

Valoda – tilts uz tautas dvēseli

Pie lasītāja nāk metodiskā žurnāla „Tagad” otrais numurs, kurā turpinām iepriekšējā izdevumā iesākto sarunu un piedāvājam jaunus virzienus, dialogā ar nozares lasītājiem iesaistot ne tikai zinātniekus, bet arī skolotājus un skolēnus.

Žurnāla veidotājiem ir konceptuāli svarīgi, lai latviešu valodas un literatūras izpētes un apguves problemātika tiktu skatīta ne tikai no zinātnieku viedokļa, bet arī no valsts atbildīgo amatpersonu, skolotāju, grāmatu autoru, vecāku, skolēnu un studentu skatpunkta, lai šī saruna būtu ieinteresēta un produktīva, jo mums visiem ir viens mērķis – krietnu, izglītotu, sirdsgudru, radošu jauniešu sagatavošana dzīvei. Ir svarīgi, lai mūsu bērni izprastu vārdu *dzīvība*, *māte*, *tēvs*, *dzimtene*, *skolotājs*, *darbs*, *tauta*, *dzimtā valoda*, *gods*, *sirdsapziņa*, *mīlestība* u. tml. dziļo jēgu, lai tieši tās būtu viņu dzīves vērtības, nevis dažādu šovu, brutāla spēka un primitivisma radītie vilinošie, spožie miglas tēli. Būtiski, lai topošā personība apjaustu, ka tās ir vispārcilvēciskas vērtības, kuras vieno cilvēkus visā pasaulē. Šo izpratni varam veidot tikai visi kopā – ģimene, skolotāji, Saeimas deputāti, ministri, žurnālisti, rakstnieki – ikviens, kas nonākam gan tiešā, gan netiešā saskarē ar bērnu un risinām ar viņu sarunu gan par savas, gan citu kultūru vērtībām.

Tautas izdzīvošanas jautājums vienmēr ir saistījies ar valodas nosargāšanas jautājumu. Tāpēc valodai kā visas tautas vienotājai, tās esamības priekšnosacījumam un būtiskam nacionālās pašapziņas elementam visos laikos pievērsta īpašu vērību. Dzimtā valoda ir ikviena mūsu žurnāla galvenais tēls, kas atklājas dažādos aspektos.

Bet mēs nedzīvojam etniski un kulturāli monolitā vidē. Kā zināms, mūsu dzīvestelpā jau izsenis dzīvo arī skaitliski dažādas minoritā-

tes – lietuvieši, igauņi, krievi, baltkrievi, poļi, ukraiņi, čigāni, ebreji u. c. Tāpēc gan pirmās brīvvalsts laikā, gan arī mūsdienās aktuāla bijusi nepieciešamība meklēt efektīvus sabiedrības integrācijas ceļus. Viens no veidiem, kā to darīt, ir padziļināt mācību saturu, piedāvājot skolēniem iespēju izzināt dažādu tautu pasaules skatījuma, uzvedības, runas etiķetes īpatnības, kultūras faktus, kas atspoguļoti valodā un iemiesoti cilvēku pieredzē. Tādējādi skolēni līdz ar valodas apguvi ietiekos arī otras tautas dvēselē, pasaules uztverē un vērtību sistēmā.

Lai palīdzētu skolotājiem un mācību līdzekļu autoriem risināt minētos jautājumus, šajā numurā pievēršamies atsevišķiem starpkultūru dialoga aspektiem – vienam no tiem tematiskajiem lokiem, kas vieno gan dzimtās valodas mācības, gan latviešu valodas apguvi mazākumtautību izglītībā un svešvalodu, tostarp arī latviešu valodas kā svešvalodas mācības.

Žurnāla „Tagad” otrajā numurā sākam publikāciju ciklu, kurā iepazīstināsim ar skolēnu un studentu – topošo filologu un latviešu valodas skolotāju pētnieciskajiem darbiem. Ceram, ka jauniešu pirmie soļi zinātnes pasaulē saistīs lasītāju uzmanību un rosinās pedagogus paraudzīties uz savu skolēnu vai studentu darbu arī no šāda skatpunkta – vai viņu pētījums varētu interesēt arī citus?

Latviešu valodu studē un pēta ne tikai Latvijā, bet arī daudzās pasaules valstīs. Ceram, ka lasītājus varētu interesēt konkrētāka informācija, tāpēc vairākos numuros stāstīsim par to, kurās izglītības un pētniecības iestādēs Latvijā un ārpus tās tiek docēta un pētīta latviešu valoda.

Gaidīsim jūsu viedokli, ierosinājumus un rakstus nākamajiem žurnāla „Tagad” numuriem.



Anna VULĀNE

Dr. philol., žurnāla
«Tagad» atbildīgā
redaktore

Valodiņa, vālodzīte,
vīterot vīterojā,
vidžināt vidžināja
valodvēra vidiņā.
Dižen dižs tautu vēris –
valodiņu valodiņas.
Vidžeros, vīteros.
Kā to vienu sadzirdēt?
(Jānis Sirmbārdis)



Ina DRUVIETE

Latvijas Universitātes profesore, sociolingviste, 9. Saeimas deputāte, Eiropas Nacionālo valodu institūciju federācijas (EFNIL) viceprezidente. Zinātniskās intereses saistās ar valodas politiku Eiropas Savienībā un Latvijā.

Eiropas daudzvalodības lokā

„Saprātīga un ar izdomu pārvaldīta daudzvalodība var tiešām veicināt Eiropas integrāciju, sekmēt pilsonības apziņu un piederības sajūtu Eiropas Savienībai. Tā var arī ievērojami sekmēt kultūru dialogu un kultūru harmonisku līdzaspastāvēšanu gan pasaulē, gan mūsu pašu sabiedrībā. Tā varētu arī dot jaunu stimulu un jaunu enerģiju Eiropas veidošanā,” uzsvērts priekšlikumos, kurus 2008. gadā iesniegusi Eiropas Komisijas izveidotā *Radošās inteliģences grupa starpkultūru dialoga veicināšanai* (*Vērtīgs izaicinājums* 2008).

Daudzvalodība jeb multilingvisms nedaudzu gadu laikā ir kļuvis par nozīmīgāko Eiropas humanitārās domas raksturvārdu. Jau *Romas līgumā* 1958. gadā noteikta dalībvalstu oficiālo valodu vienlīdzība un to oficiālās un darba valodas statuss Eiropas institūcijās. *Māstrihtas līgums* 1992. gadā veicināja izglītības sistēmas atvērtību valodu apguvei. Tomēr tikai kopš 2001. gada – vēsturiskā Eiropas Valodu gada – Eiropas Savienība un tās institūcijas ir nopietni pievērsušās valodas politikai. Eiropas Valodu gads pirmo reizi ļāva apzināt Eiropas valodas

ne tikai kā problēmas, bet arī kā resursus. Šai laikā tika izvirzīti saukļi „Vienoti daudzveidībā”, „Valodas atver durvis”, „Valodas – mūsu kopīgā bagātība” un skaidri iezīmētas Eiropas valodas politikas filozofiskās vadlīnijas.

Svarīgi ir ne tikai vārdos atzīt valodu lielo vērtību, bet veikt arī praktiskus pasākumus valodu saglabāšanā un valodu līdzaspastāvēšanas modeļu izstrādē. Viens no pirmajiem ievērojamiem dokumentiem ir Eiropas Komisijas *Darbības plāns valodu dažādības un apguves veicināšanai*, kas tika pieņemts 2003. gadā un tika paredzēts laika posmam līdz 2006. gadam (*Darbības plāns* 2003). Tajā skaidri noteikts, ka dalībvalstis ir atbildīgas par valodu dažādības saglabāšanu savās teritorijās, par valodu apguves iespēju nodrošināšanu un par savu valodu popularizēšanu citās valstīs. Šajā dokumentā pirmo reizi minēta nepieciešamība apgūt kaimiņvalstu valodas un paplašināt valodu spektru. Izglītības sistēmā būtu jāmācās ne tikai valodas ar plašākajām apguves tradīcijām Eiropā, piemēram, angļu, vācu un franču valoda, bet īpaši jāpievērš uzmanība atzīnai, cik liela kultūras bagātība ir tā sauktās mazās valodas.

Šī nostāja precizēta dokumentā ar nosaukumu *Jauna daudzvalodības stratēģija* (*Stratēģija* 2005), un tajā nosaukts Eiropas Komisijas ilgtermiņa mērķis: ikvienam Eiropas

Savienības pilsonim papildus dzimtajai valodai būtu jāattīsta praktiskās iemaņas – t.s. funkcionālā valodas prasme – vēl vismaz divās valodās. Protams, iemācīties svešvalodu pilnībā ir ļoti grūti, bet apgūt leksisko un stilistisko minimumu noteiktā darbības vai interešu jomā spēj ikviens. Ja kādam cilvēkam noteiktā svešvalodā ir nepieciešams tikai lasīt tekstus, sarunāties ikdienas situācijās vai saprast ziņu pārraides televīzijā, arī šāda it kā ierobežota prasme viņa konkrētajām vajadzībām tiek uzskatīta par funkcionāli pietiekamu. Tāpēc arī pašlaik plaši tiek popularizēta formula 1 + 2: dzimtās valodas un divu svešvalodu prasme.

Bet vairāku valstu, arī Latvijas, sociolingvisti norāda, ka šī formula mūsu apstākļiem būtu modificējama vai vismaz skaidrojama. Šāda formula lieliski darbotos izteikti vienvalodīgās valstīs, kā Polijā vai Portugālē, bet daudzvalodīgās valstīs minoritāšu valodu runātājiem, ja tie vēlas būt sociāli un ekonomiski aktīvi, ir nepieciešama oficiālās valodas prasme. Tāpēc šajā formulā skaidri būtu jānorāda, ka tiem valsts iedzīvotājiem, kuriem valsts oficiālā valoda nav dzimtā, valsts valodas prasme tiek uzskatīta par obligātu, un valsts valoda noteikti mācāma skolās. Tātad formula varētu būt – dzimtā valoda plus valsts valoda plus divas svešvalodas. Ja tiek uzskatīts, ka divu svešvalodu apguve ir apgrūtināta, tad vienai no šīm valodām formulā jābūt valsts valodai. To ļoti stingri pieprasa *Eiropas Nacionālo valodu institūciju federācija* (EFNIL), kuras apvieno Eiropas valstu institūcijas, kas atbild par oficiālās valodas aizsardzību un attīstību savās valstīs. Šāda tēze ir ietverta arī *EFNIL Briseles rezolūcijā par valodu apguvi*: „Formālā un neformālā izglītībā jādod plaša iespēja izvēlēties valodas, iekļaujot visas oficiālās Eiropas valodas, kur vien tas iespējams. Valodu prasme pēc shēmas (1+2 jeb dzimtā valoda + divas citas valodas) kā minimālais mērķis būtu jāiekļauj katras valsts pamatskolas un vidējās izglītības sistēmā. Ja dzimtā valoda nav šīs valsts oficiālā valoda, tad vienai no divām pārējām valodām būtu jābūt šīs valsts oficiālajai valodai. Vienlaikus ar vismaz divu citu valodu prasmi ir jāveicina vēl citu valodu uztveršanas spēja, lai sekmētu savstarpēju sazināšanos (kur katrs runātājs lieto savu dzimto valodu un saprot otra runātāja valodu)” (*Briseles rezolūcija* 2006).

Kopš 2007. gada 1. janvāra Eiropas Komisijā ir īpašs portfelis – Rumāniju pārstāvošā komisāra Leonarda Orbana pārziņā ir tikai daudzvalodības jautājumi. Īpašs komisāra portfelis ir apliecinājums daudz lielākam valodas politikas problēmu īpatsvaram Eiropas Savienības institūciju darbībā.

Komisāra darbības laikā īpaši intensīvs kļuvis darbs pie dokumentu izstrādes. Publiskots *Augsta līmeņa darba grupas ziņojums par daudzvalodību* (*Darba grupa* 2007), kurā precizēta daudzvalodības izpratne. Daudzvalodība tiek traktēta kā kopienai, institūcijai un individuāliem spējam īstenot ikdienas aktivitātes vairāk nekā vienā valodā. Ar terminu *valoda* tiek saprasti arī valodas reģionālie varianti un zīmju valodas; tas apzīmē arī vairāku valodas kolektīvu pastāvēšanu vienā ģeogrāfiskā vai politiskā vienībā. Šajā dokumentā izvirzīti uzdevumi valodu apguvei, plašsaziņas līdzekļu darbībai, tulkošanas dienestiem; jauna sadaļa skar valodu lietojumu uzņēmējdarbībā. 2008. gadā plašas diskusijas par daudzvalodīgās Eiropas nākotni risinājušās Eiropas Komisijā; Francijas prezidentūras svarīgākais pasākums arī saistījās ar valodas politiku. Aktīvi ir darbojušās starptautiskas nevalstiskas organizācijas, kā *Eiropas Nacionālo valodu institūciju federācija* (EFNIL), *Eiropas Mazāk lietoto valodu birojs* (EBLUL), *Eiropas tīkls lingvistiskās dažādības veicināšanai* (NPLD) un citas. Daudzo diskusiju un darba grupu rezultāti drīzumā tiks apkopoti programmatiskā valodas politikas dokumentā, kas kļūs par pamatu arī plašai finansiālo un intelektuālo resursu pie- saistei valodas politikai.

Pašreiz Eiropas Savienības valodu kartē varam izdalīt šādas grupas: 1) 23 oficiālās un darba valodas, 2) valoda ar speciālu statusu programmās, galvenokārt izglītības programmās (luksemburgiešu valodā), 3) reģionālās vai minoritāšu valodas (45 oficiāli noteiktas valodas t.s. „vecajās” dalībvalstīs, vēl nenoteikts skaits valodu jaunajās dalībvalstīs), 4) neteritoriālās valodas (jidišs, čigānu valoda), 5) diasporu un imigrantu valodas. Valodu kolektīvu skaits tuvojas simtam, bet atsevišķu individuālu vai ģimeņu valodu skaits – pat tūkstotim. Saskaņā ar pašreizējo nostādni nodrošināma visu valodu aizsardzība, iespēju robežās – šo valodu apguve izglītības sistēmā. Tomēr valodu statuss, runātāju skaits, apguves tradīcijas dalībvalstīs ir ļoti atšķirīgas. Kā nodrošināt un sabalansēt atsevišķu valodu runātāju individuālās lingvistiskās cilvēktiesības saglabāt un izglītības sistēmā apgūt savu valodu, sabiedrības integrācijai tik nepieciešamo valsts jeb oficiālās valodas apguvi un svešvalodu apguvi valsts iedzīvotāju starptautiskajai konkurētspējai?

Valsts oficiālās (valsts) valodas attīstīšana un apguve

Dalībvalstu oficiālo valodu loma Eiropas Savienībā arvien pieaug – gan tāpēc, ka šīs valodas ir noteiktas par Euro-



pas oficiālajām un darba valodām, tādējādi šajās valodās tiek nodrošināts gan mutvārdu, gan rakstiskais tulkojums, un arī tāpēc, ka tās ir attiecīgo valstu sabiedrības integrācijas valodas. Tātad latviešu valoda ir ne tikai latviešu etnosa dzimtā valoda, bet tā ir arī Latvijas sabiedrības kopīgā valoda un viena no valodām, kas nosaka Eiropas kopīgo identitāti.

Tādēļ mūsu atbildība latviešu valodas uzturēšanas un attīstīšanas jomā ir ļoti liela – neviens cits, izņemot Latvijas iedzīvotājus, to nedarīs. Latvijas sociolingvisti, sadarbojoties ar citu valstu valodas pētniekiem, rūpējas par to, lai visām, arī tā sauktajām nelielajām Eiropas valstu valodām, būtu pilntiesīgas iespējas tikt pārstāvētām Eiropas Savienības institūcijās un lai visiem pilsoņiem būtu pieeja informācijai savu valstu oficiālajās valodās. Svarīgi ir konceptuāli apzināties oficiālo valodu vērtību un arī atšķirīgu pasākumu kopumu to aizsardzībai. Formāli, juridiski ņemot, visas ES valodas atrodas vienā līmenī. Taču sociolingvisti pēdējā laikā pievērš uzmanību faktam, ka, kaut arī valodas ir juridiski līdztiesīgas, sociolingvistiski tās ir pat ļoti atšķirīgas. Atšķirīgs ir valodu runātāju skaits, sociolingvistiskā situācija valstī, piemēram, minoritāšu īpatsvars. Atšķirīgas ir arī valodu apguves situācijas citās valstīs. Piemēram, poļu valodas runātāju skaits īpaši neatšķiras no spāņu un itāļu valodas runātāju skaita, taču mēs redzam milzu plaisu šo valodu kā svešvalodu apguves ziņā visā ES teritorijā. Spāņu un itāļu valodas pozīcijas kādu laiku būs spēcīgākas nekā tikpat daudzu cilvēku runātās poļu valodas pozīcijas. Tikpat ilgi pastāvēs zināmā nelīdztiesība, ka tikai „lielā piecinieka” (angļu, vācu, franču, spāņu, itāļu) valodām ir lemts būt gan par vairāku Eiropas Komisijas institūciju vienīgajām darba valodām, gan arī valodām, kurās tiek nodrošināts tulkojums, piemēram, neformālajās ministru sanāksmēs.

Pašlaik, kad sarunā par Eiropas valodas politiku ir iesaistījušies juristi, sociolingvisti un ES institūciju darbinieki, tiek meklēts veids, kā atrast optimālos aizsardzības līdzekļus un attīstīšanas veidus katrai valodai atkarībā tieši no sociolingvistiskās situācijas, kurā tā atrodas. Grūti runāt par identisku situāciju, kura būtu piemērojama vācu, franču vai, no otras puses, slovēņu vai maltiešu valodai. Katrai valodai jāizvērtē tās reālās pozīcijas valodu konkurences tirgū, tās ekonomiskā vērtība un tad jādomā, ar kādiem mehānismiem to līdzsvarot.

Būtiski ir vispirms sakārtot juridiskos jautājumus. Eiropas Reformu līgumā būtu vēlreiz apstiprināta visu valodu

līdztiesība, taču mums ir jādomā, kā aizsargāt šīs valsts valodas tieši pašu mājās. Ir svarīgi saskaņot valodas politiku, aizsardzības mehānismus dalībvalstu starpā. Katrā valstī nepieciešams iedibināt skaidru hierarhiju starp valsts valodu un minoritāšu valodām, nodrošinot valsts valodas integratīvo un instrumentālo funkciju. Viens no svarīgākajiem uzdevumiem ir saglabāt nacionālās valodas svarīgās sociolingvistiskās jomās, piemēram, zinātnē un augstākajā izglītībā. Citas Eiropas valstis, nepārdomāti atsakoties no savas valodas augstākajā izglītībā, ir izdarījušas lielu kļūdu. Latvijā svarīgi ir arī nodrošināt latviešu valodas vietu Eiropas telpā, atbalstot tulku un tulkotāju sagatavošanu un darbību, kā arī popularizējot latviešu valodu un tās apguvi citās Eiropas Savienības valstīs.

Latvijas sabiedrības integrācija

Līdzās tādiem starptautiskiem līgumiem kā Eiropas Padomes *Eiropas Reģionālo un minoritāšu valodu harta* un Eiropas Padomes *Vispārējā konvencija par nacionālo minoritāšu aizsardzību* Eiropas Savienības programmatiskie dokumenti nodrošina minoritāšu tiesības gan individuāli, gan kolektīvi identificēties ar savu valodu, tiesības apgūt šo valodu izglītības sistēmā un tiesības uz aizsardzību pret asimilāciju. Piemēram, visi Latvijas iedzīvotāji būtu atbildīgi, lai mēs joprojām uzturētu dzīvu libiešu valodu, kas ir Latvijas īpaša bagātība.

Latvija īpaši iezīmējas ar valsts finansētu pamatzglītību astoņās valodās un vidējo izglītību – vismaz sešās valodās. Latvija atrodas avangardā arī valodas apguves metodikas ziņā, jo sistēma, ko mēs pazīstam ar nosaukumu „bilingvālā izglītība” kā valodas un satura integrētā apguve (*context and language integrated learning*) pašlaik izvirzīta kā vispiemērotākā metode visās ES valstīs. Sistēmu mācīt valodu nevis kā priekšmetu, bet ar šīs valodas palīdzību apgūt zināšanas par pasauli pašlaik akceptē kā vispiemērotāko un visefektīvāko. Tādējādi jāsecina, ka Latvijas valsts politika ir bijusi tālredzīga, ka esam nodrošinājuši latviešu valodas lomu integrēšanā un radījuši labāko sistēmu valodas apguvē skolās. Tagad mūsu uzdevums ir panākt, lai latviešu valoda, kuru nu jau prot 85% Latvijas minoritāšu pārstāvju, tomēr būtu arī reāla sabiedrības saziņas valoda. Jādomā par grozījumiem likumdošanā, kas nodrošinātu latviešu lingvistiskās tiesības un skaidrāk iezīmētu hierarhiju starp valsts valodu un minoritāšu valodām, jo Latvija kā ES dalībvalsts ir izpildījusi savas saistības minoritāšu valodu aizsardzības jomā.

Svešvalodu apguve

Vienlaikus ar integrēšanos Eiropā un nacionālo administratīvo barjeru eventuālu izzušanu palielinās komunikācijas iespējas starp dažādu valodu runātājiem. Lai sekmētu arvien pieaugošo valodu saskarsmi, ir vitāli svarīgi attīstīt jaunas formas un metodes un radīt labvēlīgu vidi daudzvalodīgiem tulkojumiem, to interpretācijai un savstarpējai saskarsmei, kā arī nodrošināt svešvalodu mācīšanu un apguvi ar mērķi veicināt apmaiņu ekonomikā un kultūrā un veicināt Eiropas Savienības pilsoņu mobilitāti darba mēklējumos un izglītībā. *Jaunajā daudzvalodības stratēģijā* uzsvērts, ka ir jāveic atbilstīgi pasākumi, lai patiešām īstenotu svešvalodu apguves politiku; turklāt vēlreiz apliecināts, ka valodu apguve jaunībā ir ļoti svarīga un tā jābalsta uz visefektīvākajām pieejamajām metodēm.

Tradicionāli izglītības sistēmā tiek mācītas lielo tautu valodas – angļu, vācu, franču un dažas citas valodas. Pēdējos gados programmatiskos dokumentos ir iezīmējies aicinājums apgūstamo valodu loku paplašināt. Īpaši tiek rekomendēta kaimiņvalstu valodu apguve: divpusējās attiecības Eiropas Savienības tautu starpā būtu jāveido, izmantojot attiecīgo tautu valodas, nevis trešo valodu.

Tas nozīmē, ka ikvienai no Eiropas valodām katrā ES dalībvalstī būtu jābūt ievērojamam prasmīgu un ļoti motivētu valodas lietotāju skaitam. Tomēr radikāls pagrieziens apgūstamo valodu loka paplašināšanā vēl nav noticis. Gluži otrādi, pastiprinās franču, vācu, spāņu, itāļu, bet it īpaši angļu valodas loma. To veicina arī 2005. gadā izstrādātais *Eiropas Valodu kompetences indikators* (COM (2005) 356). Tajā apzināti dati par svešvalodu prasmi (klausīšanās, lasīšana, rakstīšana). 2007. gadā sākās pirmais datu vākšanas posms, kurā tiks apzināti dati tikai par piecām visvairāk mācītajām valodām (angļu, vācu, franču, spāņu, itāļu). Līdz ar to plaista starp biežāk apgūstamajām un citām valodām kļūs aizvien lielāka, jo datu apkopojums ļaus izstrādāt labākus metodiskos līdzekļus tieši izplatītāko valodu apguvei un tās kļūs aizvien populārākas. Šāds princips ir krasā pretrunā ar valodu daudzveidību kā Eiropas pamatvērtību. Līdz ar jauno valstu iesaistīšanos ES angļu valodas loma ir pat pieaugusi, jo tā šais valstīs ir pirmā svešvaloda. Tādēļ notiek pastiprināta cīņa pret angļu valodas „lingvistisko imperiālismu”. Savdabīgs piedāvājums ir angļu valodas prasmi atzīt par pamatkompetenci. Tas reāli rāda angļu valodas vietu un lomu mūsdienu pasaulē.

Tomēr dalībvalstīm jāreformē tradicionālā svešvalodu mācīšana, lai izglītības sistēmā varētu piedāvāt daudz pla-

šāku apgūstamo valodu izvēli. Tāpēc ES Ministru Padomes rekomendācijās ietvertajai izglītības sistēmas reformai jāklūst par neatņemamu Eiropas valodas politikas daļu (*Principles* 2006).

Šīs reformas svarīgākie aspekti ir šādi:

- 1) agra svešvalodu apguves sākšana, īpašu uzmanību pievēršot kaimiņvalstu valodām, minoritāšu valodām un kontaktvalodām,
- 2) lielāka elastība apgūstamo valodu secībā,
- 3) svešvalodu izmantošana par mācību līdzekli citu priekšmetu apgūvē,
- 4) svešvalodu izmantošana darba valodu funkcijā, samazinot tradicionālo valodu apguves ilgumu izglītības sistēmā,
- 5) daudzveidīgas valodu mācīšanas formas, arī intensīvi valodu kursi,
- 6) multimediju un elektronisku valodas apguves līdzekļu izmantošana.

2005. gadā pieņemtajā *EFNIL Briseles deklarācijā* izvirzīts visai grūti sasniedzams mērķis: visās ES dalībvalstīs jārada iespēja augstākās izglītības sistēmā apgūt visas citu dalībvalstu oficiālās valodas. Šāds mērķis nav sasniedzams bez aktīvas attiecīgās dalībvalsts līdzdalības. Latvijai *Valsts valodas politikas programmas* (2006–2010) (*Programma* 2006) ietvaros jāattīsta īpašas apakšprogrammas augsti kvalificētu latviešu valodas kā otrās valodas pedagogu sagatavošanai, latviešu valodas pedagogu nodrošināšanai citu dalībvalstu augstskolās, kā arī jābūt gataviem nodrošināt citu valodu mācīšanu. Eiropas Savienības institūcijām būtu jāparedz centralizēts papildu finansējums šim ilgstošajam un darbietilpīgajam procesam.

Savdabīgu ideju multilingvisma veicināšanai piedāvā Radošās inteliģences grupa starpkultūru dialoga veicināšanai – ikvienam eiropietim jāapgūst personīgās izvēles valoda (*adopted language*) (*Grupa* 2008). Ikviens eiropietis brīvi izvēlētos no savas dzimtās valodas atšķirīgu valodu, kura atšķirtos arī no starptautiskās saziņas valodām. Tā nebūtu kā otra svešvaloda, bet gan drīzāk kā otra dzimtā valoda, intensīvi apgūta, tekoši runāta un rakstīta valoda, kas būtu integrēta katra Eiropas pilsoņa skolas un universitātes programmā, kā arī iekļauta viņa darba gājumā. Šīs valodas apgūvē būtu ietverta arī tās valsts vai to valstu iepazīšana, kurā runā šo valodu, un ar attiecīgo valodu un tās lietotājiem saistītās literatūras, kultūras, sabiedrības un vēstures iepazīšana. Izmantojot šo pieeju, idejas autori uzsver – vēlams izvairīties no pašreizējās sacensības



starp angļu valodu un citām valodām, jo šāda sacensība novājina citas valodas, turklāt tā nodara ļaunumu pašai angļu valodai un angļu valodas runātājiem. Darba grupa norāda: „Personīgās izvēles valoda būtu jāizvēlas tāpat, kā mēs izvēlamies profesiju. Relatīvi retas valodas prasmei vajadzētu sniegt cilvēkam papildu priekšrocības tāpat, kā tas ir gadījumos ar retu profesiju vadošā nozarē. Rezultātā cilvēki iedalītos pa visām valodām; protams, šis dalījums būtu ļoti nevienmērīgs, tomēr ievērojams.” Kaut arī šādai idejai atbalstu paudis gan Multilingvisma komisārs, gan EK Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāts, pagaidām tā nav radusi atspoguļojumu saistošos dokumentos. Vairums sociolingvistu un izglītības darbinieku arī ir visai skeptiski: kaut gan no lingvistiskā un filozofiskā viedokļa visas valodas ir vienlīdz vērtīgas, apgūstamās valodas izvēlē parasti dominē racionāli apsvērumi. Daudz lielākas iespējas nokļūt apgūstamas valodas statusā būs valodām ar augstāku ekonomisko vērtību, t.i., valodām, ar kuru starpniecību iegūstams lielāks preču, pakalpojumu vai informācijas daudzums. Bažas izteiktas arī par personīgās izvēles valodas pretstatīšanu valsts oficiālajai valodai. Kaut arī *Gala ziņojumā* noteikts, ka „imigrantiem kā *personīgās izvēles valoda* patiesībā būtu jāizvēlas tās valsts valoda, kurā tie ir izvēlējušies apmesties. Padziļinātas zināšanas valsts valodā un kultūrā, ko tā ietver, ir neaizstājams elements,

lai integrētos attiecīgās valsts sabiedrībā, piedalītos tās ekonomikas, sociālajā, intelektuālajā, mākslas un politikajā dzīvē”, tomēr nav paredzēts nekāds mehānisms valodu oficiālo valodu apguves veicināšanai.

Eiropas politikas veidotāji beidzot atzinuši, ka Eiropas Savienības valodu daudzveidība ir priekšrocība, tā ir mūsu bagātība, mūsu kopīgā identitāte, un iespēju robežās Eiropai jācenšas daudzvalodību saglabāt un veicināt. Valodu daudzveidības saglabāšana turklāt tiek saistīta ar *Lisabonas stratēģijā* izvirzītajiem mērķiem – Eiropas Savienības ekonomiskās un politiskās konkurētspējas stiprināšanai ir būtiski uzlabot izglītības sistēmu kvalitāti, efektivitāti un pieejamību, veicinot svešvalodu apguvi. Svarīgi ir arī veidot daudzvalodībai labvēlīgu sabiedrisko domu. Tāpēc daudzvalodības stratēģijā īpaša sadaļa ir veltīta tieši sabiedrības informēšanai par valodām, par valodas politiku Eiropas Savienībā. Sniegt zināšanas un rosināt interesi par Latvijas un Eiropas valodas politiku ir katra skolotāja uzdevums. Lai mūs motivē *Jaunajā daudzvalodības pamatstratēģijā* (2005) teiktie vārdi: „Daudzveidība ir tā, kas Eiropas Savienību veido tādu, kāda tā ir: tā nav sajaukums, kurā pazūd atšķirības, bet gan – kopēja mājvieta, kurā cildina daudzveidību un kurā katram no mums dzimtā valoda ir bagātības avots un tilts uz lielāku solidaritāti un savstarpēju sapratni.”

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Briseles rezolūcija (2006). European Federation of National Institutions for Language (EFNIL). *Brussels Declaration on Language learning in Europe*. Amsterdam: EFNIL, 2006. Izlasāms: <http://www.efnil.org>.
2. Darba grupa (2007). *Commission of the European Communities. Final report. High Level Group of Multilingualism*. Brussels, 2007.
3. Darbības plāns (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. Com (2003) 449 final. Izlasāms: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc112_en.htm.
4. Grupa (2008). *Radošās inteliģences grupa starpkultūru dialoga veicināšanai. Gala ziņojums*. Brisele, 2008. Izlasāms: http://www.eurolang.net/index.php?option=com_content&task=view&id=2635&Itemid=52&lang=en.
5. Principles (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study*. October 2006.
6. Programma (2006). *Valsts valodas politikas programma (2006–2010)*. Rīga, 2008.
7. Stratēģija (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Brussels: Commission of the European Communities, 2005. Izlasāms: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf
8. Vērtīgs izaicinājums (2008). *Vērtīgs izaicinājums. Kā daudzvalodība varētu apvienot Eiropu. Priekšlikumi no Radošās inteliģences grupas starpkultūru dialoga veicināšanai, kura izveidota saskaņā ar Eiropas Komisijas iniciatīvu*. Brisele, 2008.



Ieva MARGEVIČA

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes lektore, pedagoģijas zinātņu doktore, starpuniversitāšu maģistra programmas „Dažādības pedagoģiskie risinājumi” starptautiskā koordinatore.

Docēju kursus vispārīgajā pedagoģijā, pieaugušo pedagoģijā un starpkultūru izglītībā. Jau divpadsmit gadus strādāju par skolotāju ilgstoši slimojošo bērnu mācību centrā Rīgas Zemgales priekšpilsētā. Zinātniskās intereses: starpkultūru izglītība, plurilingvisma koncepcija un skolotāju starpkultūru izglītība.

Starpkultūru komunikācijas izpratne multikulturālā sabiedrībā

un efektīvi sadarboties ar šiem cilvēkiem. Tieši starpkultūru dimensija, kas nav iedomājama bez kopīgas darbības un savstarpējas izpratnes, veicina uz empātiju balstītu sadarbību un toleranci. Multikulturālā sabiedrībā mūsdienās vēl neiztikt bez spriedzes un konfliktiem. Taču tie jārisina atklātā, konstruktīvā dialogā. Jaunas kultūrinformācijas ieguve var bagātināt katra dzimto kultūru, tā palīdz vērtīgāk saskatīt un novērst tās trūkumus un deficitus (*Rivinius* 1994, 27).

Multikulturālisms kā interaktīvas saskarsmes veids vieno atšķirīgas kultūru grupas. Nevis dominēšana vai pakļaušana, bet gan līdztiesīgu partneru (līdztiesīgu likuma izpratnē un likuma priekšā) savstarpējās attiecības nojauc robežas un paver integrācijas iespējas. Un otrādi – stingri noteiktas robežas un norobežošanās starp kultūras kopienām izraisa asimilācijas tendenci, pašcieņas un minoritāšu kultūras vērtību zudumu (*Federowicz* 1997, 82; *Morris* 1995; *Gibson* 1984).

Jo vairāk majoritātes cenšas norobežoties no mazākuma, jo skaidrāk izpaužas etnocentrisms un rasisms. Norobežošanās mēģinājumiem var būt vairāki iemesli – psihiski, sociāli un politiski ekonomiski. Kā piemēru var minēt etnocentrismu, kad sava kultūra tiek uztverta kā kaut kas sen pārbaudīts, pareizs un statisks, kas draud aiziet bojā, saskaroties ar citām kultūrām.

Tāpat kā visā pasaulē, arī Eiropā politiskās un ekonomiskās attiecības ir nepārtrauktā attīstībā, turklāt pieaug cilvēku mobilitāte. Tas rada nepieciešamību pēc starpkultūru komunikācijas, un ir vajadzīgi multilingvāli cilvēki, kuri spēj strādāt šādā vidē. Dažādība tās atšķirīgajās izpausmēs vairs nav ignorējama. Ikvienam sabiedrības pārstāvim arvien biežāk jāsaņem ar kultūru atšķirībām dažādās dzīves sfērās. Kā liecina daudzu pētījumu rezultāti, piemēram, K. Kušnera (*Cushner* 1998), P. Figueroa (*Figueroa* 1998), V. Niekas (*Nieke* 2000) darbi, vairākums valstu visā pasaulē strauji kļūst par multikulturālām valstīm. Tomēr tas, ka valsts ir multikulturāla, vēl nenorāda uz starpkultūru dialoga pastāvēšanu.

Piekrītu viedoklim, ka jēdzienā *starpkultūru* ietilpst gan došana, gan ņemšana: citādo individu pieņemšana un izpratne; spēja pielāgoties



Svarīgi saprast, ka multikulturāla sabiedrība nav daudzu būtiski atšķirīgu kultūras identitāšu un pieredzes summa, bet iespēja cilvēkiem ar dažādām kultūras identitātēm un atšķirīgu dzīves pieredzi uzturēt savstarpējās attiecības, saglabāt atšķirīgumu un vienlaikus iesaistīties labvēlīgā saziņā un saskarsmē. Mūsdienās tolerance tiek uzskatīta nevis par liberālu attieksmi, bet gan par produktīvu, ar ieinteresētu attieksmi saistītu dzīves procesu.

Filozofs un sociologs J. Hābermāss (1981) norāda, ka komunikācija, pat tad, ja tā nav saistīta ar dažādu kultūras kontekstu, pamatojas uz kopīgu diskusiju, uz kopīgi radītu saskaņu. Politikis D. Kons-Bendits (*Cohn-Bendit* 1992) uzskata, ka multikulturāls dzīvesveids ir pa spēkam tikai stipriem indivīdiem („*Ich-starken*” – sevi stiprs). Līdzīgas atziņas ir arī R. Pihtam (*Picht* 1991, 177), kurš norāda, ka kultūra tiek saglabāta, attīstīta un pārveidota saskarsmē ar citu kultūru cilvēkiem, no kuriem ikviens pēc savas izvēles var aizgūt jaunus elementus.

Lai gan starpkultūru komunikācija nav jauna parādība, zinātnieki par to īpaši aktīvi interesējas tikai pēdējos divdesmit gadus. Tiesa, tā pārsvarā pētīta uzņēmējdarbības kontekstā. Starpkultūru komunikācijas nozare ir starpdisciplināra, līdz ar to tiek izmantotas dažādu nozaru teorētiskās perspektīvas, it īpaši etnoloģijas, antropoloģijas, psiholoģijas, pedagogijas, valodniecības, vadībizinības, politoloģijas, reklāmas, sabiedrisko attiecību, socioloģijas u. c. Starpkultūru komunikācijas izpratne mūsdienās lielā mērā atkarīga no termina *kultūra* skaidrojuma. Varētu pat teikt, ka kultūras jēdziens ir svarīgākais, jo kultūras atšķirību novērošana un to interpretācija kā potenciāli draudi savstarpējiem kontaktiem ir starpkultūru komunikācijas kodols.

Ikviena cilvēka pasaules uzskats veidojas atkarībā no viņa etniskās, kultūras, reliģiskās un reģionālās piederības, sociālekonomiskās izcelsmes, dzimuma, valodas (-ām), kurā (-ās) viņš runā, emocionālā izteiksmes veida, noteiktās lomas un izturēšanās saskarsmē ar citiem, sevis un pasaules uztveres, morāles normām un vērtībām, iegūtās pieredzes, domāšanas tradīcijām, dzīvesveida utt. Kultūra ir universāla, taču ļoti tipiska sabiedrības, nācijas, organizācijas vai grupas orientieru sistēma. Tā tiek veidota no specifiskiem simboliem un attiecīgajā sabiedrībā, grupā utt. nodota no paaudzes paaudzē. Šī sistēma ietekmē visu attiecīgās sabiedrības locekļu uztveri, domāšanu, vērtību sistēmu, rīcību un līdz ar to nosaka cilvēka piederību pie sabiedrības. Psihologs E. Boešs (*Lonner, Hayes* 2007) uzskata, ka kultūra dod iespēju katram sabiedrības loceklim

dzīvot apkārtējā vidē tikai pašam raksturīgā veidā. Kultūra piedāvā rīcības iespējas un stimulus, tajā pašā laikā nosakot rīcības nosacījumus un robežas. Neņemot vērā šīs variācijas, vienas kultūras locekļu izturēšanos determinē kopīgie kultūras standarti, kas ievērojami atšķiras no citu kultūru cilvēku orientieru standartiem. Atvērtajās sabiedrībās atšķirībā no slēgtajām pastāv ievērojami lielāka variāciju dažādība un tolerance pret novirzēm no kultūras standarta (*Gurpreet* 2005). Šajā M. Gurpretas piedāvātajā kultūras būtības raksturojumā galvenais ir tas, ka tā tiek uztverta kā orientieru sistēma. Cilvēki ar divām (vai mazāk) atšķirīgām orientieru sistēmām nonāk saskarsmē cits ar citu. Ja viņu rīcība ir virzīta uz tuvināšanos, viņi centīsies atrast kopīgo un pārvarēt atšķirīgo. Turpretī, ja interakcijas partneriem svarīgāka ir abpusēja norobežošanās un sava pārākuma izjūta, viņi uzsver atšķirības un ignorē kopīgo vai arī interpretē to kā atšķirīgo. Jebkura kultūra ir nemanāma līdz brīdim, kad tā saskaras ar citām, kad parādās atšķirības. Vismazāk problēmu rada skaidri saskatāmas atšķirības – mēs tās pamanām un spējam pielāgoties. Bīstamas ir tās, kuras nav ārēji redzamas (*Mouls* 2003, 22).

Termins *komunikācija* 20. gs. sākumā tiek izmantots, lai apzīmētu cilvēku, grupu, tautu, valstu savstarpējo mijiedarbību, ar kuras palīdzību notiek informācijas, attieksmju, vērtību, nozīmju pārraide, kam ir noteicoša loma sociālajos procesos. Vārds *komunikācija* cēlies no latīņu valodas vārdiem *communicatio*, kas tulkojumā nozīmē – saziņa, sakari, pārraide, un *communicare* – dalīties domās, aprunāties, pārrunāt (*Современный словарь...*, 294). Zinātniskajā literatūrā šo terminu attiecina uz ziņojumu un nozīmju apmaiņas procesu ar mērķi pārraidīt informāciju (informācijas apmaiņa), lai nodibinātu un nostiprinātu attiecības (saprašanos) starp vienu vai vairākiem indivīdiem (*Auernheimer* 2003). Par starpkultūru komunikāciju tā uzskatāma tikai tad, ja ar to tiek saprasta dažādu kultūru pārstāvju komunikācija. Tā kā komunikācija ir sociālās interakcijas svarīgākā forma, tad, satiekoties vairākām kultūrām, starpkultūru komunikācijai ir galvenā nozīme. Starpkultūru komunikācijas pētniecībai pasaulē ir pievērsušies daudzi zinātnieki, īpaši būtu jāizceļ Edvards T. Holss (*Edward T. Hall*), Gerts Hofstede (*Geert Hofstede*), Harijs C. Triandis (*Harry C. Triandis*), Fonss Trompenārs (*Fons Trompenaars*), Klifords Ģercs (*Clifford Geertz*) un Šaloms Švarcs (*Shalom Schwartz*), kuru pētījumi starpkultūru komunikācijas jomā ir uzskatāmi par lielu ieguldījumu psiholoģijas, pedagogijas, etnoloģijas,

ekonomikas, uzņēmējdarbības, starptautisko attiecību u.c. attīstībā. Tomēr starpkultūru komunikācijas pētījumu priekšmets vēl aizvien nav precīzi definēts. Bieži vien tas, kas tiek ietverts tieši jēdzienā *starpkultūru komunikācija*, ir pretrunīgs. Dažreiz pētījumu sfēra tiek skatīta ļoti plaši, citreiz tā raksturota ļoti šauri. Pētnieki tiecas izprast, kā cilvēki no dažādām valstīm un kultūrām izturas, sazinās un uztver apkārtējo pasauli. Pēdējos gados publicētajos zinātniskajos darbos par starpkultūru komunikācijas pētījumu priekšmetu tiek uzskatīti arī plašsaziņas līdzekļi starptautiskā kontekstā, starpvalstu attiecības, starpkultūru izglītība, valodas kontakti, interpersonāli kultūras kontakti. Starpkultūru komunikācija ir simbolisks, transakcionāls un informatīvs process, kurā atšķirības starp iesaistītajiem dažreiz ir tik lielas, ka var rasties pārpratumi un atšķirīgas gaidas. V. Gudikunsts (*Gudykunst* 2003) norāda, ka starpkultūru komunikācijai ir raksturīga augstāka neskaidrības pakāpe, cilvēki mazāk uzticas cits citam, mēģina iegūt vairāk informācijas, uzdodot jautājumus, kā arī tiek novērota paaugstināta neverbālā ekspresija.

Parasti, runājot par starpkultūru komunikāciju, tiek minēta verbālā un neverbālā starpkultūru komunikācija. (Zinātniskajā pētniecībā īpaši tiek izdalītas verbālā, paraverbālā, neverbālā un ekstraverbālā komunikācija (*Boltens* 2007)). Viens no svarīgākajiem kultūras elementiem un kultūras izteikšanas, saglabāšanas un tālāknodošanas līdzekļiem ir valoda. Valoda nav tikai saziņas līdzeklis, tā sniedz ieskatu cilvēku domāšanas veidā, attieksmē pret dzīvi, uzvedībā. Lielākā daļa kultūras priekšstatu tiek izplatīti ar valodas starpniecību. Daudzās kultūrās verbālās izteiksmes formu nosaka dzimums, vecums, nodarbošanās, pazišanās pakāpe, diennakts stunda, atrašanās vieta u.tml. Valoda nav tikai vārdi, ko runājam. Tā ir arī ķermeņa valoda, apģērbs, manieres, attieksme un uzvedības normas. Dž. Mouls (2003) norāda, ka saziņa tikai 20% gadījumu ir verbāla, pārējos procentus veido intonācija, ķermeņa valoda un citas izpausmes. Ķermeņa valoda ir arī nevilšas pozas, kas izsaka mūsu attieksmi pret citiem cilvēkiem.

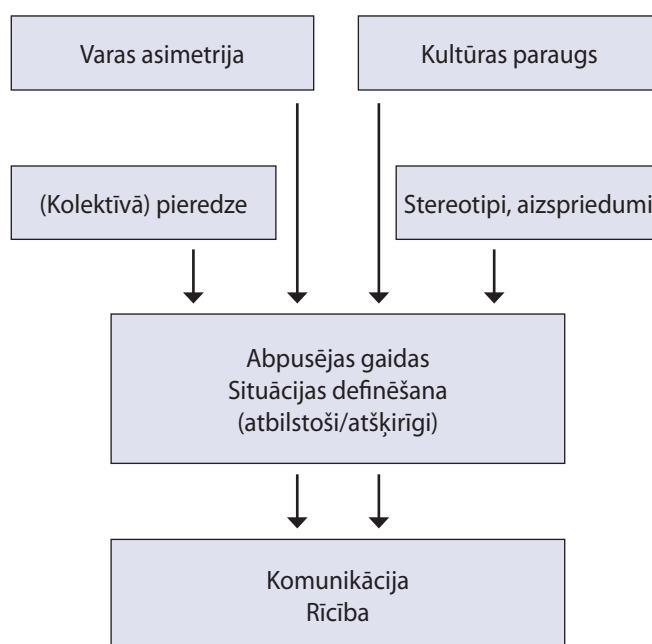
Tā kā starpkultūru komunikācijā pastāv valodas barjeras un uztveres atšķirības, īpaši nozīmīga ir neverbālā komunikācija. Tā ietver kinestētiku (ķermeņa kustības), sejas izteiksmi (pārsteigums, bailes, dusmas, riebums, prieks, skumjas), žestus, okuleziku (acu kontakts), haptiku (pieskārieni), proksēmiku (telpiskuma izpratne), paravalodu (balss intonācijas, pauzes), hronēmiku (laika uztvere), olfaktiku (komunikācija, izmantojot ožu). Never-

bālā komunikācija veic daudzas funkcijas: aizvieto vārdus, pārraida delikātas ziņas, rada iespaidu, precizē, paskaidro savstarpējās attiecības, regulē mijiedarbību, kā arī pastiprina, pavājina vai dublē verbālo vēstījumu.

Pasaulē, izņemot pamatemociju izpausmes, nav citas visiem kopējas, līdzīgas neverbālās valodas. Kultūra ietekmē arī to, vai cilvēks izrādīs vai apspiedīs pamatemocijas, kādos gadījumos un kādā intensitātē tas notiks. Cilvēku izturēšanās veidā atklājas konkrētās kultūras vērtību interpretācija. Tieši šīs vērtību atšķirības, kas ikdienā bieži vien gandrīz nav saskatāmas, ir starpkultūru komunikācijas pētniecības centrā. Šīs vērtības ir vienādotas, tās iemācās kopš mazotnes, un tās ir relatīvi konstantas kādas kultūras grupas ietvaros. Mēs spriežam par pasauli un citām personām, atsaucoties uz šīm vērtībām, un interpretējam citu cilvēku izturēšanos kā tajā esošo vērtību atklāsmi.

Pat vienai kultūrai piederošo cilvēku saskarsme ne vienmēr ir vienkārša, bet dažādām kultūrām piederošu personu saskarsme ir daudz sarežģītāka. Tāpēc jāņem vērā ne tikai individuālās, bet arī kultūrspecifiskās īpatnības. Plašāk sastopamā barjera starpkultūru komunikācijā ir nespēja runāt un rakstīt vienā valodā, taču arī kopīgas valodas lietošana negarantē pilnīgu sapratni starp dažādu kultūru cilvēkiem, jo atšķiras viņu domāšanas veids un vērtību sistēma.

Faktori, kas ietekmē starpkultūru komunikāciju
(*Auernheimers* 2003)





Bieži vien cilvēki gan apzināti, gan neapzināti mēdz izskaidrot citu cilvēku rīcību, uzskatus, vērtības, reliģiju un paražas, par pamatu ņemot savas kultūras paraugus. Pārējie cilvēki (kaut gan viņi pārstāv citu kultūru) tiek vērtēti no šī skatpunkta. Daļa cilvēku vispār nespēj uztvert un apzināties kultūratšķirības, viņi ir relatīvi izolēti no svešās kultūras, un viņu galvenā izpausme ir svešā noliegums. Citi savukārt ieņem aizsardzības pozīciju – viņi spēj uztvert šīs atšķirības, bet piedēvē tām negatīvu nozīmi. Dziļi iesakņojušies ir pieņēmumi par līdzīgumu (minimizācijas efekts), piemēram, tiek uzskatīts, ka paradumi un normas ir atšķirīgas, tomēr tiek pieņemts, ka visos pasaules cilvēkos ir pietiekami daudz līdzīgā (vajadzības utt.). Tādējādi, protams, mazinās diskomforts, sastopoties ar atšķirīgo. Pārlicība par līdzīgumu ir stiprāka nekā pārlicība par atšķirīgumu. Ir būtiski pārvērtēt šos pieņēmumus par līdzīgumu; to ietekmē pasaulē parādās tendences, kas nebūt nesekmē starpkultūru komunikāciju. Orientēšanās uz zināmo padara mūs aklus pret nezināmo. Lai arī starpkultūru kontaktu iespējas palielinās, tas neveicina izpratni un draudzīgumu starp dažādām kultūrām. Komunikācijas traucējumus rada arī atšķirīgas gaidas, kuras izriet no atšķirīga dzīves pieredzes konteksta (ar to saistītajiem priekšstatiem), stereotipiem, aizspriedumiem, kā arī no iepriekšējās pieredzes, kas gūta saistībā ar komunikācijas partneri (viņa kultūru utt.). Atšķirīgas gaidas, vērtības, normas rada saziņas problēmas. Starpkultūru kontaktiem ļoti bieži ir raksturīga varas asimetrija, kas atšķirīgu kodu un savstarpēju aizspriedumu un stereotipu dēļ tiek tikai pastiprināta. Daudzām starpkultūru attiecībām raksturīgo varas asimetriju var radīt tiesiskā un sociālā statusa nevienlīdzība vai labklājības līmeņa atšķirības, piemēram, attiecības starp majoritātēm un minoritātēm.

Ja starpkultūru komunikācija ir ilgstoša, tās norisi nosaka dažādi faktori; viens no plašāk sastopamiem ir aizspriedumi, kas implicē negatīvu vai noraidošu attieksmi pret svešo un bieži vien ir cieši saistīti ar naidīgumu un agresivitāti (diskrimināciju) (Auernheimer 2003; Dirba 2006). Svešajai kultūrai tiek piedēvētas noteiktas iezīmes un pamatstruktūras, turklāt tiek izmantota ļoti vienkāršota pasaules aina, tiek veidoti stereotipi, lai aprakstītu svešo. Stereotipi savā stingrīgajā, nemainīgajā formā var novest pie aizspriedumu veidošanās, kurus savukārt nosaka kļūdains, grūti koriģējams tēls. Stereotipizācija (bieži vien tās pamatā ir plašsaziņas līdzekļu veidotie stereotipi) ir viena no izplatītākajām starpkultūru komunikācijas kļūdām. Tā

palīdz pieņemt nezināmo, nodrošinot pasaules paredzamību. Nenoliedzami, stereotipus ir grūti mazināt, jo tos diktē pati kultūra.

Protams, veiksmīga komunikācija starp dažādu kultūru pārstāvjiem ir atkarīga ne tikai no šīs kultūras akceptēšanas un objektivitātes, bet arī no pacietības un humora izjūtas. Turpmākajā procesā liela nozīme ir situatīvajam kontekstam, tajā tiek implicēta laika un sociālā dimensija, kas sniežas pāri tiešajai konkrētajai situācijai. Piemēram, sava nozīme ir kultūras īpatnībām, sociālajiem rādītājiem, sabiedriskajam stāvoklim, autoritātei un notikumiem, kuri kādreiz ir risinājušies starp komunikācijas partneriem. Lai starpkultūru komunikācija noritētu veiksmīgi, cilvēkiem nepieciešams apgūt ne tikai valodas (lai arī valodu prasme ir viena no svarīgākajām sekmīgas saziņas un savstarpējas cieņas veicināšanā), bet arī pilnveidot izpratni par dažādu kultūru atšķirīgo neverbālo komunikāciju. Pedagogiem būtu jāpievērš vērība tam, ka nav iespējams izskaidrot visas skolēnu uzvedības izpausmes tikai ikdienas kultūras kontekstā. Skolēnu kultūras īpatnības ietekmē viņu izturēšanos, tātad uzvedību, attieksmes. Tas bieži vien rada konfliktus, kuru pamatā ir atribūcijas kļūdas (secinājumi par cilvēka uzvedības cēloņiem un viņa sociālajām attieksmēm, iekšējo vai ārējo rīcības cēloņu piedēvēšana viņu uzvedībai) (Reņģe 2002, 37).

Ir svarīgi pareizi izprast izturēšanos un/vai reakciju, kā arī pašam uz to reaģēt, t. i., nevis noraidīt, bet izzināt svešo. Šī pieredze ar jauno, svešo veido situāciju, kura jāizpēta. Maldīgi domāt, ka saprašanās notiks tāpat vien, ka pietiek ar pieredzi, kura gūta tikai valodas un kultūras kopsakarību ietekmē; ir nepieciešama atbildīga rīcība, kas parasti sekmē saprašanos. Lai gan pilnīgu starpkultūru komunikācijas kompetenci var iegūt, tikai ilgstoši atrodoties ciešā kontaktā ar atšķirīgo un svešo, apgūstot valodu, ceļojot un iegremdējoties kultūrā, zinātnieki (Beniers 2006; Fedorowicz 1997; Bolten 2007) uzskata, ka veiksmīgu starpkultūru komunikāciju iespējams nodrošināt, ja cilvēki akceptē, respektē un integrē citādo, apzinās, kādas vērtības un pieņēmumi ietekmē viņu uzvedību, saskarsmē ar citu kultūru pārstāvjiem pārdomāti izvēlas vārdus, kuri pēc iespējas precīzāk izsaka to, ko runātājs vēlas pateikt, izvairoties no specifiskiem sarunvalodas un kādam konkrētam apgabalam raksturīgiem izteicieniem. Liela nozīme ir arī empātijas spējai, zināšanām par savai un citu kultūrai raksturīgajiem komunikācijas elementiem, to nozīmi; prasmei uzklaustīt netiesājot, atkārtot saprasto, sniegt ieteikumus

un apliecināt savstarpēju izpratni, mācai uzmundrināt, izteikt apstiprinājumu, atzinību, respektēt komunikācijas atšķirīgās formalitātes un stilus, pamanīt visas ķermeņa valodas izmaiņas, uzmanīgi uz klausīt, lai izprastu teikto, spējai skaidri formulēt jautājumus, iejūtīgi paust savu viedokli, apzināties savas kultūras atšķirības un izprast savas izturēšanās cēloņus, atzīt un saprast, ka dažreiz starpkultūru atšķirības ir nepatīkamas un nogurdinošas. Jā, būt pacietīgiem! Ar pacietību var gūt respektu un pilnveidot starpkultūru komunikācijas izpratni. Svarīga ir svešās kultūras elementu (vēstures, politiskās struktūras, valodas u.tml.) izpēte, bezaizspriedumainas attieksmes izkopšana. Sapratne, labvēlīga attieksme un pievēršanās starpkultūru komunikācijas atšķirībām ļauj pārvarēt kultūras barjeras, tādējādi nodrošinot labāku komunikāciju, savstarpēju uzticēšanos un attīstot radošu domāšanu.

Starpkultūru komunikācijas veicināšanā liela nozīme ir tieši izglītībai. Jēdzienā *starpkultūru izglītība* kā implicita norma ir ietverta prasība, ka, satiekoties dažādām kultūrām, ir jābūt ne tikai kultūras šokam vienā un atstumšanas reakcijai otrā pusē. Starpkultūru izglītībā tiek uzskatīts, ka socializētas bailes no svešā nav neizbēgamas.

Ir jāmācās no vēsturiskās pieredzes – kultūras attīstība ir notikusi uz kultūru satikšanās, pat uz kultūru sajaukšanās pamata; šī atziņa, kā uzsver zinātnieks un pedagogs D. Larchers (*Larcher* 1991, 75), attiecināma arī uz pārmaiņām valodā. Prievārds *starp* terminā *starpkultūru mācīšanās* iezīmē dabisko baiļu un vēsturiski izveidojušos barjeru, kā arī kultūrpieredzes apmaiņu un savstarpēju reakciju – mūžseno, arī dzīvnieku pasaulē vērojamo reakciju uz svešo un svešajiem – pārvarēšanu. Starpkultūru izglītība – tā ir gatavība veicināt tikšanos ar citām kultūrām – lai labāk apzinātos savu kultūru, lai pārvarētu etnocentrismu, lai, dzīvojot kopā ar citu kultūru cilvēkiem, iepazītu jaunu, uz nākotni vērstu kultūru daudzveidību, arī daudzvalodību.

Analizējot vairāku valstu zinātnieku starpkultūru komunikācijas izpratni, var secināt, ka starpkultūru komunikācijas teorijas pamatā ir visu sabiedrībā pārstāvēto kultūru respektēšana un atzišana. No katra atsevišķa indivīda ir atkarīga vēlme tuvināties ideālai sapratnei starp dažādu kultūru pārstāvjiem; cilvēkam uz savu vidi ir jāpaskatās ar citām acīm. Lai to saprastu, nepieciešama vēlēšanās veidot dialogu ar svešo, gatavība tam un spēja pieņemt atšķirīgo.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 107–113.
2. Beniers, C. (2006). *Managerwissen kompakt: Interkulturelle Kommunikation*. Wien, München: Carl Hanser Verlag, S. 58–73.
3. Bolten, J. (2007). *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verl.
4. Cohn-Bendit, D., Schmidt, T. (1992). *Heimat Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie*. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 301.
5. Cushner, K. (1998). Intercultural Education from an Intercultural perspective: Commonalities and Future Prospects. In: *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, p. 353–370.
6. Dirba, M. (2006). *Mijkultūru izglītības daudzveidība*. Rīga: RaKa, 25.–51. lpp.
7. Federowicz, H.M. (1997). *The multicultural society in central Europe: towards a communication strategy. Cultural Democracy and ethnic pluralism: multicultural and multilingual policies in education, in cross-cultural communication*. Vol.5. Frankfurt am Main, Berlin, New York, Paris, p. 77–80.
8. Figueroa, P. (1998). Intercultural Education in Britain. In: *International Perspectives on Intercultural Education*, p. 122–144.
9. Gibson, M. (1984). Approaches to multicultural education in the United States: some concepts and assumptions. In: *Anthropology and Education Quarterly*, 15(1), p. 94–120.
10. Gudykunst, W. (2003). *Cross-Cultural and Intercultural Communication*. SAGE Publications.
11. Gurpreet, M. (2005). Can intragroup equality coexist with cultural diversity? Reexamining multicultural frameworks of accomodation. *Minorities within Minorities. Equality, Rights and Diversity*. (Ed.) A.Eisenberg& J.Spinner-Halev-Cambridge, Cambridge University Press, p. 90–112.



12. Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 182–228.
13. Larcher, D. (1991). *Fremde in der Nähe: Interkulturelle Bildung und Erziehung im zweitsprachigen Kränten, im dreisprachigen Südtirol, im viersprachigen Österreich*. Klagenfurt: Drava, S. 279.
14. Lonner, W. J., Hayes, S. A. (2007). *Discovering Cultural Psychology*. A Profile and Selected Readings of Ernest E. Boesch IAP Book Series: Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development.
15. Margeviča, I. (2008). *Skolotāju starpkultūru izglītība multikulturālā sabiedrībā*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: Latvijas Universitāte.
16. Morris, M.M. (1995). Educating Citizens for a Multicultural Society. *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, V15, Winter, 1995. Boise State University.
Izlasāms: http://www.uri.edu/univcol/URI101/Module_VI/educating_citizens.htm
17. Moulis, Dž. (2003). *Biznesa kultūra un etiķete Eiropas valstīs*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds.
18. Nieke, W. (2000). *Interkulturelle Erziehung und Bildung: Werteorientierung im Alltag*, 2. überarbeitete Auflage, Leske Budrich Verlag, Opladen.
19. Picht, R. (1991). Interkulturelles Lernen und internationales Qualifikation. Gogolin, Ingrid (Hrsg.).
In: Kultur und Sprachenvielfalt in Europa. Münster : Waxmann Verlag, S. 176.–187.
20. Reņģe, V. (2002). *Sociālā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
21. Rivinius, K.J. (1993/1994). Die multikulturelle Gesellschaft in der gegenwärtigen Diskussion. Mensen Bernhard (Hrsg.). *In: Multikulturelle Gesellschaft- Vortragsreihe*. Steyler Verlag, Bd. 17, S. 9–27.
22. *Современный словарь иностранных слов* (1994). С.-Петербург: Комета.



Deniss HANOVŠ

Komunikācijas zinātņu asociētais profesors Rīgas Stradiņa universitātes Komunikācijas fakultātē, humanitāro zinātņu doktors. Pētniecisko interešu lokā ietilpst 18. gs. aristokrātiskā kultūra, nacionālisma kustība 19. gs. Austrumeiropā, kā arī globalizācijas problemātika mūsdienu patērētāju sabiedrībā Latvijā un citviet pasaulē. Īpaši tuvs temats man ir latviešu identitātes veidošanas jautājumi: jau piecus gadus strādāju arī sabiedrības integrācijas jomā, aktīvi piedalos sabiedriskajās diskusijās par starpkultūru dialogu drukātajos un elektroniskajos plašsaziņas līdzekļos. Mans hobijs ir kritikas par teātra un operas izrādēm laikrakstā „Kultūras Forums”.

Latvieši un pārējā pasaule... jeb par kultūru dažādību mūsdienu izaicinājumu kontekstā

levads.

Kultūru dažādība globalizācijas apstākļos un Latvijā

Eiropas Komisija ir pasludinājusi 2008. gadu par Eiropas Starpkultūru dialoga gadu. Šādi ik gadus par prioritāru jomu tiek izvirzīti konkrēti kultūras, ekonomikas, sporta vai citu nozaru jautājumi. Ielūkojoties Starpkultūru dialoga gada oficiālajā mājas lapā, konstatējam, ka kultūras dialogs nav precīzi definēts, taču tematiskā gada projektu īstenošanai ir paredzēti daudzi pasākumi un ievērojams finansējums. Eiropas Komisijas mājas lapā atrodama arī detalizēta informācija par starpkultūru dialoga funkcionālajām lomām. To vidū dominē starpetnisko attiecību efektivitātes nodroši-

nāšana, jo kultūru dialogs tiek aprakstīts kā ceļš uz kopīgu Eiropas un eiropiešu identitāti. Blakus minētajiem Starpkultūru dialoga gada mērķiem mājas lapas ievaddaļā ir ieskicēts arī mūsdienu Eiropas Savienības tēls, kura apraksts liecina, ka Eiropas Savienība un Eiropa kā pasaules daļa aizvien izteiktāk kļūst par sinonīmiem. Kas, pēc Eiropas Komisijas domām, ietilpst Eiropas tēlā?

Eiropa ir starpetniskā dialoga izaicinājumu telpa, kurā etnicitāte, etniskā identitāte un tās izpausmes – reliģiskā piederība, dzimtā valoda, dzīves stils, vērtības un citi faktori – tiek iekļauti ekonomikas globalizācijas apstākļos, netiešā veidā norādot uz divu fenomenu mijiedarbību – uz etnisko identitāšu dažādību un kopīgo Eiropas identitāti, kas attīstās globalizācijas procesu kontekstā.

Globalizācijas procesu „biogrāfija” un aktuālās tendences ir vairāku nozaru zinātniskās analīzes objekts. Kopš 20. gs. 90. gados notikušajam straujajām politiskajām pārmaiņām Austrumeiropas reģionā globalizācijas procesi arī telpiskajā dimensijā ieguvuši visaptverošu raksturu, iesaistot tos reģionus, kas politiskās pretestības paradigmā vairākus gadus desmitus bija izslēgti no notikumiem un meklējumiem, kuri risinājās Rietumeiropas politiskajā kultūras, zinātnes, kā arī filozofiskajā, estētiskajā un literārajā telpā.



Globalizācijas procesu definīciju spektrs, kurā globalizācijas impulsu sākotnēji meklēja ekonomikas, finanšu un cilvēkresursu augošajā mobilitātē, sākot ar 20. gs. pēdējo desmitgadi, ievērojami paplašinājās un tajā tika iekļauti kultūras, laika un telpas jēdzieni, kā arī lielpilsētas urbanizētā sociālā vide un dažādas subkultūras (Castells 2002, 385). Globalizācijas procesa jēdzienu vārdnīcā *globālā kultūra* raksturota kā viens no sarežģītākajiem jēdzieniem, kas pārmantojis jēdziena *kultūra* plašās un neskaidrās aprises (Beynon, Dunkerley 2000, 13). Kaut arī piedāvātā definīcija ir neskaidra, jo vārdnīcas autori izvēlējušies funkcionālo pieeju, jēdziens *globālā kultūra* tomēr tiek skatīts triju jēdzienu ietvaros: Rietumeiropa, tehnoloģiju attīstība un kultūras produkcijas patērēšana (Beynon, Dunkerley 2000, 13). Šie globālās kultūras elementi ir minēti arī kā globalizācijas kultūras instrumenti (Beynon, Dunkerley 2000, 17–18).

Politologs, neomarksisma radikālākā intelektuālā spārņa piekritējs Alekss Kalinikoss (*Callinicos*) sacerējumā „Antikapitālistiskais manifests” definē globalizāciju kā primāri kapitālistisko globalizāciju, akcentējot neierobežotas iespējas vairot kapitālu (Калинникос 2005, 21).

Pīters Bergers (*Berger*), sadarbībā ar Semjuelu Hantingtonu (*Huntington*) veidojot krājumu par globālās kultūras īpašībām, kā aksiomu pieņem tās pastāvēšanu un akcentē tajā spilgtus amerikāņu kultūrekspansijas vaibstus, bet nesaredz globālajā kultūrā kaut cik nopietnus draudus pasaules kultūru dažādībai. No republikāņu politiskajām pozīcijām abi redaktori, līdzīgi A. Kalinikosam, uzskata, ka globālā kultūra pastāv, bet ASV kultūra transformējas katrā atsevišķajā reģionā, valstī un grupā par hibrīdu, kurā ir konstatējami gan amerikāņu kultūras artefakti (cilvēktiesības, dzimumu līdztiesība, ekoloģiskā domāšana, pilsoniskā sabiedrība, dzīves stils utt.), gan lokālās kultūras elementi, kas pārtop dažāda veida reakcijā uz t.s. globālās masu izklaides kultūras izpausmēm (Бергер 2004, 17). Savukārt Dž. Strīts rakstā „Globalizācijas mīts” uzsver, ka globālā kultūra ir konstruēts jēdziens, un protestē pret, viņaprāt, no realitātes attālināto priekšstatu par kopīgu globālu kultūru, jo tās ietvaros esošās un reproducējamās nozīmes ir dažādi uztveramas (Street 2000, 103).

Apkopojot iepriekš minēto pētnieku dažādos viedokļus un vērtējot kopīgās iezīmes, nākas konstatēt, ka arī akadēmiskajā vidē globalizācija lielākoties tiek uztverta kā visaptverošas socioekonomiskas pārmaiņas, augoša mo-

bilitāte un sociālā nedrošība, kā arī kultūru intensīva mijiedarbība. Tādējādi globalizācijas fenomena attiecināšana uz konkrētu sabiedrību ir primāri komunikatīvo transformāciju process un reakcija uz šo procesu, kas notiek kultūru mijiedarbības telpā. Izvirzot šādu tēzi, vēlos turpmākajā raksta daļā izklāstīt savus priekšstatus, novērojumus un atzinumus par kultūru mijiedarbību Latvijas sabiedrībā, pieņemot, ka globalizēta sabiedrība konstatējama arī Latvijā, kura jau gandrīz divdesmit gadus ir globālās ekonomikas un kultūras procesu dalībiece un, līdzīgi vairākām citām Austrumeiropas valstīm, raksturojama kā globalizācijas „saņēmēja”.

Ņemot vērā to, ka globalizācijas procesi tieši Latvijas gadījumā var tikt interpretēti kā impulsi no ārpuses, kā ārpolitisko procesu, ekonomisko transformāciju sekas, vēlos noskaidrot, kādas reakcijas izraisa kultūru mijiedarbības intensifikācija Latvijas sabiedrībā, kurai raksturīga Eiropā unikāla etniskā sastāva struktūra – vairāk nekā 40% Latvijas iedzīvotāju ir mazākumtautību pārstāvji, kurus vēl joprojām politiskajā diskursā apzīmē ar socioloģiski abstraktu un nekorektu jēdzienu „krievvalodīgie” (www.pmlp.gov.lv). Vai kultūru dialogs un kultūru dažādība ir Latvijas sabiedrības priekšrocība vai arī pasveša, ar reālām komunikatīvajām prasmēm „nenodrošināta” parādība? Kāda loma kultūru dažādībai ir politiskajā diskursā? Minētie jautājumi tiks iztirzāti, izmantojot globalizācijas procesu analītisko ietvaru, kas nosacīti definējams kā pētnieciskā skola jeb virziens, ko pārstāv t.s. „trešā ceļa” jeb *transformistu* grupa. Tās spilgtākie teorētiķi ir britu sociologs Antonijs Gidens (*Giddens*) un poļu sociologs Zigmunds Baumans. Transformistu „skolas” pamatpostulāti ir precīzi definēti Antonija Gidena lekcijās, kuras viņš lasīja dažādās pasaules universitātēs, analizēdams tajās dažādās jomās notiekošos globalizācijas procesus. A. Gidena galvenā tēze un lielā mērā arī transformistu paradigmas pamats ir atziņa, ka globalizācija ir nenovēršama, bet pastāv vairākas iespējas to regulēt, optimizēt tās izpausmes un kompensēt tās ietekmi. (www.bbc.co.uk)

Latvijas sabiedrība un kultūru dažādība – drauds vai iespējas? Meklējot jaunus scenārijus nacionālās valsts attīstībai

Politiskajā diskursā regulāri parādās tēze par Latvijas īpašo vēsturisko situāciju, etnisko sastāvu, kā arī par Latvijas sabiedrību kā iecietīgu multietnisku sabiedrību. Statistikas dati apstiprina dažas minētās politiskā diskursa „klišejas”,

kuras regulāri tiek aktualizētas politiķu vēstījumos un plašsaziņas līdzekļos. Vienlaikus pēdējo gadu *Eiropabarometra* dati, kā arī Latvijā veikto pētījumu un aptauju rezultāti liecina par neiecietības izpausmēm pret dažādām kultūrām un to pārstāvjiem, it sevišķi pret cilvēkiem ar citu ādas krāsu (t.s. vizuālajām minoritātēm) vai atšķirīgu sociālo identitāti (*Eurobarometer* 2008, 10). Šie statistikas dati veido diskusijas par kultūru dialogu empīrisko bāzi un apliecina tā nepieciešamību, jo mūsdienu Latvijā etniskā dažādība ir realitāte – ne tikai kā vēsturisko norišu, bet arī kā rezultāts Latvijas līdzdalībai globālajos procesos. Savukārt tas, ka globālajā komerciālajā masu kultūrā nāciju un valstu kultūras un individuālās identitātes robežas arvien vairāk izplūst, veido ne tikai hibrizētu sociālo identitāti un kultūrpraksi, ko jau 90. gados konstatēja subkultūru pētnieki Deivids Magltons (*Muggleton*) un Ruperts Veincirls (*Weinzierl*) (*Muggleton, Weinzierl* 2003, 11–14). Sociālo grupu kultūru hibrizācijas procesi norisinās paralēli citai reakcijai uz identitātes pārmaiņām un mainīgumu – tā ir ne tikai nacionālisma ideoloģijas aktualizēšana un nācijas sakņu izpēte un rekonstruēšana, bet arī dažādu radikālu kustību attīstība, kuras cenšas nosargāt kopienas vērtības, identitātes saturu un pasaules uztveri – skinhedi vai neoboļševiku kustība, kas pēdējos gados veidojusies arī Latvijas sabiedrībā un ir izaicinājums Latvijas politiķu un nevalstisko organizāciju spējai un prasmei pieteikt publiskajā telpā un atbalstīt iecietības un starpkultūru dialoga principus (*Hanovs* 2007, 18).

Kopumā postmodernās horizontālās kultūru dažādības apstākļos, kad valsts varas ietekme uz individuālo identitāti mazinās, aktuāls kļūst jautājums, kā nodrošināt sabiedrības sociālo kohēziju (integrāciju) kā vispārējo, visām sabiedrības grupām pieņemamu un ilgtspējīgu politisko ideoloģiju, kas nenonāktu konfliktā ar individuālajām tiesībām nepieņemt, pretoties vai ignorēt valsts varas piedāvāto politiku, kas orientēta uz kopīgu vērtību izveidi, īstenošanu un sabiedrības vairākuma pakļaušanos konkrētai politiskajai ideoloģijai.

Viens no būtiskiem starpkultūru dialoga dalībniekiem ir jau 19. gs. veidotie valsts mehānismi – izglītības iestādes, kas nacionālās atmodas laikā vairākās Eiropas valstīs kļuva par kopīgas nacionālās identitātes veidošanas un uzturēšanas efektīvu instrumentu. Izglītības process šajā rakstā tiek izprasts kā informācijas un vērtību izplatīšanas kanāls, kas sasniedz plašu un daudzveidīgu auditoriju, kuru veido gan skolēni (studenti), gan izglītības iestāžu darbinieki, gan

skolēnu (studentu) ģimenes. Šāds kanāls, ko var izmantot kultūru dialoga un iecietības “filozofijas” izplatīšanai, dod iespēju apgūt kultūru mijiedarbības prasmes.

Skolēns kā topošais aktīvais valsts pilsonis un sabiedrības loceklis ir īpaši svarīgs kultūru dialoga dalībnieks, jo izglītības procesā top ne tikai indivīds, bet arī socializācijas dalībnieks, kas projicēts uz nākotnes sabiedrības attīstību. Tātad mūsdienu skolēns ir nākotnes pilsonis, kas piedalīsies nacionālās valsts funkcionēšanā aizvien straujākos globalizācijas procesos, kuri ietekmēs katra Latvijas iedzīvotāja attīstību, karjeru, ikdienas pieredzi un tādējādi arī transformēs identitātes saturu.

Veicot zinātnisko analīzi, esmu mēģinājis konstatēt politiskā diskursa transformāciju attiecībā uz etnopolitiku un dažādu tautību un identitāšu mijiedarbību publiskajā diskursā un pamanījis dažas tendences, kuras, manuprāt, ir būtisks faktors starpkultūru dialoga īstenošanā un ietekmē dialoga kvalitāti. Pirms sniežam konspektīvu informāciju par starpetniskā (starpkultūru) dialoga problemātiku Latvijā, ir jākomentē dialoga fenomens – kādas prasības tiek izvirzītas dažādu kultūru mijiedarbībai?

Pirmkārt, šķietami aksiomātiskā tēze par kultūru dialogu kā harmoniskas un ilgtspējīgas dažādu grupu līdzpastāvēšanas pamatu nacionālās valsts ietvaros saskaras ne tikai ar politisko pretpolu un opozīciju; zinātniskā diskursā konstatējama arī principiāla viedokļu atšķirība par to, kā savienot sabiedrības vispārpieņemto socializācijas principus, kuru saknes atrodamas konkrētas valsts vēsturiskajā tradīcijā un tās pārstāvju demogrāfiskajā vairākumā, ar dažādu minoritāšu vajadzībām un tiesībām uz citādības atzīšanu, ko atbalsta vairākas ES un citas starptautiskās tiesību normas un akti. Turklāt multikulturālisma fenomens ir iekļaujams debatēs par kultūru dialogu kā vairākuma un mazākuma mijiedarbības scenārijs, kas 2008. gadā atkal kļuvis par Latvijas plašsaziņas līdzekļu uzmanības objektu (www.leta.lv). Šajā jautājumā pastāv divas atšķirīgas nostājas.

Viens uzskats par multikulturālismu izriet no individuālo tiesību dominantes liberālisma politiskajā filozofijā. Mūsdienās šo paradigmu pārstāv, piemēram, filozofs Brajāns Berijs, kurš darbā „Kultūra un vienlīdzība” (*Barry* 2002) ir kritizējis kolektīvās tiesības, kuras ļauj kādai valstī dzīvojošai grupai īstenot savu kultūru, kopt dzīves stilu, kas krasi atšķiras no vairākuma pienākumiem vai ekstrēmās gadījumos kļūst pat par pārkāpumu (*Barry* 2002, 256–257). B. Berija kritika ir vērsta pret 19. gs. nacionālo romantismu,



kas, lai arī cik pretrunīgi tas šķistu, sargā ne tikai etnisko vairākumu kā īpašu monolītu kopienu, bet paredz arī dažādām mazākumgrupām īpašas, it kā nepārvaramas un saglabājamās atšķirības (Barry 2002, 256–257). Savukārt liberālisma principiem opozīcijā esošā pētniece Seila Benhabiba (*Benhabib*) apgalvo, ka kopienas tiesībām (jeb dažādības atzīšanas politikai – *policy of recognition*) jāpastāv, jo globālajā sabiedrībā īpašas vajadzības, intereses un prasības kvantitatīvi un saturiski pārsniedz liberālisma postulētos kopīgās publiskās telpas „visus un ikvienu” iekļaujošos principus (*Benhabib* 2002, 111).

Latvijas kultūru dažādība pašreizējā etnisko kultūru spektrā neparedz radikāli atšķirīgu tradīciju, identitāšu un darbību (rituālu) īstenošanu, tādējādi neizvirzot politiskam konsensam no „caurmēra” eiropēiskām identitātēm radikāli atšķirīgas „atzīšanas” prasības. Pašreizējā situācijā kultūru dažādība Latvijā ir relatīvi viegli īstenojama, savienojot divas it kā pretrunīgas tendences – kopīgās vērtības un īpašās tiesības vienas sabiedrības ietvaros. Latvijas sabiedrībā kultūru dialoga kvalitātes definīcija izriet no divu minēto paradigmu apvienošanas – runa ir par latviešu kultūras dominantes nodrošināšanu, kas veido nacionālās valsts koncepcijas pamatu un loģisku atbilstošas kultūrpolitikas leģitīmāciju, un vienlaikus etniskās un sociālo grupu dažādības ievērošanu, to iekļaušanu latviešu kultūrā un tās publiskajā telpā.

Latviešu kultūras mantojums lielākoties ir balstīts rakstiskā kultūrā un tādējādi arī latviešu valodā, tā ilgtspēju var nodrošināt tad, kad latviešu nācijas kolektīvās identitātes saturs kļūst par visas Latvijas sabiedrības konsensa saturu, proti, kad visas Latvijā dzīvojošās kultūru un etniskās grupas iekļaus savā identitāšu nodrošināšanas procesā latviešu kultūras artefaktus kā šī procesa elementu, vienlaikus nodrošinot telpu savas unikālās kolektīvās (etniskās) patības īstenošanai. Būtisks faktors starpetniskā dialoga nodrošināšanai Latvijā ir nepieciešamība „izņemt” no politiskā un arī zinātniskā diskursa latviešu kultūras apdraudētības fenomenu un uzsākt dažādos līmeņos un ar dažādu dalībnieku līdzdalību (valsts pārvalde, NVO sektors, plašsaziņas līdzekļi, skolas, augstskolas) latviešu kultūras potenciāla popularizēšanu. Principā latviešu valodas stiprināšanai un atzīšanai sabiedrības dažādās grupās ir nepieciešama ilgstoša kampaņa, kas sodīšanu, kontroles faktoru un citus represīvos instrumentus izstumtu uz valsts politikas perifēriju, bet priekšplānā izvirzītu modernitātes, dinamiskuma, atvērtības un masu kultūrai raksturīga „sti-

līguma” un atraktivitātes faktorus. Atgādināšu, ka pretēji Latvijā izplatītajam priekšstatam par nacionālo vērtību un kultūras mantojuma pašsaprotamu un obligātu pieņemšanu postmodernajā sabiedrībā, kuru raksturo personības autonomija un izvēles brīvība jautājumā par nacionālo konsensu vērtību un kultūrpolitiku, valsts vara konkurē ne tikai ar ASV tapušo pārnacionālo izklaides kultūru, bet arī ar valsts pilsoņu brīvo izvēli, kuru aizvien mazāk var ietekmēt ar normatīvu aktu vai politiskās retorikas līdzekļiem. Nacionālās valsts konservatīvajai politikai tas ir uztraucošs secinājums – valsts kultūrpolitika multietniskās sabiedrības apstākļos funkcionē ideju, vērtību un politisko paradigmu konkurences apstākļos. Manuprāt, brīvā tirgus paradigma attiecas arī uz kultūrpolitiku, atstājot valsts rīcībā starpetniskās mijiedarbības defektu, problēmu vai deficītu spektru. Ko tas nozīmē attiecībā uz starpkultūru dialogu Latvijā?

Manuprāt, ilgstoša izglītošana Latvijā dzīvojošo etnisko grupu kultūras mantojuma kontekstā ir vēl viens būtisks instruments, kas kopā ar valsts valodas tēla konkurētspēju spētu mazināt stereotipus gan individuālajā līmenī, gan nosacīto kopienu (grupu) mijiedarbībā. Šajā procesā ir svarīgi praktiski atrisināt, manuprāt, Latvijai aktuālu problēmu – reālā etnisko kultūru dažādība publiskajā telpā nepastāv. Šo pretrunu starp multietnisko realitāti un tās neesamību publiskajā telpā kā aktuālu šķērsli starpkultūru dialoga īstenošanai atzīmēja arī Starpkultūru dialoga gada aktivitāšu galvenais īstenotājs – Īpašu uzdevumu ministrijas sekretariāts sabiedrības integrācijas lietās. Koncepcijā par Starpkultūru dialoga gadu Latvijā (www.integracija.gov.lv) ir uzsvērts, ka Latvijas plašsaziņas līdzekļos (gan latviešu, gan krievu valodā) ir vērojama pašizolācija un netiek respektēta kultūru dažādība. Diemžēl pēdējos Dziesmu un deju svētkos, kuros kopumā iezīmējās būtisks pavērsiens mūsdienu tehnoloģiju izmantošanā latviešu tradicionālās kultūras reprezentēšanai, mazākumtautību kultūrai veltītā daļa bija pieejama šauram ekspertu un „parasto” apmeklētāju lokam, bet Latvijas valsts televīzijas piedāvātajās svētku retrospekcijās etniskā dažādība nebija atrodamā.

Apkopojot minētos piemērus, jautājumus, konstatētās problēmas, gribētu uzsvērt, ka starpkultūru dialogs ir nepieciešams ne tikai minoritārām grupām to identitātes īstenošanai, bet arī etniskā vairākuma pārstāvjiem. Kultūras saturs neatkarīgi no to iemiesotāju skaita vai statusa mūsdienu valsts ietvaros ir atkarīgs no viņu rīcības, moti-

vācijas un zināšanām apstākļos, kad izvēles spektrā ir arī pašizolācijas tendences, rasismā vai agresīvā nacionālismā balstīta rīcība, dažādības ignorēšana, kurā vardarbības fenomens ir ne tikai Rietumeiropas lielpilsētās pieredzēta parādība, bet arī Latvijā iespējams dažādības uztveres scenārijs.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Barry, B. (2002). *Culture and Equality. An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Harvard: Harvard University.
2. Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Area*. Princeton: Princeton University Press.
3. Beynon, J., Dunkerley, D. (2000). (ed.) *Globalization. The Reader*. London: Athlone Press.
4. Castells, M. (2002). The Culture of Cities in the Information Age. In: Susser I. (ed.) *The Castells Reader on Cities and Social Theory*. Malden: Blackwell, p. 367–389.
5. *Discrimination in the European Union: Perceptions, Experiences and Attitudes*. February–March 2008. Report (Eurobarometer PDF datne)
6. A. Gidena piecu lekciju cikls BBC mājas lapā.
Pieejams: <http://www.bbc.co.uk/radio4/reith1999/lecture4.shtml>
7. Hanovs, D. (2007). (red.) *Ceļojums ar Citādo: subkultūras pilsētas vidē*. Rīga: Dialogi.lv.
8. *Informācija par starpkultūru dialoga gada aktivitātēm Latvijā*. Pieejams: <http://www.integracija.gov.lv>
9. Muggleton, D., Weinzierl, R. (2003). (ed.) Introduction. In: *The Post-Subcultures Reader*. Oxford: Berg, p. 11–14.
10. *Pilsonības un migrācijas lietu pārvaldes informācija par Latvijas iedzīvotāju sastāvu*. Pieejams: www.pmlp.gov.lv
11. *Raksti un intervijas ar kultūras ministri H. Demakovu un debates par multikulturālisma nozīmi Latvijas sabiedrībā un latviešu kultūrā laikrakstā „Latvijas Avīze” 2008. gada 19., 26. febr.:* Pieejams: www.leta.lv sadaļā „Arhīvs”.
12. Street, J. (2000). The Myth of Globalization. In: Beynon, J., Dunkerley, D. (ed.) *Globalization. The Reader*. London: Athlone Press, p. 97–115.
13. Бергер, П., Хантингтон, С. (2004). *Культурная динамика глобализации. Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире*. Москва: Аспект Пресс.
14. Каллиникос, А. (2005). *Антикапиталистический манифест*. Москва: Политика.



Laura TIDRIKE

Filoloģijas zinātņu doktore, Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Skolotāju izglītības nodaļas docente. Mācu vācu valodu topošajiem vācu valodas skolotājiem. Zinātniskās intereses jau vairāk nekā desmit gadu saistītas ar jauniešu valodu.

Mūsējie. Viņējie. Aizspriedumu (socio)lingvistiskie aspekti

lodu, kā arī ieskicēsim metodes, ar kurām var iegūt objektīvus datus par šo valodas paveidu, kurš galvenokārt tiek lietots neformālās situācijās vienaudžu vidū.

Jaunu cilvēku valoda

Valoda jauniešu vecumposmā, kuram mūsdienās piederīgi jūtas 13–30 gadu veci indivīdi, nav homogēna, to ietekmē ne tikai izglītība, dzimums un nodarbošanās, bet arī brīvā laika nodarbes, piederība kādai no jauniešu subkulturām un attiecīgajam reģionam (*Neuland* 2003, 138). Specifiskam valodas lietojumam šajā vecumā ir liela nozīme indivīda socializācijas procesā: piederība kādai no sociālām grupām, kas rodas vienaudžu vidū vai subkulturā ietekmē, veicina sociālās identitātes veidošanos jauniešiem, kā arī ietekmē viņa priekšstatus pašam par sevi un savu uzvedību. Tas arī nosaka grupas specifiskā valodas lietojuma funkcijas, un galvenā no tām ir piederības izjūtas radīšana.

Terminoloģiskie aspekti

Vispirms vēlos aicināt analizēt terminus, kādus lietojam, lai apzīmētu citu sociālo grupu specifiskos valodas variantus – *žargons* un *slengs*. Nebrīnīsimies, ja, valodas izpētē izmantojot terminu *žargons*, izdosies atrast tikai „nevēlamus”, „valodu kropļojošus” elementus – jau pats termins ietver negatīvu vērtējumu: *žargons* ir kropļotas valodas paveids (*Laua*

Šķiet, sen garām tas laiks, kad uzskatījām, ka visi runājam literāri pareizi un literārajai (sarun)valodai nepiederīgo nopēlām un ignorējām. O. Buša un V. Ernstsones „Latviešu valodas slenga vārdnīca” ļauj ielūkoties neliterārās nedialektālās leksikas krātuvē, savukārt V. Ernstsones un L. Tidriķes „Jauniešu valoda” palīdz izprast atšķirīgo valodas lietojumu jauniešu vecumā. Diemžēl vēl aizvien dzirdamas replikas, ka „Mūsu bērni gan tā nerunā”, „Slengs – tas nav manu nodarbību saturs” u. tml. Vēl joprojām varam lasīt, ka literārās valodas runātāji lieto tikai literāro sarunvalodu, „kurā dažkārt parādās valodas neliterārajam slānim piederīgi elementi” (*Stengrevica* 2006, 37, 38). Kas liek mums dalīt savu valodu vēlamā un nevēlamā? Mūsējā un viņējā. Vai tās būtu bailes no svešā? Neiecietība pret citādo? Nespēja būt elastīgam? Aizspriedumi? Nevēlēšanās redzēt un diskutēt?

Šajā rakstā aplūkosim aspektus, kas veicina neobjektīvu priekšstatu veidošanos par valodas lietojumu jaunu cilvēku vidū, analizēsim atšķirības pašu valodas lietotāju (skolēnu) un apkārtējo (skolotāju) uzskatos par jauniešu va-

1981, 145), kas ir viszemākais valodas slānis, kā arī runātāja un valodas nekultūrības pazīme (Rozenbergs 1995, 177; Kušķis 2003). Lūkojoties uz valodu caur šādu prizmu, rezultāts ir paredzams jau pirms pētījumu uzsākšanas.

Ko vēsta termina *slengisms* definīcija? Slengismi ir vārdi, „kurus raksturo samērā zems sociālais prestižs un lielāka vai mazāka odiozuma pakāpe valodas lietotāju vairākuma vērtējumā” (Bušs, Ernstsone 2006, 6). Šķiet, šādi definīcijai ar valodu jauniešu vecumā ir maz saistības: *jauniešu valodas* lietojumu bieži vien nosaka grupas sociolingvistiskās normas: grupai specifiska runas stila pārvaldīšana tiek vērtēta augstu, un, tieši pretēji, tā neprašana var novest pie negatīvām sekām – izstumšanas no kolektīva. Tāpēc *jauniešu valodas* sociālais prestižs pašu valodas lietotāju vidū bieži vien ir visai augsts. Tāpat nez vai kāds *jauniešu valodas* lietotājs teiks, ka izmanto odiozu, tātad pretīgu, atbaidošu un nevēlamu valodu. Protams, tāda tā var izskatīties citu vērtējumā, taču tas vairs nav pašu valodas lietotāju uzskats. Tiesības izpausties un apliecināties valodā tiek dotas katram no mums, lielāku uzmanību vajadzētu pievērst jautājumam par situācijai atbilstošu valodas lietojumu. Kā runāsim ar valsts prezidentu? Kā – konferencē? Kā – drauga dzimšanas dienas ballītē?

Runājot par specifisko valodas variantu jauniešu vecumposmā, ieteiktu lietot terminu, kas šādā gadījumā tiek izmantots arī citur pasaulē, – *jauniešu valoda* (angļu val. *youth language*, vācu val. *Jugendsprache*), ar to apzīmējot lingvistiskās pašidentifikācijas formu, kas vispildīgāk izpaužas mutvārdu un rakstveida runā jauniešu savstarpējā saziņā neformālās situācijās un variē atkarībā no sociāldemogrāfiskajiem faktoriem (runātāju dzimuma, vecuma, izglītības, piederības pie noteiktas jauniešu grupas utt.) (Tidriķe 2004, 30). Iespējams, arī šis termins nav viennozīmīgs, taču tas pauž neitrālu nostāju, kas ir būtisks priekšnoteikums objektīvu datu ieguvei.

Šī raksta apjoms neļauj analizēt visas atšķirības, kas vērojamas starp *jauniešu valodu* un citiem valodas paveidiem, kā arī dažādu valodas lietotāju kolektīvu lingvistiskajā attieksmē, tāpēc šķēršļi aplūkosim tikai šādus aspektus: jauniešu un pieaugušo lietotā leksika, *jauniešu valodas* lietojuma motivācija un biežums skolēnu un skolotāju vērtējumā.

Citādā leksika

Vēl aizvien sastopams uzskats, ka *jauniešu valodu* no citiem valodas paveidiem atšķir tikai leksikālās īpatnības. Iespējams, tieši tāpēc leksikas izpēte šajā valodniecības

apakšnozarē ir bijusi viena no prioritātēm – jauniešiem raksturīgā leksika atrodama „Latviešu valodas slenga vārdnīcā” un grāmatas „Jauniešu valoda” pielikumā – vārdnīcā „Iz jaunieša mutes”. Analizējot jauniešu lietoto leksiku, būtu jāpievērš uzmanība nozīmei un lietojuma kontekstam: bieži vien tieši šeit vērojamas atšķirības starp *jauniešu valodu* (JV) un pieaugušu cilvēku lietoto leksiku jeb *pieaugušo valodu* (PV). Izmantojot iepriekš minēto leksikas krājumu analīzi, minēsim dažus gan senākus, gan jaunākus piemērus.

1. *Jauniešu valodā* laika gaitā ienāk vārdi no *pieaugušo valodas* gan ar to pašu, gan ar citu nozīmi:

- a) ar to pašu nozīmi, piemēram, *butele* ‘pudele’ (PV 1967, JV 1987), *šmugulēties* ‘kādam kaut ko iestāstīt’ (PV 1973, JV 1987), *šancēt* ‘strādāt’ (PV 1975, JV 1995),
- b) ar citu nozīmi, piemēram, *dorša* PV: ‘karpa’ (1960, 1996), JV: ‘nemoderna meitene, kas nerūpējas par savu izskatu’ (1987, 1992, 1996); *kolķēt* PV: ‘vēmt’ (1976), JV: ‘smēķēt’ (1987); *štoks* PV: ‘nūja’ (1974, 1997), JV: ‘atzīme skolā „1”’ (1987, 1989, 1996);

2. Pieaugušie pārņem vārdus no *jauniešu valodas*:

- a) ar to pašu nozīmi, piemēram, *drukāt* 1. ‘(ar roku) rakstīt’, 2. ‘norakstīt’ (JV 1987, PV 2003); *fāčuks* ‘tēvs’ (JV 1987, PV 2001); *špannēt* ‘iet’ (JV 1992, PV 1996),
- b) ar citu nozīmi, piemēram, *kinders* JV: ‘mazs bērns’ (1990, 1996, 2000, 2001), PV: ‘šokolādes ola „Kinder Surprise”’ (1996); *šņupis* JV: ‘deguns’ (1992), PV: ‘iesnas’ (1996); *feists* JV: 1. ‘alkohola lietošana’ (2001), 2. ‘ballūks, svinības’ (2006), PV: ‘festivāls’ (2004).

Leksikas analīze var būt labs iesākums atšķirīgo valodas izpaušmju apzināšanā. Neliterārās leksikas valodas vārdnīcu analīze un salīdzinājums ar literārajā valodā lietotās leksikas nozīmi un lietojuma kontekstu var tikt izmantots arī, piemēram, valodas pārmaiņu un dažādu valodas paveidu savstarpējās ietekmes novērtēšanā. Iespējams, daudzi jaunieši, iepazīnušies ar grāmatā „Jauniešu valoda” apkopotu jauniešiem raksturīgo leksiku, nevēlēšies piekrist rakstītajam. Tas būtu uztverams tikai kā pierādījums *jauniešu valodas* neviendabīgumam un kā izaicinājums pašiem jauniešiem palūkoties uz savu valodu, to analizēt un salīdzināt.

Jauniešu valodas lietojuma motivācija

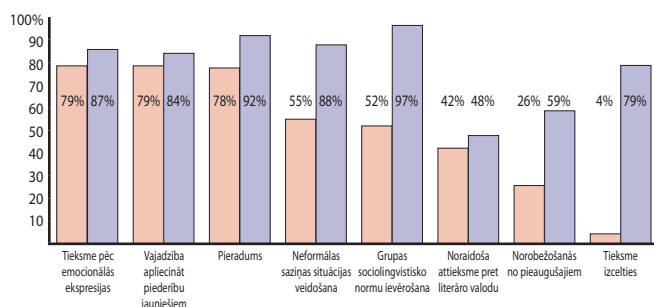
Būtiskas atšķirības vērojamas, analizējot skolotāju un skolēnu lingvistisko attieksmi, kas ļauj konstatēt, kā runātājs izturas pret savu un citu valodu un kā viņš to vērtē. Jau 2002. gada pētījumā „Par jauniešu valodu” (Tidriķe

2003) atklājās, ka *jauniešu valodas* iekšējā (valodas lietotāju) un ārējā (apkārtējo) perspektīva nav vienāda. Būtiski atšķiras skolotāju un skolēnu viedokļi par jauniešu valodas lietojuma motivāciju, resp., abu respondentu grupu atbildes uz jautājumu „Kāpēc Tu, resp., skolēni lieto *jauniešu valodu*?”. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Bērna valodas pētījumu centrā (RPIVA BVPC) īstenotās Valsts pētījumu programmas „Letonika: pētījumi par vēsturi, valodu un kultūru” projekta „Vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts” ietvaros 2008. gadā tiek veikts pētījums arī par *jauniešu valodu*, kura mērķis ir analizēt skolēnu un skolotāju lingvistisko attieksmi, *jauniešu valodas* lietojumu skolā un iegūt objektīvu priekšstatu par jauniešu vecumā lietoto valodu.

Analizējot šajā pētījumā iegūtos datus par *jauniešu valodas* lietojuma motivāciju (sk. 1. tabulu), varam secināt, ka aptaujātie skolēni *jauniešu valodu* visbiežāk lieto emocionālās ekspresijas nolūkā („lai izteiktu savas emocijas”), izsakot piederību pie jauniešu sociālās grupas, uzskatot *jauniešu valodu* par vienu no jauniešu vecumposma iezīmēm („Jaunieši tā vienkārši runā”), kā arī pieraduma dēļ. 97% aptaujāto skolotāju uzskata, ka skolēni *jauniešu valodu* saziņā galvenokārt izmanto, lai ievērotu grupas sociolingvistiskās normas („Lai varētu piedalīties sarunās ar draugiem”) (tā domā tikai 52% skolēnu).

Bieži vai reti?

Interesants ir fakts, ka 79% aptaujāto skolotāju pārstāv viedokli, ka skolēni ar *jauniešu valodas* palīdzību vēlas izcelties, taču skolēni šo *jauniešu valodas* lietojuma motivāciju ierindo pēdējā vietā – tikai 4% aptaujāto skolēnu apzināti izmanto šo valodas paveidu izcelšanās nolūkā. Iespējams, ka viena no jauniešu kā sociālās grupas iezīmēm, ja ne pati raksturīgākā, patiesi ir vēlme pievērst sev uzmanību,



1. tabula. *Jauniešu valodas* lietojuma motivācija skolotāju un skolēnu vērtējumā

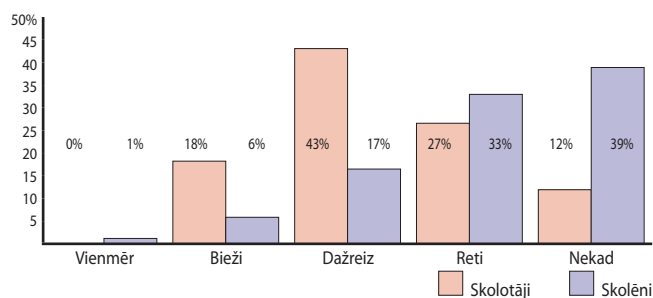
Avots: RPIVA BVPC, 2008.

apliecināties un izcelties. Taču šis mērķis tiek sasniegts ar citiem līdzekļiem (uzvedību, ģērbšanās stilu), un valodai netiek piešķirta tik liela loma, kā tas var šķist apkārtējiem.

Secinājums, kas radies, analizējot RPIVA BVPC pētījumā iegūtos datus par jauniešu valodas lietojumu skolā, resp., apzinot, cik bieži skolēni neformālā sarunā ar skolotājiem (ārpusstundu laikā) izmanto *jauniešu valodu* (sk. 2. tabulu), liecina, ka 61% aptaujāto skolotāju uzskata – skolēni *bieži* vai *dažreiz* neformālā skolēnu un skolotāju saziņā izmanto jauniešiem raksturīgo runas veidu. Turpretim 39% aptaujāto skolēnu atzīst, ka viņi *jauniešu valodu* ārpusstundu komunikācijā ar skolotājiem *nekad* nelieto. Jāsecina, ka pastāv lielas atšķirības skolēnu un skolotāju uzskatos par to, ko nozīmē „bieži”. Objektīvu atbildi uz šo jautājumu var dot tikai un vienīgi šādu sarunu ierakstu analīze, kas jau drīzumā sagaidāma iepriekš minētā RPIVA BVPC pētījuma ietvaros.

Objektīvu datu ieguve

Speciālisti iesaka *jauniešu valodu* pētīt, kombinējot dažādas metodes, piemēram, anketēšanu un autentisku sarunu ierakstus. Šī valodas paveida izpētē par objektīvākajām pētniecības metodēm tiek atzīts līdzdalīgais novērojums un sarunu slēpto ierakstu metode. Šis un citas sociolingvistiskās izpētes metodes aprakstītas grāmatā „Jauniešu valoda”. Šeit vēlos īsumā aplūkot dažus būtiskus minēto metožu izmantojuma aspektus, kuri jāņem vērā, pētot jauniešu valodu latviešu valodas nodarbībās vai projektu nedēļās. 2008. gada pavasarī Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Skolotāju izglītības nodaļa organizēja pirmo skolēnu konferenci „Uzmanību! Runā jaunieši”, kurā skolēni informēja par saviem pētniecisko darbu rezultātiem šajā jomā. Konferencē skolotāji diskutēja par tematu „Jauniešu valoda” izmantošanas iespējām latviešu valodas apguvē. Atzinību guva kādas latviešu valodas skolotājas ieteikums:



2. tabula. Skolēnu *jauniešu valodas* lietojums neformālā skolēnu un skolotāju saziņā

Avots: RPIVA BVPC, 2008.

pēc latviešu valodas nodarbības, kurā tiek pārrunātas jauniešu valodas iezīmes, skolēniem tiek dots uzdevums starpbrīdī doties pie citas klases skolēniem un, izmantojot līdzdalīgā novērojuma metodi, pierakstīt šo skolēnu runas īpatnības. Veiktie novērojumi un pierakstītie valodas elementi tiek pārrunāti nākamajā nodarbībā.

Izmantojot sarežģīto, taču objektīvo datu ieguves metodi – slēpto ierakstu metodi, ar kuru tiek veikti ieraksti konkrētas grupas locekļu vidū bez svešu personu līdzdalības un atklāti neizmantojot mikrofoni un ierakstes aparāturu, jāievēro daži būtiski pamatprincipi, lai nepārkāptu *Fizisko personu datu aizsardzības likumu* un privātās dzīves neaizskaramību: šīs metodes izmantošana jāsaņūn ar izglītības iestādes vadītāju, pētījumā iegūtos datus drīkst izmantot tikai zinātniskiem mērķiem, iesaistītajām personām jābūt neidentificējamām.

Izpētes jautājumi

Kā jau iepriekš minēts, leksikas analīze veido *jauniešu valodas* pētījumu lielāko daļu, taču, kā norāda vācu valodniece M. Heinemane, leksikas izpēte varētu būt sākums *jauniešu valodas* izpētei, taču nekas vairāk (Heinemann 2003, 24). Pētot *jauniešu valodu*, skolā latviešu valodas nodarbībās vai projektu nedēļā varam meklēt atbildes uz šādiem jautājumiem: Kādas svešvalodas ietekmē *jauniešu valodu*? Vai jaunieši atpazīst aizgūtos vārdus un zina devējvalodu? Kā izplatās jaundarījumi? Kāpēc daži vārdi lemti aiz-

mirstībai, bet citi kļūst populāri? Kas raksturīgs *jauniešu saziņai*, izmantojot īsziņas? Kad un kāpēc bērni un jaunieši sāk lietot citādu runas veidu? Kad un kāpēc viņi beidz izmantot „citādu” valodu? Kā atšķiras *jauniešu vecumā* lietotā valoda no bērnu un pieaugušo valodas? Kāda loma *jauniešu valodai* ir indivīda attīstībā? Vai meitenes un zēni runā vienādi? Vai pastāv kopīgas iezīmes dažādu valstu *jauniešu valodā*? Vai pieaugušie (skolotāji, vecāki) arī izmanto *jauniešu valodu*? utt.

Ieteikumi

Valodniecībā valda uzskats, ka *jauniešu valodas* izpēti valodas lietotājiem (tātad skolēniem) jābūt nevis izpētes objektam, bet gan subjektam vai pat ekspertiem. Tiekoties ar skolotājiem semināros par *jauniešu valodu*, nācies dzirdēt, ka temats „*jauniešu valoda*” nereti tiek ignorēts, jo paši skolotāji nejūtas pietiekami kompetenti un droši, diskutējot ar „ekspertiem” par šo valodas paveidu. Protams, pieaugušie nekad nepārzinās visas *jauniešu valodas* nianšes, un tas arī nav mērķis, kas būtu jāsasniedz. Daudz vairāk *jauniešu valoda* latviešu valodas nodarbībās būtu jāizmanto, lai rosinātu skolēnos interesi par valodu un tajā notiekošajiem procesiem vispār. Mēs visi nekļūsim par valodniekiem, taču ikvienam derētu apgūt ieradumu domāt par savu valodu un analizēt to. *Jauniešu valoda* šajā aspektā var dot lielu ieguldījumu. Skolotāji, ļausim skolēniem vaļū radošiem pētījumiem par savu valodu!

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Bušs, O., Ernstsone, V. (2006). *Latviešu valodas slenga leksika*. Rīga: Norden AB.
2. Ernstsone, V., Tidriķe, L. (2006). *Jauniešu valoda*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
3. Heinemann, M. (2003). Vier internationale Fachkonferenzen zur Jugendsprachforschung-Rückblick und Ausblick. In: *Jugendsprachen-Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Hrsg. E. Neuland. Frankfurt/M., Berlin, Bern: Peter Lang, S. 19–26.
4. Kušķis, J. (2003). Baigi forši čaļi. *Latvietis Latvijā*, 17. aug.
5. Laua, A. (1981). *Latviešu leksikoloģija*. Rīga: Zvaigzne.
6. Neuland, E. (2003). Subkulturelle Sprachstile Jugendlicher heute. Tendenzen der Substandardisierung in der deutschen Gegenwartssprache. In: *Jugendsprache-Jugendliteratur-Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher*. Hrsg. E. Neuland. Frankfurt/M., Berlin, Bern: Peter Lang, S. 131–148.
7. Rozenbergs, J. (1995). *Latviešu valodas stilistika*. Rīga: Zvaigzne.
8. Stengrevica, M. (2006). Ģermāniskie barbarismi mūsdienu latviešu valodā. No: *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 37.–42. lpp.
9. Tidriķe, L. (2003). Jauniešu valodas lietojums skolēnu un skolotāju vērtējumā. No: *Valoda–2003. Valoda dažādu kultūru kontekstā*. Humanitārās fakultātes XIII zinātniskie lasījumi. Daugavpils: Saule, 37.–42. lpp.
10. Tidriķe, L. (2004). *Latviešu un vācu jauniešu valoda: kontrastīvais aspekts*. Promocijas darbs filoloģijas doktora grāda iegūšanai valodniecības zinātņu nozarē. Rīga: Latvijas Universitāte.



Mārite ĀBOLTIŅA

Filoloģijas zinātņu doktore, Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes docente.

Lasu lekcijas topošajiem latviešu valodas un literatūras skolotājiem par jaunrades procesu, Raiņa un Ojāra Vācieša dzeju, kā arī par latviešu literatūras attīstību laikā no 1917. gada līdz mūsdienām. Mana profesionālā darbība ir saistīta ar daudzu un dažādu daiļliteratūras tekstu analīzi, interpretāciju un izvērtējumu, taču visinteresantāk, protams, ir pētīt tādus vārda mākslas šedevrus, kas sagādā pārsteigumu gan prātam, gan sirdij un dod ierosmi aktīvai iztēles darbībai.

Starpkultūru dialoga atbalsojums Raiņa dzejoļu krājumu kompozīcijā

vēlējās attēlot tādu „vienpatti individu”, kurš „...būtu piesavinājis visu pēdējā laika izglītību, visas idejas, visu laika kodolu” (*Rainis* 1986 24, 119). Kā gan dzejoļu grāmatā iespējams atklāt šādu lielu, izcilu personību un izgaismot tās mērķus, ideālus, intelektuālo potenciālu? Dzejas specifika taču ir tāda, ka priekšplānā izvirzās liriskā varoņa emocionālais pārdzīvojums, bet viņa biogrāfija, uzskati, rīcība konkrētā situācijā, ikdienas dzīve un attiecības ar citiem cilvēkiem faktiski paliek aiz kadra vai arī iezīmējas fragmentāri – kā noteiktu izjūtu izraisītāji impulsi. Personības tēlojums Raiņa daiļradē ietnojas visai savdabīgi. Katrā organiskajā dzejoļu krājumā mēs sastopam lirisko varoni tādā garīgās koncentrācijas brīdī, kad viņš tiecas izprast kāda filozofiska jautājuma, sociāla vai psiholoģiska konflikta būtību. Problēmas risinājums notiek pakāpeniski, pārvarot šaubas, pretrunas, emocionālo disharmoniju, un tieši šajā mokošajā sevis un apkārtējās vides izziņas gaitā Raiņa dzejas cilvēks atklāj savu spilgto individualitāti, sociālo misiju, mērķus, ideālus un pretrunīgās attiecības ar pasauli, kurā viņam lemts dzīvot.

Kas ir cilvēks? Kāda ir viņa vieta mūžīgajā kosmosa dialektikā? Kādas ir personības saiknes ar dabu, sabiedrību, dzimteni un mīloto cilvēku? Kas ir individa dzīves jēga, garīgās attīstības mērķis un sociālā sūtība? Šie un vēl daudzi

1910. gada novembrī dzejoļu krājuma „Tie, kas neaizmirst” ievadā Rainis (1865–1929) norādīja: „Ceru, ka lasītāji arī šoreiz neapzinoties jutīs organismu šīnī dziesmā, kā jau visās manās agrākās dzeju grāmatās.” (*Rainis* 1977 2, 67). Kāpēc rakstniekam bija tik svarīgi, lai šo un arī citas viņa dzejoļu grāmatas lasītājs uztvertu kā organiskus (respektīvi, kompozicionāli saliedētus) daiļdarbus? Acīmredzot tāpēc, ka katrā dzejas krājumā Rainis tiecās izteikt ne tikai atsevišķas mirkļa noskaņas, kas rodas, kontaktējoties ar cilvēkiem un apkārtējās pasaules norisēm, bet vēlējās atklāt izcilas personības – nākotnes cilvēka garīgo pasauli visā tās sarežģītībā, pretrunīgumā, maiņā un mūžīgā attīstībā.

Ieraksti dienasgrāmatās un radāmo domu skicējumi liecina, ka savos daiļdarbos Rainis

citi svarīgi jautājumi ir Raiņa liriskā varoņa uzmanības centrā. Sarežģīto problēmu dziļš un vispusīgs traktējums, bez šaubām, nav iespējams viena dzejoļa ietvaros, pat tad, ja tas ir tik liela apjoma daiļdarbs kā „Pārvarīgais” (124 vārsma). Tātad ir nepieciešams plašāks konteksts. Raiņa daiļradē atsevišķo dzejoļu robežas tiek atvērtas un paplašinātas, kompozicionāli saliedējot tos ciklos un ciklus – organiskā dzejas grāmatā. Daiļdarbu ciklizācija nebūt nav Raiņa jaunatklājums. Dzejoļu mērķtiecīga atlase un vienojums plašākās struktūrās bija vērojams jau antīkās Grieķijas un Romas literatūrā, piemēram, Tibulla (ap 50.–19. g. vai 17. g. pr. Kr.), Seksta Propertija (ap 47.–15. g. pr. Kr.), Ovidija (43. g. pr. Kr.–18. g. pēc Kr.) daiļradē. Šo tradīciju turpināja arī renesanses laikmeta rakstnieki – Aligiēri Dante (1265–1321), Frančesko Petrarka (1304–1374), Viljams Šekspīrs (1564–1616), kā arī klasicisma mākslas pārstāvji – Gotfrīds Augusts Birgers (1741–1794), Gothards Frīdrihs Stenders (1714–1796), Gavrila Deržavins (1743–1816) u. c.

Līdz romantisma laikmetam dzejoļi tika grupēti, respektējot to žanrisko piederību, uzrakstīšanas laika secību, veltījumu konkrētam adresātam, tematisko ievirzi vai kādu citu analogiju. Šādos formāli unificētos ciklos atsevišķie dzejoļi visbiežāk funkcionēja izolēti, nesaliedējoties kopīga mākslinieciskā virsuzdevuma izpildei.

19. gadsimta sākumā Eiropas literatūrā kļuva populārs t. s. „liriskais cikls”. Šīs dzejoļu grupas ietvaros jau vērojama struktūrvienību kompozicionāla mijiedarbība. Katram dzejolim ir paredzēta noteikta vieta un loma. Iesaistoties daudzveidīgā dialogā ar blakus un atstatus izvietotajām cikla struktūrvienībām, dzejoļi funkcionē kā pakāpes konkrēta motīva (resp., liriskā sižeta) risinājumā un noteikta emocionālā pārdzīvojuma kāpinājumā. Jāatzīmē, ka 19. un 20. gadsimtā liriskajam ciklam raksturīgās kompozīcijas tradīcijas savā daiļradē attīstīja daudzi izcili Eiropas dzejnieki, piemēram, Novāliiss (1772–1801), Johans Ludvigs Tīks (1773–1853), Heinrihs Heine (1797–1856), Andrejs Belijs (1880–1934), Aleksandrs Bloks (1880–1921) u. c.

Latviešu literatūrā liriskais cikls pirmo reizi reprezentēts Aspazijas (1865–1943) dzejoļu krājumā „Sarkanās puķes” (1897). Nākamie nozīmīgie posmi šā tipa poētisko kontekstu pilnveidē ir Raiņa „Tālas noskaņas zilā vakarā” (1903), „Vētras sēja” (1905), „Klusā grāmata” (1909), „Tie, kas neaizmirst” (1911), „Gals un sākums” (1912), kā arī t. s. “romāns dzejoļos” „Dagdas piecas skiču burtnīcas” (1920–1925).

Savu dzejoļu krājumu savdabīgo kompozīciju Rainis tiecās izvērtēt Eiropas literatūras kontekstā, un tieši šā iemesla

dēļ viņa literatūrzinātniskajā koncepcijā ir saklausāms starpkultūru dialoga atbalsojums. Daiļdarba mākslinieciskā veidojuma jautājumi visbiežāk tika risināti, tiecoties noskaidrot tās satura un formas novitātes, kuras būs raksturīgas t. s. „jaunajai mākslai”. Jau 1896. gadā topošais rakstnieks izteica pārliecību, ka vecā dzeja vairs nespēj pildīt savu sabiedrisko misiju. Tā atgādina „noziedējušo skaistuli”, „...kura saliek rotu uz rotas, smiņķi uz smiņķa, lai gūtu ievēribu savos cienītājos. Bet cienītāji sāk manīt, ka viņi redz neīstu skaistumu, un sāk meklēt pēc īsta skaistuma” (Rainis 1986 24, 70). Ieraksts dienasgrāmatā 1896. gada 31. maijā visai kareivīgi vēstī: „Spaini slāpekļskābes pār veco dzeju” (Rainis 1986 24, 70). Par laimi, mākslas vērtību iznīcināšanas vēlme bija īslaicīga, un brieduma gados Raiņa attieksme pret „noziedējušo skaistuli” kļuva lojālāka, džentlmeniskāka. Dzejnieka literatūrzinātniskajos uzmetumos aizvien skaidrāk sāka iezīmēties pārliecība par to, ka jaunajā mākslā sintezēsies viss labākais, ko cilvēces radošais ģenījs atklājis pasaules kultūras attīstības gaitā. Vēstulē aktrisei Birutai Skujeniecei (1888–1831) 1913. gada 3. aprīlī Rainis atzīmēja: „Un nu pienācis laikmets, kur no daudziem sākumiem jāsavērpj liela un spēcīga māksla kopā [...]. Taisnība: šo lielumu un vienību dod mums paraugā klasiķi, tādēļ tik no viņiem var mācīties lielo mākslu. Modernie dod tikai sīkus diedziņus un veltas komplikācijas un raibināšanas” (Rainis 1985 22, 296).

Vecās dzejas apguves un izzīņas procesā rakstnieks bieži izteica kritiskas piezīmes par atsevišķu autoru daiļrades kļūmēm un konkrētu dzejas krājumu mākslinieciskā veidojuma nepilnībām, taču savu kolēģu radošajā darbībā Rainis dažkārt tomēr spēja saskatīt jaunās mākslas pirmmetus. Šajā sakarībā interesants ir 1912. gada 22. jūlija ieraksts Raiņa dienasgrāmatā: „Moricke [Mērike] pats par iekārtojumu nerūpējās, viņam pat nau caurejošas sajūtas, no svara tikai atsevišķi dzejoļi, kā indivīdi. Goethe [Gēte] šķīris pēc dzejas šķirām, pēc cunftēm. Šilleram ir laika periodi, vēsture. Heinem pirmajam drusku gribas moments. Tur bija individuālisms, man kārtotā masa, organizācija, šķīra, kas iet uz visuma aptveršanu” (Rainis 1986 24, 479). Šis atzinums ir ļoti nozīmīgs Raiņa estētiskās koncepcijas izpratnē, jo, raksturodams četrus visbiežāk sastopamos dzejas grāmatu izveides tipus, Rainis ir kvalificējis savus dzejoļu krājumus kā jaunu pakāpi Heines tradīcijas (resp., liriskā cikla) attīstībā.

Liriskais cikls ir mūsdienu literatūrzinātnes termins. Raiņa vēstulēs, dienasgrāmatās, radāmajās domās un raks-

tos šāds apzīmējums nav sastopams. Savus dzejas ciklus rakstnieks parasti kompozicionāli saliedēja krājumā un šādos mākslinieciski vienotus dzejas kontekstus dēvēja par „organiskām dzejoļu grāmatām”. Kas tad Raiņa izpratnē ir organisks mākslas darbs? Lakonisku atbildi uz šo jautājumu dzejnieks devis 1908. gada 22. februārī, sacīdams, ka tas ir „...dzīvas gribas darbs, kas pats dzīvs un dara dzīvu” (*Rainis* 1985 21, 83). Organiskuma kā estētiskas kategorijas realizāciju Rainis tāpat ir skatījis trīs jomās – daiļrades procesā, mākslas darbā un lasītāja uztverē. Apzīmējums „dzīvas gribas darbs” liecina, ka pirmā sfēra, kurā vērojama organiskuma izpausme, dzejniekaprāt, ir literārā jaunrade. Rainis uzskatīja, ka mākslinieka radošā darbība ir cilvēka gribai pakļauts process, kurā prāta, jūtu, intuīcijas un fantāzijas aktīvas mijiedarbības rezultātā notiek literārās ieceres pakāpeniska pilnveide un realizācija un reizē ar to – arī objektīvās īstenības daudzveidīgo kopsakarību izziņa. Tāpat kā Johans Gotfrīds Herders (1744–1803), Johans Volfgangs Gēte (1749–1832), Frīdrihs Vilhelms Jozefs Šellings (1755–1854) u.c. organiskās estētikas pārstāvji, arī Rainis principiāli nostājās pret daiļdarba konstruēšanu pēc noteikta šablona, kā tas bija vērojams klasicisma mākslā. Rakstnieks uzskatīja, ka dzejoļu grāmata ir organiski veidota, ja tās kompozīcija dabiski izaug no dzejoļu saturiskās vienotības un funkcionē kā noteikta liriskā pārdzīvojuma konkretizācijas un attīstības iekšējā loģika. Raiņa daiļrades specifika izpratnei nozīmīga ir krājuma „Tie, kas neaizmirst” radāmajās domās paustā atziņa: „Atsevišķas dzejas neatkarīgi viena no otras dzejotas, sajūta tikai bij viena, un tā bij tik stipra <un pārvaldoša par dzejām un mani>, ka pietiek par vienojošu saiti un prasa sev koporganismu no manis..” (*Rainis* 1979 1v, 313).

Organiskuma kā estētiskas kategorijas otrā realizācijas joma Raiņa izpratnē ir daiļdarbs. Savas dzejas grāmatas rakstnieks bieži dēvēja par „dzīviem organismiem”, tādējādi akcentēdams domu, ka tieši cilvēka tēls (resp., liriskais varonis) šajos daiļdarbos funkcionē kā idejiskais un kompozicionālais centrs. 1912. gada 22. jūlijā Rainis atzīmējis šādu secinājumu: „Iedalījums nodaļās ir vajadzīgs d[zeju] krājumam tad un tikai tad, kad grib lirisku būtņi, kurai ir gribas moments, no kura nāk viss iekšējais spēks, kurš veido arī ārējo formu. Kad nau gribas nolūku, tad paliek tikai nenoteiktas sajūtas, viena vai vairākas, un tās neprasa un nepanes arī iedalījumu” (*Rainis* 1986 24, 478–479). Komentējot šo izteikumu, jāpiebilst, ka tieši liriskās būtnes „gribas momentu” autors uzskatīja par savu

organisko dzejas krājumu dzīvības avotu. Raiņa izpratnē gribas jeb kustības dzeja atspoguļo personības sarežģīto pašizziņas procesu, kurā pakāpeniski notiek spontānā, neapvaldītā pārdzīvojuma cēloņu analīze, tā daudzveidīgo nianšu atskārsmē, izvērtējums un harmonizācija. Liriskā varoņa intelektuālās un emocionālās darbības dinamika organiskajā krājumā funkcionē kā liriskais sižets, kas saliedē atsevišķos dzejoļus un ciklus vienotā idejiski estētiskā veselumā, kā arī nosaka visu struktūrvienību izkārtojuma secību.

Raiņa literatūrzinātniskās piezīmes liecina, ka rakstnieks ir daudz domājis par savu dzejas grāmatu liriskā sižeta izveidi. Piemēram, krājuma „Tie, kas neaizmirst” ievadā tēlainā formā pausta atziņa, ka tieši dzejolis ir organiskā kopdarba kompozīcijas pamatvienība: „Šīnī grāmatiņā turpretī katrs dzejols ir tikai kā pantiņš rudens dziesmā, kura gara kā rudens vējš. Dzejoļiem šē nau citas nozīmes kā daļām, un viņu kopums ir vairāk nekā visas daļas kopā.” (*Rainis* 1977 2, 66). Tomēr rakstnieks nebūt nedomāja, ka visiem dzejoļiem būtu jāizpilda vienlīdz svarīgi mākslinieciskie uzdevumi. Kritizēdams Persiju Bišu Šelliju (1792–1822) par to, ka viņa lirika atgādina puķu kaudzi, kur „...katra puķe grib par sevi būt aplūkojama” (*Rainis* 1986 24, 282), Rainis nepārprotami norādīja uz vajadzību diferencēt dzejoļu estētiskās funkcijas un uzsvēra nepieciešamību novērst sablīvētību literārā materiāla izkārtojumā. Rakstnieks bija pārliecināts, ka lasītājam ir vajadzīgi atelpas brīži, lai nenogurtu un spētu mobilizēt uzmanību krājuma vissvarīgāko idejisko un emocionālo akcentu uztverei. Ne jau velti dzejoļu krājuma „Čūsķu vārdi” (1920) radāmajās domās palaikam sastopami apzīmējumi *gaiss*, *atpūta*. Piemēram, 1919. gada 6. augustā atzīmēta šāda iecere: „Pa starpu atpūtas dēļ pantus bez filozofijas, glezņas vien, vai apstākļu attēlu, vai vienkārši jūtas” (*Rainis* 1979 2v, 55). Šī norāde liecina, ka Rainis centās izveidot noteiktu fonu svarīgāko teksta fragmentu izcēlumam. Satura ziņā nozīmīgākos dzejoļus autors parasti izvietoja katras nodaļas noslēgumā, bet galvenā idejiskā un emocionālā akcenta loma visbiežāk tika uzticēta krājuma fināla akordam. Vēstulē Antonam Birkertam (1876–1971) Rainis koncentrētā formā raksturoja „Klusās grāmatas” epiloga („Karā kauta dvēselīte”) funkcionālo slodzi: „Un vajdzīgs viņš man kā visa krājuma kopsaņēmums, iznākums, arī apoteoze; viņš satura visu kopā kā katrs „Rezumē”; bez viņa ir daudz runāts, bet nau nekas teikts” (*Rainis* 1985 21, 142). Citētais fragments uzskatāmi atklāj, ka autors ir

paredzējis noslēgt krājuma centrālā motīva risinājumu ar apkopojosu secinājumu. Tomēr Raiņa organiskajos daiļdarbos pamatdoma neizgaismojas kā galīga un absolūta patiesība. Tā vienmēr nes sevī jaunu pretmetu, kuram lemts rosināt izziņas procesa turpinājumu citā, vēl neapgūtā lokā.

Amerikāņu literatūrzinātniece Helena Meredisa Mastarde ir izteikusi atzinumu, ka Frīdriha Šlēgeļa (1772–1829), Johana Ludviga Tika un vairāku citu romantisma mākslas pārstāvju liriskajiem cikliem ir raksturīga kompozicionāla nepabeigtība, jo autori tiecās risināt lielas un svarīgas tēmas, taču, nespēdami pilnībā apzināt visus motīva saturiskās būtības aspektus, laiku pa laikam papildināja savus dzejas kontekstus, pievienodami tiem jaunus dzejoļus (Mustard 1946, 43). Arī Raiņa daiļradē liriskais cikls (resp., konkrēta krājuma nodaļa) nereti funkcionē kā nenoslēgta struktūra, taču visa dzejoļu grāmata parasti ir pabeigts mākslinieciskais veselums, kurā atspoguļojas kāds noteikts posms sarežģītajā un nekad nebeidzamajā cilvēka dvēseles un apkārtējās pasaules izziņas procesā. Pieteiktās tēmas tālāku attīstību un izvērsumu autors parasti saistīja jau ar cita daiļdarba idejiski estētiskajiem uzdevumiem.

Raiņa organisko krājumu analizē ļoti svarīgi ir respektēt atziņu, kas izteikta dzejoļu grāmatas „Tie, kas neaizmirst” ievadā: „...še nau dzeju netišs kopojums, ir dzīvs organisms kā drāma, romāns, kā simfonija, kā jasmīnu krūms” (Rainis 1977 2, 66). Interesanti, ka līdzīgu secinājumu paudis arī krievu dzejnieks Valerijs Brjusovs (1873–1924) sava krājuma „Urbi et Orbi” (1903) priekšvārdā: „Kā romāns, kā traktāts dzejoļu grāmata atklāj savu saturu virzībā no pirmās lappuses līdz pēdējai” (Брюсов 1973, 604–605).

Dzejas krājuma salīdzinājumā ar drāmu, romānu un pat traktātu acīmredzot ir akcentēta doma, ka šis kompozicionāli saliedētais daiļdarbs piedāvā lasītājam iepazīt noteikta liriskā sižeta attīstību, kuru savukārt veido mērķtiecīga, loģiski motivēta dzejoļu un ciklu izkārtojuma secība, kā arī visu blakus un atstātus izvietoto struktūrvienību savstarpējā saistība, mijiedarbība un nosacītība. Savs pamats ir arī organiskās dzejas grāmatas asociatīvajam saistījumam ar simfoniju. Jau 1896. gada 24. jūlija piezīmēs Rainis izteica savu viedokli par simfonijas un operas kompozīcijas specifiku: „Katrai simfonijai, operai iet cauri viena skaņa, vienkārša jeb tīra, kura dažādo variāciju daudzumā, citām [...] skaņām piejaucoties un traucējot pirmo vienkāršību, skaidrību, zaudē skaidrību, bet tomēr šad tad izdzirdama iz cīņas cauri traucētājām skaņām un izskan atkal beigās

skaidra un vienkārša, aizskan, it kā aiziet mūžībā, tātumā, nezināmībā, no kurienes bija nākuse” (Rainis 1986 24, 109). Attiecināts uz organisko dzejas grāmatu, simfonijas princips tātad paredz dzejoļu daudzveidīgās tēlainības saliedējumu vienota liriskā pārdzīvojuma dinamikā. Ja rakstnieks nespēja kādā dzejas grāmatā saskatīt atsevišķo komponentu vienotājsaikni, tad vērtējums par šādu krājumu parasti nebija cildinošs. Tieši šā iemesla dēļ Rainis kritiski vērtēja talantīgās itāliešu dzejnieces Adas Negri (1870–1945) daiļradi, sacīdams: „Viņa [...] nau uzdrošinājusies ķerties pie filozofiska domu darba, kad vienai pamatdomai izseko cauri visās fāzēs. Viņa raksta dziesmas, ne simfonijas” (Rainis 1986 24, 97).

Atzīdams, ka tieši vienots liriskais pārdzīvojums saliedē dzejoļus varenā, harmoniskā simfonijā, rakstnieks nebūt nedomāja, ka šim vienotājmotīvam jābūt vienkāršam un viennozīmīgam. „Jasmīnu krūma” princips Raiņa dzejoļu krājumu kompozīcijā faktiski nozīmē tādu liriskā sižeta sazarotību, kur katrs atsevišķais paligmotīvs izgaismo kādu noteiktu posmu vai aspektu centrālās tēmas risinājumā. Šādu daudzpusīgu liriskā sižeta atklāsmi acīmredzot noteica ne tikai dzejoļu krājumos skarto problēmu, sociālo un psiholoģisko konfliktu sarežģītība un autora mākslinieciskās domāšanas īpatnības, bet arī viņa pārliecība par to, ka modernā māksla vairs nav „viengabala, kā senā klasiskā, bet simtkārtīga un tomēr viena” (Rainis 1985 22, 296).

Raiņa koncepcijā organiskuma kā estētiskās kategorijas trešā izpausmes joma ir lasītāja uztvere. Krājuma „Čūsku vārdi” (1920) radāmajās domās rakstnieks atzīmējis šādu secinājumu: „Dzejnieka darbs, klajā laists, priekš viņa nomirst kā noplūkta puķe. Bet lasītājs, darbu uzņemdamš un saprazdamš, savā sirdī to atdzīvina no jauna. To cerē dzejnieks un tā dēļ laiž klajā savu darbu, zinādamš, ka tas tā nomirs. Nomirā lai celtos augšā iz nāves un daudzkārt pavairots, jo nu dzīvos ne vienā vien cilvēkā – dzejniekā, bet tūkstošos. Un šie tūkstoši būs tas pats dzejnieks, tas pats būs sevi tūkstoškārtojis” (Rainis 1979 2v, 54).

Raiņa dzejas grāmatu idejiski estētiskās koncepcijas sarežģītība, liriskā varoņa emocionālā pārdzīvojuma sazarotība, kā arī atsevišķo dzejoļu daudznozīmīgā tēlainība ir iemesls tam, ka viņa organiskie krājumi nav viegli uztverami. Šo dzejas grāmatu saturiskās būtības izpratne prasa no lasītāja lielu uzmanību, koncentrēšanos, kā arī noteiktu intelektuālo sagatavotību. Pat Pauls Dauge (1869–1946), kuru rakstnieks uzskatīja par vienu no saviem



tuvākajiem domu biedriem, 1913. gada 15. aprīļa vēstulē Rainim vaļširdīgi atzinās: „Nesen izrakstīju tavu pēdējo skaisto dzeju krājumu „Gals un sākums”. Vēl nespēju viņu izlasīt. Vēl nespēju pietiekoši notvert saistošo pavedienu visā darbā. Viens otrs dzejols pat nav pietiekoši saprotams. [...] Tava grāmata nav izlasāma vienā vakarā. Lai to patiesi saprastu, priekš tam ir vajadzīgs nopietns darbs” (Dauge 1977, 91).

Ieskats Raiņa literatūrteorētiskajos uzmetumos atklāj, ka organiska dzejoļu krājuma kompozīcijas jautājumus rakstnieks risinājis visā savas jaunrades gaitā – gan domājot par katras konkrētās dzejas grāmatas māksliniecisko veidolu, gan vērtējot savus un citu autoru literāros darbus, gan arī aktīvi iesaistoties polemiski tendētajā starpkultūru dialogā. Rainis gan nav uzrakstījis nevienu teorētisku apcerējumu par organiska dzejas krājuma māksliniecisko veidojumu (viņa atzinumi rodami vēstulēs, dienasgrāmatās, krājumu radāmajās domās, daiļdarbu priekšvārdos), tomēr šo spontāni skicēto uzmetumu kvantitāte liecina, ka dzejoļu grāmatas kompozīcijas likumsakarības rakstniekam ir likušās svarīgas. Kāpēc? Acīmredzot tāpēc, ka tieši

kompozīcija ir organiska daiļdarba iekšējā loģika. Ja šī loģika pastāv, tad lasītājs saņem konceptuāli un estētiski saliedētu kopdarbu, ja vienojuma saiknes nav, tad mūsu uzmanību saista tikai atsevišķi dzejoļi kā autora daudzveidīgo, bet savstarpēji nesaistīto pārdzīvojumu mākslinieciskās izpausmes.

Organisko krājumu izveidi Rainis uzlūkoja par principiāli svarīgu savas daiļrades uzdevumu, tieši tāpēc rakstnieks sāpīgi pārdzīvoja lasītāju un arī kritiķu nespēju uztvert viņa krājumus kā harmoniskus, mākslinieciski saliedētus kopdarbus. Visai pesimistisku noskaņu pauž, piemēram, 1912. gada 14. jūlija ieraksts dienasgrāmatā: „Vai ir vērts tā pūlēties ap saskaņojumu un padarīšanu par organismu? Nevienš neredz, spriež tikai pēc atsevišķa dzejoļa. Tādas kritikas nekad vēl nau bijušas, kuras spriestu par organismu; ja daudz – uzskaita nodaļu secenību” (Rainis 1986 24, 475–476). Šo pārdomu rezumējums ir lakonisks, taču nepārprotams: „Bet man dziņa ir, un tas arī viss attaisnojums; jādara taču tā, kā ir dziņa, jo tā ir pate daba” (Rainis 1986 24, 476).

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Dauge, P. (1977). Vēstule Rainim. No: *Raiņa gadagrāmata*. Rīga: Liesma, 89.–92. lpp.
2. Mustard, H. M. (1946). *The Lyric Cycle in German Literature*. New York: King's Crown Press.
3. Rainis, J. (1977). *Kopoti raksti 30 sēj., 1. sēj.* Rīga: Zinātne.
4. Rainis, J. (1977). *Kopoti raksti, 2. sēj.* Rīga: Zinātne.
5. Rainis, J. (1979). *Kopoti raksti, 1. var. sēj.* Rīga: Zinātne.
6. Rainis, J. (1979). *Kopoti raksti, 2. var. sēj.* Rīga: Zinātne.
7. Rainis, J. (1985). *Kopoti raksti, 21. sēj.* Rīga: Zinātne.
8. Rainis, J. (1985). *Kopoti raksti, 22. sēj.* Rīga: Zinātne.
9. Rainis, J. (1986). *Kopoti raksti, 24. sēj.* Rīga: Zinātne.
10. Rainis, J. (1986). *Kopoti raksti, 25. sēj.* Rīga: Zinātne.
11. Брюсов, В. (1973). Предисловие к сборнику “Urbi et Orbi”. В кн.: *Собрание сочинений в 7 т., 1 т.* Москва: Художественная литература, стр. 604–605.



Marija KAUPERE

Ģ. Eliasa Jelgavas Vēstures un mākslas muzeja direktores vietniece. Mans darbs ir komunikācija ar sabiedrību, organizējot izstādes, sarīkojumus, koncertus, konferences, piedaloties projektos. Tas nozīmē katru dienu satikties un sarunāties ar daudziem cilvēkiem – dažādiem un interesantiem. Mācīties no viņiem, saprast viņus, reizēm arī mudināt viņus saprast manu viedokli. Man dota iespēja kontaktēties ar dažādu tautību, dažādu vecumu un dažādas reliģiskās piederības cilvēkiem. Viņi reizēm liek uz notikumiem paraudzīties no cita skatpunkta.

Kultūru sastapšanās muzejā

Jelgavā jau gadsimtiem ilgi līdzās dzīvojuši dažādu tautību cilvēki. Tā bija gan Kurzemes un Zemgales hercogistes, gan Kurzemes guberņas, gan Latvijas pirmās republikas laikā, gan padomju okupācijas periodā. Šī dažādo kultūru līdzāspastāvēšana ir darījusi krāsaināku pilsētas kultūras dzīvi, arī mācījusi būt iecietīgiem un ar pietāti izturēties pret citu tautu un tās tradīcijām, cienīt tās svētkus.

Ja tiek veicināta iecietība, sabiedrība pamazām apzinās, ka norisinās vairāku kultūru dialogs, kas to bagātina, nevis apdraud. Ja šo nostādni atbalsta pašvaldība, plašsaziņas līdzekļi, cilvēku apziņā nostiprinās iecietība un izpratne un kultūru atšķirības tiek uztvertas kā visas sabiedrības priekšrocība un ieguvums.

2004. gada 5. maijā, apvienojot Jelgavas čigānu, ebreju, krievu, lietuviešu un poļu nacionālās kultūras biedrības, tika nodibināta

Jelgavas nacionālo kultūras biedrību asociācija (JNKBA). 2005. gadā JNKBA pievienojās arī Ukrainu kultūras centrs „Džerelo” un 2006. gadā – Jelgavas pilsētas un rajona baltkrievu biedrība „Ļanok”. Kopš 2008. gada 1. februāra Sabiedrības integrācijas centrs ir pārveidots par Jelgavas pašvaldības administrācijas struktūrvienību – Sabiedrības integrācijas biroju (SIB).

Arī Ģ.Eliasa Jelgavas Vēstures un mākslas muzeja kolektīvs, plānojot savu darbu, allaž domājis par to, lai līdzās latviešu mākslas popularizācijai muzeja apmeklētāji iepazītu citu tautu (īpaši Jelgavā dzīvojošo) mākslu, arī ukraiņu, lietuviešu, krievu, poļu u. c. tautu vēsturi un kultūras tradīcijas. Ir svarīgi, lai Jelgavā dzīvojošo mazākumtautību pārstāvji pēc iespējas labāk iepazītu latviešu kultūru, taču ne mazāk svarīgi ir parādīt mazākumtautību kultūras vērtības. Šajās aktivitātēs parasti tiek iesaistītas nacionālās kultūras biedrības. Tas rada integrācijai labvēlīgus apstākļus, jo sabiedrība nav tikai vērotāja, tā aktīvi līdzdarbojas. Viens no pirmajiem soļiem šai virzienā bija izstāde „Kristīgās vērtības”, ko pēc Jelgavas diecēzes bīskapa Antona Justa ierosmes 2000. gada sākumā organizējām muzejā. Tajā piedalījās visas Latvijas oficiālo konfesiju draudzes Jelgavā, līdz ar to arī dažādu tautību cilvēki. Līdztekus ļoti plašai izstādei notika arī

zinātniska konference par kristīgajām vērtībām tūkstošgadu mijā. Šiem pasākumiem sekoja izstādes un konferences, kas bija veltītas Jelgavas dievnamiem – Jelgavas Sv. Annas evaņģēliski luteriskajai baznīcai, Sv. Simeona un Sv. Annas pareizticīgo katedrālei, Jelgavas Romas katoļu Bezvainīgās Jaunavas Marijas katedrālei. 2007. gada nogalē notika konference „Protestantiskajam kultūras mantojumam Zemgalē 440”. Arī tās ir daudz devušas, lai veicinātu starpkultūru dialogu.

Pēdējo gadu laikā muzejs ir iesaistījies vairākos projektos, kas vērsti uz sabiedrības integrāciju, dažādu kultūru mijiedarbību un sintēzi. Viens no pirmajiem bija veltīts poļu mazākumtautības gaitām Jelgavā gadsimtu gaitā. Šajā darbā muzejam neatsveramu atbalstu sniedza Jelgavas poļu biedrības dibinātāja un vēstures entuziaste Jadviga Radziņa, kura apzināja visus poļus, kas bija mācījušies un strādājuši *Academia Petrina*, kā arī tos, kuri īsāku vai garāku laika periodu savas darba gaitas bija saistījuši ar Jelgavu. Pat 20. gadsimta 30. gados no Polijas iebrāukušie laukstrādnieki bija pētnieces redzeslokā. J. Radziņa apzināja arī visus pašlaik Jelgavā dzīvojošos poļus. Tika strādāts gan Latvijas, gan Polijas arhīvos. Rezultātā ar Polijas vēstniecības Latvijā un Latvijas Kultūrkapitāla fonda atbalstu tapa divi izdevumi par poļiem Jelgavā, kuru autore ir J. Radziņa – „Poļi un Jelgava” (2003) un „Poļu mazākumtautība – saknes un turpinājums” (2004), notika starptautiska konference, kurā piedalījās arī zinātnieki no Polijas, un plaša izstāde, kura nebūtu tapusi bez nesavtīgas Jelgavas poļu līdzdalības. Ieguvēji bija visi – latvieši ļoti daudz uzzināja par poļu gaitām Jelgavā, sākot no priesteriem, *Academia Petrina* studentiem, zinātniekiem, kultūras darbiniekiem, uzņēmējiem, beidzot ar bijušajiem un esošajiem Latvijas Lauksaimniecības universitātes profe-

soriem, Jelgavas skolu skolotājiem, izciliem sportistiem, lidotājiem u.c. Savukārt poļi labāk par citām mazākumtautībām tagad zina savas saknes Jelgavā un var lepoties ar dāsno devumu pilsētas izaugsmē.

Piecus gadus (2002–2006) maija pirmajā sestdienā Ģ. Eliasa Jelgavas Vēstures un mākslas muzejā notika Latviešu un lietuviešu dzejas dienas. Muzejs tās organizēja sadarbībā ar Latvijas Universitāti, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolu, Lietuvas vēstniecību Latvijā, Latvijas un Lietuvas rakstnieku savienībām, Latvijas Zinātņu akadēmiju, Jelgavas Romas katoļu Bezvainīgās Jaunavas Marijas katedrāli. Pēdējās divas dzejas dienas atbalstīja arī toreizējās Latvijas Valsts prezidentes Vairas Viķes-Freibergas dibinātā Valsts valodas komisija. Sākums šai piecu gadu tradīcijai bija Jelgavas lietuviešu valodas draugu klubiņa „Raktelis” (atslēdziņa) vadītājas Janīnas Skarulienes ideja pieminēt pirms septiņdesmit gadiem Jelgavā svinēto izcilā lietuviešu dzejnieka Mairoņa septiņdesmit gadu jubileju un godināt viņa piemiņu 140. dzimšanas dienā. 1932. gadā Jelgavā rīkotais jubilejas sarīkojums izvērtās par vērienīgu dzejas pasākumu ar literātu, aktieru, koru piedalīšanos, ar vēstniecību pārstāvju klātbūtni. Arī pats jubilārs lasīja savu dzeju. Sagādijās tā, ka Jelgavā bija vienīgās Mairoņa septiņdesmit gadu jubilejas svinības; Lietuvā tās sarīkot vairs nepaguva – dzejnieks aizgāja mūžībā.

Piecus pavasarus Jelgavā pulcējās latviešu un lietuviešu dzejnieki un skanēja dzeja. Visiem atmiņā paliks izcilais divu tautu dzejas meistarību Knuta Skujenieka un Vlada Brazūna dzejas dialogs. Piektajā Dzejas dienā ar Valsts valodas komisijas un profesores Daces Markus atbalstu bijām sarūpējuši simt lappušu biezu latviešu un lietuviešu dzejas grāmatu, kurā visi dzejoļi ir lasāmi abās valodās. Uz šiem svētkiem nāca skolēni un skolotāji, lietuvieši un



latvieši, krievi un ukraiņi. Tā bija sastapšanās ar patiesām mākslas vērtībām, un valodas barjera pazuda. Šie pieci dzejas pavasari satuvināja ne vien latviešus un lietuviešus, bet arī vairākas Jelgavas mazākumtautības: nacionālo kultūras biedrību pārstāvji parasti apmeklēja arī citu rikotos pasākumus.

Jau ceturto gadu kopā ar Ukrainu kultūras centru „Džerelo” strādājam projektā „Iepazīsimies – mēs esam ukraiņi”. Pirmā izstāde bija īpaša – ukraiņu tautas tērpi, etnogrāfiskie priekšmeti, dvieļi, segas, lakati; visi eksponāti tika savākti tepat Latvijā. Tos izstādei deponēja Latvijā dzīvojošie ukraiņi. Daudzi eksponāti bija sevišķi vērtīgi – tie savā laikā atvesti no Ukrainas kā gadsimtiem senas ģimenes relikvijas. Izstādi papildināja ukraiņu naudas kolekcija. Izstādes tapšanā daudz palīdzēja Rīgas Ukrainu vidusskolas direktore Lidija Kravčenko un skolotāja Marija Semjonova. Šī projekta ietvaros ir notikušas vairākas izstādes, to skaitā arī plaša ukraiņu tautas mākslas izstāde no Kijevas, ko papildināja muzejpedagoģiskā programma – nodarbības meistarklasēs, kurās ukraiņu tautas mākslas meistari mācīja mūsu pedagogiem un skolēniem dažādas prasmes. Īpašu ievēribu izpelnījās olu apgleznošana, kas Ukrainā ir viena no tautas mākslas nozarēm. (Ukrainā atšķirībā no mums olas apglezno visu gadu. Turklāt ne tikai vistu, bet arī zosu un pat strausu olas.) Šajās nodarbībās piedalījās gan latviešu, gan ukraiņu, gan krievu skolēni. Atšķirīgais bagātināja abas puses, mudināja labāk izprast arī izstādes eksponātus un sekmēja dažādām kultūrām piederošo jauniešu dialogu, kuru prasmīgs skolotājs var turpināt gan amatu mācības, gan kultūras vēstures, gan valodas un literatūras stundās.

Sadarbībā ar Jelgavas ukraiņu kopienu un Ukrainas vēstniecību Latvijā pirms trim gadiem organizējām arī izstādi „Golodomor”. Tā bija skarba, bet ļoti laba iespēja iepazīstināt Jelgavas latviešu un krievu skolu jauniešus ar

ukraiņu tautas lielo traģēdiju. Pusaudži, kuri parasti cenšas patiesās emocijas slēpt aiz ārējas bravūras, šoreiz neslēpa savilņojumu un pat asaras. Šajā ciklā notika arī ukraiņu literatūras klasiķei Ņeščajai Ukrainkai veltīta izstāde un muzikāli literārs sarīkojums, kurā piedalījās Rīgas Ukrainu vidusskolas Skolēnu teātris. 2007. gada oktobrī Ukrainas ārkārtējais un pilnvarotais vēstnieks Latvijā Rauls Čilačava Jelgavas muzejā rīkoja atvēršanas svētkus savai grāmatai par Raini un Aspaziju „Trejkrāsaina saule”, kurā Raina un Aspazijas dzeja ir lasāma gan ukraiņu, gan gruzīnu valodā, jo R. Čilačava ir gruzīns, kurš 40 gadus dzīvo Ukrainā. Šī sarīkojuma centrā bija izcila, dziļi inteligenta personība, kuras veikums ir spilgts piemērs tam, ka kultūras sastopoties mijiedarbojas, bagātinot cita citu un padarot šajā procesā iesaistītos cilvēkus zinošākus, savstarpēji tolerantākus.

Nākamā izstāde „Tradīciju mantinieki (Levkasa pasaule)”, kura notika minētā projekta ietvaros un tuvināja daudzus apmeklētājus ukraiņu kultūras izpratnei, bija skatāma šī gada oktobrī.

2006. un 2007. gadā muzejs kopā ar Šauļu Universitātes (Lietuva) kamerkori „Bičiuliai” realizēja *Interreg III* projektu „Kultūru sastapšanās: mijiedarbība un sintēze”. Tajā aktīvi piedalījās arī Jelgavas Lietuviešu biedrība, Lietuvas un Latvijas zinātnieki, mūziķi, valodnieki, literāti un garīdznieki. Pusotra gada garumā kopā svinējām svētkus, organizējām konferences, seminārus, mūzikas stundas, izstādes gan Jelgavā, gan Šauļos. 2007. gada augustā kopā braucām uz Īriju, lai tiktos ar tur dzīvojošajiem latviešiem un lietuviešiem, lai palīdzētu viņiem kaut nedaudz iepazīstināt īrus ar latviešu un lietuviešu kultūru un parādītu, cik bagātas tās ir. Protams, ir grūti pārliecināt ar vārdiem un nelielām fotoizstādēm, bet, ja talkā nāk dziesma, ir daudz vieglāk. Arī sapratne tad veidojas labāka. Šis brauciens ļoti daudz deva mums pašiem – tagad vieglāk saprast, kā cilvēks jūtas svešumā.





Mūsu auditorija izvērtusies ļoti plaša – studenti, pedagogi, skolēni, Jelgavas un Šauļu iedzīvotāji, kuri šajā projektā saskatījuši kaut ko interesantu. Cik aizkustināti un lepnī par savu piederību Latvijai jutās Šauļu latvieši 18. novembra vakarā Šauļu Universitātē, svinot Latvijas valsts dzimšanas dienu un klausoties jelgavnieku uzaicinātās pianistes Noras Lūses koncertu! Savukārt cik saviļņoti bija no Latvijas atbraukušie latvieši, pirmo reizi mūžā savas valsts svētkus svinot ārpus Latvijas! Visos pasākumos, kas notika Jelgavas muzejā (un tādu bija daudz), piedalījās Jelgavas lietuvieši, arī pavisam jauni cilvēki. Tā kā izstādes un sarikojumi notika regulāri, uz tiem sāka nākt arī tie lietuvieši, kas, visu mūžu dzīvodami Latvijā, teicās gandrīz aizmirsuši, ka ir lietuvieši. Svinot Lietuvas Neatkarības dienu Jelgavā, dziedot abu valstu himnas, viņi esot jutušies lieliski – piederīgi gan tēvzemei, gan dzimtenei. Lielākais ieguvums vienmēr ir tolerance un savstarpējā cieņa, kas rodas šādos pasākumos. Ne vienmēr jālisa garas lekcijas, reizēm pietiek ar kopā nodziedātu dziesmu.

Projekta pasākumi notika ne tikai Jelgavā un Šauļos. Baltu vienotības dienā bijām arī Rundāles pilī. Referātus klausījāmies Zaļajā teātrī, bet koncertu – pils Baltajā zālē. Pēc tam divas vasaras mūsu sadarbības partneri kopā ar ģimenēm un kolēģiem brauca ekskursijās pa Latviju. Šis projekts stiprināja Latvijā dzīvojošo lietuviešu un Lietuvā dzīvojošo latviešu kultūras identitāti, projekta īstenotāji rūpējās par kultūras mantojuma un tradicionālo kultūras vērtību saglabāšanu, veicināja arī sociālo un kultūras integrāciju pierobežas reģionā.

Jelgavā visplašāk pārstāvētās mazākumtautības ir krievi un baltkrievi. Sadarbība ar baltkrievu kultūras biedrību pašlaik ir tikai sākusies, taču ar abām krievu nacionālajām kultūras biedrībām muzejam izveidojusies stabila sadarbība jau vairāku gadu garumā. Ir notikušas interesantas izstādes, piemēram, „Valentīns Pikulis un Latvija”, „Pareizticīgo Ziemassvētku tradīcijas” u. c. Katrai no tām bija sava mērķauditorija, kas ir ieguvums muzejam: tādējādi izdevās piesaistīt jaunus apmeklētājus, nereti arī tādus, kuri, gadiem ilgi dzīvodami Jelgavā, uz muzeju atnāca pirmo reizi, taču pēc tam kļuva par tā pastāvīgiem apmeklētājiem. Pareizticīgo Ziemassvētkiem veltītajā izstādē piedalījās vairākas krievu biedrības dalībnieces. Nākot aplūkot savus rokdarbus izstādē, viņas aicināja līdzīgi draugus un radus. Šie cilvēki iepazinās arī ar pārējo muzeja ekspozīciju. Daļa no viņiem pirmo reizi ieraudzīja, kāda pirms Otrā pasaules kara izskatījusies Jelgava, uzzināja, ka Jelgava ir bijusi Kurzemes

un Zemgales hercogistes galvaspilsēta, apskatīja latviešu glezniecības vecmeistara Ģederta Eliasa gleznas. Savukārt izstādes ieceres autori organizēja tikšanos ar speciālistiem, kas interesentus iepazīstināja ar pareizticīgo Ziemassvētku tradīcijām un ticējumiem. Šīs izstādes laikā muzejā notika arī ikgadējais Jelgavas krievu skolu skolēnu daiļlasišanas konkurss. Tas ir vēl viens virziens, kuru muzejā paredzēts attīstīt, lai sekmētu starpkultūru dialogu.

Vairākas reizes muzejā notikuši dažādi sarikojumi un konkursi, kuros piedalās gan latviešu, gan krievu skolu audzēkņi, sacenšoties savā starpā par to, kurš labāk zina tautas tradīcijas, ticējumus, svinamās dienas u. tml.; savulaik vērienīgi kopā svinējām Meteņus. Šī kultūru sadarbības iepazīšana paplašina skolēnu redzesloku, rosina domāt par to, cik daudz jāzina, lai sekmīgi kontaktētos ar citām kultūrām, māca izprast un cienīt atšķirīgo dažādās kultūrās. Savukārt, kad Jelgavas krievu biedrība rīko Ziemassvētku koncertu pilsētas kultūras namā, skatītāju vidū ir daudz latviešu. Tā mēs sastopamies, lai, cienot cits citu, līdzāspastāvētu.

Koncertu tradīcija muzejā ir iedibināta jau sen. Tie ir bijuši ļoti dažādi, bet pēdējos gados lielu popularitāti iemantojuši koncerti, kuros uzstājas dažādu tautību pārstāvji, kas ir jau absolvējuši vai vēl mācās Latvijas Mūzikas akadēmijā, Jelgavas mūzikas vidusskolā, Kultūras koledžā u. c. Muzejā ir skanējušas krievu romances, klasiku un mūsdienu krievu komponistu dziesmas, dažādu lietuviešu komponistu, arī M. Čurloņa skaņdarbi, ukraiņu tautasdziesmas un izcilā ukraiņu komponista Mikolas Lisenko darbi. Un, protams, latviešu komponistu skaņdarbi. Reizi mēnesī (pēdējā trešdienā) muzejā notiek koncerts, kas ilgst vienu stundu. Uzstājas gan Latvijas Mūzikas akadēmijas profesori, gan studenti, gan Latvijas Nacionālās operas solisti un orķestra mūziķi, gan Latvijas Nacionālā simfoniskā orķestra mūziķi. Gadu gaitā esam vērojuši, kā aug jaunie mākslinieki, jo daži no viņiem muzejā ir koncertējuši vairākkārt. Kad muzejā klavieres spēlē pianiste, daudzu starptautisku konkursu dalībniece un laureāte Arta Arnicāne, kura atskaņo izcilu pasaules mūziķu skaņdarbus, ko viņa ir iestudējusi konkursiem, tad zālē pulcējas cilvēki, kuri runā dažādās valodās, bet viņus vieno mīlestība pret mūziku. Nekad neviens klausītājs nav izrādījis neapmierinātību par to, ka stāstījums par koncerta skaņdarbiem un komponistiem ir latviešu valodā. Bieži vien pēc koncerta izraisās saruna ar mūziķiem, un tā mēdz risināties arī divās valodās. Mēs esam sapratuši – gan mūzikā, gan tēlotājmākslā (kon-

certi parasti notiek izstāžu zālē, kur ir apskatāma arī kāda jauna izstāde).

Muzejā reizi trijos gados notiek Baltijas valstu medaļu izstāde (tā vispirms notiek Viļņā un pēc tam Jelgavā). Tad pie mums tiekas Latvijas un Lietuvas vadošie medaļu mākslinieki (īgauņi gan parasti neatbrauc, laikam tālab, ka tālāks ceļš mērojams). Šīs izstādes tiešām ir gaidīts notikums ne vien Jelgavas, bet visas Latvijas mākslas dzīvē – tā ir reta iespēja skatīt vienkopus triju valstu mākslinieku darbus.

Ģ. Eliasa Jelgavas Vēstures un mākslas muzejs ir atvērts visām nacionālajām kultūras biedrībām. Labas idejas tiek atbalstītas. Biedrību vadītāji zina, ka muzeja izstāžu plāns tiek izstrādāts vismaz divus gadus uz priekšu, tādēļ ar iniciatīvām jānāk laikus. Tad varam apspriest un novērtēt, vai tās atbilst muzeja misijai un darbības mērķiem. Nacionālās kultūras biedrības ir mūsu labākie sadarbības partneri starpkultūru dialoga veidošanā un integrācijas procesa veicināšanā pilsētā.

Jelgavas nacionālo kultūras biedrību vadītāji un aktīvisti nesavtīgi darbojas, lai iepazīstinātu Latviju ar savām kultūras vērtībām un popularizētu latviešu kultūru savā tēvzemē. Viņi nereti izdara vairāk nekā oficiālās komisijas, jo strādā no sirds un viņus sadzird. Tā ir laba dažādu kultūru apguves pieredze, jo mēs esam ļoti dažādi, bet, dzīvojot kopā, jāiemācās uzklaut vienam otru, lai mūsu starpkultūru dialogi kļūtu aizvien papildītāki, dziļāki un krāsaināki. Ļoti svarīgi, lai tajos arvien vairāk iesaistītos jaunā paaudze, tāpēc muzejs labprāt sadarbojas ar dažā-

dām izglītības iestādēm, aicinot skolēnus un studentus uz saviem pasākumiem, piedāvājot ekskursijas. Muzeja priekšmetu bagātais klāsts ir noderīgs ne tikai vēstures, bet arī latviešu valodas un literatūras, latviešu valodas kā otrās valodas vai mazākumtautību valodu skolotājiem, veidojot jaunajiem standartiem atbilstošu mācību saturu un rūpējoties par sociokultūras kompetences attīstīšanu, skolēnu redzesloka paplašināšanu. Savukārt Ģ. Eliasa un citu mākslinieku darbi paver plašas iespējas risināt dialogu ar izcilu mākslinieku, iepazīt krāsu un mākslas tēlu pasauli un padarīt to par savas kultūrpieredzes daļu.

Dzīvojot laikā, kad viss tik strauji mainās, ir svarīgi nepazaudēt būtisko, steigā nenojaukt tikko uzceltu savstarpējās saprašanās tiltu, kas būs gadiem ilgi. Mēs – gan pašvaldība, gan muzejs, gan nacionālās kultūras biedrības – varam strādāt daudz un nesavtīgi, piesaistot arvien vairāk cilvēku, tuvinot viņus un pārliecinot, ka kultūra ir bagātība, ar ko varam lepoties, ka zināšanas, kas mums pieder, ir durvis uz saprašanos, ka, dzīvojot daudznacionālā sabiedrībā, labāk būt partneriem, komandas biedriem. Tomēr vienmēr būs kāds, kurš paliks ārpus šī loka, kāds, kuru nepārliecinās nedz lielu mākslinieku darbu, nedz krāšņu tautas tērpu izstāde un izcilu zinātnieku referāti, kāds, kurš jutīsies nesaprasts un viens. Tādēļ darba būs gana vienmēr, lai risinātu cilvēku un kultūru dialogu, sekmētu tolerances un savstarpējās izpratnes veidošanos, attīstītu prasmi novērtēt to kultūras bagātību, kas mums pieder, un iemācītos cienīt sevi un citus.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Ose, L., Stroja, A. Ievads daudzveidības tematikā. Saskarsmes un saprašanās nosacījumi starp kultūrām. Pieejams: www.dialogi.lv/ppt/3liesma_ose_1008.ppt
2. Tēraudkalns, V. (2006). Kultūru sastapšanās – kultūru konflikts vai mijiedarbība – vēsturiski politiskie aspekti. No: *LVAVA informatīvais biļetens*, Nr. 3, 1., 9.–10. lpp.
3. Balcare, K. (2007). Kultūru dialogs Latvijā. *Universitātes Avīze*, 10. apr.
4. *Konvencija par kultūras izpausmju daudzveidības aizsardzību un veicināšanu*. Pieejama: www.unesco.lv
5. Radziņa, J. (2004). *Poļu mazākumtautība Jelgavā – saknes un turpinājums*. Jelgava: Ģ. Eliasa Jelgavas Vēstures un mākslas muzejs.



Anna VULĀNE

Filoloģijas zinātņu doktore, sinhroniskās valodniecības profesore. Latvijas Universitātē strādāju kopš 1986. gada. Mani saista pasaule, kas atklājas valodas vārddarināšanas un morfoloģiskajā sistēmā, bērnu runā, kā arī latviešu izlokšņu bagātība.



Margarita GAVRIĻINA

Pedagoģijas zinātņu doktore, Latvijas Universitātes profesore. Kopš 1987. gada strādāju Latvijas Universitātē par docētāju. Zinātniski pētnieciskās darbības pamatvirzieni saistīti ar dzimtās valodas apguves problēmām skolā. Šai tēmai veltītas nozīmīgākās zinātniskās publikācijas, krievu valodas mācību grāmatas 4.–9. klasei, mācību līdzekļi skolotājiem.

Valodas un kultūras mijiedarbība dzimtās valodas stundās

2004. gada 24. februārī ar Izglītības satura un eksaminācijas centra rīkojumu Nr. 29 (2004. gada publiskais pārskats) tika apstiprināts pamatzglītības mācību priekšmetu standarts latviešu valodā. Tajā paredzēts, ka mācību mērķis ir ne tikai apgūt valodas sistēmu un komunikatīvās prasmes, bet arī attīstīt skolēnu prasmi izmantot valodu savas personības izveidē, nacionālās identitātes saglabāšanā un starpkultūru dialoga veidošanā. Šis ir būtisks mācību satura aspekts, jo mūsdienās par neapstrīdamu patiesību tiek uzskatīts, ka valodā akumulējas tautas pieredze, tiek uzkrāta un tālāk nodota etnosa ģenētiskā atmiņa. Tāpēc, veidojot latviešu valodas mācību saturu, svarīgi ietvert tajā tādu didaktisko materiālu, lai varētu piedāvāt skolēniem iespēju, no vienas puses, apgūt dzimto valodu ne tikai kā gramatikas likumu krājumu, bet arī (un jo īpaši) kā tādu, kas „sekmē skolēnu ieaugšanu nacionālajā kultūrā, vienlaikus izkopjot viņu toleranci un labvēlīgu atvērtību pret cittautu kultūru un pret kultūras mijiedarbi, kas mūsu dienās strauji vēršas plašumā” (Freidenfelds 1999, 52), tas ir, attīsta prasmi risināt dialogu ar savas kultūras faktiem un vērtībām, papildina kulturoloģiskās zināšanas un prasmes un apzinās valodu kā tautas kultūras būtisku sastāvdaļu. No otras puses, apgūstot dzimto valodu, skolēni mācās

Lai arvien apzināmies, ka mūsu valoda ir lielākā mūsu tautas vērtība, ka tā ir augsts un pilnvērtīgs tautas gara veidojums, pats spilgtākais mūsu tautas gara izpaudums.

Mums jāsmējas spēks no mūsu valodas, tāpat kā to smēlamies no sasniegumiem savā pagātnē, un šī mūsu tautas pagātne ar visiem saviem sasniegumiem ir izpausta mūsu tautas valodā. Neaizmirsīsim, ka nacionāli mēs būsim tik stipri, cik mums pietiks gribas runāt savu valodu skaistu un neskartu un cik mums pietiks spēka šādu ieskatu un spēju saglabāt arī mūsu tuviniekos un pārējos tautiešos.

E. Blese

ietiekties citās kultūrās, ieraudzīt pasauli citu acīm, globāli, kā arī saskatīt individuālo, specifisko, konkrētai kultūrai un valodai īpaši vērtīgo, tādējādi attīstot starpkultūru dialoga prasmi. Līdz ar to skolēniem veidojas priekšstats par valodu daudzveidību kā pasaules vērtību, cieņpilna attieksme pret savas un citu tautu valodu.

Pēdējos gados vērojama tendence latviešu valodas mācību līdzekļos iesaistīt lingvokulturoloģisko materiālu, piedāvāt skolēniem uzdevumus, kas ļauj izzināt latviešu pasauli, piemēram, strādājot ar vārddarināšanas, frazeoloģijas materiālu, īpašvārdu sistēmu, runas etiķetes modeļiem, tomēr tie ir tikai atsevišķi uzdevumi, fragmentāri teksti, kas neveido pārdomātu didaktisko sistēmu pat vienas klases mācību satura ietvaros. Tomēr pagaidām nav pamata uzskatīt, ka mācību līdzekļos ietvertais kulturoloģiskais saturs būtu pietiekams skolēnu sociokultūras prasmju attīstīšanai un ļautu kvalitatīvi, pēctecīgi apgūt kultūrdialoga prasmes. Arī latviešu valodas kā otrās valodas mācību līdzekļos pagaidām nav ietverts mērķtiecīgi veidots didaktiskais materiāls, kas dotu iespēju mācību stundās risināt starpkultūru dialogu, veidot skolēniem atbilstīgas zināšanas un prasmes. Tāpēc tikai no skolotāja atkarīgs, vai skolēniem tiks attīstītas standartā definētās kultūrdialoga prasmes.

Tā kā ik gadus tiek izstrādāti jauni mācību līdzekļi, ir svarīgi, lai tie atbilstu mūsdienu lingvodidaktikas prasībām. Gan dzimtās, gan otrās valodas didaktikā arvien plašāk tiek izmantota lingvokulturoloģiskā pieeja, jo tā ļauj mērķtiecīgi un secīgi ietvert mācību līdzekļos to saturu, kas nepieciešams, lai skolēni izprastu, ka valoda ir tautas gara atspoguļojums, ka valoda ir tā, kas, E. Bleses vārdiem runājot, „tautu satur kopā, kas atsevišķiem tautas locekļiem liek pieskaņoties tautas visumam un liek pasauli uztvert un izprast tā, kā to izprot tauta savas dzimtās valodas gadu simteņiem veidotā uztverē un nacionālā pasaules skatījumā”. Lingvokulturoloģiskā pieeja valodas apguvē nozīmē, ka skolēnam tiek veidots plašāks skatījums uz valodu, tiek attīstīta izpratne par valodu kā tautas vērtību, mentalitātes, psiholoģiskās būtības iemiesotāju, tās pasaulinas atspoguļotāju un tālāknodevēju. Šīs pieejas pamatidejas izriet no daudzu valodnieku un filozofu atziņām (Humbolts 1985; Sosīrs 1999; Gadamers 1999; Blese 1940, Laķis 1999; Freidenfelds 1999, Gudavičius 2000 u. c.), ka valoda ir:

- tautas garīgais mantojums, kultūras fenomēns, tā kultūrvēsturiskā vide, kas nodrošina lingvālas personības veidošanos,

- kultūras radīta un galvenais kultūras attīstības nosacījums, tā nav iedomājama ārpus kultūras, tieši tāpat kā kultūra nav iedomājama bez valodas,
- tautas kultūras dārgumu krātuve, jo tās vienībās, īpaši leksikā, tautasdziesmās un frazeoloģijā, ir saglabāta tautas vēsturiskā pieredze, atspoguļota tās mentalitāte, tādējādi nodrošinot kultūras tradīcijas vienotību, tāpēc tās apguve vienlaikus ir arī attiecīgās kultūras apguve, iepazīšanās ar citu tautu kultūras faktiem un vērtībām.

Lingvodidaktikas speciālisti uzskata, ka, attīstot skolēnu kulturoloģisko redzeslauku, jāizvēlas dialogiskais princips: valodas un vērtību sistēmas pasaulinai skolēni apgūst komunikatīvā kultūras un runas aspektā, proti, komunikācijā, kas vērsta uz skolēna kā lingvālas personības dialogu ar kultūras faktiem, konceptiem un vērtībām (Карайнов 1987; Мишамуна 2002). Turklāt, kā brīdina zinātnieki, kultūras vērtību izpratne un apguve nenotiek automātiski. Nepieciešams, lai mācību darbība tiktu organizēta tā, ka tās laikā skolēns iepazītos ar kultūras faktiem un vērtībām, apjēgtu tās no savas subjektīvās pieredzes viedokļa un ietvertu savā runas pieredzē.

Lingvokulturoloģiskās pieejas didaktiskā pamatvienība ir lingvokulturēma – valodas un kultūras vienība, kurā apvienojas gan valodiskā zīme un nozīme, gan kultūrjēga, kas pastāv ārpus valodas sistēmas (Боробеев 1997, 44). Lingvokulturēma var būt gan leksiska, gan sintaktiska vienība: vārds, vārdu savienojums, teikums, teksts.

Šajā rakstā pievērsīsimies tekstam kā lingvokulturēmai, kas ir skolēnu iekškultūras un starpkultūru dialoga zināšanu un prasmju attīstīšanas pamats.

Mūsdienu lingvodidaktikā ir daudz pētījumu, kas vēlti teksta izmantošanai dzimtās valodas apguvē, dažādu prasmju pilnveidei. Kā zināms, *teksts* ir sarežģīta un daudzslāņaina valodas parādība, kas saistījusi dažādu zinātnes nozaru – semiotikas, lingvistikas, literatūrzinātnes, lingvokulturoloģijas u.c. speciālistu uzmanību. Lingvokulturoloģijā teksts atzīts par svarīgāko kultūras vienību (Мурзин 1996), lingvokulturoloģiskās informācijas avotu. Tas tiek skatīts cilvēka un reālās īstenības informatīvās un radošās mijiedarbības kontekstā, traktējot to kā nozīmīgu elementu sistēmu, kuras robežas ir mainīgas un kura ir hierarhiski sakārtota un dinamiska. Tās diapazons svārstās no viena izteikuma līdz daudznozīmīgiem, heterogēniem simboliskiem veidojumiem (Абаев 2000). Kulturoloģiska rakstura teksti palīdz skolēniem paplašināt vēstures un kultūras fona zināšanas par savu tautu un citas tautas kultūras pieredzi,



pilnveidot priekšstatu par tautas valodas pasaulainu. Mācību līdzekļos parasti tiek izmantots rakstveida teksts, tāpēc pievērsīsimies tā apskatam.

Rakstveida teksta vienkāršotam shematiskam atspoguļojumam varam izmantot Stepanovas (Степанова 2005, 21) piedāvāto variantu:

1. līmenis	grafēmisks apvalks
2. līmenis	valodas līmenis runas līmenis
3. līmenis	skaidri uztveramā objektīvā satura līmenis skaidri uztveramās autora pozīcijas, vērtējuma līmenis
4. līmenis	netiešā, nojaušamā objektīvā satura līmenis autora netiešās, nojaušamās pozīcijas, vērtējuma līmenis "vertikālais konteksts"

1.–3. līmenis tiek dēvēts par eksplīcīto līmeni, kurā informācijas sniegšanai tiek izmantotas verbālās zīmes. Ceturtais ir zemteksta jeb implicītais līmenis, kurā ietverta lasītājam slēptā, nojaušamā, netiešā, skaidri neizteiktā informācija, kura var būt gan objektīva (tās pamatā ir fakti, autora dzīves pieredze, nacionālā mentalitāte u.c.), gan subjektīvs vērtējums (autora attieksme, asociācijas u. tml.). Īpaša nozīme šajā gadījumā ir „vertikālajam kontekstam” (O. Ahmanovas piedāvātais termins), t.i., tekstā ietvertajam kulturoloģisko faktu un vērtējuma kopumam.

Tradicionāli dzimtās valodas stundās darbs ar tekstu notiek 1. un 2. līmeņa ietvaros, daļēji tiek izmantots arī trešais līmenis, piedāvājot skolēniem atrast kādu autora tekstā viegli pamanāmu informāciju, turklāt tas lielākoties ir gramatiska, nevis kulturoloģiska rakstura materiāls. Bet darbs ar tekstu lingvokulturoloģiskā aspektā pirmām kārtām nozīmē to, ka skolēniem mērķtiecīgi un pārdomāti tiek attīstīta prasme strādāt ar kulturoloģisko informāciju (gan acīmredzamo, gan slēpto), kura atrodama teksta 3. un 4. līmenī. Lingvodidakti uzskata, ka, analizējot skaidri uztveramo teksta kulturoloģisko saturu (3. līmenis), ieteicams izmantot lingvokulturoloģisku uzdevumu sistēmu. Strādājot ar teksta implicīto informāciju (4. līmenis), jo īpaši ar vertikālo kontekstu, skolēniem jāmacās izmantot papildavotus kulturoloģiskās informācijas ieguvei (gan bibliotēku resursus – vārdnīcas, enciklopēdijas, vēsturnieku, etnogrāfu, valodnieku u.c. pētnieku darbus, gan arī interneta resursus u. c. avotus). (Plašāk par lingvokulturoloģisko uzdevumu veidiem un darbu ar dažādiem kulturoloģiskās

informācijas avotiem, kurus būtu ieteicams piedāvāt skolēniem darbam ar tekstu, sk. „Valodā veldzējas tautas dvēsele...” (Gavriļina, Vulāne 2008)).

Kulturoloģiski var būt gan folkloras un daiļliterāras, gan arī mācību teksti, ko skolotājs (mācību līdzekļu autori) rada mācību nolūkā. Izvēloties kulturoloģiska rakstura tekstus, jāņem vērā vairāki kritēriji, kas pieteiktās problēmas kontekstā ir viens no svarīgākajiem jautājumiem:

- Jāizvēlas daiļdarbs, kurā skartas filozofiska un ētiska rakstura problēmas, kas dominē kultūras vērtību sistēmā un atspoguļo tai svarīgākās „pasaules redzējuma un apjēgsmes formas” (Бахтин 1986, 47), kā arī sniedz informāciju par tautas etnogrāfijas vērtībām. Kā zināms, daiļdarba teksts ir kā palielināmais stikls, kas fokusē iepriekšējos gadu simtos uzkrāto kultūras informāciju. Līdz ar to, izmantojot tekstu, ir reāla iespēja mācību procesā organizēt skolēna „dialogu” ar tautas kultūras pamatvērtībām, kas ar valodas izteiksmes līdzekļiem atspoguļotas daiļdarbā.
- Tekstos ietvertā kulturoloģiskā informācija jāizvēlas tā, lai skolēns varētu to pakāpeniski paplašināt, proti, viena un tā pati lingvokulturoloģiskā tēma pēctecīgi jāattīsta vairākās klasēs, izmantojot dažādus tekstus. Piemēram: tiek piedāvāts darbs ar tekstiem, kuros atklāta tēma *Mājas*.

Sākumskolā tiek veidots vispārīgs priekšstats par mājām kā vērtību, par lauku māju vizuālo tēlu. Bērni iepazīstas ar etnogrāfisko reāliju nosaukumiem, piemēram, *pavards*, *klons*, *ceplis*, *krāsns* u. tml. 5. klases skolēni iepazīstas ar latviešu sētas izskatu dažādos Latvijas novados – kāds ir ēku iekārtojums, ārējais izskats, kādi žogu veidi bijuši raksturīgi utt.; 6., 7., 8. klasē tiek risināta saruna par mājas, klēts, pirts, rijas u. tml. iekārtojumu kā latviešu pasaules uztveres, rakstura atspoguļotāju, savukārt 9. klasē uzmanības centrā ir ideja par latviešu sētu kā latviešu kultūras pieminēkli, par māju izjūtu un vietu vērtību sistēmā. Turklāt, izvēloties tekstus un veidojot uzdevumus, jāņem vērā novadu kultūrvēsturiskās atšķirības, kas atspoguļojas gan sētas un ēku vizuālajā tēlā, gan iekārtojumā, jo nevaram runāt par viena veida latviešu sētu. Ir jāatklāj kopīgās ar mājām saistītās vērtības, kā arī īpatnības, kas raksturīgas Vidzemes, Latgales, Zemgales, Kurzemes sētai. Jāpievērš uzmanība arī tam, ka Latvijas kultūrtelpā ir citu etnosu raksturīgie mājokļi (libiešu, krievu u. c.), kuru vizuālais tēls un iekārtojums ir atšķirīgs.

Vecākajās klasēs risināma arī saruna par lauku un pilsētas cilvēku mājas izjūtu, vērtību sistēmu, par mājām kā konceptuāli nozīmīgu reāliju.

- Tekstos jābūt informācijai, ko skolēni varētu izmantot ne tikai iekšskultūras, bet arī starpkultūru dialogam nepieciešamo zināšanu un prasmju veidošanai.

Darbs ar šādiem tekstiem ļauj skolēniem iekļaut savā pasaulē etnokulturāla rakstura vērtības, kā arī paver iespēju saskatīt un izprast citu kultūru kodus. Viņi apgūst universālas vispārcilvēciskas vērtības, kas nonākušas līdz mūsdienu kultūrai no tālu gadsimtu dzīlēm. Tas savukārt rada iespēju attīstīt skolēnu kultūras identitāti un sekmē iesaistīšanos starpkultūru dialogā. Salīdzinot savas un citu kultūru faktus, veidojas starpkultūru dialoga prasmes. Piemēram, skolēniem tiek piedāvāts teksts par masku gājieniem:

No Mārtiņa līdz pat Metenim latvieši gājuši masku gājienos. To nosaukumi un paražas atšķiras atkarībā no vietas un laika, kad maskās iets. Izplatītākie ir *ķekatas* (pārsvārā Kurzemē), *budēļi* (Zemgalē), *čigāni* (Kurzemē, Vidzemē, Latgalē), *kaladnieki* (Latgalē), kā arī nosaukumi pēc dienām: Mārtiņos – *mārtiņbērni*, Katrīnās – *katrīnbērni* u. tml. Mazāk zināmi nosaukumi ir *buki*, *miežvilki*, *bubuļi* u. c. Dažviet viepļu gājējiem bija dažādi nosaukumi dažādos svētkos, piemēram, Dobelē Ziemassvētkos – *danča bērni*, bet Meteņos – *budēļi*.

Gājēji staigāja no mājas uz māju, trokšņodami, dziedādami sev raksturīgas dziesmas (ar piedziedājumiem *kaladō, tōtari, duidō, olilō, kūčō* u. c.). Dažs labs spēlēja kādu mūzikas instrumentu, ja neprata, iztika ar sadzīves priekšmetiem – pannām, katliem, veļasdēļiem, govju zvaniem u. c.

Starp ķekatu, budēļu, kaļadu u. c. gājieniem ir arī atšķirības – gan maskās (čigāniem, piemēram, jābūt čigānu saimei ar kādiem papildu zvēriem un mošķiem, ko izrādīt), gan dziesmās.

Parasti visi aicināja budēļus istabā, jo uzskatīja, ka viņi nes svētību. Atnācējiem vienmēr bija barvedis – budēļu tēvainis, ķekatu tēvs, čigāns. Tas tad ņēmās pārbaudīt istabas tīrību, saimes locekļu zināšanas un čaklumu. Saimes locekļus iepēra žagariem – tas devis svētību, veselību, auglību.

Strādājot ar autora tekstu, meklējot tajā kulturoloģisko informāciju un interpretējot to, skolēni uzzina, ka jēdzienam *ķekatas* latviešu valodā mēdz būt dažādi nosaukumi, noskaidro šā masku gājiena atšķirības dažādos Latvijas novados un nozīmi latviešu kultūrā.

Viens no virzieniem, kurā varam strādāt, ir arī vārda lingvokulturoloģiskā portreta veidošana. To var darīt, izmantojot kādu metaforu modeli, folklorai raksturīgos tēlus, koncepta pamatpazīmes, asociatīvi un saturiski izvēršot norādīto mākslas tēlu u. c. Piemēram, skolēniem tiek piedāvāti vairāki dažādu autoru teksti vai tekstu fragmenti, kuros raksturots kāds jēdziens (*laime, brīvība, valoda* u. tml.) vai jūtas (*prieks, dusmas* u. c.). Viņi izlasa tos un analizē. Pēc tam rada vārda (piemēram, *maize*) portretu, izmantojot tekstā atrastos tēlainās izteiksmes līdzekļus (epitetus, salīdzinājumus, personifikāciju un citus tropus) un savas asociācijas.

Lai apgūtu prasmi izmantot tekstā ietvertās kulturoloģiskās informācijas ieguvei nepieciešamos papildavotus, varam piedāvāt tekstu, kurā atrodama etnogrāfiska rakstura informācija un ir skolēniem mazpazīstamu reāliju nosaukumi. Piemēram:

Es atceros, kā bērnībā abrā rūga rupjmaizes mīkla. Kad no mīklas bija izveidoti kukuļi, kad tiem pāri bija uzvilkti krusti, tad ar lizi – mazliet lāpstai līdzīgu koka riku – kukuļus iešāva lielajā, dziļajā, mazliet mūsdienu kamīnam līdzīgajā maizes krāsnī, kas pirms tam bija izkurināta ar garo maizes malku. No mīklas pārpalikumiem abrā man ļāva izcept pašam savu mazu rupjmaizes kukulīti, ko sauca par abrkasi. Abras bieži gatavoja no dēļiem, bet man Usmā ir saglabātas divas abras, kuras dobtas no koka. Lielā abra – rupjmaizei, mazā abra – baltmaizei. (*V. Lūdēns.*)

Lai izprastu to jēgu, nepieciešams izmantot dažādu uzzīņu literatūru (skaidrojošās, etimoloģijas, sinonīmu, frazeoloģijas u. c. vārdnīcas, enciklopēdijas (mitoloģijas,





simbolu u. c.), komentārus, zinātnisku darbu fragmentus (arheologu, etnogrāfu, valodnieku u. c. pētījumus), dialektu atlantus, kartes, interneta avotus u. tml., kā arī piedāvāt atbilstošu vizuālo materiālu.

Kā jau teikts, mūsdienu lingvodidaktikā liela vērība tiek veltīta skolēnu starpkultūru dialoga prasmju veidošanai, jo kultūru dialogs ir ne tikai veids, kā iepazīt citu tautu kultūru, bet arī iespēja dziļāk izprast savu kultūru. Sava etnosa pasaulainu iespējams pilnvērtīgāk apjēgt, ja salīdzinām to ar citam etnosam raksturīgo pasaules skatījumu, turklāt iepazīšanās ar citu kultūru vērtībām bagātina personību. Skolēnu izglītošana šajā jomā veicama divos savstarpēji saistītos virzienos:

- savas tautas kultūras vērtību dziļa apguve (cilvēks iepazīst vispirms savu tuvāko pasauli, savu kultūru);
- valodu un kultūru dialoga iekļaušana dzimtās valodas mācību saturā.

Piemēram, salīdzinot latviešu, krievu un angļu valodai raksturīgos runas uzvedības modeļus, kuros atklāta viena un tā pati situācija (*Vulāne, Gavriļina* 2002), izzinot vārdarināšanas, gramatiskajā, frazeoloģijas utt. sistēmā atspoguļoto etnosa pasaulainu, skolēni labāk izpratīs to, kā veidota viņu dzimtā valoda, paskatīsies uz savas kultūras vērtībām ar citām acīm, kā arī atklās citu etnosu kultūras bagātības. Tādējādi skolēni daudz dziļāk izpratīs arī savas valodas savdabību un vērtību un mācīsies neiepludināt runā nevajadzīgus svešu valodu elementus. Skolēniem piedāvājamo uzdevumu amplitūda ir ļoti plaša. Piemēram, lai rosinātu skolēnus noskaidrot, kā vienu un to pašu reāliju ieraudzījuši dažādu etnosu pārstāvji, varam piedāvāt šādu tekstu:

Viena un tā paša priekšmeta nosaukumos dažādas tautas ietver dažādus tēlus, jo saskata šajā objektā citas pazīmes, īpašības. Piemēram, krievi un vācieši apgalvo, ka adatai esot *austiņa* (*ушко*) vai *auss* (*Öhr*). Angļi domā, ka tā ir *acs* (*ear*). Turpretī pudelei krievu skatījumā ir *riklīte* (*горлышко*), bet angļu – *kakliņš* (*mouth*), vācu – pudeles *kakls* (*Flaschenhals*). Franči ir pārliecināti, ka tējkannai ir *deguntiņš*, bet krievi – ka *knābītis* (*клювик*).

Un ko par to domā latvieši?

Aicināsim skolēnus atbildēt uz tekstā uzdoto jautājumu un arī noskaidrot, kādas tēzes saturs atklāts teksta pirmajā daļā; kāpēc krievi nolēmuši, ka adatai ir *austiņa*, bet pudelei – *riklīte*? Varam piedāvāt, lai skolēni pastāsta angļiem, krieviem un vāciešiem, kā latvieši sauc šīs priekšmetu daļas, paskaidro, kāpēc tās tā nosauktas.

Jāņem vērā, ka, veicot darbu ar kulturoloģiskiem tekstiem, nepieciešams, lai skolēni arī paši rada savu tekstu, kurā izmanto kulturoloģiskās informācijas rezultātā radušās atziņas.

Tātad, lai skolēniem veidotos izpratne par valodas un kultūras mijiedarbību, dzimtās valodas stundās, kā liecina praktiskā darba pieredze (*Gavriļina, Fiļina* 2004), ieteicams izmantot lingvokulturoloģisku tekstu un strādāt šādos virzienos:

- darbs ar tekstā ietvertu lingvokulturoloģisko informāciju (tās meklēšana, interpretācija, vērtēšana);
- darbs ar citiem avotiem (informācijas precizēšana, papildināšana);
- tautas priekšstatu par vērtībām rekonstruēšana (piemēram, izmantojot tautasdziesmas, frazeoloģismus, sakāmvārdus, parunas, mīklas, skolēni noskaidro, kāda nozīme tautas dzīvē ir dažādiem faktiem, reālijām, parādībām, kā tās izpratuši un vērtējuši mūsu senči, salīdzina to tradicionālo un mūsdienu izpratni);
- dažādām kultūrām raksturīgo faktu salīdzināšana un starpkultūru dialoga veidošana (skolēni mācās atrast kopīgo un atšķirīgo, noskaidrojot, kā dažādu tautu kultūrā tiek izprasta kāda universāla vērtība, saprast dažādus viedokļus);
- dialogs ar teksta autoru – ievērojamu attiecīgās kultūras personību: rakstnieku, dzejnieku, mākslinieku, zinātnieku u. c. (skolēni mācās saprast kultūrā nozīmīgas personības ētisko pozīciju saistībā ar kādu vērtību, salīdzināt savu un autora pozīciju);
- jaunās kulturoloģiskās informācijas iekļaušana savā runas pieredzē – sava teksta radīšana (skolēni rada lingvokulturoloģiskās etīdes, esejas, vārda portretu u. c., tādējādi apgūstot jaunu kulturoloģisku pieredzi).

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Blese, E. (1940). *Valoda un tautas gars*. Rīga.
2. Dirba, M. (2006). *Mijkultūru izglītības daudzveidība*. Rīga: RaKa.
3. 2004. gada publiskais pārskats. Rīga, 2005. Izlasāms: isec.gov.lv/isec/isecpubl/gadp2004.pdf
4. Freidenfelds, I. (1999). Dzimtās valodas mācība un audzēkņu integrācija latviešu kultūrā. No: *Skolu jaunatnes kultūrintegrācija*. Rīga: RaKa, 1999, 51.– 67. lpp.
5. Gadamers, H.G. (1999). *Patiesība un metode*. Rīga: Jumava.
6. Gavriļina, M., Vulāne, A. (2008). *Valodā veldzējas tautas dvēsele...* Rīga: Mācību grāmata.
7. Gudavičius, A. (2000). *Etnolingvistika*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
8. Humbolts, V. (1985). *Izlase*. Rīga: Zvaigzne.
9. Laķis, P. (1999). Latviešu kultūras apguves likumsakarības pašreizējā izglītības procesā. No: *Skolu jaunatnes kultūrintegrācija*, 68.–76. lpp.
10. Sosīrs, F. (1999). Vispārīgās valodniecības kurss. *Kentaurs XXI*, Nr. 18, 63.–81. lpp.
11. Vulāne, A., Gavriļina, M. (2002). Starpkultūru kompetences veidošana. No: *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*. Liepāja: LiePA, 97.–112. lpp.
12. Абашев, В. В. (2000). Пермь как текст. В кн: *Пермь в русской культуре и литературе XX века*. Пермь.
13. Бахтин, М. М. (1986). *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.
14. Гаврилина, М., Вулане, А. (2002). Формирование у учащихся социокультурной компетенции в аспекте интеграции общества. No: *Žmogus kalbos erdvėje: mokslinių straipsnių rinkinys* (2). Kaunas: KHF, 275.–280. lpp.
15. Верещагин, Е. М., Костомаров, В.Г. (1990). *Язык и культура*. Москва: Русский язык.
16. Воробьев, В. В. (1997). *Лингвокультурология (теория и методы)*. Москва: Изд-во РУДН.
17. Гаврилина, М., Филина, О. (2004). Возможности использования культурологических текстов для развития этнической идентичности учащихся. No: *Teorija un prakse skolotāju izglītībā II*. I daļa. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rīga: RPIVA, 578.–587. lpp.
18. Мишати́на, Н. Н. (2002). *Как сердцу высказать себя?* Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода (7–9 классы). Санкт-Петербург: Милена.
19. Мурзин, Л. Н. (1996). О лингвокультурологии, ее содержании и методах. В кн: *Русская разговорная речь как явление городской культуры*. Екатеринбург, 1996, стр.7–13.
20. Де Соссюр, Ф. (1977). *Труды по языкознанию*. Москва: Прогресс.
21. Караулов, Ю.Н. (1987). *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука.
22. Степанова, Л.С. (2005). *Система работы с текстом на уроках русского языка и литературы*. Москва: Вербум-М.

Dzimtās valodas skolotāja profesionālās identitātes meklējumi izglītības sistēmas pārmaiņu laikā

(Nobeigums; sākums iepriekšējā
žurnāla “Tagad” numurā)

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 Sikšņu 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 Kurzēmē. 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...

natnes iezīme vai arī mana darba stila sekas? Vai, domājot par skolēnu ieinteresēšanu un viņu konkrētajām dzīves vajadzībām, es nesamāzinu viņu izredzes eksāmenos un turpmākajās mācību gaitās?

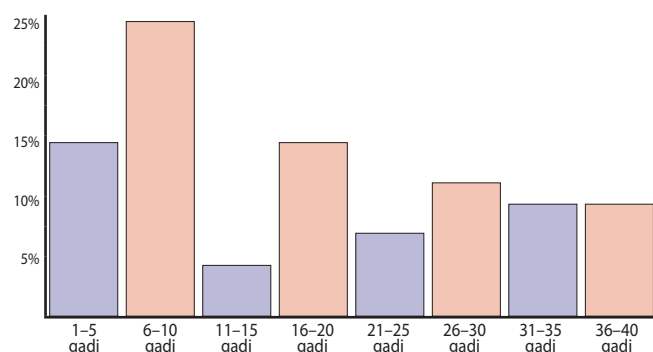
Aptaujas mērķis – gūt priekšstatu, kā izglītības pārmaiņu periodā jūtas latviešu valodas skolotāji, kādas ir viņu veiksmes un neveiksmes jaunās pieejas iedzīvināšanā.

Aptaujas forma – anketa, kas veidota pēc nepabeigto teikumu metodes. Aptaujāti simt respondenti – Liepājas rajona skolotāji. Lai gan saņemtajās atbildēs izskan arī virspusēji apgalvojumi un atrunas, tomēr, šķiet, vismaz daļēji izdevies izvairīties no iepriekš prognozējamām atbildēm un vēlām uzdošanas par esošo, kā nereti mēdz gadīties aptaujās, kurās jau doti atbilžu varianti. Tas arī bija iemesls, kāpēc izvēlēta nepabeigto teikumu metode. Taču šim aptaujas veidam ir cits trūkums – atbildes (nepabeigto teikumu turpinājumi) ir tik dažādi, ka grūti atspoguļot uzskatāmus analīzes rezultātus, klasificējot iegūtos datus un veidojot procentuālus aprēķinus. Iespējams dot vienīgi aprakstošu, samērā vispārīgu pārskatu.

Pārmaiņas izglītības sistēmā būtiski ietekmējušas arī augstāko izglītību, un skolotāji, kuri augstskolu beiguši pēdējo 5–10 gadu laikā, protams, ir labāk sagatavoti darbam ar jaunu pieeju un metodēm nekā t.s. „vecie” skolotāji. Ilgstoša darba pieredze nereti nes līdzīgu arī rutīnu, nevēlēšanos atteikties no gadu gaitā iestrādāta darba stila. Tāpēc anketās tika

Skolotāju aptaujas rezultātu apkopojums

Jebkuras krīzes un pārejas perioda pazīme ir arī meklējumi un kļūdas, šaubas un pārliecības trūkums, vēlēšanās dalīties domās un apmainīties ar pieredzi. Vai to, ko daru es, nevar veikt citādi, interesantāk? Vai skolēnu pasivitāte un motivācijas trūkums ir mūsdienu jau-



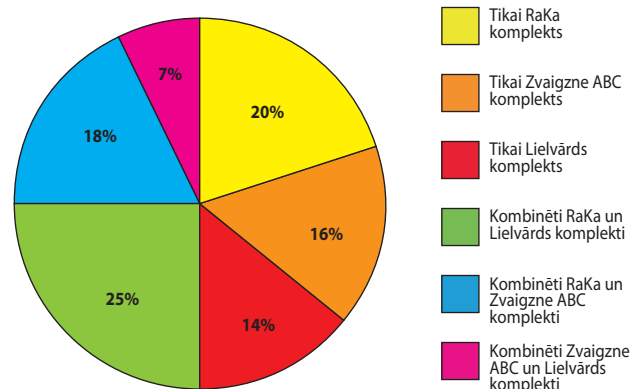
1. diagramma. Skolotāju darba stāžs

iekļauts arī jautājums par skolotāju darba stāžu. No 100 respondentiem 13% skolā strādā vienu līdz piecus gadus, bet 27% – sešus līdz desmit. Tātad jaunu spēku īpatsvars pedagogu sastāvā ir 40%. Tikpat ir skolotāju, kuri strādā 11 līdz 30 gadus. 20% skolotāju darba pieredze iesniedzas ceturtajā gadu desmitā (sk.1. diagrammu).

Aptaujā sniegtās atbildes apkopotas un vērtētas četros aspektos.

1. Kā skolotājs jūtas pārmaiņu laikā? Vai viņš apzināti un labprāt darbojas kā pārmaiņu nesējs vai arī cenšas pielāgoties jaunajām prasībām, būtiski nemainot pieeju?
2. Kādas problēmas, grūtības un/vai pretrunas skolotājs var fiksēt pārmaiņu laikā?
3. Kāda skolotājam veidojas sadarbība ar skolēnu pārmaiņu laikā?
4. Kā skolotājs vērtē jaunā meklējumu rezonansi sabiedrībā?

Būtiski jauno latviešu valodas mācīšanās vairums respondentu saskata četru kompetenču (valodas, komunikatīvās, sociokultūras un mācīšanās) iedzīvināšanā, informācijas tehnoloģiju ienākšanā mācību procesā, dzīves prasmju akcentēšanā un jaunās, interaktīvās darba metodēs. Te gan dominē vispārīgi formulējumi – pāru darbs, grupu darbs, tikai dažos gadījumos minētas konkrētas metodes – prātvētra, dialoga metode, „sniega pika”. Samērā daudzās atbildēs pozitīvi vērtēta iespēja strādāt radoši un patstāvīgi, izvēlēties un kombinēt mācību līdzekļus. Tomēr puse respondentu atzīst, ka no pieejamajiem mācību līdzekļu komplektiem viņi izmanto tikai vienu: 20% – tikai izdevniecības *RaKa* izdoto (autoru kolektīva darbs), 16% – tikai apgāda *Zvaigzne ABC* (autore Skaidrīte Urževica), 14% – tikai izdevniecības *Lielvārds*



2. diagramma. Skolotāju izmantotie mācību līdzekļi

komplektu (autore Vēsma Veckāgana). Savukārt otra puse respondentu minējuši, ka kombinē materiālus no šo izdevniecību mācību līdzekļiem (sk. 2. diagrammu).

58 respondenti atzīst, ka papildus patstāvīgi gatavo darba lapas, piemēro tekstus un pārbaudes darbus. Taču netrūkst arī viedokļu, ka nepieciešamība izvēlēties, kā arī pašam gatavot darba materiālus ir apgrūtināša un būtu vēlams viens gana ietilpīgs mācību līdzekļu komplekts. Pavisam nedaudzi izteikušies par pieejas maiņu, un arī tad akcentēta komunikatīvā pieeja. 20 respondenti atzīst, ka jūt nedrošību un pārliecības trūkumu.

Kā **problēmas** respondenti minējuši valodas zināšanu apvienošanu ar dzīves prasmju apguvi ierobežotā stundu skaitā, mūsdienīgu mācību līdzekļu trūkumu un nesaskaņotību ar standartu, skolēnu mācību motivācijas mazināšanos, vienaldzību un grāmatu nelasīšanu, pārlietu plašu apgūstamās vielas daudzumu ar lieku sarežģītas gramatikas īpatsvaru un lielās pedagogu slodzes, nepietiekamu materiālu nodrošinājumu mācību līdzekļu iegādei un mūsdienīgas mācību vides iekārtošanai, valsts pārbaudes darbu neprognozējamību, kā arī nepieciešamību strādāt ar apvienotajām klasēm. Vēlmi radoši un patstāvīgi variēt mācāmo vielu ierobežo bažas, vai skolēni sekmīgi tiks galā ar valsts pārbaudes darbiem, vai varēs veiksmīgi turpināt mācības citās skolās.

Vilšanos un pagurumu sagādā Izglītības ministrijas nekonsekvence prasībās un attieksmē pret dzimtās valodas mācīšanu, tendence samazināt stundu skaitu, atstājot to pašu vielas apjomu, neproduktīvs darbs, kad skolēni nav izpildījuši uzdoto, liels labojamo darbu skaits, kuros turklāt bezgalīgi atkārtojas paviršības (nevis nezināšanas) dēļ pieļautas neuzmanības kļūdas, garā darba diena (pēdējās stundās nedz skolēni, nedz skolotāji nespēj strādāt ar pilnu



atdevi), kļūdas un neprecizitātes valsts pārbaudes darbu lapās, nekorekta un pavirša centralizēto eksāmenu labošana situācijā, kad ierobežotā laikā katram labotājam jātiek galā ar lielu darba apjomu. Skolotāji uzskata, ka 9. klases eksāmena darbu centralizētai labošanai nav nopietna pamatojuma. Visatbildīgākajā brīdī skolotājs zaudē saikni ar saviem audzēkņiem, neredz tieši viņu darbos pieļautās kļūdas, nevar tās analizēt un ņemt vērā turpmākajā darbā.

Aptaujā izskan atziņas, ka skolotāja darbs būtu veiksmīgāks un efektīvāks, ja pamats cieņpilnai attieksmei pret dzimto valodu un lasītpriekam tiktu ielikts jau ģimenē, ja mācību procesā lielāka vieta būtu ierādīta skolas sadarbībai ar vecākiem. Parādās arī viedoklis, ka dzīvo vārdu nomāc informācijas tehnoloģijas, ka paviršo attieksmi skolēns aizgūst no plašsaziņas līdzekļiem un apkārtējās sabiedrības. Izskan vēlējumi, lai par dzimtās valodas skolotāju tiktu domāts valsts līmenī (galvenokārt te minētas nesamērīgi lielās slodzes un pārāk laikietilpīgais stundas sagatavošanas darbs, kas reāli apmaksāts netiek), lai apgūstamā viela standartā tiktu plānota saprātīgāk un pēctecīgāk, vairāk rēķinoties ar skolēnu vecuma un uztveres īpatnībām. Jaunāko klašu programma būtu atslogojama no abstraktas teorijas, akcentējot stabilas un noturīgas lasītprasmes apguvi, intereses rosināšanu, savukārt atsevišķi sarežģīti sintakses temati, piemēram, savrupinājumi, apgūstami nevis 8.un 9. klasē, bet vidusskolā.

Aptaujas atbildēs kopumā iezīmējas pozitīva virzība uz **sadarbību ar skolēnu**. Skolotāji uzskata, ka dzimtās valodas stundās mācītais pārsvarā atbilst skolēnu dzīves vajadzībām. Te minēta gan prasme uzstāties auditorijas priekšā, izteikt un aizstāvēt savu viedokli, analizēt faktus un diskutēt, iemaņa strādāt ar dažādiem mūsdienīgiem informācijas avotiem, lietot pareizu, labaskanīgu valodu gan rakstos, gan runā, saziņas prasme, iespēja apgūt lietišķos rakstus, stundās gūtā iespēja radoši izpausties un apjaust savas spējas. Akcentēts, ka skolēni ar prieku un interesi apgūst lietišķo rakstu paraugus, kuri būs nepieciešami darbā vai sadzīvē, veido dialogus un teatralizētus uzvedumus, kā arī strādā ar datorprogrammu ietvaros piedāvātajiem materiāliem. Interesi rada leksikoloģijas jautājumi, īpaši, ja tos atdzīvina ar piemērotiem tekstiem; no darba formām priekšroka tiek dota spēles elementiem, pāru un grupu darbam, projektiem, pārrunām par redzēto un dzirdēto saistībā ar kādu konkrētu tematu, diskusijām par aktuālām problēmām, stundām ārpus klases telpām. Patīkamu pārmaiņu dod radošie darbi, stundas, kurās izmanto dialoga

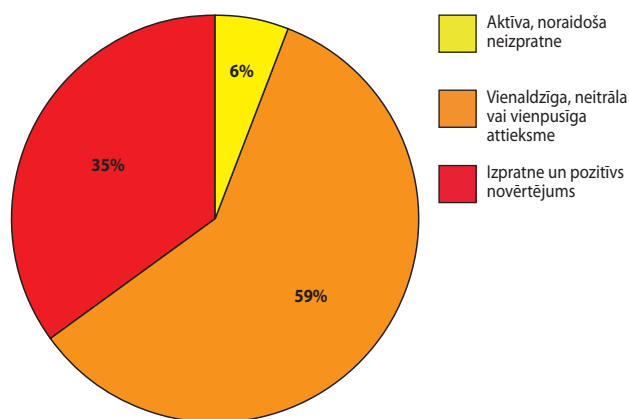
metodi. Skolēni ar prieku un atbildību veic pašvērtējumu un savstarpējo novērtējumu. Taču izskan arī viedoklis, ka skolēniem prieku sagādā iespēja stundu pavadīt viegli, bez piepūles un iedziļināšanās.

Par patiesu sadarbību var runāt, ja skolotājam gandarījumu sagādā skolēnu uzdotie jautājumi, vēlēšanās gūt papildus informāciju kādā viņus interesējošā jomā vai konsultācijās apgūt stundā neizprasto. Lieliski, ja gandarījuma avots ir skolēnu izaugsme, aktivitāte, patstāvība un radošā darbība vai arī radoša stunda, kas guvusi atsaucību, jo skolēniem bijis interesanti. Vēl būtiskāks rādītājs ir absolventu veiksmē tālākajās gaitās, jo dzimtās valodas stundās apgūtajam vai neapgūtajam ir liela loma gan turpmākajās mācībās, gan karjeras izveidē un ikdienas komunikācijā. Visas minētās vērtības iezīmējas aptaujas atbildēs. Taču, ja 25% atbilžu kā gandarījuma avots tiek nosauktas labas atzīmes un veiksmē olimpiādēs, konkursos un eksāmenos, tad neviļus jājauc, par ko šāds skolotājs domā vairāk – par skolēna dzīves vajadzību piepildījumu un sasniegumiem vai par savu profesionālo kompetenci, sava darba redzamo novērtējumu?

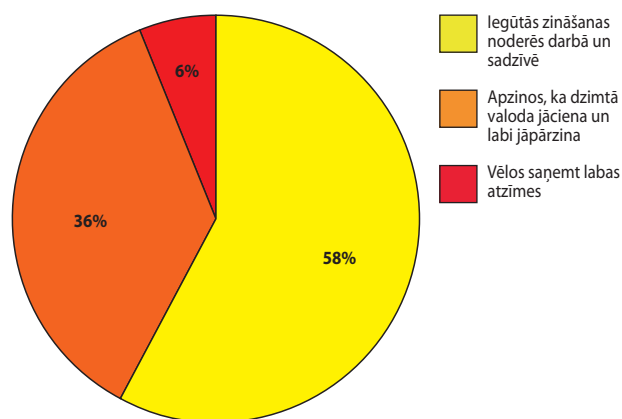
Vērtējot **jaunā meklējumu rezonansi sabiedrībā**, tiek pausti atšķirīgi viedokļi. Iezīmējas gan skepse, gan pārliecinošs optimisms. Skolotāji atzīst, ka nepieciešams skolas vadības atbalsts, lai uzdrošinātos strādāt radoši un patstāvīgi, ieviešot darbā būtiskas pārmaiņas. Šai ziņā respondentu vērtējums ir pozitīvs, sākot ar pieticīgu „neiebilst” un beidzot ar tādiem vērā ņemamiem stimuliem kā 10% piemaksa un izvirzīšana apbalvošanai ar Izglītības pārvaldes goda rakstu tieši par patstāvīgiem meklējumiem un jauniem darba virzieniem dzimtās valodas mācīšanā; turklāt dominējošā atbilde uz jautājumu ir „atbalsta”.

Vecāku un sabiedrības atbalsts nav tik pārliecinošs. 6% respondentu atzīst, ka nākas sastapties ar aktīvu, noraidošu neizpratni (ja nav tā kā manos skolas laikos, tad tas nekam neder!). 59% gadījumu var runāt par vienaldzību, neitrālu vai vienpusīgu attieksmi.

Teikumu: „Vecāki un sabiedrība manas jaunās aktivitātes” 59% respondentu pabeiguši ar vārdiem „domāju, ka neievēro”, „uzņem ar vienaldzību”, „ne vienmēr saprot”, „nenovērtē”, „novērtē tikai tad, ja skolēniem labi rezultāti pārbaudes darbos”, u.tml. Tikai 35% atbilžu dažādā intensitātē izskan pozitīvs atzinums: „respektē”, „atbalsta”, „atbalsta un izprot”, „novērtē”, „novērtē pozitīvi” (sk. 3. diagrammu).



3. diagramma. Vecāku un sabiedrības attieksme pret jauninājumiem dzimtās valodas mācībās



4. diagramma. Dzimtās valodas apguves motīvi

Tas nozīmē, ka koptai dzimtajai valodai un izpratnei par tās mūsdienīgu mācīšanu pievēršama daudz lielāka uzmanība, turklāt dažādos līmeņos: gan valsts un izglītības sistēmas mērogā, gan skolas un vecāku sadarbībā, gan ikdienā un plašsaziņas līdzekļos. Šo sadaļu gribas beigt ar kādas skolotājas pārliecības pilno apgalvojumu: „Jaunā ienākšana dzimtās valodas mācībās **galvenokārt** atkarīga no pašu skolotāju vēlēšanās un gatavības strādāt radoši un patstāvīgi.”

Skolēnu aptaujas rezultātu apkopojums

Nopietnām un analītiskām pedagoģijas teorijām, atziņām un meklējumiem nav īsta pamatojuma un jēgas, ja trūkst ciešas un dzīvas saiknes ar skolēnu, kurš ir izglītības procesa centrā. Tātad būtiski noskaidrot, **ko īsti skolēns gaida un vēlas saņemt no skolas, tostarp no dzimtās valodas mācībām**. Par šo jautājumu dažādos aspektos ir veikti vērā ņemami pētījumi. Šai pētījumā autore iekļāvusi skolēnu aptauju savai darba ikdienai tuvā vidē – Liepājas rajona pamatskolu 5.–9. klasēs.

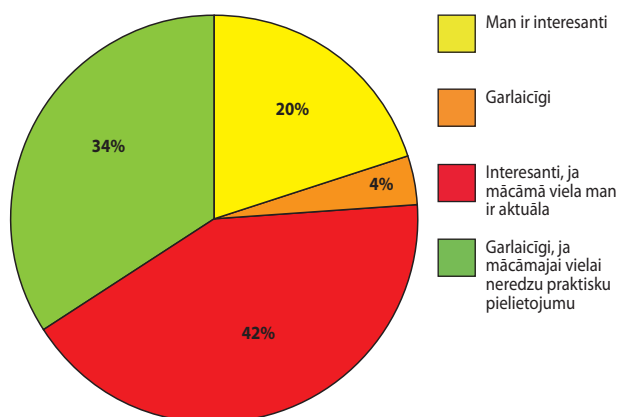
Aptaujas mērķis – gūt priekšstatu par skolēnu motivāciju apgūt dzimto valodu. Motivācija ir plašs jēdziens, tāpēc aptaujā bija iecerēts noskaidrot, kā pusaudži jūtas dzimtās valodas stundās, kas rosina viņu interesi, kādas darba formas tiek atzītas par saistošākām, kā skolēni vērtē izmantojamās mācību līdzekļus, ko līdztekus šobrīd apgūstamajam viņi vēl gribētu mācīties dzimtās valodas kontekstā, kuras tēmas uzskata par liekām un viņu vajadzībām neatbilstošām. Un – visbeidzot – kādam skolēnu skatījumā jābūt mūsdienīgam dzimtās valodas skolotājam?

Aptaujas forma – anketa, kas veidota ar daļēji dotiem atbilžu variantiem un iespēju papildus izteikt savas domas. Tika aptaujāti simt respondenti. Daļā gadījumu vērojama virspusēja pieeja, kad atzīmēts kāds no piedāvātajiem atbilžu variantiem, bet pašu ierosinājumiem domātās ailes aizpildītas tikai daļēji. Taču līdztekus sastopama arī visai nopietna iedziļināšanās un vērā ņemami viedokļi.

Uz jautājumu: **Kāpēc tu mācies dzimto valodu?** 58 respondenti izvēlējušies atbildes variantu – *iegūtās zināšanas noderēs darbā un sadzīvē*. Savukārt 36 skolēni uzskata, ka dzimtā valoda jāciena un labi jāpārzina, tāpēc tā jāmacās. Un tikai 6 skolēni atbild, ka vēlas saņemt labas atzīmes (sk. 4. diagrammu). Tas ļauj domāt par nopietnu motivāciju un lielas daļas pusaudžu spēju saskatīt dzimtās valodas mācību saistību ar dzīves vajadzībām.

Uz jautājumu: **Kā jūties dzimtās valodas stundās?** 20 respondentu atbild īsi un skaidri: *man ir interesanti*. 4 skolēni izvēlējušies noraidošo – *garlaicīgi* (sk. 5. diagrammu), 42 gadījumos izteikts viedoklis, ka dzimtās valodas stundās ir interesanti, ja mācāmā viela skolēnam ir aktuāla, un minēti arī konkrēti piemēri:

- lietišķie raksti,
- darbs ar informāciju – avotu atrašana, vajadzīgā materiāla atlase un izvērtēšana,
- pareizrakstība,
- uzstāšanās prasme, viedokļa izteikšana, pareizrakstība,
- tekstveide un radošie darbi,
- leksikoloģija,
- rokraksta izkopšana,
- darbs ar svešvārdiem,



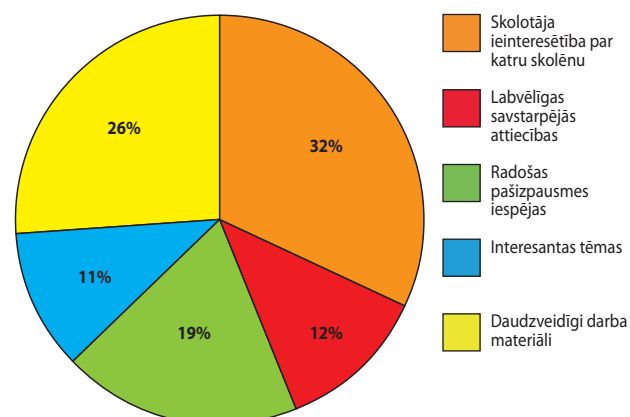
5. diagramma. Skolēnu ieinteresētība mācību procesā

- skaitļa vārdu lietošana,
 - valodas stili un to lietojums dažādās saziņas situācijās,
 - referātu un pētniecisko darbu rakstīšana un noformēšana,
 - diskusiju prasme.
- 34 skolēni paskaidrojuši, kas, viņuprāt, dara garlaicīgas dzimtās valodas stundas:
- teikumu grafiska attēlošana,
 - teikuma locekļu noteikšana,
 - darbības vārdu konjugācijas,
 - lietvārdu deklinācijas,
 - fonētiskā, morfoloģiskā, sintaktiskā analīze,
 - atstāstījumu un domrakstu rakstīšana,
 - vingrinājumi rokraksta kopšanai (ši iebilde motivēta ar to, ka mūsdienās visu darbā un dzīvē vajadzīgo raksta datorrakstā).

Atbildes uz jautājumu: **Kas tevi saista dzimtās valodas stundās?** veido interesantu proporciju (sk. 6. diagrammu). Šeit akcentēta pozitīva sadarbība ar skolotāju. Liela loma skolēnu ieinteresēšanā ir arī piedāvāto darba materiālu daudzveidībai.

Lai izvairītos no stereotipiem un vairāk rosinātu izteikt savas domas par jautājumu: **Kuras mācību formas tev šķiet saistošas un efektīvas?**, anketās netika doti atbilžu varianti. Ko ieteikuši skolēni? Viņiem labāk patīk:

- darbs pāros un grupās,
- situāciju izspēle un teatralizēti uzdevumi saistībā ar kādu tēmu, piemēram, leksikas slāņiem, frazeoloģismiem,

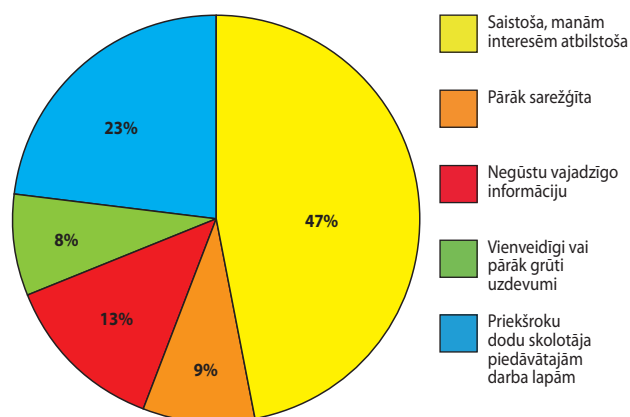


6. diagramma. Faktori, kas skolēnus saista dzimtās valodas stundās

- krustvārdu mīklas – gan to sastādīšana, gan minēšana,
- projektu darbi, tostarp mācību materiālu sagatavošana jaunākajām klasēm, piemēram, par skaitļa vārdiem,
- diskusijas un dialoga metodes stundas,
- ar valodas apguvi saistītas spēles,
- pārrunas ar skolotāju un viedokļu apmaiņa par aktuāliem jautājumiem,
- darbs pie tāfeles,
- mutiska uzstāšanās,
- radošie darbi,
- interesantas darba lapas ar kombinētiem uzdevumiem,
- stundas ārpus klases – bibliotēkā, muzejā, datorklasē.

Tā kā mācību līdzekļu izvēle lielā mērā ir skolotāju ziņā, svarīgi arī šajā jomā uzzināt skolēnu vērtējumu un vēlmes. Uz jautājumu: **Kā tu vērtē stundās izmantojamo dzimtās valodas mācību grāmatu un darba burtnīcu?**, sniegtas dažādas atbildes. Samērā daudz respondentu – gandrīz puse – pauž pozitīvu vērtējumu. Taču ir skolēni, kas priekšroku dod skolotāja piedāvātajām darba lapām (sk. 7. diagrammu). Tas liecina, ka skolēni saskata un novērtē skolotāja patstāvīgos meklējumus darba materiālu veidošanā.

Lai gan šī iespēja netiek īstenota īpaši droši un pārliecinoši, baidoties kaut ko svarīgu atstāt neiemācītu, skolotājs drīkst patstāvīgi un radoši veidot arī mācāmās vielas tematisko plānojumu. Anketas atbildēs iezīmējās arī tēmas, kuru apguvi skolēni neuzskata par lietderīgu. Interesanti šķita noskaidrot, kurām tēmām, kādu zināšanu un prasmju apguvei pusaudži gribētu pievērst lielāku uzmanību, tādēļ aptaujā iekļauts jautājums: **Ko vēl, tavuprāt, interesantu**



7. diagramma. Skolēnu viedoklis par dzimtās valodas mācību grāmatām un darba burtnīcām

un noderīgu vajadzētu apgūt dzimtās valodas stundās?

Atbildes ir dažādas, tostarp arī interesantas un negaidītas:

- kā saprasties ar cittauniešiem,
- aktuālu informāciju par latviešu valodu citu valodu vidū,
- par latvisku dzīvesziņu un svētku svinēšanu,
- par latviešu valodas izcelsmi un vēsturi,
- par dažādām profesijām un saziņu dažādās darba vidēs,
- glītrakstīšanu arī 5.–7. klasē,
- vairāk uzmanības pievērst lasītprasmei un darbam ar tekstiem,
- saziņas prasmes ar vienaudžiem, pieaugušajiem un mazpazīstamā vidē,
- pusaudžu psiholoģiju,
- prasmi risināt konfliktus un problēmsituācijas,
- prasmi skaidri, pareizi un pārliecinoši izteikties,
- sava un kaimiņu novadu kultūru un vēsturi, arī apvidvārdus,
- radošas pašizpausmes iespējas,
- uzvedības kultūru.

Gan iegūto zināšanu noturīgums un izmantojamība, gan vēl jo vairāk interese par kādu mācību priekšmetu, motivācija to apgūt lielā mērā atkarīga no skolotāja pieejas, darba stila un zināšanām, saskarsmes kvalitātes un personības. Ir īpašības, kas cauri gadiem nemainīgi raksturo labu skolotāju – objektīvisms, iekļautība, noteiktība, arī humora izjūta. Bet ir arī tādas iezīmes, kas aktualizējas jauno visaptverošo pārmaiņu kontekstā. Tāpēc šķita ļoti svarīgi mūsdienu pusaudžiem uzdot jautājumu: **Kādam, pēc taviem ieskatiem, jābūt mūsdienīgam dzimtās valodas skolotājam?** Atbilžu klāsts izveidojās ļoti plašs, tāpēc

līdzīgās atbildes tika apvienotas. Gan vienādo atbilžu atkārtošanās, gan tas, ka daudzi respondenti kādu īpašību nosaukuši kā pirmo, ļauj tās nosacīti sakārtot pēc svarīguma respondentu izpratnē.

1. Taisnīgums, noteiktība prasībās, dotā vārda turēšana.
2. Patiesa interese par bērniem un prasme katram atrast pieeju.
3. Aizrautība, spēja ieinteresēt un pārliecināt.
4. Dziļas zināšanas savā priekšmetā un prasme tās iemācīt bērniem interesantā veidā.
5. Radoša pieeja, izdoma un vienmēr jaunas idejas.
6. Dažādas intereses un plašas zināšanas ārpus mācāmā priekšmeta.
7. Pieredze un dažādas dzīves prasmes.
8. Iecietība, savaldība, līdzsvarotība.
9. Prasme strādāt ar mūsdienīgām informāciju tehnoloģijām.
10. Izpratne par pusaudžu izturēšanos un problēmām.
11. Iekļautība, sirsnība, sapratne.
12. Stingrība, spēja pārvaldīt stundas gaitu.
13. Intelīgences un erudīcija.
14. Prasme atrisināt konfliktus un problēmsituācijas.
15. Dzīvesprieks, enerģija, humora izjūta.
16. Atsaucība, izpalīdzība.
17. Labestība, draudzīgums.
18. Uzticamība.
19. Drosme, uzņēmība, kā arī nebaidīšanās kļūdoties un atzīt kļūdas.
20. Sava darba nozīmīguma apzināšanās.
21. Interese par aktualitātēm un jaunumiem.
22. Folkloras un latvisku tradīciju pārzināšana.
23. Aktīva iesaistīšanās kultūras dzīvē un cieņa apkārtējā sabiedrībā.
24. Prasme rosināt un vadīt pētniecisko darbību.
25. Prasme saskatīt skolēnu radošās spējas, pieņemt un novērtēt patstāvīgus spriedumus.
26. Kopts izskats, laba stāja un manieres.

Gandrīz visas skolēnu nosauktās īpašības, spējas un prasmes varētu attiecināt arī uz citu priekšmetu skolotājiem. Autore nepretendē arī uz jaunatklājumiem skolēnu priekšstatos par labu skolotāju. Taču šajā sarakstā iezīmējas dažas interesantas tendences. Redzams, ka priekšplānā izvirzās skolotāja cilvēciskā kvalitāte un personība, tāpat liela vērtība tiek veltīta sadarbības prasmei un spējai iedziļināties skolēna problēmās un vajadzībās. Tikai kā ceturrtā svarīguma ziņā nosaukta īpašība, kas saistīta ar skolotāja profesionālo



kompetenci. Citiem vārdiem, no šī saraksta strāvo vēlme pirmām kārtām pēc patiesa siltuma un sapratnes. Skolēniem svarīgi, lai klasē nāktu cilvēciski jauks, uzticams, iekļūstīgs skolotājs, kam patiesi interesē skolēnu veiksmes un neveiksmes, kurš var kļūdīties, taču spēj izprast arī pusaudža pasauli. Ar mūsdienīgu pieeju dzimtās valodas mācīšanai sasaucas rosinājums, lai dzimtās valodas skolotājs pats būtu kultūras cilvēks ar plašu redzesloku, atvērts jaunām idejām, prasmīgs strādāt ar mūsdienīgiem informācijas avotiem, ieinteresēts skolēnu radošajā un pētnieciskajā darbībā.

Nobeigums

Strauji mainoties dzīvei un sabiedrībai, arī izglītības procesā šobrīd notiek būtiskas izmaiņas, centrā izvirzot skolēnu un viņa dzīves vajadzības. Dzimtās valodas mācībās jāpārvar līdzšinējā mācību satura atrautība no dzīves, skolēnu neieinteresētība, paviršība pret dzimto valodu, mācību motivācijas trūkums.

Lai īstenotu būtiskās pārmaiņas, arī skolotājam jābūt gatavam mainīties. Tas rada apmulsumu un nepieciešamību no jauna meklēt profesionālo identitāti. Visos laikos sabiedrība gaida no skolotāja ideālu īstenošanu, atrašanos avangardā. Tādēļ skolotājs ir arī pārmaiņu nesējs.

Dziļas un būtiskas pārmaiņas nav panākamas tikai ar darba stila un metožu variēšanu, ir jāmaina pieeja. Dzimtās valodas mācībās optimāla, taču ne viegli īstenojama ir lingvokomunikatīvā pieeja. Izvēloties mūsdienīgas mācību metodes, nepieciešams akcentēt nevis iespējami lielu zināšanu apjomu, bet darba formas, kas skolēnos rada vēlmi mācīties. Liela loma ir bagātai un rosinošai mācību videi.

Iedzīvinot pārmaiņas, dzimtās valodas skolotājiem nākas pārvarēt dažādas problēmas. Trūkst vienotu, jaunajai pieejai atbilstošu mācību līdzekļu. Skolotāji pietiekami neorientējas piedāvātajās atšķirīgajās mācību grāmatās, strauji un nekritiski maina pieeju.

Mainoties izglītības paradigmai, centrā izvirzās skolēns. Tas prasa no skolotāja jaunu domāšanas veidu; skolotāja loma no autoritatīva vadītāja mainās uz demokrātisku sabiedroto, padomdevēju, palīgu. Mūsdienīga dzimtās valodas mācīšana nav iedomājama bez sadarbības pedagoģijas, mijiedarbības starp skolotāju un skolēniem. Tas prasa no skolotāja lielu un darbietilpīgu sagatavošanos. Savukārt pašreizējā sociāli ekonomiskajā situācijā dzimtās valodas skolotājs jūtas nenovērtēts, materiālu apsvērumu dēļ spiests strādāt ar pārslodzi, kas traucē ieguldīt faktiski nepieciešamo darbu gan kontaktstundu sagatavošanā, gan pašizglītībā.

Patiesi vērtīgu un paliekošu devumu bērnu izaugsmē un sagatavošanā dzīvei nevar panākt tikai ar profesionālo meistarību. Nenovērtējama loma visos laikos, arī pārmaiņu periodā, ir skolotāja personībai, patiesai ieinteresētībai, aizrautībai ar mācāmo priekšmetu, mīlestības un cieņas pilnai attieksmei pret bērniem. Aptaujas rezultāti skolotāju un skolēnu auditorijās un autores profesionāli pedagoģiskā pieredze pamatā sasaucas ar jau minētajām likumsakarībām, kas rodamas teorijā.

Publicēšanai sagatavoja **Diāna Laiveniece**, *Dr. paed.*,
Astras Rancānes diplomdarba zinātniskā vadītāja.

**Silvija GEIKINA**

Pedagoģijas zinātņu maģistre, lektore Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē.

Esmu teātra vēsturniece, arī teātra kritiķe. Ilgus gadus, strādājot Teātra muzejā, esmu pētījusi latviešu teātra vēsturi, rakstījusi kritikas par mūsdienu latviešu skatuves mākslu. Taču liktenim labpaticis, ka jau kopš 1984. gada strādāju arī Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē un vadu izvēles kursu „Oratora māksla”, tādā kārtā savienojot teātra vēsturnieces darbu ar lektores amatu. Kopīgā darbā ar studentiem man bijusi iespēja vērot topošo skolotāju talantu un spējas, viņu attieksmi pret runas mākslu un valodas kultūru.

Iedvesmojošs, saviļņojošs skolotāja vārds

Pēdējā laikā mūsdienu sabiedrībā diezgan liela uzmanība tiek pievērsta dažādiem publiskās uzstāšanās veidiem, tostarp arī skolotāju runai. Atšķirībā no citu profesiju, piemēram, uzņēmēju un politiķu, runām, kurās nereti manāmi dažādi spēka paņēmieni, manipulēšana, emocionālas uzvaras panākšana pār sarunu biedru, iebaidīšana, draudi, skolotāja runā nebūtu pieļaujams ne vismazākais spēka demonstrējums. Tāpat nav pieļaujamas manipulācijas ar vārdu, verbālā varmācība, spēles noteikumu uzspiešana. Skolotājiem publiskajā runā jāizmanto citi principi.

Mūsdienu skolas prakse apliecinājusi, ka skolotāja loma izglītībā ir būtiski mainījusies. Skolotājs kļuvis par sadarbības partneri, padomdevēju, diskusiju dalībnieku, ekspertu, kas

izprot skolēna individualitāti. Līdz ar lomas maiņu mainījusies arī skolotāja publiskā runa. Tradicionālo, īpaši padomju laikiem raksturīgo monoloģiskumu nomainījis dialogs, kurā skolotāja teiktais neskan kā absolūta patiesība. Dialogam ir raksturīga tolerance pret saziņas partneri, atturēšanās no nepārdomātiem apgalvojumiem. Dialogā ir vieta šaubām un kritiskai attieksmei. Par dialogu kā sazināšanās un saprašanās mākslu daudz rakstījuši ne tikai valodnieki, bet arī ievērojamākie 20. gs. filozofi. Piemēram, Hanss Georgs Gadamers grāmatā „Patiesība un metode” pievēršas jautājuma aktivitātei dialogā: „Jebkura pieredze paredz jautājuma struktūru. Bez jautājuma aktivitātes nav iespējama nekāda pieredze... Tas, kurš runās tiecas nevis pēc ieskata lietas būtībā, bet tikai pēc tā, lai viņam būtu taisnība, protams, uzskata, ka jautāšana ir vieglāka par atbildēšanu. Turklāt arī nedraud briesmas palikt parādā atbildi uz jautājumu. Taču patiesībā... tas, kurš iedomājas visu zinām labāk, vispār nevar pajautāt... Lai varētu pajautāt, ir jāgrib zināt, t. i., zināt, ka nezina.” (Gadamers 1999, 340–341). Savukārt Frīdrihs Nīče grāmatā „Jautrā zinātne” kaismīgi iesaucas: „Atrasties starp visu šo brīnumaino eksistences nenoteiktību un daudznozīmību un nejautāt, netrīsēt jautāšanas iekārē un baudā... to es izjūtu kā kaut ko nicināmu.” (Nīče 2000, 27). Manuprāt, tā ir ļoti



būtiska atziņa, par kuru derētu padomāt arī skolotājiem. Vai mēs vienmēr gribam uzzināt kaut ko, kad jautājam saviem skolēniem vai kolēģiem? Vai palaikam nav tā, ka atbilde mums jau sen zināma un jautājums ir tikai formāls un drīzāk izskatās pēc valodas spēles? Mūsu ikdienas sarunās nereti pārliecināties, ka uzdot jautājumu šķiet nevēlami un pat bīstami. Priekšnieks var saskaisties par jautājumu, tas viņam var likties mulķīgs, nevietā un neprofesionāls. Un mēs apklustam. Drošāk un ērtāk ir nejautāt. Bet, kā savā laikā teicis Gadamers, bez jautājuma aktivitātes nav iespējama nekāda pieredze.

Kaut gan modernajā saskarsmē tik nozīmīga ir dialoga māksla, tradicionālais monologs skolotāja darbā nav pavisam izzudis. Tam ir sava vieta audzināšanas darbā. Varētu pat teikt, ka publiskā monologa veidošanas māka ir svarīga skolotāja lietpratības izpausme. Pārliecinošs un izteismīgs skolotāja vārds ne tikai audzina, tas iedvesmo, saviļņo, rada emocionālu pārdzīvojumu. Izteismīgs, iedvesmojošs, saviļņojošs skolotāja vārds skolotāja profesijā reti rodas bez nopietna darba, bez ilgstošiem vingrinājumiem. Pavisam nedaudz ir to skolotāju, par kuriem var teikt – viņš ir dzimis orators. Starp citu, par to, ka par oratoru nepiedzimst, bet gan top, vēl 1. gs. p. Kr. runājis izcilais orators un filozofs Marks Tullijs Cicerons. Mūsu uzmanības lokā varētu būt oratora, tātad arī skolotāja kā runas mākslinieka tapšanas process. Senajā Grieķijā runas mākslu mācīja sofisti, Senajā Romā tika dibinātas oratoru skolas. Viduslaikos universitātēs Itālijā, Francijā, Anglijā retorika, oratora māksla bija viens no būtiskākajiem mācību priekšmetiem tūlīt aiz gramatikas, astroloģijas un matemātikas. Taču vēlākajos gadsimtos retorika pamazām sāka zaudēt savu agrāko nozīmīgo vietu. Mūsdienās Latvijā tai uzmanība tiek veltīta tikai nedaudzās vidējās un augstākajās mācību iestādēs.

Iekļaujot runas mākslu pedagogu sagatavošanas procesā, varbūt der atcerēties, ka mūsdienu pasaulē runas māksla nenozīmē tikai labi tembrētu balsi, kaut arī balss tembram ir samērā liela nozīme, vai pareizu elpošanu, precīzu, skaidru artikulāciju, siltu, patīkamu balss intonāciju. Runājot par runas mākslu, vispirms jāpievērš uzmanība publiskās uzstāšanās psiholoģiskajiem aspektiem. Daudziem jo daudziem runātājiem publiskā uzstāšanās vispirms ir psiholoģiska problēma – nedrošības, samulsuma, pat bailu pārvarēšana. Sevis iedrošināšana, sagatavošana priekšnesumam diezgan cieši saistīta ar sevis pašizziņu, pašnovērtējumu. Ir pietiekami daudz tādu runātāju, kuriem pašvērtējums ir samērā zems, tad visa garīgā enerģija tiek

tērēta, lai savaldītu uztraukumu publikas priekšā. Viņiem neatliek laika un spēka, lai pievērstos klausītājiem, izjustu un saprastu viņu vēlmes un intereses. Tie, kuri sava publiskā priekšnesuma laikā spēj iedvesmot un saviļņot klausītāju, gūst lielus panākumus.

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē lasu izvēles lekciju kursu „Oratora māksla”. Pēc kārtējā kursa beigām pavasarī veicu klausītāju aptauju par to, ko viņi šai kursā guvuši, ko vēlētos iemācīties. Aptauja liecina, ka galvenais ieguvums, par ko studenti ir gandarīti pēc kursa beigām, ir tas, ka viņi ir kļuvuši drošāki un pārliecinātāki par sevi. Daži citāti no aptaujas: „Man šīs nodarbības deva daudz, jo tās lika „pārkāpt sevi”, saprast un sajust to, ko tas nozīmē – runāt auditorijai. Skolotājam tas lika apzināties, ka runas kultūra un saskarsme ar auditoriju ir pats svarīgākais.” „Man tās deva iespēju nebaidīties no klausītājiem. Patiesībā nezinu, vai tā bija tieši oratora māksla, kas to veicināja, bet esmu sākusi uzdot jautājumus lekcijās un protestēt pret kaut ko, ja man tas nešķiet pieņemami.” „Nodarbību laikā izkopu savu runas mākslu. Ja līdz šim auditorijas priekšā vispār nevarēju parunāt, tad tagad esmu paspērusi soli tālāk un varu runāt.” „Es esmu kursa vecākā vietnieks, un man bieži jāuzstājas kursa priekšā. Agrāk es diezgan mulsu, bet tagad es to uztveru kā normālu parādību. Man vairs nav problēmu ar uzstāšanos.” „Man nodarbības oratora mākslā deva lielāku drošību un pārliecību par sevi”. „Man šīs nodarbības deva priekšstatu par to, kā labāk uzvesties publikas priekšā” utt. Šādu atbilžu ir daudz, un tas liecina, ka vairums studentu vingrinājumu sākumā ir nedroši, bailīgi, viņu ķermeņa valoda – nekoordinēta. Nodarbību beigās viņi jau diezgan brīvi runā, diskutē.

Pēdējos gados darbā ar publiskās runas vingrinājumiem parādījušās dažas problēmas, kas saistītas ar daudzvalodību. Mūsu studentu kontingents nav viendabīgs, ir samērā daudz studentu, kuru dzimtā valoda nav latviešu valoda. Nodarbības tieši oratora mākslā šiem jauniešiem sagādā lielākas grūtības nekā citosursos. Ir vēl dzirdami studentu lūgumi un jautājumi: „Vai nevar publiski runāt krievu valodā?” Saprotams, ka vingrinoties un runājot krieviski, viņi jūtas drošāki, pārliecinošāki. Tomēr lielākā daļa krievu tautības jauniešu pārvalda latviešu valodu un cenšas runāt latviski. Tikai jāreķinās ar to, ka viņu publiskā runa nebūs tik raita un droša, kā runājot dzimtajā valodā. Ļoti svarīgs ir mikroklimats un savstarpējās attiecības, kādas veidojas grupā. Vai pārējie grupas dalībnieki ir pacietīgi un iejūtīgi pret tiem, kuru runā ir daudz nepareizību, pārteikšanās,

paužu? Vai paši runātāji nav pārāk paškritiski? Ir studenti, kurus neizdodas pierunāt publiskam priekšnesumam līdz pat studiju kursa beigām, viņi neuzdrošinās nākt klausītāju priekšā un prezentēt savu runu, kaut gan visādi citādi ir atvērti saskarsmei un labi runātāji. Tie krievu tautības studenti, kurus nemulsina pareizrūnas problēmas, publikas priekšā reizēm ir pat drošāki, aktīvāki, temperamentīgāki par latviešiem. Un labvēlīgi ietekmē savus grupas biedrus, tie kļūst aizrautīgāki, atraisītāki, radošāki.

Domājot pat valodu un kultūru savstarpējo mijiedarbību, varbūt der atcerēties vācu filozofa un modernās valodniecības redzamākā pārstāvja Vilhelma Humbolta domas, kuras viņš puda 19. gs. 20. gados darbā „Par cilvēku valodas uzbūves dažādību”. „Valodu atšķirība pastāv nevis zīmju un skaņu dažādībā, bet gan pašā pasaules skatījumā... Tas, kas ieaug kādā valodā, nemanot pārņem tos pasaules skatīšanas veidus, kas raksturīgi šai valodai.” (Humbolts 1985, 27). „Tajā pašā aktā, kurā cilvēks vij valodu no sevis, viņš arī ievij sevi valodā, un katra valoda ap tautu, kam tā pieder, apvelk loku, no kura izkļūt iespējams, tikai pārejot citas valodas lokā. Svešas valodas apguvi tāpēc varētu salīdzināt ar jauna viedokļa apguvi līdzšinējā pasaules skatījumā.” (Humbolts 1985, 87). Svešas valodas vārdus varam apgūt bez lielām grūtībām, bet iekļūt citas valodas lokā un pasaules redzējumā nav tik vienkārši. Tādēļ ir saprotamas latviešu bailes par savas valodas apdraudējumu un arī Latvijā dzīvojošo krievu vēsā, negribīgā attieksme pret prasību apgūt un lietot latviešu valodu. Ar citādu pasaules redzējumu, kurš izpaucas valodā, nereti nācies sastapties oratora mākslas nodarbībās ar slāvu etnosu studentiem.

Interesantu salīdzinājumu par krievu un latviešu valodu publiskajā telpā piedāvājusi laikraksta „Kultūras Forums” galvenā redaktore Inga Šteimane: ”Starp citu, vēl par kultūru atšķirībām jeb kultūrkodiem. „Jaunais vilnis” ir labs iemesls, lai izteiktu izbrīnu par to, cik slikti mēs esam iepazinuši krievus, tik ilgi dzīvojot ar viņiem plecu pie pleca. Vai tas ir kāds noslēpums, ka krievi ir asprātīgi un izaicinoši? Vai tas ir kāds noslēpums, ka viņu sarunās pat ikdienas limenī dominē nevis distancēts un samākslots *small talk*, ko tagad tik centīgi apgūst latvieši, bet ķeršanās vēršim pie ragiem. Pats runāšanas mirklis ir ļoti foršs, jo krievi nebaidās atdevīgi izteikt savu viedokli. Latvieši turpretī bieži runā kā no grāmatas, precīzāk – runā droši nokopētas frāzes vai atstāsta, ko kāds cits ir teicis. Jā, latvieši ir uzkrītoši postmoderni, ja ņemam palīgā mūsdienu klišējas, krieviem postmodernisms – vismaz citātu iegau-

mēšana – tik labi neizdodas. Un arī neinteresē, jo – vai nav vienalga, ko kāds teicis, ja dota iespēja pateikt pašam” (Šteimane 2008, 1). Ne tik koncentrētā veidā, bet kaut ko līdzīgu esmu novērojusi arī oratora mākslas nodarbībās Pedagoģijas fakultātē. Krievu studenti patiešām brīžiem ir izaicinoši, asprātīgi un nebaidās izteikt savu viedokli, nemeklējot citākus un grāmatu gudrības. Latvieši ir it kā apdomīgāki, cenšas pamatot savu domu ar jau pierādītām atziņām, faktiem, citātiem. Es neteiktu, ka viņi runā „kā no grāmatas”, bet savaldīgāk un nosvērtāk gan. Krievu studenti savukārt ir vērīgi un itin drīz pārņem labāko un interesantāko, kas vērojams latviešu studentu sniegumā. Tādā veidā nodarbībās iezīmējas divu kultūru savstarpējā iedarbība, kaut arī neliela.

Lai runas māksla nepārvērstos par skaistu, tukšu vārdu virknējumu, svarīgi atcerēties, ka oratora māksla ir arī māksla publiski domāt. Domas, kas raisās brīvi, aizrautīgi, spontāni, ir viena no vislielākajām runas mākslas vērtībām. Jāņem gan vērā, ka domāšana pēc būtības ir smags, mokošs process. Gan rakstot, gan runājot nereti nonākam situācijā, ka doma ir kaut kur „aizķērusies”, pazudusi. Tādos gadījumos publiskā runa var kļūt smagnēja, tajā jūtama it kā cīņa ar tekstu, ar domu. Domas rašanās, tās ietērpšana vārdos, tās secīga sakārtošana ir cieši saistīta ar loģiku, tādēļ, runājot par publiskās uzstāšanās apguves procesu, nevar aizmirst arī loģikas likumības. Publiskā monologa loģiskā izveide, tā plānošana, kompozīcija, atsevišķo daļu izstrādāšana un apvienošana vienotā veselumā ir svarīga runas mākslas sastāvdaļa.

Runas māksla ir cieši saistīta ar valodas kultūru, ar valodas būtības meklējumiem, ar valodas funkcionēšanu katrā konkrētajā laikmetā. Oratora, tāpat kā rakstnieka, izteiksmes līdzeklis ir valoda. „Cik tā bagāta, tik liela ir viņa māksla. Viena un tā pati valoda, bet cik daudzējādi to var izmantot. Vārds paliek vārds, teikums paliek teikums, un tomēr katram runātājam tie ir savi” (Jaunsudrabiņš 1984, 414). Mūsu sabiedrībā pareizrūnas problēmām pēdējā laikā tiek pievērsta samērā liela uzmanība. Sarunvalodu pēta valodnieki, tai pievēršas filozofi, rakstnieki. „Domā, kā runā” – šāds aicinājums nesen mūs uzrunāja no televizoru ekrāniem. Tas nebija tikai aicinājums vien. Laikā no 14. līdz 27. jūlijam Latvijas televīzijas pirmajā kanālā tika pārraidīti nelieli videostāsti par valodas lietojumu dažādās ikdienas situācijās: tirgū, veikalā, frizētavā u. c. Akcijas mērķis bija pievērst Latvijas iedzīvotāju uzmanību nevēlamam valodas lietojumam, kā arī popularizēt un sekmēt normai



atbilstošas latviešu literārās valodas lietojumu gan publicajā informācijā, gan individuālajā saziņā. Vai televīzijas skatītāji ieklausījās šajā aicinājumā, vai tas sekmēja kvalitatīvu latviešu valodas lietojumu, to šodien ir grūti pateikt, taču vēlme aktīvi domāt par labskanīgu sarunvalodu ir apsvēicama. Vērojama arī valodnieku pastiprināta interese par žargonismu, barbarismu, lamu vārdu izplatību gan individuālajā saziņā, gan, jo īpaši, publiskajā informācijā.

Studentu auditorijās, īpaši viņu publiskajā runā, lamu vārdus, par laimi, vispār nevar dzirdēt, tie netiek lietoti. Turpretī žargonismi un barbarismi palaikam iesprūk. *Šausmīgi skaisti, šausmīgi labi, drausmīgi patīkami, baigi forši* – šos un citus vārdus nereti nācies dzirdēt vingrinājumos un pat ieskautes darbos. Pēdējā laikā publiskajā saziņā vērojama arī interneta valodas ietekme. Pieminētajā konferencē Inta Urbanoviča nolasīja interesantu referātu „Stilistiski pazeminātā leksika internetā”, kurā norādīja uz grūtībām, ar kādām sastopas pētnieks, aplūkojot un vērtējot valodu internetā, proti, valodas pētnieki var fiksēt interneta lingvistisko savdabību, bet nevar pakļaut to tradicionālajiem izpētes principiem, jo tur dabīgais saplūst ar mākslīgo, pareizais ar nepareizo, saprātīgais ar mulķīgo. Dabīgais ar mākslīgo palaikam saplūst arī publisko runu vingrinājumos un prezentācijās studentu auditorijā. *Neķer kreņķi vai noķer kaifu, iemīlēties tā, ka aizbraucis jumts, beidz skalot smadzenes vai pūderēt smadzenes* – šie un citi piemēri palaikam saklausāmi arī studentu runā.

Kā nācies novērot, diezgan izplatīts runas piesārņojuma veids ir dažādi liekie vārdi – *tātad, respektīvi, vai ne, ja, šis te, šo te*, viena un tā paša vārda atkārtojums – *un, un, un, šobrīd, šobrīd, šobrīd utt.* Filologs Andrejs Veisbergs, runājot par šo parādību, izteicis interesantu domu par fonētisko tukšumu. Publiskais runātājs it kā baidās no pauzes, kas runas laikā var rasties vai nu tādēļ, ka piemirsies vārds, vai pārlietu liela satraukuma dēļ, un vēlas šo pauzi kaut kā piepildīt. Bieži tas notiek, izmantojot skaņu *e*, arī liekie vārdi rodas tādā veidā. Pēdējā laikā, piemēram, par šādu modes liekvārdu kļuvis *teiksim*. Ar vēlmi aizpildīt fonētisko tukšumu valodnieki skaidro arī biežo *kad* lietojumu *ka* vietā. Esmu ievērojusi, ka visai bieži publiskie runātāji, tostarp arī studenti, vairākiem vārdiem pievieno citas skaņas. Viņi, piemēram, saka nevis *ir*, bet gan *ira*, *varbūt* vietā saka *varbūtās*, *tāpat* vietā – *tāpatās* vai *tāpatām*. Vai arī tā būtu vēlme aizpildīt kādu fonētisko tukšumu? Interesanti, ka paši runātāji šos liekos vai nepareizos vārdus nemaz nedzird. Kad uz šīm nepilnībām norādu, viņu izbrīns ir patiešs un neviltots.

Svarīgs runas kultūras jautājums ir mūsdienu sabiedrības attieksme pret literārās valodas normām. Kā norādījis valodnieks Juris Baldunčiks, lielas mūsdienu jauniešu daļas attieksme pret valodas normām ir pašpārliecināta un pat nicīga. „Par valodas kultūras jautājumiem jaunieši internetā diskutē, izsakot spriedumus, kas parāda elementāru zināšanu trūkumu, par ko vismaz daļēju atbildi vajadzētu uzņemties skolai” (*Baldunčiks* 2003). Taču ne tikai jauniešu attieksme var izraisīt pārdomas. Palūkosimies, kāda attieksme pret literārās valodas normām ir mūsu žurnālistiem, politiķiem, arī skolotājiem – tai sabiedrības daļai, kas līdz ar valodniekiem būtu iesaistāmi latviešu valodas saglabāšanā, kopšanā, attīstīšanā. Politiķu runai, tās pareizībai, saturam pašlaik pievērsta īpaša uzmanība. 2007. g. Latvijas Universitātes apgāds izdeva grāmatu „Parlamentārais diskurss Latvijā”. Kā atzīst tās zinātniskais redaktors prof. Juris Rozenvalds, grāmatas tapšanai pamudinājums bija tas, ka pēdējā laikā runātā vārda nozīme mazinās, bet pieaug labā tēla būtiskums politiskajā arēnā. „...Saeima ir gan spogulis, gan vaduguns, kurai seko tauta. Līdz ar to jāpievērš uzmanība, kā runā „simt gudrās galvas”” (*Balcare* 2007). Kā tad šīs „galvas” runā? Visi esam dzirdējuši lingvistiskās pērles, kas skanējušas no Saeimas tribīnes. Esam brīnījušies un smējušies, atkārtot tos vairs nav vēlēšanās.

Ne žurnālistu, ne pedagogu izteikumi diemžēl, bet drīzāk jau par laimi, zem šādas ironiskas lupas netiek aplūkoti. Tomēr pētījumi par pedagogu runu gan formālajā skolas vidē, gan neformālajā skolotāja un skolēna saskarsmē būtu ļoti noderīgi. Pagaidām ir vien atsevišķas publikācijas, no kurām varam secināt, ka kopumā skolotāji pieder tai sabiedrības daļai, kuri runā pareizā literārā valodā, viņu sarunvalodā ir relatīvi mazāk žargonismu, barbarismu. Tomēr pārrunās ar studentiem nereti nācies dzirdēt arī vienu otru kritisku vērtējumu par skolā dzirdētu skolotāja runu. Atceroties savu pieredzi skolā, pirmo kursu studenti, raksturojot skolotāju runu, norāda, ka tā bieži vien ir garlaicīga, nogurdinoša, vienmuļa, intonatīvi nabadzīga, tāpēc viņi to klausījušies ar grūtībām un visu laiku gaidījuši stundas beigas. Tāpat dzirdami viedokļi, ka grūti klausīties pārāk klusu, nepārliecinošu vai pārāk skaļu un agresīvu runu.

Latvijas skolu prakse liecina, ka runas meistari lielākoties ir literatūras un valodas skolotāji. Viņiem ir plašs vārdu krājums, tēlaina, asociatīva runa. Viņu stāstījums veidots kā neliels priekšnesums, kurā tiek domāts ne tikai par saturu,

bet arī par formu. Tajā ietilpst gan pedagoga izteiksmīga runa, gan dažādi uzskates materiāli, dažreiz mūzika, apgaismojums, telpas iekārtojums, savdabīgas atmosfēras radīšana. Tas ļauj runāt par pedagoga runas artistiskumu. Pareizu, loģiski izkārtotu, taču vienmuļu, intonatīvi nabadzīgu, kaut gan labestīgu un uzmundrinošu runu skolēni klausās negribīgi, tā viņus neietekmē un neaizrauj. Runas artistiskums ietver ekspansivitāti, intensitāti, asociāciju bagātību, izteiksmīgumu. Tas spilgti atklāj pedagoga radošo personību, viņa spēju domāt ne tikai par runas saturu, bet arī par tās formu. Pedagogs, kura runai piemīt artistiskums, it kā rada ap sevi emocionālo biolauku, kurā skolēni viegli un dabiski iekļūst. Runas artistiskumu veido arī runas tempu un ritmu maiņa. Lēns runas temps sākumā var šķist uztverei ērts un pieņemams, taču visai drīz apnik un nogurdina. Tāpat pārāk ātrs temps apgrūtina uztveri, nervozē klausītāju, jo vārdi it kā „lido gar ausīm”. Pedagogam būtu jāmeklē zelta vidusceļš, neiegrožojot sevi viena vai otra tempa rāmjos, bet meklējot iespēju tos mainīt. Mākslinieciski izteiksmīga runa gandrīz vienmēr raisa klausītājos asociācijas un iedarbojas uz emocijām, kā arī uz atmiņu.

Jāņem vērā arī, ka runa ir cilvēks kopumā. Katra runa, katrs izteikums ataino pedagoga raksturu, temperamentu, dzīves pieredzi, dzīves izjūtu, nodomus, mērķus. Arī to, kā pedagogs jūtas sabiedrībā, kā viņa darbs tiek vērtēts valstī. Mūsu valstī pedagogu zemā atalgojuma dēļ un arī valdošās politikas un attieksmes dēļ skolotāju profesija tiek zemu vērtēta. Liela daļa pedagoģisko augstskolu beidzēju nemaz nedomā strādāt skolās, bet atrod darbu privātajā sektorā. Deformētā vērtību sistēma, skolotāju darba zemo novērtējums ietekmē arī skolotāju runas mākslu, jo ikviena cilvēka publisko runu ietekmē pozitīva *Es* koncepcija. Ja skolotājs jūt sava darba nozīmīgumu, tas veido viņā pozitīvu attieksmi arī pret sevi. Viņš jūtas emocionāli stabils, tic saviem spēkiem, grūtības spēj uztvert kā īslaicīgus un pārejošus sarežģījumus. Tādam skolotājam piemīt empātijas spējas, viņš var radīt labvēlīgu un pozitīvu gaisotni klasē, arī viņa publiskā runa ir enerģiska, optimisma caurstrāvota. Savukārt skolotāju ar negatīvu *Es* koncepciju raksturo tieksme uztvert sevi kā neveiksmnieku, zems pašvērtējums, pārliecība, ka labākā aizsardzība ir uzbrukums, aizdomīgums pret skolēniem, viņu vecākiem, kolēģiem. Neteiksim, ka šādu skolotāju mūsu skolās nav.

Pie runas kultūras jautājumiem pieder arī runas tehnika, kurai nodarbībās pievēršama samērā liela uzmanība.

Tie ir pareizas elpošanas vingrinājumi, teksta loģiska un emocionāla runāšana, runas intonatīvās dažādības meklējumi, artikulācijas vingrinājumi. Jāuzsver, ka Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes pilna laika studentu attieksme pret runas vingrinājumiem ir pozitīva, viņi labprāt iesaistās šajā procesā, tikai diemžēl dara to vienīgi nodarbību laikā. Runas vingrinājumi prasa intensīvu un regulāru darbu mājās diendienā. Mazliet citāda ir nepilna laika studentu attieksme pret nodarbībām. Pārrunās ar runas mākslas speciālistiem, kuri strādā ar dažādu profesiju pārstāvjiem, tostarp arī skolotājiem, nācies dzirdēt, ka tieši ar skolotājiem strādāt ir visgrūtāk. Kāpēc? Tāpēc ka skolotāji nelabprāt vingrinās, jo uzskata runas vingrinājumus par lieku laika tērēšanu, bet visbūtiskākais – viņi baidās kļūdīties, nevēlas vienu un to pašu runas saturu izteikt ar dažādu attieksmi, nelabprāt iesaistās etidēs un valodas spēlēs. Taču runas artistiskums nerodas uzreiz, tas top ilgstošu vingrinājumu un mēģinājumu procesā. Retorikai veltītajās grāmatās bieži lasāmi stāsti par talantīgiem un klausītāju iemīļotiem lektoriem, arī skolotājiem, kuru pirmās uzstāšanās bijušas nebaudāmas un nesaprotamas. Nākamie populārie runātāji lielākoties sākuši nepārliecinoši, viņu runas bijušas haotiskas, neloģiskas, neizteiksmīgas, viņi jutušies bezpalīdzīgi un nobijušies. Tikai neatlaidīgi, mērķtiecīgi runas vingrinājumi vērtuši tos runas meistaros. Tādēļ būtisks ir daudzu veiksmīgu oratoru teiktais, ka tikai prakse un vingrinājumi var palīdzēt kļūt par talantīgu publisko runātāju.

Interesants un būtisks jautājums runas mākslas nodarbībās ir neverbālā komunikācija. Ķermeņa valoda nereti ir daudz izteiksmīgāka par izrunāto vārdu. Nodarbības ar studentiem liecina, ka nepieciešams samērā ilgstošs un pacietīgs darbs, lai students ķermeniski atbrīvotos. Sākumā jūtams sasprindzinājums – slēgtās pozas, liekie žesti. Traucē rokas. Studenti man bieži jautā: „Kur lai runas laikā liek rokas?” Pēkšņi tās sākušas traucēt. Ikdienā mēs ne mirkli nedomājam par savām kustībām, tās raisās viegli, pašsaprotami. Tiklīdz nonākam publikas priekšā, vairs nezinām, kā savaldīt kājas, rokas, galvu. Sākam šūpoties no vienas puses uz otru kā niedres vējā, stāvam uz vienas kājas, mīdamies, pārāk aktīvi žestikulējam, ar rokām aizskaram pieri, galvu, degunu, ausis. Vai arī sastingstam un esam pilnīgi nekustīgi. Nepieciešams laiks, lai cilvēks sevi pieradinātu pie publiska priekšnesuma, lai prastu pārvarēt satraukumu, daļēju nepatiku pret šo pasākumu – runāšanu klausītājiem. Studentu aptaujās dažkārt esmu izlasījusi atziņu:



„Neesmu vairs tik saspringta, runāšanu auditorijas priekšā uzņemu daudz mierīgāk, pazudis satraukums, kas bija pirmajā reizē”; „Guvu atziņu, ka cilvēka būtība un domāšana atspoguļojas viņa runas veidā, žestos un tamlīdzīgi”; „Sapratu savas kļūdas, kuras pieļāvu uzstājoties, iemācījos vērtēt cilvēku pozas”. Esmu mēģinājusi studentiem piedāvāt dažāda veida improvizācijas un etīdes bez vārdiem, t. i., runāt tikai ar žestiem, mīmiku, pozām, kaut ko līdzīgu mēmajam šovam. Neteikšu, ka šie vingrinājumi vienmēr izdodas.

Runas priekšnesums tomēr ir visai sarežģīts process. Pieredzējuši oratori zina, ka pati runa nekad nebūs tāda, kāda iepriekš iecerēta. Klausītāju noskaņojums, viņa ieinteresētības pakāpe, mērķi, izglītības līmenis vienmēr

ienesīs zināmas korekcijas ieplānotajā runas materiālā. (Protams, tajā gadījumā, ja runātājs atvērts saskarsmei, ja viņš savu priekšnesumu veido, rēķinoties ar klausītāju). Ja runātājam klausītāju uzmanība šķiet mazsvarīga, tad viņš lielākoties būs aizņemts tikai pats ar sevi, ar runāto tekstu un savām izjūtām. Taču tādu runātāju mūsdienās nav daudz. Novērojumi liecina, ka skolotāji – publiskās runas meistari – vienmēr rēķinās ar saviem klausītājiem, viņu uzskatiem, domām, jūtām. Nereti nācies dzirdēt skolēnu sajūsminātu stāstījumu par literatūras vai kultūras vēstures skolotāju runas mākslu, kas iedvesmojusi viņus izvēlēties skolotāja profesiju. Manuprāt, pēc šāda vērtējuma derētu tiekties ikvienam pedagogam.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Balcare, K. (2007). Saeimas sarunas zem pētnieku lupas. *Universitātes Avīze*, 20. jūn.
2. Baldunčiks, J. (2003). Kas notiek latviešu valodā? *Diena*, 3.dec.
3. Gadamers, H.G. (1999). *Patiesība un metode*. Rīga: Jumava.
4. Humbolts, V. (1985). *Izlase*. Rīga: Zvaigzne.
5. Jaunsudrabiņš, J. (1984). *Kopotī raksti*, 14.sēj. Rīga: Liesma.
6. Nīče, F. (2000). Jautrā zinātne. *Kentaurs*, Nr.23, 27. lpp.
7. Šeimane, I. (2008). Ieņemtie prāti – vilnis, krievi un referendums. *Kultūras Forums*, 1.–8. aug.

**Baiba LAZDIŅA**

Mācos Rēzeknes Valsts ģimnāzijas 12. klasē. Tā ir humanitārā klase ar padziļinātu literatūras un valodu apguvi.

Manas intereses: valodas, sevišķi spāņu un franču, ceļošana, sports, aizraujos ar volejbolu, vieglatlētiķi, kas arī piepilda manu brīvo laiku.

Divus līdz sešus gadus vecas meitenes valodas īpatnības

Ari Velta Rūķe-Draviņa grāmatā „No 5 mēnešiem līdz 5 gadiem” atspoguļojusi savu bērnu valodas izpēti rezultātus. Pētot bērna valodu vairāku gadu garumā, var gūt kvalitatīvu pētījuma datus, atklājas pēctecība, valodas prasmes izaugsme, attīstība, kas savukārt ļauj izdarīt vērā ņemamus secinājumus.

Kā jau teikts, pētījuma dati iegūti, izmantojot manas māsa Paulas teikto laika posmā no 2000. gada līdz 2007. gadam, proti, Paulas producēto runu no 2 līdz 8 gadu vecumam. Lai veiktu šādu pētījumu, jāapbruņojas ar pacietību. Vecāki, kurus īpaši nesaista valodas zinātniskā izpēte, diez vai ir gatavi vairāku gadu garumā pierakstīt bērna runas piemērus, jo domā, ka atcerēsies viņa izteiktos vārdus un frāzes, tomēr, ja tas nav fiksēts, tad diezgan ātri zūd no atmiņas.

Bērna valodas analīze kā psiholingvistikas pētījuma priekšmets

Bērna valodas izpēte ir saistīta ar smadzeņu darbības izpēti, ar to procesu salīdzināšanu, kas notiek bērna galvā un kas tiek producēts (pateikts) uz āru. Valodnieki ilgu laiku nezināja, uz kuru valodniecības apakšnozari varētu attiecināt bērnu valodas izpēti. Mūsdienās ir pieņemts uzskatīt, ka tā ir psiholingvistika, kas nodarbojas ar iepriekšminēto procesu izpēti.

Psiholingvistika ir starpdisciplināra zināt-

Šī raksta pamatā ir mans zinātniski pētnieciskais darbs „Pirmsskolas vecuma bērnu valodas īpatnības”, kuru izstrādāju 2008. gada pavasarī un kurš guva augstu novērtējumu valsts līmenī. Darba tapšanā man palīdzēja Rēzeknes Valsts ģimnāzijas latviešu valodas un literatūras skolotāja Irēna Prikule un mana mamma, par to viņām *liels paldies!*

Šāds pētnieciskā darba temats tika izvēlēts tāpēc, ka mūsu ģimenē ir savākti un pierakstīti manas māsa Paulas runas piemēri, sākot no divu gadu vecuma. Piemēri ir interesanti gan no satura, gan formas viedokļa, turklāt tajos atklājas bērna domas brīvība un neierobežotība un nav vērojama sabiedrības noteikto normu ietekme. Pirmsskolas vecuma bērni saka, ko domā, ietērpjot savu domu noteiktai situācijai piemērotā, viņiem vien zināmā valodas formā.

Lai arī šī pētījuma pamatā ir viena bērna producētā valoda, tam nav mazāka nozīme kā darbam, kurā izmantoti kvantitatīvi liela novēroto respondentu skaita valodas fakti. Jo vairāk tiktu pētīti atsevišķi indivīdi (bērni), jo vairāk būtu datu par bērna valodas attīstību.



nes nozare, kas pēta runas radīšanas un saprašanas psiholoģiskos mehānismus, garīgos procesus, kuri ir pamatā valodas apguvei un lietošanai. Izpētes metožu ziņā psiholingvistika plaši izmanto eksperimentus un ir tuva psiholoģijai.” (*Skujiņa* 2007, 317). Ņemot vērā to, ka psiholingvistika pēta ar valodas apguvi un lietošanu saistītos jautājumus, nav grūti pamatot, kāpēc bērna valoda ir šīs zinātņu apakšnozares izpētes lokā.

Valoda ir tā, kam cilvēka dzīvē ir liela nozīme, tieši ar valodu cilvēks atšķiras no dzīvnieka. Valoda ir galvenais līdzeklis, lai mēs spētu izteikt savas domas un jūtas citam. Bērni raud un smejas, un pēc viņu sejas izteiksmes vecāki var spriest par bērna noskaņojumu un to, kā bērns jūtas konkrētā situācijā. Tātad valodas lietošana – tā nav tikai sazināšanās. Lietot valodu – tas nozīmē arī domāt. Protams, nav viegli izziņāt, kas notiek cilvēka smadzenēs, kad viņš pieņem lēmumus, kad viņš producē valodu. Pieaudzis cilvēks var atbildēt uz pētnieka jautājumiem, paskaidrot savus izteikumus, bet bērns ne vienmēr to spēj. Tas apgrūtina bērna valodas pētīšanu.

Valodas psiholoģija ir vienota ar garīgajiem procesiem, kas iesaistīti, lietojot valodu. Pastāv trīs procesu virzieni (*Rūķe-Draviņa* 1992, 18): valodas saprašana (kā uztveram un saprotam runāto un rakstīto valodu), valodas producēšana (kā konstruējam un izrunājam vārdus, teikumus) un valodas apgušana (kā bērni apgūst valodu).

Psiholingvistus ir interesējis un interesē jautājums, vai pastāv kāda kopīga, universāla valodas likumību, gramatisko formu apguves pēctecība, kas būtu raksturīga jebkurai valodai, ko bērns apgūst (*Anspoka* 2000, 8). Sākumā bērni runā atsevišķiem vārdiem, ieliekot vienā vārdā tikpat daudz satura, cik pieaugušais garā teikumā. To paust bērnam palīdz emocijas, kas lasāmas viņa sejā, žestos, intonācijā.

Analizējot gramatisko formu attīstības secību bērnu runā, psiholingvisti norāda, ka bērni vieglāk apgūst īpašības vārda un lietvārda saskaņošanu skaitlī un locījumā, turpretī saskaņošana dzimtē tiek apgūta ar grūtībām. Bērni it kā ietur pauzi, pirms izvēlas nepieciešamo dzimti (*Anspoka* 2000, 9). Arī es esmu novērojusi, ka pirmsskolas vecuma bērni bieži vien jauc sieviešu un vīriešu dzimti, piemēram, bērns, runājot par mammu, jautā: „Kur viņš aizgāja?”

Bērna valodas pētījumi Latvijā un ārpus tās

Bērna valodas izpēte Latvijā ir sākusies samērā nesen, līdz ar to nav sevišķi daudz organizāciju un valodnieku, kas nodarbotos ar bērna valodas pētīšanu. 2006. gada

25. septembrī tika nodibināts Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Bērna valodas pētījumu centrs (BVPC). Tā ir zinātniska institūcija, kuras mērķis ir attīstīt bērna valodas pētījumus Latvijā, kā arī sekmēt ar bērna valodas pētījumiem saistīto studiju kursu pilnveidi (www.rpiva.lv/index.php?mh=bernu_centrs). Bērna valodas pētījumu centrā aktīvi darbojas un to pilnveido Latvijas Zinātņu akadēmijas akadēmiķe, profesore Dace Markus. Viņas darbs pie bērnu valodas izpētes ir aizsācies arī nesen – 21. gadsimta sākumā.

Savas pirmās bērnu valodas pētījumiem veltītās grāmatas „Bērna valoda: no pirmā klieudziena līdz pasakai” ievadā Dace Markus lasītājus iepazīstina ar tās galveno ideju – apkopot un izanalizēt bērnu valodas piemērus, aprakstīt bērna apzinātus vai neapzinātus paņēmienus valodas apguvē, kuri atspoguļo gan bērna lingvistisko un tēlaino domāšanu, gan viņa pasaules loģisko un emocionāli estētisko uztveri un izpratni, kas atklājas valodā (*Markus* 2003, 7).

2007. gadā D. Markus izdod otro bērna valodas izpētei veltīto grāmatu. Kā saka pati autore, grāmata „Bērns runā kultūras pasaulē” ir veltīta valodas pasaules izziņāšanai (*Markus* 2007, 7).

Manuprāt, šajā grāmatā jau sākumdaļā piedāvāts ļoti interesants pārskats par dažādu tautību bērnu veidotajiem skaņu atdarinājumiem. Latviešiem tas šķiet pašsaprotami, ka suns saka *vau*, viņi pat neiedomājas, ka varētu šķīst arī citādi, piemēram, itālieši uzskata, ka suns rada skaņu *bau-bau*, krievi – *gaf*, savukārt indieši – *hau-hau* (*Markus* 2007, 18–19). Autore uzsver bērna un pieaugušā pasaules uztveres atšķirības. Bērnbā sevišķi nejūt atšķirību starp reālo un nereālo, bērns uzskata, ka viss ir iespējams. Vērojot pieaugušo darbību un klausoties secinājumus, bērni attīstās par domājošām būtnēm. Bērnbā pozitīvajam piemēram ir milzīga audzinoša nozīme, profesionālie sasniegumi tiek novērtēti vēlāk.

Grāmatā autore ir apkopojusi savu studentu, kolēģu un draugu iesūtītos bērnu valodas piemērus. Vesela nodaļa veltīta tam, kā bērni uztver tādus abstraktus jēdzienus kā *laime*, *mīlums*, *prieks*, *labais* un *ļaunais*, *draudzība*, *mīlestība* u. c. Lasot tos, šķiet pārsteidzoši, cik dziļi un filozofiski spriest spējīgi ir mazi bērni. Pārsteidz arī tas, ka viņi domā kategorijās, kas no pirmā acu uzmetiena šķiet raksturīgas tikai pieaugušo pasaulei. Piemēram, atbildot uz jautājumiem „Kas ir laime, mīlums, prieks, draudzība, mīlestība”, bērni izsakās šādi: „Laime, kad sirsniņa izrotāta.

Un kad uz viņas aug puķīte. Kad saulīte priecājas.” „*Mīlums ir tad, kad visi mīlojas un bučoju!*” „*Prieks ir tētis, mamma ar torti.*” „*Draudzība – kad visi draudzējas, ir draudzīgi, labi, nekaujas, neapsaukājas. Visu laiku smaida.*” „*Mīlestība ir tad, kad cilvēki satiekas un iemīlas.*” Bērnu atbildes norāda, cik svarīga viņiem ir vide, kurā dzīvo ģimene, attiecības, kādas tajā valda. No šiem jēdzienu skaidrojumiem var secināt, ka draudzība, laime, mīlestība bērnam asociējas ar gaišām lietām, ar ģimeni, smaidu. Jau no mazotnes bērns saprot, ka nedrīkst kauties un strīdēties, jo tā nav pareizi, tā nav mīli, nedrīkst nodarīt otram pāri, jo tad viņš nebūs laimīgs un viņam būs slikti.

Izvaicājot savu māsu, kurai pašlaik ir 9 gadi, par šiem pašiem jēdzieniem, guvu šādas atbildes:

- *Laime ir tad, kad kādam kaut kas paveicas.*
- *Mīlums ir tad, kad cilvēki viens otru mīl un izdara kaut ko labu viens otram.*
- *Prieks ir tad, kad cilvēks ir priecīgs.*
- *Draudzība ir tad, kad draugs kādam palīdz, kad abi draugi labi satiek. Draudzība ir tad, kad cilvēkam draugs ir sirdī mīļš un labs.*
- *Mīlestība ir tad, kad viens otru mīl un nemaz nedara pāri.*

Stokholmas Universitātes profesore Velta Rūķe-Draviņa bērnu valodas pētniecībai pievērsusies no 1950. gada, īpaši interesējoties par valodas izveides un pārmaiņu procesu atsevišķā cilvēka mūžā. 1982. gadā izdotajā grāmatā par bērna valodas apguvi „No 5 mēnešiem līdz 5 gadiem”, apkopojot savu vairāk nekā četrdesmit gadu pieredzi un pētījumus, autore soli pa solim parāda bērna valodas attīstību ciešā saistībā ar viņa psihi attīstību.

V.Rūķe-Draviņa uzskata, ka bērnu fiziskā, psihiskā un valodiskā attīstība ir individuāls process, tomēr ir daudz kopīgu pazīmju, kas raksturo ikvienu cilvēkbērnu. Viņaspāt, mūža pirmie četri gadi ir visnozīmīgākais posms cilvēka valodas attīstībā, jo tad izveidojas individuāla *pirmā* valoda un priekšstats par valodas sistēmu vispār. Vēlākos gados – gan skolā, gan dzīvē – cilvēks var apgūt vēl kādu valodu, daudzas citas valodas, bet tad viņam jau pamatā ir izveidojusies VALODA – priekšstats par kādas vienas valodas uzbūvi, pieredze par skaņām un to veidošanu, par to, kā funkcionē runātais un dzirdētais vārds. Reizē ar bērna pirmo valodu attīstījušies un nostiprinājušies arī daudzi jēdzieni un uztvere par apkārtējo pasauli vispār (Rūķe-Draviņa 1992, 9). Jāpiekrīt autores teiktajam, ka bērna pirmās valodas izveidošanās ir vienreizējs un neat-

kārtojams process, jo, manuprāt, tas patiešām šķiet pat mazliet nereāli, kad no neskaidras murmināšanas, neveiklas zilbju izrunāšanas un tikai bērnam pašam saprotamu skaņu izdvešanas sāk veidoties kaut kas apkārtējiem saprotamāks. Zilbes tiek liktas kopā, un nu jau ir izveidoti vārdi, pēc tam vārdi tiek likti kopā un sanāk teikums.

Cik lēni vai ātri bērns apgūst valodu, ir atkarīgs no katra indivīda paša, bet V.Rūķe-Draviņa nebaidās apgalvot, ka apmēram līdz piecu gadu vecumam normāls bērns, kas audzis normālos apstākļos, ir iemācījies sarunāties savā pirmajā valodā un vismaz pamatā pārzina tās struktūru. Viņš prot vārdus apvienot teikumos saskaņā ar šīs valodas gramatikas normām, kā arī pārzina samērā plašu (vairākus tūkstošus) vārdu krājumu.

Paulas runātās valodas analīze

Šajā raksta daļā ir analizēta manas māsas Paulas valoda no divu gadu vecuma līdz sešiem gadiem.

Bērnu valodas pētnieki ir uzsvēruši, ka zīdaiņi saklausa skaņas jau kopš savas piedzimšanas (un pat pirms tās). Mēģinājumu un kļūdu ceļā viņi pakāpeniski atšifrē un dekodē šīs skaņas, izveidojot visu to skaņu sistēmu, kuru viņiem ir nācies uztvert.

Uzskatu, ka kļūdas, kas veidojas, bērnam mācoties runāt, ir tiešām neparastas un katram indivīdam atšķirīgas. Turklāt tās laikam ir grūti dēvēt par kļūdām, drīzāk tas ir mēģinājums izteikt sevi pasaulē vai pasauli sevī. Aizraujoši ir saklausīt bērnu asprātīgi izteikto viedokli vai neparasti veidoto vārdu. Šādus valodas „nepareizos” izteikumus bieži vien negribas labot, jo tiem piemīt radošums, oriģinalitāte, dzīvīgums. Tieši tāpēc lietderīgi un nepieciešami ir censities uztvert bērna domāšanu, to, ko viņš grib pavēstīt apkārtējiem, un analizēt bērna valodas, domāšanas un uzvedības savstarpējo saikni. Aizraujoši un arī vērtīgi ir pētīt bērnu emocijas, uztveri, asociācijas, to, kā veidojas izpratne par vārda nozīmi, jo bērni ir tie, kuri ir pasaules izzināšanas procesā, viņi tikai sāk apgūt visu, ko ietver jēdziens *pasaulē* – lietas, dzīvas būtnes, parādības, jēdzienus, kuri ar laiku bērnam būs jāizprot. Asociācijas saistībā ar kādām lietām, parādībām, bērnam, tāpat kā pieaugušajam, rodas automātiski. Tā Paula (2 gadi 7 mēneši) saka: „*Esmu jau liela, man ir garas kājas.*” Viņai īpašības vārds *liels* saistās ar vārdu *garš*. Pieaugušie ir gari, tāpat, ja viņa ir pastiepusies, tas nozīmē – viņa ir liela.

Kad mamma Paulai (2 gadi 9 mēneši) pa logu rāda, kā lietus slīpi līst (uzsverot, cik tas ir neparasti), viņa pārsteigta



iesaucas: „*Oi, kā lietus sagāzās!*” Viss, kas ir *slīpi*, bet nav taisni, tātad ir neparasti, nekārtīgi, tātad – *sagāzies*.

Vispārīgo attīstību trešā gada sākumā raksturo bērna dzīvā fantāzija, arī bez tieša pieaugušo ierosinājuma (*Rūķe-Draviņa* 1992, 370). Pievilcības efektu bērna valodā bieži rada teiktā vai situācijas ļoti tiešā izpratne. Piemēram, situācijā, kad Paula (3 gadi) dzird, kā mamma bar māsu (mani), viņa prasa mammai: „*Vai tu nedraudzēsies ar Baibu?*” Mamma atbild, ka draudzēsies, bet Paula dusmīgi pārmet: „*Nē, ja blāuj – tad ir nedraudzēšanās, nav draudzēšanās!*”

Tad, kad bērns puslīdz ir apguvis savu pirmo jeb dzimto valodu, tad viņam nav saprotams tas, ka var būt vēl kāda cita, viņam nezināma, iepriekš nedzirdēta valoda. Tā, piemēram, Paula (3 gadi 5 mēneši) skatās multiplikācijas filmu krievu valodā un mammai jautā (patiesībā runā ar sevi, negaidot mammas atbildi): „*Kāpēc viņi tā runā? Nesaprotu! Nu nekas, kad būs vakars, viņi runās kārtīgi, ja?*” Bērns neuztver, ka tā ir cita valoda, viņam šķiet, ka krieviski (vai jebkurā citā valodā runājošie) vienkārši nemāk pareizi runāt. *Pareizi* bērnam nozīmē tā, kā viņš runā pats. *Vakars* šajā situācijā nozīmē laiku, kad multiplikācijas filmas tiks rādītas latviešu valodā.

Bērns ir cilvēks, tikai vēl maziņš. Kā pieauguša cilvēka, tā arī bērna prāts veido kādu iztēles un domas darbības vienību. Meklējot valodnieciskus līdzekļus savas fantāzijas izmantošanai, bērns tādā veidā pilnveido savu valodu (*Markus* 2007, 52). Mamma Paulai (4 gadi 1 mēnesis) dusmīgi saka, lai viņa savāc no mammas istabas visas savas mantas. Atskan pēkšņs blāviens un vārdi: „*Kāpēc tu mani nesauc par saulīti?*” Tad Paula mazliet nomierinās un papildina: „*Un ne tikai saulīte, bet Paula Lazdiņa saulīte. Atkārt, ja?*” Šī uzjautrinošā situācija ir izskaidrojama ar to, ka bērns ir pieradis, ka mamma viņu sauc visādos mīļvārdiņos, piemēram, *saulīte, pelīte, zaķītis, mīļumiņš*. Tāpēc tas ir pilnīgi nepieņemami, ja kādreiz sarunā šo mīļvārdiņu nav vai arī tiek paaugstināts balss tonis pierastās mierīgās un mīlās intonācijas vietā.

Bērna vārdu krājums četrus gadu vecumā ir diezgan plašs. Tomēr dažreiz ir situācijas, kad viņš grib kaut ko pateikt, bet nevar atrast kāda priekšmeta īpašībai piemērotu nosaukumu, tāpēc var rasties diezgan amizants izteikums. Paula (4 gadi 1 mēnesis) atsakās vilkt vējjaku, kuru iepriekš ir nēsājusi māsa, un dusmīgā tonī saka: „*Es nevilksu to bezkaunīgo kurtku!*” Šajā vecumā viņa vēl nav sapratusi to, ka vārdu *bezkaunīgs* var attiecināt tikai uz cilvēkiem, nevis lietām. Tomēr viņa apzinās, ka kopā ar vārdu *kurtka* tas varētu būt kaut kas tāds, ko var izmantot, lai iebilstu.

Bērnu valodas pētnieki piecu gadu vecumu uzskata par valodas izveides procesa produktīvāko posmu cilvēka mūžā. Normāli attīstīts bērns šajā vecumā ir jau apguvis dzimtās (savas pirmās) valodas pamatus gan izrunā, gan vārddarināšanā, gan formu un teikumu veidošanā, gan vārdu krājumā. Šajā vecumā bērns mēdz būt ļoti runīgs, nemitīgi jautāt un ar neatslābstošu interesi pat vairākkārt klausīties vienu un to pašu pasaku vai stāstījumu. Šis vecums parasti saistās arī ar spēcīgu vēlēšanos radīt jaunus vārdus, spēlēties ar vārdu formām, tās salīdzinot, un tiksmināties par to labskanību. Liela daļa jaundarinājumu rodas tad, ja kāda vārda izruna bērnam sagādā grūtības. Tad arī tiek atmesta kāda vārda garāka sastāvdaļa. Piemēram, Paula (5 gadi) čīkstot saka: „*Baiba šķāva un nejauši man virsū visu uzšķāva.*” Ar *šķāva* ir domāts vārds *šķaudīja*, kurš ir bijis pārāk grūts, lai to varētu izrunāt. Otrs izskaidrojums šādam jaundarinājumam ir vārda formas veidošana pēc līdzības ar citiem vārdiem, piemēram, *ēda, dzēra*, tātad arī – *šķāva*.

Paulai (6 gadi 2 mēneši) pēc mazgāšanās vannā mamma žāvē matus un saka: „*Nu, re, rīt pie dakteres varēsi iet tīra un spīdīga!*” Paula papildina: „*Un kasoša.*” Viņai tobrīd ir uzmetušās pumpas, kas niez, tāpēc arī tiek radīts divdabīgs *kasosha*.

Šī raksta pielikumā esmu ievietojusi arī citus Paulas runātās valodas piemērus. Ceru, ka tie jums ļaus pasmaidīt un rosinās pierakstīt arī jūsu mazo brāļu, māsu vai dēlu, meitu krāsaino valodu.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Skujiņa, V. (atb. red.) (2007). *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts.
2. Rūķe-Draviņa, V. (1992). *No 5 mēnešiem līdz 5 gadiem*. Rīga: Zvaigzne.
3. Anspoka, Z., Lanka, A., Papule, E. u.c. (2000). *Metodikas rokasgrāmata sākumskolai*. Rīga: LVAVP.
4. Markus, D. (2003). *Bērna valoda: no pirmā kliedziņa līdz pasakai*. Rīga: Rasa ABC.
5. Markus, D. (2007). *Bērns runā kultūras pasaulē*. Rīga: Rasa ABC.
6. RPIVA Bērna valodas pētījumu centrs. Izlasāms: www.rpiva.lv/index.php?mh=bernu_centrs

Divus līdz sešus gadus vecas meitenes valodas īpatnības

Paulas valodas piemēri

2 gadu vecumā	3 gadu vecumā	4 gadu vecumā	5-6 gadu vecumā
Mamma rāda debesis sarkanu svītru. Paula: „Es tur biju.” Mamma: „Kad?” Paula: „Kad biju maziņa.”	Paula: „Kad es izaugšu maziņa, es arī būšu liela, un tad tu varēsi mani turēt uppā!” (3 gadi 3 d.)	Paula: „Kāds traktoram ir uzvārds?” (4 gadi 4 m.)	Pārplīst balons. Paula: „Atkal balons nosprāga!” (5 gadi)
Mamma: „Ko tu tur dari?” Paula: „Spēlējos.” Mamma: „Kas vēl tur bija?” Paula: „Citi mazi bērniņi.” (2 gadi 7 m.)	Braucam uz laukiem, un mamma saka: „Nu tagad varēsiet padzīvot zaļi!” Paula: „Nē, dzelten!” (3 gadi)	Lauku kaimiņš saka Paulai: „A es pazīstu tavu tēti!” Paula: „Es arī!” (4 gadi)	Paula: „Es tev tagad pieticēšos (uzticēšos)!” (6 gadi 2 m.)
Paula: „Vai askavā (Maskavā) daudz maksu (masku)?” (2 gadi 9 m.)	Paula: „Nopērc man šokolādi, citādi man atkal nav pumpas!” (3 gadi)	Paula: „Man vairs nevajag iet uz dārziņu.” Mamma: „Kāpēc?” Paula: „Dārziņš jau nodega.” Mamma: „Kā tas gadījās?” Paula: „Tur viens kaut ko tā : čik, un viss, vairāk nav, viņš jau nosprāga! Jauki!” (4 gadi)	Saruna oktobra sākumā. Paula: „Kad būs Ziemassvētki?” Tētis: „Šovakar! Kāpēc tu tā jautā?” Paula: „Tu Ziemassvētkos mīrsi!” Tētis: „Ko tad tu darīsi, kad manis nebūs?” Paula: „Meklēšu jaunu tēti!” Tētis: „Kādu? Tu jau zini?” Paula: „Jā, Sašu!” Tētis: „Kāpēc Sašu?” Paula: „Tad Valērija (draudzene) būs mana māsa, un mēs varēsim dzīvot kopā.” (5 gadi)
Paula guļ gultā un saka: „Es esmu beigta, mani jāliek burkā.” (2 gadi 9 m.)	Pēc brokastīm mamma prasa: „Pauliņ, tev jau pilns vēders?” Paula (taustot): „Krūtiņas gan vēl nav pilnas.” (3 gadi 1 m.)	Baiba: „Paula, tu zini, tu esi blondīne, bet visas blondīnes ir tādas pastulbas!” Paula: „Es neesmu blondīne, es esmu Paula Lazdiņa.” (4 gadi)	No rīta. Paula: „Man sāp vēders, es tūlīt lemšu (vemšu)!” Mamma: „Interesanti, no kā tev viņš var sāpēt?” Paula: „Atceries – toreiz tu man nenopirki parkā to lielo balonu, laikam tāpēc tagad tas sāp!” (5 gadi)
Pirti. Vecmamma: „Pauliņ, nedzer tik daudz alu!” Paula: „Jā, citādi man izaugs vēders un krūtiņas.”	Paula kārto virtuvē krēslus un saka: „Te sēdes ciuvāki (cilvēki), te tu!” Mamma: „Vai tad es neesmu cilvēks?” Paula: „Nē, tu esi mana mamma.” (3 gadi 3 m.)	Paula sanatorijā: „Ko man mamma atvedīs?” Vecmamma: „Nu, kaut ko, ar ko piesiet dūšņu...” Paula: „Virvi?” (4 gadi 5 m.)	Baiba Paulai iesit, kliedziens: „Fui, kāda tu esi – nevienreizējā!” Baiba: „Kāda?!” Paula: „Vienreizēja – tas nozīmē mīļa, tu ne!” (5 gadi 3 m.)
Mamma griež Paulai nagus: „Paula, pa kuru laiku tev izauga nagi?” Paula: „Tad, kad biju pie Valērijas (draudzenes).” (2 gadi 11 m.)	Mamma: „Valdis kaut kur pazudis!” Paula: „Atkal? Viņš spēlē paslēpes?” (3 gadi)	Baiba mammai prasa: „Varēs šodien skatīties „Divas ūdens lāses”?” Paula: „Nevarēs.” Baiba: „Kāpēc?” Paula: „Prezidente neatļāva. Es kaut kad dzirdēju, ka mūsu prezidente teica: „Divas ūdens lāses” nebūs.” (4 g.)	Paula kādu vakaru nevar nomierināties, neiet gulēt. Mamma (stingri, klusi, nelaipni): „Lūdzu gērbies un ej mazgāties!” Paula: „Tu uz mani dusmojies?” Mamma: „Nē.” Paula: „Kāpēc tad tu tā nenormāli saki?” (5 gadi)
	Paula: „Kad es guļu savā gultā, es jūtu, ka es guļu pūkainos mākoņos.” (3 gadi 5 m.)	Mamma: „Pauliņ, tev māmiņu dienai jāmācās kāds dzejolis.” Paula: „Es jau māku!” Mamma: „Nu tad noskaidri!” Paula: „Māmiņ, es tevi mīlu un vienmēr milēšu, es gribu, lai tu būtu mīļa un mani mīlotu.” (4 gadi 6 m.)	Paula : „Kā Dieviņš visu var redzēt, viņam tikai 2 acis! Kas viņš – kāds astoņkājis?” (5 gadi 10 m.)
		Pēc brokastīm Paula prāto: „Vai Dieviņš jau arī spējēja paēst brokastis?” (4 gadi 9 m.)	
		Mamma: „Danutai jau piedzima bērniņš.” Paula: „Tad tagad viņai vēders jau ir nogriezies?” Mamma paskaidro, ka negriez, bet bērni piedzimst. Paula: „Krūtis arī jau nogrieza?” (gandrīz 5 g.)	


Dzintra ŠULCE

Filoloģijas zinātņu doktore, Liepājas Universitātes docente. Strādāju Liepājas Universitātē (bij. LPA) kopš 1980. gada. Studiju kursi ir saistīti ar latviešu valodas fonētiku, ortoepiju un ortogrāfiju. Zinātniskās intereses – pareizrunas un pareizrakstības problēmjautājumi, valodas kultūras teorija un prakse.

Diāna LAIVENIECE

Pedagoģijas zinātņu doktore, Liepājas Universitātes Latviešu valodas katedras docente un vadītāja. Zinātniskās intereses un docējamie kursi saistīti ir lingvodidaktiku un lietišķo valodniecību, kā arī ar latviešu valodas mācību satura un metodikas vēsturi.

Valodas kultūras pētījumi Liepājas Universitātē

ņas procesā, dažādās aptaujās (*Laiveniece* 2006; *Laugale* 2002; *Lauze* 2002; *Šulce* 2003) vairākkārt ir izteikušies, ka dzimto valodu nedrīkst atstāt novārtā. Mūsu valoda ir tā vērtā, lai to apgūtu pēc iespējas pilnīgāk un lai tā nezaudētu savu īpašo savdabību un pievilcību. Ar mērķi noskaidrot mācībspēku un studentu domas par iespējām sargāt un kopt latviešu valodu gan studiju procesā, gan ārpus tā universitātē ir organizētas vairākas aptaujas. Viena no plašākajām „Valodas kultūra studiju procesā” veikta Eiropas Valodu gadā (2001), tajā piedalījās 125 dažādu specialitāšu un dažādu kursu studenti un 29 dažāda vecuma un dzimuma mācībspēki. Plaša un detalizēta šīs aptaujas analīze ir sniegta Velgas Laugales pētījumā „Valodas kultūra saziņas procesā” (*Laugale* 2002). Aptaujas rezultāti liecina, ka attieksme pret valodas kultūras kursu kopumā ir pozitīva. Daļa mācībspēku pamatoti uzskata, ka valodas kultūru vajadzētu kopt jebkurā mācību priekšmetā (studiju kursā) un minimālas valodas kultūras iemaņas būtu jāprasa, jau iestājoties augstskolā. Aptauja apliecina patiesu ieinteresētību dzimtās valodas kopšanā un saglabāšanā. Jo biežāk ikdienā lietosim literāri pareizu valodu, jo mazāk problēmu būs tajos gadījumos, kad literārās valodas prasme ir obligāta.

Gan studentus, gan mācībspēkus uztrauc daudzās pareizrunas (ortoepijas) kļūdas, barbarismu un nevēlamu kalku lietošana, nemotivētu

Ikvienas augstākās mācību iestādes neatņemama darba sastāvdaļa ir zinātniskie pētījumi. Tie tiek veikti ne tikai galvaspilsētā (kā tas itin bieži ir uzsvērts), bet, mūsdiā, ne mazākā apmērā arī citos Latvijas reģionos. Liepājas Universitātes (LiepU) plašais un daudzveidīgais (vairāk nekā 40) studiju programmu piedāvājums nemitīgi rosina iedziļināties valodas kultūras problēmjautājumu izpētē gan teorētiskā, gan praktiskā aspektā. Šajā nelielajā apskatā LiepU latviešu valodas speciālisti piedāvā apkopojumu par tiem valodas kultūras pētījumiem (kopš 2001. gada), kuri varētu interesēt plašāku sabiedrību, jo īpaši – skolotājus, un kurus praktiski varētu izmantot skolās mācību procesā (sk. literatūras sarakstu).

LiepU studenti, akcentējot valodas kultūras un literārās valodas normu respektēšanu sazi-

slengismu lietojums, neveiklas sintaktiskas konstrukcijas. Īpaši nepieņemams respondentiem šķiet plašsaziņas līdzekļu pārstāvju *čomiskais* stils un žargona izteicieni; šautumu izraisa valodas kļūdas, ja tās saklausītas bērnu raidījumos televīzijā, radio vai konstatētas iespiestā tekstā. Iebildumi izteikti par svešvārdu nepamatotu lietojumu un pārblīvību pat zinātniskos pētījumos. Par šiem jautājumiem universitātē filoloģijas programmu studenti ir izstrādājuši savus studiju darbus. Ieteicami tie būtu arī skolās projekta darbu un skolēnu zinātniski pētniecisko darbu izstrādē.

Valodas kultūras jautājumiem pastiprināta uzmanība tika pievērsta, pētot studiju vidi un ar to saistītos jautājumus universitātē. Docentes Dzintras Šulces pētījumā (Šulce 2003) apzināts problēmu loks, kas saistīts ar *valodisko* jeb *lingvistisko* vidi studiju procesā.

Pēc valodas kultūras kursa studijām studenti atzīst, ka ieguvuši priekšstatu par valodas kultūras problēmām kopumā. Studiju procesā ir rosināta interese par valodu, tās normām pareizrakstībā un pareizrunā, valodas attīstības tendencēm, par izteiksmīgās runas pamatjautājumiem. Studenti arī atzīst, ka pēc šī kursa vairāk ir sākuši domāt gan par savu runu, gan par apkārtējās sabiedrības valodu. Vairāki topošie skolotāji, sociālie darbinieki u. c. specialitāšu studenti min, ka tagad biežāk kontrolē savu runasveidu un tā kvalitāti, cenšas izskaust savā runā liekus svešvārdus, žargonismus, barbarismus un parazītvārdus.

Studentu un mācībspēku savstarpējā komunikācijā svarīga nozīme ir arī atbilstošu uzrunas formu lietošanai. Uzrunas formas ilgākā laikā LiepU ir pētījusi Latviešu

valodas katedras asociētā profesore Linda Lauze. Studenti ir izteikuši domas par tematiem „Vietniekvārdi *tu* un *jūs* manā vērtējumā”, „Uzrunas formas manā izpratnē” u. c.

Analizējot LiepU studentu atbildes, var secināt, ka arī mūsdienās studenti joprojām pārsvarā atzīst sabiedrībā akceptētās uzrunas formas un vēlas ievērot pieņemto etiķeti savstarpējā komunikācijā arī akadēmijas vidē. Par to vajadzētu padomāt mācībspēkiem, kuri bez liekām ceremonijām visus studentus uzrunā ar *Tu* neatkarīgi no vecuma un pazišanās ilguma. Studenti vairākkārt ir apgalvojuši, ka labāk izvēlas uzrunas formu *Jūs*, tādā veidā viņi var arī distancēties no mācībspēka. Lieka familiaritāte akadēmiskā vidē tiek uztverta divdomīgi un negūst atbalstu.

Analizējot lingvistisko vidi LiepU, protams, nevar aprobežoties tikai ar konstatēto situāciju, ir nepieciešami arī priekšlikumi, kā uzlabot valodisko situāciju un tajā pašā laikā arī studiju vidi kopumā. Lielākā daļa mācībspēku un arī studentu atzīst, ka jācenšas pašiem runāt un rakstīt literāri pareizi, mudina tā darīt arī citus. „Pedagoģisko specialitāšu studenti uzskata, ka aktīvi kopt dzimto valodu varēs darīt tikai nākamajā darba vietā, bet pagaidām vēl daudz jāmācās. Pozitīva attieksme pret dzimto valodu jāveicina ne tikai skolā un augstskolā, bet jākopj visu mūžu. Valodas kultūras kurss augstskolā jebkuras specialitātes programmā ir nepieciešams. Vēl jo vairāk šajos apstākļos, kad palielinās svešvalodu ietekme. Valodas lietotājiem nepieciešamas labas valodas likumu zināšanas, kā arī augsts valodisks apzinīgums un ar to cieši saistīta valodas mīlestība” (Laugale 2002, 203).

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Laiveniece, D. (2006). Valodas kultūra studentu interpretācijā jeb Eseja par valodas vērtības apziņu. No: *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi*: populārzinātnisku rakstu krājums, 2. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 5.–23. lpp.
2. Laugale, V. (2002). Valodas kultūra saziņas procesā. No: *Komunikācija un kopība*. Jelgava: LLU, 198.–203. lpp.
3. Lauze, L. (2002). Vietniekvārdu *tu* un *jūs* lietojums jauniešu vērtējumā. No: *Valoda – 2002. Valoda dažādu kultūru kontekstā*: Humanitārās fakultātes XII zinātniskie lasījumi. 1. daļa. Valodas lingvistiskie aspekti. Daugavpils: Saule, 29.–34. lpp.
4. Šulce, Dz. (2003). Lingvistiskās vides raksturojums studiju procesā. No: *Vārds un tā pētīšanas aspekti*: rakstu krājums. 7. [laid.] Liepāja: LiePA, 391.–397. lpp.



Veronika RUŽA

Filoloģijas zinātņu maģistre, lektore, Daugavpils Universitātes Humanitārās fakultātes Latviešu valodas katedras vadītāja.



Vilma ŠAUDIŅA

Filoloģijas zinātņu doktore, profesore, Daugavpils Universitātes sabiedrisko un administratīvo lietu prorektore.

Latviešu valodas studijas un pētniecība Daugavpils Universitātē

izveidē, gan arī papildinājās TEMPUS u. c. programmās.

21. gs. maģistrantūras iespējas ir paplašinājušās, tiek piedāvāti divi virzieni – latviešu filoloģija un salīdzināmā filoloģija. Arī profesionālās studijas ir plašākas – ne tikai tradicionālā vidējās izglītības skolotāja programma, bet arī starpkultūru attiecības.

DU Latviešu valodas katedra latviešu valodas zināšanu papildināšanai piedāvā studiju kursus arī brīvās izvēles daļā citu studiju programmu studentiem – gan praktisko latviešu valodu, gan latviešu valodas kultūras kursu, kā arī latgaliešu rakstu valodas kursu.

Programmu realizācijā iesaistītie mācībspēki ir papildinājušies ārvalstu augstskolās. Tiek pieaicināti arī vieslektori no Latvijas un ārvalstīm (Lietuvas, Vācijas, Ukrainas, Polijas), it īpaši valodu kontaktu pētnieki. Cieša sadarbība ir izveidojusies ar Lietuvas augstskolām (Vītauta Dižā Universitāti, Šauļu Universitāti u. c.). Un ne tikai vieslektoru apmaiņā, zinātniskajā sadarbībā, bet arī studentu apmaiņas programmas ERASMUS ietvaros.

Tādējādi latviešu filoloģijas studiju programmas, sniedzot teorētisku zināšanu kopumu un veicinot analītiskas spējas, sagatavo pētnieciskajam darbam un attīsta filoloģiskās kompetences līdzdalībai latviešu kultūras un tradīciju saglabāšanā un tālākopšanā.

Latviešu valoda mūsu augstskolā mācīta jau tās pirmsākumos 20. gs. 20. un 30. gados. Latviešu valodas un literatūras skolotāju sagatavošana uzsākta 1945. gadā, taču 1960. gadā programmas realizācija tika pārtraukta. Tā atsākta tikai 1976. gadā, tolaik gan kā papildspecialitāte. Atmodai sākoties, 1989. gadā atsākta latviešu valodas un literatūras skolotāja programmas realizācija, kas 20. gs. 90. gados pārtapa par latviešu filoloģijas akadēmiskajām studijām bakalaura un maģistra programmās, izveidota arī doktora studiju programma valodniecībā ar specializāciju salīdzināmajā un sastatāmajā valodniecībā.

1992. gadā izveidotās Latviešu valodas katedras darbība 90. gados bija ļoti daudzpusīga. Tas bija ne tikai jaunas pieredzes uzkrāšanas laiks un akadēmisko studiju programmu tapšanas laiks, bet arī latviešu valodas apguves laiks – latviešu valodas kursi cittautiešiem. Līdztekus mācībspēki iesaistījās gan latviešu valodas kā otrās valodas skolotāju asociācijas

Pagājušā gadsimta 90. gados aktivizējās arī pētnieciskā darbība valodniecības jomā. Iznāk zinātnisko rakstu krājumi, atsevišķu valodnieku grāmatas, metodiskie materiāli. Ievēribu pelna profesores Z. Ikeres darbs „Vārda leksiskā nozīme” (Daugavpils, 1991), kas ir nepieciešams izdevums gan studentiem, gan docētājiem, gan citiem interesentiem.

Nozīmīgs impulss valodnieciskajiem pētījumiem ir 1991. gadā iedibinātie Humanitārās fakultātes Zinātniskie lasījumi. Jau kopš pirmajiem lasījumiem konferences materiāli tiek publicēti krājumos. Sākot ar 1994. gadu, šis krājums pazīstams ar nosaukumu „Valoda”. Akcentējot valodniecības salīdzināmo un sastatāmo virzienu mūsu universitātē, kopš 2002. gada krājums iznāk ar nosaukumu „Valoda dažādu kultūru kontekstā”, un gadu gaitā šis krājums kļuvis gan apjoma, gan tematikas ziņā plašs un daudzveidīgs.

Kopš 2002. gada divreiz gadā nāk klajā DU Humanitārās fakultātes žurnāls „Humanitāro Zinātņu Vēstnesis”, kurā arī ir sadaļa „Valodniecība”. Sešu gadu laikā šajā žurnālā savus valodnieciskos rakstus latviešu, latgaliešu, lietuviešu, arī krievu un angļu valodā ir publicējuši gan mūsu universitātes valodnieki, gan kolēģi no citām Latvijas augstskolām un zinātniskajām iestādēm (Latvijas Universitātes, Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūta, Rīgas Tehniskās universitātes, Rēzeknes Augstskolas u. c.), gan arī zinātnieki no citām valstīm (Lietuvas, Polijas, Krievijas).

Protams, mūsu universitātes latviešu valodnieku darbi ir adresēti ne tikai studentiem, bet arī plašākai auditorijai. Tā

2003. gadā tika izdots R. Rimšas un I. Saukānes krājums „Uzdevumi un vingrinājumi latviešu valodas praktikumā”. Šī krājuma mērķauditorija ir latviešu filoloģijas studenti, kuri beiguši cittautu mācībvalodas skolas, bet krājums kļuvis populārs un pieprasīts arī vidusskolas skolotāju auditorijā. 2005. gadā iznāca V. Ružas mācību līdzeklis „Divdabja teiciens mūsdienu latviešu valodā”, kas domāts gan studentiem kursa „Divdabja teiciens”, kā arī latviešu valodas sintakses kursa apguvei, gan latviešu valodas skolotājiem un citiem interesentiem.

Nozīmīgs un vērtīgs DU Latviešu valodas katedras izdevums ir profesora A. Breidaka mācību līdzeklis „Ievads baltu valodniecībā” (1. daļa – 1998. g., 2. daļa – 1999. g.), kuru baltu valodniecības kursa apguvē izmanto vairāku Latvijas augstskolu studenti, kā arī savu zināšanu paplašināšanai daudzi jo daudzi skolotāji. 1996. gadā iznāca A. Breidaka „Augšzemnieku dialekta latgalisko izlokšņu fonētikas atlants”, kas paredzēts studentiem dialektoloģijas kursa apguvei. Sadarbība ar citām zinātniskajām iestādēm notiek ne vien studiju, bet arī zinātnisko darbu sagatavošanā un izdošanā. Tā 2006. – 2007. gadā sadarbībā ar Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūtu iznākusi apjomīga (vairāk nekā 1200 lpp.) profesora A. Breidaka darbu izlase divās daļās.

Valodas pētījumos, tāpat kā studijās, mūsu augstskolā dominē salīdzināmais aspekts – aktuāli ir valodu kontaktu (latviešu un lietuviešu, latviešu un latgaliešu, latviešu un krievu) pētījumi. DU valodnieki pievēršas arī mūsdienu latviešu valodas pētījumiem.


Sanita LAZDINA

Filoloģijas zinātņu doktore, Rēzeknes Augstskolas Humanitāro un juridisko zinātņu fakultātes Filoloģijas katedras docente.

Ilga ŠUPLINSKA

Filoloģijas zinātņu doktore, docente, Rēzeknes Augstskolas Humanitāro un juridisko zinātņu fakultātes Filoloģijas katedras vadītāja.

Latviešu valoda Latgales reģiona multikulturālajā vidē

cesuālas atšķirības pastāv. Mēs gādājam par to, lai studentiem liktos saistošs kā viens, tā otrs valodas izzināšanas un apjaušanas veids.

Akadēmiskais ceļš

Rēzeknes Augstskolā latviešu valoda tiek mācīta gan akadēmiskajās studiju programmās (bakalaura un maģistra), gan arī profesionālajās studiju programmās.

Protams, visvairāk akadēmisko studiju priekšmetu latviešu valodas izzināšanā ir studiju programmā „Filoloģija”. Tomēr arī citās studiju programmās tiek iekļauta latviešu valodas mācīšana, tiesa gan – specifiskākiem, ar specialitāti saistītiem nolūkiem, piemēram: studiju programmā „Jurists” – *Valodas kultūras pamati*; studiju programmā „Tulks referents” – *Mūsdienu latviešu valodas attīstības tendences*; studiju programmā „Skolotājs logopēds” – *Valodas pedagoģiskie, lingvistiskie un sociālie aspekti*.

Savukārt studiju programmā „Latviešu valoda un literatūras skolotājs” tiek piedāvāts ļoti plašs tematu un metožu klāsts, lai palīdzētu studentiem izprast gan latviešu valodas sarežģītākos jautājumus, gan arī to mācīšanas iespējas (*Teksts un tekstveide, Skolēnu pētnieciskie darbi filoloģijā, Jaunāko informācijas tehnoloģiju izmantošana, Mācību priekšmetu standartu un mācību līdzekļu korelācija* u. c.).

20. gadsimta filozofijas, literatūrzinātnes un valodniecības attīstība tika vērsta valodas kā vienīgās īstenās esamības (pēc M. Heidegera), indivīda un īpaši mākslinieka pasaules uztveres un stilistisko dominanšu raksturotājas, adresanta un adresāta attieksmju u. c. tās izpētes aspektu virzienā.

Pastāv daudzas iespējas, kā piesaistīt studentu uzmanību paša un citu valodas lietotāju runas, rakstu, stila, identitātes utt. jautājumiem. *Akadēmiskais ceļš* ir saistāms ar latviešu valodu kā studiju priekšmetu, izpētes objektu, prezentāciju un referātu gatavošanu. *Neakadēmiskais ceļš* – valodas „satikšana” ekspedīcijās, intervijās, diskusijās ar kursabiedriem, docētājiem, jaunrade. Protams, šis šķirums, kā jebkurš cits dalījums, ir visai nosacīts, jo katrs jauns projekts un pētījums vienmēr ir jaunrade, bet katrā ekspedīcijā un intervijā top pamats akadēmiskajiem pētījumiem, tomēr pro-

Filoloģijas bakalaura un maģistra programmas studentiem atšķirībā no līdzīga satura programmām Latvijā tiek piedāvāts apzināt latgaliešu valodas specifiku, tās vēsturi un lomu latviešu literārās valodas tapšanā, veikt filoloģiska rakstura pētījumus, respektējot izpētes objekta veseluma principu, atklājot to kā no valodniecības, tā literatūrzinātnes vai folkloristikas aspekta, piedalīties lietišķo pētījumu veikšanā (datu vākšana, anketēšana, datu ievade, apstrāde).

Šajā studiju gadā Rēzeknes Augstskolas Filoloģijas katedras docētāji realizē vairākus projektus, kuru galvenais mērķis ir latviešu valodas un citu valodu zināšanu, lietošanas un iedzīvotāju lingvistiskās attieksmes noskaidrošana (gan Latgales reģionā, gan arī citās Latvijas un pārējo Baltijas valstu pilsētās). Viens no vērienīgākajiem pētījumiem ir projekts „Valodas Austrumlatvijā”, kurš tika uzsākts 2006. gadā sadarbībā ar Milānas Universitāti. Ir aptaujāti apmēram 10 000 respondentu (Latgales pilsētu un pagastu iedzīvotāju), lai noskaidrotu viņu valodu prasmi, lietojumu dažādās situācijās, izzinātu valodu funkcionalitāti Latgalē dažādās lietojuma sfērās un iedzīvotāju viedokli par valodu likteni nākotnē. Tagad notiek iegūto datu apstrāde, kurai sekos pētījumi un ieteikumi valodas un izglītības politikas veidotājiem.

Jaunākais pētījums (uzsākts 2008. gada janvārī) ir par Latvijas lingvistisko ainavu Baltijas valstu kontekstā (sk. rakstu žurnāla „Tagad” 1. nr.).

Rēzeknes Augstskolas docētāja Sanita Lazdiņa sadarbībā ar LU kolēģi Arvilu Šalmi ir pabeiguši pētījumu par latviešu valodas apguvi mazākumtautību izglītībā, atklājot latviešu valodas lomu un nozīmi sabiedrībā kopumā, bet īpaši – izglītības sistēmā pēdējo divdesmit gadu laikā.

Latviešu valodas un citu valodu un kultūru izpētei veltītas zinātniskās konferences. Tā kā pati Rēzeknes Augstskola ir vēl gana jauna, tad arī tradīcijas veidojas, nostiprinās, attīstās.

Filoloģijas katedra humanitāro un sociālo zinātņu jautājumu risināšanai un apspriešanai 2004. gadā aizsāka

jaunu tradīciju, organizējot 1. starptautisko zinātnisko konferenci „Reģionālās valodas Jaunajā Eiropā”. Konferences organizētāji – gan pašu mācībspēki, gan arī Adama Mickeviča Universitātes Valodas politikas un minoritāšu studiju katedra (Poznaņa/Polija) un Stokholmas Universitātes Baltijas studiju katedra (Zviedrija). Konferencē tika aplūkoti mazo valodu pastāvēšanas un attīstīšanās jautājumi, to lietotāju attieksme, mācīšanās motivācija u.tml. (tika salīdzināti žemaiši Lietuvā, kašubi Polijā, katalāņi Spānijā, latgalieši Latvijā u. c.), sagatavots konferences materiālu izdevums divos sējumos „Valodas politika un sociolingvistiskie jautājumi” un „Reģionālā kultūras vēsture un literatūra”.

2007. gadā tika organizēta 2. konference – „Etniskums Eiropā: sociālpolitiskie un kultūras procesi”, kuras veidošanā iesaistījās arī Milānas Universitāte, Vītāuta Dižā Universitāte Kauņā un Adama Mickeviča Universitāte. Konferencē pirmoreiz tika prezentēti pētījuma „Valodas Austrumlatvijā” provizorisks dati, diskutēts par projekta attīstības gaitu, kā arī gūta ļoti plaša citu Eiropas valstu pieredze. Konferences materiāli jau šī gada beigās būs pieejami valodas pētniekiem un citiem interesentiem.

Studējošo aktivitāte konferencēs un projektu realizēšanā ir samērā augsta, to apliecina gan ikgadējās studentu konferences, rakstu krājuma „Mēs laikā, telpā, attīstībā” izdošana, gan arī studentu veiksmīgās zinātniskās debijas ārpus Latvijas robežām (Kauņa, Sanktpēterburga, Poznaņa) un izstrādātie pētījumi.

Neakadēmiskais ceļš

Rēzeknes Augstskolas studenti vārdu satiek un ir satikuši trijos dzejoļu kopkrājumos (<http://www.ru.lv/res/studenti/pd/dzejnieki/pielavities/pielavities2004.doc>), Andrejdienas literāri muzikālajos pasākumos, studentu teātri „KerRA”, augstskolas avīzē, arī folkloras un muzeja ekspedīcijās (<http://jiltd.realm.lv/sites/folklor/>). Kas meklē, tas atrod. Prieks par katru, kas ir atradis sevi valodā (vārdā) un vēl to darīs tieši Rēzeknes Augstskolā!


Everita ANDRONOVA

LU Matemātikas un informātikas institūta pētniece, vieslektore Sanktpēterburgas Valsts Universitātē.

Manas pētnieciskās intereses saistītas ar latviešu valodas vēsturi (latviešu valodas vēsturiskās vārdnīcas (16.–18. gs.) izstrāde) un korpuslingvistiku (latviešu valodas seno tekstu korpuss, nacionālais korpuss, Krievijas latgaliešu valodas korpuss). Mācu praktisko latviešu valodu ERASMUS studentiem LU, bet Sanktpēterburgā – arī latviešu valodas un literatūras vēsturi. Koordinēju letonistu semināru organizēšanu tiem, kas ārpus Latvijas augstskolās pasniedz vai pēta latviešu valodu. Mana mājas lapa: [http://www.ailab.lv/users/Everita/](http://www.ailab.lv/users/Everita/Everita.htm) Everita.htm.

Latviešu valoda Sanktpēterburgas Valsts Universitātē

par baltu valodām veiksmīgi izmanto indo-eiropēistikai vai teorētiskajai valodniecībai veltītajos pētījumos).

Latviešu valodas apgūšana notiek darbīgā akadēmiskā vidē, jo kopš 1998. gada tiek rīkotas baltistikai veltītas konferences, izveidojusies aktīva sadarbība ar vieslektoriem no dažādām valstīm, tiek īstenoti vairāki pētniecības projekti, kuros piedalās arī studenti. Notiek arī jubilejas konferences: E. Voltera 150. dzimšanas dienai veltīta starpdisciplināra konference 2006. gadā, pirmā starptautiskā latgalistikas konference „A. Skrindas latgaliešu gramatikai – 100” 2008. gadā.

Pamatspecialitāte „Baltistika” tika atklāta 2004. gadā. Pirmajā gadā studentus uzņēma piecu gadu programmā, vēlāk – četru gadu bakalaurs programmā. 2004. gada 29. oktobrī tika svinīgi atvērts Baltistikas kabinets, baltistikas virzienu mērķtiecīgi attīsta neliels pedagogu un pētnieku kolektīvs docenta Alekseja Andronova vadībā. Šī nodaļa ir Latvijai draudzīga vieta, kur var uzzināt par valsti, latviešu valodu, literatūru un kultūru.

2006. gadā uzņemto studentu pamatspecialitāte ir latviešu valoda un literatūra. Viņu mācību plānā ir gan modernās, gan klasiskās valodas, protams, lietuviešu valoda, arī senprūšu valoda. Bez vispārīgiem Filoloģijas un mākslas fakultātē piedāvātajiem kursiem ir

Šobrīd vienīgā vieta Krievijā, kur filoloģijas bakalaurs un maģistra studiju programmā ir iespējams apgūt latviešu valodu, ir Sanktpēterburgas Valsts Universitātē. Studiju tradīcijas atjaunošana datējama ar 1999. gadu, kad, pateicoties Liepājā dzimušā un Pēterburgā docējošā prof. Leonarda Hercenberga iniciatīvai, tika izveidota baltistikas specializācija vecāko kursu studentiem Filoloģijas fakultātes Vispārīgās valodniecības katedras paspārnē. Papildus praktiskās valodas nodarbībām studenti apguva arī teorētiskās un sastatāmās gramatikas, dialektoloģijas, valodas vēstures jautājumus. Jaunie speciālisti tagad veiksmīgi turpina pedagoģisko un pētniecisko darbu (Anna Daugaviete, Nadežda Rikonena, Jekaterina Fedorina, daži absolventi zināšanas

arī teorētiskā latviešu valodas gramatika, ko apgūst četrus semestrus, dialektoloģija, vēsturiskā gramatika, dažādi speckursi un semināri, latviski lasītie latviešu valodas vēstures un latviešu literatūras vēstures kursi. Maģistrantūras studiju programmā tiks apgūta igauņu valoda un padziļināti dažādi valodniecības priekšmeti.

Katru gadu notiek latviešu (arī lietuviešu) valodas fakultatīvais kurss, tā nodarbības divas reizes nedēļā vada A. Daugaviete. Jauna auditorija ir krievu tautības studenti no Latvijas, kas ir studējuši Pēterburgā, bet tagad gatavojas atgriezties Latvijā un vēlas atsvaidzināt latviešu valodas zināšanas un uzlabot rakstīšanas iemaņas. Iepriekšējo gadu absolvente Anna Namoiļika pasniedz praktisko latviešu valodu iesācējiem bez priekšzināšanām universitātes svešvalodu kursus.

Visi baltistikas nodaļas studenti apgūst praktisko latviešu valodu visos aspektos: klausīšanās un lasīšana, runāšana un rakstīšana (īpaši praktizēta latviešu specialitātes studentiem, sākot ar vienkāršu anketu aizpildīšanu, beidzot ar esejām par valodniecības un literatūras jautājumiem). Latviešu valodu pasniedz gan dzimtās valodas runātājs, gan pasniedzēji, kas ir stažējušies un vairākkārt bijuši Latvijā.

Mācīšanās procesā tiek izmantoti D. Markus sagatavotie fonētikas materiāli (Markus 1999), L. Korstas-Streipas grāmatā „Vieglais ceļš uz latviešu valodu” (Kopcm-Cmpeina 1998) iekļautie dialogi, arī A. Šalmes un P. Ūdra „Dialoga” audiokurss (Šalme, Ūdris 1995), noder LU MII Mākslīgā intelekta laboratorijas izstrādātais multimediju mācīblīdzeklis iesācējiem „Ko tu teici?” (www.ailab.lv/koteic.html). Otrajā un trešajā mācību gadā studenti klausās audiokasetes „Latviešu valoda cittautu mācībvalodas skolas 8. un 9. klasei” (1998) un „Rīgas detektīvs” (Nītiņa, Vaivade 1999), kā arī internetā pieejamo TV pārraižu fragmentus.

Diemžēl latviešu-krievu valodas vārdnīcas lielākoties nav paredzētas latviešu valodas apguvējiem, tajās, piemēram, netiek sniegtas darbības vārdu pamatformas, trūkst citas svešautietim vajadzīgas informācijas. Lai atvieglotu mācīšanās procesu, ir sagatavoti un izdoti „Latviešu-krievu valodas vārdnīcas materiāli” (Андронов 2002). Šajā vārdnīcā ir izmantota latviešu valodas izrunas atspoguļošanai pielāgota rakstība: tiek apzīmēts platais *e*, *ē*, šķirti *o*, *ō* un *uo*, zilbes intonācijas. Vārdnīca sniedz pilnīgu informāciju par šķirkļa vārdu locīšanu, bet vārdu atlases, frazeoloģijas un ilustratīvo vārdu savienojumu ziņā tā būtu pilnveidojama. Viena no Pēterburgas baltistu nākotnes iecerēm ir liela mūsdienīga latviešu-krievu valodas vārdnīca.

Pirmā kursa studentu galvenā mācību grāmata ir D. Nītiņas un A. Lachazi ungāru studentiem domātās latviešu valodas mācību grāmatas tulkojums krievu valodā (Нити́ня, Лацха́зу 2005), aktīvi tiek izmantota „Palīgā!” pirmā līmeņa darba burtnīca, mazāk tās audiopielikums (2005).

Mācību līdzekļu trūkums ir vislielākā studiju problēma. Pirmkārt, nav vienas konkrētas grāmatas vai komplekta, ar ko pietiktu vienam kursam, turklāt šobrīd izmantotās grāmatas orientētas uz pašmācību, nevis darbu grupās. Otrkārt, pietrūkst mācību līdzekļu augstākajam latviešu valodas prasmes līmenim, te visa iniciatīva ir pasniedzēja rokās: kādus vingrinājumus atrast leksikas bagātināšanai, kā attīstīt rakstīšanas iemaņas. Treškārt, pietrūkst mācību līdzekļu tieši filoloģijas studentiem, tāpēc ar nepacietību tiek gaidīts Nikoles Nauas un Ingas Klēveres-Velhli sarakstītais „Latviešu valodas mācību līdzekļu komplekts filoloģijas studentiem”, kura manuskripts ir tapis ar VVA atbalstu.

Ar latviešu literatūru studenti iepazīstas jau pirmā semestra vidū, mājas lasīšanu parasti sākot ar I. Ziedoņa „Krāsainajām pasakām”, kas ir pateicīgs materiāls pašu studentu radošajam darbam. Vēlāk mājas lasīšanā izmantots Vika „Sarežģītais zvirbulēns”, R. Blaumaņa noveles, G. Janovska „Sōla”. Trešajā studiju gadā studentiem ir latviešu folkloras un literatūras vēstures kurss, studenti lasa latviešu oriģinālliteratūru, izmēģina roku arī daiļdarbu tulkošanā (atsevišķas I. Ziedoņa epifānijas, K. Skujenieka dzeja).

Latviešu valodas apgušana nav iedomājama bez informācijas par Latviju, tās ģeogrāfiju, vēsturi un kultūru. 1. kursa studentiem tiek piedāvāts „Baltijas valstu ģeogrāfijas un vēstures” un „Ievada baltu filoloģijā” kurss. Katru gadu tiek svinēts 18. novembris un 4. maijs, skatot kādu videomateriālu par Latviju vai Rīgu, uzzinot vēstures faktus. Latvijā pabijušie studenti dalās iespaidos, rāda fotogrāfijas, visi viesi dzied dziesmas un mēlojas ar latviešu ēdieniem.

Ar VVA atbalstu baltistikas nodaļas videotēka ir papildinājusies ar vērtīgiem latviešu klasikas darbiem, kurus var veiksmīgi iekļaut mācību procesā. Pirms filmu skatīšanās ir nepieciešami komentāri par atsevišķām tradīcijām, notikumiem, piemēram, latviešu iemīļotais „Limuzīns Jāņu nakts krāsā” Pēterburgas studentiem bija grūti uztverams.

Ierasta Pēterburgas studentu dzīves sastāvdaļa ir dalība pašu, kā arī LU studentu organizētajās zinātniskajās konferencēs. Taču visaizraujošākais notikums ir vasaras prakse Latvijā pēc otrā mācību gada, ko finansē Sanktpēterburgas

Valsts Universitātē. Tās lielākais ieguvums ir iespēja novērtēt savas latviešu valodas zināšanas valodas vidē, iepazīt vietas un reālijas, par kurām agrāk spriests. Prakse nav iedomājama bez Latvijas kolēģu atsaucības un pretimnākšanas, ko nevar paredzēt nevienā sadarbības līgumā.

Baltistikas nodaļas darbība nav iedomājama bez aktīvas zinātniskās darbības. Nodaļas vadītājs Aleksejs Andronovs nodarbojas ar abu baltu valodu teorētiskās un sastatāmās gramatikas jautājumiem, lietuviešu valodas akcentoloģiju, leksikogrāfiju, rakstu pieminekļu vēsturi, Latgales izceļotāju vēsturi Padomju Krievijā. Leonarda Hercenberga galvenais interešu lauks ir indoeuropeistika, bet studentiem viņš lasa ievadu baltu filoloģijā. Vanda Kazanskiene kopš 1979. gada fakultātes studentiem lasa spekursu „Lietuviešu valoda vēsturiskā gaismā”. Viņas pētniecības intereses baltistikā ir saistītas ar lietuviešu rakstu pieminekļu vēsturi un etimoloģiju. Baltistikas pētniece Anna Daugaviete drīzumā aizstāvēs disertāciju par latviešu un lietuviešu valodas prosodijas jautājumiem salīdzinājumā ar igauņu un lībiešu valodu. Baltistikas nodaļā viņa docē praktisko latviešu un lietuviešu valodu, lasa baltu valodu dialektoloģijas kursu. Nadežda Rikonena docē praktisko lietuviešu valodu un nodarbojas ar baltu folkloras pētīšanu. Jekaterina Fedorina šobrīd māca praktisko latviešu valodu Greifsvaldes Universitātē Vācijā, bet pēc atgriešanās turpinās mācīt abas

baltu valodas un nodarboties ar latgalistikas jautājumiem.

Viens no kopīgajiem nodaļas pētniecības virzieniem ir Latvijas ieceļotāju liktenis Padomju Krievijā, apzinot svarīgākās apmešanās vietas, skolas, kur agrāk tika mācīta latviešu un latgaliešu valoda, izdotās grāmatas. Kopš 2004. gada vasarā un ziemā tiek organizētas ekspedīcijas uz Sibīriju (Novosibirskas, Kemerovas, Tomskas, bet galvenokārt uz Krasnojarskas novadu; pirmā etnolingvistiskā ekspedīcija bija pie Lejas Bulānas latviešiem, nākamajās pētīti Sibīrijā dzīvojošie latgalieši). Ekspedīcijās piedalās arī studenti, kas strādā arhīvos, intervē cilvēkus. Pavasaros un rudenos tiek organizēti īsi (1–2 dienu) izbraucieni uz Ļeņingradas, Pleskavas vai Smolenskas apgabala latviešu ciemu vietām, kuru laikā tiek meklēti latviski runājošie cilvēki, ierakstītas atmiņas par pārcēlotāju dzīvi. Sadarbībā ar Krievijas Nacionālo bibliotēku universitātē top latgaliešu rakstu valodas korpuss, kas ietver latgaliešu izdevumus 20. gs. 20.–30. gados PSRS.

Cits perspektīvs virziens ir vērtīgo baltistikas materiālu apzināšana Sanktpēterburgas bibliotēkās un arhīvos, reto grāmatu vēstures pētījumi, baltistikas pētnieku zinātniskā mantojuma sagatavošana publicēšanai.

Pēterburgā rit dinamiska, spraiga dzīve, un pilsētā pie Ņevas krastiem dzird, mācās, saprot un mīl latviešu valodu.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Markus, D. (1999). *Latviešu valodas fonētika cittautiešiem*: Ievadkurss. Rīga: Zvaigzne ABC.
2. Nītiņa, D., Vaivade, V. (1999). *Rīgas detektīvs*. Rīga: LVAVP, UNDP.
3. *Palīgā!* Darba burtiņā. 1. līmenis (2005). Rīga: LVAVA.
4. Šalme, A., Ūdris, P. (1995). *Dialogs*. Audiokurss; 2 audiokasetes, 120 min. Latviešu valodas pamati krieviski runājošiem. Rīga: SI.
5. Андронов, А. В. (2002). *Материалы для латышско-русского словаря*. Около 9 000 слов в основной части. Санкт-Петербург: Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета. Pieejama: <http://www.genling.nw.ru/Staff/Andronov/publicat/mono/lvru.htm>.
6. Корст-Стрейпа, Л. (1998). *Легкий путь к латышскому языку*. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. Нития, Д., Лацхази, А. (2005). *Тексты и упражнения : Материалы к курсу латышского языка*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, Кафедра общего языкознания.

Latviešu valodas apguves valsts aģentūras (LVAVA) zinātniski metodisks izdevums «Tagad». 2.2008.

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 Bibere
Tehniskā redaktore Ilga 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