūrmiecēns veikalā", "Ķirbjuķeburs bibliotēkā", veidot dialogus, piemēram, "Avīžtantes un Krūzestantes saruna".

Apakštematā "Kā skan latviešu valoda manā pilsētā/novadā?" skolēni lasa sava novada/pilsētas autoru literāros darbus un saskata tajos no literārās valodas atšķirīgos vārdus. Ja iespējams, jautā par to, kādi no literārās valodas atšķirīgi vārdi tiek izmantoti ģimenē, pieraksta tos un izmanto vārdu minēšanas spēlē. Pēc vēlēšanās skolēni iepazīstas ar galda spēles "Alias" nosacījumiem. Vienojas par saviem spēles nosacījumiem, ja vēlas, pieraksta tos. No temata apguves laikā lasītajiem tekstiem veido kartītes vārdu spēlei "Alias" un izspēlē spēli.

Jaunajā mācību saturā formālais latviešu valodas apguves process tiek tuvināts skolēnu ikdienas dzīvei un pieredzei, līdz ar to veidojot motivējošu vidi jēgpilnai lasīšanas un rakstīšanas prasmju pielietošanai un pilnveidošanai. Pēc iespējas tiek izmantota bērna ģimenē gūtā pieredze, kā arī tiek veicināta ģimenes locekļu iesaistīšanās tekstpratības attīstībā. Uzdevumi ir veidoti tā, lai bērniem rastos vajadzība, darbojoties ar daudzveidīgiem literāriem un informatīviem tekstiem, savu mērķu sasniegšanai mācīties izmantot ne tikai detalizēto lasīšanu (uzmanīga lasīšana iedziļinoties ar mērķi uztvert un saprast visu tekstu), bet arī caurskatīšanu (ātra lasīšana, ar mērķi atrast atsevišķu vārdu, teikumu, frāzi vai teksta fragmentu) un pārskatīšanu (ātra lasīšana ar mērķi iegūt priekšstatu par informācijas avota saturu, novērtējot tā lietderību, izvēloties interesēm un vajadzībām atbilstošu lasāmvielu).

Nemot vērā to, ka Latvijas skolēniem grūtības vairāk rada daiļliteratūras tekstu lasītprasme (Ozola, 2017), īpaša vērība būtu veltāma darbam ar literārajiem tekstiem, taču svarīgi, lai tie būtu bērniem interesanti un saistoši. Kā liecina veiktā aptauja (Leontjeva, Zariņa, 2017), kurā piedalījās 153 Daugavpils pilsētas bērni, 1.–6. klases skolēniem vislabāk patīk lasīt piedzīvojumus, spoku stāstus, dzīvnieku stāstus, fantastiku, detektīvstāstus. Toties vismazāk viņi vēlas lasīt dzejoļus un tekstus par cilvēku savstarpējām attiecībām, kā arī grāmatas no ieteicamā literatūras saraksta. Var piekrist Danielam Penakam (1999), ka lasīt, tāpat kā mīlēt un sapņot, nevienu nevar piespiest, tāpēc gan grāmatu autoriem, gan arī skolotājiem ir jāmeklē lasīt rosinoši teksti, kas iedvesmotu bērnus lasīšanai.

Kā liecina aptaujas dati, visbiežāk skolēni izvēlas grāmatas pēc noformējuma, draugu, bibliotekāru un vecāku ieteikuma vai arī nejauši, un mazliet satrauc fakts, ka tikai piektajai daļai no aptaujātajiem skolēniem grāmatas izvēlē palīdz skolotājs (Leontjeva, Zariņa, 2017). No vienas puses, tā ir bīstama tendence, no otras puses, tā atklāj konkrētu situāciju, kas skolotājiem, pārejot uz jauno mācību saturu, būtu jāmaina savā darbā. Interesanti, ka gandrīz visi (78) aptaujātie 1.–3. klases skolēni pilnīgi vai drīzāk piekrīt apgalvojumam: "Lasīšana man sagādā prieku. Es labprāt lasu." Ja skolotājiem izdotos īstajā brīdī *piespēlēt* bērniem īstās grāmatas, tad, visticamāk,

skolēni arī vecākajās klasēs turpinātu lasīt ar prieku. Satraucošs ir fakts, ka no 75 aptaujātajiem 4.–6.klases skolēniem apmēram ceturtdaļa pilnībā vai drīzāk nepiekrīt apgalvojumam: “Lasīšana man sagādā prieku. Es labprāt lasu” (Leontjeva, Zariņa, 2017), un ar katru gadu bērniem ceļš uz prasmīgu lasītāju un rakstītāju kļūst aizvien sarežģītāks un grūtāk paveicams. Tāpēc jaunā mācību satura un pieejas lielākais izaicinājums – palīdzēt bērniem saglabāt interesi par grāmatām, vēlēšanos lasīt un pašiem rakstīt savus tekstus, ar laiku sasniedzot tādu *tekstpratības* līmeni, kas veicinātu viņu individuālo izaugsmi, līdz ar to vēlāk arī veiksmīgu iekļaušanos sabiedrības sociālekonomiskajā dzīvē.

SECINĀJUMI

Jaunais latviešu valodas mācību saturs ir veidots tā, lai lasītprasmes un rakstītprasmes attīstība sākumskolā būtu jēgpilns bērna personiskajā pieredzē balstīts process, kas rosinātu viņā interesi par lasīšanu un rakstīšanu, kā arī vēlēšanos lasīt apkārtējā vidē pieejamus tekstus un, iedvesmojoties no tiem, noticēt saviem spēkiem radīt jaunus tekstus. Ja sākumskolā bērnam būs izveidojies lasītprieks un radies priekšstats par lasīšanu un rakstīšanu kā par saistošu un lietderīgu nodarbi, tad tā ir zināma garantija, ka nākotnē viņš kļūs par prasmīgu lasītāju un rakstītāju, kas lasīs un rakstīs ne tikai tiešo darba pienākumu veikšanai, bet arī sava prieka pēc, spēs izprast, kritiski izvērtēt iegūto informāciju, kā arī izmantot to savu mērķu sasniegšanai.



ON THE WAY TO BECOMING A SKILLED READER AND WRITER

SUMMARY

The daily routine of a 21st century individual cannot be imagined without reading and writing. These skills largely determine our individual growth, success and integration in socio-economic life of our society; therefore we cannot view them only as technical skills to be acquired in primary education. The way to a skilled reader and writer starts in early childhood and goes on lifelong in formal, non-formal and informal learning. In the context of the new curriculum the article reviews the most essential challenges in primary school: change of focus in the process of learning reading and writing skills, meaningful work with the text for reaching aims personally important to the child, advancement of a positive attitude against reading and writing as well as motivation to read and write with dedication and for one's own pleasure.

Keywords: primary school pupils, reading skills, writing skills, literacy.

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

- Alexander, P. & Jetton, T. (2003). Learning from traditional and alternative texts: New conceptualization for an information age. In: A. Graesser, M. Gernsbacher & S. Goldman (Eds.) *Handbook of discourse processes*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 199–241.
- Anspoka, Z. (2008). *Latviešu valodas didaktika*. 1.–4. klase. Rīga: RaKa.
- Anspoka, Z. (2014). *Latviešu valoda 2. klasei*. Lielvārde: Lielvārds.
- Baltic International Bank Latvijas Barometrs (2017). *Grāmatu lasīšana*. https://www.bib.eu/uploads/2017/02/2017.01.Gramatu_lasisana_Baltic_International_Bank_Latvijas_barometrs.pdf, sk. 21.12.2017.
- Cambridge Assessment (2013). *What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and 'being literate'*. <http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf>, sk. 23.01.2018.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf, sk. 10.12.2017.
- Eiropas Komisija (2011). *Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse*. Pieejams: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130LV.pdf, sk. 14.12.2017.
- Eiropas Komisija (2012). MEMO. Visbiežāk uzdotie jautājumi par Eiropas Komisijas rakstpratības politiku un ziņojumu, ko sagatavojusi augsta līmeņa ekspertu grupa rakstpratības jomā, http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-646_lv.doc, sk. 07.12.2017.
- Eiropas Komisija (2018). *Pielikums dokumentam Priekšlikums padomes ieteikumam par galvenajām kompetencēm mūžizglītībā*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/?uri=COM%3A2018%3A0024%3AFIN>, sk. 15.01.2018.
- EU high level group of experts on literacy (2012). For 1 in 5 Europeans, the world is hard to read. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/literacy_en.pdf, sk. 17.01.2018.
- Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A. Kiseļova, R. (2015). Latvija OECD starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2015 – pirmie rezultāti un secinājumi. Rīga: LU.
- Geske, A., Ozola, A. (2007). Skolēnu sasniegumi lasītprasēm Latvijā un pasaulē. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Lazdiņa, S. (2017). Vai tikai mūzikā ir polifonija: valodu izglītības plānošana globalizācijas procesa kontekstā. Ļubkina, Velta; Ušča, Svetlana (red.). *Izglītības reforma vispārizglītojošajā skolā: izglītības saturs, pētījumi un ieviešanas problēmas*. Rēzekne, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 40–53.
- Leontjeva, I., Zariņa, S. (2017). Sākumskolas skolēnu lasīšanas ieradumi: situācijas analīze. *Abstracts of the 59 scientific conference of Daugavpils University*. Daugavpils: DU Akadēmiskais apgāds "Saule", 164–165.
- N/Namdi, K.A. (2005). Guide to Teaching Reading at The Primary School Level. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495644.pdf>, sk. 16.01.2018.
- Ozola, A. (2012). Zēnu tekstizpratības uzlabošanas iespējas izglītības vadības kontekstā. Promocijas darbs. https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/5188/32996-Antra_Ozola_2012.pdf?sequence=1, sk. 15.01.2018.

Ozola, A. (2017). *Starpautiskās lasītprasmes novērtēšanas pētījuma IEA PIRLS pirmie rezultāti par 4. klases skolēnu lasītprasmi Latvijā un pasaulē*. Rīga: LU PPMF Izglītības pētniecības institūts.

Penaks, D. (1999). *Kā romāns*. Rīga: Omnia Mea.

Ptičkina, Ā. (1999). *Lasīšanas mācības sākumskolā*. Rīga : Pētergailis.

SKOLA 2030 (2017). *Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts*. <https://domaundari.lv/cepure/Macibu%20satura%20un%20pieejas%20apraksts.pdf>, sk. 11.01.2018.

Skujiņa, V., Anspoka, Z., Kalnbērziņa, V., Šalme, A. (2011). *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Jelgava: Jegavas tipogrāfija.

Strachan, S. L. (2015). Expanding the range of text types used in the primary grades. *The Reading Teacher*. Vol. 68. Issue 4, 303–311.

Tompkins, G., Campbell, R., Green, D. & Smith, C. (2015). *Literacy for the 21 st Century: a balanced approach*. Melbourne: VIC Pearson Australia.





FOTO: NO AUTORES PERSONĪGĀ ARHĪVA



FOTO: NO AUTORA PERSONĪGĀ ARHĪVA

FLOVIŅŠ – LATVIEŠU VALODAS TĀLMĀCĪBA DIASPORAS BĒRNIEM

SANTA KAZĀKA

Latviešu valodas aģentūras latviešu valodas tālmācības classflow.lv vidē koordinatore. Ir pedagoģiskā un metodiskā darba pieredze, kā arī pieredze sabiedrības un iestāžu vadībā.

ANDRIS GRIBUSTS

Izglītības uzņēmuma "Lielvārds" Kompetences centra vadītājs un Latvijas Izglītības tehnoloģiju asociācijas valdes loceklis. Ir plaša pieredze izglītības tehnoloģijās un to izmantošanas iespējās, ko regulāri papildina, piedaloties vadošajos nozares notikumos visā pasaulē.

Latviešu valodas aģentūra turpina darbu pie vienotas izglītības platformas latviešu valodas kā svešvalodas apguvei tālmācībā, kuras mērķis ir ilglaicīgs, sistemātisks atbalsts latviešu valodas kā svešvalodas apguvei Latvijā un ārvalstīs.

Patlaban rit LVA tālmācības ClassFlow vidē aprobācijas pēdējais posms – ārējā aprobācija. Rakstā ir aplūkots latviešu valodas tālmācības izveides un izmēģinājuma process.

Atslēgvārdi: latviešu valoda, tālmācība, classflow.lv, mūsdienīga mācību vide, individualizēta pieeja, atgriezeniskā saite.

Aizvien vairāk izglītības tehnoloģiju pasaulē par tehnoloģijām tiek domāts nevis kā par *spējmanīti*, lai izklaidētu vai ieinteresētu bērnus un jauniešus, bet par to, kā tehnoloģijas spēj efektīvizēt mācīšanās procesu, piemēram, palīdzēt skolotājam daudz precīzāk un mērķtiecīgāk izmantot laiku darbā ar skolēniem, iegūt ātru atgriezenisko saiti par skolēnu mācīšanās progresu, skolēnus nodrošināt ar rīkiem, lai labāk un ātrāk konstruētu savas zināšanas, sadarbotos ar citiem utt. Tādējādi notiek daudz dziļāka mūsdienīgas pedagogijas un tehnoloģiju sinerģija, lai maksimāli izmantotu tehnoloģiju potenciālu un vairāk radītu un attīstītu tehnoloģiju risinājumus, kas patiesi mainītu to, kā mēs mācāmies.

Pirms diviem gadiem Latviešu valodas aģentūrai (LVA), kuras pārziņā ir veicināt latviešu valodas mācīšanos visā pasaulē, bija jauns izaicinājums – jebkurā pasaules vietā nodrošināt bērniem un jauniešiem iespēju apgūt un pilnveidot latviešu valodu. Turklāt ne tikai dot iespēju patstāvīgi mācīties un vingrināties, bet darīt to mērķtiecīgāk – kopā ar skolotāju, izmantojot plašu mācību resursu un uzdevumu bāzi.

Ņemot vērā to, ka skolēni ir ārzemēs, vienīgais veids, kā organizēt latviešu valodas apguvi, bija tālmācība. Tāpēc LVA sadarbībā ar Izglītības un zinātnes ministriju, izglītības uzņēmumu “Lielvārds” un Izglītības tehnoloģiju asociāciju šim nolūkam izvēlējās mākoņrisinājuma platformas *ClassFlow* mācību organizēšanas pieeju. *ClassFlow* vide nodrošina iespējas veidot bērnus un jauniešus iesaistošus mācību materiālus, sistematizēt un pārvaldīt skolotāju izveidotos mācību materiālus vienotā mākoņrisinājumā, veidot skolēnu darbu datubāzi. Turklāt platforma ļauj sekot gan skolotāju darbam, gan katra bērna izaugsmei, kā arī skolotājiem sazināties ar skolēniem visur pasaulē, kur ir internets. Savukārt par mācību procesa norises tiešsaistes saziņas rīku tika izvēlēts *Skype*, kurā skolotājs reālajā laikā komunicē ar skolēniem.

Lai realizētu šo ideju, tika izstrādāts tālmācības procesa aprobācijas plāns vairākiem darbības posmiem.

IESKATS TĀLMĀCĪBAS PROCESA PLĀNOJUMA GAITĀ

Tālmācības process tika plānots laika periodam līdz 2019. gadam, sadalot to vairākos posmos.

2016. gadā tika uzsākts sagatavošanas posms, kurā tika veikti *ClassFlow* vides uzstādījumi un pielāgota digitālo resursu izstrādes un glabāšanas struktūra, lai veiksmīgāk nodrošinātu digitālo mācību materiālu veidošanu, aprobēšanu un pilnveidi. Būtiska loma bija skolotājiem. Lai sāktu darbu ar digitālo mācību nodarbību izveidi, skolotājiem vajadzēja apgūt jaunas zināšanas un prasmes. Izglītības uzņēmuma “Lielvārds” Kompetences centrā skolotāji apguva digitālās mācību vides darbības pamatprincipus, digitālo mācību stundu veidošanas pamatus, formatīvās vērtēšanas iespējas un praktizēja iespējamos scenārijus tālmācības procesā ar skolēniem. Sagatavošanas posmā skolotāji izveidoja vairāk nekā simt nodarbību un tālmācības scenāriju 1.–3. klasei un pusaudžiem.

2017. gada pirmajā pusgadā sākās tālmācības nodarbību iekšējā aprobācija. Skolotāji vadīja sagatavotās nodarbības diasporas ģimenēs Francijā, Anglijā, Zviedrijā, Kanādā un Norvēģijā.

Tika izmēģināti vairāki iespējamie tālmācības modeļi ar dažāda vecuma skolēniem – gan ar jaunākiem bērniem, gan ar pusaudžiem. Bija individuālas nodarbības, kad skolotājs māca latviešu valodu vienam skolēnam, kas, neapšaubāmi, ir viens no produktīvākajiem modeļiem, taču dārgs risinājums. Otrs veids – tas, kā darbojamies patlaban, – skolotājs strādā ar skolēnu grupu, kuri atrodas katrs savās mājās. Šajās grupās bija jau individuālajās nodarbībās *ClassFlow* vidi apguvušie bērni iepriekš minētajās valstīs, kā arī bērni Amerikā un Austrālijā. Tāpat tika izmēģināts darbs ar skolēnu grupu Stokholmas Latviešu skolā. Nodarbību vadīja skolotāja Dace Konopecta Latvijā, viņai asistēja diasporas skolotāja Inese Vallenberga Zviedrijā. Šis ir labs veids, kā paplašināt izglītības iespējas diasporas nedēļas nogales latviešu skolās un sniegt metodisko atbalstu diasporas skolotājiem, kuri ne vienmēr ir profesionāli pedagogi.

Jau pēc pirmajām tiešsaistes nodarbībām tika saņemta pozitīva atgriezeniskā saite no bērniem un viņu vecākiem. Ģimenes sniedza vērtīgus ieteiku-

mus procesa uzlabošanai, kas motivēja organizatorus un skolotājus turpināt iesākto.

Vadot un filmējot nodarbības, tika vērota skolēnu attieksme un uztvere. Piemēram, cik ilgu laiku var nodrošināt efektīvu tālmācības nodarbību, cik ilgu laiku skolotājs var stāstīt, cik laika nepieciešams skolēniem, lai izpildītu konkrētus uzdevumus, kādus uzdevumus skolēnam ir ērti pildīt, izmantojot *ClassFlow* vidi, kuri uzdevumi ir jāpiedāvā citādā formātā. Pamatojoties uz mācību procesa rezultātiem, skolotāju, vecāku, satura metodiķes un tehnisko konsultantu vērojumiem un ierosinājumiem, tika veikti uzlabojumi. Aprobācijas perioda uzdevums ir izvērtēt ļoti daudzus aspektus – sākot no satura, pedagoģiskiem, metodiskiem jautājumiem līdz juridiskiem, administratīviem, organizatoriskiem un finanšu jautājumiem. Viens no svarīgākajiem ir sadarbības jautājums, jo, šādā veidā mācoties, tiek iesaistīti daudzi cilvēki, kuri lielākoties sazinās neklātienē.

Šis bija ļoti iedvesmojošs un vērtīgs periods, kas pirmām kārtām deva pārliecību par šādu mācību nepieciešamību. Otrām kārtām tas palīdzēja ieraudzīt to, ko vajadzētu uzlabot gan *ClassFlow* vidē, gan mācību procesa organizācijā kopumā.

2017. gada vasarā sākās trešais posms – ārējā aprobācija. Diasporas bērniem tika izsludināta pieteikšanās latviešu valodas apguvei tālmācībā. Pavisam tika saņemti 150 pieteikumi no 26 valstīm: Amerikas, Austrālijas, Austrijas, Čehijas, Dānijas, Francijas, Grieķijas, Horvātijas, Igaunijas, Īrijas, Jaunzēlandes, Kanādas, Kataras, Kipras, Krievijas, Lielbritānijas, Luksemburgas, Nīderlandes, Norvēģijas, Polijas, Spānijas, Šveices, Turcijas, Ukrainas, Vācijas, Zviedrijas.

LATVIEŠU VALODAS APGUVES PROCESS TĀLMĀCĪBĀ

2017. gada rudenī mācības ir uzsākuši 120 skolēni 22 grupās. Nodarbības notiek divas reizes nedēļā. Eiropas grupās skolēni mācās darbdienu vakaros, ASV un Kanādas skolēniem nodarbības ir darbdienās uzreiz pēc pusnakts, kā arī svētdienās. Austrālijai, Jaunzēlandei – darbdienās no rīta. Laika jautājums ir viens no sarežģītākajiem visām iesaistītajām pusēm, jo pedagogi strādā arī citur, tāpat mūsu aprobācijas partneru ģimenēs vecāki strādā, savukārt bērniem dienā ir vispārīgā skola, bet pēcpusdienās

un vakaros – interešu nodarbības. Lai nodrošinātu sekmīgu latviešu valodas mācīšanos, bez vecāku atbalsta neiztikt. Vecāki būtībā ir skolēna un skolotāja asistenti. Mazākajiem vecāku padoms ir nozīmīgs visu mācību laiku (būt rokas stiepiena attālumā, jo var rasties grūtības ar *ClassFlow* vidi, interneta traucējumi, tāpat var būt nepieciešama palīdzība uzdevumu izpildē utt.). Vecākie bērni pēc *ClassFlow* vides apguves var mācīties patstāvīgi, taču vecāku iesaiste tāpat ir svarīga.

Tomēr jāsaka, ka tie skolēni, kuri patlaban apgūst latviešu valodu tālmācībā, ir ļoti motivēti un dara to ar lielu entuziasmu. Tās ir ģimenes, kurās vecāki apzinās latviešu valodas īpašo statusu un vēlas nodot to saviem bērniem. Inese Vāllenbergas saka: "Jebkura valoda ir dāvana, kuru dāvināt savam bērnam."

Mūsdienīgā mācību procesā īpaši svarīgi ir vairāki faktori:

- 1) iesaistīšana – skolotājs un skolēni ir iesaistīti aktīvā zināšanu apguvē un pilnveidē;
- 2) personalizēta attieksme – mācības tiek pielāgotas skolēnu individuālajām vajadzībām un interesēm;
- 3) sadarbšanās – skolēniem ir iespēja sadarboties ar citiem skolēniem, ar skolotāju un ar vecākiem;
- 4) atgriezeniskā saite – skolēniem tiek sniegta tūlītēja atgriezeniskā saite par viņu uzdevumu izpildi un mācību sasniegumu progresu.

Visi šie faktori ir savstarpēji saistīti, un tos veiksmīgi var ņemt vērā, plānojot un īstenojot tālmācības procesu.

Kā norisinās tālmācības nodarbība? Skolotājs *saslēdzas* tiešsaistē ar skolēniem *Skype*. Virtuālajā klasē nodarbība notiek tieši tāpat kā fiziskā telpā, kad skolotājs mērķtiecīgi vada uz skolēnu orientētu mācību procesu, – skolēni pilda visdažādākos uzdevumus, veido dialogus, darbojas pāros, prezentē paveikto, diskutē. Mācību materiāli un uzdevumi tiek nosūtīti *ClassFlow* vidē. Kā jau iepriekš minēts, šīs vides priekšrocība ir uzdevumu daudzveidība, interaktivitāte, un bērniem tie ļoti patīk.

Pedagogi mācību saturu pielāgo katrai grupai un, ja nepieciešams, arī skolēnam individuāli. Tā kā

grupā lielākoties ir skolēni no dažādām valstīm, ar atšķirīgu izglītības un kultūras pieredzi, skolotājam nākas būt ļoti elastīgam. Taču ar gandarījumu var secināt, ka pāris mēnešos mazās grupas ir kļuvušas par draudzīgu kolektīvu ar savām tradīcijām, noteikumiem, jokiem. Par to liecina fakts, ka vecākie skolēni bieži vēl pēc nodarbības paliek *Skype*, lai parunātos.

Skolotāji nodarbībās izmanto daudzveidīgas mācību un virtuālas sadarbības formas. Lai arī tas izklausās neticami, taču skolēni tiešsaistē spēlē dažādas spēles, iet rotaļās, vingro, darina rokdarbus, tāpat tiek rīkoti klases vakari un pat masku balles. Lai panāktu šādu emocionālu klātesamības efektu, skolotājam nākas ielikt milzīgu radošo enerģiju un mīlestību. Kā atzīst vecāki, tik lieliski mācīties var tikai tad, ja izveidojas *ķīmija* starp pedagogu un skolēnu.

Savā starpā bērni skoliņu mīļi dēvē par Floviņu. Par Floviņa lomu viņu dzīvē un attieksmi pret latviešu valodas mācīšanos vislabāk var stāstīt paši bērni. Ieskatam – divi radošie darbiņi:

“Mans Floviņš”

Floviņš ir interneta skola, kas ir 2x labāka nekā parastā.

Floviņš plūst uz citām valstīm un iemāca bērniem lietas par Latviju.

Man patīk Floviņš, lai arī dažreiz tas ir diezgan lēns.

Tas palīdz man apgūt datoru un iemācīties rakstīt ar klaviatūru.

Ja esi no Latvijas, bet dzīvo citā valstī, tev noteikti tas jāizmēģina!

Jo tur skolotāja ir no Latvijas un var satikt citus latviešu bērnus.

(Darius Emadi, 8 gadi, Zviedrija)

“Mans Floviņš”

Uz Skaipu un Flovu skrienam,

Caur interneta nagiem un ragiem lienam,

Jo vesela stunda mums pirmsdien

Un tāpat arī trešdien!

Te vienmēr jauka nodarbība,

Te latviska kārtība un darbošanās.

Vienkārši mēs milam mūsu Floviņu,

Pat brīvdienās neaizmirstam viņu!

(Zelma Elferte, 13 gadi, Turcija)

Patlaban tālmācības procesā iesaistītie skolēni un skolotāji paplašina izmantojamās mācīšanās scenārijus. Tas dod iespēju arī plašāk apskatīt mācību pieejas, izmantotos rīkus un to iespējamās uzlabojumus. Tāpēc ļoti būtiska ir nepārtraukta atgriezeniskā saite, kuru skolotāji dod gan cits citam, gan rīku izstrādātājiem, sniedzot konkrētus ieteikumus rīku uzlabošanā, lai skolotājiem būtu ērtāk vadīt tālmācības nodarbības un skolēniem – mācīties.

Šis process prasa no skolotājiem lielu gatavošanās darbu, radošumu un emocionālo noturību, jo tehnoloģijas ne vienmēr darbojas tā, kā gribētos, bet skolotājam ir jāspēj prasmīgi vadīt nodarbību jebkuros apstākļos. Mūsu skolotājas ar to lieliski tiek galā, un par to liecina vecāku sniegtais novērtējums.

KO PAR TĀLMĀCĪBU SAKA SKOLĒNU VECĀKI?

Raksta noslēgumā vēlētos iepazīstināt ar vecāku pārdomām par mācību procesu un novēlējumiem turpmākajam darbam.

- Mācību satura kvalitāte ir augsta. Skolotāja piedāvā dažādus uzdevumus, kas bērniem ir interesanti. Ir pārstāvētas visas prasmes – gan runāšana, gan klausīšanās, gan rakstīšana. *(Mamma, Krievija)*
- Ir sajūta, ka bērnam saskare ar dažādiem valodas aspektiem nostiprinās, ir sistemātiskāka salīdzinājumā ar darbošanos nedēļas nogales skoliņā. Liels paldies skolotājai par radošo un iesaistošo attieksmi. *(Mamma, Austrija)*
- Katra nodarbība bērnam šķiet kā rotaļa. Tomēr katrā nodarbībā slēpti tiek iekļauta gramatika un pareizrakstība, kas man kā vecākam šķiet ideāli pasniegta. *(Mamma, Nīderlande)*
- Šīs nodarbības mobilizē ne tikai bērnu, bet arī vecākus. Darot pašiem, tas bieži vien tiek atlikts

- uz vēlāku laiku ar domu, ka " kaut kad izdarīsim". Turklāt šīs nodarbības ir krietni intensīvākas nekā svētdienas skoliņā, kur bērnu zināšanu līmenis ir pārāk atšķirīgs, lai varētu mācīties pēc vienas programmas. *(Mamma, Norvēģija)*
- Uzskatām, ka šīs nodarbības palīdz nezaudēt meitai valodas praksi un ir ļoti noderīgs līdzeklis esošo un skolā gūto zināšanu nostiprināšanai. *(Tētis, Luksemburga)*
 - Mums ir viegli un izdevīgi pieslēgties Skype un lietot ClassFlow vidi. Esam priecīgi, ka varam to darīt no dažādām vietām – ne tikai no mājām. *(Mamma, Amerika)*
 - Ieguvums ir noteikti. Vispirms ir radusies interese par valodu un sapratne, ka arī dzimtā valoda ir jāmācās, ka tā nav tikai pašsaprotamība. Ja pirms mēneša es mēģināju dēlam stāstīt, ka valodā ir locījumi un vārdi latviešu valodā tiek locīti, tad sajūta bija tāda, ka esmu sākusi absolūti neaktuālu tēmu. Šorīt dēls mostas un pats rītu sāk ar mantru "Nokatīvs, kā tur bij". *(Mamma, Austrija)*
 - Meitai patīk, ka mācībās piedalās arī citi bērni no ASV un Kanādas, viņa redz, ka citi bērni jau prot lasīt, un tas stimulē viņu apgūt lasītprasmi ātrāk. *(Mamma, Amerika)*
 - Dēlam patīk, ka grupā ir arī citi puikas, kas mēģina runāt latviski. Tas viss aktualizē valodas izmantošanas nepieciešamību. *(Mamma, Zviedrija)*
 - Ļoti vērtīgs pasākums, esam laimīgi, ka dēlam ir šāda iespēja mācīties latviski. *(Mamma, Francija)*
 - Tas ir lielisks projekts, kas dod ne vien labu iespēju bērniem, kuriem būs nepieciešama komunikācija latviešu valodā, bet arī zināmu drošības sajūtu vecākiem, kuri kādreiz vēlēsies atgriezties Latvijā, lai bērni varētu turpināt mācības latviešu skolā. Lai izdodas iecerētie mērķi, un domāju, ka bērnu zināšanu progress tam būs lielisks pierādījums. Tas viennozīmīgi ir ilgtspējīgs projekts. *(Mamma, Anglija)*
 - Šī programma ir veiksmes stāsts Latvijai. Bērns jūtas pagodināts un mēs kā ģimene arī. Es negaidīju, ka otrdienās un piektdienās mēs tā svinīgi jutīsimies tālmācības dēļ, bet tā ir. Bērnam ir interesanti. Viņa tālmācības rīkošanu no valsts puses ir izpratusi tā, ka viņa pati jūt, ka latviešu valodas prasme viņai ir svarīga. Ko vēl vairāk es kā trimdā uzaudzis tēvs varētu vēlēt? *(Tētis, Austrija)*
 - Vēlam paplašināties un turpināt iesākto, jo tas ir ļoti labs atspazs mums kā vecākiem, kas nevēlas zaudēt saikni ar savu valsti, un bērniem, kas neprot pareizi lietot latviešu valodu. *(Mamma, Lielbritānija)*

Raksta noslēgumā LVA vārdā vēlamies pateikties gan iesaistītajām ģimenēm, gan diasporas izglītības pārstāvjiem, kas mūs ļoti atbalsta šajā darbā.



FLOVIŅŠ – LATVIAN LANGUAGE DISTANCE LEARNING FOR DIASPORA CHILDREN

SUMMARY

Latvian Language Agency (LLA) continues its work at a common education platform for distance learning Latvian as foreign language with the aim of long-term systematic support for learning Latvian as foreign language in Latvia and abroad.

Currently there is the last stage of the approbation of the LLA-provided distance learning in ClassFlow environment, i.e. its external approbation. The article looks at the process of Latvian language distance learning development and testing.

Keywords: Latvian language, distance learning, classflow.lv, modern learning environment, individualised approach, feedback.

IV. Literatūras mācību priekšmets



FOTO: NO AUTORA PERSONĪGĀ ARHĪVA

STARPDISCIPLINARITĀTES IZPRATNE, IESPĒJAS UN NEPIECIEŠAMĪBA LITERATŪRAS IZZIŅĀ SKOLĀ

MĀRIS BUŠMANIS

Valmieras Pārgaujas ģimnāzijas skolotājs, Valmieras pilsētas un starpnovadu latviešu valodas un literatūras skolotāju metodiskās apvienības vadītājs. Pedagoģijā vienmēr gribējis skolēnus motivēt jēgpilnam un atbildīgam darbam, iedrošināt piedalīties literatūras un citu mākslu notikumos un procesos.

Literatūras apguvē starpdisciplinartāte nav un nevar būt jauns jēdziens īpaši citu mākslu un kultūras kontekstā. Skolēnam piedāvātā iespēja redzēt un dzirdēt teksta interpretāciju palīdz izprast tā nozīmi citās mākslās un arī citās jomās, jo teksts piedāvā ielūkoties un rosina domāt par visdažādākajām lietām, notikumiem, procesiem un vērtībām. Savukārt zināšanas citās disciplīnās paplašina un padziļina teksta izpratni.

Starpdisciplinārā pieeja var motivēt meklēt un izlasīt literāro darbu, kurš pirmoreiz pamanīts citā izpausmes formā, tādējādi literāro darbu izvēloties kā sev nozīmīgu.

Starpdisciplinartāte literatūras apguvē veido izglītota cilvēka kultūrpieredzi, attīsta kritisko domāšanu, aktualizē lasītā iespējamību vai neiespējamību lasītāja laikā un telpā, vienlaikus apzinoties literārā darba nosacītību.

Starpdisciplinārā pieeja iedrošina būt arī radītājam, pašam pamēģinot, neatstājot lasītāju pasīva vērotāja pozīcijā, rosina sadarboties, izmēģināt ko jaunu, atklājot vai attīstot talantus un izmantojot citās jomās iegūto pieredzi.

Starpdisciplināru uzdevumu izveide rada pašsaprotamu skolotāju sadarbību. Starpdisciplināras studijas kompleksu uzdevumu risināšanai kļuvušas aktuālas arī augstākajā izglītībā gan Latvijā, gan citviet Eiropā.

Atslēgvārdi: starpdisciplināra pieeja, pašaktualizācija, kultūrpieredze, literārā darba interpretācija, mācīšanās iedziļinoties, sadarbība.

Jau pāris gadu desmitus esmu izmantojis teātra kā mākslu sintēzes veida iespējas, lai spriestu ar skolēniem par dažādu mākslu izteiksmes līdzekļiem iestudējumā, tostarp, protams, arī par tekstu, kurš sākotnēji dzirdēts skatuves versijā un tikai pēc tam lasīts. Kāds teiks – tā ir aplama secība, bet man kā literatūras skolotājam vienmēr bijis aktuāli ieinteresēt jauniešus lasīt, nepārmetot, ka visi nav izlasījuši “Mērnīku laikus”. Sporta skolotājs taču arī nevar prasīt, lai visi pārlēktu divu metru augstumu... Toties priecājos par katru gadījumu, kad skolēns dalījies savās domās, jautājis par kādu literāro darbu, kuru pats izvēlēties. (Starp citu, vēl joprojām neesmu atguvis mitoloģijas grāmatu, kuru palūdza kāda skolniece pēc mīta izlasīšanas klasē, kad bijām noskatījušies Žana Anuija lugu “Eiridīke”).

Valmieras (un ne tikai) skolēni vienmēr bijuši luti nāti gan ar Valmieras Drāmas teātra piedāvātajām iespējām, gan arī Nacionālā teātra biļešu cenu ziņā draudzīgo piedāvājumu noskatīties izrādes “Uguns un nakts”, “Raiņa sapņi”, “Pērs Gints”. Tagad cerības uz “Latvijas skolas somu”.

Viens no pēdējo gadu piemēriem, kurš kļuva par manas mācāmās un audzināmās klases hitu, bija Māra Bērziņa “Svina garša”. Pēc iestudējuma noskatīšanās Nacionālajā teātrī romāna fanu pulks auga. Protams, ir šķēršļi, kas ierobežo lasīšanu, viens no tiem – mūžam aktuālā grāmatu nepietiekamība skolas bibliotēkā, lai gan ir arī labi piemēri, kad skola varēja iegādāties romāna komplektu visai klasei.

Viens no paņēmieniem, kā, manuprāt, tuvināt jauniem grāmatai, ir **citi mākslas veidi**, arī citas nozares, lietas, reālijas, kurām attiecīgajā dzīves brīdī ir īpaša nozīme. Ja Imanta Ziedoņa laikabiedriem un mūsu skolēnu vecākiem un vecvecākiem tas bija motocikls, tad kas noderētu mūsdienu jauniešiem? Izpētes vērts temats pašiem jauniešiem... Tas viss, domāju, tuvina jauniešus lasīšanai un sev būtisku vērtību saredzēšanai literatūrā.

Ar literāra teksta analīzi reizēm ir ko pacīnīties pat filologiem. Starpdisciplināri meklējumi, teksta izpratnes paplašinājumi te varētu būt tikai motivējoši. Neatsakoties no literatūras teorijas jēdzieniem, nevar noliegt, ka mūsdienu literatūras didaktiku raksturo dzīves un mākslas vērtību mācība, starpdisciplinārā – saistībā ar filozofiju, psiholoģiju, vēsturi u. c. zinātņu nozarēm skolotāja un skolēna

sadarbībā. Ideālā gadījumā skolēns pats atrod sev nozīmīgo (Stikute, 2011: 235, 246).

To daudzkārt veiksmīgāk iespējams izdarīt, lasot tekstus sev saprotamā valodā jeb mūsdienu skolēnam mūsdienu autoru darbus. To, veidojot mācību priekšmeta programmas projekta variantu, ņemuši vērā arī programmas autori, meklējot samēribu starp literatūras klasiku un laikmetīgo literatūru – būtiskās vērtības dažādu laiku darbos – un vidusskolā nezaudējot arī hronoloģisko pieeju, vērojot, kā iepriekšējo laiku atsauces, citāti, idejas, alūzijas transformētas laikmetīgajā literatūrā (piemēram, Pēra Ginta tēls, sākot no Ibsena līdz Vērdiņam), apzinoties kultūrpieredzes nozīmi, saredzot **kultūratsuču spēles**. Starpdisciplinārā aspektā varam teikt paldies Nacionālajam operas un baleta teātrim un Nacionālajam teātrim par “Pēra Ginta” iestudējumiem (tie, protams, netiks izrādīti pastāvīgi, bet to vietā, cerams, būs citi uzvedumi).

Zinām, ka izglītības programmas un, pats galvenais, pieeja mācību satura apguvei Latvijas skolās ir sadrumstalota – padsmiņiem mācību priekšmetu. Turklāt kurš nav dzirdējis skolotāju postulēto “mans mācību priekšmets ir pats svarīgākais” – jo īpaši, ja tajā kārtojams valsts pārbaudījums. Literatūras skolotāji šajā kontekstā mazāk iegrožoti, arī eksāmena domrakstu temati, argumentējot ar kultūras/literatūras faktiem, to pieļauj (*Mans pārsteigums kultūrā, Izcila personība manā uztverē* u. tml.). Uz provokatīvo jaunā mācību satura apspriešanas forumā uzdoto jautājumu: *Kura no mākslām ir vissvarīgākā skolā*, jāsaka – literatūras skolotāji jau sen uz to ir atbildējuši – lasot un apspriežot literāro darbu, vērojuši tā interpretācijas teātri, kino, mūzikā, dejā u. c. mākslās. Turklāt mākslas darbs, saglabājot savu nosacītību, sakņojas autora pieredzē un izjūtās. Literatūras studijas nevar būt izolētas un ir saistītas ar citām disciplinām, īpaši sociālajām zinātnēm, tādējādi padziļinot un paplašinot teksta izpratni (Verma).

Ja pavērojam pedagoģisko praksi, jāsaka – Latvijā ir skolas, kuras jau samērā plaši īsteno starpdisciplināro pieeju. Asociētā profesore Karine Oganisjana ir izstrādājusi starpdisciplinārā vidē izmantojamus materiālus (izveidojusi arī Starpdisciplināro mācību un kompetenču attīstības centru), no 2011. līdz 2013. gadam tos aprobējot sešās Latvijas vidusskolās (Oganisjana, 2012: 125). Un ir zināms, ka li-

teratūra vienmēr ir bijis mācību priekšmets, kur vismaz mācību stundas ietvaros skolotājs ir strādājis starpdisciplinārā aspektā, reizēm arī sadarbībā ar citu mācību priekšmetu (vairāk mākslu un sociālo zinātņu) skolotājiem. Uz starpdisciplināru uzdevumu veidošanas iespējām latviešu valodā un literatūrā visplašākā mērā norāda arī pati K. Oganisjana, "jo absolūti viss balstās uz valodu" (Oganisjana, 2012: 159).

Izglītības pētījumos ir aplūkoti vairāki jēdzieni, kas atklāj integrētu mācību priekšmetu apguvi. Ieskatam, piemēram, multidisciplināritāte, kas paredz atšķirīgu profilu disciplīnu integrēšanu – mūziku, matemātiku un vēsturi; pluridisciplināritāte, kas piedāvā vairāk vai mazāk savstarpēji saistītas disciplīnas – matemātiku un fiziku; starpdisciplināritāte, atklājot divu vai vairāku disciplīnu mijiedarbi; transdisciplināritāte – kas ir dažādu disciplīnu radīts veselums kādas problēmas risināšanai (Chettiparamb, 2007: 19).

Viszemākais integrācijas veids ir multidisciplināritāte. Tā pretstata disciplīnas, tā ir papildinoša, turpretī "starpdisciplinārās pieejas pamatā ir ideja par "integrāciju", kad "iegūtā izpratne par jautājumu ir lielāka nekā [...] atsevišķo disciplīnu zināšanu summa". Tādējādi starpdisciplināritāti vienlaikus "var raksturot kā procesu" un arī veidu, "kā risināt, analizēt vai pētīt kompleksus jautājumus", izpētīt "kādu tēmu, problēmu vai ideju" (Medne, Muravska, 2012: 68).

Pētnieki atzinuši, ka "arī izglītībā starpdisciplinārā pieeja paver iespējas apskatīt jautājumu vai tēmu nevis no vienas, bet no vairāku disciplīnu perspektīvas, tādējādi radot vispusīgu un arī dziļu izpratni par apskatāmo tēmu [...], kā secināts vairākos pētījumos, starpdisciplināru studiju priekšrocība ir vispusīga prasmju attīstīšana. Starpdisciplināras studijas attīsta kritisko domāšanu un analītiskās spējas, prasmi strādāt ar kompleksiem jautājumiem, daudzveidīgu informāciju, māca darbu komandā, kā arī radošu pieeju dažādās dzīves situācijās" (Medne, Muravska, 2012: 71), kas ir analogi jaunajā pieejā no jauna akcentētajām caurviju prasmēm.

Jaunās mācību pieejas un līdz ar to pārskatītā mācību satura īstenošana ir mācīšanās iedziļinoties jeb veidojot tādu mācību procesu, "kura laikā skolēns attīsta spēju vispārināt, pārnest jaunās zināšanas un prasmes uz nezināmām situācijām (tai skaitā reālās dzīves situācijām)" (LU SIIC, 2017: 6). Analī-

zējot, sintezējot, izvērtējot, risinot problēmas, skolēnam tiek radīta vide, kurā var sagatavoties risināt "kompleksus uzdevumus jaunās situācijās un kontekstos" (LU SIIC, 2017: 6). Reti kura problēmsituācija ir atrisināma, izmantojot vienā jomā apgūto. Literārā darba iepazīšana un literatūra kopumā ir/ var būt labs pamats starpdisciplināritātei ar citām jomām. Tas apstiprinājies arī kādā trīs gadus ilgā starpdisciplinārā projektā, kurā *Dr. phil.* Aija Priedīte secinājusi, ka "tieši literatūrzinātne ir tas darba rīks, kas veicina starpdisciplināro komunikāciju" (Priedīte, 2014: 313).

Literārā darba analīze nekādā ziņā nav pretrunā ar starpdisciplināritātei raksturīgo problēmorientēto pieeju, apskatot "kādu jautājumu/tēmu no dažādu disciplīnu perspektīvām" (Medne, Muravska, 2012: 67), kas ir/var būt arī pamats loģiskai, organiskai skolotāju sadarbībai, lai literatūras skolotājs nepaliktu viens ar divām mācību stundām nedēļā klasē (ja blokstunda, tad vienu satikšanās reizi nedēļā). Sadarbībā ar politikas un tiesību skolotāju kāda literārā tēla nodarījuma izvērtēšanai var organizēt tiesas sēdes procesu. Piemēram, programmas projektā 11. klases tēmas *Atšķirīgais un līdzīgais reālisma virziena literatūrā* temats *Personas vērtības un rīcība dažādā sociālā vidē*. Iespējams, šajā sakarā var noskatīties arī īstu tiesas sēdes procesu vai arī uzstāties ar labi sagatavotu argumentētu runu.

Pārskatītā mācību satura pamatzglītības programmas matricā tāpēc katrā tematā piedāvāts autoru – skolotāju redzējums iespējamai sadarbībai gan mākslas jomā, gan citu jomu ietvaros. Jau salīdzinoši tradicionāli sadarbībā ar vizuālās mākslas un teātra mākslas skolotāju grupās vai individuāli skolēni ilustrē vai veido dekorāciju skices vai dekorācijas kādas literārās pasakas inscenējumam, piedalās pasakas inscenēšanā un izrādē (programmas projektā tas piedāvāts 4. klases tēmas *Laiks* tematā *Ziemassvētku laiks*). Vai, lasot levas Samauskas darbu *Meitene, kura prata visas pasaules valodas*, sadarbojoties grupā un izmantojot grāmatā lasīto svešvalodu apguves paņēmieni, izpētīt vienu brīvi izvēlētu vārdu un veidot izpētītā *vārda mākonī*, vai arī, sadarbojoties ar vizuālās mākslas skolotāju, noformēt darbu izstādei. Līdztekus šis literārais darbs noder, lai runātu par valodu nozīmi mūsdienās, dalītos valodu apguves pieredzē un būtu labs pamats literatūras un svešvalodu skolotāju sadarbībai citu ieceru plānošanā un īstenošanā

(6. klases tēmas *Pasaule* apakštematā *Ceļojums ar literatūras palīdzību*). Vai arī, izzinot ceļojuma piezīmju žanriskās īpatnības, izveidot lasītāja – ceļotāja profilu, raksturojot tā īpašības, intereses, ģērbšanās stilu, ceļasomas saturu u. tml.; uz starpdisciplināru sadarbību aicinot ģeogrāfijas un vēstures skolotāju, lai pievērstu uzmanību pasaules atklājējiem, ceļotāja piezīmju lomai zinātnē; saziņā ar latviešu valodas skolotāju vai pašam literatūras skolotājam (parasti gan latviešu valodu, gan literatūru māca viens un tas pats skolotājs) akcentējot individuālā stila iezīmes tekstveidē. Un, iespējams, vizuālajā mākslā analizējot un radot pašportretu. Turklāt ceļojuma piezīmju kontekstā iederīgi būtu gūt pieredzi arī ceļojumu blogu (emuāru) izveidē. Šim teksta žanram digitālajā vidē jau veidojas savs specifisks stils kā valodā, tā noformējumā (9. klases tēmas *Daba* temats *Daba bērnības atmiņās un ceļojuma piezīmēs*).

Protams, piedāvātais redzējums nav noslēgts, un katrs skolotājs, visticamāk, saskatīs vēl citas sadarbības iespējas. Turklāt ne vienmēr starpdisciplināritāte jāmeklē pretēju jomu mācību priekšmetos. Jauniegūtā vērtība var būt arī *tikai* “skolēnu kritiskās domāšanas attīstība un neatkarīgas spriešanas prasmes” (Oganisjana, 2012: 134).

Starpdisciplināra pieeja ļaus padziļināt skolēna zināšanas, piemēram, reflektējot par paša piedzīvotu seno latviešu varoņu atveidi mūsdienu kultūrā, piemēram, metāloperā *Kurbads* (10. klases tēmas *Antīkās literatūras prioritātes* tematā *Varoņa ceļa iespējas un problēmas: no mītiem līdz mūsdienām*).

Neparasti piemēri humanitārās un eksaktās jomas (literatūra un matemātika) starpdisciplināritātei aprakstīti K. Oganisjanas monogrāfijā (Oganisjana, 2012: 137–140). Piedāvātajā pamatizglītības programmas projektā skolēni eksperimentāli aicināti iepazīt radioteātra iestudējuma specifiku. Pēc diskusijas par iepazītā darba aktualitāti – tēmu, tēliem, problēmām – grupā saskaņā ar atšķirīgajām interesēm var veidot dramaturģiskā teksta fragmentu un ieskaņot to. Lai arī skolēni labi pārzina ierakstu tehnoloģijas, literatūras skolotājs varētu darboties kopā ar informācijas tehnoloģiju/fizikas skolotāju (8. klases tēmas *Spēle* tematā *Spēles ar tekstu radioteātrī*).

Starpdisciplināritāte veicina pašvadītu mācīšanos, mācīšanos deinstitutionālā vidē, attīsta radošumu,

rosina pētīt apkārtējā vidē esošas problēmas, būt jaunatklājējam, rosina mēģināt, eksperimentējot pieļaut kļūdas, domāt par savu mācīšanos (Chettiparamb, 2007: 33–34).

Starpdisciplināritāte novērtējama gan satura, gan arī **formas ziņā**. Tā pieļauj visplašāko gradāciju – sākot no nopietna individuāla pētījuma līdz visas klases un pat vēl plašākas kopienas sadarbībai. Piemēram, izlasījuši Braiena Selznika stāstu *Hugo Kabrē izgudrojums*, interpretējot laika jēdzienu, skolēni var veidot savu pulksteņi (izmantojot, piemēram, ciparus un rādītājus, vizuāli vai tekstuāli attēlot būtiskus notikumus savā dzīvē vai noteiktā laika periodā). Noslēgumā var izveidot pulksteņu izstādi, organizējot izstādes atklāšanu: darināt afišu, ielūgumus, ievietot informāciju sociālajos tīklos; sagatavot atklāšanas runu, pat uzkodas; raksturot sava pulksteņa izveides ideju; uzrakstīt recenziju, atsauksmi; izveidot viesu grāmatu atsauksmēm un beigās pateikt paldies tiem, kas palīdzēja izstādi organizēt (7. klases tēmas *Laiks* tematā *Laika iespējas*). Šādi tiktu attīstīts skolēnu radošums, viņu metakognitīvās prasmes, tāpat arī prasmes, kuras nepieciešamas reālās dzīves dažādās izaicinājumu situācijās.

Domājot par sadarbības formu, starpdisciplināritāte varētu būt arī pamats regulārai skolotāju sadarbībai inovatīvas un radošas pieredzes popularizēšanā, savstarpējs atbalsts, kur “skolotāji mācās reflektēt un saņemt atbalstošu atgriezenisko saiti par savu praksi” (LU SIIC, 2017: 20), kur “mācīšanās ir koordinēta, bet nav hierarhiska”, skolas administrācijas vai institūciju diktēta (LU SIIC, 2017: 20). Šāds modelis daļā Latvijas skolu jau ir izveidots gan pēc pašu iniciatīvas, gan jaunās pieejas projekta aprobācijā skolās. Turklāt, īstenojot starpdisciplināru pieeju, skolotāji domā par reālās dzīves situācijām un starpdisciplinārām idejām mācību procesā (Oganisjana, 2012: 127). Daudzi dažādu mācību priekšmetu skolotāju veidotie starpdisciplinārie piemēri, kā arī to tapšanas gaita skolotāju komandās ir aprakstīti K. Oganisjanas monogrāfijā *Uzņēmēj spēja un uzņēmība*.

Protams, “attieksme pret šo fenomenu” (starpdisciplināritāti) “svārstās no apjūsmošanas līdz skepsei un noliegumam” (Muravska, Ozoliņa, 2012: 7). Lai atceramies Imanta Ziedoņa dialektisko tēzi-antitēzi! Protams, varam sameklēt pretargumentus un no-

liegt, bet tajā pašā laikā apzināties, ka starpdisciplināritāte literatūras didaktikā vienmēr bijusi, ir un būs svarīga. Tas nav pašmērķis, bet pieminēto nosaukto pozitīvo efektu dēļ mērķtiecīga mācību procesa sastāvdaļa, turklāt, risinājumu meklējot, tā *paugstina* skolēna “radošo potenciālu” (Oganisjana, 2012: 127), kas būs nozīmīgs karjerā – arī tad, ja tā būs kādā no eksakto zinātņu nozarēm.

Domājot par starpdisciplināritāti literatūras stundās, bez radošā potenciāla ārkārtīgi svarīga vienmēr bijusi skolēna spēja caur literāru darbu izprast sabiedrību, tajā notiekošos procesus, dažādu identitāšu un sociālo lomu veidošanos, vēsturiskā konteksta ietekmi uz sabiedrību kopumā un uz cilvēku privāto dzīvi. Tāpēc viena no literatūras mācību priekšmeta standarta lielajām idejām ir: *Mākslas darbi rodas noteikta laikmeta un kultūras mijiedarbībā, tie veido daudzveidīgu pieredzi, attīsta estētisko un kultūras izpratni un spēj radīt pārmaiņas sabiedrībā.* Ņemot vērā literatūras un vēstures nesaraujamo saikni, vidējās izglītības programmas autori, akcentējot laikmetīgās literatūras nozīmi, programmas piedāvājumā nav atteikušies arī no hronoloģiskās pieejas, vienlaikus papildus hronoloģijas izpratnei piedāvājot skolotājam kopā ar vidusskolēniem saredzēt attiecīgā laika darba atsauces, alūzijas, kultūrcitātus mūsdienu autoru darbos, paplašinot skolēna erudīciju, izpratni, padarot mācīšanos gan plašāku, gan dziļāku.

Par labu starpdisciplināritātei, tiesa, jau citā izglītības pakāpē, liecina tas, ka “šodien starpdisciplināras studijas piedāvā dažādas Eiropas augstākās izglītības iestādes [...] arī tādas plaši atzītas universitātes kā [...] Hāvarda, Stenforda, Oksfordas u. c. Šajās studiju programmās apvienotas un integrētas zināšanas ne tikai no dažādām sociālo un humanitāro zinātņu nozarēm, bet arī no sociālo un dabaszinātņu, sociālo zinātņu un inženierzinātņu nozarēm” (Muravska, Ozoliņa, 2012: 64). Latvijas piemērs te droši vien būtu Latvijas Kultūras akadēmijas un Rīgas Tehniskās universitātes radošo industriju studiju programma.

Katrā Latvijas skolā savukārt starpdisciplināritāte visbiežāk īstenota **projektu darbā**.

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

- Chettiparamb, A. (2007). *Interdisciplinarity: a literature review*. Southampton: The Interdisciplinary Teaching and Learning Group, Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, School of Humanities, University of Southampton.
- LU SIIC (2017). LU Starpnozaru izglītības inovāciju centrs. *Skola 2030* teorētiskais pamatojums mūsdienīgas lietpratības izglītībai: *Kompetenci attīstoša mācīšanās*. Ieteikumi izglītības politikas un rīcībpolitikas veidotājiem. http://ej.uz/SIIC_Pētījums, sk. 17.12.2017.
- Medne, K., Muravska, T. (2012). Dilemmas starpdisciplināritātes teorijā, metodoloģijā un praksē. Muravska, T., Ozoliņa, Ž. (zin. red.). *Starpdisciplināritāte sociālajās zinātnēs: vai tā sniedz atbildes uz mūsdienu izaicinājumiem augstākajā izglītībā un pētniecībā?* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 64–84.
- Muravska, T., Ozoliņa, Ž. (2012). Ievads. Muravska, T., Ozoliņa, Ž. (zin. red.). *Starpdisciplināritāte sociālajās zinātnēs: vai tā sniedz atbildes uz mūsdienu izaicinājumiem augstākajā izglītībā un pētniecībā?* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 7–8.
- Oganisjana, K. (2012). Uzņēmējspēja un uzņēmība. Rīga: SIA Izdevniecība RaKa.
- Priedīte, A. (2014). Literatūra kā starpdisciplināras komunikācijas darba rīks. Lāms, E. (atb.red.). *Aktuālas problēmas literatūras zinātnē: rakstu krājums*, 19. Liepāja: LiePA, 308–314.
- Stikute, E. (2011). Latviešu literatūras didaktika. Rīga: SIA Izdevniecība RaKa.
- Verma, N. Interdisciplinary Teaching in English Literature: Old Hat or New Perspectives? *Fortell. A Journal of Teaching English Language and Literature*. <http://www.fortell.org/content/interdisciplinary-teaching-english-literature-old-hat-or-new-perspectives>, sk. 18.01.2018.

INTERDISCIPLINARITY IN LITERATURE LESSONS AT SCHOOL

SUMMARY

In learning literature interdisciplinarity is not and cannot be a new notion, especially in the context of other arts and culture. The possibility, offered to the pupil, to see and hear a text's interpretation helps to understand its importance in other arts and areas, because text offers insights and encourages thinking of most various things, events, processes and values. Knowledge pertaining to other areas expands and deepens the understanding of a text.

- Interdisciplinary approach may motivate to look and read a literary work first noticed in another form of expression, thus choosing the particular literary work as important for oneself.
- Interdisciplinarity in learning literature develops a educated person's cultural experience, develops critical thinking, raises the question of the presence or non-presence of the read material in the reader's time and space, at the same time being aware of the literary work's relativity.
- Interdisciplinary approach encourages one to be a creator, trying oneself, take an active stance as a reader, to cooperate, try something new, discovering or developing talents and applying experience obtained in other areas.
- Development of interdisciplinary tasks render the cooperation of teachers self-evident. Interdisciplinary studies for tackling complex tasks have become popular also in higher education in Latvia and elsewhere in Europe.

Keywords: interdisciplinary approach, self-actualisation, cultural experience, interpretation of literary work, deep learning, cooperation.



FOTO: NO AUTORES PERSONĪGĀ ARHĪVA

PROJEKTA DARBA IZAICINĀJUMI JAUNAJĀ LITERATŪRAS MĀCĪBU PRIEKŠMETA SATURĀ

INESE LĀČAUNIECE

Rīgas Franču liceja skolotāja. Dzīve piedāvā iespējas apgūt un izmēģināt ko jaunu, skola šīs iespējas piedāvā nepārtraukti, un man patīk būt šajā procesā.

Lai gan projektu metode izglītībā ir pazīstama jau sen, 1918. gadā to aprakstījuši amerikāņu pedagogi Džons Djūijs un Viljams Kilpatriks, projekts kā mācību metode literatūras mācību priekšmetā nav plaši aprakstīts zinātniskajos avotos. Lai gan ļoti laikietilpīga, šī metode pilnībā ļauj attīstīt kompetenci, kas definēta jaunajā izglītības pieejā. Tā ir skolēncentrēta metode, kurā skolēni paši kļūst skolotāji, plānotāji, izpildītāji un vērtētāji, izmēģina un realizē dažādas lomas, attīsta sociālās un sadarbības prasmes, kritisko un radošo domāšanu. Projektu darbā iespējams aktualizēt akcentus, ko paredz izglītības jaunā pieeja mācību procesā, tas iekļauj visas caurvijas, ļauj skolēniem būt aktīviem, mācīties tās prasmes, kas būs nepieciešamas nākotnē, apgūt mācību priekšmeta vai priekšmetu zināšanas un prasmes un, galvenais, realizēt savas radošās spējas. Atšķirībā no iepriekšējās pieredzes projektu darba realizēšanā skolotājam ir jākļūst par nozīmīgāku konsultantu, izveidojot sasniedzamu atbalsta sistēmu, jautājot vai rosinot palūkoties vai pamēģināt citādi, dodot precīzas instrukcijas, nemītīgu atgriezenisko saiti, apgūstot kopā ar skolēniem dažādas stratēģijas labāka rezultāta sasniegšanai. Skolotājs ir komandas loceklis. Projektu darbs noteikti ir arī tā metode, kas piedāvā skolotājiem ļoti plašas sadarbības iespējas. Rakstā piedāvātas idejas, kā realizēt projektu darbu literatūrā.

Atslēgvārdi: literatūra, projektu darbs, kompetences, izglītība.

Rosinot skolēnus iedziļināties literārā darbā, domāt par literārā darba interpretācijas iespējām, iedrošinot pašiem kļūt par tekstu radītājiem un kopā ar skolēniem apgūstot jaunas, līdz šim mazāk apgūtas tehnoloģijas, kā arī, attīstot tās prasmes, kuras ir pieprasītas mūsdienu sabiedrībā, savā darbā izmantoju projektu metodi.

Projekta metode pasaulē zināma jau sen, to tieši pirms gadsimta, 1918. gadā, aprakstījuši amerikāņu pedagogi Džons Džūijs un Viljams Kilpatriks. Amerikas domātājs un filozofs Dž. Džūijs (*John Dewey*) ir arī slavenās teorijas "mācies darot" autors (vairāk skat., piemēram, Mouril and Hearty, 1999). Izglītībā jēdziens *projekts* tiek izmantots dažādi: ir projektu nedēļa, skolas piedalās dažādos starptautiskos projektos, mācību priekšmetos raksta gan pētnieciskus, gan zinātniskus, gan projekta darbus, ir projekts kā uzmetums, plāns kādai darbībai. Zināmā mērā, lai gan izpratne par šīm jomām ir līdzīga, tas rada sajukumu un pārpratumus. Šajā rakstā vairāk tiks runāts par projektu kā mācību metodi.

Projekts kā viena no kooperatīvajām mācību metodēm izglītībā Latvijā tiek aktualizēts pagājušā gadsimta deviņdesmitajos gados. Parasti tas tiek raksturots kā vienreizējs notikums kādā konkrētā mācību priekšmetā. Šajā laikā iznākošajos metodiskajos līdzekļos (Oliņa, 1997; Priedīte, Šiliņa, 1998: 3) norādīts, ka projekta gaitā skolēni strādā patstāvīgi netiešā skolotāja vadībā, izstrādājot pētījumu par kādu sev aktuālu problēmu, tēmu, paši savu darbu plāno, organizē, apkopo. Projektu var izmantot kā grupu darbu vai individuālu darbu. Projekta metodes mērķis, kā norāda abas autores (A. Priedīte, B. Šiliņa), ir iesaistīt mācību procesā pašu skolēnu, padarīt mācību procesu daudzveidīgāku. I. Rubana projektu raksturo kā metodi, kur skolēni patstāvīgi, izmantojot dažādas darba formas un informācijas avotus, izstrādā pētījumu par kādu paša izvēlētu problēmu vai izstrādā plānu kaut kā izveidošanai, pārveidošanai, izgatavošanai, noorganizēšanai, izpētīšanai (Rubana, 2000: 212). Projekta darbs ir vairākpakāpju uzdevums, kas ietver mikrouzdevumus.

Projektu veidi var būt dažādi. Tos var klasificēt *pēc darbības veida* – tie var būt pētnieciski, informatīvi, iegūstot datus ar aptauju palīdzību, projekts, kura rezultāts ir reāls produkts; projekts, kura mērķis ir kāda performance (Haines, 1989). Arī I. Rubana pro-

jektus klasificē līdzīgi – pētnieciski, praktiski, organizatoriski (Rubana, 2000: 214). Projektus var klasificēt *pēc darba mērķa* – sabiedriski politiski, sociāli, skolas iekšējie, mācību; *pēc dalībnieku skaita* – individuāli, mazo grupu, paralēlo grupu. Projektus var klasificēt arī *pēc ieguldītā laika* – tie var būt īslaicīgi, vidēji gari, piemēram, ilgt dažas dienas vai nedēļas, un ilgtermiņa, piemēram, turpināties mēnesi, semestri vai pat visu mācību gadu. Latvijā biežāk projekta metode tiek saistīta ar empīriskiem mācību priekšmetiem un attiecīgo problēmu risināšanu, gandrīz nemaz nav raksturota projekta metode mākslu jomas priekšmetos. Ir atrodama konkrētu skolotāju pieredze, īstenojot kādu projektu literatūras mācību priekšmetā.

Jēdziens *projekts* plaši tiek izmantots arī uzņēmējdarbībā. Kā norāda projektu vadības konsultants, eksperts Ričards Džounss (Džounss, 2008: 12–13), visiem projektiem ir vienojošas pazīmes. Projekts ir unikāls, vienreizīgs pasākums, tam ir labi definēts mērķis, budžets, resursi, laika ierobežojumi, projektu komandas ir mainīgas, nestabilas. Jāteic, ka izglītības procesā arvien vairāk ienāk citu nozaru idejas un principi. Tieši tā ir noticis ar projekta metodi.

Pirms raksturoju projekta metodes iespējas jaunā izglītības satura īstenošanā, pievērsīšos tam, cik populāra šī metode ir pasaules izglītības laukā. Resursu izpēte ļauj secināt, ka šī metode, ko pasaulē sāīsinauti dēvē PBL jeb projektos balstītā mācīšanās (*project based learning*), līdzās problēmu risināšanas (tagadējā projektā – dziļā mācīšanās) pieejai ir ļoti plaši raksturotas un izmantotas daudzās pasaules valstīs, to efektivitāti pierāda daudzi raksti izglītībai veltītos izdevumos (Bell, 2010; Moylan, 2008; Krajcik, Blumenfeld 2006).

Tātad – kāpēc projektu metode varētu kļūt par vienu no būtiskākajām metodēm, ieviešot jauno izglītības saturu? Mēģināšu pievērst uzmanību tiem akcentiem, kuri ir nozīmīgi jaunajā izglītības reformā un kurus ļauj realizēt projektu metode.

- Tā ir skolēncentrēta metode, izriet no skolēnu pašu motivācijas, vajadzībām, vēlmēm. Skolēni paši kļūst skolotāji, plānotāji, izpildītāji un vērtētāji, izmēģina un realizē dažādas lomas;
- projekta darbā tiek skaidri definēts mērķis, tas ir reāli īstenojams noteiktā laikā, tā noslēguma fāze ir publiska – redzama, klausāma, taustā-

ma; skolēni apgūst sava darba prezentēšanas prasmi un uzkrāj uzstāšanās pieredzi;

- projektu darbā skolēni attīsta sociālās un sadarbības prasmes, kas īpaši tiek akcentēts jaunajā izglītības pieejā; turklāt sadarbību iespējams realizēt gan mazākās, gan lielākās grupās, piemēram, veidojot paralēlo klašu vai pat skolu projektus; skolēni mācās strādāt komandā, mācās veidot attiecības;
- projektu darbs pieļauj veidot starpdisciplināru sadarbību, tajā var iesaistīties vienas vai pat dažādu mācību jomu skolotāji. Skolēniem ir iespēja aplūkot vienu jautājumu no vairākiem aspektiem, skolēni gan iegūst jaunas zināšanas, gan padziļina esošās;
- projektu darbā tiek attīstīta gan kritiskā domāšana, izvērtējot dažādus drošus un uzticamus avotus, risinot problēmu jautājumus, gan radošā domāšana, piedāvājot un realizējot jaunas, drosmīgas, oriģinālas idejas gala produktā;
- projektu darbs veicina skolēnu prasmi izvēlēties un attīsta atbildības izjūtu, īpaši, ja projekta darba rezultāts ir atkarīgs no katra dalībnieka;
- projekta darbs ļauj skolēniem izjust gandarījumu par gala rezultātu; katrs projekts ir unikāls, pat situācijā, ja projekta darba temati vai realizējamais produkts tiek atkārtots, katrs izpildījums tāpat būs atklājums konkrētā projekta dalībniekam;
- projektu darbā skolēni apgūst pašvadītas mācīšanās prasmes; realizējot projekta darbu, skolēni mācās strādāt patstāvīgi, mācās plānot, vērtēt un izvērtēt padarīto, meklē labākos risinājumus, izvērtē savas stiprās un vājās puses, atklāj savas potences, iegūst nākotnes biznesa pasaulē nepieciešamas prasmes; projekts ir pašu skolēnu realizēts, skolēni tajā ir aktīvi;
- sadarbojoties skolēni mācās toleranci, prasmi ieklausīties, pieņemt dažādus viedokļus, šādā veidā ir vieglāk aptvert pasaules dažādību, multikulturālismu (Dirba, 2006: 25);
- projektu darbā skolēni izmēģina arvien jaunus paņēmienus, tehnikas, iegūst priekšstatu par dažādām ar nākotnes karjeru saistītām jo-

mām; skolēnam ir iespēja gan izmēģināt kaut ko jaunu, gan realizēt savas stiprās puses; projektu darbā ir iespēja un nepieciešamība izmantot jaunākās tehnoloģijas vai pamēģināt senākas tehnikas, kas dod iespēju salīdzināt un paplašināt pieredzi.

Tātad projektu darbā iespējams realizēt visas nostādnes, ko paredz izglītības jaunā pieeja mācību procesā, tas iekļauj visas caurvijas, ļauj skolēniem būt aktīviem, mācīties tās prasmes, kas būs nepieciešamas nākotnē, apgūt mācību priekšmeta vai vairāku priekšmetu zināšanas un prasmes un, galvenais, realizēt savas radošās spējas. Atšķirībā no iepriekšējās pieredzes projektu darba realizēšanā skolotājam ir jāklūst par nozīmīgāku konsultantu, izveidojot sasniedzamu atbalsta sistēmu, jautājot vai rosinot pamēģināt citādi, dodot precīzas instrukcijas, nemitīgu atgriezenisko saiti, apgūstot kopā ar skolēniem dažādas stratēģijas labāka rezultāta sasniegšanai.

Skolotājs ir komandas loceklis, viņa profesionalitāte palīdz saprast, ka komandas var būt dažādas, ka jā saglabā konfidencialitāte, ka skolotājam jābūt tikai padomdevējam, nevis sava viedokļa uzspiedējam. Skolotājam jāiesaista skolēni gan darba plānošanā, piemēram, kopīgi izstrādājot darba plānošanas lapas vai projekta darba realizēšanas burtnīcu vai mapi, gan darba izvērtēšanā, jau laikus vienojoties par kritērijiem darbu vērtēšanā, darbu vērtēšanas kārtību, realizēšanai nepieciešamo laiku, posmiem utt.

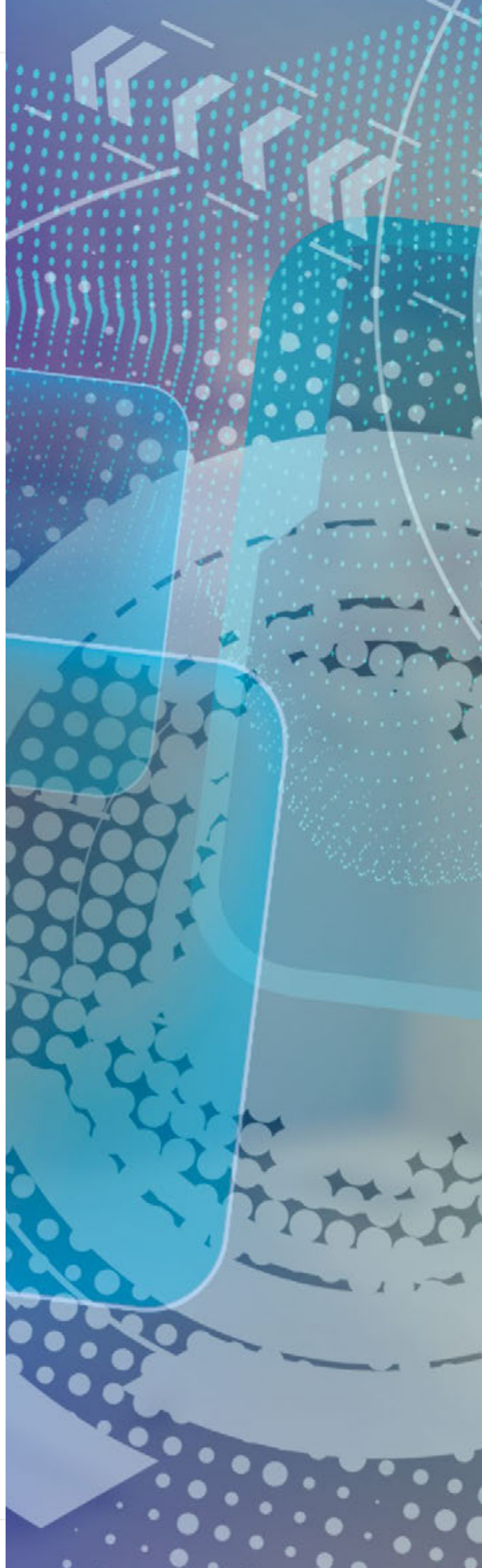
Projekta darbā ne vienmēr vissvarīgākais būs gala produkts, daudz nozīmīgāks ir process, tās prasmes, kuras skolēni kopā ar skolotāju iegūst ceļā uz rezultātu. Tāpēc katram projekta darbam ir jāveido citi vērtēšanas kritēriji, ņemot vērā, kas konkrētajā brīdī ir bijis aktualizējams un attīstāms. Jāņem vērā, ka mācīšanās procesā var būt situācijas, kad mērķis netiek sasniegts, taču neveiksmes un kļūdas mācīšanās procesā ir svarīgs atspēriena punkts, lai citkārt darītu labāk un viss izdotos. Īstenojot projektu metodi jaunajā izglītības situācijā, tam jāparedz vairāk laika, domu apmaiņai, regulārām konsultācijām un atgriezeniskās saites izveidei, plāna pārskatei un precizēšanai. Projektu darbs noteikti ir tā metode, kas piedāvā skolotājiem ļoti plašas sadarbības iespējas.

Piedāvāšu dažas jau realizētas un nākotnē plānotas idejas projektu darbam, realizējot jaunā izglītības satura idejas literatūrā.

Savā darbā kopā ar skolēniem bieži esam realizējuši tādus projektus, kura rezultāts ir viens produkts, bet tā realizēšanā iesaistās daudzi.

Esam veidojuši kopīgas žanru grāmatas, piemēram, 4. klasē sadarbībā ar franču valodas un vizuālās mākslas skolotājiem veidojām projektu par grieķu dieviem un skolēni rakstīja pasakas par izlozētā mitoloģiskā tēla iespējamo darbību mūsdienu pasaulē; 5. klasē radījām *Spoku stāstu* grāmatu, to veidojām A3 formātā rokrakstā ar izteismīgām pašu veidotām ilustrācijām (iespēja sadarboties ar vizuālās mākslas skolotāju), metaforisku pasaku krājumu, kas veltīts māmiņām, šo darbu veidojām elektronisku, apguvām arī prasmi skenēt un pievienot tekstam attēlu (sadarbība ar datorikas skolotāju); 10. klasē veidojām kopīgu haiku prezentāciju, kur katrs skolēns rakstīja un vēlāk noformēja savu haiku; 12. klasē veidojām jaunākās dzejas audiodisku, kurā tika ierakstīti pašu skolēnu izvēlēti mūsdienu latviešu autoru dzejoļi, tos papildinot ar skaņas efektiem, organizējām izstādi ar pašu skolēnu fotogrāfijām, kurās tika iekļauti I. Ziedoņa dzejas citāti. Protams, nav iespējams nosaukt visas realizētās idejas, šādu darbu būtiskākais ieguvums ir katra skolēna līdzatbildība kopīgajā rezultātā. Nav noliedzams, ka svarīga ir arī tā īpašā noskaņa, kad kopīgais darbs tiek prezentēts, piemēram, spoku stāstus stāstījām Džūkstes pasaku muzejā; pasakas lasījām māmiņām, bet haikas un dzejoļus klausījāmies kādā īpašā dzejas stundā, jo literatūra taču vairāk nekā priekšmeta zināšanas veido emocionālo pasaules uztveri un šādi projektu darbi ļauj piedzīvot literatūru klātienē.

Mana pieredze apliecina, ka skolēni labprāt darbojas grupu projektos, kuru laikā tiek izveidots viens produkts, piemēram, literārā avīze par kādu grupā lasītu vai kopīgi klasē lasītu jaunākās literatūras grāmatu. Piemēram, par M. Putniņa *Mežonīgo pīrāgu* sērijas grāmatām vai L. Pastores *Mākslas detektīvu* grāmatām, performances izveidošana par O. Vācieša dzejoļi (strādājām uz vietas klasē) vai kādas lugas, piemēram, A. Brigaderes *Sprīdīša*, fragmenta iestudējums. Biki buka veida grāmatiņas esam veidojuši gan par Aspazijas, gan mūsdienu autoru dzejoļiem, esam kopīgi radījuši plastilīna animāci-



jas filmiņu par Andersena pasaku *Īkstīte*, kur katrai grupai bija uzticēta viena pasakas epizode. Par tematu "Skola" jaunieši veidoja informāciju no klasē lasītajiem darbiem, kurā ietvēra gan intervijas ar vecākiem, gan savus vērojumus par dzīvi mūsdienā skolā. Te noder arī dramatiska darba interpretējumi, kas tiek realizēti kopīgā priekšnesumā no vairākām epizodēm, tādējādi ļaujot katram grupas dalībniekam ieņemt to vietu, kurā viņš visspilgtāk var izpausties, vienalga, vai tā būtu programmas veidošana vai dekorāciju zīmēšana, vai galvenās lomas atveidošana. Projekts grupā māca precīzi sadalīt atbildības sfēras un veido izpratni par rezultātu, kurā ikvienam ir sava nozīmīga daļa. Protams, šāda veida darbi prasa daudz rūpīgāk pārdomāt vērtēšanas kritērijus. Taču, apzinoties, ka mūsdienās skolēnos grūti radīt motivāciju bez vērtējuma kā apbalvojumu par darbu, iesaku reizēm piedāvāt skolēniem izmēģināt un apgūt kaut ko jaunu arī bez vērtējuma. Ir tādi īpaši brīži mācību darbā, kad vērtējumam vairs nav nozīmes, jo visus vieno prieks darboties.

Interesanti projektu darbi veidojas, izmantojot tehnoloģiju iespējas, piemēram, dzejoļu vizualizācijas videoformātā, K. Skalbes pasaku interpretācijas ar dažādiem izteiksmes līdzekļiem, video anekdošu šovs. Interesanti darbi veidojas, literāro darbu ietverot kādā spēlē, piemēram, pēc lugas *Sprīdītis* veidota cirka spēle, informācija par E. Veidenbauņa personību izmantota virtuālas tīmekļvietnes vai autora profila izveidē. Skolēni labprāt plāno un realizē dažādas reklāmas par literārām tēmām. Projekta darbs var būt arī maketa, plāna izveide, piemēram, 7. klasē literāra piedzīvojumu parka plānošana vai vidusskolā sava novada/pilsētas kultūras kanona izveide.

Skolēniem ir jāiegūst pieredze, izstrādājot arī individuālus projektu darbus. Tā kā mēdzu strādāt cikliski ar kādu tematu, tad projekta noslēgumā skolēni radošā veidā sniedz refleksiju par tematā apgūto, ko, protams, arī var saukt par projekta darbu. 5. klasē tāds temats bija *Skolas laika blēņu stāsti*; skolēni veica projekta darbu, kurā apkopoja savas ģimenes skolas laika blēņu stāstus. Šādos darbos skolēni apgūst arī ļoti svarīgo secinājumu rakstīšanas prasmi. Savdabīgs projekta darbs ir *Lasītāja dienasgrāmata* pamatskolā un *Kultūras dienasgrāmata* vidusskolā. Vidusskolā šāds darbs ir recenzija par kādu jaunākās literatūras darbu vai saruna

starp kādiem autoriem, piemēram, I. Ziedoni un O. Vācieti dzejas valodā. Interesantos projekta darbos var iekļaut literārās aktualitātes, piemēram, Raiņa jubilejai par godu izveidots klases atklātņu komplekts, dzejoļu izlase vai aforismu grāmata.

Protams, sava vieta literatūras apguvē ir arī pētnieciskiem darbiem, piemēram, kāda atslēgas vārda izmantojums literārā darbā – *laiks, spēle, pilsēta, vientulība jaunākajā dzejā*; literārā darba tēlu transformācija mūsdienās, piemēram, *Lāčplēša tēla interpretācija*, dažādu laikmetu atsauces literārā darbā, žanru izpaušmes, problēmu risinājumi, piemēram, *pusaudža tēls literatūrā*, literāro darbu interpretācija utt.

Vēl nerealizēta ideja ir 12. klases programmā iekļautais noslēguma projekts – literatūra kabinetā, kur katram skolēnam tiks piedāvāta iespēja domāt un izmēģināt, kā literatūras zināšanas var izmantot dažādās ar karjeru saistītās jomās.

Projektu darbs literatūrā ļauj realizēt literatūras mērķi – ne tikai analizēt, bet, galvenais, piedzīvot literatūru un būt jaunradītājam, vienlīdz attīstot gan smadzeņu labo, gan kreiso puslodi. Projektu temati paver plašas iespējas sadarboties kultūras izpratnes jomas skolotājiem, valodu skolotājiem un citu jomu, piemēram, dabaszinību, ģeogrāfijas, vēstures un sociālo zinību, skolotājiem.

CHALLENGES OF CONDUCTING PROJECT WORK IN THE CONTEXT OF THE NEW CURRICULUM OF LITERATURE AT SCHOOL

SUMMARY

Although project method has long since been known in education, in 1918 it was described by American pedagogues John Dewey and William Kilpatrick, however, project as a learning method in the subject of literature has not been extensively commented in scientific sources. Although very time-consuming, this method permits a full development of competence defined in the new education approach. It is a pupil-centred method in which pupils themselves become teachers, planners, implementers and assessors, they try and carry out various roles, develop social and cooperation skills, critical and creative thinking. In project work it is possible to raise the importance of accents put forward by the new education approach in teaching and learning process; it includes all transversal activities, gives the possibility for pupils to be active, learn skills necessary in their future, obtain knowledge and skills in a particular subject(s) and, most importantly, to practice their creativity. In difference from previous experience in project work, the teacher has to become a more authoritative adviser, creating an easily available support system, asking or encouraging to view things differently or trying it the other way, providing precise instruction, continuous feedback, and learning various strategies for reaching a better result together with pupils. The teacher is part of the team. Project work definitely is the method to offer teachers extremely extensive cooperation methods. The article offers ideas to implement project work in literature.

Keywords: literature, project work, competences, education.

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

Bell, S. (2010). *Project-based learning for the 21st century: Skills for the future*. The Clearing House, 83 (2). 39–43.

Dirba, M. (2006). *Mijkultūru izglītības daudzveidība*. Rīga: SIA Izdevniecība RaKa.

Džounss, R. (2008). *Projektu vadības pamati*. Rīga: SIA Lietišķās informācijas dienests.

Haines, S. (1989). *Projects for the EFL Classroom*. Edinburgh: Nelson.

Krajcik, J., Blumenfeld, P. (2006). *Project-Based Learning. The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mouril, E. and Hearty, D. (1999). *Knowing me knowing you: an intercultural training resource pack*, Leargas. Kas ir projekts? http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667965/2_project.pdf/d3fb3fe6-c3cc-4705-b8f8-bd02df0bf8ab, sk. 08.02.2018.

Moylan, A. (2008). Learning by project: Developing essential 21st century skills using student team projects. *International Journal*, 15 (9).

Oliņa, Z. (1997). *Brīnums notiek... saskares vietā*. Rīga: Bērnu Vides skola.

Priedīte, A., Šiliņa, B. (1998). *Projekta darbs skolā*. Rīga: a/s Paraugtipogrāfija.

Rubana, I. (2000). *Mācīties darot*. Rīga: SIA Izdevniecība RaKa.





FOTO: NO AUTORES PERSONĪGĀ ARHĪVA

KULTŪRATSAUČU SPĒLES

LITA SILOVA

Lasu, domāju, sarunājos. Lasu, lai varētu kādas jaunas domas un atskārsmes sarunās ar draugiem, kolēģiem, skolēniem risināt. Man šķiet, ka lasīšana ir reāls piemērs t. s. mūžīgajam dzinējam. Jālasa, lai varētu domāt, un jādomā, kad atkal kas jauns nonācis lasītāja interešu laukā. Un tā visu laiku.

Skolotāja izaugsmes lielā iespēja ir radošas izvēles iespēja, lai mūsdienu jauniešiem ierādītu kultūras zīmes viņam aktuālajā pasaulē un kopīgi iesaistītos iepriekšējo laikmetu atsauču, norāžu spēlē. Tieši izvēles iespēja padara mācību procesu aktīvu, katrai konkrētajai skolēnu grupai piemērotu un individuālu. Radošumam ir būtiska nozīme ne vien noteiktā personības attīstības posmā, bet arī gatavībā uzdrīkstēties un realizēt daudzveidīgus scenārijus savā izaugsmē.

Atslēgvārdi: kultūras zīmes, mērķtiecīga izvēle, tagadnes prioritāte.

levadā, piesakot savas domas ceļus un neceļus, izvēlējos jautājumu, par kuru periodiski esmu domājusi, tieši vai netieši salīdzinot literatūras mācīšanas pieredzi toreiz (20. gs. pēdējā desmitgadē) un tagad (21. gadsimta otrajā desmitgadē). Kāpēc literatūras stundas vienmēr bijušas kaut kādas slepenās rezerves – emociju pasaulei, nerealī reālai pieredzei, atkailinātas ikdienas saprašanai, vēstures notikumu elpai, jā, arī kosmētikas aktualitāšu izpētei (G. Flobēra Bovarī kundze šai aspektā – ideāls avots). Šo uzskaitījumu varētu turpināt vēl un vēl.

Ja tomēr vajadzētu izveidot šādu pabeigtu sarakstu, tad varu atzīties, ka visas literārā darbā (tā iepazīšanā) iekodētās iespējas vēl ne tuvu neesmu apzinājusi. Protams, šajā sarakstā stabila un allaž aktuāla vieta man ir bijusi arī meistarības jautājumiem – ar tiem domāju specifiskos filoloģiskos jautājumus, kurus ir iespējams ietvert spēlē ar literāru tekstu tā, ka tie sarunā izklausās loģiski nepieciešami un ir pat saistoši.

No otras puses – jo tuvāk šodienai, jo vairāk savā pieredzē esmu tuvojusies par labu t. s. kultūras studiju izvēlei literārā darba izzināšanā. Laikam vismērķtiecīgākā izvēle par labu šim kultūras (no mākslas līdz sadzīvei vai otrādi) atsauču spēlēm bija tad, kad dziļi apdomāju, ko es vēlos sasniegt un kas sēž manā klasē. Es pieņēmu, ka man svarīgi ir kopējā mācīšanās ceļā iepazīt un palīdzēt izveidoties interesantiem sarunu biedriem, lai jau krietnu laiku pēc skolas beigšanas, nejauši uz ielas satiekoties, varētu pamēļot, kas jauns izlasīts, redzēts, dzirdēts, skatīts utt. Protams, arī sarunu biedri ir dažādi, starp viņiem pa šiem gadiem ne viens vien filoloģiski zinātniskiem tituliem apveltīts, par ko man prieks un gandarījums.

Pēc liriskās gremdēšanās pārdomās (atmiņās, kuras skatās nākotnē) noteikti derētu kāds argumentēts pamatojums, kāpēc tieši tā ir risinājusies interešu pārgrupēšanās un dažādošanās. Sastatot apgalvojumu par kultūras pavērsieni ar literatūras pētniecībā un skeptiski vērtējošo attieksmi, kas nereti parādās pret *tīri* filoloģisku pieeju literatūras pētniecībā (Daija, Eglāja-Kristsone, 2013: 269), var iegūt a) neizpratni, kā nu būt, kā dzīvot tālāk, un b) radošu iespēju lauku, kuru pētījumā par literāro antropoloģiju un jauno vēsturiskumu saprotami parādījuši literatūrzinātnieki Pauls Daija un Eva Eglāja-Kristso-
ne: *Vēlme pārdefinēt literatūru kā kultūras atmiņu*,

artefaktu vai sociālo diskursu mums piedāvā daudz iespēju jaunu tās dimensiju aptveršanai. Antropoloģija, jaunais vēsturiskums, mītu studijas un salīdzināmā literatūrpētniecība meklē formu, tēlus un aspektus no cilvēku dzīves un to aptverošās varas faktoriem, kas to ietekmē un veido. (Daija, Eglāja-Kristone, 2013: 269) Ko atbildēt uz a) atbildēm? Varu piedāvāt rosinošu jautājumu individuālai lietošanai: ko nozīmē vai kas ir literatūras mācīšana skolā? Tikai literatūras vēsture? Tikai teksta analīze? Tikai literatūras kritika? Tikai lasīšana, izslēdzot rakstīšanas piedzīvojumu? Esmu pārliecināta, ka literatūras mācīšana mūsdienīgā skolā ir daudzpusīgi radoša aktivitāte, kas kultūras studiju kontekstā ļauj ieraudzīt arvien jaunas izzināšanas šķautnes.

Lakoniskajā kultūratsauču idejas pieteikumā (pamatā te domājot vidusskolas vecuma jauniešus, kas jau beidzot ir sasnieguši to vecumposmu, lai spētu veidot priekšstatus par sistēmas kopsakarībām) ieskicēju divus, manuprāt, potenciāli aktīvus virzienus: tagadnes pieredzēšanu, pamanot iepriekšējo laiku zīmju nospiedumus tajā, un vēstures gaitas ieraudzīšanu, prognozējot tagadnes un nākotnes scenārijus. Citiem vārdiem (Augustīna vārdiem!): *„drīzāk pareizi būtu teikt, ka ir trīs laiki – pagātnes tagadne, tagadnes tagadne un nākotnes tagadne. Un šie trīs laiki kaut kādā veidā atrodas cilvēka dvēselē, nekur citur es tos neredzu.* (Augustīns, 2008: 26)

Tagadnes pieredze ir mūsdienu skolas jaunieša ikdienas pieredze un viņam aktuālo norišu, interešu un iespēju lauks. Un tieši šajā iespēju laukā kopīgi iespējams pamanīt, atzīmēt un iemācīties šifrēt citu – bagātu kultūras laikmetu zīmes (citātus, mājienu, alūzijas, reminiscences utt.). Tai mirklī, kad *Sporta Avīzē* 2017. gadā parādās Anatolija Kreipāna raksts par Eināru Tupurīti (*Pazudušā dēla atgriešanās*), Bībeles leģendas izpēte iegūst jaunu atvēršanos: kas ir šis dēls, kur viņš atgriežas un kā viņu pieņem vai nepieņem? Kāpēc tik daudzi autori mērķtiecīgi izvēlējušies atsauces uz šo līdzību, pat pilnībā atsakoties no reliģiskās ideoloģijas piešķārta? Protams, var un drīkst teikt, ka sporta elements ir tikai rotājošais elements, no otras puses, skolotāja – reklāmas aģenta – loma pašlaik aktuāli pieprasa jaunas idejas, kā iemānīt un ievilināt pasaulē, kas ir ārpus mūsdienu pusaudžu pieredzes zonas, konkrēti, literatūrā, kurā tik bieži nākas stāigāt ar radoša šifrētāja komplektu rokās.

Ja zīmju un nozīmju šifrētājam vispirms piedāvā kaut ko pavisam jaunu (piemēram, literārās leģendas krājumā *Šekspīrs bija latvietis*), var iegūt spēlei līdzīgu procesu – mācoties iedziļinoties un atklājot renesanses kultūras zīmju nemitīgo klātbūtni kultūras telpā, kas joprojām ir ap mums. Es domāju, ka īpašā vēlme iedziļināties (nolūks – palūkoties uz visu beidzot no nekad neuzvarētu senlatviešu cilšu viedokļa – bijis pieteikts un izcelts ne vienreiz vien) ir bijusi pamatā rakstnieka Jāņa Lejiņa dižinteresei, kas kulminēja romānu ciklā *Zimogs sarkanā vaskā*. Arī šeit, par prioritāti izvēloties 21. gadsimta laikmetīgās literatūras darba izpēti, iespējams aktualizēt jautājumu par viduslaiku zīmēm un norādēm. Galu galā kāpēc tieši literatūras mācīšanās procesā notikuša uzskatu sastrēguma dēļ ik pa laikam pēdējos gados ieskanas jautājums par viduslaikiem raksturīgo domāšanu pat mūsdienu Latvijā, to saistot ar tieksmi cenzēt, ietekmēt izvēli un ierobežot virzienus, kā domāt un lasīt, un mācīties pareizi.

Jau vairāku gadu garumā esmu domājusi, kā es vēlētos vizualizēt īpašu atbalsta materiālu, kas ikvienam interesentam (arī skolēnam) ļautu lielajā literatūras zvaigžņu pasaulē saskatīt gan konkrēta autora vietu literatūras vēstures gaitā, gan ieraudzīt savstarpējās tipoloģiskās u. c. saiknes, tādējādi šai debesjumā varētu sastapt dažādus zvaigznājus. Tā, manuprāt, būtu vieglāk rādīt pagātnes gaitu (ieskicējot lielos kultūras laikmetus), piesakot arī tagadnes un nākotnes prognozēšanas iespējas. Doma par pagātnes pārvēršanu tagadnē man vienmēr šķitusi interesanta. No otras puses, šie jautājumi pulciņu literatūras mācīšanas metodikā uzreiz aktualizē svarīgu jautājumu par dažādu kultūras norišu hronoloģiju un pārskatiem. Tas vienlaikus piesaka iespējas (jaunas asociācijas veids uz jaunām kopsakarībām) un problemātiskumu (izvēles iespēju bagātība, laika trūkums, bailes uzticēties jauniešiem utt.). Šķiet, ka svarīgāks nekā jebkad agrāk ir praktizējošā skolotāja sociālās un emocionālās pieredzes jautājums. Tikai par sevi drošs un pārliecināts skolotājs būs radošs savā izvēlē un bezgalīgās izvēles iespējas (ko lasīt, kā lasīt utt.) uztvers kā normu. Bet modeļu var būt daudz.

Pašlaik sev aktuālajā vidusskolas 10. klases posmā, piemēram, sapratu, ka man ir vismaz pieci dažādi modeļi, kā darboties, atšķirīgi izvēloties prioritāti. Ja priekšplānā izvēlēšos romānu (piemēram,

Rablē groteskos smiekļus vai M. Servantesa pie- teikto kāda laikmeta (bruņinieku!) bojāeju), tad es atradīšu lieliskus piemērus aktuālajā latviešu romānu pasaulē. Manuprāt, 20. gs. vēsturisko ro- mānu sērijai viens no pavadošajiem aspektiem ir – iepriekšējais laikmets ir beidzies, ir sācies jau nākamais, un tas nāk ar ļoti vērīgu attieksmi un vēlmi atrast atbildes uz neatbildētajiem vai no- klusētajiem jautājumiem. Ja izvēlēšos Dž. Boka- čo noveļu negaidītās spēles, tad – man par lielu prieku un patikšanu – izdosies rotaļas ar J. Ezeriņa, E. Ādamsona, A. Čaka, R. Valdesa, M. Bendrupes u. c. tekstiem (20. gs. 20. – 30. gadu novelistikai ir izcils aizrautīgas lasīšanas potenciāls). Turpinot prozas jomu, eseja kā renesanses noslēgumam piederīgs žanrs (tādēļ zināms skepticisms, kas arī norāda, ka laikmets jau tuvojas izskaņai un top zināmā mērā izvērtēts), saglabājot autora subjek- tīvā skatījuma prioritāti, daudz vairāk pastiprinājis argumentācijas klāstu, ir aktuāls arī mūsdienās gan literārās, gan zinātniskās esejas formātā. Te gluži dabiski sanāk kritiskās un radošās domāša- nas treniņnometne.

Pieļauju, ka jau ar šīm trim idejām pietiek, lai sko- lotājam nebūtu garlaicīgi, ikreiz atkārtojot vienu un to pašu, jo ir dažādu variāciju iespējas. Bet, ja teicos saskaitījusi piecas iespējas, tad, lūk, vēl tās divas. Kāpēc gan lai ar kādu eksakto klasi nepār- baudītu emocionāla vēstījuma un teju matemā- tiski precīzi *izrēķināmo* sonetu pasauli? Ideju par V. Šekspīra laikmeta (piemēram, *Romeo un Džulje- ta* vai *Hamlets*, vai *Karalis Līrs*) aktualizāciju jau ies- kicēju iepriekš, bet te cita iespēja: Latvijā Šekspīrs šajā sezonā joprojām ir dzīvs vismaz vienā teātrī (pašlaik, piemēram, turu prātā Ģertrūdes ielas te- ātri ar V. Šekspīra traģēdiju "Jūlijs Cēzars"), dažreiz pat aktīvi dzīvs, jo iestudēts vairākos teātros.

Un noslēgumā man aktuālais pašlaik (un ikreiz) jautājums: ko darīt, kad gribas tik daudz, bet tas nav iespējams? Kā izvēlēties? Ar ko sākt? Kāpēc izvēlēties? Kā savirknēt? utt. Jau atkal virkne, kas atbilst t.s. atvērtajam atrisinājumam literārā darbā. Turklāt šī ir tieši skolotāja radošā potenciāla virk- ne, jo tam, par ko deg skolotāja acis, var piesaistīt jauniešus. Un tā sākas sarunas, tā kopīgi veidojas gudrs un radošs, kopīgiem spēkiem veidots, kla- sē pie sienas pielīmējams vai uz digitālās (kopī- gotās) sienas izveidots pārskats. Pārskats, lai vien ieminoties ļautu dzirdīgām ausīm kļūt ziņkārīgām.

Pārskats, lai parādītu negaidītas un asociācijām bagātas saiknes un ļautu kopsakarības individu- āli izvērst. Pārskats, lai no daļām saliktu veselo un mācītos ne tikai kritiski izvērtēt informāciju, bet arī nokļūt līdz sava teksta eksperimentiem.

Bērnībā viena no iecienītākajām rotaļlietām man bija kaleidoskops: allaž patika skatīties, kā dažādie krāsainie krikumiņi veidos jaunu rakstu, jaunu zī- mējumu, negaidītas kombinācijas. Tas bija noslē- pumains koncentrēšanās un negaidīta rezultāta vilinājums. Manuprāt, tieši tāda ir literatūras mācī- šanās arī ļoti mūsdienīgā skolā.

AVOTI UN LITERATŪRA / REFERENCES

Daija, P., Eglāja-Kristone, E. (2013). Jaunais vēsturiskums un literārā antropoloģija.

Vērdušs, K., Kalniņa, I. E. (sast.). *Mūsdienu literatūras teorijas*. Rīga: LU Literatūras, folkloras un mākslas institūts.

Augustīns (2008). *Atzišanās* (tulk. L. Hansone). Rīga: Liepnieks un Rītups.

PLAYING WITH CULTURAL REFERENCES

SUMMARY

The big chance of the teacher's growth is the possibility of a creative choice, in order to show cultural references to a modern youngster in the world known and important to him and to reach common involvement in the play of the references and indicators of previous ages. It is the possibility of choice that makes teaching and learning process active, suitable and adapted to each particular pupil group. Creativity has an essential importance not only in a particular stage of personality development, but also in the readiness to dare and carry out multifold scenarios in one's own growth.

Keywords: cultural references, purposeful choice, present priorities.

AUTORI

Vita Brakovska,

MBA (*Master of Business Administration*), biedrības “Zināšanu un inovācijas sabiedrība” valdes priekšsēdētāja

Māris Bušmanis,

Mg. philol., Valmieras Pārgaujas ģimnāzijas skolotājs

Andris Gribusts,

Izglītības uzņēmuma “Lielvārds” Kompetences centra vadītājs

Ance Jaks,

Bc. habil. sc. soc., VISC projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” eksperte latviešu valodas satura izstrādē un profesionālajā pilnveidē, “Iespējamās misijas” absolvente

Vita Kalnbērziņa,

Dr. philol., Latvijas Universitātes asociētā profesore

Santa Kazāka,

Maģistra profesionālais grāds valsts pārvaldē, Latviešu valodas aģentūras Izglītības daļas metodiķe

Diāna Laiveniece,

Dr. paed., Liepājas Universitātes Humanitāro un mākslas zinātņu fakultātes profesore lietišķajā valodniecībā, Kurzemes Humanitārā institūta vadošā pētniece

Sanita Lazdiņa,

Dr. philol., Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas profesore, VISC projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” vecākā eksperte

Solvita Lazdiņa,

Mg. Sc. Educ., Rīgas pilsētas sākumskolas direktore, VISC projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” vecākā eksperte

Inese Lāčauniece,

Mg. philol., Rīgas Franču liceja skolotāja

Baiba Martinsone,

Dr. psych., Latvijas Universitātes asociētā profesore klīniskajā psiholoģijā, VISC projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” vecākā eksperte

Solvita Pošeiko,

Dr. philol., Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūta pētniece, pēcdoktorantūras projekta “Pilsētu lingvistiskā ainava kā daudzpusīgs resurss Baltijas valstīs: valodnieka, uzņēmēja un studenta perspektīva” vadītāja un izpildītāja

Lita Silova,

Dr. philol., Rīgas Franču liceja skolotāja

Arvils Šalme,

Dr. philol., Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātes asociētais profesors

Liene Valdmane,

Mg. paed., pedagoģijas doktora grāda pretendente, Latviešu valodas aģentūras metodiķe, mācību un metodisko līdzekļu, galda spēļu autore

Sandra Zariņa,

Dr. paed., Daugavpils Universitātes docente

Latviešu valodas aģentūras (LVA) zinātniski
metodisks izdevums
"Tagad". 1. 2018. (Nr. 11)

Atbildīgā redaktore:
Dr. philol. Sanita Lazdiņa

Redkolēģija:
Dr. paed. Zenta Anspoka
Dr. philol. Sanita Lazdiņa
Dr. habil. philol. Jānis Valdmanis
Mg. philol. Dace Dalbiņa

Redaktore: Līgita Bībere

Iespiests:
SIA "Dardedze Hologrāfija"

Dizains:
Komunikāciju aģentūra "E Forma"

Lāčplēša iela 35–5, Rīga, LV-1011, Latvija
Reģ. Nr. 90009113250
Tālrunis (+371) 67350761
Fakss (+371) 67201683
<http://www.valoda.lv>

© LVA, 2018
ISSN 1407-6284

