JT Riga * Fails: IV80333G-LVAVA-Mazakumtautibas-izglitiba_labots.indd - 1. lpp. 29.8.2008 13:42:19

Sanita Lazdiņa
Arvils Šalme

Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes

LVAVA

latviešu valodas skolotājam

JT Riga * Fails: IV80333G-LVAVA-Mazakumtautibas-izglitiba_labots.indd - 2. lpp. 29.8.2008 13:42:19

UDK 811 174+376.7
La 987

Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes

Autori: *Sanita Lazdiņa, Arvils Šalme*
Projektu vadītāja: *Vineta Vaivade*
Vāka dizains: *Edgars Švanks*
Redaktore: *Ligita Bībere*
Tehniskā redaktore: *Ilga Klotiņa*
Recenzente: *Aija Priedīte*
Tulkojums angļu valodā: *Haiko F. Martens*

Projektu līdzfinansē Eiropas Savienība

Salikts un iespiests Jelgavas tipogrāfijā
Maketētāja: *Dace Voitehovska*

© 2008, LVAVA
ISBN 978-9984-815-17-6

SATURS

Ievads 5
1. Latviešu valodas lietojums un apguves situācija Latvijas skolās 20. gs. 80. gadu beigās un 90. gados 9
1.1. Latviešu valodas sociolingvistiskā situācija 20.gs. 80. gadu beigās un 90. gadu sākumā 9
1.2. Latviešu valodas apguves problēmas 80.–90.gadu mijā 17
2. Mācību satura un organizatoriskās pārmaiņas Latvijas izglītības sistēmā un LAT2 mācību priekšmetā 32
2.1. Izglītības reformas raksturīgākās iezīmes 32
2.2. Novitātes latviešu valodas mācību priekšmetā mazākumtautību skolās izglītības reformas gaitā 35
2.3. Jaunu pieeju, metožu un paņēmienu meklējumi latviešu valodas kā otrās valodas mācību praksē 45
2.4. Diskusijas par pieejām gramatikas mācīšanā 57
2.5. Latviešu valodas komunikatīvo funkciju izpēte un sistematizēšana 62
3. Nozīmīgākās tendences un novitātes LAT 2 mācību priekšmeta apguvē un mācīšanā 69
3.1. Dominējošās pieejas, to maiņa latviešu valodas apguvē 69

3.2. Valodas prasmes, to attīstīšana 103
3.3. Teksti un to atlases kritēriji 113
3.4. Formas, nozīmes un lietojuma aspekts valodas apguvē 126
4. Kompetences kā latviešu valodas mācīšanas mērķis 146
4.1. Kompetences jēdziens un kompetenču klasifikācija 146
4.2. Valodas kompetence un komunikatīvā kompetence 149
4.3. Sociokultūras kompetence 153
4.4. Mācīšanās kompetence 163
5. Valsts un sabiedrisko organizāciju darbība, nozīmīgākās publikācijas un pētījumi par latviešu valodas apguvi 168
5.1. Valsts un sabiedrisko organizāciju devums 168
5.2. Publikācijas un pētījumi par LAT 2 apguves jautājumiem 173
Avoti 202
Bibliogrāfiskās norādes 204
Summary 221

IEVADS

Pārmaiņas Latvijas sabiedriskajā un politiskajā dzīvē jau gandrīz divdesmit gadu garumā radījušas jaunas vēsmas arī mazākumtautību izglītībā, kur viens no lielākajiem ieguvumiem ir kvalitatīvi jauna mācību priekšmeta un zinātnes disciplīnas – **latviešu valodas kā otrās valodas** jeb **LAT2** izveidošanās. Šī priekšmeta attīstības vēsture, esamība un nākotne ir cieši saistīta ar valsts valodas attīstības ilgtermiņa politiku, reformām izglītībā un mazākumtautību integrācijas programmu.

Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā pēdējos gados kļuvusi par vienu no valsts valodas politikas prioritārajām jomām, tāpēc lielākai daļai speciālistu tā vairs nav jauna un neapgūta pasaule. Šis priekšmets ir ne tikai ieņēmis stabilu vietu visās izglītības pakāpēs un mācību posmos, bet arī nostiprinājies kā patstāvīga izglītības un valodniecības zinātņu apakšnozare, kuras novitātes jau 90. gadu vidū Latvijā spēja iekustināt "lēnos vai pat stāvošos ūdeņus" filoloģiskās un metodiskās domas attīstībā (komunikatīvā un funkcionālā pieeja, komunikatīvā gramatika, kompetenču izpratne, sociokultūras teorijas u.c.).

Pagājušā gadsimta 90. gados latviešu valodas kā otrās valodas jomā sākās idejām piepildīts posms, un daudzi šī priekšmeta organizatoriskie, mācību satura, pedagoģisko pieeju un metožu jautājumi ieguva jaunu kvalitāti. LAT2 mācību priekšmetā piedzīvots reformām raksturīgs izaicinājumu laiks, kura gaitā iegūtas gan vērtīgas atklāsmes, gan pieļauts arī ne

mazums kļūdu. Ir daudz izdarīts, lai otrās valodas pedagoģiskā apguve kļūtu par mūsdienīgu mācību priekšmetu un zinātnes nozari, kurā ir apgāzti mīti, ka latviešu valoda ir vecmodīga un sarežģīta valoda, ko nevar mācīt, izmantojot modernas valodu apguves metodes un paņēmienus.

Šobrīd latviešu valodas apguves iespējas ir ļoti plašas. Latviešu valoda kā mācību priekšmets minoritātēm ir iekļauts pirmsskolas, pamatskolas, vidusskolas un atsevišķu augstskolu mācību programmās. Valodas zināšanas var pilnveidot arī kursos, interešu klubos, vasaras nometnēs vai dažādos kultūras un izglītojošos pasākumos, kā arī izmantot tālmācības un pašmācības metodes.

Dažādas valodas apguvēju grupas nodrošinātas ar piemērotiem mācību līdzekļiem, bet skolotāji – ar metodisko literatūru un mācību palīglīdzekļiem. Lielu atbalstu latviešu valodas apguves organizēšanai sniedz valstiskās un sabiedriskās organizācijas. LAT2 zinātniskās un praktiskās idejas tiek attīstītas vairākās Latvijas augstskolās.

Lai gan pēdējos divdesmit gados (kopš 20.gs. 80.gadu beigām) ir tik daudz paveikts, jaunais gadsimts un jaunā sociālekonomiskā situācija izvirza citas prasības, jaunus izaicinājumus.

Viens no iemesliem, kāpēc atkal jāatgriežas pie valodas aizsardzības un normēšanas jautājumu risināšanas, ir atzinumi par latviešu valodas lietojuma kvalitātes ievērojamu pasliktināšanos. Pēdējos gados ir aktualizējies jautājums par mazākumtautību iedzīvotāju latviešu valodas prasmi un lingvistisko attieksmi pret valsts valodu. Latviešu valodai ir jāiztur konkurence ar valodas lietotāju ziņā skaitliski lielākām un ekonomiski spēcīgākām valodām, nepietiekami un nevienmērīgi paplašinās latviešu valodas vide, pasliktinās valodas lietojuma kvalitāte profesionālajā darbībā, atklājas dažādi Valsts

valodas likuma pārkāpumi. Mazākumtautību integrācijas un izglītības jomā aizvien skaidrāk izgaismojas fakts, ka „latviešu valoda nav kļuvusi par visu Latvijas iedzīvotāju identitātes elementu līdzās minoritāšu lingvistiskajai identitātei" (*Druviete* 2005, 54). Tie ir tikai daži jautājumi, kuriem nepieciešams jauns ilgtermiņa risinājums.

Kvalitatīvu pienesumu šo jautājumu risinājumam varētu dot atskats uz neseno LAT2 apguves mācību priekšmeta un zinātniskās disciplīnas attīstības vēsturi. Pedagoģisko vērtību apzināšanās un pārvērtēšana ļautu turpmākajā periodā veidot tādu priekšmeta attīstības vīziju, kas labāk sakņotos valsts politiskās, ekonomiskās, sociālās un garīgās dzīves realitātē. Izvirzot jaunus uzdevumus LAT2 mācību priekšmetā, būtu lietderīgi iegūt lielāku skaidrību par iepriekšējā laika attīstības likumībām, šī perioda izglītības ieguvumiem un zaudējumiem. Ieviešot pārmaiņas šajā mācību priekšmetā, nepieciešams novērtēt esošos mācību resursus, rūpīgāk apzināties valodas apguvēju vajadzības un intereses, viņu lingvistisko attieksmi un mācīšanās motivāciju, kā arī palīdzēt priekšmetā strādājošajiem skolotājiem rast atbildes uz daudziem neskaidriem mācību satura un valodas apguves procesa organizatoriskajiem jautājumiem.

Ar šādu mērķi – izvērtēt LAT2 jomā paveikto pēdējo divdesmit gadu laikā – ir tapusi arī šī monogrāfija. Tajā esam apkopojuši atziņas, kas gūtas, ilgstoši pētot dažādus latviešu valodas kā otrās valodas un latviešu valodas kā svešvalodas mācību priekšmeta satura jautājumus. Šajā laikā, izstrādājot mācību grāmatas, izglītības dokumentus un mācību programmas, kā arī veicot pedagoģisko un zinātnisko darbu, esam pētījuši LAT2 mācību priekšmeta un zinātniskās disciplīnas attīstības likumības, iepazinuši valodas skolotāju darba specifiku Latvijā un ārvalstīs, apzinājuši viņu profesionālās darbības problēmas, kā arī

pētījuši mācību resursu kvalitātes jautājumus, valodas apguvēju motivāciju, valodu apguves mūsdienu pieredzi, vēsturisko ideju attīstību, bilingvālās izglītības praksi u.c. jautājumus.

Metodikas rokasgrāmatā ir aptverts šī mācību priekšmeta jaunākais attīstības posms – no latviešu valodas mācību situācijas pēdējos gados padomju skolā līdz šā gadsimta pirmās desmitgades beigām jau neatkarīgās Latvijas skolu sistēmā. Grāmatā ir ietverta plaša bibliogrāfija, kurā nosaukti nozīmīgākie mācību līdzekļi un zinātniskās publikācijas par otrās valodas apguves jautājumiem.

LAT2 nesenās vēstures izpēte, apzināšana un situācijas analīze ir unikāla parādība Latvijas izglītības, latviešu valodas apguves metodikas praksē, kā arī lietišķās valodniecības attīstības jomā.

Rokasgrāmata ir paredzēta skolotājiem, augstskolu mācībspēkiem, izglītības darba organizatoriem un topošajiem speciālistiem, kas darbosies valodu mācīšanas un šī darba organizēšanas jomā. Speciālisti šo grāmatu var izmantot kā

1) tālākizglītības avotu, atrodot atsauces uz citiem rakstiem vai izdevumiem;
2) līdzekli savas metodiskās un organizatoriskās darbības apzināšanai un izvērtēšanai;
3) avotu jaunu teorētisko atziņu gūšanai un to iestrādei praktiskajā darbībā.

Mēs ceram, ka šī grāmata veicinās latviešu valodas kā otrās valodas zinātnisko ideju un praktiskās pieredzes attīstību Latvijā.

Autori: Sanita Lazdiņa, Arvils Šalme

1. Latviešu valodas lietojums un apguves situācija Latvijas skolās 20. gs. 80. gadu beigās un 90. gados

1.1. Latviešu valodas sociolingvistiskā situācija 20. gs. 80. gadu beigās un 90. gadu sākumā

Latviešu valodas situācija PSRS 20. gs. 80. gadu beigās

Astoņdesmito gadu otrajā pusē atklātuma apstākļos Padomju Savienībā nopietni tika aktualizēts valodu politikas jautājums. Ilgus gadus PSRS īstenotās krievu valodas intervences rezultātā ievērojami bija pasliktinājusies nacionālo valodu – to skaitā arī latviešu valodas – sociolingvistiskā kvalitāte, daudzās nozīmīgās sociālās sfērās sašaurinājies to lietojums, mazinājusies nacionālo valodu vērtība un prestižs sabiedrībā, slikti organizēts bija arī šo valodu mācīšanas process skolās ar krievu mācību valodu.

Gandrīz piecdesmit gadus padomju ideoloģiskā propaganda uzsvēra krievu valodas kā *"starpnacionālās saziņas", "otras dzimtās" vai "oficiālās valodas visā PSRS teritorijā"* nozīmi un centās uzturēt mītu, ka krievu valoda "iemantojusi cieņu visu tautību vidū", jo ir "dižās un daudzveidīgās kultūras valoda, modernās progresīvās zinātnes un tehnikas valoda" un tajā izplatās "miera un tautu draudzības idejas" (*Vidusskolas didaktika* 1984, 103–104). Savukārt nacionālajām valodām formāli tika piedēvēta attīstība tikai "uz vienlīdzības un savstarpējas bagātināšanās pamata" (*Turpat* 103–104).

Padomju režīma asimetriskās divvalodības apstākļos latviešu valodai samazinājās daudzas nozīmīgas funkcijas un tika kavēta tās pilnvērtīga attīstība.

Rīga 50. gados ... Ielās ļaužu drūzma tapusi lielāka. Veikalos, frizētavās, poliklīnikās, pirtīs – visur rindas kļuva arvien garākas. Tramvajos, autobusos, trolejbusos cilvēki bija saspiesti kā siļķes mucā. Manāmi retāk ielās un sabiedriskās vietās dzirdēja latviešu valodu. Iestādēs darījuma valodas vietu ieņēma krievu valoda. Latvieši savā dzimtajā zemē savā mātes valodā vairs nevarēja sarunāties ar priekšniekiem darbavietās, ar ārstiem ārstniecības iestādēs un juristiem tiesību aizsardzības iestādēs. Rindas pēc dzīvokļiem stiepās arvien garākas, jo pilsētā uz pastāvīgu dzīvi ieradās tūkstošiem cilvēku. (*Berklavs* 1998)

Kopš straujās rusifikācijas pēckara periodā gandrīz četrdesmit gadus valodas lietojuma jomā gandrīz nekas nebija mainījies. Tikai vienu reizi, 50. gadu sākumā, tika piedzīvots „atkušņa periods" un latviešu valodas lietojumu mēģināja atjaunot lietvedībā, zinātnē, sadzīvē un pat partijas funkcionāru kabinetos. 1956. gadā Latvijas komunistiskās partijas Rīgas pilsētas komitejas biroja lēmumā par stāvokli latviešu valodas mācīšanā skolās ar krievu mācību valodu var lasīt, ka „latviešu valodas mācīšana pilsētas skolās ar krievu mācību valodu notiek neapmierinoši. Skolēnu zināšanas ir vājas, sarunvalodu nepārvalda pat vecāko klašu skolēni." *(Latvija padomju režīma varā* 1945–1986 [tiešsaiste]) Dokumentā tiek minēti arī izveidojušās situācijas iemesli, proti, „daudzās skolās latviešu valodas stundas notiek formāli. Vairākums skolotāju neizpilda programmas prasības, neizmanto daudzveidīgās pasniegšanas metodes, kā arī to rīcībā esošos uzskates līdzekļus. Apgūstot gramatiku, tiek pieļauta teorijas atraušana no sarunvalodas apgūšanas prakses." Diemžēl pievēršanās latviešu valodas mācīšanas un lietojuma uzlabošanai nebija ilgstoša. Jau pēc dažiem gadiem tika atcelts lēmums par latviešu valodas mācīšanos, nacionālo kadru sagatavošanu un lietvedību latviešu valodā. Līdz ar to „jebkādi mēģinājumi aizstāvēt latviešu valodu uz ilgiem gadiem tika izbeigti" *(Latviešu valoda 15 neatkarības gados* 2007, 36*)*.

Kā norādījis vēsturnieks A. Balodis, „Padomju Savienībā nebija pieņemts nekāds valodu likums un tātad nebija arī oficiālas valsts valodas. Patiesībā krieviski runājošiem nekrievu republikās netika izvirzītas nekādas prasības un tiem nevajadzēja zināt attiecīgās republikas valodu. Turpretī uz vietējiem iedzīvotājiem izdarīja milzīgu spiedienu un viņiem nācās mācīties krievu valodu (*Balodis* 1991, 364). Lielkrievisma ideja tika apslēpta ar jaunas vēsturiskas

tautu kopības – padomju tautas veidojumu, kurā par starpnacionālās saziņas līdzekli tiks izmantota krievu valoda. Nacionālajām valodām šajā mākslīgajā veidojumā bija atvēlēta otršķirīga loma. Sociolingvistiskos apstākļus ietekmēja fakts, „ka Latvija nebija vairs neatkarīga valsts, bet gan padomju republika Padomju Savienības perifērijā. Latvieši bija pārvērsti par padomju pilsoņiem, kuri pēc definīcijas ir pirmām kārtām krievvalodīgi, bet kuriem nav aizliegts piekopt savas perifērijas īpatnības, ieskaitot valodu, ja tik tās nebija pretrunā ar komunisma vērtībām *(Metuzāle-Kangere* 2007*)*.

Kā minēts publikācijā par valodas situāciju 60.–80. gados, ar orvelisku darbošanos ap „divvalodības" jēdzienu 80. gados faktiski oficiālā vara centās uzspiest krievu vienvalodību, bet latviešu valodnieki savukārt mēģināja nostiprināt latviešu valodas pozīcijas. Šādā situācijā, „kaut arī teorētiski tika nodrošināti apstākļi latviešu valodas uzplaukumam, praksē tomēr krievu valodas pārsvars kļuva arvien spiedīgāks" *(Latviešu valoda 15 neatkarības gados* 2007, 43*)*.

Pārbūves politiskie, ekonomiskie un garīgās dzīves pārkārtojumi aktualizēja jautājumu par latviešu valodas situāciju un sociolingvistiskajiem procesiem Latvijā.

Latviešu valodas stāvokli publiski sāka apzināt pēc 1988. gada Latvijas radošo savienību plēnuma, kurā tika pausts viedoklis, ka padomju varas gados latviešu valoda ir praktiski izspiesta no oficiālās lietošanas sfēras, daudzās nozīmīgās sabiedrības darbības lietojuma jomās tā funkcionē nepilnīgi (sabiedriski politiskā darbība, sadzīve, izglītība) vai nefunkcionē nemaz (militārā darbība, aviācija, flote). Ir izveidojusies situācija, kad pastāvošā divvalodība apdraud latviešu nācijas turpmāko attīstību *(Latviešu valoda 15 neatkarības gados* 2007, 44*)*.

Valsts valodas funkcionēšanas un aizsardzības normatīvās bāzes izveidošana

Valsts neatkarības atjaunošana paātrināja valodu politikas jautājumu risināšanu un veicināja latviešu valodas statusa maiņu Latvijā. Lai īstenotu atjaunotās Latvijas Republikas valsts valodas turpmākās attīstības pamatnostādnes, administratīvi un tiesiski bija jānostiprina latviešu valodas pozīcijas vairākās jomās: juridiskajā (likumu un normatīvu aktu izstrādāšana), pedagoģiskajā (valsts valodas, minoritāšu valodu un svešvalodu mācīšana) un lingvistiskajā (valsts valodas normalizācija un bagātināšana) *(Druviete* 1996, 23*)*.

90. gadu sākumā tika izveidota valsts valodas funkcionēšanas un aizsardzības normatīvā bāze, radītas administratīvas, pētnieciskas un pedagoģiskas institūcijas, kurām turpmāk bija jārūpējas par latviešu valodas ilgtspējīgu attīstību. Nozīmīgākais notikums, kas ievadīja turpmākās valsts valodas politikas veidošanas norises, bija Latvijas PSR Augstākās Padomes Prezidija 1988. gada 29. septembra *„Lēmums par latviešu valodas statusu"*, kurā bija noteikts, ka latviešu valodai Latvijas PSR teritorijā ir piešķirams valsts valodas statuss un jānodrošina tās vispusīga attīstība, mācīšana, kā arī lietošana publiskās darbības sfērās. 1988. gada 6. oktobrī šo lēmumu apstiprināja LPSR Augstākā Padome, un LPSR Konstitūcijā tika ietverts pants par latviešu valodas kā valsts valodas statusu.

Atmodas ideāli rosināja vīziju, ka straujo pārmaiņu dēļ ātri izdosies atrisināt arī valsts valodas jautājumu. No šodienas viedokļa raugoties, visai ideālistisks ir 1988. gada 27. decembra Latvijas PSR Ministru Padomes lēmumā *"Par pasākumiem LPSR Augstākās Padomes 1988. gada 6. oktobra lēmuma "Par latviešu valodas statusu" izpildei"* paustais norādījums finansiāli un organizatoriski atbalstīt latviešu

valodas mācīšanu, lai lēmumā paredzēto trīs gadu laikā latviešu valodu varētu apgūt visi Latvijas iedzīvotāji. Diezgan daudz krieviski runājošo, kuri Latvijā bija nodzīvojuši ilgus gadus un latviešu valodu nebija apguvuši pat elementārā saziņas līmenī, to nesteidzās darīt arī turpmāk. Kā parādīja pētījumi, 80. gadu beigās Latvijā bija 2,5 miljoni iedzīvotāju, no kuriem apmēram 700 000 nezināja latviešu valodu *(UNDP Latvijā. Pārskats par tautas attīstību* 1997. tabula 3.1.*)*.

LPSR Valodu likums (1989)

1989. gada 5. maijā pieņemtajā *Latvijas Padomju Sociālistiskās Republikas Valodu likumā* latviešu valoda tika pasludināta par vissaziņas līdzekli Latvijā. Tajā bija arī ietverti panti, kas noteica, ka amatpersonām un sabiedriskā sfērā strādājošajiem ir obligāti jāzina un jālieto latviešu valoda. Lai spētu izpildīt likumā noteiktās prasības, pēc aptuveniem datiem, latviešu valoda bija jāmācās 300 tūkstošiem strādājošo, starp kuriem apmēram 100 tūkstoši strādāja vadošos amatos vai tautsaimniecības nozarēs, kas bija saistītas ar iedzīvotāju apkalpošanu *(Latviešu valoda 15 neatkarības gados,* 51). Pēc Valodas likuma pieņemšanas valstī tika īstenoti vairāki kompleksi pasākumi, lai nostiprinātu šo likumu praksē. Starp tiem nozīmīgākie bija valsts valodas atestācijas process, valsts valodas inspekcijas darbība, valodas prasmes pārbaude pilsonības iegūšanai un valsts valodas apguves organizēšana *(Druviete* 1996, 21*)*.

Plašas pilnvaras Valodas likuma īstenošanai tika piešķirtas *Valsts valodas centram,* kura uzdevums bija pārraudzīt valsts valodas lietošanas likumību, un *Valsts valodas inspekcijai,* kura rūpējās par normatīvo aktu izpildi un iedzīvotāju interešu aizsardzību valodas lietojuma jomā. Valsts valodas centra pārraudzībā tika izveidotas arī *Valsts valodas prasmes atestācijas komisijas,* kas pārbaudīja dažādu darbinieku

Valsts valodas centrs dibināts 1992. gadā

Valsts valodas inspekcija (dibināta 1992. gadā; no 2002. gada – Valsts valodas centra Kontroles daļa)

Valsts valodas prasmes atestācijas komisija (izveidota 1992. gadā; no 2000. gada – IZM Valsts valodas prasmes atestācijas vadība)

un amatpersonu profesionālajai darbībai nepieciešamo latviešu valodas prasmi. Tā bija pilnīgi jauna institūcija Latvijas valodu politikas administratīvajā praksē, tāpēc pagāja diezgan ilgs laiks, lai organizatoriski nostiprinātu tās darbību un sakārtotu atestācijā noteikto valodas prasmju pārbaudes saturu.

Sākotnēji valsts valodas pārbaudījuma zemākajā pakāpē latviešu valoda bija "jāprot" apmēram 1000 vārdu apjomā *(izmantojot O. Buša un J. Baldunčika leksiskā minimuma vārdnīcu "1000 vārdu"),* jāveido monologs un dialogs par darba jautājumiem un vienkāršiem sadzīves tematiem, jāuzraksta savs vārds, uzvārds, adrese, darbavieta, ieņemamais amats. Vidējā pakāpē pretendentam bija jāzina latviešu valoda 2000 – 2500 vārdu apjomā, jālasa un jāatstāsta teksts, kas saistīts ar amatu un profesiju, jāprot uzrakstīt daži programmā nosauktie lietišķo dokumentu veidi u.tml. *(sk. Valsts valoda. Valsts valodas prasmes pārbaudes jautājumu un biļešu paraugi,* pielikums*).*

Kā atzina Valsts valodas centra vadītāja Dzintra Hirša, atestācijas sākumā nebija sīki izstrādātas valodas līmeņa vērtēšanas metodikas, tāpēc šajā procesā bija jāpaļaujas uz skolotāju profesionālo pieredzi un zināšanām, kuras nereti speciālistiem tomēr pietrūka. Turklāt Latvijā atšķirībā no citu valstu pārbaudījumu prakses atestācijas pamatkritēriji bija samazināti. Tie noteica, ka cilvēkiem ir jāprot tikai "elementāri sazināties", un tādā situācijā "par valodas kvalitāti runāt ir pāragri" (*Hirša* 1992, 27). Kaut arī šāds administratīvo pasākumu komplekss uzskatāms par veicinošu faktoru latviešu valodas statusa valstiskās nodrošināšanas procesā, tomēr pārbaudījumu rezultāti samērā vāji atspoguļoja mazākumtautību iedzīvotāju reālo valodas kompetenci un nereti radīja maldīgu priekšstatu par valodas lietojuma kvalitātes pieaugumu un tās apguves dinamiku.

Pilsonības likums (1994)

1994. gadā pieņemtajā *Pilsonības likumā* bija noteikts, ka naturalizēties var tikai tās personas, kas prot latviešu valodu. Šo administratīvo pasākumu gaitā diezgan strauji pieauga cittautiešu skaits, kas vēlējās apgūt latviešu valodu, kā arī lietot to ikdienas saziņā un darba attiecībās. Turpmāk *Pilsonības likums* tika liberalizēts, padarot pilsonības pretendentu pieteikšanās kārtību atkarīgu tikai no konkrētās vēlmes un spējām izpildīt personai izvirzītās prasības, t.sk. noteikta līmeņa valsts valodas prasmi. Pēc vecāku pieprasījuma pilsonību sāka piešķirt nepilsoņu bērniem, kas dzimuši Latvijā pēc neatkarības atjaunošanas.

Valodas likums (1999)

1999. gadā tika pieņemts jauns *Valodas likums* un Ministru Kabineta noteikumi, kas precizēja valodas lietojumu privātajā un sabiedriskajā sfērā.

Šā likuma un tam piesaistīto izpildes noteikumu izstrādi var vērtēt kā „kompromisa risinājumu, kurā, pieļaujot paplašinātu vai sašaurinātu starptautiski saistošo normu interpretāciju, saglabātas vairākas latviešu valodas noturībai būtiskas normas, tomēr ir zaudēti vairāki svarīgi valodas lietošanas motivācijas instrumenti", tāpēc turpmākajos gados atkal sāka mazināties latviešu valodas loma sabiedrības integrācijā Latvijā *(Latviešu valoda 15 neatkarības gados* 2007, 73). Valsts valodas likums bija jāmīkstina, jo, iestājoties Eiropas Savienībā, Latvijai neizdevās pārliecināt vērtētājus par to, ka jēdziens *minoritāte* šeit nav tradicionālais, kur minoritātes ir mazākumā kādas zemes teritorijā un kur šīs minoritātes ir ar mazāku ekonomisku spēku nekā zemes pamatiedzīvotāji *(Metuzāle-Kangere* 2007*)*.

Latviešu valodas lietojuma faktiskais stāvoklis 20. gs. 90. gados.

Kaut arī kopš deviņdesmito gadu sākuma daudzi normatīvie akti paredzēja mainīt valsts valodas situāciju un izbeigt faktisko latviešu un krievu divvalodības pastāvēšanu, latviešu valodas kvalitāte sabiedriskā lietojuma telpā uzlabojās ļoti lēni. "Idealizēti priekšstati par valodu koeksistenci padomju laikā" un mantotais divvalodības tips *(Druviete* 1996, 37*)* arī visus turpmākos gadus kļuva par nopietnu problēmu, ar kuru bija jāsaskaras gandrīz visās valodas funkcionēšanas jomās. Pēc atmodas eiforijas jaunās valsts veidošanās praksē vēl spilgtāk izgaismojās "valodiski sašķeltas" un "politiski pretstatītas" sabiedrības problēmas. Sliktas latviešu valodas zināšanas, sociālā nedrošība un nereti arī apšaubāma lojalitāte daudziem Latvijas iedzīvotājiem liedza iesaistīties sabiedriskajos procesos, iegūt pilnvērtīgu izglītību un sekmīgi konkurēt darba tirgū. Valodas apguves un lietojuma līmenis 90. gados nedaudz uzlabojās, tomēr 2000. gadā joprojām Latvijā bija apmēram pusmiljons (*Mežs* 2004, 13) iedzīvotāju, kas latviešu valodu praktiski neprata.

Lietuviešu valodnieks Alvīds Butkus, vērtējot mūsdienu valodas situāciju Latvijā, uzskata, ka krievu valodas oficiālā lietošana un attieksme pret to no padomju laikiem daudz nav mainījusies, jo ir veidoti labvēlīgi apstākļi, lai krieviski runājošie varētu iztikt ar krievu valodu un dzīvotu savā atsevišķajā sabiedrībā. Un tādā divvalodīgā vidē viņiem rodas pieprasījumi atzīt krievu valodu ne tikai *de facto,* bet arī *de iure* par otro valsts valodu Latvijā, rēķinoties ar to, ka Latvijā pastāvot divas atsevišķas sabiedrības: valsts valodā runājošā un krievvalodīgā [..] *(Butkus* 2004*)*.

1.2. Latviešu valodas apguves problēmas 80. – 90. gadu mijā

PSRS izglītības sistēmas mantojums Latvijā

Politisko un sociālo pārmaiņu laikā bija nepieciešams reformēt arī no padomju iekārtas mantoto izglītības sistēmu.

PSRS izglītības sistēmā nebija pieņemts apšaubīt skolu mācību programmu saturu un konstruktīvi kritizēt mācīšanas kvalitāti, netika arī demokrātiski apspriesti alternatīvi izglītības attīstības ceļi un izvērtēta mācību satura atbilstība sabiedrības vajadzībām. Daudzus gadus pedagoģijā tika īstenots nemainīgs, centralizēti vadīts mācību plāns, kurā bija skaidri fiksētas apgūstamās zināšanas, prasmes un iemaņas, bieži vien formāli nosaukti mācību mērķi un uzdevumi. Mācību saturam primāri bija "jānodrošina komunistiskā pasaules uzskata zinātniski teorētiskais līmenis", "jāveido komunistiskie ideāli un plaša humānistisku, tikumisku un estētisku vērtību sistēma", "jāieaudzina skolēnos padomju patriotisma un sociālistiskā internacionālisma jūtas", "jāveido optimisms, pārliecība par komunisma uzvaru" u.tml. *(Vidusskolas didaktika* 1985, 111*).*

Kaut arī starp daudzām politizētām deklarācijām bija atrodami arī vairāki reālistiski uzdevumi, kas aicināja "nodrošināt satura atbilstību mūsdienu zinātnes līmenim", "veidot radošu personību", "ar mācību saturu nodrošināt gatavību strādāt dažāda rakstura darbus" *(Vidusskolas didaktika* 1985, 111*),* kopumā padomju didaktikas postulāti atsevišķos mācību priekšmetos nenodrošināja dzīvei noderīgu praktisko pamatu, kā arī nepietiekami atspoguļoja sabiedrības garīgās vajadzības un intereses. Padomju skolas galvenā rūpe bija izveidot jauna tipa cilvēku – „kas savienojis sevī idejisku pārliecību un milzīgu dzīves enerģiju, kultūru, zināšanas un prasmi tās likt

lietā. Tas ir cilvēks, kas, būdams kvēls patriots, bijis un vienmēr būs konsekvents internacionālists ” *(Skola Padomju Latvijā,* 6*)*.

Latviešu valodas apguves situācija un mācību kvalitāte skolās 80. gadu beigās

Latviešu valodas apguves kritisko situāciju skolu sistēmā sāka pamanīt 80. gadu beigās līdz ar citu Atmodas laika ideju aktivizēšanos.

1988./89. gadā, vispusīgi izanalizējot latviešu valodas pedagoģisko situāciju vairākās Latvijas pilsētās un rajonos, Tautas Izglītības ministrija atklāja, ka skolēnu latviešu valodas prasmes un vispārējais kultūras līmenis ir ļoti zems. Situācijas izpētē tika konstatēts, ka iepriekšējo gadu valsts nacionālās politikas rupjo kļūdu dēļ skolās ar krievu mācību valodu praktiski nav pedagogu, kuriem būtu speciālā izglītība šajā jomā. Latviešu valodu mācīja speciālisti, kuri augstskolā labākajā gadījumā bija apguvuši latviešu valodas kā dzimtās valodas mācīšanas metodiku. Daudzos gadījumos, lai aizpildītu trūkstošo pedagogu vietas, latviešu valodu mācīja citu priekšmetu skolotāji, bibliotekāri, pensionēti skolotāji, pat personas bez speciālas pedagoģiskās izglītības. Apsekojot situāciju republikas skolās, atklājās, ka vairākos rajonos, kur šajā mācību priekšmetā strādā 30 – 60 skolotāju, tikai viens vai divi ir attiecīgā mācību priekšmeta speciālisti.

Lai mainītu stāvokli, augstskolās tika nolemts palielināt studentu skaitu specialitātē *“Latviešu valoda skolās ar krievu mācībvalodu”*. 1989. gadā šajā specialitātē tika uzņemti 140 studenti, darbu sāka piecas pedagoģiskās klases ar saīsinātu mācību laiku, Republikas Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts organizēja īpašus kursus visiem interesentiem, kas vēlas strādāt šajā nozarē, taču tikai pieaugušo izglītībā vien turpmāk bija vajadzīgi apmēram divi tūkstoši latviešu valodas skolotāju *(Aldermane* 1990*)*.

Vēl kādu negatīvu tendenci *Valodu likuma* ieviešanas pasākumu gaitā konstatēja Valentīna Skujiņa. Viņa norādīja, ka Latvijas skolās strādā labi un prasmīgi skolotāji, taču daļa no viņiem ir "latviešu valodas pratēji ielas žargona līmenī" *(Skujiņa* 1991*)*. Zinātniece uzskatīja, ka tieši skolās lielā mērā slēpjas sabiedrības zemā valodas kultūras līmeņa atslēga, tāpēc kardināli ir jāuzlabo latviešu valodas skolotāju valodas prasme.

Kā liecināja vērojumi, nereti skolotājiem pietrūka gan prasmes, gan pieredzes, lai ieviestu mācību procesā jaunas valodu apguves metodes un piemērotu tās skolēnu spējām, vajadzībām un interesēm. Daudziem pedagogiem nebija speciālu zināšanu par svešvalodu apguves psiholoģiskajiem un sociālajiem aspektiem, ne arī pašiem savas svešvalodu apguves pieredzes. Mācību efektivitāti mazināja arī vienveidīgās pedagoģiskās darbības formas, neizteiksmīgas mācību grāmatas un reglamentēta skolotāja loma "no augšas", kas nereti padarīja skolēnu par pasīvu uzdevumu izpildītāju, bet valodas apguvi – par mazrezultatīvu un gaužām neinteresantu nodarbi. Latviešu valodas mācīšanas kvalitāti ietekmēja arī t.s. „krievu skolu" naidīgā nostāja pret jebkādu Latvijas nacionālo ideju izpausmi. Latviešu valodas skolotājam nereti šādās skolās bija jāsastopas ar klaji negatīvu attieksmi pret latviešu valodu gan no citu pedagogu, gan skolēnu un viņu vecāku puses.

Latviešu valodas nodarbībām nereti bija mazs sakars ar reālām valodas lietotāja interesēm un vajadzībām. Tajās nostiprinājās uzskats, ka valodas mācīšanās ir sausa, garlaicīga un gaužām nevajadzīga nodarbe. Pastāvēja arī kļūdaini stereotipi, ka valodas apguves kvalitāti var nodrošināt noteikts leksisko vienību, gramatikas likumu un mācību tēmu daudzums, nevis spējas valodas vienības radoši producēt saziņā. Kaut arī mācību programmās bija ietverts plašs

valodas teorētisko jautājumu apjoms, skolēni neieguva pietiekamas prasmes lietot valodu pat vienkāršās saziņas situācijās.

Gramatikas mācību kurss tika strukturēts atbilstoši valodas sistēmpieejai, monotoni mācīts un interpretēts, tāpēc arī skolēniem grūti uztverams un saprotams. Bija vērojama liela plaisa starp izvirzītajiem mērķiem un iespējām tos sasniegt, kā arī mācīšanās motīviem.

Novērojumi parādīja, ka mācību kvalitāti ir ietekmējušas vairākas mazefektīvas darba formas.

1. Nodarbībās diezgan nemainīgi ir izcelti tikai trīs apgūstamie un pārbaudāmie valodas zināšanu aspekti: fonētiskais (izruna), gramatiskais (kontrolētu formālo likumu iegaumēšana un to pielietojums vienveidīgos vingrinājumos), kā arī leksiskais (skaitliski fiksētu leksisko vienību iegaumēšana, tulkošana, pareizrakstība un to noteikšana/analīze no konteksta nošķirtos teikumos vai tekstā).
2. Valodas parādības tiek aplūkotas izolētā veidā vai grupētas atbilstoši valodas sistēmas tradicionālajiem apraksta principiem. Mācību materiāla atlasi un sistematizāciju gan nodarbībās, gan mācību grāmatās nosaka lingvistiskie, nevis komunikatīvie valodas apguves mērķi.
3. Noteiktā posmā secīgi mācās vienas vai vairāku vārdšķiru pilnas paradigmas, ar tām saistītu vārdu krājumu, paraugteikumus un tekstus.
4. Leksiku un gramatiskās formas apgūst izolētā veidā, dažkārt tās aplūkojot ārpus valodas tiešā lietojuma konteksta.
5. Valodas jautājumus nereti mācās tikai teorētiskā veidā, secīgi izpildot leksiskus vai gramatiskus vingrinājumus, "iemācoties" atstāstīt noteiktu tekstu un mehāniski iegaumējot iepriekš noteiktas leksiskās vienības.

6. Skolotāji praktizē valodas parādību zinātnisku izskaidrošanu un valodas elementu kontrastīvu analīzi.
7. Dažkārt "pabeigtas un pilnīgas valodas sistēmas" apguves dēļ skolēniem ir jāmācās ar praksi maz saistīti valodas fakti un dažādi gramatiskie izņēmumi, jāveic lingvistisko parādību teorētiska analīze, "jāiekaļ" gramatikas likumi un definīcijas.
8. Vienveidība vingrinājumu izpildē. Tos izmanto tulkošanai vai izolētu gramatisko parādību apguvei (visbiežāk nosakot pareizo formu/galotni vai ievietojot atbilstošu vārdu/vārda formu).
9. Īpaša uzmanība tiek pievērsta tekstu lasīšanai un atstāstīšanai. Lasīšanas uzdevumus mācību stundās saista ar tulkošanu un tekstā sastopamo gramatikas formu noteikšanu. Izpratni par izlasīto noskaidro ar vienveidīgu, formālu jautājumu palīdzību.
10. Fonētiskos variantus izrunas vingrinājumos apgūst izolētā veidā, nereti sniedzot noteiktai fonētiskai pozīcijai arī izvērstu teorētisku skaidrojumu.
11. Komunikācijas uzdevumi klasē bieži vien aprobežojas tikai ar skolotāja uzdotajiem jautājumiem un skolēnu atbildēm. Runātās valodas formas mācās no daiļliteratūras stila tekstiem, mākslīgi veidotiem dialogiem vai atsevišķiem teikumiem.

Diezgan vienveidīgi tika organizēti arī valodas prasmju pārbaudījumi. Vēl pat 1994./95. gada skolu nobeiguma eksāmenos 9. klasē biļetē bija ietverti primitīvi valodas prasmju pārbaudes jautājumi: pirmajā daļā skolēnam bija jāstāsta par iepriekš sagatavotu tematu un jāatbild uz jautājumiem, bet otrajā – jāizpilda vienkāršs gramatiskais vingrinājums *(iesaistīt*

dotos lietvārdus, darbības vārdus, pamata vai kārtas skaitļa vārdus, vietniekvārdus, veida apstākļa vārdus teikumos u.tml.*)* vai jāizveido jautājumi par tekstu. Eksāmenā tika plānots pazīstams un iepriekš viegli paredzams skolēna dialogs par viņa *interesēm, vaļasprieku, nākotnes nodomiem* u.c. pazīstamām tēmām. Samērā vienkārši eksāmenā bija atstāstīt tekstu *(gadalaiki Latvijā, dabas aizsardzība, darbs un atpūta vasarā, mana skola un klase, mūsu ģimene, mīļākais latviešu rakstnieks/dzejnieks, Latvijas dzīves aktualitātes* u.c.*),* ko parasti ilgstoši sagatavoja pēdējā mācību gada laikā.

Šādas pārbaudes formas bija orientētas uz plānotu un paredzamu zināšanu ieguvi, tāpēc daudziem bija izveidojies nepareizs priekšstats par valodu apguves grūtībām un sasniedzamajiem rezultātiem. Pastāvēja uzskats, ka noteiktu valodas faktu iegaumēšana, piemēram, fiksēta daudzuma tematisko tekstu iemācīšanās, atsevišķu gramatikas likumu pārzināšana vai skaitliski noteikta leksikas daudzuma iekalšana pārtaps kvalitatīvās valodas lietojuma prasmēs. Vajadzības gadījumā šos faktus varēs steidzami iemācīties gluži kā dzejoli vai stāstāmu tekstu, bet runas pamatus apgūt, izmantojot sarunvalodas vārdnīcā ietvertās frāzes. Ne velti pirmajos reformas gados no mācību līdzekļiem latviešu valodas apguvē īpaši pieprasīta bija uzziņu literatūra, sarunvārdnīcas un tematiski tekstu krājumi (piecas dažādas sarunvārdnīcas, divas leksiskā minimuma vārdnīcas, vairākas gramatikas rokasgrāmatas u.c.), ar kuru palīdzību maldīgi cerēja īsā laikā apgūt latviešu valodas minimumu.

Vērojumi parādīja, ka vairums mācību grāmatu un tām pievienotie metodiskie norādījumi Latvijā bija iznākuši galvenokārt 80. gados un atspoguļoja padomju izglītības praksi. No metodiskās literatūras skolotājiem tika ieteikts izmantot J. Pasova darbus *"Svešvalodu mācīšanas metodikas pamati"* (1980)

un *"Svešvalodu stunda skolā"* (1987), M. Purenes grāmatas *"Sarunvalodas un lasīšanas saistība valodas mācīšanā"* (1977), *"Komentāri mācību diafilmām"* (1968). Valodas apguvei tika rekomendēti arī tādi izdevumi kā A. Lauas pētījumi *"Latviešu literārās valodas fonētika"* (1980) un *"Latviešu leksikoloģija"* (1981), zinātnisko rakstu krājums *"Latviešu valodas kultūras jautājumi",* palīglīdzeklis valodas prakses jautājumos *"Konsultants",* dažas speciālās un tulkojošās vārdnīcas, taču šie izdevumi reālā latviešu valodas mācīšanas praksē bija izmantojami samērā maz.

Tālaika metodisko pieeju, mācību grāmatu uzbūves un satura izveides iezīmes uzskatāmi raksturo gandrīz vienīgais pilna pamatkursa mācību līdzeklis pieaugušajiem – B. Vekslera un B. Jurika *"Latviešu valoda"* (Б. Векслер, В. Юрик *Латышский язык*). Šī grāmata vēl līdz 90. gadu sākumam bija pats populārākais mācību līdzeklis, ko apmēram divdesmit gadus nemainīgi izmantoja ne tikai patstāvīgai valodas apguvei, bet plaši lietoja arī dažādos neformālos latviešu valodas kursos, vispārizglītojošās skolās un pat augstskolās. Šī mācību grāmata samērā skaidri ilustrē latviešu valodas apguves raksturīgākās tendences un mācību līdzekļu izveides praksi, ko var raksturot kā formālu, sistēmisku pieeju valodai, mācīšanos par valodu, nevis pašas valodas praktisku apguvi.

Katrā grāmatas nodaļā (nodarbībā) ietvertas vairākas pilnas gramatisko formu paradigmas, piemēram, otrajā nodarbībā apgūst vīriešu un sieviešu dzimtes lietvārdu gramatiskās pazīmes un atšķirības. Turpat kontrastīvi tiek noskaidrotas arī dažādu lietvārdu dzimtes nesakritības latviešu un krievu valodā, piemēram, kā krievu valodas vidējās dzimtes lietvārdi atbilst citām dzimtēm latviešu valodā *(молоко – piens, плечо – plecs, море – jūra).* Trešajā nodarbībā apgūst lietvārdu locījumu nosaukumus un jautājumus.

Sākot no šīs nodarbības, katrā nākamajā stundā secīgi ir jāapgūst viena deklinācija. Līdztekus šim jautājumam katrā nodarbībā ir jāmācās kāds no šiem jautājumiem:

1) darbības vārda *būt/nebūt* locīšana tagadnē, pagātnē un nākotnē (4. nodarbībā),
2) II konjugācijas tiešo un atgriezenisko darbības vārdu pazīmes un locīšanas paradigma tagadnē (5. nodarbībā),
3) II konjugācijas tiešo un atgriezenisko darbības vārdu paradigma pagātnē (7. nodarbībā),
4) darbības vārdu *iet* un *dot* locīšana visās personās un laiku formās (8. nodarbībā),
5) II konjugācijas tiešo un atgriezenisko darbības vārdu paradigma nākotnes formā (9. nodarbībā) u.tml.

Vingrinājumos regulāri atkārtojas vienveidīgi uzdevumu tipi: tulkot latviešu valodā atsevišķus teikumus, locīt tos pēc noteikta parauga, noteikt vārdu gramatiskās pazīmes un pārveidot vārdus dažādās formās (piemēram, atrast III deklinācijas lietvārdus un nosaukt to dzimti, skaitli un locījumu – 53. lpp.), ievietot tekstā iztrūkstošos vārdus, skaļi lasīt un iemācīties no galvas dažādus tekstus – sakāmvārdus, parunas, dzejoļus u.c.

Tā kā mācību grāmata ir paredzēta pašmācībai, lielāko daļu tajā aizņem plaši gramatikas teorijas jautājumu skaidrojumi, valodas parādību salīdzinājums krievu un latviešu valodā, apjomīgas locījumu tabulas, krievu-latviešu vārdnīca. Kaut arī grāmata paredzēta pašmācībai, tajā nav ietverti nekādi pašpārbaudes uzdevumi. Arī skaitliski nedaudzajiem un apjomā nelielajiem vingrinājumiem grāmatā nav doti atbilžu varianti.

Tikai dažās nodarbībās paredzēts veidot jautājumus un sniegt atbildes uz tiem. Mācību grāmatas 50 nodarbībās (nosacītās mācību stundās) ir tikai apmēram

piecpadsmit dialoga tipa tekstu, no kuriem daži ir ļoti īsi. Tā kā šajā periodā dažādas valodas prasmes netika izceltas, grāmatā nav izdalīti atsevišķi vingrinājumi dažādu valodas prasmju attīstīšanai.

Atbilstoši iepriekšējos gados izvirzītajām prasībām mācību grāmatā atspoguļots arī kultūras konteksts. Tajā ir atrodami tādi mācību teksti kā *"Mūsu Ļeņins", "Cīņa par mieru", "Kā dzīvo nēģeri Amerikā", "Leģenda par Danko" u.c.* Te var lasīt arī par *Sergeju Jeseņinu, Arkādiju Gaidaru, lidmašīnu* konstruktoriem *Tupoļeviem,* zinātnieku *Dmitriju Mendeļejevu* un citiem ar latviešu kultūrvidi maz saistītiem cilvēkiem. Lasīšanai doti arī *K. Paustovska, Ļ. Tolstoja, Dž. Rodāri* un *O. Henri* darbu fragmenti. Latvisko dzīvi un kultūru visā mācību grāmatā atspoguļoja tikai dažas latviešu tautasdziesmas un sakāmvārdi, divas tautas pasakas, V. Lāča stāsts *"Vanadziņš",* fragments no L. Pura romāna. Grāmatā itin bieži var atrast valdošai ideoloģijai raksturīgu retoriku un padomju dzīvesveidu apliecinošas atziņas.

80. gadu beigās vairākās skolu mācību grāmatās un mācību palīglīdzekļos parādījās jaunas mācīšanas pieejas meklējumi. Piemēram, rokasgrāmatā skolotājiem, kas 1987. gadā iznāca saistībā ar jauno latviešu valodas mācību grāmatu 2. klasei *(Ječa, Krampuse* 1987) un 1988. gadā – saistībā ar mācību grāmatu 3. klasei (*Grigule, Ječa* 1988), iezīmējās komunikatīvi orientēts skolēnu vecumam, interesēm un vajadzībām atbilstošs mācību saturs un mācīšanas pieeja. Grāmatās norādīts, ka mācīšanās procesam jābūt "ar komunikatīvu virzību", tāpēc stundai jānorit "dzīvā dialogā". Arī 3. klasē uzmanība jāpievērš praktiskās runas iemaņu izveidei. Ja skolēns labi zina vārdus, prot veidot to gramatiskās formas, bet neprot tās izmantot savā runā, tad viņš vielu nav apguvis, jo nav ieguvis vajadzīgās iemaņas.

Rokasgrāmatā arī uzsvērts, ka zināšanas par valodu un valodas prasme ir divas dažādas lietas, lai

Strādnieki, zemnieki un kalpotāji ir darbaļaudis.
Manā istabā virs galda ir neliels Vladimira Iļjiča Ļeņina portrets.
Padomju Savienības Komunistiskā partija un Padomju valdība neatlaidīgi īsteno vispārējā miera un starptautiskās sadarbības politiku.
Visi mūsu strādnieki var ērti un ātri ieturēt pusdienas un ir pateicīgi arodkomitejai, kas rūpējas par strādnieku sadzīves apstākļiem.
Padomju cilvēki neatkarīgi no profesijas ir kaislīgi lasītāji.
Ja Tu mācies paviršī, tad Tu neievēro Ļeņina novēlējumu jaunatnei: mācīties, mācīties un vēlreiz mācīties

arī tās ir cieši saistītas. Kā obligāta prasība mācību stundā ir kompleksums: katra vielas daļa iziet četras galvenās valodas darbības stadijas – skolēni vispirms uztver to ar dzirdi skolotāja runā, tad izmanto savā runā, pēc tam lasa un pieraksta.

Latviešu valodas skolotāja panākumus nodrošina sazināšanās atmosfēra stundā, kā arī runas kontakts ar skolēniem. Runas situācija jārada "pēc iespējas konkrēta, diferencēta, negaidīta". Mācību stundā jāveicina spontānas izteikšanās iespējas. Gramatiskās formas "neapgūst, lai lietotu, bet gan apgūst lietojot". Gramatikas likumu nostiprināšanai izmanto daudz piemēru un vingrinājumu.

Programmā ir izvirzīta prasība, lai 3. klasē mācību stundas tiktu vadītas tikai latviešu valodā, skolēniem jārada nepieciešamība runāt latviešu valodā, jāstimulē interese apgūt valodu, jākliedē bailes no kļūdām.

Sevišķi daudz mācību līdzekļu latviešu valodas apguvei (gan individuālai, gan valodas kursos) tika izdots 1988. un 1989.gadā.

1988.gadā tika uzsākta sērija *„Metodiski materiāli latviešu valodas saīsinātajam kursam"*, paredzot katru sērijas brošūru veltīt noteiktam sarunu tematam, piemēram, 5. temats „Laiks" (1988), 7. temats „Uzturs" (1989) u.c.

Спросите у ваших товарищей, как они провели праздничные дни (что делали утром, где были днем, вечером, во сколько вернулись домой)

Sērijas izdevumi bija ar komunikatīvu ievirzi: tika piedāvāti īsi dialogi, kuros jāievieto noteikti vārdi, vai arī – dots jautājums, bet jāizdomā atbilde (un otrādi). Tika dotas arī situācijas (tās bija aprakstītas krievu valodā), paredzot izspēlēt kādu lomu spēli ar mērķtiecīgu noteiktas tēmas leksikas lietojumu. Par noteikto tematu tika piedāvāti ne tikai sakāmvārdi, ticējumi vai mīklas, bet arī ikdienā biežāk lietojamie izteicieni, piemēram, par pulksteņa laiku: *es strādāju līdz pusdeviņiem, manā rīcībā ir apmēram 20 minūtes, es jūs gaidu jau veselu stundu, mans pulkstenis ir apstājies* u.c.

Jaunie vārdi un biežāk lietojamie izteicieni šajā sērijā tika doti divās valodās: latviešu un krievu. Par maz tika piedāvāts situāciju, konteksta, arī attēlu, lai valodas apguvēji attiecīgā vārda nozīmi varētu atklāt bez tulkošanas metodes. Noteiktam tematam paredzētie frazeoloģismi arī tika piedāvāti abās valodās.

Tā kā arī pirms tekstu lasīšanas tika dota ievirze – pēc izlasīšanas tulkot šo tekstu – var apgalvot, ka visa mācību materiāla apguve tika balstīta uz tulkošanu un divu valodu salīdzināšanu (gan vārda formas, gan leksēmas, gan arī frāzes, izteikuma un teksta līmenī). Šāda veida materiāls bija kā zināma pāreja no tradicionālās mācīšanas uz komunikatīvo. Dialogi, saziņas situācijas, lomu izspēle, gramatikas vielas pakārtošana sarunvalodas tēmai – tas viss liecināja par komunikatīvu ievirzi. Turklāt bija parādījusies tekstu žanriskā daudzveidība, piedāvājot lasīt ne tikai literāro darbu tekstus, bet arī autentiskus materiālus (ēdienu pagatavošanas receptes, anekdotes u.c.). No otras puses, kontrastīvā pieeja un tulkošanas uzdevumi tika saglabāti kā vienīgā iespēja apgūt jauno leksiku, piedāvājot arī mācīties no galvas gatavas, ikdienā lietojamas frāzes.

Līdzīgi tika veidoti arī citi šajā laika posmā izdotie mācību materiāli, piemēram, „Latviešu valoda ikdienai" (*Вайводиня, Лиепиня, Шулте* 1989) vai „Sakiet, lūdzu!" (*Lauriņa, Liepa* 1989). 80.gadu beigās izdotajos mācību materiālos visas sarunvalodas tēmas (teksti, uzdevumi, jaunā leksika, frāzes) tika veidotas bilingvāli.

Interesanti ir vērot, kā 80.gadu beigās mainījās mācību līdzekļa vāka noformējums: vispirms latviešu valodā tika rakstīts tikai mācību materiāla nosaukums (visa pārējā informācija, ieskaitot autoru vārdus, – krievu valodā): С. Вайводиня, Р. Лиепиня, С. Шулте *Latviešu valoda ikdienai* (Методическое пособие по изучению латышского языка), Научно-

Vējš
Skriet vēja spārniem– лететь стрелой

Labu ceļavēju – попутного ветра

No kuras puses vējš pūš – откуда ветер дует

Kā vējš skrien, kā miets atduras – поспешишь – людей насмешишь

технический и консультационный центр *Modus*. Priekšvārds un pat nodaļu saturs tika dots tikai krievu valodā. Neparastākais no šībrīža viedokļa ir tas, ka šīs grāmatas beigās (jau 1989. gadā) tika ievietots Latvijas himnas teksts.

Nākamais solis bija: uz mācību izdevuma vāka visa informācija latviešu valodā, priekšvārds krievu valodā, bet saturs latviešu valodā. Nākamajos mācību materiālos līdzīgi, tikai bez priekšvārda (ne latviešu, ne krievu valodā).

90. gadu sākumā iznāca vēl daži citi neliela apjoma mācību līdzekļi pieaugušajiem (A. Stelles, A. Straumes, P. Liepiņa *"Изучаем латышский язык"*, E. Lauriņas un Ā. Liepas *"Es mācos"*, O. Masļanskas un A. Rubīnas *"Valsts valoda"*), un tajos jau izpaudās funkcionāla un komunikatīva ievirze. Šīs grāmatas bija paredzētas galvenokārt valodas kursu vajadzībām, ietvēra apjoma ziņā mazāku valodas materiālu, tām nebija metodisko pielikumu un papildmateriālu.

Šajā laikā zinātnieki un praktiķi Latvijā aizvien biežāk norādīja uz nepieciešamību būtiski mainīt valodas mācīšanas saturu un meklēt efektīvākas mācību metodes, ar kuru palīdzību varētu paaugstināt latviešu valodas apguves kvalitāti *(A. Blinkena, I. Druviete, V. Skujiņa, A. Ječa, I. Kripševica, L. Grigule, P. Ūdris, A. Šalme u.c.)*.

Mācīšanas metodikas jomā tika sākts iepazīt latviešu valodas mācīšanas pieredzi ārzemēs *(B. Kangere, L. Muižniece, A. Priedīte, V. Rūķe-Draviņa, L. Streipa, J. Lelis, T. Fenels, D. Vītola, V. Lasmane* u.c.*)*.

Kamēr ierobežotas informācijas iespējas neļāva latviešu apguves praksē izmantot Rietumu izglītības teorijas, noderīgu pieredzi varēja iegūt, rūpīgāk iepazīstot bijušās PSRS krievu valodas un svešvalodu mācīšanas teorijas *(Ļ. Vigotskis, G. Kitaigorodska, V. Kostomarovs, A. Ļeontjevs, I. Pasovs, I. Zimņaja, J. Vereščagina* u.c.*)*.

Kā 80. gadu beigās rakstīja Ina Druviete, cittautiešiem latviešu valoda vispirms būtu jāmāca tā, lai nodrošinātu ikdienas saziņu un viņi sekmīgi varētu veikt savus profesionālos pienākumus. No daudzveidīgajām valodas izpausmes formām mācībās vispirms ir jāapgūst noteikts leksikas pamatfonda vienību minimums un būtiskākās gramatikas likumības. Maznozīmīgāku perifērisku parādību atlase atkarīga no turpmākajām individuālajām vajadzībām un prasībām (*Druviete* 1991).

Skolā jāliek pamati pareizai izrunai, jāveido prasme sarunāties par vecuma posmam atbilstošām tēmām, jāprot raiti lasīt un izpildīt vienkāršus rakstu darbus. Interese par valodu jāattīsta ar dažādām rotaļām un citiem aktīviem darbības veidiem, un šajā procesā jāizmanto sarunas un audiovizuālie līdzekļi. Deviņgadīgajā skolā mācību saturā galvenais jautājums ir valodas mācības viela, gramatikas formu pareiza, apzināta lietošana runā, kā arī stila kopšana. Vidusskolā īpaša vērība ir jāpievērš latviešu literatūrai un kultūrai, līdztekus pilnveidojot un padziļinot arī visas valodas prasmes.

Lai gan šos jautājumus sāka risināt, latviešu valodas apguves stāvoklis vispārizglītojošajās skolās uzlabojās ļoti lēni. Vēl 90. gadu vidū, izvērtējot otrās valodas apguves problēmas valstī, izglītības projekta TEMPUS pētnieki konstatēja, ka valodas mācīšanas situācija skolās joprojām nav apmierinoša. Priekšmetā pieejamās mācību grāmatas lielākā daļa skolotāju uzskatīja par novecojušām, un tās varēja izmantot galvenokārt lasītprasmes un rakstītprasmes attīstīšanai, kā arī agrākajos gados mācību procesā izplatītajai tulkošanas praksei. Aptaujātie pedagogi uzsvēra, ka latviešu valodas apguvi apgrūtina skolēnu vienaldzīgā attieksme ne tikai pret latviešu valodu, bet pret mācībām vispār. Savu skolēnu zināšanu līmeni un motivāciju skolotāji vērtēja visai piesardzīgi un

norādīja, ka labas latviešu valodas prasmes ir tikai dažiem skolēniem. Savukārt skolēni par svarīgāko faktoru valodas apguvē minēja nepieciešamību nokārtot valodas eksāmenu un vēlēšanos studēt, bet kā mazāk nozīmīgu – valodas nepieciešamību sadzīvē. Daudzi aptaujātie skolēni uzskatīja, ka pēdējos gados ir uzlabojusies mācību stundu kvalitāte, taču, lai sekmīgi apgūtu mācību priekšmetu, trūkst labu mācību grāmatu. Visai kritiski viņi novērtēja arī savas zināšanas un mācīšanās motivāciju (*Pāvula* 1997).

Kopumā interese par latviešu valodas apguvi 90. gadu sākumā pieauga, tomēr šo procesu vājināja vēl pilnībā nesakārtotā likumdošana, mācību resursu nepietiekams nodrošinājums, zems latviešu valodas lietojuma prestižs, nepietiekama valodu mācīšanās prasme un motivācija, mazefektīvs valodu mācīšanas pedagoģiskais process u.c. faktori.

Interese mācīties latviešu valodu radīja strauju valsts valodas mācīšanās iespēju piedāvājumu arī neformālajā izglītībā (valodas kursos), kaut arī bieži šī kampaņa aprobežojās ar apšaubāmiem piedāvājumiem īsā laikā ar "efektīvām metodēm" iemācīt runas (sarunvalodas) prasmi. Šādu pasākumu organizēšanā nereti iesaistījās daudz gadījuma cilvēku, pedagoģiskajā procesā tika izmantotas apšaubāmas mācību metodes un mācību līdzekļi. Nav noslēpums, ka diezgan bieži izglītojošās struktūras un privātpersonas kursu organizēšanā saskatīja ekonomiskas intereses – iespēju labi nopelnīt un piesaistīt valsts un atsevišķu organizāciju finansiālos līdzekļus. Visbiežāk šāds valodas apguves veids nedeva gaidītos rezultātus, kā arī neveicināja jaunu mācību ideju un teoriju attīstību.

Negatīvu vai pat noraidošu attieksmi pret latviešu valodas apguvi pastiprināja arī administratīvo reformu "spriedze" – pārlieku sasteigtie valsts mēģinājumi strauji pārveidot pārmaiņām nesagatavoto

sabiedrību, ātri atbrīvoties no "padomju sistēmas mantojuma", nereti pārāk politizēt valsts valodas tiesiskos un izglītības jautājumus. Kā 90. gadu sākumā, raksturojot latviešu valodas apguves un lietojuma problēmas augstskolā, norādīja Pēteris Ūdris, krieviem lielākoties trūkst vēsturiskās pieredzes valodu apguvē, tāpēc "krievu vienvalodība ir daudz būtiskāka nekā augstprātība". Ļoti bieži minoritāšu studentiem nav reālas vērtību orientācijas – to sekmē krievu televīzija, prese, krievu skolas, kur viss joprojām ir padomizēts *(Ūdris* 1991, 111).

Īpaši negatīvu attieksmi pret latviešu valodu pauda „monolingvāli krievu nacionālās minoritātes pārstāvji un rusofoni, t.i., citu minoritāšu pārstāvji, kas zaudējuši savu dzimto valodu un asimilējušies krievu valodas kolektīvā" *(Latviešu valoda 15 neatkarības gados* 2007, 151*)*. Viņi krievu valodas prasmi uzskatīja par pašpietiekamu, tāpēc neizjuta vajadzību ne mācīties latviešu valodu, ne tajā mēģināt sazināties. Turklāt ilgus gadus viņi bija pieraduši pie krievu valodas privileģētā statusa, kāds pastāvēja padomju varas laikā (*Turpat* 151).

2. Mācību satura un organizatoriskās pārmaiņas Latvijas izglītības sistēmā un LAT2 mācību priekšmetā

2.1. Izglītības reformas raksturīgākās iezīmes

Interesantas līdzības izglītības attīstības procesā raksturo valodniece Dace Markus: „ASV augstākās izglītības vēsturē *(The History of Higher Education)* izlasīju atziņu, ka Eiropas izglītībā dominē lozungs *"nothing, if it is not the best"* (neko, ja tas nav pats labākais), taču ASV *"something is better than nothing"* (kaut kas ir labāks nekā nekas). Manuprāt, ļoti trāpīgi. Ļoti liela valsts ar daudziem miljoniem iedzīvotāju var atļauties pazeminātu, toties ļoti plašu masu izglītību. Gan jau talantīgie tāpat izvirzīsies, viņiem ir citas iespējas – gan materiālās, gan elitārās. Mēs savā mazajā valstī nevaram atļauties zemu izglītības kvalitāti." (*Markus* 2000)

90. gadu sākumā reizē ar citām svarīgām pārmaiņām Latvijas politiskajā un ekonomiskajā dzīvē nozīmīgi pārveidojumi sākās arī valsts izglītības sistēmā, kur notiekošos procesus raksturo kā **pārmaiņas izglītībā,** bet plašākā valsts administratīvo un organizatorisko darbību kontekstā – kā **izglītības reformu.**

Šīs reformas mērķis bija izveidot nacionālo izglītības sistēmu, kura pakāpeniski atbrīvotos no padomju skolas ideoloģiskā mantojuma, mazefektīvām mācību metodēm un daudzām novecojušām pedagoģiskā darba formām. Samērā īsā laika posmā Latvijā bija jāpārņem labākās demokrātiskās skolas tradīcijas un jāizveido kvalitatīva un konkurētspējīga izglītības sistēma.

Izglītības reformas administratīvo un organizatorisko attīstību izglītības pētnieks Andris Broks raksturojis vairākos posmos (*Broks* 2000, 16). Pirmais posms ir nosaukts par "izglītības sistēmas brīvlaišanas periodu" (1991–1993). Tajā veidojās vispārizglītojošo izvēles priekšmetu un akadēmiskās izglītības jaunā sistēma. Otrais posms iezīmēja izglītības sakārtošanas sākumu, kurā izveidojās sistēmas pamatstruktūras, koncepcijas un tika izstrādāts izglītības funkcionēšanas tiesiskais nodrošinājums (1993–1999). Trešajā posmā, kas turpinās līdz mūsu dienām, notiek jaunās Latvijas izglītības sistēmas praktiskā izveide. To raksturo jaunu izglītības standartu un normatīvu izstrāde un ieviešana, dažādu darba dokumentu sagatavošana, speciālistu izglītošana u.c. norises.

Latvijas izglītības attīstības posmi:

1991 – 1993 „izglītības sistēmas brīvlaišanas periods"

1993 – 1999 izglītības sistēmas sakārtošanas sākums

no 1999. gada – Latvijas izglītības sistēmas izveide (*Broks* 2000)

Latvijas skolu reformas sakarā daudz tiek runāts par "jaunu izglītības paradigmu", kurā ietvertas gan skolēnu individuālās, gan plašākā nozīmē visas sabiedrības izglītības vajadzības. Tajā tiek noteikts, kā jāmainās izglītības būtības izpratnei (izglītības filozofijai) kopumā un tā saturam, metodoloģijai, metodēm, līdzekļiem, paņēmieniem, apstākļiem (nosacījumiem) un rezultātiem (*Samusēviča* 2002).

Reformai izglītībā bija jānodrošina ne tikai atjaunotās valsts vajadzībām atbilstošs tiesiskais pamats, bet arī jāievieš mācību saturā jauni "intelektuālie ietvari" (*Gardner* 1993). Turpmākajai izglītības attīstībai tika izvirzīti vairāki jauni uzdevumi, par galveno tika uzskatīta "cilvēkos centrēta attīstība" (skolēncentrēta izglītība). Tāda pedagoģiskā prakse, kas iepriekš klasē „palīdzēja demonstrēt skolotāja zināšanas kā varas līdzekli" (*L. Ose* 2007, 31), bija jāaizstāj ar skolotāja un skolēna līdzvērtīgām sadarbības attiecībām, kurās „skolotājs atsakās no varas monopola un uz līdzvērtības pamatiem kā komunikācijas partneris veido attiecības ar skolēniem" (*Turpat* 34). Pārmaiņu gaitā mācībām vajadzēja kļūt par skolēnu un skolotāja sadarbības pasākumu, kurā skolēni atbilstoši spējām, vajadzībām un interesēm izkopj dzīvei noderīgas prasmes, veido attieksmes, iegūst nozīmīgus rīcības instrumentus, "kā mācīties, apgūt un saprast apkārtējo pasauli" (*Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam* 1998, 31).

Domāšanas stereotipu laušana bija viens no aktuālākajiem izglītības jautājumiem visos mācību priekšmetos. Pārmaiņu kontekstā izskanēja viedoklis, ka zināšanu apguves pamatā vairs nedrīkstētu būt tikai norobežotu faktu iegaumēšana, bet gan spēja domāt "ārpus rāmjiem" vai "sistēmu izteiksmē" *(Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību* 1998, 23). Nākotnē izglītībai jāorientējas nevis uz turpmāku zinātnes un tehnoloģisko sasniegumu apgūšanu,

bet uz dziļāku un daudzpusīgāku personības attīstību, pēc iespējas pilnīgāk izkopjot skolēnu spējas un apmierinot viņu sociālās un individuālās vajadzības. Tas nozīmē, ka mācību saturs ir jāatslogo no mazsvarīgas informācijas, nenozīmīgiem faktiem un tādām idejām, kuras neatbilst sabiedrības un skolēnu vajadzībām, tā vietā veidojot prasmi ne tikai informāciju iegaumēt, bet arī to atrast, analizēt un izmantot praksē.

Skolēna jaunā loma izglītības procesā:
- skolēns ir meklētājs un atradējs,
- skolēns ir aktīvs,
- cenšas saprast, nevis mehāniski iegaumēt,
- izjūt atbildību par savu attīstību,
- tiecas pēc jaunām zināšanām,
- skolā jauna atmosfēra, kas rada iespēju apgūt neparastākus saskarsmes veidus un iepazīt to stilus,
- skolēns gatavs labiem, saturīgiem jautājumiem, nevis pasīvām, izsmeļošām atbildēm,
- skolēns apjēdzis, cik svarīgas ir nākotnes zināšanas un dzīve nākotnei,
- problēmas atpazīt un risināt var iemācīties tikai darbībā; pati problēmu risināšana ir reālās dzīves modelēšana.

(*Šmite* 1997)

Jauno izglītošanās filozofiju precīzi raksturojis somu pētnieks Pasi Sālbergs (*Sahlberg*). Viņš uzskata, ka agrāk mācīšanas ideja bija "aizslaucīt" projām no skolēnu apziņas visu veco informāciju, lai tās vietā nāktu "pareizā", ko spēj sniegt un pilnveidot vienīgi skola *(Mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem* 2004, 16). Skolēnu priekšzināšanu nozīmi mūsdienās īpaši akcentē konstruktīvisma izglītības teorētiķi *(J. Brūks, M. Brūks, R. Foks, R. Brands, E. de Kortē u.c.)*. Saskaņā ar viņu izvirzīto ideju izglītošana ir jābalsta nevis uz saņemto informāciju no malas, bet gan uz skolēnu radošās izpratnes veicināšanu un mācību procesā atraisīto aktivitāti. Tikai pēdējos gados izglītībā sāk novērtēt to zināšanu nozīmi, ko skolēns iegulda mācību procesā no savas dzīves pieredzes. Pedagoģiskā plānošanas aspektā tas izvirza divus jautājumus: pirmkārt, kā iepriekš izveidojušies uzskati ietekmē mācīšanos, otrkārt, kā šos uzskatus vajadzētu ņemt vērā mācību priekšmetos, mācīšanas praksē un mācīšanas plānošanā *(Turpat* 16).

Iepriekš izvirzītā ideja saistīta ar mācīšanās prasmju attīstīšanu. Šobrīd daudzos mācību priekšmetos, to skaitā arī valodu mācībā, lielāka uzmanība jāpievērš zināšanu apguves metodikas pilnveidošanai, lai skolēni varētu patstāvīgi izmantot dažādas valodas prakses iespējas gan skolā, gan ārpus tās. To uzskatāmi raksturo E. Tarones (*Tarone* 1980) teorija par valodas apguves stratēģijām. Saskaņā ar šo teoriju valodu apguvi

nosaka trīs svarīgi aspekti – mācīšanās stratēģija (kā valodas apguvējs aktualizē iegūto informāciju), producēšanas stratēģija (kā valodas apguvējs izmanto iespējas, lai valodu lietotu) un kompensējošā stratēģija (kā saziņas procesā aizstāt nepietiekamās zināšanas un prasmes).

Visām šīm stratēģijām jaunās izglītības praksē sāk pievērst uzmanību tikai pēdējos gados. Savukārt, ieviešot izglītībā mācīšanās kompetences jēdzienu, pamazām tiek mainīta izpratne, kā izmantot vienas valodas apguvē iegūto pieredzi, mācoties citu valodu. Šāda prasība izvirza uzdevumu dzimtās valodas, otrās valodas un svešvalodu apguves gaitā skolēniem izprast kopsakarības un līdzības un tādā veidā paplašināt viņu metalingvistiskās zināšanas, kā arī veidot priekšstatus par dažādu valodu apguvi kā nepārtrauktu garīgu procesu visa mūža garumā.

Reformu gaitā tradicionālos pedagoģijas uzdevumus papildinājuši arī vairāki jauni izglītošanās aspekti, piemēram, starpkultūru, komunikācijas, sadarbības un mācīšanās prasmju apguve, tomēr "domāt par domāšanu" un "mācīšanos mācīties" var uzskatīt par jaunās izglītības filozofijas lielākajiem ieguvumiem.

„Cilvēkam ir nepieciešama kognitīvā kompetence; viņam jāiemācās domāšana" (*Bēme* 2007)

2.2. Novitātes latviešu valodas mācību priekšmetā mazākumtautību skolās izglītības reformas gaitā

Latviešu valodas mācību priekšmets minoritāšu izglītībā 90. gados veidojās ciešā saistībā ar procesiem, kas risinājušies valsts sociālās attīstības, sabiedrības integrācijas un izglītības reformas gaitā.

Latviešu valoda kā otrā valoda

Jēdziens *otrā valoda* Latvijā ir attiecināms uz

Otrā valoda – svešvaloda

.. saturam svešvalodu un otrās valodas priekšmetā bieži vien ir ļoti daudz kā kopēja, bet ārējais ietvars vai situācija dara šos priekšmetus atšķirīgus. *(Bakejūra, Mangerūda)*

Majoritāte – minoritāte

'Second' language will normally stand as a cover term for *any language other than the first language learned by a given learner or group of learners a) irrespective of the type of learning environment and b) irrespective of the number of other non-native languages possessed by the learner.* This includes both 'foreign' languages (for example, French as a foreign language for Austrians) and languages which are not one's mother tongue but are nevertheless spoken regularly in one's own community (for example, French for English-speaking Canadians). *(Michael Sharwood Smith)*

latviešu valodu. Otrās valodas nosaukums precīzāk atspoguļo tās jēdzienu nekā *sekundārā* vai *nedzimtā valoda (Smith* 7). Šajā gadījumā visai nosacīti var runāt arī par valodu apguves secību, jo, piemēram, daudzi mazākumtautību pārstāvji Latvijā kā otro valodu pēc savas dzimtās ir apguvuši krievu valodu un tikai pēc tam – latviešu valodu. Šāds valodu dalījums neietver ne valodas prestiža, ne secības, ne arī valodas iemaņu un prasmju novērtējumu *(Mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem* 14).

Definējot otro valodu, itin bieži tas tiek darīts, salīdzinot ar svešvalodu, proti, ja svešvaloda ir valoda, kuru apgūst zemē, kurā tā nav oficiālā valoda, tad otrā valoda ir valoda, „ko mācās zemē, kur tā ir oficiālā valoda, un vidē, kur valodu lieto personas, kas ir pārcēlušās uz šo zemi" (*Bakejūra, Mangerūda* 1999, 11).

Kā piemēru autores min latviešus, kas pārcēlušies uz Norvēģiju un tur mācās norvēģu valodu.

Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā otrā valoda tiek definēta kā „kādas valsts sabiedrības vairākuma (majoritātes) valoda, ko lieto kā sazināšanās līdzekli (valsts valodu) attiecīgajā valstī un ko mācās, apgūst un lieto minoritātes pārstāvis, kuram tā nav dzimtā valoda. Ne vienmēr tā ir otrā valoda apguves secīguma ziņā." *(Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* 2000, 115)

Tātad šai definīcijā uzsvars tiek likts uz minoritātes un majoritātes attiecībām, norādot, ka otrā valoda ir valsts majoritātes iedzīvotāju valoda un terminam *otrā valoda* nav nekāda sakara ar to, kura valoda pēc kārtas apguves ziņā tā ir. Arī zinātniskajā literatūrā mēdz aprakstīt abus otrās valodas izpratnes jēdzienus.

Latvijas reālā situācija ir citāda, sarežģītāka, lai nepārprotami varētu definēt – kas ir otrā valoda. Pirmkārt, daudzi, kam latviešu valoda nav dzimtā

valoda, uz šejieni nav pārcēlušies, bet te ir dzimuši. Otrkārt, Latvijā ir vietas, piemēram, Rīgā, Rēzeknē, Daugavpilī, kur majoritāte nav latvieši, līdz ar to latviešu valoda nav arī majoritātes valoda. Šādā situācijā precīzāks apzīmējums latviešiem būtu *lokālā minoritāte.*

Vēsturnieks L.Dribins skaidro, ka ar minoritāti zinātniskajā literatūrā tiek apzīmēts kādas valsts etniskais kopums, „kurā ir mazāk par 50% no šīs valsts iedzīvotājiem. Arī lokālā minoritāte kādā pilsētā var būt majoritāte valstī" (*Dribins* 2004, 209). Piemēram, latvieši Latvijā kopumā ir majoritāte, taču Daugavpilī tā ir lokālā minoritāte (17% no iedzīvotāju kopējā skaita).

Jēdzieni *dzimtās valodas*, *otrās valodas* un *svešvalod*u *apguve* zinātniskajā literatūrā tiek nošķirti, raksturojot trīs pedagoģiskās jomas valodu mācīšanas teorijā un praksē. Katrai no tām ir specifiski mērķi un uzdevumi, nedaudz atšķirīgas pieejas, metodes, paņēmieni u.c. metodoloģiskie rādītāji, tomēr arī Latvijā pēdējos gados ir tendence dažādu valodu mācīšanas jautājumus izglītības praksē tuvināt.

Termins *valsts valoda* raksturo latviešu valodas konstitucionāli noteikto oficiālās valodas statusu. Zinātniskajos apcerējumos ar šo jēdzienu apzīmē latviešu valodas "īpašo integratīvo funkciju" *(Druviete, Gavriļina* 2003, 8). *Pirmās* (dzimtās) valodas apzīmēšanai zinātniskajā literatūrā lieto saīsinājumus L1, bet *otrās valodas* apzīmēšanai – L2 (latviešu valodas priekšmetiem Latvijā ieviesti apzīmējumi LAT1 un LAT2). Teorētiskajā literatūrā izmanto arī saīsinājumus L3, L4 utt., kas apzīmē turpmāk secīgi apgūtās valodas, respektīvi, svešvalodas.

Valodas apguve un valodas mācīšanās

Dzimtās, otrās un svešvalodu apguves īpatnību noskaidrošana saistīta ar vēl vienu būtisku jēdzienu valodu mācīšanas teorijā. Tas ir jautājums par *valodas*

apguvi un *valodas mācīšanos,* kas ir īpaši akcentēts otrās valodas apguves teorijās (*Lambert* 1966; *Krashen* 1982; *Krashen, Terell* 1983; *Ellis* 1997).

Valodas apguvi raksturo iegūtās valodas zināšanas tās dabiskā lietošanas vidē, gluži tādā pašā veidā, kā bērni apgūst dzimto valodu, bet *valodas mācīšanās* nozīmē to darīt apzināti – vadītā pedagoģiskajā procesā. Formāla valodas apguve visbiežāk notiek organizētā veidā, bet neformāla apguve notiek jebkurā situācijā, kad valoda neapzināti tiek lietota. Efektīvāks ir dabiskais valodu apguves ceļš, kad valodas apguvi virza „izjūta", turpretī "iemācītās" jeb „likumu virzītās" valodu zināšanas dažkārt nespēj nodrošināt visas nepieciešamās saziņas funkcijas. Otro atziņu precīzi papildina tēze, ka "valodas mācīšanās ir valodas lietošana" (*E. Maslo* 2003, 149), tāpēc Latvijā dzīvojošajiem minoritāšu pārstāvjiem latviešu valoda nebūtu jāmācās tikai skolā. Dzīvojot valodas lietotāju vidē, valodas prasmes attīstās ikdienas saziņas praktiskā lietojuma un mērķtiecīgi organizētu mācību mijiedarbībā. Šāda nostādne otrās valodas mācību saturā nosaka valodas apgūstamo kompetenču sadalījumu starp virzīto valodas mācīšanos, kurā valodas likumi tiek apgūti apzināti, un tās dabisko apguvi, kurā valodas likumības automatizējas netieši (piemēram, pedagoģiskā procesā gramatikas likumus skolēni iemācās un tikai pēc tam mēģina izmantot praksē, bet valodas dabiskā lietojuma apstākļos veidojas neapzināta "gramatikas izjūta").

Valodas vide tiek uzskatīta par svarīgu faktoru valodas prasmju veiksmīgai izkopšanai, tomēr Latvijas minoritāšu izglītības un valodas lietojuma praksē ne visi šo iespēju sekmīgi izmanto. *Valodas vides* jēdziens samērā plaši ir pieminēts saistībā ar valodas situācijas izpēti. To raksturo vides tips (formāla vai neformāla vide), kultūrvide (latviska vai krieviska vide), saskarsmes veids (formāls vai neformāls)

(Ernstsone, Joma u.c. 2004, 54–55). Jo lielāka ir ikdienas prakse un skolēnu motivācija valodu lietot, jo vairāk tiek atvieglota valodas prasmju veidošana skolā. Tas dod iespēju mācību programmās nodrošināt lielāku akadēmisko dziļumu un uz skolēnu praktisko zināšanu pamata paplašināt apgūstamo valodas jautājumu loku, pakāpeniski tuvinot otrās valodas prasmes skolēna dzimtajai valodai. Maksimālas iespējas iegūt pieredzi dabiskās saziņas apstākļos tiek uzskatīts par vienu no svarīgākajiem otrās un visu turpmāko valodu apguves nosacījumiem. Vairākos pētījumos norādīts, ka sistemātiska valodu teorētiskā apguve pedagoģiski virzītā procesā savienojumā ar dabisku valodu lietošanas praksi ir veiksmīgākais risinājums, kā izkopt skolēnu akadēmiskās valodas prasmes (*Candlin & Murphy* 1987, *Snow* 1991, *Long & Crookes* 1992 u.c.), tomēr nereti formālo valodu apguvi no neformālās ir grūti nodalīt. Te gan jāievēro, ka neformālā valodas apguve ārpus skolas dažkārt var aprobežoties tikai ar vienkāršotu sarunvalodas prasmi. Vide var neizvirzīt skolēnam aktīvu vajadzību apgūt, piemēram, lasīšanas prasmi un rakstītprasmi, kā arī nepieciešamību lietot normētu literāro valodu – šīs prasmes sistematizētā veidā ir jāizkopj skolā. Tāpat nav pieļaujama situācija, kad primitīvs valodas prasmes līmenis kļūst par pašpietiekamu parādību mācību praksē vai neliterārās sarunvalodas un vienkāršrunas stila elementi – par saziņas normu klasē. Akadēmiskai mācību programmai ir jānodrošina literāri pareizas valodas apguve un visu valodas prasmju vienmērīga, pakāpeniska un secīga attīstība.

Latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmeta attīstība izglītības likumdošanas kontekstā

Drīz pēc Latvijas valstiskās neatkarības atjaunošanas sākās ievērojamas pārmaiņas izglītībā,

pakāpeniski tika depolitizēts izglītības saturs un mācību procesā pārvērtētas daudzas novecojušas pedagoģiskās tradīcijas un metodes. Jaunie izglītības pamatprincipi atspoguļojās *Latvijas Izglītības likuma* projektā un turpmākajā procesā materializējās sabiedrības vajadzībām atbilstošos mācību priekšmetu standartos un programmās.

Paplašinoties latviešu valodas funkcijām un reālās valodas lietošanas vajadzībām, skolā ierasto valodas teorijas apguves un analītisko pieeju lingvistiskajiem faktiem pakāpeniski nomainīja komunikatīvi orientēta valodas apguves prakse. Ieviešot jaunas pedagoģiskās darbības formas un metodes, bija jāmaina daudzas tradicionālās didaktikas pamatnostādnes, taču latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanas saturā kvalitatīvas pārmaiņas vēl līdz 90. gadu vidum bija jūtamas visai maz. Kaut gan tika pārstrādātas dažas skolu programmas un izdotas vairākas komunikatīvi orientētas mācību grāmatas, šajā laikā vēl nevar runāt par vienotu, zinātniski un organizatoriski pamatotu valsts līmeņa koncepciju latviešu valodas apguves jomā.

Izglītības likums (1998); *Vispārējās izglītības likums* (1999)

Būtiskākās pārmaiņas izglītībā saistāmas ar Ministru Kabinetā apstiprināto Latvijas izglītības koncepciju, *Izglītības likuma* un *Vispārējās izglītības likuma* pieņemšanu. Valstī tika sākta nopietna skolu mācību satura reforma, mazākumtautību izglītībā iznāca jauni standarti un programmas.

Valsts pamatizglītības standarts (1998)

1998. gadā tika apstiprināts *Valsts pamatizglītības standarts*, kurā bija deklarēta pāreja uz latviešu valodu izglītībā kā "valsti vienojošu valodu". Starp nozīmīgiem skolēnu vispārīgo spēju un prasmju attīstīšanas aspektiem standartā ir minēts saziņas aspekts, bet starp tiem izglītošanas virzieniem, kuros skolēniem nepieciešams gūt pieredzi un vispusīgu sagatavotību, svarīga nozīme ir valodas attīstībai.

90. gadu beigās padziļinājās izpratne par LAT2

mācību priekšmeta uzdevumiem, pedagogiem radās iespējas iepazīties ar jaunām valodu apguves teorijām, tika pārstrādātas mācību programmas, daudzas novatoriskas idejas parādījās arī mācību grāmatās. Pāreja uz komunikatīvo pieeju noteica daudzsološas valodas apguves perspektīvas, taču trūka pētījumu un pieredzes, kā mācību procesā savienot runas un rakstu apguvi ar sistēmā ievirzītām zināšanām par valodas kodificētajām normām un valodas kultūru. Lingvistiskā satura izpratnē turpināja pastāvēt labils viedoklis starp deduktīvo un induktīvo valodas likumību apguves teorijām un praksi.

Bilingvālās izglītības sākums Latvijas skolās

1999. gadā Ministru Kabineta noteikumos paredzēja pakāpenisku pāreju uz bilingvālo izglītību mazākumtautību skolās.

Ievērojamas pārmaiņas latviešu valodas mācību priekšmetā saistāmas ar šī gadsimta sākumu, kad mazākumtautību izglītībā skolas pakāpeniski pārgāja uz jaunām mācību programmām, pamatskolā tika ieviests mūsdienīgs LAT2 mācību priekšmeta standarts, minoritāšu vidusskolās daļu priekšmetu sāka mācīt latviešu valodā, aktualizējās jautājums par bilingvālās izglītības saturu un metodēm.

Valsts pamatizglītības standarts (2000)

2000. gadā pieņemtajā *Valsts pamatizglītības standartā* valoda ir minēta kā viena no četrām izglītošanās jomām un ietver arī saziņas kultūru, valodas kompetenci un kultūras identitāti. Pirmo reizi Latvijā izglītības dokumentos tiek runāts par noteiktiem skolēna zināšanu, prasmju, spēju, pieredzes līmeņiem, kas atspoguļojas skolēnu komunikatīvajā, valodas, sociokultūras un mācīšanās kompetencē. Standartā arī noteikts, ka latviešu valoda ir jāapgūst tādā līmenī, lai skolēni sekmīgi varētu sazināties sadzīves un mācību situācijās, nodrošināt sev iespējas turpināt izglītību, veidot savu karjeru.

No 2000. gada Izglītības un zinātnes ministrija, izmantojot Pasaules Bankas finansējumu, sāka

Jaunu izglītības dokumentu izstrāde *Izglītības sistēmas attīstības projekta* ietvaros (2000 - 2004)

īstenot *Izglītības sistēmas attīstības projektu* (ISAP). Šī ilgstošā un daudzpusīgā projekta mērķis bija paaugstināt kvalitāti atsevišķos mācību priekšmetos, starp kuriem bija arī latviešu valoda minoritāšu skolās. Viens no ISAP darbības virzieniem bija pilnīgi jaunu, kompleksu, sabiedrības vajadzībām atbilstošu izglītības dokumentu (*Curriculum*) izstrāde. Izmantojot labāko otrās valodas mācīšanas pieredzi un sasniegumus, priekšmeta standartā un programmā tika pārveidoti daudzi mācību satura komponenti. Vienlaikus ar pamatnostādņu izstrādi tika veikti vairāki pētījumi, lai pieskaņotu valodas sistēmu lingvodidaktiskajiem mērķiem, kā arī lai aprakstītu jaunās idejas komunikatīvās mācīšanas teorijas jomā un izstrādātu skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas formas un metodiskos paņēmienus. Dokumentā tika pievērsta uzmanība arī vienotas metodikas terminoloģijas izveidei pirmās valodas, otrās valodas un svešvalodu mācību priekšmetos.

Pamatskolas LAT2 mācību standarts, programma un metodiskie norādījumi skolotājiem tika pabeigti 2004. gadā, un no 2005./2006. gada sākās to ieviešana Latvijas skolās. Turpmākajos gados jāveic vispārējās izglītības satura pilnveide, ko varētu pabeigt 2008./2009. gadā.

Pēdējos gados lielāka uzmanība ir pievērsta latviešu valodas kā valsts valodas apguvei vidējās izglītības pakāpē, kur top jauns mācību priekšmeta standarts, programma un mācību līdzekļi, kā arī tiek piedāvāta metodiskā palīdzība un tālākizglītība skolotājiem.

Kopš gadsimta sākuma valsts valodas apguves un lietojuma kvalitātes jautājumi aplūkoti arī saistībā ar bilingvālās izglītības programmu. Latviešu valoda mazākumtautību skolās ir kļuvusi ne tikai par mācību priekšmetu, bet arī par mācību līdzekli. Paplašinot valodas lietojuma sfēras, skolēni citu mācību priekšmetu

satura apguvē sāka izmantot valodas stundās iegūtās zināšanas. Veidojot jaunās bilingvālās izglītības programmas, tiek saskaņota dažādu priekšmetu zinātniskā viela, lai skolēniem ir iespējas jaunu pieredzi apgūst integrētā veidā, piemēram, tematiski veidotajā *Pamatskolas izglītības programmā* piedāvā bērniem runāt par dažādām mūsdienu sabiedrības, dabaszinātņu, vēstures, kultūras u.c. tēmām, balstoties uz informāciju un viņu iepriekš iegūto pieredzi dažādos mācību priekšmetos.

Kaut arī LAT2 priekšmeta uzdevums nav tieši risināt bilingvālās izglītības satura jautājumus, tomēr nereti latviešu valodas skolotāji aktīvi darbojas bilingvālās izglītības programmās, palīdz veidot to saturu, saskaņo pedagoģiskās pieejas un metožu jautājumus. Šī sadarbība ir abpusēja – arī "jebkura cita priekšmeta skolotājs ir latviešu valodas skolotājs" un "skolotājs pats ir labas latviešu valodas lietotāja paraugs" *(Druviete, Gavriļina* 2003c, 36).

Šādi organizētam mācību procesam turpmākajos gados bija jānodrošina kvalitatīva latviešu valodas apguve minoritāšu mācībvalodas skolās, pakāpeniski jāmazina skolu lingvistiskā nošķirtība un, pamatojoties uz *Izglītības likumā* un *Valsts valodas likumā* noteiktajām normām, jānodrošina visas valsts valodas funkcijas izglītības sistēmā. Zīmīgi turpmāko valodu apguves perspektīvu Latvijā raksturojusi Irina Maslo. Atsaucoties uz T. Tinslejas teoriju, zinātniece norāda uz vairākām jaunām parādībām daudzvalodīgā skolēna izglītošanā.

1. Ja līdz šim pastāvēja pieņēmums, ka mācības uzsāk monolingvāls valodas apguvējs, tad turpmākajā izglītības procesā pakāpeniski mācības sāks skolēni, kuriem jau būs dažādu valodu lietošanas pieredze, un tā noteiks secīgas mācīšanās pamatu.
2. Iepriekš bērnu bilingvālā izglītība tika uzskatīta

par problemātisku, jo galvenokārt tika veicināta nacionālās valodas attīstība. Turpmāk uzsvars tiks likts gan uz cilvēka otrās, gan dzimtās valodas lietošanas spējām.

3. Iepriekšējā prakse arī parādīja, ka valodas kompetence, kas tuvinās dzimtās valodas līmenim, ir ultimatīvs mērķis. Turpmāk laba valodu prasme tiks uzskatīta par vērtību, jo tajā iegūtās zināšanas un pieredze būs nepieciešama darbībām, kas paplašinās cilvēka saziņas un sadarbības iespējas.
4. Ja agrāk valodas mācīšana bija vērsta uz lingvistiskajiem mērķiem un kultūras komponents visbiežāk diezgan sastingušā veidā bija orientēts uz "kultūras mantojuma" apguvi, tad turpmāk mācībās aizvien lielāka nozīme būs tādu parādību apguvei, kas ietvers daudz plašākas starpkultūru dimensijas.
5. Ja agrākā mācību praksē vairāku valodu apguve bija virzīta uz katras valodas izolētu mācīšanos noteiktā laika posmā, tad turpmāk vairāku valodu mācīšanās notiks vienlaikus un šajā procesā notiks dažādu valodu savstarpējo sakaru apzināšanās un mijiedarbības izpratne (*I. Maslo* 2004).

Tiesa, šī nākotnes vīzija būs sasniedzama un bilingvālās izglītība koncepcija Latvijā sekmīgi īstenojama, ja tiks veikti arī citi pasākumi latviešu valodas konkurētspējas nostiprināšanai – valsts valodas statusa juridiska reglamentācija, valodas konsultāciju dienesta darba paplašināšana, valodas zinātniska izpēte, kopšana un standartizācija, zinātniskas un populārzinātniskas lingvistiskās literatūras izdošana *(Vasiļenoka* 2002, 171–172).

2.3. Jaunu pieeju, metožu un paņēmienu meklējumi latviešu valodas kā otrās valodas mācību praksē

Svarīgākie uzdevumi latviešu valodas apguves praksē

90. gadu vidū padziļinājās izpratne par latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmeta saturu, uzdevumiem un metodēm. Izskanēja viedokļi, ka organizatoriskās pārmaiņas mācību priekšmetā jāsāk ar iepriekšējā pedagoģiskā mantojuma izvērtēšanu un jaunas, sabiedrības vajadzībām atbilstošas valodas mācīšanas koncepcijas izveidošanu, jo pārmaiņas mācību priekšmetā nebija iespējamas, pastāvot tradicionālām mācību metodēm. Kā svarīgākie pārveides uzdevumi latviešu valodas pedagoģiskajā attīstībā mazākumtautību izglītībā tika minēti:

1) izvērtēt un mainīt padomju izglītības sistēmas novecojušās metodes un mācību saturu,
2) meklēt jaunas, efektīvākas mācīšanas pieejas un pedagoģiskā darba formas,
3) izstrādāt daudzveidīgus, skolēnu interesēm un vajadzībām atbilstošus mācību līdzekļus,
4) plašāk attīstīt otrās valodas skolotāju sagatavošanas un tālākizglītošanas programmu,
5) paaugstināt latviešu valodas mācību priekšmeta statusu izglītības sistēmā un veicināt valsts valodas lietojuma nepieciešamību sabiedrībā.

Jauno ideju atspoguļojums skolu mācību programmās

Pirmajos pārmaiņu gados valodu apguvē organizatoriski un zinātniski vēl nesakārtotajā izglītības vidē tika meklētas idejas daudziem aktuāliem mācību satura optimizācijas un metožu izvēles jautājumiem. Padomju izglītības sistēmā praktizētā valodas mācīšanas pieeja balstījās uz tradicionālo valodu mācīšanas

praksi, tomēr tā nenodrošināja to zināšanu dziļumu, ar ko nozīmīgas labas valodas studijas klasiskās izglītības izpratnē.

1991. gadā tika publicēta atjaunotajā valstī pirmā programma latviešu valodas apguvei minoritāšu izglītībā *("Latviešu valodas programma 1.–12. klasei ar krievu mācībvalodu").* Arī tajā bija noteikts, ka latviešu valoda ir jāmāca, "balstoties uz komunikatīvās metodes principu". Programmā valodas mācības kursu tika paredzēts sakārtot koncentriskos blokos, lai mācību gaitā vairākkārt varētu atkārtot vārdu lietojumu, citās teikumu struktūrās, jaunās situācijās. Vārdu formas un teikumu struktūras tika ieteikts iepazīt un nostiprināt, mācoties jaunus vārdus un vārdu savienojumus, lasot tekstus, apgūstot valodas modeļus un runas paraugus, veicot dažādus valodas vingrinājumus. Programma paredzēja līdz 7. klasei valodas teorētiskās parādības apgūt praktiskā lietojumā, bet vecākajās klasēs zināšanas par valodu attīstīt analītiskā formā.

"Vidējās izglītības standarts latviešu valodā skolās ar krievu mācībvalodu", kas iznāca 1993. gadā, paredzēja sagatavot skolēnus brīvai saziņai, informācijas uztverei, literatūras lasīšanai un turpmākās izglītošanās iespējām latviešu valodā. Tajā bija noteikts, ka skolotājam ir tiesības mācību procesu organizēt patstāvīgi, strādāt pēc pašu veidotām programmām; izvēlēties standartā paredzētā satura apguves secību un laiku.

Šajā dokumentā pirmo reizi tika ietverta arī dažu komunikatīvo funkciju apguves ideja, kas paredzēja, ka skolēniem jāprot latviešu valodā izteikt lūgumu, uzaicinājumu, spēju dot padomu, izteikt vērtējumu, piekrišanu, noraidījumu.

Standartā īpaša uzmanība bija pievērsta arī dažādiem lasīšanas un pārrunu tematiem. Tie aptvēra daudzpusīgus Latvijas kultūras, vēstures, ģeogrāfijas

u.c. jautājumus (folklora, tradīcijas, atmoda, novadu īpatnības, zeme kā vērtība latvieša dzīvē, latviešu valoda, tās attīstība un statuss, latviešu grāmatniecība un periodika, ievērojamākie latviešu rakstnieki un dzejnieki).

"Latviešu valodas programma cittautu mācībvalodu skolām 1.–12. klasei", kas iznāca 1995. gadā, paredzēja nodrošināt latviešu valodas kā valsts valodas apguvi atbilstoši programmā norādītajiem trīs zināšanu līmeņiem. Šajā dokumentā ievērojami lielāks uzsvars tika likts uz mācību procesa autonomiju, nosakot, ka skolotājs var brīvi izvēlēties apgūstamās vielas secību, apjomu, saturu un valodas jautājumu atkārtošanas intensitāti. Programmā tika arī uzsvērts, ka mācību gaitā jāņem vērā skolēnu intereses, ļaujot viņiem pašiem patstāvīgi izvēlēties atsevišķus valodas mācību jautājumus.

Labāku pieeju un metožu meklējumi latviešu valodas apguves praksē

Jēdzienu *pieeja* latviešu valodas mācību procesā sāka lietot 90. gadu vidū, bet izglītības dokumentos šis jēdziens nostiprinājās tikai 21.gadsimta sākumā, kad pamatizglītības standartā un programmā minoritāšu skolēniem kā noteicošā tika minēta komunikatīvā pieeja "ar mērķi veidot stundās reālas saziņas situācijas, kuras var pilnvērtīgi izmantot pastāvošajā valodas vidē" *(Latviešu valoda skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas* 2004, 5).

Didaktiskā pieeja mūsdienu izglītības izpratnē ir viens no mācību darbības svarīgākajiem procesuālajiem jautājumiem, kas raksturo kopveseluma skatījumu uz zinātnisko objektu un nosaka, kādā veidā konceptuāli apgūt priekšmeta zinātniskos un praktiskos jautājumus. No izvēlētās pieejas izriet

1) mācību mērķu izvēle, diferenciācija un sakārtojums,

2) didaktikas principu sistēmas izveide,
3) mācību saturs, tā izklāsta veids un sakārtojums, mācību metodiskais interpretējums *(Laiveniece* 2002b, 14).

Valodu apguvē *pieeja* ietver valodas mācīšanas filozofiju – uzskatus, kā vislabāk sasniegt noteiktu valodas prasmi un kā mācību procesā izvēlēties, sakārtot, savstarpēji saskaņot un mācīt dažādus satura lingvistiskos komponentus. Pastāv uzskats, ka pieeja valodu apguvei ir pedagoģijas, psiholoģijas un lingvistikas uzskati par to, kā cilvēki mācās un lieto valodu. Noteikta pieeja nosaka tādu metožu un paņēmienu izvēli, ar kuriem var sasniegt vislabākos mācību mērķus. Pieejas izvēles kritērijs – "kā efektīvāk apgūt zināšanas, izkopt prasmes un attieksmes" (*Laiveniece* 2002b, 14). Noskaidrojot kādas pieejas lietderību, tiek ievēroti plašāki valsts izglītības stratēģiskie uzdevumi, respektētas sabiedrības un skolēnu individuālās vajadzības un intereses.

Pareizi izvēlēta pieeja var ievērojami paaugstināt gan mācīšanas, gan mācīšanās kvalitāti un nodrošināt labākus mācību sasniegumus. Noteiktas pieejas aprises parādās mācību kursu programmās un mācību grāmatās, bet mācību priekšmetu standartos viena noteikta pieeja nebūtu jāizvirza: obligātos priekšmeta izglītojošos mērķus var sasniegt, izmantojot dažādu pieeju elementus.

Valodu mācīšanas praksē līdztekus lieto jēdzienu *metode*, kas raksturo pedagoga darbību un tai atbilstoši izraudzītu mācību resursu kopumu, ko izmanto, lai mācītu valodu noteiktām lietošanas vajadzībām. Metodi saskaņā ar pieeju veido skaidri formulēti uzdevumi un mērķi, labi strukturēts pedagoģiskās darbības plāns, noteiktu vingrinājumu un uzdevumu kopums, mērķim atbilstoši mācību resursi un tādas pedagoģiskā procesa dalībnieku mijdarbības formas, kas nodrošina vislabākos mācību rezultātus.

Pieejas un dažādu metožu radoša interpretācija vislabāk atspoguļojas skolotāja individuālajā programmā, kura neizslēdz iespēju noteiktus izglītībā izvirzītos mācību mērķus sasniegt, izmantojot atšķirīgas pedagoģiskās darbības formas. Metodes un paņēmieni, ko veiksmīgi izmanto viens skolotājs, var būt pilnīgi nepiemēroti citam. Jāpiekrīt K.Beikeram, ka vairums skolotāju strādā eklektiski, apvienojot dažādus pieejas elementus, un labākajā gadījumā tādā veidā izveidojas jauna tipa integrēta pieeja valodas apguvei (*Beikers* 2002, 246). Nereti skolotāji cenšas sniegt skolēniem pārskatāmas un sistemātiskas zināšanas par valodas uzbūvi un lietošanas normām "tradicionālā veidā", un šī pieeja attaisnojas. Jāņem arī vērā, ka pieredzes bagātāki valodas apguvēji (vidusskolā, augstskolā, pieaugušo kursos) labāk vēlas mācīties valodu analītiskā veidā, tādēļ teorētisko jautājumu skaidrība nereti viņiem liekas nozīmīgāka par šķietami virspusējo komunikācijas praksi. Atšķirīga ir valodas apguvēju mācīšanās pieredze, vajadzības un prasības, tāpat arī katra mācību kursa mērķi, tāpēc dažādās valodas mācību programmās ir jārespektē visu pieeju un metožu labākie sasniegumi, pat tad, ja tās kādam šķiet pilnīgi novecojušas.

Šī ideja saskan ar pazīstamo R. Ellisa atzinumu, ka valodas mācīšanas procesā svarīgi ievērot valodas apguves pakāpeniskumu, secību un tempu (*Ellis* 1997) vai S. Krašena (citē *Beikers* 2002) monitora modeļa teoriju, kurā uzsvērts, ka labākus mācību rezultātus sasniedz skolotāji, kuri prot lingvistisko informāciju klasē pasniegt skolēnam saprotamā un pieņemamā veidā. Arī mācību grāmatās ietverto vielu, ko autori ir aprakstījuši atbilstoši savai izpratnei par mācīšanas veidu un secību, skolotājiem ieteikts kritiski izvērtēt un vajadzības gadījumā pārveidot atbilstoši savam pedagoģiskās darbības plānam.

Latvijas izglītības sistēmā šobrīd mācību programmas atspoguļo atsevišķu speciālistu skatījumu uz mācību vielas pakāpeniskumu, secību un noteiktu jautājumu interpretāciju, taču šī koncepcija nav jāuztver kā obligāta un neapstrīdama patiesība. Kā norādīts *Latviešu valodas standartā* pamatskolai, skolotājiem ir tiesības mainīt programmu un izvēlēties atšķirīgu sasniedzamo prasmju un valodas tematu dalījumu un secību klašu grupu ietvaros, kā arī veidot un realizēt savas mācību programmas, kas atbilstu mācību priekšmeta standarta izvirzītajām prasībām *(Latviešu valodas kā otrās valodas pamatizglītības standarts mazākumtautību skolām* 2004, 5).

90. gadu sākumā nostiprinājās uzskats, ka gramatikas un tulkošanas metode jeb "struktūrpieeja" (*Laiveniece* 2002b), kurā galvenais uzsvars likts uz mācībām par valodu, nav piemērota sabiedrības un jaunās izglītības vajadzībām. Valodas apguvē ir jāatsakās no tradicionālajiem mācību stundas komponentiem, klasē jāveido „autentiska saziņas vide", smagnējās valodniecības doktrīnas jānomaina ar „atvieglotas gramatikas" aprakstu, citādā veidā jāorganizē skolotāja un skolēnu sadarbība klasē. Valodas mācību saturs tematiski jāatbrīvo no voluntāras pedagoģijas un padomju ideoloģijas konteksta. Pedagogi tika aicināti atteikties no centralizētiem mācību plāniem un programmas veidot patstāvīgi, balstoties uz saviem pieņēmumiem par valodas apguves secību, vielas sadalījumu, tempu un pieeju individuāli katrā valodas apguvēju kolektīvā.

Šādas iespējas krasi polarizēja uzskatus par valodas apguves veidu, metodēm un atsevišķiem lingvistiskā satura mācīšanas jautājumiem. Daļa skolotāju joprojām centās saglabāt tradicionālās metodes, mācībās akcentu liekot uz valodas teorētiskajiem jautājumiem, kontrolējamu leksisko vienību daudzumu, tekstu lasīšanu, tulkošanu un mehānisku atstāstīšanu. Vēl šī

gadsimta sākumā, vairākus gadus pēc izglītības reformas sākšanās, *Valsts izglītības politikas analīzē* ārvalstu eksperti norādīja, ka lielākā daļa skolu vairāk ir norūpējušās par savu izdzīvošanu, nevis jaunu pārmaiņu ieviešanu. Izskanēja apgalvojumi, ka iepriekšējā mācību stila saglabāšana klasēs nodrošina mieru un stabilitāti. Skolotāji ir noguruši no reformām bez resursu nodrošinājuma, tāpēc neuzskata par pienākumu atbalstīt visus jaunievedumus. Svarīgāk esot nosargāt savu un skolēnu drošību, kā arī saglabāt tās vecmodīgās vērtības, kas veido stabilu un drošu pamatu – disciplīnu, mācību grāmatu un stundu plānu (*Valsts izglītības politikas analīze – Latvija* 2000).

Jau dažus gadus pēc reformu sākuma, nespēdami līdz galam saprast visas pārmaiņu peripetijas, pedagogi un vecāki nereti izteica vēlēšanos atgriezties pie iepriekš ierastām darba formām un mācību resursiem, piemēram, labi pazīstamām metodēm, skaidri formulētām un īstenojamām pārbaudes darbu prasībām, „saprotamām" mācību grāmatām, universālu mācību programmu u.c. padomju plānveidīgās pedagoģijas tik pierastiem mācību komponentiem. No atsevišķiem latviešu valodas skolotājiem izskanēja neizpratne par to, kāpēc mācību priekšmetā netiek piedāvāta universāla mācību programma, kam varētu pievienot vienu, visiem piemērotu mācību grāmatu, līdzīgi tam, kā iepriekšējā izglītības sistēmā obligātajai mācību programmai bija piesaistīti gadiem nemainīgi mācību izdevumi.

Lielāka daļa pedagogu tomēr pieņēma jaunās idejas, klasē ieviesa "sarunu kā metodi" un akcentu lika uz valodas mācīšanas praktiskiem mērķiem. Tā kā neviena no šīm pieejām ideālā veidā nespēja nodrošināt apmierinošus mācību sasniegumus, sākās mēģinājumi divas iepriekšējās pieejas apvienot, funkcionālu runas iemaņu attīstīšanu nostiprinot ar obligātu valodas likumu apguvi. Nepietiekama komunikācijas

teoriju attīstība radīja maldīgu priekšstatu, ka runas pareizību nosaka gramatiski precīzi atveidotas formas, bet komunikācijas procesuālo pusi – noteikts leksisko vienību un izteikumu minimums. Tā kā latviešu valodas mācīšanas metodikā runas un rakstu valodas funkcionālās un strukturālās atšķirības bija pētītas visai maz, visas literārās valodas kodificētās normas nereti tika piemērotas arī runas izpildījumam. Gramatisko pareizību gan runāta, gan rakstīta teksta variantam noteica, balstoties uz tradicionāliem valodas sistēmas izpratnes un normētas valodas lietojuma kritērijiem.

Turpmākajos gados nozīmīgākās pārmaiņas latviešu valodas apguvē tika saistītas ar mācīšanas tehnikas jautājumiem. Pastāvēja uzskats, ka labus mācību rezultātus var nodrošināt atraktīva skolotāja darbība un viņa personības īpašības, neparasti darba paņēmieni, pievilcīgi uzskates līdzekļi, kognitīvi piesātinātas (intensīvas) mācību formas. Jo aktīvāk un vairāk tiek nodarbināti un stimulēti skolēni (saistošas un aktīvas nodarbes, interesanti mācību līdzekļi, neparasti papildmateriāli), jo lielāka atdeve no viņiem ir sagaidāma. Veidojot runas iemaņas kā galvenās valodas apguves prasmes, klasē akcents tika likts uz automatizētu prasmju veidošanu, ievērojot noteiktu valodas līdzekļu apguves secību un pakāpenību.

Nelielu laika posmu Latvijā attīstījās biheivioristiskām teorijām raksturīgs uzskats, ka valoda ir automātiski reproducējama sistēma, tāpēc prasmes nostiprināmas, apgūstot strukturētus dialogus, intensīvi vingrinoties un iegaumējot noteiktu skaitu gramatikas modeļu. Iemācīties otru valodu var tad, ja tiek apgūts runas paradumu komplekss, ko mācību procesā mērķtiecīgi aktivizē. Šādai pieejai Latvijā tomēr bija samērā īsa vēsture, jo trūka resursu, lai šādas programmas zinātniski un praktiski varētu izstrādāt pilnā apjomā, līdzīgi tam, kā tas 50. gados

tika paveikts, piemēram, franču valodas mācīšanā, izveidojot strukturāli globālo mācību metodi Sen–Klu Augstākajā pedagoģiskajā skolā Francijā.

Tā kā attīstīt runas prasmi tika uzskatīts par svarīgāko integrācijas programmas uzdevumu, tam mācību procesā sāka pievērst daudz lielāku uzmanību nekā pedagoģiski sarežģītākai rakstīšanas un lasīšanas prasmju attīstīšanai. "Sarunu metode" varēja atraisīt elementāras komunikācijas prasmes, kas bija svarīgs nosacījums, lai mazākumtautību skolēnos veidotos motivācija un interese apgūt valsts valodu, tomēr ilgākā valodas apguves perspektīvā šādai pieejai bija nepieciešams rūpīgāks zinātniskais pamatojums. Radoši skolotāji centās klasē eksperimentēt, izvēloties daudz dažādu skolēniem saistošu veidu, kā rosināt viņus sazināties un radīt noturīgu interesi par latviešu valodas apguvi. Nereti šādos eksperimentos ar jaunām metodēm un paņēmieniem pedagogi aizmirsa par valodas mācības galveno uzdevumu – veidot skolēnos sistemātiskas zināšanas par valodu un prasmi šīs zināšanas izmantot daudzveidīgās saziņas situācijās.

Nozīmīgas idejas, kas raksturo runas un rakstu valodas attiecības, šajā laikā izteica Ina Druviete. Viņa norādīja, ka sabiedrībā pastāv maldīgi uzskati par sarunvalodas "relatīvo primitīvismu". Ir nepareizi domāt, ka sarunvalodu ir apgūt vieglāk nekā literāro valodu, jo tajā nepastāv nekādu normu. Sarunvaloda nav kodificētu normu avots, tomēr tur šīs normas ir ne mazāk obligātas. Pamatu literārās valodas un sarunvalodas pretstatīšanai veido runas situācijas ietekme uz izteikuma formu. Literārās valodas izteiksme daudz mazāk ir atkarīga no apkārtējiem apstākļiem un ekstralingvistiskajiem faktoriem, bet sarunas izteiksme tiek vērtēta atbilstoši sabiedrībā pieņemtajām sociolingvistiskajām normām. Runā arī izpaužas valodas līdzekļu ekonomija, tajā arī daudz prosodisko

un kinestētisko parādību. Adekvātas runas uzvedības apguve ir ilgstošs process, to var panākt, tikai reālās dzīves situācijās praktiski lietojot valodu (*Druviete* 1991).

Literārās valodas un runas sastatījumu vēl vairākus gadus iepriekš raksturojis arī valodnieks Ojārs Bušs. Viņš ir rakstījis, ka ikdienas runa nav literārās valodas redukcija, bet tā ir pilntiesīga valodas sistēma, primāra savā sfērā, t.i., neoficiālas mutvārdu komunikācijas sfērā. Visi tie, kas pārvalda ikdienas runu, izmanto tai raksturīgās valodas vienības un formas. Bet ne visi „zina", ka tās pastāv. Kad šīs ikdienas runas vienības un formas ir uzrakstītas uz papīra, fiksētas rakstveidā, tās izraisa izbrīnu, bet dažreiz arī sašutumu (*Bušs* 1984).

Laika gaitā vairums skolotāju gan nonāca pie secinājuma, ka ar aktīvu darbību un pievilcīgiem materiāliem klasē gūt panākumus pilnībā nevar. Ir nepieciešami katram mācību posmam stingrāk noteikti uzdevumi un mērķi, strukturēts mācību saturs (īpaši sistematizējot teorētiski apgūstamos gramatikas jautājumus, leksiku un izteikumu vienības), kā arī labāk organizētas zināšanu un prasmju pārbaudes formas.

Valodas apguvē aizvien lielāku nozīmi ieguva dažādi saziņas aspekti, kuru mērķis bija attīstīt skolēnu spēju efektīvi un adekvāti veidot sarunu dažādās situācijās. Jauna izpratne par komunikatīvās valodu mācīšanas praksi Latvijā veidojās līdztekus teorijām par dažādiem saskarsmes un saziņas jautājumiem citu nozaru literatūrā. Komunikācijas aspekts bija kļuvis par daudzu zinātņu (psiholoģijas, sociālo zinātņu, pedagoģijas, ekonomikas, lingvistikas u.c.) izpētes objektu un arvien biežāk tika aprakstīts plašākā starpdisciplinārā skatījumā.

Saziņas procesu, tā struktūru, komponentus un funkcionālos aspektus visbiežāk aplūkoja saistībā ar dažādiem sociālās psiholoģijas, vadības psiholoģijas

un saskarsmes kultūras jautājumiem *(S. Omarova, R. Garleja, Z. Graumanis, V. Kincāns, P. Kundziņš, V. Latiševs, V. Reņģe, V. Veics, I. Ezera, I. Graudiņa, S. Dreiberga* u.c.). No šo autoru teorijām izriet, ka komunikatīvais aspekts ir viens no svarīgākajiem cilvēku saskarsmes komponentiem. Dažāda rakstura informācija – idejas, fakti, uzskati, priekšstati, intereses, jūtas, noskaņojums u.c., kas tiek pausti informācijas sniegšanas, ieguves un informācijas apmaiņas procedūrās, var tikt izteikti vārdiskiem, nevārdiskiem vai rakstu valodas līdzekļiem. Latviešu valodas komunikatīvās mācīšanas praksē uzmanības lokā nonāca atzinumi par dažādiem saziņas izpētes aspektiem, piemēram, saskarsmes paveidiem (oficiāls – neoficiāls, profesionāls – sadzīvisks, nacionāls – starpnacionāls u.c.), saskarsmes stiliem (īslaicīgais, standartizētais, lietišķais, autoritārais u.c.), saskarsmes pozīciju (sociālā, starppersonu, individuālā), neverbālo komunikāciju (optiski kinētiskajiem, paralingvistiskajiem, ekstralingvistiskajiem) u.c.

Ne mazāk svarīgi valodas apguves praksē bija jautājumi par saziņas barjerām un citiem saziņas procesa traucējumiem, kā arī iespējām tos novērst. Valodas komunikatīvo funkciju sistēmā tika ietverta pat vesela nodaļa, kas raksturoja valodas līdzekļus, ar kuriem kompensēt nepilnības saziņas procesā. Izpratni par komunikatīvās mācīšanas teoriju un tās saturu latviešu valodā būtiski padziļināja vairākas nozīmīgas publikācijas latviešu valodā – *"Latviešu valodas prasmes līmenis"* (1997), Dž. Šīlss *"Komunikācija svešvalodu mācīšanā"* (1998), *"Metodikas rokasgrāmata skolotājiem"* (1999), N. Nau "*Palīgā! Komunikatīvā gramatika"* (2002; iepriekš vairākas publikācijas). Atsevišķus runas struktūras un funkcionālos aspektus pētīja arī latviešu valodnieki *(O. Bušs, L. Ceplītis, I. Druviete, I. Freimane, J. Rozenbergs, J. Valdmanis, L. Lauze u.c.)*

No 90. gadu vidus, pakāpeniski tiešā vai netiešā veidā apgūstot dažādas mācību idejas, arī latviešu valodas kā otrās valodas priekšmetā veidojās vairākas jaunas metodiskās nostādnes. Runas un tālāk secīgi rakstu valodas prasmi sāka attīstīt uz dabiskās zinātkāres pamata, stimulējot un atraisot skolēnu izziņas darbības, motivāciju un pašpaļāvību. Aizvien vairāk valodas apguves teorijā tika atzīta tāda pieeja, kas akcentē konstruktīvus valodu mācīšanas aspektus, ar kuriem tiek īstenota radošā un izzinošā valodas apguves prakse (*Crawford* 1994). Jaunākās nostādnes paredzēja valodu vērtēt kā funkcionālu parādību, kuru apgūst nepārtrauktā izpētes un jaunatklāsmes procesā (*Rutherford* 1987). Konstruktīvisma pieejā uzsvars tiek likts uz nozīmes noskaidrošanu, skolēnam izmantojot jau pazīstamas lietas, kombinējot tās ar jaunām zināšanām, jēdzieniem un prasmēm.

Līdz ar šīm jaunajām vēsmām latviešu valodas mācību stundās bija jāmaina daudzus gadus iestrādātā mācīšanas rutīna un jāveido jauns mācību saturs, kas paredzēja valodu apguvē šķirt deduktīvo un induktīvo pieeju, valodas apguvi skolā un ārpus tās, formālu un neformālu izglītošanos (*Beikers* 95). Skolas uzdevums ir paradīt skolēniem valodas nozīmi viņu dzīvē un saziņas praksē, tāpēc nodarbības jāorganizē kā process, "kas efektīvi noris, tikai izmantojot valodu saziņas nolūkos" (*Šīls* 1998, 2). Lai mācības būtu pēc iespējas efektīvākas, īpaša uzmanība ir pievēršama valodas lietojumam sociālās saziņas kontekstā, kas balstīta uz "autentisku" runas praksi un komunikācijas sociālo likumu ievērošanu.

Laika posmā no 90. gadu sākuma līdz gadsimtu mijai LAT2 mācību praksē nostiprinājās vairākas jaunas idejas:

1. Valodas apguvē secīgā un integrētā formā ir jāattīsta visas valodas lietošanas prasmes, taču galvenā uzmanība vispirms būtu jāpievērš ru-

nas un klausīšanās (resp., mutvārdu komunikācijas) apguvei.

2. Mācību stundā ir jāveido aktīva saziņas gaisotne un jārada komunikācijai labvēlīgi (dabiski, autentiski) apstākļi, kas rosinātu vajadzību un vēlēšanos iesaistīties runas procesā. Skolēni jāmudina nebaidīties valodu lietot dažādās saskarsmes situācijās, kā arī to aktīvi mācīties no dažādiem informācijas avotiem ārpus nodarbībām.
3. Mācību process ir jāvada tikai latviešu valodā. Tulkošana nav efektīvs un valodas apguvi rosinošs paņēmiens. Tā vietā skolēniem jāmāca izmantot dažādas uztveres, izpratnes un valodas lietošanas stratēģijas, kas palīdzētu saziņā kompensēt nesaprotamos vai nezināmos valodas elementus.
4. Valodas likumību apguvi balsta uz valodas lietojuma praksi. Mācību procesā no valodas sistēmas izceļ un rosina apzināti apgūt tos struktūras elementus, kas nepieciešami noteiktas runas darbības īstenošanai. Gramatiskās zināšanas īsu instrukciju un norāžu veidā ir jāsniedz tieši runas automatizācijas gaitā.
5. Jāveido kompleksi, valodas apguvējam piemēroti un saistoši mācību līdzekļi, kas noteiktā, skaidri saprotamā sistēmā nodrošinātu efektīvāku latviešu valodas apguvi.

2.4. Diskusijas par pieejām gramatikas mācīšanā

Attīstoties komunikatīvās pieejas idejām Latvijā, aizvien vairāk tika diskutēts par formālo likumu mācīšanu "tradicionālā veidā". Pastāvēja viedoklis, ka gramatikas sistēma valodas mācību kursā bieži vien nav pietiekami mērķtiecīgi strukturēta un tai nav

produktīva pielietojuma iespējas reālajā valodas lietošanas praksē. Mācību saturā sāka meklēt iespējas, kā samazināt teorētiski apgūstamo likumu skaitu un pēc iespējas vairāk šos likumus aktualizēt runātā tekstā.

"Metodikas rokasgrāmatā skolotājiem" ir norādīts, ka, strādājot ar deduktīvo metodi, skolēniem gramatika ir abstrakts jēdziens, tāpēc viņi nespēj to uztvert kā valodas un komunikācijas neatņemamu sastāvdaļu. Šādā situācijā viņi kļūst tikai par pasīviem gramatikas "patērētājiem" un aktīvi nepiedalās valodas apguves procesā. Savukārt skolotājiem dažkārt visas gramatiskās kategorijas valodas sistēmas izpratnē liekas vienlīdz svarīgas un viņi cenšas ietvert mācību programmā iespējami pilnīgāku tādu pazīmju aprakstu. (*Mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem* 2004, 69)

Šo uzskatu "konfliktu" var mazināt, mainot veidu un proporcijas, kā teorētiskos jautājumus izcelt mācību stundās. Pazīstamā angļu valodas mācību teorijas pētniece Diane Larsena-Frīmane vairākos darbos *(Larsen-Freeman* 1991, 1997) ir noraidījusi tradicionālos mītus par gramatikas apguvi valodas mācīšanās stundās kā grūtu, garlaicīgu un pat nevajadzīgu nodarbi. Daudziem cilvēkiem noteiktu valodas likumību apguve saistās ar vienmuļām vārdšķiru paradigmām un definīcijām, viņi šaubās par savām gramatikas zināšanām un beigu beigās atmet cerības ielauzties grūtajā valodas likumu pasaulē. Zinātniece uzskata, ka gramatikas jautājumi nav jāapgūst kā nemainīgu un neapstrīdamu likumu kopums, bet gan jāvērtē kā racionāla, dinamiska sistēma, kas aptver trīs svarīgus aspektus – *formu, nozīmi un lietojumu.* Ievērojot valodas apguvē šo trīsvienību, iespējams pārvērst tradicionālo gramatikas mācīšanos par saistošu un interesantu nodarbi (sīkāk par to 3.4.).

D. Larsena-Frīmane norāda, ka daudzi cilvēki labāk valodu apgūt dabiskā veidā un nevēlas pielikt

pūles, lai to mācītos pedagoģiski organizētā procesā. Diemžēl daudziem cilvēkiem, kas apguvuši „ielas valodu", ir zema valodas kultūra un viņu runā ir daudz gramatisko kļūdu. Lai apgūtu pareizu valodu, svarīgākie likumi un normas ir jāsaprot un jāiemācās. Kaut arī gramatikas apguve paņem daudz laika, ieguldījums kvalitātes izteiksmē atmaksājas.

Ja mācību procesā notiek tikai nepārtraukta likumu iegaumēšana un atkārtošana mehānisku vingrinājumu veidā, gramatika kļūst garlaicīga. Vingrināšanās ir nepieciešama, taču tas jādara apzinātā un mērķtiecīgā veidā. Dažādi interesanti uzdevumi ne tikai palīdz labāk atcerēties gramatikas likumus, bet arī veicina dažādu valodas faktu radošu izpratni. Gramatikas normas arī pilnībā nenodrošina izskaidrojumu visām valodas struktūrām, nesniedz atbildes uz visiem valodas prakses jautājumiem, tāpēc apguvējam ir iespējas šīs normas radīt un interpretēt pašam.

D. Larsena-Frīmane noliedz pieņēmumu, ka likumi būtu jāmāca pa vienam, secīgi un pakāpeniski. Kaut arī praksē tik tiešām bieži akcents tiek likts uz viena noteikta likuma apguvi, zināšanas par valodas sistēmu veidojas kopsakarā ar iepriekš apgūtajām normām. Daudzas likumos fokusētās normas aktualizējas plašākā teksta līmenī un tās virza noteikta diskursa attīstību. Kopumā gramatikas zināšanām ir jākalpo noteiktam komunikatīvam mērķim.

90. gadu beigās vairākas nozīmīgas idejas par jauna veida pieeju gramatikas mācīšanas praksē izteica vācu valodniece Nikola Nau *(Nau)*. Zinātniece norāda, ka jaunās pieejas izmantošanu gramatikas mācīšanā pavada dažādi aizspriedumi, kuru pamatā ir neizpratne par tās būtību, tiešo un netiešo veidu gramatikas mācīšanā.

Mācot gramatiku, ir vismaz trīs veidi, kā to darīt: lietojot *formālu pieeju,* kas paredz valodu mācīties, balstoties uz paskaidrojumiem, likumiem un tabu-

Lai īstenotu komunikatīvo pieeju gramatikai Latvijas skolās, vispirms ir jāpārvar daži aizspriedumi par šo pieeju un par gramatiku. Komunikatīvā pieeja nenozīmē vienkārši ļaut skolēniem pļāpāt savā starpā. [..] Gramatikas mācīšana ir jāsaista ar nozīmi un ar valodas reālu lietošanu – ar dzīvi. (*Nau* 2003)

lām, mācoties instrukcijas un rīkojoties pēc tām; piemērojot *tiešo pieeju,* kas nosaka, ka gramatiku mācās no piemēriem, ar atkārtošanu, atdarināšanu, vispirms daudz klausoties un tad atdarinot, un – visbeidzot – izmantojot *komunikatīvo pieeju,* kad gramatiku mācās praktiskā valodas lietojumā. Mācību procesā izmanto visas trīs pieejas vai to elementus, taču parasti dominē viena. Tiešās un komunikatīvās pieejas piekritēji apšauba formālas instrukcijas, dotu likumu un tabulu nepieciešamību gramatikas apguvē. Gramatikas prasme vislabāk attīstās tad, kad cilvēki lieto valodu („gramatiku mācās lietojot"). Par galveno valodas lietojumu tiek uzskatīta sazināšanās, tāpēc gramatikas apguvei nepieciešams, lai skolēni paši lieto apgūstamo valodu kā saziņas līdzekli – runājot un rakstot, klausoties un lasot par tēmām, kas viņiem ir aktuālas (*Nau* 1997a). Savā grāmatā *"Komunikatīvā gramatika"* Nikola Nau norāda, ka gramatikas mācīšanās pamatā ir jābūt *funkcionālajai pieejai.* Tas nozīmē, ka galvenā uzmanība tiek pievērsta *"valodas funkcijām* – ko mēs gribam izteikt, ko mēs gribam darīt ar valodas palīdzību" *(Nau* 2002, 5).

Komunikatīvo funkciju izmantošana saziņas procesā un šo funkciju izteiksmes līdzekļu iekļaušana mācību grāmatās un programmās tas kļuvis par vienu no pēdējo gadu latviešu valodas mācību satura izpētes nozīmīgākajiem jautājumiem.

Par valodas komunikatīvajām funkcijām latviešu valodā plašāk sāka runāt 20. – 21.gadsimta mijā. Valodas funkcijas tiek uzlūkotas par pamatelementiem, kas nodrošina valodas lietotājam iespējas daudzveidīgās saziņas situācijās veidot dažāda satura un nozīmes izteikumus. Komunikatīvās funkcijas īstenojas to eksponentos jeb izteiksmes līdzekļos – raksturīgos vārdos, vārdu savienojumos, izteikumos, frāzēs un parauga teikumos. Tie izsaka to, ko valodas lietotājs ar valodas līdzekļiem vēlas paust dažādās saziņas

situācijās. Komunikatīvo funkciju atbilstīgie izteiksmes līdzekļi parasti ir ietverti tipizētos modeļos un valodu programmās plaši tiek izmantoti dažādu tēmu un situāciju mācīšanā.

Valodas komunikatīvo funkciju apzināšana, klasifikācija un izmantošana valodas apguves praksē ir viens no komunikatīvās pieejas mācību satura pamatjautājumiem. Funkciju izpratne un lietošana ir cieši saistīta ar zināšanām par lingvistiskajām formām, ar kurām šīs funkcijas izsaka. Pārsvarā valodas formas kalpo specifiskām funkcijām, tomēr ir jāņem vērā, ka valodas pragmatiskās konvencijas bieži ir grūti apgūt, jo pastāv diezgan ievērojamas atšķirības starp valodas funkcijām un formām, ar kuram šīs funkcijas izsaka (*Brown* 1994, 231).

Vēsturiski saziņas funkciju iekļaušana valodas mācību programmās saistāma ar informatīvi komunikatīvās pieejas izveidošanās jēdzienu – funkciju mācību programmā (*Notional-Functional Syllabuses*) Anglijā. Tā pārņēma Eiropas Padomes pētījumus angļu valodas mācību satura izveidē (*Van Ek, Alexander* 1975), ko vēlāk papildināja un pilnveidoja D.A.Vilkins (*Wilkins* 1976). Šī pieeja noteica, ka valoda ir jāaplūko kā funkcionāla, nevis strukturāla parādība. Tradicionālo izpratni par vārdu krājuma, gramatikas un tekstu apguves likumiem programmā nomainīja formas un funkciju aspekts. Saskaņā ar jauno mācīšanas koncepciju noteiktus saziņas mērķus vislabāk var sasniegt, ja tiem ir izraudzīti atbilstoši valodas izteiksmes līdzekļi, kurus aplūko galvenokārt no funkcionālā viedokļa. Gramatika šajos izteikumos kalpo, lai šos izteikumus veidotu, un mācību procesā tā tiek aplūkota galvenokārt sistematizētu modeļu veidā.

Idejas par valodas komunikatīvo funkciju lomu un nozīmi valodas apguves praksē tika padziļinātas, attīstot *funkcionāli jēdzienisko pieeju.* 70. gados

D. A. Vilkins publicēja vairākus darbus, kas radikāli mainīja tradicionālās gramatikas un vārdu krājuma mācīšanās teorijas. Mācību saturu noteica valodas praktiskā lietojuma vajadzības: tajā sāka apskatīt tās parādības, kas skolēnam ir nepieciešamas viņa ikdienas saziņā. Par svarīgu apstākli tika uzskatīts komunikācijas konteksts, sarunas partnera lingvistiskā uzvedība. Vielas apguves secību noteica satura, nevis valodas vienību grūtības pakāpe.

Valodu sāka apgūt, balstoties uz mēģinājumu un kļūdu metodi, un šajā procesā bagātīgi tika izmantoti dažādi situatīvie uzdevumi, piemēram, *atrast ceļu uz veikalu, rezervēt lidmašīnas biļeti, iepirkties veikalā* u.c. Skolēnu valoda tika vērtēta galvenokārt pēc tās atbilstības kontekstam un pēc izteikumu saprotamības, nevis pēc formāli lingvistiskās pareizības. Strādājot pāros vai grupās, netiešā un neformālā gaisotnē, skolēni centās veidot sarunu pat tad, ja viņu valodas prasme bija samērā vāja.

Reizē ar šo pieeju mainījās izpratne par valodas teorijas un jēdzienu apguvi. No mācību grāmatām pakāpeniski pazuda teorētiskās definīcijas un abstrakti zinātniskie termini. Gramatikas sistēmas aprakstu vai tabulas izmantoja tikai kā papildmateriālu un parasti pievienoja mācību grāmatu nobeigumā. Par teorētiskajiem jēdzieniem un kategorijām nodarbību laikā vairs nerunāja, bet to vietā praktizēja ar komunikatīvajām situācijām saistītus vingrinājumus. Saziņas elementi tika izvēlēti un iedalīti saistībā ar katras izteiktās frāzes vai teikuma nozīmi.

2.5. Latviešu valodas komunikatīvo funkciju izpēte un sistematizēšana

Latviešu valodā komunikatīvo funkciju apzināšanās sākās ar Eiropas Padomes apgādā izdoto

Dž. van Eka *(van Ek)* un Dž. Trima *(Trim) "Threshold Level* 1990" (1993). Tajā bija ietverts angļu valodas pamata līmenī apgūstamo zināšanu svarīgākais saturs, strukturēti un sistematizēti dažādi valodas sistēmas elementi (leksika, komunikatīvās frāzes, gramatika u.c.). Tā kā valodas komunikatīvās funkcijas ir universālas, šajā izdevumā ietvertie komunikatīvo funkciju paraugi tika izmantoti vairāku citu valodu attiecīgu izstrādņu radīšanai, arī latviešu valodā – *"Latviešu valodas prasmes līmenis"* (1997). Gan angļu, ga latviešu izdevumā svarīgāko saziņas vajadzību izteikšanai tika izmantota Dž. van Eka un Dž. Trima saziņas funkciju klasifikācija.

Reizē ar šīs teorijas izveidošanos tika veikti arī citi pētījumi latviešu valodas komunikatīvo funkciju izpētes un sistematizācijas jomā (A. Šalme, P. Ūdrs *"Valsts valodas mācību satura izstrāde cittautu mācībvalodas vidusskolai"* 1998; A. Šalme *"Valsts valodas mācību satura izstrāde cittautu mācībvalodas sākumskolai"* 1998). Pētījuma rezultāti tālāk tika praktiski izmantoti vairāku komunikatīvi orientētu mācību grāmatu izveidē *("Dialogs jauniem cilvēkiem" I – III daļa,* 1998 – 2002).

Īpaši nozīmīgs pētījums tika pabeigts 2003. gadā Izglītības attīstības projektā, izstrādājot latviešu valodas programmu mazākumtautību pamatskolai *(Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) pamatizglītības programma mazākumtautību skolām,* 2003*)*. Balstoties uz nozīmīgākajiem sasniegumiem valodas komunikatīvo funkciju izpētē, programmā izveidots līdz šim pilnīgākais latviešu valodas komunikatīvo funkciju un to izteiksmes līdzekļu apraksts un sistēma. Tas paredzēts latviešu valodas kā otrās valodas apguvei minoritāšu skolās no 1. līdz 9. klasei.

Jaunizveidotās latviešu valodas komunikatīvo funkciju sistēmas pamatā ir līdz šim par labāko sistēmu atzītā angļu valodnieka Mihaila Halideja

valodas komunikatīvo funkciju klasifikācija *(Halliday* 1973; *Brown* 1993). Viņš valodā izdalījis septiņas funkcijas:

1) instrumentālā *(instrumental)* funkcija, ar kuru veic manipulācijas ar vidi, lai nodrošinātu konkrētu notikumu norisi;
2) regulējošā *(regulatory)* funkcija, kuru izmanto kontroles uzturēšanai un saziņas attiecību regulēšanai;
3) reprezentatīvā *(representational)* funkcija, ar kuru izsaka konstatējumus vai spriedumus, pavēsta faktus un zināšanas;
4) mijiedarbības *(interactional)* funkcija, kuru izmanto sociālo kontaktu uzturēšanai;
5) personiska *(personal)* funkcija – izjūtu un emociju izteikšanai;
6) izzināšanas *(heuristic)* funkcija, ar kuru nodrošina valodas līdzekļu izvēli zināšanu ieguvei un pasaules izzināšanai;
7) iztēles *(imaginative)* funkcija – lai izteiktu iztēlotas fantāzijas jeb idejas.

Šī taksonomija vispilnīgāk aptvēra komunikatīvo funkciju spektru, tāpēc turpmākajos gados daudzās valstīs kalpoja par labu paraugu valodas mācīšanas satura izstrādē.

"Threshold Level 1990" (1993) un latviskotajā variantā *"Latviešu valodas prasmes līmenis"* (1997) ietverta Dž. van Eka un Dž. Trima saziņas funkciju klasifikācija *(Threshold level* 1990, 22 – 47*; Latviešu valodas prasmes līmenis,* 13–35*)*. Šeit aprakstītas sešas valodas funkcijas: informācijas sniegšana un ieguve, attieksmju, emociju utt. izpausme un uztvere, vēršanās pie sarunu partnera ar lūgumu, piedāvājumu utt., pieklājības frāzes, teksta veidošana, saziņas korekcija.

Līdzīga klasifikācija ir ietverta Dž. van Eka valodas funkciju aprakstā skolām *(The threshold level*

for modern language learning in schools 1977). Savukārt Dž. van Eka un L. Aleksandera taksonomijā funkcijas sadalītas apmēram 70 mazākās grupās *(Van Ek, Alexander* 1975).

Balstoties uz šiem pētījumiem, latviešu valodas pamatizglītības programmā tika iestrādāta pilnīgi jauna komunikatīvo funkciju taksonomija, kuras pamatā bija sešas pamatfunkcijas, kurām pakārtotas vairākas apakšfunkciju grupas. Visas apakšfunkcijas bija ilustrētas ar atbilstošiem izteiksmes līdzekļiem (eksponentiem) un aprakstītas, izmantojot latviešu valodā līdz tam laikam neierastu gramatisko modeļu aprakstu:

1. *Nosaukšanas funkcija*, kas paredzēta, lai nosauktu faktus, lietas, parādības un procesus, izteiktu apgalvojumus. Tajā ietvertas apakšfunkcijas – nosaukt (piem., priekšmetus, parādības, faktus, īpašības, pazīmes, daudzumu, darbības), izteikt (piem., piederību, secību), lietot dažādus nosaukumus, norādīt (piem., norises laiku, vietu, virzienu). Šī saziņas funkcija attiecas galvenokārt uz vienkārša līmeņa informācijas sniegšanu un neietver plašāku informācijas apmaiņu starp komunikācijas dalībniekiem.
2. *Kontaktveidošanas funkcija,* kas paredzēta, lai īstenotu saziņu, nodrošinātu saziņas nepārtrauktību un komunikācijā varētu izpildīt mainīgās saziņas partneru lomas. Kā nozīmīgākās apakšfunkcijas šajā klasifikācijas sadaļā ir prasme jautāt un atbildēt, izteikt lūgumu un pateicību, uzsākt un nobeigt sarunu (arī rakstos, piemēram, veidot uzrunas un atvadīšanās daļu vēstulē), sasveicināties, iepazīties, pievērst kam uzmanību, izrādīt interesi, apvaicāties par kādu jautājumu, labot saziņas traucējumus (pārjautāt, precizēt, lūgt runāt lēnāk, paskaidrot u.c.), lietot speciālo telefona sarunu etiķeti u.c.

3. *Informācijas apmaiņas funkcija* dod iespēju komunikācijas procesā iegūt un sniegt informāciju. Šeit kā nozīmīgākās apakšfunkcijas jāpiemin – izklāstīt apkopotu informāciju, aprakstīt objektus, faktus, notikumus, atstāstīt, izteikt apgalvojumus, secinājumus, precizēt un papildināt izteikumus, informācijas ieguves nolūkā veidot jautājumus un sniegt uz tiem izvērstas atbildes u.c.
4. *Attieksmju un emociju izteikšanas funkcija* ir definēta kā subjektīvu attieksmi raksturojoša funkcija, lai izteiktu sajūtas, emocijas, vērtējumu, subjektīvo nostāju u.c.
5. *Instruēšanas funkcija* paredzēta, lai nodrošinātu iespēju ietekmēt ar vārdiem runas partneru rīcību un īstenot dažādas gribas izpausmes, piemēram, aizliegt vai atļaut, atgādināt, dot padomu, brīdināt, iedrošināt, ieteikt, ko darīt un kā rīkoties, izsacīt pavēles un instrukcijas, paskaidrot noteikumus u.c.
6. *Iztēles funkcija* paredzēta, lai ar īpašiem valodas līdzekļiem izteiktu radošumu un dažādas domu asociācijas. Šī funkcija dod iespēju izteikt smalkas valodas nianses un papildnozīmes. Iztēles funkciju izmanto, lai pārveidotu sižetu, prognozētu izlasīta sižeta darbības attīstību, izplānotu norises, sacerētu radošus darbus, iztēlotu situācijas, iesaistītos lomu spēlēs u.c.

Minētās valodas komunikatīvās funkcijas saistībā ar tās izteicošiem gramatikas modeļiem ir iekļautas visā pamatskolas latviešu valodas mācību programmā.

1. posmā (1.–3. klasē) attīsta atsevišķu valodas elementu iegaumēšanu un reproducēšanu bieži lietotu un skolēna runas veidošanai nepieciešamu modeļu, frāžu, paraugteikumu un salīdzinošu piemēru veidā. Izteikumu pamatā ir vienkārša teikumu uzbūves

shēma, ko veido atsevišķi vārdi, vārdu savienojumi un īsi teikumi (frāzes). Gramatikas parādības, kas būtu apgūstamas noteiktā mācību posmā, šajā programmā atspoguļotas modeļu veidā, taču to iegaumēšana nav obligāta.

2. posmā (4.–6. klasē) vienkāršos modeļus, izteikumus un paraugteikumus skolēni pakāpeniski mācās izprast kopsakarībās; zināšanas nostiprina un papildina, izmantojot salīdzinošus struktūras elementus (piemēram, lietvārdam vienskaitli un daudzskaitli, vīriešu un sieviešu dzimti; darbības vārdam – vienskaitļa pirmo un otro personu, tagadni un pagātni u.tml.). Gramatiskā sistēma ir izkārtota tā, lai 6. klases beigās skolēni praktiski būtu apguvuši valodas struktūras pamatelementus, savā valodā lietotu produktīvas valodas vienības, prastu apzināti izvēlēties izteikumiem nepieciešamos valodas līdzekļus un spētu saskatīt dažādas valodas parādības kopumā.

3. posmā (7.–9. klasē) paredzēts nostiprināt un pilnveidot valodas sistēmas izpratni kopveselumā. Nezaudējot funkcionālo pieeju, šajā posmā liela uzmanība veltīta dažāda līmeņa gramatisko parādību saskaņošanai, valodas elementu izvēlei tekstizveides kontekstā, atsevišķu valodas kultūras un stila jautājumu apguvei. Visos trijos posmos saglabāta vienota pamatfunkciju un tām pakārtoto apakšfunkciju sistēma.

Atsevišķas funkcijas vai to grupas kā atsevišķs jautājums tika pieminētas dažās mācību grāmatās, taču sistematizētā veidā mācību priekšmetā šis komponents pilnībā nav integrēts. Piemēram, mācību grāmatā "Latviešu valoda cittautu mācībvalodas skolas 8. klasei" (1997) ietverti daži izteikumu modeļi, kurus var izmantot, lai izteiktu noteiktas saziņas funkcijas, taču tas darīts epizodiski un samērā nekonsekventi. Tikai dažos gadījumos valodas funkcijas nosauktas un grupētas atbilstoši komunikatīvam mērķim, piemēram, kā izteikt pārliecību, pieņēmumu

vai minējumu *(Varbūt/ Laikam/ Droši vien/ Iespējams, ka .../ Manuprāt/ Man liekas, ka .../ Es neesmu pārliecināts(-a)/ Es īsti nezinu) (95.lpp.),* kā paust izbrīnu, neticību *(Tik tiešām?/ Patiešām?/ Nevar būt!/ Neticami!/ Kas to būtu domājis!/ Tie nu gan ir brīnumi!) (107.lpp.),* kā izteikt nodomu, apņemšanos *(Man jāizdara... /Man jāpaveic... /Man jāpasaka .../ Es to noteikti izdarīšu. /Nekas mani nespēs atturēt no...)* (181.lpp.).

Citur mācību grāmatā dotas nelielas eksponentu grupas, taču tikai pēc to satura, teksta vai vingrinājumiem var nojaust, kādas saziņas funkcijas iecerēts mācīt, piemēram, *es domāju, ka .../man liekas, ka .../man šķiet, ka .../manuprāt, .../es piekrītu* – viedokļa izteikšana (39. lpp.); *mēs iebilstam .../mēs esam pret .../protestējam .../ja mūsu iebildumus neņems vērā, tad...* – iebildumu izteikšana (149. lpp.). Pārējos gadījumos vienuviet grupētie izteikumu paraugi attiecināmi uz vairākām komunikatīvajām funkcijām un izvēlēti, lai nodrošinātu komunikatīvo saturu noteiktas tēmas apguvei. Piemēram, aplūkojot tematu "Telefona sarunas" (86.–87.lpp.), ir doti dažādi komunikatīvo funkciju parauga modeļi: *Es vēlos uzzināt... /Vai jūs nevarētu ...? /Vai jūs neatkārtotu vēlreiz? /Es vēlreiz jūs traucēju.* u.c.

Kaut arī valodas komunikatīvo funkciju klasifikācija un tām atbilstošo gramatikas modeļu sistēma izstrādāta un valodas praktiskai apguvei piemērota *Latviešu valodas kā otrās valodas pamatizglītības programmā mazākumtautību skolām,* kā jau minēts iepriekš, to sistematizēta iestrāde vairumā LAT2 mācību grāmatu līdz pat šim laikam netiek sistemātiskā veidā praktizēta.

3. Nozīmīgākās tendences un novitātes LAT2 mācību priekšmeta apguvē un mācīšanā

3.1. Dominējošās pieejas, to maiņa latviešu valodas apguvē

Klases diskursa izpēte – valodas apguves pieeju analīzes metode

Visprecīzāk pieejas, kas tiek izmantotas noteiktas valodas apguvē un mācīšanā, ir iespējams noteikt, veicot klases diskursa izpēti. Mācību stundu vērojumi otrās valodas apguves pētniecībā ir visbiežāk izmantotā metode *(Seliger, Shohamy* 1989).

Latvijā klases diskursa izpēte valodas apguves pieeju analīzei ir izmantota tikai vienreiz (*Lazdiņa* 2006), veicot klases diskursa izpēti 17 latviešu valodas kā otrās valodas stundās. Tādā veidā tika fiksēti stundu laikā izmantotie uzdevumi, kas dod ieskatu noteiktu pieeju izmantošanā LAT 2 mācīšanā. 17 stundu vērojumi un analīze nepretendē uz objektīviem secinājumiem par pieeju izmantošanu latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanā visā Latvijā. Tomēr šis pētījums ir nozīmīgs, jo atklāj vienu no efektīvākajām datu ieguves metodēm par LAT 2 mācīšanas procesu un rosina to izmantot arī citus LAT 2 speciālistus un pētniekus. Turklāt arī 17 mācību stundu analīze var sniegt noteiktu ieskatu, kas notiek klasē, mācot latviešu valodu kā otro valodu.

Tā kā latviešu valodas stundu vērojumi ar nolūku fiksēt pieejas valodas mācīšanā pirms tam netika veikti, tad, lai noskaidrotu dominējošās pieejas latviešu valodas mācīšanā kopš 20. gs. 90. gadu sākuma, ir jāmeklē citi pētījuma avoti. Viens no tiem ir mācību grāmatas.

Учебник становится менее „линейным" и, воплощая идею „гипертекста", не так жестко управляет действиями учителя и познавательной деятельностью ученика. Автономность ученика (*learner autonomy*) и учителя становится важным педагогическим принципом. Наблюдается тенденции к росту автономии учителя в вопросах выбора учебника и активного вмешательства в замысел авторов. (*Р. П. Мильруд,* 2005)

Mācību grāmatu kontentanalīze

Šī metode – kontentanalīze jeb satura analīze atklāj mācību grāmatās iešifrēto mācību līdzekļu autoru koncepciju, izpratni – kā būtu jāmāca noteikts mācību priekšmets.

Tomēr būtiski ir arī atcerēties, ka mācību grāmatas neatspoguļo reālo skolotāja darbību klasē. Tās atspoguļo aktualitātes metodikā, lingvodidaktikā, tātad – potenciālās iespējas mācību priekšmeta mācīšanā noteiktā laika periodā, bet neatklāj, vai šīs iespējas ir izmantotas un, ja ir, kā tās ir izmantotas.

Latvijā ir vērojama zināma pieredze latviešu valodas mācību grāmatu apskatā un analīzē, ko tomēr nevarētu dēvēt par izveidojušos tradīciju. To var pamatot ar pašu mācību grāmatu ne tik seno iznākšanu (pirmās latviešu valodas mācību grāmatas iznāca 19. gs. beigās).

Plašāki pētījumi ir veikti par mācību grāmatām, kuras paredzētas latviešu valodas kā dzimtās valodas apguvei. Par šīm mācību grāmatām ir rakstījuši: V. Rūķe-Draviņa, Dz. Paegle, D. Laiveniece, M. Apinis.

Kuras pieejas atspoguļo latviešu valodas kā dzimtās valodas mācību grāmatas?

V. Rūķe-Draviņa ir pētījusi valodas mācību grāmatas Latvijā 19.–20. gs. mijā. Viņas apcere par Jāņa Rūķa sastādītajām un 1904. gadā izdotajām mācību grāmatām „Pareizrakstība iesācējiem" un „Sistemātisks diktāts" ir publicēta simt gadu pēc šo grāmatu pirmizdevuma, tas ir, 2004. gadā.

V. Rūķe-Draviņa sniedz vispārīgu pārskatu par mācību grāmatām un tajās izmantoto metodiku. Lai arī valodas mācīšanai izmantotās pieejas, kas vērojamas mācību grāmatās, netiek nosauktas tieši, tomēr V. Rūķe-Draviņa precīzi apraksta, kādā veidā mācību grāmatu autors ir paredzējis mācīt dzimto valodu: „Vielas izkārtojums un nodaļu grupējums

ir pilnīgi brīvs no jebkuriem teorētiskiem pamatojumiem un noteikumu izklāstiem. Tai ziņā šo mācību grāmatu varētu nosaukt par paraugu visi tie metodiķi, kas – tāpat kā savā laikā Kaspars Biezbārdis – domā, ka valodas mācību grāmatas gan jāsastāda pēc valodas likumiem, bet ka šie likumi mācību grāmatās **nav jāapraksta."** (*Rūķe-Draviņa* 2004, 6)

Analizējot veidu, kā mācību grāmatās ir paredzēts strādāt ar gramatiku, V. Rūķe-Draviņa min vispārīgu jēdzienu *pedagoģiskā metode.* Viņa neprecizē, kas tā ir par metodi, bet apraksta veidā uzsver, ka gadsimta mijas mācību grāmatās paskaidrojumu par gramatiku ir ļoti maz vai nav vispār. „Kur tādi ir, tie ir īsi, piem., „Lietu vārdi atbild uz jautājumiem: kas? kā? kam? ko? kur?". Mērķtiecīgi sakārtotie piemēri paši par sevi ļauj izsecināt kādu gramatikas likumu. Tā, piemēram, 1.paragrāfā par patskaņiem doti vārdi *m**a**ts, c**e**ļš, z**i**rgs, p**u**rvs,* kuros trekni iespiestie *a, e, i, u* parāda, kādi patskaņi ir latviešu valodā. Pēc tiem seko "kartupelis", kur sakopoti visi 4 patskaņi vienā vārdā." (*Rūķe-Draviņa* 2004, 8)

Latviešu valodas kā dzimtās valodas mācīšana

V. Rūķe-Draviņa secina, ka „pamata princips, sakārtojot vielu, ir bijis parādīt ar piemēru palīdzību kādu likumisku sakarību, lai skolēns uz **analoģijas pamata** (izcēlums – V. Rūķe-Draviņa) pats izsecinātu attiecīgo rakstības un (izrunas) regulu" (*Rūķe-Draviņa* 2004, 9). Tādā veidā ir nojaušams, ka jau 19.– 20. gs. mijā, mācot latviešu valodu, ir izmantota induktīvā metode, kas nosaka, ka skolēni paši pēc piemēriem var izsecināt noteiktu likumību.

Arī vēlāk (20. gs. 20. – 30. gados) dzimtās valodas mācīšanā ir vērojami ieteikumi ļaut skolēniem pašiem pēc noteiktiem piemēriem izvirzīt hipotēzes, noteikt likumsakarības, secināt par noteiktu valodas parādību funkcionalitāti. Ieskatam piemērs no J. Brokas sakārtotajiem referātiem rakstu krājumā *Kā mācāma latviešu valoda pamatskolā*. Tajā ir atrodams

ieteikums skolotājiem, kā pēc stāsta izlasīšanas varētu paplašināt skolēnu izpratni par teikuma jēdzienu:

Andrievam vakarā jāapkopj zirgi. Kā saimnieks Andrievam prasīs, vai viņš šo darbu jau padarījis?

Izrādās, ka Andrievs vēl nav bijis pie zirgiem. Kā saimnieks viņam pavēlēs iet zirgus apkopt?

Otrā vakarā zirgi jāapkopj otram puisim, bet viņam negribas iet, un viņš klusībā vēlas, kaut šo darbu padarītu atkal Andrievs. Kā šo vēlējumos izteikt vārdiem?

Bet viņš redz, ka Andrievs neiet uz zirgiem, un tāpēc lūdz to. Kādiem vārdiem? Jēkabs, redzējis, ka Andrievs jau apkopis zirgus, nu steidzas to stāstīt otram puisim. Kā viņš to darīs?

Jēkabs ar nepacietību gaida, kad Andrievs nāks no zirgu apkopšanas. Beidzot viņš ierauga Andrievu nākam un aiz liela prieka iesaucas. Kā?

Beigās skolēni kopā ar skolotāju secina, ka tas, ko viņi atbildēja, arī bija teikums un ka ar teikumiem mēs stāstām, jautājam, pavēlam, lūdzam, vēlamies, izsaucamies (*Kā mācāma latviešu valoda pamatskolā* 1933, 61 – 62).

Induktīvā un deduktīvā metode

Arī D. Laiveniece, pētot pieeju maiņu latviešu valodas mācību metodikā, ir uzsvērusi, ka jau kopš pašiem pirmsākumiem, kad latviešu valoda tika noteikta kā skolas mācību priekšmets (1874.–1875. gadā), ir tikusi aizsākta **induktīvās metodes** popularizēšana valodas mācībās (*Laiveniece* 2003).

Laika gaitā dzimtās valodas mācīšanā induktīvā metode tika aizstāta vairāk ar **deduktīvo metodi**, kas veicināja skolēnu pasivitāti valodas parādību izzināšanā. Tradicionāli stundā skolotājs iepazīstināja ar kādu valodas likumu, kurš bija jāiemācās no galvas un jālieto noteiktos piemēros (labākajā gadījumā –

pašu skolēnu veidotos piemēros). Tikai 20. gs. 80. gadu beigās skolotāji un mācību grāmatu autori tika rosināti izvērtēt dzimtās valodas mācību saturu un metodiku. Analizējot esošos mācību grāmatu uzdevumus, tika uzsvērta pieejas maiņas nepieciešamība, rosinot valodas mācīšanā izmantot **komunikatīvi situatīvo pieeju** (*Apinis* 1989). Tomēr jāsaka, ka konsekventa, pēc noteiktiem kritērijiem izstrādāta mācību grāmatu analīze nebija vērojama, nebija atrodams arī pieteiktās jaunās pieejas teorētiskais pamatojums, apraksts.

Šobrīd Latvijā iznāk jauni latviešu valodas (kā dzimtās valodas) mācību līdzekļi, kuros vērojama pieejas maiņa, dažādu pieeju elementu klātesamība. Ļoti noderīgs būtu šo mācību līdzekļu mērķtiecīgs un strukturēts izvērtējums.

Latviešu valodas kā otrās valodas mācību līdzekļu kontentanalīze

Atgriežoties pie latviešu valodas kā otrās valodas mācību līdzekļu kontentanalīzes, jāatzīst, ka to izvērtējumam nav veltīts pietiekami daudz uzmanības. Sistemātisks un teorētiski pamatots ir I. Pāvulas pētījums par mācību grāmatas analīzes iespējām starpkultūru izglītības kontekstā. Pētot LAT 2 mācību līdzekļus, viņa ir izmantojusi noteiktus starpkultūru izglītības kritērijus, pēc kuriem analizējusi 1. – 6. klases mācību grāmatas (*Pāvula* 2003).

Detalizēta analīze vērojama latviešu valodas kursa „Dialogs" mācību satura un metodikas izvērtējumā, atzīstot, ka „Dialogs" „kopumā ietver diezgan eklektisku pārejas laika *strukturālās – funkcionālās – komunikatīvās* valodu mācīšanas pieejas modeli" (*Šalme* 2006).

Lai novērtētu mācību grāmatu satura attīstības dinamiku, tālāk šajā nodaļā tiks salīdzinātas trīs LAT2 mācību grāmatas 9. klasei, kas iznākušas pēdējo

četrpadsmit gadu laikā ar septiņu gadu intervālu, proti, 1990., 1997. un 2004. gadā. Šajā analīzē būs mēģinājums atbildēt uz iepriekš izvirzītajiem jautājumiem, lai noteiktu, kuras pieejas valodas mācīšanā dominēja un dominē šobrīd Latvijā, kā mācību grāmata atspoguļo tās. Tiks dots arī plašāks ieskats pašu pieeju izpratnē, to vēsturiskajā rašanās gaitā, jo līdz šim latviešu valodā šāds materiāls nav publicēts.

Izvēli analizēt 9. klases mācību grāmatas galvenokārt ir noteicis tas, ka 9. klase ir pamatskolas pēdējā klase, un vidusskolas posmā Latvijā ir izstrādāts un sākts ieviest vienots latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta standarts gan skolām ar latviešu mācībvalodu, gan arī skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas. Tas nozīmē, ka, pabeidzot 9. klasi, mazākumtautību skolu pusaudžiem jābūt ļoti labām latviešu valodas zināšanām, un būtiska loma to nodrošināšanā ir mācību grāmatām.

1990. gada izdevums 9. klasei

Atšķirības valodas materiāla izklāstā ir objektīvi novērtējamas, ja visos trijos izdevumos tiek salīdzināta kāda viena noteikta tēma, uzdevumi, kas piedāvāti tās apguvei. Turpmāk sīkāk tiks aplūkota vienas gramatikas tēmas – darbības vārda vēlējuma izteiksmes – mācīšana, bet dažādu atziņu pamatojumam tiks izmantoti arī citi mācību grāmatu piemēri.

1990. gada izdevumā (*Гружане, Еча, Шадурска* 1990) vēlējuma izteiksme ir paredzēta kā atsevišķa tēma. Mācību grāmatā ir izmantots nodarbību dalīšanas princips, un šī ir 15. nodarbība, kuras pamatā ir Arvīda Griguļa stāsts par karu „Caur uguni un ūdeni". Pēc stāsta fragmenta izlasīšanas teksts ir jāatstāsta pēc noteikta plāna, tad jātulko un jāiemācās pieci vārdi, kam seko vēlējuma izteiksmes mācīšana šādā veidā:

Vēlējuma izteiksme

12. Atcerieties vēlējuma izteiksmes tagadnes formas!

Tiešie darbības vārdi	Atgriezeniskie darbības vārdi
es	es
tu	tu
viņš cel **tu**	viņš cel **tos**
viņa do **tu**	viņa do **tos**
mēs labo **tu**	mēs labo **tos**
jūs skatī **tu**	jūs skatī **tos**
viņi	viņi
viņas	viņas

Iegaumējiet vēlējuma izteiksmes formu: cel-tu (cel-tos)!

13. Dotos darbības vārdus iesaistiet teikumos pēc parauga!

Varēt, dzirdēt, izvietoties, noklausīties, vēlēties

Nenoteiksme	Vēlējuma izteiksmes forma
uzvarē - t	uzvarē - tu
atcerē - ties	atcerē - tos

Kaut mēs uzvarētu! Kaut es visu atcerētos! Ja es visu zinātu, es rīkotos pareizi. Lai visu atcerētos, krietni jāpadomā. Es labprāt izlasītu šo stāstu.

14. a) Rakstiet! Veidojiet **vēlējuma** izteiksmes formu! Iegaumējiet vajadzības izteiksmes 1 i e t o š a n u šajos teikumos!

b) Uzrakstītos teikumus tulkojiet krievu valodā!

1. Mums **jādara** viss, 1ai (nebūt) kara. 2. **Lai** (uzvarēt), **bija jācīnās.** 3. **Lai** praktiskajā darbā

(balstīties) uz teorētiskajām zināšanām, ir daudz **jāmācās.** 4. **Kaut** jūs (saprast) šo svarīgo uzdevumu! 5. **Ja** mēs visi (pacensties), rezultāti (būt) 1abi. 6. **Lai** tu bibliotēkā (atrast) vajadzīgo grāmatu, **jāmeklē** katalogā. 7. Lai grāmatu labi (izprast), tā **jālasa** lēnām un uzmanīgi.

(Гружане, Еча, Шадурска 1990, 58)

Uz noteiktu pieeju un metožu iezīmēm norāda uzdevumu formulējumi. Iepriekš citētajā materiālā skolēniem ir adresēti šādi rosinājumi:

1) atcerieties (vēlējuma izteiksmes tagadnes formas);
2) iegaumējiet (vēlējuma izteiksmes formu: cel-tu, cel-tos);
3) iesaistiet teikumos (pēc parauga);
4) rakstiet (lietojot iekavās dotos darbības vārdus vēlējuma izteiksmē);
5) iegaumējiet (vajadzības izteiksmes lietošanu šajos teikumos);
6) tulkojiet (šos teikumus krievu valodā).

Pirmais uzdevums – atcerieties – ļauj nojaust, ka vēlējuma izteiksme jau kaut kad ir mācīta un skolēni tiek rosināti atcerēties noteiktas formas. Nav īsti pamatots, kāpēc jāatceras bez konteksta un paradigmas veidā, kāpēc jāiegaumē forma ar konkrēto piemēru cel-tu, cel-tos (2. formulējums). Iegaumēt tiek pieprasīts arī 5. formulējumā, turklāt citas – vajadzības – izteiksmes lietošanu, kas metodiski nav ieteicams, jo reāli nav izpildāms (vienlaikus domājot par pareizu formu lietošanu vēlējuma izteiksmē, iegaumēt vajadzības izteiksmi). Šie formulējumi (arī 4. un 6.) neveicina izmantot pašu skolēnu pieredzi noteiktas tēmas apguvē, ļaujot viņiem saprast – kur un kad, kurās situācijās viņi paši izmanto šādas darbības vārda formas.

Pamatots ir uzdevums, kas paredz apgūtās formas lietojumu (3. formulējums), iesaistot darbības vārdus teikumos. Diemžēl piedāvātie piemēri neatklāj reālo valodas lietojumu: teikumi tematiski ir savstarpēji nesaistīti *(Kaut mēs uzvarētu! Kaut es visu atcerētos! Ja es visu zinātu, es rīkotos pareizi. Lai visu atcerētos, krietni jāpadomā. Es labprāt izlasītu šo stāstu.)* Tie rosina arī skolēnus veidot atsevišķus teikumus, nesaistot ar savu personīgo pieredzi un verba vēlējuma izteiksmes formas lietojuma nepieciešamību.

Iepriekš tika dots neliels ieskats, kā Latvijā sāka veidoties dzimtās valodas mācīšanas metodika, minot piemērus no 20. gs. sākuma, kā arī no 20. – 30. gadu izdevumiem. Termins *latviešu valoda kā otrā valoda*, kā arī LAT2 mācīšanas metodika tajā laikā vēl neeksistēja, tomēr bija pieejama Eiropas pieredze svešvalodu mācīšanā.

Analizējot 1990. gada izdevuma gramatikas uzdevumus, komentāriem un apgalvojumiem ir izmantojami 20. gadsimta 20. gados sniegtie padomi, apgūstot valodu, kas nav dzimtā valoda. Attiecībā uz gatavu tabulu piedāvājumu noteikta gramatikas jautājuma apguves sākumā (sk. 12. uzd.) ir vērā ņemama atziņa, ka „šāds iepazīstināšanas veids atstājams zinātniskās gramatikās, kas sastādītas speciālistiem, jo tikai pēdējie spējīgi vienā acu uzmetienā aptvert kādas svešas valodas gramatikas sistēmu. Paidagoģiskā darbā šādas tabeles lietojamas beigās, bet nekādā ziņā ne jau pašā sākumā“ (*Briod* 1926, 65). Nozīmīga ir arī šajā izdevumā izteiktā atziņa, ka „paradigmas uzskatāmas par vienu no teorētisku zināšanu kontroles veidiem. Tās pielietojamas mācības beigās, ne sākumā“ (*Turpat,* 68).

Vērtējot 14. uzdevuma 2. daļu *(Uzrakstītos teikumus tulkojiet krievu valodā!),* grūti atrast pamatojumu, ar kādu mērķi tas būtu darāms, ja uzdevums ir apgūt latviešu valodu.

Tas ir vingrinājums domāšanā un turklāt galvenā kārtā mātes valodā. Šāds tulkojums gan palīdz kontrolēt skolēna zināšanas, bet tam nav nozīmes svešās valodas piesavināšanā. Taisnību sakot, šim tulkojumam vajadzētu figurēt mātes valodas stundās. *(Briod* 1926, 71)

Pirms astoņdesmit gadiem izteiktā atziņa ir vērā ņemama arī mūsdienās, jo metodiski pamatojams ir fakts, ka citas valodas apguvē, sevišķi noteiktas gramatikas formas nostiprināšanā, tulkojums dzimtajā valodā nav efektīgs, nepalīdz nostiprināt un brīvi lietot jaunapgūto formu mērķa valodā.

1990. gada izdevumā līdzīgi tiek dots arī citu gramatikas jautājumu skaidrojums un uzdevumi to apguvei. Tas norāda, ka gramatikas mācīšanā un apguvē vēl pat 20. gs. 90. gados dominēja **formālā pieeja,** kuras pamatā ir uzskats, ka gramatiku var iemācīties, balstoties uz paskaidrojumiem, likumiem, tabulām. Kā redzams piemēros, tā ir nošķirta savrup kā atsevišķa valodas daļa. Līdz ar to rodas iespaids, ka gramatika eksistē ārpus cilvēka, kurš mācās un lieto šo valodu, tā nav saistīta ar viņa realitāti. Piemēri ir autonomi, bez konteksta, bez saistības ar kādiem semantiskajiem vai pragmatiskajiem valodas apguves jautājumiem.

Formālā pieeja

Formālā pieeja pamatā izpaužas gramatikas tulkošanas metodes izmantošanā, kas ir vērojams gan iepriekš aplūkotajā tēmā, gan visā 1990. gada izdevumā dažādu uzdevumu formulējumos (darbā ar literāru tekstu, vārdu nozīmju skaidrošanā, gramatikas uzdevumos un vingrinājumos).

Termins *formālā pieeja* dažādos valodniecības un lingvodidaktiskajos izdevumos nav lietots konsekventi. Ar adekvātu nozīmi tiek lietoti dažādi nosaukumi:

- *tradicionālā pieeja* (no valodniecības teorijas viedokļa – pamatā tradicionālā gramatika),
- *strukturālā pieeja* (pamatā uzskats – jāapgūst valodas sistēma, tās struktūra, prasmei to lietot nav tik lielas nozīmes),

- *formālā pieeja* (būtiskākais valodas apguvē ir formas aspekts, prast valodu – nozīmē zināt formu pareizību).

Uz šo terminu līdzību norāda arī to jaukts lietojums vienā apzīmējumā: *tradicionālā, dogmatiskā, gramatiskā metode* (*Briod* 1926, 6). Protams, šai nosaukumā ir vērojama arī attieksme, kas nav vēlama terminu apzīmējumu veidošanā.

Turpmāk tekstā tiks lietots termins *formālā pieeja,* jo tā nosaukumā jau ir atklāta pieejas būtība (galvenais, noteicošais valodas apguvē/mācīšanā ir gramatiskās formas aspekts).

Formālā pieeja tiek raksturota *(Beikers, Nau, Cook, Питулько* u.c.*)* kā pieeja, kura paredz, ka

- valodas apguvē/ mācīšanā svarīgākais ir gramatikas zināšanas, prast valodu – nozīmē zināt tās gramatiku un vārdus, prast tulkot no vienas valodas otrā;
- gramatikas mācīšanā tiek izmantota deduktīvā metode: skolēniem tiek mācīti valodas likumi, definīcijas, kuras ir jāiemācās un jāizmanto noteiktu uzdevumu veikšanā;
- tiek uzsvērta dzimtās valodas loma, tiek tulkots no vienas valodas otrā; prasme lietot valodu nozīmē prast rakstiski iztulkot;
- tiek izmantota literārā (pārsvarā – rakstu) valoda, galvenokārt daiļliteratūras (bieži – klasiskās literatūras) teksti;
- valodas uzdevumos tiek izmantoti izdomāti teikumi, kas ir savstarpēji nesaistīti, atrauti no reālā apgūstamās valodas lietojuma ikdienā;
- vārda forma, teikums tiek analizēti autonomi, neatkarīgi no konteksta, nesaistot ar semantiskajiem vai pragmatiskajiem aspektiem.

Strukturālās pieejas pamatā ir uzskats, ka jāapgūst otras valodas sistēma. Strukturālajā pieejā liela vērība tiek veltīta valodas tīrībai. Pareizas valodas paraugus sniedz skolotājs; iespējams izmantot arī magnetofona ierakstus vai datorprogrammas. Kaut arī mūsdienās vairums zinātnieku šādu pieeju vairs neatzīst, to joprojām izmanto daudzi skolotāji. (*Beikers* 2002)

Ar *formālo pieeju* galvenokārt tiek saprasta *gramatikas-tulkošanas metode*. Izmantojot šo metodi,

Целью грамматико-переводного метода является овладение лексикой и грамматическими правилами чужого языка – т. е. обучающийся должен научиться правильно понимать предложения на иностранном языке, а также самостоятельно их конструировать. Подтверждением владения иностранным языком является перевод (с иностранного языка на родной и с родного на иностранный). (*Е. М. Питулько* 2001)

In this `traditional` language teaching, the way into the new language was always through the student`s own first language. Complicated rules were mastered and this mastery then tested by means of translation. Success was measured in terms of the accurate use of grammar and vocabulary rather than effective communication. (No marks for saying `Me go sleep now` when you are tired and want to go to bed!) *(G.Cook* 2003)

līdz 19. gadsimta beigām Eiropas mācību iestādēs valodu mācīja kā stingri noteiktu, noslēgtu un kanonizētu sistēmu. Lai attīstītu skolēnu intelektuālās spējas, mācību process bija orientēts uz izziņas procesu aktivizēšanu, "prāta vingrināšanu", eksaktu pieeju valodas faktiem un sistēmai.

Galvenais uzsvars šādās skolās tika likts uz gramatikas likumu iegaumēšanu, vārdu sarakstu iekalšanu, lasīšanu, reproduktīvu rakstīšanu, tulkošanu un teikumu vai tekstu lingvistisko analīzi. Iepriekš vairākus gadsimtus tika uzturēts mīts, ka klasiskās valodas un to sistēmas ir pašas ideālākās, tāpēc gandrīz nemainīgā veidā ir jāsaglabā arī šo valodu mācīšanas didaktiskie principi. Vēlāk daži gramatikas un tulkošanas metodes elementi un valodas struktūras mācīšanas paņēmieni tika izmantoti arī moderno valodu mācīšanas praksē.

Arī šobrīd "klasisko" metožu elementi dažādās studiju programmās nav retums. Novērojumi pierāda, ka mūsdienās daudzās Eiropas valodu studiju akadēmiskajās programmās, īpaši vidusskolās un augstskolās, mācībās joprojām tiek praktizētas samērā konservatīvas un vienveidīgas metodes. Tās ir īpaši piemērotas intelektuāli orientētās jauniešu vai pieaugušo grupās, kas parāda augstu mācīšanās motivāciju un vēlas izglītoties klasisko pedagoģisko tradīciju garā.

Apgūstot noteiktu leksiku un gramatikas likumus, tiek izmantota tulkošana (biežāk – no apgūstamās valodas dzimtajā valodā), kas ir apliecinājums tam, vai noteiktā mācību viela ir apgūta.

Šobrīd neapšaubāmi var apgalvot, ka prasme iztulkot teikumus vēl nenorāda uz prasmi lietot apgūstamās konstrukcijas noteiktā (mutvārdu vai rakstu valodas) saziņā.

Formālā pieeja LAT2 gramatikas mācīšanā dominēja ilgus gadus, līdz pat pagājušā gadsimta 90. gadu vidum un arī vēlāk. Tās nomaiņu veicināja diskusijas, kāpēc skolēni mācās latviešu valodu, prot pastāstīt

gramatikas likumus, nosaukt deklinācijas, konjugācijas, galotnes, bet ir bezspēcīgi saziņā: gan mutiskajā, gan rakstveida. Viņi spēja izpildīt uzdevumus, nokārtot ieskaites vai eksāmenus, tomēr nekļuva funkcionāli bilingvāli.

Sarunvaloda nevarēja arī veiksmīgi attīstīties, ja klases diskurss pārsvarā tika balstīts uz sarunu par daiļdarbu, kura tematika bieži vien nebija skolēnam saistoša un saprotama (par mācību grāmatu lasāmo tekstu atlasi sk. tālāk – 3.3. apakšnodaļā). Valodas apguvē galvenokārt tika izmantota nacionālā klasiskā literatūra (Rainis, Aspazija, A. Sakse, A. Grigulis, E. Veidenbaums u.c.), lai gan bieži tekstu poētiskā valoda nebija piemērota skolēnu valodas prasmes līmenim, tekstu izpratnei. Tas veicināja formālu šo darbu iepazīšanu, kad viela it kā *tika izņemta.*

Valodas studijas kļuva par akadēmisku disciplīnu, akadēmiskums izpaudās gan gramatikas mācīšanā, gan klasiskās literatūras lasīšanā. Tas, izmantojot gramatikas-tulkošanas metodi, bija vērojams arī citu svešvalodu mācīšanā. Labākie valodas piemēri tika meklēti ievērojamāko rakstnieku darbos: angļu valodas apguvei – Šekspīra darbi; itāļu – Dante; krievu– Puškins u.tml. (*Cook* 2003).

Gramatikas-tulkošanas metode LAT2 apguvē, kā jau tika minēts iepriekš, tika izmantota līdz pat 20. gs. 90. gadu vidum. To atklāj mācību līdzekļi, lai gan stingras laika robežas, kad viena pieeja tiek nomainīta ar otru, novilkt nav iespējams. Var tikai aptuveni ilustrēt jaunas pieejas attīstības tendences.

Gramatikas-tulkošanas metode

Salīdzinot Latvijas situāciju ar Eiropas valstu un ASV pieredzi, vērojama liela laika atšķirība *gramatikas-tulkošanas metodes izmantošanā.* Tie ir vairāk nekā simt gadi, proti, jau 19. gs. 60. – 70. gados Eiropā un ASV tiek izvirzīta prasība atbrīvoties no šīs metodes, apgūstot *jaunās valodas*. Termins *jaunās valodas* tiek lietots kā pretmets mirušajām klasiskajām

valodām: latīņu un antīkajai grieķu valodai (*Cook* 2003; *Питулько* 2001). Pēc zināmas jauno valodu apguves pieredzes tiek secināts, ka gramatikas-tulkošanas metode vairāk piemērota klasisko valodu mācīšanai, kuras ir jāizprot, bet nav jālieto ikdienā. Līdz ar to var *iekalt* nejauši sarindotus vārdus, kurus saista vienīgi gramatiska analoģija.

1997. gada izdevums 9. klasei

Mācību grāmata „Latviešu valoda cittautu mācībvalodas skolas 9. klasei" tika veidota pēc tematiskā principa – izkārtota tēmās un apakštēmās (1990. gada izdevumā – nodaļās).

Vēlējuma izteiksme tika paredzēta tēmas „Rakstnieki jaunatnei" apguves kontekstā, proti, tika dots Aivara Kļavja stāsta „Ja nav ko darīt, piezvani man, dēliņ!" fragments un tad uzdevums, kurā ir teikumi, kas skolēniem pašiem jāpabeidz.

36. Turpini teikumus! Salīdzini savu variantu ar klasesbiedru teikumiem!
    1. Ģirtam bija slikts garastāvoklis, tāpēc ka ...
    2. Ģirts aizgāja no mājām, lai ...
    3. Cik lieliski būtu, ja varētu ...

37. Izvēlies 2-4 jautājumus un uzraksti atbildi! Pajautā klasesbiedriem, kādus jautājumus viņi izvēlējās un kā uz tiem atbildēja!
    1. Kur tu gribētu dzīvot, ja varētu izvēlēties?
    2. Kad tu gribētu dzīvot, ja varētu izvēlēties?
    3. Ko tu darītu, ja kādu nakti tavā istabā pa logu ierāptos zaglis?
    4. Ko tu darītu, ja kļūtu neredzams?
    5. Ko tu darītu, ja mācētu lidot?
    6. Kā tu rīkotos, ja no rīta pamostos svešā dzīvoklī?
    7. Kā tu rīkotos, ja mežā satiktu lāci?

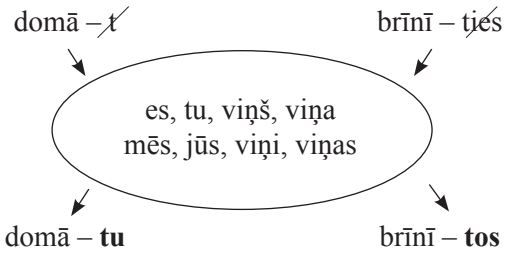
Izdomā pats un uzdod klasesbiedriem līdzīgus jautājumus!

Kas notiktu, ja ...?

Ko tu darītu, ja ...?

Ģirts aizgāja no mājām, lai nevajadzētu iet uz skolu.

Vēlējuma izteiksme



Cik lieliski būtu, ja varētu izgaist.

(1997, 154)

Kā redzams, gramatikas viela *vēlējuma izteiksmē* tiešā veidā nav iekļauta nevienā uzdevumā, tai it kā atvēlēta sekundāra loma, proti, lai varētu izpildīt 36. un 37. uzdevumu (pabeigt iesāktos teikumus un atbildēt uz jautājumiem), ir jāzina darbības vārda vēlējuma izteiksmes formas. No grāmatas struktūras un vizuālā noformējuma viedokļa ir pamanāms, ka gramatikas viela ir izkārtota kā papildu informācija – lapas kreisajā pusē ar piktogrammu „noderīga informācija". Tā ir būtiska atšķirība no 1990. gadā izdotās LAT2 mācību grāmatas 9. klasei. Uzdevumos un īsajā shematiskajā pamācībā – kā veidot vēlējuma izteiksmes formas – aprakstoši netiek pateikts, kuru valodas funkciju nosaukšanai tiek izmantota vēlējuma izteiksme, taču uzdevuma tekstā tas netieši atklājas:

- lai izteiktu nolūku, mērķi
  Ģirts aizgāja no mājām, lai ...
  (kāpēc viņš aizgāja, ar kādu mērķi?)

- lai izteiktu savas vēlmes, sapņus
  *Cik lieliski bū**tu**, ja varē**tu** ...*

- hipotētisku jautājumu formulēšanā un atbildēs, kuru pamatā ir noteikts nosacījums

37. uzd.:
*Kā tu rīko**tos,** ja mežā satik**tu** lāci?*
*(Ja es satik**tu** lāci, es no bailēm nomir**tu**.)*

Uzdevumi ir saistīti gan ar iepriekš lasīto stāstu, gan ar pašu skolēnu dzīvi. Tie ir orientēti uz skolēnu sadarbību, dialogu, komunikāciju („uzdod klasesbiedriem līdzīgus jautājumus"). Skolēni apgūst gramatiku nevis no likumiem, teorētiskiem paskaidrojumiem, bet no piemēriem: sākumā atdarinot, vēlāk paši lietojot, izmēģinot citā kontekstā, imitējot reālu saziņu. Tas norāda, ka 90. gadu otrajā pusē LAT2 gramatikas apguvē vērojamas gan tiešās pieejas, gan arī komunikatīvās pieejas iezīmes.

Tiešā pieeja

Tiešā pieeja paredz, ka gramatika tiek apgūta no piemēriem, ar atkārtošanas, atdarināšanas palīdzību, lielu uzmanību veltot klausīšanās prasmei, lai pēc saklausīšanas veiksmīgi varētu arī atdarināt. Latvijā par šo pieeju gan otrās valodas apguves, gan arī plašākā kontekstā ir runāts un rakstīts vismazāk (ja salīdzina, piemēram, ar gramatikas tulkošanas metodi, formālo pieeju vai komunikatīvo pieeju).

Grāmatas „Applied Linguistics" glosārijā (*Cook* 2003, 127) ir teikts, ka ***„direct method** – teaching an*

additional language without reference to or use of the students` first or other languages, in particular without translation", tātad - *tiešā metode* nozīmē papildu valodas (kādas citas valodas) apguvi, neatsaucoties vai nelietojot skolēnu pirmo (dzimto) valodu vai citas valodas, īpaši uzsvērts – neizmantojot tulkošanu.

Tiešās pieejas uzskats: gramatiku mācās no piemēriem, ar atkārtošanu, atdarināšanu, vispirms daudz klausoties un tad atdarinot.
Tiešās un komunikatīvās pieejas piekritēji apšauba formālas instrukcijas, dotu likumu un tabulu nepieciešamību gramatikas apguvei. *(N. Nau,* 2003)

Definīcijā ir lietots vārds *metode*, nevis *pieeja*. Salīdzinot abus terminus, var apgalvot, ka metode ir šaurāks jēdziens. „Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā" ir teikts, ka *pieeja* ir *„problēmas pamatnostādnes risinājuma ceļš, veids, no kā atkarīga* ***metožu****, paņēmienu izvēle"* (2000, 129). LAT2 apguves kontekstā, domājams, var lietot terminu „tiešā pieeja", jo *metode* tomēr ir precīzi izstrādāts *„skolotāja un skolēnu savstarpējas sadarbības paņēmienu kopums"* (2000, 96).

Pedagoģisko terminu skaidrojošajā vārdnīcā nav atrodama informācija nedz par tiešo pieeju, nedz arī par metodi. To var izskaidrot tādējādi, ka tā tomēr nav lingvodidaktisko terminu vārdnīca, bet *tiešā pieeja* ir attiecināma tieši uz šo jomu.

Savukārt lingvodidaktisko rakstu krājumos var atrast terminu *tiešā metode*, bet ar šādu piebildi: „В данном случае нельзя говорить об оформленной концепции, скорее, имеется в виду принцип *direct approach*" *(Питулько* 2001, 77). Tātad ir vērojams ieteikums lietot terminu – *tiešā pieeja*, jo ar vārdu *metode* tiek uzsvērta laika gaitā izveidojusies noteikta koncepcija, ko nevar attiecināt uz *tiešo pieeju*. Rakstā, no kura ir iepriekšējais citāts, tiek stāstīts par svešvalodu mācīšanu Vācijā un minēts, ka *tiešo pieeju* mēdz saukt arī par *induktīvo* vai *dabisko pieeju/metodi.*

Прямой метод возник как попытка освободиться от грамматико-переводного метода обучения древним языкам и создать способ, который бы более соответствовал задаче обучения „живым" языкам. (*Питулько,* 2001)

20. gs. sākumā tā ir apzīmēta arī kā *modernā* jeb *tiešā metode* (*Briod* 1926). Tātad, tāpat kā ar *formālo pieeju*, arī šī jēdziena definēšanā tiek lietoti atšķirīgi

apzīmējumi. Atsaucoties uz iepriekš minētajiem argumentiem, turpmākajā tekstā tiks lietots termins *tiešā pieeja*.

Jebkurai jaunai idejai, parādībai ir sava priekšvēsture, tāda bija arī *tiešajai pieejai*. Kā tika minēts iepriekš, 19.–20. gs.mijā savā „pilnbriedā" bija *gramatikas-tulkošanas metode,* bet *tiešā pieeja* 19. gs. beigās radās kā mēģinājums atbrīvoties no *gramatikas-tulkošanas metodes,* kura izmantojama seno valodu apguvē. Tāpēc *tiešās pieejas* vārds tika lietots vārda *reforma* kontekstā.

Tā jau 1867.gadā Klods Marsels *(Claude Marcel)* bija viens no pirmajiem franču valodas mācīšanas reformatoriem, kurš pieprasīja gramatikas un tulkošanas atcelšanu (*Питулько* 2001). Francija bija valsts, kurā *tiešā pieeja* guva vislielāko atbalstu un kurā tās izmantošana tika noteikta oficiālā valsts līmenī. „Francijas Izglītības ministrija spēra tik radikālus soļus, kā reti kāda autokrātiska valsts to būtu uzdrošinājusies: 1902. gadā iznāk cirkulārs, kurš valsts licejos aizliedz pasniegt jaunās valodas pēc citām metodēm." (*Briod* 1926, 7)

Ir atrodams daudz vērtīgu ziņu par to, kā jaunā pieeja aizrāva gan skolēnus, gan pašus skolotājus, atjaunojot iepriekš apslāpēto interesi jaunu valodu apguvē. Ieskatam viens apraksts, kuru veidojis B. Vallotons, iepazīstoties Elzasā ar *tiešās pieejas* (viņš lieto apzīmējumu *tiešā metode*) lietojumu franču valodas mācīšanā bērniem, kuriem tā nav dzimtā valoda. Savus vērojumus viņš apraksta šādi: „Pēc šīs metodes franču valodu māca bez mātes valodas starpniecības. Tulkojumi nenotiek. Lai bērni nojaustu svešā vārda nozīmi, tad, vārdu nosaucot, skolotājs rāda nosaukto priekšmetu. Skolēns atkārto svešo vārdu, norādot vai savukārt aptaustot attiecīgo priekšmetu, un tad atkārto mazus, visiem viegli saprotamus teikumus. Gramatiku izņem turpat uz vietas bez

iepriekšējas teorijas, jo gramatikas likumi paši no sevis izlobās no vienādiem, loģiski graduētiem teikumiem." (*Briod* 1926, 9)

Jaunās tendences valodu apguvē guva atbalsi arī citā kontinentā, proti, ASV, kur izveidojās tādi sociālpolitiskie apstākļi, kas veicināja jaunu, efektīvu metožu attīstību.

20. gs. sākumā ASV ieplūda daudz imigrantu – dažādu valodu runātāju (*Cook* 2003). Imigranti – tas bija jauns valodas apguvēju tips; tika organizētas valodu skolas un klases, kurās rūpējās par viņiem. Šie angļu valodas apguvēji mācību procesā nevarēja izmantot vienu un to pašu dzimto valodu; tas vienkārši nebija iespējams – izskaidrot vai dot norādījumus, tulkojot viņu dzimtajā valodā (kas katram bija sava). Turklāt šiem studentiem runātā valoda bija tikpat funkcionāli nepieciešama kā rakstu valoda (ja salīdzina, ka gramatikas tulkošanas metode tika orientēta uz rakstu valodas attīstīšanu tulkojot), un – pēc iespējas ātrāk.

Valodas mācīšanas eksperti (tad viņi vēl netika saukti par lietišķajiem valodniekiem) reaģēja, atsaucās uz šo izaicinājumu (problēmu) ar radikāli jaunām idejām par to, kā būtu jāmāca valoda. Viņi aizstāvēja *tiešo pieeju,* kuras izmantošana neparedzēja skolēnu dzimtās valodas lietošanu, apgūstot otro valodu.

..a direct method in which the students` own languages were banished and everything was to be done through the language under instruction. Translation and first-language explanation were banned and the new method enforced, sometimes quite ruthlessly.
(Cook, 2003)

Jaunā pieeja, kas aizliedza tulkošanu un izskaidrošanu dzimtajā valodā, tika ieviesta stingri, kontrolējot skolotājus, kā viņi izmanto šo pieeju praktiskajā darbībā. Piemēram, augsti attīstītajās Berlica *(Berlitz)* skolās (ASV) klasēs tika ievietoti mikrofoni, ar kuru palīdzību varēja uzzināt visu, ko skolotājs ir teicis. Izsakot tikai vienu vienīgu vārdu skolēna dzimtajā valodā, skolotājam draudēja nepatikšanas (*Cook* 2003). Jau 19. gs. beigās M. Berlics uzsāka mēģinājumu mācīt sarunvalodu sazinoties, saskarsmes ceļā, kas bija solis uz priekšu tam, ko noteica *tiešā pieeja*.

Tātad, strādājot ar *tiešo pieeju,* jāpieņem, ka

- valoda nav tikai noteikta sistēma, tā ir arī darbība, uzvedība;
- otro valodu vai svešvalodu var apgūt tāpat kā dzimto valodu: klausoties un atkārtojot;
- mācīties valodu nozīmē atkārtot, trenēt lietojumā noteiktus teikumu modeļus tik ilgi, līdz tie tiek automatizēti;
- prast valodu nenozīmē zināt gramatikas likumus, *iekaļot* tos no galvas, bet gan lietot strukturētus dialogus;
- valodas runas forma, prasme piedalīties sarunā un saprast dzirdēto ir svarīgāka nekā lasīšana un rakstīšana;
- daiļliteratūras tekstiem nav tik svarīga loma valodas apguvē kā mutvārdu sarunām, dialogiem;
- valodas apguvē nozīmīga loma ir atvēlama audioierakstu izmantošanā;
- mācību darbs klasē notiek tikai apgūstamajā valodā, mācoties ikdienā lietojamus vārdus un teikumus.

19.–20. gs. mijā *tiešā pieeja* plaši tika pielietota privātajās valodas skolās, kur audzēkņu motivācija bija ļoti augsta, kā arī bija iespējams pieņemt skolotājus, kam mērķa valoda bija dzimtā valoda. Šī pieeja neguva tik labus panākumus valsts izglītības sistēmās, jo ierobežotais budžets, klases lielums, laika ierobežojums un skolotāja sagatavotība bija iemesli, kuru dēļ pieeju bija grūti pielietot.

Ja vērojam šīs pieejas rašanos plašākā lingvistikas kontekstā, tad ir saskatāmas paralēles: 19. gs. lingvistisko pētījumu centrā bija valodu pārmaiņas, vēsture, ko pētīja ar vēsturiski salīdzināmo metodi, 19.–20. gs.mijā valodnieki sāka pievērsties arī pētāmā priekšmeta – valodas – būtības izskaidrošanai (valodas vēsturei nepiešķirot vairs tik lielu nozīmi).

Tātad gadsimtu mijā bija vērojamas radikālas pārmaiņas valodniecībā kopumā.

Tiešā pieeja tomēr neatnesa skolēniem ātras un vieglas "valodu apguves brīnumu", taču pierādīja, ka dabiskā veidā organizēta valodas prakse var nodrošināt samērā labus mācību rezultātus. Tiesa, ar šādu mācīšanās metodi var iegūt visai ierobežotas saziņas prasmes, turklāt valodas apguvēja apziņā nostiprinās daudz nepilnīgu un kļūdainu valodas struktūru, ko turpmākajā mācību procesā ir grūti novērst, paskaidrot vai analizēt. Drīz vien zinātnieki tomēr atzina, ka mākslīgi radīto "dabisko pieeju" pilnībā nevar vienādot ar to dabisko veidu, kā bērns iemācās pirmo valodu.

Audiolingvālā metode

Tā kā *tiešā pieeja* paredzēja mācīties valodu imitējot, tad bez runas prasmes liela uzmanība tika veltīta arī dzirdētā sapratnei – klausīšanās prasmes izkopšanai. Uz *tiešās pieejas* bāzes veidojās *audiolingvālā metode,* kuras pamatprincipos vērojama cieša kontinuitāte ar tiešo pieeju. Tomēr metodes veidošanos noteica arī citi apstākļi.

20. gs. 30. – 50. gados ASV tika veikti pētījumi psiholingvistikā un mācīšanās psiholoģijā; balstoties uz šo pētījumu rezultātiem, veidojās *audiolingvālā metode*. Plaši tā tika izmantota ASV armijā Otrā pasaules kara gados (*Beikers* 2002). Šī metode noteica, ka valoda ir automātiski reproducējama. Valodas apguvējiem tika piedāvāts atkārtot dzirdētos vārdus un teikumus, iegaumēt īsus dialogus. Skolēni centās izvairīties no kļūdām teikumu konstrukcijā un automatizēt sintaktisko struktūru lietojumu. Metodes mērķis bija – pēc iespējas īsākā laikā radīt spēju runāt, imitējot precīzu dzimtās valodas lietotāju izrunu.

Tiešās pieejas un *audiolingvālās metodes* pamatā ir vienota koncepcija, tomēr ir pamanāmas arī dažas

atšķirības. *Audiolingvālās metodes* lietojumā vērojama strikta prasība valodas apguves sākumposmā izslēgt lasīšanas un rakstīšanas izmantošanu, kas *tiešās pieejas* aprakstā tik stingri nav noteikts. Savukārt *tiešā pieeja* balstās uz noteiktu prasību neizmantot valodas apguvē dzimto valodu, bet *audiolingvālās metodes* izmantošanā nelieli paskaidrojumi dzimtajā valodā un induktīvs darbs ar gramatiku netiek izslēgti (*Питулько* 2001).

1997. gadā izdotajā LAT2 mācību grāmatā 9. klasei izmantota pieeja, kas paredz, ka gramatika tiks apgūta nevis no likumiem, teorētiskiem paskaidrojumiem, bet no piemēriem: sākumā atdarinot, vēlāk skolēniem pašiem lietojot, izmēģinot citā kontekstā, imitējot reālu saziņu. Tas norāda uz *tiešās pieejas* iezīmēm: gramatika tiek apgūta no piemēriem, ar atkārtošanas, atdarināšanas palīdzību, lielu uzmanību veltot runāšanas un klausīšanās prasmei, mazāku – rakstīšanai.

Piemēram, ir dots uzdevums:

Pastāsti solabiedram (biedrenei) par kādu savu radinieku (radinieci), kas dzīvojis(-usi) pēc kara! *Noklausies solabiedra (biedrenes) stāstījumu un pastāsti citiem klasesbiedriem, kad un kur šis cilvēks dzīvojis!*

Uzdevumam blakus kā palīgmateriāls, kā netieša norāde tiek dots piemērs, kas atklāj, ka stāstot vēlams lietot atstāstījuma izteiksmi:

<u>Atstāstījuma izteiksme</u>

viņš	*paziņoj**is***
viņa	*paziņoj**usi***

*viņi es**ot** paziņoj**uši***
*viņas paziņoj**ušas***

(1997, 57)

Tiešās pieejas iezīmes, kas vērojamas šajā grāmatā, vēl nenorāda, kādā veidā uzdevums tiek pildīts klasē: vai skolotāja izvērš sarunu par atstāstījuma izteiksmi, vai lieto palīgmateriālus, cik konsekventa ir prasība atbildot izmantot tieši atstāstījuma izteiksmi (jo var jau stāstīt: *Aleksejs teica, ka viņa vecmamma pēc kara piedzima/ir dzimusi/dzimusi ...).* Līdz ar to nevar apgalvot, ka 90. gadu beigās LAT2 apguvē un mācīšanā tika izmantota tikai kāda viena pieeja. Objektīvus secinājumus var izdarīt tikai par to, kas vērojams mācību grāmatā.

Kā iepriekš tika minēts, 1997. gada mācību grāmatā ir pamanāma ne tikai *tiešā pieeja,* tajā ir vērojamas arī *komunikatīvās pieejas* iezīmes. To var pamatot gan ar veidu, kā tiek skaidrota jaunā leksika (izmantojot ne tikai mērķa valodu, bet arī krievu valodu, taču tulkošanas izmantošanu *tiešā pieeja* neparedz), gan ar „piesardzīgo" gramatikas izklāstu.

Komunikatīvā pieeja

Komunikatīvā pieeja 1997. gada mācību grāmatas uzdevumos izpaužas jau, pirmkārt, tādā veidā, ka gramatika netiek nodalīta kā atsevišķa valodas daļa, tā netiek pretstatīta leksikas apguvei, respektējot uzskatu, ka „visplašākajā nozīmē gramatika ir gandrīz tas pats kas valoda. Mēs tikai skatāmies uz to no cita viedokļa, tāpat kā, piemēram, ja atšķiram pulksteni, kas darbojas, no mehānisma, kas pulksteni iedarbina"(*Nau* 2003).

1997. gada mācību grāmatā gramatikas mācīšana notiek netiešā veidā, kas nosaka, ka jebkurā valodas lietojumā ir iekļauta gramatika. Apakšnodaļas

sākumā minētajā piemērā tas izpaužas šādi: lai varētu analizēt izlasīto tekstu un atbildēt uz jautājumu – kāpēc Ģirts aizgāja no mājām –, lietojot nolūka apstākļa palīgteikumu (..., lai) vai lai izstāstītu savus sapņus, ir jāprot lietot darbības vārdus vēlējuma izteiksmē. Tomēr priekšplānā ir tēma, saturs, valodas funkcija, nevis pati forma, kuru skolēni, iespējams, arī netieši apgūst.

Tātad 1990. un 1997. gadā izdotās grāmatas ir ļoti atšķirīgas ne vien vizuālā noformējuma un izvēlēto tekstu ziņā, bet arī ar pieejām valodas apguvē. Šķiet, ka 1997. gada izdevums tapis kā opozīcija iepriekš izstrādātajām mācību grāmatām, mēģinot mainīt skolēnu attieksmi pret valodas (gramatikas) mācīšanos, kā arī veicinot elementāras sarunvalodas attīstību (tāpēc grāmatā ir tik daudz uzdevumu, kas attīsta runāšanas prasmi). No mūsdienu viedokļa var teikt, ka gramatikas uzdevumiem šai mācību grāmatā tomēr trūkst sistēmiskuma, nav arī uzdevumu, kas paredzētu detalizētāku darbu ar noteiktām valodas formām, saglabājot sasaisti ar tekstu un apgūstamo tēmu.

Iespējams, ka šai grāmatai bija jābūt tieši tādai, 90. gadu otrajā pusē tā bija kas jauns LAT2 apguvē, ar pilnīgi citu pieeju gramatikas (valodas) mācīšanā. *Tiešās un komunikatīvās pieejas* izmantošanu LAT2 apguvē veicināja iepazīšanās ar svešvalodu mācību metodiku, ar svešvalodas mācību grāmatām.

Pēc trim četriem gadiem kopš mācību līdzekļa iznākšanas parādījās grāmatai adresētā kritika – tika pārmests, ka ar šo grāmatu (skolotāji teica – ar komunikatīvo pieeju) nevar iemācīties gramatiku, līdz ar to – nevar attīstīt arī rakstīšanas prasmi. Iebildumi tika ņemti vērā, izstrādājot jauno – 2004. gadā izdoto mācību grāmatu.

2004. gada izdevums 9. klasei

Izdevuma struktūra, teksti, uzdevumu formulējumi atklāj, ka pamatā ir izmantota *komunikatīvā pieeja*, īpašu uzmanību pievēršot gramatikas apguvei: gan tiešā, gan netiešā veidā.

Komunikatīvā pieeja jau 20. gs. 70. gados pasaulē (nevis Latvijā) attīstījās kā alternatīva formālajai (strukturālajai) un tiešajai pieejai. Valodas skolotāji vairāk uzmanības sāka veltīt valodas lietojumam, nevis struktūru, formu precīzai iemācīšanai.

Tā bija reakcija pret uzskatu, ka valoda ir tikai struktūru kopums; tā bija reakcija par labu uzskatam, ka valoda ir komunikācija, kur ļoti svarīga loma tiek piešķirta nozīmei un valodas lietojumam. Valodas mācīšanā šī reakcija izkristalizējās kā *komunikatīvā pieeja (Brumfit, Johnson* 1979).

Komunikatīvā pieeja

Izpratnes paplašināšanās par valodu, tās būtību bija saistīta ar sociolingvistikas attīstību. Ja N. Čomskis par nozīmīgu uzskatīja *lingvistisko kompetenci,* kur valodas sistēmas, gramatikas zināšanas ieņem centrālo vietu, tad D. Haimzs pierādīja, ka tikpat nozīmīga ir arī *komunikatīvā kompetence.* Zināšanām par valodu nav nekādas nozīmes, ja valodas lietotājs neprot mērķtiecīgi šīs zināšanas izmantot, lietot noteiktā kontekstā.

Tādā veidā ir saskatāms valodniecības ciešais sakars ar lingvodidaktiku. Valodnieka atbilde uz jautājumu *kas ir valoda* ietekmē valodu skolotāja atbildi uz jautājumu *kādas zināšanas un prasmes būtu jāmāca, jāattīsta valodas stundās.* Skolotājam, kurš māca valodu, būtu jāapzinās, kas ir valoda, līdz ar to – kas ir jāmāca, lai to apgūtu. Izprast *komunikatīvās pieejas* būtību vieglāk, ja ir zināms, uz kādu valodniecības teoriju bāzes ir veidojusies un attīstījusies šī pieeja.

Komunikatīvajā pieejā galvenais ir valodu lietojums. Gramatikas prasme attīstās, kad cilvēki lieto valodu. Par galveno valodas lietojumu tiek uzskatīta sazināšanās. Tāpēc gramatikas apguvei nepieciešams, ka skolēni paši lieto apgūstamo valodu kā saziņas līdzekli – runājot un rakstot, klausoties un lasot par tēmām, kas viņiem ir aktuālas. Gramatika nav gatavs priekšmets, ko var iegādāties, bet tā ir daļa no valodas lietošanas.
(*Nau,* 2003)

Salīdzinot vēlējuma izteiksmes apguvei izstrādātos uzdevumus 1990., 1997. un 2004. gada izdevumā, var pamanīt, ka jaunākajā LAT2 mācību grāmatā 9. klasei vēlējuma izteiksmes apguvei paredzētie uzdevumi iekļauti gan mācību grāmatā, gan darba burtnīcā (iepriekšējām divām analizētajām grāmatām darba burtnīcu nebija), kopā tie ir četri uzdevumi.

26. Iepazīsties ar galvenās varones aprakstīto pilsētu! Kur, tavuprāt, tā atrodas? Kas par to liecina?

Kā man patiktu pasaule, ja tā izrādītos tāda kā manā iztēlē. Pilsētā būtu daudz laternu, naktis – gaišas. Zooloģiskais dārzs būtu bez krātiņiem, tāds, lai zvēri var brīvi staigāt. Katram cilvēkam būtu jahta. Kāds namiņš laukos. Katram. Katrs cilvēks pēc kaut kā ilgotos. Ilgas cilvēku pārvērstu labāku. Katrs gleznotu, muzicētu, sacerētu vārsmas un spēlētu traģēdijas. Karu nemaz nebūtu, tikai uz skatuves un romānos. Nevienam nebūtu bailes no nāves, jo katrs pazītu Dievu.

27. Iedomājies, ka tu esi kļuvis (kļuvusi) par miljonāru! Ko tu darītu ar naudu? Kā tu to tērētu?
28. Izlasi, kādus sapņus censtos piepildīt galvenā varone, ja viņa būtu miljonāre!

Dažreiz iedomājos, kā būtu, ja es piepeši, pēc līdakas pavēles, kļūtu miljonāre. Ko tad es iesāktu? Nu-ū, būtu laimīga tik ilgi, kamēr nepiezagtos vecais

viltnieks paradums. Labi, man būtu vasarnīca pie jūras un karalisks rožu dārzs, mežonīgs angļu parks ar pieradinātiem briežiem, uz kuru mugurām varētu auļot pa visu piekrasti. Tai mājā būtu īsta vannasistaba. Ar spoguļiem, puķupodiem un kaula ķemmītēm plauktos. Mammai es uzdāvinātu lielu un plašu dzīvokli, pilnu ar romāniem. (3, 87)

DB Pabeidz teikumus un uzraksti vēl 3 teikumus par savām vēlmēm un sapņiem!

1. Es gribētu, lai man būtu _____ .
2. Es vēlētos, lai _____ .
3. Ja man jautātu, ko es šai mirklī vēlētos darīt, es teiktu: ”_____.”
4. Ja man būtu_____ , es _____ .

Tā ir nodaļa ,,Būt atšķirīgam, būt īpašam”, kur pēc Gundegas Repšes romāna ,,Alvas kliedziens” fragmenta izlasīšanas skolēni vispirms strādā ar uzdevumiem, kas veido izpratni par teksta saturu un jēgu, prasmi izvēlēties nepieciešamos vārdus un formas noteikta komunikatīvā nolūka sasniegšanai. Tad 26. uzdevumā ir dots cits šī romāna fragments, kurā galvenā varone apraksta pilsētu. Uzdevuma formulējumā nav pateikts priekšā, ka tā ir viņas sapņu pilsēta. Tas skolēniem jānojauš, jāsaprot pašiem (gan pēc satura, gan ireālā laika, kas izteikts ar vēlējuma izteiksmes palīdzību).

27. uzdevums paredz situāciju – tu esi kļuvis miljonārs, ko tu darītu ar naudu? Arī te nav tieši pateikts: ,,atbildot darbības vārdus lieto vēlējuma izteiksmē”, lai gan jautājumu formulējumā netiešā veidā tas

parādās. Savu atbildi skolēni var salīdzināt ar 28. uzdevuma tekstu, kur katrā teikumā ir darbības vārds vēlējuma izteiksmē. Uzdevuma formulējumā netieši ir pieteikta arī valodas funkcija (sapņu, vēlmju izteikšana), kuras īstenošanai nepieciešama noteikta forma. Visu triju uzdevumu mērķis ir rosināt skolēnus pamanīt šo formu citu lietotā tekstā un saprast tās nozīmi: kā mainās izteikuma nozīme, ja es saku – *es uzdāvinātu* vai *es uzdāvināšu* u.tml.

Komunikatīvās pieejas sākumposmā metodiķi nereti uzskatīja, ka visa gramatikas mācīšana var notikt netiešā veidā. Ja skolēniem ir pietiekami daudz kontakta ar valodu un daudz iespējas to lietot, tad gramatika kā prasme droši vien attīstīšoties. Taču mūsdienās vairākums metodiķu uzskata, ka tam blakus ir nepieciešams vai vismaz ļoti noderīgi mācīt gramatiku arī tiešā veidā. (*Nau* 2003)

Darba burtnīcas uzdevuma mērķis jau ir cits – attīstīt, nostiprināt skolēnu prasmi lietot pašiem noteiktu formu atbilstošas valodas funkcijas izteikšanai (uzraksti par savām vēlmēm un sapņiem). Forma ir pamanīta, saprasta tās nozīme, un tā tiek lietota, transformējot gūtās zināšanas jaunā situācijā.

Jauninājums 2004. gada izdevumā atšķirībā no 1997. gada grāmatas ir gramatikas mācīšana arī tiešā veidā, kas nozīmē „vērst skolēnu uzmanību uz formu un ne tikai uz saturu, likt viņiem apzināti nodarboties ar valodas formām un struktūrām". (*Nau* 2003, 2)

Grāmatas beigās ir dots arī gramatikas pielikums, kur apkopojošā veidā – tabulās, piemēros, uzdevumos – izkārtots materiāls par divdabjiem (gramatikas pielikuma piemēri ir ņemti jau no zināmajiem grāmatas tekstiem, jo nevar izolēt gramatiku no apgūstamās tēmas un leksikas).

Komunikatīvā pieeja: gramatikas mācīšana netiešā un tiešā veidā

Izstrādājot 1997. gada mācību grāmatu, kur gramatikas mācīšana balstīta uz komunikatīvo pieeju, šķita, ka gramatiku var apgūt netiešā veidā. Tomēr šobrīd gan skolotāji, gan arī metodiķi uzskata, ka blakus netiešajam veidam noderīgi būtu mācīt gramatiku arī tiešā veidā. „No atziņas, ka tiešais mācīšanas veids ir svarīgs, tomēr neizriet, ka gramatikas

mācībām jāatgriežas pie vecām metodēm, kuras izmanto formālajā pieejā. Drīzāk jāpaplašina pārāk vienkāršais, „naivais" komunikatīvais modelis, saglabājot tā pamatidejas." (*Nau* 2003) Uzskatīt, ka, strādājot ar komunikatīvo pieeju, netiek mācīta gramatika, netiek analizētas gramatiskās formas, nozīmē piekrist viedoklim, ka ar komunikatīvo pieeju vispār netiek mācīta valoda.

Izmantojot komunikatīvās pieejas netiešo veidu, mācīšanās galvenokārt notiek caur atklāšanu, izmantojot interaktīvās mācību metodes, tomēr, kā rāda stundu vērojumi, jāatzīst, ka skolēni turpina pieļaut noteiktas gramatikas kļūdas, kas atkārtojas. Komunikatīvā pieeja ir palīdzējusi viņiem nebaidīties izteikties, lietot latviešu valodu saziņā, tai pašā laikā bieži netiek nodrošināts pareizs, precīzs valodas lietojums.

Tāpēc jaunās grāmatas (2004. gada izdevuma) autoriem lietderīgi šķita piedāvāt gramatikas mācīšanu arī tiešā veidā, saglabājot komunikatīvās pieejas izejas punktu – centrā izvirzot pašu skolēnu un viņa valodas apguvi kā procesu. Tā nebija atgriešanās pie formālās pieejas izmantošanas. Uzdevumi tika veidoti ar mērķi, lai skolēni vispirms noteikto valodas formu pamana tekstā. Tikai pamanot, ievērojot, kāda tai ir nozīme, var tālāk strādāt ar šīs formas apgūšanu.

Tātad, mācot gramatiku netieši, apgūstamās gramatikas parādības tiek iekļautas lasāmajā tekstā un tematiskajos uzdevumos, bet netiek nosauktas ar terminu *(ko tu darītu ar naudu; kā tu to tērētu)*. Uzdevumu centrā ir saturs, nevis forma. Mācot gramatiku tiešā veidā, akcents vairāk tiek likts uz formu, saglabājot sasaisti ar tekstu un apgūstamo tēmu. Valodas formas tiek analizētas, par tām tiek runāts, lietojot valodniecības terminus *(pievērs uzmanību, ar kādām teikuma konstrukcijām var izteikt vēlmes un sapņus; kādā izteiksmē parasti lieto darbības vārdus, runājot par sapņiem un fantāzijām)*.

Gramatikas mācīšanas tiešais un netiešais veids

There is sufficient evidence to show that form-focused instruction can result in definite gains in accuracy. If the structure is simple in the sense that it does not involve complex processing operations and is clearly related to a specific function and if the form-focused instruction is extensive and well planned it is likely to work. However, if the instruction is directed at a difficult grammatical structure which is substantially beyond the learners` current interlanguage, a beneficial effect may only be revident in planned language use, when the learners can pay conscious attention to the structure. *(Ellis,* 1997)

Gramatikas jautājumu mācīšana tiešā veidā (sniedzot uz vārda formu vērstas instrukcijas) ir mērķtiecīga to gramatikas jautājumu apguvē, kas ir formāli vienkārši, atklāj skaidras formas un funkcijas attiecības, nesatur daudz izņēmumu. Jo sarežģītāka ir apgūstamā forma, struktūra, jo tā jāapgūst pēc iespējas dabiskākā, neformālā veidā, piemēram, angļu valodā tie varētu būt artikuli, latviešu valodā – īpašības vārdu noteiktās galotnes lietojums. Tās ir tēmas, kas šķiet sarežģītas un ne tik ātri apgūstamas, jo, no vienas puses, tām ir bieža lietojuma pakāpe, no otras – tās nav tik nozīmīgas, lai nepareizs to lietojums (artikuls nevietā vai tā izlaišana/ īpašības vārda noteiktās galotnes vietā nenoteiktā) radītu pārpratumu vai pārrāvumu komunikācijā.

Tātad lietojuma biežums nevarētu būt kritērijs, lai izlemtu, kuras valodas parādības būtu mācāmas tiešā veidā. Tieši otrādi – tādu sarežģītu, lēni apgūstamu tēmu kā *īpašības vārda noteiktā galotne, divdabis, saliktie laiki* mācīšana nevar aprobežoties tikai ar komunikatīvās pieejas tiešo veidu. To asimilēšanai, nostiprināšanai nepieciešams ļoti daudz uzdevumu, kuros netieši tiktu trenēts formu lietojums.

Kuri latviešu valodas gramatikas jautājumi ir sarežģīti?

Pēc kuriem kritērijiem tad var noteikt, kura tēma apgūstamajā valodā (šai gadījumā – latviešu valodā) ir sarežģīta un kura – nav?

Pirmkārt, vai šī valodas parādība ir vērojama dzimtajā valodā. Ja nav, tad to ir sarežģītāk izprast un apgūt mērķa valodā. Piemēram, krievu valodā nav tādas gramatiskās kategorijas kā īpašības vārdu noteiktā galotne vai darbības vārdu saliktie laiki. Tātad šīs tēmas var attiecināt pie sarežģītajiem gramatikas apguves jautājumiem.

Otrkārt, sarežģīti ir tie jautājumi, kas saistīti ar

lietojuma variativitāti, piemēram, darbības vārdu salikto laiku lietojumā. Pat dzimtās valodas lietotājs vienu un to pašu domu var izteikt dažādi: *kad <u>būs beidzies</u> mācību gads, es nokrāsošu matus sarkanus; kad <u>beigsies</u> mācību gads, ...* . Latviešu valodas kā otrās valodas apguvējs, apjaušot, ka var iztikt tikai ar vienkāršajiem laikiem, bieži salikto laiku formas arī nelieto.

Tieši sarežģīto gramatikas jautājumu mācīšanā un apguvē ļoti nozīmīgs ir biežs un regulārs noteiktu formu lietojums, nevis plašs skaidrojums par to, kurās situācijās tās ir lietojamas. Paredzot komunikatīvus uzdevumus, kuru izpildē nevar iztikt bez noteiktās formas lietojuma, šī forma tiek trenēta un ar laiku automātiski lietota pašu skolēnu runā vai rakstu valodā.

Atbildot uz jautājumu, vai gramatika būtu jāmāca tiešā veidā un kā noteikt, cik daudz tiešā veidā, cik–netieši, būtiski ir piebilst, ka viena un tā pati pieeja, viens un tas pats gramatikas mācīšanas veids neder visiem skolēniem.

Daudzās valstīs skolēni, kuriem tiek mācīta gramatika, kuri to neapgūst dabiskā ceļā, neuzrāda nekādu spēju lietot mērķa valodu. Šādi mācēni, iespējams, vairāk gūst no komunikatīvajām aktivitātēm nekā no gramatikas mācīšanas. Šis jautājums būtu jāizvērtē pašiem skolotājiem viņu pašu mācīšanas kontekstā (*Ellis* 1997).

Integrētā pieeja?

Otrās valodas apguves jautājumiem veltītajā literatūrā pieeja, kad uzmanība tiek pievērsta gan valodas formai, gan funkcijām, gan kontekstam, tiek dēvēta arī par *integrēto pieeju.*

Ņemot vērā, ka *integrētā pieeja* tiek skaidrota kā valodas mācīšana, kuras pamatā ir gan strukturālā (formālā), gan arī funkcionālā pieeja (*Beikers* 2002, 247),

to ir grūti teorētiski pamatot. Strādājot ar *formālo pieeju,* gramatikas mācīšana tiek šķirta kā atsevišķa valodas daļa, skolotājs ir tas, kas māca noteiktas formas un struktūras, bet *komunikatīvā pieeja* paredz, ka skolēniem pašiem ir jāatklāj valodas sistēma, jāpamana formas un struktūras, skolotājs tikai palīdz šai procesā. Tas norāda, ka šīs pieejas ir diametrāli pretējas. Zinot teorētisko pamatojumu, nav iespējams tās apvienot vienā pieejā, piešķirot citu nosaukumu. Šī darba autori uzskata, ka pamatotāka ir nevis jaunas pieejas meklēšana un nosaukuma formulēšana, bet padziļināts *komunikatīvās pieejas* skaidrojums, norādot uz divu atšķirīgu veidu (tiešā un netiešā) izmantošanas iespējām gramatikas apguvē.

LAT2 jaunākajos mācību līdzekļos pamatā tomēr dominē *komunikatīvā,* nevis *integrētā* pieeja. Uzdevumu formulējumos var pamanīt, ka gramatikas mācīšanā tiek plānots gan tiešais, gan netiešais veids, tomēr *formālās pieejas* pazīmes nav vērojamas.

Ieskatam daži piemēri no latviešu valodas kā otrās valodas 9. klases mācību grāmatas (2004). Nodaļā ,,Kaimiņi – tuvie un tālie" pēc teksta izlasīšanas darbam ar leksiku un teksta satura izpratnes veicināšanai ir veltīti pieci vingrinājumi, kuriem seko šāds uzdevums:

Izlasi teikumu un pasaki, uz kādu jautājumu atbild pasvītrotās teikuma daļas!

Jautājumus var uzdot, <u>sūtot e-pasta vēstules</u>, <u>zvanot</u> vai arī <u>ierodoties Eurodesk birojā</u>.

Izsaki to pašu domu citādi!

Aplūko tabulu un pastāsti, kā veido šo darbības vārda formu!

sūtīt	sūt-a	sūt-ot
zvanīt	zvan-a	zvan-ot
ierasties	ierod-as	ierod-oties

Kāpēc šī forma tev šķiet pazīstama? Kā sauc šo darbības vārda formu?

(2004, 76)

Šajā uzdevumā redzams, ka gramatika tiek mācīta arī tiešā veidā, pievēršot uzmanību nelokāmā divdabja darināšanai, divdabja teiciena veidošanai. Tai pašā laikā tas tiek darīts, saglabājot sasaisti ar tekstu un pamattēmu, un svarīgākais – rosinot skolēnus pašus pamanīt un pateikt, kāda nozīme ir divdabja teicienam, kad, kurās situācijās tas tiek lietots, kā savu domu var pateikt citādi, bez divdabja teiciena. Tātad uzmanība tiek pievērsta gan valodas formai, gan tās lietojumam. Iepriekš minētais ļauj secināt, ka pat tādā, sākotnēji šķietami nekomunikatīvā uzdevumā pamatā ir vērojama *komunikatīvā pieeja,* kur vairāk dominē tiešais gramatikas mācīšanas veids.

Arī 9. klasei adresētajā darba burtnīcā (2005) vērojami uzdevumi, kur tiešā veidā, taču, ievērojot komunikatīvās pieejas pamatprincipus, tiek piedāvāts izprast dažādas vārdu formas, secināt par to nozīmi, kā arī sekmēt to lietojumu pašu veidotā tekstā. Ieskatam uzdevums no tās pašas nodaļas „Kaimiņi – tuvie un tālie”:

Izraksti no mācību grāmatas 21. uzdevuma teikuma visus 3 darbības vārdus nenoteiksmē (gan ar priedēkli, gan bez tā)!

laizīt – izlaizīt

Lieto darbības vārdus teikumos: darbības vārdus bez priedēkļa tagadnē, ar priedēkli – pagātnē un ciešamajā kārtā!

Pēc gardas maltītes mūsu kaķis parasti laiza savu šķīvi. Nesen viņš to izlaizīja tā, ka es nesapratu, vai tur vispār bija kas ielikts. Ne velti saka – šķīvis kā izlaizīts.

Secini, kāda nozīme ir darbības vārda priedēklim! Kā veido divdabi ar izskaņu *ts/-ta*? Kāpēc to parasti lieto ar priedēkli?

(*Darba burtnīca* 2005, 24)

Uzdevuma formulējumi balstās uz šādām darbībām: izraksti, lieto pēc parauga, secini. Tajos ir vērojams arī diezgan blīvs valodniecības terminu lietojums (nenoteiksme, pagātne, priedēklis, divdabis), uz vārda formu vērstas instrukcijas. Pilnībā dominē tiešais veids gramatikas apguvē, pievēršot skolēnu uzmanību valodas formām, to lietojumam.

Nav vienota uzskata par to, cik daudz gramatikas mācīšana būtu jāparedz tiešā veidā, cik – netieši. Ir skaidrs, ka mutvārdu saziņā neprecīzs kādas formas lietojums nav tik pamanāms un netraucē izteiktās domas uztverei tik ļoti, cik tas ir vērojams rakstu valodā.

Latviešu rakstu valodas vērtēšanā ir vērojama tradīcija – gramatikas kļūdas labot vienmēr. Tas ne vienmēr ir attaisnojams, sevišķi valodas apguves sākumposmā, kad mērķis ir atraisīt skolēnu, veicināt

viņa vēlmi izteikties. Tāpēc valodas apguves sākumā būtu jāparedz arī rakstu darbi, kurus pārbaudot netiek labotas kļūdas, bet tiek vērtēts saturs. Un otrādi: arī skolēnu runā būtu jāpievērš uzmanība gramatiskajai precizitātei, sevišķi, ja ir noteiktas kļūdas, kas regulāri atkārtojas. Kļūdas gan skolotājam būtu jāfiksē klausoties, bet nepārtraucot skolēnu.

Gramatiskā precizitāte, apgūstot otro valodu, nav panākama tikai ar netiešu gramatikas mācīšanu. Gramatikas tēmām, kas sagādā grūtības, ir pievēršama īpaša uzmanība, analizējot vārdu vai konstrukciju formas, to veidošanas principus un lietojuma īpatnības.

Apkopojot iepriekš teikto, var secināt, ka mācību grāmatu kontentanalīze atklāj noteiktā laika periodā izmantotās pieejas LAT2 mācīšanā un apguvē: ilgus gadus ir dominējusi *formālā pieeja,* kas apmēram pēdējo desmit gadu laikā ir tikusi nomainīta ar *tiešo un komunikatīvo pieeju*. To atklāj un pierāda LAT2 mācību grāmatās ievietoto uzdevumu izpēte.

3.2.Valodas prasmes, to attīstīšana

Laika gaitā mainoties uzskatiem par valodu, tās būtību, ir mainījies arī priekšstats, kā būtu jānotiek valodas apguvei. Atšķirībā no tā, vai ar valodu tiek saprasta tikai forma un saturs vai arī forma, saturs un lietojums, pragmatiskais aspekts, pieaugusi valodas apguvē izmantoto aktivitāšu daudzveidība. Nozīmīga šāda daudzveidība kļūst tikai tad, ja ir skaidri pārmaiņu mērķi, ja ir iespējams pamatot to nepieciešamību. Pretējā gadījumā pārmaiņu procesu var raksturot kā mākslīgi radītu – pārmaiņas pašu pārmaiņu dēļ.

Valodas apguvē būtiski ir attīstīt visas četras valodas prasmes, ievērojot veseluma principu, proti, mācoties valodu, nenodalīt tās citu no citas. Tādā veidā valodas apguve tiek tuvināta dabiskajam tās

„Valodas prasmju integrēšana stundā nozīmē, ka skolēni mācās uztvert dzirdēto, lasīt, runāt un rakstīt vienotā procesā, „reālās" dzīves situācijās, modelējot tās. Tāpat kā cilvēka, skolēna personību mēs tveram vienotā veselumā, arī valoda tiek apgūta, mākslīgi neskaldot to sastāvdaļās"

(Mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem 2001, 51)

1. Uz kuru vēstures posmu attiecas šis Friča Rokpeļņa dzejolis?
2. Ko nozīmē dzejoļa rindas „Esam cēlušies lielajai talkai par šo zemi, kur valodu daudz"?
(Latviešu valoda 9. klasei 1990)

lietojumam reālā vidē: mēs runājam, jo zinām, ka mūsos klausās, rakstām, apzinoties, ka tas tiks pašu vai citu izlasīts.

Tas nozīmē, ka valodas prasmes atrodas savstarpējā mijiedarbībā. Valodas apguvē tas savukārt nosaka, ka noteikti vārdi, vārdu savienojumi, konstrukcijas tiek lietoti un atkārtoti dažādos veidos: runājot, klausoties, lasot un rakstot.

Ieskatoties līdz 90. gadu vidum izdotajās LAT2 mācību grāmatās, var apgalvot, ka tajās pārsvarā tika attīstītas tikai divas valodas prasmes: lasīšana un rakstīšana.

Lasīšana balstījās uz literāru tekstu iepazīšanu, rakstīšana – uz gramatikas vingrinājumiem, ar kuru palīdzību tika trenēta noteikta gramatikas viela, un tulkojumiem.

Runas prasme galvenokārt balstījās uz literāru tekstu komentēšanu, visbiežāk veidojot atstāstu pēc noteikta vai pašu veidota plāna, atbildot uz jautājumiem, tulkojot.

Valodas apguvē visbiežāk tika izmantota tikai mācību grāmata, kas noteica, ka mērķtiecīga klausīšanās prasmes attīstīšana netika plānota. Tā tika attīstīta, klausoties skolotāja vai klasesbiedru teiktajā.

90. gadu otrajā pusē sāka iznākt LAT2 mācību grāmatas kopā ar audiokasetēm, kas liecināja, ka ir paredzēti noteikti vingrinājumi un uzdevumi, ar kuru palīdzību iespējams attīstīt klausīšanās prasmi. Šādiem uzdevumiem mācību grāmatā tika pievienota piktogramma, kurā bija attēlota audiokasete vai kāda cita zīme.

1997. gadā tika izdotas pirmās LAT2 mācību grāmatas, kurām klāt nedaudz vēlāk tika izdotas audiokasetes. 9. klases grāmatā *(Latviešu valoda cittautu mācībvalodas skolas 9. klasei* 1997) pamatā tie bija divu veidu klausīšanās teksti: jauniešu dialogi vai informatīva rakstura monologs par noteiktu tēmu. Arī

klausīšanās laikā vai pēc klausīšanās veicamie uzdevumi bija samērā vienveidīgi, proti, klausīties un atbildēt uz noteiktiem jautājumiem (gan par teksta saturu, gan jēgu) vai noteikt, kurš no dotajiem apgalvojumiem par dzirdētā teksta saturu ir pareizs un kurš – nē.

Noklausies sarunu pie kases un uzraksti, ko cilvēki saka, kad viņi
a) piedāvā palīdzību,
b) lūdz biļetes,
c) jautā par vēlamo vietu zālē,
d) piekrīt ņemt biļetes.
(Latviešu valoda cittautu mācībvalodas skolas 9. klasei 1997*)*

Klausīšanās uzdevumi veiksmīgi tika papildināti ar uzdevumiem, kas attīsta runas prasmi. Skolēni, izmantojot dzirdēto informāciju, tika aicināti pastāstīt par sevi, savu pieredzi noteiktā jomā vai jautājumā. Piemēram, noklausoties tekstu, kurā kāds zēns stāsta par to, kā un kādus eksāmenus kārtojis, skolēniem bija jāpilda šādi uzdevumi:

- *Atceries un nosauc, kādi eksāmeni un ieskaites tev bija jākārto iepriekšējās klasēs!*

Noskaidro un pastāsti:
a) kādi eksāmeni būs jākārto, beidzot 9. klasi,
b) kādi eksāmeni ir jākārto, stājoties kādā arodskolā!

- *Vai tu pirms eksāmeniem un eksāmenu laikā ļoti uztraucies? Nosauc lietas, kas tevi uztrauc! Pajautā klasesbiedriem, par ko uztraucas viņi! Pārrunājiet, kā šīs problēmas varētu atrisināt!*
- *Dod padomus saviem(-ām) draugiem (draudzenēm), kā gatavoties eksāmenam, lai veiksmīgi to nokārtotu!*

(Turpat, 230)

Klausīšanās prasmes attīstīšana

Klausīšanās prasme

8. klasei adresētajā mācību grāmatā (*Latviešu valoda cittautu mācībvalodas skolas 8. klasei* 1997) un audiokasetē bija vērojama gan klausīšanās tekstu, gan arī uzdevumu lielāka daudzveidība. Bez tekstu aprakstiem, kas jau tika minēti, analizējot 9. klases mācību grāmatu, 8. klases audiokasetē tika iekļautas arī radioreklāmas, paziņojumi, rīkojumi, kas bija ar lietišķu

ievirzi un vairāk tuvināti reāliem klausīšanās nolūkiem ikdienā (9. klases mācību grāmatā bija tikai viens tāda rakstura teksts – dialogs pie teātra biļešu kases).

8. klasei sagatavotie uzdevumi vairāk tika virzīti uz intensīvu klausīšanos, ko sekmēja klausīšanās laikā paredzētās aktivitātes, piemēram, klausīties radioreklāmas un aizpildīt tabulu, ierakstot nepieciešamo informāciju:

Nr. p. k.	Uz kurieni	Cik ilgi	Cik maksā	Kas piedāvā	Kur meklēt informāciju	Kur pieteikties	Īpašas piezīmes

(Turpat, 83)

Uzdevumu komunikatīvā ievirze izpaudās arī tādā veidā, ka saklausītā informācija tālāk bija jāizmanto noteiktiem komunikatīviem mērķiem. Iegūtā informācija nebija vienkārši jāatstāsta, bet tika norādīts saziņas partneris, adresāts, nolūks, un tas veicināja izpratni par valodas lietojumu reālā saziņas situācijā.

Piemēram, audioierakstā izskanēja paziņojums:

a) Rīt, 27. martā, no pulksten 13 līdz 16.30 notiks ūdensvada pārbaude un ūdens hlorēšana. Lūdzam šajā laikā ūdeni nelietot!

b) Ūdensvada avārijas dēļ šorīt no pulksten 6 līdz 11 slēgta autotransporta kustība Rīgā 11.novembra krastmalā pie Dzelzs tilta.

Skolēni, to noklausoties, pildīja uzdevumu:

Pastāsti vecākiem, ko tu dzirdēji pa radio!

Pa radio teica, ka rīt (šorīt) būšot ...

nedrīkstot ...

Uzdevums atspoguļoja arī gramatikas apguves netiešo veidu.

Uzdevuma noslēgumā vēl tika piedāvāts šāds paziņojums:

c)15.jūlijā pulksten 12 Vecāķu pludmalē sāksies sacensības sērfošanā, ūdensslēpošanā un braukšanā ar ūdensmotocikliem. Skatītājus gaida loterija, atrakcijas un citi pārsteigumi.

Pastāsti draugam (draudzenei) par dzirdēto! Uzaicini viņu braukt skatīties sacensības!

Retāk 1997.gada mācību grāmatās bija sastopami uzdevumi, ar kuru palīdzību skolēniem tiktu dota ievirze, kam klausoties pievērst uzmanību, piemēram:

Noklausies sarunu suņaudzētavā! Pievērs uzmanību tam, kādu suni vēlas un kādu nevēlas pircēja!

Rakstīšanas prasme

Pēcklausīšanās uzdevumi balstījās ne tikai uz runas prasmi, bet arī uz rakstīšanas attīstīšanu, vienlaikus nostiprinot dzirdēto rakstu valodas formā, kā arī veicinot visu četru valodas prasmju integrētu apguvi.

Darba burtnīca

Tā kā rakstu darbus mācību grāmatā tika piedāvāts pildīt tabulu un shēmu veidā, skolēni šim nolūkam sāka izmantot grāmatu, ierakstot tajā nepieciešamās atbildes. Vēlākajos izdevumos mācību grāmatai klāt nāca arī darba burtnīca, kurā galvenokārt tika iekļauti klausīšanās un rakstīšanas uzdevumi.

Visu četru valodas prasmju izkopšana un pilnveidošana tika paredzēta arī 1998.gadā izdotajā latviešu valodas grāmatā vidusskolas posmam „Dialogs jauniem cilvēkiem" (*Šalme, Ūdris* 1998). Grāmatas sākumā ievietotais satura pārskats norādīja, ka arī šajā

izdevumā izmantota jauna pieeja: nodaļas veidotas pēc tematiskā principa, katrā nodaļā ir plānota runas/lasīšanas, klausīšanās un rakstīšanas iemaņu attīstīšana. Grāmatas ievadā tika uzsvērts, ka „mācību kurss paredzēts reālai valodas apguvei, tāpēc daudz jāstrādā ar leksiku, runas vienībām, frāzēm, teikumiem un atsevišķiem teorijas jautājumiem" (*Šalme, Ūdris* 1998, 3).

Runas/lasīšanas iemaņu pilnveidošanai grāmatā ir izmantoti šādi mērķi un uzdevumi:

- teksta lasīšana ar izpratni (atrast un salīdzināt faktus, dot tiem savu vērtējumu; izprast teksta svarīgākās leksikas vienības un gramatiskās struktūras; veidot jautājumus/atbildēt uz tiem; turpināt un papildināt izlasīto tekstu; atrast un pamatot neprecizitātes un kļūdainos apgalvojumus; pārrunāt izlasīto; atstāstīt tekstu; saistīt teksta saturu ar gadījumiem reālajā dzīvē; formulēt galvenos secinājumus par tekstu);
- uztvert, saprast un izmantot lietišķa rakstura informāciju;
- iebilst, izteikt citas domas, izvirzīt jaunu priekšlikumu;
- saprast un komentēt shematisku informāciju;
- pastāstīt par savu pieredzi;
- turpināt un papildināt dialogu;
- iztēloties situāciju, veidot stāstījumu vai sarunu par to;
- veidot stāstījumu par doto tēmu;
- strādāt ar izziņas un izpētes uzdevumiem;
- organizēt lietišķo spēli, lomu spēli, interviju.

Uzdevumu formulējumi atklāj, ka īpaša loma mācību grāmatā ir atvēlēta valodas komunikatīvo funkciju izzināšanai, noteiktu komunikatīvo vienību apguvei. Piemēram, 4. nodaļā ir plānots iemācīties, kā latviešu valodā var izteikt aizliegumu, pārliecību,

šaubas, kādus apsvērumus, nepatiku. Blakus ir piedāvātas komunikatīvās vienības, ar kuru palīdzību iespējams izteikt noteiktu funkciju, piemēram, šaubas var izteikt ar šādām konstrukcijām: *es šaubos; man ir šaubas par ...; jāšaubās, vai ...; nav lielas ticības, ka ...; neesmu pārliecināts par...(Šalme, Ūdris* 1998).

Klausīšanās prasmes izkopšanai ir doti šādi uzdevumu veidi:

- izprast teksta saturu;
- atrast un saprast teksta svarīgākās informatīvās vienības;
- atbildēt uz jautājumiem par dzirdēto tekstu;
- atstāstīt dzirdēto tekstu vai kādu teksta epizodi;
- izteikt savu attieksmi un vērtējumu;
- papildināt dzirdēto informāciju ar jauniem faktiem;
- ierakstīt dzirdētos faktus tabulā;
- atzīmēt pareizo atbilžu variantus.

Tā bija viena no pirmajām latviešu valodas mācību grāmatām, kur parādījās diezgan liela klausīšanās uzdevumu daudzveidība, kā arī mijiedarbība ar runas un rakstīšanas prasmju attīstīšanu.

Integrēta četru valodas prasmju attīstīšana

Vēl lielāka variativitāte atklājās rakstīšanas uzdevumu formulējumos. Grāmatā tika ievietoti analītiski sintētiska rakstura uzdevumi *(uzrakstīt plānu),* gatava teksta pārstrādes uzdevumi *(rakstīt tekstam papildinājumu vai turpinājumu),* kā arī jauna teksta veidošanas uzdevumi *(uzrakstīt aprakstu, ceļojuma piezīmes, dienasgrāmatu, atstāstījumu, novērtējumu, kopsavilkumu, vēstuli, paziņojumu, apsveikumu, novēlējumu, personas raksturojumu, pašraksturojumu, veidot ceļojuma maršrutu).*

Iepriekš aplūkotās grāmatas (8.,9. klasei un vidusskolai) bija pirmie izdevumi LAT2 apguvē, kas paredzēja četru valodas prasmju attīstīšanu, līdz ar to

arī papildu mācību materiālu iznākšanu. Bez mācību grāmatas tika izdota arī darba burtnīca un audioierakstu kasete.

Šobrīd mācību līdzekļu komplekti tiek papildināti arī ar skolotāju grāmatām un lasāmajām grāmatām. Tā, piemēram, 2004. gadā 9. klasei un 2005. gadā 8. klasei izdotajā LAT divu mācību līdzekļu komplektā jau ir piecas sastāvdaļas: mācību grāmata, audiopielikums, darba burtnīca, lasāmā grāmata un skolotāja grāmata.

Mācību līdzekļu komplekts, tāpat kā 20. gadsimta beigās izdotie, nodrošina visu četru valodas prasmju attīstīšanu, taču īpaša uzmanība tiek pievērsta rakstīšanas prasmei, līdz ar to arī gramatikas apguvei.

Rakstīšanas prasme un gramatikas apguve

Komplekta sastāvdaļas savstarpēji ir saistītas, tās vieno mācību grāmatā pieteiktās tēmas, piemēram, 9. klases mācību grāmatas 6. nodaļa saucas *Nauda ir nauda,* un tā ir izkārtota piecās apakšnodaļās:

1) „Ar kādu sirdi tad lai jūsu naudu ņemu";

2) Bagātības cena;

3) Nauda zemē – nauda makā?;

4) Dārgas lietas un mīļlietiņas;

5) Visu pasaules naudu nenopelnīsi.

Darba burtnīca ir izkārtota tādās pašās tēmās kā mācību grāmatā, nodaļā *Nauda ir nauda* ir ievietoti 20 uzdevumi *(Darba burtnīca* 2005), ar kuru palīdzību tiek nostiprināta mācību grāmatas tekstu leksika, vārdu tiešās un pārnestās, galvenās un papildnozīmes. Uz zināmās un jaunapgūtās leksikas bāzes tiek apgūti tēlu raksturošanas paņēmieni, nostiprinātas gramatikas zināšanas (no 20 uzdevumiem 8 ir veidoti ar šādu mērķi).

Šai nodaļā ir paredzēts noklausīties arī piecus tekstus: divus dzejoļus; dziesmu; jauniešu stāstījumu par to, kā viņi tērē kabatas naudu, un tekstu par dzīves dārdzību Rīgā 18. gs. beigās. Klausīšanās uzdevumi ir atšķirīgi un daudzveidīgi.

1. Pirms dzejoļu klausīšanās skolēniem tiek piedāvāts sakārtot abu dzejoļu rindas, kas dotas sajauktā secībā, un uzrakstīt savu variantu. Tad viņi klausās oriģinālversiju. Klausoties skolēni sakārto rindas tā, kā ir autoram, un tad salīdzina. Tādā veidā tiek attīstīta izpratne par teksta kompozīciju, daļu savstarpējo sakaru, kas ir gan literatūras, gan teksta sintakses jautājumi.

2. Pēc dziesmas noklausīšanās skolēni raksta savas pārdomas par to, kas dzīvē ir svarīgs, kas dara cilvēku laimīgu (draugi, interesants darbs, pozitīva dzīves uztvere, nauda, mīlestība u.c.), atbild uz jautājumu: kāpēc dziesmā teikts, ka laime ir mānīga. Šis pēcklausīšanās uzdevums nostiprina vārdu krājumu, vienlaikus attīstot gan klausīšanās, gan arī rakstīšanas prasmi. Skolēniem tiek veidota izpratne arī par mūzikas un literatūras ciešo savstarpējo sakaru.

3. Noklausoties jauniešu teikto par kabatas naudu, skolēni aizpilda tabulu:

	Anželika	**Agnese**	**Eduards**	**Sendija**
Cik bieži saņem kabatas naudu?				
Kā iegūst naudu papildu tēriņiem?				
Kam tērē kabatas naudu?				
Kādi bijuši nozīmīgākie pirkumi vai kādi ir iecerēti?				

(Latviešu valoda 9.klasei mazākumtautību skolā. Darba burtnīca, 64)

Tādā veidā tiek attīstīta prasme atlasīt nepieciešamo informāciju, klasificēt to.

4. Klausoties par Rīgas dzīvi 18. gadsimtā, skolēniem jāieraksta iztrūkstošā informācija, turklāt skaitļus rakstot vārdiem, piemēram:

Nosaki teikumu robežas un sadali tekstu teikumos! Saliec pieturzīmes un lieto lielos sākuma burtus!

arābu naudas pārpilnība rada vairākus jautājumus latvijā ir bijuši vācu laiki ir bijuši zviedru laiki ir bijuši krievu laiki kas tad lietoja tādos apjomos arābu naudu latvijā
(*Darba burtnīca* 2005)

KOSMOPOLĪTISMS

es ieskrāpēju sev
Stokholmā
un tev piedevu par
visām tavām Ņujorkām
jo kaut kādā vīzē
esmu ieķēries tavā
Parīzē

ej tu galīgi Londonā
kā tev nav kauna ziemas laikā
Buenos Airēt pa
manām Bankokām

kas te būs tas
Jerūzalēmējs
par manām
Vašingtonnām ideju

iedzersim labāk glāzi
Vīnes
un viss būs atkal
Karakas
tik ne Tbilisini acis tik
Nairobīgi
(Juris Kronbergs)

Astoņpadsmitā gadsimta beigās dzīve Rīgā bija krietni dārgāka nekā, piemēram, Londonā. Par mājokli ne pārāk turīgai rīdzinieku saimniecībai nācās maksāt_____, par ēdienu un dzērienu aptuveni_____, par malku un svecēm – _____ _____ .

Attīstot klausīšanās prasmi, tiek nostiprināta arī pareizrakstība.

Savukārt lasāmās grāmatas mērķis bija radīt skolēnos vēlmi, interesi lasīt, attīstot ne tikai lasīšanas prasmi, bet paplašinot arī vārdu krājumu un izteiksmes iespējas. Nozīmīgi šķita arī attīstīt skolēnu spēju analizēt, sintezēt, tātad – domāt un vērtēt (*Lasāmā grāmata* 2005).

Teksti tika atlasīti, ievērojot mācību grāmatā izmantoto tematisko principu. Tika iekļauti gan teksti, kas mācību grāmatā netika pieteikti, bet tematiski bija vienoti ar nodaļām, gan arī mācību grāmatā ievietoto darbu turpinājumi vai citi fragmenti. Lasāmajā grāmatā tika ievietoti dažādu virzienu (no romantisma un reālisma līdz postmodernismam) un žanru (proza, dzeja, dramaturģija) darbi, piedāvājot skolēniem lasīt gan klasisko, gan absurda literatūru (*Lazdiņa* 2005).

Nodaļā *Nauda ir nauda* tika iekļauti gan lasāmie teksti, kuru fragmenti jau bija doti mācību grāmatā (M. Zīverta luga „Nauda" un R. Blaumaņa novele „Laimes klēpī"), gan arī jauni, bet tematiski saistīti latviešu daiļliteratūras teksti (L. Muktupāvelas romāna „Šampinjonu Derība" fragmenti un R.Kalpiņas stāsts „Smaržas mīļotajai meitenei").

Tātad kopš 90. gadu beigām LAT2 apguvē īpaša vērība tiek veltīta visu četru valodas prasmju integrētai attīstīšanai. Ilgus gadus valodas apguvē tika uzsvērta lasīšanas un rakstīšanas prasmes nozīme, tāpēc jaunajos mācību līdzekļos, kas iznāca 90. gadu otrajā

pusē, īpaša uzmanība tika pievērsta runas un klausīšanās prasmes attīstīšanai, kompensējot iepriekšējo gadu izdevumu trūkumus.

Jaunākajos izdevumos ir vērojama visu četru prasmju vienmērīga attīstīšana, ko bez mācību grāmatas nodrošina arī iznākušie audiopielikumi, darba burtnīcas un lasāmās grāmatas.

3.3. Teksti un to atlases kritēriji

Par būtiskākajām tendencēm valodas apguvē var spriest arī pēc mācību līdzekļos ievietotajiem lasāmajiem tekstiem, kam ir ļoti liela nozīme valodas apguvē. Tie spēj gan aizraut, saintriģēt lasītāju, tātad – veicināt valodas apguves procesu, gan arī garlaikot, radīt neizpratni, neziņu, tātad – kavēt valodas apguvi.

LAT2 apguve ilgus gadus balstījās galvenokārt uz literāro tekstu lasīšanu, kam sekoja noteiktu ideoloģiju propagandējoši jautājumi un uzdevumi.

Literāro tekstu izmantošana 90. gadu sākumā

1990. gadā izdotās 9. klases mācību grāmatas struktūra balstās uz mācību vielas izkārtojumu nodarbībās: ir dots teksta virsraksts, autors un gramatikas tēma, piemēram, 5. nodarbība – *Fabrikas meitenes dziesma. Rainis. Darbības vārda nākotne.* Tekstu atlasē primārais nav bijis kāds noteikts temats, bet gan pārsvarā padomju laika ideoloģiju atspoguļojošs teksts vai arī noteikta gramatikas tēma, piemēram, 22. nodarbībā ir ievietots stāsts par kādu vīru, kuram 1941. gadā pie Ļeņingradas bijusi savainota roka un kurš pēc kara visu savu brīvo laiku ziedojis puķu dārzam, audzējot dažādas ziedu šķirnes. Šai tekstā ir daudz divdabju, tie arī tekstā izcelti, lai pievērstu skolēnu uzmanību.

Puķu audzētājs
Viņam ir trīs bērni, sieva, puķu dārzs un karā ***savainota*** *roka. Tas notika 1941.gada ziemā pie Ļeņingradas. Izlūku vads, kuru viņš komandēja, atgriezās no reida dziļā ienaidnieka aizmugurē. Pēkšņi sprāga mīna, un viņš sajuta asas sāpes. Divi pirksti bija* ***norauti.***
(Pēc Vijas Svīkules)

Kad mūsu kolhozs svinēja savu deviņpadsmito dzimšanas dienu, pie „Lāčplēša" karoga piesprauda Ļeņina ordeni. Tas bija aizkustinošs brīdis mums visiem, kas atradāmies nesen uzceltā kolhoza kluba zālē.
Es noskūpstīju karogu, ko tagad greznoja Ļeņina ordenis, pasniedzu mūsu kolhoza cīņas simbolu komjauniešiem sargāšanai un apsēdos savā vietā pie prezidija galda.
(Pēc Edgara Kauliņa)

No 56 lasāmajiem tekstiem 1990. gada izdevumā 43 ir daiļliteratūras teksti (dzejoļi, romānu, stāstu fragmenti, literārās pasakas, tautasdziesmas, sakāmvārdi, parunas), 7 teksti ir par folkloristiem un rakstniekiem (viņu biogrāfijas, ieskats literārajā darbībā), 6 ir publicistiskā stila teksti (par tālaika darba pirmrindniekiem, kolhozniekiem, sabiedriskajām aktivitātēm).

43 no 56 – tas ir ļoti liels literāro tekstu pārsvars. Tā kā šī mācību grāmata apmēram septiņus astoņus gadus bija vienīgais mācību līdzeklis 9. klašu skolēniem, tad mērķtiecīgi ir aplūkot tajā publicētos daiļdarbus.

Daudzi no ievietotajiem tekstiem atklāj padomju laika ideoloģiju, piemēram, dzejolī *„Partijas biedra karte"* tiek slavēta Padomju Savienība, komjauniešu aktīvā darbība. Grāmatā ir daudz literāru darbu, kuros attēloti Otrā pasaules kara notikumi, darbība frontē, saturs atspoguļots atbilstoši Padomju Savienībā valdošajai ideoloģijai, noslēpjot vai sagrozot atsevišķus vēstures faktus. Sniedzot informāciju par kādu rakstnieku, ir uzsvērta viņa politiskā nostāja, piemēram, uzdevums:

Lasiet par Leonu Paegli kā pirmo Latvijas Ļeņina komjaunatnes prēmijas laureātu, revolucionāru dzejnieku un cīnītāju par sociālistiskās revolūcijas uzvaru Latvijā un visā pasaulē.

No Baibas dienasgrāmatas: Vakar atnāca mamma. Raudāja, lūdzās, lai eju atpakaļ uz mājām. Ko lai daru? Šeit pie Irbītes viss kā pasakā – pašai sava istaba. Uz klubu neeju, dziedu tepat.(Pēc Z. Ērgles)

Arī grāmatā ievietotie publicistiskie teksti pauž padomju laika slavināšanu, propagandē noteiktas vērtības (piemēram, skolēniem tiek piedāvāts lasīt par kolhozu dibināšanu un izaugsmi deviņpadsmit gadu laikā).

No visiem 1990. gada grāmatā ievietotajiem tekstiem ir tikai viens stāsts, kurā galvenie varoņi ir skolēni. Stāstā atklāta skolas dzīve, jauniešu savstarpējās attiecības.

Pirmslasīšanas uzdevumi

Lasot gan dzimtajā, gan otrajā valodā (īpaši), liela nozīme ir pirmslasīšanas uzdevumiem. Lasīšana otrajā valodā principiāli neatšķiras no lasīšanas pirmajā valodā, ,,taču lasīšanai otrajā valodā vai svešvalodā ir raksturīgs tas, ka lasītājs nespēj pietiekami labi izmantot visus avotus. Tā dēvētā shēmu teorija balstās uz to, ka viss, ko cilvēks piedzīvo, visas iegūtās zināšanas tiek uzkrātas smadzenēs zināmās vienībās – shēmās. Kad mēs lasām jaunu tekstu, mēs aktivizējam tās shēmas, kas ir nepieciešamas, lai saprastu tekstu, tas ir, apzināti un neapzināti izmantojam pamatzināšanas, kādas mums jau ir. Kad lasītāja un teksta autoru kultūras pieredze ir atšķirīga, pastāv risks, ka lasītājs pārpratīs vai nesapratīs teksta saturu, jo lasīšanas laikā nespēj aktivizēt piemērotu shēmu.” (*Bakejūra, Mangerūda* 1999, 41)

Tā kā mācību grāmatas tekstu tematika Padomju Savienībā dzīvojošajiem nevarēja būt sveša, tad atšķirīgā kultūras pieredze nebija par šķērsli tekstu izpratnē. Par barjeru lasāmo tekstu pieņemšanā un izpratnē kļuva skolēnu vecumposma īpatnību nerespektēšana, kas līdz ar to kavēja arī valodas apguves procesu. Pētot arī uzdevumus pirms teksta lasīšanas, var secināt, ka tādu uzdevumu, kas pirms lasīšanas rosinātu padomāt par noteiktu tematu un palīdzētu saprast tekstā pausto domu, praktiski nav.

Pirms paša teksta visbiežāk ir norāde *lasiet* vai *lasiet un tulkojiet;* ja tas ir dzejolis – *lasiet un iemācieties!* Skolēni lasīšanas laikā tiek aicināti pievērst uzmanību arī noteiktam saturam, kas (pēc autoru domām) skolēniem tekstā noteikti būtu jāsaskata. Piemēram, pirms Kārļa Skalbes dzejoļa ,,Nemiers” lasīšanas ir uzdevums:

Vērot, kā tajā paustas skumjas par 1905. gada revolūcijas neveiksmi!

Pirms Arvīda Griguļa stāsta „Caur uguni un ūdeni”:

Vērojiet, kā autors parādījis Padomju Armijas dažādu karaspēka daļu sadarbību!

Tekstu atlase 90. gadu beigās

90. gadu beigās izdotās LAT2 mācību grāmatas ļoti atšķīrās no 1990. gada izdevuma. Tajās nebija ievietoti darbi vai uzdevumu formulējumi, kas paustu kādas noteiktas iekārtas ideoloģiju, – tā bija būtiskākā atšķirība. Piemēram, 1997. gada 9. klasei adresētajā izdevumā tika iekļauti literārie darbi, kuru galvenie varoņi pārsvarā bija skolēni, aprakstītie notikumi risinājās skolā vai mājās *(G. Micāne „Baltā aploksne”, E. Venters „Ābolu elpa”, J. Gorders „Sofijas pasaule”, Dž. Vebstere „Garkājtētiņš”, P. Putniņš „Pie puķēm – kur ģimenei pulcēties”, G. Repše „Čiks un Maija” u.c.).*

Darbu sižetu pamatā bija pusaudžiem pazīstamas vai aktuālas problēmas, situācijas, un tas viņus, vadoties pēc *shēmu teorijas,* sagatavoja teksta jēgas izpratnei, līdz ar to arī sekmēja valodas apguves procesu.

Skola ir džungļi.
Skola ir pilna ar bīstamiem atvariem.
Muntim ir jāatbild uz kontroldarba jautājumiem un jāaizmirst divi krimināli skolasbiedri Valters un Reķis.
Munta parāds aug ar katru dienu, jo Valters ir ieslēdzis mafijas skaitītāju.
Viņš ir viens, ne tikai savā istabā. Viens ar savām domām. Viņam nepalīdzēs ne tēvs, ne māte, ne klases audzinātāja.
(E. Venters „Ābolu elpa”)

Mācību grāmatā tika ievērots tematiskais princips – saturs izkārtots tēmās, respektējot skolēnu intereses, vecumu, dzimumu un valodas mācību grāmatas specifiku, piemēram, grāmatā ir nodaļa *„Vislabākā lieta pasaulē”,* tā veltīta valodu daudzveidībai. Nodaļās *„Teātris un dramaturģija”* un *„Rakstnieki jaunatnei”* tiek dots ieskats latviešu dramaturģijā un mūsdienu prozaiķu darbos, kuros galvenie varoņi ir jaunieši. Bez latviešu literātu darbiem ir izmantoti arī ārzemju autoru tekstu tulkojumi, tie tematiski iekļaujas nodaļu saturā un ir saistoši skolēniem.

Novitāte 1997. gada izdevumā ir autentiskie teksti, ar kuriem iespējama saskare ikdienā un kuru iepazīšana veicina valodas apguvēja sazināšanos reālajā

komunikācijā. Tās ir teātra programmas, informatīva rakstura bukleti, neadaptēti preses materiāli – raksti, kuros pausts lasītāju viedoklis kādā problēmjautājumā, pusaudžu žurnālos publicētās jauniešu domas. Grāmatā ievietotas arī intervijas ar jauniešiem – narkomāniem, ar dažādām slavenībām, valodas un literatūras speciālistiem.

Izdevumā pirmoreiz latviešu valodas kā otrās valodas apguvē liela uzmanība veltīta lietišķa rakstura tekstiem un prasmei veidot tos pašiem. Tās ir vēstules ar atšķirīgu emocionālo ekspresiju, tie ir sludinājumi, iesniegumi, CV, paskaidrojumi. Akcentēta dažādu situāciju variativitāte un saistība ar noteiktu valodas līdzekļu izvēli, iekļaujot valodas apguvē lietišķo rakstu apguvi noteiktiem funkcionāliem mērķiem.

Arī jaunākie (9. klasei – 2004 ., 8. klasei – 2005. gada) izdevumi struktūras ziņā turpina iepriekš, 1997. gadā izdotās grāmatas tradīcijas – to saturs ir izkārtots tēmās, tomēr septiņu gadu laikā latviešu valodas kā otrās valodas mācību metodika ir attīstījusies, gūstot jaunas atziņas; mainījies skolēnu valodas prasmes līmenis, viņu reālās valodas lietojuma vajadzības; arī skolotāji metodiķiem un grāmatu autoriem ir izvirzījuši jaunas prasības.

Un jums, Gunār, kad tas viss sākās?
Nu, no astoņpadsmit gadiem. Es sāku lietot dažādas tabletes, bet pēc tam pārgāju tikai uz opiju. No sākuma man tas opijs pat stimulēja darba spējas. Toreiz es vēl strādāju smagu fizisku darbu, bet tur es noturējos tikai gadu. Būvdarbu brigādē nostrādāju astoņus mēnešus. Jutu, ka vairs nevaru. Pēc tam jau par naktssargu un beidzot par sētnieku. Tagad man ir divdesmit viens gads, es vēl faktiski pat grāmatu nevaru normāli palasīt.

Uzraksti iesniegumu skolas direktoram ar lūgumu uzņemt tevi vidusskolā!

Tekstu izvēle 21. gs. LAT2 mācību grāmatās

Salīdzinājumā ar 1997. gada mācību grāmatu 2004. gada izdevumā (9. klasei) vērojama ciešāka saikne ar citiem mācību priekšmetiem, lai latviešu valodas stundas varētu palīdzēt to apguvei (neatkarīgi, vai tās notiek bilingvāli vai dzimtajā valodā). Tāpēc, piemēram, nodaļā par gaisu *(„Tur – augstāk par zemi")* ir izvēlēti teksti un uzdevumi, kas papildina vai ļauj atkārtot zināšanas bioloģijā un ķīmijā (gaisa sastāvs, piesārņotība, ekoloģiskā situācija u.tml.). Arī darbā ar leksiku izvēlēti vārdi un vārdu savienojumi,

kas izmantojami iepriekšminēto mācību priekšmetu apguvē (piesārņot, piesārņotājvielas, smogs, izmeši u.c.).

Strādājot grupās, atbildiet uz jautājumiem!
1. Kā rodas vējš?
2. Vai vējiem ir savi nosaukumi?
3. Kā vējus var iedalīt?
4. Vai vēja virzienu var noteikt gadalaiks?
5. Kad Latvijā pūš mistrāls?

Jaunajos izdevumos literāro darbu analīzē tiek piedāvāti uzdevumi, kas norāda uz pragmatikas ideju ietekmi. Piemēram, pēc literārā darba fragmenta izlasīšanas (tā pamatu veido galveno varoņu dialogs) tiek uzdoti jautājumi:

1. Kāds ir Bergsona uzsāktās sarunas mērķis? Kāpēc viņš to nesasniedz?

2. Kā tu domā – kas meiteni sarunas laikā visvairāk satracināja?

Atrodi frāzes, teikumus, kas meitenē izraisīja niknumu, nevēlēšanos ieklausīties!

Nākamajā uzdevumā skolēniem jāiejūtas galvenās varones un Bergsona lomā un jāveido cits dialogs. Apraksts ir šāds:

Draugs (draudzene) grib, lai klasesbiedrene kļūtu prātīgāka, mierīgāka, pakļāvīgāka, nelēktu visiem acīs, un mēģina viņai iestāstīt, ka pašai tad būs vieglāk un labāk. Viņš (viņa) izvēlas tādus valodas līdzekļus, žestus un mīmiku, kas iedarbojas uz sarunas partneri, – viņa ieklausās teiktajā un solās padomāt.

Jautājumi un uzdevums rosina domāt par pašu komunikācijas procesu, saziņas partnera nolūku un veidu, valodas līdzekļiem, kuri ir bijuši atbilstoši vai ne tik veiksmīgi mērķa sasniegšanā. Tie netieši norāda, ka komunikācija ir sarežģīts un komplekss process.

Pragmatikas laukā veiktie pētījumi liecina, ka cilvēku komunikācijā lielā mērā tiek izmantots kods (koda modelī komunikācija ir vērojama kā kodēšanas – dekodēšanas process). Īpaši svarīga ir atziņa, ka cilvēku komunikācijas uzvedību spēcīgi nosaka viņu spējas spriest vienam par otra nolūkiem, izmantojot ne tikai datus, ko devuši signāli valodas kodā, bet arī

cita veida avotus, ieskaitot uztveri un vispārīgās pasaules zināšanas *(Spencer-Oatey, Žegarac* 2002).

Runātājs atbilstoši savam nolūkam izsaka noteiktus apgalvojumus, jautājumus utt., bet klausītājs, dzirdot noteiktus vārdus, frāzes, var piešķirt tiem citu nozīmi, līdz ar to runātāja nolūks var tikt pārprasts. Klausītājs izdara secinājumus, kas nav adekvāti runātāja izvirzītajam mērķim, un komunikācijā var rasties pārpratumi (*Lazdiņa* 2004b).

Iespējams, ka šāda detalizēta sarunas analīze var šķist nebūtiska, tomēr, iedziļinoties, kā notiek informācijas nodošanas un uztveršanas process, var konstatēt, kāpēc komunikācija nav notikusi gluži tā, kā bija plānots. Attiecības starp vārda vai frāzes nozīmi un noteiktu objektu vai personu nav tik vienkāršas un nepārprotamas.

Sociālais akts, kura laikā runātājs pieņem, ka objekta vai personas identificēšanai izvēlētais vārds vai frāze tiks interpretēta tā, kā runātājs to ir paredzējis, ir ļoti sarežģīts (*Spencer-Oatey, Žegarac* 2002). Izteiktā atziņa norāda, ka valodas apguves procesā ir jāparedz uzdevumi, jautājumi, kas veicinātu skolēnu izpratni gan par aplūkojamo tematu, saziņas saturu, gan arī par tiem apstākļiem, blakusfaktoriem, kas spēj ietekmēt komunikācijas gaitu. Tas nenozīmē, ka skolēniem būtu jāmāca pragmatikas teorija, bet gan, atsaucot skolēnu atmiņā kādas pārpratuma situācijas, jāanalizē – kā tās radušās. Vai runātāja izteikto apgalvojumu/ jautājumu klausītājs ir uztvēris tieši tā, kā to ir paredzējis runātājs? Kas ietekmē šo nozīmes dekodēšanas procesu? Vai tikai lingvistiskie faktori? Kāda nozīme ir ekstralingvistiskajiem faktoriem (situācijai, ķermeņa valodai, mīmikai, acu skatienam, intonācijai u.tml.)? Vai sarunu ietekmē runātāju savstarpējās attiecības, notikumi pirms šīs sarunas?

Analizējot noteiktus piemērus, skolēni labāk izpratīs komunikācijas sarežģīto raksturu un tādā veidā

..pragmatics is concerned not with language as a system or product *per se*, but rather with the interrelationship between language form, (communicated) messages and language users. It explores questions such as the following:

- How do people communicate more than what the words or phrases of their utterances might mean by themselves, and how do people make these interpretations?
- Why do people choose to say and/or interpret something in one way rather than another?
- How do people`s perceptions of contextual factors (for example, who the interlocutors are, what their ralationship is, and what circumstances they are communicating in) influence the process of producing and interpreting language?

(Helen Spencer-Oatey, Vladimir Žegarac „Pragmatics”, 2002)

induktīvi virzīsies arī uz lingvistisko atziņu (šai gadījumā – pragmatikas) apguvi. Tās savukārt veicinās pašu skolēnu komunikatīvās kompetences izpratni un attīstību.

Tekstu stilistiskā daudzveidība mūsdienu mācību līdzekļos

Atgriežoties pie jautājuma par lasāmo tekstu atlasi un ievietošanu mācību grāmatās, jāsaka, ka kopš 90. gadu vidus tekstu izvēlē tiek ievērota to stilistiskā daudzveidība. Piemēram, jauno mācību grāmatu (8. un 9. klasei) katrā nodaļā ir gan viens literārs teksts (no latviešu daiļliteratūras), gan arī vismaz viens teksts no plašsaziņas līdzekļiem. No preses materiāliem ir pārstāvēti dažādi publicistikas žanri: intervijas, problēmraksti, informatīva satura raksti, sludinājumi, reklāmas; tie arī atspoguļo Latvijas jauno politisko statusu – iekļaušanos Eiropas Savienībā, piemēram, informatīvais raksts par Jaunatnes starptautisko programmu aģentūras projektu *Eurodesk*, kas domāts informēšanai par jauniešiem domāto Eiropas Savienības programmu, tās termiņiem un prasībām, kā arī citu Eiropas līmeņa organizāciju un institūciju kontaktadreses.

Eurodesk ir dibināts Lielbritānijā 1990. gadā. Divu gadu laikā tas kļuva par galveno Eiropas informācijas sniedzēju jauniešiem visā Lielbritānijā. Projekta augstos rezultātus novērtēja, un 1994. gadā *Eurodesk* sāka ieviest vairākās citās Eiropas valstīs. Jau pēc gada tas darbojās Dānijā, Francijā, Īrijā, Luksemburgā, Nīderlandē, Portugālē un Spānijā. Igaunijā tīkls darbu uzsāka 2002. gadā, bet Lietuvā – 2004. gadā. *Eurodesk* ir informācijas tīkls jauniešiem 27 Eiropas valstīs (www.eurodesk.org.). Kopš 2003. gada sākuma tas darbojas arī Latvijā. Eurodesk mērķis ir piedāvāt jauniešiem informāciju par viņus saistošām tēmām: dažādām jaunatnes iniciatīvām, izglītību, ceļošanu, konkursiem visā Eiropā

Jauninājums grāmatās ir internetā atrodamo tekstu izmantošana; 9. klases grāmatā ievietoti gan fragmenti no jauniešu tērzētavas (piemēram, par tēmu „Vai katrs var būt tas, kas vēlas būt" vai „Kas cilvēkam ir kopīgs ar datoru", vai diskusija par tematu „Visu pasaules naudu nenopelnīsi"), gan skolēni paši tiek rosināti izmantot dažādas interneta adreses, lai iegūtu nepieciešamo informāciju (piemēram, nodaļā „Lielpilsēta un pasaule" skolēni tiek aicināti apmeklēt kādas pilsētas mājaslapu, vērojot, vai pilsētai ir reklāmas sauklis, simboli un kā tas ir pamatots). Piedāvāti arī teksti no dažādiem interneta portāliem, piemēram, nodaļā „Kaimiņi – tuvie un tālie",

runājot par Latviju kā multietnisku valsti, no portāla *politika.lv* ir ievietota informācija par baltkrieviem Latvijā, viņu ieceļošanu, nacionālo pašapziņu.

Internetā atrodamās jauniešu diskusijas ir teksti, kas atklāj latviešu valodas sociālos variantus; pievēršot uzmanību vārdiem un izteikumiem, kas norāda uz sarunvalodas stilu, noteiktu emocionālo ekspresiju. Tādā veidā tiek attīstīta skolēnu izpratne par runātās valodas īpatnībām (vārdu izlaidumiem, īpatno sintaksi, dažādu leksikas slāņu lietojumu).

Šobrīd Latvijas valodnieku (*Markus* 2003, *Lauze* 2004, *Ernstone* 2002, *Tidriķe* 2004 u.c.) uzmanības centrā ir indivīda lietotās valodas pētīšana, pievēršot uzmanību gan bērnu un jauniešu valodai, gan sarunvalodas sintaksei, gan uzrunas formām, iesaukām un citiem jautājumiem. Mācot un mācoties valodu, jāplāno tāds mācību saturs, kas respektētu gan valodu kā sistēmu, gan valodas reālo lietojumu.

2004. gadā izdotajā mācību grāmatā ir iekļauti kā reāli valodas lietotāju runas paraugi (autentiski teksti), tā rakstnieku piedāvāto literāro tēlu dialogi, kas zināmā mērā ir runas „imitācija". Fragmenti no elektroniskajā saziņā lietotajiem izteikumiem rosina uz diskusiju ne tikai par pausto saturu, bet arī par formu (kurš izteikums ir loģisks, kurš – nē, kāpēc).

Jaunajā – 2005. gadā izdotajā 8. klases mācību grāmatā jautājums par valodas variativitāti, funkcionālajiem stiliem tiek iekļauts, vispirms piedāvājot atšķirīgu tekstu paraugus, pēc tam mēģinot vispārināt un indukcijas ceļā virzīties arī uz teorētiskām zināšanām. Tā, piemēram, nodaļā *„Kur gaiss svaigāks un zāle zaļāka"* ir doti trīs teksti par dabas aizsardzību; pirmais – no Bērnu enciklopēdijas*:*

Piesārņojums

Atkritumi, kas paliek pāri no kurināmā un citiem ikdienā lietotajiem materiāliem, satur ķimikālijas. Tās nokļūst gan ūdens avotos, gan citur apkārtējā

Es savu mašīnu maigi
nodēvēju par *Datucīti*
(dators), un mašīna aiz-
lido ar vēja spārniem.
Darbi arī sokas raitāk.
Viss, kam piemīt vārds,
līdzi sev nes jēgu, bet
jēgai piemīt mistisks
un liels spēks.

Apache

Apache, uztaisi nelielu
apgreidu savam kom-
pim, un tas bez visiem
vārdiem sāks darboties
vēl ātrāk – nav un nevar
būt te nekādas mistikas,
tīra kibernētika.

Hrabis

Pēdējo gadu desmitu
laikā gan pasaulē,
gan Latvijā pētnieku
uzmanība arvien
vairāk tiek pievērsta
runātajai valodai,
kas tiek pētīta kā
komunikācijas procesa
sastāvdaļa. Aplūkojot
nozīmīgu daļu no
runātās valodas, proti,
sarunvalodu, var
secināt, ka mutvārdu
izteikumu sintakse
ir skatāma ciešā
saistībā ne tikai ar
lingvistisko, bet arī
ar sociālo kontekstu.
Runa nav izolēta no
apkārtējās pasaules,
komunikācijas akta
dalībnieki veido
izteikumus noteiktās
runas situācijās.

(*Lauze* 2004)

vidē. Dažas no šīm ķimikālijām, piemēram, izmeši no rūpnīcām un automobiļu izplūdes gāzes, šķīst gaisā esošajā ūdenī, un veidojas skābais lietus. Tas noposta mežus – tie nokalst.

Otrais teksts ir Jāņa Baltvilka dzejolis:

***

Nocirta egli.
Kā parasti.
Palika celms.
Kā parasti.
Un to varētu
pat nepieminēt.
Kā parasti.
Ja vien
rietošās saules staros
celms nebūtu kā melns tornis,
izslējies debesīs
pāri zeltītiem mežu galiem...

Trešais – likuma par vides aizsardzību 3. nodaļas 11. pants:

Latvijas Republikas iedzīvotājiem ir tiesības dzīvot kvalitatīvā vidē un prasīt, lai kompetentas valsts institūcijas, juridiskās personas un to amatpersonas, kā arī fiziskās personas izbeidz tādu darbību vai bezdarbību, kas šo vidi pasliktina, kaitē iedzīvotāju veselībai vai apdraud viņu dzīvību, intereses un īpašumu.

Pēc visu tekstu izlasīšanas skolēniem ir jānosaka – kas tiem ir kopīgs un kas – atšķirīgs, pēc tam jāatrod katram valodas stilam raksturīgās pazīmes. Dzejolis ir arī izmantots, lai paredzētu lomu spēli – skolēniem jāattēlo telefonsaruna, kurā viens dod rīkojumu nocirst egli, pamatojot šādu nepieciešamību; otrs mēģina atrunāt, beigās tomēr abi vienojas par egles nociršanu.

Tātad temats visiem tekstiem (arī skolēnu pašu veidotajam dialogam) ir kopīgs, atšķiras tikai tā pasniegšanas veids ar raksturīgu specifisku valodas līdzekļu izmantojumu. Aplūkotais temats, valodas būtības neviennozīmīgā rakstura izpēte, bet visvairāk pats J.Baltvilka dzejolis atsauc atmiņā V.fon Humbolta rakstīto: „Tas, kurš pavēl nozāģēt koku, neiedomājas ar šo vārdu neko citu kā tikai konkrētu stumbru, taču pavisam citādi ir tad, ja tas pats koks, kaut arī bez apzīmētājiem un papildinātājiem, parādās dabas tēlojumā vai dzejolī. Uztverošās noskaņas dažādība piešķir vienām un tām pašām skaņām dažādā veidā kāpinātu nozīmīgumu, un ir tā, it kā katrā izteiksmē vienlaikus plūstu pāri malām kaut kas tāds, kas nebūtu radis šajā izteiksmē absolūtu iemiesojumu." (*Humbolts* 1999)

Strādājot ar J. Baltvilka dzejoli, ļoti veiksmīgi var izmantot teksta lingvistiskās analīzes paņēmienus, proti, jautāt skolēniem, kas dzejolī rada šo ciršanas efektu. Ierasti ir teikt un uzsvērt, ka tā ir noteikta leksika – vārdi (bieži ar to pārnestajām nozīmēm), kas pauž noteiktu ideju. Taču J. Baltvilka dzejoļa pirmajās septiņās rindās ir izmantota gana ierasta leksika:

Nocirta egli.
Kā parasti.
Palika celms.
Kā parasti.
Un to varētu
pat nepieminēt.
Kā parasti.

Te vietā būtu runāt par sintakses nozīmi dzejas teksta radīšanā un uztverē. Ciršanas efektu rada „apcirstie", īsie teikumi un izsacījumi (parcelāti), kā arī to atkārtojums.

Teksta lingvistiskā analīze

Valodas zināšanu aktualizēšana un integrēšana literāro tekstu analīzē, no vienas puses, palīdz labāk un dziļāk uztvert teksta jēgu, no otras puses – parāda, ka

gramatika neaprobežojas tikai ar valodas stundās izmantotajiem gramatikas vingrinājumiem un uzdevumiem – noteiktām vārdu un teikumu formām ir sava nozīme, funkcija. Gramatika ir nepieciešama noteikta satura paušanai, akcentu salikšanai, un tā nav nošķirama no literatūras mācīšanas.

Šajā pašā 8. klases mācību grāmatas nodaļā, tikai citā apakšnodaļā *„Lauki – valodas dažādības pūralāde"* mazākumtautību skolu skolēniem tiek dota iespēja iepazīties ar latviešu valodas reģionālajiem variantiem. Apakšnodaļa sākas ar jautājumu, kas rosina skolēnus padomāt un izvērtēt, vai visi latviešu valodā runājošie runā vienādi *(„Kā atšķiras tā latviešu valoda, ko runā tavs skolotājs/tava skolotāja, TV diktors un, piemēram, cilvēki, kas dzīvo Latgalē?").* Skolēni tiek iepazīstināti ar nelielu informatīvu materiālu par latviešu valodas dialektiem, atšķirībām starp jēdzieniem *dialekts* un *izloksne*, kā arī ar dialektu karti, pēc kuras pašiem jānosaka, kurā Latvijas daļā kāds dialekts tiek lietots.

Tiek aktivizēta paša skolēna pieredze, kā arī veidota izpratne par valodas variantiem *(jautājumi: „Kura dialekta reģionā dzīvo tu? Kādas atšķirības esi saklausījis (saklausījusi) tur lietotajā valodā?").* Tādā veidā tiek apjausts, ka tēma, par kuru tiek runāts, nav nekas arhaisks, Latvijā dažādās izloksnēs runā arī 21. gadsimtā. Svarīgi, lai sarunu gaitā skolēnos veidotos pozitīva attieksme pret citādi runājošo, izpratne par valodas variativitāti (*Lazdiņa* 2004a).

Ignorējot faktu, ka komunikācijā netiek lietota kāda viena universāla, nemainīga valoda, bet gan dažādi tās paveidi (varianti) – standarta, reģionālie, sociālie, funkcionālie – , tiek ierobežotas skolēnu zināšanas, ignorēts sociolingvistiskais konteksts, līdz ar to kavēta arī viņu sociokultūras kompetences attīstība.

Valodas varianti

Dzirdot klasē standartvalodu, bet ārpus skolas– dažādus sociālos un reģionālos valodas variantus,

skolēns (īpaši, ja latviešu valoda nav viņa dzimtā valoda) apjūk. Viņš nesaprot, kā tad ir jārunā. Neizpratni skolēnos var radīt arī fakts, ka klasē dažkārt tiek mācīta leksika un valodas struktūras, kas nav tik bieži sastopamas ārpus skolas dzirdētajā valodā, bet netiek mācītas tās, kuras ir raksturīgas un bieži dzirdamas ikdienā.

Ja 1997. gadā izdotajā mācību grāmatā pārsvarā tika runāts par valodām, tad 2004. gada izdevumā skolēni var salīdzināt, kā viens un tas pats priekšmets vai parādība tiek saukts dažādos Latvijas novados, piemēram, kā kartupelis tiek dēvēts dažādās izloksnēs *(karpelis, kartiņš, kartīns, tupenis, tupiņš, tupinis, buļba, buļbe, buļbis, uļbiks, guļba, guļbe, guļbis, rācenis, pampālis)*. Par pamatu izmantots teksts no izdevuma „Latviešu valodas dialektu atlants: leksika" (1999), kas adaptēts 8. klases skolēniem – otrās valodas apguvējiem.

Aizgūtais nosaukums *kartupelis,* kas ir arī latviešu literārās valodas vārds, rakstu avotos minēts 18. gs. beigās.
Izloksnēs lieto vairākus vārda *kartupelis* variantus, piem., *karpelis* (izplatīts Vidzemē, retāk sastopams Augšzemē). Latgalē izplatīti slāviskas cilmes aizguvumi: *buļba, buļbe, buļbis.* Kurzemē, kā arī Rietumzemgalē izplatīts vārds *rācenis*. Kurzemē – īpaši tās dienvidrietumos – sastopams nosaukums *pampālis.*

Tas nenozīmē, ka mazākumtautību skolu audzēkņiem jāmācās kādu reāliju apzīmējumi dažādās izloksnēs. Ievietojot šādus tekstus un uzdevumus, mērķis vairāk ir saistīts ar lingvistiskās attieksmes veidošanu. Skolēniem, piemēram, Latgalē dzirdot nevis tādu valodu, kāda ir mācīta skolā, nebūtu jāuzskata, ka tā ir *nepareiza, kļūdaina* latviešu valoda. Runājot par šiem jautājumiem latviešu valodas stundās, skolēniem veidotos pozitīva attieksme pret dažādo, atšķirīgo arī valodā.

Apkopojot iepriekš teikto, var secināt, ka pēdējo piecpadsmit gadu laikā valodas apguvē izmantojamo tekstu atlasē ir notikušas lielas pārmaiņas. Līdz 90. gadu vidum LAT2 apguvē tika izmantotas mācību grāmatas, kurās pārsvarā bija ievietoti daiļliteratūras teksti, kas iezīmēja būtiskākās padomju laika tendences, noteiktu ideoloģiju.

Kopš 90. gadu beigām vērojama lielāka tekstu stilistiskā daudzveidība, ir domāts arī par to atbilsmi

skolēnu vecumposma interesēm. Mācību līdzekļos arī satura ziņā izvēlētie teksti ir ļoti daudzveidīgi, par dažādiem vispārīgiem jautājumiem, tematiem. Jūtama atvērtība pasaulei, kas liecina, ka arī mācību grāmata var tikt aplūkota kā noteikta laika zīme, šai gadījumā – tā ir grāmata, kas tikusi gatavota un iznākusi, valstij atgūstot neatkarību, esot gatavai jaunajām pārmaiņām.

21. gadsimtā iznākušajos mācību līdzekļos īpaši akcentēts ir Latvijas konteksts, latviešu valodas apguve saistīta ar Latvijas kultūras, literatūras procesu, sociolingvistiskās situācijas iepazīšanu. Uzdevumi tendēti uz tolerantas attieksmes veidošanu gan pret dažādās valodās runājošajiem, gan pret izskata ziņā atšķirīgajiem, gan citādi domājošajiem.

3.4. Formas, nozīmes un lietojuma aspekts valodas apguvē

90. gadu vidū sākās jaunu latviešu valodas kā otrās valodas mācību līdzekļu izstrāde, mēģinot kardināli mainīt to struktūru, saturu un metodiku. Līdz 90. gadu sākumam, pat vidum skolēniem latviešu valodas apguvē tika piedāvātas mācību grāmatas, kuras virzīja uz valodas formu iegaumēšanu un vārdu nozīmju atklāšanu (visbiežāk – tulkojot). Mazāk tika akcentēts, kuru funkciju izteikšanai formas izmantojamas un kā attīstīt prasmi tās lietot. Ja forma bija jālieto, tad tikai pēc noteikta parauga, atdarinot, nepiedāvājot to izmantot kontekstā, kas tiktu balstīts uz paša valodas apguvēja pieredzi.

Formas prioritāte

Piemēram:

- *Tulkojiet vārdu savienojumus! Iegaumējiet priedēkļa sa- nozīmi!*

lūzt – koks lūst — *lauzt – nelauz kociņu!*

***sa**lūzt – **sa**lūza airis* — ***sa**lauzt – ne**sa**lauz airi!*

tumst – rudenī sāk tumst agri ***sa****tumst –* ***sa****tumsa nakts*
celties – sāk celties vējš ***sa****celties –* ***sa****cēlās vējš*

- *Iesaistiet teikumos sinonīmus! Papildiniet!*

Lāčplēsis izcēlās ar savu lielo ... . *stiprums, spēks*
Raganas dēls ... mātei, vai ... . *vaicāt, jautāt*
Lāčplēsis ... ceļā. Viņš ... gar Daugavas krastiem. *doties, iet*

- *Iegaumējiet, kā atvasina vārdus! Iesaistiet tos teikumos!*

Mantot	*mantoj-**u***	*iztīrīt*	*iztīrīj-**u***	*rasties*	*rad-**ās***
	*mantoj-**is***		*iztīrīj-**is***		*rad-**ies***
	*mantoj-**usi***		*iztīrīj-**usi***		*rad-**usies***

Lāčplēsis ... no lāču mātes. No viņas tas ... lielu spēku.

Jaunības dienās viņš ... visus mežus no plēsīgiem zvēriem.

(*Гружане, Еча, Шадурска* 1990, 17)

Ar valodas apguvi tika saprasta faktu iegaumēšana, automātiska „iekalšana"; tas attiecās gan uz literāru tekstu atstāstīšanu, gan arī uz vārdu locīšanu (uzdevumu formulējumi: *atceries…, iegaumē…, iemācies* …). Gramatikas fakti tika sniegti pārskata tabulu veidā, kas bija kā noteiktas tēmas kopsavilkums, nevis sākums. Skolēni nebija gatavi šāda materiāla izpratnei, viņi nesaprata un nevarēja atcerēties citas valodas gramatikas sistēmu, jo izklāsts līdzinājās akadēmiskās gramatikas grāmatai, kuras mērķauditorija nav skolēni:

Salīdziniet tiešo un atgriezenisko darbības vārdu tagadnes formas! Iegaumējiet atšķirību!

Konjugācija	I	II	III	I	III
Neno- teiksme	cel-t cel-ties	mazg-āt mazg-āties	peld-ēt peld-ēties	atzī-t atzī-ties	rād-īt parād-īties
es tu v.,v. mēs jūs v.,v.	ceļ-u cel ceļ ceļ-am ceļ-at ceļ	mazgāj-u mazgā mazgā mazgāj-am mazgāj-at mazgā	peld-u peld-i peld peld-am peld-at peld	atzīst-u atzīst-i atzīst atzīst-am atzīst- atzīst	rād-u rād-i rād-a rād-ām rād-āt rād-a
es tu v.,v. mēs jūs v.,v.	ceļ-os cel-ies ceļ-as ceļ-amies ceļ-aties ceļ-as	mazgāj-os mazgāj-ies mazgāj-as mazgāj-amies mazgāj-aties mazgāj-as	peld-os peld-ies peld-as peld-amies peld-aties peld-as	atzīst-os atzīst-ies atzīst-as atzīst-amies atzīst-aties atzīst-as	parād-os parād-ies parād-ās parād-āmies parād-āties parād-ās

(Гружане, Еча, Шадурска 1990, 6)

Zināšanu sniegšana valodas paradigmu veidā samazināja iespējas lietot noteiktas formas kontekstā. Lokot vienu lietvārdu visos locījumos vai darbības vārdu visās personās, skolēni nespēja atcerēties visas šīs formas. Turklāt ar vienu un to pašu vārdu veidotie teikumi bija mākslīgi darināti, savā starpā nesaistīti, līdz ar to neatklāja dabisko valodas lietojumu:
Es esmu (izlasīt) šo grāmatu, tagad tu to (lasīt).
Juris ir (pabeigt) rēķināt, bet es vēl (rēķināt).
Meitenes jau (sākt) sapulcēties zālē, bet mēs (kavēties).
(Гружане, Еча, Шадурска 1990, 38)

Piedāvājot kontekstu, kurā dažādi tematiski saistīti darbības vārdi būtu jālieto tikai vienā personā, iespējams nostiprināt zināšanas par vienas personas formu; turklāt tādā veidā tiktu atklāta arī reāla valodas lietojuma situācija.

Piemēros redzamie uzdevumi veicināja situācijas veidošanos, kad skolēni prata izlocīt lietvārdu vai darbības vārdu, prata arī atbildēt uz metalingvistiskiem jautājumiem *(cik latviešu valodā ir deklināciju, locījumu; kuri lietvārdi pieder pie ...deklinācijas u.tml.),* bet nespēja latviešu valodu lietot saziņā (ne

mutiskajā, ne rakstveida). Apgūstot valodas formas izolēti, bez konteksta, neatkarīgi no semantiskajiem un pragmatiskajiem aspektiem, neveidojās izpratne par šo formu nozīmi un lietojumu, iespēju izmantot tās savā runātajā vai rakstītajā tekstā.

Views of grammar have changed over the years. With the awareness that formulaic language is as prevalent as it is, it is clearly the case that we should be thinking more in terms of lexicogrammar, rather than thinking solely of morphology and syntax.
(Jeanette DeCarrico, Diane Larsen-Freeman „Grammar", 2002)

Formas aspekta pārsvars un formālisms

Ilgus gadus uzsvars tikai uz valodas formu tika likts arī latviešu valodas kā dzimtās valodas mācīšanā; 80. gadu otrajā pusē parādījās raksti, kuros skolotāji tika rosināti domāt arī par valodas funkcionalitāti un nepieciešamību mainīt mācību saturu, meklēt iespējamos risinājumus, lai tajā tiktu iestrādāts saskarsmes teorijas un prakses aspekts. Tika atzīts, ka līdz 80.gadu beigām valodas mācībā ir dominējušas analītiskās darbības, sintēzes darbības ir maz bijušas saistītas ar reālo komunikāciju (*Apinis* 1989). Tika norādīts, ka pamatskolas posmā no 5. līdz 9. klasei galvenā uzmanība ir bijusi pievērsta gramatikas zināšanu apguvei, to izmantojums galvenokārt saistījies ar gramatiska satura reproduktīvu uzdevumu izpildi, vingrinot abstraktu prasmi nošķirt vienu gramatikas elementu no cita, tādā veidā atstājot novārtā saziņas prasmi (*Laiveniece* 2003).

No skolēnu izteikumiem (2003) par latviešu valodas kā dzimtās valodas mācību stundām:
– Latviešu valoda ir viens no grūtākajiem mācību priekšmetiem, sevišķi gramatika. Mācību stundas ir neinteresantas, nogurdinošas. Ir vajadzīgs jauns skats, jauna pieeja latviešu valodas mācīšanai.
– Mācību grāmatās vajadzētu ietvert jaunāku informāciju, latviešu valodas programmās iekļaut atkārtojuma tēmas un interesantākus uzdevumus. Mācību vielu mācību grāmatās vajadzētu sakārtot pārskatāmāk,

Vienveidīgā centrēšanās uz valodu, uz tās formas aspektu neatklāja tai laikā Eiropā un ASV dominējošos uzskatus par valodu, tās daudzveidīgo dabu, funkcionalitāti, veiksmīga diskursa nosacījumiem u.tml. Teorētisko zināšanu pārsvars, gramatikas dominējošā loma, akcents uz valodas formu iegaumēšanu, preskriptīvā attieksme, kļūdu labošana kā pašmērķis – šīs iezīmes raksturoja latviešu valodas kā otrās valodas apguves procesu apmēram līdz 90. gadu vidum.

Tādas iezīmes bija raksturīgas *formālismam,* saprotot ar to ne tikai sašaurinātu, vienveidīgu pieeju valodai un tās apguvei, bet saskatot līdzības arī formālā ģērbšanās stilā (skolas formas tērpi) vai uzvedībā, kur

piemēram, informāciju varētu sakārtot tabulās, lai varētu iegaumēt.
– Skolēnus jau piesaista viss interesantais un oriģinālais. Atliek tikai dažādot jaunās vielas apguves metodes, un viss būs kārtībā. Skolēnam nepatīk tikai „sausie" likumi un uzdevumi. Skolotājam jāmāk skolēnu piesaistīt.
– Visvairāk latviešu valodas apgūšanu apgrūtina skolotāju neprasme pasniegt šo priekšmetu saistoši.
– Skolēniem jau pamatskolas klasēs nav jāstāsta, ka valodu ir grūti saprast un ka īpaši zēni parasti jau latviešu valodu nemāk.
– Lai runātu tā kā latviešu valodas skolotāja, domāju, arī nav nepieciešams, zūd individualitāte.

forma, ārējais tēls kļūst nozīmīgāki nekā tas, kas stāv aiz tā, proti, būtība, saturs (*Ongstad* 2004).

Par formālismam raksturīgo laiku Eiropā tiek dēvēti 20. gs. 50. – 60. gadi (*Ongstad* 2004), norādot, ka citās valstīs tas ir bijis izteikts arī krietnu laiku vēlāk. Šādu apgalvojumu var attiecināt arī uz Latviju, kur formālisma gars bija politiskās sistēmas un padomju ideoloģijas noteikts.

Pragmatiskais aspekts un pragmatisms

Lai arī mūsdienās formālismu nevar uzskatīt par dominējošo tendenci, tomēr nevar apgalvot, ka tas ir zudis pavisam. Formālisms konkurē ar citiem uzskatiem, tendencēm, piemēram, pragmatismu. 90. gadu beigās latviešu valodas kā otrās valodas apguvē tika uzsvērts valodas semantiskais un pragmatiskais aspekts. Tas ir spilgti redzams LAT2 mācību grāmatās 8. un 9. klasei (izdotas 1997. gadā), kuras ir vērtējamas kā mēģinājums kardināli mainīt latviešu valodas kā otrās valodas mācību procesu.

Grāmatās tika iekļauti daudzi runas prasmi attīstoši uzdevumi; tika piedāvāta arī nebijusi aktivitāšu daudzveidība, runājot gan par literāriem tekstiem, gan presē publicētajiem materiāliem, risinot problēmjautājumus, pārrunājot apgalvojumus, salīdzinot dažādus faktus, izsakot savu viedokli u.tml.

Skolēniem mācību grāmatās tika piedāvāts arī daudzveidīgs darbs ar dialogiem, piemēram, *papildināt, sakārtot pareizā secībā, veidot* dialogu pašiem, kas noteica, ka valoda tika apgūta aktīvā komunikācijā. Bez dialogiem grāmatās tika iekļauti ļoti daudzi situāciju uzdevumi ar lomu spēles elementiem *(Latviešu valoda cittautu mācībvalodas skolas 9. klasei* 1997), piemēram:

1. *Aušra ir lietuviete un dzīvo Kauņā. Rīgā viņai ir vēstuļu draugs Eduards. Viņi sarakstās krieviski. Aušra brauc apciemot draugu. Viņa paš-*

..This view or ideology could be characterised as *formalism* if we think the aspect is overstressed. It is important to be aware that formalism is not only restricted to sounds and language. Even behaviour and clothing were expected to be appropriate and

mācībā ir nedaudz apguvusi latviešu valodu un nu labprāt runātu latviski. Eduards meiteni sagaida autoostā. Kāda varētu būt viņu saruna? (69. lpp.)

2. *Taviem vecākiem ļoti nozīmīgas ir ģimenes relikvijas. Pēc kāda saviesīga vakara tavā dzīvoklī tu atklāj, ka ir saplīsusi porcelāna vāze. Vecāki ir ļoti sašutuši. Tu mēģini viņus nomierināt un visu paskaidrot. Kāda varētu būt jūsu saruna? (44. lpp.)*
3. *Tava(-s) draudzene (draugs) nolēmusi(-is) doties pie zīlnieces. Tu netici zīlniecēm un centies viņu atrunāt no šī gājiena. Kāda varētu būt jūsu saruna? (180. lpp.)*

according to rather restricted norms and expectation. There were given marks for order. If you agree with this ideology, you would probably even hold that the form is important for what is behind the form, that behind proper Dutch for instance, there is a proper Dutchman, behind good behaviour there is a good person and so on.
(Sigmund Ongstad 2004)

9. klases mācību grāmatas pēdējā lappusē vienkopus tika dotas trīsdesmit dažādas situācijas, kuras izlozes kārtībā jāveido skolēniem.

Daudziem situāciju, kā arī cita veida runas uzdevumiem blakus bija dotas frāzes, vārdi, vārdu savienojumi vai teikumi, kuri būtu nozīmīgi atbildes vai sarunas veidošanā un konkrētajā situācijā būtu stilistiski iederīgi, piemēram, iepriekš minētajam 1.situāciju uzdevumam klāt ir pievienoti šādi teikumi:

Man ir slikta izruna. Man ir daudz kļūdu. Man bieži trūkst vajadzīgā vārda. Vai tu saproti, kad es runāju latviski? Kad tu runā lēni, es saprotu. Tu runā pārāk ātri. Vai tu nevarētu atkārtot? Kā to pateikt latviski?

Savukārt 2. uzdevumam ir piedāvāts izmantot šādas frāzes:

Kaut kas šausmīgs! Tas ir kas nedzirdēts (neredzēts)! Ko tas nozīmē? Kāds kauns! Nekaunība! Tas nav izturams! Es nevaru noticēt! Esmu ļoti vīlies (-usies)! Esmu vainīgs(-a). Es apzinos savu vainu. Es neesmu vainīgs(-a).

Uzsvars uz komunikatīvajām funkcijām un valodas vienībām, kas tās atklāj, vērojams arī vidus-

skolēniem adresētajā LAT2 mācību grāmatā (*Šalme, Ūdris* 1998). Katras nodaļas sākumā pieteiktajām funkcijām sekoja kāds dialogs vai nodaļas gaitā vairāki dialogi, kuros tika iesaistītas komunikatīvās vienības noteiktas funkcijas atklāšanai, piemēram:

Anna. *Vai izlasīji šo rakstu par nežēlīgu izturēšanos pret zirgiem? Drausmīga nolaidība un bezatbildība! Domāju, ka tādi cilvēki ir jāsoda.*

Gunta. *Jā, arī es lasīju šo rakstu. Man trūkst vārdu... neticami, ka tādas lietas var notikt mūsdienās! (61. lpp.)*

Anna. *Gribam tevi uzaicināt uz īstu izjādi. Vai nevēlies pamēģināt? Varētu jauki pavizināties...*

Didzis. *Īsti nezinu. Nav pārliecības, ka pratīšu ar zirgu apieties. Neesmu drošs par sevi. Nezinu, vai varēšu zirgu novaldīt. Var taču arī nokrist...*

Aija. *Vajag tik mēģināt! Tev noteikti izdosies!*

Didzis. *Man nav pārliecības, ka zirgi mani mīl.* (68. lpp.)

Nodaļas sākumā tika dotas komunikatīvās vienības nepieciešamības, nosodījuma, neuzticības, vainas, pārliecības trūkuma un sašutuma izteikšanai. Kā redzams no piemēriem, tālāk tās tika iekļautas kontekstā, kur precīzāk saskatāma to nozīme.

Mācību grāmatās, līdz ar to varam apgalvot – 90. gadu otrajā pusē LAT2 apguvē – īpaša vērība tika veltīta valodas funkcijām, vārdiem, vārdu savienojumiem, ar kuriem var šīs funkcijas izteikt; un piedāvātie uzdevumi nebija vairs abstrakti, bet norādīja uz konkrēto adresātu un situāciju.

Prasība pēc šādiem uzdevumiem valodas apguvē tika izvirzīta, attīstoties teorijām, kas laika gaitā izveidoja pragmatikas nozares pamatu. *Runas aktu teorija* kļuva par vienu no teorijām, ar kuru aizsākās pragmatikas attīstība, kas paplašināja semantikas robežas, cenšoties skaidrot ne tikai vārdu vai izteicienu

nozīmi, bet arī, kā tā spēj mainīties lietojumā, konkrētā kontekstā. Pragmatika kļuva par nozari, kas nodarbojas nevis ar valodas kā sistēmas izpēti, bet cenšas noskaidrot savstarpējo sakaru starp valodas formu, komunikatīvo ziņojumu un valodas lietotājiem; izzina, kā tiek apjaustas, saprastas netieši pateiktās (implicētās) idejas.

Pragmatika

Tomēr šīs teorijas Latvijā 90. gadu vidū, kad tapa jaunās grāmatas, nebija īpaši zināmas un tiešā veidā neietekmēja pragmatisko skatījumu. Toties vienā gadā (1997) kopā ar 8. un 9. klases mācību grāmatām, kā jau tika minēts iepriekš, iznāca arī Eiropas Padomes atbalstītais izdevums „Latviešu valodas prasmes līmenis", kurā bez Dž. van Eka un Dž. Trima valodas funkciju tulkojuma tika piedāvāti vārdi un konstrukcijas, ar kurām šīs funkcijas var izteikt latviešu valodā. Tika izstrādāta arī nodaļa par ikdienas standartsituācijām un tajās biežāk lietoto leksiku atbilstoši sarunu tēmu apguvei. Līdz ar to gan šī grāmata, gan arī mācību grāmatas ievirzīja otrās valodas apguves procesu komunikatīvā gultnē, par dominanti izvirzot pragmatisko aspektu.

Semantiskais aspekts

Salīdzinājumā ar iepriekšējo gadu grāmatām 90. gadu beigās izdotajās 8. un 9. klases mācību grāmatās vārdu nozīmju skaidrošanā tika piedāvāta lielāka variativitāte. Visbiežāk izmantotais paņēmiens bija: *atrast vārdam sinonīmu vai arī atbilstošu skaidrojumu* (no blakus stabiņā esošajiem vārdiem vai nozīmes apraksta). Atkārtojās arī tāds uzdevumu veids kā *darināt pēc iespējas vairāk vienas saknes vārdu.* Retāk tika piedāvāti tādi uzdevumi kā *paskaidrot nozīmi pēc teikuma vai visa teksta konteksta; veidot salikteņus, atrast antonīmus, pašiem sameklēt vārda nozīmi vārdnīcās; sagrupēt vārdus pēc nozīmes.*

Aizstāj pasvītrotos vārdus ar atbilstošiem sinonīmiem! Kāpēc stāstā tomēr izmantoti šie vārdi?

1. *Meitenes toreiz sarka un zēni sprausloja.*
2. *Tu tagad laid kā klases meitenes.*
3. *Viņas ķellē skropstas.*
4. *Tu esi baigi foršais čalis.*

(Latviešu valoda 9. klasei, 1997)

godalga – приз
atsaukties – отозваться
pakrūtē – под ложечкой
aicinājums – призвание
iztēle – воображение

Dažiem vārdiem 8. un 9. klases grāmatas sānu malā tika dots arī tulkojums ar mērķi palīdzēt saprast tekstu, bet tas netika piedāvāts kā jaunās leksikas apguves paņēmiens.

9. klases mācību grāmatā tikai viens uzdevums šķita neiederīgs, neatbilstošs kopīgajai izdevuma nostādnei: uzdevumā tika dots dialogs, kur gandrīz katrā teikumā bija kāds frazeoloģisms, skolēniem bija *jāpārveido dialogs tā, lai tajā nebūtu frazeoloģismu, un tad jātulko teksts savā dzimtajā valodā, saglabājot frazeoloģismus.* Ja varētu pamatot uzdevuma pirmo daļu, kad tiek rosināts saviem vārdiem paskaidrot frazeoloģisma nozīmi, tad grūti ir argumentēt nepieciešamību tulkot tekstu dzimtajā valodā, turklāt frazeoloģismu tulkošana varētu sagādāt lielas grūtības.

Vērtējot šobrīd 1997. gada izdevuma leksikas uzdevumus, ir saskatāmi vēl daži trūkumi. Pirmkārt, nevar secināt, kurus vārdus vai to nozīmes ir paredzēts apgūt, proti, vai ir kāds minimums, kas plānots, aplūkojot katru tēmu; otrkārt, leksikas uzdevumos piedāvātie vārdi, kas varētu būt jaunā leksika, netiek nostiprināti jeb asimilēti skolēnu esošajā vārdu krājumā. Ļoti reti ir rakstiski veicamie uzdevumi, kuros būtu nepieciešams iesaistīt jaunos vārdus, lai gan zināms, ka tie vārdi un izteicieni, kuri gan tiek saprasti lasot vai klausoties, bet kuri netiek lietoti ne runā, ne rakstos, nevar tikt uzskatīti par apgūtiem.

Forma, nozīme un lietojums – līdzsvara meklēšana

Funkcionāli pragmatiskais virziens aktualizēja valodas praktisko lietojumu, izvirzot mērķi – radīt valodas apguvē tādus apstākļus, situācijas, kad valoda tiek apgūta, to lietojot (līdz ar to mazinot pareizības līmeņa nozīmi), nevis par to runājot (metalingvistiskās sarunas tika atzītas par neauglīgām).

Tā bija nosvēršanās uz otru pusi, proti, ja līdz 90. gadu vidum latviešu valodas apguve galvenokārt balstījās uz gramatikas un semantikas jautājumiem un valodas apguvē dominēja formālisms, tad nākamajos gados skaidri iezīmējās pragmatisms, akcentējot valodas apguvē semantikas un pragmatikas aspektu.

Gramatikas apguves īpatsvars samazinājās; mācību grāmatās gramatikas tēmu izvēli noteica ievietotie teksti, nebija vērojama noteikta sistēma, plānojums, par ko liecina fakts, ka, piemēram, 9. klases grāmatā darbības vārdu *vēlējuma izteiksmes* veidošana atklāta divreiz; *vajadzības izteiksme* arī ir pieminēta divas reizes, bet pirmoreiz ir doti piemēri, otro – parādīts, kā šo izteiksmi veido.

Savukārt *pavēles izteiksme* tiek atklāta tikai piemēros ar daudzskaitļa 2. personu, bet *atstāstījuma izteiksme* – tikai saliktajā tagadnē; darbs ar *īstenības izteiksmes* dažādo laiku formām netiek plānots vispār. Līdzīga nekonsekvence vērojama arī sintakses jautājumu iekļaušanā.

Uzraksti, no kā, tavuprāt, visvairāk jāatsakās
a) baletdejotājam (-ai),
b) operas solistam(-ei),
c) aktierim (aktrisei)!

Līdz ar to var apgalvot, ka gramatikas uzdevumiem šai mācību grāmatā trūkst sistēmiskuma, nav arī uzdevumu, kas paredzētu detalizētāku darbu ar noteiktām valodas formām, saglabājot sasaisti ar tekstu un apgūstamo tēmu. Līdzīgi par teorētiskā pamatojuma, sistēmas trūkumu LAT2 mācību līdzekļos rakstījis arī A. Šalme, uzsverot, ka „daudzas komunikatīvi orientētas mācību grāmatas sniedz labu praktisko pieredzi, tās ir kreatīvas un mākslinieciski augstvērtīgas, taču tikai nedaudzas ietver zinātniski pamatotu mācību saturu" (*Šalme* 2002, 164).

Citā nodaļā:
Uzraksti savus ieteikumus Igoram un Lilitai, kas viņiem jādara, lai pārvarētu savu slikto garastāvokli!
Vajadzības izteiksme
jā + tagadnes 3. pers.
viņš (viņa) dara,
ierodas ➔
viņam (viņai) **jā**dara,
jāierodas

Neraugoties uz iepriekš izteiktajiem trūkumiem, var apgalvot, ka 1997. un 1998.gadā izdotajām grāmatām bija ļoti liela nozīme. 90. gadu otrajā pusē tā bija novitāte LAT2 apguvē, atklājot, ka valoda kalpo pilnīgi citiem mērķiem, ka valodu mācās, lai to lietotu, nevis atstāstītu likumības. Šādu attieksmi pret

latviešu valodas apguvi veicināja arī iepazīšanās ar svešvalodu mācību metodiku, ar svešvalodu apguvei izstrādātajiem mācību komplektiem.

Gramatiskā precizitāte

The current focus-on-form movement i san attempt to inject well-considered explicit instruction back into language lessons without abandoning the positive features and results of the communicative approach. (*Norbert Schmitt, Marianne Celce-Murcia*, 2002)

21. gs. sākumā LAT2 skolotāju tālākizglītības kursos izraisījās aktīvas diskusijas par skolēnu gramatikas zināšanām un rakstu prasmes zemo līmeni, kā arī par mācību grāmatām, kurās šiem jautājumiem netiek piešķirta pietiekama loma.

Mazliet agrāk, 90. gadu otrajā pusē, arī citur Eiropā tika pievērsta uzmanība gramatiskajai precizitātei attiecībā uz otrās valodas lietošanu, apgalvojot, ka komunikatīvi orientētās mācības ir palīdzējušas skolēniem sākt brīvi lietot valodu, bet būtiski trūkumi vērojami viņu valodas kompetencē, precīzā formu lietojumā (*Schmitt, Celce-Murcia* 2002).

Tas atklāj, ka noteiktas tendences, tādas kā formālisms vai pragmatisms, virza uz kāda viena valodas apguves aspekta pārsvaru. Laika gaitā, vērojot valodas apguvēju izaugsmi, prasmes līmeni, atklājas neesošie posmi, sistēmiskuma, vienotas koncepcijas trūkums valodas apguves procesa organizēšanā: pievēršoties vairāk valodas funkcionālajam, lietojuma aspektam, pazūd gramatiskās precizitātes nodrošinājums vai arī otrādi.

Grūti apzīmēt ar vienu vārdu tendenci, kas šobrīd ir vērojama latviešu valodas kā otrās valodas apguvē; var tikai atzīt, ka šī tendence ir virzīta uz integrētu izpratni, ņemot vērā, ka valoda – tā ir gan gramatika, gan semantika, gan arī pragmatika. Šāds skatījums nosaka ļoti nopietnu valodas apguves procesa, kā arī mācību materiāla plānojumu, bet visvairāk tas prasa no skolotāja ieinteresētu, dziļu šo jautājumu izpratni un pamatotu darbību.

Vai šī integrētā pieeja ir atklājusies jaunākajos LAT2 mācību līdzekļos?

Salīdzinājumā ar 1997. gada izdevumiem 2004.–2005. gadā izdotajos mācību līdzekļu komplektos 8. un 9. klasei ir vērojama pievēršanās visiem trim aspektiem. Ja semantikas un pragmatikas ziņā nav saskatāma liela atšķirība, tad to nevar teikt par gramatiku. Pirmkārt, gramatikas jautājumu apguve ir integrēta piedāvātās tēmas apguvē, tie nav nošķirti, bet aplūkoti, analizēti kontekstā, turklāt uz jau zināmas, pirms tam lietotas leksikas bāzes. Tiesa, arī 1997. gada izdevumā gramatikas jautājumi bija integrēti mācību vielas apguvē, taču tas nebija darīts plānveidīgi.

Gramatikas mācīšana mūsdienās

Gramatikas mācīšana

2004. – 2005. gada izdevumos gramatikas tēmas ir plānotas; ir skaidrs, kuras ir mācību grāmatas pamattēmas un kuras tām ir pakārtotas. Ir ievērota pakāpenība, pārejot no 8.klases uz 9. (8. klasē pamatā tiek apgūti divdabji un darbības vārdu izteiksmes, 9. klasē – saliktie laiki). Otrkārt, gramatikas uzdevumi ir formulēti tā, ka uzmanība tiek pievērsta gan formai, gan nozīmei, gan arī lietojumam.

To noteica ne tikai jau pieminētā nepieciešamība pievērsties gramatikas jautājumu nopietnai apguvei un līdz ar to citādu mācību līdzekļu izstrādei, bet arī paša mācību priekšmeta standarta prasības. Jaunajā pamatizglītības standartā (2004) ir uzsvērtas ne tikai zināšanas, bet arī prasme tās lietot.

2004. gadā izdotajā latviešu valodas kā otrās valodas 9. klases grāmatā (*Latviešu valoda 9. klasei mazākumtautību skolā* 2004) izpratne par gramatikas jautājumiem tiek veidota, atklājot noteiktu gramatisku parādību vispirms kontekstā, tad pievēršot uzmanību tās formai, veidošanas nosacījumiem, rosinot skolēnus domāt par nozīmi, ko noteiktā forma izsaka, un lietot vispirms piedāvātajā kontekstā, bet vēlāk pašu veidotā tekstā, piemēram:

Gramatika
Zināšanas par valodas uzbūvi, struktūru un funkcionēšanas īpatnībām, to izmantošana praktiskā valodas lietojumā. Gramatikas likumību izpratne, lai nodrošinātu valodas pareizību

• ***Sameklē ticējumus par naudu vai iztaujā paziņas, draugus, radus! Pastāsti, vai tev ir kāds savs īpašs ticējums par naudu, kurš atšķiras no lasītajiem vai klasē dzirdētajiem! Ja ir, tad pastāsti pārējiem!***

Piemēram: cik naudas atradīsi, tik pazaudēsi.

• ***Veido saliktu teikumu ķēdi, lietojot salikto un vienkāršo nākotni!***

Kad es būšu uzzinājis, kur nauda apslēpta, es iešu to izrakt.
Kad es būšu izracis naudu, tad es ...

Šis uzdevums un tajā dotais piemērs norāda gan uz saliktās nākotnes nozīmi, lietojumu, gan sniedz atbalstu pirmajā patstāvīgi veidotajā teikumā, tālāk jau ļaujot valodas apguvējam pašam turpināt salikto teikumu ķēdi.

Autentisku, neadaptētu tekstu izmantošana rosina valodas parādības analizēt arī ar deskriptīvu attieksmi, atklājot, ka reālajā valodas lietojumā noteikta forma var izteikt arī citu nozīmi.

• ***Izlasi vēlreiz teikumu no teksta par arābu laikiem! Šajā teikumā saliktā nākotne nav lietota nākotnes nozīmē, bet citā. Kādā?***

18. gadsimta beigās arābu sudraba monētu atradēji droši vien nosprieda, ka tās <u>būs nobēdzinājis</u> kāds Palestīnas krusta kara dalībnieks.

Vērojot, kā viena un tā paša žanra tekstos (piemēram, teikās) darbības vārdi tiek lietoti dažādos laikos un dažādās izteiksmēs, skolēni mācās pamanīt nozīmju atšķirības, ko rada šīs formas. Pamanot,

saprotot arī paši mācās pārveidot, mainīt formas pazīstamā, tikko lasītā teksta robežās:

- ***Kurā laika formā lietoti darbības vārdi pirmajā teikā? Kāpēc? Uzraksti pēc parauga visus notikumus īsos teikumos! Lieto vienkāršo tagadni!***

1. Vīrs nogurst.
2. Vīrs apguļas pilskalnā.
3. Vīram parādās šķirsts ar zelta naudu.
4. Šķirsts …

- ***Atstāsti teiku par Buses pilskalnu pagātnē! Iepriekšējā uzdevumā uzrakstītos teikumus apvieno saliktos teikumos! Lieto vārdus*** **kad, pēc tam kad, pirms, tiklīdz, tikko!**

Kad vīrs bija noguris, viņš apgūlās pilskalnā.

Tēmas noslēgumā skolēniem jāatklāj gan izpratne par noteiktām formām, gan prasme tās lietot pašu veidotā tekstā, turklāt ievērojot arī teksta žanra specifiku. Piemēram:

- ***Uzraksti savu teiku par apslēptu naudu un tās izrakšanu! Izmanto iepriekšējā uzdevumā dotās satura iezīmes un lieto teikām raksturīgo valodu!***

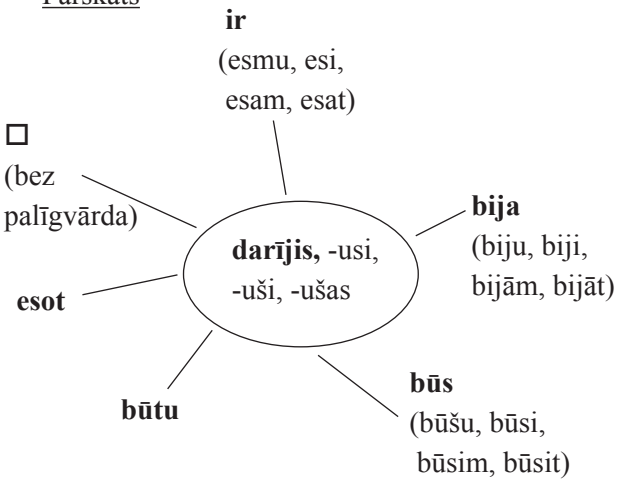
Jaunā latviešu valodas 9. klases grāmata mazākumtautību skolām (2004) ir atšķirīga ar tās beigās ievietoto *Gramatikas pielikumu,* kurā pirmoreiz latviešu valodas kā otrās valodas apguvē tik liela uzmanība pievērsta saistībai starp gramatisko formu un tās lietojumu, kur piemēri, kas ir pazīstami jau no gada laikā apgūtajiem tekstiem, ilustrē formu nozīmi. Dots arī neliels lietojuma apraksts, kas, iespējams, kādam var palīdzēt labāk saprast gramatikas jautājumu.

Piemēram: Saliktā nākotne

Piemēri	Lietojums
1. Kad **būšu nopelnījusi** daudz naudas, es nopirkšu mašīnu. 2. Kad es **būšu izlasījis** šo grāmatu, es varēšu tev to atdot. 3. Ja silts laiks saglabāsies, drīz viss sniegs **būs nokusis.** 4. Jau vairākas dienas temperatūra ir virs nulles. Droši vien tagad arī Latgalē sniegs **būs nokusis.**	Salikto nākotni lieto: 1) apzīmējot darbību nākotnē, kas būs notikusi pirms kādas citas darbības nākotnē; 2) izsakot nenoteiktu apgalvojumu.

Pirms katra saliktā laika raksturojuma *Gramatikas pielikumā* vispirms dots pārskats, kura noformējums, koncentrētais veids un izkārtojums sniedz gan vispārīgu priekšstatu par salikto laiku veidošanu, gan piesaka tālāk aplūkotās darbības vārdu izteiksmes.

Pārskats



Piemēri

*Mana mamma **ir dzimusi** Sibīrijā. Viņas vecāki turp **bija aizbraukuši** gadsimta sākumā.*
*Kā tu **biji iedomājies** klostera dzīvi pirms ieiešanas tajā?*
*Manas domas **ir mainījušās.***
*Vai jūs kādreiz **esat lidojuši** ar helikopteru?*
*Kad es **būšu pabeidzis** devīto klasi, es turpināšu mācīties citā skolā.*
*Ar veco vīru viņa bija tik laimīga, it kā **būtu apprecējusi** visskaistāko jaunekli.*
*Senos laikos veca nauda **esot klaiņojusi** pa pasauli cilvēka izskatā.*
*Horvātu profesors trīs dienas **pavadījis** zem grāmatu kaudzes.*

Kā redzams no piemēriem, valodas apguvē ir ievēroti visi trīs aspekti (formas, nozīmes, lietojuma), kuru nozīme, proporcionalitāte ir uzsvērta attēlā 144. lpp.

Semantikas un pragmatikas jautājumu ziņā 2004. gada (9. klasei) un 2005. gada (8. klasei) mācību līdzekļos nav vērojama tik liela atšķirība salīdzinājumā ar 90. gadu beigu izdevumiem.

Vārdu vai vārdu savienojumu semantikas atklāšanā lielāka loma piešķirta pašiem skolēniem, viņu sadarbības, komunikācijas nozīmei, kā arī prasmei patstāvīgi iegūt nepieciešamo informāciju: *grupās noskaidrojiet vārdu un vārdu savienojumu nozīmi; ja nepieciešams, izmantojiet vārdnīcas!*

Tulkojums netiek izmantots, toties tiek uzsvērta spēja paskaidrot, aprakstīt nepieciešamo vārdu vai arī atrast vārdam vai izteicienam atbilstošo skaidrojumu. Liela nozīme piešķirta kontekstam, kas var palīdzēt vārda nozīmes noskaidrošanā.

Lielāka uzmanība pievērsta arī jēdzienu un vārdu polisemantikai; īpaši tas pamanāms mācību grāmatā ievietoto tekstu atlasē, nodaļu nosaukumos. Vairāk

arī uzsvērta vārdu tiešā un pārnestā nozīme *(mūsu attiecībās bezvējš, dzīvoju aizvējā, vējš galvā; pielikt punktu, punkts uz i; nosist laiku, aiz gara laika)*.

Pasaki citiem vārdiem!
gaužām vienkāršs iemesls
cik tik uziet
reglamentēts spēlētāju skaits
spert tam pa kāju
izraisīja spēcīgas kaislības
(Latviešu valoda 8. klasei 2005*)*

Jaunajos izdevumos nav tik izteikta pragmatisma dominante, vairāk uzsvērta valodas poētiskā funkcija. Mazāk ir lietišķu situāciju uzdevumu, un nav dots, kā tas bija 1997. gada izdevumos, vārdu un konstrukciju saraksts noteiktu valodas funkciju izteikšanai (reālā situācija ir parādījusi, ka šobrīd 9. klašu skolēniem šis līmenis jau ir par vienkāršu). To vietā piedāvāti uzdevumi, kur skolēniem pašiem jāizdomā un jāapraksta dažādas situācijas, piemēram:

- ***Kā tu saproti šos frazeoloģismus? Izdomā situācijas, kurās tā var teikt!***

1. *Cik pasaule ir maza!*
2. *Kaut līdz pasaules galam!*
3. *Pasaule tāpēc bojā neies.*
4. *Apgriezt pasauli kājām gaisā.*

Izlasi izteicienus un pastāsti, ko tie izsaka!
1. Nesader kā uguns ar ūdeni.
2. Kur lieli dūmi, tur maz siltuma.
3. Baidās kā no uguns.
4. Spēlēties ar uguni.
5. Viena pagale nedeg.
6. Meklē kā ar uguni.
(*Latviešu valoda 8. klasei,* 2005)

- ***Kā tu saproti šos vārdu savienojumus? Mini atbilstošas situācijas!***

satikt ar kaimiņiem
kaimiņu būšana
kaimiņu tauta
dzīvot kaimiņos
kaimiņu attiecības

Ja kādas funkcijas izteikšanai tomēr tiek piedāvātas noteiktas konstrukcijas, tad vairāk atkārtošanai un nevis izolēti, bet kontekstā ar citām prasībām (tas attiecas arī uz gramatiskās formas lietojumu):

- ***Balstoties uz šīm intervijām (ieskaitot jūsu papildinājumus), saceri par šo gadījumu rakstu avīzei! Lieto tiešo un netiešo runu, izmanto modeļus*** **kā ziņo…** ***un*** **pēc…*****un...*** **.**

Tomēr arī 2004. gada izdevumā nav īsti skaidrs, kuri vārdi, apgūstot attiecīgās tēmas, veidos skolēnu jauno vārdu krājumu. Trūkst plānveidīgu aktivitāšu, kas veicinātu aktīvu jauno vārdu lietojumu.

Jaunās leksikas plānojums, iegaumēšana, asimilēšana aktīvajā vārdu krājumā – tie ir jautājumi, kuriem būtu pievēršama lielāka uzmanība turpmākajos latviešu valodas kā otrās valodas mācību līdzekļos.

Gramatika, semantika un pragmatika

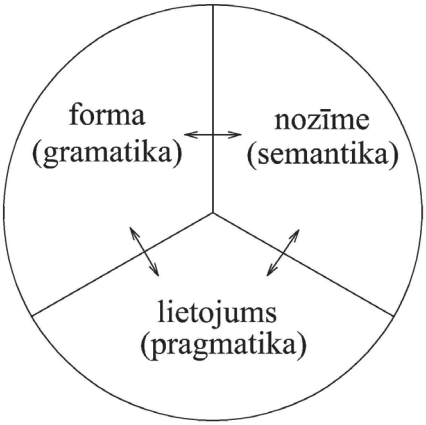
Svarīgi būtu atcerēties arī formas, nozīmes un lietojuma vienotību, savstarpējo sakaru un nozīmi valodas apguvē. Īpaša uzmanība šiem jautājumiem ir pievērsta 2004. gadā Austrijā izdotajā grāmatā, kurā trīs dažādu valstu (Norvēģijas, Nīderlandes un Somijas) zinātnieki sniedz ieskatu dzimtās valodas mācību jaunākajās tendencēs Eiropas kontekstā, pamatojot savu nostāju ar noteiktām lingvistiskām teorijām *(Ongstad, van De Ven, Buchberger* 2004). Izteiktās atziņas ir vērtīgas arī otrās valodas apguves jomai, tās atklāj nozīmīgus pamatprincipus, kas mūsdienās ir attiecināmi uz jebkuras valodas mācīšanos.

Viena no būtiskākajām atziņām, kas tiek uzsvērta šajā darbā, ir triju valodas aspektu (formas, satura un lietojuma) respektēšana tās apguvē, norādot, ka gramatikai, semantikai un pragmatikai ir ļoti ciešs savstarpējais sakars, kas ir nozīmīgs jebkurā komunikācijā. Tas ļauj secināt, ka valodas apguvē tēmas un aktivitātes jāplāno tā, lai netiktu aizmirsts neviens no šiem trim aspektiem, ievērojot līdzsvaru, neaizraujoties, piemēram, tikai ar vārda nozīmju vai formu apguvi. Šis viedoklis teorētiski tiek pamatots ar jau 1934. gadā izstrādāto K. Bīlera *(K. Bühler) organona modeli,* kur grieķu cilmes vārda *organons* lietojums ļauj nojaust, ka valoda ir aplūkota kā līdzeklis, nevis tikai sistēma vai binārā opozīcija starp apzīmējamo un apzīmētāju (*Ongstad* 2004).

Pamatojoties uz K. Bīlera teoriju, tās izkārtojumu dažādās triādēs, Z. Ongstads *(S. Ongstad)* uzsver, ka vienmēr, kad mēs izsakāmies vai cenšamies saprast, kas ir pateikts, mēs izmantojam valodas trīs aspektus: saturu, formu, lietojumu. Tas nosaka, ka arī valodas apguvē tie ir vienlīdz nozīmīgi un veido vienu veselumu, nepiešķirot kādam no tiem lielāku vērību.

Forma, saturs un lietojums

Arī otrās valodas pētnieki savās teorijās, īpaši par komunikatīvo gramatikas mācīšanu, ir minējuši triādi *(DeCarrico, Larsen-Freeman* 2002), uzsverot, ka valoda nav tikai formu kopums, bet ietver trīs dimensijas, ko valodnieki apzīmē ar vārdiem: 1) *morfoloģija, sintakse/forma* (kā tas ir veidots); 2) *semantika/nozīme* (ko tas nozīmē); 3) *pragmatika/ lietojums* (kad/ kāpēc tas ir lietots):



Valodas trīs aspekti, to savstarpējais sakars, loma valodas apguvē (DeCarrico, Larsen-Freeman 2002)

Gan forma, gan nozīme, gan lietojums ir nozīmīgi valodas apguvē. Apļa zīmējumā precīzi ir saskatāma katras dimensijas loma un visu triju daļu proporcionalitāte.

Tātad latviešu valodas apguvē ilgus gadus (apmēram līdz pat 90. gadu vidum) bija vērojams formālisms, kas izpaudās formas aspekta pārsvarā (pār semantisko un pragmatisko), izolētu, ar kontekstu nesaistītu valodas formu mehāniskā iegaumēšanā.

90. gadu otrajā pusē notika kardinālas izmaiņas, kas piešķīra valodas apguvei pragmatisku raksturu. Šī tendence izpaudās ikdienas reālajai dzīvei nozīmīgu valodas jautājumu apguvē: tie bija dažādi lietišķo rakstu veidi, darbs ar autentiskiem tekstiem, tādu frāžu apguve, kas izmantojamas noteiktu valodas funkciju izteikšanai. Ja formālisma sekas bija nespēja lietot valodu pat vienkāršā saziņā, tad pragmatisma tendences ietekmē tas tika novērsts – skolēni sāka lietot latviešu valodu mutvārdu saziņā, grūtības sagādāja rakstu valodas attīstība. Rakstīšanas prasmes, dažādu rakstu darbu veidu, valodas stilu attīstīšanai bija nepieciešams papildu darbs ar gramatiku.

Šī atziņa Latvijā nāca nedaudz vēlāk nekā citur Eiropā, pievēršot uzmanību valodu apguvē visiem trim aspektiem: *gramatiskajam, semantiskajam* un *pragmatiskajam*. Tas nozīmē, ka būtiski ir gan mācīt gramatiku, gan strādāt ar vārdu krājuma papildināšanu, gan veidot izpratni par formu nozīmi un attīstīt prasmi izmantot apgūtās formas, leksiku konkrētā valodas situācijā, kontekstā, kas var būt daudzu faktoru noteikts.

4. Kompetences kā latviešu valodas mācīšanas mērķis

4.1. Kompetences jēdziens un kompetenču klasifikācija

Par nozīmīgu novitāti var uzskatīt arī skolēnu zināšanu, prasmju, attieksmju un pieredzes novērtēšanu kompleksā personības izglītošanās aspektā – ieviešot valodu apguves programmā kompetences jēdzienu.

Kompetenci var raksturot kā prasmju un zināšanu izmantošanas spējas, ko skolēns, mērķtiecīgi, sistemātiski un apzināti vingrinoties, apgūst aktīvā darbībā.

Zināšanas – objektīvu atziņu kopums, ko iegūst izziņas, mācību, pieredzes darbības u.c. rezultātā.

Prasmes – spēju (gribas un varas) īstenojumi darbībā (*Broks* 2003, 21) Tā ir māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam; darbības izpildes priekšnosacījums. Tāda zināšanu, darbības paņēmienu apguves pakāpe, kas ļauj apgūto izmantot mērķtiecīgā darbībā. Prasme veidojas daudzpusīgos, atkārtotos vingrinājumos un var pilnīgoties bezgalīgi.

Valodu apguvē tiek runāts par dažādām darbībām, kuru veikšanai jāizmanto kompetences – gan vispārējās, gan arī tādas, kas tieši saistītas ar valodas lietojumu. Kā norāda Elīna Maslo, mūsdienās valodu apguves praksē aizvien biežāk jēdzienu *spējas* aizvieto ar jēdzienu *kompetences (Maslo* 2003, 7).

Iekļaujot mācību procesā prasības izkopt vairākas kompetences, gan skolotājiem, gan skolēniem ir jāapgūst jauna valodas mācīšanas un mācīšanās filozofija, kurā iepriekšējos, samērā sadrumstalotos priekšstatus par **zināšanām, prasmēm, iemaņām** un **attieksmēm** pakāpeniski aizstāj ar kompleksu personības spēju raksturojošu jēdzienu.

Diāna Laiveniece, aplūkojot atšķirības starp jēdzieniem *prasme, spēja* un *kompetence*, skaidro, ka *prasme* tiek formulēta kā māka veikt kādu darbību, *spēja* – kā īpašība vai dotība, kas dod iespēju šo darbību veikt, bet *kompetence* ir kvalitāte, kas radusies prasmes un spējas (prasmju un spēju) mijsakarībās. Ievērojot šo saistību, D. Laiveniece kompetences

definē kā "kvalitatīvu prasmju izmantojuma līmeni, kas var pilnīgoties bezgalīgi un ko skolēns panāk aktīvā darbībā, mērķtiecīgi, sistemātiski un apzināti vingrinoties, izmantojot savas spējas, zināšanas, pieredzi, vērtīborientāciju, kas iegūta mācību procesā un ārpus tā". (*Laiveniece* 2002a, 47)

Kompetenču nozīmi mūsdienu valodu apguves procesā pamato Margarita Gavriļina un Anna Vulāne, raksturojot skolēnu sasniegumus dzimtās valodas apguvē *(Gavriļina, Vulāne* 2001, 15). Zinātnieces uzskata, ka, ieviešot kompetences, iespējams pilnīgāk modelēt valodas mācību saturu, precīzāk atklāt to, ka mācību procesā ne tikai gūstamas zināšanas, prasmes un iemaņas, bet arī attīstāma spēja tās izmantot praksē, iedzīvināt savā pieredzē, skaidrāk atklāt to, kas būtu ietverams mācību līdzekļos, rosināt autorus uz dziļāku, daudzpusīgāku un interesantāku valodas skatījumu plašākā kontekstā.

Samērā plaši kompetence ir pētīta arī citu autoru darbos. D. Laiveniece (*Laiveniece* 2002a, 46) norāda uz dažādām kompetenču definīcijām J. Valbja, L. Ignatjevas, L. Bahmana, R. Oertera u.c. darbos. Savukārt E. Kramiņš ir izpētījis, ka zinātniskajā literatūrā visbiežāk kompetenci saista ar spējām, akcentējot tās kā profesionālās darbības komponentu (V. Bēme, H. Hubers, S. Ērliha, J. Stabiņš u.c.) vai kā sociālpedagoģisku parādību (H. Hubers, A. Ļeontjevs, E. Maslo, R. Garleja, I. Tiļļa u.c.). Visbiežāk zinātniskajos darbos ar šo jēdzienu apzīmē spējas, prasmi, prasmi darīt (prasmi darbībā), pieredzi, kā arī gatavību dzīves darbībai. (*Kramiņš,* 2003, 38).

Moderno valodu mācīšanas rokasgrāmatā *„Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, novērtēšana"* **kompetences** raksturotas kā zināšanu, iemaņu un īpašību kopums, kas personai ļauj veikt noteiktu darbību *(Eiropas kopīgās pamatnostādnes, 17).*

Iemaņas – māka, kas iegūta ilgstošas vingrināšanās rezultātā un apgūta tādā mērā, ka darbība tiek veikta automātiski, tai nav nepieciešama apzināta kontrole, vadība, regulācija. Tā ir automatizēta darbība, kas nostiprinājusies, ierasto darbību daudzkārt atkārtojot.

Attieksme – uzskatus un rīcību raksturojoša iezīme, kas saskarsmē, darbībā un uzvedībā atklāj personas viedokli pret apkārtējo pasauli

Prasme – māka veikt kādu darbību,
spēja – kā īpašība vai dotība, kas dod iespēju šo darbību veikt,
kompetence – kvalitāte, kas radusies prasmes un spējas mijsakarībās (*Laiveniece* 2002a)

Kompetences – zināšanu, iemaņu un īpašību kopums, kas personai ļauj veikt darbību

Šajā rokasgrāmatā kompetencēm valodu apguvē piešķirta īpaša nozīme, jo aprakstā kopumā minētas vairāk nekā divdesmit kompetences. Tās raksturo ne tikai tās universālās prasmes, kas tieši ir saistītas ar valodu, bet arī prasmes *(vispārējās kompetences),* kas attiecas uz zināšanām par apkārtējo pasauli, zināšanām par valodas lietojuma sociālo un kultūras fonu, izpratni par starpkultūru parādībām, heiristisko prasmi u.c.

Tik sīks kompetenču dalījums rokasgrāmatā izvirza aktuālu jautājumu par šī jēdziena semantisko pārklāšanos ar dažiem citiem izglītībā un valodu apguves praksē lietotiem jēdzieniem: *prasme (prasmes), iemaņas, zināšanas, māka, zinātība, spējas (arī spējas mācīties), lietpratība, profesionalitāte, pieredze.* Daudzi no šiem terminiem ietver savstarpēji saistītas nozīmes, tāpēc šo terminu izvēle, īpaši zinātniskā diskursā, rūpīgi jāapsver.

Latviski tulkotajā Džo Šīlsa grāmatā *„Komunikācija svešvalodu mācīšanā"* komunikatīvo spēju attīstību raksturo sešas kompetences. Tās ir *lingvistiskā, sociolingvistiskā, diskursīvā, stratēģiskā, sociokulturālā un sociālā kompetence (Šīlss* 1998, citē van Ek 1986). Šajā kompetenču interpretācijā nav atsevišķi izdalīta *komunikatīvā kompetence,* jo tā plašākā nozīmē raksturota kā spēja, kurai pakļautas iepriekš nosauktās apakškompetences. Minētajā pētījumā īpaša uzmanība ir pievērsta saziņas sociālajiem nosacījumiem, jo ar šo kompetenču pārvaldīšanu norādīts uz spēju „izmantot un pārveidot valodas formas atkarībā no situācijas" *(sociolingvistiskā kompetence)* un „noteiktu zināšanu pakāpe attiecībā uz sociokulturālo kontekstu, kurā tiek lietota valoda" *(sociokulturālā kompetence).* Atsevišķi nodalīta arī *sociālā kompetence,* kas norāda uz vēlēšanos sadarboties un pārliecību par sevi, kā arī „prasmi iedomāties sevi citu vietā un spēju tikt galā ar sarežģītām sociālām situācijām"

(*Šīlss* 1998, 2). Pārējās kompetences atspoguļo jau tradicionālās valodas prasmes kategorijas.

Arī ārvalstu valodniecības un valodu apguves teorētiskajā literatūrā plaši ir atspoguļota dažādu kompetenču nozīme gan personības vispārējās attīstības jomā, gan tai izpaužoties dažādās valodas lietošanas prasmēs.

Mūsdienu valodas mācīšanas praksē bieži tiek pieminēts amerikāņu valodnieka N. Čomska (*Chomsky* 1965; *Druviete* 2003) *lingvistiskās kompetences* jēdziens, kas raksturo zināšanas par valodas sistēmu un prasmi šīs zināšanas izmantot, lai saprastu gramatiski pareizus teikumus. Vēlākos gados N. Čomskis savos darbos lieto arī *gramatiskās kompetences* un *pragmatiskās kompetences* (*Chomsky* 1980; *Plaude* 2004) terminus. *Gramatisko kompetenci* viņš uzskata par ideālu valodas kompetenci, kurā ietvertas zināšanas, kas nepieciešamas teikumu veidošanai, bet *pragmatiskā kompetence* raksturo prasmi, kā lietot valodu dažādos saziņas kontekstos.

Lingvistiskā kompetence – zināšanas par valodas sistēmu un prasmi šīs zināšanas izmantot, lai saprastu gramatiski pareizus teikumus.

Gramatiskā kompetence – ideāla valodas kompetence, kurā ietvertas zināšanas, kas nepieciešamas teikumu veidošanai.

Pragmatiskā kompetence – prasme lietot valodu dažādos saziņas kontekstos. (N. Čomskis)

4.2. Valodas kompetence un komunikatīvā kompetence

Vēl lielāka nozīme mūsdienu komunikatīvā valodu mācīšanas praksē ir amerikāņu antropologa D. Haimza (*Hymes* 1974*; Paulston* 1974*; Druviete* 2003) komunikatīvās kompetences teorijai, kas raksturo indivīdu prasmi sazināties dažādās situācijās un pieņemto normu kontekstā, ievērojot lingvistiskus, psiholoģiskus, sociālus un pragmatiskus nosacījumus.

Komunikatīvā kompetence – indivīda prasme sazināties dažādās situācijās un pieņemto normu kontekstā, ievērojot lingvistiskus, psiholoģiskus, sociālus un pragmatiskus nosacījumus. (D. Haimzs)

D. Haimzs uzsver, ka „kompetence ir atkarīga gan no *zināšanām* (vārdos neizteiktajām), gan no prasmes šīs zināšanas *lietot*" (*Haimzs* 2003, 44).

Viņa pieejas pamatā ir trīs koncepti:

1) runātāju verbālais repertuārs (reģistru atkarība no konteksta);
2) runas paradumi vai rutīna;
3) runas uzvedības sociālās sfēras.

Tie norāda, ka valodnieks, nosakot indivīda komunikatīvo kompetenci, tās pakāpi, lielu nozīmi piešķir prasmei ne tikai veidot gramatiski pareizus teikumus, bet arī variēt valodas stilus atkarībā no konteksta un pieņemtajām runas uzvedības normām. Viņš raksta: „Mūsdienu lingvistikas galvenā iezīme ir tā, ka struktūra tiek uztverta kā analīzes sākumpunkts. Lingvisti arī pārāk zemu novērtē valodas lietojumu, vienlaikus nenoliedzot tā nozīmību. (Tas notiek pretēji viedoklim antīkajā sabiedrībā, kurā valodas struktūra bija tikai rīks un orators bija augstāks par gramatiķi.)" (*Haimzs* 2003, 34).

N. Čomska piedāvātais lingvistiskās kompetences un *performances* raksturojums, kā arī citas atziņas ietekmēja D. Haimza komunikatīvās kompetences modeļa izstrādi. Domājot par to, kādai jābūt lingvistiskajai teorijai, lai to varētu lietot praktiski, D. Haimzs atzina, ka N. Čomska teorija būtu papildināma ar sociokulturālo faktoru, uzsverot, ka kompetence ir atkarīga gan no zināšanām, gan arī no prasmes šīs zināšanas lietot. Tas sekmēja rakursa maiņu no valodas pareizuma (precizitātes) uz valodas lietojumu, vērtējot tās piemērotību, iederību noteiktā kontekstā.

D. Haimzs rakstīja, ka nepārtraukti tiek lauzts tāds valodas veidola modelis, „kas valodas organizāciju definē vienīgi kā likumus, kuri saista divas puses – nozīmi un skaņu. Šāda modeļa ietvaros nominācija ir vienīgais valodas izmantojuma mērķis, it kā valoda nekad netiktu izmantota, lai apraudātu, līksmotu, lūgtu, pamācītu, nozākātu. Valodas modelim jāpievēršas komunikatīvajai uzvedībai un sociālajai dzīvei." *(Haimzs* 2003, 40) Vērtējot N.Čomska darbā

„Sintakses teorijas aspekti" definēto valodas teorijas mērķi, D. Haimzs apgalvoja, ka tajā pilnībā tiek ignorēti cilvēki un valodas lietojums.

D. Haimza teorijā tiek respektēts valodas lietojuma aspekts; kā svarīgākos runas uzvedības analīzes komponentus viņš min runas kolektīvu un runas situāciju, atklājot, ka kompetentam valodas lietotājam nepietiek tikai ar lingvistisko kompetenci vien, viņa komunikatīvā kompetence atklājas prasmē, lietojot valodu, respektēt konkrētu vietu un laiku, noteiktus apstākļus, komunikatīvo partneri, apzināties sava izteikuma mērķi, meklēt iederīgāko izteikuma formu, reģistru, žanru, instrumentus.

D. Haimza teorija ietekmēja arī lietišķās valodniecības attīstību, padziļinot izpratni par valodu, tās saistību ar komunikācijas sociālajiem aspektiem. Formulējot komunikatīvās kompetences jēdzienu, tika mainīts rakurss no valodas pareizuma uz valodas lietojumu, spēju sazināties. D. Haimza komunikatīvās kompetences apraksts rosināja otrās valodas apguves pētniekus, formulējot apgūstamās valodas mērķi un saturu, domāt par to, kādas prasības būtu izvirzāmas pirmās valodas mācīšanā un otrās valodas vai svešvalodas apguvē.

Arī pats D. Haimzs, runājot par teorijas praktisko izmantojamību, uzsvēra, ka, iepazīstoties ar to, iespējams izvairīties no papildu asociācijām, kas saistītas ar tādiem nosaukumiem kā „otrās valodas mācīšanās".

Pirmās valodas mācību procesā komunikatīvās kompetences teorijas ietekme bija vērojama, mainot akcentus no pilnīgi mehāniskas valodas prasmju attīstīšanas uz komunikatīvo spēju attīstīšanu *(Cook* 2003).

Taču vislielākā ietekme šai teorijai bija uz angļu valodas kā svešvalodas apguvi un mācīšanu. Ietekmējoties no D. Haimza, tika pieteikta jauna pieeja

svešvalodu apguvē – komunikatīvā pieeja, kas izvirzīja mērķi attīstīt valodas apguvēja spējas lietot valodu efektīvi. Šai pieejai bija jākļūst noderīgākai, veidojot skolotāju un skolēni viedokli par to, ko sevī ietver veiksmīga komunikācija, salīdzinot ar metodēm, kas noteica koncentrēšanos tikai uz gramatisko precizitāti.

D. Haimza komunikatīvās kompetences teorijas ietekmi uz latviešu valodas kā otrās valodas apguvi var vērtēt no diviem aspektiem.

Pirmkārt, no jēdziena *komunikatīvā kompetence* lietojuma aspekta. Šobrīd tas tiek lietots, ierakstīts arī mācību priekšmeta standartā, tomēr, kā rāda standarta atbalsta materiāli, kas paredzēti skolotājiem standarta teksta precīzākai izpratnei, D. Haimza teorija tiešā veidā nav veidojusi izpratni par komunikatīvo kompetenci. Lai arī materiālos D. Haimzs nav minēts, tomēr komunikatīvās kompetences definīcijā rodamas viņa izteiktās atziņas par šīs kompetences būtību. Iespējams, ka komunikatīvās kompetences jēdziens ir aizgūts no svešvalodu mācību materiāliem (visvairāk angļu valodas kā svešvalodas), kuri pieejami Latvijā un ar kuriem otrās valodas metodiķi ir iepazinušies arī ārpus Latvijas.

Otrkārt, komunikatīvās kompetences teorijas ietekmi uz latviešu valodas kā otrās valodas mācībām var vērtēt no *komunikatīvās pieejas* izmantošanas aspekta. Šīs pieejas izmantošana otrās valodas apguvē attiecināma uz 90. gadu sākumu un diez vai ir saistāma ar faktu, ka Latvijā tajā laikā bija pazīstama D. Haimza *komunikatīvās kompetences teorija.* Komunikatīvā pieeja sākotnēji tika iepazīta tikai caur praktiskiem mācību līdzekļiem, adresētiem angļu valodas kā svešvalodas apguvējiem. Latviešu valodas kā otrās valodas apguvei izdotajos mācību līdzekļos komunikatīvā pieeja pirmoreiz tika iestrādāta A. Šalmes un P. Ūdra mācību komplektā „Dialogs", kurš iznāca 1994. gadā.

Kā jau iepriekš minēts, šobrīd dažādos izdevumos ir vērojama liela dažādība gan pašu kompetenču, gan arī to komponentu klasifikācijā. Iepazīšanās ar D. Haimza formulējumu un *M. Kanale* un *M. Svejna* komunikatīvās kompetences izpratni ļautu precīzāk saprast, kas valodas apguvējam ir attīstāms, veicinot komunikatīvās kompetences veidošanos.

Latviešu valodas un literatūras pamatizglītības standartā un programmā mazākumtautību izglītībā, kurš šobrīd uzskatāms par vislabāk izstrādāto izglītības dokumentu LAT2 mācību priekšmetā, par latviešu valodas apguves mērķi ir izvirzīta „skolēna kompetence latviešu valodā kā otrajā valodā, kuru veido četri komponenti: komunikatīvā, valodas, sociokultūras un valodu mācīšanās kompetence" *(Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) pamatizglītības standarts mazākumtautību skolām* 2004, 1). Formulējot komunikatīvās kompetences saturu sadaļā *Runāšana un sazināšanās*, norādīts, ka apgūstamas ir gan saziņas stratēģijas, gan saziņas nodrošināšanai nepieciešamās valodas funkcijas: nosaukšana, kontaktveidošana, informācijas apmaiņa, instruēšana, attieksmju un emociju izteikšana, iztēle.

4.3. Sociokultūras kompetence

Sociokultūras kompetence – zināšanas un izpratne par valodas apguves sociokultūras kontekstu un starpkultūru dialogu

Līdzās komunikatīvās un valodas kompetences veidošanai tikpat liela nozīme mācību priekšmeta standartā ierādīta **sociokultūras kompetencei,** kuras saturs nosaka, ka valodas apguvējam ir veidojama izpratne par kultūras parādībām Latvijā (kultūrvide, tradīcijas un sociālās pārmaiņas, kultūras tradīciju un sabiedrībā pieņemto normu ievērošana saziņā), kā arī izpratne par starpkultūru dialogu. Šajā procesā akcents likts uz kultūras līdzību un atšķirību izpratnes veidošanu starp dzimto un citas (apgūstamās) kultūras

pasauli, iegūstot zināšanas par reģionālo un sociālo parādību daudzveidību abos kultūras areālos.

Kultūras dimensiju apzināšana izglītībā izvirza uzdevumus veicināt vairāku valodu apguvi un šajā darbībā pakāpeniski izkopt spējas saprasties ar cilvēkiem, kas pārstāv atšķirīgas kultūras tradīcijas un vērtības. Šīs kompetences izkopšana ir saistīta ar vairākiem uzdevumiem:

1) apgūt un izmantot zināšanas par sociālo un kultūras kontekstu valodas praksē,
2) mācīties izprast latviešu tautas un citu tautu kultūras savdabību,
3) mācīties saprasties daudzkultūru sabiedrībā.

T. Skutnaba-Kangasa norāda, ka laba izglītības programma no valodu un identitātes viedokļa ir tāda, kas izglīto audzēkņus šādiem mērķiem:

1) augsts līmenis vairākās valodās;

2) samērā labas izredzes sekmīgi pabeigt skolu;

3) stipra, pozitīva multilingvāla un multikulturāla identitāte un pozitīva attieksme pret sevi un citiem (*Skutnaab–Kangas* 1999).

Sociokultūras jautājumiem pievērsta uzmanība arī latviski tulkotajā K. Beikera grāmatā *"Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati" (Beikers* 2002, 295–300) . No daudziem multikulturālisma izpausmes aspektiem pētnieks piemin ciešo saikni starp valodu un kultūru, kas veicina "minoritātes valodas un kultūras vērtības apziņu". Daži no viņa minētajiem mācību uzdevumiem sociokultūras kompetences veidošanā skar ne tikai starpkultūru izglītības jautājumus, bet kopumā visus otrās valodas mācīšanas uzdevumus. Vairāki no tiem jau šobrīd ir aktuāli, veidojot dažādas valodas un bilingvālās programmas Latvijā, piemēram, izkopt komunikācijas iemaņas apgūtajās valodās, veicināt skolēnu izpratni par valodas

Sociokultūras kompetences apraksta salīdzinājums abos pamatizglītības standartos

Pamatizglītības standarts latviešu valodā 1. – 9. klasei	**Pamatizglītības standarts 1. – 9. klasei latviešu valodā un literatūrā mazākumtautību izglītības programmās (LAT 2)**
• Valoda kā tautas kultūras sastāvdaļa un izziņas līdzeklis. • Valodas situācija Latvijā. Dzimtā valoda, valsts valoda, minoritātes valoda. • Valoda kā personības un nacionālās identitātes saglabāšanas un attīstīšanas līdzeklis. • Runas etiķetes nacionālā un kultūras specifika. • Cieņpilna attieksme pret dzimto valodu un citu etnosu valodām.	• **Izpratne par kultūras parādībām Latvijā un starpkultūru dialogs** (Ikdienas dzīve, dzīves apstākļi, starppersonu attiecības, vērtības, pārliecības un attieksmes, sociālās paražas, rituāli, valsts svētki, Latvijas kultūrvide, tradīcijas un sociālās pārmaiņas. Kultūras tradīciju un sabiedrībā pieņemto normu ievērošana saziņā. Starpkultūru dialoga izpratne un prasmes.) • **Literatūras apguve** Literatūra kā kultūras sastāvdaļa; literārā darba uztvere, radošā darbība; literatūra kā vārda māksla pēc žanriskā principa. • **Sadarbība** Sadarbības prasmes, lai nodrošinātu efektīvu komunikāciju un izmantotu un pilnveidotu savu latviešu valodu.

dabu un funkcijām, attīstīt skolēnu izpratni par valodu dažādību pasaulē, valstī, reģionā, skolā, kā arī izpratni par valodas variantiem, ieaudzināt izpratni par valodu kā izšķirīgu cilvēku sabiedrības iezīmi, attīstīt izpratni par bilingvismu un multikulturālismu u.c. (*Beikers* 297–298; *citē Donmall* 1985).

Dažādi sociokultūras kompetences veidošanas aspekti valodu apguvē aplūkoti K. Časteina *(Chastain),* L. Krauforda-Langes *(Crawford-Lange)*, M. Peidža *(Paige)*, O. Vendela *(Wendell),* P. Batelāna (*Batelaan),* G. Moraina *(Morain)* u.c. autoru darbos.

Sociokultūras jautājumu iekļaušana gan LAT2, gan dzimtās valodas apguvē uzskatāma par jaunu tendenci izglītības praksē, tāpēc lietderīgi ir aplūkot, kā *sociokultūras kompetence* tiek definēta, salīdzinot abos pamatizglītības standartos doto aprakstu.

Salīdzinājums atklāj, ka sociokultūras kompetences jēdziens ir plašs un līdz ar to daudzveidīgi interpretējams. Īpaši svarīgi, ka šī kompetence ir iekļauta gan dzimtās valodas, gan LAT2 standartā, jo, vērtējot plašākā kontekstā, sekmīgs dialogs, komunikācija starp minoritāšu un majoritātes pārstāvjiem ir iespējama, tikai abpusēji izrādot sapratni un cieņpilnu attieksmi. Tas nozīmē, ka neatkarīgi no tā, kurā valodā tiek iegūta izglītība, šie jautājumi ir iekļaujami izglītības saturā.

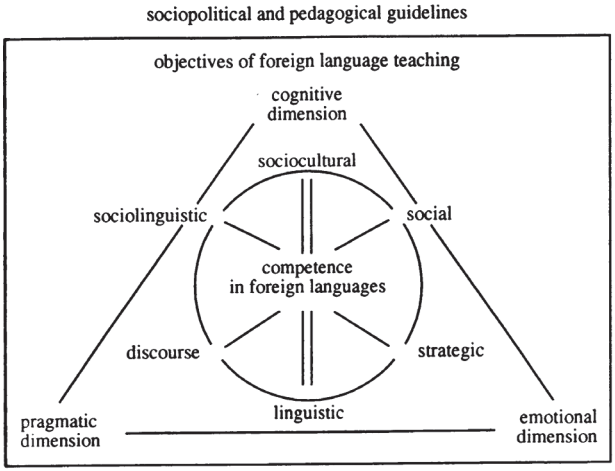
Analizējot konkrētāk, pamanāms, ka abos standartos uzsvērts ciešais savstarpējais sakars starp valodu un kultūru, kas jāņem vērā, apgūstot citu vai arī mācoties savu dzimto valodu. Latviešu valodas kā dzimtās valodas standartā šis sakars uzsvērts vispārīgāk, bez Latvijas reālā konteksta, savukārt LAT2 standarts nosaka, ka skolēniem ir jāveido izpratne tieši par Latvijas kultūras parādībām, uzsverot kultūru daudzveidību, izpratni par starpkultūru dialogu, starppersonu attiecībām, prasmi veidot dialogu ar dažādu kultūru pārstāvjiem.

Dzimtās valodas standartā īpaši akcentēta valodas loma personības un nacionālās identitātes saglabāšanā. Tas nerada izbrīnu, jo tieši dzimtā valoda jau izsenis ir aplūkota kā viens no būtiskākajiem nacionālās identitātes noteikšanas faktoriem, kas īpaši nozīmīgs Eiropas tautām (*Kramsch* 1998). Dzimtās valodas standartā vairāk uzsvērtas zināšanas par valodu kā noteiktu līdzekli, valodu situāciju Latvijā, runas etiķetes specifiku, tātad – saturs, tikai pēdējā teikumā parādās arī vārds *attieksme.* LAT2 standartā vairāk uzsvērta procesa nozīme, kas, protams, arī paredz dažādas zināšanas, tomēr lielāku lomu piešķirot šo zināšanu prasmīgai izmantošanai savstarpējā komunikācijā, saziņā, sadarbībā. Uz to norāda tādi vārdi kā *izpratne* un *prasmes,* kā arī *attiecības, vērtības* un *attieksmes.*

Abos standartos ietvertais sociokultūras kompetences raksturojums atklāj gan to, ka tās saturs ir starpdisciplinārs (valodniecība, vēsture, ģeogrāfija, antropoloģija, literatūra, sociālās zinības), gan to, ka valodas apguvē ir nepieciešamas arī citas zināšanas un prasmes (kompetences), kas atrodas ciešā mijiedarbībā ar sociokultūras kompetenci.

Precīzu priekšstatu par kompetencēm, to vietu noteiktā sistēmā sniedz Dž. van Eks, norādot, ka svešvalodu apguves mērķis ir saistāms ar dažādu kompetenču attīstīšanu. Viņš min un sīkāk raksturo tādas kompetences kā lingvistisko, sociolingvistisko, diskursa, stratēģisko, sociokultūras un sociālo (*Neuner* 1997). Tātad valodas apguve nav iedomājama bez sociokultūras kompetences; starp lingvistisko un sociokultūras kompetenci pastāv īpašas attiecības (attēlā 158. lpp. uz to norāda divas vienojošas vertikālās līnijas). Visas kompetences ir attīstāmas kompleksi, tas nosaka, ka valodas apguvē vienlīdz svarīgas ir trīs galvenās dimensijas: pragmatiskā, kognitīvā un emocionālā.

Svešvalodas mācīšanas mērķi shematiski attēlojami šādi:



(*Neuner* 1997, 57)

Attēls parāda, ka valodas apguves mērķis paredz trīs būtisku dimensiju iekļaušanu valodas apguves procesā; tās ir: 1) pragmatiskā dimensija (valodas lietojums, prasmes); 2) kognitīvā dimensija (zināšanas, informācija); 3) emocionālā/subjektīvā dimensija (attieksmes). Konkrēti šo mērķi var īstenot, attīstot attēlā redzamās kompetences, no kurām sociokultūras kompetence ir tikai viena daļa no visas kompleksās sistēmas.

Latviešu valodas kā otrās valodas apguvē tiek uzsvērta lingvistiskā un sociokultūras kompetence, kas redzamas arī attēlā. Atšķirība ir vērojama pārējo kompetenču nosaukšanā, proti, trešā LAT2 standartā ir minēta komunikatīvā kompetence, kas tajā iekļautā satura ziņā aptver attēlā pieteikto diskursa, sociālo un stratēģisko kompetenci.

Iepriekš aplūkoto jautājumu izpratnē īpaša nozīme ir ne tikai standartiem, bet arī mācību grāmatām, kas tiek dēvētas par neoficiālām programmām.

To veidotājiem jāzina sociolingvistiskā situācija, lai, piemēram, tekstu atlasē vai uzdevumu formulējumos atklātos viedokļu un situāciju daudzveidība, dažādas tēmas tiktu aplūkotas no dažādiem redzespunktiem.

Īpaši svarīgi tas šobrīd būtu latviešu valodas kā dzimtās valodas mācību grāmatu veidotājiem, jo latviešu valodu kā dzimto valodu Latvijā pašreiz mācās arī bērni, kuru vecāku dzimtā valoda nav latviešu valoda. „Ar katru mācību gadu pieaug to mazākumtautību skolēnu skaits, kas apmeklē skolas ar latviešu mācībvalodu – apmēram 9% skolēnu latviešu valoda nav dzimtā valoda" (*Druviete, Gavriļina* 2003, 5). Līdz ar to var apgalvot, ka bilingvālās izglītības jēdziens ir attiecināms arī uz šiem latviešu mācībvalodas skolu skolēniem.

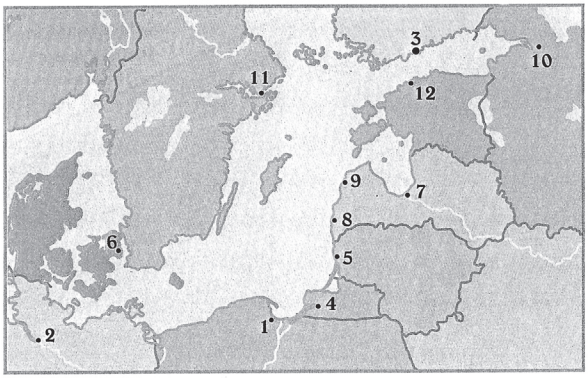
Piedaloties 2005. gada rudenī EUDORA (Eiropas Savienības doktorantūras studentu) projekta vasaras skolā Akdenizas Universitātē (Turcijā), darba grupas *Innovative Mother Tongue Didactics of Less Frequently Spoken Languages in a Comparative Perspective* profesoriem un doktorantiem (no Igaunijas, Somijas, Zviedrijas, Austrijas, Holandes, Turcijas, Slovēnijas un Latvijas) tika piedāvāts analizēt un vērtēt 2004. gadā iznākušās 9. klases LAT2 mācību grāmatas atsevišķus uzdevumus no sociokultūras kompetences aspekta. Ieskatam daži uzdevumi, kuri augstu tika novērtēti visā grupā.

1. *Atrodi ciparіem atbilstošos pilsētu nosaukumus! Nosauc valstis, kurās atrodas šīs pilsētas! Kurā (kurās) no šīm pilsētām tu jau esi bijis (bijusi)?*

Kuras no šīm pilsētām ir galvaspilsētas?

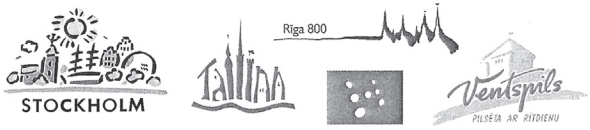
Kurās ir vairāk nekā miljons iedzīvotāju?

2. *Aplūko dažu pilsētu simbolus un izlasi reklāmas saukļus!*



Gdaņska • Hamburga • Helsinki • Kaļiņingrada
Klaipēda • Kopenhāgena • Rīga • Liepāja • Ventspils
Sanktpēterburga • Stokholma • Tallina

3. Aplūko dažu pilsētu simbolus un izlasi reklāmas saukļus!



Helsinki – Baltijas jūras meita

Helsinki – dzīves un rakstura pilna pilsēta

Brīnišķīgā Kopenhāgena

Hamburga – pasaules vārti
Metropole Hamburga – augoša pilsēta

Stokholma – skaistule uz ūdens
Stokholma – Ziemeļu Venēcija

Tallina – viduslaiku Eiropa

Rīga – iedvesmas pilsēta

Ventspils – pilsēta ar rītdienu

Kāpēc pilsētām ir doti šādi reklāmas saukļi, kāpēc lieto šādus simbolus? Kas varētu būt katra saukļa un simbola pamatā?

Par šiem diviem uzdevumiem tika sniegti, piemēram, šādi komentāri: tie rada skolēnos priekšstatu par Eiropu kopumā, rosina aktīvi darboties pašus skolēnus, iepazīt citu tautu un valstu vēsturi, kultūru, ģeogrāfiju, veidojot saikni starp valodas apguvi un citiem mācību priekšmetiem.

3. *Pāros uzrakstiet 10 valodas, kurās runā Latvijā un Latvijas kaimiņvalstīs! Salīdziniet ar citu uzrakstīto! Kuras no šīm valodām, jūsuprāt, ir tuvākas (līdzīgākas) latviešu valodai, kuras ir pavisam citādas? Pamatojiet savu uzskatu ar piemēriem!*

4. *Kurā valodā tā saka? Nosauc (mini) atbilstošo valodu un pamato, kāpēc tu tā domā!*

Sveiki! Hej! Tere! Привет! Czesc! Hei! Sveikas!	Paldies! Danke! Kiitos! Ačiu! Спасибо! Tänan! Dziekuje!
Es nesaprotu. Nie rozumie. Ma ei saa aru. Jag förstar inte. Aš nesuprantu. En ymmärrä. Ich verstehe nicht. Я не понимаю.	Laimīgu Jauno gadu! Onellista uutta vuotta! Gott nyt ar! С Новым годом! Frohes Neues Jahr! Laimingu Naujuju Metu! Szczesliwego nowego roku!

Kurās citās valodās tu vēl māki pateikt šīs frāzes?

Par 3. un 4. uzdevumu tika atzīts, ka tie rada gan interesi par valodām, gan ļauj skolēniem pašiem saskatīt līdzīgo un atšķirīgo radniecīgajās valodās, attīstot lingvistisko un sociokultūras kompetenci. Uzdevumi attīsta arī izpratni par valodu situāciju Latvijā, veido pozitīvu attieksmi pret citām valodām.

Bija arī uzdevumi, par kuriem domas dalījās, ieskatam divi no tiem:

1. Pastāsti klasē par saviem senčiem, par kādiem radiem, kas ir mainījuši dzīvesvietu, kas ir apmetušies Latvijā, nākot no citas zemes, vai otrādi – kas ir aizbraukuši no Latvijas, lai dzīvotu citur. Kāda bija viņu motivācija? Kā viņiem klājās? Vai viņu sapņi piepildījās?
Par vienu no gadījumiem uzraksti stāstījumu!

Viena grupas daļa uzsvēra, ka tieši latviešu valodas kā otrās valodas stundās nepieciešams diskutēt par šādiem jautājumiem, iepazīstināt ar savu un tuvinieku pieredzi, attīstot runas, klausīšanās un diskutēšanas prasmi. Cita grupas daļa apgalvoja, ka tas varētu būt ļoti jūtīgs jautājums, un skolēnu reakcija var būt neprognozējama, jo Latvijas vēsture un tās iedzīvotāju likteņi nav tik viegli izprotami un komentējami.

2. Kādi varēja būt iemesli, kāpēc dažādos laikos uz Rīgu pārcēlās īpaši daudz cilvēku? Salīdzini iebraucēju motivāciju 19. gs.beigās un 20. gs. 60.–80. gados! Kas ir kopīgs, kas atšķiras?
Kāpēc mūsdienās cilvēki no citām Latvijas malām pārceļas uz Rīgu? Kāpēc cilvēki pārceļas no Rīgas uz citām vietām Latvijā?

Jautājumi mācību grāmatā tiek piedāvāti pēc teksta *Kā auga Rīga* izlasīšanas. Tāpat kā iepriekšējais uzdevums, tie tika atzīti par *jūtīgiem*, pamatojot, ka

atbildes uz šiem jautājumiem kādam skolēnam varētu rosināt sāpīgas atmiņas un tas savukārt klasē radītu nevajadzīgu spriedzi.

Latviešu valoda mūsu valstī ir gan valsts valoda, gan sabiedrības integrācijas valoda. Tikai ar lingvistiskās kompetences attīstīšanu nepietiek, lai veidotu prasmīgu valodas lietotāju, kas spēj saistīt jaunas valodas apguvi ar noteiktas kultūras, kultūrvides un vēstures iepazīšanu, pozitīvas attieksmes radīšanu pret citu valodu un kultūru.

Sociokultūras kompetences attīstīšanā īpaši nozīmīga ir pozitīvas attieksmes veidošana pret kultūru daudzveidību. Svarīga loma šai procesā ir ne tikai mācību grāmatās piedāvātajiem tekstiem un uzdevumiem, bet arī skolotājiem, kuriem jābūt gataviem saskarties ar dažādu skolēnu reakciju, neapdraudot skolēnu uzskatus viņu kultūras sistēmā. „Iegūstot atbilstošu kultūras informāciju citas valodas apguves procesā, skolēni sasniegs zināmu izpratnes pakāpi par citu vidi, citu tautu, citu kultūru. Šādām zināšanām vajadzētu palīdzēt viņiem veidot lielāku iejūtību un toleranci pret atšķirīgo citās kultūrās." *(Mācību process: latviešu valoda skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas* 2004, 17). Tas ir grūts uzdevums, taču ļoti nozīmīgs latviešu valodas kā otrās valodas, tāpat latviešu valodas kā dzimtās valodas apguvē.

4.4. Mācīšanās kompetence

Jaunākajās izglītības teorijās arī mudināts lielāku uzmanību pievērst zināšanu apguves metodikas pilnveidošanai, lai skolēni varētu patstāvīgi izmantot dažādas valodas prakses iespējas gan skolā, gan ārpus tās. *Mācīšanās mācīties* jeb **mācīšanās kompetence** nosaka latviešu valodas priekšmetā skolēnam

Mācīšanās kompetence – patstāvīga un noturīga prasme mācīties, iegūt zināšanas un tās izmantot izglītošanās procesā

pilnveidot tādus paradumus, kas ļautu nepārtraukti pašizglītoties un turpināt izkopt savu valodas prasmi mūža garumā. Tā saista valodas mācīšanos ar individuālo un kolektīvo pieredzi, zināšanām, interesēm un izziņas vajadzībām.

Mazākumtautību LAT2 pamatizglītības mācību standartā noteikts, ka, izkopjot mācīšanās kompetenci, skolēns

1) apgūst prasmi mācīties valodu grupā un patstāvīgi;
2) izmantot esošās zināšanas un pieredzi, lai iegūtu jaunu informāciju;
3) nepārtraukti pilnveido un padziļina savu latviešu valodas prasmes līmeni.

Mācīšanās kompetence paredz attīstīt prasmes, kā izmantot dažāda veida uzziņu literatūru nepieciešamās lingvistiskās un kulturoloģiskās informācijas ieguvei.

Kas tad ir mācīšanās?

Kā attīstīt skolēnos prasmi mācīties, prasmi arī patstāvīgi apgūt noteiktu vielu, izpratni par izlasīto?

Vai skolotājam, mācot savu priekšmetu, būtu jāvelta tam laiks un jāsniedz kādas instrukcijas?

Tie ir jautājumi, kas prasa iedziļināšanos mācību procesā.

Mācīšana un mācīšanās nav identi jēdzieni. Mācīšanās ir formulējama kā „mērķtiecīgs izziņas process, pieredzes bagātināšana, cilvēka darbība, kuras mērķis ir pārveidot pašam sevi". (*Žogla* 2001, 99) Norvēģu pedagoģe G. Ose (*Aase*) to definē kā iekšējo procesu, „kurā mijiedarbojas intelektuālie, emocionālie un fizioloģiskie spēki. Tajā izpaužas cilvēka attieksme pret mācīšanās nepieciešamību un mērķi." (*Ose* 1999, 14) Tieši attieksme pret mācīšanos ir nozīmīgs jautājums mācīšanās kompetences attīstīšanā. Nevēlēšanās mācīties, noraidoša, negatīva, neieinteresēta attieksme bieži vien ir cieši saistīta ar neprasmi

mācīties, ar neziņu, kā kaut ko iegaumēt, saprast, kā tikt galā ar sarežģītu tekstu vai uzdevumu.

Skolotājiem ir nozīmīga loma, ieaudzinot attieksmi – pozitīvu vai negatīvu – pret mācīšanos. Viņi var skolēnos raisīt zinātkāri, veicināt neatkarību, intelektuālu precizitāti, kā arī radīt apstākļus, lai gūtu panākumus kā formālā, tā arī turpmākajā izglītībā (*Mācīšanās ir zelts* 129), bet var radīt arī mazvērtību, ,,ieraušanos sevī", nevēlēšanos mācīties.

Mācīšanās prasmes sistemātiskā veidā netiek mācītas gandrīz nevienā skolā vai augstskolā, un vairums skolotāju cer, ka tās skolēni apjautīs, iegūs paši pieredzes ceļā. Tomēr var gadīties, ka šis pieredzes uzkrāšanas ceļš ir pārāk garš; tas nozīmē, ka paiet daudz laika, līdz skolēns apjauš dažādas mācīšanās stratēģijas. Ja tās stundas laikā viņam tiktu mācītas, tad arī pats mācīšanās ceļš kļūtu vieglāks un, iespējams, arī aizraujošāks.

Pieteiktā problēma ir cieši saistīta ar pēdējā laikā strauji augošu pētījumu nozari – *metaizziņu* jeb *metakognīciju*, ,,kas attiecas uz zināšanām par savu personisko izziņas un iztēles procesu, par savu intelektuālo procesu apzināšanos, kontroli un regulēšanu" (*Prets* 2000*,* 160). Mācīšanās laikā ir vērojami divi metakognīcijas veidi: domas par to, ko mēs zinām, un domas par to, kā regulēt savu mācīšanās procesu.

Īpaši būtiski ir domāt par šo otro veidu. Ir izstrādātas dažādas metakognitīvas mācīšanās tehnikas, kas attīsta mācīšanās prasmi. Tās ietver tādu prasmju apguvi kā ,,prasmi uzdot sev jautājumus, rezumēt, pārlasīt, prasmi meklēt informāciju, pārlūkot tekstu uz priekšu un atpakaļ, prasmi noteikt izlasītā svarīguma pakāpi, izdarīt secinājumus un salīdzināt tekstā doto informāciju ar priekšzināšanām vai galvenās domas savā starpā un ar detaļām" (*Prets* 2000*,* 160).

Domāšana par savu izziņas procesu ietver arī

jautājumu – kā sakārtot (pierakstīt, strukturēt, shematizēt u.tml.) gūto informāciju, lai to veiksmīgāk varētu atcerēties un izmantot turpmākajā mācību procesā vai noteiktā darbībā.

Skolēniem būtu jāmāca bibliotēkas prasmes (atrast nepieciešamo avotu, mērķtiecīgi izmantot kartotēku u.c.), prasmi veidot Venna diagrammas, tabulas, hierarhiskas shēmas, cēloņsakarību ķēdes un citus informāciju strukturējošus veidus, kas attīsta prasmi sistematizēt informāciju un nošķirt primārās lietas no sekundārajām.

Īpaša nozīme pārdomātiem uzskates līdzekļiem no skolotāja puses un prasmei strukturēt informāciju no skolēna puses ir šobrīd, kad skolās ar latviešu mācībvalodu ir arvien vairāk skolēnu, kuri ir atnākuši no mazākumtautību skolām. Viņiem uzskates līdzekļi (shēmas, tabulas, diagrammas) ir ļoti būtiski, lai tiktu līdzi piedāvātajai informācijai, lai iegaumētu atslēgas vārdus, izprastu pamatjēdzienus, apjaustu primārās un sekundārās likumības. Tikai verbāli mutvārdos pasniegtā informācija to nenodrošina.

Ieviešot mācīšanās kompetenci izglītības standartos, ir mainīta arī izpratne, kā vienas valodas apguvē iegūto pieredzi var izmantot, mācoties citas valodas. Šāda prasība izvirza uzdevumu dzimtās valodas, otrās valodas un svešvalodu apguves gaitā apzināties kopsakarības un līdzības, lai paplašinātu skolēnu metakognitīvās zināšanas un veidotu priekšstatus par dažādu valodu apguvi kā vienotu, savstarpēji saistītu procesu. Metakognitīvās iemaņas veidojas lēni, gadu gaitā, un skolotāja pienākums būtu palīdzēt skolēniem izkopt šīs nepieciešamās iemaņas. Ļoti svarīgi, piemēram, ir rosināt skolēnus domāt par to, kā, mācoties jebkuru valodu, ir vieglāk atcerēties jauno leksiku. Kā, mācoties angļu valodu, var atcerēties vārdus: izrakstīt pēc vārdšķirām, lietot jaunā kontekstā, mācīties no galvas, pielikt virtuvē pie sienas, izmantojot

tematisko principu, izdomāt asociāciju u.tml.? Atbildot uz šādiem jautājumiem, skolēns domā ne tikai par to, KO viņš mācās, bet arī par to, KĀ viņš mācās. Tā ir aktīva pieeja mācīšanās procesam, kas ir izmantojama jebkura mācību priekšmeta apguvē un kas nodrošina ātrāku un dziļāku satura apguvi.

Mācību programmu veidotājiem un dažādu valodu priekšmetu cikla skolotājiem šobrīd tiek ieteikts tuvināt viedokļus par valodu lingvistiskā satura izveides, mācīšanas metodikas un terminoloģijas jautājumiem, jo tas ne tikai atvieglo izprast valodu sistēmas un apguves universālijas, bet arī ļauj skolēniem nonākt pie vienotiem dažādu valodu mācīšanās principiem.

5. Valsts un sabiedrisko organizāciju darbība, nozīmīgākās publikācijas un pētījumi par latviešu valodas apguvi

5.1. Valsts un sabiedrisko organizāciju devums

Pēc neatkarības atgūšanas Latvija guva pieredzi mazākumtautību izglītības jautājumos gan ārvalstīs, gan arī, attīstot pirmās Latvijas Republikas laikā aizsāktās tradīcijas.

Pirms aplūkojam nozīmīgāko organizāciju devumu latviešu valodas apguves un izpētes veicināšanā 80. gadu beigās un 90. gados, jāuzsver, ka ideja par mazākumtautību izglītības jautājumu sakārtošanu bija aktuāla jau no 20. gs. 20. gadiem.

1918. gadā neatkarīgā Latvijas Republika bija to četru Austrumeiropas nacionālo valstu skaitā, kurās etniskajām minoritātēm piederīgo cilvēku skaits pārsniedza 20% no valsts pastāvīgajiem iedzī-votājiem. Šajā grupā atradās arī Polija, Rumānija un Lietuva. Latvija uzsāka īstenot etnopolitiku, kuras mērķis bija mazākumtautību integrēšana valstī, saglabājot to nacionālās un etnokulturālās īpatnības. Tika attīstīts minoritāšu autonomais izglītības tīkls.

1929./30. mācību gadā darbojās 1413 latviešu skolas un 531 minoritāšu skola, kam bija svarīga loma latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanā. (*Dribins* 2004)

1919. gadā Tautas Padomē tika pieņemts likums "Mazākuma tautību skolu iekārta Latvijā". Turpmāk, 20. un 30. gados, Izglītības ministrijas pakļautībā darbojās mazākumtautību skolu pārvaldes, kuras noteica mācību plānus un programmas, to skaitā arī latviešu valodas mācībai. 1925. gadā tika izdota "Latviešu valodas programma mazākuma tautību pamatskolām Latvijā". Šī programma bija spēkā līdz pat 1933. gadam. Vēlāk minoritāšu skolās latviešu valoda tiek mācīta pēc latviešu pamatskolu programmām.

Situācija mazākumtautību izglītības jautājumos, kā uzskata L. Dribins, mainījās pēc 1934. gada, bet pavisam krasi – pēc Latvijas iekļaušanas Padomju Savienības sastāvā, jo PSRS netika atzīts, ka Latvijas iedzīvotāju struktūrā būtu mazākumtautības.

Visas Latvijas nacionālo minoritāšu biedrības un skolas tika slēgtas, savukārt jaunu dibināšana – stingri aizliegta. Pēc 1944. gada no citām PSRS republikām ieradās apmēram pusotrs miljons cilvēku, kas nebija saistīti ar Latvijas vēsturi, vairākums bija austrumslāvi – krievi, baltkrievi, ukraiņi. Ja līdz 1940.gadam nacionālās minoritātes prata gan latviešu, gan arī savu dzimto valodu, tad pavisam citāda veidojās Latvijas PSR iedzīvotāju valodu prasme (*Dribins* 2004).

80. gadu beigās latviešu valodas apguvē bija vērojams daudz problēmu. „Šajā laikā tikai 22,3% Latvijā dzīvojošo etnisko krievu apgalvoja, ka viņi prot latviešu valodu" (*Mežs,* 1994). Situācija pakāpeniski sāka uzlaboties pēc neatkarības atgūšanas un *Valodas likuma* (1992) pieņemšanas.

Jau 70. gados 85% bērnu, kuru dzimtā valoda nebija latviešu vai krievu valoda, mācījās krievu mācībvalodas skolās, 15% – skolās ar latviešu mācību valodu; bija sācies rusifikācijas process

20. gs. 90. gadu sākumā bija vērojamas dažādas administratīvas un sabiedriskas darbības, kas veicināja pārmaiņas metodiskās domas attīstībā.

90. gadu vidū sāka iznākt izdevumi, kuros bez praktiskiem ieteikumiem tika iekļautas arī dažādas teorijas, citu valstu pieredze otrās valodas apguvē. Taču reāli darbs LAT2 jomā sākās agrāk, proti, 90. gadu sākumā. Tā veicināšanu lielā mērā noteica starptautiskais projekts – TEMPUS, kas aizsākās 1993. gadā. Tajā galvenā uzmanība tika pievērsta paradigmu maiņai izglītībā, apgūstot jaunas pieejas, koncepcijas, mācību metodes. Projekta dalībnieki iesaistījās jaunu kursu un materiālu izveidē, jaunu programmu izstrādē. Augstskolu mācībspēkiem un skolu pedagogiem bija iespēja iepazīties ar pieredzi

Tempus programma

izglītības jomā projekta partnervalstīs: Dānijā, Zviedrijā, Lielbritānijā.

Projekta ietvaros izveidojās desmit priekšmetu grupas, starp kurām bija arī latviešu valodas kā otrās valodas grupa (*Blūma* 2005, 51). Tās dalībnieki pēc gūtās pieredzes objektīvāk varēja izvērtēt līdzšinējo latviešu valodas mācīšanu un mācīšanos, tas deva arī impulsu turpmāk mainīt latviešu valodas mācību saturu un pieejas latviešu valodas apguvē. Īpaši nozīmīgu pieredzi latviešu valodas pasniedzēji guva Dānijā, klausoties lekcijas, piedaloties praktiskos semināros, kā arī apmeklējot skolās valodu mācību stundas. Tajās vērotās interaktīvās mācību metodes, starppriekšmetu saikne, sarunas ar skolotājiem deva daudz ideju, plānojot latviešu valodas nodarbības cittautiešiem.

Tā, piemēram, mācot angļu valodu kā svešvalodu kādā Dānijas skolā, 5. klases skolēniem tika piedāvāts temats „Cilvēka seja". Katram skolēnam tika iedots ābols, kurā izgrebjot acis, degunu, muti, skolēni atkārtoja skolotājas teiktos vārdus – šo sejas daļu nosaukumus angļu valodā. Vēlāk skolēni stāstīja par savu seju, paplašinot izteikumus ar apzīmētājiem: krāsām (acu krāsa), raksturīgākajām pazīmēm

Nebija vēl formulēta komunikatīvās pieejas būtība, tās nepieciešamība valodu apguvē, bet stundās vērotais rosināja domāt par saziņas situāciju nozīmi, apgūstot jaunu valodu, par pārmaiņu nepieciešamību, mācot latviešu valodu cittautiešiem.

1995. gada 12. maijā tika nodibināta Latviešu valodas kā otrās valodas skolotāju asociācija (LVSA), kurai bija liela nozīme LAT2 apguves jautājumu risināšanā un koordinēšanā.

Latviešu valodas kā otrās valodas skolotāju asociācija (LVSA)

Lai asociācijas veikumu popularizētu un rastu ciešāku saikni ar LAT2 skolotājiem, tika izveidots asociācijas izdevums "Lavīze".

„LAVĪZE"

Te varēja atrast informāciju par aktualitātēm latviešu valodas apguves un pārbaudes jomā, iegūt jaunākās metodiskās un teorētiskās atziņas, iepazīties ar Latvijas skolotāju un pasaules pieredzi otrās valodas mācīšanā, mācību procesa un citu aktivitāšu organizēšanā. Izdevumā tika piedāvāti netradicionāli, latviešu valodas apguvei paredzēti uzdevumi, kā arī sniegtas ziņas par kursiem, semināriem, olimpiādēm, forumiem u.c. („Lavīze" tika izdota līdz 2000. gadam.)

Grūti pat aptvert, kā šajos gados pēc neatkarības atjaunošanas mainījies LAT2 priekšmeta saturs, mūsu darbs un sabiedrības attieksme pret valodu apguvi. Patiesi kā? Kuras no senajām problēmām ir

Skolotāju tālākizglītības semināros tika uzsvērts, ka, mācot latviešu valodu kā otro valodu, stundās būtu jāizmanto videofilmas, piemēram, daiļdarbu ekranizējumi. Tomēr skolotājiem bija grūti vienmēr pašiem sagatavot atbilstošus uzdevumus šādām netradicionālām aktivitātēm. Te palīgā nāca izdevums „Lavīze", kurā tika ievietoti skolotāju sagatavotie, netradicionālie uzdevumi.

Latviešu valodas metodisko ideju attīstību varēja veicināt jau 1991. gadā iznākušais informatīvais biļetens latviešu valodas skolotājiem „Grauds", kura pirmajā numurā bija ievietoti vairāki raksti par Latvijā vēl toreiz maz zināmiem jautājumiem, piemēram, I. Mediņas pētījums par suģestopēdijas metodi un A. Šalmes raksts par intensīvo latviešu valodas kursu organizēšanu Vācijā. Diemžēl turpmāk žurnāls vairs netika izdots.

90. gadu vidus kļuva nozīmīgs arī tāpēc, ka tika uzsākts darbs pirmo multiplikatoru – LAT2 skolotāju tālākizglītotāju – sagatavošanā un jaunu mācību grāmatu (8. un 9. klasei) izveidošanā. Šajā laikā nostiprinājās termins *latviešu valoda kā otrā valoda (LAT2),* sāka pamazām attīstīties LAT2 metodika.

Tālākizglītotāju sagatavošanā, mācību un metodikas līdzekļu izstrādē piedalījās ārzemju eksperti; koordinēt šo procesu uzņēmās Latviešu valodas apguves valsts programma (LVAVP), kas sākotnēji tika veidota kā izglītības pasākumu kopums desmit gadiem, lai sekmētu mūsdienīgu latviešu valodas kā otrās valodas apguvi.

Pirms LVAVP (kopš 2004. gada tā ir aģentūra: LVAVA) izveides latviešu valodas apguvei trūka vienotas mūsdienīgas metodiskas pieejas, pirms programmas ieviešanas Latvijā nebija arī nevienas iestādes, kas sistemātiski pievērstos dažādu Latvijas iedzīvotāju grupu latviešu valodas prasmes līmeņa paaugstināšanai, mācību materiālu sagatavošanai un izdošanai.

atrisinātas un cik jaunu nācis klāt? Kāpēc mēs tomēr esam palikuši strādāt skolā? Vai ir cerības, ka skolās ienāks jauni kolēģi? Presē nemitīgi tiek atspoguļotas visdažādākās diskusijas un viedokļi par sabiedrības integrāciju un valodas apguves nozīmi. Vai arī `vezumniekiem` – latviešu valodas skolotājiem – ir bijis pietiekami daudz iespēju paust savu pieredzi un viedokli? Latviskās vērtības un starpkultūru izglītība, komunikatīvā pieeja un bilingvālā izglītība? Vai mums pašiem ir skaidri un profesionāli vienoti mērķi šajā dažādajā un mainīgajā pasaulē?
Kas notiek mācību grāmatu veidošanā un izmantošanā? Vai autori vispār ņem vērā IZM izstrādātos standartus? Kā skolotājam izvēlēties, ar kuru grāmatu strādāt, un vēl piedevām palīdzēt skolēniem gatavoties eksāmenam? Cik ilgi mēs vēl nerēķināsimies ar autortiesībām un pārkopēsim, ko un cik ienāk prātā?
Šie un citi jautājumi, arī nepieciešamība

izvērtēt situāciju, asociācijas paveikto un darbības jēgu, arī vēlēšanās vienkārši satikt kolēģus ir par iemeslu tam, ka no dažādām pusēm izskan doma – nepieciešams rīkot kopīgu tikšanos! Ar „Lavīzes" starpniecību aicinām arī **Tevi/Jūs** ar savu pieredzi un ierosmēm iesaistīties latviešu valodas kā otrās valodas skolotāju foruma sagatavošanā! (*Lavīze* 1998, Nr.6.)

Viena no iecienītākajām uzdevumu kopām bija veltīta darbam ar videofilmu „Emīla nedarbi"; šie uzdevumi bija labs paraugs dažādu mākslas jomu (literatūra un kinomāksla), kā arī valodas un literatūras integrētai apguvei

„Grauds"

Latviešu valodas apguves valsts programma (LVAVP)

1994. gadā Latvijas valdība vērsās pie Apvienoto Nāciju Attīstības programmas, lūdzot izveidot un vadīt ekspertu grupu, lai palīdzētu izstrādāt Latviešu valodas apguves valsts programmas projektu. 1995. gada novembrī Latvijas valdība kā valsts programmu apstiprināja ar ekspertu atbalstu izstrādāto pasākumu kopumu latviešu valodas apguvei, un jau 1996. gadā tā uzsāka darbu.

LVAVP izvirzīja vairākus jaunus uzdevumus:

1) mainīt latviešu valodas mācīšanas sistēmu,
2) ieviest jaunu mācību priekšmetu – latviešu valoda kā otrā valoda (LAT2),
3) atteikties no valodas mācīšanas metodikas, kas balstās uz dzimtās valodas mācīšanas metodēm,
4) ieviest citu metodiku un pieeju latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanā, mācīt lietot valodu, nevis apgūt zināšanas par valodu.

No šī laika ar **latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2)** jēdzienu sāka apzīmēt valsts valodas apguves priekšmetu minoritāšu izglītībā. Līdz tam un arī vēlāk lietoja dažādus šī mācību priekšmeta nosaukumus – *"latviešu valoda skolās ar krievu mācību valodu", "latviešu valoda cittautu mācībvalodu skolā", "latviešu valoda krieviski runājošajiem", "latviešu valoda skolās, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmu"*.

Pieeju un metožu maiņu LAT2 apguvē ietekmēja arī projekts "Lasīšana un rakstīšana kritiskās domāšanas attīstīšanai", kas Latvijā sāka darboties 1998. gadā.

Pirmajos trīs gados tas darbojās Sorosa Fonda-Latvija programmas Pārmaiņas izglītībā ietvaros. Pirmajā gadā tika izveidota projekta komanda un pirmā pedagogu grupa 26 cilvēku sastāvā, kura apguva programmu ASV un Kanādas tālākizglītotāju vadībā. Ar teorētiskajām idejām par kritiskās domāšanas

veicināšanu un praktiskajām metodēm iepazinās arī LAT2 skolotāji (arī šobrīd Latvijā dažādu priekšmetu skolotājiem tiek organizēti semināri kritiskās domāšanas attīstīšanai).

Novitātes LAT2 apguvē ienāca arī ar projekta „Atvērtā skola" starpniecību. Projektu 1999. gadā uzsāka SFL (Sorosa fonds – Latvija) programma "Pārmaiņas izglītībā". Tajā iesaistījās gan LAT2 skolotāju tālākizglītotāji, gan arī paši LAT2 skolotāji. Par vienu no projekta mērķiem tika noteikts pilnveidot projekta dalībnieku profesionālo kompetenci starpkultūru un bilingvālās izglītības īstenošanā, lai nodrošinātu skolēnu vajadzībām un iespējām atbilstošu izglītību visās skolās divās vai vairākās valodās ar multikulturālu mācību saturu. Projekta laikā gūtās zināšanas tika iekļautas arī LAT2 mācību saturā un metodikā.

Minēto organizāciju darbība veicināja dažādu ar otrās valodas apguvi saistītu izdevumu iznākšanu, iekļaujot tajos gan ārvalstu pieredzi, gan sākot izvērtēt, kas jau Latvijā paveikts mazākumtautību izglītības jautājumos.

Par savu mērķi LVAVP izvirzīja saliedēt Latvijas sabiedrību, mazinot lingvistisko sašķeltību un veicinot kopīgu vērtību rašanos, uzsverot, ka latviešu valodas zināšanas neatkarīgi no dzimtās valodas palīdzēs cilvēkiem gan droši un stabili justies mūsu valstī, gan arī realizēt savas politiskās un ekonomiskās tiesības. (LVAVA 2002 – 2005 [tiešsaiste])

LVAVP darbības uzdevumi

LAT2 – latviešu valoda kā otrā valoda

5.2. Publikācijas un pētījumi par LAT2 apguves jautājumiem

90. gadu vidū parādījās izdevumi, kuros tika pieteiktas ar LAT2 apguvi saistītās problēmas, aplūkojot tās izglītības reformas un valodas politikas kontekstā. Ar nožēlu tika pausts, ka latviešu valoda nelatviešiem tiek mācīta ar tādām pašām metodēm, kā tas tiek darīts, mācot klasisko filoloģiju vai latviešu valodu kā dzimto valodu.

Tika arī uzsvērts, ka jebkurš latvietis nevar mācīt latviešu valodu, ir nepieciešami atbilstošu kvalifikāciju ieguvuši skolotāji, kuri izprot atšķirību starp dzimto un otro valodu, tās mācīšanu un apguvi

Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) promotes active, inquiry-based learning and democratic classroom practices worldwide. (http://www.rwct.net)

Here, in this school, I can share a secret with my teacher. We have team works and we have our own rights, which does not exist in other schools.

Our school in comparison with other schools is a KING! (Republic of Georgia, school student)

Šajā stundā ģeogrāfiskās kartes tiks izmantotas kā metaforas, lai saprastu kultūras perspektīvas vai viedokļus. Mūsu viedokli par pasauli veido kartes, savukārt kartes ietekmē mūsu viedokļus. (Mēs visi esam līdzīgi un atšķirīgi. Starpkultūru izglītības antoloģija. Sk.: http://atvertaskola.iac.edu.lv)

90. gadu vidus– pavērsiena punkts latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanas metodoloģijā

8.klase
Temati lasīšanai un sarunām

1. Latvija Eiropas valstu saimē.
2. Rīgas kinostudijas mākslas filmas.
3. Ko es zinu par dokumentālo kino?
4. Latvijas ievērojamākie politiskie darbinieki (agrāk un tagad).

(*Kamenska* 1995). Skolotāju kvalifikācijas jautājuma aktualizēšana bija saistīta ar reālo situāciju, proti, latviešu valodu kā otro valodu mācīja arī cilvēki bez skolotāja kvalifikācijas.

Izglītības sistēmas reformas, valsts valodas statusa noteikšana latviešu valodai, sabiedriski politiskā situācija rosināja izveidot arī jaunu latviešu valodas un literatūras mācību saturu. Īpašs pavērsiena punkts bija **1995. gadā** iznākusī **Latviešu valodas programma cittautu mācībvalodu skolām (1. – 12. klasei).**

Tajā tika pieteikts vielas tematiskais izkārtojums, paredzot latviešu valodu mācīt ne tikai uz literāro tekstu bāzes, bet izmantot arī preses materiālus, respektējot attiecīgā vecumposma intereses. Turklāt programmā pirmoreiz tika uzsvērta valodas lietojuma nozīme, nevis tikai noteikta gramatikas viela. Tika norādīti temati lasīšanai un sarunām, programmas uzdevumos tika definēts: „rosināt skolēnus aktīvi lietot latviešu valodu ikdienā, lasot presi un daiļliteratūru, interesēties par kultūras novitātēm Latvijā, uzklausot masu informācijas līdzekļus" (*Papule, Pāvula, Blausa* 1995, 6).

LAT2 apguvei veltītie teorētiskie jautājumi tika iekļauti arī LAT2 skolotāju asociācijas izdevumā **„Lavīze",** piemēram, jau **1997. gadā** tika publicēts raksts par sadarbības metodi starpkultūru izglītībā.

Tajā L. Grigule, balstoties uz P. Batelāna un C. van Hūfa rakstu *„C*ooperative learning in intercultural education*",* skaidroja terminus *multikulturālisms, starpkultūru izglītība,* aprakstīja, ko nozīmē *mācīšanās multikultūru/ heterogēnās grupās,* iepazīstināja ar H.Gārdnera teoriju „Daudzpusīgo spēju veidi", tās nozīmi LAT2 apguves procesā (*Grigule* 1997, 1998).

Multikulturālismam un starpkultūru izglītībai šobrīd sabiedrībā tiek pievērsta īpaša uzmanība,

tiek izdoti bukleti, brošūras (*Ceļvedis starpkultūru izglītībā* 2004), plānoti projekti, organizēti kursi un semināri. LAT2 skolotāju asociācija pirms gandrīz desmit gadiem bija pionieri, kas centās pēc iespējas ātrāk apgūt pasaules pieredzi šajos un citos ar termina *otrās valodas apguve* izpratni saistītajos jautājumos.

1999. gadā LAT2 skolotāju asociācijas izdevumam ,,Lavīze" pievienojās vēl viens izdevums, kurš iznāk arī šobrīd – Latviešu valodas apguves valsts programmas informatīvais biļetens ***„Tagad"***, par kura mērķauditoriju vispirms tika uzlūkoti LAT2 skolotāji.

Izdevuma pirmajā numurā, uzrunājot lasītāju, A. Priedīte norādīja uz izdevuma mērķiem: ,, Ar šo biļetenu vēlamies LAT2 skolotājiem veidot apziņu par savu ārkārtīgi svarīgo lomu un uzdevumu Latvijas valsts veidošanā. Šajā izdevumā gribam atklāti pārrunāt un censties risināt Latvijas tautas kopīgās valodas – latviešu valodas – problēmas." (*Priedīte* 1999, 1)

Izdevuma struktūru veido trīs informatīvās daļas un dialoga daļa, lasītāju ierosinājumi. „Tagad" sniedz informāciju par notikumiem LVAVA darbībā, metodisku informāciju LAT2 jomā, informē par jaunajiem mācību līdzekļiem, skaidro, kādu palīdzību tie sniedz LAT2 skolotājiem, kā arī iepazīstina lasītājus ar debatēm par Latvijas sabiedrībā risinātajām problēmām, LAT2 skolotāju nozīmi sabiedriskajos procesos.

1998. gadā Latviešu valodas apguves valsts programma sāka izdot LAT2 mācību metodikas izdevumus, kas šobrīd veido jau veselu izdevumu sēriju. Pirmais apkopojošais materiāls par latviešu valodas kā otrās valodas apguves jautājumiem tika izdots **1999. gadā** darbā **„LAT2 metodikas rokasgrāmata".**

Izdevumu ,,LAT2 metodikas rokasgrāmata" ievadīja iepazīšanās ar zviedru valodas mācīšanu gan

5. Latviešu mākslas un mūzikas tradīcijas.
6. Periodika.
7. Teātra māksla Latvijā.
8. Kultūras biedrību darbība Latvijā šodien un agrāk.

E. Papule, I. Pāvula, I. Blausa ,,Latviešu valodas programma cittautu mācībvalodu skolām"
(1. – 12. klasei)

,,Tagad"

Multikulturālisms ir termins, ar kuru saistās izpratne par majoritātes un minoritāšu attiecībām sabiedrībā. Attieksmē pret etniski neviendabīgu sabiedrību pastāv divas atšķirīgas ideoloģiskas pozīcijas: viena galējība – asimilācija, uzskats, ka dažādajām grupām jāatsakās no to kultūras ,,mantojuma" un jāpārņem mītnes zemes dzīvesveids. Pretējā polā ir multikulturālisms – uzskats, ka šīm grupām cik vien iepējams jāsaglabā to kultūras mantojums.
(L. Grigule pēc *Taylor* ,,Sadarbības metode starpkultūru izglītībā", *Lavīze*, 1997)

Latviešu valodas kā valsts valodas statusu mēs katrs īstenojam– vai arī neīstenojam– savā ikdienā. Tas ir katra paša rokās– savā valstī vienmēr un visur runāt latviski. Tas atbilstu arī Eiropas nacionālo valstu praksei. Liktos nedabiski, ja Francijā kāds francūzis ar citu Francijas iedzīvotāju sarunātos citā, nevis franču valodā, jo, kaut gan Francijā dzīvo daudz arābu, afrikāņu, itāļu un citi ieceļotāji un to pēcteči, visi atzīst, ka franču valoda ir valsts valoda. Šis statuss ir ne tikai juridiski formāls, bet visa sabiedrība franču valodu ir iekšēji atzinusi un pieņēmusi kā valsts valodu, kā saziņas līdzekli publiskā telpā savā zemē.
(E. Levits, „Tagad", 2007)

imigrantiem, gan citām ieinteresētām personām. Savu pieredzi šais jautājumos pauda zviedru pedagogs un zinātnieks G. Tingbjorns, kurš nodaļas sākumā uzsvēra, ka Zviedrijā termins *zviedru valoda kā otrā valoda* ir ieviesies kopš 1982. gada *(LAT2 metodikas rokasgrāmata skolotājiem* 1999). Metodikas grāmatā tika skaidrota komunikatīvā pieeja, tika dots pārskats par visām četrām valodas prasmēm. Pirmoreiz tika pausti dažādi uzskati par gramatiku *(iekšējo* un *ārējo gramatiku),* tika ieskicētas pieejas un metodes gramatikas atklāšanā. Lingvistisko teoriju ietekme bija jūtama arī izklāstā par valodas variativitāti, trīs galvenajām variantu grupām (reģionālajiem, sociālajiem un funkcionālajiem variantiem), par valodas preskriptīvajām un objektīvajām normām. Jaunas atziņas tika paustas arī grāmatas nodaļā par starpvalodu, par pētījumiem šai jomā, to vēsturisko izcelsmi. Tika dots ieskats pētījumos, ko 60. gados veica Lietišķās valodniecības centrs Vašingtonā, un pārskata veidā tika raksturota starpvalodas pētīšanas metodoloģija, uzsverot starpvalodas elementu pētīšanas mērķi – noskaidrot, kādu psiholingvistisku procesu rezultātā rodas kļūdas.

LAT2 mācību metodikas izdevumu sērija

1999. gadā LVAVP sāk izdot arī metodiskos līdzekļus, kas adresēti konkrēta vecumposma otrās valodas apguvējiem, norādot uz atšķirībām šajā procesā.

Sākumskolas posmam paredzētajos metodiskajos izdevumos arī tiek skaidrota komunikatīvās pieejas būtība, jēdzieni, kuri jāizprot, strādājot ar šo pieeju (runas situācija, runas ievirze u.c.).

Latviešu valoda kā otrā valoda sākumskolā

Valodas apguves process tiek saistīts ar psiholoģijas jautājumu izpēti, kas palīdz izprast un pamatot komunikatīvās pieejas nepieciešamību. A. Lanka izdevumā „Tagad" skaidro, ka „valodas apguves procesā vienlaikus notiek skolēnu attīstība divos aspektos: kognitīvajā un valodas aspektā.

Kognitīvajā jomā tiek veidotas izteikuma iekšējās struktūras, analizēts konteksts, bet valodas attīstības jomā notiek valodas līdzekļu asimilācija (jauni vārdi, gramatiskās formas), līdz akomodācijas procesā rodas paša skolēna izteikums. Jo attīstītāki ir skolēna izziņas procesi, jo vieglāk viņam ir situatīvā sarunā izraudzīties atbilstošus valodas līdzekļus, formas utt." (*Lanka* 1999, 8). Zinātniece uzsver, ka apgūt otro valodu sākotnējā posmā nozīmē paust vēlamo saturu, iemācoties atrast valodas līdzekļus (reizēm pat neverbālos), kas palīdz izteikt šo saturu. Tas, sevišķi sākumskolas posmā, rosina radīt motivētas runas situācijas, izraisot vajadzību, vēlmi runāt, piedāvājot runas situācijai atbilstošu valodas materiālu un respektējot katra skolēna valodas pieredzi un prasmi. Netiek aizmirsts arī par gramatikas zināšanām, sniedzot tās īsu instrukciju, norāžu veidā tieši runas automatizācijas procesā (situatīvi).

Alise: „Sakiet, lūdzu, pa kuru ceļu man jāiet?"
„Tas lielā mērā ir atkarīgs no tā, kur tu gribi nonākt," atbildēja Kaķis.
„Man ir vienalga, kur...," teica Alise.
„Tad ir vienalga, pa kuru ceļu tu ej," noteica Kaķis.
„... ja tikai es vispār kaut kur nonāktu," paskaidrojuma vietā piebilda Alise.
„Tu katrā ziņā kaut kur nonāksi," teica Kaķis, „ja vien tu iesi pietiekami ilgi."
(L. Kerols „Alises piedzīvojumi Brīnumzemē")

Zinātniskās pētniecības un praktiskais darbs, sniedzot teorētiskās atziņas un metodiskos ieteikumus LAT2 sākumskolas skolotājiem, ir apkopots un **2000. gadā** izdots grāmatā **„LAT 2 Metodikas rokasgrāmata sākumskolai".**

Īpaša uzmanība grāmatā pievērsta valodas prasmju – klausīšanās, runāšanas, lasīšanas un rakstīšanas – apguves jautājumiem, tādā veidā uzsverot valodas apguvē veseluma principu, visu četru prasmju mijiedarbību. Šajā izdevumā pirmoreiz akcentēti un skaidroti arī valodas apguves psiholingvistiskie aspekti, raksturojot tādus jēdzienus kā valodas spējas, aktivitāte, runas darbība. Izdevuma autores balstījušās uz tādu valodnieku un psihologu kā N. Čomska, Ļ. Vigotska un Ž. Piažē atziņām. LAT2 apguves jautājumi, izmantojamās pieejas, mācot otro valodu, šai darbā tiek skatīti plašākā kontekstā, aplūkojot un salīdzinot trīs dažādas perspektīvas: strukturāli lingvistisko, sociolingvistisko un psiholingvistisko. Atsaucoties

Pašreiz L2 apguvē dominējošā ir komunikatīvā pieeja, jo mēs negribam „iet pietiekami ilgi", lai skolēns spētu brīvi sazināties latviešu valodā.
(A. Lanka, „Tagad", 1999)

Pati par sevi valoda nav iedzimta. Tāda ir spēja apgūt valodu. Katrs normāls bērns pats it kā konstruē dzimtās valodas gramatiku. Bērna runa veidojas sociālā vidē, saskarsmē ar citiem cilvēkiem. Jo pilnvērtīgāka ir valodas vide, jo attīstītāka ir arī bērna valoda. Valodas attīstību sekmē arī runas prakse. Ja vecāki ir aizņemti un maz sarunājas ar bērnu, bērna runa ir nabadzīgāka.

Lai bērns apgūtu valodas mācību (gramatiku), viņam ir jāuzkrāj zināma pieredze, jāapzinās tās lietas un parādības, par kurām tiek runāts, jāprot pārstrādāt, organizēt un glabāt valodisko informāciju. Valodas attīstība nenotiek izolēti. Tā vienmēr ir saistīta ar noteiktu sociālo vidi (apkārtējo pasauli). Valodu cilvēks vislabāk apgūst sociālo attiecību ceļā. (*LAT2 metodikas rokasgrāmata sākumskolai*, 2000)

Pakāpenības teoriju ir izstrādājis M. Pīnemans.

uz psiholingvistisko pētījumu atziņām, darba autores nosauc un raksturo LAT2 apguves pamatprincipus: runātās valodas prioritāte, situativitātes, funkcionalitātes, socializācijas, konteksta, novitātes un variativitātes, kā arī kompleksuma princips (*LAT2 metodikas rokasgrāmata sākumskolai* 2000).

Iepriekš aplūkoto izdevumu papildina pēc gada izdotā no zviedru valodas tulkotā grāmata **„Valodas mozaīka sākumskolai" (2001),** kuras autores ir zviedru skolotāju tālākizglītotājas, otrās valodas mācību metodikas ekspertes. Arī šai darbā ir atrodamas teorētiskās atziņas LAT2 apguves jautājumos, tomēr grāmatas lielākajā daļā varam gūt ierosmes un praktiskus ieteikumus, kā veicināt valodas apguves procesu, padarot to vispusīgu un interesantu. Salīdzinot Latvijas autoru sākumskolai adresēto grāmatu ar zviedru ekspertu piedāvāto, redzams, ka tās nedublē viena otru, bet veiksmīgi papildina, piemēram, ar ieskatu dažādu zinātnieku otrās valodas apguves teorijās.

Grāmatā ,,Valodas mozaīka sākumskolai" *(Litmane, Rosandere* 2001) dots ieskats D. Nunana *(David Nunan)* atziņās par pazīmēm, kas raksturo komunikatīvo valodas mācīšanu. Lasītāji tiek iepazīstināti ar *pakāpenības teoriju*, ko izstrādājis M. Pīnemans *(Manfred Pienemann).* Piedāvāts arī komunikatīvās kompetences skaidrojums, balstoties uz L. Bahmana modeli *(Lyle F. Bachman model),* proti, dots trīs dažādu pamatkompetenču (organizatoriskās, pragmatiskās un stratēģiskās) raksturojums.

Zviedru pieredzi papildināja iepazīšanās ar norvēģu pieredzi – tajā pašā gadā (1999) tika izdoti metodiskie izdevumi, kuru autorēm ir pieredze norvēģu valodas kā otrās valodas mācīšanā. Šo izdevumu mērķauditorija bija skolotāji, kuri latviešu valodu kā otro valodu māca pieaugušajiem.

Izdevumā **„Kā mācās pieaugušie"** (*Ose* 1999)

uzmanība tika pievērsta andragoģijas jautājumiem, atšķirībām starp bērniem un pieaugušajiem mācību procesā, neaplūkojot šos jautājumus otrās valodas apguves kontekstā. Otrais izdevums **„Darbs ar pieaugušajiem"** (*Bakejūra, Mangerūda* 1999) tika veidots kā praktisks palīgs skolotājiem, kuri latviešu valodu kā otro valodu māca pieaugušajiem. Grāmatā, tāpat kā sākumskolas posmam veidotajā izdevumā un „LAT2 metodikas rokasgrāmatā", tika iekļautas nodaļas par četrām valodas prasmēm, tikai saistībā ar pieaugušo psiholoģiju un andragoģijas pamatprincipiem. Atsevišķa nodaļa tika veltīta izpratnei par gramatiku, tās apguves, mācīšanas veidiem, valodas normām un variantiem. Šie jautājumi īpaši neatšķīrās no „LAT2 metodikas rokasgrāmatā" (1999) iekļautajiem, atšķirība bija vērojama norvēģu autoru pieredzes popularizēšanā, mācot valodu pieaugušajiem.

1999. gads bija nozīmīgs arī ar to, ka tika izveidota darba grupa, kas sāka gatavot **Latviešu valodas standartu un programmu skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmu.** Izmantojot labāko otrās valodas mācīšanas pieredzi un sasniegumus, priekšmeta standartā un programmā tika pārveidoti gandrīz visi satura komponenti. Vienlaikus ar pamatnostādņu izstrādi tika veikts plašs pētījums gan valodas sistēmas analīzē, gan komunikatīvās teorijas un mācību metožu jomā, izstrādātas jaunas skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas formas un metodiskie paņēmieni."

2004. gadā jaunais pamatizglītības standarts un paraugprogramma tika apstiprināti, tika izdoti arī atbalsta materiāli, kuros iekļauts gan teorētiskais pamatojums, gan praktiski padomi skolotājiem.

Paralēli standarta un programmas izstrādei darbu uzsāka komunikatīvās gramatikas burtnīcu veidošanas darba grupa, kuru koordinēja L.Grigule. Vingrinājumu autori piedalījās dažādos semināros,

Viņš uzskata, ka valoda tiek apgūta noteiktā secībā, it kā kāpjot pa kāpnēm. Kad cilvēks stāv uz noteikta pakāpiena, viņš strādā ar tām struktūrām, kas raksturīgas tieši šim pakāpienam. [..] Pakāpieniem nav iespējams pārlēkt pāri, pa tiem jāiet noteiktā secībā. Nav jēgas censties iemācīt kādu trešā pakāpiena struktūru, ja skolēns stāv uz otrā. Daudzas lietas cilvēks gluži vienkārši nepamana, ja viņam „neatveras acis". Tikai tad, kad pašiem jāiegūst autovadītāja apliecība, pamanām visas ceļa zīmes.
(Valodas mozaīka sākumskolai 2001)

Latviešu valoda kā otrā valoda pieaugušajiem

Vecuma starpība starp visjaunāko un visvecāko kursu dalībnieku var būt vairāk nekā 50 gadu.[..] Starp pieaugušajiem būs milzīga atšķirība arī dzīves pieredzē.[..] Tāpēc var teikt, ka bērni **iegūst** pieredzi, bet pieaugušie **balstās** uz pieredzi. Vēl ir tā, ka bērni

mācās nākotnei, bet pieaugušie mācās, lai izmantotu jaunās zināšanas tūlīt. Pieaugušajiem ir jāredz, ka to, ko viņi mācās, tūlīt var pārnest uz dzīvi.[..] Arī individuālās atšķirības pieaugušajiem būs daudz lielākas nekā bērniem.[..] Viņiem būs atšķirīgi priekšstati par gaidāmo skolotāja rīcību un dažādi uzskati par to, kas skolotājam būtu jādara. (L. J. Bakejūra, T. Mangerūda. Darbs ar pieaugušajiem, 1999)

Latviešu valodas standarts un programma skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmu

„Roku rokā"

Kāds ir saldējums? Iedomājies, ka tu strādā kādā reklāmas firmā un esi saņēmis uzdevumu sacerēt reklāmu vairākām jaunām saldējuma šķirnēm! Varbūt reklāma varētu būt dzejoļa formā:

kurus vadīja speciālisti no Lielbritānijas un Norvēģijas. Konsultācijas un vērtējumus sniedza ekspertes no Vācijas: Nikola Nau un Marianna Vilke. Komunikatīvo vingrinājumu burtnīcas vienoja nosaukums **„Roku rokā"**, tās bija adresētas 3. – 9. klašu LAT2 apguvējiem (*Ieviņa* 2000).

Zināmā mērā tās kompensēja gramatikas uzdevumu trūkumu tai laikā izdotajās LAT2 mācību grāmatās. Gramatikas burtnīcu uzdevumi bija veidoti tā, lai skolēni gan paši indukcijas ceļā atklātu gramatikas likumības, gan izprastu to nozīmi, lietojuma specifiku noteiktā kontekstā. Jaunums bija arī grāmatu beigās pievienotās uzziņu tabulas skolotājiem, kur tika aprakstīta katra uzdevuma grūtības pakāpe, darba veids un sniegtas ziņas par nepieciešamajiem papildmateriāliem.

2000. gadā LVAVP izdevumā **„Tagad"** tika iekļauti vairāki raksti, kas padziļināja izpratni par komunikatīvo pieeju, valodas būtību, komunikatīvo kompetenci, kā arī par valodas pārbaudes un vērtēšanas principiem.

Kanādas zinātnieks H. Vuds *(Howard Wood)* rakstā **„Funkcionālā pieeja ienāk LVAVP"** *(Vuds* 2000) skaidroja funkcionāli komunikatīvās pieejas būtību, atgādinot, ka gramatika, fonoloģija un leksika ir funkcionāli komunikatīvo mācību svarīgas sastāvdaļas, taču tas nav organizējošais princips.

Šie tradicionālie elementi pēc vajadzības tiek iekļauti mācību stundās, un tiem ir ļoti liela nozīme precizitātes un pareizības nodrošināšanā. Tādā veidā viņš uzsvēra to, kas vienkāršoti ir ticis saprasts ne tikai Latvijā, bet arī citās valstīs, norādot, ka Rietumos izdevniecības funkcionālismu bieži vien pārlieku vienkāršo, „izslēdzot no savām publicētajām grāmatām gramatiku un fonoloģiju, savukārt privātskolas sola lielus panākumus, atstājot novārtā vai pavisam ignorējot darbu pie gramatikas" (*Vuds* 2000, 8 – 9).

Rakstā H. Vuds ne tikai uzsvēra gramatikas un fonoloģijas nozīmi funkcionālās pieejas izmantošanā, bet deva ieskatu arī pieejas rašanās vēsturē. Viņš norādīja, ka *Dž. Eka* un *Dž. Trima* grāmata ,,Prasmes līmenis" ir viena no pirmajām grāmatām, kurā formulēti funkcionālās pieejas principi. Kopš 1974. gada tā ir kalpojusi kā funkcionālisma galvenais informācijas avots un rokasgrāmata. Rakstā zinātnieks pauda arī savu viedokli par komunikatīvās pieejas praktisku lietojumu LAT2 apguvē.

Šokolādes saldējums – eksotisks, tumšs, noslēpumains kā mīlestība kādā dienvidu salā

Jogurta saldējums – balts, viegls („Roku rokā" 9. klasei)

Funkcionālā pieeja

Ar Eiropas Padomes atbalstu Valsts valodas centrā tika izstrādāts arī **„Latviešu valodas prasmes līmenis"** (*Grīnberga, Martinsone, Piese, Veisberga, Zuicena* 1997), kas bija pirmais mēģinājums skatīt latviešu valodu no funkcionālās valodniecības viedokļa, parādot latviešu valodas funkcionālo sistēmu tādā līmenī, kas būtu piemērots latviešu valodas kā otrās valodas apguvē. Izdevumā tika iekļauti arī tādi jautājumi kā valodas prasmes līmeņu vispārējais raksturojums, ikdienas standartsituācijas un tām atbilstošā leksika, prasmju veidošana (lasīšana, klausīšanās, rakstu, komunikācijas prasme) u.c.

Ar šo izdevumu tika iepazīstināti LAT2 skolotāji. Viņi gan paši, gan kursos kopā ar lektoriem izstrādāja uzdevumus, ko vēlāk izmantoja klasē, rosinot skolēnus izteikt savu attieksmi, viedokli, lūgumu, respektīvi, lietot latviešu valodu, ne tikai, runājot par noteiktu tēmu vai tekstu, bet arī, sazinoties par ikdienišķām lietām, atbildot uz precizējošiem jautājumiem.

Par zināmu kontinuitāti, turpinot izdevumā ,,Latviešu valodas prasmes līmenis" pieteiktos jautājumus, var uzskatīt šobrīd izdoto **„Eiropas Valodu portfeli"** un **„Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, novērtēšana" (2007).**

Atgriežoties pie gadsimtu mijas izdevumiem, jāmin dāņu tālākizglītotāju H. P. Laursenas *(Helle Pia Laursen)* un L. Holma *(Lars Holm)* publicētais raksts

Valodas apguves pārbaude un vērtēšana

Kāds ļoti slavens agrīnas valodas pārbaudes piemērs atrodams Bībelē, stāstā par to, kā kareivji Jordānas upes ielejā atšķīruši savējos no ienaidniekiem, liekot visiem, kas gājuši garām, pateikt vārdu „straume". Ja izruna bijusi „sibboleth", nevis „shibboleth", tie bijuši efraimieši no tikko sakautās ienaidnieku cilts. Visi, kuru izruna bijusi atšķirīga, tikuši uz vietas nogalināti. No tehniskā viedokļa tas bija vienpersoniski administrēts vienelementa, objektīvs, mutisks un fonoloģisks tests. Kā runā, rezultāts bijis – 42 000 mirušo.
(H. P. Laursena, L. Holms, „Tagad", 2000, Nr.4)

par valodas pārbaužu un vērtēšanas mērķiem un to lingvistiskajiem, pedagoģiskajiem, sociālajiem un psiholoģiskajiem aspektiem *(Laursena, Holms* 2000).

Laikā **no 1998. līdz 2000. gadam** LVAVP organizēja seminārus Latvijas augstskolu mācībspēkiem un IZM darbiniekiem par otrās valodas pārbaudēm un vērtēšanu; šos seminārus vadīja abi dāņu zinātnieki. Rakstā apkopojošā veidā tika raksturoti valodas pārbaudes darbu kognitīvie aspekti, funkcijas, kā arī dots ieskats teorijās, kas paplašina izpratni par jēdzienu *valoda*.

Definējot, kas ir valoda un valodas lietošana, iespējams rast atbildi uz jautājumu – kas īsti jāvērtē valodas pārbaudes darbos? Tāpēc zinātnieki salīdzināja tradicionālo uzskatu – ka valodas prasme sastāv no četrām iemaņām (klausīšanās, runāšanas, lasīšanas un rakstīšanas) – ar citu pieeju valodas prasmes raksturojumā, kas radās 1972. gadā. Saskaņā ar šo pieeju, kā minēja raksta autori, valodas iemaņu vietā ir dažādas kompetences jomas, kas kopumā tika nodēvētas par komunikatīvo kompetenci. Rakstā tika dota M. Kanales un M. Sveina komunikatīvās kompetences koncepcija, aprakstot kompetences sfēras. Autori iepazīstināja arī ar L. Bahmana modeli, par kuru tika dots ieskats jau no zviedru valodas tulkotajā grāmatā „Valodas mozaīka sākumskolai" (sk. šai pašā apakšnodaļā iepriekš). Atšķirībā no zviedru kolēģu sniegtā modeļa raksturojuma H. P. Laursena un L. Holms norādīja uz galveno atšķirību starp Bahmana modeli un Kanales un Sveina modeli, proti, tas ir viņu dažādais skatījums uz stratēģisko kompetenci. „Pēc Kanales un Sveina modeļa stratēģiskā kompetence ir kompensējošs elements, kas tiek aktivizēts vienīgi tad, kad pietrūkst citu kompetenču. Savukārt Bahmans saredz stratēģisko kompetenci kā daudz plašāku un nozīmīgāku saziņas procesā." (*Laursena, Holms* 2000).

Gan Dānijas, gan Kanādas zinātnieku piedāvātie raksti papildināja teorētiskās zināšanas par otrās valodas apguves jomas jautājumiem. H.Vuds teorētiskās atziņas saistīja ar Latvijas kontekstu, velkot paralēles ar latviešu valodas kā otrās valodas apguvi. To veicināja arī viņa izpratne par bilingvālās izglītības jautājumiem, kas radās, apmeklējot mācību stundas.

Valoda un valodas lietošana pēc savas būtības nav nomērāmas parādības. Tomēr mēs laiku pa laikam dažādu iemeslu dēļ tomēr to cenšamies darīt. Lai to izdarītu, mums jāizveido noteikts veidojums vai konstrukcija, ko „svērt un mērīt", un šī konstrukcija ir nebeidzamu diskusiju objekts.
(H. P. Laursena, L. Holms, „Tagad", 2000, Nr.4)

Sākot ar **1999./2000. mācību gadu,** Latvijas skolas pakāpeniski sāka īstenot **bilingvālās izglītības programmas,** kas nozīmēja, ka latviešu valoda mazākumtautību skolā ir ne tikai mācību priekšmets, bet arī mācību līdzeklis citu mācību priekšmetu apguvei.

Bilingvālā izglītība

Izglītības likuma pārejas noteikumi paredzēja, ka no 1999./2000. mācību gada mazākumtautību skolās ir jāsāk strādāt pēc izvēlētajām mazākumtautību pamatizglītības programmām (tās paredzēja arī mācības bilingvāli).

1999. gada pavasarī tika publicēti **četri mazākumtautību pamatizglītības apakšprogrammu paraugi (modeļi);** skolas varēja izvēlēties vienu no tiem vai izstrādāt un licencēt savu modeli. Tas noteica arī jaunas prasības latviešu valodas kā otrās valodas apguvē.

Bilingvālā izglītība– divu mācību valodu funkcionāla izmantošana mācību satura apguvē.
(Pēc K. Beikera, 2002)

Sabiedrībā pārmaiņas izglītības sistēmā netika uzņemtas viennozīmīgi. Bieži tika pausts kritisks viedoklis par sabiedrības (īpaši – vecāku un skolēnu) neinformēšanu, par neskaidrajiem metodoloģijas jautājumiem, kā arī par vājo zinātnisko pamatojumu. Šādiem apgalvojumiem tika doti pretargumenti, piemēram: „Laikam jau vismazāk pamata ir žēlabām, ka bilingvālajai izglītībai pietrūkst teorijas un mācību metodikas. Bilingvisma teorētisko pamatu veido K. Beikera, K. Paulstones, Dž. Ogbi darbi un citi otrās valodas apguves pētījumi. Būtiska ir Dž. Kaminsa izpratne par sarunvalodas un mācību valodas atšķirībām un pielietojumu. Ar to vārdu krājumu, kas

Pēc Latvijas valsts rašanās 1918. gadā Latvijas likumdošana paredzēja plašas izglītības autonomijas tiesības Latvijā dzīvojošām minoritātēm. Tika uzturēts plašs skolu tīkls, mācības notika deviņās Latvijā runātās valodās (latviešu, vācu, krievu, poļu, baltkrievu, igauņu, lietuviešu valodā, ivritā un jidišā).
Kas attiecas uz bilingvālo izglītību, lai gan tāda koncepcija 30.gados neeksistēja, dažas līdzības ir manāmas. Jau demokrātiskā perioda beigās Izglītības ministrija ierosināja vēsturi un ģeogrāfiju minoritāšu skolās mācīt latviešu valodā.
(A. Pabrika raksts grāmatā „Bilingvālā izglītība: rokasgrāmata skolotājiem", 2001)

Skolotājam vienmēr materiāli jāpiemēro katrai situācijai – neatkarīgi no tā, cik rūpīgi tie ir veidoti. Nav vienota materiālu kompleksa vai universāla līdzekļa komunikatīvai valodas apguvei, tāpēc

nepieciešams sadzīvē, nav iespējams studēt fiziku, ķīmiju vai bioloģiju. Akadēmisko valodu var apgūt, tikai mācoties tos priekšmetus, kuru apguvei valoda būs nepieciešama." (Grigule „Bilingvālā izglītība–sabiedrības integrācijai", *Diena, 1999, 8. nov.*)

Lai noskaidrotu teorētiskus un praktiskus jautājumus, kas saistīti ar bilingvālās izglītības īstenošanu, **2001. gadā** iznāca LVAVA izdevums **„Bilingvālā izglītība: rokasgrāmata skolotājiem".** Tajā tika dots vēsturisks ieskats Latvijas etnopolitikā, sākot jau ar 13. – 14. gs., gan arī piedāvāta izpratne par bilingvismu un bilingvālo izglītību mūsdienās, balstoties uz pasaules un Latvijas pieredzi.

Teorētiskā aspektā tika piedāvātas dažādas bilingvisma definīcijas, atšķirīgi kritēriji, pēc kuriem tās tika veidotas, tika dots bilingvālās izglītības tipu raksturojums, norādīti faktori, kas nosaka dzimtās valodas saglabāšanu vai aizmiršanu. Grāmatā tika sniegta informācija par mazākumtautību izglītību Latvijā, tika dots četru pamatizglītības apakšprogrammu raksturojums un pamatojums, noteiktas prasības skolotājiem, kas īsteno šīs programmas.

Tā kā bilingvālās izglītības jēdziens ir cieši saistīts ar otrās valodas apguvi, tad arī minētajā rokasgrāmatā tika iekļautas nodaļas par komunikatīvo pieeju un funkcionāli komunikatīvo iemaņu veidošanu.

Komunikatīvās valodu mācīšanas principi, pieejas runas prasmes attīstīšanai – šie jautājumi tika aplūkoti, par pamatu izmantojot Dž. Šīlsa grāmatu **„Komunikācija svešvalodu mācīšanā" (1998).** Tika dotas komunikatīvās pieejas pazīmes; izmantojot van Eka teoriju, tika minēti komponenti jeb subkompetences, kas veido komunikatīvās spējas (lingvistiskā, sociolingvistiskā, diskursīvā, stratēģiskā, sociālkulturālā un sociālā kompetence), tika doti ieteikumi skolotājiem, kā attīstīt komunikatīvās spējas, mācot latviešu valodu kā otro valodu *(Bilingvālā izglītība:*

rokasgrāmata skolotājiem 2001). Par funkcionāli komunikatīvo valodas apguvi ieskatu sniedza H. Vuds; nodaļas pamatā bija jau izdevumā „Tagad" viņa rakstā paustās atziņas.

skolotājam pastāvīgi jāpiepūlas, izvēloties piemērotus tekstus un nodarbības. (Bilingvālā izglītība: rokasgrāmata skolotājiem, 2001)

2002. gadā Latvijā iznāca arī K. Beikera apjomīgais darbs **„Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati",** kurā tika dots dažādās pasaules valstīs izmantoto bilingvālās izglītības modeļu apraksts, valodas prasmju raksturojums, pieejas un metodes otrās valodas mācīšanā, valodu noturīguma nosacījumi, faktori, kas kavē un kas veicina integrāciju un citi nozīmīgi valodu politikas un izglītības jautājumi.

Gandrīz vienlaikus ar bilingvālās izglītības ieviešanu sākās arī tās izpēte; 2002. gadā jau tika publicēti pirmie rezultāti.

Vienā izdevumā tika apkopoti un analizēti divu gadu (2000 – 2001) pētījumu rezultāti par skolotāju lomu bilingvālās izglītības ieviešanā (Markus, Grīnfelds, Švinks), otrs pētījums tika orientēts ne tikai uz skolotāju, bet uz to, cik sekmīgi notiek bilingvālās izglītības ieviešana kopumā (Baltijas Sociālo zinātņu institūts).

Abu izdevumu secinājumos tika uzsvērts, ka nepietiekamā latviešu valodas prasme mazākumtautību skolu pedagogu vidū joprojām saglabājas kā galvenā bilingvālās izglītības problēma.

Direktori, jautāti par to, kā visvairāk trūkst skolotājiem, lai izglītotu skolēnus bilingvāli, visbiežāk norādījuši uz nepietiekamu latviešu valodas prasmi un nepietiekamām zināšanām bilingvālajā pedagoģijā. (Bilingvālās izglītības ieviešanas analīze, 2002)

BSZI pētījuma secinājumos tika dota arī piebilde, ka „tajā pašā laikā maz ir skolotāju, kuri kritiski vērtē savu profesionālo sagatavotību darbam bilingvālā skolā" *(Bilingvālās izglītības ieviešanas analīze* 2002, 10). Ļoti līdzīgi abos pētījumos ir arī iegūtie dati par mazākumtautību skolu skolotāju gatavību mācīt savu priekšmetu latviešu valodā. Apmēram puse skolotāju ir atbildējuši, ka viņi, lai gan ar zināmām grūtībām, tomēr spētu vadīt stundas latviešu valodā: 52% ir norādīti BSZI pētījumā (*Bilingvālās izglītības ieviešanas analīze* 2002, 42), 55% – D. Markus,

A. Grīnfelda un U. Švinka pētījumā *(Bilingvālās izglītības ieviešanas izpēte. Skolotāju darbs* 2000–2001, 39.*)*.

Šie skaitļi norāda, ka otrās valodas apguves jautājums aktuāls ir ne tikai skolēniem, bet arī skolotājiem, kuriem tas saistās ar šodienu, ar darba vietas saglabāšanu. Īpaši sarežģīti uzlabot latviešu valodas prasmi, lietot latviešu valodu neformālā vidē ir Latvijas pilsētās un pagastos, kur latvieši ir lokālā minoritāte, līdz ar to latviešu valodas funkcionalitāte ir ļoti ierobežota. Nepieciešams valsts un pašvaldību atbalsts latviešu valodas apguvē, kas radītu iespējas apgūt un lietot valodu vidē, kas to neveicina.

Neliela nodaļa par bilingvālo izglītību tika iekļauta arī pārstrādātajā un papildinātajā **LAT2 metodikas grāmatā** (par iepriekšējo – 1999. gadā izdoto – sk. šajā nodaļā), kas arī tika izdota **2001. gadā.** Salīdzinājumā ar iepriekšējo izdevumu jaunais tika papildināts ar tādām nodaļām kā *Vērtēšana, Pieaugušo pedagoģijas pamati* un *Mūsdienu tehnoloģiju izmantošana valodas apguvē.*

Ņemot vērā ievērojamās pārmaiņas mazākumtautību skolās kopumā, pamatots ir jautājums par psiholoģiskā noskaņojuma izmaiņām mācību iestādēs. Uz saspringtāku un nervozāku noskaņojumu biežāk norādījuši Latgales skolotāji (36%). (Bilingvālās izglītības ieviešanas analīze, 2002)

Nodaļā par vērtēšanu tika skaidroti tādi jēdzieni kā *formālā* un *neformālā vērtēšana,* īpaša uzmanība tika pievērsta rakstu darbu vērtēšanai, uzsverot, ka tā nedrīkst būt tikai kļūdu labošanas formā. „Tikpat labi tas var notikt jautājumu formā vai komentāros par saturu un jo sevišķi – dodot padomus, kā rakstīto uzlabot. Tradicionāli rakstu darbu vērtēšana ir aprobežojusies ar kļūdu labošanu vārdu un teikumu līmenī, un tas nav palīdzējis radīt labāku tekstu.” *(LAT2 mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem* 2001*,* 111) Šim viedoklim teorētisko pamatojumu var rast iepriekš aplūkoto dāņu zinātnieku H. P. Laursenas un L. Holma atziņās par vērtēšanas principiem – vispirms ir jāizprot jēdziens *valoda*, tā dažādie aspekti, tad veiksmīgāk iespējams izveidot pārbaudes darbus un vērtēšanas kritērijus.

Formālā vērtēšana – tie ir kontroldarbi, eksāmeni, citi pārbaudījumi. *Neformālā vērtēšana* ir skolotāja izteiktās domas par skolēna valodas prasmju līmeni. Šajā gadījumā

Nodaļā *Pieaugušo pedagoģijas pamati* tika iekļautas atziņas, kas bija paustas iepriekš izdotajos metodiskajos līdzekļos: „LAT2. Kā mācās pieaugušie" (*Ose* 1999) un „Darbs ar pieaugušajiem. Rokasgrāmata skolotājam" (*Bakejūra, Mangerūda* 1999).

Novatoriska metodikas rokasgrāmatā bija nodaļa par mūsdienu tehnoloģijām un to izmantošanas iespējām valodas apguvē. Tajā tika dotas ierosmes datorprogrammu un interneta, audio un videomateriālu izmantošanā, apgūstot valodu. Piedāvātās aktivitātes tika aprakstītas, pamatojot, kādu valodas prasmju attīstīšanai tās būtu lietderīgi izmantot.

Jaunajā izdevumā noderīgs papildinājums bija pārskats par valodas apguves metožu vēsturisko attīstību no 19. gadsimta līdz mūsdienām.

Vērtīga latviešu valodas kā otrās valodas apguves pētniecības attīstībā ir rokasgrāmatas nodaļa *Terminoloģija.* Tajā, tāpat kā iepriekšējā metodikas rokasgrāmatā (1999), ir iekļauts to terminu skaidrojums, kuri ir būtiski otrās valodas apguves jautājumu izpratnē. Blakus katram terminam ir dots arī atbilstošs vārds angļu valodā. Ja latviešu valodā termins neeksistē, tiek piedāvāts kāds risinājums, piemēram, 1999. gada izdevumā vārdu *learner* tika piedāvāts tulkot kā *māconis,* savukārt 2001. gada izdevumā – *mācēns.* Arī nodaļā *Kā mācīt?* tika piedāvāts pamatojums šāda termina nepieciešamībai: „Lai parādītu mācību procesa nepārtrauktību un skolēna aktīvo lomu tajā, ir nepieciešams ieviest jaunu terminu. Ar vārdu *mācēns* apzīmējama *jebkura persona, kas mācās,* neatkarīgi no vecuma, mācību procesa posma, mācību sarežģītības vai satura, mācību teorētiskās vai praktiskās ievirzes. *Mācēns* ir augstas abstrakcijas vārds, ar ko var apzīmēt cilvēku no zīdaiņa, kam parādās pirmās pusapzinātās pasaules izziņas iemaņas, līdz sirmam akadēmiķim, kurš turpina sekot līdzi zinātņu attīstībai un lasa speciālo literatūru savā nozarē"

atzīme netiek likta. Neformālais skolēna sekmju vērtējums var būt gan rakstisks, gan mutisks.
(LAT2 mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem, 2001)

Datoriem ir svarīga un arvien pieaugoša nozīme kooperatīvās mācīšanās norisēs. Nevajag iedomāties, ka datori kā mācību līdzekļi der vienīgi individuālam darbam. Tie var veicināt sadarbību starp skolēniem gan vienā, gan vairākās klasēs. Skolēni var arī sadarboties, izmantojot elektronisko pastu.
(LAT2 mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem, 2001)

(LAT2 mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem 2001*,* 21). Šobrīd LAT2 skolotāju un metodiķu valodā šis termins jau ir ieviesies un izbrīnu nerada; dzimtās valodas skolotāju auditorijā tik plaši tas netiek lietots un nav vēl īsti akceptēts.

Metodikas terminu saraksti turpmākajos gados tika pievienoti vairākiem izdevumiem, taču arī šobrīd LAT2 nozares terminoloģijas attīstība ir viens no aktuālākajiem jautājumiem. Lielu ieguldījumu valodas apguves terminoloģijas jomā deva „Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca" (2000), no kuras plašāk valodu apguves jautājumu analīzes kontekstā tiek lietoti tādi termini kā *caurlūkošana, iedevums, gadījuma studijas, imersija, mācāmība, sanēšanas metode, domu karte u.c.*

Komunikatīvā gramatika

2002. gads LAT2 apguves jomā bija nozīmīgs ar jaunas grāmatas iznākšanu, tā bija N. Nau (*Nicole Nau)* ***Komunikatīvā gramatika.*** Ja līdz šim dažādos izdevumos tika skaidrota komunikatīvā pieeja valodas apguvē, mācīšanā, tika doti padomi, piemēri, kā to veiksmīgāk izmantot, tad N. Nau pirmoreiz veltīja šim jautājumam noteiktā sistēmā sakārtotu grāmatu.

Dažādos avotos iepriekš publicētajiem rakstiem tomēr piemita fragmentārisms, pietrūka kāda jauna gramatikas izdevuma, kas dotu iespēju balstīties tieši uz latviešu valodu, ļautu palūkoties uz to no cita aspekta.

Kāpēc es izvēlējos tik grūtus tekstus? Vispirms, gandrīz visi šie teksti ir īsti – tie nav rakstīti īpaši mācību grāmatām. Teksti atspoguļo īstu, dabisku valodas lietojumu. Otrkārt, teksti parāda dažādus žanrus un dažādus stilus. Ir teikas un sludinājumi, avīžu raksti, dziesmas un anekdotes.

Komunikatīvā gramatika ir pirmais mēģinājums aprakstīt latviešu valodu no funkcionālā aspekta, uzmanības centrā noliekot nevis valodas formas, bet funkcijas. Šāda pieeja arī noteikusi jaunās grāmatas uzbūvi un saturu, par ko liecina nodaļu nosaukumi, piemēram, *Kā jautāt un atbildēt; Kā teikt „nē"; Kā uzrunāt cilvēkus; Kā nosaukt cilvēkus, lietas un vietas* u.c. Pati autore savas grāmatas atšķirību no citām gramatikas grāmatām priekšvārdā skaidro šādi: „Parastos gramatikas aprakstos uzmanības centrā ir

valodas formas, tur jautā: Kas ir vēlējuma izteiksme? Kad to lieto? Šajā grāmatā domu gaita ir otrāda, te jautā: Kā izteikt vēlmes? Kādi vārdi un kādas valodas formas tad jālieto?" (*Nau* 2002, 7)

Latviešu valoda, kā ikviena dzīva valoda, ir ļoti daudzveidīga. Tajā var izteikt gan mīļus, gan rupjus vārdus, gan gudrības, gan muļķības, tajā var sapņot un var rakstīt grāmatas, būt jautrs un nopietns.
(N. Nau „Komunikatīvā gramatika", 2002)

Katrā nodaļā ir aplūkota viena valodas funkcija vai arī vairākas funkcijas, kas pēc nozīmes un formas savā starpā ir saistītas. Nodaļas sākas ar tekstiem, kuri ievada tematikā un kuros sastopamas tālāk nodaļā aprakstītās formas. Šie teksti un tāpat arī citi piemēri grāmatā atspoguļo vairākus latviešu valodas paveidus un stilus, tie gandrīz visi ir autentiski, ar ikdienā dzirdētu vai lasītu latviešu valodas leksiku. Noderīgs ir arī pielikumā atrodamais gramatisko terminu saraksts un to tulkojums krievu un angļu valodā.

Pie ārsta kabineta sēž vīriņš un skaļi atkāro: „Kaut nu es būtu slims! Kaut nu es būtu slims!" Garām iet māsiņa un jautā, kāpēc viņš grib būt slims.
Vīriņš atbild: „Es ļoti negribētu vesels justies tik slikti!"

Šis izdevums tika adresēts pieaugušajiem, kas mācās latviešu valodu kā otro valodu – kursos vai pašmācībā. Autore norādīja (*Nau* 2002), ka to var izmantot kā papildu materiālu mācību grāmatām (kurās samērā maz rakstīts par gramatiku) vai arī kādai tradicionālai gramatikas rokasgrāmatai (kurās parasti galvenokārt aplūkota formveidošana).

Grāmata „PALĪGĀ! Komunikatīvā gramatika" atklāja, kā var apgūt gramatiku, izmantojot citu – nevis Latvijā līdz šim ierasto – pieeju. Pēc valodu apguves metodikas semināriem radās iespaids, ka skolotāji var pastāstīt par komunikatīvās pieejas būtību, tās izmantošanu LAT2 apguvē kopumā, bet ne tik labi saprot, kas ir komunikatīvā gramatika, kā komunikatīvo pieeju izmantot gramatikas mācīšanā. Dziļāku izpratni par iespējām strādāt ar komunikatīvās gramatikas grāmatu deva turpmākajos gados **(2003, 2004)** iznākušie **Komunikatīvās gramatikas vingrinājumi.**

Vēlējuma izteiksme – условное наклонение subjunctive mood, conditional

Lai palīdzētu veidot skolotājiem izpratni par to, kā komunikatīvo pieeju attiecināt uz gramatikas mācīšanu, biļetenā „Tagad" tika publicēts N. Nau raksts (*Nau* 2003), kurā, izmantojot dažādas līdzības un metaforas, tika skaidrots, kas ir gramatika. Tradicionālās pieejas

Atstāstiet šo teiku pagātnē!
Vārna atrod siera gabaliņu. Vārna priecājas.
Kad vārna bija atradusi gabalu siera, viņa priecājās.
(Komunikatīvās gramatikas vingrinājumi, 3. burtnīca, 2004)

uzskats par gramatiku (gramatika kā priekšmets) tika salīdzināts ar komunikatīvās pieejas izpratni (gramatika vairāk ir darbība nekā lieta – tā nevis IR, bet tā NOTIEK). Valodniece, balstoties uz savu pieredzi un jaunāko ārzemju metodiķu ieteikumiem, deva arī padomus, kā mācīt un kā mācīties gramatiku.

Laikā starp 0 un 12 gadiem
1)visi normāli attīstītie bērni spēj iemācīties jebkuru valodu, kuru viņi uztver un kas viņus apņem;
2)vienlīdz viegli;
3)līdz pilnīgai prasmei;
4)gandrīz vienādos sākuma un beigu termiņos;
5)visās kultūrās un valodu vidēs,
6)nav nepieciešama speciāla mācīšana, īpaša inteliģence, ārkārtēja motivācija vai augsts sociālais statuss. (H. Vuds, „Tagad", 2003, Nr. 2)

Par pieejām valodu apguvē un mācīšanā joprojām publicēja rakstus arī H. Vuds. Salīdzinājumā ar iepriekš publicēto (par funkcionālo pieeju) 2003. gada rakstā viņš deva psiholingvistisku ieskatu, kā valoda tiek apgūta dažādā vecumā – kā to dara mazi bērni, jaunākā vecuma bērni, pusaudži un pieaugušie. Autors analizēja īpatnības, kādā secībā un tempā notiek šī apguve, salīdzināja, kāds ir optimālais vecums dzimtās valodas prasmju līmeņa sasniegšanai un kāds – otrās valodas apguvei.

Par īpaši veiksmīgu valodu apguvē (gan dzimtās, gan citu) viņš uzsvēra vecumu no 0 līdz 12 gadiem. Kā norādīja autors, pēc 12 gadu vecuma indivīds kļūst arvien analītiskāks, spēja apgūt valodas mazinās. Sasniedzot apmēram 16 gadus, smadzenes ir kļuvušas vēl analītiskākas un loģiskākas, bet arī ne vairs tik fleksiblas. Par zīdaiņiem autors apgalvoja, ka tie piedzimst ar „universālu dekodētāju" smadzenēs, taču par vecumu pēc 16 gadiem viņš rakstīja šādi: „Brīnišķais universālais dekoders vairs neeksistē. [..] Bez šī dekodera valodas apguvēji uzrāda 1) lielu dažādību panākumu rādītājos, 2) ka pilnīga apguve ir iespējama, bet ļoti reta, 3) ka augsti panākumu rādītāji ir saistīti ar īpašu talantu, augstu inteliģenci, motivāciju, izcilām mācīšanās stratēģijām un labu mācību sistēmu. Valodas apguves vieglums ir pagājis, un tas aizstājams ar darbu, mācībām un centību." (*Vuds* 2003, 5)

H. Vuda atziņās bija jaušama N. Čomska teoriju *(Universālās gramatikas)* ietekme, kas populārzinātniskā veidā latviešu valodā tika piedāvāta LAT2 speciālistiem un citiem interesentiem.

Īpaši nozīmīga bija viņa pievēršanās valodas apguves secīguma jautājumiem, norādot uz atšķirībām atkarībā no tā, vai tiek apgūta pirmā vai otrā valoda. Teorija tika saistīta ar piemēriem no reālā Latvijas konteksta, proti, kas notiek ar bērniem, kuru dzimtā valoda nav latviešu valoda, bet kuri no 4. vai 5. klases apmeklē latviešu mācībvalodas skolas. H. Vuds uzsvēra, ka šie bērni sava vecuma grupu runāšanas prasmes var panākt aptuveni divu gadu laikā, bet būs nepieciešami 5 līdz 7 gadi, lai panāktu sava vecuma grupu literārās valodas un zināšanu apguves prasmēs. Šī atziņa bija visai nozīmīga otrās valodas skolotājiem, vecākiem un izglītības darba organizatoriem, pievēršot uzmanību faktam – lai arī skolēna runa var izklausīties gluži tekoša un pareiza, sarunājoties otrajā valodā, šis skolēns var izrādīties trīs līdz piecus gadus atpalicis akadēmiskās valodas lietojuma prasmē (*Vuds* 2003).

Šim jautājumam tika veltīts arī lietišķais pētījums **„Minoritātes bērni latviešu mācībvalodas skolās",** kuru **2002. gadā** veica I. Druviete un M. Gavriļina. Par pētījuma mērķi tika izvirzīts „kompleksi izvērtēt salīdzinoši jaunu fenomenu Latvijas izglītības sistēmā – pieaugošo tendenci mazākumtautību bērniem izvēlēties skolu ar latviešu mācībvalodu – un sniegt rekomendācijas izglītības vadītājiem un pedagogiem" *(Druviete, Gavriļina* 2003). Pēc pētījuma veikšanas iznākušajā grāmatā, apkopojot pasaules pieredzi, tika dots pārskats par bilingvālās izglītības pamatprincipiem un modeļiem; modeļu apraksts tika vērtēts no Latvijas pieredzes redzespunkta. Analizējamam modelim (minoritātes bērni latviešu mācībvalodas skolās), kā atzina autores, vislielākā līdzība ir ar *submersijas modeli.*

Submersijas modelis

K. Beikers *(Baker)* darbā „Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati" par submersijas izglītību saka tā: „ **Submersijas** bilingvālās izglītības ideju nereti

skaidro, izmantojot peldbaseina metaforu. Skolēns, kas neprot peldēt, tiek it kā iesviests peldbaseina dziļākajā galā. Viņam bez jebkādiem palīglīdzekļiem tik ātri, cik vien iespējams, jāiemācās peldēt. Netiek sniegtas arī speciālas peldētapmācības stundas. Peldbaseins simbolizē majoritātes valodu (piemēram, angļu valodu ASV), bet ne bērna ģimenes valodu (piem., spāņu valodu). Šāds minoritātes bērns visu dienu tiek mācīts majoritātes valodā kopā ar majoritātes bērniem. Gan skolotāji, gan klasesbiedri runā tikai šajā valodā. Bērns var vai nu noslīkt, vai cīnīties un izpeldēt.

Līdz pat 20. gs. 60.gadiem submersijas izglītība bija tipiskākais minoritāšu izglītības modelis praktiski visā pasaulē. Šāda veida skolas pastāvējušas vai vēl joprojām pastāv lielākajā daļā pasaules valstu (piem., Zviedrijā 80% imigrantu bērnu mācās šādās skolās). (I. Druviete, M. Gavriļina „Minoritātes bērni latviešu mācībvalodas skolās", 2003)

Izdevumā „Minoritātes bērni latviešu mācībvalodas skolās" tika skaidrota submersijas izglītība, galvenie faktori, kas veicinājuši submersijas ieviešanu Latvijā (vecāku izvēles pamatojums). Balstoties uz veiktajām intervijām, tika raksturota submersija Latvijas skolās, tika dots submersijas izglītības izvērtējums no minoritātes skolēna un no majoritātes skolēna viedokļa, no skolotāja un vecāku viedokļa. Tika doti arī metodiski ieteikumi darbam ar minoritāšu bērniem, kuru valodas prasme ir ierobežota.

Kā ikvienam modelim, arī submersijai – praksei, kad bērns no ģimenes, kurā runā tikai minoritātes valodā, nonāk latviešu skolā, ir gan plusi, gan mīnusi. Šādi iespējams nodrošināt maksimāli pilnīgu majoritātes valodas apguvi,

Apkopotajā materiālā ir daudz vērtīgu atziņu, kuras būtu popularizējamas Latvijā arī šobrīd. Viena no tām ir par skolas izvēles pamatojumu. Tas ir nopietns lēmums – atdot bērnu, kuram latviešu valoda nav dzimtā valoda, mācīties latviešu mācībvalodas skolā. Lielākoties vecāki nav informēti, ko tas nozīmē, ar kādām grūtībām bērns var sastapties, kādi priekšnosacījumi nepieciešami, pirms tiek pieņemts šāds lēmums. Kā raksta pētījuma autores, „ir bērni, kuriem submersijas modelis nekādā ziņā nav piemērots. Līdz ar to individuāla pieeja un psihologa konsultācija, uzņemot minoritātes bērnu latviešu mācībvalodas skolā, uzskatāma par obligātu." (*Druviete, Gavriļina* 2003)

Šobrīd Latvijā šim jautājumam nav vēl pievērsta nepieciešamā uzmanība, nav izvērtēti tie faktori, kas

var kavēt mācību procesu, skolēnam mainot skolu (no mazākumtautību skolas pārejot uz skolu ar latviešu mācībvalodu). Mācības nepietiekami apgūtā latviešu valodā rada skolēnos papildu spriedzi, koncentrēšanās uz valodu, tās formām var ietekmēt informācijas (satura) uztveri. Tas savukārt izraisa stresu, rada pašapziņas kritumu, dažkārt veidojot lielāku plaisu ar pārējiem klasesbiedriem. Īstenojot submersijas modeli, ļoti nozīmīgs ir arī dzimtās valodas jautājums.

tomēr bērns negūst akadēmiskas iemaņas savā pirmajā valodā un vismaz daļēji lingvistiski asimilējas. Submersija ir arī liela slodze bērna psihei, īpaši tad, ja skolā ir nelabvēlīgs mikroklimats un ģimene nespēj sniegt bērnam psiholoģisku atbalstu.
(I. Druviete, M. Gavriļina „Minoritātes bērni latviešu mācībvalodas skolās", 2003)

Pētījumā *(Druviete, Gavriļina* 2003) tika norādīts, ka intervētie skolotāji īpaši akcentējuši situāciju, kas rodas, kad bērni no monolingvālām minoritāšu ģimenēm, pietiekami labi neprazdami latviešu valodu, kā otru valodu apgūst angļu valodu, bet kā trešo – vācu valodu. Vecāki neuzklausa pedagogu lūgumus bērnam izvēlēties dzimto valodu vismaz kā trešo apgūstamo valodu.

Dzimtā valoda un bilingvālā izglītība

Zinātnieki, kas gadiem nodarbojas ar minoritāšu izglītību, bilingvisma un bilingvālās izglītības jautājumiem, uzsver, ka dzimtā valoda ir nepieciešama psiholoģiskai, kognitīvai un garīgai izdzīvošanai un attīstībai. Bērnam ir jābūt spējīgam runāt ar vecākiem, citiem ģimenes locekļiem un radiniekiem, jāzina, kas viņš vai viņa ir, jāattīsta domāšanas, analizēšanas un vērtēšanas prasmes. Dzimtā(s) valoda(s) ir vitāli nozīmīga(s) šiem nolūkiem. Savukārt tālākai izglītībai, darba perspektīvām, spējai piedalīties plašākā sabiedrībā ir vajadzīgas citas valodas *(Skutnabb-Kangas* 1999). Nepietiekama šo jautājumu izpratne apgrūtina valodu apguves procesu, vājās dzimtās valodas zināšanas ietekmē arī otrās valodas apguves gaitu.

Tā kā Latvijā aktualizējās jautājums par mūžizglītību, īpaši tiek akcentēts arī valodu apguves jautājums, kam ir nozīmīga vieta mūžizglītībā. Mazākumtautību pārstāvjiem tā ir latviešu valodas kā otrās valodas apguve.

LAT2 pieaugušo skolotāja standarts

Tā kā kopš 20. gs. beigām LAT2 skolotāju darbā ar pieaugušajiem tika uzkrāta jau zināma pieredze, tad radās nepieciešamība formulēt kritērijus un prasības, vērtējot un dokumentējot LAT2 skolotāju valodas nodarbības pieaugušajiem. Ar šādu mērķi tika veidota noteikta, mērķtiecīga un pārdomāta sistēma, izstrādājot LAT2 pieaugušo skolotāja sertificēšanas kārtību un standartu. Izstrādātais materiāls tika apkopots brošūrā; tās ievadrakstā tika uzsvērts, ka LAT2 pieaugušo skolotāja kvalifikācijas pilnveide un sertifikācija ir aktuāls valodas un sociālās politikas jautājums, kas ir cieši saistīts ar latviešu valodas kā valsts valodas funkcionēšanas nodrošinājumu visās dzīves jomās *(Bērziņa, Dalbiņa, Pāvula, Šalme* 2003).

LAT2 pieaugušo skolotāja standartā tika formulētas prasības, kas tiek izvirzītas LAT2 pieaugušo skolotājam, lai varētu vērtēt viņa profesionālo kompetenci. Tās ir:

1) plānošana (skolotājam jāprot veidot programmas un strādāt dažāda līmeņa LAT2 pieaugušo mācību kursos);
2) mācīšana (prasme efektīvi izmantot dažādus līdzekļus un paņēmienus, kas veicina latviešu valodas apguvi);
3) vērtēšana (skolotājam jāzina dažādi vērtēšanas paņēmieni, to izmantošana, priekšrocības un ierobežojumi);
4) sociokultūras kompetence (LAT2 skolotājam jārespektē kursa dalībnieku pieredze un kultūru daudzveidība: vecums, dzimums, kultūras un etniskā piederība, dažāda rakstura veselības traucējumi, reliģija, seksuālā orientācija, profesionālās darbības joma u.c.; jāizprot, kā kultūru daudzveidība nosaka valodas apguvēju mācīšanās stilu un rezultātus);

5) valodas kompetence (pieaugušo skolotājam ir jāpārvalda latviešu mutvārdu un rakstu valoda, kā arī saziņas neverbālās formas);
6) valodu mācīšanās kompetence (skolotājam ir jāizprot otrās valodas mācīšanās īpatnības pieaugušajiem, mācību procesā iegūstot informāciju par kursantu valodas īpatnībām un iepriekšējo mācīšanās pieredzi);
7) valodnieciskā kompetence (skolotājam ir jāzina un jāizprot latviešu valodas sistēma veselumā, kā arī atsevišķu lingvistisko elementu nozīme un funkcijas valodas lietojumā);
8) profesionālās attīstības un pilnveides kompetence (skolotājam regulāri jāpilnveido sava profesionālā meistarība otrās valodas mācīšanas metodikā).

Lai izvērtētu pretendenta atbilsmi LAT2 pieaugušo skolotāja standarta prasībām, skolotājam tika izvirzīta prasība iesniegt pēc noteiktiem kritērijiem sagatavotu *portfolio* (darba mapi), kurā tiktu iekļauti profesionālās darbības un izaugsmes pierādījumi (*Bērziņa, Dalbiņa, Pāvula, Šalme* 2003).

Formulētajās prasībās atklājās dažādi profesionalitātes aspekti, taču valodu skolotājam, lai cik metodiski sagatavots un prasmīgs viņš ir nodarbībās, liela nozīme ir viņa valodas un valodnieciskajai kompetencei.

Gramatikas zināšanas, valodas precizitāte

Gramatikas zināšanas, valodas precizitāte – šie jautājumi kļuva aktuāli pēc reālās pieredzes ar LAT2 apguvējiem. Tā kā otrās valodas skolotāja specialitāti daļa skolotāju ieguva pārkvalificējoties (uz citas augstākās izglītības bāzes), tad studiju laiks (2– 2,5 gadi) varēja būt nepietiekams gan akadēmisko, gan profesionālo zināšanu ieguvei. Tas dažkārt atspoguļojās arī šo skolotāju darbā ar latviešu valodas kā otrās valodas apguvējiem.

Lai rosinātu LAT2 multiplikatorus (skolotāju

tālākizglītotājus) paaugstināt savu profesionalitāti, LVAVP regulāri organizēja dažādus kursus un seminārus, izmantojot ārzemju un vietējo valodas apguves ekspertu un psihologu pieredzi. Lai pārliecinātos par semināru nozīmi, lai veidotu atgriezenisko saiti, **2003.gadā** multiplikatoriem pašiem tika piedāvāts izstrādāt kvalifikācijas darbus, kas atklātu viņu profesionālo meistarību. Lielākā darbu daļa tika izstrādāta atbilstoši prasībām un tika publicēta. Tā tika izdotas četras rakstu krājumu daļas ar nosaukumu **„Metodika un pieredze"**: 1.daļa bija LAT2 un LAT1 multiplikatoru rakstu krājums; 2. daļā tika apkopoti raksti par metodikas jautājumiem darbā ar pirmsskolas un sākumskolas bērniem; 3. daļa – rakstu krājums par bilingvālo izglītību, un 4. daļā tika ievietoti raksti, kuri veltīti praktiskiem bilingvālā mācību darba organizācijas un sabiedrības integrācijas jautājumiem.

Metodika un pieredze

Mūsdienās profesionālā pilnveidošanās ir ikdienas nepieciešamība ikvienam aktīvam un atvērtam cilvēkam. Skolotājam šis princips ir priekšnoteikums veiksmīgai profesionālai darbībai. Skolotājs, kas nav noskaņojies uz pastāvīgu un patstāvīgu sevis pilnveidošanu, ātri vien iztukšojas, „izdeg". („Metodika un pieredze": 1. daļa)

Rakstos par LAT2 tika aplūkoti daudzpusīgi jautājumi: vērtēšanas aspekti, problēmas darbā ar pieaugušajiem, mūzikas izmantošanas iespējas un nozīme valodas stundās, skolēnu patstāvīgā valodas mācīšanās (problēmas un iespējamie risinājumi), komunikatīvās pieejas izmantošana visu četru valodas prasmju attīstīšanai, īso aktivitāšu loma mācību stundas plānošanā, mācību grāmatas analīzes iespējas starpkultūru izglītības kontekstā, LAT2 pieredzes izmantošana darbā ar latviešu valodu kā dzimto valodu *(Metodika un pieredze* I 2003). Tēmas tika aplūkotas, gan izvērtējot praktisko darba pieredzi, gan teorētiski pamatojot izteiktos pieņēmumus un ieteikumus, gan veicot nelielus zinātniskus pētījumus. Tādā veidā tika apkopota multiplikatoru līdzšinējā pieredze un rosināts turpināt patstāvīgi studēt otrās valodas apguves jautājumus.

2006. gadā latviešu valodā iznāca viena no apjomīgākajām mūsdienu moderno valodu apguves

rokasgrāmatām „*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*" ***(„Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, novērtēšana").***

Angļu izdevuma izveidē, kas ilga gandrīz desmit gadus, iesaistījās daudzas sabiedriskās institūcijas un pētnieciskās iestādes: Eiropas Komisijas (LINGUA programma), Šveices Nacionālā zinātnisko pētījumu padome, Eirocentrs, Senklū Augstākā skola, ASV Nacionālais svešvalodu centrs, Freiburgas Universitāte u.c. Projektā piedalījās arī labi pazīstami zinātnieki – M. Trims, Dž. Šīlss, B. Norts, D. Koste, G. Šneiders u.c. *Pamatnostādnes* ir izdotas ar mērķi, lai Eiropas Savienības valstīs attīstītu vienotu skatījumu uz svešvalodu apguves jautājumiem, mācību programmām, vadlīnijām un mācību līdzekļiem, noteiktu vienotus prasmju un zināšanu novērtējuma kritērijus. Šādam izdevumam jāveicina Eiropas Padomes izglītības programmas attīstība, kura paredz, ka ikvienam Eiropas pilsonim ir jāzina vismaz divas svešvalodas un jābauda tās priekšrocības, ko sniedz vairāku valodu prasme ikdienas saskarē, izglītībā un profesionālajā darbībā.

Vairāk nekā 250 lappušu biezajā rokasgrāmatā ir atspoguļotas jaunākās svešvalodu apguves, mācīšanas un mācību procesa organizēšanas pamatnostādnes. Tajā ir doti detalizēti ieteikumi, kas valodu apguvējiem jāapgūst, lai izmantotu valodu saziņā, kādas zināšanas un prasmes jāizveido, lai iegūtu komunikācijā nepieciešamās kompetences. Grāmatā sīki aprakstīts valodas apguves saturs, kā arī definēti prasmes līmeņi, kas palīdzēs novērtēt valodas apguves kvalitāti noteiktos valodas mācību posmos un izglītības procesā kopumā. Rokasgrāmatai pievienoti pielikumi, kuros atspoguļoti dažādi valodas prasmes raksturotāji un skaidrotas metodes, kā tos veidot. Kaut arī šī grāmata adresēta svešvalodu speciālistiem,

Lai skolēns nostiprinātu patstāvīgi gūtās zināšanas, biežāk būtu jāļauj viņam uzņemties skolotāja lomu. Paskaidrojot otram, mācīšanās notiek efektīvāk. Labākais ceļš iemācīties ir – mācīt kaut ko otram. („Metodika un pieredze": 1. daļa)

daudzas tajā ietvertās nostādnes un padomus var izmantot arī otrās valodas mācīšanas praksē.

Otrās valodas un svešvalodu apguves zinātniskās teorijas un praktisko ideju tuvināšanos var sekmēt arī **2006. gadā** iznākusī V. Ernstones, D. Laivenieces, L. Lauzes un I. Stadgales grāmata ***Metodiskie ieteikumi latviešu valodas apguvei (bez starpniekvalodas). I līmenis,*** kurā aplūkoti mācību satura, metodikas, pārbaudes darbu organizēšanas, pedagogu sagatavošanas un valodas lietojuma jautājumi latviešu valodas apguves jomā patvēruma meklētājiem Latvijā.

Paralēli LAT2 apguves problēmu apzināšanai skolas vidē kopš 2000. gada tiek realizēti dažādi projekti – **pētījumi,** kuros tiek noskaidrots arī citu profesionālo un sociālo grupu valodas apguves līmenis, kā arī lingvistiskās attieksmes jautājumi.

Aptaujājot **fokusintervijās mazākumtautību skolēnu vecākus,** ir vērojams, ka vecāki savu nedrošību un neapmierinātību ar dzīvi vispār pārnes uz izglītības reformu (*Priedīte* 2004a). Tas norāda uz sociālo un ekonomisko jautājumu ietekmi uz valodas politiku un izglītības reformām.

Aptauja apstiprina Latvijā iesakņojušos valodu lietojuma paradoksu. Latvieši sagaida, ka nelatvieši runā latviski, bet paši nav gatavi veicināt valodas apguves procesu, runāt ar katru valodas apguvēju latviski, lai cik vājas arī nebūtu apguvēja latviešu valodas zināšanas.
(A. Priedīte, *„Tagad”,* 2004, Nr. 3)

Aplūkojot, kā sociālais konteksts spēj ietekmēt gan otrās valodas apguvi, gan attieksmi pret valodu un tās apguvi, iespējams rast atbildes uz daudziem jautājumiem, kuru risināšana sākotnēji šķiet iespējama tikai ar jaunu metožu ieviešanu vai mūsdienīgu mācību līdzekļu izdošanu. Latvijā šādu pētījumu ir par maz, lai iegūtos datus izmantotu veiksmīgākai otrās valodas apguvei dažādās vecumgrupās. Ieskatam nedaudz par vienu socioloģisko pētījumu, kas tika veikts **2001. – 2003.** gadā *(Dunska, Pisarenko, Šmite* 2004).

Pētījumā tika iesaistīti jaunkareivji, kuriem tika pārbaudītas latviešu valodas zināšanas. Attieksmi pret latviešu valodu un valodas lietošanas paradumus viņi pauda, aizpildot anketas. Pētījuma otrajā posmā

gan ar latviešu, gan ar krievu puišiem, kuri apmeklēja LAT2 kursus, tika rīkotas arī grupu diskusijas, lai noskaidrotu puišu attiecības valodas lietojuma ziņā, kā arī rastu skaidrojumu kvantitatīvajiem datiem.

Pētījums atklāja dīvainu ainu: jauniesaucamo latviešu valodas zināšanu līmenis bija pieaudzis, bet to nevarēja teikt par valodas lietojuma līmeni. Lai gan viņu latviešu valodas zināšanas iesaukuma pirmajās sešās nedēļās tiešām uzlabojās, tomēr paši jaunkareivji šo sešu nedēļu beigās valodu lietoja mazāk nekā sākumā. Pētījuma dati atklāja, ka iemesli šādai situācijai ir vairāki: 1) latviešu valodas nepratēju atlase no pārējiem jaunkareivjiem pati par sevi nepratējus „apzīmogo"; 2) šie mācēni sešu nedēļu laikā nevar nonākt līdz labam valodas zināšanu līmenim, tātad runā ar kļūdām un akcentu; 3) latviešu jaunkareivji tādēļ negrib ar viņiem runāt latviski, bet labāk krieviski, jo tā esot vieglāk; 4) latviešu jaunkareivji labprāt atsvaidzina savas krievu valodas zināšanas. Līdz ar to latviski nerunājošie kareivji tiek, pirmkārt, segregēti, un, otrkārt, viņiem tiek atņemta valodas vide (*Priedīte* 2004b).

Jaunkareivju latviešu valodas zināšanas

Secinājumi norāda gan uz sociolingvistiskās vides ietekmi, gan uz valodas apguves nepārtrauktības principa nozīmi. Jaunkareivju atbildes arī atklāj, ka labā iecere – valodas apguve armijā – ir veicinājusi nevis integrāciju, bet tieši otrādi – segregāciju, un liela loma šajā procesā ir bijusi latviski runājošajiem, viņu vieglākā ceļa, proti, krievu valodas, izvēlei sarunā ar cittautiešiem.

Kopš 1996. gada LVAVA regulāri veic **aptauju „Valoda".** Ar tās palīdzību tiek iegūti dati par izmaiņām latviešu valodas kā otrās valodas prasmē; izmantojot kvalitatīvo aptauju rezultātus, tiek iegūtas ziņas par valodas apguves motivāciju un citiem nozīmīgiem faktoriem, kas ietekmē valodas apguvi.

Aptaujas dati liecina (*Priedīte* 2004b), ka Latvijas

Interesantā kārtā motivācijas problēma neattiecas uz jaunajiem „iebraucējiem" Latvijā. Tiem, vienalga, vai amerikāņi, vācieši, zviedri vai citi, ir motivācija mācīties latviešu valodu, un viņi uzskata par pašsaprotamu lietu, ka jāmācās tās valsts valoda, kurā dzīvo. (A. Priedīte, *„Tagad"*, 2004, Nr.3)

iedzīvotājiem otrās valodas apguvē dominē nevis integratīvā, bet instrumentālā motivācija, proti, viņi valodu apgūst, lai nezaudētu darba vietu vai iegūtu labāku darbu; lai nokārtotu valodas atestāciju; lai naturalizētos; lai palīdzētu bērniem izpildīt mājas darbus; lai motivētu bērnus mācīties latviski. Tātad valodas likums regulē valodu lietojumu, atestācija nosaka zināšanu pakāpes dažādās profesijās; pilsonību var iegūt, tikai nokārtojot valodas eksāmenu, Izglītības likums arī nosaka, ka bez latviešu valodas zināšanām izglītību iegūt nevar. Taču, no otras puses, kā uzsver citi respondenti, motivācijas mācīties latviešu valodu nav, jo nav vajadzības, pilnīgi var iztikt ar krievu valodu.

Apkopojot pētījumos izteiktos pretrunīgos viedokļus, A. Priedīte ir secinājusi, ka latviešu valodas apguves veicināšanai ar valodas kursiem un jaunām metodēm nepietiek. Ir nepieciešama „cita domāšana un jaunas tradīcijas, kas panākamas tikai ar mērķauditorijas līdzdalību un abu pušu attieksmju maiņu un pozitīvas motivācijas veicināšanas pasākumiem. Šādi paradoksi rāda, ka šie jautājumi skar cilvēkus ļoti dziļi un ka visas mehāniski veiktās pārmaiņas tiek uztvertas negatīvi." (*Priedīte* 2004b)

Secinājumi norāda uz otrās valodas apguves sarežģīto un neviennozīmīgo raksturu; šie jautājumi jāskata un jārisina kompleksā sistēmā, tie plašāk jāizskaidro sabiedrībai.

Iepriekš aplūkotie jautājumi atklāj, ka latviešu valodas kā otrās valodas apguves pētniecība Latvijā ir tapšanas stadijā. Līdz šim ir apzināti daudzi valodas apguves satura pamatjautājumi, pakāpeniski notiek dažādu teoriju, pasaules pieredzes iepazīšana otrās valodas mācīšanā un praktiska pielietošana, izmantojot jaunas pieejas un dažādojot mācību metodes un paņēmienus.

Lai arī regulāri tiek pētītas latviešu valodas kā otrās

valodas apguves problēmas, bilingvālās izglītības ieviešana, faktori, kas to kavē, tomēr trūkst pētījumu, kuros rūpīgi, padziļināti tiktu pētītas un analizētas grūtības, ar kurām saskaras skolēni, apgūstot LAT2 un dažādus mācību priekšmetus bilingvāli vai latviešu valodā. Nepieciešami būtu gan klases diskursa pētījumi, gan atsevišķu indivīdu izpēte, izmantojot viņu verbālos ziņojumus par kādu kognitīvu vai lingvistisku uzdevumu izpildi, kā arī citas metodes.

Avoti

1. Grigule, L., Ječa, A. (1988). *Latviešu valoda 3. klasē ar krievu mācību valodu.* Metodiski norādījumi skolotājiem. Rīga: Zvaigzne.
2. *Izlaiduma eksāmena biļetes latviešu valodā 9. klasei cittautu mācībvalodas skolām 1994./95. mācību gadam.* (1995). LR Izglītības un zinātnes ministrija ISEC. Rīga: Mācību grāmata.
3. Ječa, A., Krampuse, V. (1987). *Latviešu valoda 2. klasē ar krievu mācību valodu. Metodiski norādījumi skolotājiem.* Rīga: Zvaigzne.
4. *Latviešu valoda 8. klasei mazākumtautību skolā.* (2005). Sast. aut. kolektīvs. Rīga: LVAVA.
5. *Latviešu valoda 8. klasei mazākumtautību skolā. (2005).* Audiopielikums. Rīga: LVAVA.
6. *Latviešu valoda 8. klasei mazākumtautību skolā.* (2005). Darba burtnīca. Sast. aut. kolektīvs. Rīga, LVAVA.
7. *Latviešu valoda cittautu mācībvalodas skolas 8. klasei.* (1997). Sast. aut. kolektīvs. Rīga: Zvaigzne ABC.
8. *Latviešu valoda cittautu mācībvalodas skolas 9. klasei.* (1997). Sast. aut. kolektīvs. Rīga: Zvaigzne ABC.
9. *Latviešu valoda 9. klasei mazākumtautību skolā.* (2004). Sast. aut. kolektīvs Sanitas Lazdiņas vadībā. Rīga: SIA Madonas poligrāfists.

10. *Latviešu valoda 9. klasei mazākumtautību skolā.* (2004). Audiopielikums. Rīga: LVAVA.
11. *Latviešu valoda 9. klasei mazākumtautību skolā.* (2005). Darba burtnīca. Sast. aut. kolektīvs Sanitas Lazdiņas vadībā. Rīga: SIA Poligrāfijas infocentrs.
12. *Latviešu valoda 9. klasei mazākumtautību skolā.* (2005). Lasāmā grāmata. Sast. Sanita Lazdiņa. Rīga: a/s „Poligrāfists".
13. Nau, N., Vaivade, V. (2003). *Komunikatīvās gramatikas vingrinājumi.* 1.burtnīca. Rīga: LVAVA.
14. Šalme, A., Ūdris, P. (1998). *Dialogs jauniem cilvēkiem. Latviešu valoda vidusskolai.* Skolēna grāmata 1. Rīga: SI.
15. Гружане, В., Еча, А., Шадурска, Х. (1990). *Latviešu valoda 9. klasei/ Латышский язык для IX класса с русским языком обучения.* Рига: Звайгзне.
16. Векслер, Б. Х., Юрик, В. А. (1987). *Латышский язык. Самоучитель. Рига: Звайгзне.*

Bibliogrāfiskās norādes

1. *A Chronology of English Language Teaching. A History of English Language Teaching.* Oxford University Press. www.oup.com/elt.
2. Apinis, M. (1989). *Saskarsmes aspekta spēcināšana dzimtās valodas apguvē.* Latviešu valodas kultūras jautājumi. Rakstu krājums, 25. laidiens, 1989, 3.– 10. lpp.
3. August, D., Hakuta, K. (1997). *Improving schooling for language – minority children: A research agenda*. Washington, DC: National Academy Press.
4. Aldermane, E. (1990). *Par PSRS Valodu likuma realizēšanu tautas izglītības sistēmā.* Valodas aktualitātes – 1989, 28. – 34. lpp.
5. Bakejūra, L.J., Mangerūda, T. (1999). LAT2. *Darbs ar pieaugušajiem.* Rokasgrāmata skolotājam. Rīga: a/s „Poligrāfists".
6. Balodis, A. (1991). *Latvijas un latviešu tautas vēsture.* Rīga.
7. Beikers, K. *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati.* (2002). Rīga: Nordik.
8. Bēme, G. *Humānisms postmodernajā Eiropā.* (2007). Skolotājs, 2007, Nr. 6, 4. – 8. lpp.
9. Bērziņa, Ā., Dalbiņa, D., Pāvula, I., Šalme, A. (2003). LAT2 *pieaugušo skolotājs*. Profesionālās kvalifikācijas vērtēšana. Rīga: a/s „Poligrāfists".

10. Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children.* New York: Cambridge University Press.
11. *Bilingvālā izglītība: rokasgrāmata skolotājiem.* (2001). Sast. aut. kolektīvs. Rīga: SIA „Augo".
12. *Bilingvālās izglītības ieviešanas analīze.* (2002). Rīga, Baltijas Sociālo zinātņu institūts.
13. Blūma, D. (2005). TEMPUS s*kolotāju izglītībā un izglītības attīstībā Latvijā.* Skolotājs, 2005, Nr. 4, 51.– 53.lpp.
14. Briedis, L. *Nepretoties ar ļaunumu*. Avots, 1990, Nr.7.
15. Briod, E. (1926). *Jaunās (dzīvās) valodas pasniegšana.* Tulk. Alma Gobniece. Rīga: Rīts.
16. Broks, A. (2000). *Izglītības sistemoloģija*. Rīga:RaKa.
17. Broks, A. (2003). *Latvijas izglītības sistēma mainībā: 1993 – 1998 – 2003.* Skolotājs, 2003, Nr.4, 19. – 26. lpp.
18. Brown, D. H. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching. San Francisko State University.* Prentice Hall Regents Englewoo Cliffs, NJ.
19. Bušs, O., Baldunčiks, J. (1991). *1000 vārdu.* Rīga: Zinātne.
20. Bušs, O. (1984). *Ikdienas runas specifika un tās pētīšana*. LVKJ, 19. laidiens, 1984, 22. – 34. lpp.
21. Butkus, A. (2004). *Valsts valoda: likums un realitāte*. Lauku Avīze, 2004, 11.dec.
22. Canale, M., Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.* In: Applied Linguistics 1, 1980, p.1–47.
23. *Ceļvedis starpkultūru izglītībā.* (2004). Red. O.Pisarenko, S.Šmite. Rīga.

24. *Chomsky,* N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge*:* M.I.T. Press.
25. *Cittautiešu jauniešu integrācija Latvijas sabiedrībā izglītības reformas kontekstā.* (2004). Rīga: Baltijas Sociālo zinātņu institūts.
26. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* (2001). Council of Europe. Cambridge University Press: Cambridge.
27. Cook, G. (2003). *Applied Linguistics.* Series Ed. H.G. Widdowson. Oxford University Press.
28. Crawford, A.N. (1994). *Communicative approaches to second language acquisition: From oral language development into the core curriculum and L2 literacy.* In C.F.Leyba (Ed.) *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (2nd ed., pp.79–131). *Dissemination and Assessment* Center, California State University, Los Angeles.
29. Crawford, A. N. (1993). *Literature, integrated language arts and the language minority child: A focus on meaning.* In A.Carrasquillo and C.Hedley (Eds.) *Whole Language and the Bilingual Learner* (pp.61–75). Norwood, NJ, USA: Ablex.
30. De Bot, K., Kroll, J.F. (2002). *Psycholinguistics.* In: An Introduction to Applied Linguistics. Ed. by N.Schmitt. University of Nottingham, London: Arnold, 2002, p.133–150.
31. De Carrico, J., Larsen-Freeman, D. (2002). *Grammar.* In: An Introduction to Applied Linguistics. Ed. by N. Schmitt. University of Nottingham, London: Arnold, 2002, p.19–35.
32. Dribins, L. (2004). *Etniskās un nacionālās minoritātes Eiropā. Vēsture un mūsdienas.* Rīga: Eiropas Padomes Informācijas birojs.

33. Druviete, I. (2003a). *Dells Haimzs un komunikatīvās kompetences teorija.* Kentaurs, 2003, Nr.30, 28.–30. lpp.
34. Druviete, I. (2003b). *Džons Serls un viņa runas aktu teorija.* Kentaurs, 2003, Nr. 30, 148.–149.lpp.
35. Druviete, I. (1991). *Latviešu valodas mācīšana cittautiešiem un latviešu valodas kultūra.* Valodas aktualitātes – 1990. Rīga: Zvaigzne, 127.–131. lpp.
36. Druviete, I. (1996). *Latviešu valodas sociolingvistiskā situācija.* Habilitācijas darba kopsavilkums. Rīga: Latviešu valodas institūts.
37. Druviete, I. (2005). *Lingvistiskās identitātes daudzveidīgie aspekti.* No: Latviešu valoda – robežu paplašināšana. Rīga: Valsts valodas komisija.
38. Druviete, I. (2000). *Valodas politikas loma sabiedrības integrācijas procesā.* Integrācija un etnopolitika. Rīga: Jumava.
39. Druviete, I., Gavriļina, M. (2003c). *Minoritātes bērni latviešu mācībvalodas skolās.* Rīga: Puse plus.
40. Dunska, I., Pisarenko, O., Šmite, S. (2004). *Uzlabojas jaunkareivju latviešu valodas zināšanas.* Tagad, 2004, Nr.1, 14.–15. lpp.
41. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, novērtēšana* (2006). Eiropas Padome. Rīga: VVA.
42. Ek, J., Trim, J. (1998). *Threshold 1990.* Council of Europe. Cambridge University Press.
43. Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition Research and Language Teaching.* Oxford University Press.
44. Ernstone, V., Joma, D., Lauze, L., Pakse, I., Valdmanis, J. (2004). *Latviešu valodas prasme un lietojums Liepājā 2004. gadā.* Rīga: LU Latviešu valodas institūts.

45. Ernstone, V. (2002). *Neoficiālie vārdi jeb iesaukas jauniešu valodā.* Vārds un tā pētīšanas aspekti. Rakstu krājums, Nr. 6. Liepāja: LiePA, 2002, 422. – 427. lpp.
46. Freeman, Y.S. & Freeman, D.E. (1992). *Whole language for second language learners.* Portsmouth, NH: Heinemann.
47. Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC.
48. Garcia, O. (2006). *Lost in transculturation: The case of bilingual education in New York City.* In: `Along the Routes to Power`. Explorations of Empowerment through Language. Ed. by Martin Pütz, Joshua A.Fishman, JoAnne Neff-van Aertselaer. Mouton de Gruyter. Berlin. New York, 2006, p.157– 177.
49. Gardner, H. (1993). *Frames of Mind.* New York: Basic Books. Dt.
50. Gavriļina, M., Vulāne, A. (2001). *Dzimtās valodas standarta koncepcija.* Zinātnisko rakstu krājums "Valodas apguve: problēmas un perspektīva". Liepājas Pedagoģijas akadēmija.
51. Genessee, F. (Ed.). (1994). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community.* New York: Cambridge University Press.
52. Grigule, L., Pāvula, I., Šalme, A. (2004). *Standard and programme for Latvian as a second language: universal and national features.* Conference "Best practices of teaching less widely–used languages in multicultural and multinational Europe" 23 – 25 September 2004, Vilnius; Materials of the Conference, p. 109 –113.
53. Grigule, L. (1997). *Sadarbības metode starpkultūru izglītībā.* Lavīze, 1997, Nr. 3, 4.–6.lpp.

54. Grigule, L. (1998). *Sadarbības metode starpkultūru izglītībā.* Lavīze, 1997, Nr. 4, 2.–3. lpp.
55. Haimzs, D. (2003). *Komunikatīvā kompetence.* Kentaurs, 2003, Nr.30, 31.– 55. lpp.
56. Halliday, M. (1973). *Explorations in the Functions of Language.* London: Edward Arnold.
57. Hatch, E. (1978). *Discourse analysis and second language acquisition. In: Second Language Acquisition.* A Book of Readings. Rowley, Massachusetts, 1978, p.401–435.
58. Hirša, D. (1992). *Atestācijai jābūt pieņemamai abām pusēm.* Saruna ar Valsts valodas centra vadītāju Dzintru Hiršu. No: Valsts valoda. (Dokumenti, intervijas, uzziņas). Rīga: LR Ministru Padome, 24. – 27. lpp.
59. Humbolts, V. (1999). *Par cilvēku valodu dažādību un tās ietekmi uz cilvēku garīgo aktivitāti.* Kentaurs, 1999, Nr. 18, 10.–28. lpp.
60. Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. Philadelphia:* Univ. of Pennsylvania Press.
61. Ieviņa, I. (2000). *Roku rokā ar komunikatīvajiem valodas vingrinājumiem*. Tagad, 2000, Nr.1, 4. lpp.
62. *Input in second language acquisition.* (1985). Series on Issues in Second Language Research. Ed.by S.M.Gass & C.G.Madden. Rowley: Newbury House Publ.,Inc.
63. *Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam.* Nākotnes izglītības meti UNESCO starptautiskās komisijas ziņojumā. (1998). Rīga: RPIVA.
64. *Izglītības kvalitāte un komunikācija Latvijas izglītības sistēmā.* Izglītībā iesaistīto pušu viedokļu socioloģisks pētījums. (2003). Rīga: IZM Izglītības sistēmas attīstības projekts.

65. *Izmēģinājuma projekts izglītībā.* (2005). Rokasgrāmata. Red. R.Cimdiņa. Rīga: RaKa.
66. Kamenska, A. (1995). *The State Language in Latvia: Achievements, Problems and Prospects.* Riga: Latvian Center for Human Rights and Ethnic Studies, 1995.
67. *Kā mācāma latviešu valoda pamatskolā.* (1933). J.Brokas referāti. Rīga: Praktiskās paidagoģijas institūta izdevums.
68. Kramiņa, I. (2000). *Linguo-Didactic Theories underlying Multi-Purpose Language Acquisition.* Riga: University of Latvia.
69. Kramiņš, E. (2003). *Komunikatīvā kompetence – runas stilu apguve.* Skolotājs, 2003, 17. – 27. lpp.
70. Kramsch, C. (1998). *Language and Culture.* Oxford University Press.
71. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon.
72. Krashen, S. (1981). Second *Language Acquisition and Second Language Learning.* Pergamon Press Inc.
73. Krashen, S., Terell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Oxford: Pergamon.
74. Laiveniece, D. (2003). *Valodas mācības pusaudzim*. Rīga: RaKa.
75. Laiveniece, D. (2000). *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi.* Rīga: RaKa.
76. Laiveniece, D. (2001). *Dzimtās valodas mācību didaktiskā koncepcija.* Zinātnisko rakstu krājums "Valodas apguve: problēmas un perspektīva". Liepāja: LiePa, 38. – 47. lpp.

77. Laiveniece, D. (2002a). *Lingvokomunikatīvā pieeja: dzimtās valodas mācību satura dominantes un aspekti pamatskolā.* Zinātnisko rakstu krājums "Valodas apguve: problēmas un perspektīva" II. Liepāja: LiePa, 38. – 57. lpp.
78. Laiveniece, D. (2002b). *Pieeja dzimtās valodas mācībām: jautājumi, problēmas, risinājumi.* Skolotājs, 2002, Nr.5, 13. – 19. lpp.
79. Lanka, A. (1999). *Latviešu valoda Latvijas bērniem.* Tagad, 1999, Nr.3, 8.– 9. lpp.
80. Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition and research.* London: Longman.
81. Larsen-Freeman, D. (1997). *Grammar dimensions: Form, meaning and use.* Boston: Heinle & Heinle.
82. Lambert, W. (1966). *Observations on first language acquisition and second language learning.* Mimeo.
83. *LAT2 metodikas rokasgrāmata sākumskolai.* (2000). Sast. aut. kolektīvs. Rīga: a/s „Poligrāfists".
84. *LAT2 metodikas rokasgrāmata skolotājiem.* (1999). Sast. aut. kolektīvs. Rīga: a/s „Poligrāfists", 1999.
85. *LAT2 mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem.* (2001). Sast. aut. kolektīvs. Rīga: SIA „N.I.M.S".
86. *Latviešu valoda 15 neatkarības gados. Lingvistiskā situācija, attieksme, procesi, tendences.* (2007). Valsts valodas komisija. Rīga: Zinātne.
87. *Latviešu valoda un literatūra mazākumtautību izglītības programmās.* (2004). Pamatizglītības standarts 1.–9. klasei. Izglītības un zinātnes ministrija ISEC.

88. *Latviešu valoda, valodas Latvijā* [tiešsaiste]. [Skatīts 2006.gada 18. martā]. Pieejams: http://www.vvk.lv
89. *Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) pamatizglītības standarts mazākumtautību skolām.* (2004). Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija ISEC.
90. *Latviešu valodas prasmes līmenis.* (1997). Grīnberga, I., Martinsone, G., Piese, V., Veisberga, A., Zuicena, I. Rīga: Kultūras Sadarbības Padome.
91. *Latvija padomju režīma varā 1945–1986.* Dokumentu krājums [tiešsaiste]. Rīga: Latvijas vēstures institūta apgāds, 2001 [Skatīts 2004. gada 14.decembrī]. Pieejams: http://www.historia.lv/alfabets/L/la/pad_okup/dok
92. Laursena, H.P., Holms, L. (2000). *Valodas pārbaudes un vērtēšana.* Tagad, 2000, Nr.4, 8.–11. lpp.
93. Lauze, L. (2004). *Ikdienas saziņa: vienkāršs teikums latviešu sarunvalodā.* Liepāja: LiePA.
94. Lazdiņa, S. (2005). *Kas jauns jaunajā grāmatā?* Tagad, 2005, Nr.1, 6.–8. lpp.
95. Lazdiņa, S. (2004a). *Kultūrsociālais konteksts valodas apguvē.* Reģionālās valodas mūsdienu Eiropā: konferences referātu krāj. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2004, 134.–140. lpp.
96. Lazdiņa, S. (2003). *Skolēnu patstāvīgā mācīšanās: problēmas un iespējamie risinājumi.* No: Metodika un pieredze I. Rīga: a/s „Poligrāfists", 2003, 49.–61. lpp.
97. Lazdiņa, S. (2004b). *Valodas individuālā un sociālā rakstura respektēšana tās apguvē.* Skolotājs, 2004, Nr.3, 71.–74. lpp.

98. Lazdiņa, S., Šuplinska, I. (2006). *Sociolingvistiskās vides ietekme pusaudžu attieksmē pret valodu.* No: Kultūras procesi Latgalē. Folklora. Literatūra. Valoda. Rakstu krājums. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2006, 128.–143. lpp.
99. Litmane, K., Rosandere, K. (2001). *Valodas mozaīka sākumskolai.* Rīga: LVAVP.
100. *LVAVA (2002–2005)* [tiešsaiste]. [skatīts 2006. gada 2.jūnijā]. Pieejams: http://www.lvava.lv
101. Majer, J., Salski, L. (2004). *The Pragmatics of Classroom Discourse: Requests and Commands.* In: Pragmatics and Language Learning. Ed.by J. Arabski. Krakow, 2004, p.51–67.
102. Markus, D. (2003). *Bērna valoda: no pirmā kliedziena līdz pasakai.* Rīga: Rasa ABC.
103. Markus, D. (2000). *Latviešu valodas apguve: panākumi un problēmas.* Tagad, 2000, Nr. 2, 14.–15. lpp.
104. Markus, D., Grīnfelds, A., Švinks, U. *Bilingvālās izglītības ieviešanas izpēte. Skolotāju darbs 2000 – 2001.* Rīga: PUSE PLUS, [b. g.].
105. Maslo, I. (2004). *Kā turpināt bilingvālo izglītību vidusskolā?* Prezentācija diskusiju ciklā par mazākumtautību izglītības reformu 2004. gada 27. maijā. Publicēts portālā 27.05.2004. http://www.politika.lv
106. Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide.* Rīga: RaKa.
107. Metuzāle-Kangere, B. (2007). *Latviešu valodas attīstība divvalodības kontekstā.* Akadēmiskā Dzīve, Nr. 44.
108. Mežs, I. (2004). *Latviešu valoda statistikas spogulī.* Rīga: Jāņa sēta.

109. *Mācību process: latviešu valoda skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas.* (2004). Mācību priekšmetu standartu komponents. Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija, Izglītības sistēmas attīstības projekts.
110. *Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību.* (1998). Eiropas Komisija.
111. *Metodika un pieredze I.* (2003). Atb. par izdevumu B.Šiliņa. Rīga: a/s „Poligrāfists".
112. Mežs, I. (2004). *Latviešu valoda statistikas spogulī.* Rīga: Jāņa sēta.
113. Mey, J.L. (1993). *Pragmatics:* An Introduction. Oxford: Basil Blackwell.
114. *Michael Halliday* [online]. Last modified 18 September 2006. Available: http://en.wikipedia.org/wiki/Michael_Halliday
115. Mitchell, R., Myles, F. (1998). *Second language learning theories.* London & New York: Arnold.
116. *Mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem.* (2004). Rīga: LVAVP.
117. Nau, N. (1997). *"Grūtā" gramatika.* Skolotājs, 1997, Nr.4, 58. – 62. lpp.
118. Nau, N. (2003). *Komunikatīvā pieeja gramatikai.* Tagad, 2003, Nr.1, 1.– 3. lpp.
119. Nau, N. (2002). *Palīgā! Komunikatīvā gramatika.* Rīga: LVAVP.
120. Nau N., Vaivade V. (2003). *Komunikatīvās gramatikas vingrinājumi.* 1.burtnīca. Rīga: LVAVP.
121. Neuner, G. (1997). *The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning.* In: Sociocultural competence in language learning and teaching. Council of Europe Publishing, 1997, p.47–109.

122. Ongstad, S. (2004). *Perceptions of language – historical and didactic perspectives.* In: Mother tongue didactic. An international study book. Linz, 2004, p.32–54.
123. Ongstad, S., Van De Ven, P.-H., Buchberger, I. (2004). *Mother tongue didactic. An international study book.* Linz.
124. Ose, G. (1999). *LAT 2. Kā mācās pieaugušie.* Rīga: a/s „Poligrāfists".
125. Ose, L. (2007). *Mācu to, kas esmu.* Skolotājs, 2007, Nr.6, 30. – 39. lpp.
126. *Pamatizglītības standarts latviešu valodā.* (2004). Rīga: IZM.
127. Papule, E., Pāvula, I., Blausa, I. (1995). *Latviešu valodas programma cittautu mācībvalodu skolām. 1 –12. klase.* Rīga.
128. Pāvula, I. *Mācību grāmatas analīzes iespējas starpkultūru izglītības kontekstā.* (2003). Metodika un pieredze I. Rīga: a/s „Poligrāfists", 2003, 84.–95. lpp.
129. Pāvula, I. (1997). TEMPUS grupas – *Latviešu valoda kā otrā valoda – darbības pārskats (1994. – 1997. g.).* No: Latviešu valoda un literatūra cittautu mācībvalodu skolās. Rīga: LU, 3.– 8. lpp.
130. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca.* (2000). Sast. aut. kolektīvs V. Skujiņas vadībā. Rīga: Zvaigzne ABC.
131. Plaude, I. (2004). *Pragmatika.* Rīga: LU.
132. Poriņa, V. (2003). *Individuālā un sociālā bilingvisma korelācija Latvijā.* Promocijas darbs filoloģijas doktora grāda iegūšanai valodniecības zinātņu nozarē. Rīga: LU.
133. Prets, D. (2000). *Izglītības programmu pilnveide.* Pedagoga rokasgrāmata. Rīga: Zvaigzne ABC.

134. Priedīte, A. (1999). *Ceļavārdi jaunam izdevumam*. Tagad, 1999, Nr.1, 1. lpp.
135. Priedīte, A. (2004a). *Cilvēks ar cilvēku sarunājas.* Tagad, 2004, Nr.1, 1.–2. lpp.
136. Priedīte, A. (2004b). *Ko par mācēnu motivāciju mācīties latviski mums saka aptaujas?* Tagad, 2004, Nr.3, 15.–16. lpp.
137. Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching* Cambridge: Cambridge University Press.
138. Rutherford, W. E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching. Harlow:* Longman.
139. Rūķe–Draviņa, V. (2004). *Latviešu valodas mācību grāmatas pirms simt gadiem. Jānis Rūķis. Pareizrakstība iesācējiem. Sistemātisks diktāts.* Rīga: Zinātne.
140. Samuseviča, A. (2002). *Izglītības kvalitāte un rezultāti atvērtā sabiedrībā.* Skolotājs, 2002, Nr. 4, 29. – 35. lpp.
141. Schmitt, N. and Celce-Murcia, M. (2002). *An Overview of Applied Linguistics.* In: An Introduction to Applied Linguistics. Ed. by N.Schmitt. University of Nottingham, London: Arnold, 2002, p.1–19.
142. Seliger, H.W., Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods.* Oxford/ New York: Oxford University Press.
143. Serls, Dž. *Kas ir runas akts?* (2003). Kentaurs, 2003, Nr. 30, 150.–165. lpp.
144. Sharwood Smith, M. (1994). *Second Language learning: Theoretical Foundations.* Longman Group UK Limited.
145. Skujiņa, V. (1991). *1990. gada aktualitātes valsts valodas praksē.* Valodas aktualitātes–1990. Rīga: Zvaigzne, 14. – 25. lpp.

146. Skutnabb-Kangas, T. (1999). *Education of Minorities.* In: Handbook of Language & Ethnic Identity. Ed.by Joshua A.Fishman. Oxford University Press, 1999, p. 42–59.
147. Smith, M.S. (1994). *Second Language Learning.* London and New York: Longman.
148. *Skola Padomju Latvijā.* (1977). A.Buiļa red. Rīga: Zvaigzne.
149. Spada, N. and Lightbown, P.M. (2002). *Second Language Acquisition.* In: An Introduction to Applied Linguistics. Ed. by N.Schmitt. University of Nottingham, London: Arnold, 2002, p. 115–133.
150. Spencer-Oatey, H., Žegarac, V. (2002). *Pragmatics.* In: An Introduction to Applied Linguistics. Ed. by N.Schmitt. University of Nottingham, London: Arnold, 2002, p.74–92.
151. *Systemic-Functional Linguistics* [online]. Maintained by Mick O`Donnell [cited 26 November 2005]. Available: http://www.wagsoft.com/Systemics/index.html
152. Šalme, A. (2002). *Jaunā latviešu valodas programma mazākumtautību skolām – eksperiments vai izaicinājums.* Valodu apguve: problēmas un perspektīva. Konf. ref. krāj. Liepāja: LiePA, 2002, 159.–168. lpp.
153. Šalme, A. (2006). *Novitātes latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmetā izglītības pārmaiņu procesā.* Promocijas darbs filoloģijas doktora grāda iegūšanai valodniecības zinātņu nozarē lietišķās valodniecības apakšnozarē. Rīga: LU.
154. Šalme, A. (2001). *Saskarsmes stils un komunikācijas morāle.* LU Zinātniskie raksti. Kontrastīvie pētījumi X. Rīga: LU.

155. Šalme, A. (1999). V*alodas komunikatīvās funkcijas un to eksponenti latviešu valodas mācību kursā iesācējiem.* LU Zinātniskie raksti. Kontrastīvie pētījumi VIII. Rīga: LU.
156. Šalme, A. (2004). V*alodas komunikatīvo funkciju teorijas attīstība.* LU Zinātniskie raksti. Contrastive and Applied Linguistics, XII. Rīga: LU.
157. Šīlss, D. (1998). *Komunikācija svešvalodu mācīšanā.* Council of Europe. Rīga: VAGA.
158. Šmite, A. (1997) *Lomu maiņa izglītībā.* Skolotājs, 1997, Nr. 2, 6.–12. lpp.
159. Špona, A., Čehlova, Z. (2004). *Pētniecība pedagoģijā.* Rīga: RaKa.
160. *The Communicative Approach to Language Teaching.* (1979). Ed. by C.I.Brumfit and K. Johnson. Oxford University Press.
161. Tidriķe, L. (2004). *Latviešu un vācu jauniešu valoda: kontrastīvais aspekts.* Promocijas darbs filoloģijas doktora grāda iegūšanai valodniecības zinātņu nozarē. Rīga: LU.
162. Ūdris, P. (1991). Latviešu valodas docēšanas psiholoģiskie aspekti. Valodas aktualitātes – 1990. Rīga: Zvaigzne, 108.–115. lpp.
163. *Valodas neformālā apguve.* (2001). Rīga: LVAVP.
164. *Valodas prasmes pārbaudes terminu vārdnīca*. (2004). Sast. aut. kolektīvs. Rīga: LR Naturalizācijas pārvalde.
165. *Valodas situācija Latvijā. Latviešu lingvistiskā kompetence un valodas procesu vērtējums.* (1996). Red. I. Druviete. Rīga: Latviešu valodas institūts.
166. *Valsts izglītības politikas analīze – Latvija.* (2000). Ziņojums. Rīga.
167. *Valsts valoda.* (Dokumenti, intervijas, uzziņas). (1992). Rīga: LR Ministru Padome.

168. *Valsts pamatizglītības standarts.* (1998). IZM ISEC, Rīga: Lielvārds.
169. Van Ek, J. A. and Alexander, L. (1975). *Threshold level English.* Oxford: Pergamon Press.
170. Van Ek, J. A., Trim, J. L. M. (1993). *Threshold level 1990.* Council of Europe Press.
171. Vasiļenoka, A. (2002). *Bilingvālā izglītība kā nosacījums pamatskolēna integrācijai mūsdienu sabiedrībā. Bilingvālās izglītības būtība, mērķis, uzdevumi un saturs.* No: Valodas apguve: problēmas un perspektīva II. Zinātnisko rakstu krājums. LPA. Liepāja: LiePa, 169. – 180. lpp.
172. *Vidējās izglītības standarts latviešu valodā skolās ar krievu mācībvalodu.* (1993). Rīga: Latvijas Republikas Izglītības ministrija.
173. *Vidusskolas didaktika.* (1984). M.Skatkina redakcijā. Rīga: Zvaigzne.
174. *Vienota vispārējā izglītība. Jābūtība vai realitāte?* (2005). Saruna ar redaktoru A. Dimantu. Tagad, 2005, Nr. 1, 12.–16. lpp.
175. Vuds, H. (2000). *Funkcionālā pieeja ienāk LVAVP.* Tagad, 2000, Nr. 2, 7.–10. pp.
176. Vuds, H. (2003). *Pieejas, strādājot ar pirmās un otrās valodas apguvējiem un bilingvāli.* Tagad, 2003, Nr. 2, 5.–7. lpp.
177. Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in Language Teaching.* London: Edward Arnold.
178. Wilkins, D.A. (1976). *National Syllabuses.* London: Oxford University Press.
179. Бейлинсон, Л. С. (2005). *Профессиональная речь логопеда.* Москва: ТЦ Сфера.
180. Демьянков, В.З. (1995). *Доминирующие лингвистические теории в конце XX века.* В кн.: Язык и наука конца XX века. Москва, 1995, с. 239–307.

181. Кубрякова, Е.С. (1995). *Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа)*. В кн.: Язык и наука конца XX века. Москва, 1995, с. 144–238.
182. Мильруд, Р.П. (2005). *Учебник иностранного языка: синергетика жанра или энергетика автора?* Иностранные языки в школе, 2005, № 8, с. 12–18.
183. Остгоф, Г., Бругман, К. (1964). *Предисловие к книге "Морфологические исследования в области индоевропейских языков"*. В кн.: Звегинцев В.А. История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях. Москва: Просвещение.
184. Питулько, Е. М. (2001). *Методы преподавания иностранных языков. Основные тенденции их развития в Германии.* В кн.: Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам. Изд. С-Петербургского университета, 2001, с. 75-87.
185. Руденко, Д.И., Прокопенко, В.В. (1995). *Философия языка: путь к новой эпистеме.* В кн.: Язык и наука конца XX века. Москва, 1995, с. 118–143.
186. Соссюр, Ф. (1999). *Курс общей лингвистики.* Москва: Логос, 1999.

Summary

1. The Sociolinguistic Situation of the Latvian Language Problems of Latvian Language Acquisition from the 1980s to the 1990s

During the democratisation period in the Soviet Union in the second half of the 1980s, also issues of language policy started to reappear on the political agenda. At that time, as a result of the influence of Russian, the sociolinguistic status of many national languages, including Latvian, had suffered considerably. In many important social spheres, their use had been limited, their value and prestige in society had deteriorated, and the teaching of these languages in schools with Russian as the language of instruction suffered from poor organisation.

The question of the Latvian language started to be discussed openly from 1988. The main conclusion was that Latvian had practically disappeared from official domains during the years of Soviet power, and that it did not fulfil a complete range of functions in many important parts of public work.

The reestablishment of Latvian independence gave impetus to the rise of the language question and created more favourable conditions for a status change of the Latvian language in Latvia and its development in the fields of law, education and scientific research.

On May 5th, 1989, the Language Law of the Latvian Soviet Socialist Republic established Latvian as the tool of official communication in Latvia. The development of the State Language in Latvia was further strengthened by the 1994 Law on Citizenship and the 1999 Language Act. Several

administrative institutions were established in order to support the position of Latvian in organisational and legal terms– the State Language Centre *(Valsts valodas centrs),* the State Language Inspectorate *(Valsts valodas inspekcija),* and the Commission for the Certification of Knowledge in the State Language *(Valsts valodas prasmes atestācijas komisija).*

The critical situation of Latvian language acquisition in the educational system started to be noticed during the so-called Awakening Period at the end of the 1980s, together with the rise of other new ways of thinking. During this time it became obvious that mistakes of the policies of previous years had resulted in a situation in which there was practically no teaching staff in schools with Russian as the language of instruction who had received training in this field. Often, Latvian lessons were given by teachers with training in a different subject, by librarians, retired teachers or even persons without any pedagogical education. In several regions of Latvia, of between 30 and 60 teachers who were teaching this subject, only one or two had gone through the relevant formal education. Further, it was of fundamental importance for many teachers to improve their own Latvian language skills.

In addition, many teachers had a lack of knowledge of methods as well as of psychological and social aspects related to foreign language teaching. As a result, monotonous and not very diverse methods of language teaching dominated, and the pupils did not receive any active motivation to learn Latvian.

2. Characteristic Features of the Education Reform
Innovations in the Latvian Classes in Minority Schools

Innovations in the Latvian Classes in Minority Schools

In the beginning of the 1990s, an education reform was carried out in Latvia together with other important changes in the Latvian political and economic life. The main object of this reform was to create a national education system which would gradually overcome the ideological legacy of Soviet schools and their non-efficient and outdated teaching methods. After a relatively short time, Latvia had to introduce the best traditions of schools from democratic societies and to develop a highly qualitative and competitive system of education.

The new education policies were oriented towards both the formation of the pupils' personalities and to the development of their knowledge and skills. Numerous new educational aspects were introduced into practical language teaching, which were connected to forms of teaching and school interaction based on intercultural and communicative approaches. Attention was also given to creating possibilities for students to attend language practice periods independently both in schools in Latvia and abroad.

In the middle of the 1990s, the concept of *Second Language* started to be used in the education of minorities and a new name for this subject was introduced – *LAT2* (the Latvian language in schools carrying out programmes in minority education, or Latvian as a Second Language). The term *Second Language Acquisition* is applied to a language which is used as a major tool of communication in a

society and which is learned, acquired and used by members of minorities for whom it is not the native language.

In this time, awareness was created for the difference between *Language Acquisition* and *Language Learning,* as particularly stressed in theories about language acquisition. Language Acquisition denotes the development of language skills in an environment of natural language usage similar to the way how such children acquire their native language. Language Learning, on the other hand, refers to a conscious activity in a guided pedagogical process.

The end of the 1990s saw a deepening of the understanding of LAT2 tasks. Teachers were given possibilities to become acquainted with new theories of language acquisition, new teachers' education programmes were created, and many innovative ideas appeared also in text books. In the schools, traditional methods of language teaching started to be replaced by communicative methods. Teachers, however, were still lacking knowledge about new approaches to the most important principles in these.

At the end of the 1990s, the question of types of grammar teaching was under special discussion. Several important ideas on new approaches to LAT2 grammar teaching were expressed by the German linguist Nicole Nau. According to her, basic grammar teaching should be based on a functional approach and grammar should be taught in the context of practical language use.

This idea started to be researched more deeply in the context of the Latvian language in the light of various aspects of content of language teaching. One of these aspects was the communicative function of language, predominantly based on the classifications of communicative functions of language by van

Ek, Trim, Alexander and Halliday. Based on this research, a basic educational programme for Latvian was created in line with an entirely new taxonomy of communicative functions. According to this model, six communicative functions are used in basic language acquisition – the *instrumental, regulating, representative, interactive, personal, and imaginative functions.*

At the beginning of the 21st century, LAT2 acquisition practices are slowly beginning to create new contents of language teaching. In primary schools, present-day teaching standards have been introduced, and in minority schools bilingual education programmes have been put into practice.

3. Competence as the Aim of Latvian Language Teaching

In new 2004 basic standards for Latvian language education, the *Competence Approach* is used both for schools with Latvian as a language of instruction and for schools that carry out education programmes for national minority.

According to this approach, the main attention during Latvian language acquisition should be given to the development of the *communicative, language, socio-cultural* and *learning* competences of the students.

What is competence? Competence can be characterised as the ability to use knowledge and skills which students acquire in active work through aim-oriented, systematic and conscious practicing.

The linguist Dell Hymes stresses that competence depends both on knowledge itself which cannot be explained verbally, and on the ability to use this knowledge. Influenced by Hymes, a new approach to foreign language acquisition was proposed – the communicative approach which aims at developing the skills of the language learners to use the language effectively.

Hymes' communicative competence theory has had an impact on the acquisition of Latvian as a Second Language in two major ways. Firstly, the term *communicative competence* has been included in the Education Standards of the subject. Secondly, the communicative competence theory has influenced the learning of Latvian as a Second Language through the *communicative approach* for language teaching. The use of this approach in second language acquisition in Latvia can be traced back to the beginning of the 1990s. Interestingly, its application at that time could hardly be linked

to the fact that Hymes' *communicative competence theory* was known in Latvia at that time; it was at first introduced through practical study materials addressed to learners of English as a Foreign Language.

The Latvian language is both the State language of Latvia and the language of integration of its society. In the development of linguistic competence is it necessary to develop an efficient language user who is able to connect the acquisition of a new language with learning about a particular cultural environment and its history, and with the creation of a positive attitude towards another language and culture.

More and more texts are included in text books for Latvian language learning which encourage people to speak about and discuss notions such as stereotypes, tolerance, understanding and acceptance of differences. Such text books indirectly also point to the integration of Latvia into the common European education space with its particular emphasis on multilingualism and multiculturalism, especially since the beginning of the 21st century.

This is mentioned in the new Education Standards from 2004. Thus, they indirectly emphasize the inseparable link between language and culture and encourage to pay special attention to developing attitudes to one's own and other cultures and communities during the process of language acquisition. And also the preparatory work for the *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching included* a suggestion that a study of socio-cultural competence should be *"expanded to cover such non-functional aspects as attitudes to other cultures and communities" (Trim* 1993).

The specifications of socio-cultural competence

included in both documents reveal that its content is interdisciplinary, drawing to the fields of linguistics, history, geography, anthropology, literature, and social sciences. In addition, other knowledge and competences which are closely interacting with socio-cultural competence are necessary to be dealt with during language acquisition.

In the development of socio-cultural competence, the development of positive attitudes towards the diversity of cultures is of particular relevance. A significant role in this process is allotted not only to the texts and tasks offered in the text books but also to the teachers. They should keep in mind that different views can provoke different reactions by the pupils based on individual cultural systems and be ready to deal with them.

Van Ek describes socio-cultural competence as *"awareness of the socio-cultural context in which the language concerned is used by native speakers and of ways in which this context affects the choice and the communicative effect of particular language forms"*.

The Education Standards for basic LAT2 education for minority students stipulates that in the development of their learning competence, the students should

7) acquire the ability to learn a language both independently and in a group;
8) use existing skills and experiences in order to gain new information;
9) continuously improve and deepen the level of their Latvian language skills.

The aim of acquiring learning competence is to develop the ability to make use of different types of literature for getting the necessary linguistic and cultural information.

The inclusion of learning competence into the

JT Riga * Fails: IV80333G-LVAVA-Mazakumtautibas-izglitiba_labots.indd - 229. lpp. 29.8.2008 13:42:28

educational standard has changed the perception of how to use the experience of learning one language for learning other languages. This ability enables language learners to see similarities in the acquistion of their mother tongue, of second languages and of foreign languages. In such way, students can expand their metacognitive knowledge and develop their perception of the learning of several languages as one interrelated process.

4. The most Essential Trends in the Teaching/ Learning Process of Latvian as a Second Language

The most essential trends regarding the LAT2 teaching/learning process have been analyzed according to 4 criteria. The first criterion is the view on the integrated acquisition of language skills.

An evaluation of the Latvian language text books published till the middle of the 1990s confirms that mainly two language skills were developed: reading and writing. Reading development was based on getting acquainted with literary texts, whereas writing development was based on grammar exercises which helped to train particular grammatical structures, and on translations. Speaking skill were developed mainly by commenting on literary texts, by retelling texts according to a fixed or self-developed plan, by answering questions, and by translating. Text books were used as the most frequent device in language acquisition which determined that a purposeful development of listening skills was not planned.

Since the second part of the 1990s we can observe an even development of all four language skills. This is ensured by the use of text books along with audio materials or work sheets.

The second criterion is the choice of texts and the principles of their selection. The acquisition of Latvian was for many years mainly based on reading literary texts. This was followed by questions and tasks argueing in favour of a certain ideology. The LAT2 teaching books published at the end of the 1990s differed greatly from the teaching aids published at the beginning of the decade. The books presented topical issues and situations known to the adolescents, thereby preparing them for the

understanding of the texts and at the same time facilitating the language acquisition process. The text books followed the thematic principle – the content was arranged according to themes.

The text books published in the second half of the 1990s show greater stylistic diversity. A lot of attention is paid to business texts and the skill to create such texts. There are letters with different expressions of emotions, applications, CVs, advertisements, and explanations. Emphasis in language acquisition has been on different types of realistic situations and their link with the selection of particular means of language means, including the mastering of business correspondence for specific functional aims.

Further, the teaching aids published recently observe closer links with other school subjects so that the Latvian language lessons can help to develop skills in these subjects, regardless if the pupils study in
bilingual programmes or in their mother tongue. The Latvian language text books contain texts which refer to history, economics, geography, biology, chemistry or other subjects. Thus the Latvian language gradually turns from a school subject into a means of gaining knowledge in other spheres.

The third criterion according to which the trends in LAT2 teaching/learning processes were assessed is the question which approaches dominate in the teaching of LAT2.

The analysis of the content of the text books revealed the approaches used in LAT2 teaching and acquisition. The *formal approach* had dominated for many years. During the recent 10 years it has been replaced by the *direct approach* and the *communicative approach.* An analysis of the tasks included in LAT2 text books proves this. In this,

the use of the *communicative approach* in teaching grammar is negatively influenced by different biases which are based on a lack of understanding of the essence of the approach, relating to the direct and indirect ways of teaching grammar. The direct way envisages both the analysis of grammatical forms and metalinguistic discussions for a better understanding and acquisition of these forms.

There is no unambiguous answer to the question whether grammar should be taught only directly or how to decide how much should be taught directly and how much indirectly. As studies as well as the experience of the language learners and teachers show, one and the same kind of grammar acquisition does not suit everyone. Language teachers therefore have an additional responsibility to observe which approach is the most appropriate one in a particular class or for particular individuals.

Observation of lessons reveals that too little attention is paid to the work with grammatical forms in the teaching of Latvian as a Second Language. This can be explained by a simplified understanding of the communicative approach, and in some cases also by the insufficient linguistic competence of the teachers. The levels of complexity of the metalinguistic discussions has to be tailored to the pupils' levels of language skills. If the level is high, for instance where the content in other subjects is also learnt in the Latvian language, or where Latvian is often used outside school, then grammar issues can be discussed more widely and on a more theoretical level than where the level of language skills is low.

The fourth criterion to assess the most essential trends in LAT2 teaching/learning processes is connected with finding an answer to the following question: *How does the understanding of the*

essence of the language influence the understanding on what must be taught during language lessons?

The following features characterized the process of Latvian language acquisition till approximately the middle of the 1990s: a predominance of theoretical knowledge, a dominant role of grammar, an emphasis on memorizing language forms, the prescriptive attitude to language, and the correction of mistakes as an aim in itself. Although such formalism nowadays can no longer be considered to be predominant anymore, it is still impossible to claim that it has disappeared forever. Formalism competes with other opinions and trends, for instance with pragmatism.

At the end of the 1990s, semantic and pragmatic aspects of language were emphasized in the acquisition of Latvian as a Second Language. Many tasks were included in the books which aimed at developing speaking skills. A previously unseen diversity of activities was offered when speaking about literary texts or materials published in the press, or when solving problems, discussing statements, comparing facts, expressing personal viewpoints, etc.

The text books paid special attention to language functions and to words and word collocations aimed at helping to express these functions. The tasks offered were no longer abstract but pointed to definite addressees and situations.

As a consequence of the formalist approach, students had not been able to use language in simple communication. This deficite had been removed under the influence of pragmatism: pupils started to use the Latvian language in oral communication. However, the development of the written language caused problems. Additional work with grammar was needed in order to develop writing skills and

with different styles for producing different types of writing.

As a conclusion it can be found that certain trends, like formalism or pragmatism, favour the dominance of one specific aspect of language acquisition. In the course of time, through the observation of the progress of the language learners, missing aspects have been revealed, such as the lack of a coherent approach to the language acquisition process in its planning phase. When turning more to the functional aspect of the language, the ensurance of grammatical precision disappears and vice versa.

The tasks offered in the latest teaching aids (2004 – 2005) reveal that the authors pay tribute to all three language aspects. They indicate that language is not only a unity of forms but includes in itself three dimensions:

1) morphology and syntax/form (how language is formed),
2) semantics/meaning (what language denotes), and
3) pragmatics/application (when/why language is used).

This means that it is essential both to teach grammar and to work with the enrichment of vocabulary, to develop the understanding of the importance of the forms and to develop the skills of using the acquired forms and lexis in definite language situations and in contexts at the same time which can be determined by many factors.

5. Activities of the State, of Other Institutions and Important Research and Publications on the Promotion of Latvian Language Acquisition

Research on acquisition of Latvian as a Second Language in Latvia has started comparatively recently. At present it is still too early to state that this sphere is well-developed, scientifically grounded and purposefully directed.

The term *Latvian as a Second Language (LAT2)* as well as the work in the field of LAT2 became especially significant at the beginning of the 1990s with the adoption of the Law on Languages (1992). The development of LAT2 acquisition was influenced by different projects and the formation of new structural units *(a TEMPUS project in 1993, the Association of Teachers of Latvian as a Second Language (LVSA) in 1995, the Latvian Language Acquisition State Programme* (LVAVP) in 1995, the project *Reading and Writing for Critical Thinking* in 1998, and the project Open School in 1999).

Many teaching aids on LAT2 have been published and are still published today, in-service training of teachers has been organized, and language courses have been delivered for pupils, teachers and parents as well as for representatives of different professions. Methodological books are published, as well as the periodical *Tagad* (Now) by the LVAVA which publishes articles on theoretical issues and scientific ideas of LAT2.

Since 2000 different projects have been implemented in order to study language acquisition levels of different professional and social groups as well as to investigate issues of linguistic attitudes by scholars such as Druviete, Gavriļina, Markus,

JT Riga * Fails: IV80333G-LVAVA-Mazakumtautibas-izglitiba_labots.indd - 236. lpp. 29.8.2008 13:42:29

Priedīte, Grīnfelds, Švinks, Ernstone, Joma, Lauze, Pakse, Valdmanis, Dunska, Pisarenko, and Šmite.

Yet, although problems regarding the acquisition of Latvian as a Second Language, the introduction of bilingual education, and factors that hinder it are being studied, there is still a shortage of studies. New studies should therefore research and analyze in detail the difficulties faced by the pupils who acquire LAT2 and different school subjects, both in bilingual programmes or in the Latvian language. There is a need for systematic and scientific research on the teaching/learning processes which would allow not only to understand current difficulties, but which would also provide real, theoretically grounded recommendations for their elimination.

Thus we may conclude that the research on the acquisition of Latvian as a Second Language is still in the stage of creation.

JT Riga * Fails: IV80333G-LVAVA-Mazakumtautibas-izglitiba_labots.indd - 237. lpp. 29.8.2008 13:42:29

JT Riga * Fails: IV80333G-LVAVA-Mazakumtautibas-izglitiba_labots.indd - 238. lpp. 29.8.2008 13:42:29

JT Riga * Fails: IV80333G-LVAVA-Mazakumtautibas-izglitiba_labots.indd - 239. lpp. 29.8.2008 13:42:29

JT Riga * Fails: IV80333G-LVAVA-Mazakumtautibas-izglitiba_labots.indd - 240. lpp. 29.8.2008 13:42:29