

Gribam piešķirt žurnālam lielāku zinātnisku spēku

Lasītāju vērtējumam nododam informatīvā biļetena „Tagad” jaunāko numuru. Jaunā kvalitātē – šobrīd jau kā metodisko žurnālu. Ar šo laidieni vēlamies mainīt ierasto izdevuma saturu un turpmākajām publikācijām par dažādiem latviešu valodas apguves jautājumiem piešķirt lielāku zinātnisku spēku. Žurnāla lappusēs esam iecerējuši nopietnāk risināt dažādas latviešu valodas pedagoģiskās attīstības problēmas, tāpēc izteikt viedokļus aicināsim ne tikai šajā jomā labi pazīstamus zinātniekus, bet arī idejām bagātus pedagogus, izglītības darba organizatorus, skolēnus, viņu vecākus – visus, kam rūp latviešu valodas un latviskās izglītības liktenis. Tematiski žurnālā mēģināsim aptvert

visas latviešu valodas apguves jomas – gan dzimtās valodas mācības, gan latviešu valodas apguvi mazākumtautību izglītībā, gan arī latviešu valodas kā svešvalodas apguvi ārvalstīs un Latvijā. Kaut arī katrā no šīm nozarēm ir sava vēsture, sasniegumi un problēmas, centīsimies tās nenošķirt un uz latviešu valodas izglītības jautājumiem raudzīties no vienota skatpunkta.

Gaidīsim jūsu atsauksmes, ierosinājumus un saturīgus rakstus turpmākajiem „Tagad” numuriem.

Ar labām idejām padarīsim latviešu valodas mācīšanos par interesantu un saistošu nodarbi!



Arvils ŠALME

Dr. philol., žurnāla
«Tagad» atbildīgais
redaktors

Veidosim prasīgu lasītāju

Izglītība ir joma, kurā, saglabājoties tradicionālām vērtībām, svarīga ir izaugsme un novatorisku ideju iedzīvināšana. Arī Latviešu valodas apguves valsts aģentūra, turpinot izdot žurnālu „Tagad”, vēlējas, lai šis izdevums kļūst par nopietnu ieguldījumu latviešu valodas un bilingvālo mācību metodikas attīstībā. Jaunās ieceres un izaicinājumi bija saistīti ar mūsu lasītāja aizvien pieaugošo prasīgumu.

Kādu mēs redzam žurnāla „Tagad” lasītāju? Izglītotu profesionāli, kuru interesē gan kolēģu darbs, gan zinātnieku devums, kurš, par spīti pieredzei un sasniegumiem, aizvien gatavs mācīties, kurš gatavs dialogam ar skolēniem un

sabiedrību. Ikvienu, kuram svarīga latviešu valodas pastāvēšana un attīstība mainīgajā pasaulē.

Vienlaikus ceram, ka Latvijas, respektīvi, mūsu visu, kopīgā pieredze valsts valodas politikas un bilingvālās izglītības īstenošanā būs noderīga arī citās valstīs.

Esam gandarīti, ka metodiskā žurnāla „Tagad” jaunā satura veidošanā sadarbojamies un sadarbosimies ar Latvijas un ārzemju zinātniekiem, metodiķiem — teorijai jāstiprina zaļais dzīves koks.

Lai žurnāls „Tagad” kļūst par jūsu domu un sarunu biedru!



Dace DALBIŅA

Mg. philol., Latviešu
valodas apguves
valsts aģentūras
(LVAVA) direktore

«Tagad» jautā izglītības un zinātnes ministrei Tatjanai Koķei



Vai Latvijā šobrīd ir raksturīga „mazo valstu” īpatnība – iedzīvotājiem mācīties un lietot vairākas valodas? Cik lielā mērā Latvijas iedzīvotājus var uzskatīt par daudzvalodīgiem valodu lietošanas ziņā Eiropas Savienības telpā?

Šis ir ļoti būtisks aspekts gan Latvijai kā Eiropas Savienības dalībvalstij, gan ikviena Latvijas iedzīvotāja personiskajai izaugsmei, valsts konkurētspējas un uzņēmējdarbības attīstībai, jo valodu zināšanas paver iespējas veiksmīgāk kopt gadsimtu gaitā veidojušās tradīcijas, sazināties ar kaimiņiem, stiprināt savstarpējo uzticēšanos un – visbeidzot – īstenot kopīgus sadarbības projektus.

Eiropas Savienības telpā Latvija noteikti ir atvērta daudzvalodībai un daudz sasniegusi – to jūlija sākumā, viesojoties Latvijā, atzīmēja arī Eiropas Savienības daudzvalodības komisārs Leonards Orbans. Kā liecina 2006. gada „Eurobarometer” pētījums, mēs ierindojamies trešajā vietā aiz Luksemburgas un Slovākijas pēc svešvalodu zināšanām, jo Latvijā vairāk

nekā 90% iedzīvotāju pārvalda vismaz vienu svešvalodu, kas ir ne tikai izcils rādītājs Eiropas Savienības kontekstā, bet vienlaikus atspoguļo mazo tautu lielās priekšrocības – mēs esam atvērti daudzvalodībai vairāk nekā lielās nācijās.

Šādi rezultāti sasniegti, pateicoties Latvijas izglītības sistēmai un mācību saturam. Proti, pirmā svešvaloda tiek mācīta no 3. klases (97,2% no kopējā skolēnu skaita kā pirmo svešvalodu izvēlas angļu valodu), otrā svešvaloda – no 6. klases (71,2% no kopējā skolēnu skaita kā otro svešvalodu izvēlas krievu valodu), bet trešā svešvaloda (pēc skolēnu izvēles) tiek mācīta vidusskolā (45,4% no kopējā skolēnu skaita kā trešo svešvalodu izvēlas vācu valodu). Turklāt arī bērnudārzos pēc vecāku izvēles ir iespējas apgūt svešvalodu, un parasti tā ir angļu valoda.

Savukārt dati par Eiropas Savienības oficiālo valodu mācīšanos Latvijas skolās liecina, ka 83% skolēnu izvēlas angļu valodu, 14% – vācu, 1,6% – franču, 0,16% – poļu, 0,14% – spāņu, 0,1% – zviedru, 0,07% – igauņu, 0,03% – dāņu un 0,03% izvēlas mācīties somu valodu.

Saskaņā ar Eiropas Komisijas daudzvalodības politiku valodu apguves mērķis skolā nosaka, ka katram Eiropas Savienības iedzīvotājam jāapgūst dzimtā valoda (savas valsts oficiālā valoda) un vēl vismaz divas svešvalodas. Domājot par daudzvalodības attīstību Latvijā, mūsu izglītībā svarīgi nodrošināt skolēniem iespēju apgūt aizvien plašāku Eiropas Savienības valodu loku, tomēr īpaši būtu jāpievērš uzmanība mūsu tuvāko Baltijas kaimiņu valodām – lietuviešu un igauņu valodai.

Vai šobrīd Latvijā ir izveidota (vai tiek veidota) valsts stratēģija daudzvalodības attīstīšanai?

Latvijai kā Eiropas Savienības dalībvalstij ir saistoši kopējie Eiropas Savienības principi, to skaitā – daudzvalodības jomā. Eiropas Komisijas daudzvalodības politikas pamatmērķi, kā zināms, ir, pirmkārt, veicināt valodu apguvi un sekmēt valodu daudzveidību sabiedrībā; otrkārt, sekmēt stipru, uz personas daudzvalodību balstītu ekonomiku; treškārt, nodrošināt iedzīvotājiem iespēju piekļūt Eiropas Savienības tiesību aktiem viņu dzimtajā valodā. Šādā mērķu secībā ir ietverta šodienas daudzvalodības politikas prioritāšu skala visā Eiropā, tātad arī Latvijā.

Mērķtiecīgi pilnveidojot izglītības saturu, nodrošinot kvalitatīvu skolotāju tālākizglītību, mēs virzāties uz to, lai Latvijas jauniešiem būtu aizvien labākas iespējas apgūt svešvalodas, vienlaikus, protams, stiprinot latviešu valodas zināšanas. Īpaši svarīgi, lai valodu apguve rada skolēnos interesi un lai mācību metodes ir aizraujošas, tad valodu mācīšanai būs patiesi labi rezultāti.

Valodu politikā Latvija ir daudz sasniegusi, un ar to varam pamatoti lepoties. Piemēram, valsts finansē astoņu mazākumtautību izglītību; Latvija kopš 1999.gada īsteno bilingvālo izglītību un pašlaik turpina ar Eiropas Savienības struktūrfondu finansiālo atbalstu attīstīt un pilnveidot mācību priekšmeta satura un valodas integrētās apguves metodiku, kuras izmantošana mācību procesā visnotaļ sekmē skolēnu daudzvalodību. Latvijas labās prakses piemērus šajā jomā ar interesi iepazīst un izmanto Austrumeiropas valstis, augstu novērtē Eiropas institūciju eksperti.

Kādā kvalitātē uz citu Eiropas Savienības dalībvalstu valodu mācīšanas fona ir svešvalodu un latviešu valodas apguve Latvijā?

Latvija kopā ar pārējām Eiropas Savienības valstīm pašlaik piedalās Eiropas valodu kompetences indikatora (valodu prasmes rādītāja) veidošanā. Tas būs starptautisks pētījums, kura rezultātā 2012.gadā tiks iegūti objektīvi dati par jauno eiropiešu svešvalodu prasmi. Pētījumā tiks testēta piecu biežāk lietojamo Eiropas Savienības valodu – angļu, franču, vācu, spāņu un itāļu – prasme, aptaujāti skolotāji.

Jāteic, ka Latvija unikālās lingvistiskās un vēsturiskās pieredzes rezultātā ir uzkrājusi visai bagātu atziņu klāstu, ar kuru esam gatavi iepazīstināt arī citas valstis. Vienlaikus jāatzīst, ka daudzvalodības teorētisko aspektu diskusijās Eiropas Savienībā salīdzinoši retāk izskanējis jauno dalībvalstu viedoklis.

Izglītības kvalitātes un skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas jautājumi pašreiz ir ļoti nozīmīgi. Kaut arī katru

gadu tiek veikta centralizēto eksāmenu rezultātu analīze, tomēr izglītības procesa virzītājiem un īstenotājiem jāiegūst būtiskāka atgriezeniskā saikne – informācija, kas noderētu izglītības procesa uzlabošanai.

Protams, gandarījumu rada Latvijas skolēnu panākumi gan starptautiskās mācību olimpiādēs, gan tas, ka mūsu jaunieši sekmīgi studē ārvalstu augstskolās, iesaistās dažādās starptautiskās apmaiņas programmās un spēj salīdzinoši brīvi izmantot svešvalodas, īpaši – angļu valodu. Tas ir acīmredzams apliecinājums, ka svešvalodu apguve Latvijā ir labā līmenī. Taču ir nepieciešami precīzāki pētījumi. Un ne tikai Latvijā, jo jautājums par kvalitatīvu svešvalodu prasmi ir nozīmīgs visā Eiropā.

Vai šobrīd būtu nepieciešami jauni papildu pasākumi, lai paaugstinātu latviešu valodas apguves (gan kā dzimtās, gan kā otrās valodas) kvalitāti Latvijas skolās un veicinātu valsts valodas prestiža paaugstināšanos Latvijā un ārpus tās robežām?

Kā ministre šādus pasākumus atbalstu, jo Latvija ir vienīgā valsts pasaulē, kur oficiālā valoda ir latviešu valoda. Latviešu valoda ir viens no būtiskākajiem mūsu kultūras, identitātes un patriotisma izpausmes veidiem un mūsu vēsturiskā mantojuma nodošanas instrumentiem nākamajām paaudzēm.

Šī iemesla dēļ augstu vērtējams līdz šim paveiktais darbs un nākotnes ieceres. Piemēram, Izglītības un zinātnes ministrijas Latviešu valodas apguves valsts aģentūras darbs, gan apmācot iedzīvotājus, gan izstrādājot īpašus atbalsta materiālus skolotājiem un nodrošinot skolas ar mācību grāmatām, to skaitā – par Eiropas Savienības struktūrfondu līdzekļiem īstenotais nacionālās programmas projekts „Latviešu valodas kā valsts valodas apguve vidējās izglītības pakāpē”.

Lai radītu iedzīvotājos interesi par valodu apguvi, sāka ar Eiropas Savienības ietvaru Latvijā ir izstrādāti, akreditēti un publicēti divi Eiropas Nacionālās valodas *portfolio* – „Eiropas valodu *portfolio* pieaugušajiem” un „Mans valodu *portfolio*” (7–12 gadus veciem bērniem). Par tradīciju Latvijā kļuvušas Eiropas valodu dienas, kas domātas dažādu mērķgrupu un vecumu cilvēkiem, kā ietvaros notiek gan semināri, gan konferences, gan citas aktivitātes, lai ikvienam Latvijas iedzīvotājam sekmētu izpratni un radītu interesi par citām valodām, lai nodrošinātu atbilstošas valsts valodas zināšanas.

Latviešu valodas popularizēšanai ārpus Latvijas robe-

žām 21 ārvalstu universitātē, piemēram, Prāgas Kārļa Universitātē, Viļņas Universitātē, ir ilgu gadu laikā izveidojušās stabilas un tradīcijām bagātas latviešu valodas studiju iespējas. Vienlaikus mēs esam ieinteresēti turpināt popularizēt latviešu valodu, lai to varētu apgūt vēl vairākās augstskolās ārpus Latvijas. Savukārt Latvijas augstskolās varētu iemācīties iespējami daudzas citu Eiropas Savienības dalībvalstu valodas, arī tās, kuru apguves tradīciju piemums vēl nav.

Vēl viens būtisks aspekts latviešu valodas lomas stiprināšanai un attīstībai ir atbilstošu tulkus sagatavošana, jo tulkotāju skaits Eiropas Savienības valodās, lai īpaši nodrošinātu nepieciešamo tiesību aktu tulkošanu, ir nepietiekams.

Vai Latvijas valodu skolotāji ir profesionāli sagatavoti savā pedagogiskajā darbā īstenot jaunās Eiropas Padomes pamatnostādnes moderno valodu apguves jautājumos?

Atbalsts skolotājiem tiek pilnveidots – gan tālākizglītības programmas, gan mērķstipendijas no Eiropas Savienības līdzekļiem. Būtisks aspekts pedagogu sagatavošanā ir augstākās izglītības programmu saturs, un šī iemesla dēļ nenogurstoši aicinu augstskolas pilnveidot savas programmas. Kā ministre no savas puses esmu stingri iestājusies, ka valsts atbalsts jāpalielina ne tikai prioritāro mācību priekšmetu programmām augstskolās, bet visupirms – pedagogiskajām

studiju programmām, jo atbilstoši sagatavots skolotājs ikvienā priekšmetā spēs izskolot konkurētspējīgu jaunieci.

No savas pedagogiskā darba pieredzes varu teikt, ka profesionāli sagatavots skolotājs ir stūrakmens jebkurām pozitīvām pārmaiņām izglītībā. Tāpēc nozīmīga ir skolotāju sagatavošana un turpmākā profesionālā pilnveide, kas savukārt ir neatņemama mūžizglītības sastāvdaļa.

Kā jaunais metodikas žurnāls „Tagad” varētu veicināt pedagogu un sabiedrības izglītošanu valodu apguves jautājumos?

Vēlos pateikties žurnālam „Tagad” – mūsdienās šāds izdevums ir svarīgs ne tikai saturiski un no valodas apguves metodikas viedokļa, bet arī – filozofiski, lai ikviens cilvēks jau no mazotnes līdz sirmam vecumam apzinās valodu kā vērtību un īpaši – latviešu valodas vērtību, jo kur gan citur mēs pasaulē kopsim un attīstīsim savu valodu, ja ne Latvijā.

Ceru, ka šis žurnāls kļūs par profesionāļu satikšanās un diskusiju vietu, lai kopīgi sniegtu priekšlikumus aizvien kvalitatīvākai latviešu valodas apguves nodrošināšanai ikvienā izglītības pakāpē. Un kā par valsts valodas nozari atbildīgā ministre allaž būšu atvērta un atsaucīga jūsu idejām, priekšlikumiem un konstruktīvai kritikai.

Jautājumus sagatavoja

Arvils Šalme,

Dr.philol., LU asoc. profesors,

„Tagad” atbildīgais redaktors

Bērna valodas pētniecība valodas apguves kontekstā



Juris GRIGORJEVS

Latvijas Universitātes Baltu valodu katedras docents,
Fonētikas laboratorijas dibinātājs un vadītājs.

Manas intereses – valodas skaņu akustika, bokss.

Dace MARKUS

Filoloģijas zinātņu habilitētā doktore, baltu valodu profesore.

Manas galvenās intereses – fonētika un fonoloģija, bērna valoda,
pareizrūnas mācību metodika, dialektoloģija.

Raksta mērķis ir valodas apguves kontekstā izanalizēt un pamatot bērna valodas pētījumu nozīmi, stratēģiju un perspektīvu Latvijā.

Valodas apguve parasti netiek skaidrota valodniecības terminu vārdnīcās, to attiecina uz pedagogijas nozari. Latvijā izdotajā „Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā” termins *apguve* skaidrots kā mērķtiecīgi organizēta skolēna mācību darbība, kurā mācību saturā iekļautās vērtības (zināšanas, prasmes, attieksmes) kļūst par skolēna ieguvumu (Beļickis u. c., 2000, 14). Arī valodas apguve ir mērķtiecīgs process. Par to, kā bērns apgūst valodu, spriežam ne tikai svešvalodu, bet arī

pirmās valodas sakarā. Latviešu bērnu valodas pētījumu pamatlicēja profesore Velta Rūķe-Draviņa raksta: „Lai cik šķietami viegli un nemanot bērns iemācās savu vecāku valodu, arī šī dzimtā valoda ir jāmācās” (Rūķe-Draviņa, 1982, 10). Dažādās valodniecības apakšnozarēs ražīgi strādājošā profesore kopš 1950. gada bija pievērsusies arī latviešu bērnu valodas pētniecībai, īpaši interesējoties par valodas izveides un pārmaiņu procesu atsevišķa cilvēka mūžā. Plašāk pazīstama ir V. Rūķe-Draviņas monogrāfija „No 5 mēnešiem līdz 5 gadiem” (Rūķe-Draviņa, 1982), tajā autore dienasgrāmatas veidā izsekojusi tam, kā bērns mācās dzimto latviešu valodu. Grāmata izdota 1982. gadā Stokholmā, vēlāk arī Latvijā. Par bērna valodu V. Rūķe-Draviņa stāsta arī grāmatā „Latviešu meitene apgūst savu pirmo valodu” (Rūķe-Draviņa, 1993) un Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolai dāvinātajā manuskriptā „Pasaka par Sarkangalvīti vecāku un bērna stāstījumā. Apkārtnes ietekme valodas attīstībā” (Rūķe-Draviņa, 1995). Šis manuskripts brošētā veidā kopš 1995. gada ir pieejams lasītājiem augstskolas bibliotēkā. Manuskriptā autore apraksta gan bērna valodas attīstības epizodes, piemēram, to, kā bērns no jautātāja pamazām kļūst par lasītāju, gan arī to, kā vecāki piemēro savu valodu bērna attīstībai. Latvijā dzimuši profesore bērna valodas pētījumus veica Zviedrijā, tātad pētīta tika trimdā dzīvojošu bērnu valoda.

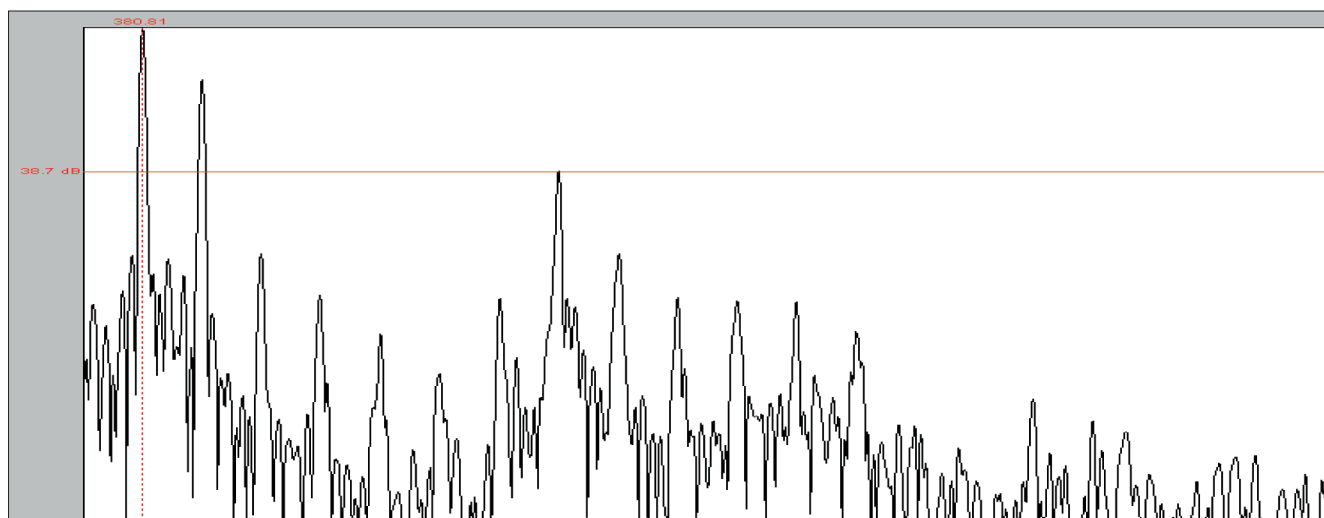
Dzimtās valodas apguve tomēr ir īpaši radošs process, kurā nav tikai cenšanās saprast pieaugušo valodu, atdarināt un iegaumēt to, šajā procesā bērns savā valodiskajā apziņā veido valodas sistēmu, viņš it kā rada savu valodu. Ilmārs Freidenfelds raksta: „Bērnu valoda tomēr nav lielo cilvēku valoda miniatūrā. Valoda,

tiesa – nepilnīgi, apkalpo mazuļa izteikšanās un sazināšanās vajadzības atbilstoši viņa emociju, priekšstatu, sākotnējo jēdzienu un attieksmju pasaulei. Vajadzības parasti apsteidz bērna valodisko varējumu, un tas ir ļoti svarīgs valodas attīstības dzinulis” (Freidenfelds, 2006, 140). Līdzīga ir Konstantīna Čukovska atziņa, ka pieaugušais ārzemnieks, kaut arī viņš mācītos krievu valodu daudzus gadus, nekad nesasnies tādu virtuozitāti šo vārdu sastāvdaļu lietošanā, kādu uzrāda divgadīgs bērns, neapzināti uztverot no senčiem to domāšanas sistēmu (Чуковский, 1961, 125).

Latvijā ilgus gadus bērna valodas pētījumi bija atspoguļoti tikai atsevišķos rakstos (Markusa, Bērziņa, 1991; Markus, 1991; Markus, 1997; Markus, 2000; Markus, 2002; Dzintere, 2005; Freiberga, 2006; Freidenfelds, 2006; Vecmane, 2006; Vulāne, 2006). 2003. gadā tika izdota D. Markus grāmata „Bērna valoda: no pirmā klieziena līdz pasakai” (Markus, 2003). Šajā grāmatā apkopoti un analizēti bērnu valodas piemēri no tradicionālās valodniecības viedokļa, pievērsot uzmanību arī bērna radošajai valodiskajai darbībai, tēlainajai domāšanai un emocionāli estētiskajai pasaules uztverei. Latvijas Universitātē un Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā pēdējos gados tiek docēts studiju kurss „Bērna valoda”. Nozīmīgs pagrieziens bērna valodas pētījumos Latvijā ir 2005. gadā, kad Valsts pētījumu programmā „Letonika: pētījumi par vēsturi, valodu un kultūru” tiek piešķirts finansējums pētījumu apakšprojektam „Vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts”. Apakšprojektam piešķirtais finansējums apliecina valsts zinātniskās sabiedrības interesi un gādību par minētās nozares attīstību. Šī apakšprojekta

izstrādei Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā ir izveidota pētnieku grupa, kurā strādā valodniecības, defektoloģijas, psiholoģijas un pirmsskolas pedagoģijas speciālisti, pēdējā laikā pieaicināts arī ģenētikas speciālists. Valodas attīstība, to skaitā bērnu valoda, ir komplekss pētījumu objekts, kura apzināšanai nepieciešami daudzu nozaru un starpnozaru pētījumi. Grupa ir sākusi bērna valodas pētījumus dažādos virzienos, arī valodas apguves analīzi. „Valodas apguvē ietilpst valodas skaņu un to modeļu mācīšanās (fonoloģiskā attīstība), valodas vārdu krājuma mācīšanās (leksiskā attīstība), valodas struktūras mācīšanās (gramatiskā jeb morfosintaktiskā attīstība)” (Hoff, 2005, 32). Šo jautājumu izpētē izmantojamas dažādas pieejas, bet visos gadījumos jābūt savāktiem materiāliem, kas būtu pietiekama datu bāze pētījumiem.

Pirmie rezultāti rāda, ka pētnieku grupa, kurā ir gan Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas, gan Latvijas Universitātes speciālisti, varētu veidot bērnu valodas izpētes centru Latvijā. Pētnieku grupas rezultāti publiskoti Letonikas I un II kongresā, kā arī referātos vairākās vietējās un starptautiskās konferencēs, 2006. gada septembrī ar Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Senāta lēmumu tiek apstiprināts Bērna valodas pētījumu centra nolikums, bet 2007. gada 5. janvārī centru oficiāli reģistrē Izglītības un zinātnes ministrijā, un sākas šī centra darbība. Bērna valodas pētījumu centrā pašlaik strādā septiņpadsmit zinātniskie darbinieki, no tiem desmit – vadošā pētnieka un pētnieka amatā. Vienpadsmit darbiniekiem ir doktora zinātniskais grāds, trīs – doktorantes. Centra darbības koncepcijā uzsvērts, ka bērnu valoda ir komplekss



1. attēls. Patskaņa momentspektrs

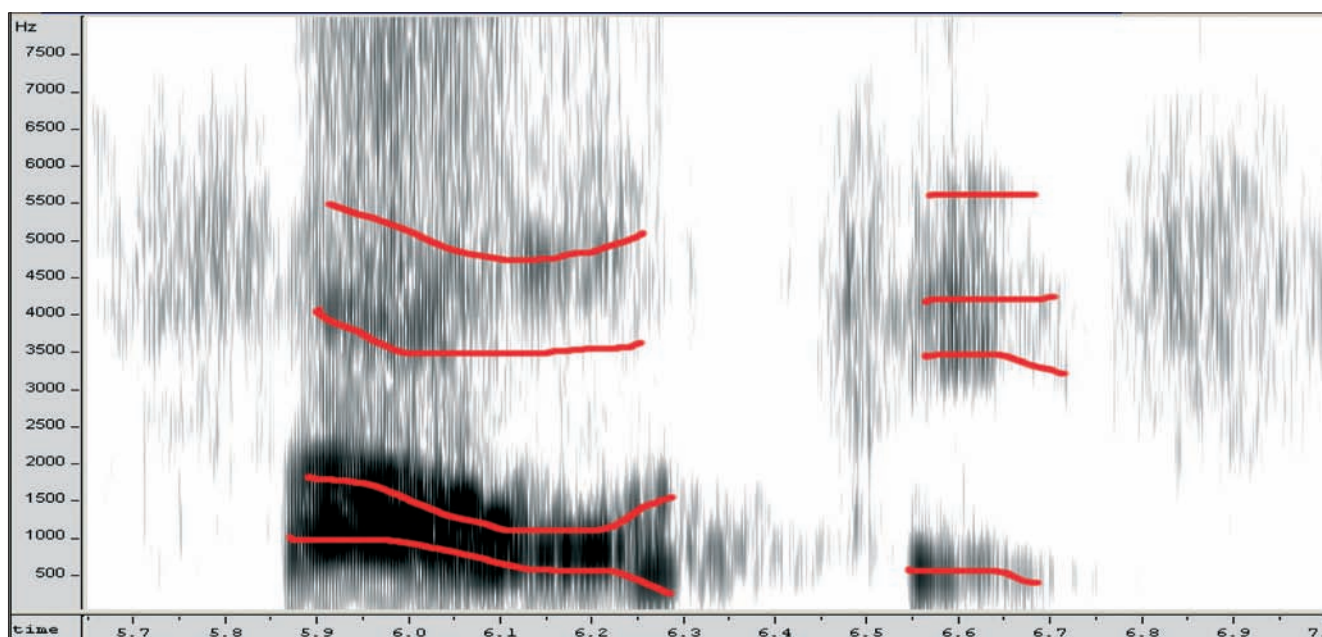
pētišanas objekts, bet tā nav vienkāršota pieaugušo valodas miniatūra. Šī valoda nodrošina bērna izteikšanās un saziņšanās vajadzības atbilstoši individuālajai emociju, priekšstatu, sākotnējo jēdzienu un attieksmju pasaulei. Analizēt šo savdabību, veicināt arvien pilnīgāku valodas apguvi un pakāpenisku tuvināšanos pieaugušo cilvēku gara darbībai ir nozīmīgs pētniecības uzdevums, par novitāti tas kļūst tādēļ, ka mērķtiecīgi bērna valodas pētījumi Latvijā tiek sākti pirmoreiz.

Viens no centrā strādājošo pienākumiem ir bērnu valodas datu bāzes veidošana. Bērna valodas pētījumu centrā strādājošie sākuši apkopot *empīrisko bērnu valodas materiālu* – uzsākta specifiskās bērnu lietotās leksikas uzkrāšana un apkopošana kartotēkā. Līdzīgi Sanktpēterburgas Krievijas Valsts A. Hercena Pedagoģiskās universitātes Bērniības institūta pētnieku pieredzei plānots šos bērnu valodas krājumus publicēt, lai materiāli būtu pieejami pētniekiem un interesentiem tālākai izmantošanai. Pašlaik tiek gatavots pirmais krājums vārdnīcas veidā, bet nākotnē domāts arī par bērnu valodas pierakstiem dienasgrāmatas veidā, šādi pieraksti īpaši noderētu ontolingvistiskos pētījumos. Sākti bērnu runas ieraksti un to akustiskā analīze. Kopumā šāda bērnu valodas datu bāze liecinātu par 21. gs. latviešu valodas un tās apguves stāvokli bērna vecumposmā.

No pētniecības metodēm visvairāk plānots izmantot pētniecisko novērošanu, anketaptauju, interviju teorētisko analīzi, secinājumu aprobāciju apspriedēs, semināros un

recenzijās, kā arī instrumentālās analīzes metodes. Tā kā bērnu valodas attīstību ietekmē vairāki faktori, piemēram, bērna psihofizioloģiskā attīstība, psiholoģiskā un sociālā vide ģimenē, vecāku attieksme u. c., ir sagaidāms, ka valodiskās kompetences līmenis vienā vecumā būs ievērojami atšķirīgs, tāpēc ar dažādām pētniecības metodēm iegūtais fakts materiāls nebūs viendabīgs. *Instrumentālās analīzes* metožu lietojums bērnu valodas pētījumos Latvijā ir pirmreizējs. Tas ir kļuvis iespējams, pateicoties Bērna valodas pētījumu centra izveidošanai RPIVA, jo no centra finansējuma ir iegādāta kvalitatīvam skaņu ierakstam un akustiskai analīzei nepieciešamā aparatūra. Notiek metodoloģijas izstrāde, lai izvēlētos bērnu runas analīzei piemērotākos paņēmienus. Tie praktiski tiek aprobēti, krājot un analizējot dažāda vecuma bērnu runas ierakstus. Ar studentu palīdzību iegūti arī daži latviešu jaundzimušo pirmā kliedziena ieraksti.

Bērna runas ierakstu īpatnība, kas apgrūtina spektrālo analīzi, ir augstais pamattonis (250–450 Hz). Ilustrācijai pievienotajā FFT spektrā pamattona frekvences vērtība ir 380,81 Hz (skat. 1. attēlu). Tā kā spektrālajā analīzē, lai iegūtu nevis atsevišķo toņu, bet formantu attēlu, ir jālieto filtrs, kura analīzes joslas platums ir vismaz divreiz lielāks par pamattona lielumu, ilustrētā runas parauga analīzei filtra joslas platumam būtu jābūt vismaz 765 Hz, taču šajā gadījumā tuvāk esošie formanti nebūtu savstarpēji nošķirami, bet veidotu vienotas enerģijas zonas. Tas



2. attēls. Vārda “slaucis” dinamiskā spektrogramma

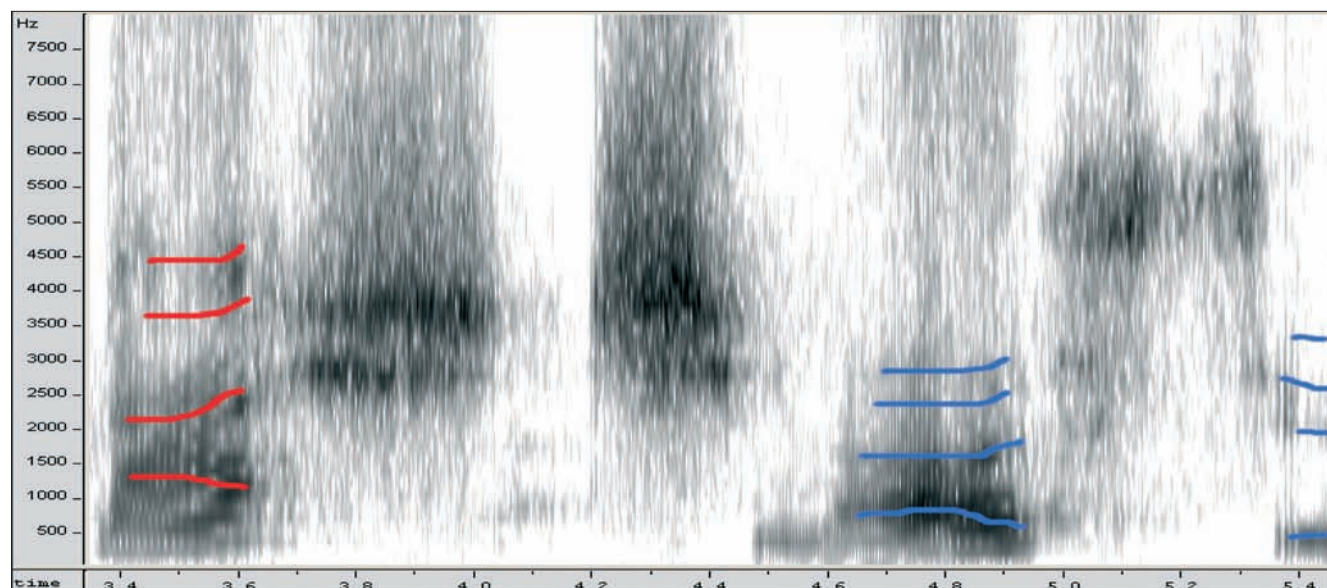
apgrūtinātu precīzu formantu frekvenču noteikšanu un kavētu akustiskā signāla interpretāciju, skaidrojot tā saistību ar runas orgānu veidotā rezonatora rezonanšu lielumiem.

Iespējamais risinājums šādā gadījumā būtu inversās filtrēšanas lietojums, lai runas signālā savstarpēji nodalītu skaņas avotu un rezonatoru raksturojošās pazīmes. Rezonatora raksturojuma pareizumu varētu pārbaudīt, ja sintezētu jaunu skaņu, izmantojot rezonatora raksturlielumu savienojumā ar zemas frekvences (100 Hz) pamattoni.

Formantu centru noteikšanas grūtības rakstā ilustrētas ar 4 gadus un 7 mēnešus veca bērna izrunāta vārda *slaucīs* dinamisko spektrogrammu (skat. 2. attēlu). Attēlā ar trekniām līnijām aptuveni iezīmēti paredzamie formantu centri. Ir skaidri redzams, ka to noteikšana ir apgrūtināta, jo formantu joslas ir platas un neskaidras. Neraugoties uz to, arī no šādas spektrogrammas var gūt informāciju par izrunātajām skaņām un to atbilstību vēlamajai (standarta) izrunai. Piemēram, attēlā ir redzams, ka līdzskanis /l/ nav artikulēts, bet /s/ izruna bijusi vāja, kas norāda uz mēles gala nepietiekamu sasprindzinājumu izrunas laikā.

Akustisko pētījumu datu bāze ļauj fiksēt dažāda vecuma bērnu runai tipiskos raksturlielumus, kā arī definēt katram vecumam atbilstošo skaņu izrunas normu, ar kuru ir salīdzināmas logopēdijas praksē aplūkojamās izrunas kļūdas un novirzes. Datu bāzes izveidei nepieciešams iegūt pēc iespējas vairāk dažādu vecuma grupu bērnu izrunas

paraugu. Šo darbu apgrūtinā samērā nelielais fonētikas speciālistu un interesentu skaits. Šobrīd pētījumi pamatā balstās uz Liepājas Pedagoģijas akadēmijas logopēdijas studiju programmas studentu praksēs izdarītajiem bērnu ierakstiem. Lai izvērtētu, kāda runas kompetence dažādos vecumos šobrīd uzskatāma par normu, ir nepieciešams daudz plašāks analizējamais materiāls. Pētījumu datus varēs izmantot arī izrunas noviržu diagnosticēšanā, tādā veidā uzlabojot un atvieglojot logopēdu darbu, jo tie savus spriedumus varēs pamatot ne tikai ar subjektīvo uztveri, bet arī ar objektīvu spektrālo informāciju. Šī iemesla dēļ Rīgas Stradiņa Universitātē un Liepājas Pedagoģijas akadēmijā logopēdijas studiju programmu studentiem tiek mācīta ne tikai skaņu izrunas fizioloģija, bet arī akustiskās fonētikas pamati. Atbilstošos studiju kursus ir izveidojis un docē LU docents Juris Grigorjevs, kurš ir iesaistījies arī RPIVA Bērna valodas pētījumu centra darbā. Studenti šajosursos apgūst runas spektrālās analīzes pamatus, iemācās saistīt akustisko informāciju ar zināšanām par skaņu izrunu. Tādā veidā tiek papildus trenētas arī skaņu pieraksta jeb transkribēšanas iemaņas. Izmantojot akustiskās fonētikas zināšanas, ir iespējama jau pieminētā vārda *slaucīs* dinamiskās spektrogrammas (skat. 2. attēlu) interpretācija. Zinot, kā izskatās normāli artikulēts līdzskanis /s/, var konstatēt, ka tas šajā piemērā ir izrunāts atšķirīgi, t. i., tā izruna atšķiras no normas. Zinot, kā dažādas artikulācijas izmaiņas ietekmē skaņu spektrālo attēlu, ir iespējams noteikt spektrogrammā vērojamo atšķirību cēloni. Šajā



3. attēls. Vārda “naši” dinamiskā spektrogramma

gadījumā tas ir nepietiekams mēles gala sasprindzinājums un nedaudz mainīts novietojums līdzskaņa izrunas laikā. Ja logopēdam ir pieejama šāda informācija, viņš var plānot, kāda terapija attiecīgajam bērnam ir nepieciešama. Turklāt, spektrāli fiksējot skaņas izrunu pirms un pēc terapijas, ir iespējams pārbaudīt izvēlētas terapijas pareizumu un lietderību.

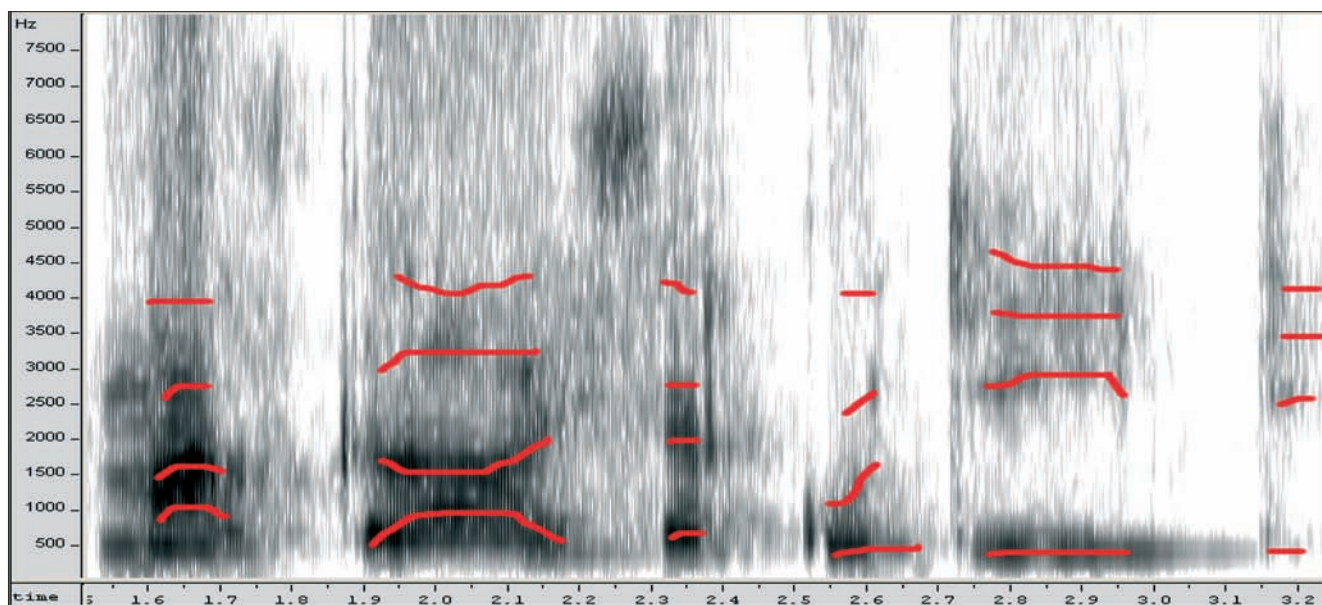
Šobrīd, kad bērnu runas fonētiskajā datu bāzē nav daudz ierakstu, kas raksturotu katram vecumam atbilstošo skaņu izrunas normu, bērnu izrunu var salīdzināt ar pieaugušo izrunu. Interpretējot spektrogrammas, šādā gadījumā ir jāņem vērā akustiskās atšķirības, ko nosaka runas orgānu veidoto rezonatoru atšķirīgie izmēri. To var ilustrēt ar dinamisko spektrogrammu, kurā vārds *našķi* redzams 4 gadus un 7 mēnešus veca bērna un logopēdijas studentes izrunā (skat. 3. attēlu).

Ar treknām līnijām spektrogrammā (skat. 3. attēlu) iezīmēti patskaņu formantu centri. Redzams, ka šo līniju novietojums spektrogrammas pirmajā pusē, kas atspoguļo bērna izrunu, atšķiras no otrajā spektrogrammas pusē vērojamās studentes izrunas. Tas saistāms ar to, ka pieaugušā cilvēka mutes un rīkles dobuma izmēri ir lielāki nekā maziem bērniem, tāpēc tiem raksturīgas zemākas frekvences rezonanses. Ja šo apstākli ņem vērā, var secināt, ka /a/ izruna šajā piemērā atšķiras visai maz. Lielākas atšķirības vērojamas vārda otrajā daļā. No spektrogrammas var spriest, ka bērns izrunājis šo daļu, palatalizējot

līdzskaņus, turklāt pārveidojis eksplozīvo slēdzeni /k/ par afrikatīvo slēdzeni /č/ un atmetis gala patskani /i/. Minētās parādības ir samērā bieži saklausāmas bērnu runā, it sevišķi kvantitatīvā redukcija gala zilbēs. Tātad reāli izrunāts ir [našč], kur /š/ un /č/ ir izrunāti ar mīkstinājumu (palatalizāciju) un nedaudz atvilkto mēles stāvokli, par ko liecina spektrālās enerģijas koncentrācija zemākās frekvencēs nekā studentes izrunā. Studentes izrunai raksturīgs ir tas, ka skaņu kopu /šk/ viņa ir izrunājusi ar nepilnīgu slēgumu /k/ artikulācijas laikā.

Ne vienmēr atšķirības no gaidāmās izrunas var saistīt ar runas traucējumiem. Piemēram, 6 gadu un 4 mēnešu veca bērna izrunā vārdu savienojums *mazgājas ar kuģīti* ir izrunāts [mazgājs er kuģitʲ] (skat. 4. attēlu).

Zinot, ka brīvā, spontānā runā gala patskaņi parasti tiek ievērojami reducēti, bet dažkārt pat atmeti pavisam, nav brīnums, ka vārdā *mazgājas* galotnes patskanis /a/ ir zudis (jo īpaši Kurzemē!). Tādā veidā līdzskanis /j/ nonāk vienā zilbē aiz patskaņa /ā/. Šādās pozīcijās notiek fonētisks process, ko sauc par vokalizāciju, t. i., līdzskanis /j/ iegūst atvērtāku artikulāciju un savā izrunā tuvinās patskanim /i/. Šāda skaņa vairs nav /j/, bet nav arī līdz galam /i/, tāpēc to sauc par nezilbisku patskani un transkripcijā apzīmē ar lociņu zem patskaņa burtu /j/. Līdz ar to 4. attēlā vērojamā izruna ir pilnīgi normāla un atbilstoša spontānas runas īpašībām. Tieši tāpēc, lai saprastu, kurā brīdī atšķirības no ideālā, mūsu apziņā ieprogrammētā skanējuma ir



4. attēls. Vārdu savienojuma "mazgājas ar kuģīti" dinamiskā spektrogramma



novirze no normas, bet kurā – pilnīgi normāla izruna, ir nepieciešama plaša un pēc iespējas visaptveroša runas ierakstu datu bāze. Esam tikai sākuši tādu veidot, bet gan bērnu valodas pētniekiem, gan Latvijas fonētiķiem tuvākajā nākotnē ir veicams nopietns un ļoti apjomīgs darbs. Domājams, ka RPIVA Bērna valodas pētījumu centra darbība šos pētījumus varētu vismaz daļēji sekmēt, koncentrējot savu darbību uz bērnu valodas akustiskās datu bāzes izveidi, un tādējādi iegūt datus par valodas apguvi un tās problēmām bērnībā.

Valodniece Irina Surkova ir norādījusi uz verbālo dialogu kreatīvo funkciju pētījumu nozīmīgumu (Surkova, 2008, 29). Ir iespējams pētīt arī *bērnu verbālo dialogu kreatīvās funkcijas*, balss pārmaiņas, modifikāciju, uzsvāra un intonācijas specifisku lietojumu dažādos nolūkos. Turklāt šādos pētījumos varētu gūt noderīgus rezultātus gan vecumposmā, kad bērni vēl runā tikai skaņas, to grupas un zilbes, gan arī vēlāk, kad runāti tiek vārdi, kā arī saistītā runā. Šādi pētījumi nākotnē papildinātu bērna valodas akustiskos pētījumus.

Bērna valodas pētījumu centra vispārīgais darbības mērķis ir attīstīt bērna valodas pētījumus Latvijā, sekmēt ar bērna valodas pētījumiem saistīto studiju kursu pilnveidi. Ļoti veiksmīga veidojas centra pētnieku sadarbība ar Krievijas Valsts A. Hercena Pedagoģiskās universitātes Bērības institūtu un it sevišķi – ar Bērna valodas katedru. Ar šīs katedras palīdzību Latvijas un Krievijas bērna valodas pētniekiem ir iespēja apmainīties ar teorētisko literatūru un dalīties pieredzē.

Profesores S. Ceitlinas vadībā Bērna valodas katedrā Sanktpēterburgas valodnieki un studenti pēta bērna valodu gan tradicionālās valodniecības tradīcijās, gan arī pedagoģijas un psiholoģijas aspektā – kā bērna kopējās attīstības komponentu. Krievijas Valsts A. Hercena Pedagoģiskās universitātes Bērības institūtā tiek īstenota arī maģistra studiju programma *Bērna valoda*, kurā labprāt tiktu aicināti studēt arī citu valstu topošie bērna valodas speciālisti, tomēr pastāv finansiālas problēmas. Piemēram, Latvijas studenti nevar saņemt Erasmus stipendiju mācībām Sanktpēterburgā, jo Krievija nav Eiropas Savienības dalībvalsts, savukārt Latvijai un Krievijai nav arī savstarpēja starpvalstu līguma šādas sadarbības atbalstīšanai.

Strauji paplašinoties starptautiskajiem sakariem, pieaug gan cilvēku migrācija un jaukto laulību skaits, gan arī vecāku vēlēšanās jau mazotnē mācīt bērniem vairākas valodas. Tas sekmē gan stihiskas, gan organizētas vairāk-

valodības ieviešanos. To veicina arī Valsts valodas un pārējo valodu politika valstī. Neatkarīgi no atšķirībām zinātnieku viedokļos par vairākvalodības ietekmi uz personības attīstību un par valodu apguves secību ir skaidrs, ka vairākvalodība ir pašreizējā laikmeta zīme un tai ir tendence pieaugt. Arī Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā nodibinātajā Bērna valodas pētījumu centrā viens no turpmākajiem darbības aspektiem būs bērnu vairākvalodība Latvijā. Jaunāko pētījumu rezultāti rietumvalstīs vedina domāt, ka vairāku valodu apguve vienlaikus ir iespējama un sekmē bērna personības straujāku attīstību, neaizmirstot, ka citvalodu apguvē vēlams ir stabils pirmās valodas pamats.

Valoda ir viens no galvenajiem nacionālās kultūras pastāvēšanas veidiem. Vienotas valodas faktors bija sevišķi nozīmīgs latviešu nācijas vēsturē un ir svarīgs joprojām. Mūsdienīga, bagāta literārā valoda, tās izkoptā lietošanas normu sistēma ir nacionāls lepnums, viena no galvenajām kultūras vērtībām, kas ar vecāku radinieku, draugu un citu cilvēku runu ienāk arī bērna valodā. Bērni ne tikai atdarina pieaugušo runas formas, bet arī paši dod nosaukumus lietām, darina vārdus, aizrautīgi piedalās valodas spēlēs un rotaļās, mēģina savus pārdzīvojumus izteikt ar valodas līdzekļiem, un tas ir pamats valodas individuālajai kultūrai. Bērns tādējādi atraisa savas valodiskās un arī valodnieciskās spējas. Tātad valoda ir gan individuāla, gan nācijas kultūras elements. Bērna valodas pētījumu centrā plānots veikt pētījumus arī virzienos *Jaukto ģimeņu bērnu valoda*, *Bērna valodas bagātināšana kultūru mijiedarbes un sabiedrības konsolidēšanās apstākļos*, *Sociālo pārmaiņu zīmes bērna valodā*, *Spēles un rotaļas bērna valodas attīstībai*, *Bērna valoda kā filoloģisku pētījumu objekts* un *Bērnu valodas tipoloģija*. Uzsākti pirmie pētījumi par valodu bērniem domātajās *daiļliteratūras un mācību grāmatās*, mācību materiāli salīdzināti ar līdzīgiem citās valstīs. Ceram, ka mūsu pētījumi būs stimuls mācību materiālu autoriem rakstīt tādus darbus, kas rosinātu skolotājus strādāt ne tikai ar skolēnu vispār, bet ar konkrēta vecumposma individu, apzinoties, ka valodas attīstība palīdz bērnam izprast savas eksistences jēgu. Šajos virzienos jau nolasīti pirmie referāti, rakstus publicējuši Ilmārs Freidenfelds, Inese Freiberga, Daina Dzintere, Dace Augstkalne, Margarita Kaltigina, Viktorija Kuzina, Dace Markus, Irina Degtarjova un Anna Vulāne.

Par bērna valodas pētījumu rezultātiem Latvijā ziņots I un II Letonikas kongresā, III starptautiskajā konferencē

„Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā” Rīgā 2006. gadā un K. Barona atcerei veltītajā konferencē „Bērnības pieredze: kultūras aspekti” 2006. gada 31. oktobrī un 1. novembrī. Pēdējā pieminētajā konferencē Ilmārs Freidenfelds, Viktorija Kuzina, Tija Zīriņa, Dace Markus, Anna Vulāne, Margarita Kaltigina un Lilija Jurgīte ielūkojās bērna valodas saistībā ar folkloru. 2007. gada 21.–22. maijā RPIVA Bērna valodas pētījumu centra darbinieki dalījās pieredzē zinātniskajā konferencē „Ontolingvistikas problēmas 2007” Sanktpēterburgā un arī 2008. gadā piedalījās Sanktpēterburgas valodnieku organizētajā konferencē „Ontolingvistikas problēmas 2008” (Irina Degtjarjova, Margarita Kaltigina, Dace Markus).

2007. gads centra pētniekiem ir īpaši ražens – izdots rakstu krājums par bērna valodu Latvijā „Vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts. Bērnība” (*Vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts. Bērnība*, 2007), D. Markus ontolingvistiski ievirzītā monogrāfija „Bērns runā kultūras pasaulē” (*Markus, 2007*), nodota publicēšanai Ineses Freibergas un Dainas Dzinteres monogrāfija „Bērna valoda rotaļās un jaunradē”, kā arī organizēti zinātniski un metodiski semināri pirmsskolas iestāžu darbiniekiem, topošajiem skolotājiem, valodniekiem, pedagogiem un psihologiem, kurus interesē bērna valodas jautājumi un problēmas.

Bērna valodas pētījumu jomā mūsdienās nozīmīgu vietu ieņem *disleksijas, lasīšanas un rakstīšanas grūtību pētījumi*. Šajos virzienos kopā ar jau pieredzējušo pētnieci Sarmīti Tūbeli strādā psiholoģe Anda Kauliņa, viņa ar finansiālu centra atbalstu mācījās Sanktpēterburgas speciālistu vadībā un ieguva Sanktpēterburgas psihoterapijas un treniņa ģildes sertifikātu par tiesībām veikt orientējošo konsultēšanu lasīšanas, rakstīšanas un rēķināšanas grūtību un disleksijas gadījumos. Abas pētnieces jau strādājušas vairākosursos, vadījušas seminārus un konsultācijas Latvijā, publicēti arī raksti. A. Kauliņa uzsāka Deivisa metodes adaptāciju latviski runājošiem bērniem, viņas vadībā sākās darbs ar divām bērnu grupām, izmantojot orientējošo konsultēšanu darbam ar bērniem, kuriem ir lasīšanas grūtības. Darbs atrodas sākumstadijā, taču jau tagad iespējams novērot pozitīvu dinamiku bērnu attīstībā – gan lasīšanas prasmes, gan personiskajā attieksmē un uzvedībā.

Nav iespējams prognozēt visus nākotnē iespējamās nepieciešamos bērna valodas pētīšanas aspektus, tas atkarīgs arī no izglītības sistēmas vajadzībām.

Uzskatu, pieeju un virzienu dažādība ir respektējama centra pētījumos, tādēļ kā rezultāts nav sagaidāms vienots valodnieciskais materiāls, bet gan tematiski vienota individuālu un grupālu pētījumu kopa, ko arī turpmāk autori publicēs plānotās monogrāfijās, rakstu krājumos, atsevišķos rakstos, rezultāti tiks publiskoti referātos, uzkrāts empīriskais, faktoloģiskais materiāls. Ceram, ka iegūtās atziņas būs ieguldījums bērnu valodas izpētē un pamats, lai šī nozare attīstītos par respektējamu pētniecības virzienu.

Apkopojot bērna valodas pētniecības uzdevumus, pārliecinoši redzams – šī virziena **valstiskā misija** ir tas, ka izveidots stabils bērna valodas pētniecības virziens Latvijā, pirmie šīs pētniecības rezultāti dod pamatu pedagoģiskām rekomendācijām un lingvistiskām atziņām. Izveidotā bērna valodas pētnieku grupa īsteno šī virziena **audzinošo un kultūrveidojošo misiju**, jo, publicējot bērna valodas pētījumu rezultātus, rāda mūsu mentalitātes un kultūras identitātes sākotni. Tādējādi mēs it kā pietuvojamies valodas pirmsākumiem, kad cilvēkam no klusuma pasaules bija jārod iespējas izteikt pārdzīvojumus vārdos. Pie šīs misijas īstenošanas pieder arī populārzinātniskas publikācijas, semināri, lekcijas un citas uzstāšanās, lai iegūtos zinātniskos secinājumus varētu izmantot arī pirmsskolas iestāžu audzinātāji, skolotāji un vecāki. „Liela nozīme ir gan iedzimtībai, gan lietpratīgai apkārtnes (vecāku) rīcībai, sagādājot labus priekšnoteikumus pamatīgai valodas apguvei. Daudzas zīmes rāda, ka bērns no vecākiem var mantot ne tikai noslieci un apdāvinātību mākslas un mūzikas virzienā, bet arī valodas laukā, piemēram, labu dzirdi, imitācijas māku (atdarinot citu cilvēku runas veidu), dzirdes, redzes vai motoriskās atmiņas tipu, pat runas tempu, kā arī īpašas sprieduma spējas analizēt un radoši veidot savu izteiksmi. Tomēr neviens bērns pats no sevis neattīstīs šīs spējas un neiemācīsies pilnīgi savu vecāku un vecvecāku valodu, ja viņam nedos iespēju šo valodu ikdienā dzirdēt un kopā ar šo valodu un caur valodas izteiksmi augt arī garīgi. Vecāku pieredze un skolotāju metodiskie paņēmieni var būt lieli palīgi, atvieglojot šo svarīgo un sarežģīto pirmās valodas apguvi,” tā vecāku un skolotāju darbības nozīmi bērna valodas attīstībā aprakstījusi Velta Rūķe-Draviņa (*Rūķe-Draviņa, 1982, 409*). Īstenojot **starptautiskās nozīmes misiju**, bērna valodas pētniekiem no Latvijas paveras iespējas piedalīties starptautiskos bērna valodas pētījumu projektos, konferencēs un kongresos, rodas arī sastatāmo, salīdzinošo un tipoloģisko pētījumu perspektīva.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markus, D., Skujiņa, V., Šalme, A. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
2. Dzintere, D., Stangaine, I. (2005). *Rotaļa – bērna dzīvesveids*. Rīga: RaKa.
3. Freiberga, I. (2006). *Dzimtās valodas devalvācija un bērna attīstība pirmsskolas vecumā empīrisko vērojumu un teorētisko atziņu aspektā*. Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā: RPIVA starptautiskas zinātniskas konferences materiāli. Rīga: ULMA, 133.–138. lpp.
4. Freidenfelds, I. (2006). *Bērnu vairākvalodība kā laikmeta zīme*. Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā: RPIVA starptautiskas zinātniskas konferences materiāli. Rīga: ULMA, 139.–143. lpp.
5. Hoff, E. (2005). *Language Development*. USA: Wadsworth/ Thomson Learning, 3rd edition, 492 p.
6. Markusa, D., Bērziņa, I. (1991). *Dzimtās valodas izjūta*. Estētiskā audzināšana sākumskolā: LU zinātniskie raksti. Rīga: LU, 102.–108. lpp.
7. Markus, D. (1991). *Bērnu valodas emocionālais potenciāls*. Estētiskā audzināšana sākumskolā: LU zinātniskie raksti. Rīga: LU, 92.–101. lpp.
8. Markus, D. (1997). *Bērna radošā valodnieciskā darbība*. Sapere aude: RPIVA zinātniskie raksti. Rīga: Vārti, 33.–37. lpp.
9. Markus, D. (2000). *Valodnieciskas darbības iedīgļi bērna valodiskajā darbībā*. Bērna audzināšana demokrātiskajai sabiedrībai: starptautiskas konferences materiāli. Rīga: Izglītības soļi, 148.–152. lpp.
10. Markus, D. (2002). *Kopīgais un atšķirīgais bērnu valodā*. Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē: LU zinātniskie raksti. Rīga: LU, 347.–353. lpp.
11. Markus, D. (2003). *Bērna valoda: no pirmā kliedziņa līdz pasakai*. Rīga: Rasa ABC, 144 lpp.
12. Rūķe-Draviņa, V. (1982). *No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem*. Stokholma.
13. Rūķe-Draviņa, V. (1993). *Latviešu meitene apgūst savu pirmo valodu*. Rīga: Dio Nordik, 3.–112 lpp.
14. Rūķe-Draviņa, V. (1995). *Pasaka par Sarkangalvīti vecāku un bērnu stāstījumā. Apkārtnes ietekme valodas attīstībā*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola.
15. Surkova, I. (2008). *Kreativitāte mērķvalodas lietojumā*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga.
16. Vecmane, S. (2006). *Skaitāmpanti, rīmes un dzejoļi – harmoniskai attīstībai*. Rīga, Izglītība un Kultūra, 2006. gada 27. jūl., 12. lpp.
17. *Vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts. Bērība*. Rīga: Izglītības soļi, 2007, 120 lpp.
18. Vulāne, A. (2006). *Bērnu izmantotie paņēmieni okazionalismu darināšanā*. Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā: RPIVA starptautiskas zinātniskas konferences materiāli. Rīga: ULMA, 522.–526. lpp.
19. Чуковский, К. *От двух до пяти*. Москва: Гос. издат. детской литературы, 1961.



Angelika JUŠKO-ŠTEKELE

Rēzeknes Augstskolas asociētā profesore.

Piecpadsmit gadus kopā ar studentiem pēta folkloru dažādās tās izpausmēs. Sevišķi interesē latgaliešu folkloru un folkloras dzīve mūsdienās. Tāpēc arī aizraušanās galvenokārt saistītas ar lauku pētījumiem.

Bērnu folkloras mūsdienās: tradicionālais un mainīgais

Latviešu folkloristikā bērnu folkloras izpēte aizsākās 20. gadsimta 50. gados ar hrestomātiskiem V. Grebles (*Greble, 1950; Greble, 1956; Greble, 1973*) pētījumiem. Vēlāk konkrētiem bērnu folkloras izpētes jautājumiem pievērsušies arī citi zinātnieki: E. Melne pētījusi skolas folkloru (*Melne, 1997; Melne, 2007*), V. Bendorfs analizējis šūpuļdziesmu melodiku (*Bendorfs, 1997*), M. Viksna raksturojusi bērnus kā folkloras vācējus (*Viksna, Bendorfs, 2000*), bet J. Rudzītis – bērnus kā folkloras teicējus (*Rudzītis, 1988*), B. Krogzeme-Mosgorda veikusi pētījumu par atmiņu albumu tradīciju Latvijā (*Krogzeme-Mosgorda, 2005*), U. Smilgaine izstrādājusi pētījumu par šūpuļdziesmām (*Smilgaine, 2008*).

Intereses rašanās par bērnu folkloru tieši 20. gadsimtā nav nejaušība. Tā saistīta ar vispārēju starpdisciplināru interesi par bērnu kultūru kā Latvijā, tā arī pasaulē. Nozīmīgi pētījumi 20. gadsimtā veltīti bērnu attīstības kultūrvēsturiskajai psiholoģijai (*Выготский, 2004; Эльконин, 2005*), bērnības etnogrāfijai (*Мид, 1986*), bērnības vēsturei (*Арвес, 1999*), bērnības ekoloģijai (*Bronferbrenner, 1970*), „Ego” vecumposmu attīstībai (*Эриксон, 2000*) u.c. ar bērnību saistītiem jautājumiem. Arī Latvijā 2006. gadā notika ikgadējā K. Barona konference, kur no folkloristikas, etnomuzikoloģijas, filozofijas, socioloģijas, literatūrzi-

nātnes un valodniecības viedokļa tika analizēta bērnības pieredze un tās kultūras aspekti (konferences referāti apkopoti humanitāro zinātņu žurnālā *Letonica, 2006*). Tāda interese par bērnu un bērnību kā kultūras fenomenu sabiedrībā nav pastāvējusi vienmēr. Amerikāņu zinātnieks L. Demozs (*DeMause, 1974*) norāda, ka bērnības vēsture patiesībā ir murgs, no kura mēs tikko kā esam sākuši mosties. Jo tālāk vēsturē mēs ielūkojamies, jo mazāk tur atrodamas rūpes par bērniem, jo lielākas iespējas bērniem tikt nogalinātiem, atstātiem, piedzīvot fizisku vai seksuālu vardarbību. L. Demozs, pamatojoties uz specifisku audzināšanas stilu un noteiktām vecāku un bērnu attiecībām, izdala sešus bērnības vēsturiskos periodus. Kā senāko no tiem – hronoloģiski datējamu apmēram līdz 4. gs.m.ē. – L. Demozs nosauc infanticīdo stilu, kam esot bijusi raksturīga masveidīga bērnu nogalināšana. Pēc infanticīdā stila seko atstāšanas stils (4.–13. gs.), ambivalentais stils (14.–17. gs.), uzstājīgais stils (17. gs.), socializējošais stils (19. gs.–20. gs. vidus) un – beidzot – palīdzības stils (no 20. gs. vidus), ko raksturo bērnības vecumposma nozīmības aktualizācija, emocionāla tuvība starp vecākiem un bērniem, savstarpēja sapratne un empātija. Tieši 20. gadsimtā aktualizējas arī bērnu folkloras pētījumi, kuri tomēr tiek izdalīti no kopējā folkloras masīva. Šobrīd, 21. gadsimtā, paplašinoties folkloras pētījumu areālam, pilnveidojoties metodoloģijai, kā arī padziļinoties bērnības kā kultūras fenomena izpētei, bērnu folkloru tiek atzīta par daudzpusīgu, specifisku, no vairākiem komponentiem sastāvošu tautas daiļrades daļu, kas ietver gan pieaugušo radīto folkloru bērniem, gan pašu bērnu radīto folk-



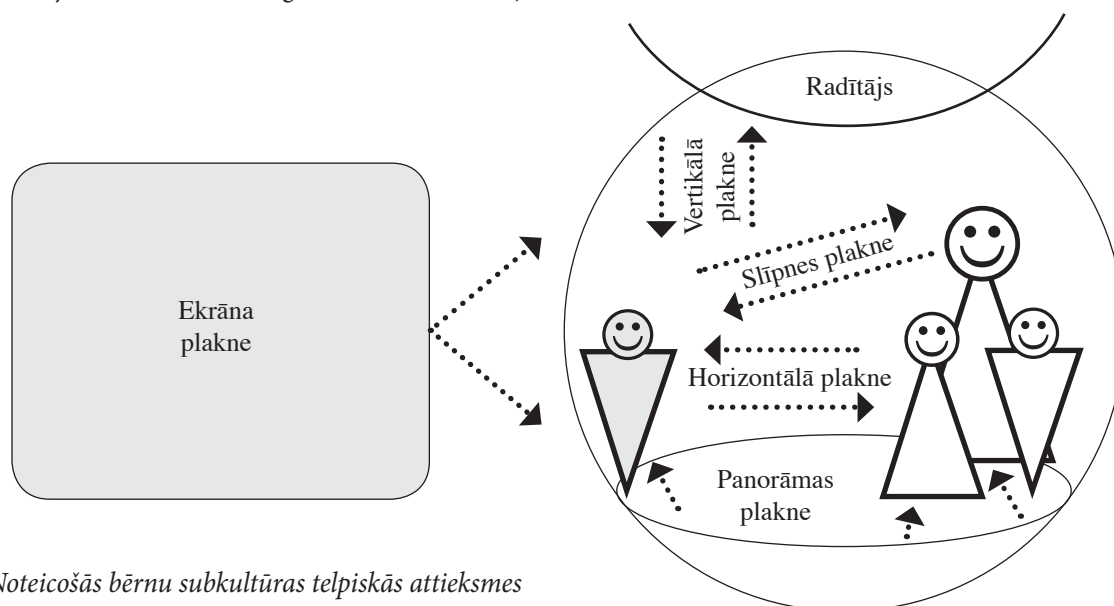
loru. Pirmā grupa galvenokārt orientēta uz tradicionālo kultūras vērtību kontinuitāti, otrajai piemīt vairāk radošs, novatorisks un mainīgs raksturs. Pieaugušie parasti atzinīgi novērtē un visādi veicina speciāli bērniem radītās folkloras iedzīvošanos bērnu kultūrvidē. Audzināšanas un izglītības sistēma paredz tradicionālo folkloras zināšanu apguvi un tālāk nodošanu ģimenē, skolā, publiskajā mediju telpā u. tml. Masveidīgākie pasākumi Latvijā, kur var vērot pārmantotās tradīcijas dzīvīgumu, ir bērnu un jauniešu folkloras festivāls "Pulkā eimu, pulkā teku", starptautiskie folkloras svētki "Baltika", Dziesmu un deju svētki u.c. pasākumi. Arī lauku pētījumos, noskaidrojot bērnu individuālo folkloras pieredzi, neviltotu sajūsmu izraisa gadījumi, kad bērni, iespējams, pat vairāk nekā pieaugušie, zina latviešu tautasdziesmas, stāsta pasakas, teikas, uzdod mīklas utt. Tomēr nākas secināt, ka visbiežāk šādas zināšanas piemīt bērniem, kas darbojas kādā folkloras vai etnogrāfiskajā ansamblī, apmeklē folkloras pulciņus, vai bērniem, kuru vecāki iesaistīti folkloras pašdarbībā. Pašu bērnu zināšanas un attieksme pret tradicionālo folkloru nav viennozīmīga. Daži piemēri. Kādā Rīgas vidusskolā 5. klases skolēni aptaujas jautājumā „Izcilākie latviešu folkloristi” nosauca K. Baronu, J. Cimzi, A. Brigaderi, R. Paulu, I. Kalniņu un D. Porgantu. Kad bija jāuzraksta mīļākā tautasdziesma, astoņi no divdesmit septiņiem audzēkņiem varēja uzrakstīt pilnu četrindi, divi atcerējās trīs rindiņas, četri – divas rindiņas, viens uzrakstīja tikai vienu rindiņu, viens apgalvoja, ka viņam mīļākās tautasdziesmas nemaz nav, pārējie uz jautājumu neatbildēja. 2002. gadā veiktajā aptaujā par folkloras lomu sabiedrībā 43% aptaujāto Kārsavas vidusskolas audzēkņu uzskata, ka folklorā nākotnē izzudīs. Inese Rēzeknē raksta: „Mūsdienās katram cilvēkam svarīgāks kļūst izdzīvošanas likums, tendence sevi aizsargāt un pilnveidot ar jaunākajām tehnoloģijām, bet tas, kas ir izteicis mūsu tautas dzīves uztveri, domāšanu un izpratni par labo un skaisto, atklājis tautas raksturu, tagad ir uz izzušanas robežas.” Ligita Dagdā: „Es sapratu, ka folklorā kļūst aizvien nenozīmīgāka cilvēku acis. Varbūt tāpēc, ka, esot mazākiem, tā vairāk interesēja, kļūstot vecākiem, interese pāriet uz ko citu, piemēram, kino, mūziku un citām nodarbēm; man folklorā ir nozīmīga, taču arī man sāk zust interese, jo esmu izaugusi no tā vecuma, kad lasa pasakas.” Šādas atbildes un statistika patiešām rada bažas un liek domāt par iemesliem, kāpēc tik lielai daļai skolēnu nav intereses un ir skeptiska attieksme pret klasisko folkloru, to tautas mantojuma daļu, ko mēs – vecāki, skolotāji,

pieaugušie, sabiedrība kopumā – vēlamies saskaņā ar tradīciju nodot nākamajām paaudzēm. Vairākus gadus analizējot skolēnu interesi par klasisko folkloru skolā un pārrunājot šos jautājumus ar latviešu valodas un literatūras skolotājiem, izkristalizējušies vairāki iemesli. Pirmkārt, nesakrīt klasiskās folkloras vērtības un to konteksts mūsdienu sabiedrībā. Sevišķi uzskatāmi tas vērojams žanrā, kas kompaktā veidā pauž tautas dzīves gudrību un tās uztveres filozofiju, proti, parēmijās. Daži piemēri: sakāmvārds *No skaistuma pārticis nebūsi* zaudē savu aktualitāti mūsdienu skaistumkonkursu, modeļu biznesa un šovu masīvā. Arī sakāmvārds *Tēva mājās sausa garoza gardāka nekā cepetis svešumā* šķiet aizmirsts, atsaucot atmiņā uz ārzemēm darba un labākas dzīves meklējumos aizbraukušo latviešu skaitu. Skolēniem rodas daudz neskaidrību klasiskajā folklorā leksikas līmenī. Sen savu aktualitāti zaudējušas senās tilpuma, garuma, svara mērvienības (*birkavs, olekts, sieks* u.c.), senie amatu nosaukumi (*remesis, spīzmane, vēveris* u.c.), saimniecības ēku nosaukumi (*kuls, sudmalas, magazīna* u.c.), kuras neskaidrojot rodas pārpratumi un zūd interese, jo neskaidrās un neaktuālās leksikas un reāliju apjoms ir pārāk liels. Faktiski izveidojas situācija, ka klasiskā folklorā zaudē savu dzīvesziņas funkciju un netiek līdz mūsdienu sabiedrības aktualitātēm. Otrs lielais problēmu bloks saistīts ar deformētiem klasiskās folkloras kontinuitātes procesiem, kas skar gan to saturu, gan pārmantošanas mehānismus. Ģimene aizvien retāk tiek atzīta par galveno posmu folkloras pārmantošanā. Ja bērnības periodu iedala divos lielos posmos – no dzimšanas līdz trīs gadu vecumam un no trīs līdz sešpadsmit gadiem, tad ģimenei folkloras pārmantošanā zināma nozīme ir pirmajā periodā. Saturiski tie ir pieaugušo sacerētie žanri, ko bērni vēl neuztver apziņas līmenī – šūpuļdziesmas, ucināšanas dziesmas, citas bērnu kopšanas un mācību dziesmas. Šo žanru melodika, ritmiskums un harmonija veic konkrētu utilitāru funkciju, veido bērnu ritma izjūtu un estētisko gaumi, bet reti paliek apzinātā atmiņā. Pārmantošanas mehānismus (arī ģimenē) ietekmē mūsdienu aktīvais dzīves ritms un daudzveidīgās kultūras translācijas iespējas, kas spiež dzīvo verbālo saziņu aizstāt ar vakara pasaciņas vai šūpuļdziesmas noklausīšanos pa radio, televīziju vai kā citādi. Nereti pirmo apjausto informāciju par folkloras žanriem, vērtībām, tradīcijām bērni gūst tikai bērnudārzā vai pat skolā. No skolotāja attieksmes pret folkloru, no viņa folkloras zināšanām būs atkarīgs, kādas tās būs skolēniem. Tieši skolotājam mūsdienās nākas uzņemties smago

atbildības nastu par to, vai skolēni zinās, sapratīs un mīlēs folkloru, vai arī uzskatīs to par anahronismu. Tieši šajā posmā aktualizējas nepieciešamība pēc atbilstošas folkloras mācīšanas metodikas, ko iespējams izstrādāt, tikai apzinoties reālās folkloras uztveres un interpretācijas problēmas, kā arī rēķinoties ar skolēnu vecumposma īpatnībām, skolotāju zināšanām un kreatīvajām iespējām. Viens no pēdējā laikā veiksmīgākajiem saturiski un metodiski izstrādātajiem folkloras mācīšanas piedāvājumiem ir I. Reiznieces „Rokasgrāmata folkloras mācīšanā”. (Reizniece, 2006) Tas ietver divus principus – folkloras apguvi saskaņā ar gada ritējumu (šis princips veiksmīgi izmantots arī autoru kolektīva sastādītajā „Gadskārtu grāmatā” (2004)) un rotaļas principu, kas panāks, iespējami vairāk piedāvājot rotaļas un dziesmas. Diemžēl jāatzīst, ka tieši otrs princips mūsdienu skolā ne vienmēr veiksmīgi var tikt pielietots skolotāja ierobežoto māksliniecisko iespēju dēļ, bet sausi informatīva, analītiska folkloras mācīšana nedod vēlamus rezultātus. Ar folkloras mācīšanu saistīto problēmu loku piesaka arī I. Reizniece: „Lai kā gribētos kopā ar skolēniem pēc iespējas vairāk iedziļināties mūsu tautas tradicionālajā kultūrā, tomēr jāatceras, ka pirmajā vietā ir bērni, kas nav šo kultūru baudījuši, nevis pats mācību priekšmets.” Orientējoties uz folkloru tikai kā mācību priekšmetu, skolotāji liek akcentu uz pieaugušo īpaši bērniem radīto tradicionālo folkloru un nereti aizmirst, ka folklorā nav viendabīga; tā ietilpina sevī arī pašu bērnu radīto folkloru, kas, iespējams, tieši tāpēc bērniem ir tuvāka un saprotamāka. Bērnu pašu radītā folklorā, protams, nav pilnībā nostiprinājusies tradīcija un veido t.s. mainīgo bērnu folkloras daļu.

Skolotāju attieksme pret šo folkloru nav viendabīga – vieni atsakās to atzīt par folkloru un uzskata par nevērtīgu, citi uzskata, ka skolotājam tā būtu jāpārzina, lai veiksmīgāk varētu meklēt kopsaucējus un akcentus tradicionālās kultūras apgūvē. Tomēr skolotājiem jāapzinās, ka šo mainīgo bērnu folkloras daļu ietekmē arī bērnu kultūras savdabība, vecumposmu psiholoģija, folkloras žanru teorija u.tml. faktori. Bērnu kultūra mūsdienu bērības teorijā tiek atzīta par valdošās pieaugušo kultūras separātu daļu – subkultūru, kuras radītāji ir bērni un kurā ietilpst tradicionālās tautas rotaļas, bērnu tiesību kodekss, bērnu humors, bērnu maģija un mitodaiļrade, vārddarīšana, estētiskie priekšstati, personvārdu pakļaušana tabu, iesauku piešķiršana vienaudžiem un pieaugušajiem, bērnu reliģiskie priekšstati u.c. priekšstati. Bērības subkultūra veidojas daudzveidīgās telpiskās un temporālās (pagātnes – tagadnes – nākotnes) attieksmēs. Telpiskajā vidē iespējams izdalīt piecas attieksmju plaknes (skat. 1. attēlu), kas veido bērnu folkloras saturu un ietekmē kontinuitātes mehānismus.

Slīpnes plakne nosaka bērnu attiecības ar pieaugušajiem un tradicionālās folkloras kontinuitāti. Horizontālā plakne ilustrē bērna attieksmi ar vienaudžiem un nodrošina bērnu pašu radītās folkloras izplatīšanos. Vertikālā plakne paredz maz pētīto bērna attieksmi pret garīgo sfēru, kas nenoliedzami iespaido bērības subkultūras veidošanos. Panorāmas plakne atklāj bērna attieksmi ar apkārtni, un tā paplašinās līdz ar bērna vecumu. Beigu beigās 20. gadsimtā izveidojusies arī ekrāna plakne. Kanādiešu zinātnieks M. Makluens (McLuhan) norāda, ka mūsdienās



1. attēls. Noteicošās bērnu subkultūras telpiskās attieksmes (pēc Abramenkova, 2002)



raksturo „ekrāna” kultūras translācijas vēsturiskais tips, kas aizstāj vēsturiski senāko – verbālo komunikāciju un grāmatu kultūru un kur caur t.s. vizuālajiem kairinātājiem – televīziju, datoru, mobilā tālruņa displeju utt. – pie bērniem nonāk milzīgs informācijas daudzums, tostarp neatsijātā veidā pieaugušo pasaules biedi – pārspīlēta seksualitāte, vardarbība, slimības, nāve u.tml. tēmas, ko citīgi atsiņā bērniem radītā pieaugušo tradicionālā folkloras tradīcija. Viss šis telpisko attieksmju komplekss iespaido bērnu subkultūras un arī mūsdienu bērnu folkloras veidošanos, kur iezīmējas vairākas raksturīgas tendences. Tās ir šādas: ekrāna kultūras komunikatīvo iespēju izpausmes folkloriskajā saziņā, klasisko vērtību desakralizācija, sadzīves negāciju deklaratīva ienākšana bērnu folklorā, pamatinstinktu aktualizācija.

Ekrāna kultūras saziņas iespēju ienākšana folkloriskajā komunikācijā saistīta ar pastarpinātās saziņas iespējām. Kā jau tika minēts iepriekš, ekrāna kultūra aizstāj folklorai tipisko tiešo verbālo komunikāciju un grāmatas formāta tekstu nozīmi kultūras vērtību translācijā. Ekrāna kultūra ne tikai saglabā folklorai kopumā raksturīgo anonimitāti, bet dod iespēju mainīt identitāti jebkurā sev vēlamā aspektā: dzimumā, vecumā, etniskajā piederībā u.tml. Tā ir postmodernajai kultūrai raksturīgā karnevalizācija, kas ļauj bērnam kā folkloriskās saziņas subjektam palikt neatpazītam un saskaņā ar maskošānās iespējām atļauties vairāk, nekā tas iespējams tiešajā komunikācijā: neievērot aizliegumus, pateikt to, kas tiek uzskatīts par nepareizu, nepieklājīgu u.tml. Tieši ekrāna vides ietekmē bērnu folklorā parādās tendence desakralizēt klasiskās (arī folkloras) vērtības, kas nereti šokē pieaugušos. Visbiežāk šāda desakralizācija izpaužas kā asa ironija par tradīcijām un atziņām, ko pieaugušie tiecas iepotēt bērnos. Sevišķi uzskatāmi tas vērojams tautasdziesmu parodijās par tautas tradīcijām, piemēram:

*Ko mēs, bērni, iesāksim
Ziemassvētku vakarā?
Salavecim bārdus rausim,
Sniegbaltītei virsū sļausim.*

*Lieldienās, kad saule lēca,
Lopi modās, gailis brēca.
Visi stāv un stulbi bolās,
Gailis tetovē sev olas.*

*Nafig man tie Līgo svētki,
vienu reizi vasarā!
Kad es gribu, tad es dzeru,
kaut vai rītā vakarā!*

Lieki piebilst, ka šāda attieksme nav pašu bērnu izdomāta, bet gan balstīta reālos novērojumos. Kaut arī kariķēti, bērnu folklorā atklāj vārdu un darbu nesaskaņu tieši pieaugušo pasaulē. Līdzīgi ironijas deva bērnu folklorā tiek veltīta arī literatūras klasikam:

*Jānis Rainis –
Galvā spainis,
Apkārt bleķis,
Vidū spēķis!*

*Tautas rakstnieks Blaumanis,
Šļipsi kaklā pakāris,
Aizgāja uz kūti,
Izsita tur rūti.*

*Andrejs Upīts
Lec kā krupīts!*

Bērnu folklorā operatīvi sajūt samākslotību vērtību propagandā un tiecas atkailināt „safrizēto”, idealizēto realitāti. Tā neuzskata par svarīgāko pagātnes, bet gan tagadnes temporālo plakni. Šādi deklaratīvā veidā bērnu folklorā ienāk sabiedrības negācijas, kuras pieaugušo apziņā nav samērojamas ar idillisko bērnības pasauli, tomēr ekrāna kultūras ietekmē nepaliek nepamanītas un pat tiek apzināti praktizētas. Visai populāras tēmas bērnu folklorā ir alkohols un narkotikas, kas „apdziedātas” dažādos žanros, visvairāk dziesmās:

*Ja tu dzersi vienu šnabi,
Tad tev būs pavisam labi.
Bet, ja otru virsū rausi,
Tad tu runāsi jau gausi.
Bet, ja trešo virsū ņemsi,
Tad nu gan tu, vecīt, vemsī!*

*Jauni puiši, jaunas meitas,
Visi mazi veļamies.
Nestaigāsim mēs pa zāli,
Labāk uzpīpēsim to!*

Sociālie un psiholoģiskie faktori iespaido arī pamatinstinktu (libido kā radošā, seksuālā dziņa un mortido kā ārdošā, iznīcinošā) aktualizēšanos ne tikai sabiedrībā, bet arī bērnu folklorā. Jau Z. Freids noņēma romantisko plīvuru no aseksuālās bērnības un pierādīja, ka bērnam jau no pirmajiem dzīves gadiem raksturīgi dažādi seksuāli pārdzīvojumi. (*Freið, 2002*) Pilnīgi dabiski, ka pūliņi apjaust šos pārdzīvojumus parādās bērnu folklorā, stabilizējot arī dzimumu lomas seksualitātes apzināšanā. Tā, piemēram, meitenēm dominē sentimentāli romantiska orientācija uz "augstajām" jūtām, aizplīvurota seksualitāte, kas bieži parādās tipiskos albumu pantos par draudzību un mīlestību:

*Tu salauzi manu sirdi,
Tā nakti žēli sit.
Vai, nelieti, tu dzirdi –
Man tikai 14.*

*Atnāc, mīļais, šad un tad,
Pats jau zini, kur un kad,
Tad mēs abi šā un tā,
Pats jau zini, ko un kā.*

*Ja tev sirds
Pēc mīlas tvīkst,
Mammai neprasi,
Vai drīkst.*

Zēniem savukārt raksturīga lielāka atklātība, orientācija uz t.s. "zemo" kultūru. To raksturo nemaskēta seksualitāte, groteskums, kas rod izpausmi, piemēram, nerātņajos pantos, anekdotēs u.c. žanros.

*Mīļo Salavecīti,
Nopērc man to prezīti,
Tur tās preces vieta ir,
Un to vietu par Čaka ielu sauc.*

*Tek rūķiem siekalas gar kāju,
Un Salatēvs rokas trin,
Kad Sniegbaltīte plika
Ap egli svētkus svin.*

Ilustrācijai izvēlētie piemēri nebūt nav pikantākie no savāktā bērnu folkloras klāsta. Citēt atklātākos no teks-

tiem šķita neiespējami, jo gan leksikas, gan motīvu ziņā tie ir pat šokējoši. Neraugoties uz seksualitātes kā instinkta nesaraucamo saikni ar bērnu psihi, nākas atzīt, ka liela daļa no seksuālās leksikas un motīviem, izmantojot grūti kontrolējamo ekrāna kultūras pārneses modeli, tomēr ir pārņemti no pieaugušajiem. Līdzīgi kā libido instinkts, bērnu folklorā agresīvās, biedējošās enerģijas veidā aktualizējas arī otrs – mortido instinkts. Būdami balstīti cilvēku psihē, tie raduši atspoguļojumu arī arhaiskos dažādu tautu mitoloģiski groteskos tekstos – mītos. Tomēr atšķirībā no senās tradīcijas, kur bērni ar šīm sfērām saskārās, tikai veicot iesvētīšanas rituālus un oficiāli pārejot pieaugušo statusā, mūsdienās bērni nonāk ar tām kontaktā bez sevišķiem šķēršļiem. Mortido instinkts, līdzīgi kā libido, ir viens no tiem, kas gandrīz nekontrolējami nonāk pie bērniem no televīzijas ekrāna asa sižeta filmu, no datora displeja – vardarbīgo datorspēļu veidā. Vardarbības un šausmu elementi parādās arī bērnu folklorā. Senākie žanri, kur šie elementi šķiet dabiski, ir šausmu un spoku stāsti. Būdami ģenētiski balstīti folkloras klasiskajā tradīcijā, tie piemērojas realitātei, ienesot jaunus personāžus, lokusus, akcentējot vardarbības elementus. Pierakstot šausmu stāstus, nākas konstatēt, ka tieši tādā veidā bērns aktīvi līdzdarbojas vēstījumā, papildinot to ar aizvien jaunām, šausmīgākām ainām un elementiem. Mortido instinkta aktualizācija vērojama arī bērnu folkloras žanru kontaminācijā. Piemēram, visai populāras bērnu vidē ir briesmu anekdotes, kur briesmu faktors paliek otrajā plānā, izceļot komisko aspektu, piemēram, anekdote:

Spēlējas smilšu kastē meitenīte, pienāk bandīts un saka: "Meitenīt, iedod naudiņu, ja nē, izduršu aci!" Meitenē: "Nedošu!" Bandīts ņem un izdur vienu aciņu un atkal saka: "Meitenīt, iedod naudiņu, ja nē, izduršu otru aci!" Meitenē: "Nedošu!" Bandīts ņem un izdur otru aciņu. Meitenē pieceļas un iet prom. Bandīts: "Meitenīt, tu uz kurieni?" Meitenīte: "Mamma teica, kad paliek tumšs, lai eju mājās!"

Šādi teksti, no vienas puses, mazina spriedzi un bailes, tomēr rada bažas bērnu nenopietnā attieksme pret briesmām, kas, iespējams, attīstās tieši datorspēļu iespaidā.

Šis ir tikai dažas tendences mūsdienu bērnu folkloras attīstībā, kas nenoliedzami būtu pētāmas dziļāk. Taču ir skaidrs, ka mūsdienu bērnu folklorā neietver tikai klasiskās folkloras tradīciju. Smeļoties bērnu subkultūras radītājā

pasaules skatījumā, bērni veido sev aktuālo žanru sistēmu un izteiksmes stilu, gan pārņemot to no pieaugušajiem, gan arī radot savu. Pilnīgi saprotama un pamatota ir pieaugušo (vecāku un skolotāju) vēlme saglabāt tautas tradīcijas. Tas noteikti arī jādara, bet jāņem vērā vairāki nosacījumi: pirmkārt, tam nedrīkst būt uzspiests raksturs, otrkārt, jāapzinās bērnu folkloras dialogisms. Klasiskā folklorā ar tās orientāciju uz garīgajām vērtībām un mūsdienu folklorā ar tās tieksmi atspoguļot aktuālo sabiedrībā veido monolītu dzīvesziņas modeli. Lai to aptvertu, jāzina folkloras funkcionēšanas mehānismi un jāsaprot bērnu subkultūras

būtība, nenoraidot šīs kultūras ietvaros radīto citādo, pieaugušo stereotipiem par bērniību neatbilstošo materiālu. Pētot šīs „citādās” bērnu folkloras rašanās iemeslus un pārmantošanas veidus, pieaugušajiem jāapzinās sava (pozitīvā vai negatīvā) piemēra loma bērnu priekšstatu izveidē. Arī attieksmē pret klasisko folkloru vecākiem un skolotājiem jāapzinās sava piemēra nozīmība – ja folkloru zināsim, mīlēsim un sapratīsim mēs, tad to pašu darīs arī mūsu bērni. Tad folklorā, kā mēs, pieaugušie, to vēlamies, paliks arī mūsu dzīvesziņa.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Bendorfs, V. (1997). *The Role of Lullabies for Establishing Melodies of Other Latvian Folk Songs*. The Family as the Tradition Carrier. Conference Proceedings. Tallin, Vol. 2., p. 17 – 21.
2. Bronfenbrenner, U. (1970). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. DeMause, L. (1974). *The history of Childhood*. New York: The Psychohistory Press.
4. Greble, V. (1950). *Latviešu bērnu folklorā*. Folkloras institūta raksti. I. Rīga, 1998, 171. lpp.
5. Greble, V. (1956). *Bērnu dzīve un darbs latviešu priekšpadomju tautasdziesmu atspoguļojumā*. Disertācija filoloģijas zinātņu kandidāta grāda iegūšanai. Rīga.
6. Greble, V. (1973). *Latviešu bērnu folklorā*. Rīga: Zinātne.
7. Krogzeme-Mosgorda, B. (2005). *Atmiņu albumu tradīcija Latvijā sociālajā un kultūras kontekstā*: Promocijas darbs filoloģijas doktora grāda iegūšanai folkloristikas zinātņu nozarē latviešu folkloristikas apakšnozarē. Rīga: Latvijas Universitāte.
8. *Letonica*. (2007). Humanitāro zinātņu žurnāls. Folklorā. Nr.16.
9. McLuhan, M. (2003). *Understanding Media: The Extensions of Man*. California: Ginko Press.
10. Mellēna, M. u.c. (2004). *Gadskārtu grāmata*. Rīga: Madris.
11. Melne, E. (1993). *Bērnu dziesmas un skaitāmie panti „Latvju dainu” lokā*. Dabas un vēstures kalendārs 1994. gadam. Rīga: Zinātne, 258.–264. lpp.
12. Melne, E. (2007). *Pirkstu nosaukumi bērnu folklorā*. Letonica. Humanitāro zinātņu žurnāls. Rīga : LU LFMI, Nr. 16, 110. – 120. lpp.
13. Reizniece, I. (2006). *Rokasgrāmata folkloras mācīšanā*. Rīga: Zvaigzne ABC
14. Rudzītis, J. (1988). *Bērni – vēstītājas folkloras teicēji senāk*. Padoms: Rakstnieki, mākslinieki un zinātnieki bērniem. Rīga: Liesma.
15. Smilgaīne, U. (2008). *Šūpuļdziesmas un ucināmās dziesmas latviešu bērnu folklorā*. Promocijas darbs folkloristikas zinātņu nozarē latviešu folkloristikas apakšnozarē. Rīga: Latvijas Universitāte.
16. Viksna, M., Bendorfs, V. (2000). *Tautas mūzikas teicēji, vācēji, pētnieki*. Rīga: Zinātne.
17. Абраменкова, В. (2002). *Социальная психология детства в контексте развития ребенка в мире*. Вопросы психологии, № 1. Москва: НИИТ МГАФКБ, с. 3 – 16.
18. Арьес, Ф. (1999). *Ребенок и семейная жизнь при старом порядке*. Екатеринбург: Издательство Уральского Университета.
19. Выготский, Л.С. (2004). *Психология развития ребенка*. Москва: Смысл; Эксмо.
20. Мид, М. (1986). *Культура и мир детства*. Москва: Восточная литература.
21. Фрейд А., Фрейд З. (2002). *Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов*. СПб.: ВЕИП.
22. Эльконин, Д. Б. (2005). *Детская психология*. Москва: Академия.
23. Эриксон, Э. (2000). *Детство и общество*. СПб: Ленато.

Dzimtās valodas skolotāja profesionālās identitātes meklējumi izglītības sistēmas pārmaiņu laikā

Astra RANCĀNE

Skolotāja, dzejniece, rakstniece, filoloģiski izglītota personība un gaišs, pozitīvs cilvēks. Bija. Pagātnes formā... Vairāk nekā 25 gadus ilgā pedagoģiskā pieredze, strādājot par latviešu valodas un literatūras skolotāju, vadot skolēnu dramatisko kolektīvu Liepājas rajona Sīkšņu pamatskolā, ļāvusi Astrai veidot savu skatījumu ne tikai uz skolēniem, uz latviešu valodas mācībām, kādām tām būtu jābūt, bet arī uz skolotājiem – kolēģiem, domubiedriem latviešu valodas un literatūras skolotāju metodiskajā apvienībā. Šī pieredze tika izmantota viņas diplomdarbā, studējot Liepājas Pedagoģijas akadēmijā, lai iegūtu vidusskolas latviešu valodas un literatūras skolotāja kvalifikāciju. Uz diplomdarba pamata ir tapusi "Tagad" lasītājiem piedāvātā publikācija, kuru diemžēl Astra pati vairs sagatavot nevarēja. Tāpat kā nevarēja līdz galam sagatavot izdošanai savu pirmo dzejoļu krājumu, ar kura izveidi tagad nodarbojas Liepājas rajona literāti, lai lasītāji to saņemtu jau šajā vasarā. Savulaik iznākušais Astras Bukas-Rancānes romāns "Cūkpieņu laiks" (1999) piedāvā autobiogrāfiski romantisku mīlestības stāstu un vienlaikus dokumentālu autores skatījumu uz 70. gadu jaunatnes dzīvi Kurzemē. Šī publikācija ir Astras profesionālais skatījums uz skolotāja, jo īpaši – latviešu valodas skolotāja misijas apziņu un profesionālās identitātes meklējumiem šajā interesantajā pārmaiņu laikā. Astra no saviem skolēniem un kolēģiem, no sev mīļajiem cilvēkiem aizgāja pagājušā gada oktobrī – divas nedēļas pēc sava skolotājas diploma iegūšanas...

levads

Mēs dzīvojam laikā, kurā viena no dominantēm ir pārmaiņas. Tās izpaužas gan kā nozīmīgi sasniegumi zinātnē un tehnoloģijā, gan kā izmaiņas ražošanas struktūrā; vērojama informācijas sabiedrības izveidošanās, ekonomikas internacionalizācija, ģeogrāfiskā mobilitāte. Tas ir likumsakarīgi, jo tieši pārmaiņas ir attīstības pazīme.

"Pārmaiņas sabiedrībā ietekmē arī skolu, jo sabiedrība sagaida, ka tās pilsoņi būs spē-

jīgi aktīvi pielāgoties un darboties strauji mainīgajā dzīvē." (*Rubana 2000, 5*) Pārmaiņas izglītībā tiek apzināti sekmētas, lai izglītības procesus maksimāli tuvinātu attīstības procesiem sabiedrībā. Arī pedagogiem, tostarp dzimtās valodas skolotājiem, tas nozīmē sava līdzšinējā darba pārvērtēšanu un jaunu ceļu meklējumus, kas nebūt nav viegli un vienkārši. Situācija ir mainījusies tik visaptveroši, ka būtībā nākas no jauna meklēt savu profesionālo identitāti. Gandarījumu, pašapliecināšanos un, protams, rezultātu dod tikai darbs, kas veikts ar prieku, ar skaidru savu mērķu un uzdevumu apzināšanos. Savukārt "nespēja izprast pašam sevi – identitātes trūkums – ved pie lomu difūzijas (samulsuma)" (*Geidžs, Berliners 1999, 125*). Šāds samulsums, sava veida krīze šobrīd jāpārvar dzimtās valodas skolotājiem. Ir svarīgi vispusīgi izziņāt situāciju, meklēt krīzes risināšanas virzienus un iespējas, kā arī skaidri iezīmēt pārvaramās problēmas. Minētie faktori arī iezīmē šī raksta tematiskos lokus:

- pārmaiņu nepieciešamība dzimtās valodas mācībās un šo pārmaiņu galvenie aspekti;
- skolotājs kā „pārmaiņu nesējs” (*M.Fulans*) un problēmas, ar kādām nākas sastapties šajā ceļā;
- pamatskolas dzimtās valodas skolotāja identitātes meklējumi, problēmas un jaunu darba virzienu iezīmēšana atbilstoši jaunajai pieejai pārmaiņu laika kontekstā.

Raksta mērķis ir atspoguļot izglītībā notiekošos procesus, pārmaiņas, vērtību attīstību, lai izprastu nākotnes virzību un dzimtās valodas skolotāja lomu un iespējas šai procesā.

Situācijā, kad, mainoties sabiedrībai, mainās



arī tās prasības izglītībai, skolotājs ir pārmaiņu nesējs. Tas nozīmē:

- ne vien dziļi un vispusīgi izprast notiekošās pārmaiņas, bet būtiski mainīties pašam;
- mainīt nevis tikai darba metodes, bet arī pieeju;
- nemitīgi pilnveidoties un mācīties, sadarboties ar citiem „pārmaiņu spēkiem” (*M.Fulans*);
- nestrādāt tikai pēc reglamentējošiem dokumentiem un gataviem mācību materiāliem, bet pieiet darbam radoši, patstāvīgi un līdzatbildīgi.

Pētījuma bāzi veido gan teorētiskās nostādnes, gan arī reālās situācijas izzināšana, balstoties uz ilggadīgu personisko pieredzi pedagoga darbā, pieredzes apmaiņu ar kolēģiem – dzimtās valodas skolotājiem, pedagogu un skolēnu viedokļu izpēti. Tika veikta aptauja Liepājas rajona latviešu valodas skolotāju metodiskajā apvienībā, lai noskaidrotu,

- 1) kā skolotājs jūtas pārmaiņu laikā,
- 2) kuri no šobrīd pieejamajiem mācību un metodiskajiem līdzekļiem tiek visvairāk izmantoti,
- 3) cik lielā mērā radoši un patstāvīgi skolotāji veido mācību programmas un darba materiālus stundām,
- 4) kāds īpatsvars ikdienā ir interaktīvajām metodēm,
- 5) kādas ir veiksmes un neveiksmes mijiedarbīga mācību procesa un lingvokomunikatīvās pieejas iedzīvināšanā.

Aptaujāti tika arī triju rajona pamatskolu 5. – 9. klašu skolēni ar mērķi izzināt,

- 1) vai un kā mūsdienu pusaudzis jūt jauno dzimtās valodas mācībās,
- 2) cik lielā mērā mācību procesā tiek apmierinātas viņa dzīves vajadzības un intereses,
- 3) kurām darba formām un mācību līdzekļiem tiek dota priekšroka,
- 4) kas sagādā grūtības un vilšanos,
- 5) kuras tēmas skolēni mācās piespiedu kārtā, nespējot rast motivāciju.

“Viss ir iespējams, viss var notikt. Nākotne ir tik atklāta dažādām iespējām, ka nav nedz vēlmes, nedz iespējas izveidot sev gatavu dzīves filosofiju¹. Tad mēs nonāktu stagnācijā.” (*Ness 2001, 5*) Neļauties stagnācijai, spēt ne tikai orientēties, bet arī mainīties, lai nezaudētu profesionālo identitāti straujo un būtisko pārmaiņu laikā, – tāds šobrīd ir dzimtās valodas skolotāja uzdevums.

¹ Saglabāta grāmatā lietotā ortogrāfija.

Pārmaiņu nepieciešamība un būtiskākie aspekti dzimtās valodas mācībās

Dzimtās valodas mācības nevar skatīt atrauti no izglītības procesa un tajā notiekošajām pārmaiņām kopumā. Ir mainījusies paradigma, uzmanības centrā izvirzot skolēnu, augošo un veidojošos personību, no kuras atbilstoši mūsdienu prasībām tiek gaidīta patstāvība, atbildība, darbības pieredze, sociālā pieredze. Līdz ar to aktualizējas prasmes strādāt ar informāciju, plānot, organizēt, kritiski domāt, risināt problēmas, pieņemt lēmumus, sadarboties, adekvāti novērtēt savas iespējas, rīcību, sasniegumus. Nevar nerēķināties arī ar apstākli, ka būtiski mainījies šodienas skolēns. “Būt jaunietim šodien nozīmē pavisam ko citu nekā pirms dažām desmitgadēm. [...] ja vecāki un skolotāji patiešām vēlas pazīt un ietekmēt pasauli, kurā jaunie dzīvo, viņiem jāizprot gan tas, ko jaunieši nicina, gan tas, par ko viņi izrāda pozitīvu interesi.” (*Ness 2001, 157*)

Runājot par dzimtās valodas mācībām, pārmaiņu priekšnosacījumi bija līdzšinējā mācību satura atrautība no dzīves, neadekvāti sarežģītā mācību viela un augstās prasības un tām iepretī – zems zināšanu līmenis, motivācijas un intereses trūkums skolēnos. Akcentējot valodas kompetenci, netika veicināta komunikatīvā kompetence un sociokultūras kompetence. Jaunais standarts atspoguļo būtiskas izmaiņas mācību satura aspektā, citiem vārdiem, atbild uz jautājumu – ko mācīt. Taču jautājums – kā mācīt? – lielā mērā jārisina skolotājiem pašiem, un ir ļoti svarīgi, lai viņi būtu gatavi tikt galā ar šo svarīgo uzdevumu, jo “ir skaidrs, ka pārmaiņas reāli varēs notikt tikai tad, kad tām būs sagatavots skolotājs, kad skolotājs saskatīs veidu un iespējas, kā viņa pieredze un līdzšinējā mācību koncepcija, vairāk vai mazāk modificēta, var iekļauties jaunajā paradīgma, nezaudējot nekā no jau sasniegtā, vien bagātinoties tālākā pašizglītībā.” (*Laiveniece 2003, 10*)

Mūsdienīgā izglītības procesā vairs nav pieņemama iesīkstējusi pieeja, ka skolotāja uzdevums ir dot skolēnam noteiktu nepieciešamo zināšanu daudzumu pēc principa – jo lielāks šo zināšanu apjoms, jo veiksmīgāka būs skolēna turpmākā dzīve un karjera. Lai augošu personību patiešām ietekmētu un sagatavotu dzīvei, tā vispirms jāpazīst, jāzina tās patiesās vajadzības un iespējas. Jāzina, cik daudz skolēns vēlas sasniegt, cik daudz spēj sasniegt un kāds ir viņa mērķis. Dāņu psihologs Kelds Fredens izceļ četras svarīgākās 21. gadsimta mācību stratēģijas: (1) mācību centrā atrodas indivīds, (2) skolēnam jānodrošina iespēja izvēlēties, (3) jāprot likt lietā savas dotības, (4) vajag apgūt kaut ko

jaunu (*Kjērgords, Marteninene 1996, 7*). Tas prasa no skolotāja jaunu domāšanas veidu. Priekšplānā izvirzās nevis profesionālā meistarība, bet tikumiskais aspekts – cik lielā mērā mēs dodam ieguldījumu cilvēka tapšanas procesā, vai respektējam mums uzticēto cilvēkbērnu, vai attīstām viņa spējas un rosinām prātu. Būtiski mainās un dažādojas arī skolotāja loma. Jāatsakās no autoritatīva vadītāja un kontrolētāja lomas, kļūstot par sadarbības partneri, padomdevēju, palīgu. Tas viss nosaka līdzšinējās didaktiskās un, runājot par dzimtās valodas mācībām, arī lingvopedagogiskās pieejas maiņu.

Pieeja ir plašs jēdziens, tā ietver mācību darba pamatnostādnes un nosaka gan mācību mērķu izvēli, gan didaktikas principus, gan mācību saturu un tā izklāstu, gan mācību metodisko īstenojumu. Mācīt dzimto valodu pēc jaunas pieejas nenožīmē vien iepludināt tradicionālajā mācību procesā jaunas metodes un pamīšus ar valodas kompetenci pievērsties komunikatīvajai un sociokultūras kompetencei. Pašreizējā situācija – nepietiekami augsta valodas kultūra sabiedrībā, masu saziņas līdzekļos, skolās, skolēnu neieinteresētība dzimtās valodas apguvē, mācību atsvešinātība no dzīves – rada nepieciešamību pēc pilnīgi jaunas pieejas, kurā būtu sintezēta gan komunikatīvo un saziņas prasmju apguve, gan dzimtās valodas jēdzienu, likumu, normu un sistēmas izpratne aktīvā domāšanas darbībā. Tikai šāda lingvokomunikatīvā pieeja valodas mācībās īsteno mūsdienu sociālās situācijas un pedagogiskās orientācijas prasības, un tās ir šādas:

- pusaudzis kā līdztiesīgs sadarbības partneris, kas orientēts uz skolēna aktīvu darbību mācību procesā;
- skolēna un skolotāja saskarsme un sadarbība kopīgu mērķu sasniegšanā;
- daudzveidīgu mācību situāciju piedāvājums, kur viens no galvenajiem problēmu risinājuma līdzekļiem ir valodas mērķtiecīgs izmantojums;
- domāšanas spēju attīstīšana kā priekšnosacījums dzīves izvirzītajām prasībām;
- dzimtās valodas zināšanu un prasmju daudzveidīgs un kvalitatīvs izmantojums;
- dzimtās valodas kvalitāte kā būtisks cilvēka paštēla elements;
- citu valodu zināšanas; pamats to apguvei ir dzimtās valodas sistēma

(pēc *Laivenieces 2003, 78*).

Mūsdienīgā dzimtās valodas mācīšana nav iedomājama bez sadarbības pedagogijas visās tās izpausmēs, bez mij-

iedarbības starp skolotāju un skolēniem. Pēc biheiviorisma modeļa parauga skolotājs izvirza mērķi un motivāciju, izvēlas metodes un no skolēna kā no subjekta sagaida rezultātu. Tas ierobežo skolēna brīvību, radošību, kritisku darbošanos, neļauj pusaudzim pašīstenoties, gūt atklāsmes prieku. Taču spēki attīstās, tikai tos lietojot. Tāpēc mehānisko zināšanu iedevuma vietā skolotājam jāveido dialogs ar skolēnu, jāuzklausā viņa viedoklis, vēlmes un vajadzības. Ir vajadzīga liela gudrība, lai varētu saprast, vai skolēna domāšana tiešām darbojas, vai skolotāja teiktajam ir rezonanse. Nevar cerēt uz sadarbību un atgriezenisko saiti, lietojot tikai reproduktīvas mācību metodes. Dialogs, grupu darbs, projekts, dažādas citas interaktīvās metodes ir laikietilpīgs process un prasa no skolotāja lielu sagatavošanās darbu, taču ieguvums ir skolēnu aktīva, priekpilna iesaistīšanās, domu apmaiņa. Stundā tad darbojas modelis “mēs mācāmies, pētām un atklājam kopā”. “Iespējamā plašuma izplatības un steigas vietā ir jāstājas iešanai dziļumā. Skolotājam un skolēniem ir jābūt iespējām un brīvībai bez steigas pakavēties pie kādas lietas un ar galvas, sirds un rokas spēku palīdzību iegūt atziņas, vēlāk balstot uz šīs bāzes tālākvedošas un diferencētas zināšanas.” (*Brīlmeiers 1998, 15*)

Nedrīkst par zemu novērtēt vienkāršo patiesību, ka mācīšanās ir daudz efektīvāka, ja skolēns stundā labi jūtas, tiek uzklauts, novērtēts un jūt skolotāja labvēlību un ieinteresētību. Sadarbības elementi iestrādājami arī vērtēšanas sistēmā. Skolēnu pašcienību un atbildību ceļ vārdisks izvērtējums, pašvērtējums, ko veikt nemaz nav vienkārši, tādēļ tas īpaši jāmacās; savstarpējais vērtējums, kad skolēns ir līdzatbildīgs par biedra atzīmi. Arī šī darbošanās skolotājam var likties neparocīga un laikietilpīga, taču tā dara mācību procesu bagātāku un atdevīgāku.

Skolotājs – pārmaiņu nesējs

Katrā laika posmā ir savi priekšstati par labu skolotāju. Nereti tieši skolotāja personība iemieso sevī attiecīgā laikmeta sabiedrības akceptētās vērtības un normas. Sabiedrība skolotājā cenšas saskatīt ideālo gan profesionalitātes, gan personisko īpašību ziņā. Likumsakarīgi, ka pārmaiņu laikā no skolotāja tiek gaidīta skaidrība, izpratne par jauno un iniciatīva tā iedzīvināšanā. “Pārmaiņas izglītībā nav ieviešamas ar rīkojumiem un instrukcijām. Skolotājs ir viens no pārmaiņu nesējiem skolas praksē, un, ja mēs gribam, lai skolotājs savā darbā izmantotu sadarbības pedagogiju, mums jādod iespēja



viņam pašam apgūt prasmi mācīt citus demokrātiskā veidā.” (*Mācīsimies sadarbojoties* 1998, 6)

Nekad agrāk skolotājam nav bijusi tik liela brīvība un vienlaikus – atbildība, sākot ar mācību programmas izveidi savā priekšmetā un beidzot ar mikroklimatu stundā. Lai gan mācību saturu nosaka Valsts pamatizglītības standarts, tā jaunās līnijas skolās ienāk tik dažādi, cik dažādi ir pedagogi un viņu spējas adaptēties jaunajā situācijā. Skolotājs ir arī tas, kurš jaunās prasības un pieejas aizvada līdz vecākiem, tātad sabiedrībai.

Nav pamata apgalvot, ka pārmaiņu periodā skolotājam nebūtu pieejami metodiskie līdzekļi, pieredzes apmaiņas materiāli un dažādi citi ierosmes avoti. Tomēr ļoti svarīgi, cik liela ir skolotāja pieredze un uzdrīkstēšanās, lai darbā izmantotu pašu izvēlētas metodes un pašu izstrādātus darba materiālus. Protams, tas ir liels darbs un liela atbildība, taču tieši tas paver iespējas ievērot katra konkrētā skolēna uztveres spējas un vajadzības, “tikai tas mums ir svarīgi, ko mēs varbūt ar lielām pūlēm esam izstrādājuši paši, tikai tam ir nozīme, un tikai pateicoties tam mācības var iejūsmināt un pārliecināt” (*Brīlmeiers* 1998, 31).

Izvēloties mācību metodes, vajadzētu akcentēt nevis iespējami lielu zināšanu un apgūstamo faktu apjomu, bet meklēt darba formas, kas skolēnos rada **vēlmi mācīties**. Bieži nākas dzirdēt par skolēnu inertumu un paviršību, taču katrs skolotājs ir pārliecinājies, cik aizrautīgi, radoši un centīgi skolēni strādā tad, kad viņiem ir interesanti. Tātad lielā mērā skolēnu atdeve ir atkarīga no paša skolotāja aizrautības, radošās pieejas un ieguldītā sagatavošanās darba. “Vai nav dīvaini, ka mācību procesā mēs tik reti pievēršam uzmanību bērnu ziņkarei un spējai brīnīties? Šīs īpašības taču izraisa dabisku vēlēšanos zināt, un skolotājs to varētu sekmīgi izmantot! Diemžēl pedagogam pašam bieži vien pietrūkst iztēles un radošo spēju, lai atmodinātu savu skolēnu ziņkāri.” (*Kjērgords, Martineniene b.g.*, 57)

Šobrīd dzimtās valodas skolotājiem pieejami dažādi alternatīvi mācību līdzekļi, kuri orientēti uz atšķirīgām pieejām – sākot no izteikti lingvistiskas līdz dominējošai komunikatīvajai pieejai. Skolotājam jāseko jaunumiem un jāprot orientēties, lai atrastu vajadzīgo līdzsvaru, savam darba stilam atbilstošu kombināciju, jo viena universāla, gana ietilpīga avota nav. Mūsdienīga dzimtās valodas mācīšana, bez šaubām, prasa arī atbilstošus resursus un mācību vidi. Nemaz nerunājot par to, ka skolēniem būtu jābūt pieejamām vairākām atšķirīgām mācību grāmatām, vārdnīcām, enciklopēdijām, nepieciešami arī daudzveidīgi

darba un izdales materiāli, brīva pieeja internetam, preses izdevumiem, mobilas mēbeles, lai varētu ātri pārkārtot klases telpu grupu darbam. Kā jauns akcents mācību materiālu klāstā un klases telpu noformēšanā ienāk skolēnu gatavoti materiāli, kas darba vidi dara dzīvīgāku.

Problēmas pārmaiņu iedzīvināšanā

Dzimtās valodas skolotājam, kurš strādā ar jaunu pieeju un netradicionālām metodēm, nereti nākas saskarties ar stereotipiem kā skolēnu, tā vecāku domāšanā. Skolēni sagaida, ka stingri reglamentēts darbs tiks novērtēts ar atzīmi, bet netradicionālās darba metodes uztver kā rotaļu, kur nav vajadzīga nopietna iepriekšēja sagatavošanās un kur strādājot var paļauties uz centīgāko skolēnu veikumu. Skolotājam tiešām ir grūti izsvērt un novērtēt katra atsevišķā grupas dalībnieka atdevi un ieguldījumu. Savukārt vecāki satraucas, ja neredz savu bērnu burtniecības tradicionālos vingrinājumus, sistemātiskus teorijas pierakstus, ja netiek uzdoti pierastie mājas darbi, kādus savulaik pildījuši viņi paši, bet tā vietā bērnam patstāvīgi un radoši jādabojas, gatavojot kādu apjomīgāku, vecāku izpratnē ar valodas mācībām cieši nesaistītu projekta darbu. Ir viegli pieņemt, ka mācību gada viela ir apgūta tad, ja no pirmā līdz pēdējam vākam tikts galā ar vienu mācību grāmatu, bet mācību līdzekļu kombinēšana, darba lapas, diskusijas un lomu spēles tiek uztvertas vai nu kā pārlietu sarežģīta, vai tieši otrādi – nenopietna mācīšanās.

Attiecībā uz mācību līdzekļiem arī skolotāju vidū valda zināms apjukums. Kopš pieaugusi komunikatīvās kompetences nozīme, mācību līdzekļu izveidē vērojama pārāk krasa un nekritiska pieejas maiņa, kā rezultātā uz komunikatīvo un sociokultūras prasmju fona nenotiek pietiekami nopietna un stabila valodas sistēmas apguve. Neapdomīgi strādājot tikai ar vienu mācību līdzekļu komplektu, piemēram, ar izdevniecības RaKa piedāvāto, skolotājs atpazīst, ka pēc vairāku stundu “rotaļāšanās” ar runātprasmi, lomu spēlēm u.tml. nākamajā nodaļā no skolēniem pašsaprotami tiek prasītas zināšanas un prasmes strādāt ar savrupinājumiem vai iespraudumiem. Bet uz kādu vingrinājumu un teorijas izklāsta bāzes un pa kuru laiku šīs zināšanas veidot un nostiprināt – tas paliek skolotāja ziņā.

Lai cik mūsdienīga liktos mācību materiālu kombinēšana no vairākām grāmatām, kā arī skolotāju pašu veidotas darba lapas, tomēr pietrūkst viena gana ietilpīga, uz lingvokomunikatīvo pieeju tendēta mācību līdzekļa, ar

kuru strādājot skolotājs būtu drošs, ka skolēniem tiks dotas vajadzīgās zināšanas un prasmes proporcionāli atbilstošā un nosacīti pabeigtā sistēmā. Pazīstot savus audzēkņus, skolotājs var patstāvīgi variēt un prognozēt t.s. dzīvei vajadzīgās zināšanas un prasmes, bet katrs skolotājs vēlas arī būt pārliecināts, ka viņa skolēni varēs tikt galā ar pārbaudes darbiem un eksāmeniem, ka spēs pēc pamatskolas ar savu zināšanu un prasmju guvumu bez problēmām turpināt apgūt dzimto valodu vidusskolā. Pamatskolas skolotājs var ar prieka saucieniem uzņemt viedokli, ka nevajag mācīt sarežģītas analīzes, konjugācijas un deklinācijas, bet ko iesāks viņa skolēni, iestājušies kādā vidusskolā, kur jau 7. klasē tikusi prasīta ne tikai konjugāciju, bet arī to apakšgrupu skrupuloza pārzināšana? Prakse liecina, ka trūkst vienotu, prognozējamu prasību un nostādņu. Aiz bailēm neiemācīt kaut ko vajadzīgu skolotāji noslogo bērnus ar lieku teoriju, padarot mācību procesu smagu un neinteresantu.

Ne tikai atturība pret jauno, bet virkne objektīvu iemeslu apgrūtina mijiedarbīgu mācību procesu un mācīšanos sadarbībā. Daži piemēri, kas raksturo šo problēmu loku:

- laiktīlīgās mācību metodes, kas prasa no skolotāja lielu iepriekšēju gatavošanos stundai;
- piemērotu uzdevumu izvēles trūkums mācību līdzekļos;
- laiks, ko prasa katra skolēna darbības objektīva izvērtēšana;
- grupu darba "ēnas puses": troksnis klasē un skolēnu neprasme klausīties, darba sadalījuma nevienmērīgums, grupu komplektēšana (simpātijas un antipātijas, nevēlēšanās ar kādu strādāt kopā), atbildības trūkums par kopīgo rezultātu;
- nav precīzi iepriekš paredzams attiecīgās metodes izmantošanai vajadzīgais laiks, tādēļ nereti pietrūkst laika izvērtēšanai, refleksijai;
- liels skolēnu skaits klasē.

Spēja izprast skolēnu, klasi un tajā notiekošās mijiedarbības – būtisks mūsdienīgas pieejas komponents

Izvērtējot sava darba stila un pieejas atbilstību pārmaiņu laika prasībām, skolotājam, tostarp dzimtās valodas skolotājam, svarīgi uzdot sev šķietami vienkāršu un mūžsenu jautājumu: ko es mācu – savu priekšmetu vai skolēnu? Ja akcents joprojām tiek likts uz mācāmo priekšmetu, ja par sekmīgu pedagoģiskā darba nosacījumiem tiek uzskatīta

vien augsta profesionālā kompetence un dziļas priekšmeta zināšanas, ja mērķis un gandarījuma kritērijs ir augsti sekmju rādītāji, veiksmes olimpiādēs un eksāmenos, tad nevar būt runas par mūsdienīgu pieeju. Šāds skolotājs nereti sūrojas par skolēnu nedisciplinētību un vienaldzību, ir vilies, ka darbam nav atgriezeniskās saites, lai gan, iespējams, piedāvāts bagātīgs zināšanu klāsts un izmantotas mūsdienīgas metodes. Profesionāli kompetents skolotājs zina, ka laba metode attīsta un veicina domāšanu, stimulē kopīgu patiesības meklēšanu, palīdz skolēniem gūt jaunas atziņas un veiksmes, liek skolēniem mainīt izturēšanos, nodrošina vielas apguvi, vismaz minimāli, respektē bērna intereses un dziņas, veicina skolēnu dzīvu piedalīšanos stundā (Laiveniece, 2000, 56).

Kāpēc šie teorētiski tik skaistie un pašsaprotamie nosacījumi tomēr nedarbojas? Pareizāk – kad tie nedarbojas? Atbilde: ja metode tiek lietota pašmērķīgi, ja uzmanības centrā nav skolēns ar viņa reālajām interesēm, vajadzībām, gaidām, ar tābriža noskaņojumu un iespējamām problēmām. Arī tā ir skolotāja identitātes krīzes pazīme – šķietami mūsdienīgu saturu liet nepazīstamā, neizprastā, iespējams, kādu iemeslu dēļ pat slēgtā traukā. Arī tad, ja ar ārēju motivāciju izdosies "trauku" atvērt (piemēram: "Šī viela noteikti būs eksāmenā!"), rezultāts nebūs būtisks un paliekošs. Strādāt mūsdienīgi – tas nozīmē sava priekšmeta kontekstā mācīt skolēnu, turklāt – mācīt, sadarbojoties ar viņu un rosinot viņu uz sadarbību ar skolotāju un citiem skolēniem. Taču, lai sadarbotos, skolēns ir jāiepazīst, jāizprot un labvēlīgi jāpieņem ar visām viņa vecumposma īpatnībām un neatkārtojami individuālām rakstura iezīmēm. Redzīgs pedagogs nepalaidīs garām arī klases kā sociālas grupas savstarpējo mijiedarbību nozīmi.

Skolas uzdevums nav tikai gādāt par izzināšanas procesu, tā neapšaubāmi ir atbildīga par bērnu attīstību kopumā, par harmoniskas personības veidošanos. "Pašpiepildījumu mūsu profesijā dara iespējamu tikai tikumiskais aspekts: mēs dodam savu ieguldījumu cilvēka tapšanas procesā no mums uzticētajiem bērniem, kad mēs, respektējot personību, attīstām tās spēkus, atveram tās prātu, ievadot to raibajā pasaulē, un darām visu no mums atkarīgo, lai viņi kļūtu par labiem cilvēkiem." (Brilmeiers 1998, 8) Pedagogs ir atbildīgs ne tikai par noteikta apjoma un kvalitātes zināšanām, bet arī par skolēnu vērtību sistēmas veidošanu, morāles celšanu. Skolas gados varam vai nu prasmīgi veicināt, vai arī slāpēt un nonivelēt katra bērna radošās spējas, viņa kreativitāti. Tieši izglītības procesā,



saskarsmē ar skolotājiem un vienaudžiem veidojas bērnu pašvērtējums, ticība vai neticība saviem spēkiem, kas vēlāk būtiski ietekmē viņu dzīves kvalitāti. “Mums ir nepieciešama gan audzināšana, gan izglītības sistēma, kas ņemtu vērā jūtas. Mēs runājam par izglītību. Manuprāt, vajadzētu runāt arī par iekšējo izglītību: iekšējām vērtībām – spēju brīnīties, radošu garu un spēju fantazēt. Daudzi mācību priekšmeti ir lieliski piemēroti šādu īpašību attīstīšanai, taču tādā gadījumā mums jāsaģatavo skolotāji, kam būtu atļauts būt personiskiem un brīvāk formulēt savus mācību uzdevumus.” (Ness 2001, 105)

Nedrīkst nerēķināties ar to, ka mēs dzīvojam pārmaiņu laikā, kad sabiedrībā valda daudz pretrunu. Valsts un sabiedrības līmenī tiek akcentēti demokrātisma, humānisma principi. Bet ekonomiskās un kultūrpolitikas krīzes dēļ sabiedrībā parādās tikumiska rakstura problēmas, zūd latviskās tradīcijas un vispārcilvēciskās vērtības. Līdz ar to palielinās skolas atbildība un uzdevumu loks jaunā cilvēka vērtību sistēmas veidošanā. Kādreiz pētnieki uzskatīja, ka radošas spējas, tāpat kā intelekts, ir relatīvi nemainīga iezīme, kas dažādās situācijās saglabā noturību. Tagad mēs zinām, ka vide, kas rosina un atzīst oriģinālu uzvedību, spēj veicināt uzdevumu oriģinālu risinājumu. Tas jāatceras skolotājiem, kad skolēns klasē pauž patstāvīgu, radošu atbildi.

Nereti nākas piedzīvot, ka rūpīgi sagatavota mācību stunda ar bagātīgu izziņas materiālu tomēr neuzrunā skolēnus, nedod gaidīto rezultātu. Praksē aizvien biežāk vērojams, ka mācību procesā iegūtās zināšanas nedod jauniešiem prasmī tikt galā ar reālām, iepriekš neparedzamām dzīves grūtībām. Tādēļ būtiski jāmaina pieeja, vairāk domājot par skolēnu dzīves vajadzībām un katra individuālo spēju un īpašību, tostarp emocionālās inteliģences izkopšanu. Taču ietekmēt var tikai to, kas iepazīts un izprasts dziļi un pēc būtības. Protams, katrai vecuma grupai ir savas kopīgas, vispārzināmas īpatnības un attīstības uzdevumi. Taču dzīves ritms, sabiedrība un arī jaunais cilvēks mainās. Nevar nepievērst uzmanību globāla mēroga tendencei, ka “pašreizējā jaunā paaudze ir emocionālā ziņā daudz nelīdzsvarotāka par iepriekšējo, daudz vientuļāka un nomāktāka, niknāka un nevaldāmāka, nervozāka, ar lielāku sliekšni uz raizēm, impulsīvāka un agresīvāka” (Goulmens 2001, 16).

Skolotāji nereti jautā – kāpēc skolēnos nav zinātkāres, ieinteresētības, noturīgas mācību motivācijas. Taču ar pārmēru formā izteiktu jautājumu situācija nemainīsies.

Katrā konkrētā situācijā ir vēra ņemami virzieni, kuros meklēt atbildes, ja vien skolotājs ir patiesi gatavs iedziļināties, lai arī pats savu darba stilu spētu tuvināt patiesai sadarbībai. Nav jau jācenšas minēt un zilēt – darīt tā vai citādi. Var vienkārši parunāties ar saviem skolēniem, uzzināt viņu viedokli, uzklaut viņu ieteikumus, kā kopīgo darbu, viņuprāt, veidot gan mērķtiecīgāku, gan interesantāku, gan produktīvāku. Var piedāvāt interešu testu vai aptauju, var organizēt prātavētru vai diskusiju par šiem jautājumiem.

Visai populāras viedokļu izpētes jomā ir aptaujas, kuras nenoliedzami dod iespēju izziņāt noteiktus tipiskus faktiskos rādītājus, viedokļus par dažādiem jautājumiem. Viens no aptaujas trūkumiem ir skolēnu nevēlēšanās atbildēt nopietni, cenšanās atrakstīties ar vispārīgām frāzēm vai arī situācijas izskaistināšana, vēlamā (skolotāja gaidīto) uzrādot par esošo. Veicot aptauju, ļoti nopietni jāpārdomā jautājumi, to sarežģītībai jāatbilst skolēnu vecumam. Vai skolēni spēs izprast jautājuma būtību? Vai viņu spēkos būs sniegt atbildi, kura prasa ne tikai analīzi, bet arī pašanalīzi? Kā novērst paviršas un formālas, kā arī apzināti vai neapzināti nepatiesas atbildes? Autores pieredze rāda, ka samērā veiksmīgi darbojas nepabeigto teikumu metode. Ja skolotājs aptaujā par latviešu valodas mācībām uzdos jautājumu, kuras tēmas skolēni svītrotu no programmas kā pārāk teorētiskas un nesaistītas ar viņu dzīves vajadzībām, skolēni visdrīzāk atrakstīsies, ka viss apgūstamais gan jau noderēs. Patiesībā pats jautājums uzdots pārāk teorētiski un abstrakti. Bet, ja nepabeigto teikumu virknē būs iestrādāts arī teikums: “Nekādi nesaprotu, kam tas vajadzīgs, kad mēs stundās ...”, tad teikumu nobeigumā parādīsies pavisam konkrētas lietas – teikumu grafisko attēlu zīmēšana, deklināciju noteikšana, teikuma locekļu pasvīturošana u.c., kas jau dod nopietnu vielu pārdomām.

Reizēm kā logs uz bērnu patiesajām, dziļākajām domām, kā atslēga skolotāja sadarbībai ar klasi kalpo dialoga metodes stundas, kuras jau pēc savas būtības ir orientētas uz pozitīvu saskarsmi, otra uzklautāšanu, iedrošināšanu, “atvēršanu”, turklāt skolotājs no vadītāja kļūst par dalībnieku, uz kuru pilnībā attiecas kopīgi pieņemtie noteikumi. Bagātu izziņas materiālu uzmanīgs vērotājs gūst arī no skolēnu darbības rezultātu izpēti. Dzimtās valodas skolotājam tā būs skolēnu jaunrade un domraksti, īpaši, ja tēma formulēta tā, ka tiešām rosina izteikt savas domas un ja starp skolēniem un skolotāju valda uzticēšanās.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Brīlmeiers, A. (1998). *Veidot skolu ar prieku*. Rīga: LU.
2. Brīlmeiers, A. (1998). *Vara un autoritāte audzināšanā*. Rīga: LU.
3. Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC.
4. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1999) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
5. Goulmens, D. (2001). *Tava emocionālā inteliģence*. Rīga: Jumava.
6. Kjærgeord, E., Martinēnienē, R. *Nepazaudētais pavasaris*. [B.g. un b.v.]
7. Kjærgeord, E., Martinēnienē, R. (1996). *Pieci gaviļu saucieni demokrātijai*. Glesborg: FREKA.
8. Laiveniece, D. (2003). *Valodas mācības pusaudzim*. Rīga: RaKa.
9. Laiveniece, D. (2000). *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi*. Rīga: RaKa.
10. *Mācīsimies sadarboties*. (1998). Rīga: SIA Mācību grāmata.
11. Ness, Ā. (2001). *Dzīves filozofija*. Rīga: Apgāds Norden AB.
12. Rubana, M. I. (2000). *Mācīties darot*. Rīga: RaKa.

Publikāciju sagatavoja Dr. paed. **Diāna Laiveniece**

Nobeigums nākamajā „Tagad” numurā


Dzintra PAEGLE

Latvijas Universitātes Filoloģijas fakultātes Baltu valodu katedras asociētā profesore.

Esmu skolu latviešu valodas mācīgrāmatu autore, manā interešu lokā ir mācīgrāmatu vēsture, morfoloģija, valodas kultūra un didaktika.

Malgožata RAŠČEVSKA

LU pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes psiholoģijas nodaļas profesore, psiholoģijas zinātņu doktore.

Manas pētniecības jomas ir cilvēku intelekts un kognitīvie procesi, psihometrija, psiholoģisko testu konstruēšana un adaptācija. Lielākie pētniecības projekti ir saistīti ar Vudkoka-Džonsona Kognitīvo spēju testa un Vekslera skolēnu intelekta testa adaptāciju Latvijā sadarbībā ar Latvijas skolu psihologu asociāciju, kā arī dažādu intelekta aspektu (praktiskā, kreatīvā un emocionālā intelekta) izpēti skolas vecuma un pieaugušajiem cilvēkiem. Esmu vairāku psihologu profesionālo organizāciju – Latvijas Psihologu apvienības, Latvijas Skolu psihologu asociācijas, Starptautiskas Testu Komisijas (ITC) un Starptautiskas skolu psihologu asociācijas (ISPA) biedre.

Skolēnu latviešu valodas pareizrakstības kļūdu analīze

Latviešu valodas sasnieguma testa izstrādes kontekstā

viduālo spēju variāciju dimensiju, kas ir gan bioloģiski nosacīts, gan sociāli ietekmēts process (piemēram, bērna iepriekšējās zināšanas, nonākot skolā).

Izglītības sistēmas veidotāji cenšas izprast lietoto mācību metožu un izglītības resursu efektivitāti skolēnu attīstības veicināšanā, ievērojot skolēnu spēju individuālās variācijas, tādēļ izglītībā jau kopš 20. gadsimta sākuma tiek radīti un lietoti dažādi akadēmisko zināšanu un prasmju sasniegumu testi (*Levine, 1976; Kaplan & Saccuzzo 1997*). Tie *ticami un validi mēra skolēnu progresu noteiktās zināšanu un prasmju jomās* un kalpo par orientieri skolotājam, lai pieņemtu pamatotu lēmumu par skolēna turpmāko attīstības veicināšanu, īpaši, ja skolēnam ir mācību grūtības. Kā atzīmējis Gregori (*Gregory, 1992, Raščevska, 2005, 34*), sasniegumu testu galvenā misija ir:

- identificēt tos bērnus vai pieaugušos, kuru zināšanas noteiktās jomās ir nepietiekamas un būtu nepieciešama papildu izpēte mācību grūtību iemeslu noteikšanai;
- palīdzēt vecākiem un skolotājiem saprast bērna akadēmisko sasniegumu stiprās un vājās puses un izstrādāt attiecīgus veicināšanas pasākumus;

Teorētisks pamatojums

Pareizrakstības zināšanu, prasmju un iemaņu apguve ir pakāpenisks process, kas skolas laikā virzās no stāvokļa, kad bērns praktiski neprot rakstīt, līdz stāvoklim, kad vidusskolēns prot pareizi lietot rakstu valodu. Skolēnu valodas attīstības dimensija, kas skolā ir mērķtiecīgi vadīts process, krustojas ar indi-

- identificēt klases vai skolas vides trūkumus, kas varētu būt iemesls attiecīgo zināšanu nepietiekamai apguvei;
- komplektēt skolēnu darba grupas, atlasot skolēnus ar līdzīgām zināšanām klases efektīvākam darbam;
- noteikt skolēnam nepieciešamo papildu mācību daudzumu, lai sasniegtu noteiktu zināšanu kritēriju līmeni.

Ja valstī tiek lietoti un standartizēti sasniegumu testi, vērtējot skolēnu reprezentatīvas izlases sasniegumus konkrētā zināšanu jomā, tādā gadījumā izglītības sistēmas vadītājiem un zinātniekiem ir iespēja pieņemt pamatotus lēmumus par turpmāko attiecīgās izglītības jomas inovatīvo attīstību vai arī vajadzības gadījumā tajā ieviest nepieciešamas korekcijas, piemēram, skolotāju profesionalitātes uzlabošanā.

Sasniegumu testu ir ļoti daudz, un tie ir cieši saistīti ar katras valsts izglītības saturu, ilgumu, apgūstamo mācību priekšmetu struktūru un valodu jeblietotu jēdzienu sistēmu. Daži rietumvalstu lietotie testi ir Jova izglītības attīstības tests (The Iowa Tests of Educational Development – ITED), Metropolitēna sasniegumu tests (Metropolitan Achievement Test – MAT) vai Prasmju un sasniegumu testi (The Tests of Achievement and Proficiency – TAP) (Anastasi & Urbina, 1997, Kaplan & Succuzzo, 2005). Gandrīz visi mūsdienu kompleksie sasniegumu testi mēra skolēnu vai pieaugušo cilvēku akadēmiskos sasniegumus, visas pamatzināšanu jomas, īpaši – valodā un matemātikā. Piemēram, TAP satur vairākus apakštestus:

1. Lasītā izpratne.
2. Matemātika.
3. Rakstveida izteikšanās.
4. Informācijas avotu lietošana.
5. Sociālās studijas.
6. Zinātne.

Līdzīga struktūra ir arī ir ASV Vispārīgās izglītības attīstības testam (The Tests of General Educational Development – GED, Testing Service, 1989). Šis tests piedāvā zināšanu pārbaudi piecās jomās: lasīšanas prasmes, rakstīšanas prasmes, sociālās studijas, zinātne un matemātika.

Pēdējos piecdesmit gados veidojas prakse veidot kompleksus testus, lai varētu vienlaikus mērīt gan intelektuālās spējas, gan sasniegumus noteiktās izglītības jomās. Pēdējos piecos gados arī Latvijā notikušas nozīmīgas progresīvas pārmaiņas, jo tika adaptēts un standartizēts Vudkoka-Džonsona Kognitīvo spēju tests, kas pašlaik standartizācijas procesā ir pasaulē visplašāk lietotais intelektuālo spēju tests WISC-IV (projekta vadītāji prof. M. Raščevska un S. Sebre).

Tāpēc šajā brīdī bija it īpaši svarīgi vai nu līdztekus adaptēt un standartizēt kādu no Rietumiem aizgūtu testu, vai radīt jaunu sasnieguma testu. Tā kā sekmīgam mācību procesam ir izšķirošas tieši zināšanas un prasmes valodā, kā arī latviešu valoda būtiski atšķiras no angļu valodas (kurā ir radīti lielākā daļa sasniegumu testu), tad tika pieņemts lēmums izstrādāt oriģinālu latviešu valodas sasnieguma testu, kas sastāvētu no divām daļām: 1) lasītprasmes testa un 2) rakstības testa. Sasniegtais rakstīšanas prasmju līmenis labi projicējas skolēnu pieļautajās kļūdās (tas samazinās), un līdz ar to kļūdas var kalpot kā labs indikators testa uzdevumu atasei ar pieaugošu grūtības pakāpi. Kaut gan mūsu pētniecības projekta gala mērķis ir radīt oriģinālu, ticamu un validu latviešu valodas sasnieguma testu, tomēr pētījuma starprezultāti paši par sevi ir zinātniskas analīzes vērti, lai padziļināti izprastu skolēnu prasmes un iemaņas rakstos un šo iemaņu mainību izglītošanās procesā.

Katrai valodai piemīt gan kopīgas iezīmes ar citām valodām, gan specifiskas iezīmes. Konstruējot valodas zināšanu un prasmju pārbaudes testu, ir svarīgi integrēt abus šos aspektus. Lielākai daļai mūsdienu pasaules valodu ir runas un rakstu forma. Visās tautās jau no agras bērnības bērni apgūst valodu neapzināti, runā un saprot teikto, prot valodas runas formu. Diemžēl, ja bērns neiet skolā un neviens cits viņu nemāca ne lasīt, ne rakstīt, viņš kļūst par analfabētu. Ja pirmsskolas un skolas gados bērnam ir iespēja mācīties lasīt un rakstīt, tad viņš turpmāk apzināti pilnīgo savu runas prasmi. Valodas teorija kalpo par bāzi pareizrakstības likumu izpratnei un ievērošanai, kas izpaužas rakstu darbos, kuros māca skolas raksta tehniku, ortogrāfiju, interpunkciju, radošas izteiksmes mākslu. Tā kā valoda ir tik bagāta un daudzšķautņaina, tad skolēnam ir nepieciešams ilgstošs laiks, lai pilnīgotu valodas prasmes. Veidojot testu, ir jāievēro valodas apguves loģika, ko nosaka gan valodas specifika, gan bērna izpratnes attīstības vecumposma īpatnības.

Katrai valodai ir savs īpatnējs noteiktu burtu un citu rakstu zīmju kopums – *grafētika*, kas rakstos atspoguļo attiecīgās valodas skaņas. Ortogrāfija ir grafētikas izmantojums vārdu pareizrakstībā saskaņā ar ortogrāfijas principiem. *Ortogrāfija* ir kādā valodā vispārpieņemtā un vispārlietojamā rakstības sistēma, ko apstiprina valsts likumdošana, tā ir obligāta visiem. Tagadējā latviešu valodas ortogrāfija (pareiza vārdu rakstība) balstās uz fonētisko un morfoloģisko principu, atsevišķos gadījumos izmanto arī tradicionālo jeb vēsturisko principu.



Testu saturu var būtiski ietekmēt tas, vai attiecīgā valodā tiek rakstīts, pamatojoties uz fonētisko principu, t.i., rakstīt vārdā to burtu, kas atbilst izrunātajai skaņai (fonēmai), piemēram, *ala, māte, ērglis, un, jūra*, vai arī rakstība balstās uz citiem vēsturiski iesakņojušajiem principiem. Fonētiskā principa sekmīgas izmantošanas priekšnoteikums ir pareiza un skaidra izruna. Latviešu valodā pārsvarā lieto fonētisko principu: 1) ja fonēma ir skaidrajā pozīcijā, piemēram, *kalni, brieži*, nomeniem parasti tas ir daudzskaitļa nominatīvs vai cits locījums, kurā aiz līdzskaņa atrodas patskanis vai divskanis, piemēram, *darbi, darbos*; 2) ja fonēma ir neskaidrajā pozīcijā un tā atrodas vārda saknes iekšienē, un to nevar pārveidot skaidrajā pozīcijā, piemēram, *likums, pirksti, lapsa*; 3) ja fonēma ir neskaidrajā pozīcijā un radusies vai zudusi vēsturisku skaņu pārmaiņu dēļ, piemēram, *sviest, sviezdams, sviešana*.

Tomēr skolēni nevar iemācīties pareizi rakstīt latviešu valodā, pamatojoties tikai uz fonēmas uztveres principu, jo runas procesā fonēmas, veidodamas vārdus, seko cita citai un atrodas savstarpējā iedarbībā, tādēļ var mainīties fonēmas sākotnējā kvalitāte. Noteiktā pozīcijā morfēmu sadūrā blakus līdzskaņi var mainīt balsīgumu, pielāgojoties nākamā līdzskaņa balsīgumam, piemēram, [ussākt] *uzsākt*, kur priedēkļa *uz-* balsīgais *z* pārvēršas par *s* sekojošā nebalsīgā *s* iespaidā. Šādas skaņu pārmaiņas izrunā sauc par pozicionālajām skaņu (fonēmu) pārmaiņām. Rakstītājam ir jāapzinās, ka runātā valodā vārdos ir pozicionālas skaņu pārmaiņas, skaņas var atrasties neskaidrajā pozīcijā un tās nedrīkst atspoguļot vārda rakstībā. Tad skolēnam jāizmanto morfoloģiskais ortogrāfijas princips, pēc kura katru vārda sastāvdaļu raksta vienādi visos gadījumos, neatkarīgi no tās izrunas vārdā, piemēram, *laba, labs, labsirdīgs; uzart, uzskatīt; ataust, atbildēt; pati, pats; gadi, gads*. Izmantojot morfoloģisko principu, pirms burtu uzrakstīšanas veido pārbaudes formu, lai vārdā neskaidrās pozīcijas vietā būtu skaidrā pozīcija, t.i., aiz līdzskaņa sekotu patskanis vai divskanis. Šāda pārveidošana balstīta uz zināšanām par vārda sastāvu: sakni, galotni, priedēkli, vārdu darināšanu un locīšanu, sakņu pārmaiņām, kā arī par pozīcijām vārdā, kur šādas fonētiskas pārmaiņas varētu būt. Šīs zināšanas apgūstamas tikai izglītošanas procesā un, iekļautas kā testa pārbaudes uzdevumi, ļauj novērtēt skolēna valodas apguvi noteiktā attīstības līmenī.

Veidojot latviešu valodas testu, jāņem vērā arī tāda specifika, ka latviešu valodas ortogrāfijā ir gadījumi, kad viena vārda dažādas formas raksta pēc dažādiem

principiem, kaut arī tās izrunā vienādi, piemēram, *lūzt, milzt, birzt*, kuras nenoteiksmē un no nenoteiksmes veidotajās formās rakstāmas pēc morfoloģiskā principa, jo skaidrajā pozīcijā pagātnē ir *lūza, milza, birza*, bet tagadnē un no tās veidotajās formās – pēc fonētiskā principa, t.i., raksta tā, kā izrunā; *lūst, milst,irst*, jo vēsturiski zudis saknes beigu līdzskanis *z* tagadnes priedēkļa *-st-* priekšā. Lai uzrakstītu pareizi, skolēnam jāzina daži valodas mācības likumi.

Ir gadījumi, kad viena vārda dažādas gramatiskās formas raksta pēc viena un tā paša fonētiskā ortogrāfijas principa, bet rezultāts ir atšķirīgs, jo laika gaitā vārda saknes dažādās formās izmaiņu nav, bet citās ir notikušas dažādas vēsturiskas skaņu mijas vai zudumi, kurus rakstos saglabā, piem., *cieta – ciest, ciešu, ciezdams, ciešanas*. Dažiem skolēniem tas rada apmulsumu, un skolotāji mēģina rast vienkāršus ortogrāfijas likumus, kas orientēti uz pareizu rezultātu, piemēram: ja I konjugācijas darbības vārdi pagātnē beidzas ar *-t, -d, -s*, pirms nenoteiksmes galotnes rakstāms *s*, piemēram, *meta, veda, nesa – mest, vest, nest*, bet, ja pagātnē dzirdams *-z*, raksta *z* pirms nenoteiksmes galotnes *-t*, piem., *lūza – lūzt*. Taču verba divdabī pirms *-dams* rakstāms *z*, ja pagātnē dzird *-t, -d, -z*, bet *-s*, ja pagātnē dzirdams *s*, piemēram, *meta, veda, lūza – mezdams, vezdams, lūzdams*, bet *nesa – nesdams*. Šajos praktiskajos ortogrāfijas likumos apvienots gan fonētiskais, gan morfoloģiskais princips (Endzelīns, J. Šmits, P.(1921); Laua, A.(1968); Laua, A.(1997); VPSV (2007)).

Skolēna sasniegumus latviešu valodā labi demonstrē viņa izpratne par vārdu dalīšanu pārņemšanai jaunā rindā, kas pamatojas uz dažādiem ortogrāfijas principiem: fonētisko principu, dalot vārdus pārņemšanai pa zīlēm, piemēram, *ze-me, ze-mī-te*. Tomēr vārdu pārņemšanai jaunā rindā dalījumu zīlēs neizmanto, ja zilbi veido tikai viens patskanis vai divskanis *o*, piemēram, *ala, ogas*, vai arī gadījumos, kad zilbes robeža grūti nosakāma. Tad, kad vārdos starp patskaņiem vai divskaņiem var būt trīs līdzskaņi, ir pieņemums, ka no trīs līdzskaņiem vienu atstāj, bet nākamajā rindā pārnes divus no tiem, piemēram, *drik-stēt*, vai arī divus atstāj un vienu pārceļ uz nākamo rindu, piem., *gulb-ji, turp-māk*. Ja vārdā starp patskaņiem vai divskaņiem ir četri līdzskaņi, pārņemšanai tos dala uz pusēm, piemēram, *pirk-sti*. Tātad šajā gadījumā izmanto tradicionālo jeb vēsturisko principu, kas balstīts uz vienošanos. Morfoloģiskais princips vārdu pārņemšanai jaunā rindā saskatāms, kad ņem vērā vārda sastāvu: nošķirot vārda priedēkli, piemēram, *uz-skatīt*,

salikteņos pamatvārdu celmus, piemēram, *Vid-zeme*, nošķirot vārddarinātās izskaņas, piemēram, *-nīca*, *-nieks*, *-niece*, *-šana*, *-šanās*, piemēram, *burt-nīca*, *dārz-nieks*, *celt-niece*, *saspringšana*, *aizšalkšana*, vai formveidotās izskaņas divdabjos ar *-dams*, *-dama*, *-damies*, *-damās*, piemēram, *atžirg-dams*, *vilk-dama*, *iesvilp-damies*, *iesmelg-damās*, vai arī verba galotni *-ties*, piemēram, *iešalk-ties*. Vārdu pārņemšana jaunajā rindā pamatā ir saistīta ar iemācītām zināšanām skolā, kas līdztekus prasa arī labas analītiskas spējas. Tāpēc var prognozēt, ka šīs valodas apguves aspekts varētu labāk nekā citi demonstrēt skolēna apzināto valodas apguves līmeni.

Skolēna prasmi ortogrāfiski pareizi uzrakstīt vārdu un tā formas veicina fonētikas un morfoloģijas zināšanas, jo ortogrāfijas likumi vārdšķiras vārdu rakstībā var izpausties savdabīgi.

Vēl viens būtisks valodas aspekts ir interpunkcijas mācība, kas balstās uz sintakses izpratnes, t.i., teikuma struktūras izpratni. Vārdu izvēles nosacījumus rāda leksikoloģija un stilistika. Arī interpunkcijas mācība tiek apgūta visā skolas periodā. Attīstoties skolēna domāšanai un leksikai, skolēns formulē aizvien sarežģītākus teikumus, kas savukārt prasa ievērot komplicētākus likumus par interpunkciju.

Biežāk citu valodu rakstības testos tiek iekļauti tādi uzdevuma veidi kā burtu un vārdu pārrakstīšana, trūkstošo burtu ievietošana vārdos, vārdu uzrakstīšana, izmantojot par stimulmateriālu attēlu, vārdu sakārtošanu teikumā, diktātu u.c. (Woodcock, & Jonhson, 1993).

Rakstības tests (9 daļas, kopā 197 uzdevumi)

- I. Burtu un vārdu pārrakstīšana (16 uzd.)
- II. Trūkstošo burtu ievietošana vārdos (27 uzd.)
- III. Nedēļas dienu nosaukumu rakstīšana (7 uzd.)
- IV. Vārdu rakstīšana vienskaitlī (20 uzd.)
- V. Skaitļa vārdu rakstīšana (10 uzd.)
- VI. Nepareizi uzrakstītu vārdu labošana (27 uzd.)
- VII. Vārdu dalīšana pārņemšanai jaunā rindā (32 uzd.)
- VIII. Vārdu sakārtošana loģiskā teikumā (15 uzd.)
- IX. Diktāts (43 uzd.)

1. attēls. Rakstības testa 1. versijas struktūra

Apkopojot pasaulē uzkrāto pieredzi rakstības testu struktūrā vecuma diapazonam no 6 līdz 18 gadiem un ņemot vērā latviešu valodas ortogrāfijas un interpunkcijas specifiku un pareizrakstības mācības pakāpenību skolā, tika izveidots tests ar 9 daļām (skat. 1. attēlu).

“Burtu un vārdu pārrakstīšanas” daļā skolēni demonstrē lielo un mazo burtu un vārdu pārrakstīšanas prasmi (dažādi uzdevumi no atsevišķiem burtiem līdz gariem vārdiem, piemēram, *A*, *lietus*, *transkontinentāls*). Testa daļā „Trūkstošo burtu ievietošana vārdos” ierakstāmi izlaisti burti, sākot ar atsevišķiem vārdiem, īsiem teikumiem un vārdiem teikumu kontekstā. Piemēri: : *Tē_s* . *Kalns ir au_sts*. *Lū_t sīkie koku zari*, *logā sit_s nora_tās la_as*. Skolēni raksta visus nedēļas dienu nosaukumus, testā bija norādīti tikai to pirmie burti. Testa daļā „Vārdu rakstīšana vienskaitlī” par stimulvārdiem kalpoja vārdi daudzskaitlī, jo no tiem var ortogrāfiski pareizi veidot vienskaitļa formu. Piemēri: *debesis*, *vēji*. Skaitļa vārdu rakstīšanas uzdevumos bija norādīts skaits ar cipariem, un tas jāuzraksta ar vārdiem. Vārdu labošanas uzdevumos nepareizi uzrakstīts vārds ir jāraksta pareizi. Piemēri: *laukss*, *ataisnot*, *acslēga*. Testa daļā „Vārdu dalīšana pārņemšanai jaunā rindā” ir jāliek svītriņa starp tām vārda daļām, kuras var atdalīt pārņemšanai jaunā rindā, piemēram, *ze-me-nes*. Uzdevuma piemēri: *a l a*, *a i c i n ā j u m s*. Par stimulvārdiem testa daļā „Vārdu sakārtošana loģiskā teikumā” tika izmantoti vārdi pamatformā jauktā kārtībā (piemēram, *rīts*, *lekt*, *saule*, *no*). Teikumiem grūtības pakāpe ir atšķirīga – no diviem vārdiem līdz divpadsmit. Pēdējā „Diktāta” daļa ir stāstījums ar pieaugošas grūtības pakāpes teikumiem, kas kārtoti 43 uzdevumos jeb sadaļās, kuros interpunkcijas pārbaude mijas ar vārdu pareizrakstību.

Testa 1. attēla struktūra ir tikai pagaidu, tā tiek izmantota par pamatu, lai veidotu testa gala struktūru ar ticamām un labi diskriminējošām apakšskalām saskaņā ar psihometrijā pieņemtajiem kritērijiem (Kline, 2005) (Skat. turpmākās šī raksta autoru publikācijas). Tomēr, lai šos kritērijus izmantotu turpmāk, būtiska ir skolēnu kļūdu analīze, kas ir kā starpposms testa uzdevumu vērtēšanas sistēmas izstrādei un uzdevumu grūtības pakāpju noteikšanai.

Tests ir veidots 6 līdz 18 gadu veciem skolēniem no 0 līdz 12. klasei. Šajā rakstā tiks analizēti testa aprobācijas pētījuma rezultāti skolēniem no 11 gadiem, jo šajā vecumposmā skolēni jau tekoši lasa, raiti raksta un pamatā ir apguvuši svarīgākos valodas mācības likumus. Tātad no



rakstītprasmju tehnikas viedokļa un rakstības pieredzes viedokļa viņi ir daudz viendabīgāka grupa nekā sākumskolu skolēni (t.i., viņi stabili pazīst visus burtus, prot pietiekami veikli rakstīt, raksta pareizi lielos un mazos burtus, prot lietot pieturzīmes, tik ātri nenogurst no ilgstošas rakstīšanas), un viņu kļūdas drīzāk liecina par uzdevumu grūtības pakāpi, kas ir valodas specifikas nosacīta, nevis citu individuālo faktoru nosacīta. Sākumskolu skolēnu kļūdas nereti ir saistītas ar vēl nepietiekamu uzmanību, vāju roku pirkstu motoriku, iesīkstējušu ieradumu (ko pieļauj mācību programmas) rakstīt visu ar lieliem drukātiem burtiem, spoguļraksta efektu vai pat uzdevuma instrukcijas neizpratni).

Pētījuma jautājums: Kādas latviešu valodas pareizrakstības kļūdas ir raksturīgas skolēniem vecumā no 11 līdz 18 gadiem un kā tās mainās vecumgrupās: 11–13, 14–15 un 16–18 gadi?

Metode

Pētījuma dalībnieki

Pētījumā piedalījās 131 skolēns (51% meiteņu un 49% zēnu) vecumā no 11 līdz 18 gadiem. Viņi mācās divās Rīgas un piecās citu Latvijas reģionu skolās no 5. līdz 12. klasei. Vecumgrupā no 11 līdz 13 gadiem ir 41 skolēns, vecumgrupā no 14 līdz 15 gadiem – 44 skolēni un vecumgrupā no 16 līdz 18 gadiem – 46 skolēni. Atsevišķos aprēķinos skolēnu skaits nedaudz variē. Visas skolas ir ar labām latviešu valodas mācīšanas tradīcijām, ar diezgan stabili pedagoģisko personālu. Daļa 16–18 gadīgas grupas skolēnu (60%) pārstāv skolu, kas reitingu tabulā pēc centralizētajiem rezultātiem ir viena no labākajām skolām Latvijā. Šī pētījuma kontekstā tas ir pat pozitīvs fakts, jo labāk iezīmē skolēnu zināšanu robežas ar pašlaik Latvijā pieejamiem labākajiem izglītības resursiem.

Pētījuma instruments

Dz. Paegles un M. Raščevkas izveidotais Latviešu valodas sasnieguma tests, rakstības subtests, kas sastāv no 9 daļām un satur 197 uzdevumus (skat. 1. attēlu). Šajā rakstā par testa mērījumu tiek izmantots pieļauto kļūdu skaits katra testa uzdevumā saskaņā ar latviešu valodā un skolā pieņemtajiem kritērijiem. Diktātā ir vērtētas atsevišķi ortogrāfijas un interpunkcijas kļūdas. Tāpēc par šo testu kā psihometrisku instrumentu pagaidām var runāt nosacīti.

Procedūra

2007. gada nogalē datus vāca LU Filoloģijas fakultātes otrā līmeņa profesionālās studiju programmas *Vidusskolas*

latviešu valodas un literatūras skolotājs studenti skolas prakses laikā – Zane Bērziņa, Ilze Datava-Tuņa, Linda Kinstlere, Lāsma Konošonoka, Lelde Lejiņa, Lelde Vaļiniece, Maira Vitiņa. Dati tika iegūti no visas grupas reizē latviešu valodas stundu laikā. Pēc tam tie tika vērtēti atbilstoši definētai kļūdu uzskaites sistēmai.

Dati tika ievadīti un apstrādāti, lietojot SPSS programmu.

Rezultāti un interpretācija

Lai noskaidrotu, vai līdz ar vecumu mainās skolēnu rakstības prasmes, tika veikta dispersiju analīze (ANOVA) trim skolēnu vecuma grupām pa visām testa daļām (skat. 1. tabulu). Visos testos pieļautajām skolēnu kļūdām ir tendence statistiski nozīmīgi samazināties līdz ar vecuma un izglītība līmeņa pieaugumu no 11 līdz 18 gadiem, kas saskan ar citos skolēnu latviešu valodas zināšanu pētījumos veiktajām atziņām. No testa konstruēšanas viedokļa konstatētā rakstības kļūdu vecumposmu dinamika pamato testa vecuma validitāti. Ja analizē aritmētisko vidējo dinamiku (skat. 1. attēlu), tad redzams, ka dažādiem apakštestiem tā ir atšķirīga, vieniem kļūdu samazinājums ir straujāks vecumposmā no 11 līdz 13 un no 14 līdz 15 gadiem (piemēram, trūkstošo burtu ievietošana vārdos), savukārt citiem apakštestiem posmā no 14 līdz 15 un no 16 līdz 18 gadiem (piemēram, nedēļas dienu nosaukumu un vārdu rakstīšana vienskaitlī) (kaut gan atsevišķu apakštestu datu sadalījuma specifika dēļ korektāk būtu analizēt vecumgrupu mediānas – Me dinamiku, jo vienai daļai grupu nebija normāls sadalījums). Kļūdu veidu dinamikas specifika var būt gan mācību programmas specifikas nosacīta, gan arī saistīta ar bērna kognitīvo briedumu, kas nepieciešams grūtāku uzdevumu izpildei, piemēram, izprast daudzskaitļa un vienskaitļa kategoriju latviešu valodā.

Rakstības testa daļu aritmētisko vidējo profili pa trīs vecumgrupām labi parāda, kuri pareizrakstības uzdevumu veidi vislabāk diferencē skolēnus visā pētāmā vecuma diapazonā, un tie ir – skaitļa vārdu rakstīšana, pieturzīmju likšana diktātos.

Kā jau tika pieņemts, ļoti minimālu, bet statistiski nozīmīgu (skat. 1. tabulu) progresu parāda vārdu pārrakstīšanas uzdevumu kļūdu samazinājums no 11 līdz 18 gadiem. Vārdu sakārtošana loģiskos teikumos, kas arī labi raksturo skolēna verbālās domāšanas elastīgumu, īpaši strauji pilnveidojas tieši vecumposmā no 11 līdz 13 un no 14 līdz 15 gadiem.

Tātad katram uzdevuma veidam, kas mēra nozīmīgus rakstu valodas apguves aspektus, ir atšķirīga attīstības dinamika. Ir zināšanu un prasmju jomas, kurās gandrīz vairs nav vērojams progress vecumā no 11 līdz 18 gadiem (skat. I apakštesta daļu) – tā ir gandrīz pilnībā izkopta, līdz pat jomai (arī relatīvi vienkāršai), piemēram, skaitļa vārdu rakstīšana, kad līdz pat 18 gadiem tā turpina pilnveidoties, respektīvi, skolēni joprojām šeit kļūdās.

„Burtu un vārdu pārrakstīšanas” daļā, kurā skolēni demonstrēja lielo un mazo burtu un vārdu pārrakstīšanas

prasmi, vērojams, ka daļa skolēnu rakstos nešķir lielos burtus no mazajiem, raksta vai nu visur lielos burtus, vai tikai mazos burtus pat īpašvārdos un teikumu sākot.

Testa daļā, kur ierakstāmi izlaisti burti, skolēni rāda gan prasmi ievērot pareizrakstību, gan uztvert vārda nozīmi bez konteksta vai teikuma kontekstā pēc nepilnīgi uzrakstīta vārda. Saturisko pusi skolēni izprot labi, bet šeit spilgti parādās neprasmes vārda pareizrakstībā, rakstot nepareizi, piemēram, *slapjšs, nau, aissūta, neadbild, vējšs, nezdams, lūzst zari, nolaustie zari, tumšss* u.tml. Nedēļas

Testa daļas	Kļūdu skaits uz vienu uzdevumu (vārdu vai teikumu)						Kruskola - Vallisa tests
	Vecumgrupa 11 – 13 gadi		Vecumgrupa 14 – 15 gadi		Vecumgrupa 16 – 18 gadi		
	M (Me)	SD	M (Me)	SD	M (Me)	SD	
I. Burtu un vārdu pārrakstīšana	0,06 ^a (0)	0,15	0,04 (0)	0,05	0,02 ^a (0)	0,10	8,93*
II. Trūkstošo burtu ievietošana vārdos	0,23 ^{a,b} (0,18)	0,17	0,11 ^a (0,07)	0,10	0,06 ^b (0,04)	0,09	36,58**
III. Nedēļas dienu nosaukumi	0,15 ^a (0)	0,21	0,11 ^b (0)	0,18	0,02 ^{a,b} (0)	0,05	13,20**
IV. Vārdu rakstīšana vienskaitlī	0,18 ^a (0,15)	0,16	0,14 ^b (0,10)	0,13	0,05 ^{a,b} (0)	0,09	27,37**
V. Skaitļa vārdu rakstīšana	0,66 ^a (0,50)	0,45	0,31 ^a (0,20)	0,24	0,15 ^a (0,10)	0,14	40,93**
VI. Nepareizi uzrakstītu vārdu labošana	0,24 ^a (0,22)	0,16	0,12 ^a (0,11)	0,11	0,05 ^a (0,04)	0,04	45,34**
VII. Vārdu dalīšana pārņemšanai jaunā rindā	0,46 ^a (0,37)	0,27	0,31 ^a (0,25)	0,23	0,22 ^a (0,12)	0,26	27,52**
VIII. Vārdu sakārtošana loģiskā teikumā	0,49 (0,45)	0,26	0,19 (0,18)	0,21	0,23 (0,19)	0,19	32,02**
IX. Diktāts (vārdu kļūdas)							
– 1. – 39. uzd.	0,45 ^a (0,39)	0,27	0,28 ^a (0,24)	0,19	0,15 ^a (0,10)	0,14	42,44**
– 40. – 43.uzd.	2,59 ^a (1,60)	2,42	0,93 ^a (0,60)	0,83	0,53 ^a (0,40)	0,42	38,28**
IX. Diktāts (pieturzīmes)							
– 1. – 39. uzd.	0,46 (0,44)	0,20	0,29 (0,24)	0,19	0,08 (0,03)	0,13	71,08**
– 40. – 43.uzd.	2,73 (2,60)	0,71	2,14 (2,20)	1,12	0,69 (0,40)	0,79	58,76**

^{a,b} divu grupu salīdzinājums, statistiski nozīmīgas atšķirības ar $p < 0,05$.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

1. tabula. Rakstības testa aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji trim vecuma grupām



dienu nosaukumos kļūdu daudz, jo tie rakstīti galvenokārt pēc fonētiskā principa, nejutot nosaukuma rašanos, vārda sastāvu, piemēram, *treždiēna, ceturdiēna, piegdiēna, sezdiēna, svēdiēna*.

„Vārdu rakstīšana vienskaitlī” par stimulvārdiem kalpo vārdi daudzskaitlī, vārdi skaidrajā pozīcijā, no tiem var ortogrāfiski pareizi veidot vienskaitļa formu. Tomēr jau priekšā uzrakstītais daudzskaitlis daudziem nepalīdz, jo nav skaidra pārbaudes formas jēga, tāpat *gaiss, vēss* rakstīti ar vienu *s*, bet vārda *mēneši* vienskaitļa forma esot *mēness*, nevis *mēnesis*, no daudzskaitļa *brīeži*, vienskaitlis – *brīežis*, *ledi* – *leduss*, *meži* – *mežšs*, *tekoši* – *tekošš* u.c.

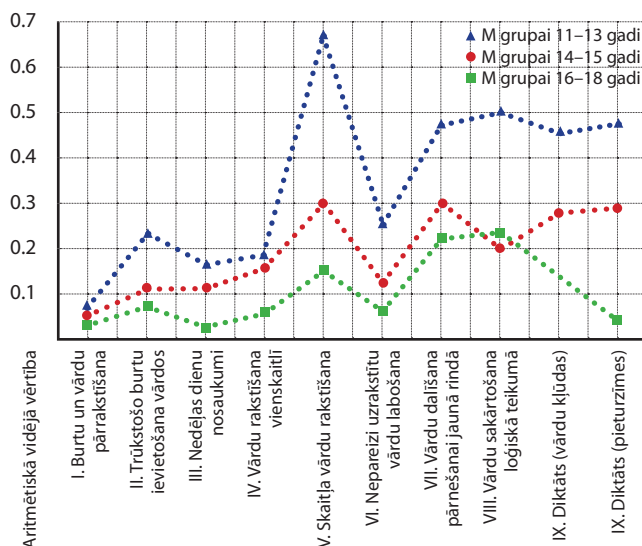
Uzdevumos, kuros skaits norādīts ar cipariem, bet jāuzraksta ar vārdiem, liels kļūdu raibums, jo raksta *vienpacmit, diudesmit*, bet, četrpār skaitli pierakstot, raksta visus vārdus kopā, piem., 1987 – *tūkstocdeviņsimtiastoņdesmit septiņi*, un tā rīkojas ne tikai atsevišķi skolēni. Kad lietot *tūkstoš*, kad *tūkstotis*, bet ne *tūkstots*, tas bieži vien nav zināms.

Nepareizi uzrakstīts vārds vairumā gadījumu labots pareizi, tomēr daļa neprot rakstīt *atslēga, atteka, atainot, apludināt, aplaudēt, birtala, ornaments*.

Vārdu dalīšana pārņemšanai jaunā rindā ir viszemākais zināšanu un prasmju līmenis, jo daudziem nav zināmi paši vārdu dalīšanas principi – dalīt vārdu zilbēs vai ievērot vārda sastāvu u.c., daļa, piemēram, *br-in -umz-eme, ka- l-ns* u.tml. Jāšaubās, vai te visu vainu var uzvēlt datoriem.

Vārdu sakārtošana loģiskā teikumā no vārdiem pamatformā prasa daudz laika, domājams, tāpēc teikumi tika veidoti tikai no pirmajiem vienkāršākiem un skaitā nedaudziem vārdiem.

Pēdējā plašākā „Diktāta” daļa ar interpunkcijas un ortogrāfijas pārbaudi rāda, ka daudzu skolēnu pareizrakstības prasmes un iemaņas no 5. līdz 12. klasei uzlabojas maz, bieži var vērot – ko skolēns neprot 5. klasē, to neprot arī vidusskolā, bet kur paliek seši septiņi mācību gadi, ja tajos pareizrakstības prasmes netiek uzlabotas? Galvenās kļūdas: lielo sākumburtu lietošana, tiešās runas teikumu pareizrakstība, saliktu teikumu pareizrakstība, savrupinājumu un uzrunas nošķiršana. Ortogrāfijā – verba *lūst* pareizrakstība dažādās formās, divdabju pareizrakstība, atsevišķu vārdu pareizrakstība, kopā un šķirti rakstāmu vārdu rakstība. Kādos gadījumos runā par slēpto analfabētismu skolā? Vai neesam pazaudējuši galveno skolas uzdevumu – rakstītprasmes veidošanu un nostiprināšanu, kas ir visas izglītības pamatā?



2. attēls. Rakstības testa daļu aritmētisko vidējo vērtību profili trīs vecumgrupās no 11 līdz 13 un no 16 līdz 18 gadiem

Analizējot apakštestu mērījumu vidējās un standartnovirzes, var redzēt, ka ir diezgan plaša skolēnu spēju variācija pareizrakstības uzdevumos – standartnovirze ir tuva vidējam rādītājam. Tas nozīmē, ka skolēnu rakstīšanas iemaņas ir visai atšķirīgas. (Skat. 1. tabulu.)

Korelācijas koeficienti starp apakštestiem parāda, ka pastāv statistiski nozīmīga saistība starp visu saturiski atšķirīgu apakštestu izpildes pareizību, – tie skolēni, kas vairāk kļūdās viena tipa uzdevumos, vairāk arī kļūdās cita tipa uzdevumos (skat. 2. tabulu). Pat tik šim vecumposmam (11–18 gadi) relatīvi mazsvarīgs uzdevums kā vārdu pārrakstīšana ir tomēr pietiekami informatīvs, lai prognozētu, vai skolēnam ir gaidāmas kļūdas arī citos uzdevumos, piemēram, diktāta pieturzīmju likšanā, vārdu rakstīšanā vienskaitlī vai vārdu pareizā labošanā.

Visvienkāršākie uzdevumi, kas parāda kopumā visaugstāko statistiski nozīmīgu saistību ar citiem rakstības prasmes pārbaudes apakštestiem, ir „Vārdu rakstīšana vienskaitlī” ($r=0,45$ līdz $0,68$, $p<0,05$). Tajā pašā laikā starp apakštestiem nav ļoti ciešu korelāciju (skat. 2. tabulu), kas liecina, ka katram rakstības uzdevumu veidam ir savs unikāls ieguldījums skolēnu rakstīšanas prasmju pārbaudei un līdz ar to ir attaisnojies šāda daudzpusīga testa struktūra.

Parasti diktāts ir tas pārbaudes veids, kas vislabāk atklāj skolēna pareizrakstības zināšanas. No regresijas analīzes

Skolēnu latviešu valodas pareizrakstības kļūdu analīze

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX-1
I. Burtu un vārdu pārrakstīšana									
II. Trūkstošo burtu ievietošana vārdos	0,22*								
III. Nedēļas dienu nosaukumi	0,35**	0,40**							
IV. Vārdu rakstīšana vienskaitlī	0,45**	0,52**	0,63**						
V. Skaitļa vārdu rakstīšana	0,33**	0,54**	0,30**	0,46**					
VI. Nepareizi uzrakstītu vārdu labošana	0,40**	0,65**	0,61**	0,68**	0,56**				
VII. Vārdu dalīšana pārņemšanai jaunā rindā	0,32**	0,55**	0,45**	0,55**	0,41**	0,56**			
VIII. Vārdu sakārtošana loģiskā teikumā	0,21*	0,57**	0,19**	0,37**	0,54**	0,55*	0,47**		
IX.-1. Diktāts (vārdu kļūdas) 1.-39. uzd.	0,19	0,68**	0,45**	0,63**	0,47**	0,68**	0,55**	0,55**	
IX. Diktāts (interpunkcija) 1.-39. uzd.	0,42**	0,61**	0,34**	0,61**	0,48**	0,58**	0,44**	0,44**	0,66**

*p<0,05, **p<0,01

2. tabula. Pīrsona korelācijas koeficienti starp rakstības testa daļām kopējai izlasei no 11 līdz 18 gadiem (N=131)

Regresijas modeļa mainīgie lielumi un konstante	Nestandardizētais koeficients		Standartizētais koeficients	t-tests	R ²	F
	B	Stand. kļūda				
Regresijas konstante	0,08	0,2	-	4,09**		
VI. Nepareizi uzrakstītu vārdu labošana	0,74	0,16	0,43	4,68**	0,58	55,56**
II. Trūkstošo burtu ievietošana vārdos	0,72	0,16	0,42	4,55**		

**p<0,01

3. tabula. Regresijas analīzes rezultāti ar atkarīgo mainīgo „Diktāts” un neatkarīgiem mainīgiem lielumiem - VI. „Nepareizi uzrakstītu vārdu labošana” un „II. Trūkstošo burtu ievietošana vārdos”

(soļu metodes – stepwise regression) izriet, ka diktāta vārdu kļūdas vislabāk prognozē (izskaidrojot 58% no tās variācijas) divi vienkāršāka veida apakštestu uzdevumi – „VI. Nepareizi uzrakstītu vārdu labošana” un „II. Trūkstošo burtu ievietošana vārdos” (skat. 3. tabulu).

Secinājumi: 1) jaunradītā rakstības testa 9 daļas jeb apakštesti labi diferencē skolēnu rakstu valodas apguves

līmeni vecumposmā no 11 līdz 18 gadiem, taču šim vecumposmam vairs nav piemērots teksta pārrakstīšanas uzdevums, 2) gandrīz visi izvēlētie uzdevumu tipi (izņemot pirmo) parāda atšķirīgu attīstības dinamiku, t.i., skolēnu pieļautās kļūdas atšķirīgā veidā samazinās 3 vecumgrupu starpā, 3) pārsvarā vidēji ciešas korelācijas starp apakštestiem parāda, ka katram uzdevuma tipam ir savs unikāls

ieguldījums skolēnu kļūdu veidu izpratnē (situācija būtu pretēja, ja tiktu konstatētas augstas savstarpējas korelācijas), 4) ja mēs izvēlētos uzdevumu, kas vislabāk sagatavo skolēnu sekmīgai vārdu rakstīšanai diktātos, tad tas varētu būt uzdevums, kur skolēniem jālabo nepareizi uzrakstīti vārdi, t. i., tiem pašiem jānostājas valodas ekspertu lomā.

Raksta mērķis bija, izmantojot rakstības testa konstruēšanas pētījuma datus, noskaidrot, kādas latviešu valodas pareizrakstības kļūdas ir raksturīgas skolēniem vecumā no 11 līdz 18 gadiem un kā tās mainās vecumgrupās: 11–13, 14–15 un 16–18 gadi. Pētījuma rezultāti liecina, ka visi testā iekļautie uzdevumu veidi labi diferencē skolēnus pēc pieļauto ortogrāfijas, interpunkcijas un pareizrakstības kļūdu skaita atbilstoši viņu vecumam (no 11 līdz 18 gadiem) un skolā pavadītajiem gadiem. Līdz ar vecumu mainās skolēnu kļūdas, tomēr katram uzdevumu tipam šī dinamika ir atšķirīga. Vidēji ciešas statistiski nozīmīgas korelācijas starp dažāda veida apakštestiem arī parāda, ka konstruējamajā testā ir izdevies iekļaut tādus rakstu valodas pārbaudes uzdevumus, kas mēra relatīvi atšķirīgas prasmju grupas un līdz ar to var turpināt šo testu padziļināti psihometriski analizēt, lai izveidotu sasnieguma testa gala versiju. Testā būtu vēlams paturēt visus apakštestus, varbūt atsevišķus apvienojot vienā apakštestā, bet šim nolūkam būtu vēl jāveic testa izpētes faktoru analīze.

No kļūdu veidu kvalitatīvi kvantitatīvās analīzes izriet, ka skolas periodā no 4. līdz 12. klasei (vecumā no 11 līdz

18 gadiem) skolēni visgrūtāk apgūst prasmi rakstīt skaitļa vārdus un dalīt vārdus pārņemšanai jaunā rindā. Arī šajā pētījumā apstiprinājās, ka visi lietotie testu uzdevumu veidi, piemēram, diktāts, trūkstošo burtu ierakstīšana vārdā (kas tiek izmantoti arī citu valodu sasniegumu testos) labi diferencē skolēnus pēc vecuma un latviešu valodas mācību pieredzes. Praktiski citu valodu sasniegumu testos netiek vai reti tiek izmantoti tādi uzdevumi kā vārdu dalīšana pārņemšanai jaunā rindā, skaitļu vārdu rakstīšana un vārdu daudzskaitļa formas pārveide vienskaitļa formā (tipiskāk ir otrādi). Šo uzdevumu grupu varētu nosaukt kā specifiskākus latviešu valodas sasnieguma testa uzdevumus. Tomēr no pētījuma rezultātiem būtu pārsteidzīgi spriest par pareizrakstības kļūdu izplatību skolēnu populācijā, jo konkrētā pētījuma izlases apjoms ir nepietiekams un daļēji reprezentatīvs. Vispārīgu secinājumu tomēr var izdarīt – tikai vieglākajos apakštestos 12. klašu skolēnu kļūdu skaits tuvojās 0 (skat. 1. tabulu), bet tas vēl ir pietiekami liels, piemēram, diktāta sarežģītāko teikumu daļā.

Iegūtie pētījuma rezultāti parāda skaidru tendenci, ka ļoti nevienmērīgi skolā tiek apgūtas dažādas ar pareizrakstību saistītas zināšanas – kļūdu veidu dinamika ir atšķirīga periodā no 4. līdz 12. klasei, un skolēnu individuālās prasmes ir ļoti variatīvas. Tomēr šie secinājumi ir hipotētiski, ir jāturpina pētījums ar rakstības testa jauno gala versiju reprezentatīvajā Latvijas skolēnu izlasē. Testa psihometriskos aspektus ir plānots publicēt turpmākajā rakstā.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Cohen, R. J. (2005). *Psychological testing and assessment: an introduction to tests and measurement*. 6th ed. Boston: Mc Graw Hill.
2. Endzelīns, J, Šmits, P.(1921). *Izrunas un rakstības vadonis*. Rīga : Izglītības ministrija,1921.
3. Kaplan, R. M, & Saccuzzo, D. P. (2005). *Psychological testing; Principles, applications and issues*. Belmont, CA: Thomson/ Wadsworth. 745 lpp.
4. Laua, A.(1968). *Latviešu valodas grafētika un ortogrāfijas principi*. Rīga: P.Stučkas LVU, 1968.
5. Laua, A. (1997). *Latviešu literārās valodas fonētika*. Rīga: Zvaigzne ABC,1997.
6. Levine, M. (1976). The academic achievement test: Its historical context and social functions. *American psychologists*, No.3, p. 228 – 238.
7. VPSV (2007). *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Sastādījis autoru kolektīvs V. Skujiņas vadībā. Rīga: Latviešu valodas institūts, 2007.

**Ilga ŠUPLINSKA**

Rēzeknes Augstskolas asociētā profesore.

Teksts ir mana realitāte. Kopš 1993.gada to mēģinu apzināt kopā ar studentiem. Meklēju ceļus (arī neceļus), kā saprast sevi un citus vārda pasaulē. Tie, kam nepatīk domāt un sajūst tekstu, man pāiet garām, bet ir arī tādi, ar kuriem esam uz viena viļņa. Tiem paldies par ierosmēm un uz tikšanos jaunās teksta dimensijās.

Asociatīvās metodes izmantojums dzejoļu krājuma analīzē

grāmatu trūkuma problēmu skolas bibliotēkās, 2) audzēknis grāmatu iepazīst nodarbības laikā, tātad tiek apieta mūsdienu jauniešu nelasīšanas problēma, 3) kopējais lasīšanas un pārrunu process, kurā tiek respektēta lasītāja pieredze, mazina skepsi pret jaunākās literatūras un dzejas uztveri kopumā, 4) tiek praktizēta domāšana asociācijās, respektēts atšķirīgs pasaules redzējums.

Šī pētījuma mērķis – aktualizējot metaforiskās domāšanas svarīgumu indivīda un pasaules izziņas un saprašanas procesā, ilustrēt asociatīvās metodes izmantojuma gaitu un iespējas dzejoļu krājuma analīzē.

Tā būtu tikai filoloģiska rakstura problēma, ja metaforiskās domāšanas trūkums, nespēja saskatīt un uztvert komunikācijas procesā ietverto zemtekstu, izvērtēt to noteiktas situācijas kontekstā parādītos literāra darba analīzes gaitā, taču „visa mūsu ikdienas izpratnes sistēma ir metaforiska pēc savas būtības [...] pateicoties valodai, mēs esam saņēmuši lietojumā metaforas, kas strukturē mūsu dzīves uztveri, domāšanu un rīcību” (*Lakoff, Johnson, 1980*). Tas nozīmē, ka metaforiskās domāšanas nepietiekamība praktiski mazina indivīda domāšanas un rīcībspēju jebkurā viņa izvēlētajā darbības jomā. Tāpēc izglītības sistēmas uzdevums ir atrast metaforisko, asociatīvo domāšanas veidu, bagātinot indivīda pasaules uztveri un valodu, līdz ar to viņa iespējas nākotnē.

Asociatīvās metodes pamatā, pirmkārt, ir psihoanalīzes (*Freiḡd, 1998*) un analītiskās psiholoģijas (*Jungs, 1990*) brīvo asociāciju analīze. Otrkārt, lai mazinātu subjektivitāti un sasniegtu noteiktus rezultātus dzejas tēla, simbola analīzes gaitā, tiek respektēta arī strukturālās

Vērojot humanitāro un pedagoģijas zinātņu attīstību informācijas pārpilnības gadsimtā, nākas secināt, ka aizvien retāk indivīdam atliek laiks kāda procesa, parādības vai savstarpējās saskarsmes būtības un jēgas uztverei; cilvēka rīcību un domāšanas veidu virza kvantitatīvie rādītāji un parametri. Asociatīvā metode dzejoļu krājuma analīzē ir ne tikai alternatīvs veids jaunākās literatūras apguvē, skolēna/studenta kreatīvo un valodas prasmju nostiprināšanā, bet arī iespēja, kā apjaust un sakārtot pasaules garīgās likumības. Metode izmantojama dažādos vecumposmos (sākot ar 5. klasi) kā skolā, tā augstākajā, arī interešu izglītībā. Tā ir aktuāla, ja pedagogs patiešām ir ieinteresēts jaunākās literatūras izpratnes veicināšanā, domājoša audzēkņa sagatavošanā: 1) metodes izmantojumam pietiek ar vienu grāmatas eksemplāru, kas novērš jaunākās literatūras



semiotikas (R. Jākobsons, J. Lotmans, R. Veidemane, O. Kravalis u.c.) pamatatziņa par atkārtoto elementu lomu teksta būtības uztverē. Treškārt, piedāvātais dzejoļa radīšanas modelis pēc dominantes ir veidots, studējot daiļrades psiholoģijas (P. Birkerts, R. Mūks u.c.) atziņas par reprodutīvās izteiles un ārējo impulsu nozīmi mākslas darba tapšanā, kā arī atziņas par metaforas, anafrāzes un citu māksliniecisko komponentu izpratni Dž. Lakofa, M. Džonsona, S. Lasmanes, E. Kasirera, M. Epšteina darbos.

Šajā pētījumā tiek atklāta asociatīvās metodes gaita un iespējas dzejoļu krājuma analizē. Līdzīgi kā psihoanalīzes vai mākslas terapijas procesā, asociatīvā dzejoļu krājuma analīze sākas ar iesildīšanos. Spēles elementi, noteikti simboli, metaforas, anafrāzes izpratnes vingrinājumi ļauj arī pašā analīzes gaitā radīt atslodzi, emocionālu iedarbīgumu un līdziesaistes sajūtu katram dzejas interpretētājam. Jāpiebilst, ka produktīva analīzes un dzejoļa radīšanas gaita prasa noteiktu laika patēriņu. Optimālākais nodarbības laiks ir divas mācību stundas.

Pirmais solis. Lai radītu neformālu gaisotni klasē un ieinteresētu skolēnus nodarbības norisē, tiek piedāvāti viens līdz divi asociāciju uzdevumi (Šuplinska, 2006). Ir iespējami visdažādākie asociāciju uzdevumu veidi, taču, ņemot vērā, ka stundā ir svarīgi pamatot pamanīto asociāciju nozīmes, simboliku, interpretēt vārdu kontekstuālās sakarības, šoreiz tiek aktualizēti divi asociāciju uzdevumu tipi:

- 1) asociāciju miklas,
- 2) asociāciju testi.

Asociāciju miklas, tāpat kā asociāciju testi, ir balstītas uz stereotipiskās un neordinārās domāšanas atklāsmi. Pamatatšķirība ir tā, ka asociatīvās miklas noder domāšanas, ātras reakcijas treniņam, kalpo valodas bagātināšanai (īpaši, ja šāda veida uzdevumi tiek piedāvāti skolēniem, kas apgūst latviešu valodu kā otro valodu vai svešvalodu), aktualizē noteiktu zināšanu slāni. 1. *pielikumā* ir dots klasisks asociāciju miklas variants krustvārdu miklas formā, kuru risinot skolotājs var ierobežot laiku, veicinot spēles azartu klasē. Jāpiebilst, ka ir svarīgi ierosināt asociācijas, kas aptver dažādas dzīves jomas, ne tikai šauri literārās vai teksta analīzes, jo svarīgi ir apjaust, ka ikviens vārds ierosina individuālā asociācijas: tās var būt krāsas, formas, izjūtas, kāds notikums, pārdzīvojums vai pat konkrēta persona savā izpausmē.

Ir svarīgs arī tas fakts, ka asociāciju miklas un testus piedāvā skolēniem un jauniešiem domātie plašsaziņas līdzekļi (visbiežāk krustvārdu miklu žurnāli), tādējādi skolēns, pil-

dot šos uzdevumus, var izmantot paša pieredzē aprobētu materiālu.

Asociāciju testi rosina uz mītisku, arhetipisku, psiholoģisku iezīmju atklāšanu personībā, tai pašā laikā nevilšus attālina tikai no fiziskās (ķermeniskās) pasaules uztveres, demonstrē pārempīriskās un transcendentālās realitātes klātesamību šajā pasaulē un ikviena indivīda dzīvē, arī vārdā, kas ir uztverams tieši, pārnestā nozīmē vai jau kā simbols. Tā kā asociāciju testi paredz krāsu, numeroloģijas, pirmelementu (zeme, gaiss, ūdens, uguns) un citu ar cilvēka dzīvi cieši saistītu lielumu interpretāciju, tad šāda veida testi mūsdienās ir plaši pārstāvēti psiholoģiskajā un populārzinātniskajā literatūrā. Arī veidu – izpildīt asociāciju testu ar neliela zīmējuma, krāsas, priekšmetu vai skaitļu palīdzību – skolotājs var izvēlēties atbilstoši stundas mērķim un uzdevumiem. Konkrētajā gadījumā tam vajadzētu būt vārdu asociāciju testam, lai it kā nemanāmi virzītu skolēnu uz vārda apslēptās metaforiskās, simboliskās nozīmes atklāsmi.

Tā, piemēram, skolotājs lūdz fiksēt pirmās asociācijas, kas rodas analīzē iesaistītajam indivīdam, dzirdot tādus vārdus kā *suns, kaķis, žurka, kafija (saldējums kā alternatīva jaunāka vecumposma skolēniem), jūra*. Kad tas ir paveikts, skolotājs lūdz lasīt visas asociācijas vai daļu no tām, par katru no šiem vārdiem, tad seko skolotāja komentārs, kurā atklājas ne tikai tas, ka jebkurš vārds saistās ar noteiktu simbolu, kas vienmēr ir ambivalents, bet arī ikviena asociāciju rakstītāja psiholoģiskais pašportrets. Asociācijas, kas fiksētas par suni, sniedz pašraksturojumu, par kaķi – drauga raksturojumu, par žurku – ienaidnieka izpratni, par kafiju (saldējumu) – attieksmi pret brīvo laiku, par jūru – attieksmi pret dzīvi kopumā. Tādā veidā skolotājs pievērš uzmanību tam, ka vārdos var meklēt simboliskās nozīmes, kas veidojušās kultūras pieredzē, kā arī iegūst noteiktu psiholoģiska rakstura informāciju par skolēniem. Asociāciju testu izpilde prasa no skolotāja ļoti ātru reakciju un diplomātisku attieksmi pret divdomībām un psiholoģiskiem pārpratumiem, kas var rasties, interpretējot fiksētās asociācijas. Taču šādā veidā skolēns ir sagatavots analīzes pamatdarbam: 1) viņš ir sapratis, ka spēj izdomāt asociācijas, 2) viņš jūtas novērtēts, jo skolotājs ir komentējis gan viņa, gan klasesbiedru veikumu.

Otrais solis. Asociatīvā dzejoļu krājuma analīzes gaita ir atspoguļota 2. *pielikumā*, savukārt 5. *pielikumā* var redzēt skolēna pierakstus (darba lapu), kas veikti, analizējot I. Zanderes dzejoļu krājumu „Iekšīņa un ārīņa” (2002).

1. uzdevums – asociāciju pieraksts saulītes formā – papildu komentārus neprasa. Vienīgi, ja dzejoļu krājuma virsraksts ir garāks par diviem vārdiem, skolotājam vajadzētu pievērst uzmanību tam, ka asociācijas attiecināmas uz makrotēlu, pamatsimbolu virsrakstā, piemēram, M. Melgalva dzejoļu krājums „*Mākoņu pasts* pienāk vēlu” (1997) vai R. Mūka „*Kad Dievs aizgājis atvaļinājumā*” (2002). Asociāciju ierosināšanai kalpo grāmatas vāka vizuālais noformējums.

Visatbildīgākais ir asociatīvās metodes otrais uzdevums, proti, asociāciju saulītes papildināšana ar dzejas makrotēliem, dominantēm, elementiem, kas atkārtojas, ierosinot līdzīgas asociācijas. Pirmkārt, skolotājs arī šajā gadījumā var iedrošināt skolēnus dzejas lasīšanā, izmantojot vienkāršus spēles elementus. Piemēram, skolēns sauc skaitli, kurā lappusē lasis dzejoli, bet skolotājs komentē šī skaitļa simboliku, „atdzīvino” tā vispārīgo nozīmi ar indivīdam raksturīgo. Var arī atgādināt ticējumu, ka jaunas grāmatas atvēršana ir saistīta ar indivīda dvēseles stāvokļa raksturojumu: neskatoties atver grāmatu, lasa dzejoli un to attiecina uz cilvēka pašreizējām izjūtām, problēmām, kas viņam radušās u.tml.

Otrkārt, praktiski otrais un trešais uzdevums tiek veikti vienlaikus: pēc izlasītā dzejoļa skolotājs ar jautājumu palīdzību rosina skolēnus nonākt līdz tēlam, simbolam, kas konkrētajā dzejoli izsaka pārdzīvojumu, ir idejas nesējs, kā arī vispārināt dzejas es attieksmi pret šo tēlu, simbolu vai ideju.

Uzvedinošie jautājumi var mainīties, respektējot katru konkrēto gadījumu, taču tie varētu būt šādi: Kāda noskaņa valda dzejoli? Kādi vārdi (vārds) izsaka šo noskaņu vai pārdzīvojumu dzejoli? Ko simbolizē pārdzīvojumu raksturojošie vārdi? Vai tu vari nosaukt (simbolu vārdnīcā atrast) šī tēla vispārīgo simbolisko nozīmi? Kura no simbolu vārdnīcā minētajām (skolēnu nosauktajām) simboliskajām nozīmēm šajā kontekstā darbojas visspēcīgāk? u.c.

Tāpat uzmanība galvenokārt tiek pievērsta tēliem, vērtībām, kas lasītajā dzejolī atkārtojas; sākotnēji skolēnu brīvi izteiktās asociācijas par dzejoļu krājuma virsrakstu konkretizējas autora pasaules uztverei, viņa dzejas stilam raksturīgajā. Jāatgādina, ka strukturālajā semiotikā (Лотман, 1972, Kravalis, 1981) jau 20. gs. 60.–70. gados dzejas tēla, simbola analizē tika respektēts kā vārda leksiskais līmenis, tā arī vārda vērtējošās attieksmes līmenis iepriekšējā kultūras pieredzē. To var atainot arī formulā, kas izmantojama gan atsevišķa dzejoļa analizē, gan asociatīvās

metodes gaitā, bet valodas apguvējiem – asociatīvo nozīmju izpratnei kopumā:

tā pamatnozīme (LLVV)

dzejas vārds → -----→ **tēls/ simbols konkrētajā kontekstā**

vērtējošā nozīme (simbolu vārdnīca, mitoloģijas enciklopēdija),

individuālā pieredze:

– mītiskajā vai folkloras līmenī,

– iepriekšējā kultūras pieredzē (literatūrā, kino, mūzikā utt.),

– sociālajā sfērā.

Vērtējošā nozīme, ko sevī var nest dzejas (literāra teksta) vārds, var tikt skatīta arī reliģiskā, ģeogrāfiskā, politiskā u.c. kontekstā, taču izdalītie trīs līmeņi ir būtiskākie un atklāj svarīgākās simboliskās nozīmes, kas ļauj analizētajam izšķirties, kura no uzskaitītajām nozīmēm dominē dzejas kontekstā. Dzejas tēla analīzes formula uzskatāmi demonstrē, kā interpretētājs nonāk līdz kontekstuālajai nozīmei, taču, ja klase ir aktīva, izsaka spriedumus, vērojumus par lasīto dzejoli, tad šāds tēla analīzes posms var tikt izlaists, pārrunāts mutiski.

Skolotāja uzdevums ir virzīt skolēnus uz spilgtāko dzejas tēlu, asociāciju atklāsmi. No vienas puses, tieši nejaušās lasīšanas princips garantē to, ka tiek uztverta dzejoļu krājuma pamatbūtība. No otras puses, protams, ka skolotājam iepriekš ir jāveic sagatavošanās darbs, lai neviļus virzītu skolēnus uz vispārinājumiem par konkrēto dzejoļu krājumu. Šī analīzes posma beigās skolotājam vajadzētu nolasīt krājuma atslēgas dzejoli, kas parādītu, ka izteiktie minējumi analizējamā krājumā ir svarīgi. Analizējot dzejoļu krājuma dominantes, skolotājs var ilustrēt to nozīmīgumu ar atsevišķiem autora daiļrades vai biogrāfijas faktiem, taču tas nav obligāts nosacījums asociatīvās metodes izmantojumā.

Trešais solis – dzejoļa radīšana pēc dominantes (makrotēla), attiecīgi asociatīvās metodes gaitā 4. un 5. uzdevuma izpildē. Skolotājs lūdz veidot jaunu domu tīklu (saules) atbilstoši 3. pielikuma nosacījumiem. Lai darbs būtu veiksmīgs, jāņem vērā vairāki faktori. Pirmkārt, otrā soļa beigās ar skolotāja palīdzību ir noskaidroti trīs līdz pieci spilgtākie dzejoļu krājuma tēli, simboli, vērtības. Tāpat skolēns kā makrotēlu izvēlas vienu no tiem, respektējot autora dzejā dzirdēto noskaņu, pārdzīvojumu attieksmē pret šo tēlu, izdomā nepieciešamos mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus un stilistiskos paņēmienus (kompozīcijas sakarā).



Otrkārt, skolotājs var izmantot kādu no uzdevumiem, kas nostiprina skolēna izpratni par mākslinieciskajiem izteiksmes līdzekļiem un to robežgadījumiem (Šuplinska, 2006). 4. pielikumā ir doti atsevišķi piemēri jaunu tekstu radīšanai ar anafrāzes (Энумеїн, 2005) palīdzību. Anafrāze var tikt lietota arī kā noteikts ārējās kompozīcijas paņēmieni. Šie uzdevumi aktualizē metaforisko domāšanu, ļauj pārliecināties par kreativitātes spējām katram individuālam, padara saprotamāku ne tikai verbālās, bet arī nominālās metaforas būtību, kā arī parāda, ka vārdu spēlē var veidoties jaunas metaforas, citi mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi, arī jaunvārdi (skat. 4. pielikumu – *pasauļot, pasauļoties*).

Treškārt, skolotājs kopā ar skolēniem var atkārtot tipiskākos stilistiskos paņēmienus, tos uzskaitot (gredzenveida, kāpņveida, paralēlisma utt. kompozīcija), taču var arī pievērst uzmanību konkrētā autora iecienītākajiem ārējās kompozīcijas paņēmieniem. Tas ne tikai nostiprina izpratni par analizējamo krājumu un autora stilu, bet palīdz izprast, ka dzejoļa ārējo struktūru var „organizēt” arī atkārtojuma, retoriskās figūras, noteikts vēsturisks dzejoļa žanrs (sonets, saīsināts sonets u.tml.). Par asociatīvās dzejas kompozicionālajiem paņēmieniem ir rakstījusi literatūrzinātniece A. Grīnvalde. To apguve noteikti atvieglotu modernās un postmodernās dzejas izpratni, kas tiešā veidā ir balstīta uz brīvām asociācijām un tradicionālo kompozicionālo paņēmienu ignorēšanu (enžambemena, fragmentārisma, paradoksa, uzskaitījuma u.c. kompozicionālie paņēmieni, Grīnvalde, 1982).

Ir svarīgi, lai skolotājs skolēnam palīdz izprast 4. pielikuma prasības un tikai tad skolēns uzzina pēdējo asociatīvās analīzes gaitas uzdevumu, proti, uzrakstīt savu dzejoli, izmantojot izdomātos mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus un dzejoļa struktūras nosacījumus. Kaut arī stundā ir daudz spēles, radošie elementi, tomēr skolotājs to var arī novērtēt: analīzes pamatgaitu ar atzīmi tiem, kas patiešām aktīvi iesaistījās pārrunās, kā arī katra radošo veikumu, darbu ar mākslinieciskajiem izteiksmes līdzekļiem. Tas var būt gan netiešs novērtējums (skolotāja komentāri par sacerēto dzejoli, dzejoļu izstāde klasē u.tml.), gan arī vērtējums ar atzīmi, kurā noteikti jāņem vērā skolēna radošais potenciāls kopumā un griba veikt uzdevumu pēc izvirzītajām prasībām.

Pēc vācu filozofa E.Kasirera domām (Kaccupep, 1990), pastāv divas mentālas izpausmes:

- metaforiskā (mīta poētiskā), kas vērsta uz kvalitatīvu pasaules apjautu;
- diskursīvā (loģiskā), kas formē kvantitatīvos dzīves lielumus (likumus, regulas u.c.).

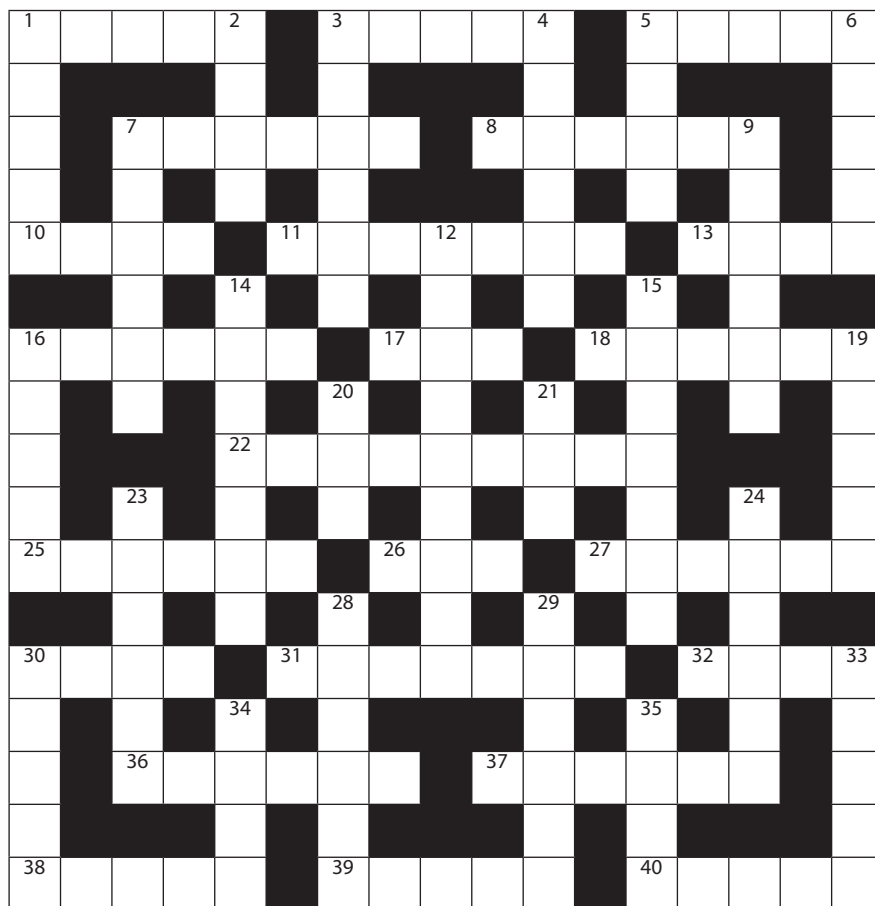
Šī metode rosina uz sevis un pasaules izzināšanu, sapratni, tātad arī patērētājsabiedrībā atstāj cerību atmodināt vai uzmundrināt tos, kam svarīga būtības atklāsmē, citādā nojauta sevī, vārdā un pasaulē kopumā. Tā ir novatoriska metode, kas analīzē respektē kā literāra teksta mākslinieciskumu, emocionalitāti, tā arī lasītāja pasaules uztveres īpatnības.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Grīnvalde, A. (1982). *Asociācija un dzeja*. Rīga: LVU.
2. Jungs, K.G. (1990). Par analītiskās psiholoģijas attiecībām ar poētisko jaunradi. *Grāmata*, Nr.9, 14.–24.lpp.
3. Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
4. Kravalis, O. (1981). Dzejas asociāciju pamatavoti poētikā. *Stils un žanrs jaunākajā latviešu padomju literatūrā*. Rīga: Zinātne, 89.–132.lpp.
5. Šuplinska, I. (2006). Dzejas (teksta) radīšanas loma kreativitātes veicināšanā. No: *Radoša personība IV*. Rīga: Kreativitātes centrs, 202.–212.lpp.
6. Кассирер, Э. (1990). Сила метафоры. No: *Теория метафоры*. Москва, Прогресс, с.121–144.
7. Лотман, Ю. М. (1972). *Анализ поэтического текста: Структура стиха. Пособие для студентов*. Ленинград: Просвещение.
8. Фрейд, З. (1998). *Интерес к психоанализу*. Ростов-на-Дону: Феникс.
9. Эпштейн, М. (2005). Анафраза: языковой феномен и литературный приём. *Топос*, № 3, с.15–36.

PIELIKUMI

1. pielikums ASOCIĀCIJU MĪKLA



Horizontāli:

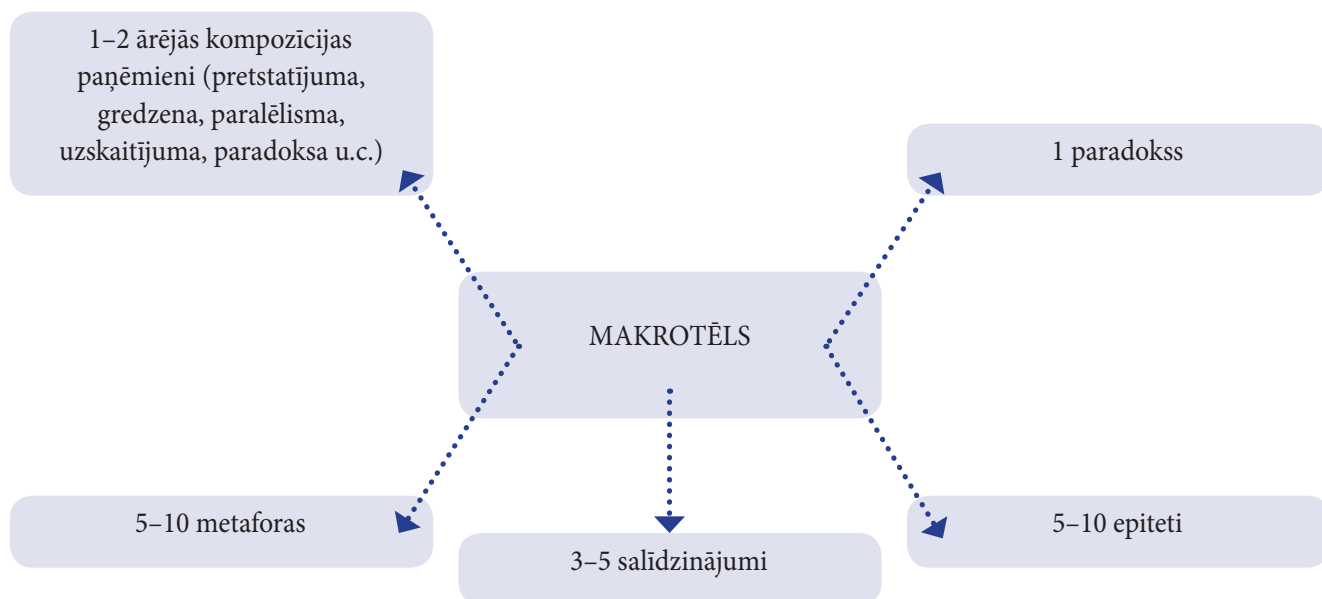
1. Parādē – maršs, pasākumā – ?
3. Latviešiem – rīta dziesmas, provansiešiem – ?
5. Lazda – rieksti, ozols – ?
7. Vēstule – aploksne, fotogrāfija – ?
8. Senlatvieši – pādi dīda, kristieši – ?
10. Mājai – ārpuse, laukumam – ?
11. Lec – blusa, smird – ?
13. Nedzirdīgs – kurls, neredzīgs – ?
16. Medikamenti – aptieka, dažādas preces – ?
17. Zāģis – zāģēt, arkls – ?
18. Pile – pilēns, vista – ?
22. Lieldienas – šūpoles, Jāņi – ?
25. Trauki – bufete, drēbes – ?
26. Vista – cālis, cālis – ?
27. Garas ausis – zaķis, garš kakls – ?
30. Mašīna – riepa, apavi – ?
31. Lācis – lācene, trusis – ?
32. Rudzi – maize, gaļa – ?
36. Plūmes – kauliņi, āboli – ?
37. Hokejs – ripas, basketbols – ?
38. Rakstnieks – grāmata, žurnālists – ?
39. Mākslīgi – dīķi, dabiski – ?
40. Redze – acis, dzirde – ?

Vertikāli:

1. Eiropā – tercīna, Japānā – ?
2. Meitene – vainags, sieviete – ?
3. Logs – palodze, galds – ?
4. Zāle – izkaps, labība – ?
5. Mājdzīvnieks – zirgs, māļputns – ?
6. Ducis – 12, gadsimts – ?
7. Sērmūkslis – pilādzis, astra – ?
9. Skolotāja – mācīt, aukle – ?
12. Šūpoties – šūpoles, riņķot – ?
14. Vakarlēpis – lēlis, badadzeguze – ?
15. Rieksti – čaumalas, zirņi – ?
16. Pele – slazds, zivs – ?
19. Nakts – mēness, diena – ?
20. Dienā – skrien, naktī – ?
21. Auklas – sien, apavus – ?
23. Mežā – cūkauši, istabā – ?
24. Naglenes – skriešana, puantes – ?
28. Lapas – osis, skujuas – ?
29. Mašīnas – bremzes, kuģi – ?
30. Dabiska krāsa – dzeltena, mākslīga – ?
33. Govs – siens, zirgs – ?
34. Ūdenī – pīle, sniegā – ?
35. Pankūku mīkla – bļoda, maizes mīkla – ?

**2. pielikums****DZEJOĻU KRĀJUMA ASOCIATĪVĀS ANALĪZES GAITA**

1. SKOLĒNI PIERAKSTA ASOCIĀCIJAS (“SAULĪTES” FORMĀ) PAR DZEJOĻU KRĀJUMA VIRSRAKSTU VAI VIRSRAKSTA MAKROTĒLU (ATSLĒGAS VĀRDU) – 5 min.
2. SKOLĒNI LASA 5–10 DZEJOĻUS, KAS IZVĒLĒTI PĒC NEJAUŠĪBAS PRINCIPA – 20–25 min.:
Skolēns, kurš lasa, nostiprina izteismīgas lasīšanas prasmes.
Pārējie skolēni pēc dzejoļa noklausīšanās papildina, labo asociāciju uzskaitījumu asociāciju tīklā (“saulītē”).
Skolotājs veido asociāciju tīklu (“saulīti”) uz tāfeles.
3. SKOLĒNI (JA NEPIECIEŠAMS, AR SKOLOTĀJU PALĪDŽĪBU) IZCEĻ 3–5 SPILGTĀKĀS ASOCIĀCIJAS, KAS UZTVERAMAS KĀ DZEJOĻU KRĀJUMA ATSLĒGAS VĀRDA PAMATNOZĪMES (SIMBOLI, VĒRTĪBAS) – 10 min.
4. SKOLOTĀJS LŪDZ VEIDOT DOMU TĪKLU AR ŠĀDIEM NOSACĪJUMIEM (skat. 3. pielikumu) – 10 min.:
Lai izpildītu šos nosacījumus:
– skolēns izvēlas viena atslēgas vārda pamatnozīmi,
– norādītos mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus veido tā, lai atklātu izvēlēto pamatnozīmi,
– verbālo metaforu, epitetu, salīdzinājumu izvēle ir saistāma ar krājumam atbilstošu noskaņu.
5. SKOLĒNS RAKSTA DZEJOLI, PĒC IESPĒJAS VAIRĀK TAJĀ IESAISTOT IZDOMĀTOS MĀKSLINIECISKĀS IZTEIKSMES LĪDZEKĻUS – 10–15 min.

3. pielikums

4. pielikums

UZDEVUMI JAUNU TEKSTU RADĪŠANAI

1. NOMINĀLĀS METAFORAS RADĪŠANA

1. Dotajā citātā pārveido nominālās metaforas, izmantojot anafrāzes stilistisko paņēmieni (*anafrāze* – leksiskā anagramma, kurā tiek mainīta nevis burtu kārtība, bet vārdu kārtība vai vārdformas frāzēs vai teikumos):

Un pēkšņi

Nobirst uzrakstītais.

Lapu putenis.

→

Puteņa lapas

Zīmulim izsprāgst spārni.

→

Spārna zīmulis

Turies tikai.

Saproti pieturēties

Pie zīmuļa krēpēm.

→

Krēpju zīmulis

Zīmulim skrienot un lidojot

Aumaļīgi.

(Sniķere, V. (2003) *Pietuvoties vārdiem*. Rīga: Valters un Rapa)

2. Iesaisti pārveidoto metaforu paša veidotā tekstā:

Ir decembris.

Puteņa lapas noklāj pēdas

Un ieskatās sejā ikvienam,

Kas laternām smaida.

2. IZVEIDO DZEJOLI, IZMANTOJOT SINTAKTISKO PARALĒLISMU

1. Izvēlies jaunajam dzejolim sintaktisko konstrukciju, pamatfrāzi:

Labs nāk ar gaidīšanu.

2. Saglabājot sintaktisko paralēlismu (atskaņas nav obligātas), rīkojies analogiski:

zābaks nāk ar gaidīšanu

stārķis nāk ar adīšanu

racionāls ar raudāšanu

nacionāls ar baudīšanu

(Kronbergs, J. (2005). *Peti -šu*. Rīga: Neputns)

3. IZVEIDO JAUNU TEKSTU – POLIFRĀZI (POLIFRĀZE – ANAFRĀŽU UZSKAITĪJUMS, KURĀ TIEK VARIĒTA ANAFRĀZĒ ESOŠO VĀRDU KĀRTĪBA UN VĀRDFORMAS).

1. Izvēlies pamatkonstrukciju jaunajam tekstam no 3 vārdiem:

Es smaidu pasaulei.

2. Mainot vārdu kārtību un atvasinot visas iespējamās vārdformas, uzraksti polifrāzi:

Es smaidu pasaulei

Smaidīga pasaule manī

Man smaida pasaule

Es smaidīgā pasaulē

Smaids manā pasaulē

Man smaidīga pasaule

Pasaule manā smaidā

Pasaulīgs es smaidā

Es pasauloju smaidā

Pasaulīgs smaids manī

Smaids pasaulo manī

Es pasaulīgā smaidā...

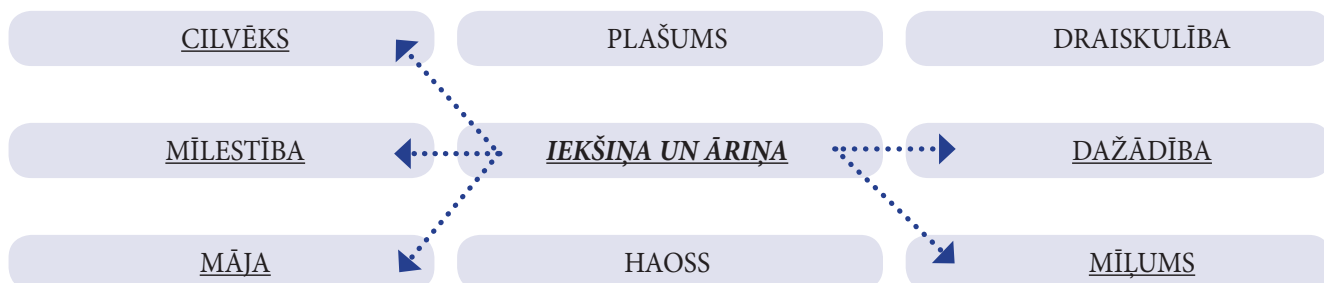
Manī pasaulojošs smaids

5. pielikums

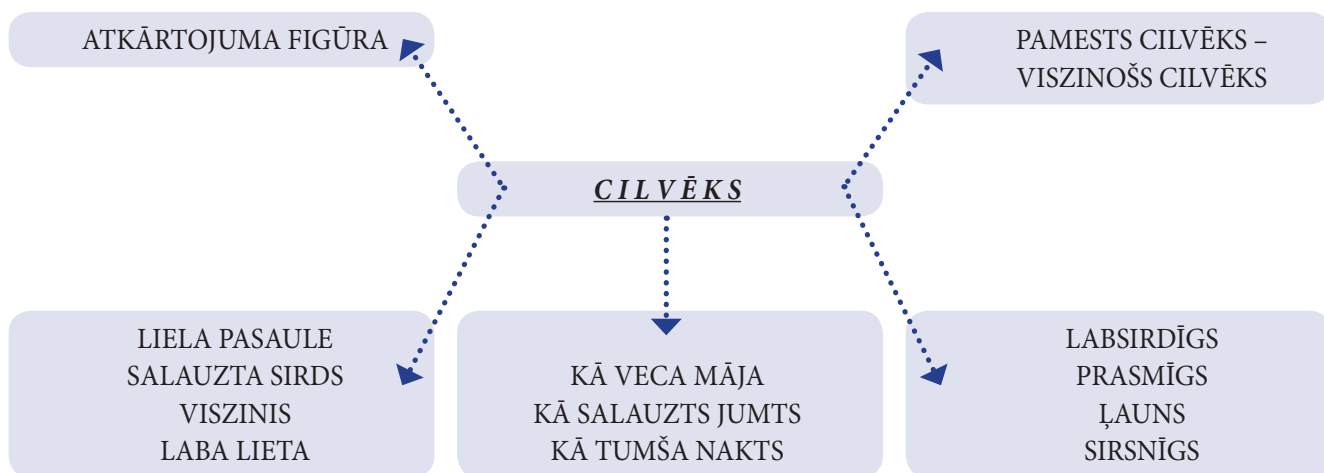
SKOLĒNA PIERAKSTI ASOCIATĪVĀS ANALĪZES GAITĀ (7. KLASE)

Inese Zandere „Iekšīņa un ārīņa” (2002)

1. VIRSRAKSTA ASOCIĀCIJAS UN KRĀJUMA LASĪŠANAS GAITĀ ATZĪMĒTĀS ASOCIĀCIJAS, VISPĀRINĀTAS TĒLOS, VĒRTĪBĀS (PASVĪTROTIE):



2. IZDOMĀTIE MĀKSLINIECISKĀS IZTEIKSMES LĪDZEKĻI MAKROTĒLAM CILVĒKS:



3. SKOLĒNA DZEJOLIS:

Cilvēks kā tumša nakts,
Kas pie debesīm staro,
Cilvēks nevar būt ļauns,
Jo laba sirds.
Cilvēks ir liela pasaule,
Bet, ja cilvēks ir ļauns,

Tad ir kā sabrukusi veca māja.
Vai pamests cilvēks
Ir vizinošs cilvēks?
Tāds cilvēks ir salauzta sirds
Kā salauztais jumts.
Tas vairs nesilda.

Lingvistiskās ainavas metode – netradicionāls ceļš multilingvisma jautājumu izpētē un mācīšanā



Solvita POŠEIKO

Rēzeknes Augstskolas maģistrantūras studiju programmas „Filoloģija” un otrā līmeņa studiju programmas „Latviešu valodas un literatūras skolotājs” studente.

Strādāju arī Preiļu rajona Vārkavas vidusskolā (pamatskolas klasēs) par latviešu valodas un literatūras skolotāju. Manas intereses ir latviešu un ārzemju jaunākā literatūra, filozofija, valodu kontakti, kultūrvēsture.

Haiko F. MARTENS (*Heiko F. Marten*)

Rēzeknes Augstskolas docents.

Lasu studiju kursus valodniecībā, kā arī vadu praktiskās valodu nodarbības (angļu, vācu, norvēģu valodā). Promocijas darbu esmu aizstāvējis angļu valodniecībā Berlīnes Brīvā Universitātē (*Freie Universität Berlin*). Mana pētījuma tēma ir saistīta ar valodu politiku Lielbritānijā un Skandināvijā. Pētnieciskās intereses: multilingvisms, valodu politika, minoritāšu problēmjautājumi.

Sanita LAZDIŅA

Rēzeknes Augstskolas docente.

Lasu studiju kursus valodniecībā un lingvodidaktikā. Promocijas darbu izstrādāju lietišķajā valodniecībā (latviešu valodas kā otrās valodas apguve). Manas pētnieciskās intereses ir saistītas ar valodu apguves jautājumiem un sociolingvistiskās vides izpēti daudzveidīgo metožu izziņāšanu.

Ievads

Lingvistiskās ainavas metode daudzvalodības pētīšanai tiek izmantota kopš 20.g.s.90. gadu beigām dažādu valstu universitātēs un ir kļuvusi aizvien iecienītāka vairākos pasaules reģionos. Šīs metodes priekšrocība ir tāda, ka ar patiesi vienkāršiem līdzekļiem var iegūt apjomīgu daudzumu autentisku datu par dažādu valodu lietojumu sabiedrībā. Metodi var izmantot ne tikai pieredzējuši valodnieki, to lieliski var iekļaut mācību procesā ar visu vecumu skolēniem un studentiem. Tāpat lingvistiskās ainavas metode piedāvā iespēju uz laiku atstāt akadēmisko virsotni un ar jautājumu un novērojumu palīdzību piekļūt tuvāk noteiktā vidē izmantotajām valodām. Tādā veidā var arī parādīt plašākai sabiedrības daļai, ar ko nodarbojas valodnieki, radīt sabiedrības interesi un rosināt diskutēt par attieksmi pret dažādiem ar multilingvismu saistītiem jautājumiem.

Šī raksta mērķis ir iepazīstināt ar lingvistiskās ainavas metodi un izskaidrot tās priekšrocības ne tikai valodnieku pētījumos, bet arī tās ieviešanā mācību procesā skolās un augstskolās.

Pēc šī nelielā ievada vēlamies jums parādīt ne tikai metodes ieviešanas gaitu, bet arī pašreizējo attīstības stadiju. Mēs iepazīstināsim arī ar 2008. gada sākumā izstrādāto projektu „Latvijas lingvistiskā ainava Baltijas valstu kontekstā”, kuru arī šobrīd realizējam Rēzeknes Augstskolā (maģistra studiju programmas „Filoloģija” studenti un divi docētāji). Tāpat tiks dots neliels ieskats par projektā gūtajiem rezultātiem un problēmām, ar kurām saskārāmies pētījuma laikā, kā arī iepazīstināsim ar jauniegūto pieredzi.

Metodes būtība

Kas ir šī jaunā metode, un ko tā paredz?

Metode sastāv no rakstiski veidoto tekstu dokumentēšanas un analīzes. Ar rakstu formā atveidotajiem tekstiem mēs saprotam valodu, ko ikdienā redzam ne tikai plakātos, skatlogos, ceļa zīmēs, bet arī dažādās uzlīmēs un grafiti. (Skat. 1.–2. attēlu.)

Līdz šim veiktie pētījumi (ar lingvistiskās ainavas metodi) galvenokārt ir notikuši pilsētu lielākajās ielās, kurās vērojami daudzi uzraksti dažādās valodās. Taču šo metodi ir iespējams izmantot jebkurā ģeogrāfiskajā telpā. Valodas piemērus var analizēt kopumā vai arī pēc konkrētiem kritērijiem, piemēram, aplūkojot tikai tekstus, kas ir bilingvāli vai multilingvāli. Turklāt pētījumā vajadzētu pievērst uzmanību gan kvantitatīvajiem, gan kvalitatīvajiem rādītājiem.

Pirmais solis, ko paredz šī metode, ir rakstiski noformēto tekstu dokumentēšana (fotografēšana) noteiktā ierobežotā apvidū. To mūsdienās iespējams izdarīt ar digitālā fotoaparāta palīdzību. Turpmāk, izmantojot iegūtās fotogrāfijas, tiek veidota datu bāze: fotografēto valodas zīmju izvēlētie parametri tiek digitalizēti ar tabulu kalkulatora un statistikas programmu palīdzību, pēc tam tie tiek analizēti.

Parametru atlase notiek atkarībā no pētījuma mērķiem un pētnieku interesēm. Principiāla atšķirība tomēr ir vērojama tikai starp tiem parametriem, kas iezīmē tekstu atrašanās vietu, un tiem elementiem, kas attiecas uz valodas/-u lietojuma veidu. Pirmkārt, liela nozīme ir valodas zīmes veidam, piemēram, vai tā ir skatloga izkārtne, plakāts, ceļa zīme vai grafiti (skat.1. piemēru).

Valodas zīmes veids	Zīmes veida numurs statistiskai datu analīzei
Iestādes nosaukums	1
Cita iestādes zīme	2
Skatloga produkts	3
Ielas norāde	4
Plāksnīte ar uzvārdu	5
Uzlīme	6
Plakāts (reklāma)	7
Grafiti	8
Drošības dienesta informācija	9

1. piemērs: valodas zīmes veids

Otrkārt, liela nozīme ir atrašanās vietai: vai šī zīme ir uzstādīta tieši uz ielas, veikalos, biroja ēkās, bankomātos, autobusu pieturās, telefonu būdiņās u.tml. (skat. 2. piemēru).

Kur atrodas valodas zīme?	Zīmes veida numurs statistiskai datu analīzei
Veikals	1
Kafejnīca, restorāns	2
Viesnīca	3
Banka	4
Bankomāts	5
Frizētava	6
Aptieka	7
Ārsta prakses vieta	8
Tūrisma aģentūra	9

2. piemērs: valodas zīmes atrašanās vieta



1. attēls: mājas siena (Ventspils)



2. attēls: norāde autovadītājiem (Rēzeknē)

Turpmākie kritēriji attiecas uz izkārtņu autoru: vai tā ir privātpersona, privātuzņēmums vai valsts iestāde, tāpat arī uz uzņēmuma veidu. Turklāt svarīgi noskaidrot, vai ir runa par individuālajiem uzņēmumiem vai nacionālo/starptautisko uzņēmumu tīklu filiālēm.

Otrā parametru kategorija ir saistīta tieši ar tekstos izmantotajām valodām: kura valoda vai valodas tiek lietotas, kādā apjomā un kuras no tām tiek izmantotas biežāk. Pēdējie jautājumi par daudzvalodīgām valodas zīmēm ir šādi: vai vienas zīmes visās valodās izteiktais saturs ir vienāds vai tomēr tekstu saturs ir atšķirīgs; kura ir īsākā versija (skat. 3. piemēru).

Informācijas daudzums	Veida numurs statistiskai datu analīzei
Vienāds visās valodās	1
Atšķirīgs	2
Parametrs nav pielietojams	99

3. piemērs: informācijas daudzums, tulkojuma veidi

Iepriekš minētie kritēriji (tie nav visi, ir doti tikai daži piemēri) ir statistiski jāapstrādā, jāizvērtē, tādā veidā atklājot noteiktā reģionā redzamo rakstu valodas zīmju (tekstu) ainavu.

No šī pētījuma kvantitatīvajiem rādītājiem vajadzētu nonākt līdz kvalitatīvo metožu izmantošanai. Tas nozīmē – sazināties ar valodas zīmju autoriem vai darbiniekiem, kuru uzņēmumā (skatlogā, reklāmā u.tml.) šie uzraksti ir vērojami, un noskaidrot viņu izvēli attiecīgā uzraksta veidošanā, zināšanas par uzrakstā ietverto nozīmi vai attieksmi pret noteiktu valodu lietojumu. Veikt spontānu interviju uzņēmumā, veikalā vai kafejnīcā nav sarežģīti. Turklāt ļoti interesants aspekts ir vērot iedzīvotāju, garāmgājēju

reakciju uz viņu pilsētā veikto pētniecisko darbu. Apjomīgā verbālo (rakstu valodas) tekstu fotografēšana ir uzkrītoša darbība, kas izraisa apkārtējo reakciju – no intereses par pētījumu līdz pat agresīvam noraidījumam – aizliegumam fotografēt. Redzot, ka pilsētā kāds svešinieks fotografē uzrakstus autobusu pieturās, bankomātos, uz māju sienām vai reklāmās, iedzīvotāji paši sāk lasīt to saturu, mēģināt uzminēt, kāpēc šie uzraksti tiek fotografēti.

Vēl viena kvalitatīvo datu ieguves iespēja, kas tomēr prasa vairāk laika, ir – intervēt valodas zīmju lietotājus (uzrakstu lasītājus), tādējādi iegūstot informāciju par izkārtņu ietekmi: vai iedzīvotāji gūst no šiem tekstiem kādu informāciju, vai tie ir saprotami, kādu emocionālo reakciju tie izraisa, kāda ir konkrētas valodas ietekme konkrētā situācijā u.tml.

Tātad secinājums ir – šo metodi iespējams izmantot, iegūstot datus gan kvantitatīvi, gan kvalitatīvi, un, ja ir vēlme, var strādāt tikai ar vienu no datu ieguves veidiem.

Ko jaunu var izziņāt ar lingvistiskās ainavas metodi?

Pirmkārt, pirms valodas zīmju fotografēšanas (datu ieguves) ir jāiegūst informācija par attiecīgo pilsētu, proti, tās iedzīvotāju etnodemogrāfisko un skaitlisko sastāvu (atbildīgs sagatavošanās darbs pirms projekta īstenošanas).

Projekta īstenošanas gaitā tiek iegūta informācija par valodu lietojumu rakstu formā (publiskajā telpā), par valodu funkcijām, prestižu un hierarhiju, it sevišķi multilingvālās pilsētās, vietās, kurās tiek lietotas vairākas minoritāšu valodas. Valstīs ar stingri izstrādātu valodu politiku un valodu likumdošanu ir redzams, cik lielā mērā tiek īstenoti valodu politikā izvirzītie kritēriji. (Skat. 3.–5. attēlu.)

Pētījuma kvalitatīvo datu ieguve turpretī rosina cilvēkus



3. attēls: aptiekas skatlogs (Rēzeknē)



4. attēls: itāļu restorāna reklāmas stabs (Rēzeknē)



5. attēls: ielas zīme (Ventspilī)

paust attieksmi pret valodu lietojumu un nozīmi: vai cilvēki zina, kuru valodu ietekmei viņi tiek pakļauti, un kāda ir viņu nostāja šajā jautājumā? Valodas zīmju veidotājiem savukārt būtu interesanti uzzināt, ko šajos tekstos vēlas redzēt patērētāji un kādi elementi (tekstu noformējums, saturs) neatbilst viņu interesēm un vajadzībām.

Metodes rašanās

Pēc dažiem iepriekšējiem mēģinājumiem sistemātiski analizēt rakstu valodas zīmes tikai 90. gadu beigās var uzskatīt par lingvistiskās ainavas metodes rašanās laiku, pašu metodi – par modernās valodniecības „seju”, kas apliecina šīs nozares starpdisciplināro raksturu. Kopš 90. gadiem, izmantojot šo metodi, ir veikti diezgan daudzi pētījumi un arvien dziļāk tiek izstrādāts metodes teorētiskais pamatojums.

Terminu *lingvistiskā ainava* tādā nozīmē, kāda tā ir pieminēta šajā rakstā, pirmoreiz definēja Rodriges Lendrijs (*Rodrigue Landry*) un Ričards Bourhiss (*Richard Bourhis*) 1997. gadā. Sekoja vairāki pilotpētījumi, kurus 2006. gadā apkopoja Derks Gorters (*Durk Gorter*). Šajos pētījumos noteiktas vides lingvistiskā ainava tika aplūkota, pievēršot uzmanību atšķirīgiem kultūrlāņiem, noskaidrojot iepriekš formulētus problēmjautājumus: Japānā un Taizemē tika pētīti konkrēti galvaspilsētu rajoni, Izraēlā – kontakti starp ebreju, arābu un angļu valodu, jo šajā valstī ir vērojamas gan politiskas, gan sociālas konfliktsituācijas. Savukārt Frīzijas (Nīderlande) reģionālā galvaspilsētas centra un spāņu basku zemes izpēti laikā varēja novērot klasisko mazākumtautību valodu pētišanas veidu. Šiem pirmajiem pētījumiem sekoja metodes izmantojuma paplašināšana, veicot pētījumus Itālijā, Etiopijā, Vācijas-Francijas robež-rajonos, Baltkrievijā, ASV, Korsikā un Bretonā.

2008. gada janvārī Telavivā satikās valodnieki no dažādām pasaules valstīm – zinātnieki, kas nodarbojas ar šīs metodes izveidi un pilnveidošanu. Tikšanās laikā tika noskaidrots, pirmkārt, kuras lingvistiskās ainavas metodes pamatidejas ir pilnībā noformulētas un saprotamas, otrkārt, kuros jautājumos nepieciešama pamatīgāka iedziļināšanās un izpēte (pilnveidošana, pārbaude, korekcija), treškārt, kāds ir metodes starpdisciplinārais raksturs. Tika paplašināts arī pētījumu tematiskais spektrs, piemēram, tika prezentēti pētījumi par grafi, ko izraēlieši, atstājot savas mājas, bija uzrakstījuši uz māju sienām. Vienlaikus, strādājot darba grupās, tika uzlabota arī pētījumu metodika un izstrādāti rezultātu kartēšanas principi.

Lingvistiskā ainava valodu politikas kontekstā

Lingvistiskās ainavas metode īpaši ir izmantojama multilingvālas vides izpētei – ne tikai vietās ar klasisko autohtono daudzvalodību, bet arī apgabalos, kuros ir vērojama liela migrācija. No otras puses, ar šo metodi var atspoguļot globālo procesu (angļu valodas, starptautisko koncernu u.c.) ietekmes pieaugumu. Tādā veidā var gūt liecības par valodu prestižu, lingvistisko attieksmi, vairāk vai mazāk atklātiem mūsdienu valodu konfliktiem.

Būtiski ir atcerēties, ka jāievēro ne tikai valodu lietojuma funkcionālie, bet arī simboliskie aspekti. It sevišķi par minoritāšu valodām tiek diskutēts, ka to simboliskais lietojums viens pats nenodrošina valodas saglabāšanos, tomēr tekstam (uzrakstam) minoritāšu valodā ir liela nozīme kā teritoriālās klātbūtnes zīmei. Ne bez pamata minoritāšu valodu pārstāvji pieprasa, lai izkārtnes būtu arī viņu valodā. (*Skat. 6.–7. attēlu.*)

Līdz ar to var apgalvot, ka lingvistiskās ainavas metode ir piemērota, lai analizētu valodu politikas ietekmi uz



6. attēls: plāksnīte pie mājas sienas (Rēzeknē)



7. attēls: piemiņas plāksne (Rēzeknē)

esošo/pašreizējo situāciju (valodas zīmju lingvistisko noformējumu). Vietās, kur ir plānveidīga valodu politika, šī metode var kalpot par kritēriju, kuru var arī reāli izmantot. Turpretī vietās, kur dominē valodu politika, kas balstīta uz spēcīgu likumdošanu, metode var būt izmantojama, lai dokumentētu, kā tiek ievērota likumdošana.

Tomēr pētniekiem ir nepieciešams ievērot, ka reģionos, kuros ir izveidojušies asi valodu konflikti, ir jāņem vērā neitrāla novērotāja pozīcija, neizsakot kritiku par kāda teksta neatbilstību valodu likumam.

Projekts Baltijas valstīs

Mūsu izstrādātais projekts ir ne tikai pirmais šāda veida projekts Baltijas valstīs, tas ir arī viens no pirmajiem šāda veida projektiem Austrumeiropas telpā. Strādājot ar lingvistiskās ainavas metodi, joprojām tiek piedāvāta iespēja darboties jomā, kas līdz šim ir maz pētīta (lai gan jārēķinās ar grūtībām, kas rodas no nelielās pieredzes un atsevišķu metodoloģijas jautājumu nepietiekamas izpētes).

Mūsu izstrādātajā projektā „Latvijas lingvistiskā ainava Baltijas valstu kontekstā” ir paredzēts salīdzināt dažādu vidēji lielu Baltijas valstu pilsētu lingvistisko ainavu.

Lingvistisko datu ieguve tika koncentrēta pilsētu galvenajās iepirkšanās ielās. Pētījumam tika izvēlētas šādas pilsētas: Rēzekne un Ventpils Latvijā, Alītus Lietuvā, Pērnavā Igaunijā. Šīs pilsētas apzināti tika izvēlētas līdzīgā iedzīvotāju skaita (starp 35 000 un 69 000) un reģionālo centru statusa dēļ. Būtiskas atšķirības tajās ir vērojamas etniskā sastāva ziņā, tomēr arī šajā jautājumā mēģinājam izvairīties no galējībām. Tika ņemts vērā, ka, piemēram, tādās pilsētās kā Narva un Daugavpils ir liels procents citas etniskās grupas iedzīvotāju. Netika izvēlētas arī pilsētas, kurās pārsvarā dzīvo pamatnācijas iedzīvotāji. Tas

savukārt radīja grūtības izvēlēties pilsētu Lietuvā (atskaitot galvaspilsētu Viļņu), tapēc ka šajā valstī iedzīvotāju etniskais sastāvs ir atšķirīgs no pārējām Baltijas valstīm (lietuvieši – 83%). (Skat. 8.–9. attēlu.)

Ar lielu interesi var salīdzināt visas trīs Baltijas valstis, kurās ar valodu politikas palīdzību tiek nostiprināta attiecīgās valsts valodas pozīcija.

Darbs projektā ir parādījis, ka daudzo valodas zīmju fotografēšana prasa lielu precizitāti, jo nedrīkst aizmirst nevienu izkārtni un tajā pašā laikā jāiegūst kvalitatīvas fotogrāfijas, lai visas detaļas būtu skaidri saredzamas. Precizitāte nepieciešama arī vienotas valodas zīmju datu bāzes izveidē, lai būtu uzskaitīts fotografēto objektu daudzums un biežums. Tas ir laikietilpīgs process. Veicot datu analīzi, vieglāk strādāt ir tad, ja ir precīzs uzskaitījums, kas dod lielāku iespēju sasniegt vēlamu rezultātu. Tāpēc projekta norisē svarīgi ir strādāt ar studentiem, kuriem var uzticēties, ka datu ieguve ir notikusi, godprātīgi veicot savu darbu.

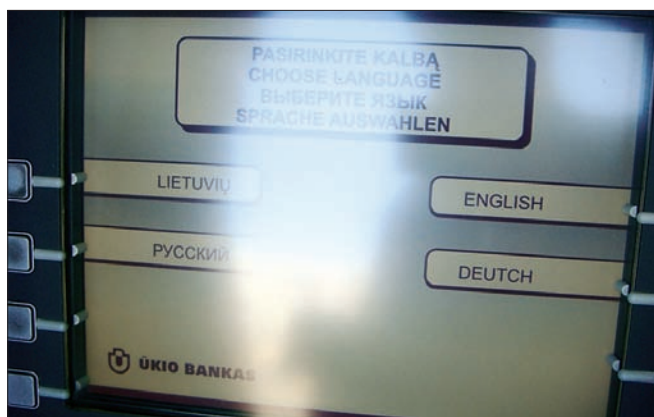
Daži pētījuma secinājumi un piemēri

Projekta dalībnieki jau pētījuma gaitā var nonākt pie dažiem ļoti būtiskiem secinājumiem, kas veido priekšstatu par sociolingvistisko vidi Baltijas valstīs.

Pirmkārt, skaidri redzams, ka gan Rēzeknē (Latvijā), gan Alītus (Lietuvā), gan arī Pērnavā (Igaunijā) vismaz publiskajā telpā redzamajos tekstos dominē valsts valoda.

Tā, piemēram, Rēzeknē tikai vietām redzami uzraksti krievu valodā – daudz mazāk nekā ikdienā dzirdamā sarunvaloda. Šiem uzrakstiem vairāk ir informatīva nozīme (piemēram, afišās).

Interesanti, ka Rēzeknes (Latgales ielā) pilsētas kartē



8. attēls: uzraksts bankomātā Alītus



9. attēls: bankas skatlogs Pērnavā



10. attēls: skaistumkopšanas salons (Rēzeknē)

un Alītus (Pulko ielā) rajona kartē, kas ir gan vietējo, gan ārzemju tūristu informācijas avots, tūrisma informācija (naktsmītņu vietas, tūrisma objekti u.tml.) ir sniegta tikai valsts valodā. Tas rada jautājumu: kas nosaka valodu lietojumu informatīvajās zīmēs?

Otrkārt, pētījuma gaitā atklājās gan iedzīvotāju valodu zināšanas, gan viņu attieksme pret mūsu darbošanos. Tā, piemēram, Rēzeknē, jautājot – kāpēc skaistumkopšanas salonam ir nosaukums *La femme*¹, atbilde bija virspusēja: „Franču valoda ir skaista valoda.” Dažkārt bija vērojama arī respondentu vienaldzība un neieinteresētība. Uz jautājumu, kāpēc veikala/uzņēmuma nosaukums ir citā valodā (angļu, krievu, vācu, franču u.c.), atbilde visbiežāk bija: „Nezinu – saimnieks tā ir izdomājis.” Cits variants: „Angļu valodā nosaukums skan labāk.”

Arī latviešu valodā lietotā nosaukuma izcelsmi un semantiku veikala/uzņēmuma darbinieki lielākoties neprot izskaidrot, aizbildinoties ar nelielo darba stāžu, ar noslogojumu darbā (nav laika domāt par to); dažreiz gan tika izteikti dažādi minējumi. Kurioza ir situācija, kad darbinieki nezina, ko nozīmē tās iestādes nosaukums, kurā viņi strādā (Ventspilī: *Ko nozīmē jūsu kafejnīcas nosaukums „1 more”*²? Atbilde: *Nezinu*. Pēc brīža kāds kafejnīcas klients iztulko: *Один больше...*³). (Skat. 10.–11. attēlu.)

Lai gan iepriekš minēto pilsētu ielās daudz biežāk var dzirdēt krievu valodu, nevis angļu valodu, tomēr šī brīža vērojumi atklāj, ka uzrakstos angļu valoda ir sastopama biežāk nekā krievu valoda. Tātad angļu valodai tiek piešķirts prestižas valodas statuss. Tā ir kļuvusi par veiksmīgas



11. attēls: kafejnīca (Ventspilī)

sadarbības, biznesa simbolu, lai gan pašas valodas lietojums noteiktu funkciju izteikšanai ir gana ierobežots.

Citas sastopamās valodas ir, piemēram, vācu, franču, spāņu, Igaunijā – arī somu valoda. Gandrīz nav sastopami uzraksti tādās valodās kā poļu, ukraiņu vai baltkrievu, kaut gan tiek piedāvāta, piemēram, baltkrievu virtuve (Ventspils kafejnīcā). To pašu var teikt arī par uzrakstiem latgaliešu literārajā rakstu valodā, lai gan Rēzeknes ielās mutvārdu saziņā to var dzirdēt itin bieži.

Kā šo pieredzi var izmantot skolās?

Tā kā ar šo metodi var strādāt ne tikai ar valodniecību saistīti pētnieki, bet arī pamatskolas vecāko klašu un vidusskolas vecumposma skolēni kopā ar skolotājiem, tad gribētos uzsvērt metodes pozitīvos aspektus mācību procesa pilnveidošanā un potenciālo rezultātu ieguvē.

Strādājot ar lingvistiskās ainavas metodi, skolotājiem būtu laba iespēja iesaistīt skolēnus pētnieciskajā darbā, rosinot katru skolēnu individuāli un visus skolēnus kopā iepazīt tuvāko – jau zināmo, bet reizē arī svešo un neiepazīto (valodas lietojuma izpēti ziņā) sociolingvistisko vidi, kurā viņi dzīvo. Tādā veidā iespējams atklāt noteiktai vietai specifisko un īpatnējo (valodu funkcijas, prasmes, lingvistisko attieksmi, valodu politiku), to neapļūkojot plašākā kontekstā. Taču var iet dziļāk sociolingvistisko jautājumu praktiskajā izpētē un apgūvē, proti, iegūtos valodas zīmju materiālus salīdzinot ar tuvākās ģeogrāfiskās vides (blakus esošā pagasta, pilsētas, reģiona) valodas zīmju materiāliem, tādā veidā iegūstot plašākas sociolingvistiskās vides kopskatu. Skolēniem tā būtu lieliska iespēja strādāt ar salīdzinošo metodi, proti, iegūtos datus analizēt ne tikai autonomi, atrauti no kopīgajām lingvistiskajām tendencēm valstī, bet arī analizēt dažādās vietās iegūto valodas zīmju

¹ *La femme* – sieviete (franču val.)

² *1 more* (one more) – vēl vienu (angļu val.)

³ *Один больше* – burt. viens vairāk (krievu val.)

kopīgās un atšķirīgās iezīmes. Tā būtu arī laba zinātniskā pieredze.

Tāpat pētījums pieļauj dažādu mācību priekšmetu korelāciju: dzimtās valodas aplūkošanu saistībā ar svešvalodām, sociālajām zinībām, politiku, vēsturi, ģeogrāfiju, vizuālo mākslu. Var runāt gan par lingvistiskajiem jautājumiem, gan par pagasta/rajona/pilsētas/reģiona/valsts ekonomiskā stāvokļa, politisko un vēsturisko notikumu ietekmi uz valodu lietojumu publiskajā telpā, gan arī par valodas zīmēs izmantotajiem simboliem, noformējumu u.tml.

Taču skolotājiem jāapzinās, ka, uzsākot praktisko darbu (fotografēšanu, iegūto datu apstrādi), skolēniem jāapgūst teorētiskais pamatojums: datu ieguves metodika un analīze. Jaunajiem pētniekiem – „valodas detektīviem” – jābūt skaidram, pirmkārt, kas ir jāfotografē un cik liela nozīme ir precizitātei, otrkārt, kas tiek uzskatīts par valodas zīmi. Treškārt, cik liela nozīme ir darbinieku un garāmgājēju intervēšanai, ko darīt ar iegūto informāciju. Ceturtkārt, pēc kuriem kritērijiem valodas zīme jāanalizē. Piektkārt un galvenokārt – ko viņš no šī pētījuma iegūs un kāds vispār ir tā mērķis.

Šāda veida pētījums skolēniem var izvērsties kā jauks un jautrs piedzīvojums, kurā ārpus skolas telpas (neformālā gaisotnē) iespējams tuvināties ar klases/skolas biedriem

un skolotājiem, darboties komandā un – galvenais – iegūt zināšanas netradicionālā veidā. Arī mūsu pētījuma gaitā kopīgie ceļojumi uz Ventspili, Alūti un Pērnavu veicināja komandu veidošanos starp studentiem, kā arī studentiem un docētājiem.

Pētījuma veikšanai nepieciešamie materiāli: fotoaparāts katram studentam vai grupai (darbs galvenokārt divu līdz triju cilvēku „brigādēs”) un dators, kas nepieciešams attēlu ielādēšanai, aplūkošanai, izvērtēšanai un izmantošanai prezentācijām, diskusijām. Protams, ne mazāk svarīgs ir labs garastāvoklis un izziņas prieks!

Pēc datu ieguves būtisks ir arī turpmākā darba (pēc projekta veikšanas) plānojums: ko iesākt ar iegūtajiem datiem un lielo daudzumu fotogrāfiju?

Ir iespējams organizēt fotogrāfiju izstādes, pētījuma rezultātus ilustrēt plakātos, kā arī izstrādāt mācību papildmateriālu (piemēram, bukletu), kurā valodu jautājumi tiktu aplūkoti un izskaidroti vienkāršākā un skolēniem saprotamā veidā (ar iegūto datu un fotogrāfiju palīdzību).

Aplūkojot bukletu vai fotoizstādi, padarītā darba nozīmīgumu varētu novērtēt arī skolēnu vecāki. Ar šāda veida izstāžu palīdzību ir daudz vieglāk panākt skolēnu izpratni par teorētiskiem jautājumiem (šai gadījumā – valodniecībā) nekā ar cita veida pētījumu rezultātu atspoguļojumu.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Gorter, Durk (ed.) (2006). *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
2. Landry, Rodrigue, Bourhis, Richard Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study, *Journal of Language and Social Psychology* No 16, p.23–49.
3. Shohamy, Elana, Gorter, Durk (eds.) (2008). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London: Routledge.



Iveta GRĪNBERGA

Vašingtonas Universitātes lektore

2005. gada septembrī sāku mācīt latviešu valodu Vašingtonas Universitātē, pašlaik vienīgajā Ziemeļamerikas universitātē, kurā iespējams apgūt latviešu valodu pilna laika Baltijas studiju programmā. Darbs Amerikā man beidzot ļāva piepildīt sen lolotu sapni – uzlabot savu angļu valodas prasmi. Apzinājos, ka ne skola, ne universitāte, ne arī savulaik cītīgi apmeklētie angļu valodas kursi nebija ļāvuši sasniegt cerēto rezultātu. Vašingtonas Universitātē izmantoju radušos iespēju apgūt angļu valodu: klausījos, lasīju, sarunājos un rakstīju. Triju gadu laikā angļu valodas vārdu krājums, gramatikas zināšanas, sociokultūras pieredze un komunikatīvā kompetence bija vērā ņemami uzlabojusies, taču, neraugoties uz to, autobusā, veikalā, uz ielas vai kur citur, uzsākot sarunu (amerikāņi to labprāt dara), man allaž nācās dzirdēt: "You have a wonderful accent. Where are you from?"¹

¹ „Jums ir brīnišķīgs akcents. No kurienes jūs esat?” (Angļu val.)

Vašingtonas Universitātes Baltijas studiju programma

Kopš 1994. gada Vašingtonas Universitātē Sietlā (ASV) darbojas Baltijas studiju programma, kuras direktors ir profesors Guntis Šmidchens, un šīs programmas panākumi lielā mērā ir viņa nopelns. Studentiem tiek piedāvāti latviešu (arī lietuviešu un igauņu) valodas kursi, kā arī priekšmeti, ko māca angļu valodā: *Baltijas tautu kultūra, Baltijas vēsture, Baltijas valstis un Skandināvija, Baltija pēc 1991. gada,*

Nekad nav par vēlu, tomēr – jo agrāk, jo labāk: agrīnas saskarsmes loma otrās valodas apguvē

Latviešu literatūras un kultūras vēsture un citi. Programmas pastāvēšanas četrpadsmit gados kopā latviešu valodu ir mācījušies vairāk nekā simt studentu, no kuriem apmēram puse ir latviešu izcelsmes, bet pārējie – amerikāņi. Vairāk nekā trīssimt studentu, lielākoties amerikāņi, noklausījušies kursus, ko māca angļu valodā. Baltijas kultūra un vēsture tiek integrēta arī citos mācību priekšmetos, tā, piemēram, kursā *Ievads folkloristikā* tiek runāts par latvju dainām, bet kursā *Skandināvu rakstnieces sievietes* šogad pirmo reizi studenti iepazinās ar Aspaziju. Folkloristikas kursā vien parasti ir ap simt piecdesmit studentu, tādējādi Vašingtonas Universitātē tiek reklamēts Latvijas vārds un veidots Latvijas un latviešu kultūras tēls. Te Latvijai pievēršas amerikāņi, kas citādi par mūsu zemi nebūtu zinājuši neko. Vienmēr svarīgs ir jautājums, kā šis tēls tiek veidots. Te Latvijas vārds allaž tiek minēts līdzās citām Ziemeļeiropas valstīm – Zviedrijai, Somijai, Dānijai, Norvēģijai un Īslande, jo Baltijas studiju programma darbojas Skandināvijas studiju departamenta paspārnē. Vašingtonas Universitātē māca ap 50 dažādu svešvalodu, tostarp arī latviešu valodu, bet bibliotēkārs un profesors Maikls Bigins (*Michael Bigins*) izveidojis starp Amerikas universitātēm lielāko jauno latviešu grāmatu kolekciju.²

² Informācija par Vašingtonas Universitātes Baltijas studiju programmu sagatavota pēc profesora G. Šmidchena referāta Amerikas Latviešu apvienības 53. kongresā Sietlā 2004. gada 23. aprīlī.

Kopš 2005. gada Latvijas Valsts valodas aģentūra un Izglītības un zinātnes ministrija finansiāli atbalsta latviešu vieslektora amatu Baltijas studiju programmā.



2008. gada pavasara semestra Latviešu literatūras un kultūras vēstures kursa studenti Vašingtonas Universitātē

1

Mana pieredze angļu kā otrās valodas apguvē nepārprotami liecina, ka pastāv kāds noteikts vecuma sliekšnis, kuru pārkāpjot valodas apguves spējas mazinās. Varam tikai apbrīnot, cik viegli un ātri bērns apgūst savu pirmo valodu (L1). Visai bieži nācies noklausīties stāstus par bērniem, kuri vārda tiešā nozīmē „ķer un tver” jaunu valodu, samērā īsā laikā sasniedzot neticami augstu valodas prasmi. Turklāt pieaugušajiem katras jaunas, tas ir, otrās valodas (L2) apguve prasa nesalīdzināmi ilgāku laiku un lielāku darbu, bet L1 apguve pēc noteikta vecuma sasniegšanas vispār kļūst neiespējama (vairāki bērni, kas dažādu iemeslu dēļ uzauguši ārpus cilvēku sabiedrības un tādējādi nav saskārušies ar valodu agrīnā vecumā, vēlāk valodu nav spējuši apgūt).

Acīmredzot bērnu un pieaugušo valodas attīstības process ir atšķirīgs, precīzāk izsakoties, valodas apguves laikā tiek nodarbināti citi valodas apguves mehānismi. Galvenā atšķirība ir tā, ka pieaugušie apgūst L2, lietojot kognitīvās stratēģijas, tādas kā atkārtošana, vingrināšanās, tulkošana, valodas struktūru sastatīšana, to tiešu pārņemšanu no L1 valodas L2 u.c., tādā veidā aizstājot tos valodas apguves mehānismus, kuri vairs nav pieejami pieaugušā vecumā. Neraugoties uz ieguldīto darbu, pieaugušie parasti saglabā akcentu, gramatiskās kļūdas un daudzos gadījumos vienkārši piedzīvo neveiksmi (Herschensohn 2007, Oxford 1990).

No otras puses, nekādā gadījumā nebūtu pareizi apgalvot, ka pieaugušie nespēj apgūt L2. Daudziem izdodas sasniegt patiesi augstu, dzimtās valodas runātājiem līdzīgu valodas prasmi. Liela daļa pēdējā laikā veikto pētījumu valodas apguves laukā analizē atšķirības bērnu un pieaugušo valodas apguvē, tādējādi cenšoties izvērtēt vecuma faktora lomu (skat., piemēram, Montrul 2006, Slabakova 2006, Herschensohn 2007). Pētnieki ir ieinteresēti, „vai pastāv kāds noteikts „kritiskais vecums”, brīdis, kad agrīnu valodas apguvi virzošie mehānismi pārstāj darboties un tiek aizstāti ar citiem” (Mitchell, Myles 2004, 24).

Jāpiebilst, ka termins *kritiskais vecums* (angļu val. *critical period*) parasti tiek attiecināts uz L1, bet *sensitīvais vecums* (angļu val. *sensitive period*) uz L2, runājot par bioloģiski nosacītu faktoru ietekmi uz valodas apguvi. Tātad sensitīvais vecums³ ir intervāls, „kura laikā dažāda veida ietekme uz smadzeņu darbību ir neparasti spēcīga” (Knudsen 2004) vai arī „ļoti atvērts ārējo stimulu spēcīgai ietekmei”, (Concise Oxford dictionary 1990, 1103), kritiskais vecums tiek raksturots kā „izšķirošs, kritisks” (Concise Oxford dictionary 1990, 275).

2

Kritiskā vecuma hipotēze teorētiskajā literatūrā parasti tiek saistīta ar E. Lenneberga vārdu, lai gan skaidrības labad jāsaka – viņš nekad nav formulējis konkrēto hipotēzi (Herschensohn 2007). Grāmatā „Valodas bioloģiskie pamati” E. Lennebergs aizstāv viedokli, ka L1 apguve ir bioloģiski noteikta, tiesa, tā nevar notikt bez ārējo faktoru klātbūtnes, parasti sākas apmēram *divu gadu vecumā* un turpinās līdz *agrīnam padzmitnieku vecumam*. Minētā vecuma amplitūda tiek saistīta ar bioloģiskiem procesiem, kas notiek cilvēka smadzenēs, tas ir, tuvojoties agrīnajam padzmitnieku vecumam, valodas sintēzes kapacitāte smadzenēs samazinās un tiek neatgriezeniski zaudēta (Lenneberg 1967, 375–377). E. Lennebergs min vairākus pierādījumus faktam, ka valodas apguve ir bioloģiski nosacīta, piemēram, smadzeņu traumas gadījumā, kad ir notikusi afāzija jeb runas spēju zudums, pieaugušie reti ir spējīgi tās atgūt, toties bērni „diezgan drīz uzsāk jau iepriekš zināmo valodas attīstības ceļu, vēlreiz paātrinātā veidā izejot cauri bērnu valodas attīstības posmiem, tādēļ kā lallināšana, atsevišķi vārdi, primitīvi divu vārdu

³ M. Longs sensitīvā vecuma apzīmēšanai lieto metaforu „iespeju logs” (angļu val. *window of opportunity*) (Long 2007)



savienojumi utt., līdz sasniedz iepriekšējo rezultātu” (Lenneberg 1967, 150). E. Lennebergs galvenokārt runā par procesiem L1 apgūvē, taču piemin arī, ka L2 kļūst aizvien grūtāk apgūstama, kad cilvēks kļūst vecāks, tādā veidā netieši norādot uz tā saucamā sensitīvā vecuma eksistenci L2 apgūvē.

Var uzskatīt, ka E. Lennebergs viens no pirmajiem atzinis kritiskā vecuma esamību L1 apgūvē. E. Lenneberga nopelns ir tas, ka viņš norādīja uz vecuma faktora lomu, taču vēlākie pētījumi atklāja, ka valodas apguves process sākas nevis ap divu gadu vecumu, bet daudz agrāk. Pirmie divi gadi, kurus E. Lennebergs neatzina par īpaši svarīgiem, ir uzskatāmi par fonoloģiskās un sintaktiskās sistēmas veidošanās posmu bērnu valodā (Herschensohn 2007, 18). Tika apstrīdēti arī viņa uzskati par pubertātes vecumu kā kritisko punktu un minēti citi, pēc kuru sasniegšanas valodas apguves spējas mazinās. Runājot par L2 apguvi, tas ir **seši gadi** (Long 1990) un **piecpadsmit gadi** (Patkowski 1980). Acīmredzams ir fakts, ka vecums ietekmē valodas apguves spējas, lai arī zinātnieku viedoklis par konkrētu kritiskā un sensitīvā vecuma esamību atšķiras, taču īpaši svarīgi ir, ka vairāki pēdējā laika pētījumi L2 apgūvē uzsver **agrīnas saskarsmes nozīmi** ar valodu (angļu val. *early exposure*).

Kā sensitīvais vecums ietekmē valodas apguvi vēlāk, ja ir bijusi zināma saskarsme ar valodu bērnībā? Vai agrīna saskarsme ar valodu palīdz vēlākā valodas apguves procesā? Kuru valodas līmeņu apguvi sensitīvais vecums ietekmē visvairāk?

3

Lai atbildētu uz šiem un vēl daudziem citiem jautājumiem, kas radās pētījuma gaitā, Vašingtonas Universitātes latviešu valodas studentu brīvie sacerējumi izrādījās ļoti piemērots izpētes materiāls. Latviešu valodas kursā valodas apguvi kopā uzsāk studenti, kuriem nav nekādu zināšanu par latviešu valodu, tātad **parastie valodas apgūvēji** (angļu val. *typical language learners*), kā arī studenti, kuru vecvecāki vai vecāki (viens vai abi) ir latviešu valodas runātāji, tā saucamie **etniskā mantojuma valodas apgūvēji** (angļu val. *heritage language learners*) – parasti tie ir etniskās minoritātes pārstāvji, kuriem jau agrāk ir bijusi zināma saskarsme ar mātes vai tēva valodu. Neraugoties uz to, latviešu valoda nav šo studentu L1, jo lielākoties **saskarsme ar to bijusi pasīva** – klausoties, kā vecvecāki sarunājas, apmeklējot latviešu kopienas pasākumus u.tml. Teorētiskajā literatūrā,

raksturojot etniskā mantojuma valodas apgūvēju, tiek minētas vairākas iezīmes, ko var uzskatīt par priekšrocību valodas apgūvē:

- laba izruna;
- liela interese, motivācija mācīties valodu;
- sevis identificēšana ar noteiktu etnisko minoritāti, lepnums par to.

Vienlaikus šo apgūvēju raksturo arī:

- ierobežotas vai pat ļoti minimālas sarunvalodas spējas;
- ierobežotas lasīt un rakstīt prasmes;
- minimālas leksikas zināšanas;
- gramatiskās kļūdas (Montrul 2008).

Kā jau iepriekš minēts, jautājumi, vai etniskā mantojuma valodas apgūvēji, kam agrīnā vecumā bijusi saskarsme ar valodu, bauda zināmas priekšrocības vēlāk, ir lielā mērā saistīti ar vairākiem L2 apguves pamatjautājumiem, un viens no tiem ir vecuma faktora loma.

4

Atgriežoties pie iepriekš minētā pieņēmuma, ka bērni ir veiksmīgāki otrās valodas apgūvēji nekā pieaugušie, jāatzīst, ka tas prasa paskaidrojumus, tādēļ ir lietderīgi minēt dažus iepriekš veiktus pētījumus, kas izvērtē vecuma ietekmi uz L2 apguvi.

Vairāku pētījumu rezultāti liecina, ka pieaugušie uzrāda diezgan augstu valodas prasmi gramatikas testos (vismaz agrīnajā valodas apguves līmenī), turpretī ļoti zemu rezultātus salīdzinājumā ar bērniem fonoloģijas testos (Moyer 1999). Pieaugušie lielākajā daļā gadījumu saglabā akcentu un nevar apgūt suprasegmentālos fonoloģijas elementus (intonācijas, toņus) L2, **izņemot gadījumus, ja viņiem ir bijusi saskarsme ar konkrēto valodu bērnībā**. M. Longs, pamatojoties uz vairāku zinātnieku izdarītajiem pētījumiem fonoloģijā, min pat konkrētu vecuma amplitūdu, kurā šai saskarsmei būtu bijis jānotiek – **no dzimšanas līdz apmēram četrus, sešus vai septiņu gadu vecumam** (Long 2007, 59).

Ilinoisas Universitātes profesore Silvina Montrula (Silvina Montrul) 2006. gadā veiktajā pētījumā par dzimtes kategorijas spāņu kā otrās valodas apgūvē izmantoja gan mutiskus, gan rakstiskus uzdevumus. Rakstisko uzdevumu rezultāti liecināja, ka dzimtes kategoriju parastie L2 apgūvēji jeb studenti, kuriem nav bijusi agrīna saskarsme ar spāņu kā L2, apguvuši tikpat labi kā etniskā mantojuma valodas

apguvēji, turklāt vairākos uzdevumos parastie valodas apguvēji uzrādīja pat labākus rezultātus nekā etniskā mantojuma valodas apguvēji. Turpretī acīm redzami labāki rezultāti etniskā mantojuma valodas runātājiem bija mutiskajos uzdevumos, ko varētu skaidrot ar agrīnas saskarsmes pozitīvo ietekmi.

Iepriekš minētie pētījumi veikti, analizējot angļu, spāņu vai kādas citas L2 apguves attīstību, bet ir svarīgi pētīt, kā šie procesi notiek latviešu kā otrās valodas apguvē. Lai arī vairāki principi ir universāli, katras konkrētas valodas apguve varētu nedaudz atšķirties vai pat padziļināt izpratni par šo procesu vispār.

5

Pētījumā piedalījās deviņi latviešu valodas studenti – četri no tiem ir trešā, pieci – pirmā gada studenti. Gada laikā katrs students parasti uzraksta desmit brīvos sacerējumus, tātad trīs gadu laikā – trīsdesmit, no kuriem apmēram puse rakstīta klasē, puse – mājās. Kļūdas no brīvajiem sacerējumiem tika apkopotas un analizētas, kā metodi izmantojot kļūdu analīzi. Uz šīs metodes priekšrocībām jau savā laikā norādījuši S. P. Korders (*Corder*) un C. Džeimss (*James*), uzsverot, ka valodas apguvēja kļūdas ceļā uz jaunas valodas sistēmas apguvi ir atslēga L2 apguves kā procesa attīstības izpratnei (*James 1998*). No valodas pētnieka vai

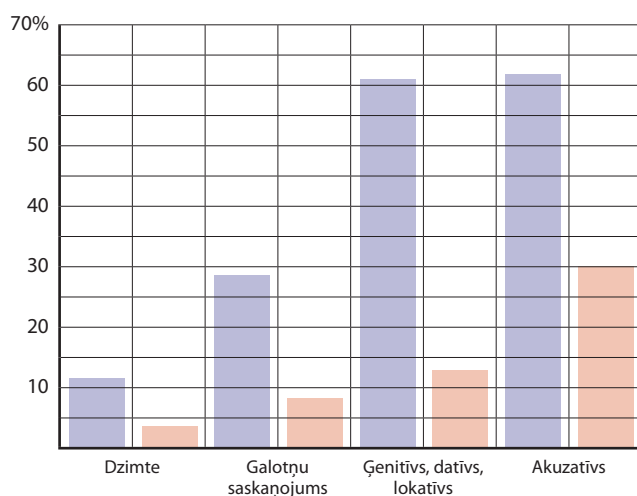
skolotāja viedokļa raugoties, kļūdu analīze ir praktisks un ērts instruments starpvalodas izpētei.

Lai iegūtu datus par iespējamajiem ekstralingvistiskiem faktoriem, kas varētu ietekmēt latviešu valodas apguvi un sniegtu informāciju par agrīnas saskarsmes intensitāti, katrs students atbildēja uz vairākiem jautājumiem. Tie bija jautājumi par studenta vecumu, pirmo valodu, laiku, cik ilgi viņš mācās latviešu valodu, bet visvairāk par motivāciju apgūt valodu un agrīno saskarsmi ar latviešu valodu. (*Skat. 1. tabulu.*)

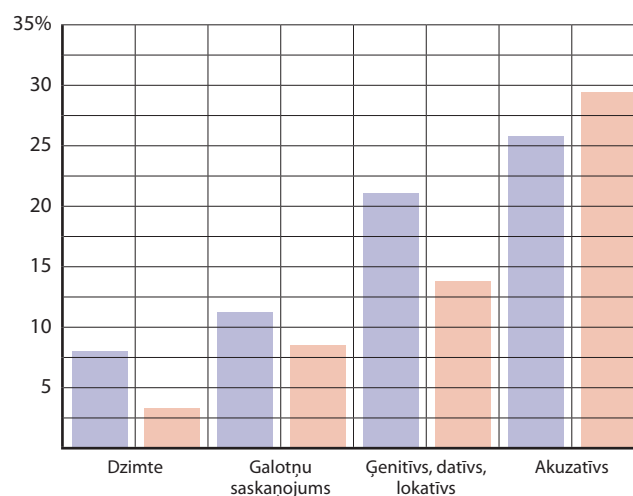
Lai noteiktu intensitāti agrīnai saskarsmei ar latviešu valodu, aptaujas anketās bija iekļauti daudzi sīkāki jautājumi, piemēram, studentiem vajadzēja nosaukt vietas, kur viņi bērnībā dzirdējuši vai runājuši latviešu valodu – mājas, kaimiņu mājas, latviešu pasākumi, vasaras nometnes u.c. Trim no studentiem (skat. 1. tabulu) nebija nekādas saskarsmes ar latviešu valodu bērnībā. Agrīnas saskarsmes intensitāte tika iedalīta četros līmeņos – augsta, vidēja, zema, nav bijusi vispār. Augstas, vidējas un zemas saskarsmes intensitātes studenti ietilpst kategorijā *etniskā mantojuma valodas apguvēji*, turpretī tie, kuriem nav bijis nekāda sakara ar latviešu valodu, ir jau pieminētie *parastie valodas apguvēji*. Tie, kuri iedalīti kategorijā ar zemu saskarsmes intensitāti, aptaujas anketās rakstīja: „dažreiz dzirdēju tēvu

Students	Vecums (gadi)	Latviešu valodas studijas (mācību gadi)	Agrīna saskarsme ar latviešu valodu (intensitāte)	Citas valodas, ko ir mācījies, cik ilgi (gadi)	Motivācija mācīties latviešu valodu
A	26	3	vidēja/pasīva	franču, 10	turpināt dzimtas valodu
B	22	3	vidēja/pasīva	spāņu, 3	turpināt dzimtas valodu
C	21	3	augsta/pasīva	spāņu, 2	turpināt dzimtas valodu
D	26	3	augsta/pasīva	spāņu, 3	turpināt dzimtas valodu, studēt Latvijā
E	17	1	zema/pasīva	spāņu, 10 franču, 3	turpināt dzimtas valodu
F	18	1	nav bijusi	franču, 12	draugi ir latvieši
G	30	1	nav bijusi	spāņu, 8 franču, 2 krievu, 3	studēt Latvijā
H	19	1	augsta/pasīva	franču, 2	turpināt dzimtas valodu
I	56	1	nav bijusi	franču, 8	draugs ir latvietis

1. tabula. Ekstralingvistiskie faktori, kas ietekmē latviešu valodas apguvi



1. diagramma. Pirmā un trešā gada studentu kļūdu skaits procentos četrās kļūdu grupās



2. diagramma. Trešā gada studentu kļūdu skaits procentos: pirmā un trešā gada kļūdu salīdzinājums

runājam ar radiniekiem latviski” vai arī „mamma pirms aizmigšanas dziedāja man dziesmas latviski”. Studenti ar vidēju saskarsmes intensitāti ir klausījušies latviešu valodu un apguvuši apmēram divus līdz piecdesmit vārdus, taču tie, kuri iedalīti kategorijā *augsta saskarsmes intensitāte*, samērā bieži apmeklējuši latviešu kopienas pasākumus, klausījušies, kā ģimenes locekļi sarunājas, zinājuši aptuveni simt vārdu. Neraugoties uz to, saskarsmes intensitāte vērtējama kā pasīva, jo galvenokārt studenti *klausījušies*, nevis runājuši, tāpēc arī tiek lietots termins *saskarsme*. Ja studentiem būtu bijusi augsta un aktīva saskarsme ar latviešu valodu bērnībā, viņi, jādomā, to būtu apguvuši un tādējādi būtu pieskaitāmi pie divvalodīgajiem – angļu un latviešu valodas pratējiem.

Par lielu priekšrocību var uzskatīt iespēju salīdzināt latviešu valodas apguves attīstību vairāku gadu garumā, četri no studentiem ir bijuši latviešu valodas klasē trīs gadus, saņemot vienu un to pašu ieguldījumu/ienākumu (angļu val. *input*), bet uzrādot atšķirīgu iznākumu (angļu val. *output*). Pirmā, otrā un trešā gada brīvo sacerējumu kļūdu analīze deva interesantus un neparedzētus rezultātus.

6

Kā jau iepriekš minēts, kļūdas tika ekscerpētas no studentu brīvajiem sacerējumiem, pēc tam iedalītas noteiktās grupās un analizētas. Šajā pētījumā nav apskatītas visas kļūdas, bet tikai tās, kas saistītas ar dažām nomenu gramatiskajām kategorijām un to lietojumu. Tādējādi analīzes gaitā tika izveidotas četras kļūdu grupas:

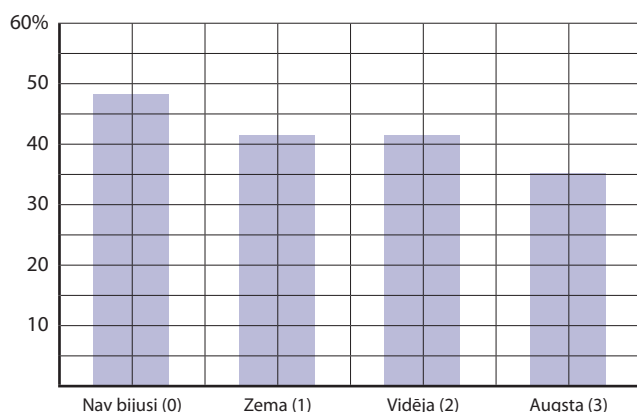
- lietvārda dzimtes lietojums;

- lietvārda locījumu galotņu saskaņojums ar īpašības vārdiem;
- lietvārda ģenitīva, datīva un lokatīva lietojums apzīmētāja, apstākļa un netiešā objekta funkcijā;
- lietvārda akuzatīva lietojums tiešā objekta funkcijā.

Šīs konkrētās nomenu gramatiskās kategorijas un formas tika izvēlētas tāpēc, ka angļu valodā to nav vai arī tās pretstatītas minimāli, tādējādi cerot, ka analīzes rezultāti parādīs, kāda nozīme ir agrīnai saskarsmei ar valodu.

Pirmā diagramma rāda procentuālo kļūdu daudzumu četrās kļūdu grupās pirmā un trešā gada studentiem. Dati liecina, ka akuzatīva lietojums tiešā objekta funkcijā uzrāda visvairāk kļūdu gan pirmā, gan trešā gada studentu brīvajos sacerējumos (piem., *es mīlu mana ģimene*; *kad mans brālis bija dzimis, mēs pirkām šūpuļkrēsls balts*), tātad akuzatīva lietojuma apguve rada vislielākās grūtības salīdzinājumā ar pārējām analizējamām grupām.

Otrā diagramma rāda četru trešā gada studentu kļūdu skaitu procentos – pirmā gada brīvajos sacerējumos pieļautās kļūdas salīdzinājumā ar trešā gada kļūdām. Diagrammā redzams, ka kļūdu skaits trešajā gadā trijās analizējamās grupās ir samazinājies, turpretī ceturtajā kļūdu grupā – palielinājies, ja salīdzina pirmo un trešo gadu. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka akuzatīva lietojums valodas prasmes augstākā līmenī pieaug, līdz ar to palielinās arī kļūdu skaits. Subjekta un tiešā objekta pretnostatījums neapšaubāmi ir viena no grūtāk apgūstamām latviešu



3. diagramma. Akuzatīva lietojuma kļūdu skaits procentos (pirmā un trešā gada studentiem kopā) un agrīnas saskarsmes intensitāte

valodas nometņu gramatiskajām opozīcijām, īpaši angļu kā L1 runātājiem. Angļu valodā tā ir formāli izteikta vienīgi dažiem vietniekvārdiem (piem., angļu val. *I saw her*⁴), bet ne lietvārdiem.

Trešā diagramma rāda, kāds ir pirmā un trešā gada studentu akuzatīva lietojuma kļūdu skaits procentos attiecībā pret agrīnas saskarsmes intensitāti. Rezultāti ir diezgan līdzīgi, tie neuzrāda acīm redzamu atšķirību kļūdu skaita ziņā starp agrīnas saskarsmes intensitātes četriem līmeņiem, un tomēr – augstas (kaut arī pasīvas) saskarsmes intensitātes līmeņa studentu kļūdu skaits ir vismazākais. L2 apguvēji, kuriem ir viena un tā pati L1, parasti pieļauj tādas pašas kļūdas, tomēr kļūdas var būt arī atšķirīgas, jo L2 apguves procesam ir individuāls raksturs (Selinker 1974). Jādomā, ka akuzatīva lietojums ietilpst tajā kļūdu grupā, kas ir bieži sastopamas un tāpēc paredzamas latviešu valodas apguvējiem ar angļu kā L1.

7

Šajā konkrētajā pētījumā netika analizētas studentu runas prasmes vai apskatītas fonoloģijas parādības, kas, jādomā, uzrādītu atšķirīgus rezultātus. Tas paliek nākotnes uzdevums. Kā jau minēts, agrīna saskarsme ar mērķvalodu visvairāk ietekmē fonoloģijas līmeņa parādības (Herschenson, 2007), bet mazāk – gramatikas. Analizējot valodas runas formu, visai ticams, ka akuzatīva lietojuma kļūdu skaits būtu citāds, jo runājot iespējams lietot tādas komunikatīvās stratēģijas kā izvairīšanās no nezināmu vai

problemātisku formu lietošanas vai to aizstāšana ar citām – zināmām.

Analizējamais materiāls – studentu brīvie sacerējumi – ir noderīgs arī tādu L2 apguves parādību izpētei kā tiešie pārnēsumi no L1 (angļu val. *transfer*), kodu maiņa (angļu val. *code-switching*) u.c.

Kopsavilkums

Lai arī zinātnieku domas jautājumā par konkrēta kritiskā vecuma esamību atšķiras, pētījumu rezultāti liecina, ka **vecuma faktors tiešā veidā ietekmē L1 apguvi**. Ja valodas apguve dažādu iemeslu dēļ nav notikusi līdz zināmam vecumam, vēlāk vairs nav iespējams sasniegt dzimstās valodas runātāja prasmi.

L2 attīstība tiek ietekmēta netiešā veidā, tāpēc L2 apguvē jārunā par sensitīvā vecuma esamību, kura laikā dažāda veida ietekme uz smadzeņu darbību ir neparasti spēcīga. Ar to arī skaidrojama **agrīnas saskarsmes pozitīvā nozīme valodas apguvē**. Tas tomēr neizslēdz, ka L2 var apgūt arī bez agrīnas saskarsmes ar to.

Agrīna saskarsme (vēlams aktīva, bet var būt arī pasīva), **visvairāk ietekmē fonoloģijas, mazāk – morfoloģijas un sintakses apguvi, bet minimāli – leksikas apguvi**. Tā lielā mērā ietekmē arī **motivāciju**, kas savukārt veicina valodas apguvi.

L2 apguvēji ar vienu un to pašu L1 parasti pieļauj tādas pašas kļūdas, tomēr kļūdas var būt arī atšķirīgas, jo L2 apguves procesam ir individuāls raksturs. Kļūdu analīze ir īpaši nozīmīga L2 mācīšanas metodikas izstrādē grupām ar vienu un to pašu L1.

Kļūdas Vašingtonas Universitātes latviešu valodas studentu brīvajos sacerējumos rāda, ka valodas apguves process ir lielā mērā individuāls, tomēr akuzatīva lietojums sagādā lielas grūtības visiem. Lai arī rezultāti neuzrāda lielu atšķirību kļūdu skaita ziņā starp agrīnas saskarsmes intensitātes četriem līmeņiem, tomēr augstas (kaut arī pasīvas) saskarsmes intensitātes līmeņa studentu kļūdu skaits akuzatīva lietojumā ir vismazākais.

Jāatzīst, ka teorētiski vēl meklē atbildi uz jautājumu, **kā** cilvēks apgūst otro valodu. Skaidras atbildes joprojām nav. Valodas apguvi nosaka vairāki atsevišķi, bet tajā pašā laikā savstarpēji saistīti faktori, un ikviens pētījums tiecas padziļināt izpratni par šo sarežģīto un daudzslāņaino procesu. Skaidrs ir viens – vecuma faktors ietekmē valodas apguvi, lai arī nekad nav par vēl, tomēr – jo agrāk, jo labāk.

⁴ Es redzēju viņu.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. *Concise Oxford dictionary of current English*. (1990). Ed. by Allen R. E. Oxford: Clarendon Press, New York: Oxford University Press.
2. Herschensohn, J. (2007). *Language Development and Age*. New York: Cambridge University Press.
3. James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Harlow, UK: Addison Wesley Longman.
4. Knudsen, E. I. (2004). *Sensitive periods in the development of the brain and behavior*. Journal of Cognitive Neuroscience 16, p. 1412 – 1425.
5. Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
6. Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
7. Mitchell, R., Myles F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.
8. Montrul, S. (2008). *Unraveling Heritage Language (Re)acquisition*. Referāts nolasīts Vašingtonas Universitātē 2008. gada 18. aprīlī.
9. Montrul, S. (2006). *Gender agreement in Spanish Heritage and L2 grammars: When age meets task and context of acquisition*. Lekcija nolasīta Indiānas Universitātē, Blūmingtonā 2006. gada 2. martā.
10. Moyer, A. (1999). *Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation and instruction*. Studies in Second Language Acquisition, 21(1), p. 81–108.
11. Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
12. Patkowski, M. (1980). *The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language*. Language Learning 30(2), p. 449–472.
13. Selinker, L. (1974). *Interlanguage. Error Analysis*. Ed. Jack C. Richards. Harlow, UK: Longman Group Limited, p. 31–54.
14. Slabakova, R. (2006). *Is there a critical period for semantics?* Second Language Research 22.3, p. 302–338.

Latviešu valodas apguve Eiropas augstskolās



Arvils ŠALME

LU Moderno valodu fakultātes asociētais profesors.

Kopš akadēmiskās darbības sākuma plašāk esmu nodarbojies ar latviešu valodas kā otrās valodas un latviešu valodas kā svešvalodas apguves problēmām. Manas pētnieciskās un pedagoģiskās darbības lokā ir arī latviešu valodas kultūras, stila un terminoloģijas jautājumi. Patīk radīt un īstenot jaunas idejas. Pēdējā no tām – žurnāla „Tagad” jaunais veidols.

Vēl līdz pagājušā gadsimta 90. gadiem uzmanību piesaistīja ikviens latviešu valodā runājošs ārzemnieks, kurš mūsu valodas apguvi uzskatīja par dabisku un pašsaprotamu lietu. Grūti bija izprotama ārvalstnieku vēlme mācīties maz izplatīto un sarežģīto valodu, kuras prestižs pašu latviešu acīs ilgus gadus nav bijis īpaši augsts. Arī to, ka latviešu valodas apguve un pētniecība iespējama ārpus Latvijas robežām, zināja tikai šaurs speciālistu loks.

Interese par latviešu valodu ārvalstīs strauji pieauga pagājušā gadsimta 90. gados, kad Latvija sāka iekļaušanos demokrātiskās pasaules politiskajā, ekonomiskajā un kultūras aprītē.

Šajā laikā vairākās Eiropas valstu augstskolās tika izveidotas latviešu valodas un kultūras studiju programmas. Astonpadsmit Latvijas neatkarības gados latviešu valodu ir bijis iespējams apgūt vairāk nekā divdesmit

Eiropas augstskolās. Dažās universitātēs ir izveidota akadēmiski spēcīga baltistikas studiju programma, citās latviešu valoda ir starpdisciplināro studiju priekšmets, vēl dažās – studiju papildpriekšmets vai fakultatīvais kurss.

Gadsimta sākumā Eiropas Savienības izglītības programmas veicinājušas ārvalstu studentu pieplūdumu Latvijā un nepieciešamību arī mūsu augstskolās veidot jauna satura latviešu valodas kursus. Katru gadu dažādu ES izglītības programmu ietvaros latviešu valodu mūsu valstī mācās vairāk nekā trīs simti studentu. Pieaug pieprasījums latviešu valodu apgūt arī vasaras skolās un neformālosursos, kā arī izmantot tālmācības studiju un pašmācības formas.

Latviešu valodas kā svešvalodas nozares straujā attīstība rosināja pievērsties šī jautājuma dziļākai izpētei un noskaidrot, **kas, kur un kā** māca un mācās latviešu valodu kā svešvalodu Latvijā un ārpus tās robežām. Pētījumu *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās: situācijas apzināšana* pēc Valsts valodas aģentūras pasūtījuma 2007. gadā veica Latvijas Universitātes Moderno valodu fakultātes Sastatāmās valodniecības un tulkošanas nodaļas speciālisti (A. Šalme, V. Žigūre, L. Vaivode, I. Helviga). Projekta pirmajā posmā tika apzināta latviešu valodas apguves situācija augstākajās mācību iestādēs, jo tieši šīm institūcijām vairākus gadus desmitus bija nozīmīga loma latviskās izglītības veicināšanā un izpētē ārpus Latvijas. Centāties novērtēt arī pedagogu ieguldījumu, kuri daudzus gadus atrauti no latviskās vides veicinājuši latviešu valodas un kultūras popularizēšanu un pētniecību ārvalstīs. Vienlaikus svarīgi bija arī noskaidrot, kā latviešu valodas zināšanas valodas apguvēji izmantojuši praksē pēc kursa un augstskolas beigšanas.



Izpētes gaitā, izmantojot padziļinātās intervijas, anketēšanas, kā arī dokumentu un publikāciju izpētes metodes, apzināta divdesmit vienas ārvalstu universitātes darbība latviešu valodas apguves jomā desmit Eiropas valstīs (Lietuva, Igaunija, Krievija, Somija, Zviedrija, Norvēģija, Polija, Vācija, Čehija, Ungārija). Saskaņā ar 2007. gada decembrī apkopotajiem datiem pēdējos trijos gados latviešu valodas studiju kursi (pastāvīgi vai ar pārtraukumiem) ir notikuši deviņpadsmit augstskolās, bet divās – Oslo Universitātē un Bonnas Universitātē, kur agrāk bija izveidojušas labas baltistikas studiju un latviešu valodas apguves tradīcijas, šīs studiju programmas ir pārtrauktas. Dažās universitātes latviešu valodas apguve sākusies jau 60. un 70. gados (Bonnas, Stokholmas, Minsteres u.c. universitātes), dažām bijusi pat vēl senāka vēsture (Šauļu, Sanktpēterburgas, Prāgas u.c. universitātes). Pārējās augstskolās pastāvīgas studiju programmas ir izveidotas pagājušā gadsimta 90. gados, pieaugot sabiedrības interesei par notiekošajiem procesiem Baltijas valstīs. Atsevišķās Eiropas augstskolās latviešu valodas kursi pastāvējuši neilgu laika posmu (piemēram, Londonas, Hamburgas, Ķelnes, Vīnes u.c. universitātes). Ir arī augstskolas, kurās latviešu valoda tiek pieminēta dažādu valodniecības studiju kursu sakarā, taču praktisko valodu tajās nemāca (Berlīnes Brīvā universitāte, Erlangenas-Nīrnbergas, Frankfurtes pie Mainas universitātes u.c.). Dažas universitātes iepriekšējos gados ir piedāvājušas latviešu valodas intensīvos kursus (Minsteres un Braunšveigas universitātes), kuros studentiem samērā īsā laika posmā bija iespēja apgūt latviešu valodas pamatus. Kursi Eiropas Savienības institūciju tulkotājiem organizēti no 2002. līdz 2007. gadam Luksemburgā, bet to nevar uzskatīt par akadēmisku augstskolas studiju programmu.

Pētījumā apkopotas ziņas arī par deviņu Latvijas augstskolu pieredzi latviešu valodas kā svešvalodas apguves jomā. Gandrīz visās augstskolās latviešu valodas studijas ārvalstu studentiem ieviestas pēdējos gados saistībā ar Eiropas Savienības izglītības programmām un šeit dzīvojošo ārvalstnieku interesi apgūt latviešu valodu. Jau 90. gadu sākumā dažās Latvijas augstskolās sākās pirmie mēģinājumi izveidot nelielas latviešu valodas un kultūras studiju programmas ārzemniekiem. Šie mēģinājumi gan visbiežāk aprobežojās ar individuālām mācībām, īslaicīgiem latviešu valodas kursiem kādai Latvijā iebraukušai ārzemju studentu grupai vai vasaras skolas nodarbībām. Vēl līdz gadsimta sākumam Latvijas augstskolās oficiāli reģistrēto kursu sarakstā latviešu valodas kā svešvalodas

studiju kursa nebija, tomēr Latvijas Universitātē, Rīgas Tehniskajā Universitātē un vēl dažās augstskolās bija uzkrāta laba pieredze, lai varētu sākt runāt par jauna studiju virziena un zinātnes nozares – latviešu valodas kā svešvalodas veidošanos Latvijā.

Straujas pārmaiņas ārvalstu studentu izglītošanas jomā sākās pēc Latvijas iestāšanās Eiropas Savienībā, kad par realitāti kļuva ne tikai latviešu valodas konkurētspēja Eiropas valodu saimē, bet arī mūsu valsts līdzdalība starptautiskās izglītības programmās un sadarbības projektos. Pēdējos gados tādas pazīstamas izglītības programmas kā *Socrates*, *Erasmus Mundus* un *Campus Europae* devušas iespēju daudziem ārvalstniekiem ne tikai apmeklēt un iepazīt Latviju, bet arī papildināt zināšanas savā studiju priekšmetā un mācīties šeit latviešu valodu. Sagaidāms, ka turpmākajos gados Eiropas Savienības *Rīcībprogrammas* ietvaros mūžizglītības jomā Latvijā paplašināsies to augstskolu skaits, kurās latviešu valodas kā svešvalodas programma kļūs par populāru, labi apmeklētu studiju kursu. Šobrīd vairumā augstskolu šie kursi ir tikai tapšanas stadijā, un būtu nepieciešams to darbību ievirzīt labā zinātniskā un organizatoriskā gultnē.

Dažādās Eiropas augstskolās latviešu valodas studiju piedāvājums un kursu apjoms ir atšķirīgs. Vairākās universitātes praktiskās latviešu valodas kurss tiek organizēts plašākā baltistikas studiju programmas kontekstā (piemēram, Stokholmas, Sanktpēterburgas, Poznaņas, Varšavas u.c. universitātes, vairākas Lietuvas universitātes), dažās mācību iestādēs tas ir ietverts starpdisciplināro studiju moduli (Minsteres Universitāte), vēl citās latviešu valoda ir izvēles vai fakultatīvais kurss (Tartu, Brno, Budapeštas universitātes, Sombathejas augstskola u.c.).

Studentu intereses apgūt latviešu valodu ir ļoti dažādas: tās var būt akadēmiskās, profesionālās vai privātās intereses. Studējošajiem, kuri izvēlējušies baltistikas specialitāti, latviešu valodas apguve ir obligāta. Nereti latviešu valodu papildus mācās arī tie, kuri studē tikai lietuviešu valodu (pārsvarā Lietuvas augstskolās). Dažkārt vēlme iemācīties seno un „eksotisko” valodu ir indoeiropēistikas, slavistikas, vēstures, politisko zinātņu u.c. nozarēs studējošajiem. Latviešu valodu grib apgūt arī tie, kuri par dažādiem ar Latviju saistītiem tematiem raksta savus studiju darbus vai veic pētījumus. Latvijas augstskolās studējošie ārvalstnieki grib ātrāk iemācīties sazināties latviski, lai labāk varētu risināt savus sadzīves jautājumus un piedalīties studiju

kursos savās specialitātēs, kur nodarbības notiek latviešu valodā. Tikai nedaudz studentu piesakās latviešu valodas studijām aiz ziņkāres vai nepieciešamības iegūt papildu kredītpunktus.

Aizvien biežāk studentiem ir arī tālāki profesionāli mērķi. Latviešu valodu mācās tad, ja studējošiem rodas piedāvājumi strādāt Latvijā vai ar Latviju saistītās organizācijās, iespēja iesaistīties starpvalstu projektos, tulkot, veikt studiju praksi u.c.

Pēdējos gados liels skaits studentu latviešu valodu apgūst privātām vajadzībām. Viņi vēlas apceļot Latviju, labāk sazināties ar draugiem Latvijā, meklēt šeit savas dzimtas senās saites vai pat kādu laiku te dzīvot.

Pakāpeniski attīstās arī latviešu valodas kā svešvalodas teorētiskā zinātne. Pieaug pedagogu starptautiskās sadarbības iespējas, tiek veidoti kopēji projekti, rīkoti semināri un konferences, plašumā vēršas pasniedzēju un mācībspēku apmaiņas programmas. Nozarē lēnām sāk veidoties arī teorētiskā domā. Tiesa, iepriekšējos gados nav bijis pārāk daudz publikāciju par latviešu valodas kā svešvalodas metodikas jautājumiem (A. Šalme, D. Nitiņa, A. Priedīte, N. Nau, I. Klēvere-Velhli u.c.). Atrodami arī tikai daži raksti par latviešu valodas apguves iespējām atsevišķās augstskolās (A. Andronovs, L. Balode, A. Priedīte, B. Kangere, A. Grasis, N. Nau, A. Urdze, L. Ģibiete u.c.), tomēr pēdējos gados publikāciju skaits šajā nozarē palielinās. Latvijā strauji attīstīta latviešu valodas kā otrās valodas apguves zinātne (S. Lazdiņa, N. Nau, A. Šalme, A. Priedīte, L. Grigule, Z. Anspoka u.c.), kurā daudzus atzinumus var piemērot

arī latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanas metodikā. Ņemot vērā ārvalstnieku intereses pieaugumu par latviešu valodu, tiek domāts par to, lai Latvijas augstskolās ieviestu latviešu valodas kā svešvalodas teorētisko kursu un šīs nozares pedagogu sagatavošanas programmas. Īslaicīgi metodiskie kursi regulāri būtu jāpiedāvā visiem latviešu valodas kā svešvalodas pasniedzējiem (līdzīgi kā Latvijā ir organizēta latviešu valodas tālākizglītības programma latviešu valodas kā dzimtās un latviešu valodas kā otrās valodas skolotājiem). Pozitīvi vērtējama žurnāla „Tagad” pārtapšana par nopietnāku zinātniski metodisku izdevumu skolotājiem un ideja tajā publicēt rakstus par latviešu valodas kā svešvalodas apguves jautājumiem.

Viss iepriekš teiktais pierāda, ka latviešu valodas prestižs un nozīme Eiropas Savienības daudzvalodu telpā pieaug un mūsu valoda, tāpat kā jebkura cita modernā valoda, var pilnvērtīgi bagātināt citu tautu lingvistisko un kultūras pieredzi arī aiz mūsu valsts robežām. To apstiprina Ungārijā strādājošās latviešu valodas lektores Lāsma Ģibietes teiktais par mazo valodu vietu Eiropas universitātēs: „Katra sevi cenoša universitāte, kam ir filoloģijas fakultāte vai humanitāro zinātņu institūts, potenciālos studentus cenšas „pievilināt”, programmu klāstā ietverot tieši mazo, plašākai sabiedrības daļai pat nepazīstamu valstu valodas, kas studējošajiem šķistu gan pietiekami eksotiskas, gan arī perspektīvas, lai tiktu apgūtas. Un kāpēc gan ne – jo vairāk ES valstu nacionālo valodu prot, jo plašākas iespējas” (Ģibiete, 2003).

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Balode, L. (2007). *Baltu valodu studijas un problēmas Somijas universitātēs*. Starptautiskā zinātniskā konference „Etniskums Eiropā: sociālpolitiskie un kultūras procesi”. Rēzeknes Augstskola, 2007, 24. – 26. maijā. Kopsavilkums. Rēzekne, 2007, 11. lpp.
2. Ģibiete, L. (2003). *Svešvalodu klāstā piedāvā arī baltu valodas*. Universitātes Avīze, Nr. 3, 7.okt.
3. Kangere, B. (2006). *Vai Zviedrija pagriezīs muguru latviešu valodai?* www.elja.org 2006, 12. jūn.
4. Klēvere-Velhli, I. (2007). *Latviešu gramatika ungāru un vācu studentu acīm*. Tagad, Nr. 2, 7. – 9. lpp.
5. *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās: situācijas apzināšana*. (2007). Autori A. Šalme (darba grupas vadītājs), V. Žigurs, L. Vaivode, I. Helviga. Pētījums. Valsts valodas aģentūra. LU Moderno valodu fakultāte.
6. Nau, N. (2007). *LAT-S – LAT2 jaunā māsa*. Tagad, Nr. 2, 6. – 7. lpp.
7. Oborune, K. (2008). *Latviešu valoda aiz valsts robežām: iespējas un problēmas*. Izglītība un Kultūra, 24. janv.
8. Priedīte, A. (1992). *Kā izveidoja latviešu valodas katedru Stokholmas Universitātē*. Profesorei Veltai Rūķei-Draviņai 75. Laiks, 26. febr.
9. Андронов, А. В. (2002). *Балтистика в Санкт-Петербурге*. Балто-славянские исследования XV. Сборник научных трудов. Москва, с. 657 – 661.

LVAVA konference «Valoda darbībai un sadarbībai»

Latviešu valodas apguves valsts aģentūra 2008.gada 25. aprīlī Rīgas Kongresu namā organizēja konferenci, kas veltīta valodas lomas aktualizēšanai izglītības procesā. Konference notika Eiropas Savienības struktūrfondu Nacionālās programmas „Latviešu valodas apguve” projekta „Latviešu valodas kā valsts valodas apguve vidējās izglītības pakāpē” ietvaros. Konferencē ar ziņojumu „Valoda un identitāte kultūrsocioloģijas skatījumā” uzstājās Dr. sc. soc. Dagmāra Beitnere un par pētījuma „Latviešu valoda: apguve, attieksmes, lietošana” rezultātiem informēja Dr. soc. Brigita Zepa. Konferences darba grupu laikā bija radīta iespēja dziļāk ielūkoties jautājumos, cik veiksmīgi norisinās

valodas un mācību priekšmeta integrēta apguve vidusskolā, kā norit skolēnu, skolotāju un vecāku sadarbība un kādas ir bilingvālās izglītības attīstības tendences vidusskolā pašlaik. Dalībnieki uzklusēja ziņojumus un diskutēja par to, vai latviešu valoda ir moderna Eiropas valoda. Tādējādi tika sasniegts konferences mērķis – sekmēt izpratni par valodas lomu izglītībā un veicināt dažādu viedokļu apmaiņu par otrās valodas apguvi un bilingvālās izglītības iespējām Latvijā. Ziņojumos, paneldiskusijā un darba grupās valodas apguve tika skatīta filozofiskā, psiholoģiskā, pedagoģiskā un metodiskā aspektā.

Ilva Ieviņa

Notikumi LVAVA Kurzemes reģionālajā birojā – latviešu valodas un literatūras apguves veicinātāji un stiprinātāji

LVAVA Kurzemes reģionālais birojs, realizējot Latviešu valodas apguves valsts aģentūras galvenos mērķus un pildot tās izvirzītos uzdevumus, 2007./2008. mācību gadā ir strādājis tā, lai notikumi un pasākumi, kuri organizēti birojā vai veikti kopā ar sadarbības partneriem, sekmētu latviešu valodas apguvi, aicinātu ar radošu izteiksmes veidu uz sapratni dažādus Latvijas iedzīvotājus: skolotājus, skolēnus, viņu vecākus, strādājošos un jau pensijā esošos ļaudis.

Tā kā mūsdienu sabiedrība pret skolotāja personību un profesionālo varēšanu kļūst arvien prasīgāka, tad darbības galvenais atzars tika vērsts uz SKOLOTĀJU. Notika meto-

dikas kursi Liepājas pilsētas un rajona pirmsskolas un sākumskolas skolotājiem (multiplikatoros D. Konopecta, Ē. Pičukāne, A. Jansone u.c.). Jau iepriekšējos gados šīs kursu vadītājas sevi bija apliecinājušas Liepājā, vadot seminārus, tādēļ skolotāji labprāt izmantoja iespēju atsvaidzināt zināšanas pirmsskolas un sākumskolas metodikā, latviešu valodas apguves veicināšanā.

Liepājā divas latviešu valodas un literatūras skolotāju grupas (LAT1, LAT2, kā arī arodvidusskolu pedagogi) iepazinās ar jaunākajām tendencēm literatūras mācīšanas metodikā, saņemot arī dāvinājumā bagātīgu mācību materiālu klāstu. Kursantes ir pateicīgas kursu vadītājām Litai Si-



lovai un Signei Ābolai par interesantajiem, atziņu pilnajiem semināriem, kā arī uzsvēra, cik nozīmīgs ir fakts, ka metodikas kursus vada tandēms – zinātnieks plus praktiķis.

Savukārt LVAVA multiplikatores no Liepājas Līga Tālberga un Baiba Lāma strādāja pieredzes apmaiņasursos ar Saldus, Ventspils, Valmieras un Balvu latviešu valodas un literatūras skolotājiem. Pēckursu periods radīja atziņu – labi, ka viens no kursu vadītājiem pārzina LAT2 literatūras un latviešu valodas mācīšanas metodiku, bet otrs – LAT1 pamatnostādnes, tādējādi ir iespējams organizēt diskusiju par kopējo un atšķirīgo ceļu uz vienotu izglītības sistēmu. Saldus, Valmieras un Balvu skolotāji augsti novērtēja kursu ietvaros organizētās pieredzes apmaiņas dienas Liepājā. Skolotāji paplašināja savu redzesloku, piedaloties konferences „Aktuālas problēmas literatūras zinātnē” sekciju darbā, uzzinot par folkloras mācīšanas iespējām vidusskolā (to palīdzēja realizēt folkloras kopa „Atštaukas”), kā arī iepazīna jaunizveidotā Kurzemes Humanitārā institūta darbību. Šajā tikšanās reizē dominēja atziņa par katra novada bagātību saglabāšanu gan valodā, gan rakstos (to īpaši mudināja dzejnieks O. Gūtmanis un KHI direktors E. Lāms). LPA Latviešu valodas un Literatūras katedru vadītājas D. Laiveniece un Z. Gūtmane iepazīstināja skolotājus ar vērtīgiem pētījumiem literatūrā un valodā (piem., profesores B. Laumanes „Smalki lija zelta lietūs”), bet filoloģijas doktore A. Kuduma – ar saviem pētījumiem par jaunāko latviešu dramaturģiju. Emocionāli un izzinoši bagātas bija kursu noslēguma nodarbības Ventspils skolotājiem Rakstnieku mājā ar tās vadītājas A. Konstes, dzejnieka P. Brūvera un Dižskolotājas A. Bumbieres līdzdalību, bet Saldū – tikšanās muzejā ar dzejnieka M. Čaklā atraitni I. Čaklo, grāmatas „Bet debesīs iesiets mežgls” autori. Liepājas skolotājas savukārt iepazīna Valmieru un Valmieras teātri. Kur-

su vadītājas izjuta gandarījumu, pārliecinoties, ka kursos mēs esam jutušies kā cilvēki, nu mēs atkal varam veikt savu misiju – būt SKOLOTĀJI.

Skolotāja darbības vislabākais partneris, protams, ir skolēns. Sadarbības ietvaros ir tapis LVAVA Kalendārs ar skolēnu radošajiem darbiem. Notikusi noslēguma pēcpusdiena Liepājas muzeja nodaļā „Liepāja okupācijas režīmos”. Tieši šajā vietā prezentēt kalendāru “Mana dzimtene Latvija” bija nepieciešams tādēļ, ka gaisotne, kas valda šajā ēkā (bijušais Tautas frontes centrs Liepājā), visprecīzāk var pastāstīt gan mazākumtautību skolēniem un viņu vecākiem, gan Liepājas rajona skolu audzēkņiem un skolotājiem par vēsturiskajiem notikumiem mūsu valstī.

Dažādu organizāciju uzrunāti, LVAVA Kurzemes biroja atbalstīti, Liepājas skolotāji vēl ir veikuši virkni nozīmīgu pasākumu. Kā visai būtisks jāuzsver publiskās runas konkurss (to organizē Svešvalodu skolotāju metodiskās komisijas vadītāja Sk. Kēvica). Šeit atklājās skolēnu prasmes savu redzējumu izteikt ne tikai dzimtajā valodā. Īpašs prieks par tiem mazākumtautību skolēniem, kuri radīja teicamas iemaņas latviešu valodas lietojumā.

Ar latviešu dzejnieku tekstu palīdzību 2., 12., 7. vidusskolu skolēni sevi izteica daiļrunas konkursā (organizē Liepājas Centrālās zinātniskās bibliotēkas direktores vietniece A. Kraučē), „Liepāja Latvijai”. Pirmo reizi piedaloties šajā tradicionālajā pasākumā, LVAVA Kurzemes reģionālā biroja darbiniekiem iezīmējās tālākā sadarbības perspektīva ar Liepājas Centrālo zinātnisko bibliotēku šī konkursa organizēšanā, kā arī par latviešu valodai labvēlīgas vides radīšanu.

Pēc LAT2 metodiskās komisijas vadītājas Līgas Tālbergas ierosinājuma maijā Liepājas mazākumtautību skolu skolēni rakstīja un veidoja savus sveicienus māmiņām.





Daudz izjustu veltījuma vārdu labā latviešu valodā bija iespēja izlasīt radošā konkursa vērtētājiem (LAT1 skolotājam D. Straupenieci, skolniecēm no J. Čakstes Liepājas 10. vidusskolas Maijai, Alisei, Agatei un LVAVA Kurzemes biroja vadītājam B. Lāmai).

Gaišuma pilns gan valodiskajā aspektā, gan sirds siltumā izvērtās noslēguma pasākums folkloras centrā „Namīns”, kur atkal kopā pulcējās skolēni, viņu vecāki un vecvecāki, skolotāji, folkloristes.

Atgriešanās pie tradīcijas, proti, pie skolēnu dienām, birojā notika 5. un 12. jūnijā. Dažādu skolu audzēkņi tika iepazīstināti ar biroja darbību, aicināti minēt mīklas, kuras bija veidojuši skolēni vienā no LVAVA konkursiem, ieklausīties, kā skan viņu vienaudžu rakstītais par Latviju (LVAVA kalendāra materiāls), padomāt, ko nozīmē Latvijas pilsoņa zvērests (par šiem jautājumiem runāja Naturalizācijas pārvaldes Liepājas nodaļas vadītāja viet-

niece A. Stanke). Tikšanās dalībnieki izteica savu viedokli arī par birojā apskatāmajām grafikām, ieklausījās mākslinieces Dz. Šmites dzīvesstāstos. Gandarīti par pavadītajām stundām, bērni sūtīja sapņu un vēlējumu lidmašīnas sev un citiem. Kāds no skolēniem apgalvoja, ka šīs bijušas labas treniņstundas arī latviešu valodas prasmju nostiprināšanai.

Domāju, ka LVAVA Kurzemes reģionālā biroja galvenie darbības virzieni – būt par labu palīgu skolotājiem metodisko zināšanu un garīgās inteliģences vairošanā un nostiprināšanā, būt par latviešu valodai labvēlīgas vides uzturētāju, rūpēties, lai tiktu sniegtas konsultācijas valodas apguves jautājumos, lai radoša sadarbība veidotos starp dažādām institūcijām, kuras uzrunā skolēnus un viņu vecākus, ir sekmīgi sevi apliecinājuši, bet nākotnē būtu vēl meklējamas jaunas pieejas.

Baiba Lāma

LVAVA Latgales reģiona biroja darbības pārskats par 2008. gada pirmo pusgadu

2008. gadā LVAVA Latgales reģiona birojs attīstīja stabilitāti un drošu sadarbību ar dažādiem Latgales reģiona valsts un pašvaldību uzņēmumiem, organizācijām, izglītības iestādēm, NVO, masu medijiem. Veiksmīga sadarbība birojā ir izveidojusies arī ar Daugavpils Izglītības pārvaldi. Lai nodrošinātu aktuālas informācijas apmaiņu, regulāri tiek rīkotas tikšanās ar Izglītības pārvaldes vadību un speciālistiem.

LVAVA Latgales reģiona birojs ir veicinājis aktuālās informācijas iegūvi par LVAVA darbību, ievietojot LVAVA mājas lapas saiti šādās Latgales reģiona mājas lapās: Daugavpils pilsētas Izglītības pārvaldes – www.daugip.lv, Latgales reģiona attīstības aģentūras mājas lapā – www.latgale.lv, Daugavpils pilsētas Domes – www.daugavpils.lv, Dienvidlatgales nevalstisko organizāciju atbalsta centra mājas lapā – www.nvoc.lv. Šajās mājas lapās tiek ievietota arī aktuālā informācija par svarīgākajiem pasākumiem LVAVA Latgales reģiona birojā.

LVAVA Latgales reģiona birojs ir koordinējis 17 dažādu kursu, semināru un metodisko konsultāciju norisi un to organizēšanu: „Bilingvālā mācību procesa organizācijas principi vidusskolā” (2 grupas); LAT2 metodikas kurss: „Literatūras mācīšana vidusskolā” (3 grupas); LAT2

metodikas kursi pirmsskolas un sākumskolas skolotājiem mazākumtautību skolās (1 grupa); LAT2 kursi vecāku grupām (8 grupas); LVAVA tālākizglītības kursi matemātikā (1 grupa), metodiskās konsultācijas fizikas skolotājiem (2 grupas). Kursu vadītāji un kursanti tika nodrošināti ar visu nepieciešamo mācību procesa īstenošanai – tika izsniegti bezmaksas mācību līdzekļi – LVAVA jaunākā metodiskā literatūra, DVD, kancelejas preces.

Par nozīmīgu ikgadēju pasākumu ir kļuvuši visas Latvijas, to skaitā arī Daugavpils skolēnu veidotā LVAVA 2008. gada kalendāra prezentācijas svētki. Tematiskajā kalendārā „Mana Dzimtene – Latvija” tika publicēti skolēnu labākie radošie darbi. 2008. gada kalendārs februārī nokļuva pie savas mērķauditorijas – skolēniem, skolotājiem, vecākiem. Kalendārs ir pieejams arī bibliotēkās, LVAVA Latgales reģiona biroja sadarbības iestādēs.

Pateicoties LVAVA Latgales biroja centieniem, Latgales Centrālā bibliotēka saņēma dāvinājumu – LVAVA izdotos mācību un metodiskos līdzekļus. Mācību līdzekļi no 2008. gada aprīļa ir pieejami ikvienam lasītājam Latgales Centrālās bibliotēkas lasītavā, kur tika atklāta arī latviešu valodas apguves valsts aģentūras izdoto mācību un metodisko līdzekļu izstāde. Īpaši nozīmīgi ir arī tas,

ka šos mācību līdzekļus var lietot jebkurš interesents, bibliotēkas apmeklētājs, kas tos var pieprasīt, izmantojot starpbibliotēkas abonementu (SBA), tādējādi nepieciešamā mācību un metodiskā literatūra ir kļuvusi vēl pieejamāka ne tikai Daugavpils iedzīvotājiem, bet arī jebkuram bibliotēku apmeklētājam citos Latvijas novados, pat attālākajos lauku rajonos. Latgales Centrālās bibliotēkas vadība pateicas LVA-VA par dāvināto literatūru, kas kalpos plašam sabiedrības lokam.

LVAVA Latgales reģiona birojam ir ilggadēja sadarbība ar Daugavpils un Latgales masu medijiem, kuri regulāri atspoguļo informāciju par svarīgākajiem LVAVA Latgales reģiona biroja organizētajiem pasākumiem. Šāda sadarbība ir attīstījusies un nostiprinājusies gan ar laikrakstu „Dinaburg Vestņik”, gan ar TV „Dautkom”, gan ar elektroniskajiem masu medijiem: ar Daugavpils pilsētas Izglītības pārvaldi – www.daugip.lv, Latgales reģiona attīstības aģentūru – www.latgale.lv, Daugavpils pilsētas Doma – www.daugavpils.lv, Dienvidlatgales nevalstisko organizāciju atbalsta centru – www.nvoc.lv.



Silva Kucina

Starptautiska konference «Starpkultūru dialogs»

2008. gada 14. – 16. martā Londonā Vestminsteres Universitātē notika ikgadējā ICC (ar Eiropas Padomes atbalstu izveidota starptautiska organizācija valodu mācīšanas un mācīšanās politikas veidošanā Eiropā) konference „Starpkultūru dialogs”, kurā par valodu mācīšanu un mācīšanos tika runāts starpkultūru aspektā.

Konferencē piedalījās LVAVA direktore Dace Dalbiņa un direktores vietniece pedagoģiskajā un izdevējdarbībā Vineta Vaivade.

Konferences darba valoda bija angļu, un dalībniekiem tika piedāvātas dažādas darba formas – plenārsēdes, kurās uzstājās starptautiski eksperti, prezentācijas, darba grupas, kurās bija interesantas diskusijas, praktiskā darba pieredzes apmaiņa.

Plenārsēdēs tika skatīti būtiski jautājumi – piemēram, valoda un kultūra Eiropā, valodu prasmju attīstība.

Savukārt darba grupās konferences dalībnieki strādāja

trīs grupās: mācīšana un mācīšanās, informāciju tehnoloģiju izmantošana un vērtēšana valodas apguves procesā. Interesantākie diskusiju temati bija „Kā mācīt un mācīties kultūru?”, „Kultūrfaktori valodas mācīšanā”, „Skolotāju tālākizglītība e-vidē”, „Jauno tehnoloģiju ieviešana ikdienas mācīšanas procesā” un citi.

Vēl konferences dalībniekiem bija iespējams apmeklēt arī pieredzes apmaiņas un labās prakses nodarbības. Tajās uzstājās un par savu darbu stāstīja praktiķi no Grieķijas, Čehijas, Nīderlandes, Vācijas.

Visā konferences gaitā bija dažādu izdevniecību mācību un metodisko līdzekļu izstādes un pārdošana.

Konference apliecināja, ka valodu prasme patiešām ir viena no būtiskākajām cilvēka kompetencēm un ka tā ir saistāma ar tālākizglītības un karjeras iespējām.

Vineta Vaivade

Starptautiska konference Austrijā

Latviešu valodas apguves valsts aģentūras darbinieki pēc Austrijas Mācību, mākslas un kultūras ministrijas un Vācijas Ziemeļreinas-Vestfāles Skolu un tālākizglītības ministrijas uzaicinājuma š.g. 25.–27.aprīlī piedalījās Bad Hofgasteinā un Zalcburgā (Austrijā) konferencē „*CertiLingua*”.

„*CertiLingua*” ir astoņu Eiropas dalībvalstu – Vācijas, Austrijas, Zviedrijas, Nīderlandes, Beļģijas, Francijas, Luksemburgas un Norvēģijas – iniciatīva. Šīs iniciatīvas mērķis ir ieviest praksē atzinību (atzinības rakstu/zīmi – *excellence label*) par izcilību valodu un starpkultūras prasmju apgūvē „*CertiLingua*” vidējās izglītības pakāpē. Kritēriji tās iegūšanai ir:

- vismaz divu valodu, kuras nav dzimtā valoda, prasme B2 valodas prasmes līmenī (vidējās izglītības pakāpē);
- minētās divas valodas ir izmantotas citu mācību priekšmetu apgūvē;
- kandidātiem ir atbilstošas zināšanas un izpratne (ELOS 4. līmenis (vēl projekta stadijā)) par Eiropas un valstu, kas nav ES, kultūru un politiku, kuru apliecinājums var būt līdzdalība starptautiskos projektos un pasākumos.

Skolām, kuru skolēni vēlas kandidēt uz atzinības saņemšanu, ir jābūt valstiski atzītām un tām ir jānodrošina bilingvālās mācības. Nākotnē iniciatīvas valstis plāno panākt, ka atzinības zīmes vērtība pieaugs, cieši sadarbojoties ar darba tirgu un augstskolām.

Iniciatīvas valstis labprāt arī paplašinātu savu sadarbības partneru loku, tāpēc konferencē piedalījās arī pārstāvji no Lielbritānijas, Slovākijas, Portugāles, Latvijas.

Mums izdevās nodibināt sakarus ar Hesenē Federālās zemes pārstāvjiem, kuri uzaicināja mūs 2008. gada septembrī iepazīties ar savām bilingvālajām skolām.

Tā kā Vācijas pārstāvji izrādīja interesi par mūsu bilingvālās izglītības sistēmu, tad varētu nodrošināt Vācijas pusei kontaktus ar kādu no Latvijas mazākumtautību skolām, kurās ir garantēta arī augstas kvalitātes svešvalodu mācīšana. Tādējādi ideja par atzinības zīmes ieviešanu praksē kļūtu interesanta arī Latvijā. Ir jāizvēlas skola, iespējams, tā varētu būt kāda no aģentūras sadarbības projektos iesaistītajām skolām, kas paralēli šai jaunajai iniciatīvai savu pieredzi parādītu starptautiskā līmenī un no mums mācītos arī citu valstu izglītības iestādes.

Ļoti lielu darbu šīs idejas iedzīvināšanā Eiropā paveikuši kolēģi no Nīderlandes. Būtu interesanti noskaidrot, kādas ir iespējas iztulkot un adaptēt Nīderlandes gatavotos mācību materiālus vidusskolai par Eiropas vēsturi un politiku, ar kuriem bija iespēja iepazīties konferences laikā. Šie mācību materiāli, mūsuprāt, ļoti interesantā veidā veicina izpratni par Eiropas Savienību.

Anīta Sniedze, Indra Lapinska

Latviešu valodas apguves valsts aģentūras (LVAVA) **zinātniski metodisks izdevums «Tagad»**. 1.2008.

Atbildīgais redaktors *Dr. philol. Arvils Šalme*

Redkolēģija:

*Dr. philol. Anna Vulāne,
Dr. philol. Sanita Lazdiņa,
Dr. philol. Baiba Kangere,
Dr. paed. Zenta Anspoka,
Mag. philol. Dace Dalbiņa*

Projekta vadītāja *Mag. paed. Skaidrite Ivanišaka*
Redaktore *Ligita Bībere*
Tehniskā redaktore *Ilgā Klotiņa*
Mākslinieks un maketētājs *Edgars Švanks*

Lāčplēša iela 35–2, 1. stāvs, Rīga, LV–1011, Latvija
Reģ. Nr. 90001821538
tālrunis (+371) 67287228, fakss (+371) 67220700

www.lvava.gov.lv
e-pasts: lvava@lvava.gov.lv,
skaidrite.ivanisaka@lvava.gov.lv

Metiens 3000 eks.
Iespiests a/s «Preses nams»

© LVAVA, 2008
ISSN 1407-6284