

IEGULDĪJUMS
TAVĀ NĀKOTNĒ

Arvils Šalme

Latviešu valodas kā svešvalodas apguves pamatjautājumi



EIROPAS SAVIENĪBA



ESF projekts

«Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai»

Vienošanās Nr. 2008/0003/1DP/1.2.1.2.1/08/IPIA/VIAA/002

3

UDK 811.174(075)

Ša 326

Arvils Šalme

**LATVIEŠU VALODAS KĀ SVEŠVALODAS
APGUVES PAMATJAUTĀJUMI**

Projekta vadītāja *Inese Auziņa*

Redaktore *Ligita Bībere*

Recenzente *Dr. phil. Vita Kalnbērziņa*

Mākslinieciskais redaktors *Edgars Švanks*

Tehniskā redaktore *Ilga Klotiņa*

Korektore *Ilze Zeltkalne*

Iespiests *Jelgavas tipogrāfijā*

Darba autortiesības ir aizsargātas saskaņā ar LR *Autortiesību likumu*.

Darba publicēšana jebkurā drukātā vai elektroniskā formā kopumā vai pa daļām, tā izdošana, izplatīšana plašsaziņas līdzekļos, kā arī kopēšana ir stingri aizliegta bez LVA rakstiskas piekrišanas.

© LVA, 2011

© Arvils Šalme

ISBN 978-9984-815-47-3

Saturs

No autora	5
Ievads	7
VALODA UN TĀS APGUVE	14
Vispārīgie jautājumi	14
Pirmās valodas apguve	19
Vairākas dzimtās valodas	22
Otrā valoda, svešvaloda un secīgais bilingvisms	24
Valodas apguve un valodas mācīšanās	27
Latviešu valodas kā svešvalodas apguves mērķi	27
Formālā un neformālā valodas apguve	30
Valodas apguves un lietojuma vide	35
LATVIEŠU VALODAS APGUVES ATTĪSTĪBAS RAKSTURĪGĀKĀS TENDENCES	38
Latviešu valodas kā dzimtās valodas, otrās valodas un svešvalodas didaktikas priekšmets	38
Īss ieskats latviešu valodas kā dzimtās valodas priekšmeta attīstībā	42
Īss ieskats latviešu valodas kā otrās valodas priekšmeta attīstībā	43
Latviešu valodas kā svešvalodas didaktikas vēsturiskā attīstība	46
Latviešu valodas apguve trimdā	47
Latviešu valoda kā svešvaloda augstskolās	51
Latviešu valodas mācību līdzekļi	57
LATs apguves nozīmīgākie teorētiskie avoti un metodiskā literatūra	61
„Latviešu valodas prasmes līmenis” (1997)	62
„Komunikācija svešvalodu mācīšanās” (1998)	64
„Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” (2006)	65
„Eiropas Valodu portfelis” (2006–2009)	67

„Metodiskie ieteikumi latviešu valodas apguvei (bez starpniekvalodas) I līmenis” (2006)	68
„Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās: situācijas apzināšana” (2007)	69
„Komunikatīvā gramatika” (2002)	70
„Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes” (2008).	71
Latviešu valodas apguve interneta vidē	73
Valodu apguves terminoloģijas jautājumi Latvijā.	74

LATVIEŠU VALODAS APGUVE SVIEŠVALODU MĀCĪŠANAS VĒSTURISKĀS PIEREDZES KONTEKSTĀ	80
Valodas apguves pieejas un metodes	80
Strukturālās pieejas vēsturiskā pieredze latviešu valodas kā svešvalodas apguvē	84
Gramatiskā tulkošanas metode	84
Naturālā un tiešā metode	89
Audiolingvistiskā metode	93
Funkcionālā un komunikatīvā pieeja LATs apguvē	102
NOBEIGUMS	117
NOZĪMĪGĀKIE SECINĀJUMI	119
IZMANTOTIE AVOTI UN LITERATŪRA	123

Esmu vairākkārt rakstījusi, ka valoda ir vienīgais, ko vērts zināt, kaut vai slikti.

(Kato Lomba)

No autora

Katrs no mums atceras bērnu dienu pasakas par varoni, kurš dodas pasaulē meklēt laimi, piedzīvo dažādus brīnumus, paveic varoņdarbus, apņem svešzemju princesi un nodzīvo garu, laimīgu mūžu. Ceļā „aiz trejdeviņām zemēm, aiz trejdeviņām jūrām” viņam ir jāpārvar visdažādākie šķēršļi, jāprot ātri atrisināt sarežģītas situācijas, jāseko ceļā noliktajām zīmēm un uzdevumu izpildē jāveic dažādas maģiskas darbības, taču nevienu brīdi, ejot uz šo mērķi, varoni neapgrūtina valodu barjera, saziņas plaša vai piespiedu kodu maiņa. Mītiskajos vēstījumos valodai ir universāls spēks un tā spēj pastāvēt pāri tautām, zemēm, kultūrām, valodu saimēm, grupām un gramatiskajām sistēmām.

Citādi tas ir reālajā dzīvē. Mūsdienų pasaule, kas pilna dažādām zīmēm, simboliem, kodiem un kriptogrammām, aizvien vairāk attālina cilvēku no domas par universālas saziņas brīnumu. Laika un dzīves plūdimam paātrinoties, saziņas problēmas kļūst aizvien sarežģītākas, jo īsā laikā ir jāapgūst plaša informācija un jāprot prasmīgi orientēties daudzvalodīgajā dzīves telpā. Diemžēl reizē ar straujo informācijas apriti ne tik viegli iegūstamas jaunas valodu lietojuma prasmes. Kaut arī atklājumi zinātnē un modernās tehnoloģijas piedāvā dažādus efektīvus valodu apguves veidus un instrumentus, tomēr jaunu valodu iemācīšanās, gluži tāpat kā pirms simt gadiem, prasa ilgu un pacietīgu darbu. Lai kļūtu par prasmīgu valodas lietotāju, ir rūpīgi jāizkopj dažādas prasmes, jāpilda kompetences, jāiemācās valodas mācīties un prasmīgi izmantot tās saziņas praksē.

Svešas valodas parasti sekmīgāk apgūst tie, kam ir motivācija un vēlēšanās savu intelektuālo pieredzi divkāršot, trīskāršot un pat daudzkārtot. Arī tie, kas dzīvo daudzvalodu sabiedrībā, grib tajā justies ērti un saprasties bez citu starpniecības. Valodu mācīšanās daudziem ir modernās dzīves neatņemama sastāvdaļa, jo mācību procesā tiek attīstītas daudzas

prasmes un iegūtie rezultāti paplašina valodas lietotāja pieredzi, paver iespējas labāk saprast citas tautas, to kultūru un dzīvesveidu.

Svešu valodu iemācīšanās ir atalgojums par neatlaidību, pacietību un centību, taču tā nav uzskatāma par dāvanu tikai izredzētajiem vai talantīgajiem. Jaunu valodu var iemācīties katrs, ja vien ir vēlšanās, instrumenti un padoms, kā to darīt. Svešvalodu apguve var sākties agrā bērnībā un turpināties visa mūža garumā. Šīm mācībām nav robežu ne telpā, ne laikā. „Tā ir satraucoša rotaļa, koķeta slēpšanās spēle, brīnišķīgs flirts ar cilvēces dvēseli. Nekad mēs nelasām tik tekoši, tik modrām acīm kā tikko apgūtā, jaunā valodā. No tās mēs kļūstam jaunāki, pārvēršamies bērnos, dudinošos zīdaiņos un, šķiet, sākam jaunu dzīvi. Man tas ir dzīves eliksīrs,” raksta ungāru tulkotāja K. Lomba grāmatā *Par valodām man nāk prātā...*, kura, pēc šī darba autora domām, ir viens no visbrīnišķīgākajiem apcerējumiem par valodu apguves mākslu latviešu valodā.

Grāmatas mērķis ir ieskatīties aizraujošajā svešvalodu apguves mākslā, kur savu vietu atradusi arī **latviešu valoda**. Pēdējos gadu desmitos mūsu valodu vēlas iemācīties aizvien vairāk ārvalstnieku, un šim faktam būtu jāpievērš īpaša nozīme. *Latviešu valodas kā svešvalodas apguves jautājumi* ir pirmais mēģinājums apkopot nelielu daļu informācijas par latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanas un mācīšanās tradīcijām, mūsdienu praksi un nozares attīstības nākotnes perspektīvām.

Grāmata paredzēta ikvienam, kurš dzīvē mēģinājis mācīties un mācīt svešvalodas un ir apņēmības pilns tuvināt latviešu valodu un kultūru citu tautu pārstāvjiem.

Rīgā 2011. gada oktobrī

Ievads

Vēl līdz pagājušā gadsimta beigām daudziem Latvijā izbrīnu radīja ārvalstnieki, kas, ierodoties mūsu valstī, varēja brīvi sazināties latviešu valodā. Grūti bija noticēt, ka daudzus gadus gan pašu latviešu, gan vietējo cittautiešu acīs bieži nenovērtētā un pat noniecinātā latviešu valoda izrādījās interesanta cilvēkiem tālu ārpus Latvijas robežām. Pārsteidza cieņas pilnā attieksme, kādu ārvalstu viesi apliecināja pret latviešu valodu dažādās saziņas situācijās, un entuziasms, kādu izrādīja daudzi valodas apguvēji mācību procesā.

Diemžēl līdz šim laikam ziņas par latviešu valodas kā svešvalodas apguves procesu gan Latvijā, gan ārpus tās joprojām ir ļoti trūcīgas. Latvijas valodu izglītības vidē šis jautājums nav ieguvis pietiekamu atsaucību, par to interesi izrāda tikai neliels skaits nozares profesionāļu un atsevišķi skolotāji, kuriem radusies nepieciešamība kādam ārvalstniekam iemācīt latviešu valodu.

Zīmīgi šo situāciju raksturo I. Klēvere-Velhli, kura latviešu valodu ir mācījusi studentiem Ungārijas, Vācijas un arī Latvijas augstskolās. Pirms dažiem gadiem žurnālā *Tagad* viņa rakstīja: „Kaut arī Latvija jau labu laiku vairs nav *terra incognita* Eiropas kartē, patiesa un pamatīga interese par latviešu valodu ārpus mūsu valsts joprojām var šķist brīnumaina un negaidīta. Reizēm mēs paši tā īsti nevaram noticēt, ka kādu varētu saistīt kas vairāk par tūrisma ceļvežos lasāmo. Šādi spriest atļaujos tādēļ, ka vairākkārt esmu sastapusi tieši studentus no Latvijas, kuri neticīgi grozīja galvu par latviešu valodas kursu aktualitāti ārzemju augstskolās. „Kas mācās?” bija parastais ironijas pilnais jautājums” (*Klēvere-Velhli*, 7).

Par šo atklāsmi nebūtu īpaši jābrīnās, jo latviešu valodas kā svešvalodas mācību pieredze nav pārāk bagāta – par tās aizsākumiem var runāt tikai kopš pagājušā gadsimta 50. gadiem, bet lielāku ievērību ieguvusi tikai pēdējos divdesmit gados. Salīdzinot, piemēram, ar angļu valodas kā svešvalodas apguves attīstību, kuras mācīšanas tradīcijas sniedzas vairāku gadsimtu senā pagātnē, latviešu valodas apguves vēsture liekas pavisam īsa. Sastatot šos lielumus, jāņem arī vērā abu valodu izglītības attīstības vēsture un dažādas „svara kategorijas” valodas lietotāju skaita, valodas izplatības,

ekonomiskās vērtības, valodu konkurences un citu apstākļu ziņā. Latviešu valoda kā svešvalodas apguves priekšmets nevar pretendēt uz lielu dalībnieku auditoriju un tādiem mācību resursiem, kas pieejami pasaules izplatītāko valodu izglītībā. Mūsu valodu visbiežāk mācīsies cilvēki, kuriem tā tik tiešām ir nepieciešama – darbā, mācībās, ģimenē, saziņā ar draugiem vai sadzīvē, apmetoties uz dzīvi Latvijā. Tieši skaidrs valodas apguves mērķis un apņēmība atšķir tos valodas apguvējus, kas izvēlējušies mācīties latviešu valodu, no tiem miljoniem *lingua franca* apguvēju, kuri katru gadu apņēmības pilni vēlas iemācīties „lielās valodas”, tā arī īsti neapzinoties savas darbības mērķus un motīvus. Latviešiem un Latvijai ir svarīgs katrs vīsis, kas savu interesi par mūsu zemi apliecina ar vēlmi apgūt arī latviešu valodu. Šo cilvēku izdarītā izvēle mācīties salīdzinoši nelielās tautas valodu liecina par katras, pat vismazākās valodas vietu globālās mobilitātes, informācijas apmaiņas un kultūru mijiedarbības procesos.

Apzinoties šīs norises, Latvijā svešvalodu izglītības videi būtu jāpiepulcina vēl viena, vēsturiski jauna valodu didaktikas apakšnozare – **latviešu valodas kā svešvalodas apguve.**

Kā jau minēts, pirmās idejas latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanas praksē un mācību teorijā ārvalstīs sāka veidoties pagājušā gadsimta vidū. Līdz tam latviešu valodas apguve ārvalstniekiem formālās izglītības ietvaros Latvijā nekad nav organizēta, bet par atsevišķiem valodas apguves gadījumiem ārpus Latvijas joprojām ir maz ziņu. Agrinā mācīšanas pieredze ārvalstniekiem tika pamatota uz latviešu valodas kā dzimtās valodas metodikas tradīcijām, taču tās satura un metožu izmantošana daudzos gadījumos bija smagnēja un mazefektīva. Vēlāk mācību priekšmeta teorētisko un praktisko domu pozitīvi ietekmēja latviešu valodas kā otrās valodas didaktikas teorijas minoritāšu izglītībā, kurā jaunas zinātniskās un praktiskās idejas strauji ienāca 90. gadu vidū. Lai strukturālisma tradīcijās iestīgušo latviešu valodas apguves procesu un pedagoga centrētu mācību praksi padarītu valodas apguvējiem pievilcīgu un interesantu, daudzos pedagogijas, mācību metodikas un valodniecības jautājumos risinājums tika meklēts dažādu svešvalodu apguves praksē. Reizē ar jaunu ideju izmantošanu un mācību kursu izveidošanu bija jāpārvar sabiedrības neticība, ka latviešu valoda ārvalstniekiem ir interesanta un vajadzīga un to var mācīt ar tikpat efektīvām metodēm kā jebkuru citu moderno pasaules valodu.

Neraugoties uz dažādām grūtībām, latviešu valodas apguves prakse pavisam īsā laika posmā izdevies pārņemt daudzas nozīmīgas idejas, kuras ilgstošā periodā veiksmīgi izmantotas lielo pasaules valodu apguves didaktikā – no instruktīvisma un smagnējām, gadu desmitiem sastingušām mācīšanas doktrīnām līdz aktīvai, komunikatīvi orientētai mācīšanas un mācīšanās filozofijai, vienlaikus saglabājot arī daudzas nacionālās mācību satura apguves tradīcijas un iezīmes (piemēram, mācību saturā ietverot latviešu tautas dzīvesziņu, folkloras elementus, dziesmas, rotaļas, tradīcijas).

Šobrīd var sākt runāt par noteiktām latviešu valodas kā svešvalodas didaktikas nozares attīstības tradīcijām un iespējām labu mācību praksi turpināt arī nākotnē. To sekmē latviešu valodas lomas pieaugums Eiropas daudzvalodu politikas kontekstā. Latviešu valoda ir ieguvusi ne tikai vienlīdzīgu statusu Eiropas Savienības valodu saimē un politisku nišu svarīgākajās Eiropas Savienības organizācijās, bet arī atzīta par nozīmīgu vēsturisku un kultūras vērtību, kas bagātina dažādu Eiropas tautu saziņas un intelektuālo pieredzi.

Nacionālo valodu nozīme pieaug laikā, kad Eiropas Savienība noteikusi brīvas tiesības katram eiropietim runāt savā dzimtajā valodā, vienlaikus uzsverot arī daudzvalodu praksi, kas veicina mobilitāti un konkurētspēju darba tirgū un izglītībā, paver plašākas iespējas ceļot, mainīt dzīvesvietu, veidot jaunus sociālos kontaktus, iepazīt citas tautas, to kultūru, dzīvesveidu un tradīcijas. Īpaša nozīme valodu saišu stiprināšanā ir Eiropas Savienības mūžizglītības programmai, kuras prioritārie mērķi ir veicināt dažādu valodu apguvi un daudzvalodības prasmi. Šīs programmas ietvaros cilvēki tiek rosināti apgūt valodas visos vecumos, izglītības pakāpēs un profesionālās darbības jomās. Līdz ar to tiek attīstīta valodu apguves pētniecība un prakse, veicināta valodas apguves materiālu veidošana un to pieejamība Eiropā, izplatītas inovatīvās metodes, paplašinās arī speciālistu kooperācija un zinātniskie kontakti. Programmas ietvaros atbalstu var saņemt visas Eiropas valodas – valsts valodas, reģionālās, minoritāšu un migrantu valodas, kā arī nozīmīgāko Eiropas Savienības tirdzniecības partneru valodas (plašāk sk. – *The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)*, http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php, http://eacea.ec.europa.eu/about/about_eacea_en.php).

Šo atziņu kontekstā tika veidota arī grāmata ***Latviešu valodas kā svešvalodas apguves pamatjautājumi***. Visprecīzāk šo darbu varētu nosaukt

par **ideju grāmatu**, kas gan neiekļaujas kādā stingri noteiktā zinātniskā stila žanrā. Virsrakstā minētais jēdziens *pamatjautājumi* neietver metodiskās darbības pamatelementu aprakstu, bet galvenokārt paredz nelielu ieskatu mācību priekšmeta un apakšnozares zinātnisko ideju un praktiskās pieredzes veidošanās procesā.

Nenoliedzami, ka skolotājam būtu vajadzīga arī sistematizētā veidā uzrakstīta metodika, taču tā būtu jāveido kā daudzu speciālistu pieredzes apkopojums. Latviešu valodas kā svešvalodas apguves jomā šādu hrestomātisku izdevumu nav. Dažādās svešvalodās pieejami daudzveidīgi atbalsta materiāli skolotājiem, ko sekmīgi var izmantot, mācot latviešu valodu. Ja kāds interesents tomēr vēlas labu metodisko padomu grāmatu, var sameklēt latviski tulkoto Dž. Šilsa *Komunikācija svešvalodu mācīšanā* (1998), kurā ir atrodami daudzi noderīgi padomi svešvalodas prasmju pilnveidei.

Šajā grāmatā nav ietverta arī akadēmiski centrēta valodas didaktikas un pedagogijas zinātņu teorija. Visiem, kas vēlas apgūt augsto mācīšanas, mācīšanās un audzināšanas mākslu, ir pieejams liels skaits didaktikas grāmatu dažādās valodās. Atsevišķs pētījums turpmākajos gados gan būtu jāvelta latviešu valodas mācību praksē maz aplūkotiem svešvalodu apguves psiholingvistikas un sociolingvistikas jautājumiem. Apzinoties šo problēmu nopietnību un dziļumu, autors nav centies ievadjautājumos šīs tēmas izvērst.

Šī grāmata dod tikai nelielu ieskatu latviešu valodas kā svešvalodas apguves vēsturē Latvijā un ārpus tās robežām, jo sistematizētam pārskatam ir nepieciešams ilgāks laiks, lielāki intelektuālie resursi un plašāks izpētes materiāls. Runājot par izglītības mantojumu šajā nozarē, jāatzīst, ka saglabājies maz liecību par latviešu valodas mācību procesu klasē, mācību programmām, izmantotajām mācību metodēm, valodas apguves rezultātiem. Tikai pēdējos gados šajā nozarē parādījušies atsevišķi zinātniski raksti par aktuāliem latviešu valodas kā svešvalodas apguves jautājumiem. Šī iemesla dēļ grāmatā nav iespējams atsevišķi runāt par latviešu valodas apguves organizēšanu dažādās izglītības pakāpēs, posmos un institūcijās, kā arī sniegt rekomendācijas, kā valodu mācīt dažādās grupās – piemēram, bērniem, skolēniem, pieaugušajiem, noteiktu profesiju pārstāvjiem, cilvēkiem ar īpašām vajadzībām.

Latviešu valodas kā svešvalodas apguves pamatjautājumos apkopoti autora pētījumi, pedagoģiskie novērojumi, publikācijās un mācību grāmatās paustās atziņas, kas veidojušās, vairāk nekā divdesmit gadus nodarbojoties ar latviešu valodas kā svešvalodas jautājumiem Latvijā un ārpus tās robežām. Atsevišķas tēmas grāmatā skatītas ciešā saistībā ar atzinumiem latviešu valodas kā otrās valodas mācību disciplīnā mazākumtautību izglītībā un iepriekš apkopotas monogrāfijā – S. Lazdiņa, A. Šalme *Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes* (2008) –, kā arī autora promocijas darbā *Novitātes latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmetā izglītības pārmaiņu procesā (priekšmeta organizatoriskie un lingvistiskā satura jautājumi)* (2006).

Nozīmīga informācija par latviešu valodas apguves situāciju Eiropas augstskolās pieejama pētījumā *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās: situācijas apzināšana*, kuru 2007. gadā autora vadībā ar Valsts valodas aģentūras finansiālu atbalstu veica Latvijas Universitātes zinātnieku grupa.

Grāmatas teorētisko jautājumu pamatā ir D. H. Brauna (*Brown*), K. Beikera (*Baker*), R. Elisa (*Ellis*), M. Halideja (*Halliday*), S. Krašena (*Krashen*), D. Larsenas-Frīmanes (*Larsen-Freeman*), M. S. Smita (*Smith*) un citu teorētiķu atzinumi par dažādiem otrās valodas un svešvalodas apguves jautājumiem, kā arī D. Laivenieces, Z. Anspokas, S. Lazdiņas, I. Grinbergas, N. Nau (*Nau*), E. Maslo un citas publikācijas par latviešu valodas apguves problēmām.

Darbā plaši izmantoti arī Eiropas Padomes ieteikumi moderno valodu mācīšanas jomā – *Latviešu valodas prasmes līmenis* (1997), Dž. Šilss *Komunikācija svešvalodu mācīšanā* (1998), *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana* (2006).

Tā kā grāmatā aprakstīts Latvijā samērā jaunas zinātņu jomas saturs, īpaša uzmanība pievērsta terminu atveidei, lietojumam un to skaidrojumiem. Par terminoloģijas pamatavotiem izmantoti C. R. Jack, R. Schmidt *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2002), I. Pohl, H. Kliewer *Lexikon Deutschdidaktik* (2006), Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* (2009), kā arī latviešu leksikogrāfiskie izdevumi *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000), *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca* (2007) un *Lingvodidaktikas terminu vārdnīca* (2011).

Darbs sastāv no ievada, trim nodaļām un nobeiguma. Ievadā īsi raksturotas latviešu valodas kā svešvalodas apguves pedagoģiskās disciplīnas attīstības tendences. Lasītāji tiek iepazīstināti ar autora ieceri, metodiskās grāmatas uzbūvi un darbā izmantotajiem avotiem.

1. nodaļā *Valoda un tās apguve* sniegta īsa apcere par valodas nozīmi cilvēka dzīvē un dažiem valodas apguves sarežģītā procesa problēmjuautājumiem. Atsevišķās apakšnodaļās aplūkots pirmās valodas, otrās valodas un svešvalodas jēdziens, aprakstīts agrīnās divvalodības, daudzvalodības un secīgās divvalodības process. Viena no apakšnodaļām ir veltīta valodas apguves un mācīšanās izpratnei, šo jautājumu saistot ar valodas apguves mērķiem, valodas formālo un neformālo apguvi, kā arī valodas mācīšanās un mācīšanas vides īpatnībām.

2. nodaļā *Latviešu valodas apguves attīstības raksturīgākās tendences* aplūkota latviešu valodas didaktika kā valodniecības un lingvistikas nozare, tās saistība ar citām zinātnēm. Atsevišķās apakšnodaļās sniegts īss ieskats latviešu valodas kā dzimtās valodas un latviešu valodas kā otrās valodas priekšmeta vēsturiskajā attīstībā. Latviešu valodas kā svešvalodas priekšmeta vēsture aplūkota plašāk, īpašu akcentu liekot uz valodas saglabāšanas un izglītības problēmu analīzi trimdā, kā arī sniedzot ieskatu latviešu valodas apguves procesā atsevišķās ārvalstu augstskolās un Latvijā. Šajā nodaļā lasītāji var iegūt informāciju arī par nozīmīgākajiem latviešu valodas kā svešvalodas teorētiskajiem avotiem un pazīstamāko metodisko literatūru, kā arī lingvodidaktikas nozares terminoloģijas problēmām Latvijā.

3. nodaļā *Latviešu valodas apguve svešvalodu mācīšanas vēsturiskās pieredzes kontekstā* tikai nedaudz raksturotas tās svešvalodu apguves teorijas un metodes, kas ietekmējušas latviešu valodas kā svešvalodas attīstību. Īpaša nozīme ir pievērsta valodas apguves pieejas un metodes jēdzieniem, tos aplūkojot plašākā vēsturiskā rakursā saistībā ar citu svešvalodu apguves teorijām un praksi. Latviešu valodas kā svešvalodas attīstības jautājumi aplūkoti strukturālās pieejas (gramatiskā tulkošanas metode, naturālā un tiešā metode, audiolingvistiskā metode), funkcionālās pieejas un komunikatīvās pieejas attīstības kontekstā. Darba nobeigumā ir izteikti nozīmīgākie secinājumi, kā arī dots izmantoto avotu un literatūras saraksts.

Ērtības labad latviešu valodas apakšdisciplīnu apzīmēšanai atsevišķās vietās lietoti saīsinājumi: latviešu valoda kā dzimtā valoda – LAT1, latviešu valoda kā otrā valoda – LAT2, latviešu valoda kā svešvaloda – LATs. Jaunākās apakšnozares – latviešu valodas kā svešvalodas – apzīmējums aizgūts no Poznaņas Universitātes profesores N. Nau publikācijas.

Grāmata paredzēta latviešu valodas skolotājiem, augstskolu pedagoģijas specialitāšu studentiem, izglītības darba organizatoriem un visiem interesentiem, kurus saista valodu apguves problēmas un ir vēlēšanās darboties latviešu valodas kā svešvalodas apguves jomā.

Grāmatā izmantotie balstvārdi

Latviešu valoda kā dzimtā valoda (LAT1)

Latviešu valoda kā otrā valoda (LAT2)

Latviešu valoda kā svešvaloda (LATs)

Mācību līdzeklis, mācību grāmata

Mācību saturs

Skolotājs, retāk – pasniedzējs. Noteiktās valodas mācību situācijās – arī padomdevējs, konsultants vai instruktors

Valoda. Dzimtā valoda, otrā valoda, svešvaloda

Valodas apguve un valodas mācīšanās

Valodas apguvējs: skolēns, students, kursants, bērns, pieaugušais

Valodas apguves pieeja, valodas apguves metode

Valodas apguves un lietojuma vide, apstākļi

Valodas mācība

Valodas prasme

VALODA UN TĀS APGUVE

Vispārīgie jautājumi

Attīstības raksturošanai mēdz minēt *Homo erectus*, stāvusejošo, un *Homo faber*, prasmīgo, cilvēku. Viņi piedzima tādā pasaulē, kas nebija pēc viņu mēra šūta. Lai to pārveidotu un dzīvotu tanī, *bija vajadzīgi vārdi*.

(Lomba, 4–5)

jošajām ierīcēm. Valoda ietver arī īpašu kodu sistēmu, kurā radītas, ierakstītas un saglabātas kultūras vērtības, sabiedrības pieredze, tautas garīgais mantojums un dzīvesziņa.

Kādam nolūkam tiek izmantota valoda? Domāšanai un domu izteikšanai, informācijas apmaiņai un mijiedarbībai, attieksmju, emociju un sajūtu demonstrēšanai, radošuma izpaušmei... Šo uzskaitījumu varētu papildināt vēl ar daudzām citām specifiskām un ļoti niansētām valodas funkcijām. Tas apliecina vien to, cik neizmērojami bagāta ir valodas izteiksme un cik plašas ir šī instrumenta lietojuma iespējas cilvēciskajā saziņā.

Valoda –

- vispārīga komunikācijas spēja
- īpaša cilvēku komunikācijas sistēma
- izteiksmes līdzekļu kopums
- lietojums

(Fāters, 15)

kādas konkrētas valodas sistēma, valodas lietojums, komunikācijas pazīmes, kas kopīgas visām valodām, kā arī izteiksmes līdzekļu kopums kādā konkrētā valodā (Fāters, 15).

Valoda mūsu dzīvē ir milzīga dāvana, kura mūs padara īpašus un katru atšķirīgu. Tā ir ļoti smalka un komplicēta prasme, spēja un reizē arī instruments, ar kuru vārdos apgūstam pasauli un sevi izsakām šajā pasaulē. Līdzeklis, ar kuru socializējamies un varam vienoties cilvēciskā saziņā. Tā ir dabas dota spēja, kas padara mūs īpašus un atšķir no dzīvniekiem un citām komunicē-

H. Fāters savā valodniecības kursā interpretē jēdziena *valoda* dažādās nozīmes – tā ir gan vispārīga cilvēku komunikācijas spēja (franču val. *langage*), gan īpaša komunikācijas sistēma, gan izteiksmes līdzekļu kopums valodā, gan lietojums (franču val. *parole*), gan arī metaforiskā izpratnē, piemēram, „ierocu valoda”, mākslīgā valoda vai nevalodiska komunikācija. No visām minētajām nozīmēm valodnieciskās izpētes centrā ir

Diemžēl vairums cilvēku valodu vienkārši lieto, par tās dziļāko jēgu un unikālo vērtību īpaši neaizdomājoties. Valodas dziļāko būtību tiecas izprast tikai neliels pulciņš profesionāļu, kam tas ir amata, inteliģences un gudrības apliecinājums. Vēl daudzi par valodas būtību sāk domāt brīžos, kad vēlas to iemācīties.

Ikvienas valodas pastāvēšana ir cieši saistīta ar tās **apguvi**. Nopietni neapgūstot valodu, tiek ievērojami sašaurinātas cilvēka saziņas iespējas ar apkārtējo pasauli, mazinātas spējas pilnvērtīgi domāt un domas ietvert vārdos. Valodas apguve ir cieši saistīta ar bērna attīstības psihofizioloģiskajiem un kognitīvajiem procesiem. Valodu var apgūt katrs, ja vien nav īpaši apstākļi, kas šo procesu kavē. Valodas apguves vispārīgās likumsakarības ir cieši saistītas ar valodu universālījām – noteiktām kopīgām pazīmēm, kas raksturīgas visām vai ļoti daudzām pasaules valodām, piemēram, patskaņu un līdzskaņu esamība visās valodās. Tā kā valodas dziļākās struktūras valodām ir līdzīgas, arī to apguves kārtība norisinās pēc viena principa. Līdzīgi apgūstam vārdu kārtas, vārdu saskaņošanu, darbības vārdu sistēmu, jautājumu un nolieguma formu veidošanu un citas parādības (*Brown, 36, citē Maratsos, 1988*). Tas gan pilnībā neatvieglo jaunu valodu apguvi, jo mācību procesā jāizprot liels skaits atšķirību, kas raksturīgas katrai valodai.

Kaut arī pēdējos simt gados pasaulē nopietni pētīti valodas mācīšanās un mācīšanas jautājumi, tomēr šis mehānisms līdz galam tā arī nav izziņāts. Joprojām zinātnieku un praktiķu uzmanības centrā ir daudzas nozīmīgas svešvalodas apguves problēmas:

- Kā bērns iegūst pirmo valodu, kā kļūst divvalodīgs un tālāk spēj iemācīties arī trīs, četras un vēl vairāk valodu?
- Cik liela nozīme ir dzimtās valodas prasmei, apgūstot svešvalodas?
- Kas ir tie iekšējie un ārējie faktori, kuri nosaka valodu apguves ātrumu un kvalitāti?

Tie ir tikai daži no jautājumiem, kuri nodarbina valodas apgūvējus un viņu skolotājus.

Šobrīd ir gandrīz pilnīgi skaidrs, ka otrās un visu turpmāko valodu apguve dzīves laikā nav iespējama gluži tādā pašā veidā kā pirmā valoda. Vienādas valodas attīstības sākumpunkts, bērniem piedzimstot, nenozīmē līdzvērtīgu ar valodu saistītu dažādu kompetenču attīstību arī turpmākajos dzīves gados. Ja bērna pirmās valodas ontogēnēze ir dabas virzīta

un nodrošina pirmās valodas prasmes, tad otrās valodas iemācīšanos ietekmē daudzi personiski un vides nosacīti apstākļi. To izjūt katrs, kurš mācās jaunu valodu: uztveres, iegaumēšanas un valodas producēšanas kvalitatīvie un kvantitatīvie rādītāji ir ļoti individuāli. Nereti pēc ilgstošas mācīšanās nāk atskārsme, ka prasmes jaunajā valodā neveidojas tik raiti, kā sākotnēji iecerēts. Izdodas iemācīties runāt par noteikta satura tēmām, daļēji saprast citu teikto, lasīt noteikta satura un žanra tekstus, vienkāršā valodā pierakstīt informāciju. Lai sasniegtu vairāk, mācības ilgi un pacietīgi jāturpina. Tas daudziem raisa pārdomas – cik maz izdevies iemācīties un cik tālu vēl līdz iztēlotajam „ideāla runātāja” sniegunam.

Jaunas valodas apguvi visbiežāk sāk ar mutvārdu runas prasmi, taču maldīgi domāt, ka reizē ar to tikpat sekmīgi attīstīsies arī uztvere, respektīvi, klausīšanās prasme. Runas uztverei un pilnveidei ir vajadzīgs daudz ilgāks laika periods, turklāt šajā procesā jāiegūst prakse saprast dažāda satura un žanra mutvārdos izteiktos tekstus un runas snieguma daudzveidīgās nianšes. Reālajā saziņā klausītājam nav izvēles, ko saprast, ko nē. Viņam jāiemācās no runas plūsmas iegūt visu sev nepieciešamo un svarīgāko informāciju. Vienkārši nav apgūt arī lasīšanas prasmi, jo ikdienā piedāvātie teksti vienmēr ir strukturālā, izteiksmes un stila ziņā sarežģītāki nekā mācību laikā apgūtie. Pilnveidojot lasīšanas prasmi, jāņem vērā arī dažādi lasīšanas paņēmieni. Tā var būt teksta pārlūkošana, caurlūkošana vai detalizēta lasīšana. Katram no šiem veidiem ir noteikts uzdevums, no kura īstenošanas ir atkarīga iegūtās informācijas kvalitāte. Visbeidzot – rakstīšana ir pats sarežģītākais svešvalodas apguves aspekts, jo ietver ne tikai prasmi vienkārši pierakstīt vai pārrakstīt tekstu, bet iemācīties domu formulēt rakstos, ievērojot noteiktus zīmju atveides likumus, raksta tehnikas paņēmienus un tekstveides nosacījumus.

Diemžēl labas valodas prakses iespējas un noturīgu mācīšanās motivāciju un interesi garākā laika posmā daudzos gadījumos neizdodas saglabāt, tāpēc jāsamierinās ar valodas relatīvo un mainīgo prasmi, kas atkarīga no valodas lietojuma un atkārtotības iespējām un, protams, arī no aizmiršanas faktoriem. Svešvalodas prasmes zūd samērā strauji – jo ilgāk neizmantojam iegūtās zināšanas prasmē, jo garāks laika posms ir nepieciešams, lai iepriekšējās zināšanas atkal atjaunotu.

Otrās un turpmāko valodu apgūvē liela nozīme ir iedzīmtām valodas dotībām un spējām, motivācijai, apņēmībai, valodas apguves un lietojuma

apgūst bez piepūles, gan arī tādi, kam valodas prasme veidojas lēni un smagnēji, gan vēl arī tādi, kuru mēģinājumi iemācīties svešvalodu cieš pilnīgu neveiksmi.

Interference – dzimtās valodas negatīva ietekme uz mērķvalodu tās apguves procesā. Starpvalodu interference rodas dzimtās valodas un apgūstamās valodas sistēmisko atšķirību dēļ un izpaužas valodas lietojumā. Iekšējā interference veidojas vēlākā mērķvalodas apguves posmā, kad iepriekš iegūtas noturīgas prasmes var negatīvi ietekmēt jaunu zināšanu apguvi un radīt kļūdas.

Pārnese – dzimtās valodas ietekme uz mērķvalodu tās apguves procesā. Starpvalodu pārnese rodas, apgūstot dzimtās valodas un mērķvalodas sistēmas līdzīgās parādības un izmantojot zināšanas par šīm sakarībām svešvalodas apgūvē. Iekšējā pārnese veidojas, ja kādas valodas apguves pieredze tiek izmantota, mācoties vēl kādu citu, jaunu valodu.

Tiem pedagogiem, kas nolēmuši pievērsties svešvalodu mācīšanas praksei, rūpīgi jāapsver, vai viņi spēs sekmīgi iemācīt daudzveidīgos valodas teorētiskos un praktiskos jautājumus. D. Brauns ir minējis dažus no tiem:

1. Precīzi formulēta un aprakstīta valodas sistēma un tās līmeņi (visbiežāk – sintaktiskais, semantiskais un fonoloģiskais līmenis).
2. Valoda kā simbolu sistēma, attiecības starp valodu un vidi, valodas filozofija, valodas vēsture.

Nepietiekami skaidri atrodamas atbildes uz jautājumu, vai dzimtās valodas prasme ietekmē otrās valodas apguvi. Lielākā daļa zinātnieku uzskata, ka dzimtās valodas un svešvalodas apguve norisinās līdzīgi – tās gaitā valodas apgūvēja darbību nosaka universāli likumi un noteikta valodas apguves secība neatkarīgi no tā, kādu valodu mācās (*Krashen, 1985*). Savukārt viņu oponenti (piemēram, N. Čomskis universālās gramatikas hipotēzes teorijā) apgalvo, ka dzimtās valodas prasmei nav īpašas nozīmes turpmāko valodu apgūvē. Arī sekvences teorijas ietvaros attīstījusies doma, ka jauno valodu apgūst noteiktā kārtībā, bet dzimtajai valodai šajā procesā nav īpašas nozīmes. Pamatojoties uz praktiskiem novērojumiem, tomēr jāsecina, ka, apzināti apgūstot valodu, dzimtās valodas prasmei ir gan pozitīva, gan negatīva nozīme, ko apliecina **interferences** un **pārneses** gadījumi valodā.

Šie ir tikai daži jautājumi, kas nodarbina valodas pētniekus pēdējos gadu desmitos.

Līdztekus šīm problēmām plaši tiek pētīts arī valodas apguves mācību saturs.

3. Fonētika, fonoloģija, rakstības sistēma, kinestētika, proksēmika un citas valodas paralingvistiskās īpatnības.
4. Semantika, valoda un izziņa, psiholingvistika.
5. Komunikācijas sistēma, runātāja un klausītāja mijiedarbība, segmentācija.
6. Dialektoloģija, sociolingvistika, valoda un kultūra, divvalodība un otrās valodas apguve.
7. Cilvēka valoda un (ne)cilvēku saziņa, valodas fizioloģija.
8. Valodas universālības, pirmās valodas apguve (*Brown, 5–6*).

Šīs kategorijas nosauc ne tikai valodas izpaušmes, lietojuma un pētījuma jomas, bet arī tos līmeņus, ar kuriem ir saistīta valodu apguves teorija un prakse. D. Brauns norāda, ka izpratni par minētajām kategorijām noteiks tas apstāklis, kā jūs mācīsiet valodu. Šajā jautājumā ir maz pareizo un nepareizo atbilžu. Patiesība ir daudzšķautņaina, un parasti to ieskauj daudz neatbildētu jautājumu (*Brown, 6*).

Savukārt P. Tabors zīmīgi valodas prasmi salīdzina ar visiem labi pazīstamajām saliekamajām bildītēm – puzzle. Valodas prasme izveidojas tad, ja visus tās fragmentus – fonoloģiju, vārdu krājumu, gramatiku, diskursu un pragmatiku – saliek saskanīgi vienotā veselumā (*Tabors, 30*). Māksla izveidot saskanīgu valodas ainu ir pedagoga un valodas apguvēja sekmīgas sadarbības rezultāts.

Pirmās valodas apguve

Piedzimstot bērns ģenētiski manto valodas lietojuma spējas un ir gatavs sākt savu pirmās valodas apguvi. Pirmā valoda visbiežāk ir viņa **dzimtā valoda, ģimenes valoda, mātes valoda** un vairumā gadījumu arī **kopienas valoda**, kurā viņš dzīvo. Šie daudzveidīgie pirmās valodas jēdzieniskie sinonīmi parāda, cik cieši valoda saistīta ar

vides nosacījumiem, kuros bērns no pirmās dzīves dienas uzturas. Visbiežāk šie jēdzieni ir savstarpēji saistīti, taču ir ne mazums gadījumu, kad pirmās valodas apguve notiek citā veidā. Bērns, kurš pēc dzimšanas ir atrauts no mātes, ģimenes vai savas kopienas un nonācis citā valodā

Pirmā valoda –

- dzimtā valoda
- ģimenes valoda
- mātes valoda
- kopienas valoda

Valoda, kuru apgūst un lieto no dzimšanas pirmo.

runājošu cilvēku aizgādībā, iespējams, nekad „neatcerēsies” valodu, kādā runāja viņa bioloģiskā māte. Ja ģimenē lietotā valoda atšķiras no mātes valodas, mazuļa valoda attīstīsies bilingvālā vidē un rezultātā ātri vien izveidosies divu valodu lietotājs. Dažādu dramatisku sakritību gadījumā bērns var arī neiemācīties nevienu valodu, nonākt „maugļa stāvoklī” un, sasniedzot noteiktu vecumu, zaudēt spēju valodu pilnvērtīgi iemācīties. Pagājušā gadsimta 70. gados pasauli šokēja Kalifornijas štatā atrastā meitene, kuru trīspadsmit gadus vecāki bija turējuši ieslēgtu istabā, bez jebkādas komunikācijas ar ārējo pasauli un tuviniekiem. Pēc izglābšanas Ģēnijai, kā nosauca meiteni, mēģināja iemācīt runāt, taču ilgstoši zinātnieku pūliņi to izdarīt nebija īpaši veiksmīgi – meitene apguva prasmī emocionāli reaģēt uz runu un smaidīt, bet ļoti primitīvu valodas prasmī kompensēt ar zīmējumu vai žestu palīdzību. Diemžēl pilnvērtīgai valodas apguvei viņa izrādījās pārāk veca (*Rymer, 1994*).

Atsevišķs temats ir par tiem bērniem ar valodas iedzimtības traucējumiem, kuriem pirmās valodas attīstība ir kavēta vai tās apguve nav iespējama dažādu galvas traumu rezultātā.

Mūža pirmie četri gadi ir visnozīmīgākais posms cilvēka valodas attīstībā, jo tad izveidojas indivīda *pirmā* valoda un priekšstats par valodas sistēmu vispār.

(*Rūķe-Draviņa, 9*)

Normālas attīstības apstākļos bērna valodas apguve jau no pirmajām dzīves dienām ir tikpat pašsaprotama kā jebkura cita viņa bioloģiskās un sociālās attīstības parādība. Ļoti agri mazulis sāk ieklausīties apkārtējos trokšņos un pastiprināti pievērš uzmanību tām skaņām, kuras sūta viņa tuvie cilvēki.

Visu aktīvo valodas apguves periodu bērnam ir svarīgi sev apkārt dzirdēt pieaugušā valodu. „Lai cik šķietami viegli un nemanot bērns iemācās savu vecāku valodu, arī šī „dzimtā valoda” ir *jāmācās*. Protams, viengadīgo un divgadīgo bērnu neviens nemāca tādā veidā kā svešvalodu skolotāji skolā. Bet pats valodas apguves process tiek ierosināts un sekmēts jau ar to vien, ka bērnam ir dota iespēja būt kopā ar pieaugušajiem un dzirdēt viņus runājam un ka pieaugušie sarunājas ar bērniem, labprāt atbildot uz viņu jautājumiem,” savā pētījumā *No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem* raksta V. Rūķe-Draviņa. Ja bērnam ir iespēja klausīties apkārtējo valodu, pavisam drīz viņš spēj atbildēt ar lalināšanu, ķermeņa valodu un emociju izpausmēm, pakāpeniski „pārejot uz pirmo īsto valodas pakāpi” (*Fäters, 235–236, citē Jakobson, 1969*).

Turpmākā periodā bērns apgūst skaņas, identificē zilbes un sāk lietot „telegrāfiskas frāzes” – viena vārda, divu vārdu un jau vairāku vārdu izteikumus. Tam seko atsevišķu gramatikas locījumu un vienkāršu konstrukciju apguve, vārdu krājuma paplašināšanās un izpratne, taču šīs zināšanas ir iegūtas netiešā veidā, neapzināti izjutot valodas pareizību. Kā uzskata D. Haimzs, šajā periodā bērns „aktīvi darbojas, izmantojot neapzinātu teorētisko, viņa redzeslokā nonākušo valodas interpretāciju tā, ka pēc pāris ierobežotas pieredzes gadiem tam piemīt neierobežotas spējas veidot un saprast principā jebkuru gramatisku konstrukciju” (*Haimzs, 32*).

Dažu gadu laikā bērns no savas pieredzes ir apguvis valodas skaņas, valodas gramatisko sistēmu, noteiktu vārdu krājumu un spēju pilnvērtīgi runā izteikt savu pasauli. Zīmīgi, ka bērni sekmīgi iemācās jebkuru savas mātes valodu un viņu apziņā nepastāv vieglas vai grūtas valodas jautājums. Tiesa, katrā valodā var būt atsevišķas grūtības, kuru apguve var sagādāt lielāku piepūli. Kā norāda V. Rūķe-Draviņa, latviešu bērnam ilgāk jāapgūst vibrējošā mēles galiņa „r” skaņa (*jūja*, respektīvi, *jūra*), arī atsevišķas līdzskaņu grupas, piemēram, vārdos *stingrs* un *skrāpēt*, formas „mans”, „tavs”, „savš”, kā arī atšķirības starp gramatiskajām formām „viņš ir” un „viņš esot” (*Rūķe-Draviņa, 10*).

Jauns kvalitatīvs kāpums dzimtās valodas apgūvē turpinās skolas periodā, kad bērni iemācās „ne tikai ko teikt, bet arī ko *neteikt*” (*Brown, 21*). Skolā izveidojas noturīga lasītprasme un rakstītprasme, padziļinās viņa spēja izmantot valodu kā socializācijas līdzekli. Bērns sāk apzināties savu uzvedību dažādās runas situācijās, kontrolēt izteikumu saturu un jēgu, mērķtiecīgi iegūt informāciju, izteikt viedokli, attieksmi, izprast vārdu lietojuma zemtekstu un analizēt valodas lietojuma kontekstu. Turpmāko gadu gaitā pirmās valodas pilnveidi sekmē bērna iedzimtības faktori, viņa psiholoģiskās īpašības, apkārtējās vides ietekme, kā arī mācību apstākļi un kvalitāte. Šis ir arī laiks, kad vairums bērnu saskaras ar svešvalodām, taču to apguve vairs nav tik brīva, nepiespiesta un strauja, kā apgūstot pirmo valodu. Kā norāda S. Krašens savā hipotēžu teorijā, pastāv liela atšķirība starp to, kā dzimto valodu apgūst mazs bērns, un otro valodu, ko skolā mācās skolēns (*Krashen, 1985*).

Vairākas dzimtās valodas

Agrīnā divvalodība vai daudzvalodība – divu vai vairāku valodu vienlaicīga apguve un tās lietojums kopš dzimšanas.

Pastāv iespēja, ka no dzimšanas bērns vienlaikus var sākt apgūt arī **divas valodas**. Ja pirmie dzīves gadi paiet vidē, kurā lieto divas valodas, piemēram, katrs no vecākiem ar bērnu runā savā valodā, attīstās **agrīnā**

divvalodība. Vienlaicīga divu valodu apguve agrīnajā bērna attīstības periodā ir interesants un vēl līdz galam neizpētīts jautājums. Šo procesu nekādā gadījumā nevar nosaukt par „divu vienvalodību summu” (*Grosjean, 1982*). F. Genese uzskata, ka zīdaiņiem, kas agrīnā vecumā pakļauti vienlaicīgi divu atšķirīgu valodu sistēmu ietekmei producēšanas procesā no „lalināšanas”, viena vārda posma un tālāk sarežģītākas sintakses apguvei, pamatos neatšķiras no monolingvāla bērna valodas attīstības procesa (*Genesee, 2003*). Dabiskā veidā vienlaicīga divu dzimto valodu apguve bērnam var veidoties tikai pirmajos divos trijos dzīves gados, bet šis process katram ir individuāls. Abu valodu attīstību ietekmē dažādi faktori – kurā valodā katrs no vecākiem spēj runāt, kurās valodās katrs no vecākiem ar bērnu runā, kurās valodās ar bērnu runā citi ģimenes locekļi, kuras valodas tiek lietotas kopienā (*Beikers, 68–69*). Tas var radīt nevienmērīgu abu valodu attīstību un vēlāk pat kādas valodas zudumu.

Īpaši zinātnieku izpētes lokā ir tie gadījumi, kad bērna pirmās valodas prasmes veidojas vidē, kur pārmaiņus lieto trīs valodas, piemēram, katrs no vecākiem savu dzimto valodu un savā starpā vēl kādu trešo valodu. **Trīs valodu apguve** agrā bērna vecumā ir iespējama, kaut arī kāda no šīm valodām var attīstīties straujāk, savukārt cita – lēnāk (sk. *Hamers, Blanc, 2000; Hoffmann, 1991* u. c.). Kaut arī tādos gadījumos daudzvalodīga bērna runā var biežāk novērot dažas specifiskas iezīmes (piemēram, kodu jaukšana, vienas valodas dominante noteiktu apstākļu ietekmē), tomēr turpmākajos gados atšķirības ar monolingvālu valodas lietotāju pakāpeniski zūd un divas vai pat trīs valodas bērna apziņā kļūst par vienotu sistēmu. Citādi ir situācijā, kad bērns agri valodu apgūst pēc „gubernantes metodes”. Tāda situācija vairs nav uzlūkojama par agrīnās divvalodības pazīmi, jo pirmā valoda un otrā valoda bērna apziņā veido divas nošķirtas asociāciju sistēmas un samērā bieži arī ekvivalences plaisu starp abu valodu sistēmām.

Lai kāds būtu pirmās valodas apguves ceļš, vairums bērnu to pārvar rotaļīgā vieglumā, neapzināti un gandrīz bez piepūles. Tieši šis fenomens jau vairāk nekā simt gadu nodarbina bērnu runas pētniekus, izvirzot daudz minējumu par to, kāds ir pirmās valodas apguves mehānisms. **Biheviorku** teorijās uzsvērts, ka bērna valoda veidojas tikai vides ietekmes rezultātā. Cilvēks piedzimst kā „balta lapa” bez jebkādam zināšanām par pasauli un valodu, un runas prasme veidojas, aktīvi reaģējot uz apkārtējiem stimuliem un ilgstošā laika posmā apziņā nostiprinot dažādus runas paradumus.

Iedzimtības idejas piekritēji norāda uz vispārējām zināšanām un valodas spējām, kas, cilvēkam piedzimstot, ielēptas „mazajā, melnajā kastē” (sk. *Chomsky, 1965; 1988*). Valodas spēja jeb „universālā gramatika” cilvēkam ir jau iepriekš bioloģiski noteikta. Šis „valodas orgāns” pirmajā gadā dod iespēju uztvert dzimtās valodas skaņu izrunu un dzīves laikā nodrošina valodu prasmes un iespējas valodu nepārtraukti attīstīt un bagātināt.

Trešo viedokli izsaka **funkcionālās** teorijas piekritēji, kuru darbos akcentēta bērna kognitīvās attīstības un sociālās mijiedarbības nozīme valodas apgūvē. Bērna valoda atspoguļo viņa kognitīvās un emocionālās spējas, respektīvi, bērna valodu ietekmē viņa iepriekšējās zināšanas par pasauli. Kognitīvās struktūras veidojas pakāpeniski, valodas apguve ir individuāli radošs process, kas pamatojas uz noteiktām likumsakarībām un ir saistīts ar personības morālā brieduma un sociālās attīstības kop-sakarībām. Turpmāko gadu pētījumos šie atzinumi tiek saistīti ar valodas funkciju izvēli noteiktā runas diskursā, pakāpeniski saistot valodas apguvi ar saziņas kompetences pilnveides jautājumiem.

Kaut arī saziņas neierobežotās iespējas un prāta darbība saziņas procesu aptvert un vadīt ir likusi apšaubīt gan stimulu un reakciju, gan iedzimto universāliju nozīmi pirmās valodas apgūvē, atbilde, šķiet, meklējama kaut kur pa vidu. Mūsdienu valodas apguves teorijas nenoliedz ne dažādu iedzimtības faktoru, ne spēju lomu valodas apgūvē, ne arī nepieciešamību valodas apguvi pastiprināt ar dažādiem spēcīgākiem stimuliem un ieguldījumu no malas, akcentējot arī kognitīvo spēju un emocionālo faktoru nozīmi bērna runas attīstībā.

Otrā valoda, svešvaloda un secīgais bilingvisms

Secīgais bilingvisms – prasme saziņā izmantot divas valodas, kuras to lietotājs ir apguvis secīgi vienu pēc otras.

Otrā valoda var būt

- valoda, kuru secīgi apgūst pēc dzimtās valodas
- majoritāšu valoda, ko apgūst minoritāšu pārstāvji (respektīvi, valsts valoda)
- svešvaloda

Svešvaloda –

valoda, kuru parasti apgūst apzinātā pedagoģiski organizētā mācību procesā, taču saziņā apkārtējā vidē to nelieto.

Matējot valodas elementus un cenšoties pēc iespējas vairāk iegaumēt un saprast apgūto. Tāds mācīšanās veids prasa regulāru darbu, uzmanību, koncentrēšanos, lielu pacietību un nepieciešamību pieņemtās hipotēzes pārbaudīt praksē.

Valstīs, kur minoritātēm ir izstrādāta īpaša majoritātes vai valsti lietotās oficiālās valodas apguves programma, tiek runāts par **valsts valodas vai otrās valodas apguvi**. Šajos gadījumos valsts valodas apguve daudziem iedzīvotājiem var secīgi nebūt otrā valoda. Piemēram, daudzi minoritāšu pārstāvji Latvijā otro valodu pēc savas dzimtās ir apguvuši krievu valodu vai kādu citu valodu un tikai pēc tam – latviešu valodu. Šāds valodu dalījums neietver ne valodas prestiža, ne valodas iemaņu un prasmju novērtējumu. Kā norādīts *Mūsdienu metodikas rokasgrāmatā skolotājiem*, „otrās valodas mācīšanās iemesls nav kultūrpolitisks, bet gan vides nosacīts”, tāpēc otrās valodas situāciju nevar salīdzināt ar

Teorētiskajā literatūrā par **otro valodu** sauc to valodu, kas secīgi ir apgūta tūlīt pēc **dzimtās valodas**. Šo procesu dēvē arī par **secīgo bilingvismu**, jo otro valodu mācās tad, kad ir apgūta pirmā valoda. Kā norāda K. Beikers, „demarkācijas līnija starp simultāno un secīgo bilingvismu ir apmēram trīs gadu vecums”. Turpinājumā otrās valodas apguve var būt gan formāla, gan neformāla, un nepastāv vienīgā optimālā metode, kā apgūt otro valodu pēc šī vecuma (*Beikers, 71*).

Kaut arī parasti svešvalodas tiek apgūtas līdzīgi pirmajai valodai, šī procesa pamatā ir citi mācīšanās principi un likumības: vārdu krājums, vārdu nozīmes, gramatika, izteikumu komunikatīvā jēga, valodas ekstralingvistiskās pazīmes un citas ar valodu saistītas parādības tiek apgūtas galvenokārt apzinātā mācīšanās procesā, apziņā sistema-

svešvalodas apguves situāciju. Otrajā valodā jeb valsts valodā minoritāšu pārstāvjiem ir jāapgūst visas valoddarbības prasmes un valodas funkcija, lai viņi pilnvērtīgi varētu iekļauties sabiedrībā, konkurēt izglītībā un darba tirgū. Daudziem bērniem un jauniešiem, kas auguši minoritātes vidē, ar laiku otrā valoda kļūst par labāk pārvaldīto valodu (*Mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem*, 15–16).

Ja apkārtējā vidē attiecīgo valodu saziņā nelieto, to var uzskatīt par **svešvalodu**. To mācīšanās kopumā ir apzināts process, kurā valodas apgūvējam ir jāiegulda ne mazums pūļu, lai sasniegtu vēlamos rezultātus. Sekmes ir atkarīgas no mācīšanās intensitātes, mācībās izmantotajām metodēm, mācību satura piemērotības personas vajadzībām un interesēm, kā arī valodas vides un iespējām tajā svešvalodu lietot. Kā norāda S. Krašens, otrās valodas apguvi ietekmē arī dažādi emocionāli faktori, piemēram, motivācija, pašpārliecība un pašapziņa, kā arī labvēlīga mācību vide (*Krashen, 1982*).

Atšķirībā no dzimtās valodas apguves mācību sasniegumi svešvalodās ir lēnāki un valodas lietojuma diapazons šaurāks. Dzimtās valodas apguves laikā bērns velta visu uzmanību tikai vienai (retāk divām vai pat trim valodām), bet svešvalodas apgūvēja domāšanas procesi tiek sadalīti starp jau zināmo valodu (valodām) un no jauna apgūstamo valodu. Tas nozīmē, ka jaunapgūstamai valodai atvēlētais kognitīvo darbību apjoms ir mazāks nekā tad, ja uzmanība tiek koncentrēta tikai uz vienu (un vienīgo) valodu. Turklāt jāņem vērā, ka ar gadiem uztveres, atmiņas, iegaušanās un producēšanas procesi mainās un līdz ar to arī darbības un veidi, kā valodu uztver un iemācās.

Svešvalodas apguve var notikt dažādos veidos – gan formālā, gan neformālā mācību procesā (par to plašāk nodaļā *Formālā un neformālā valodas apguve*). Metodiskajā literatūrā lielāka uzmanība tiek pievērsta mācību procesa izpētei pedagoģiski organizētā procesā, kur atbilstoši mācību programmai notiek secīga dažādu valodas prasmju un kompetenču apguve. Sākotnēji valodas apgūvēja svešvalodas prasmes aprobežojas tikai ar spēju valodu lietot noteiktā jomā lingvistiski ierobežotā apjomā, piemēram, ar mutvārdu runu par ikdienas tēmām, prasmi lasīt noteikta satura un žanra tekstus, uzrakstīt vienkāršu informāciju.

Ielūkojoties *Eiropas kopīgās pamatnostādņēs valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana* (2006), redzams, cik plašā diapazonā dažādas

niansētas prasmes valodas apguvējam ir jāapgūst no iesācēja līmeņa līdz visaugstākajam valodas meistarības līmenim. Sākumā A1 (*Breakthrough*) līmenī valodas apguvējs iemācās veidot vienkāršus teikumus un atsevišķus izteikumus par cilvēkiem un vietām, pastāstīt par sevi, uzrakstīt vienkāršas, nesaistītas frāzes un teikumus, saprast īsus, vienkāršus tekstus un skaidri viņam adresētas instrukcijas. Dažas no vispārīgajām prasmēm A1 līmenī vēl nav ietvertas un to apguve sākas kādā no turpmākajiem līmeņiem, piemēram, izvērst monologu (no B1 līmeņa), sniegt publisku paziņojumu (A2), saprast dzimtās valodas runātāju (A2), klausīties raidījumu, ierakstus, skatīties TV un filmas oriģinālvalodā, rakstīt komplīcētu tekstu (B1). Pārejot uz otro – A2 (*Waystage*) – līmeni, valodas lietojuma prasmes ievērojami paplašinās, piemēram, jāprot secīgi pastāstīt par notikumu, aprakstīt to, sniegt īsus publiskus paziņojumus, uzstāties ar vienkāršu runu par zināmu jautājumu, uztvert vienkāršu informāciju no ierakstiem un TV ziņām. Tas ir solis tālāk pēc pirmā valodas apguves līmeņa un veido kvalitatīvi jaunu prasmju, zināšanu un iemaņu kopumu. Izpētot visu valodas lietojuma prasmju skalu, labi redzama pakāpenība, kā vienkāršākas prasmes pāraug sarežģītākās, lineāri paplašinās produktīvu darbību apjoms un to izpildei nepieciešamās stratēģijas – plānošana, kompensēšana, kontrole un labošana (*Pamatnostādnes*, 58–81). Nonākot līdz augstākajam meistarības līmenim (*Mastery C2*), valodas apguvējs var sasniegt tādu prasmes pakāpi, kas tuva dzimtās valodas runātāja sniegtam. To raksturo runas precizitāte, pareizi izvēlēti valodas izteiksmes līdzekļi, spēja izprast vārdu blakusnozīmes, precīzi atklāt to smalkākās nianšes, prasme „atgriezties pie iesāktās domas un pārveidot to tik raiti, ka sarunas partneris to gandrīz nemana” (*Pamatnostādnes*, 39–40). Nereti valodas apguvēji vāji izprot valodas apguves ilgstošo un sarežģīto procesu un bez pietiekamas piepūles vēlas sasniegt augstāko meistarības līmeni. Tāda ilūzija ātri vien rada vilšanos un beidzas ar labās aņņēmības pilnīgu neveiksmi.

Jāuzsver, ka valodas apguvēja individuālās prasmes un iemaņas neveidojas pēc stingri noteiktiem priekšrakstiem un skalām. Liela nozīme valodas apguves dinamikā ir cilvēka personiskai iniciatīvai, tieksmei iespējami ātri valodas mācīšanos pārvērst apguvē, teoriju – praksē, mācību vingrinājumus un uzdevumus – reālā saziņā. Savukārt skolotāja uzdevums, izmantojot noteiktu pieeju un efektīvākas mācību metodes, ir atsevišķu

valodas prasmju apguvi padarīt saistošāku un efektīvāku. Ja visi iepriekš minētie faktori izrādās sakritīgi, svešvalodas mācība var kļūt par tikpat saistošu nodarbi kā pirmās valodas apguve. Jāpiekrīt E. Maslo apgalvojumam, kura uzskata, ka dzimtās valodas un katras nākamās valodas apguve ir „kognitīvs process, kurā skolēns uz ārējā ieguldījuma pamata, izveidojot un pārbaudot hipotēzes, pakāpeniski uzbūvē savu valodas sistēmu. Uz paša izveidotas valodas sistēmas pamata skolēns radoši un atbilstoši situācijai lieto tās elementus veselā virknē jauno situāciju” (Maslo, 110).

Mūsdienās, kad kļuvušas vienkāršākas cilvēku ceļošanas iespējas, arī svešvalodas apguves apstākļi tradicionālā izpratnē mainās. Aizvien vairāk cilvēku dodas svešvalodu mācīties uz zemi, kur tā ir sabiedrības saziņas valoda. Tādos gadījumos, nonākot aktīvā valodas lietojuma vidē, iespējams apvienot formālos un neformālos svešvalodas apguves paņēmienus, kā arī samazināt laika periodu formālā valodas mācīšanās procesā starp iegūtajām zināšanām un iespējām šīs zināšanas izmantot praksē.

Valodas apguve un valodas mācīšanās

Latviešu valodas kā svešvalodas apguves mērķi

Lai veiksmīgāk varētu plānot mācību procesu, izvēlēties tajā atbilstošākās mācību metodes un paņēmienus, piedāvātu valodas apguvējiem viņu interesēm un vajadzībām piemērotāko mācību saturu un veidotu homogēnas mācību grupas, svarīgi noskaidrot, kas pamudinājis cilvēkus mācīties kādu svešvalodu.

Svešvalodas apguves mērķi ir dažādi. Tie saistīti ar četru pamatprasmju apguvi, taču daudzos gadījumos uzsvars tiek likts uz atsevišķām prasmēm vai valodas apguves jomām. Šo virzību nosaka mācību programmas veids, kā arī – neformālās izglītības ietvaros – valodas apguvēja vajadzības, intereses un iepriekšējās prasmes.

Svešvalodas apguves mērķi

- studijas un pētniecība
- darbs
- draugi, personiskie kontakti
- ģimenes saknes
- interese, vaļasprieks
- ceļojumi
- migrācija u. c.

Tā kā mācību process ir samērā ilgstošs un prasa no valodas apguvēja pacietību, laiku, sistemātisku darbu un bieži vien arī finansiālos resursus, vēlmei apgūt svešvalodu jābūt pietiekami spēcīgai, noturīgai un, galvenais, mērķtiecīgi plānotai. No pieredzes

zināms, cik bieži esam vēlējušies iemācīties kādu valodu, sākuši to mācīties un pēc kāda laika no šī nodoma atteikušies. Tā ir diezgan raksturīga situācija, ja valodu apgūt nav pietiekami spēcīga motivācija un valodu apguvei (lietojumam) nav stipru stimulu un atbalsta. Daudzi ārvalstnieki, kuri dažādu iemeslu dēļ ilgstoši uzturas Latvijā, vēlas apgūt arī latviešu valodu, taču ne visiem tas sekmīgi izdodas. Daudziem samērā īsā laikā izdodas iegūt labas latviešu valodas prasmes, taču citi tā arī nespēj apgūt pat vienkāršākos valodas pamatus.

Pētījuma *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās* (2008) rezultāti parādīja, ka vairumā gadījumu latviešu valodu vēlas apgūt **mācību** un **darba** vajadzībām. Neliels skaits studējošo ārvalstu universitātēs izvēlējušies studēt baltistiku kā pamatdisciplīnu (Stokholmas Universitāte, Poznaņas Universitāte, Sanktpēterburgas Universitāte). Šo studiju programmās jāapgūst gan praktiskā latviešu valoda, gan dažādi ar latvistikas un baltistikas jautājumiem saistīti teorētiskie kursi. Šie studenti latviešu valodu apgūst labā teorētiskā un praktiskā līmenī, regulāri ierodas Latvijā un pilnveido savas zināšanas, izvēloties papildus dažādus studiju kursus latviešu valodā, kā arī, ja iespējams, specializētos latviešu valodas kursus (piemēram, zinātnes valoda, lietišķā rakstu valoda, valodas kultūra, stilistika). Pēdējās desmitgadēs ārvalstīs pieaugusi interese par latviešu valodas filoloģiju, valodas vēsturi, sociolingvistiku un citām valodniecības jomām, kā arī vēsturiskajiem, politiskajiem un ekonomiskajiem jautājumiem Baltijas reģionā, tāpēc paplašinās to ārvalstnieku skaits, kuri pievērsušies nopietnākai šo jautājumu pētniecībai.

Atsevišķās augstskolās studenti latviešu valodu izvēlas kā papildpriekšmetu. Šādosursos studenti var iegūt valodas lietojuma pamatprasmes vai arī vienīgi teorētisku priekšstatu par latviešu valodas uzbūvi un sistēmas īpatnībām, valodas attīstības vēstures, sociolingvistikas, kultūras un citiem jautājumiem. Ne vienmēr šādi kursi nodrošina valodas pamatu apguvi, bet gan vienīgi aprobežojas ar informāciju par latviešu valodu un izpratni par latviešu valodas sistēmas īpatnībām. Kā norāda Poznaņas Universitātes profesore N. Nau, valodas apguves gaitā „nav jācinās par studentu motivāciju. Nevienš ārzemju students nav spiests mācīties latviešu valodu, tā ir viņu brīvā izvēle, un viņu motivācija iemācīties šo valodu un iepazīties ar latviešu kultūru un ar Latviju ir ļoti augsta” (Nau, 2007). Arī šī darba autora praktiskie vērojumi Latvijas Universitātē

apstiprina, ka atšķirīga ir to studentu mācīšanās motivācija, kuri valodu apgūst studiju un profesionālās darbības mērķiem (dažkārt spēcīgi ir arī personiskie motīvi), un to studējošo motivācija, kuri kursu apmeklē aiz ziņkāres vai nepieciešamības iegūt kredītpunktus. Dažādu izglītības apmaiņas programmu studenti Latvijā ne vienmēr izrāda ilgstošu un noturīgu interesi mācīties latviešu valodu – īpaši tajos gadījumos, kad citus studiju kursus var apgūt svešvalodās, parasti – angļu valodā.

Lielāka motivācija studentiem mācīties latviešu valodu ir tajos gadījumos, kad ir iecere studiju, pētniecības vai darba jautājumos doties uz Latviju. Tādos gadījumos savās mītnes zemēs viņi cenšas valodu apgūt pamata līmenī un turpmāk, ierodoties Latvijā, paplašināt un pilnveidot valodas prasmi gan kādā no augstskolas studiju kursiem, gan valodas lietojuma vidē.

Latvijā šobrīd vēl maz iespēju ārvalstniekiem apgūt **speciālo latviešu valodu jeb speciālo lietojuma valodu** īpašiem mērķiem atbilstoši dažādu nozaru vai interešu programmām. Tas ievērojami apgrūtina dažādu nozaru ārvalstu speciālistiem, ierodoties Latvijā, profesionāli integrēties savās profesionālās darbības jomās. Vietējās valodas zināšanas palīdz labāk veikt profesionālos pienākumus, vienlaikus sekmējot arī latviešu valodas konkurētspēju dažādās ekonomiskās darbības sfērās. Izskanējis pat viedoklis, ka darījuma partneri labprātāk grib sazināties vietējā valodā, nevis izmantot starpniekvalodu (parasti – angļu valodu), kas bieži vien profesionālajā saziņā daudziem var radīt grūtības.

Daudzu valodu apguves praksē tiek piedāvāti dažādi specializēti kursi – gan atsevišķu valodas prasmju pilnveidei (piemēram, darījumrakstu, akadēmiskās rakstu valodas), gan valodas prasmju padziļināšanai profesionālajā jomā (piemēram, diplomātiem, mediķiem, juristiem, tulkiem). Šajā jautājumā labas iestrādes ir latviešu valodas kā otrās valodas apguves nozarē, kur pazīstamajā mācību līdzekļu sērijā *Palīgā* izdoti specializēti latviešu valodas kursi dažādu profesiju speciālistiem (piemēram, frizieriem, grāmatvežiem, viesmiļiem, pārdevējiem).

Latviešu valodu sāk mācīties arī citu iemeslu dēļ – tās var būt privātās intereses, senākas ģimenes vēsturiskās saites ar Latviju, plāni apmeklēt

Speciālās valodas (speciālā lietojuma valodas) apguve – valodas apguve īpašiem mērķiem specifiskās valodas lietojuma jomās un dažādās profesionālās nozarēs.

mūsu valsti vai sazināties ar draugiem latviski. Pēdējos gados aktualizējies arī jautājums par migrantu pieplūdumu no t. s. trešās pasaules valstīm. Kaut arī šis jautājums vēl nav aktuāls Latvijai sakarā ar valsts sociālekonomisko situāciju, samērā nelielajiem pabalstiem, ģeogrāfisko novietojumu, tautiešu diasporas neesamību, tomēr izteikts pieņēmums, ka no pieaugošās migrācijas nākotnē Latvijai izvairīties neizdosies, līdz ar to būs nepieciešamība veidot šai valodas apguvēju grupai īpašu valodas mācīšanas metodiku (*Metodiskie ieteikumi*, 24).

Lai kādi būtu valodas apguves nolūki, svarīgi nonākt pie sekmīga rezultāta – prasmes valodu lietot saziņā. Valodas apguve nenozīmē tikai sistemātisku piedalīšanos un aktīvu darbību mācību stundās, rūpīgu vingrināšanos un mājas darbu izpildi. Cilvēkam, kurš cieši nolēmis iemācīties kādu svešvalodu, ir to jācēnšas darīt visos veidos – formālā un neformālā mācību procesā, apzināti un neapzināti, tiešā un netiešā veidā. Šiem jautājumiem mūsdienu svešvalodu apguves teorijā tiek pievērsta īpaša uzmanība.

Formālā un neformālā valodas apguve

Valodas apguve – process, kurā apzinātā vai neapzinātā veidā iegūst dažādas valodas lietojuma prasmes un kompetences, respektīvi, iemācās lietot valodu.

Mūsdienu lingvodidaktikas teorētiskajā literatūrā tiek lietoti divi jēdzieni – *valodas apguve* un *valodas mācīšanās*. Terminu *valodas apguve* lieto vispārīnātā nozīmē, un ar to apzīmē jebkuru veidu – gan apzinātu, gan neapzinātu –, kā valodu iemācās. Savukārt

ar **valodas mācīšanos** saprot valodas lietojuma prasmju, pieredzes, zināšanu ieguvī galvenokārt apzinātā, pašorganizētā izziņas procesā gan formālā, gan neformālā veidā. Abus terminus var attiecināt gan uz dzimtās, gan otrās un secīgi visu turpmāko valodu apguvi, taču atsevišķos gadījumos šos jēdzienus nodala un par *valodas mācīšanos* uzskata tādu mācību procesu, kurā galvenokārt apgūst teorētiskās zināšanas par valodu.

Nedaudz atšķirīgi termins *valodas apguve* skaidrots *Pamatnostādņēs*. Šaurākā nozīmē tas parāda:

- 1) to personu valodas lietojumu, kurai tā nav dzimtā valoda;
- 2) otrās valodas vai svešvalodas zināšanas un prasmes to lietot bez pedagoga palīdzības, tiešā veidā strādājot ar tekstu vai piedaloties komunikācijā (*Pamatnostādnes*, 123–124).

Par **formālo valodas apguvi** tiek runāts tajos gadījumos, ja mācības notiek pedagoga vadībā, organizētā mācību vidē, kur, izmantojot konkrētu pieeju, metodes un paņēmienus, atbilstoši noteiktai mācību programmai valodas apguvēji iegūst zināšanas par valodu un (vai) prasmes lietot valodu saziņā. Skolotāja uzdevums šajā procesā ir izraudzīties mācībām visatbilstošākās mācību metodes, saprotamā veidā interpretēt mācību saturu, nodrošināt iespējami pilnvērtīgāku saziņas vidi un valodas prasmju nostiprināšanas iespējas. Savukārt valodas apguvējs mācību procesā apgūst noteiktas zināšanas un valodas lietojuma prasmes un apliecina to apguvi pārbaudījumos. Tomēr arī šajos gadījumos formālo valodas mācīšanos no apguves ir grūti nošķirt, jo valodas apguvējs savas prasmes dažādos veidos attīsta arī ārpus oficiālā mācību procesa.

Formāla valodas apguve – valodas mācīšanās pedagogiski organizētā mācību procesā saskaņā ar noteiktu mācību programmu (skolā,ursos).

Teorētiski formāla valodas apguve ir saistīta ar valodas apguvēja intelektuālo un analītiski radošo darbību. Saskaņā ar S. Krašena valodas apguves un mācīšanās hipotēzi valodas mācīšanās notiek, tās apguvējam veidojot noteiktas hipotēzes un kognitīvā līmenī pilnveidojot savas zināšanas; tādējādi tiek iegūta izpratne par valodas sistēmu kopumā un atsevišķiem tās elementiem (*Krashen, 1985*). Ar šādu pieeju visbiežāk valodu mācās pieaugušie. Arī daudzas mācību programmas paredz sniegt tiešas (eksplicitas) zināšanas par valodas teorijas jautājumiem, veidot izpratni par valodas sistēmu, gramatiku, sociokultūras jautājumiem. Aizvien biežāk mūsdienās šādās mācību programmās aprakstītā pieeja tiek kombinēta ar valodas praktisko apguvi, kurā dominē pragmatisks skatījums uz valodas jautājumiem un tiek sniegtas netiešas (implicitas) zināšanas valodā (sk., piemēram, *Lynch, <http://www>*; *Scott, <http://www>*). Akadēmisko programmu ietvaros augstskolās joprojām mācās valodu īpašiem mērķiem – studijām, pētniecībai vai profesionālajai darbībai. Latviešu valodas kā svešvalodas apguvē šādās programmas tiek piedāvātas atsevišķās Eiropas universitātēs, kur latviešu valodu apgūst kā pamatstudiju priekšmetu (piemēram, Stokholmas Universitātē, Poznaņas Universitātē, Sanktpēterburgas Universitātē). Tajās ir likts īpašs akcents uz svešvalodas apguves teorētiskajiem jautājumiem, tos skaidrojot studentiem viņu dzimtajā valodā.

Starpniekvaloda – valoda, kurā notiek saziņa, tiek sniegtas instrukcijas un paskaidrojumi mērķvalodas apguves procesā. Par starpniekvalodu parasti izvēlas valodas apguvēju dzimto valodu vai valodu, kuru prot visi valodas apguvēji mācību grupā.

apguvēji no dažādām valstīm, nereti angļu valodas lietojums var negatīvi ietekmēt latviešu valodas apguves kvalitāti. Diemžēl citas izvēles gandrīz nav, jo pagaidām maz pētīts ir jautājums par latviešu valodas apguvi bez starpniekvalodas. Lai gan Latvijā ir publicēts plašāks apcerējums par latviešu valodas apguves metodēm, neizmantojot starpniekvalodu (sk. V. Ernstsone, D. Laiveniece, L. Lauze, I. Stadgale *Metodiskie ieteikumi latviešu valodas apguvei (bez starpniekvalodas) I līmenis*, 2006), tomēr tajā aprakstītie principi nav guvuši plašāku apstiprinājumu valodas apguves praksē.

Metavaloda – „valoda par valodu” jeb valoda, kuru izmanto pašas valodas parādību aprakstīšanai.

struktūras elementu attiecības un citas parādības. Ar metavalodu tiek veidota abstrakta izpratne par valodu, attīstīta prasme nosaukt un raksturot valodas sistēmas elementus un to funkcionēšanas likumsakarības. Daudzos valodas apguves mācību līdzekļos ir ietvertas instrukcijas, norādes, skaidrojumi, definīcijas, tabulas, shēmas un dažādi citi informāciju saturoši metalīdzekļi. Ikdienā visbiežāk šādu speciālo „valodu” mēs neizmantojam, taču tad, kad nonākam skolotāja vai padomdevēja lomā, bez metavalodas iemācīt ir grūti. Metavalodas līdzekļi ir nepieciešami arī valodas apguvējiem, īpaši pieaugušajam, lai spētu saprast dažādas valodas kategorijas, to lietojuma īpatnības, funkcijas un nozīmi. Īpaši aktuāls jautājums „valodai par valodu” ir struktūrorientētās metodēs, kur metavalodas līdzekļi plaši tiek izmantoti

Formālās svešvalodu apguves programmas aktuāls ir jautājums par starpniekvalodas izmantošanu mācību procesā. Vairumā gadījumu, mācot ārvalstniekus Latvijā, instrukcijām tiek izmantota angļu valoda. Tas nereti rada sarežģījumus, jo angļu valoda tikai atsevišķos gadījumos iebrucējiem ir dzimtā valoda. Jāņem arī vērā, ka angļu un latviešu valodas sistēmas ir ļoti atšķirīgas. Mācību grupās, kurās apvienoti valodas

Vēl viens svarīgs jēdziens, kas saistīts ar formālo valodas apguvi, ir metavaloda jeb „valoda par kaut ko” (*Smith, 10*). Metavalodu izmanto, lai aprakstītu pašu valodu – lingvistiskos jēdzienus, definīcijas, valodas

izpratnes veidošanai par valodu. Metavalodas prasme nav valodas kompetences sastāvdaļa, taču būtiska valodas pazīme, lai saprastu un spētu izskaidrot valodas sistēmu un likumus, kā funkcionē valoda. Tomēr uz jēdzieniem, likumiem un definīcijām balstītas valodas zināšanas nespēj nodrošināt pilnvērtīgu valodas lietojumu praksē.

Viens no svarīgiem valodas apguves procesa komponentiem ir **prasme valodu mācīties jeb mācīšanās kompetences pilnveide**. Ja ir izvirzīts mērķis iemācīties kādu valodu, nepietiek tikai ar piedalīšanos valodas nodarbībās un formālu mājas darbu izpildi. Valodas prasme veidojas pieredzes gaitā, un šī pieredze nepārtraukti jāpiln-

Mācīšanās mācīties – patstāvīgs vai pedagoģiski virzīts pieredzes, zināšanu, prasmes un attieksmes veidošanās process, kurā iegūst prasmi mācīties un pilnveido mācīšanās kompetenci.

veido, izmantojot ikvienu iespēju, lai iegūtu jaunas zināšanas un atrisinātu visdažādākos saziņas uzdevumus. Šajā procesā valodas apguvējs apzinātā veidā izvēlas piemērotāko mācīšanās stilu (piemēram, eksperimentēšanu, refleksiju, teoretizēšanu, pārbaudi praksē; sk. *Honey, Mumford, 1993*), meklē iespēju izmantot valodu informācijas ieguvei, tās apstrādei un iegaumēšanai, veido atbilstošu pieeju mācību satura apguvei, kā arī izmanto noteiktas patstāvīgā darba un pašmācības formas.

Pamatnostādņēs ir norādīts, ka spēja mācīties ietver vairākas prasmes, piemēram, izpratni par valodu un saziņu, vispārējās fonētiskās prasmes, mācību prasmes, heuristikās izziņas prasmes (*Pamatnostādnes, 98–99*). Veidojot mācību prasmes, ir jāattīsta spēja efektīvi izmantot mācību iespējas. Tas nozīmē koncentrēt uzmanību sniegtajai informācijai, efektīvi sadarboties grupā, aktīvi izmantot iegūtās zināšanas un pieejamos materiālus pašmācībai, kā arī citas prasmes. Savukārt heuristikās izziņas prasmes ietver valodas apguvēja spēju iepazīties ar jaunu pieredzi, izmantot dažādas kompetences specifiskās mācību situācijās, meklēt, atrast un izmantot jaunu informāciju, kā arī spēju izmantot jaunās tehnoloģijas (*Pamatnostādnes, 99*). Šīs prasmes pedagogam sistemātiski jāveido, norādot uz saziņas praktizēšanās iespējām valodas lietojuma vidē.

Novērojumi parāda, ka ne vienmēr, uzsākot latviešu valodas apguvi, ir iespējams orientēties apkārtnes piedāvājumos, tāpēc pedagogam ir jāsniedz informācija gan par mācību papildlīdzekļiem, gan informācijas ieguvei plašsaziņas un elektroniskajos saziņas līdzekļos, gan jānorāda

veids, kā izmantot vides informāciju un saziņas situācijas savas valodas pilnveidē (piemēram, uzraksti, informatīvās norādes, reklāmas, bukleti, pakalpojumi).

Kooperatīvā mācīšanās – izglītības satura apguves process, kas paredz darbu nelielās patstāvīgi strādājošās grupās, pamatojoties uz dalībnieku sadarbību. Grupas dalībnieki ir ar dažādām zināšanām un spējām, mācās cits no cita, koordinē savu darbību ar dialogiem, apmainās ar idejām un atbilstošu informāciju. Notiek aktīva mijiedarbība arī starp grupām.

(Pedagoģijas terminu skaidrojuma vārdnīca, 86)

Vienlaikus jāņem vērā arī valodas apguvēju atšķirīgā mācīšanās pieredze, uztveres un sapratnes līmenis un jāapzinās, ka mācīšanās prasmes pilnveidē ir ļoti individuāls process, kuru pilnībā veidot un virzīt no malas nav iespējams. Pedagoģa iespējās ir veidot mācību grupā noteiktus mācīšanās paņēmienus (piemēram, regulāri grupu darbi, to kontrole, kopēja analīze un novērtēšana), informācijas sniegšana, ar kādiem paņēmieniem vislabāk apgūt noteiktu mācību saturu, pārrunas grupā, kādā veidā tās dalībnieki ieguvuši informāciju par izvirzīto jautājumu (piemēram, noskaidrojuši, kādi svarīgi kultūras pasākumi notiks tuvākajā laikā, kādām precēm veikalos ir izpārdošana).

Prasme mācīties nav vienīgais faktors, kas ietekmē otrās valodas un svešvalodas apguvi. Liela nozīme ir arī deklaratīvajām zināšanām, iepriekšējai valodu prasmei un zināšanām, rakstura īpašībām, attieksmei, motivācijai, talantam, mācīšanās videi, apstākļiem, apkārtējo attieksmei un citiem nosacījumiem.

Neformāla valodas

apguve – valodas apguve neapzinātā veidā, to lietojot ģimenē, valodas lietotāju vidē, uz praktisku valodas apguvi orientētos mācībuursos u. c.

Par vienu no efektīvākajām formām komunikatīvi orientētā valodas apguves procesā klasē var uzskatīt **kooperatīvo mācīšanos jeb mācīšanos sadarbojoties**. Tā paredz valodas apguvējiem strādāt nelielās grupās un, mijiedarbojoties vienam ar otru, veikt noteiktus mācību uzdevumus. Atšķirībā no tradicionālajām grupas darba metodēm kooperatīvā mācīšanās tiek organizēta, iesaistot grupās dažādu prasmju valodas apguvējus, katram no viņiem atvēlot noteiktu lomu un atbildību uzdevuma izpildē, veicinot sociālās prasmes un spēju analizēt un kritiski izvērtēt savu un grupas sniegumu un darba rezultātus.

Neformālā valodas apguvē prasmes, zināšanas un pieredze tiek iegūta aktīvas

saziņas vidē, valodu neapzināti lietojot. Par neformālu mācīšanās vidi var uzskatīt jebkurus valodas lietojuma apstākļus, kuros akcents tiek likts uz runas darbības praksi, nevis valodas teoriju. Tās var būt dažādas pašmācības formas, izmantojot saziņu ar valodas lietotājiem ikdienā, sarakste, kontakti globālajā tīmeklī, kopīgi pasākumi ar mērķa valodas lietotājiem (nometnes, kursi, radošie semināri) u. c. Valodu apgūstot netieši, prasmes tiek pamatotas uz imitāciju un valodas apguvi veselumā. Šādā mācību procesā parasti automatizētas iemaņas veidojas ilgstošas un intensīvas prakses rezultātā, runātājam saziņā mēģinot reproducēt pilnas nozīmes izteikumus, bet nesaistot to lietojumu ar valodas teorētiskajām likumbām. Mācību apstākļos auditorijā neformāli valodu apgūst, izmantojot „sarunu metodi”. Tajā galvenais akcents ir likts uz runas darbības praksi un komunikatīvajiem vingrinājumiem, pēc iespējas samazinot valodas teorētisko likumu mācīšanos un lingvistisko parādību abstraktu analīzi.

Valodas apguves un lietojuma vide

Lai iegūtu labāku svešvalodas prasmi, mūsdienās plaši tiek praktizēta valodas apguve tajā vidē, kur atbilstošo valodu lieto. Šim nolūkam tiek piedāvāti dažādu saturu mācību kursi, akadēmiskās apmaiņas programmas, radošās nometnes un citas mācību formas. Arī ārvalstnieki pēdējos gados izmanto iespējas latviešu valodu mācīties Latvijā.

Labākais veids, kā mācīties valodu – būt tiešā un intensīvā kontaktā ar mērķvalodas lietotāju. Mācību prakse parāda, ka straujus panākumus sasniedz tie, kuriem ir pastāvīga un intensīva komunikācija, piemēram, nonākot ģimenē, kur ikdienas saziņā lieto latviešu valodu. Lēnāks, taču tikpat noderīgs veids ir izmantot jebkuru iespēju, lai valodu klausītos, tajā lasītu un mēģinātu sazināties kaut vai ikdienas elementārāko vajadzību

Valodas apguves vide – sociālā apkārtnē, kurā nodrošina iespējas formālā vai neformālā veidā apgūt valodu.

Valodas apguves lietojuma vide – sociālā apkārtnē, kurā saziņā tiek lietota noteikta valoda.

līmenī – veikalā, transporta līdzeklī, vaicājot informāciju uz ielas. Tādas iespējas, protams, ir gadījumos, ja valodas lietotāja apkārtnē ir dzirdama vai tiek lietota latviešu valoda. Tiem, kas ieradušies Latvijā, apkārtējā vide piedāvā ļoti plašas iespējas – sākot ar vienkāršākiem uzrakstiem (veikalu, ielu, iestāžu un citiem nosaukumiem) līdz pat sarežģīta satura valodas

zīmes veidiem (piemēram, ēdienkartēm, instrukcijām un norādījumiem apmeklētājiem dažādās iestādēs vai pasākumos). Piedāvātā informācija ir ļoti plaša, taču tās izpratnes iespējas jāsaista ar valodas apguvēja **garīgajiem faktoriem** – viņa iepriekšējo pieredzi, atmiņu, domāšanas veidu, iztēli, pārliecību, attieksmi vai citiem kognitīvajiem un emocionālajiem procesiem (sk. *Pamatnostādnes*, 52).

Jo lielāka ir ikdienas prakse un valodas apguvēja motivācija valodu lietot, jo vairāk tiek atvieglota valodas prasmju veidošana formālā mācību procesā. Tas dod iespēju arī mācību programmās nodrošināt lielāku saziņas dziļumu un uz valodas lietotāju praktisko zināšanu pamata paplašināt apgūstamo valodas jautājumu loku, pakāpeniski pilnveidojot viņu valodas kompetenci. Maksimālas iespējas iegūt pieredzi dabiskās saziņas apstākļos tiek uzskatīts par vienu no svarīgākajiem svešvalodu apguves nosacījumiem. Vairākos pētījumos norādīts, ka sistemātiska valodu teorētiskā apguve pedagoģiski virzītā procesā savienojumā ar dabisku valodu lietošanas praksi ir veiksmīgākais risinājums, kā izkopt labas valodas prasmes (sk., piemēram, *Candlin & Murphy, 1987; Snow, 1991; Long & Crookes, 1992*), tomēr nereti formālo valodu apguvi no neformālās ir grūti nodalīt. Te gan jāievēro, ka neformālā valodas apguve ārpus mācību iestādes var aprobežoties tikai ar vienkāršotu sarunvalodas prasmi, tā maz veicina arī lasītprasmes un rakstītprasmes apguvi, ja vien pats valodas apguvējs neizrāda īpašu vēlmi savas valodas prasmes uzlabot.

Ja valodu mācās attālināti no tās lietojuma vides, daudzas no iepriekš minētajām iespējām grūti īstenot. Tādos gadījumos jāmeklē citi līdzekļi, ar kuriem kompensēt autentiskus saziņas apstākļus. Pieredzes paplašināšanai un valodas prasmju pilnveidošanai ieteicams lasīt autentiskus tekstus (piemēram, jebkuru vides informāciju, īsus rakstus avīzēs, publikāciju virsrakstus, reklāmas), skatīties televīziju, filmas, klausīties radio un audioierakstus. Ja nav tieša kontakta ar mērķvalodas lietotāju vai iespējas valodu lietot ikdienas saziņā, aizvien lielāku popularitāti iegūst saziņas prakse dažādās valodās interneta vidē, izmantojot sociālās saziņas tīklus vai valodas apguves interaktīvās programmas.

Pabeidzot jautājumu par valodas pirmās, otrās un visu turpmāko svešvalodu apguvi, jāuzsver zīmīgs atzinums, ka ikvienu nākamo apgūstamo valodu ietekmē iepriekšējās valodas mācīšanās un tā savukārt veicina turpmāko valodu apguvi. Interesantus atzinumus šajā jautājumā grāmatā

Mācīšanās spēju pilnveide sniegusi E. Maslo. Atsaucoties uz vācu lingvistes B. Hufeizenas (*Hufeisen*) un G. Neinera (*Neuner*) pētījumu, E. Maslo raksturo lingvistiskos modeļus, kas parāda dzimtās valodas ietekmi uz svešvalodu apguvi un svešvalodu ietekmi uz jaunas valodas mācīšanos. Saskaņā ar šo teoriju pirmās valodas apguvi nosaka divi faktori – universālijas (cilvēka iedzimtie priekšnoteikumi, lai iemācītos valodu) un mācīšanās vide. Otrās valodas apgūvē jau iepriekš pieminētos faktorus papildina dzīves un mācīšanās pieredze un mācīšanās stratēģijas, valodas apgūvēja motivācija un spējas, kā arī dzimtās valodas apguves kvalitāte. Visbeidzot, trešās svešvalodas apguves modelis ietver visus tos pašus nosacījumus, kas raksturo otrās valodas apguvi, un tam papildus arī svešvalodu mācīšanās pieredzi, zināšanas par savu mācīšanās tipu un otrās valodas apguvi (īpaši pievēršot uzmanību problēmām, kas radušās iepriekšējās svešvalodas mācībās un traucē nākamo svešvalodu apguves mācību procesam) (*Maslo, 113–115, citē Neuner, Hufeisen, 2001*). Piedāvātie modeļi skaidri parāda, cik liela nozīme valodu apgūvē ir gan cilvēka iedzimtajiem priekšnoteikumiem, gan valodas apguves un lietojuma videi, gan mācību apstākļiem, gan arī garīgajiem faktoriem un spējām tos ietekmēt.

LATVIEŠU VALODAS APGUVES ATTĪSTĪBAS RAKSTURĪGĀKĀS TENDENCES

Latviešu valodas kā dzimtās valodas, otrās valodas un svešvalodas didaktikas priekšmets

Lingvodidaktika – valodniecības un pedagoģijas starpnozare, kurā pēta valodas apguves, mācīšanas un mācīšanās procesa teorētiskos pamatus, mērķus, uzdevumus, valodas mācību saturu, valodas mācību principus, pieejas, metodes, metodiskos paņēmienus, kā arī valodas mācību organizācijas formas un valodas mācīšanas un mācīšanās sasniegumu vērtēšanas sistēmu.

minoritāšu izglītībā. Vēl pēc dažām desmitgadēm pieauga arī interese par latviešu valodu ārpus mūsu valsts robežām un veidojās latviešu valodas apguves sistēma ārvalstniekiem. Visi šie mācību veidi gan saturiski, gan vēsturiskā attīstībā norobežojušies, veidojot patstāvīgas valodniecības un pedagoģijas starpnozares *lingvodidaktikas* trīs virzienus – latviešu valodas kā dzimtās valodas didaktiku (LAT1), latviešu valodas kā otrās valodas didaktiku (LAT2) un latviešu valodas kā svešvalodas didaktiku (LATs). Katrai no šīm apakšnozarēm ir savs izpētes priekšmets, pētījuma lauks, mērķi un uzdevumi, nedaudz atšķirīgas pieejas, metodes, paņēmieni un citi metodoloģiskie rādītāji, kā arī sava teorētisko un praktisko ideju attīstības vēsture, ārējās ietekmes un praksē nostiprinājusies zinātnisko jēdzienu sistēma.

Pēdējos gados valodu apguves pētniecībā uzsvērts, ka dzimtās valodas, otrās valodas un svešvalodu apguves jautājumi praksē ir jātuvina.

Jēdzieni *dzimtās valodas*, *otrās valodas* un *svešvalodas* apguve zinātniskajā literatūrā tiek nošķirti, raksturojot trīs lingvodidaktikas jomas teorijā un izglītības praksē. Latviešu valodā vēsturiski nodalījušās trīs nozares – latviešu valoda kā dzimtā valoda, latviešu valoda kā otrā valoda un latviešu valoda kā svešvaloda.

Kopš latviešiem nodibinājās savas nacionālās skolas, uzmanības centrā izvirzījās jautājums par dzimtās valodas mācīšanas nepieciešamību. Savukārt 20. gadsimta sākumā, nostiprinoties Latvijas valstiskumam, latviešu valodas apguve kļuva pieejama arī

Tāds process notiek arī latviešu valodas apguves jomā, kur vienots mācību saturs pakāpeniski tiek veidots LAT1 un LAT2 apgūvē vispārējās izglītības posmā un pastāv arī kopīgi saskares punkti mācību pieejas, metožu, metodisko paņēmieni izvēles, kā arī mācību procesa organizatoriskajos jautājumos. Daudz teorētisko un praktisko ideju vieno arī LAT2 un LATs mācību nozares, tomēr vairumā gadījumu šo nozaru speciālisti strādā nošķirti. Pagaidām Latvijā nav veikti nopietni pētījumi, kas skaidri izgaismotu visu trīs minēto apakšnozaru saskares punktus un veidotu vienotu skatījumu uz dažādiem latviešu valodas apguves jautājumiem.

Šobrīd gandrīz neiespējami iedomāties visu valodas apguves apakšnozaru attīstību bez saskares ar dažādām valodniecības zinātnes apakšnozarēm no vienas puses un pedagoģiju, psiholoģiju, socioloģiju, kulturoloģiju, filozofiju, loģiku un vēl citām nozarēm – no otras. Daudzi nopietni teorētiskie apcerējumi lingvodidaktikas jomā aplūko valodu apguvi no dažādu zinātņu saskares punkta. Aizvien biežāk citu nozaru zinātniskie atzinumi nonāk lietišķās valodniecības pragmatisko pētījumu lokā, satuvinot valodas apguvi ar *etnolingvistiku*, *psiholingvistiku*, *sociolingvistiku*, *datorlingvistiku*, *lingvokulturoloģiju* un citām nozarēm. E. Maslo savā monogrāfijā *Mācīšanās spēju pilnveide* norāda uz trijiem valodas apguves modeļiem, kas tiek izmantoti valodas struktūru apguves secības pētīšanai un ietver mācīšanās teorijas atkarībā no jēdziena *valoda* izpratnes. Tā ir lingvistiskā pieeja, lingvopsiholoģiskā pieeja un lingvopedagoģiskā pieeja. Svešvalodas mācību modeļu izveides pamatā ir trīs uzskati par valodu. Pirmkārt, valodas skaņu un tās nozīmes mijiedarbības sistēma ir saistīta ar noteiktu lingvistisko modeļu izveidi (F. de Sosīrs, N. Čomskis). Šo modeļu mērķis ir dot ekonomisku valodas lieluma sadales aprakstu. Otrkārt, valodai ir psiholoģiska funkcija, tāpēc valodas apguves izpēte ir saistīta ar cilvēka

Latviešu lingvodidaktikas apakšnozares

- LAT1 – latviešu valodas apguve dzimtajās valodas lietotājiem
- LAT2 – latviešu valoda minoritāšu pārstāvjiem Latvijā
- LATs – latviešu valoda ārvalstniekiem

Lingvodidaktikas saistība ar citām zinātnēm

- pedagoģiju
- psiholoģiju
- socioloģiju
- kulturoloģiju
- filozofiju
- loģiku u. c.

mentālajiem procesiem, kuri nodrošina runas un saprašanas spējas. Treškārt, valodu var aplūkot arī kā starppersonu uzvedību, kuru pamatā ir dažādas komunikatīvo darbību konvencijas (*Maslo, 96–126, citē Herriot, 1970*). Šo modeļu klasifikācija, kaut arī pilnībā nav zinātniski pierādīta, apliecina valodu apguves plašos sakarus ar dažādām zinātņu nozarēm.

Arī daudzos citos teorētiskajos avotos aprakstīta starpdisciplināra pieeja valodu mācīšanas un apguves jautājumiem (sk., piemēram, *August & Hakuta, 1997; Beikers, 2002; Brown, 1994; Crawford, 1993; Cummins, 1980; Ellis, 1985; 1997; Y. Freeman & D. Freeman, 1992; Genessee, 1994; Smith, 1994; Yussen & Santrock, 1982*). Piemēram, mācību procesā zinātniski aplūkojot līdzīgās un atšķirīgās iezīmes pirmās un otrās valodas apgūvē, vecumposmu īpatnības, mācību saturu valodas apgūvējiem ar īpašām vajadzībām un izglītošanā noteikto taksonomiju kognitīvajā, afektīvajā un psihomotorajā jomā, svešvalodas apguves teorijās ir iekļauti dažādi psiholingvistikas atzinumi. Jaunākie pētījumi, kas skar komunikācijas teorijas, sabiedrības lingvistisko attieksmi, starpkultūru izglītību un divvalodu izglītības teorijas, ir cieši saistīti ar sociolingvistikas disciplīnu. Valodas apguves procesa organizācijas jautājumi, mācību sasniegumu vērtēšanas, kā arī dažādas sadarbīgas mācīšanās formas aplūkotas jaunākajās pedagoģijas teorijās. Svarīgi ir novērtēt latviešu valodas priekšmeta attīstības īpatnības izglītības attīstības sistemoloģijas un skolu vēstures faktu kontekstā. Plaši latviešu valodas kā svešvalodas mācībā tiek integrēta sabiedrības kultūras pieredze un vēsture (literatūra, folklorā, māksla, mūzika, etnogrāfija). Sociokultūras aspekts svešvalodas mācīšanā jāliek vienos svāra kausos ar lingvistiskajiem un komunikatīvās teorijas jautājumiem. Pēdējos gados īpaši pieaug moderno tehnoloģiju nozīme valodu apgūvē, tāpēc efektīva un dinamiska mācību organizācija nav iedomājama bez elektroniskajiem mācību līdzekļiem, informatīvajām datubāzēm un sociālajiem saziņas tīkliem.

Svešvalodas apguve mūsdienās kļuvusi ne tikai par mērķi, bet arī par līdzekli dažādu zināšanu ieguvei. Valodas apguves saturā iekļauti arī jautājumi par Latvijas kultūru, vēsturi, ekonomiku, politisko sistēmu un citām jomām, tāpēc svešvalodas skolotājam ārpus tiešajiem valodniecības jautājumiem jāpārzina plašs sabiedrisko un kultūras jautājumu spektrs.

Kaut arī atsevišķi starpdisciplināri pētījumi valodu apguves jomā šobrīd Latvijā ir pazīstami, piemēram, V. Lamberta valodu apguves

sociālpsiholoģiskās modelēšanas teorija, H. Gārdnera sociālpedagoģiskā modeļa teorija, Dž. Šūmana akulturācijas teorija, H. Džeilsa teorija (sk. *Beikers*, 86–98), tomēr sistematizētas starpdisciplināras zinātniskās teorijas, kas skar moderno valodu apguvi, joprojām ir maz izplatītas.

Šī jautājuma sakarā gribētos norādīt, ka latviešu valodas apguves disciplinā nebūtu jātiecas aptvert apjomīgais lingvodidaktisko teoriju un praktisko ideju klāsts, kurš gadu no gada pasaulē papildina valodu mācīšanas un mācīšanās vēsturisko pieredzi. Ir skaidrs, ka daudzas zinātniskās teorijas šobrīd atrodas valodu apguves pedagogam diezgan neaizsniedzamos plauktos. Lai labas idejas darbotos praksē, tās ir rūpīgi jāatlasa, jāpamato un jāpasniedz praktiķim saprotamā veidā. Vairums valodas skolotāju meklē labus praktiskos padomus, kas atvieglotu viņu darbības iespējas klasē un veicinātu jaunu mācību formu izveidi. Nebūtu pieļaujams, ka pedagoga profesionālā kompetence tiek mērīta tikai ar prasībām būt novatoriskam, nepārtraukti eksperimentēt un savu darba stilu mainīt atbilstoši vienas vai citas teorijas ietekmē.

Latviešu valodas kā svešvalodas apguvēju skaits ir neliels, nereti auditorijā nācies strādāt pat ar vienu vai diviem valodas apguvējiem, nav nācies bieži arī strādāt ar grupām, kurās ir vairāk nekā desmit dalībnieku. Tomēr arī šajos gadījumos nereti pedagogam ir jāstrādā ar valodas apguvējiem, kuriem ir atšķirīgs valodas prasmju līmenis, motivācija, intereses un vajadzības. Liela problēma latviešu valodas apguvē ir pietiekami daudzveidīgu, mūsdienu mācību prasībām atbilstošu materiālu trūkums. Pedagogam nereti jārisina visai specifiskas mācību situācijas, kurās autoritatīvas mācību teorijas un labi aprobētas mācību metodes nepalīdz. Šajos gadījumos ir jāpieņem ātri un netradicionāli risinājumi, kuri nereti ir pretrunā ar lingvodidaktikas teorētiskajām aksiomām un labu mācīšanas praksi. Iepriekš izteiktie atzinumi liek domāt par tādu mācību teoriju aktualizāciju un pedagogu profesionālo sagatavošanas programmu izveidi, kas sakņotos LATs mācīšanas realitātē un ietvertu tikai pašus būtiskākos citu svešvalodu apguves jautājumus. Šobrīd šādas vadlīnijas latviešu valodas skolotājiem nav izstrādātas.

Īss ieskats latviešu valodas kā dzimtās valodas priekšmeta attīstībā

Latviešu valodas kā dzimtās valodas mācīšanas vēsture sniedzas vairāku gadsimtu tālā pagātnē. Ziņas par latviešu bērnu izglītošanas vēsturi dzimtajā valodā ir jau no 16. gadsimta otrās puses, kad Rīgā tika izveidota pirmā latviešu skola. Šis process turpinājās 17. gadsimtā, kad vairākas skolas tika atklātas ne tikai Rīgā, bet arī Vidzemē un Kurzemē. Liela nozīme tautas izglītošanā bija grāmatām latviešu valodā – dziesmu grāmatai, sprediķu grāmatai, vārdnīcai. Tomēr par mācību metodikas sākuma posmu var uzskatīt 19. gadsimta 70. gadus, kad latviešu valoda kā skolu mācību priekšmets Vidzemes guberņā un nedaudz vēlāk arī Kurzemes guberņā oficiāli tika iekļauts skolu programmās.

D. Laiveniece ir raksturojusi vairākus posmus dzimtās valodas metodikas attīstībā (*Laiveniece, 2003, 22–31*). Pirmais posms – no 19. gadsimta 70. gadiem, kad veidojās latviešu valodas mācību metodikas pamati, pirmie metodikas ieteikumi lasītmācīšanas, rakstītmācīšanas un domrakstu mācībai skolā, izdotas pirmās mācību grāmatas un pirmā zinātniskā latviešu valodas gramatika.

Valodas mācības skolās ilgu laiku ir tikušas apgūtas it kā pašas par sevi, daļēji vai pilnībā izolēti no pusaudžiem apkārt esošās kultūras un sociālās vides, no citiem mācību priekšmetiem, no dzīvei nepieciešamajām mācību un informācijas apstrādes prasmēm.

(*Laiveniece, 2003, 33*)

Otrais posms dzimtās valodas attīstībā ir 20. gadsimta 20.–40. gadi, kad nopietni sāka veidoties metodiskā doma un mācību procesu bagātināja vairāki jauni valodas mācīšanas atzinumi, piemēram, skaidri formulēti dzimtās valodas mācību mērķi, metodikas jautājumu saistība ar loģikas, psiholoģijas un pedagogijas atziņām, jaunas ārzemju pedagogisko virzienu teorijas.

Trešais posms ietver laika periodu no 40. līdz 90. gadiem, kad valodas mācīšanas saturs, pieejas un metodes tika pilnībā pārkārtotas padomju izglītībā valdošajām mācību teorijām. Kaut arī šī perioda izglītība pamatoti tiek kritizēta par pārspilētu ideoloģisku saturu, formālām, kā arī vienveidīgām metodēm un neefektīvu mācību organizāciju, tomēr daudzos jautājumos izdevās saglabāt vēsturiski izveidojušās dzimtās valodas mācīšanas tradīcijas. Gluži negatīvi nav vērtējams arī padomju metodikas teorētiskais

ieguldījums latviešu valodas apguves praksē. Šajā laikā daudzas teorētiskās idejas materializējas metodikas grāmatās, kā arī izdotas vairākām paaudzēm labi pazīstamās mācību grāmatās, tāpēc mācību priekšmetā var runāt par metodikas teorētiskās zinātnes izveidošanos.

Visu šo laika periodu ir bijis maz diskusiju par noteiktu mācību pieeju valodas apguvei. Gandrīz nemainīgā veidā mācību priekšmetā tiek praktizēta *gramatiskā sistēmpieeja* (Laiveniece, 2003, 29) jeb *gramatiski strukturālā pieeja* (Anspoka, 1999, 4). Šī pieeja tiek kritizēta par teorijas atrautību no prakses, pārspīlētu pievēršanos gramatikas apguvei, valodas struktūras elementu analīzei un reprodutīviem valodas mācīšanas vingrinājumiem. Valodas mācību saturs ir teorētiski piesātināts, taču tajā maz uzmanības pievērsts valodas struktūru nozīmei, leksikoloģijas un valodas stilistikas jautājumiem, samērā formāli tiek mācīta arī tekstveide. Tikai 80. gadu beigās tiek izvirzītas teorijas par *situatīvi komunikatīvās pieejas* un *komunikatīvās pieejas* nepieciešamību, taču ne teorētiski, ne praktiski pieejas maiņa netika īstenota. 90. gados pakāpeniski atteicās no tradicionālās sistēmpieejas. Mācību saturs tiek pārorientēts uz skolēna uztveres spējām, interesēm un vajadzībām.

Līdztekus valodas teorētiskajiem jautājumiem – runas un rakstu kultūras izkopšanai un valodas normu apguvei – īpaša uzmanība tika pievērsta saziņas prasmes attīstīšanai, tekstveidei, sociokultūras jautājumiem un pozitīvas, cieņpilnas attieksmes veidošanai pret latviešu valodu.

Īss ieskats latviešu valodas kā otrās valodas priekšmeta attīstībā

Latviešu valodas mācību priekšmets mazākumtautību izglītībā ir ietverts jau kopš pagājušā gadsimta 20. gadiem, kad Latvijā sāka veidoties minoritāšu izglītības sistēma, kurā nozīmīga vieta bija arī latviešu valodas apguvei. 1919. gada 8. decembrī Tautas Padomē pieņēma likumu *Mazākuma tautību skolu iekārta Latvijā*. Izveidojās vācu, krievu, ebreju, poļu skolas, arī minoritāšu klases latviešu pamatskolās. 20.–30. gados Izglītības ministrijā darbojās mazākumtautību skolu pārvaldes, kuras noteica mācību plānus un programmas, to skaitā arī latviešu valodas mācībai. 1925. gadā izdeva *Latviešu valodas programmu mazākuma tautību pamatskolām Latvijā*, kas kļuva par pamatu latviešu valodas mācību grāmatu izveidei, nosakot mācību materiāla apjomu un saturu. Šī programma bija

spēkā līdz 1932./1933. mācību gadam, kas noteikts kā pārejas gads; vēlāk minoritāšu skolās latviešu valodu māca pēc latviešu pamatskolu programmām.

20.–30. gados sāka veidoties minoritāšu skolai piemērota mācību pieeja, iznāca vairākas mazākumtautību skolēniem piemērotas mācību grāmatas, kā arī tiek risināts jautājums par mācību satura, metožu un paņēmieni piemērotību cittautu skolēnu auditorijai. Pirmās mācību grāmatas minoritāšu skolēniem parāda, ka otrās valodas apguves jautājumos veidojas pat komunikatīvās pieejas iezīmes, pamanāms funkcionāli orientēts gramatikas apraksts, akcentēti sociokultūras jautājumi, skolēnam tuvas un interesantas tēmas.

Situācija mazākumtautību izglītības jautājumos mainījās, saasinoties politiskajiem notikumiem pēc 1934. gada, bet krasi – pēc Latvijas iekļaušanas Padomju Savienības sastāvā. PSRS nebija pieņemts valodu likums un tāpat nebija arī oficiālas valsts valodas. Krieviski runājošiem padomju republikās netika izvirzītas noteiktas valodas prasmes, viņiem nevajadzēja zināt attiecīgās republikas valodu. Rezultātā ievērojami pasliktinājās latviešu valodas sociolingvistiskā kvalitāte, daudzās nozīmīgās sociālās jomās sašaurinājās tās lietojums, mazinājās valodas vērtība un prestižs sabiedrībā, slikti tika organizēta latviešu valodas apguve skolās ar krievu mācību valodu, samazinājās mācību stundu skaits latviešu valodas apgūvē. Pedagogiem nebija speciālu zināšanu par svešvalodu apguves psiholoģiskajiem un sociālajiem aspektiem, nebija arī pašiem savas svešvalodu apguves pieredzes. Mācību efektivitāti mazināja arī vienveidīgās pedagoģiskās darbības formas, neizteiksmīgās mācību grāmatas un reglamentētā mācīšana „no augšas”, kas nereti padarīja skolēnu par pasīvu uzdevumu izpildītāju, bet valodas apguvi – par mazrezultatīvu un neinteresantu nodarbi. Mācību programmas tika strukturētas atbilstoši valodas sistēmpieejai, dominēja vienveidīgas mācību metodes un formālas pārbaudes formas, tāpēc labus valodas apguves rezultātus šajās mācībās sasniegt nevarēja.

Lielākās pārmaiņas latviešu valodas attīstībā sākās 90. gadu vidū, kad valsts administratīvo un organizatorisko pārveidojumu rezultātā LAT2 nostiprinājās kā jauna zinātniska un pedagoģiska disciplīna, kuras saturs, mērķi un uzdevumi bija saistīti ar minoritāšu integrācijas procesu, valsts izglītības programmu un valsts valodas ilgtermiņa attīstības koncepciju.

90. gadu beigās padziļinājās izpratne par LAT2 mācību priekšmeta uzdevumiem, pedagogi iepazinās ar jauniem mācīšanas metodikas pamatiem, tika pārstrādātas dažas mācību programmas, atsevišķas 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.

21. gadsimta sākumā visos izglītības posmos ievērojami uzlabojās LAT2 priekšmeta mācīšanas kvalitāte, padziļinājās pedagogu izpratne par jaunas pieejas un metožu piedāvātajām iespējām. Latviešu valodas mācīšanas pieredze bagātināja jaunas teorijas par runas un rakstu valodas funkcionālajām atšķirībām un to mācīšanas īpatnībām, kā arī integrētu prasmju (runas, klausīšanās, rakstu un lasīšanas) kompleksu apguvi akadēmiskajās mācību programmās. Izglītības pārmaiņu rezultātā tradicionālo valodas teorijas apguvi un analītisko pieeju faktiem pakāpeniski nomainīja komunikatīvi orientēta valodas apguves prakse. Jaunākās nostādnes paredzēja valodu vērtēt kā funkcionālu parādību un to apgūt praktiskā lietojuma procesā. Nepieciešamās zināšanas, prasmes, attieksmes un pieredzi LAT2 mācību priekšmetā sāka aplūkot kompleksā personības izglītošanās aspektā – ieviešot *kompetences* jēdzienu. Starp vēsturiski daudzveidīgiem kompetenču jēdzieniem latviešu valodas kā otrās valodas obligātās izglītības standartos ir ieviestas četras kompetences – *komunikatīvā, lingvistiskā, sociokultūras* un *mācīšanās* kompetence.

Pēdējos gados latviešu valodas kā svešvalodas metodiku ievērojami bagātinājušas dažādas otrās valodas apguves, bilingvālās izglītības un citu zinātņu teorijas, tāpēc ir radusies nepieciešamība daudzus šī priekšmeta teorētiskos un praktiskos jautājumus aplūkot starpdisciplinārā zinātņu attīstības kontekstā.

Latviešu valoda mazākumtautību skolās ir kļuvusi ne tikai par mācību priekšmetu, bet arī par mācību līdzekli. Paplašinot valodas lietojuma jomas, skolēni var citu mācību priekšmetu satura apguvē izmantot valodas stundās iegūtās zināšanas – un otrādi. Veidojot jaunās bilingvālās izglītības programmas, tiek saskaņota dažādu priekšmetu zinātniskā

pieeja un mācību materiāli, lai skolēni varētu jaunu pieredzi apgūt integrētā veidā. Zīmīgi turpmāko valodu apguves perspektīvu Latvijā raksturojusi I. Maslo. Atsaucoties uz T. Tinslejas teoriju (T. Tinsley *Facing the Future-Language Educators Across Europa, 2003*), 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 limenim, ir ultimātīvs 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 vienlaicīgi, un šajā procesā notiks dažādu valodu savstarpējo sakaru apzināšanās un mijiedarbības izpratne (Maslo, 2004, citē Tinsley, 2004).

Latviešu valodas kā svešvalodas didaktikas vēsturiskā attīstība

Latviešu valodas kā svešvalodas apguves vēsture vēl līdz šim laikam nav uzrakstīta, tāpēc gluži kā kaleidoskopā no sīkiem fragmentiem jācenšas izveidot šī pedagoģiskā procesa ainu. Tikai atšķirībā no stikla gabaliņu spēles, kas vienmēr strauji izveido simetrisku un pabeigtu attēlu, latviešu valodas apguves faktu restaurācija joprojām ir pārāk fragmentāra.

Saglabājies maz ziņu par latviešu valodas apguvi ārpus Latvijas dažādos laika periodos. Var tikai minēt iemeslus, kāpēc laikā, kad Latvija atradās aiz „dzelzs priekškara”, dažādās pasaules malās cilvēki vēlējās apgūt latviešu valodu. Varbūt izvēli ietekmēja jauktu ģimeņu izveidošanās, rotaļas kopā ar bērniem, kas ieceļojuši no Latvijas, vēsturiskas saites vai nejausi dzirdēta informācija par Latviju, latviešu valodu (skaista, skanīga, sena) un kultūru.

Visplašāk latviešu valodas kā svešvalodas jautājumu saista ar latviešu trimdas sabiedrību, tās aktīvo rīcību latviskās kultūras un dzīvesveida nosargāšanā, kā arī ar nepieciešamību nākamajām trimdinieku paaudzēm saglabāt savu dzimto valodu. Nozīmīgu ieguldījumu latviešu valodas apgūvē un popularizēšanā deva arī vairākas ārvalstu augstskolas.

Latviešu valodas apguve trimdā

Ja Latvijā par latviešu valodas apguves programmām un to saturu sāka domāt pagājušā gadsimta 90. gados, tad ārvalstīs šī procesa aizsākumi meklējami 50.–60. gados. Tas saistīts ar latviešu darbību trimdā, kur, cenšoties saglabāt savu latvisko dzīvesveidu un latviešu valodu, viņi spēja pievērst arī apkārtējās sabiedrības uzmanību.

Kā zināms, gadsimta pirmajā pusē karu, ekonomisko un politisko krīžu un jo īpaši Latvijas okupācijas rezultātā liels skaits latviešu pameta dzimteni. Sevišķi daudz latviešu – vairāk nekā 250 tūkstoši – izceļoja Otrā pasaules kara beigu posmā. Neraugoties uz milzīgajām grūtībām, trimdiniekus vienoja interese par notiekošo dzimtenē, vēlme saglabāt latvietību un cerības visdrīzākajā laikā atgriezties Latvijā. Jau ar pirmajiem gadiem svešumā latvieši radīja savu īpašo dzīves telpu, veidoja dažādas institūcijas, aktīvi organizēja sabiedrisko dzīvi, kopa tradīcijas (teātris, dziesmu svētki, Līgo svētku svinības, ģimeņu nometnes, svētdienas skolas u. c.), izdeva savu presi un grāmatas. Tā tika veidota psiholoģiskās kopības gaisotne, kas ieguva īpašu jēdzienu – *trimdas latvietība* –, kurā tautieši ar savu enerģisko rīcību kultūras, izglītības un citās jomās centās saglabāt „koplatviskumu” (*Apine,*

Latviju atstājuši kā kara bēgļi, svešumā palikuši kā politiski trimdinieki, uz citiem kontinentiem pārcēlušies kā emigranti, diasporā izkaisīti, klaidā izklīdēti – kas tiem kopīgs?

(V. Viķe-Freiberga, *Skola un Ģimene*, 1990, 7)

2003) un vienlaikus atklāt Latvijas un latviešu valodas vārdu pasaulē. Šāda sociālās dzīves forma vismaz trimdas pirmajās desmitgadēs daudzus pasargāja no asimilācijas un marginalizācijas.

Latviešu valodas kā svešvalodas apguves jautājuma aktualizācija trimdā. Lielu darbu latviešu valodas un kultūras saglabāšanas, attīstīšanas un tālāk nodošanas procesā veica trimdas pedagogi – piemēram, L. Ruperte, E. Silkalns, G. Pāvuls, A. Cipulis, J. Mežaks, V. Nollendorfs, D. Rudzītis, O. Rozītis, L. Streipa, V. Lasmane. Nozīmīgs bija arī latviešu valodnieku – piemēram, L. Bērziņa, E. Hauzenbergas-Šturmas, V. Rūķes-Draviņas, V. Zepa, J. Leļa, V. Bērziņas-Baltiņas, A. Gātera, A. Priedītes, B. Metuzāles-Kangeres, A. Graša – ieguldījums valodas pētniecībā, popularizēšanā un izglītībā. Vairāki no viņiem iesaistījās latviešu valodas kursu organizēšanā un vadīšanā, sarakstīja mācību līdzekļus, veica aktīvu darbību latviešu valodas popularizēšanā ārpus Latvijas.

Jautājums par latviešu valodas kā svešvalodas apguvi aktualizējās 60. gados, kad liels skaits latviešu bija pārceļojuši no Vācijas uz jaunām mītnes zemēm (piemēram, ASV, Kanādu, Austrāliju, Zviedriju, Angliju), kur trimdinieki nonāca attiecīgo zemju jurisdikcijā un bija spiesti izpildīt šo valstu likumus, t. sk. likumu par izglītības ieguvu valsts valodā (*Rietumu trimdas latviešu pedagoģiskā doma, 18*). Tas nozīmēja, ka „latviešu identitāte bija jādala ar mītnes zemes identitāti, kas gribot negribot ieauga latviešu apziņā” (*Kangere, 12*). Daudzi no pārceļotājiem veiksmīgi iekļāvās vietējā sabiedrībā, sekmīgi sevi īstenoja sociālajā un profesionālajā jomā. Tomēr lielai daļai pārceļotāju tas izraisīja latviskās identitātes krīzi, attālināja viņus no latviskā dzīvesveida, pazemināja viņu latviešu valodas kvalitāti. Labas latviskās izglītības perspektīvas mazināja piemērotu skolotāju trūkums, jo trimdas zemēs iegūt pedagoga izglītību, lai mācītu latviešu valodu vai citus latviskai izglītībai nepieciešamos priekšmetus (literāturu, vēsturi, kultūru), nebija iespējams. Daudziem latviešu valodā bija iespējams sazināties vairs tikai ģimenē, ar latviešu draugiem un epizodiski – arī apmeklējot latviešu kultūras un izglītības pasākumus. Tas nebija pietiekami, lai latviešu valodu savā mītnes zemē saglabātu aktīvā apritē. Oficiālās valodas prestižs un ekonomiskā vērtība pakāpeniski mazināja vajadzību pēc dzimtās valodas. Tā rezultātā latviešu valoda tika pakļauta mītnes zemes dominējošās valodas ietekmei, tā zaudēja daudzas saziņas funkcijas, aizvien vairāk attālinājās no tās valodas, kādu latvieši

lietoja dzimtenē. Kā norāda valodniece B. Metuzāle-Kangere: „Trimdā tai paaudzei, kas dzimusi pēc sešdesmito gadu vidus, ar retiem izņēmumiem pasīvās valodas zināšanas latviešu valodā noteikti bija pietiekamas, lai saprastu teikto, bet aktīvās zināšanas bija nepietiekamas, lai izteiktos latviski tā, ka Latvijā viņu latviešu valodu uzskatītu par augstvērtīgu vai pat pietiekamu” (*Kangere, 10*). Šis atzinums apliecina mūsdienu sociolingvistikā zināmu tēzi, ka valodas zudumam var būt sociālas, emocionālas un kognitīvas sekas (*Beikers, 71*). Trimdas jaunākās paaudzes cilvēki diezgan bieži izjuta latviešu valodas un latviskās izglītības trūkumu, kas nereti vēlākos gados viņiem apgrūtināja pilnvērtīgu iekļaušanos savas etniskās dzimtenes sociālajā dzīvē un līdz ar to arī atgriešanos Latvijā.

Raugoties no mūsdienu teoriju viedokļa, **etniskā mantojuma valodas apguvēju**, respektīvi, personu, kuriem vecāku vai vecvecāku dzimtā valoda ir latviešu valoda, iesaistīšanos mācību procesā raksturo vairākas īpatnības. Šai valodas apguvēju grupai bieži vien ir samērā laba izruna, paaugstināta motivācija mācīties valodu, mācību procesā liela vēlēšanās iegūt plašākas zināšanas par savas etniskās dzimtenes vēsturi, kultūru, sociālo dzīvi, identificēšanās ar savu etnisko grupu un lepnums par to. Savukārt kā kavēklis valodas apguvē jāmin slikta sarunvalodas prasme, minimālas leksikas zināšanas, gramatiskās kļūdas (*Grinberga, 52, citē Montrul, 2008*).

Atrautība no dabiskās valodas lietojuma vides izmainīja ne tikai jaunās paaudzes latviešu dzimtās valodas sniegumu; īpatnējas izpausmes pastiprinājās arī diasporas latviešu valodas lietojumā kopumā. I. Druviete šo situāciju raksturo šādi: „Apzināta valodas iesaldēšana bija savdabīgs protests pret Latvijai nodarīto pārestību, vēlēšanās apturēt laiku. Turklāt trimdā valoda nav tikai saziņas līdzeklis. Tā ir arī saikne ar bērnību, ar mājām, tā ir dzimtenes simbols. Tāpēc tik dabiska ir trimdinieku vairuma nevēlēšanās grozīt valodu, īpaši tās grafiskās atveides formu – rakstību” (*Druviete, 1991*).

Mītnes zemju valodu ietekmē latviešu runā ieplūda liels skaits dažādu veidu aizguvumu, kas bieži savijās ar dialektāliem vai arhaiskiem pirmskara Latvijā lietotās valodas elementiem. Zīmīgi šo parādību apraksta pazīstamais trimdas latviešu vēsturnieks E. Dunsdorfs. Vienā no savām publikācijām žurnālā *Jaunā Gaita* viņš pauž viedokli par latviešu valodas stāvokli trimdā. Savu rakstu zinātnieks nosaucis *Maiļotā latviešu valoda*,

kur vārds „maile” trimdinieku runā angļu valodas ietekmē aizstājis latvisko garuma mērvienības nosaukumu „jūdze”. Visā rakstā jūtama autora ironiskā attieksme pret „maiļoto latviešu valodu”, kuru lieto tie, kas „kāri uz kāriem” (angļu val. *car*; respektīvi, *kārs uz mašīnām*). Atkāpes no literārās valodas normām E. Dunsdorfs saskata visos valodas sistēmas līmeņos. Tā, piemēram, fonētikā galvenā īpatnība ir eksplozīvā „t” lietojums runā (*tttrīs tttraki tturki TTTirzas ttirgū tttaisa tttraci*). Īpaši satraucoša situācija novērojama leksikas, frazeoloģijas un gramatikas lietojumā, piemēram, pieskaņojot latviešu gramatiskās formas angļu valodas formām (*Dārgais Bērziņš kungs* pēc *Dear Sir* parauga), vēlme pārņemt angļu vārdus, kas atgādina latviešu vārdus (*incis – colla, kīpenēt minūtes – rakstīt protokolu, esmu bizi – esmu aizņemts, misēt klasi – nokavēt lekciju* u. c.), tieši tulkot angļu valodas vārdus latviešu valodā (*karstais suns – hot dog*), lietot vārdus nepareizi pārtulkotās nozīmēs (*auditorija – audience, cipars – figūra, piena pudele – pudele no piena*). E. Dunsdorfs nosoda šādas parādības, pabeidzot rakstu ar ironijas pilnu atzinumu, ka „meiļotās latviešu valodas” lietotājiem Rietumos „būs lielais gods kļūt par latviešu rakstniecības Rietekļiem” (*Dunsdorfs, 1964*). Šajā pašā *Jaunās Gaitas* izdevuma numurā publicēts arī teksts, kurā uzskatāmi atspoguļota trimdas latviešu valoda:

Intervija ar radioaktīvā kuģa pārstāvi

- A. – *Kā radioaktīvā kuģa pārstāvis lūdzu jūs ierunāt drātī šīs magazīnas speciālnumura ievadvārdus...*
- B. – *Mūsu tēvi magazinās saveda labību kādreiz, tagad dēli dibina magazīnas un piepilda tās ar tukšiem graudiem. Paldies Dievam, dzimtenes kolchoza magazinās nav labāk, ko tur dara žurkas, par to man domāt...*
- A. – *Liksim mieru žurkām, es gribētu dzirdēt, kāpēc trimdas 20 gados nav parādījusies kārtīga satīras magazine.*
- B. – *Acīm redzami mums nav bijis par ko smieties. Mēs esam nopietnā stāvoklī. Apsmiet drikst tikai ienaidnieku, tāpat kā dzimtenes kolchozos... [..] (*Jaunā Gaita, 1964*)*

Daļa trimdas latviešu nevēlējās atzīt jaunā laika latviešu valodu dzimtenē, uzskatot, ka tā krievu valodas ietekmē ir sabojāta (*Latviešu valoda 15 neatkarības gados, 41–42*).

Neraugoties uz šīm problēmām, latviešu valodai tomēr bija galvenā nozīme etnisko īpatnību vidū (*Lotkins, 1992*), tam seko uzvedības un rakstura īpatnības.

Jau iepriekš minēts – līdz pat šim laikam maz pētīts, kā trimdā attīstījās pedagoģiskā un valodnieciskā doma latviešu valodas apguves jomā. Ja par latviešu skolas vēsturi un dzimtās valodas mācību jautājumiem vēl atrodami raksti atsevišķos trimdas izdevumos (*Jaunā Gaita, Laiks, Akadēmiskā Dzīve, Ceļi, Archīvs* u. c.), tad par cittautiešu un latviešu jaunatnes iesaistīšanos latviešu valodas kā svešvalodas apguvē rakstīts ir ļoti maz. Var pieņemt, ka daudzos gadījumos dzimtās valodas un svešvalodu apguves mācību saturs un izmantotās metodes mācību procesā netika nošķirtas un cittautiešu vajadzības īpaši netika apzinātas.

Latviešu valoda kā svešvaloda augstskolās

Latviešu valodas kā svešvalodas apguvei atsevišķās ārvalstu augstskolās ir samērā senas tradīcijas, piemēram, Prāgas Kārļa Universitātē Baltijas valodu studijas un pētniecība aizsākās jau 1923. gadā ar ievērojamā letonista J. Zubatija darbību. Ir zināms, ka no 1923. līdz 1924. gadam latviešu valodu mācījusi A. Ābele, iespējams, vēlāk arī M. Grimma. Līdzīga situācija veidojās arī Sanktpēterburgas Universitātē, kur pirmskara periodā tika organizēti kursi latviešu valodā. 50. gadu beigās ar baltu filoloģijas jautājumiem Bonnas Universitātē sāka nodarboties pazīstamā latviešu valodniece E. Hauzenberga-Šturma. Baltistikas studiju programmu Stokholmas Universitātē izveidoja 1968. gadā, kad par Stokholmas Universitātes vispārīgās valodniecības profesori un vēlāk par Baltu valodu katedras vadītāju kļuva V. Rūķe-Draviņa. Šajā laikā nodibināja arī Baltu filoloģijas nodaļu Minsteres Universitātē. Jau no 1966. gada latviešu valodas kursi tika organizēti arī ASV – Rietummičiganas Universitātē, kur, pateicoties profesoru L. Muižnieces un V. Muižnieka aktīvai darbībai, 1981. gadā tika izveidota pilna laika akadēmiskā latviešu valodas studiju programma. Latviešu valodu varēja apgūt arī, piemēram, Viskonsinas Universitātē ASV, Adelaides Universitātē Austrālijā, Kentas Universitātē Anglijā.

Pavisam maz zināms par nelatviešu izcelsmes valodas apguvējiem. Šo interesentu skaits dažādās mācību iestādēs bija pavisam neliels. Iespējams, ka daudzi no viņiem latviešu valodu apguva neformālā vidē (jauktas laulības, draugi, kopējs darbs u. c.) vai pašmācības veidā. Tomēr bez

ievēribas nevar palikt fakts, ka vairākās ārvalstu augstskolās ar latviešu valodas un literatūras jautājumiem nodarbojušies nelatviešu izcelsmes zinātnieki, piemēram, J. Zubatjjs Prāgas Universitātē, T. Matiasens Oslo Universitātē, F. Šolcs Mīnsteres Universitātē, T. Fennels Adelaides Universitātē. Šī tradīcija turpinās arī šobrīd – latviešu valodas un literatūras apguves organizēšanā un tās pētniecībā iesaistījušies N. Nau Poznaņas Universitātē, A. Andronovs Sanktpēterburgas Universitātē, Š. Keslers Greifsvaldes Universitātē, M. Huelmane Mīnsteres Universitātē, B. Forsmans Berlīnes Vilhelma Humbolta Universitātē, P. Štolls Prāgas Universitātē, K. Moslijs Londonas Universitātē u. c.

Kā savu pieredzi raksturo Dienvidaustrālijas Flindersa Universitātes profesors latviešu valodas pētnieks un popularizētājs T. Fennels, latviešu valodu Austrālijā viņš bez grūtībām iemācījies bērnībā no rotaļu draugiem, kas bija ieceļojuši no Latvijas. Vēlāk padziļinājis savas zināšanas pie privātskolotājiem un kontaktos ar latviešiem dažādās konferencēs. „Daudz ko mācās arī, kad grib mācīt citiem. Tas ir liels spiediens pašmācībai,” atzīst T. Fennels (*Hermanis, 2007*).

Plaša interese par latviešu valodas apguvi pasaulē turpinājās 90. gados pēc Latvijas valstiskās neatkarības atjaunošanas. Kā parāda pētījums *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās: situācijas apzināšana, 2007.* gadā latviešu valodu teorētiskā vai praktiskā veidā varēja studēt jau deviņpadsmit ārvalstu augstskolās Eiropā. Visplašākās iespējas apgūt ne tikai praktisko latviešu valodu, bet arī teorētiskos latviešu valodniecības kursus un literatūru ir Sanktpēterburgas Universitātē, Poznaņas Universitātē, Greifsvaldes Universitātē, Stokholmas Universitātē, Prāgas Universitātē, Helsinku Universitātē un citās augstskolās, bet ārpus Eiropas – Vašingtonas Universitātē ASV.

Arī vairākās Latvijas augstskolās (galvenokārt Latvijas Universitātē, Rīgas Tehniskajā Universitātē un Rīgas Stradiņa Universitātē) sākās pirmie mēģinājumi izveidot nelielas latviešu valodas un kultūras studiju programmas ārvalstniekiem. Šie mēģinājumi visbiežāk aprobežojās ar individuālām mācībām, īslaicīgiem latviešu valodas kursiem kādai Latvijā iebraukušai ārzemju studentu grupai vai vasaras skolas nodarbībām.

Uzskatāmi kvalitatīvu pavērsienu mācību metožu un organizatoriskajā jomā apliecināja **Baltijas valstu valodu intensīvie kursi** (*Balticum Intensivkurse der estnischen, lettischen und litauischen Sprache*), kurus no

1988. līdz 2005. gadam organizēja Vācijā un visās trijās Baltijas valstīs. Visus šos gadus kursu organizēšanu un vadīšanu veica Minsteres Universitātes Baltijas studiju institūts. Kopumā latviešu valodu septiņpadsmit gadu laikā apguva 124 studenti.

Kurss piedāvāja sešu nedēļu mācību posmu Vācijā un četru nedēļu mācību turpinājumu atbilstoši kādā no Baltijas valstīm, kura laikā studenti varēja nostiprināt zināšanas šīs valsts valodā, praksē iepazīt sadzīvi, iegūt daudzpusīgu informāciju par valsts politiku, vēsturi, ekonomiku, kultūru un citiem jautājumiem. Studiju nobeigumā vairums tās dalībnieku ieguva labas pamatzināšanas vienā no Baltijas valstu valodām – igauņu, latviešu vai lietuviešu valodā. Bija arī tādi studenti, kuri kursā piedalījās divus vai pat trīs gadus un iemācījās gan latviešu, gan lietuviešu, gan igauņu valodu. Daudzi kursanti, kas bija apguvuši latviešu valodu, pēc projekta nobeiguma sāka darbu nozīmīgās Eiropas Savienības, Vācijas vai Latvijas institūcijās, sabiedriskajās organizācijās, pētnieciskajās iestādēs u. c. Vairākiem no viņiem sadarbība ar Latviju turpinās vēl tagad. Daži ir nodibinājuši jautkas laulības vai atraduši Latvijā savas dzimtas vēsturiskās saknes.

Šāda kursa organizēšana un vadīšana deva iespēju ne tikai pirmo reizi Latvijā ieviest progresīvu intensīvas latviešu valodas mācīšanas kursa metodiku, bet arī radīt alternatīvu mācību programmu un rūpīgi strukturēt šādiem mācīšanas mērķiem atbilstošu mācību saturu. Pirmajā posmā Vācijā galvenais uzsvars tika likts uz latviešu valodas teorētisko pamatu un valodas sistēmas apguvi. Pirmajās nodarbībās plaši tika skaidroti latviešu valodas gramatikas teorijas jautājumi vācu valodā, studentiem bija jāizpilda samērā vienveidīgi reproduktīvi uzdevumi, jālasa un jātulko teksti, jāpiedalās lekcijās un semināros par Baltijas valstu politikas, ekonomikas, kultūras, vēstures, valodas un citiem jautājumiem. Sākot no trešās studiju nedēļas, mācībās tika ieviesta intensīva sarunu prakse. Dienas laikā studentiem bija paredzētas piecas stundas auditorijā un vakaros – patstāvīgais darbs.

Otrajā mācību posmā Latvijā (attiecīgi arī Lietuvā un Igaunijā) studentiem tika piedāvāta plaša valodas apguves un kultūras programma. Viņi dzīvoja vietējās ģimenēs, pastāvīgi saskārās ar ikdienas dzīves problēmām, nodarbībās universitātē sazinājās tikai latviešu valodā. Arī daudzveidīgā kultūras programma (ekskursijas, muzeji, teātri, kino, lekcijas u. c.) tika organizēta tikai latviešu valodā.

Mācību procesā daudz uzmanības tika veltīts jautājumiem, par kuriem iepriekš tika runāts pirmajā studiju posmā Vācijā (piemēram, Etnogrāfiskā brīvdabas muzeja, Pedvāles dabas parka, Jūrmalas, Vecrīgas objektu apskate un pārrunas par to apmeklējumu, latviešu tradīcijas, latviešu ēdieni un to gatavošana, iepazīšanās ar bibliotēkām, citām universitātes fakultātēm). Latvijas posmā tika organizēti arī semināri un tikšanās ar Latvijas studentiem, augstskolu mācību spēkiem, politiķiem, dažādu nozaru speciālistiem. Šajā posmā studenti nereti sāka veidot sadarbību ar Latvijas institūcijām un atsevišķiem speciālistiem, kā arī uzsāka pētniecisko vai profesionālo darbību savā studiju specialitātē.

Jau pēc sešām nedēļām Vācijā studenti varēja brīvi runāt par tuvām tēmām un izmantot valodu dažādās ikdienas saziņas situācijās. Latvijā šīs prasmes tika vēl vairāk padziļinātas, un kursa beigās to dalībnieki bija sagatavoti, lai turpmāk izmantotu valodu studiju, darba vai privātās dzīves vajadzībām. Pēc desmit nedēļu intensīvā valodas kursa vairums studentu bija ieguvuši tādu latviešu valodas prasmes līmeni, ka varēja saprast runu latviešu valodā, rakstīt vienkāršus tekstus, lasīt un sarunāties par tēmām, kas saistītas ar Latvijas ikdienu, sociālajiem, politiskajiem un kultūras jautājumiem. Vairums valodas apguvēju, kas sekmīgi bija pabeiguši šo kursu, atzinīgi novērtēja mācību programmas saturu un projekta labo organizācijas sistēmu. Kursanti pauda viedokli, ka teorētiska iepazīšanās ar latviešu valodas pamatiem un nopietna gramatisko likumu un leksikas apguve sākuma periodā ir obligāts nosacījums, lai turpmāk varētu iesaistīties aktīvā saziņas praksē. Savukārt intensīva saziņas prakse un interesanta kultūras programma otrajā mācību posmā nodrošināja labu motivāciju turpināt latviešu valodas studijas un dziļāku interesi par Latvijā notiekošajiem procesiem, sadzīvi un kultūru.

Projektam paredzētā mācību grāmata – A. Priedīte, A. Ludden *Lehrbuch der lettischen Sprache* – ir veidota atbilstoši tālaika intensīvo valodas kursu mācīšanas praksei. Tā sastāv no četrdesmit nodaļām (lekcijām) un ietver plašu latviešu valodas gramatikas, leksikas, tekstuālo, kā arī latviešu sadzīves un kultūras informatīvo materiālu.

Mācību kursā daudz vietas aizņem plašs teorētisko jautājumu skaidrojums vācu valodā, kā arī gramatikas jautājumi un leksikas reproduktīvai apguvei piemēroti ievietošanas un tulkošanas vingrinājumi. Viens no raksturīgākajiem vingrināšanās veidiem grāmatā ir paralēlu tekstu

izmantošana valodas apgūvē, kas aizgūta no svešvalodu apguves vēsturē pazīstamās Armijas speciālās valodu mācīšanas metodes, kura plaši tika izmantota pēckara periodā ASV militāristu sagatavošanas kursos. Piedāvājot teikumus, kur vienā pusē ir piemērs svešvalodā, bet otrā pusē – tiešs tulkojums dzimtajā valodā, tiek apgūta visa mācību kursā paredzētā gramatika, kā arī tēmai atbilstošās frāzes un paraugteikumi.

A. Priedītes un A. Ludena mācību grāmatu caurvij sadzīvisks stāsts par vācu studentiem, kuri ierodas Latvijā, lai apgūtu tur latviešu valodu un studētu augstskolā. Viņi dzīvo latviešu ģimenē, saskaras ar ikdienas sadzīves jautājumiem, pakāpeniski izzina dzīvi Latvijā. Spraigi dialogi ietver dažādas sadzīves situācijas, kurās izmantota dinamiska ikdienas sarunvaloda, labs humors, vārdu spēles, ikdienas runai raksturīgi izteicieni un frazeoloģismi. Tāda forma rosina valodas apgūvēju ne tikai domāt par dažādām modernās latviešu sarunvalodas niansēm, bet arī plašāk iepazīt Latvijas kultūrvidi, saziņas kultūru, tradīcijas un rituālus. Piemēram, sarunā vācu viesi noskaidro pārpratumu ar latviešu vārdiem *vecmāte* un *vecāmāte*, iemācās atšķirt, kā guļ latvieši (*kā nosisti*) un vācieši (*kā lāči*), apspriež sadzīviskus un sociālus jautājumus (*latviešu feminisms*, dzīve komunālajā dzīvoklī, dabas aizsardzības problēmas, kā gatavot īstu kurzemnieku sklandu rausi), mācās grūti izrunājamu vārdu kalambūrus (*Zivis makšķerē ar makšķeri! Un tas, kas makšķerē, ir makšķernieks vai makšķerētājs*). Grāmatā nav atrodams nekritisks Latvijas sadzīves vai sociālās dzīves atainojums, ne arī trimdas valodas, uzskatu vai rietumnieku dzīvesveida idealizēšana. Atsevišķi Latvijas ikdienas dzīves pārpratumi skatīti caur cilvēcisko vērtību un attiecību prizmu. Kursā plaši pārstāvētas kultūras tēmas – dziesmu svētki, latviešu kora kultūras tradīcijas, Misiņa bibliotēkas vēsture, sarunas par latviešu klasisko un moderno literatūru u. c. Valodas apgūvējiem ir iespēja lasīt arī nelielus oriģināltekstu fragmentus (anekdotes, teikas, pasakas, tautasdziesmas, prozas fragmentus, dzejoļus, dziesmu tekstus, izvilkumus no laikrakstiem, uzzīņu materiālu u. c.).

Grāmatā lielāko daļu aizņem plašs gramatikas teorētisko jautājumu skaidrojums vācu valodā un diezgan vienveidīgi, taču mērķtiecīgi izvēlēti ievietošanas un tulkošanas vingrinājumi dažādu valodas jautājumu nostiprināšanai. Katras nodaļas (lekcijas) apguvei tiek veltītas apmēram divas dienas (3–5 nodarbības) klasē, paralēli ir plānots arī patstāvīgais

darbs, rakstiski mājas darbi, darbs ar tekstu, tulkošana un lasīšanas vingrinājumi, dažkārt – arī individuālais darbs ar katru studentu atsevišķi. Jau pirmajā nodarbībā sniegts apraksts par lietvārdu un tā gramatiskajām kategorijām. Tiek pievērsta uzmanība lietvārda un jautājamā vietniekvārda vienskaitļa nominatīva, akuzatīva un lokatīva formai, īpašvārdu dzimtes atšķirībām, tiešo darbības vārdu nenoteiksmei, to celmiem, tagadnes formu veidošanai, personas vietniekvārdu *tu/jūs* lietošanas īpatnībām, jautājumu veidošanai ar modālo partikulu *vai*. Otrajā nodarbībā ir teorētiski aprakstīts ģenitīva lietojums un tā funkcijas, kā arī lietvārda daudzskaitļa formas. Šajā lekcijā jāapgūst arī īpašības vārda gramatiskās kategorijas, jānošķir tā atributīvā un predikatīvā lietojuma funkcija teikumā, personas vietniekvārdu *viņš/viņa* vienskaitļa un daudzskaitļa formas, pamata skaitļa vārdi 1–10, to saskaņošana ar lietvārdu, darbības vārdu *iet (aiziet), braukt, nākt* locīšana un nolieguma formas veidošana. Sniegts arī teorētiskais skaidrojums par prievārdu sistēmu latviešu valodā un to lietošanu saskaņojumā ar lietvārdu. Kaut arī apguves jautājumu ir ļoti daudz, mācību saturs ir labi strukturēts, saprotams un metodiskā ziņā caurskatāms.

Šāda veida valodas kurss ir unikāla parādība latviešu valodas metodiskās attīstības vēsturē. Kurša organizācija, saturs, plānotie mērķi un sasniegtie rezultāti bija pilnīgi atbilstoši augsta līmeņa intensīvai valodas apguves praksei, taču jāņem vērā, ka finansiāli tas bija ļoti dārgs un organizatoriski sarežģīts projekts, tāpēc nav vienkārši īstenojams vai pārņemams parastās augstskolu programmās.

Līdzīga satura kurss īsāku laika posmu organizēts arī **Braunšveigas Tehniskajā Universitātē** (*Technische Universität Carolo Wilhelmina zu Braunschweig*). Šī kursa ietvaros studenti trīs nedēļas latviešu valodu apguva Braunšveigas Tehniskajā Universitātē, pēc tam vienu nedēļu iegūtās zināšanas nostiprināja Latvijā. Valodas kursi Braunšveigā tika organizēti 2003., 2005., 2006. un 2007. gadā. Tajos kopā piedalījās 64 studenti (katru gadu 15–16 studentu) un daži līdzstrādnieki no Lejassaksijas augstskolām: Braunšveigas, Hannoveres, Oldenburgas u. c.

Pieteikties kursā studentus pamudināja vēlme tuvāk iepazīt Latviju, iegūt šeit draugus, pētīt ģimenes vēsturi vai atrast saistošas studiju, mācību prakses un darba iespējas. Kurša mērķis bija sagatavot studentus apmaiņas braucieniem uz Latviju un izveidot pozitīvu iespaidu par

apmeklēto valsti un tās valodu. Pēc uzturēšanās Latvijā vairāki studenti mainīja savus negatīvos uzskatus par Latviju kā nedaudz atpalikušu Austrumeiropas valsti. Līdz ar to šie kursi ir vērtējami kā veiksmīgs kultūru sadarbības un valodas popularizēšanas projekts.

Pagājušā gadsimta pēdējā desmitgade un jaunā gadsimta sākums latviešu valodas apgūvē iezīmējās ar dažādu metožu un paņēmieni meklējumiem. Vairumā gadījumu pedagogi strādāja intuitīvi, mēģinot pēc iespējas nodrošināt valodas apgūvēju prasības. Mācību kursi nenotika regulāri, to dalībnieku skaits bija neliels, un nereti arī valodas prasmju līmenis grupās bija atšķirīgs, tāpēc mācību procesā tika izmantotas krasi atšķirīgas mācību metodes un paņēmieni, lai sasniegtu izvirzītos uzdevumus. Jāpiebilst, ka samērā bieži pedagogiem pietrūka arī pieredzes un profesionālās sagatavotības, kā strādāt ar svešvalodu apguves jautājumiem.

Straujas pārmaiņas ārvalstu studentu izglītošanas jomā sākās pēc Latvijas iestāšanās Eiropas Savienībā, kad mūsu valstij radās iespēja līdzdarboties starptautiskajās izglītības programmās un starpvalstu sadarbības projektos. Pēdējo gadu laikā latviešu valodas kursi atbilstoši Eiropas Padomes izstrādāto valodas apguves līmeņu prasībām izglītības programmu *Erasmus* un *Campus Europae* studentiem Latvijas augstskolās kļuvis par ierastu parādību.

Latviešu valodas mācību līdzekļi

Priekšstatu par latviešu valodas apguves situāciju ārvalstīs sniedz šajā laika periodā publicētās mācību grāmatas. Trimdas latviskās izglītības sākuma posmā stāvokli mācību grāmatu jomā var vērtēt kā kritisku. Kara laikā tika iznīcināta lielākā daļa mācību literatūras, bet jauna netika izdota. Mācību procesā grāmatu saturs bieži vien tika nodiktēts vai arī grāmatu daļas pārrakstītas ar roku. Pirmās pēckara mācību grāmatas trimdā tika izdotas nelielā metienā un ļoti pieticīgā poligrāfiskajā noformējumā.

50. gados pastiprinājās padomju varas negatīvā attieksme pret Rietumiem un tur dzīvojošo trimdas sabiedrību, tāpēc mācību materiālus skolas diasporā no Latvijas nevarēja saņemt. Neraugoties uz šiem apstākļiem, stāvoklis mācību grāmatu izdošanas jomā pakāpeniski uzlabojās. Vairākus desmitus gadu emigrācijā konsekventi izmantoja tikai savās mītnes

zemēs izdotās mācību grāmatas vai arī pārpublicējumus no pirmskara mācību literatūras. Tas radīja ievērojamas atšķirības starp Latvijā un trimdā izdoto mācību līdzekļu zinātnisko saturu, tajos ietvertu metodiku un valodas stilu. Paši trimdas pedagogi atzina, ka mācību literatūrā nereti parādījās nacionālā elementa pārspilējumi, mītnes zemes vērtību noniecināšana, tālaika Latvijas dzīvesveida noklusēšana vai noliegšana. Tāda pieeja bieži vien neradīja atsaucību skolēnos un atsvešināja viņus no latviskās izglītības (*Rietumu trimdas latviešu pedagoģiskā doma*, 22).

Rietumvalstīs 60.–80. gados publicēto mācību līdzekļu skaits latviešu valodas kā svešvalodas apguvei nav pārāk liels. Trūkst ziņu, kādu mācību literatūru izmantoja cittautieši latviešu valodas apgūvē pirmajās desmitgadēs pēc kara. Var pieņemt, ka personu skaits, kas apguva latviešu valodu kā svešvalodu, bija neliels un šādai valodas apgūvēju auditorijai īpaša mācību programma netika veidota. Valodu mācīja tradicionālā veidā, tāpat kā dzimto, nodarbībās akcentējot gramatikas likumu iegaušanās, tekstu lasīšanu un reproduktīvu vingrinājumu izpildi. Mācībām izmantoja tās dzimtās valodas mācību grāmatas, kas bija izdotas Latvijas brīvvalsts laikā vai pēckara gados trimdā. Mācību nolūkam lietoja arī lasāmgrāmatas, zinātnisko literatūru (piemēram, J. Endzelīna *Latviešu valodas gramatiku*), daiļliteratūras darbus vai citus Rietumvalstīs pieejamos avotus latviešu valodā. Atsevišķu tālaika mācību līdzekļu izpēte parāda, ka latviešu valodas apgūvē uzmanība galvenokārt tika pievērsta gramatikas apguvei, tekstu lasīšanai un to formālai izpratnei, kā arī leksikas, vārdu savienojumu un paraugteikumu mehāniskai iegaumēšanai.

To apliecina arī 1966. gadā *English Universities Press* apgādā publicētais pirmais sistematizētais latviešu valodas mācību kurss angļiski runājošajiem – T. Budiņas-Lazdiņas *Teach Yourself Latvian*. Kā norādīts mācību grāmatas ievadā, kursa mērķis ir sniegt pamatzināšanas latviešu valodā, attīstīt prasmi lasīt un saprast tekstus latviešu valodā, palīdzēt iegūt praktisku saziņas prasmi. Mācību grāmatā diezgan sīki var iepazīties ar latviešu valodas gramatikas uzbūvi, izpildīt nelielu skaitu reproduktīvu vingrinājumu, tulkot atsevišķus teikumus no angļu valodas latviešu valodā, kā arī lasīt tekstus, bet saziņas prasmes attīstīšanai paredzēta materiāla gan šajā mācību grāmatā nav. Vērtējot latviešu valodas mācību grāmatas cittautiešiem, ASV dzīvojošais latviešu valodnieks un pedagogs V. J. Zeps žurnālā *Jaunā Gaita* izteica šādas domas: „Šī grāmata ir no vēsturiskās

valodniecības viedokļa nevainojama, bet nekādā gadījumā nav piemērota pašmācībai. Lai izsekotu gramatiskajiem norādījumiem, vajadzīgs grāds baltu filoloģijā, un pāreja no viegliem lasāmgabaliem uz grūtiem ir daudz par strauju” (*Zeps*, 60).

Vēlāk sekoja diezgan ilglaicīgs klusuma periods, un tikai 70. gadu beigās latviešu valodas mācību grāmatu izdošana turpinājās. Pazīstamākie izdevumi šajā laikā iznāca ASV – L. Streipas *Easy Way to Latvian* (1983) un Rietummičiganas Universitātes profesora J. Leļa *Latviešu valodas mācība iesācējiem – Basic Latvian I* (1984). Interesanti, ka L. Streipas izdevums *Легкий путь к латышскому языку* tika adaptēts arī krieviski runājošai auditorijai un iznāca Latvijā 1998. gadā. Speciālistiem mazāk zināmi ir valodnieces A. Milleres *Latvian Language, Grammar, Vocabulary, Exercises* (1979) un V. Zepa *Speak You Latvian?* (1981), *Speak You Latvian? Key to Exercises* (1981) un *Speak U-2 Latvian* (1983). Eiropā 80. gados visplašāk bija pazīstams Zviedrijā dzīvojošās latviešu valodnieces V. Lasmanes valodas mācības kurss *A Course in Modern Latvian – Latviešu valodas mācība angļu valodas pratējiem* (1985).

Augstskolu mācību praksē nereti tika uzsvērta akadēmiskā pieeja latviešu valodas apguvei, tāpēc ilgus gadus ārvalstīs par nozīmīgu mācību līdzekli tika uzskatīta T. Fennela un H. Gelsena trīsējumu zinātniskā gramatika *A Grammar of Modern Latvian* (1980); vēlāk arī T. Matiasena *A Short Grammar of Latvian* (1996).

Strauji latviešu valodas mācību līdzekļu skaits palielinājās 90. gados, kad Latvija atguva valstisko neatkarību. Līdz ar šo procesu pieauga citu valstu interese par politiskajām, sociālajām un ekonomiskajām norisēm Baltijā un vēlme kultūrā, izglītībā un citās jomās tai tuvoties. Kā jau iepriekš minēts, vairākās Eiropas universitātēs tika izveidotas baltistikas vai latviešu valodas apguves programmas. Tajās strādājošie mācībspēki centās izveidot savai studentu auditorijai piemērotus mācību līdzekļus, kā rezultātā latviešu valoda tika aplūkota caur dažādu valodu lietojuma prizmu. Piemēram, Somijā iznāca V. Gurtajas, M. Itkonenas *Laipni lūdzam!* (1996); Ungārijā – D. Nītiņas, L. Arankas *Lett nyelvkönyv* (1998); Vācijā – A. Priedītes, A. Ludena *Lehrbuch der lettischen Sprache* (1991); Zviedrijā – A. Priedītes *Lettiska för universitetsbruk I*, (1993) un *Övningsbok till Lettiska för universitetsbruk II*, (1994); Lietuvā – J. Kabelkas *Latvių kalba* (1987), A. Butkus *Latviešu-lietuviešu ceļvedis* (2002) un *Latvių kalba*:

Gramatika ir pratimai (2005); Krievijā – A. Andronova *Материалы для латышско-русского словаря* (2002) un D. Nītiņas, A. Lachazi *Тексты и упражнения: Материалы к курсу латышского языка* (2006).

Pēdējos desmit gados izdotas vairākas mācību grāmatas arī ārvalstīs, piemēram, J. Petitas, D. Petita *Parlons Letton* (2004), B. Forsmana *Labdien! Lettisch für Deutschsprachige. Teil 1* (2008), *Labdien! Lettisch für Deutschsprachige. Teil 2* (2010), D. Prauli, C. Moslija *Colloquial Latvian: The Complete Course for Beginners* (2010), T. Svilānes *Teach Yourself Latvian Complete Course* (2009) un *Complete Latvian with Two Audio CDs: A Teach Yourself Guide* (2011).

Aizvien vairāk ārvalstnieku devās valodu mācīties uz Latviju. Par pieprasītākajiem mācību līdzekļiem Latvijā kļuva A. Šalmes, P. Ūdra *Do it in Latvian!* (1996), G. Pujātes, M. Sosāres *Latvian for Foreigners* (1995) un A. Svarinskas *Latviešu valoda. Mācību kurss 25 nodarbībām* (2003). Pēdējos gados šiem izdevumiem var pievienot arī D. Dumpes *Latvian in Three Months* (2009).

Svešvalodas apguvei nereti tika izmantoti arī mācību izdevumi, kuri Latvijā bija paredzēti otrās valodas apguvei mazākumtautību izglītībā, piemēram, L. Cīrules *Palīgā! Mācībgrāmata pieaugušajiem* (1999), D. Nītiņas *Palīgā! Latviešu valodas mācību kurss pieaugušajiem* (2004, 2005), N. Nau *Palīgā! Komunikatīvā gramatika* (2002), N. Nau, I. Budviķes, V. Vaivades *Komunikatīvās gramatikas vingrinājumi* (2003).

Kaut arī mācību līdzekļu skaits kopumā pēdējos desmit gados strauji pieaudzis un tajos ir uzkrāta samērā bagātīga metodiskā pieredze, tomēr to izvēles iespējas joprojām ir nepietiekamas. Gandrīz nemaz mācību literatūras klāstā nav atrodamī mācību līdzekļi, ar kuriem integrētā veidā varētu veidot un nostiprināt dažādas latviešu valodas lietojuma prasmes, īpaši rakstītprasmi un klausīšanās prasmi. Šobrīd neviens no mācību līdzekļiem neatbilst *Pamatnostādņēs* ietvertajam valodas līmeņu aprakstam. Kā parāda pētījums *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās: situācijas apzināšana*, mācību procesa sekmīgam īstenojumam būtu nepieciešams izveidot:

- 1) dažādiem latviešu valodas līmeņiem piemērotas mācību grāmatas;
- 2) daiļliteratūras tekstu fragmentus un izlases (arī atvieglotā valodā);
- 3) dažādu stilu tekstu apkopojumus ar vingrinājumiem un uzdevumiem;

- 4) īsus latviešu valodas gramatikas aprakstus dažādās svešvalodās, praktisku latviešu valodas gramatikas pamatkursu un izvērstāku gramatikas kursu baltistiem;
- 5) audiovizuālās mācību programmas (piemēram, fonētikas un komunikācijas vingrinājumi);
- 6) mācību nolūkiem apkopotus latviešu mūzikas, dzejas un prozas darbu fragmentu audioierakstus (ar pievienotu tekstuālo materiālu);
- 7) latviešu dokumentālās, animācijas un mākslas filmas (arī ar subtitriem vismaz angļu valodā);
- 8) radio un televīzijas nozīmīgāko pārraižu audioierakstus un videoierakstus;
- 9) enciklopēdijas un cita veida uzziņu literatūru;
- 10) tulkojošās, skaidrojošās, speciālās (īpaši – mācību) vārdnīcas;
- 11) tabulas un uzskates materiālus (*Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās, 41–42*).

LATs apguves nozīmīgākie teorētiskie avoti un metodiskā literatūra

Līdz pagājušā gadsimta 90. gadiem nozīmīgākās valodas apguves teorijas bija saistītas ar Padomju Savienībā pastāvošo krievu valodas kā svešvalodas un citu svešvalodu apguves skolu (Ļ. Vigodskis, G. Kitaigorodska, V. Kostomarovs, A. Ļeontjevs, I. Pasovs, I. Zimņaja, J. Vereščagina u. c.). Tā kā latviešu valodas apguve ārvalstniekiem Latvijā netika organizēta, šo pieredzi galvenokārt izmantoja citu svešvalodu mācīšanas speciālisti.

Līdz ar tuvināšanos Rietumu pasaulei un tās izglītības vērtību pieejamību radās iespējas iepazīt jaunas teorijas un praktisko pieredzi arī svešvalodu apguves jomā. Valodu izglītību Latvijā bagātinājuši vairāki nozīmīgi tulkojumi latviešu valodā par valodu apguves, bilingvālās izglītības, psiholingvistikas, sociolingvistikas un citu valodas mācības jomai tuvu zinātņu idejām, piemēram, K. Beikera (*Baker*), D. Brauna (*Brown*), R. Elisa (*Ellis*), H. Gārdnera (*Gardner*), M. Halideja (*Halliday*), Dž. Kaminsa (*Cummins*), S. Krašena (*Krashen*), A. Krauforda (*Crawford*), V. Lamberta (*Lambert*), Dž. Piažē (*Piaget*), J. Trima (*Trim*), J. A. van Eka (*van Ek*) atsevišķiem zinātniskajiem darbiem. Latviešu valodas kā otrās valodas apguves attīstībā nozīmīga loma bija vairākiem konceptuāliem

pētījumiem un metodiskajiem ieteikumiem, kas saistīti ar aktuāliem moderno valodu apguves jautājumiem pasaulē, piemēram, *Latviešu valodas prasmes līmenis* (1997), Dž. Šilss *Komunikācija svešvalodu mācīšanā* (1998), *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, novērtēšana* (2006), *Eiropas Valodu portfelis* (2007). Šie izdevumi ievērojami padziļināja izpratni par valodu mācīšanas principiem, metodēm, mācību saturu un citiem valodu mācības pedagoģiskā procesa un zinātniskās izpētes jautājumiem Latvijā, pakāpeniski tuvinot dzimtās valodas, otrās valodas un svešvalodas apguves problēmas un ļaujot tās aplūkot no viena kopīga skatpunkta.

„Latviešu valodas prasmes līmenis” (1997)

Šī darba mērķis ir parādīt latviešu valodas funkcionālo sistēmu tādā līmenī, kāds būtu piemērots latviešu valodas apguvē un apmācībā cittautiešiem. [...] tajā doti tie izteiksmes modeļi, kuri nepieciešami saziņas vajadzību apmierināšanai.

(*Latviešu valodas prasmes līmenis*, 4)

Latviešu valodas prasmes līmenis ir pirmais darbs latviešu valodā, kas atspoguļo Eiropas Padomes izstrādātās pamatnostādnes moderno valodu mācīšanas jautājumos. No angļu valodas lokalizētajā J. A. van Eka un J. L. M. Trima *Threshold Level 1990* valodas mācību satura apraksts parāda funkcionālai pieejai raksturīgu skatījumu uz svešvalodu mācīšanas saturu, mācīšanas metodēm un atsevišķu prasmju apguvi. Ar šo izdevumu speciālisti Latvijā pakāpeniski sāka

iepazīt Eiropas valodu izglītības sistēmā ieviesto valodas prasmes līmeņu (*Waystage, Threshold, Vantage*) sistēmu, no kura šajā grāmatā tika sniegts izvērsts *sliekšņa līmeņa* (*Threshold level*) apraksts.

Grāmatā dots valodas prasmes vispārējais raksturojums, valodas lietojuma jomas, kā arī sniegts apraksts, kādas valodas lietojuma prasmes šajās jomās jāparāda. Valodas apguves saturs aplūkots trijās kategorijās – ikdienas situācijās (*ziņas par personu, informācija par ģimeni, valodas lietojums ārpus mājas, telefona saziņa, mācības* u. c.), personīgos savstarpējos kontaktos (*informācijas apmaiņa, sava viedokļa, attieksmes, emociju* u. c. *izteikšana, sadarbība kopīga mērķa realizācijā*) un valodas lietošana netiešajā komunikācijā (*runas uzvedības normu, tradīciju, rituālu izpratne, līdzekļi un paņēmieni saziņas traucējumu gadījumos*).

Pirmo reizi latviešu valodā iespējams iepazīties ar valodas funkciju

daudzveidīgo spektru, to nozīmi un lietojumu saziņas procesā (par valodas komunikatīvo funkciju izpēti jautājumiem latviešu valodā sk. Šalme, 2004; valodas komunikatīvo funkciju apraksts mācību programmā – *Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) pamatizglītības programmas mazākumtautību skolām, 2004* un *Pamatizglītības mācību priekšmetu standartu ieviešana. Atbalsta materiāli skolotājiem, 2004*).

Divas plašākās nodaļas grāmatā dod vispārīgo jēdzienu klasifikāciju, apraksta to izteikšanas līdzekļus, kā arī raksturo ikdienas valodā biežāk sastopamās standartsituācijas un leksikas lietojumu tajās. Vispārīgo jēdzienu iedalījums tādās kategorijās kā eksistence (pastāvēšana, klātbūtne, pieejamība, darbība), telpa (vieta, novietojums, attālums, kustība, svars, temperatūra u. c.), laiks (laika dalījums, darbību secība, vienlaicīgums, pabeigtība, atkārtotība u. c.), kvantitāte, daudzums (skaits, daudzums, pakāpe), kvalitāte (fiziskās īpašības, vērtība), intelekts (domāšana, domu un emociju izpausme), attieksme, apstākļi (darbības subjekta/objekta attieksmes, salīdzinājuma attieksmes, piederības attieksmes, loģiskās attieksmes) latviešu valodas apguves teorijā parādās pirmo reizi. Ikdienas sarunas un tajās izmantojamā leksika aplūkota piecpadsmit populārāko tēmu ietvaros (personālās ziņas, dzīvesvieta, veselība un higiēna, iepirkšanās, laika apstākļi u. c.). Šīs tēmas pamatos jau iepriekš labi pazīstamas svešvalodu apguves praksē un izmantotas arī vairāku agrāko gadu latviešu valodas kā svešvalodas mācību izdevumos.

Atsevišķās nodaļās aprakstītas latviešu valodas fonētiskās īpatnības, darbs ar tekstu, nosaukti tekstu tipi un raksturota lasīšanas un rakstīšanas prasmju veidošana saistībā ar tekstveides jautājumiem. Grāmatā sniegti arī īsi padomi, kā attīstīt rakstu un komunikācijas prasmi un kā veidot mācīšanās un mācīšanas kompetenci, respektīvi, kā mācīties un mācīt valodu.

Grāmatā piedāvātais valodas sistēmas apraksts bija paredzēts pirmā līmeņa valodas prasmju apguvei un kļuva par pamatu, izstrādājot latviešu valodas kā svešvalodas saturu atsevišķās mācību grāmatās un valodas apguves kursu programmās.

Interesanti, ka sākotnējais *Latviešu valodas prasmes līmeņa* uzdevums bija piemērot tā saturu cittautiešu integrācijai Latvijā, un tikai vēlākajos gados apraksts atrada īsto adresātu – valodas apguvēju ārpus Latvijas. Tas apliecināja faktu, ka vēl 90. gadu otrajā pusē daudziem minoritāšu

pārstāvjiem arī Latvijā valsts valoda bija svešvaloda un pieeja latviešu valodas apguvei gan minoritāšu sabiedrībā Latvijā, gan ārvalstniekiem bija līdzīga.

„Komunikācija svešvalodu mācīšanā” (1998)

Grāmatas mērķis apvienot vairākas mūsdienu pedagoģiskās idejas, kuras atspoguļo komunikatīvās pieejas principus.

(Šilss, V)

Dž. Šilsa *Komunikācija svešvalodu mācīšanā* ir viena no pirmajām latviski tulkotajām metodikas grāmatām moderno valodu apguves jomā. Tajā ietvertas rekomendācijas, kas saistītas ar vienotu pieeju moderno valodu apguves jautājumiem, akcentējot komuni-

kativās mācīšanas nozīmi visu valodas prasmju un atsevišķu kompetenču pilnveidē. Par nozīmīgu iedevumu latviešu valodas apguves teorētiskās domas attīstībā jāuzskata grāmatā aprakstītās komunikatīvās pieejas pazīmes un dažādu kompetenču nozīme valodu apguvē. Šis ir viens no pirmajiem teorētiskajiem apcerējumiem, kurš rosina valodas apguves speciālistus Latvijā domāt par noteiktu spēju attīstīšanu mācību procesā, kam pamatā ir dažādu kompetenču pilnveide. Dž. Šilss, atsaucoties uz J. A. van Eka ieteikumiem, piemin sešas pamatkompetences: lingvistisko kompetenci, sociolingvistisko kompetenci, diskursīvo kompetenci, stratēģisko kompetenci, sociālkulturālo un sociālo kompetenci (Šilss, 1–2). Turpmākajos gados dzimtās valodas un otrās valodas apguves praksē izšķiras par citu pamatkompetenču izvēli, priekšroku dodot *komunikatīvajai kompetencei, valodas kompetencei, sociokultūras kompetencei un mācīšanās kompetencei* (sk. *Pamatizglītības mācību priekšmetu standartu ieviešana, 2004*).

Grāmatas ievaddaļā raksturotas komunikatīvās pieejas pazīmes, sniegti ieteikumi pasniedzējiem un valodas apguvējiem, kā strādāt ar šo pieeju. Dž. Šilss norāda, ka „valodas apgūšana ir process, kas efektīvi noris, tikai izmantojot valodu saziņas nolūkos”. Mācībām jābūt saistītām ar audzēkņu vajadzībām, tām vajadzīga „labvēlīga sociāli psiholoģiskā atmosfēra un apziņa, ka viņu ciena kā personību ar viņa paša uzskatiem, interesēm, stiprajām un vājajām pusēm” (Šilss, 2). Valodas apguvējiem jābūt sagatavotiem izmantot valodu dažādās saziņas situācijās, jāapgūst valodas mācīšanās prasme (mācīšanās kompetence), jāatrod labākie veidi, kā izmantot un papildināt esošās prasmes un zināšanas. Organizējot mācības, īpaši ir uzsvērtā sadarbības loma valodas apguvē.

Lai veicinātu audzēkņu ieguldījumu mācību procesā, jārada piemēroti apstākļi un noteikti mācību nosacījumi – „nepiespiesta atmosfēra, liela brīvība un audzēkņu personiskā iesaistība” (Šilss, 8). Šajā sakarā vislielāko efektu sniedz darbs nelielās grupās vai pāros. Kaut arī šāda darba forma bieži tiek kritizēta (bailes no haosa, nepiemērota telpa, troksnis, nepietiekama kontrole u. c.) un, iespējams, arī negarantē valodas apguvi, Dž. Šilss ir pārliecināts, ka „darbs pāros un grupās nodrošina pieaugošu sadarbību audzēkņu starpā un samazina pasniedzēja pārrunu apjomu ar visu klasi. Mācīšana, izmantojot sadarbību, uzmanības centrā izvirza audzēkni un par 180 grādiem maina klasisko mācību modeli” (Šilss, 7).

Plaši un daudzpusīgi grāmatā parādīti dažādi paņēmieni runas, klausīšanās, lasīšanas un rakstīšanas prasmju attīstīšanai, kā arī valodas kompetences pilnveidošanai. Šo nodaļu ievadā ir doti atbilstošo prasmju attīstīšanas pamatprincipi. Materiāls ir plašs un daudzpusīgs, to labi var izmantot arī latviešu valodas kā svešvalodas apguvē, tāpēc jauni metodiskie ieteikumi šajos jautājumos nebūtu jāizdomā.

„Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” (2006)

Nozīmīgs pavērsiens Eiropas Savienības valodu izglītībā ir saistīts ar vienotu pamatprincipu izstrādi moderno valodu apguves jomā. Galvenie atzinumi 90. gadu vidū tika apkopoti apjomīgā izdevumā *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana; saīsināti – Pamatnostādnes)*. Šis darbs latviešu valodā iznāca 2006. gadā. Tas deva iespēju latviešu valodas attīstības procesu aplūkot Eiropas Padomes valodu politikas kontekstā saistībā ar daudzvalodības veicināšanu un mūsdienīgu valodu apguves un mācīšanas praksi. Lielākais valodu mācīšanas vēsturē publicētais kopdarbs sniedz vienotu skatījumu uz svešvalodu

„Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” (2006)

Nozīmīgākās tēmas

- valodas apguves pieeja
- valodas prasmes līmeņi
- valodas lietotājs/apguvējs
- valodas kompetences un prasmes
- valodas mācīšanās un mācīšana
- valodas apguves uzdevumi, vingrinājumi
- valodas mācību programmas
- vērtēšana

Tikai labi protot Eiropas modernās valodas, var uzlabot dažādās valodās runājošo eiropiešu savstarpējo komunikāciju, veicināt viņu mobilitāti, savstarpēju sapratni un sadarbību, kā arī novērst aizspriedumus un diskrimināciju.

(*Pamatnostādnes, 12*)

sionālajā darbībā. *Pamatnostādnēs* uzsvērts, ka Eiropas valodu apguves telpā palielinās plurilingvisma (daudzvalodības) ideja, kuras sasniegšanai indivīda valodu pieredze paplašinās kultūras kontekstā mājās, pēc tam sabiedrībā, tad saistībā ar citu tautu lietotajām valodām. Vairāku valodu mācīšanās prakse un vispārējas zināšanas par dažādu valodu apguves un funkcionēšanas likumsakarībām dod iespēju valodas lietotājam iegūt universālu pieredzi, kā vienlīdz veiksmīgi veidot saziņu visās viņam zināmās valodās, neatkarīgi no to apguves pakāpes. Iepriekš plašāk bija pazīstams jēdziens „multilingvisms”, kas apzīmēja „vairāku valodu zināšanu vai dažādu valodu līdzāspastāvēšanu kādā sabiedrībā”. To panāca, mehāniski paplašinot apgūstamo valodu skaitu sabiedrībā vai samazinot angļu valodas valdošo lomu starptautiskajā saziņā (*Pamatnostādnes, 13, 14*).

Valodas prasmes līmeņi

A1 Breakthrough

A2 Waystage

B1 Threshold

B2 Vantage

C1 Effective Operational Proficiency

C2 Mastery

likumi, kuros atspoguļoti dažādi valodas prasmes raksturotāji un skaidrotas metodes, kā tos veidot.

Pamatnostādnēs definētie valodas prasmes līmeņi un to apraksts šobrīd plaši tiek izmantots Eiropas valodu apguves programmās. Līmeņu dalījuma ietverta tradicionālā trīspakāpju valodas apguves sistēma – pamata

apguves jautājumiem, mācību programmu saturu, mācīšanas vadlīnijām un mācību līdzekļiem, formulē vienotus prasmju un zināšanu novērtējuma kritērijus valodu izglītībā pieaugušajiem. Šāda izdevuma mērķis ir veicināt Eiropas Padomes valodu apguves politiku, kas paredz, ka ikvienam Eiropas iedzīvotājam ir jāzina vismaz divas svešvalodas un saziņā jālieto vairākas valodas ikdienas saskarē, izglītībā un profesijā.

Grāmatā ir sniegti ieteikumi, kas jāievēro, lai izmantotu valodu saziņā, un kādas zināšanas un prasmes jāizveido, lai iegūtu komunikācijā nepieciešamās kompetences. Tajā ir aprakstīts valodas apguves saturs, kā arī definēti prasmes līmeņi, kas var palīdzēt 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.

(A), vidējā (B) un augstākā (C) līmeņa pakāpē. Katrs no tiem ietver divus apakšlīmeņus, piemēram, A1 un A2, kas var būt sazaroti vēl sīkāk – „kritēriju līmeņos” un „plus līmeņos” (*Pamatnostādnes*, 27–28, 35–40). Līmeņu nosaukumos saglabāti metaforiski oriģinālnosaukumi, kurus vienotas izpratnes labad ieteikts netulkot citās valodās.

Pamatnostādnēs valodas lietojuma prasmes definētas šādos pamatlīmeņos:

A (pamatlīmenis) – *Breakthrough* (A1) un *Waystage* (A2);

B (vidējais līmenis) – *Threshold* (B1) un *Vantage* (B2);

C (augstākais līmenis) – *Effective Operational Proficiency* (C1) un *Mastery* (C2).

Dalījums līmeņos sniedz labāku priekšstatu par valodas apguvēja sasniegumiem dažādos mācību posmos, precīzāk katrā mācību pakāpē fiksē mērķus, kā arī nodrošina valodas mācību programmu pēctecību laikā un saskaņotību starp dažādām izglītības institūcijām.

Arī latviešu valodas kā svešvalodas apguves mācību programmā dažādās mācību iestādēs šobrīd pakāpeniski pāriet uz valodas prasmes līmeņos aprakstīto mācību saturu. Proporcionāli vislielākais valodas apguvēju skaits ir pamatlīmeņa latviešu valodas apguves programmās. Mazāk ir to, kuri sasnieguši vidējam līmenim atbilstošas valodas prasmes. Pagaidām Latvijā gandrīz netiek pieminēta augstākā C1 un C2 līmeņa mācību programma un tajā ietveramais saturs, jo tādu ārvalstnieku skaits, kuri latviešu valodā ir sasnieguši augstu meistarības līmeni, pagaidām ir ļoti maz.

„Eiropas Valodu portfelis” (2006–2009)

Valodu apguves un kultūru daudzveidības pastāvīgas izpratnes veicināšanai no 2006. gada Latvijā tiek īstenots vēl viens liels Eiropas Padomes projekts, kura mērķis ir piedāvāt valodu apguvējiem metodisko materiālu kopumu, kas apliecinātu personas valodu prasmes līmeni un to turpmākās mācīšanās dinamiku. Valodu portfeli ietverti metodiskie materiāli, kas veido trīs sadaļas: valodu pasi, biogrāfiju un dosjē. Valodu pase atspoguļo atsevišķi katras valodas prasmes līmeni atbilstoši noteiktā parauga pašnovērtējuma tabulā ietvertajiem kritērijiem. Biogrāfijā valodas apguvējs fiksē savu valodas apguves gaitu, kā arī sniedz informāciju

„Eiropas Valodu portfelis”

- Valodu pase
- Biogrāfija
- Dosjē

par valodas apguves un tās lietojuma apstākļiem – vecāku un ģimenes valodu, valodas lietojuma vidi, valodām, kas apgūtas izglītības procesā vai pašmācības veidā, valodas lietojumu sadzīvē vai profesionālajā darbībā u. c. Valodas prasmju izvērtējuma lapās valodas apguvējs fiksē savu mācīšanās un izpildes plānu, kā arī mācību satura izpildes gaitu un pašnovērtējumu. Dosjē ir īpaša mape, kurā valodas apguvējs saglabā savas valodas prasmes apliecināšus dokumentus – sertifikātus, izziņas, apliecināšanas u. c. Tajā tiek ievietoti arī Valodas portfeļa īpašnieka labākie darbi, kas izstrādāti, apgūstot konkrēto valodu (piemēram, referāti, prezentācijas, radoši rakstu darbi).

Eiropas Padomes projektā paredzēti Valodu portfeļi dažādām valodas lietotāju vecuma grupām un auditorijām – bērniem, skolēniem, pieaugušajiem, atsevišķu profesiju pārstāvjiem, imigrantiem u. c. Līdz 2009. gadam Latvijā ieviests *Eiropas Valodu portfelis pieaugušajiem*, *Eiropas Valodu portfelis skolēniem* un *Eiropas Valodu portfelis dzelzceļa darbiniekiem*.

„Metodiskie ieteikumi latviešu valodas apguvei (bez starpniekvalodas) I līmenis” (2006)

Attiecībā uz patvēruma meklētājiem varētu runāt par latviešu valodas kā otrās valodas piedāvājumu, taču, tā kā šie cilvēki ir tikko ierašanās un latviešu valodu līdz šim nav dzirdējuši, [...] loģiskāk būtu runāt par latviešu valodas kā svešvalodas apguvi.

(*Metodiskie ieteikumi*, 99)

Šīs meklēt veidus, kā latviešu valodu varētu mācīt, neizmantojot starpniekvalodas. Grāmatā plaši raksturotas patvēruma meklētāju iespējas, ieceļojot Latvijā, bēgļu tiesiskie jautājumi, valodas situācija valstī, latviešu valodas apguves specifika un valodas prasmes pārbaude atbilstoši Eiropas pamatnostādņēm moderno valodu apguves jomā. Pastarpināti grāmatā rosināts domāt par iepriekš metodikā mazāk pārcilātiem jautājumiem – starpkultūru izglītību un netradicionālo minoritāšu integrācijas un izglītības problēmām. Iepazīstoties ar integrācijas problēmām vairākās citās

Šī grāmata ir pirmais un arī pagaidām vienīgais metodiskais līdzeklis, kurā aplūkota tāda pieeja latviešu valodas mācīšanai, kurā netiktu izmantota starpniekvaloda. Šo pieeju ieteikts izmantot projektā izvēlētās mērķgrupas pārstāvjiem – patvēruma meklētājiem un personām ar alternatīvo statusu. Tā kā šo valodas apguvēju kopums varētu neprast kādu no vairāk izplatītajām mācību valodām (angļu, krievu), autore centu-

valstīs un izpētot Latvijas pieredzi valodu apguves jomā, darba autore ir centušās vērtēt valsts un sabiedrības gatavību risināt gaidāmo patvēruma meklētāju integrācijas problēmas.

Darbā ir ietverts samērā plašs valodas apguves teorētisko jautājumu loks: aplūkota otrās valodas un svešvalodas priekšmeta specifika, nozīmīgākās svešvalodas apguves teorijas un modeļi, valodas apguves didaktiskās paradigmas, pieejas un metodes, gramatikas mācīšanas problēmas, kā arī jautājumi par dažādu kompetenču nozīmi valodas apgūvē. Plaši izvērstas valodas prasmes pamatlīmeņa apraksts un tajā apgūstamie mācību satura jautājumi. Teorētiskajai daļai atsevišķā grāmatā pievienoti arī pedagogu tālākizglītības kursu materiāli.

„Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās: situācijas apzināšana” (2007)

Plašākais pētījums par latviešu valodas kā svešvalodas apguves situāciju ārvalstu un Latvijas augstskolās *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās: situācijas apzināšana* veikts 2007. gadā. Tā gaitā apzinātas augstskolas Latvijā un citās Eiropas valstīs, kur latviešu valodu apgūst kā svešvalodu, iegūta informācija par latviešu valodas apguves vēsturi, mācību kursiem, tajos strādājošajiem pedagogiem un akadēmisko kursu dalībniekiem. Pētījumā atrodamas ziņas par latviešu valodas kursu izveides vēsturi, studiju programmu saturu, mērķiem un sasniegtajiem rezultātiem, kā arī studentu mācīšanās motivāciju, latviešu valodas mācīšanās izvēles pamatojumu un citiem valodas apguves organizatoriskajiem jautājumiem. Nosaukti studiju procesā izmantotie mācību līdzekļi, kurus izmanto augstskolās latviešu valodas apguves vajadzībām, apkopotas mācībspēku un studentu domas par latviešu valodas apguves kvalitāti, mācību metožu izvēli, latviešu valodas popularizēšanas pasākumiem ārpus mācībām. Noskaidrotas jaunu mācību līdzekļu izveides vajadzības. Pētījumā apzinātas arī nozīmīgākās publikācijas par latviešu valodas kā svešvalodas apgūvi ārvalstu un Latvijas augstskolās.

Pētījums parāda, ka latviešu valodas apguves un latvistikas jautājumi Eiropā ietverti divdesmit vienā ārvalstu augstskolas studiju programmā desmit Eiropas valstīs – Lietuvā, Igaunijā, Krievijā, Somijā, Zviedrijā, Norvēģijā, Polijā, Vācijā, Čehijā, Ungārijā. Pēc 2007. gada apkopotajiem datiem, deviņpadsmit augstskolās bija iespējams studēt latviešu valodu,

bet divās – Oslo Universitātē un Bonnas Universitātē, kur agrāk bija izveidojušās labas baltistikas studiju un latviešu valodas apguves tradīcijas, šīs studijas bija pārtrauktas.

Pētījumā apkopotas arī ziņas par astoņu Latvijas augstskolu pieredzi latviešu valodas kā svešvalodas apguves jomā. Gandrīz visās augstskolās latviešu valodas studijas ārvalstu studentiem ieviestas šī gadsimta sākumā saistībā ar Eiropas Savienības izglītības programmām (*Socrates, Erasmus, Campus Europae*) un šeit dzīvojošo ārvalstnieku interesi apgūt latviešu valodu. Plašākās latviešu valodas apguves programmas ir piedāvātas Latvijas Universitātē un Rīgas Tehniskajā Universitātē. Vairums augstskolu piedāvā iesācēja līmeņa A1 un A2 studiju kursus. Tikai Latvijas Universitātes Moderno valodu fakultātē ārvalstu studentiem bija iespējams apgūt latviešu valodu visos trijos valodas prasmes līmeņos atbilstoši Eiropas Savienības rekomendācijām svešvalodu apguves jomā.

Nozīmīgākie secinājumi ietverti grāmatās *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās* (2008) un *Acquisition of Latvian as Foreign Language at European Institutions Of Higher Education* (2009).

„Komunikatīvā gramatika” (2002)

Komunikatīvās gramatikas centrā ir valodas funkcijas, un tās arī nosaka grāmatas uzbūvi un saturu. Valodas aprakstu, kurā lietota šāda pieeja, sauc par funkcionālo vai arī par komunikatīvo gramatiku.

(*Nau, 7*)

90. gadu beigās, kad daudz tika diskutēts par komunikatīvās pieejas nozīmi otrās valodas apgūvē, nozīmīgas idejas par jauno mācību praksē izteica vācu valodniece N. Nau. Viņa norādīja, ka, ieviešot jaunus principus latviešu valodas apgūvē, Latvijas skolās vispirms ir jāpārvar daži aizspriedumi par šo pieeju un komunikatīvās gramatikas mācīšanas praksi. Gramatikas prasmi vislabāk attīstīt valodas lietojumā („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, 1997*). Savā grāmatā *Komunikatīvā gramatika* N. 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*).

Grāmata sastāv no četrpadsmit nodaļām, kurās aprakstīta kāda plašāka saziņas funkcija vai funkciju grupa un daudzveidīgs piemēru klāsts, kuros šīs funkcijas ietvertas, piemēram, „Kā nosaukt cilvēkus, lietas un vietas” (cilvēku nosaukumi, personvārdi, profesijas un citi nosaukumi, kas apzīmē cilvēku darbību), „Kā skaitīt un mērit” (skaitļi un skaitļa vārdi, kā nosaukt aptuvenu skaitu, daļas, kā mērit laiku, svaru, garumu). Dažādu funkciju aprakstīšanai N. Nau centusies izmantot komunikatīvus, nevis deskriptīvus valodas instrumentus, piemēram, nevis zināt vajadzības izteiksmi, bet gan **izteikt vajadzību**, nevis zināt uzrunas konstrukcijas, bet gan **uzrunāt**, nevis zināt salīdzināmās pakāpes, bet gan **salīdzināt**. Pazīstamos valodniecības terminus autore grāmatā lietojusi, jo tas ir „tradicionāli pieņemts un arī ērts veids, kā paskaidrot valodas parādības”, tomēr iespējami maz. Tā vietā valodas funkcijas jāizprot no dotajiem piemēriem (*Nau*, 5).

Ievadā N. Nau norāda, ka grāmatā ietvertie teksti un piemēri ir autentiski un atspoguļo īstu, dabisku valodas lietojumu. Otrs nozīmīgs aspekts, kas ievērots komunikatīvi orientētā mācību procesā, ir dažādu žanru un stilu tekstu daudzveidīgs izmantojums. „Man bija svarīgi šajā grāmatā aprakstīt to, ko es savā ikdienā Rīgā biju dzirdējusi un lasījusi – dzīvu mūsdienu latviešu valodu. Vai tiem, kas mācās latviešu valodu, būtu jārunā „skaistāk” un „pareizāk” nekā latviešiem pašiem?” norāda autore (*Nau*, 8). Turpmākajos gados ideja par autentisku tekstu izmantošanas nepieciešamību latviešu valodas kā otrās valodas un latviešu valodas kā svešvalodas apgūvē strauji nomainīja iepriekšējo praksi valodas mācībā izmantot mākslīgi veidotus, bieži vien pat nedabiskus tekstus.

Komunikatīvās gramatikas teorijai turpinājumā bija nozīmīga vieta ne tikai latviešu valodas kā otrās valodas apguves praksē, bet arī latviešu valodas kā svešvalodas apgūvē.

„Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes” (2008)

Kaut arī S. Lazdiņas un A. Šalmes monogrāfijā *Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes* ir aplūkotas raksturīgākās iezīmes latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) apgūvē minoritāšu izglītībā Latvijā, vairākas grāmatā ietvertās tēmas ir cieši saistītas ar latviešu valodas kā svešvalodas mācību priekšmeta attīstības

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

(*Lazdiņa, Šalme, 8*)

Šie jautājumi cieši saistīti ar LATs mācību priekšmetu, jo otrās valodas apguves teorētisko un praktisko problēmu risināšanā izmantotas daudzas svešvalodu didaktikas teorētiskās nostādnes, piemēram, jautājumos par jaunu pieeju, metožu un paņēmienienu ieviešanu valodas mācībā, gramatikas mācīšanas pieeju, kompetenču lomai valodu apgūvē, valodas komunikatīvo funkciju taksonomiju. Līdzības latviešu valodas kā otrās valodas un latviešu valodas kā svešvalodas nozaru attīstībā visspilgtāk parādās izmantoto mācīšanas pieeju un metožu apskatā. Abas lingvodidaktikas apakšnozares savā attīstībā gandrīz līdzīgi virzījušās no struktūrorientētas mācīšanas uz komunikatīvi organizētu mācību procesu. Daudz līdzību var atrast arī abu priekšmetu mācību satura jautājumos, piemēram, aplūkojot gramatikas mācīšanas problēmas vai valodas satura strukturēšanu atbilstoši komunikatīvās valodu mācīšanas pieejas īpatnībām (valodas komunikatīvo funkciju apguve, gramatisko modeļu sistēma, leksikas sistematizēšanas aspekti u. c.). Par vienu no būtiskākajiem var uzskatīt grāmatā ietvertu atzinumu par gramatikas, semantikas un pragmatikas jeb formas, nozīmes un lietojuma savstarpējo sakaru valodas apgūvē (*Lazdiņa, Šalme, 143–145*). Darbā norādīts, ka gramatikas, semantikas un pragmatikas jautājumi mūsdienu mācību procesā ir jāaplūko vienotā sistēmā un tēmas un aktivitātes jāplāno tā, lai netiktu pārspilvēti vai, gluži pretēji, aizmirsts kāds no minētajiem komponentiem. „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” (*Lazdiņa, Šalme, 145*).

jautājumiem. Monogrāfijā atspoguļota latviešu valodas lietojuma un apguves situācija skolās no 20. gadsimta 80. gadiem līdz mūsdienām, pievēršot uzmanību pārmaiņām Latvijas izglītības sistēmā un LAT2 mācību priekšmetā. Plaši analizētas nozīmīgākās tendences un novitātes otrās valodas mācīšanas zinātnē un praksē, aplūkota valsts un sabiedrisko organizāciju darbība valsts valodas apguves veicināšanā, kā arī aprakstītas nozīmīgākās publikācijas par latviešu valodas kā otrās valodas apguvi un tās pētniecību.

Latviešu valodas apguve interneta vidē

Pieaugot interesentu skaitam, latviešu valodu var apgūt arī interneta vidē. Šobrīd plašāk pazīstams ir interaktīvais valodas mācību līdzeklis *Ko tu teici?* (1998). Tas piedāvā latviešu valodas iesācējiem virtuālas situācijas, kas saistītas ar septiņpadsmit ikdienā sastopamām tēmām (piemēram, iepazīšanos, iepirkšanos, transportu, apģērbu, uzturu), vingrinājumus un spēles.

Akadēmiski plašāks ir Poznaņas Universitātē N. Nau un I. Klēveres mācību kurss *Latvian: Teaching material*. Kurss sastāv no divdesmit nodarbībām; tas paredzēts iesācējiem un ietver mācību saturu līdz B1 valodas apguves prasmes līmenim. Valodas apguvēji var izmantot mācību grāmatu, atsevišķi pievienotu gramatikas aprakstu, latviešu-poļu vārdnīcu, kā arī tekstus klausīšanās iemaņu attīstīšanai.

Ilgu laiku valodas apguvējiem bija pieejama arī J. Leļa kursa *Basic Latvian* (1984) elektroniskā versija. Šobrīd valodas apguves kurss internetā vairs nav atrodams.

Vairākas plašākas latviešu valodas mācību programmas ir izveidotas saistībā ar citu valstspiederīgo integrācijas nepieciešamību. *Interaktīvais elektroniskais latviešu valodas apguves mācību kurss bēgļu un patvēruma meklētāju integrācijas veicināšanai* (2008) un *Bēgļu un patvēruma meklētāju interaktīvā elektroniskā latviešu valodas apguves mācību kursa papildinājums izglītības pieejamības veicināšanai* (2009) veidots, izmantojot angļu valodu kā starpniekvalodu, bet trešo valstu valstspiederīgajiem paredzētais kurss *Latviešu valodas e-mācību līdzeklis trešo valstu valstspiederīgo integrācijai* (2010) izstrādāts, izmantojot kā starpniekvalodu krievu valodu. Visi minētie kursi paredzēti iesācējiem un aptver A1 un A2 valodas prasmju apguves saturu. Šīs mācību programmas ietver plašu interaktīvo materiālu, iespēju izpildīt noteiktus leksiskos un gramatiskos vingrinājumus, pārbaudīt savas zināšanas, iepazīties ar latviešu valodas gramatikas teorijas pamatjautājumiem. Diemžēl visas šīs mācību programmas interesentiem bez iesaistes projektā pagaidām brīvi nav pieejamas.

Interneta resursi

- valodas apguves programmas
- vārdnīcas un uzziņu literatūra
- kulturoloģiskā un cita veida informācija
- sociālie tīkli

Starp jaunākajiem elektroniskajiem izdevumiem jāmin arī mācību programma un materiāli latviešu valodas apguves veicināšanai trešo valstu valstspiederīgo bērniem vecumā no 13 līdz 18 gadiem *Atvērsim vārtus!* (2011).

Valodas mācīšanās pieredzi gan auditorijā, gan pašmācībā var pilnveidot, izmantojot dažādas interneta vietnes, kurās sniegta informācija par latviešu valodu, tās vēsturi, latviešu literatūru un folkloru, kultūru, tradīcijām, aktuāliem mūsdienu sociāliem un politiskiem notikumiem, kā arī piedāvātas dažādu veidu skaidrojošās, tulkojošās, terminoloģijas vārdnīcas un citi leksikogrāfiskie materiāli. Piemēram, ārvalstu studenti valodas praksei bieži izmanto latviešu kultūras, mākslas, literatūras un izglītības portālus *letonika.lv* (<http://www.letonika.lv>), *kultura.lv* (<http://www.kultura.lv>), *1/4 Satori* (<http://www.satori.lv>), kā arī nozīmīgākās informatīvās vietnes, piemēram, *Tvnet* (<http://www.tvnet.lv>), *Delfi* (<http://www.delfi.lv>), *Apollo* (<http://www.apollo.lv>), *kas jauns* (<http://www.kasjauns.lv>).

Valodu apguves terminoloģijas jautājumi Latvijā

Ilgus gadus valodu apgūvē Latvijā maz tika darīts nozares terminoloģijas attīstības jomā. Latviešu valodas kā dzimtās, kā otrās valodas un kā svešvalodas didaktika veidojusies diezgan atrauti cita no citas, katrai no šīm apakšnozarēm veidojusies sava teorētisko un praktisko ideju vēsture, ārējās ietekmes, saikne ar citām zinātņu nozarēm, zinātnisko jēdzienu sistēma. Atšķirīgā priekšmetu attīstības vēsture bija par cēloni dažādām neskaidrībām terminoloģijas lietojuma praksē. Nozīmīgākie latviešu valodas apguves nozares termini tika lietoti dažādos variantos un nozīmēs, daudzi no tiem nebija apstiprināti un iekļauti sabiedriski pieejamās datubāzēs. Nereti bija jāsaskaras ar terminu lietojuma nekonsekveni, neprecīzi izteiktām nozīmēm, no dažādām teorijām pārņemtu terminu nekritisku lietojumu un citiem gadījumiem. Terminu izpratni un sistematizēšanu apgrūtināja speciālo vārdnīcu trūkums un nepietiekams atspoguļojums elektroniskajās datubāzēs. Praksē atsevišķi terminu saraksti tika pievienoti metodiskajiem izdevumiem (piemēram, *LAT2 pieaugušo skolotājs*, 2003; *Mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem*, 2004; *Metodiskie ieteikumi latviešu valodas apguvei bez starpniekvalodas*, 2006). Atsevišķi ar valodas apguvi saistīti termini atrodami arī *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā* (2000) un apjoma ziņā nelielos

izdevumos – *Pedagoģijas un metodikas leksikas minimums angļu-latviešu un latviešu-angļu valodā* (1997), *Valodas prasmes pārbaudes terminu vārdnīca* (2004).

Tieši mazpazīstamu teoriju un svešas terminoloģijas nekontrolētā aizgūšanas procesa dēļ, kurā dažādas idejas un termini savlaicīgi nav adaptēti nacionālās izglītības zinātņu valodas sistēmā, daudziem speciālistiem grūtības sagādāja jaunāko lingvodidaktisko ideju izpratne. Tas īpaši spilgti izpaudās, apgūstot ES rekomendācijas moderno valodu apguves jomā – *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*.

Jau no pirmajām lappusēm rokasgrāmatā ir piedāvāts idejām bagāts un terminoloģiski blīvs teksts. Lasītājam ir jāiegūst skaidrība par tādiem latviešu valodā maz pazīstamiem terminiem kā, piemēram, *apgrūtinājumi*

Katrā valodā jābūt pietiekamam terminu klāstam ikvienā ikdienas dzīves jomā: jurisprudencē, ekonomikā, sociālajā sfērā, tehnoloģijās, kultūrā un citur. Tātad mazas valsts valodas galvenais uzdevums ir pierādīt, ka tā spēj pastāvēt līdzās citām Eiropas Savienības valodām – apspriest tādas pašas problēmas un veikt tādus pašus uzdevumus.

(*Skujiņa, Ilziņa, 136*)

(*constraint*), *ekspliciti* (*explicit*), *konverģence* (*convergence*), *diverģence* (*divergence*), *kohēzija* (*cohesion*), *starpniecība* (*mediation*), *uzraudzīšana* (*monitoring*), *apguvēja specifika* (*learner profiles*). Rokasgrāmatā parādās arī termini, kuri lietoti tikai atsevišķu šaurāk orientētu pētījumu sakarā, piemēram, *kalibrēšana* (*calibration*), *līmeņošana* (*scaling*), *deskriptors* (*descriptor*), *ilustratīvie deskriptori* (*illustrative descriptors*), *modulis* (*module*), *iezīmētājs* (*marker*), *vertikālā/horizontālā dimensija* (*vertical/horizontal dimension*), *pamatotība* (*validity*), *ilustratīvā skala* (*illustrative scale*), *līmeņu skala* (*scale of levels*), *apakšskala* (*sub-scale*). Lasot *Pamatnostādnes*, speciālistam jāpārzina arī valodas apguves teorijām tuvu blakuszinātņu terminoloģija, piemēram, tādas jomas kā izglītības zinātne, pedagoģija, didaktika – *mācīšanās mācīties* (*learning to learn*), *iedevums* (*input*), *taksonomija* (*taxonomy*), *atgriezeniskā saite* (*feedback*), *uz mērķi orientēta sadarbība* (*goal-oriented co-operation*), *uz vajadzībām orientēta mācīšana* (*needs-oriented teaching*), *interaktīvas darbības* (*interactive activities*); *lietišķā valodniecība* – *valodas funkcijas* (*language function*), *starpvalodu variācijas* (*interlinguistic variation*), *eksponents* (*exponent*), *paratekstuālas iezīmes* (*paratextual features*), *prosodija* (*prosodic*); saziņas

teorija – *starpniecība/mediācija (mediation)*, *diskursa stratēģijas (discourse strategies)*, *starpnieks/mediators (mediator)*, *recipients (recipient)*, *sarunas partneris*, arī *sarunas vadītājs eksāmenā (interlocutor)*, *argumentu virkne (chain of argument)*, *saziņas plaisa (communication gap)*; sociolingvistika – *akulturalizācija (acculturation)*, *starpkultūru izpratne/apzināšanās (intercultural awareness)*, *mērķa kultūra (target culture)*, *mērķkopiena (target community)*, *imersija (immersion)*; psiholoģija – *receptīva darbība (receptive activities)*, *izziņas resursi (cognitive resources)*, *atpazīšanas iemaņas (recognition skills)*, *atsaukšana atmiņā (recall)*.

Izdevums, kurš piedāvāja Rietumu zinātņu tradīcijām bagātu un tās izglītības sistēmām raksturīgu informatīvi, zinātniski un terminoloģiski piesātinātu tekstu, lika aktualizēt jautājumu par nepieciešamību sistematizēt un aprakstīt valodas didaktikas terminus latviešu valodā. Prakse rāda, ka arī daudzu ikdienā iesakņojušos terminu lietojumā joprojām vērojamas neprecizitātes. Piemēram, apzīmējot valodas apguvēja prasmi, tiek lietoti dažādi termini: *kompetents valodā*, *prasmīgs valodas lietotājs*, (tāds, kas) *zina valodu*, *prot valodu*, *pārvalda valodu*, *spēj/var lietot valodu*, (viņam ir) *nepietiekamas/vājas valodas zināšanas* u. tml. Vai citā gadījumā, apzīmējot jēdzienu *persona, kas mācās valodu*, respektīvi, *valodas apguvējs* (angļu valodā *learner*) līdztekus tiek lietoti tādi apzīmējumi kā *valodas apguvējs*, *pieaugušais valodas apguvējs*, *pieaugušais skolēns*, *mācēns*, *māceknis*, *mācāmais*, *apmācāmais*, *kursants*, *kursa dalībnieks*, *students*, *skolēns*, *pusaudzis*, *bērns*, *mācību subjekts* u. c. Šo terminu lietojuma sakarā rodas jautājumi, vai terminu *skolēns* var attiecināt uz visu izglītības posmu valodas apguvējiem (arī pieaugušo izglītībā), vai savstarpēji aizvietojami termini *bērns* un *skolēns* (pirmsskolas un sākumskolas izglītībā), uz kādiem izglītības posmiem, pakāpēm un veidiem attiecināmi termini *skolēns*, *students* un *kursants* (piemēram, speciālās izglītības sistēmā), vai *valodas apguvējs*, iesaistoties pedagoģiski virzītā procesā, *apgūst* vai *mācās* valodu, tātad ir *mācēns/skolēns* vai *apguvējs* u. c. Nozares diskursā būtu jāpārvērtē arī vārdu *māceknis*, *mācāmais*, *apmācāmais* un *mācību subjekts* terminoloģiskā vērtība. Nereti sastopami gadījumi, kad vairākiem terminiem semantiskās nozīmes daļēji pārklājas, tāpēc to lietojumā novērojams zināms juceklis, piemēram, nošķirot terminus *valodas kompetence*, *valodas prasme/prasmes*, *valodas zināšanas*, *valodas spējas*, *iemaņas*, *zinātība*, *lietpratība*. Nozares terminu lietojumā pamanāma arī

dažādu novecojušu vai islaicīgu teoriju un to terminoloģisko leksēmu mantojums, piemēram, *valodas apmācība, valodas iemaņas, aktīvās un pasīvās zināšanas, aktīvais un pasīvais vārdu krājums, aktivitātes*. Terminoloģiski nav atrasta alternatīva arī vairākiem izglītībā labi pazīstamiem profesionāļiem, piemēram, *vārdu/likumu iekalšana, drillēšana, robežzināšanās, vielas izņemšana/izņemtā viela, jautājumu uzstādīšana, mēles mežģis, neveikls teksts/neveikla runa, vārda došana/ņemšana*. Konsekvence un precizitāte šo terminu lietojumā īpaši svarīga ir izglītības dokumentos un zinātniskā diskursā.

Nozares terminoloģijas apzināšana sākusies tikai pēdējos gados. Pirmais mēģinājums apkopot nozīmīgākos lingvodidaktikas terminus latviešu valodā ir *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca (2011)*. Terminoloģijas vārdnīcā ir ietverti 470 termini, kas skaidro valodu didaktikas priekšmeta svarīgākos jēdzienus un tos psiholoģijas, pedagogijas, valodniecības un vispārīgās didaktikas saskarterminus, kuri vistiešāk ir saistīti ar valodas apguves pamatjautājumiem. Tomēr darbs pie nozares terminoloģijas jāturpina, jo minētajā vārdnīcā ietverta tikai neliela daļa no mūsdienu valodu apgūvē lietoto terminu kopuma.

Noslēdzot īso apskatu par latviešu valodas kā svešvalodas nozares attīstību, jāsecina, ka neilgā tās attīstības vēsturē ir apzinātas atsevišķas mūsdienu valodu apguves teorijas un vairākas latviešu valodas mācību programmas šobrīd pilnībā atbilst moderno valodu apguves jaunākajām pamatnostādņēm. Ievērojami pieaudzis mācību programmu skaits ārvalstu un Latvijas augstskolās. Ārpus formālās izglītības latviešu valodas zināšanas var apgūt atsevišķosursos, kā arī izmantojot tālmācības un pašmācības metodes. Aizvien vairāk ārvalstnieku starptautisku izglītības programmu un profesionālās pilnveides projektu ietvaros latviešu valodu ierodas mācīties Latvijā. Arī mācību līdzekļu daudzums latviešu valodas kā svešvalodas apgūvē pēdējos desmit gados pieaudzis, tomēr grāmatu piedāvājums nav pietiekami plašs. Mācību literatūras klāstā nav mācību līdzekļu, ar kuriem integrētā veidā varētu veidot un nostiprināt dažādas valoddarbības prasmes, īpaši rakstītprasmi un klausīšanās prasmi. Šobrīd nav arī latviešu valodas mācību līdzekļu, kuros būtu ietverts mācību saturs, kas atbilst Eiropas Padomes *Pamatnostādņēm* moderno valodu mācīšanas jomā.

Līdz šim nozarē ir maz nopietnu teorētisku apcerējumu, kas atspoguļotu latviešu valodas mācīšanas/mācīšanās pieredzi, mācību procesā

izmantotās pieejas un metodes, atklātu skolotāja pedagoģiskā darba problēmas, valodas apguvēja individuālās mācīšanās grūtības, valodas apguves psiholoģiskos, sociālos, pedagoģiskos aspektus un citus jautājumus.

Tikai pavisam nesen latviešu valodas kā svešvalodas apguves jomā veikti pirmie eksperimentālie pētījumi. To rezultāti atspoguļoti I. Līsmānes promocijas darbā *Ārstniecības programmas ārzemju studentu latviešu valodas kompetences veidošanās* (2011). Pētījumā veikta latviešu valodas kā svešvalodas mācību procesa analīze universitātē, studentu sasniegumu izvērtēšana, saskaroties atšķirīgas kultūras, reliģijas un izglītības sistēmas pārstāvjiem. Promocijas darbā ir aplūkota studentu iepriekšējā pieredze valodu apguvē, mācīšanās stils, prasme adaptēties jaunā vidē, mācīšanās motivācija, valodas apguves personiskais nozīmīgums, intereses un komunikatīvās vajadzības, apkopots studējošo viedoklis par valodas apguvi veicinošiem vai kavējošiem faktoriem un viņu uzskati par mācīties veicinošu pedagoģisko un lingvistisko vidi un citi jautājumi.

Visā priekšmeta vēsturiskās attīstības gaitā publicēti tikai daži zinātniski raksti par latviešu valodas apguves jautājumiem (T. Fennels, J. Lelis, V. Rūķe-Draviņa, A. Priedīte, B. Kangere, N. Nau, I. Grīnberga, D. Laiveniece, A. Šalme u. c.). Pēdējos gados zinātniski metodiskā izdevumā *Tagad* atrodami vairāki raksti par latviešu valodas studiju procesu atsevišķās ārvalstu augstskolās, piemēram, I. Grīnbergas raksts par Vašingtonas Universitātes Baltijas studiju programmu (*Tagad, 2008/1*), E. Andronovas publikācija par baltistikas studijām Sanktpēterburgas Universitātē (*Tagad, 2008/2*), R. Kvašītes raksts par latviešu valodas apguvi Šauļu Universitātē (*Tagad, 2009/1*), M. Huelmanes un A. Šalmes raksts par latviešu valodas studijām Minsteres Universitātē (*Tagad, 2009/2*). Daži raksti veltīti arī latviešu valodas studiju procesam Latvijas augstskolās (*Tagad, 2009/1*), taču tie neaplūko studentu latviešu valodas apguves organizatoriskos jautājumus.

Lai veiksmīgi risinātu aktuālos nozares uzdevumus, svarīgi šajā darbā aktīvi iesaistīt attiecīgās jomas profesionāļus. Tomēr, kā parādīja 2007. gadā veiktais pētījums *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās*, speciālistu sadarbība latviešu valodas apguves jautājumu risināšanas jomā praktiski nenotiek. Apmēram ceturtdaļa pētījuma respondentu atzina, ka viņiem nav sadarbības ar citām organizācijām, augstskolām vai speciālistiem latviešu valodas mācīšanas jautājumos. Nozarē

nav vienojošu pasākumu, kuros regulāri kopā varētu sanākt latviešu valodas kā svešvalodas speciālisti un risināt savā zinātnes jomā aktuālus jautājumus. Par atsevišķām latviešu valodas problēmām universitāšu mācībspēki ir ziņojuši dažādās konferencēs un semināros, taču publikācijas no tiem nav pieejamas. Neviena organizācija vai augstskola līdz šim nav uzņēmusies arī zinātniski virzīt latviešu valodas kā svešvalodas pedagoģiskās nozares attīstību (*Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās*, 43–44).

LATVIEŠU VALODAS APGUVES SVEŠVALODU MĀCĪŠANAS VĒSTURISKĀS PIEREDZES KONTEKSTĀ

Valodas apguves pieejas un metodes

Latviešu valodas kā svešvalodas apguves teorētisko un praktisko ideju attīstību var labāk izprast, vēsturiskā rakursā iepazīstot daudzveidīgās svešvalodas apguves *pieejas* un tām atbilstošās mācību *metodes*.

Izvēlētā lingvodidaktiskā *pieeja* nosaka valodas apguves procesu kopumā un atklāj veidu, kā noteiktu mērķu sasniegšanai mācīt un mācīties valodu. Savukārt *metode* ir sistematizētu ideju, paņēmieni, darbību un līdzekļu kopums, kurus izmanto noteiktu valodas prasmju apguvei. Latviešu valodas kā svešvalodas mācību teorijā un praksē par valodas apguves pieejas un metožu jautājumiem līdz šim runāts maz, kaut gan pasaules valodu izglītības vēsturē šie jautājumi ir aplūkoti plaši. Līdz pat 90. gadu vidum atsevišķu metožu izpratne LATs mācīšanas priekšmetā aprobežojās ar samērā vienkāršiem priekšstatiem par svešvalodu mācīšanas tehnikas jautājumiem. Plašāks skatījums uz mūsdienīgām svešvalodu apguves pieejām un metodēm veidojās, kad Latvijā kļuva pieejami Eiropas Padomes ieteikumi moderno valodu apguves jomā. Šobrīd LATs apguves nozarē diezgan skaidri iezīmējas divas svarīgākās pieejas – strukturālā un komunikatīvā –, tomēr pieeju teorētiskās robežas joprojām nav pietiekami apzinātas. Tas pats sakāms par atsevišķiem aspektiem (psiholoģiskajiem, sociālajiem, kognitīvajiem u. c.) noteiktu valodas apguves metožu saturā. Šie jautājumi latviešu valodas kā svešvalodas disciplinā nākotnē gaida dziļākus risinājumus.

Valodas apguves/mācīšanās pieeja – mācīšanās veids, kuru izmanto noteiktu valodas prasmju un kompetenču apguvei, ņemot vērā izpratni par valodu, tās lietojumu un valodas apguvēja vajadzības mācību procesā.

Kā jau iepriekš minēts, jēdzienu *pieeja* latviešu valodas didaktikā sāka lietot 90. gadu vidū saistībā ar jauniem pētījumiem latviešu valodas kā otrās valodas apguves metodikā, bet valsts izglītības dokumentos termins nostiprinājās tikai jaunā gadsimta sākumā, kad latviešu valodas kā otrās valodas apguves programmās minoritāšu izglītībā tika definēta komunikatīvā pieeja.

Mūsdienu izglītības izpratnē *pieeja* ir viens no mācību darbības svarīgākajiem procesuālajiem jautājumiem, kas atspoguļo skatījumu kopveselumā uz izpētes objektu un nosaka, kādā veidā konceptuāli apgūt mācību priekšmeta zinātniskos un praktiskos jautājumus. Pieeja nosaka mācību mērķu izvēli, diferenciaciju un sakārtojumu, didaktikas principu sistēmas izveidi, mācību saturu, tā izklāsta veidu un sakārtojumu, kā arī mācību metodisko interpretējumu (*Laiveniece, 2002b, 14*).

Valodas apguves pieeja ir teorētiska valodas mācību satura un procesa koncepcija, kas praktiski tiek īstenota pedagoga darbā, rosinot valodas apguvēju uz noteiktu rīcību – „individuāli iespējamu, personiski nozīmīgu, vecumposma interesēm atbilstošu mācīšanos” (*Laiveniece, 2004, 9*). Noteikta lingvodidaktiska pieeja tiek veidota, pamatojoties uz atzinumiem par valodas dabu un runas producēšanas formām. Atsevišķas pieejas ietvaros tiek izvirzīti dažādi valodas apguves uzdevumi, kurus īstenojot tiek ievērotas valodas apguvēja vajadzības, intereses, viņa izzīņas darbības īpatnības, valodas apguves stratēģijas, mācīšanās un producēšanas grūtības u. c. nosacījumi. Pieeja atšķirībā no metodes nosaka noteiktus valodas apguves mērķus, nevis paņēmienus, kā valoda apgūstama, piemēram, mērķi iegūt prasmi sarunāties svešvalodā, lasīt noteikta veida tekstus, atīstīt rakstītprasmi, padziļināt prasmi lietot speciālo valodu u. c. Noteiktas pieejas paredz atbilstošu metožu un paņēmienu kopumu, ar kuriem izvirzītos mērķus vislabāk sasniegt.

Svešvalodu apguves vēsturē saistībā ar dažādām valodniecības, psiholoģijas, socioloģijas, pedagogijas mācību teorijām ir attīstījušās dažādas mācību pieejas. Piemēram, strukturālā valodniecības virziena ietekmē valodu apguvē attīstījušies strukturālā pieeja, H. Palmera (*Palmer*) un A. S. Hornbija (*Hornby*) teorētiskās nostādnes pagājušā gadsimta 30. gados sekmēja mutvārdu pieejas izveidi, 80. gados ievēribu ieguva S. Krašena un D. Terela (*Terrell*) naturālā pieeja, bet mūsdienās plaši pazīstamajai komunikatīvās pieejas koncepcijai 70. gados pamatus lika K. Kendlina (*Candlin*) un H. Vidovsona (*Widdowson*) funkcionālās pieejas teorijas. Atsevišķas pieejas raksturo noteiktus valodas apguves aspektus un ir piemērojamas gan

Valodas apguves pieejas

- strukturālā pieeja
- naturālā pieeja
- mutvārdu pieeja
- funkcionālā pieeja
- komunikatīvā pieeja
- integrētā pieeja
- veseluma pieeja u. c.

dzimtās valodas, gan otrās valodas apguvei. Piemēram, veseluma pieeja nosaka mācību saturu, mācību metožu, metodisko paņēmieni, mācību organizācijas formu izvēli un izmantošanu runas darbības veidu apguvei to savstarpējā saistībā ar personības attīstību. Savukārt integrēta pieeja ietver tādu valodas apguves veidu, kas nodrošina klausīšanās, runāšanas, lasīšanas un rakstīšanas kā runas darbību apguvi to savstarpējā saistībā, bet analītiski sintētiskā pieeja – valodas mācību satura sakārtojumu savstarpēji saistītā sistēmā, lai sākotnēji atsevišķi apgūtu dažādu valodas līmeņu saturu un iegūto pieredzi mācītos izmantot runā.

Noteiktas valodas apguves pieejā tiek izmantotas dažādas mācību metodes, kas nodrošina „mācību, audzināšanas un attīstības uzdevumu izpildi mācību procesā un izglītības mērķu sasniegšanu” (PTSV, 96).

Valodas mācību metode – skolotāja un skolēnu savstarpējās sadarbības paņēmieni kopums, kāds nepieciešams konkrētas valodas apguves pieejas ietvaros paredzēto lingvodidaktisko principu īstenošanai, valodas mācību mērķa sasniegšanai un uzdevumu izpildei.

Reizē ar noteiktas pieejas izvēli valodas apgūvē jāaplūko didaktiskā kategorija, kas „apzīmē veidu, kā divpusējais mācību process sasniedz mērķi paredzēto rezultātu tā kvantitatīvi kvalitatīvajā izteiksmē” (Žogla, 102). Tā ir *valodas mācību metode*. Šo jēdzienu izmanto, lai apzīmētu „vispārēju mācību plānu, ar kuru tiek prezentēts noteikts valodas materiāls” (Richards, Rodgers, 36). Plašākā nozīmē metode ietver skolo-

lotāja un valodas apgūvēju didaktisko sadarbības paņēmieni sistēmu, kurā, izmantojot konkrētu mācību saturu un mācību resursus, valodas apgūvēji iegūst noteiktas zināšanas, prasmes un kompetences.

Metodi saskaņā ar noteiktu pieeju veido skaidri formulēti mācību uzdevumi un mērķi, labi strukturēts pedagoģiskās darbības plāns, noteiktu vingrinājumu un uzdevumu kopums, mācību mērķim atbilstoši mācību resursi un tādas pedagoģiskā procesa dalībnieku mijdarbības formas, kas nodrošina plānoto mācību rezultātu sasniegšanu.

Svešvalodu mācīšanas vēsture sniedzas vairāku gadsimtu garumā un ietver plašu pieeju un metožu daudzveidību. Piemēram, angļu valodas kā svešvalodas mācības ir skatāmas vismaz četrus gadsimtu garumā, un šajā ilgajā laika periodā vēsturē saglabātas daudzas nozīmīgas idejas (sk. Howatt, 1984; Larsen-Freeman & Long, 1991; Richards & Rodgers, 1986). Te gan jāatzīst, ka vairākus gadsimtus arī ārvalstīs netika diskutēts par

lingvodidaktisko pieeju un metožu maiņu. Ilgu laika periodu tika īstēnota gandrīz nemainīga valodu mācīšanas prakse, un tikai 19. gadsimta beigās svešvalodu apguvē sākās alternatīvu pieeju un metožu meklējumi, kā rezultātā klasiskās valodu mācību tradīcijas pakāpeniski nomainīja praktiskiem mērķiem orientēta valodu mācīšanas prakse.

Valodas mācību metodes bieži tiek aplūkotas saistībā ar valodas apguvēja un pedagoga lomu mācību procesā. T. Rodžers (*Rodgers*) uzskata, ka dažās no vēsturiski pazīstamajām metodēm uzsverta skolotāja dominējošā loma mācību procesā (piemēram, audiolingvistiskā metode, naturālā metode, suģestopēdija, fiziskās reaģēšanas metode), bet citās lielāka nozīme ir skolēnu iniciatīvai un aktivitātei (komunikatīvā pieeja, kolektīvā valodas apguve) (*Richards & Rodgers, 2001*). Tā, piemēram, strādājot ar audiolingvistisko metodi, skolotājs plāno mācību saturu, vada un kontrolē mācību gaitu, virza atkārtošā un iegaumēšanas procesu, savukārt valodas apguvējs izpilda skolotāja norādījumus, rūpīgi veic valodas apguves vingrinājumus un uzdevumus. Šī metode balstās uz skolotāja dominējošo lomu mācību procesā. Savukārt īstenojot komunikatīvo pieeju un tai piemērotas metodes, valodas apguvējs aktīvi rīkojas, improvizē, izmanto dažādus veidus, lai apgūtu valodu. Skolotājam šajā situācijā ir nepieciešams piedāvāt pietiekami daudz radošu un darbību rosinošu uzdevumu, pamudināt aktīvi izmantot visus resursus, lai valodas apguvēji sasniegtu izvirzītos mērķus.

Noteiktas iezīmes gadu gaitā raksturīgas arī latviešu valodas kā svešvalodas apguves disciplīnai, kurā mācīšanas pieeju un metožu spektrs piecdesmit gadu laikā, līdzīgi kā citu svešvalodu mācību vēsturē, ir attīstījies no formālās, dogmatiskās mācīšanas prakses uz komunikatīvi orientētu mācību paņēmienienu izmantojumu mācību praksē. Novērojumi šobrīd nedod skaidru atbildi par noteiktas mācību pieejas vai metožu dominējošo lomu LATs apguvē. Kā jau iepriekš minēts, starp vairākām mācību pieejām diezgan skaidri var pamanīt divas tendences. Vienai raksturīga izteikti formāla un struktūrorientēta mācību prakse, kas kombinēta ar naturālās metodes un audiolingvistiskās metodes elementiem. Otrā ir komunikatīvi organizēta mācību prakse, kurā galvenais uzsvars ir likts uz mutvārdu runas prasmi. Rakstu prasmes metodika LATs apguves disciplīnā joprojām nav izstrādāta.

Strukturālās pieejas vēsturiskā pieredze latviešu valodas kā svešvalodas apguvē

Daudzveidīgā un idejām bagātā lingvodidaktisko teoriju attīstības vēsture pelna ievēribu arī mūsdienās. Var droši apgalvot, ka ikviena ievērojamāka svešvalodu mācību skola un tajā izstrādātā pieeja un metodes tiešā vai netiešā veidā ir atstājušas ietekmi uz mūsdienu valodu apguves praksi. Kaut arī daudzas svešvalodu apguves metodes radītas jau vairāk nekā pirms simt gadiem, to elementi tiek izmantoti arī šobrīd. Praksē var atrast daudz piemēru, kad labus mācību rezultātus sasniedz skolotāji, kas izmanto tradicionālas vai pat šķietami novecojušas metodes. Savukārt jaunu pieeju vai metožu izmantojums nav veiksmīgs, ja to pietiekami labi neizprot pedagogi un valodas apguvēji.

Strukturālā jeb formālā pieeja, arī tradicionālā pieeja, dogmatiskā metode, gramatiskā metode

Atskatoties vēsturē, jāsāk ar svešvalodu apguvē labi pazīstamo **strukturālās jeb formālās pieejas** apskatu. Šī pieeja veidojusies strukturālā valodniecības virziena ietekmē, kurā valodu apskata kā zīmju sistēmu, pēta

un apraksta tās struktūru un struktūras elementus savstarpējās mijsa- karībās. Kā norāda D. Nītiņa, pirmais strukturālās attīstības posms līdz pagājušā gadsimta 50. gadiem iezīmējās ar tendenci valodu pētīt tikai kā sistēmu, ignorējot tajā citus faktoros – tautas vēsturi, sociālos un psiholoģiskos aspektus (*Nītiņa, 22*). Vēlākos gados, attīstoties informācijas ieguves un apstrādes tehnoloģijām, plašāku ievēribu ieguva transformatīvās gramatikas un ģeneratīvās gramatikas teorijas, kur nozīmīgāko ieguldījumu deva Z. S. Heriss (*Harris*) un N. Čomskis (*Chomsky*).

Svešvalodu apguvē strukturālās pieejas ietvaros vēsturiski plašāk aprakstīta **gramatiskā tulkošanas metode**, **naturālā** un **tiešā metode**, **audiolingvālā** un **audiovizuālā** metode.

Gramatiskā tulkošanas metode

Raksturojot dažādas jaunāko laiku pieejas valodu apguvē, tām pretstatā bieži vien tiek minēta **gramatiskā tulkošanas metode**, kas pazīstama arī kā **tradicionālā pieeja**, **dogmatiskā pieeja** jeb arī **gramatiskā metode**.

Gramatiskā tulkošanas metode ir vēsturiski senākā un sakņojas strukturālās valodniecības un klasisko valodu mācīšanas tradīcijās. Daudzus gadsimtus Rietumu izglītības sistēmā klasisko valodu apguves saturs un to mācīšanas metodes saglabājās gandrīz nemainīgā veidā. Līdz 19. gadsimta beigām Eiropas mācību iestādēs valodu mācīja kā eksaktu, teorētiski orientētu un kanonizētu disciplīnu. Mācību process bija orientēts uz skolēnu izziņas darbības aktivizēšanu, prāta vingrināšanu, formālu pieeju valodas sistēmas apguvei. Mācību procesā galvenais uzsvars tika likts uz gramatikas likumu „iekalšanu”, valodas struktūru teorētisko analīzi, vārdu sarakstu mehānisku iegaumēšanu, tekstu lasīšanu, tulkošanu un analīzi, kā arī reproduktīviem rakstu valodas vingrinājumiem. Metodes pamatā bija konservatīvi pieņēmumi par valodas apguves uzdevumiem un mērķiem, kā arī uzskats, ka klasisko valodu gramatiskās sistēmas ir ideālas un nemainīgas, tāpēc to apguve jāorganizē pēc stingri kanonizētiem noteikumiem.

Šī pieeja izrādījusies vēsturiski ilgtspējīgākā, un pedagogi un valodas apguvēji nereti to atzīst arī mūsdienās. Atsevišķi gramatikas tulkošanas metodes elementi dažādos variantos atrodami visā valodu mācīšanas praksē un nereti diezgan veiksmīgi tiek kombinēti ar jaunākām metodēm (piemēram, tekstu lasīšana un tulkošana, gramatiskā formu un likumu izskaidrošana). Nevar noliegt, ka, strādājot ar strukturāli orientētām metodēm, iespējams iegūt sistematizētu priekšstatu par valodas uzbūvi, apjēgt un prast skaidrot valodas gramatiskās parādības, attīstīt rakstītprasmi, veidot lingvistisku pasaulainu un citas. Šāda pieeja ir saistoša intelektuāli orientētās valodas apguvē grupās, kur tās dalībniekiem ir augsta mācīšanās motivācija, valodnieciski orientētas intereses un vēlme izglītoties klasisko tradīciju garā. Savukārt komunikatīvās valodas mācības veido valodas apguvēju prasmi apzināti lietot valodu dažādās saziņas situācijās, bet nereti nenodrošina valodas likumu labu pārzināšanu un prasmi pareizi tos lietot runā. Veiksmīgi

Gramatiskā tulkošanas

metode – klasiskās izglītības sistēmai un seno valodu apguves tradīcijām atbilstoša metode.

Šī metode

- sniedz zināšanas par valodas sistēmu
- palīdz veikt gramatisko formu analīzi
- izpilda reproduktīvos uzdevumus
- ļauj lasīt un tulkot literāros tekstus
- līdztekus filoloģiskām studijām māca kultūras un vēstures faktus

apvienojot gan veco, gan jauno pieeju elementus un izmantojot mūsdienīgu priekšmeta mācīšanas metodiku, kā arī izvēloties skolēnu kognitīvās attīstības un dabisko interešu līmenim atbilstošu mācību saturu, iespējams nodrošināt labu valodas mācību kvalitāti (*Laiveniece, 2001, 41–42*).

Latviešu valodas kā svešvalodas apgūvē tās agrīnajā posmā plaši tiek izmantota strukturāli orientēta pieeja un tās ietvaros **gramatiskās tulkošanas metodes un audiolingvālās metodes elementi**.

Iepriekš aprakstītie valodu mācīšanas principi ir labi pazīstami arī latviešu valodas mācību praksē. Mācību procesa izpēte parāda, ka daudzi strukturālās pieejas un gramatiskās tulkošanas metodes elementi ir izmantoti gan tiešā veidā mācību procesā, gan pastarpināti ietverti mācību līdzekļos. Senāko valodas mācīšanas ideju ilgtspēju ilgus gadus nodrošināja dzimtās valodas apguves teorija un prakse, ko nereti pārņēma arī latviešu valodas apguves programmās minoritāšu pārstāvjiem un ārvalstniekiem. Tā kā latviešu valodas kā svešvalodas apguve galvenokārt tika organizēta augstskolās, kur studiju programmu saturs un to pasniegšanas veids ir akadēmiski centrēts, strukturāli orientēta pieeja tur bija plaši izplatīta parādība.

Ielūkojoties vairākās svešvalodas apguves mācību grāmatās, ir redzams, ka tajās mācību materiāla atlasī un sistematizāciju galvenokārt noteica lingvistiskie, nevis komunikatīvie valodas apguves un lietojuma nosacījumi. Mācību saturs ir orientēts uz zināšanām gramatikā, definīciju un likumu iegaumēšanu, valodas formu analīzi tekstā un reproduktīviem valodas vingrinājumiem.

Gramatika veido atsevišķu un bieži vien arī visplašāko valodas mācības sadaļu. Daudzās mācību programmās gramatikas elementi ir grupēti atbilstoši valodas sistēmas tradicionālajam dalījumam (lietvārds, īpašības vārds, darbības vārds u. tml.). Teorētisko jautājumu apraksts nereti ir pārāk plaši izvērstas, tajā liela uzmanība ir pievērsta valodas parādību zinātniskam skaidrojumam un valodas elementu kontrastīvajai analīzei. Pabeigtas un pilnīgas valodas sistēmas apguvei tiek piedāvāti ar saziņu maz saistīti valodas fakti, dažādi gramatiskie izņēmumi, vēsturiski novecojušas vai runā reti lietotas vārdformas, kā arī saziņas vajadzībām nepiemērots vārdu krājums un teksti. Vingrinājumi paredzēti galvenokārt tulkošanas praksei vai izolētu gramatisko parādību apguvei (visbiežāk nosakot pareizo formu/galotni vai teikumā ievietojot atbilstošu vārdu/vārda

formu). Praktiskās saziņas vajadzībām paredzēti uzdevumi vai vingrinājumi atrodamī reti vai arī to piedāvājums aprobežojas tikai ar dažiem formāliem jautājumiem par tekstu. Runas paraugi ir jāapgūst no daiļliteratūras stila fragmentiem, mākslīgi veidotiem dialogiem vai no konteksta atrauciem teikumiem.

Atsevišķās mācību grāmatās vērojams izpratnes trūkums par svešvalodu apguves principiem, valodas apguvēja uztveres, iegaumēšanas un valodas producēšanas likumsakarībām. Valoda tiek interpretēta no dzimtās valodas lietotāja pozīcijām, ignorējot svešās valodas apguves didaktiskos (pakāpenība, veselums, radošums u. c.), psiholoģiskos un sociālos principus.

Šādus apgalvojumus uzskatāmi ilustrē pirmā pilna kursa latviešu valodas mācību grāmata – T. Budiņas-Lazdiņas *Teach Yourself Latvian* (1966). Mācību grāmatas nodarbības sākas ar tekstu vai tematiski saistītu teikumu kopu, kam seko jauno vārdu saraksts ar tulkojumu angļu valodā. Pie atsevišķiem vārdiem norādītas īpašās izrunas vai gramatiskās pazīmes, piemēram, šaurā vai platā e, ē izruna, norāde par dzimti, skaitli, locījumu. Nereti pēc teksta dots liels skaits sarežģītu vārdkopu ar tulkojumu angļu valodā (*pasauls alga, ceļošana gāja gausi, kamēr pārjūdza zirgus, netīrumos ir slimību dīgli, pats darbiņš mani teic, goda amats* u. c.), kas liecina, ka tekstu un valodas līdzekļu izvēle tajos nav bijusi īpaši pārdomāta.

Katrā nodaļā ir ietverts plašs gramatikas teorētisko jautājumu izklāsts angļu valodā un atsevišķi piemēri, kas ilustrē iepriekš dotos skaidrojumus. Diezgan bieži autore pievērš uzmanību no valodas lietojuma viedokļa maz nozīmīgiem vai pat novecojušiem valodas faktiem, piemēram, lietvārda *viesis* locīšanai, *tikt, tapt* lietojumam (*Es tieku bagāts. Es topu bagāts*, 84. lpp.), apstākļa vārdu darināšanai ar izskaņām *~šus* un *~tin* (*lūgšus lūgt; rātin rāt*, 94. lpp.), skaitļa vārda atvasināšana ar piedēkli *~ej~/~ēj~* (*vienēji, divēji, treji; istabai ir divējas durvis; dārzam ir treji vārti*, 122. lpp.) u. c. Jau sestajā nodarbībā ir jāsāk apgūt īpašības vārdi ar noteikto galotni. Tajā diezgan detalizēti izskaidroti gandrīz visi raksturīgākie šīs formas lietojuma gadījumi, arī, piemēram, kā pēc šīs formas parauga atvasināti lietvārdi (*mazais, vecāki, nabags*). Gramatikas jautājumu izkārtojumā trūkst metodiski izvērstas sistēmas. Šķiet, ka autore vēlējusies mācību kursā iekļaut pēc iespējas vairāk gramatikas teorijas jautājumu.

Lasāmie teksti un gramatikas vingrinājumi ir saistīti ar gramatikas jautājumu izpratni, taču tekstos ir arī daudzas valodas apguvējam grūti uztveramas valodas struktūras un leksiskās vienības, kas nereti nav saistītas ar apgūstamo mācību saturu. Tekstuālais materiāls nav saskaņots: vienā nodarbībā lasīšanas apguvei tiek piedāvāts strukturāli un semantiski sarežģīts oriģinālteksts, bet jau nākamajā – tikai atsevišķu teikumu salikums. Piedāvātie teikumi daudzos gadījumos ir samāksloti vai arhaiski: pārspilēta gramatiskās precizitātes ievērošana ietekmējusi valodas plūdumu, labskaņu un runas dabiskumu, piemēram, *Māte gaida bērnus mājās ar labu launagu. Bērni ēd launagu ar steigu. Viņi grib iet ārā braukt ar kamanām* (37. lpp.); *Mūsu mātei daudz negulētu nakšu. Māte raud: acis viņai pilnas asaru* (55. lpp.).

Vingrinājumu grāmatā ir maz, un ar tiem ir gandrīz neiespējami apgūt un praktiski pilnveidot valodas zināšanas. Uzdevumi ir vienveidīgi – visa kursa gaitā jāizpilda gandrīz vienīgi valodas struktūrorientēti vingrinājumi, piemēram, vārdam jāpieraksta atbilstoša galotne, vārds vai teikums jāpārveido pareizā formā, pēc noteiktām pazīmēm jāatrod vai jāgrupē vārdi, jātulko teikumi no angļu valodas latviešu valodā. Jau iepriekš minēts, ka teksti un piemēri izraudzīti no senākiem literārajiem avotiem un neatspoguļo sava laika aktuālo valodas lietojumu.

Zīmīgi, ka līdz pat 90. gadu vidum daudzās mācību grāmatās latviešu valodas kā dzimtās valodas apguvei, kā arī krieviski runājošajiem valodas lietotājiem atspoguļojās līdzīgas tendences. Var novilkt paralēles starp pirmajām ārvalstīs iznākušajām mācību grāmatām svešvalodas apguvei un tajā laikā cittautiešiem paredzēto mācību literatūru Latvijā, piemēram, B. Vekslera un B. Jurika mācību grāmatu *Latviešu valoda* (Б. Векслер, В. Юрик *Латышский язык*), kura vairākus desmitus gadu nemainīgi tika izmantota patstāvīgai latviešu valodas apguvei (plašāk sk. *Lazdiņa, Šalme, 2008, 23–25*). Tas liecina vien par to, ka latviešu valodas apguves metodika cittautu valodas apguvējiem Latvijā un ārvalstīs ilgstoši saglabāja līdzīgas iezīmes.

Līdz pat mūsdienām līdzīga tendence saglabājas arī daudzos citos mācību līdzekļos. Gramatiskā apraksta dominante latviešu valodas mācību līdzekļos ir labi saprotama, jo itin bieži atsevišķas mācību grāmatas valodas apguvējam bija vienīgie uzziņu avoti. Mācību procesā ārvalstīs nereti latviešu valodu mācījās, lai iegūtu vispārēju priekšstatu par tās

gramatisko sistēmu, skanējumu un kultūras fonu. 80.–90. gados mācību grāmatās līdztekus plašiem gramatikas aprakstiem parādījās sadzīviski teksti dialoga formā, praktisku mutvārdu runas izteicienu un vārdu saraksti, kā arī reālai dzīvei pietuvinātas tēmas un situācijas (sk., piemēram, *Easy Way to Latvian*, 1983; *A Course in Modern Latvian*, 1988; *Lehrbuch der lettischen Sprache*, 1991). Tas apliecināja, ka tradicionālās pieejas ietvaros pakāpeniski attīstījās jaunas idejas, kuru mērķis bija mācīt valodu praktiskām saziņas vajadzībām.

Naturālā un tiešā metode

Atgriežoties pie vēsturiskās perspektīvas, jāuzsver, ka pasaulē nozīmīgas novitātes svešvalodu mācīšanas jomā saistītas ar 19. gadsimta otro pusi. Jaunu mācību formu meklējumus valodu apguvē noteica straujas sociālās un ekonomiskās pārmaiņas, kuru laikā starptautiskajās attiecībās pieauga tiešu saziņas kontaktu nozīme un pastiprināta vajadzība saskarsmē izmantot svešvalodas. Valodu izglītībā sāka pārvērtēt tradicionālo valodu mācīšanas pieredzi un meklēt veidus, kā valodu apguvē lingvistiskajām doktrīnām atrast racionālāku virzību. Sabiedriskie procesi veicināja valodniecības zinātnes un valodu izglītības demokratizēšanos, pievērsšanos dzīvo valodu izpētei, aprakstošajai fonētikai un tālāk pakāpenisku lietišķās valodniecības virziena attīstību 20. gadsimta otrajā ceturksnī.

Opozicionāls skatījums starp valodu un runu (F. de Sosīrs), starp sinkrono un diahrono skatījumu uz valodu rosināja to pētīt funkcionālā aspektā. Valodniecībā un psiholoģijā aktualizējās uzskats, ka svešvalodu apguvē lasīšanas un teksta strukturālā analīze jānomaina ar teksta kompleksu uztveri, bet pašas valodas apguve jāorganizē, pamatojoties uz dabiskas mācīšanās mehānismiem, līdzīgi, kā bērni apgūst savu pirmo valodu. Valodas apguvē īpaša vērība jāpievērš runas formai. Mācību procesam jānotiek mērķvalodā un tikai atsevišķas grūtākās parādības var paskaidrot, izmantojot tulkojumu.

Šajā laikā radās valodu apguves virziens, kas vēsturē pazīstams kā *naturālā metode* jeb *sarunu metode*, bet nedaudz vēlākā laika periodā – kā *tiešā metode*.

Uzskatāmi jaunās tendences raksturo hrestomātisks piemērs, kurā aprakstīta franču valodnieka F. Guena (*Gouin*) pieredze pirmās un otrās

F. Guena vērojumi pirmās un otrās valodas apgūvē:

bērns pirmo valodu apgūst ātrāk un vieglāk nekā pieaugušais otro valodu.

valodas apgūvē (*Brown, 42*). Vācu valodas mācīšanās neveiksmīgais mēģinājums rosināja franču zinātnieku pievērsties ne tikai jaunas metodes izveidei, bet aktualizēt jautājumu par dažādām pieejām pirmās un otrās valodas apgūvē un arī atšķirīgo veidu, kā valodu iemācās bērni un pieaugušie.

*F. Guens apraksta, kā, darba jautājumos ieradies Hamburgā, viņš nolēma vienlaikus tur apgūt arī vācu valodu. Tā vietā, lai mācībās izmantotu valodas lietotāju vidi, viņš izvēlējās savrupu pašmācības metodi. Sākumā zinātnieks rūpīgi izstudēja vācu valodas gramatikas grāmatu un iekala 248 neregulāro darbības vārdu formas. Viņš to izdarīja ļoti īsā laikā un devās uz universitāti, lai pārbaudītu savas jauniegūtās vācu valodas zināšanas. Taču tur viņa mēģinājums iesaistīties sarunās cieta pilnīgu neveiksmi. F. Guens atgriezās mājās un izolētībā turpināja „iekalt” vārdus un vācu valodas gramatiskās formas. Pēc laika viņš atkal ieradās universitātē, lai no jauna apliecinātu savu valodas prasmi, taču sarunās atkal piedzīvoja vilšanos. Veselu gadu F. Guens mācījās valodu, lasīja grāmatas, tulkoja Gēti un Šilleru un pat iegaumēja 30 000 vārdus no vācu valodas vārdnīcas, visu to darot nošķirtībā no citiem. Tikai vienu reizi viņš mēģināja pielietot „sarunu” kā metodi, taču tā bija nesekmīga. Gadu ilgusi vācu valodas apguve praktiskām saziņas vajadzībām zinātniekam beidzās neveiksmīgi. Atgriezies Francijā, F. Guens atklāja, ka viņa trīsgadīgais radu bērns gada laikā bija izgājis cauri brīnišķīgam bērna valodas apguves posmam, kura laikā puisēns bija iemācījies pateikt praktiski visu un kļuvis par īstu pļāpu franču valodā. Mācoties pirmo valodu, bērns bez grūtībām bija veiksmīgi ticis galā ar sarežģītās valodas apguvi, ko F. Guenam, pieliekot lielas pūles, nebija izdevies izdarīt, mācoties otro valodu. Turpmākos gadus zinātnieks novēroja bērnu valodas prasmi un nonāca pie secinājumiem, ka valodas mācīšanās vispirms ir uztveres pārvēršana sapratnē un jēdzienos. Bērni valodu izmanto, lai paustu savus priekšstatus. Valoda ir domāšanas līdzeklis un veids, kā iepazīstināt sevi ar pasauli (citē *Brown, 42–43*).*

Savu novērojumu rezultātā F. Guens radīja sērijveida metodi, kurā valoda tika mācīta tieši bez tulkojuma un gramatikas izskaidrojumiem, izmantojot viegli uztveramas savstarpēji sasaistītu teikumu sērijas. Tos vislabāk var iegaumēt klausoties, tāpēc mācību procesā tika attīstītas

runas un klausīšanās prasmes. Leksikas apguves sistēma bija balstīta uz vārdu tematisko dalījumu dažādās grupās – *mājas dzīve, sabiedriskā dzīve, darbs* u. c. Mācību saturā tika ievērota skaidri saprotama, loģiska un pakāpeniski veidota sistēma, ko rūpīgi apguva nesteidzīgā sarunu formā starp skolotāju un skolēnu. Pretēji gramatiskajai tulkošanas metodei, kurā par nozīmīgākām uzskatīja lasīšanas un rakstīšanas iemaņas, jaunā pieeja paredzēja visu uzmanību pievērst runas un klausīšanās prasmei.

F. Guena ideju par „naturālo” pieeju valodas apgūvē pēc vairākiem gadiem pārņēma M. Berlicis, kurš izveidoja vēsturiski pazīstamo *tiešo metodi*. Tās pamatā bija uzskats, ka valoda jāmacās kā dzimtā valoda, uzsverot ikdienas runu un tās spontāno izpausmes formu. Šo ideju turpināja H. Palmers, kurš savos programmatiskajos darbos *The Scientific Study and Teaching of Languages* (1917) un *The Principles of Language Study* (1921) lika pamatus valodu apguves zinātniskai izpētei jaunā skatījumā. Starp vairākiem mācību principiem svešvalodu apgūvē viņš izvirzīja „aktīvas metodes” nepieciešamību. Vēlākajos gados aprakstīto mutvārdu mācīšanas metodi H. Palmers pilnveidoja, iesakot mācību procesu veidot trīs pakāpēs: sākumā neapzināti valodu uztvert ar dzirdi, tālāk saprast teikto un uzrakstīto un visbeidzot – nekļūdīgi producēt apgūto informāciju. Šāda pieeja paredzēja skolotāja un valodas apgūvēju aktīvu sadarbību klasē, izmantojot mācībās ne tika mērķvalodu, bet, ja tas nepieciešams, arī noteiktu starpniekvalodu.

Arī citu naturālās un tiešās metodes teorētiķu darbos (C. Marsels, T. Prendergasts, H. Svīts, V. Fietors, P. Paseis, L. Sauveurs, F. Franke u. c.) tika likts uzsvars uz runas spontāno raksturu un tādu valodas līdzekļu izvēli, kas var nodrošināt ātru un vienkāršu mutvārdu saziņas uzdevumu izpildi. No mācību procesa tika pakāpeniski izslēgta dzimtā valoda, gramatikas likumības mācīja uztvert intuitīvi, bet sistematizētas zināšanas par valodas uzbūvi sāka apgūt tad, kad valodas pamati bija nostiprināti automatizētā veidā. Nozīmīgākos likumus skolotājs nodarbībā ilustrēja ar praktiskiem piemēriem, dažkārt tika salīdzināti dažādi izteikumu varianti, nereti pamatojoties uz kontrastu principa – sastatot vai pretstatot dažādus gramatisko formu lietojuma variantus. Valodas formas tika apskatītas valodas lietojuma kontekstā, teorētiski iztirzājot tikai sarežģītākos struktūras elementus. Asociācijas svešajā valodā veidoja ar izteiksmīgu uzskates līdzekļu palīdzību vai demonstrējot atbilstošas darbības

un procesus. Jaunu valodas parādību izskaidrošanai izmantoja reālus priekšmetus, attēlus un aprakstus, nozīmju izpratni demonstrēja ar kustību, žestu un mīmikas palīdzību. Pastāvēja uzskats, ka valodu raksturo ne tikai tās sistēma, bet arī valodas lietotāja darbība un uzvedība, tāpēc dažādu valodas struktūras modeļu iegaumēšanai izmantoja improvizētas spēles elementus. Mācību stundas pamatā bija jaunas leksikas apguve un sarunas, izmantojot īpaši sacerētus dialogus. Mācību procesā uzsvars tika likts uz mutvārdu saziņas prasmi, tāpēc lasīšanas un rakstīšanas iemaņas tika attīstītas vēlākos mācību posmos. Kad valodas pamatprasmes bija apgūtas, valodas lietotāji lasīja dažādus daiļdarbu fragmentus, centās to sižetus atveidot improvizētās spēlēs un lasījumos, kā arī mācījās rakstīt dažādu veidu tekstus.

Mutvārdu runas prasmju attīstība nebija vienīgais veids, kur svešvalodu apgūvē izpaudās jaunu metožu meklējumi. M. Vests (*West*) un A. Kolemans (*Coleman*) uzskatīja, ka praktiski un efektīvi valodu var apgūt, pastiprinātu uzmanību pievēršot lasīšanas prasmei. Šī metode vēsturē pazīstama kā *lasīšanas metode* (sk. M. West *Learning to read a foreign language: an experimental study*, 1926; A. Coleman *The teaching of modern foreign languages in the United States*, 1929).

20. gadsimta sākumā naturālās un tiešās metodes dažādas formas ieguva popularitāti galvenokārt neformālajā izglītībā. Valsts skolās svešvalodu apgūvē joprojām cieņā bija stabilas vērtības – valodas mācīšana, izmantojot tradicionālas mācību metodes. Kaut arī jaunā pieeja izrādījās efektīvāka, tomēr tā nebija pietiekami skaidri aprakstīta, izrādījās finansiāli dārga un grūti īstenojama parastās klasēs ar lielu skolēnu skaitu, tradicionāliem mācību līdzekļiem, akadēmiski orientētām mācību programmām un konservatīvi domājošiem pedagogiem.

Induktīvais valodas likumību apguves ceļš neatnesa ātras un vieglas valodas apguves brīnumu, taču pakāpeniski nomainīja filoloģiski centrētas valodas mācību metodes. Dabiskā veidā organizēta valodas mācīšana daudziem bija pieņemamāka un saistošāka, bet sasniegtie rezultāti praktiskai dzīvei noderīgāki. Tomēr, izmantojot šo mācīšanas metodi, iespējams, bija apgūta visai ierobežota saziņas prasme un valodas apgūvēja apziņā *fosilizējās* (*Selinker*, 1972) daudz nepilnīgu un kļūdainu valodas struktūru, ko turpmākajā mācību procesā bija grūti novērst.

Šobrīd grūti noteikt, cik latviešu valodas kā svešvalodas apguves

praksē nepastarpināti izmantoti tiešās un naturālās metodes elementi. Neliela intensīvās latviešu valodas apguves kursu pieredze parāda, ka, izmantojot šāda veida metodi, galvenā uzmanība tiek pievērsta mācību satura elementu atlasei (piemēram, ikdienā plašāk lietojamie vārdi, frāzes, teikumi, to veidošanai izmantotās gramatiskās formas) un mācību paņēmieniem klasē (piemēram, mutvārdu saruna vai jautājumu/atbilžu veidošana, demonstrējumi, atraktīvas darbības). Latviešu valodā nav arī pētījumu, kā mācību process ir norisinājies tikai mērķvalodā un cik prasmiģi skolotājs spēj atklāt mācību saturu, neizmantojot starpniekvalodu.

Mutvārdu runas un klausīšanās prasmju apguve latviešu valodas kā svešvalodas apguves programmās ir ierasta prakse. Veidojot šīs prasmes, parasti uzmanība tiek pievērsta precīzai izrunai un gramatiskajai pareizībai. Tikai pēdējos gados saistībā ar komunikatīvo mācīšanu un mācīšanas aktualizējies jautājums par deduktīvo un induktīvo gramatikas mācīšanas pieeju, kā arī visiem runas prasmju attīstīšanas veidiem, lielāku uzmanību pievēršot arī lasīšanas un rakstīšanas prasmēm.

Audiolingvistiskā metode

Atkal atgriežoties vēsturē, jāpakavējas pie nākamā valodu apguves teorētisko ideju posma, kurš sākās 20. gadsimta otrajā ceturksnī. Reizē ar jaunu metožu attīstību izpaudās mēģinājumi radīt tādas mācību formas, kurās būtu apvienotas gan verbāli sholastisko, gan tiešo metožu labākās mācīšanas tradīcijas. Valodas apguves saturā lingvistikos jautājumus sāka aplūkot saistībā ar runātāju saziņas vajadzībām un sarunas mērķi. Gadsimta vidū pētījumi lingvistikas, pedagoģijas, psiholoģijas un mācīšanas didaktikas jomā materializējās *audiolingvistiskajā mācību metodē*, kurā tika integrētas vairāku citu zinātņu nozaru (galvenokārt psiholoģijas) atzinumi. Jaunas pieejas un metožu meklējumi bija vērsti uz ātru un efektīvu mutvārdu runas apguvi, kurā īpaši akcentēta automatizētas darbības nozīme un prasme producēt valodā iepriekš apgūtās struktūras.

Raksturīgākais piemērs zinātniskiem meklējumiem svešvalodu apguves jomā izpaudās *armijas speciālā valodas apguves metodē*, kuru 40. gados izveidoja ASV, lai sagatavotu amerikāņu militāros speciālistus saziņai dažādās viņu dislokācijas teritorijās.

Armijas speciālā valodas apguves metode – intensīvā svešvalodu apguves metode, ko izmanto mutvārdu runas pamatu apguvei.

Īpaši strauji mācību programmas popularitāte pieauga „aukstā kara” laikā, kad šo programmu ieviesa pat vairākās ASV augstskolās. Ar šo metodi paredzēja īsā laika periodā, izmantojot ierobežotus valodas gramatiskos un leksiskos līdzekļus, elementārām saziņas vajadzībām iemācīt mutvārdu runu. Mācību procesā mērķvalodas instruktoru vadībā kursantiem bija jāapgūst dialogi, tos rūpīgi klausoties, atkārtojot un vēlāk iemācoties no galvas.

Kā jau iepriekš minēts, atsevišķi šīs metodes elementi tika izmantoti arī latviešu valodas apgūvē, veidojot A. Priedītes un A. Ludena mācību kursu *Lehrbuch der lettischen Sprache* (1991) Vācijā.

Deskriptīvā (aprakstošā) valodniecība – novēro dažādas valodas parādības, tās reģistrē un, pamatojoties uz iegūtajiem datiem, apraksta valodas likumsakarības.

Dziļāku tvērumu audiolingvistiskā metode ieguva saistībā ar *deskriptīvās valodniecības* teorijām un biheiviorisma idejām, kas psihiskās darbības un parādības aprakstīja mijšakarībās starp stimuliem un organisma reakciju uz tām. Biheivioristiskā teorija un konstruktīvās analīzes hipotēze valodas attīstībā noteica, ka bērni ienāk šajā pasaulē kā *tīra lapa (tabula rasa)* bez jebkādiem iepriekš pieņemtiem priekšstatiem un jēgas par pasauli un valodu. Dzīves gaitā ar dažādu stimulu un ierosmju palīdzību bērnam tiek sniegtas zināšanas par pasauli, veidoti noteiktas uzvedības un izturēšanās paraugi, kas ietekmē arī valodas lietojumu. Mācības pamatojas uz paraugu atdarināšanu, noteiktā secībā organizētiem mācīšanās soļiem, vingrināšanās kompleksu, ar kuru nostiprina noteiktus ieradumus. Jaunu prasmju un pieredzes veidošanās procesā attīstās bērna verbālā uzvedība, līdz viņš sasniedz nevainojamu valodas lietojuma līmeni. Pēc šādiem pašiem principiem tiek apgūta arī svešvaloda.

B. Skinera verbālās izturēšanās teorija

- mācīšanās secība
- stimuli
- prognozējamas reakcijas
- uzdevumu izpildes precizitāte
- darbības pozitīvs novērtējums

Ievērojami zinātnieki (J. Ausubels, J. Watsons, R. O'Neils, D. Makneils, C. Osgūds, B. Skiners u.c.) šī virziena ietvaros ir izvirzījuši nozīmīgas teorijas gan pirmās valodas, gan svešvalodu apguves pētniecības jomā. Viens no audiolingvistiskās metodes dibinātājiem L. Blūmfilds uzskatīja, ka cilvēkam, kurš sāk mācīties valodu, nepieciešams aizmirst iepriekšējo valodas apguves

pieredzi un ignorēt jebkuras citas, īpaši dzimtās valodas zināšanas. Tikai attīstot spēju neapzināti lietot atbilstošus vārdus vai gramatiskās konstrukcijas, var nonākt pie sekmīga rezultāta. Cits ievērojams biheiviorisma teorijas piekritējs amerikānis B. Skiners (sk. B. Skinner *Verbal Behavior*, 1950) norādīja, ka valodas mācīšana jāorganizē stingri noteiktā secībā, izmantojot stimulus un prognozējamās reakcijas uz tiem. Mācību gaitā tēmas ietvaros jāveido jautājumu (stimula) virknes, pieprasot no valodas apguvēja stingri noteiktas atbildes (reakciju) uz tiem. Svarīgi, lai jebkurš iedevums izraisītu atgriezenisko saiti, turklāt atbildēm ir jābūt pēc iespējas precīzākām. Verbālo izturēšanos ietekmē tās sekas: ja darbība ir veiksmīga un izpelnījies apkārtējo atzinību, stimulē nostiprinās valodas lietotāja apziņā. Turpretī, ja apkārtējo reakcija ir negatīva, stimulē vājinās vai pat izzūd pavisam. Lai nezaudētu pozitīvo ieguvumu, jebkura veiksmīga darbība nepārtraukti ir jāatalgo ar uzslavu, uzmundrinājumu, mazām dāvanām.

Šajā metodē popularitāti ieguva „drilla” paņēmieni, kurš paredzēja plānotu, iepriekš atlasītu valodas vienību aktualizēšanu apziņā, izmantojot vairākkārtīgu runas vienību atkārtošānu mērķtiecīgi organizētos vingrinājumos.

Daudzas no šīm idejām pēckara periodā tika pārņemtas Eiropā, kur attīstījās jauni atzari, piemēram, *audiovizuālā metode* Francijā vai *situatīvā pieeja* Lielbritānijā.

Audiovizuālās mācību metodes pamatmērķis bija runas iemaņu attīstīšana, kas balstās uz mācīšanās procesā organizētu mehānisko iegaušanās un automatizētu prasmju veidošanu, ievērojot noteiktu valodas līdzekļu apguves secību un pakāpenību. Iemācīties otru valodu var tad, ja tiek apgūts runas paradumu komplekss, ko mācību procesā tālāk var mērķtiecīgi pilnveidot. Valoda tiek uzskatīta par automātiski reproducējamu sistēmu, tāpēc prasmes nostiprināmas, apgūstot strukturalizētus dialogus, intensīvi vingrinoties, izkopjot labu izrunu, kā arī daudz mācoties no galvas.

Metode paredzēja, ka viss valodas leksiskais, gramatiskais un fonētiskais materiāls jāiekļauj noteiktās struktūrās un valodas apguvējam tās jāuztver kā vienots veselums – globāli nesadalītā veidā. Tā kā apgūstamās svešvalodas sistēmas izpratne vēl nenodrošina prasmi sazināties, vienlaikus jā mācās arī saziņas situācijai un kontekstam atbilstošas

valodas elementu lietošanas normas. Gramatisko jēdzienu un likumu izvēli mācību programmā noteica lingvistisko vienību funkcionālā nozīme un stingra to apguves secība.

„**Voix et image de France**” – audiovizuālās valodu apguves raksturīgs piemērs.

Šo teoriju īstenojums labi redzams 50. gados Sen-Klu Augstākās pedagoģiskās skolas pētnieciskajā centrā (*CREDIF – Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion*

du Français) izstrādātajā franču valodas mācību kursā (*Voix et image de France*) un tam atbilstošās metodes izveidē, kuras elementus un mācību satura zinātniskās izpētes metodoloģiju izmanto pat līdz mūsu dienām. Daudzi no metodē izmantotajiem principiem turpmākajos gados tika ieviesti mācību praksē. Liela nozīme bija arī zinātniskajiem pētījumiem, kuros tika izanalizēti un tālāk noteiktā veidā sakārtoti dažādi valodas sistēmas elementi atbilstoši mācību uzdevumam, apgūstamajai tēmai un gramatisko struktūru uztveres sarežģītības pakāpei.

Atšķirībā no iepriekšējo gadu pētījumiem dažādu svešvalodu apguves jomā audiolingvistiskās metodes izstrāde ilga vairākus gadus. Kursa izveides gaitā, izmantojot statistiskās metodes, tika noteikts mācību saturā ietvertos valodas leksisko vienību lietojuma biežums un noteiktām tēmām piemērotu vārdu saraksti. Šis materiāls tika iegūts, pierakstot un izpētot runas dažādās tās lietojuma situācijās, kā arī aptaujājot respondentus un noskaidrojot noteiktām tēmām piemērotu vārdu lietojumu. Līdztekus no ierakstītajām sarunām tika izdalītas nozīmīgākās gramatiskās konstrukcijas, kuras mācību kursā sistematizēja atbilstoši valodas vienību apguves secībai. Saskaņā ar šī materiāla bāzi tika veidota mācību grāmata un citi materiāli, kurā katras tematiskās nodarbības ietvaros tika piedāvāts sistematizēts gramatikas modeļu, leksikas, fonētisko vingrinājumu, dialoga tekstu un audiovizuālais materiāls. Liela uzmanība tika pievērsta tehnisko līdzekļu izmantošanai mācību procesā un audiovizuālajiem mācību palīg līdzekļiem – attēliem, filmu fragmentiem, skaņu ierakstiem.

Valodas apguve notika pēc strukturēta plāna, nodarbībā vienlaikus aktivizējot redzes un dzirdes uztveri: informāciju noteiktā sistēmā sniedza skolotājs mutvārdos. Tālāk materiālu atkārtoja skaņu ierakstā, demonstrēja filmas fragmentā vai komiksiem līdzīgās attēlu sērijās un lasīja tekstus. Vingrinājumi tika organizēti tehniski aprīkotās valodas laboratorijās, kur īpaša uzmanība tika pievērsta runas vienību sistematizētai apguvei

un atkārtošānai. Izmantojot īpašus iegaumēšanas un automatizētu prasmi attīstības vingrinājumus, valodu apguve situatīvi un mācību procesā neizmantoja tulkošanu. Sākotnēji apguve mutvārdu runas un klausīšanās prasmi, vēlāk – lasītprasmi un rakstītprasmi.

Strukturālisma idejas atbalsojās arī valodu apguves ideju attīstībā Latvijā. Tālaika aktuālo valodniecības jautājumu lokā bija statistiskie aprēķini, kurus uzskatīja par nozīmīgu līdzekli gramatikas, valodas funkcionālo stilu, valodas attīstības un tipoloģijas, rakstnieku valodas un svešvalodu mācīšanas satura izpētē (*Kļaviņa, 106*). Saistībā ar minētā virziena popularitāti arī šis grāmatas autors veica vairākus pētījumus, kuru pamatā tika izmantotas statistiskās metodes un iegūtie rezultāti iekļauti latviešu valodas kā otrās valodas un latviešu valodas kā svešvalodas atsevišķu programmu mācību satura izveidē.

Jau pirms tam Latvijā bija publicēti dažādu funkcionālo stilu statistisko pētījumu rezultāti, taču lingvistisko elementu izpēte un analīze, izmantojot šāda veida metodes, bija jaunums. Pētījumi bija orientēti uz tekstu uzbūves izpēti un tās elementu sistematizāciju atbilstoši noteiktiem valodas apguves mērķiem. Piemēram, statistiskais pētījums par vārdšķiru lietojumu dažādos mācību tekstos deva iespēju noskaidrot latviešu valodas kā otrās valodas un svešvalodas mācību grāmatu tekstu uzbūvi un lingvistiskā satura atbilstību valodas apguves līmenim (sk. *Šalme, 1993; 2006*). Pētījuma gaitā tika noskaidrots, kā mācību tekstos sintaktiskajās konstrukcijās pārstāvētas dažādas vārdšķiras, kāds ir vārdšķiru lietojuma biežums un pakāpenība, tika salīdzinātas dažādu vārdšķiru lietojuma proporcijas mākslīgi veidotajos tekstos un autentiskajos mācību tekstos, noskaidroti vārdšķiru lietojuma kvantitatīvie rādītāji monologa, dialoga un jaukta tipa tekstos, kā arī izpētītas tekstu gramatiskās uzbūves īpatnības dažādās mācību grāmatās.

Citā pētījumā tika analizētas vairākas tajā laikā pazīstamas latviešu valodas leksiskā minimuma vārdnīcas un noskaidroti tajās ietverti vārdu atlases kritēriji, sarakstā nosaukto vārdu lingvistiskās pazīmes, kā arī

Pētījumi un praktiskās iestrādes latviešu valodas mācību satura uzlabošanai

- vārdu lietojuma biežuma izpēte
- leksiskā minimuma vārdnīcu veidošana
- teksta gramatisko elementu analīze
- gramatiskās sistēmas modelēšana
- mācību satura strukturēšana mācību grāmatās

minimumos biežāk ietvertie vārdi (sk. *Šalme, 1995; 2006*). Iegūtie secinājumi deva iespēju pilnveidot darbu pie latviešu valodas mācību satura izveides un datus ietvert atsevišķās latviešu valodas mācību grāmatās (sk. *Šalme, 1997; Šalme, Ūdrs, 1996*).

Saistībā ar statistiski iegūtiem rezultātiem latviešu valodas apgūvē tika pieprasīti mācību materiāli, kuri varētu palīdzēt veidot funkcionāliem mācību mērķiem atbilstošāku saturu, piemēram, leksiskie minimumi, gramatisko modeļu lietojuma minimumi un izvērsumi atbilstoši runas situācijai, svarīgāko saziņai nepieciešamo tematu un situāciju runas paraugi un citi mācību satura komponenti. Piemēram, 90. gadu sākumā valodniece A. Rubīna rakstīja par biežumvārdnīcas datu izmantošanu valodas mācīšanā (*Rubīna, 1990*). Kā labu avotu „visvajadzīgāko” vārdu izvēlē viņa minēja *Latviešu valodas biežuma vārdnīcas*, jo tieši tajās ir apkopota laikrakstos, žurnālos un daīlliteratūrā sastopamā leksika. Zinātniece uzsvēra, ka biežuma vārdnīcas pirmie simt vārdi, starp kuriem visvairāk ir palīgvārdi, ir obligāti jāietver apgūstamo vārdu sarakstā. Par vērā ņemamu rādītāju vārdu izvēlē var izmantot arī vārda izplatības rādītāju, kas parāda, cik teksta fragmentos jeb izlasēs vārds lietots. Atlasei var izmantot vārdnīcas alfabētisko sarakstu un inverso vārdnīcu, lai atrastu vienas saknes vārdus. Šos datus A. Rubīna ieteica izmantot, lai noskaidrotu un valodu apgūvē izmantotu produktīvākos vārddarināšanas modeļus.

Leksikogrāfiskās statistikas paņēmieni izmantoti, arī veidojot O. Buša un J. Baldunčika *1000 vārdu* un V. Kuzinas *Latviešu valodas leksiskais minimums*. Pirmajā izdevumā bija apkopota leksika, kas visbiežāk tiek lietota dažādās ikdienas situācijās. Šis saraksts tika iegūts, analizējot latviešu valodas pašmācības grāmatas un biežuma vārdnīcas. Galvenā vērība tika pievērsta vārdu lietošanas biežumam sarunvalodā, papildinot šo sarakstu ar leksiku, kas plašāk sastopama publicistikā. Tipiskākā sarunvalodas leksika tika ierakstīta dažādās vietās atbilstoši tematiskajai un situatīvajai ievirzei.

1998. gadā iznāca šobrīd pati pilnīgākā leksiskā minimuma vārdnīca latviešu valodā – V. Kuzinas *3000 latviešu sarunvalodas biežāk lietotie vārdi ar tulkojumu krievu, vācu un angļu valodā*. Grāmatas ievadā ir norādīts, ka vārdu izvēlē ņemti vērā mācību nolūkiem izstrādātie vārdu atlases kritēriji – biežums, izplatība, tematika u. c. Sarunvalodas tēmas (*autobiogrāfija, dzīvoķlis, mācības, darbs, ģimene, veselība* u. c.) tika ierakstītas dažādās sabiedriskās vietās. Vērtīgu papildinājumu leksiskās

sistēmas metodiskajā izpratnē sniedz vārdnīcai pievienotais pielikums. Tajā doti atsevišķu vārdšķiru visbiežāk lietotie vārdi dilstošā biežuma secībā, sniegts pārskats par raksturīgākajiem jaunu vārdu darināšanas paņēmieniem, analizēti arī rakstu darbu kļūdu tipi.

Pielikumā plaši veidotais gramatikas jautājumu izklāsts liecina, ka vārdu nozīmju izpētē aizvien būtiskāki kļuva arī valodas formas jautājumi, pakāpeniski iekļaujot tos kompleksā struktūras izpētē. Savukārt kļūdu novērtēšana, klasifikācija un salīdzināšana, pamatojoties uz valodas parādībām krievu valodā, parādīja to, ka runas pētīšanu joprojām spēcīgi ietekmēja normatīvie valodas likumi.

2001. gadā iznāca vēl viens V. Kuzinas pētījums *Latviešu-krievu semantiskā biežuma vārdnīca*. Tajā atšķirībā no tradicionāli pazīstamām leksiskā biežuma vārdnīcām bija dots arī semantisko vienību statistiskais raksturojums. Kā norāda autore, „tā ir triju vārdnīcu tipu – biežuma, tulkojošās un skaidrojošās – simbioze” (Kuzina, 2001). Šajā izdevumā aprakstītie dati turpmākajos gados tika izmantoti arī latviešu valodas kā otrās valodas un latviešu valodas kā svešvalodas mācību satura izveidē.

Par šo tēmu ievēriību pelna arī trimdā izdots M. Soikanes-Trapānes *Latviešu valodas pamata un tematisks vārdu krājums*, kas sniedz rakstu valodas avotos ietvertu vārdu minimuma sarakstu.

Pārskatot 80. un 90. gados izdotās mācību grāmatas, redzam, ka tajās jau parādās sistematizēta pieeja valodas mācību saturam, ir ietverti runai raksturīgi izteikumu paraugi, noteiktā sistēmā grupētas frāzes, leksiskas un gramatisko formu vienības.

Raksturīgs vēlinā strukturālisma paraugs, kurā ietverts savdabīgs *strukturālās – funkcionālās – komunikatīvās* valodu mācīšanas pieejas modelis, ir šī darba autora (sadarbībā ar P. Ūdri) veidotais mācību līdzeklis *Do it in Latvian!* (1995). Tā izveides idejas pilnībā gūtas no audiovizuālās metodes teorētiskajām un praktiskajām pamatnostādņēm, taču autori gājuši tālāk, piešķirot grāmatas lingvistiskajam saturam daudz plašāku funkcionālu ievirzi.

Galvenais akcents mācību līdzeklī tika likts uz valodas vienību sistematizētu izkārtojumu, ņemot vērā šo vienību lietojuma biežumu, aktualitāti un komunikatīvo mērķniecību. Autori centās izmantot pilnīgi oriģinālu, tematiski un strukturāli vienotu pieeju, kurā valodas pamatu apguvi saista ar tās aktuālu lietojumu, kā arī sociālās un kultūras dzīves

kontekstu. Veidojot šo sistēmu, vienlīdz liela uzmanība tiek pievērsta gan valodas strukturālajam, gan funkcionālajam aspektam.

Kaut arī mācību kursā teorētisko jautājumu izklāsts grāmatā nav izvirzīts pirmajā vietā, gramatisko formu apguves secība un valodas struktūru iekšējie sakari ir stingri noteikti. Piemēram, lietvārdu kategorijas apguvi, tās elementu izvēli un secību noteica dažādās deklinācijās sastopamās gramatiskās īpatnības vai vārdu funkcionālais lietojums un biežums: 2. deklinācijā līdzskaņu mijas vairākās locījuma formās, 3. deklinācijā skaitliski neliels vārdu daudzums (*tirgus, ledus, (ap)vidus, alus, medus, lietus*), 6. deklinācijā – formāla līdzība ar 1. deklināciju un īpatnēji līdzskaņu mijas lietojuma gadījumi.

Katrā nodaļā praktiskā lietojumā tika apgūts viens lietvārda locījums, šajā nolūkā izmantojot nevis metavalodas līdzekļus, bet gan noteiktus, skaidri saprotamus valodas gramatiskos modeļus, piemēram, 1. nodarbībā nominatīva nosaukums aizstāts ar jautājumu *kas?* un ar to saistīti izteikumu modeļi (*Kas ir kur?*; *Kas tas/tā ir? Tas/tā ir...*), 2. stundā ģenitīva

Audiolingvistiskās metodes kritika

- valodas struktūru un formu apguve ir svarīgāka par nozīmi
- runa vāji saistīta ar reālu saziņas praksi
- saziņa netiek reproduktīvā līmenī, tā ir vienveidīga un iepriekš paredzama
- orientēta uz mehānisku valodas likumu ievērošanu runā
- vāji tiek veidota izpratne par valodas uzbūvi, funkcijām, tās komunikatīvo jēgu
- apgūstamo valodas vienību secību nosaka to sarežģītības pakāpe
- saziņā netiek veicināta sadarbība

forma ar jautājumu *kā?*, 3. stundā – akuzatīvs ar jautājumu *ko?*, 4. stundā – datīvs ar jautājumu *kam?*, bet 5. stundā tiek atkārtotas visas 1., 4. un 5. deklinācijas lietvārdu formas. Tieši tāds pats cikliskums saglabāts, mācot 2. deklinācijas lietvārdus no 6. līdz 10. stundai, kā arī 3. un 6. deklinācijas lietvārdus no 11. līdz 15. stundai. Leksikas atlase balstās uz biežuma un funkcionālā lietojuma kritērijiem, taču cieši piesaistīta minētās gramatiskās sistēmas nosacījumiem.

Raugoties no mūsdienu viedokļa, kritiski ir jāvērtē pārāk stingri saglabāto gramatikas formu mācīšanas sistēma. Lai šo sistēmu ievērotu, pēctecīgi jāapgūst gandrīz katra grāmatā piedāvātā leksiskā un gramatiskā forma. Tāda pieeja raksturīga vēlinām strukturālisma metodēm, kurās īpaša vērība tika pievērsta noteiktu gramatisko modeļu sistēmiskai apguvei. Vienlaikus tomēr jāuzsver,

ka *Do it in Latvian!* tika īstenota funkcionāla gramatikas apraksta shēma, kā arī ietverts uz zinātniskiem pamatiem veidots leksikas atlases, gramatikas jautājumu un tematu izvēles princips (sk. *Šalme, 1993; 1995; 2006*).

Audiovizuālā metode būtiski ietekmēja svešvalodu apguves nostādnes visā pasaulē. Tomēr līdztekus atzinībai par nozīmīgiem pētījumiem mācību satura izstrādes jomā un organizācijas limeni tā saņēma arī daudz kritikas.

Metodes oponenti uzsvēra, ka mācību procesā iegūtās valodas prasmes ir vāji saistītas ar reālu saziņu un dabisko veidu, kā tiek producēta valoda. Nodarbībās akcentēts pareizas valodas lietojums, noteiktu valodas struktūras elementu iegaumēšana un reproducēšana, nevis izpratne par valodas uzbūvi, tās funkcijām un komunikatīvo lietderību. Automatizēta, „likumu virzīta” un pareizi lietota runa ir funkcionāli ierobežota un tiek pasniegta sastingušā, mākslīgā, izolētā un fragmentētā veidā. Sarunas saturs un izteikumu forma mācību procesā ir iepriekš paredzama, jo saziņas partneri lieto labi iegaumētas saziņas frāzes, vienveidīgu jautājumu tipus un tiem atbilstošas atbildes. Runa gandrīz vienmēr norit skolotāja vadībā, tāpēc tā nav spontāna un radoša. Šāds saziņas veids ir efektīvs, audzēkņiem sarunājoties ar pedagogu, bet neveicina mijiedarbību kursa dalībnieku starpā. Vingrinājumi ir monotoni un nogurdinoši, tie neatbilst valodas izjūtu un runātāja radošo darbību.

Neraugoties uz šīm iebildēm, audiolingvistiskā metode ir atzīta par vienu no 20. gadsimta ievērojamākajiem sasniegumiem valodu apguves jomā. Arī mūsdienās daudzi pedagogi dod priekšroku iekalšanas metodei, ja praksē, īpaši mācību sākuma stadijā, strādājot mazākās grupās, īsā laika posmā jāapgūst produktīvi gramatiskie modeļi (piemēram, prievārda lietojums ar lietvārdu, īpašības vārda saskaņojums ar lietvārdu). Intensīvu treniņu var izmantot arī vēlākos posmos, kad uzsvars tiek likts uz prasmēm automatizētā veidā iemācīties noteiktus valodas mācību satura jautājumus (piemēram, atsevišķus teikumu tipus, iestarpinājumus, idiomus un frazeoloģismus).

60. gados biheiviorisma idejas pakāpeniski nomainīja mentālās teorijas idejas. N. Čomskis kritizēja B. Slinnera verbālās izturēšanās ideju un norādīja, ka imitācija un ieradumu veidošanās apkārtējās vides ietekmē vienpusīgi atspoguļo valodas apguves mehānismu. Valodas apguve ir radošs process, kurā, aktualizējot iedzimtus universālās gramatikas

likumus, iespējams radīt bezgalīgu daudzumu sintaktisko struktūru. Gramatiku neiemācās, bet valodas prasme tiek attīstīta, lai, izmantojot iedzimto valodas spēju, rekonstruētu apkārtējo pasauli (*Chomsky, 1988*). Šīs idejas turpmākajos gados attīstījās divos nozīmīgos virzienos – humānistiskā pieejā, kas uzsvēra valodas apguves personiskos aspektus, un komunikatīvā pieejā, kura valodu aplūkoja kā saziņas līdzekli un mācību procesā nodrošināja visus valoddarbības attīstības veidus autentiskā saziņas vidē.

Audiolingvālās metodes teorētiskos un praktiskos pamatus svešvalodu apguvē apšaubīja arī kognitīvās pieejas jeb kodu mācīšanas (*code-learning*) teorija, kas 60. gados kļuva pazīstama J. B. Karola (*Carroll*) un K. Častaina (*Chastain*) darbos. Šajā teorijā uzsvars ir likts uz apzinātu mācīšanos, kurā gramatikas likumus apgūst deduktīvā veidā, valodu lieto jēgpilnā kontekstā un iegūtās zināšanas mērķtiecīgi nostiprina runas praksē. Vēlāk šīs idejas turpinājās konstruktīvistu paustajās mācību teorijās, kuri uzskatīja, ka zināšanas tiek veidotas aktīvā mācīšanās procesā, jaunu pieredzi saistot ar iepriekšējām zināšanām.

Gadsimta vidū kognitīvo psihologu Ļ. Vigotska un Ž. Piažē teorijās atspoguļota aprakstošās lingvistikas kritika valodu apguvē, kas vēlāk bija pamats jaunu ideju attīstībai. Turpmākajos gados aizvien vairāk tika akcentēta izziņas, emocionālo faktoru, starppersonu attiecību un sociālo apstākļu nozīme svešvalodu apguvē. Šīs idejas strauji virzīja valodu apguves teorētisko domu uz funkcionāli un komunikatīvi orientētu mācību praksi, kas diezgan strauji nomainīja klasiski ilgtspējīgāko mācīšanas veidu – strukturālo pieeju.

Funkcionālā un komunikatīvā pieeja LATs apguvē

Funkcionalitātes princips – likumsakarību kopums, kas nosaka valodas mācību satura un mācību metodikas izvēli, lai zināšanas par valodu varētu apgūt reālās runas situācijās, saziņā izmantojot dažādas valodas funkcijas.

Komunikatīvi orientētas mācības pagājušā gadsimta 70. gados ievadīja pētījumi, kuros valodu aplūkoja nevis kā strukturālu, bet gan kā funkcionālu parādību. Tajos formālo izpratni par vārdu krājumu, gramatikas likumiem un tekstveides jautājumiem aizstāja saziņas un funkciju pieeja, kurā galvenā uzmanība tika pievērsta noteiktām

tēmām un praksē lietojamām valodas vienībām, ar kurām iespējams veikt zināmu saziņas uzdevumu. Tāda pieeja tika saistīta ar *funkcionālās gramatikas* apguvi, kurā valodas gramatiskās formas tika izmantotas dažādu saziņas funkciju un noteiktu semantisko kategoriju (modalitātes, priekšmetiskuma, aspektualitātes u. c.) izteikšanai.

Saziņas funkciju iekļaušana valodu mācību programmās saistās ar informatīvi komunikatīvās pieejas attīstību *jēdzienu – funkciju mācību programmā* (*Notional – Functional Syllabuses*) Anglijā. Programmā tika izmantoti Eiropas Padomes pētījumi, kas saistīti ar angļu valodas mācību satura izveidi (*van Ek un Alexander, 1975*), ko vēlāk papildināja un pilnveidoja D. A. Wilkins (*Wilkins, 1976*).

Šīs idejas tālāk atbalsojās funkcionāli jēdzieniskajā pieejā (*Wilkins, 1976; Widdowson, 1978*), kuras pamatā bija D. Vilkina pētījumi, kas radikāli mainīja tradicionālās gramatikas un vārdu krājuma apguves teorijas.

Funkcionālā pieejā par svarīgākajiem mācību procesa komponentiem tika uzskatīta nevis gramatikas apguve, bet gan saziņas konteksts un runas dalībnieku mijiedarbība noteiktu saziņas mērķu sasniegšanai. Mācību stundā valodas apguvējiem bija jāveido saruna par dažādām situācijām (piemēram, *atrast ceļu uz muzeju, iegādāties vilciena biļeti, lūgt medicīnisko palīdzību, saprast informatīvās norādes pilsētā*). Saziņas kvalitāti noteica valodas lietotāju runas uzvedība, prasme lietot valodas līdzekļus noteiktu saziņas funkciju izteikšanai un izmantot dažādas saziņas stratēģijas, lai izvairītos uzdevumus izpildītu. Valodas sniegtajā svarīgā nozīme bija izteikumu saprotamībai, atbilstībai noteiktajam saziņas mērķim, sociokultūras un sadarbības normām.

Reizē ar šo pieeju mainījās izpratne par valodas teorijas un jēdzienu apguvi. Mācību līdzekļos tika ietverti tādi uzdevumi, kas rosināja izmantot valodas likumsakarības praksē, pārveidot valodas formas atkarībā no runas situācijas, saziņas uzdevuma un mērķa. Gramatika tika mācīta vien tik daudz, lai raksturotu dažādās formas, kas tiek izmantotas konkrētas funkcijas īstenošanai.

Valodas komunikatīvā funkcija – valodas nozīme, uzdevums saziņas procesā. Saziņas jeb komunikatīvo funkciju sīkāk raksturo nosaucošā funkcija, kontaktveidošanas funkcija, informācijas apmaiņas funkcija, attieksmju un emociju izteikšanas funkcija, instruēšanas funkcija, iztēles funkcija u. c. Dažādās funkcijas valodā ir ciešā mijiedarbībā, tās izdala atsevišķi, lai izprastu valodas lietojuma daudzveidīgo dabu.

Mācību grāmatās samazinājās teorētisko jautājumu apraksti, tos izmantoja tikai kā papildmateriālu un parasti pievienoja mācību līdzekļu pielikumos. Arī nodarbībās centās izvairīties no plašiem teorētiskiem skaidrojumiem un sarežģītas terminoloģijas. Valodas elementi tika izvēlēti, sistematizēti un mācīti atbilstoši izteikumu funkcionālai nozīmei, saziņas tematiskajiem un situatīvajiem nosacījumiem. Valodas mācību satura centrā nonāca valodas komunikatīvās funkcijas un līdzekļi (eksponenti), ar kuriem noteiktas funkcijas bija iespējams īstenot.

Tekstā komunikatīvās funkcijas tiek ietvertas noteiktos eksponentos jeb izteiksmes līdzekļos – vārdos, vārdu savienojumos, frāzēs un parauga teikumos, ar kuriem izsaka noteiktas saziņas vajadzības (sasveicināšanos, atvainošanos, pamudinājumu, nožēlu, neapmierinātību u. c.). Runā saziņas funkcijas uzlūko par pamatelementiem, lai izteiktu komunikatīvajam nolūkam atbilstošu informāciju. Komunikatīvo funkciju atbilstīgie eksponenti tiek vispārināti noteiktos gramatiskajos modeļos un plaši izmantoti dažādu saziņas tēmu un situāciju apguvei.

Latviešu valodas apguves praksē valodas komunikatīvo funkciju apzināšana sākās ar Eiropas Padomes apgādā izdoto J. A. van Eka un J. V. M. Trima *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, tajā skaitā arī latviešu valodā, un publicēti grāmatā *Latviešu valodas prasmes līmenis* (1997).

Šajā izdevumā ir aprakstītas sešas plašākas valodas komunikatīvo funkciju grupas: informācijas sniegšana un ieguve (priekšmetu, personu, parādību nosaukšana, informēšana, informācijas labošana, jautājumi, atbildes), attieksmju, emociju izpausme un uztvere (piekrišana, nepiekrišana, pārliecības izteikšana, šaubu izteikšana, aizliegums, izvēle u. c.), vēršanās pie sarunu partnera ar lūgumu, piedāvājumu (uzaicinājuma izteikšana, ieteikums, nodoms, brīdinājums, pamudinājums, instrukcija u. c.), pieklājības frāzes (sasveicināšanās, uzmanības pievēršana, apjautāšanās, kā klājas, atbilde uz apjautāšanos, apsveikums, tosts), teksta veidošana (uzruna, viedokļa izteikšana, iespraudums, kopsavilkums, iejaukšanās runā, norāde, ka tiek sekots runai, norāde turpināt un citas),

saziņas korekcija (norāde par nesaprašanu, vilcināšanās, meklējot vārdus, lūgums runāt lēnāk, atkārtot, paskaidrot nesaprasto, pārtulkot u. c.) (*Latviešu valodas prasmes līmenis, 13–35*).

Vēlākajos gados ievēribu ieguva arī angļu valodnieka M. Halideja valodas funkciju klasifikācija. Viņš tās sistematizēja septiņās grupās:

- 1) instrumentālā – manipulācija ar vārdiem, lai nodrošinātu konkrētu notikumu norisi;
- 2) regulējošā – kontroles uzturēšanai un saziņas attiecību regulēšanai;
- 3) reprezentatīvā – konstatējumu, spriedumu, faktu un zināšanu izteikšanai;
- 4) mijdarbības – sociālo kontaktu uzturēšanai;
- 5) personiskā – izjūtu un emociju izteikšanai;
- 6) izzināšanas – zināšanu ieguvei un pasaules izzināšanai;
- 7) iztēles – iztēloto fantāziju izteikšanai (*Halliday, 1973*).

Šīs divas klasifikācijas kļūva par pamatu valodas komunikatīvo funkciju oriģinālai klasifikācijai arī latviešu valodā. Gadsimta sākumā, izstrādājot jaunu mācību saturu minoritāšu izglītībā, to izveidoja mācību priekšmeta standarta un programmas autoru grupa (sīkāk sk. *Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) pamatizglītības programmas mazākumtautību skolām, 2004; Šalme, 2004*). Izvērtējot šo un jau agrāk pētīto funkciju sistēmas, latviešu valodas mācību programmā tika ietvertas sešas komunikatīvās pamatfunkcijas: nosaukšana, kontaktveidošana, informācijas apmaiņa, attieksmju un emociju izteikšana, instruēšana, iztēle (*Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) pamatizglītības programmas mazākumtautību skolām, 2004*). Šo funkciju klasifikāciju daudz izmantoja LAT2 priekšmeta mācību satura izveidē un samērā plaši atspoguļoja arī mācību grāmatās.

Jaunu skatījumu uz valodas komunikatīvo funkciju nozīmi valodas lietojumā sniedza arī Eiropas Padomes moderno valodu mācīšanas *Pamatnostādnes*.

Vairāki tajā ietvertie jautājumi ir saistīti ar valodas komunikatīvo funkciju nozīmi valodas kompetenču apgūvē. Piemēram, pragmatiskās kompetences attīstība tiek saistīta ar lingvistisko avotu – valodas funkcijām un runas akta funkcionālo izmantošanu (*Pamatnostādnes, 13*). Raksturojot saziņā mijdarbību, ir ieteikts izvēlēties piemērotus teikumus no pieejamā diskursu funkciju diapazona, lai ievadītu savus izteikumus,

kad uzsāk vai turpina uzstāšanos un kad prasmīgi sasaista savu runu ar citu runātāju teikto (*turpat*, 30). Daudzas norādes par valodas komunikatīvo funkciju izmantošanu valodas apgūvē ir atrodamas valodas prasmju līmeņu aprakstos. Piemēram, valodas lietošanas zemākajā līmenī (A1 *Breakthrough*) valodas apgūvējs saziņas procesā var uzdot vienkāršus jautājumus un atbildēt uz tiem, izteikt vienkāršus apgalvojumus un atbildēt uz tiem. A2 (*Waystage*) līmenī vairākums raksturotāju norāda uz sociālajām funkcijām saziņā – vienkāršu ikdienas pieklājības formu (sasveicināšanās un uzrunāšana), sasveicināšanos, ļoti īsu sarunu veidošanu, jautājumu uzdošanu un atbildēšanu uz jautājumiem, uzaicinājumu izteikšanu, apspriešanos, ko darīt, piedāvājuma izteikšanu un pieņemšanu u. c. Valodas apgūvējs, pārvaldot valodu šajā līmenī, spēj veikt vienkāršus darījumus veikalā, pastā vai bankā, iegūt informāciju par ceļošanu, iespējām izmantot sabiedrisko transportu, iegūt elementāru informāciju, jautāt un izstāstīt ceļu u. c., sagādāt ikdienā vajadzīgās preces, saņemt ikdienā nepieciešamos pakalpojumus.

Attīstītā snieguma līmenī (*Waystage*) noteikta aktīvāka piedalīšanās sarunā, kurā tiek sniegta palīdzība un kurai pastāv zināmi ierobežojumi, piemēram: uzsākt, uzturēt un pabeigt vienkāršu divpusēju sarunu, saprast pietiekami daudz, lai varētu bez piepūles uzturēt vienkāršu, parastu sarunu, saprotami izteikties un apmainīties ar informāciju par pazīstamiem tematiem, ar nosacījumu, ka otra persona nepieciešamības gadījumā palīdz, kā arī tikt galā ar ikdienas situācijām paredzamu saturu. Grūtības ziņā pakāpeniski pieaugošas prasības aprakstītas arī visos turpmākajos līmeņos. Augstākajā no tiem (C1, C2) valodas lietotājs jau spēj izvēlēties piemērotu frāzi no diskursa funkciju esošā krājuma, lai ievadītu savus izteikumus. Augstākajā līmenī valodas lietotājs var precīzi atklāt jēgas smalkākās nianšes, gandrīz vienmēr pareizi lietot plašu modifikācijas līdzekļu diapazonu. Viņš labi pārvalda idiomātiskus un sarunvalodas izteicienus, izprotot jēgas blakusnozīmes. Arī šajā līmenī komunikatīvo funkciju loma valodas apgūvē nemazinās.

Kaut arī funkcionālā pieeja būtiski mainīja atsevišķas svešvalodas mācīšanas un mācīšanās nostādnes, nodrošināt pilnvērtīgu valodas apguvi, kas būtu balstīta tikai uz atsevišķu saziņas funkciju izpildi, nebija iespējams. Saziņas funkciju izpratne un lietošana ir cieši saistīta ar zināšanām par lingvistiskajām formām, ar kurām šīs funkcijas izsaka. Pārsvārā

valodas formas izmanto specifiskām funkcijām, tāpēc nereti valodas pragmatiskās konvencijas ir grūti apgūt, jo pastāv liela atšķirība starp valodas funkcijām un formām, ar kurām šīs funkcijas var izteikt (*Brown, 231*).

Grūtības sagādāja valodas funkcijas un to eksponentus sistematizētā veidā saistīt ar noteiktu mācību saturu un gramatisko struktūru apguves sistēmu. Funkciju apguvi sarežģīja arī to lietojuma sinonīmija un piemērošana dažādām specifiskām saziņas situācijām un izteikumu formalitātes pakāpēm. Šo iemeslu dēļ jēdziens *funkciju pieeja* latviešu valodas kā svešvalodas apguvē īpašu atsaucību nav ieguvis. Arī mācību grāmatās plaši izstrādātais latviešu valodas komunikatīvo funkciju un to eksponentu apraksts sistematizētā veidā nav izmantots.

Funkcionālo ievirzi svešvalodu apguvē 80. gados nomainīja *komunikatīvā pieeja*, kuras pirmsākumi atrodami jau iepriekš aplūkotajās naturālās metodes un tiešās metodes teorijās. Nozīmīgākās idejas 80. gados tika apkopotas J. Ričarda (*Richards*) un T. Rodžera (*Rodgers*) pētījumos. Tie no jauna rosināja pārvērtēt daudzu gadu desmitus senas idejas, kurās bija uzsvērtas tiešās metodes loma produktīvu valodas prasmju, īpaši mutvārdu runas, attīstībā. J. Ričards un T. Rodžers pievērsa uzmanību vairākiem tiešās metodes aspektiem svešvalodu apguvē:

1. Mācības klasē norisinās tikai mērķvalodā.
2. Apgūst tikai ikdienā lietojamus vārdus un teikumus.
3. Mutiskās komunikācijas prasmi rūpīgi plāno, tā intensīvi norisinās starp skolotāju un skolēniem nelielās grupās jautājumu un atbilžu formā.
4. Gramatika tiek mācīta induktīvi.
5. Ar jaunajām mācību tēmām iepazīstina mutiski.
6. Konkrētie vārdi tiek mācīti ar demonstrējumu, priekšmetu un attēlu palīdzību; abstraktu vārdu apguvē izmanto asociācijas.
7. Galvenā vērība tiek pievērsta mutvārdu runas un klausīšanās prasmei.
8. Uzmanība tiek pievērsta arī izrunai un gramatikas lietojuma pareizībai (*Richards & Rodgers, 1986, 9–10*).

Vairākas no šīm parādībām jaunu nozīmi ieguva komunikatīvās pieejas ideju kontekstā pagājušā gadsimta pēdējās desmitgadēs. Ievērojamākās novitātes valodas apguvē paredzēja kardināli mainīt valodu mācīšanas

un mācīšanās tradīcijas, nošķirot valodu apguvē deduktīvo un induktīvo pieeju, valodas apguvi tās lietojuma vidē un ārpus tās, formālu un neformālu valodas mācīšanos (*Beikers, 95*).

Komunikatīvo pieeju var raksturot kā „uz darbību orientētu pieeju”. Tās pamatā ir sabiedrības locekļu „valodas lietojums, veicot konkrētas darbības”, respektīvi, valodas lietotājam „noteiktos apstākļos, konkrētā situācijā un specifiskā darbības sfērā jāpilda dažādi uzdevumi”, ņemot vērā, „ka persona kā sociāla būtne izmanto kognitīvās, emocionālās un gribas iespējas” (*Pamatnostādnes, 17*). Komunikatīvi orientētas mācības „efektīvi noris, tikai izmantojot valodu saziņas nolūkos” (*Šilss, 2*).

Komunikatīvā pieeja – valodas apguves veids, kas paredz mērķtiecīgi organizētā valodas mācību procesā pilnveidot visas saziņas prasmes. Komunikatīvo pieeju izmanto vairāku līmeņu mācību programmās, kurās ietverts valodas apguvēja prasmēm, spējām, zināšanām, vajadzībām un interesēm piemērots mācību saturs. Mācībās uzsvērta dažādu kompetences veidu (saziņas, valodas, sociokultūras, tekstveides u. c.) loma valodas un runas apguvē. Izmantojot autentiskai saziņai atbilstošu valodu, mācību procesā tiek veicināta tiešā saskarsme, sadarbīga mācīšanās un valodas apguvēja aktīva līdzdalība mācību mērķu sasniegšanā.

Komunikatīvi orientētās mācībās uzsvars tika likts uz izpratni un zināšanām par atbilstošo runas situāciju un valodas lietotāja kontekstu – tematu, saziņas situāciju un normām, runas partnera lingvistisko uzvedību, kā arī prasmi lietot saziņas nolūkam un mērķim atbilstošus valodas līdzekļus (sk. *Hymes, 1974; Druvieta, 2003*).

Saziņas prasmes tika veidotas, tēmas saistot ar valodas apguvēju ikdienas vajadzībām un interesēm, darba un mācību uzdevumiem, kā arī tādu vingrinājumu izpildi, kas tuvināti dabiskai saziņai. Mācību grupā tika piedāvātas dažādas problēmsituācijas, kuras ir saistītas ar valodas apguvēju iepriekšējo pieredzi un dod iespēju valodu lietot realitātei tuvos apstākļos.

Valodas mācību procesā tiek izdalīti daudzveidīgi runas akti, kuros iesaistoties valodas lietotājam saskaņā ar valodas apguves mērķi jāizvēlas atbilstoši valodas līdzekļi. Mācību procesā uzsvars tiek likts uz

nozīmes noskaidrošanu, valodas apguvējiem izmantojot jau pazīstamas lietas un kombinējot tās ar jaunām zināšanām, jēdzieniem un prasmēm (*Reutzel & Cooter, 2000*). Valoda tiek aplūkota kā funkcionāla parādība, ko apgūst nepārtrauktā izpētes un jaunatklāsmes procesā (*Rutherford,*

87), pamatojoties uz valodas apguvēja iepriekšējām zināšanām un iegūto mācīšanās pieredzi, „kļūdu un mēģinājumu” ceļu, izvirzot hipotēzes un pārbaudot tās praksē. Mutvārdu runas un rakstu valodas prasmi attīsta uz dabiskās zinātkāres pamata, stimulējot un atraisot cilvēka izziņas darbību, interesi un motivāciju. Mācību procesā valodas apguvējiem pašiem ir jāatklāj valodas sistēma, jāapgūst valodas formas un struktūras, kas nepieciešamas saziņā, un patstāvīgi jāpildina savas valodas zināšanas, iesaistoties aizvien jaunās, iespējami daudzveidīgās runas situācijās.

Komunikatīvi orientētās mācībās tiek ievērotas valodas apguvēju individuālās īpatnības (valodas apguvēja konteksts): spējas, intereses, uzskati, vērtības, iepriekšējā svešvalodu apguves pieredze, intelekts u. c.

Īstenojot komunikatīvo pieeju, tika mainītas arī daudzas darba formas mācību grupā. Īpašu nozīmi iegūst kooperatīvā mācīšanās, kas paredz valodas apguvēju/lietotāju aktīvu sadarbību un kopatbildību noteiktu uzdevumu izpildē. Izmantojot savu pieredzi un intelektuālo potenciālu, katrs grupas dalībnieks var sniegt ieguldījumu noteiktu mācību mērķu sasniegšanā, vienlaicīgi bagātinot savu kognitīvo un emocionālo pieredzi. Produktīvas sadarbības iemaņu attīstīšana un veicināšana, spēja uz klausīt un saprast citu cilvēku viedokļus, cieņas un empātijas izkopšana, saziņas kultūras ievērošana ir nozīmīgas prasmes, kas sniedzas pāri tradicionālajām valodas mācīšanas robežām. Reizē ar konkrētu zināšanu apguvi tiek attīstītas arī *vispārējās prasmes*, kas ļauj veiksmīgi darboties gan pazīstamās, gan nezināmās dzīves situācijās. Strādājot grupās, valodas apguvēji labāk izprot sadarbības kultūru: iecietību pret partneru kļūdām, precizitāti, mērķtiecību, kopatbildību, prasmīgu domu apmaiņu un vēl dažādus citus nozīmīgus saskarsmes rituālus un normas. Līdztekus aktīvai darbībai klasē īpašu vērību skolotāji cenšas pievērst mācību apstākļiem un labvēlīgam psiholoģiskajam klimatam grupā, tā mazinot spriedzi un nedrošību mācību laikā.

Komunikatīvās pieejas pazīmes

- uz darbību orientēta pieeja
- visu valoddarbības prasmju apguve
- dažādu kompetences veidu attīstīšana
- komunikatīvās gramatikas apguve
- autentiska saziņa, runas situācijas un runas likumību izpratne
- mērķtiecīga saziņa
- daudzveidīgu saziņas stratēģiju izmantošana
- valodas jaunatklāsmē un jaunrade
- aktīva sadarbība, risinot noteiktus saziņas uzdevumus

Kompetence – zināšanas par valodu un attieksme pret to, prasme valodas parādības analizēt un vērtēt; laba prasme klausīties, runāt, lasīt un rakstīt, kā arī uztvert un radīt saziņas situācijai, nolūkam, saturam un formai atbilstošu tekstu.

Viena no zīmīgākajām komunikatīvā mācību procesa pazīmēm ir kompetenču pieeja mācībām. Valodniecības un valodu apguves teorētiskā pieredze atspoguļo dažādu kompetenču nozīmi gan personības vispārējās attīstības jomā, gan pilnveidojot dažādus valodas lietošanas aspektus. Jaunākos valodas mācīšanas pieejas jautājumus visbiežāk saista ar amerikāņu valodnieka

N. Čomska aprakstīto (*Chomsky, 1965; Druvieta, 2003*) *lingvistiskās kompetences* jēdzienu, ko raksturo zināšanas par valodas sistēmu un prasme šīs zināšanas izmantot, lai saprastu gramatiski pareizus teikumus. Vēlākos gados zinātnieks ir ieteicis lietot arī *gramatiskās* un *pragmatiskās* (*Chomsky, 1980; Plaude, 2004*) kompetences jēdzienu. Ja *gramatiskā kompetence* tiek uzskatīta par ideālu valodas kompetenci un ietver zināšanas, kas nepieciešamas teikumu veidošanai, tad *pragmatiskā kompetence* parāda izpratni, kā lietot valodu dažādos kontekstos.

Tikpat nozīmīga mūsdienu komunikatīvā valodu mācīšanā ir amerikāņu antropologa D. Haimza (*Hymes, 1974; Paulston, 1974; Druvieta, 2003*) aprakstītā *komunikatīvā kompetence*, kas parāda indivīdu spēju sazināties dažādās situācijās un pieņemt normu kontekstā, ievērojot lingvistiskus, psiholoģiskus, sociālus un pragmatiskus nosacījumus. Komunikatīvā kompetence dod iespēju nodot otram informāciju, interpretēt saņemtā teksta jēgu un savā starpā vienoties par nozīmēm noteiktā kontekstā. S. Savignona (*Savignon, 1983, 9*) uzsver, ka „komunikatīvā kompetence ir relatīva, nevis absolūta kompetence un ka tā ir atkarīga no visu iesaistīto dalībnieku savstarpējās sadarbības”. Ieviešot *lingvistiskās kompetences* un *komunikatīvās kompetences* pretstatījumu, tika uzsvērta atšķirība starp zināšanām par valodas formām un zināšanām, kuras dod iespēju cilvēkam funkcionāli un interaktīvi sazināties. Starp dažiem citiem kompetenču skaidrojumiem var minēt, piemēram, Dž. Kaminsa (*Cummins, 1980*) *kognitīvo valodas kompetenci* un *starppersonu saziņas prasmi*. Pirmā no tām atspoguļo valodas apguvēja prasmi ārpus tiešā saziņas konteksta rīkoties ar valodā izteiktajām parādībām, kad galvenā vērība jāpievērš valodas formai. Starppersonu saziņas prasmi viņš piedēvēja bērniem, lai viņi varētu sekmīgi mijdarboties saziņas procesā.

Komunikatīvās kompetences jēdzienu plaši aprakstījis M. Kanale (*Canale, 1983; Brown 1994*), iedalot kompleksās prasmes četrās apakškategorijās – *gramatiskā, diskursa, sociolingvistiskā un stratēģiskā* kompetence. *Gramatiskā* kompetence ir saistīta ar valodas lingvistiskā koda apguvi, *diskursa* kompetence – ar jēgpilna teksta izveidi, *sociolingvistiskā* kompetence attiecas uz zināšanām par valodas un teksta sociokultūras likumiem, un *stratēģiskā* kompetence raksturo prasmi funkcionāli risināt dažādus sarežģījumus saziņas procesā (pārjautājot, pārfrāzējot, atkārtojot teikto, mainot runas stilu, balss toni u. c.). Vēlāk L. Bahmans (*Bachman, 1990*) plašāk ir analizējis arī *valodas* kompetenci, iedalot to *organizatoriskajā* un *pragmatiskajā* kompetencē un tālāk šīs kompetences sadalot sīkākās apakškompetencēs un prasmēs. Viņš uzskata, ka valodas prasmi raksturo gan gramatikas zināšanas, gan prasme valodu lietot noteiktā saziņas kontekstā.

Latviešu valodā jēdziens *kompetence* plašāk kļuva pazīstams ar D. Šilsa grāmatā *Komunikācija svešvalodu mācīšanā* raksturotajām kompetencēm. Tās ir *lingvistiskā, sociolingvistiskā, diskursīvā, stratēģiskā, sociokulturālā un sociālā kompetence* (*Šilss, 1998, citē van Ek, 1986*). Šajā kompetenču uzskaitījumā nav atsevišķi izdalīta *komunikatīvā kompetence*, jo tā plašākā nozīmē raksturota kā spēja, kurai pakļautas iepriekš nosauktās apakškompetences. Minētajā aprakstā 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” (*Šilss, 2*). Pārējās kompetences atspoguļo jau tradicionālās valodas prasmes kategorijas.

Šobrīd latviešu valodas apguves praksē visbiežāk tiek runāts par trijām valodas apguves kompetencēm. Tās ir *komunikatīvā, valodas un sociokultūras* kompetence. Mācību procesā komunikatīvā un sociokultūras kompetence ir saistīta ar valodas praktisko apguves pieredzi, kas papildus tiek bagātināta un pilnveidota izglītošanās procesā, bet lingvistisko kompetenci veido un izkopj galvenokārt pedagoģiski virzītā procesā.

Pamatnostādnēs kompetencēm valodu apguvē noteikta īpaša nozīme, jo šajā grāmatā minēts liels skaits kompetenču un apakškompetenču. Grāmatā ir pieminētas ne tikai tieši ar valodu saistītas kompetences, bet arī vispārējās kompetences, kas attiecas uz zināšanām par apkārtējo pasauli, zināšanām par valodas lietojuma sociālo un kultūras fonu, izpratni par starpkultūru parādībām, heuristisko prasmi u. c. Valodas saziņas kompetences ļauj personai darboties, izmantojot specifiskus lingvistiskus līdzekļus. Šaurākā nozīmē tajā ir ietverta lingvistiskā, sociolingvistiskā un pragmatiskā kompetence. Katrai no apakškompetencēm ir vēl sīkāks iedalījums (piemēram, lingvistisko kompetenci veido leksiskā, gramatiskā, semantiskā, fonoloģiskā, ortogrāfiskā un ortoēpiskā kompetence jeb zināšanas).

Arī Latvijā 90. gadu vidū mācību satura kvalitātes un efektīvāku metožu meklējumu gaitā uz valodas sistēmu teorētisko analīzi un struktūras apzinātas izpratnes balstītu pieeju pakāpeniski nomainīja intelektuāli rosinošāka pieeja, kurā daudz spilgtāk izpaudās valodas pragmatiskie aspekti. Šī pieeja īpaši tika praktizēta latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmetā minoritāšu izglītībā. Jauna izpratne par komunikatīvo pieeju praksi veidojās līdztekus interesei par dažādiem saskarsmes un saziņas jautājumiem vairākās sociālās darbības jomās. Komunikācijas aspekti kļuva par daudzu zinātņu (psiholoģijas, sociālo zinātņu, pedagogijas, ekonomikas, lingvistikas u. c.) izpētes objektu un arvien biežāk tika aprakstīti 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. Dreiberģa, Dž. Edeirs u. c.); runas struktūras un funkcionālos aspektus pētījuši arī latviešu valodnieki (O. Bušs, L. Ceplītis, I. Druvieta, I. Freimane, J. Rozenbergs, J. Valdmanis, L. Lauze u. c.). Par dažiem saziņas kultūras jautājumiem latviešu valodas mācīšanas praksē ir rakstījis arī šī darba autors (*Šalme, 2000; 2001*).

Kaut arī sākotnēji šī pieeja tika praktizēta bez pienācīga teorētiskā pamata un metodiski izkoptas komunikācijas procesa vadīšanas pieredzes, jaunā mācīšanas filozofija nodrošināja interesantāku un radošāku mācību stundas norisi un, galvenais, šķietami labākus mācību

sasniegumus. Turpmākajos gados pedagogi centās vienkāršot teorētiski piesātināto valodas mācību saturu, tā vietā mācībās cenšoties radīt dabisku saziņas vidi un ieviešot atraktīvas runas situācijas, kurās gramatikas apguve notika induktīvi, virzoties no valodas dzīvā lietojuma uz tās uzbūves likumību izpratni.

Komunikatīvās pieejas izplatīšanās krasi pretstatīja uzskatus par valodas apguves veidu, metodēm un atsevišķiem lingvistiskā satura mācīšanas jautājumiem. Daļa pedagogu uzskatīja, ka vislabākos rezultātus, tāpat kā agrāk, var sasniegt, mācot pareizas gramatikas formas un noteiktu skaitu kontrolējamu leksisko vienību, kā arī lasot, tulkojot un mehāniski reproducējot tekstu. Citi valodu novērtēja kā sociālās komunikācijas instrumentu un pakāpeniski nodarbībās ieviesa „sarunu metodi”. Daļa pedagogu mēģināja 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 – galvenokārt pedagoģiski reglamentēti saskarsmes rituāli. Tā kā latviešu valodas mācīšanas metodikā mutvārdu runas un rakstu valodas funkcionālās un strukturālās atšķirības bija izpētītas visai maz, stingras gramatiskās normas nereti tika piemērotas arī mutvārdu runai. Rakstītprasmes pilnveidē savukārt vairāk tika izmantotas „stabīlas vērtības” – metodes un paņēmieni, kas visai tradicionālā veidā nodrošināja rūpīgu un sistematizētu valodas likumu apguvi. Iespējams, ka dažādu valoddarbības prasmju atšķirīgie mācīšanas principi varētu tuvināt strukturālo un komunikatīvo pieeju, radot savdabīgu hibrīdpieeju, kas jau šobrīd teorētiskajā literatūrā tiek aprakstīta kā integrētā pieeja.

Saistībā ar komunikatīvās pieejas jautājumiem samērā plaši tika runāts arī par formālo likumu mācīšanu „tradicionālā veidā”. Valodniece N. Nau rakstīja, ka, mācot gramatiku, ir vismaz trīs veidi, kā to darīt: lietojot *formālu pieeju*, kas paredz valodu mācīties, pamatojoties uz paskaidrojumiem, likumiem un tabulām, 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 (Nau, 1997). Mācību procesā izmanto visas

Komunikatīvā gramatika – gramatisko parādību sistēma, kas atklāj tās elementu nozīmi noteiktu saziņas funkciju izteikšanai. Komunikatīvi orientētā valodu apgūvē gramatiskās struktūras izvēlas atbilstoši izteikuma saturam; tās atspoguļo modeļos, piemēro noteiktu saziņas funkciju izteikšanai un apgūst saistībā ar noteiktu valodas lietojuma kontekstu.

mamu 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 (*Metodikas rokasgrāmata skolotājiem*, 69). Šo uzskatu problēmu var mazināt, mainot veidu un proporcijas, kā teorētiskos jautājumus izcelt mācību stundās. Pazīstamā angļu valodas mācību teorijas pētniece D. Larsena-Frimane 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 gala rezultātā 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 apgūvē šo trīsvienību, iespējams pārvērst tradicionālo gramatikas mācīšanos par saistošu un interesantu nodarbi.

Glūži visiem nav pieņemams arī uzskats, ka gramatiku var apgūt dabiskā veidā un to nav nepieciešams apzināti mācīties. Daudziem cilvēkiem, kas apguvuši valodu „uz ielas”, ir zema valodas kultūra, viņu runā daudz gramatisko kļūdu. Ja apzināti vēlamies apgūt pareizu valodu,

trīs pieejas vai to elementus, taču parasti dominē viena. Tiešās un komunikatīvās pieejas piekritēji apšaubā formālas instrukcijas, dotu likumu un tabulu nepieciešamību gramatikas apgūvē.

Mācību saturā sāka meklēt iespējas, kā samazināt teorētiski apgūstamo likumu skaitu un pēc iespējas vairāk šos likumus internalizēt praktiskā runā. *Metodikas rokasgrāmata skolotājiem* ir norādīts, ka, strādājot ar deduktīvo metodi, skolēniem gramatika ir abstrakts jēdziens, tāpēc viņi nespēj to uztvert kā valodas un komunikācijas neatņem-

dažādi likumi un normas ir jāsaprot un jāiemācās. Kaut arī gramatikas apguvei vajag daudz laika, ieguldījums kvalitātes izteiksmē gala rezultātā 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 valodas faktu radošu izpratni. Gramatikas normas arī pilnībā nenodrošina izskaidrojumu visām valodas struktūrām, nesniedz atbildes uz visiem valodas prakses jautājumiem, tāpēc apgūvējam ir iespējas šīs normas radīt un interpretēt pašam.

Zinātniece noliedz pieņēmumu, ka likumi būtu jā māca 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 zināšanas palīdz sasniegt noteiktu komunikatīvo mērķi.

No šī skatpunkta raugoties uz latviešu valodas kā svešvalodas apguves procesu, jāsecina, ka vismaz pagaidām teorētisko likumu integrācija komunikatīvā aspektā mācību grāmatās nav pietiekami izvērsta. Diezgan raksturīga tendence pēdējo gadu izdevumos ir samazināt teorētisko aprakstu apjomu, tā vietā piedāvājot ietvert grāmatās nelielas gramatisko formu paradigmas un īsas norādes par atsevišķu valodas sistēmas elementu īpatnībām un funkcijām. Nereti aprakstos tiek ignorētas būtiskas mācību saturā ietvertu valodas elementu pazīmes vai ievērota pietiekami skaidri izprotama sistēma. Šāda prakse mazina iespējas minētās mācību grāmatas izmantot patstāvīgai valodas apguvei, kā arī atsevišķos gadījumos pilnvērtīgam mācību procesam pedagoga vadībā klasē.

Vērtējot mācību procesu, jāsecina, kā šobrīd LATs apgūvē komunikatīvai valodas mācīšanas praksei raksturīgākie pedagoģiskie principi kopumā tiek īstenoti sekmīgi. Vērojumi rāda, ka vairumā gadījumu latviešu valodas programmas tiek organizētas pamatlīmeņa valodas prasmes apgūvējiem un tajās uzsvars ir likts uz aktīvu mutvārdu runas apguvi. Šī mērķa sasniegšanai vairums pedagoģu izmanto radošas un efektīvas mācību metodes un paņēmienus. Retāk latviešu valodas programmas

tiek piedāvātas vidējā valodas prasmes līmeņa apguvējiem un pavisam reti – augstākā valodas prasmes līmeņa apguvējiem. Līdz ar to pietiekami skaidri nav iespējams noteikt, ar kādām metodēm un paņēmieniem mācību procesā dažādos līmeņos tiek apgūti citu prasmju parametri, piemēram, rakstītprasmes apjoms un diapazons, gramatiskā pareizība, saistījumi. Labāku izpratni par latviešu valodas prasmes līmeni varētu atklāt mērķtiecīgi organizēta pārbaudījumu sistēma, kuru jau vairākus gadus izmanto Latvijā dzimtās valodas un otrās valodas apguves nozarēs. Visbeidzot komunikatīvās pieejas efektivitāte būtu jānosaka kompleksos pētījumos, vienkopus aplūkojot LAT1, LAT2 un LATs apguves procesu, saistot šos jautājumus ar daudzvalodības praksi un tām likumībām, kas nosaka pirmās, otrās un visu turpmāko valodu iemācīšanās un iemācīšanas mākslu.

NOBEIGUMS

Jau ievadā tika norādīts, ka *Latviešu valodas kā svešvalodas apguves pamatjautājumi* ir iecerēta kā ideju grāmata, tāpēc, izlasot to, iespējams, radīsies daudz neatbildētu jautājumu. Iepazīstot šīs nozares attīstību, jāsecina, ka daudzu gadu garumā latviešu valodas kā svešvalodas apguves process maz dokumentēts un zinātniski pētīts, tāpēc ir nepieciešams ilgāks laiks, lai ideju fragmentus izdotos apkopot plašākā pētījumā.

Nav šaubu, ka šai grāmatai ir noteikti jāuzraksta turpinājums. Speciālistiem, kas strādā šajā jomā, nepieciešami ieteikumi dažādu valoddarbības prasmju pilnveidošanai, mācību līdzekļu izvērtējums un rekomendācijas jaunu mācību līdzekļu izveidei, uzdevumu un vingrinājumu izstrādes metodika, padomi valodas prasmes līmeņu un sasniegumu vērtēšanai, valodas apguves un psiholoģijas mijsakarību analīze u. c. Katrs no minētajiem tematiem ir atsevišķas grāmatas vērts, tāpēc autors apzināti nav centies nozīmīgākās tēmas izvērst.

Pārskatot samērā īso LATs vēsturi, diezgan droši var teikt, ka šis mācību priekšmets gadu gaitā ir organizatoriski un saturiski pilnveidojies, taču vēl daudz ir darāms, lai tajā būtu integrēta labākā mūsdienu svešvalodu apguves pieredze. Skaidra nozares attīstības vīzija formulēta pētījumā *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās*. Kaut arī minētie ieteikumi saistīti ar mācību organizēšanu augstskolu programmās, tos var droši attiecināt uz visas nozares attīstību kopumā. Nākotnē svarīgākie uzdevumi ir:

1. Kvalitatīvu, mūsdienu valodu apguves praksei atbilstošu un studijām nepieciešamu mācību līdzekļu izveide.
2. Vienota studiju satura un pārbauzu sistēmas izstrādāšana un ieviešana praktiskās latviešu valodas studiju priekšmetā visās augstskolās.
3. Vienota informācijas tīkla izveide un koordinācijas nodrošināšana starp nozares speciālistiem, mācību iestādēm un citām šajā procesā ieinteresētām organizācijām.

-
4. Teorētisku un praktisku pētījumu organizēšana par latviešu valodas kā svešvalodas apguves, mācību procesa organizācijas, satura, mācību resursu kvalitātes, metožu un citiem jautājumiem.
 5. Informatīvu un zinātnisku publikāciju izdošana latviešu valodas kā svešvalodas zinātnes un praktiskās darbības jomā.
 6. Atbalsts konferenču, semināru, tālākizglītības kursu un citu izglītojošu pasākumu organizēšanai nozares speciālistiem.
 7. Plašākas ārvalstu studentu iespējas piedalīties apmaiņas programmās, vasaras praksēs un intensīvos latviešu valodas un kultūras kursus Latvijā.

(Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās, 46–47)

Īstenojot šos uzdevumus, plašāk jāiepazīst daudzvalodības izplatības prakse un to apguves mācību pieredze gan Latvijā, gan ārpus tās robežām. Ieviešot inovācijas valodu mācīšanas jomā, ir nopietni jāizvērtē gan vēsturiski vecākas, gan pavisam jaunas mācību teorijas, nozīmīgākos ieguvumus saistot ar nacionālās izglītības un mācību priekšmeta attīstības tradīcijām. Šo jautājumu risināšanai nepieciešams laiks un intelektuālie resursi, jo izpētē nevar pilnībā pārņemt citās valodās veiktās iestrādes un tikai daļēji var aizgūt dažādu lingvistisko jautājumu mācīšanas praksi. Mācību satura kompleksās izpētes gaitā ir jāapzinās latviešu valodas sistēmas unikālais raksturs, jānosaka dažādu valodas struktūras elementu mācīšanas procesualitāte un funkcionālā lietderība.

LATs nozarē šobrīd nav daudz mācību līdzekļu, kas atspoguļotu labu mūsdienu svešvalodu apguves pieredzi. Kritiski jāvērtē dažu mācību līdzekļu saturs, izklāsta un grāmatu uzbūves zinātniskā precizitāte, piemērotība valodas apguvēju interesēm un vajadzībām. Jaunu mācību līdzekļu izveide jāsaista ar nozīmīgākajiem Eiropas Padomes ieteikumiem moderno valodu mācīšanas jomā.

Kā redzams, izvirzīto jautājumu loks ir ļoti plašs. Atliek vien apkopot spēkus, lai tuvākajos gados aktuālākos uzdevumus ar nozares speciālistu kopīgiem spēkiem izdotos atrisināt.

NOZĪMĪGĀKIE SECINĀJUMI

- Jēdzieni *dzimtās valodas, otrās valodas un svešvalodas apguve* zinātniskajā literatūrā tiek nošķirti, raksturojot trīs lingvodidaktikas jomas teorijā un izglītības praksē. Latviešu valodas mācību disciplinā patstāvīgi attīstījušās trīs apakšnozares – *latviešu valoda kā dzimtā valoda, latviešu valoda kā otrā valoda un latviešu valoda kā svešvaloda*.
- Mūsdienu lingvodidaktikas teorijā svarīgi ir izprast jēdzienus *valodas apguve un valodas mācīšanās*. Ar terminu *valodas apguve* apzīmē jebkuru veidu – gan apzinātu, gan neapzinātu –, kā valodu mācās. Ar terminu *valodas mācīšanās* saprot valodas lietojuma prasmju, pieredzes, zināšanu iegūvi galvenokārt apzinātā, pašorganizētā izziņas procesā, gan formālā, gan neformālā veidā.
- Lingvodidaktikas teorijā tiek lietots jēdziens *formālā un neformālā valodas apguve*. Par *formālo valodas apguvi* tiek runāts tajos gadījumos, ja mācības notiek pedagoga vadībā, organizētā mācību vidē, kur, izmantojot konkrētu pieeju, metodes un paņēmienus, noteiktas mācību programmas ietvaros valodas apguvēji iegūst zināšanas par valodu un (vai) prasmes lietot valodu saziņā. *Neformālā valodas apgūvē* prasmes, zināšanas un pieredze tiek iegūta aktīvas saziņas vidē, valodu lietojot neapzināti.
- Latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanās praksē un teorijā ārvalstīs sāka veidoties pagājušā gadsimta vidū. Līdz tam latviešu valodas apguve ārvalstniekiem formālās izglītības ietvaros Latvijā nekad nav organizēta, bet par atsevišķiem valodas apguves gadījumiem ārpus Latvijas joprojām ir maz ziņu.
- Lielu ieguldījumu latviešu valodas kā svešvalodas apguves organizēšanā pagājušā gadsimta vidū ārvalstīs sniedza latviešu trimdas sabiedrība. No sešdesmitajiem gadiem mācību organizēšanā

iesaistījās atsevišķas augstskolas Eiropā, Austrālijā un ASV. Deviņdesmitajos gados latviešu valodas kā svešvalodas apguvi sāka organizēt arī Latvijā. Saskaņā ar 2007. gadā veikto pētījumu *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās* latviešu valodas apguve tajā laikā tika organizēta deviņpadsmit augstskolās deviņās Eiropas valstīs, kā arī deviņās augstskolās Latvijā.

- Agrīnā mācīšanas pieredze ārvalstniekiem tika balstīta uz latviešu valodas kā dzimtās valodas metodikas tradīcijām, taču tās saturs un metožu izmantošana daudzos gadījumos bija smagnēja un mazefektīva. Vēlāk mācību priekšmeta teorētisko un praktisko domu pozitīvi ietekmēja latviešu valodas kā otrās valodas didaktikas teorijas minoritāšu izglītībā, kur jaunas zinātniskās un praktiskās idejas strauji ienāca deviņdesmito gadu vidū.
- Lai formālisma tradīcijās iestīgušo latviešu valodas apguves procesu un pedagoga centrētu mācību praksi padarītu valodas apguvējiem pievilcīgu un interesantu, daudzos pedagoģijas, mācību metodikas un valodniecības jautājumos risinājums tika meklēts dažādās svešvalodu apguves teorijās. Latviešu valodas kā svešvalodas apguvi būtiski ietekmēja divas lingvodidaktiskās pieejas – strukturālā pieeja un komunikatīvā pieeja.
- Neraugoties uz daudzām grūtībām, latviešu valodas apguves praksē mūsdienās izdevies aktualizēt daudzas nozīmīgas idejas, kuras gadu desmitiem veiksmīgi izmantotas lielo pasaules valodu apguves didaktikā. LATs vēsturiski spējusi attīstīties no instruktīvisma un smagnēji filoloģiski orientētas mācības līdz aktīvai, komunikatīvi virzītai mācīšanas un mācīšanās filozofijai, vienlaikus saglabājot arī daudzas nacionālās mācību saturs apguves tradīcijas un iezīmes.
- Pēdējos gados tradicionālo valodas teorijas apguvi pakāpeniski nomainīja komunikatīvi orientēta valodas apguves prakse. Jaunākās nostādnes paredz valodu apskatīt kā funkcionālu parādību un to apgūt praktiskā lietojumā. Nepieciešamās zināšanas, prasmes, attieksmes un pieredzi LATs mācību priekšmetā aplūko kompleksā

personības izglītošanās aspektā – ieviešot mācībās *kompetenču* jēdzienu. Starp daudzveidīgiem kompetenču jēdzieniem latviešu valodas kā svešvalodas apguvē plašāk pazīstamas trīs kompetences – *komunikatīvā, lingvistiskā* un *sociokultūras* kompetence.

- Latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanas prakse pēdējos divdesmit gados ir kļuvusi daudzveidīgāka pēc satura un formas. Ievērojami pieaudzis mācību programmu skaits ārvalstu un Latvijas augstskolās. Ārpus formālās izglītības latviešu valodas zināšanas var apgūt atsevišķosursos (populārākā forma – vasaras kursi), kā arī izmantojot tālmācības un pašmācības metodes. Aizvien vairāk ārvalstnieku starptautisku izglītības programmu un profesionālās pilnveides projektu ietvaros latviešu valodu ierodas mācīties Latvijā.
- Lielākā daļa ārvalstnieku latviešu valodu vēlas apgūt mācību un darba vajadzībām. Šajā nolūkā latviešu valodu kā svešvalodu var apgūt vairākās ārvalstu un Latvijas augstskolās. Atsevišķās augstskolās latviešu valodas apguve tiek organizēta baltistikas studiju virziena ietvaros, dažās augstākajās mācību iestādēs tā iekļauta starpdisciplināro studiju modulī, vēl citās latviešu valoda ir izvēles vai fakultatīvais kurss. Daudziem latviešu valodu apgūt pamudina arī privātās intereses, senākas ģimenes saites ar Latviju, plāni apmeklēt mūsu valsti vai sazināties ar draugiem latviski. Tuvākajos gados Latvijā ievērojami varētu pieaugt patvēruma meklētāju skaits, kuriem arī latviešu valoda būs jāapgūst pēc īpašas metodikas.
- Lai padarītu latviešu valodas mācību procesu efektīvāku, turpmāk svarīgākais uzdevums ir dažādos aspektos izpētīt, sistematizēt un piemērot mācību saturu valodas lietotāju spējām, interesēm un vajadzībām. Mācību satura komponentu kompleksās izpētes gaitā ir jāapzinās latviešu valodas sistēmas unikālais raksturs, jānosaka dažādu struktūras elementu mācīšanas taksonomija, pakāpenība, valodas elementu savstarpējā mijiedarbība un komunikatīvā lietderība. Mācību satura izveide jāsaista ar nozīmīgākajiem Eiropas Padomes ieteikumiem moderno valodu mācīšanas jomā.

-
- Kaut arī mācību līdzekļu daudzums latviešu valodas kā svešvalodas apguvē pēdējos desmit gados strauji pieaudzis un tajos ir uzkrāta samērā laba metodiskā pieredze, grāmatu piedāvājums nav pietiekami plašs. Mācību literatūras klāstā nav atrodamī tādī mācību līdzekļi, ar kuriem integrētā veidā varētu veidot un nostiprināt dažādas valoddarbības prasmes, īpaši rakstītprasmi un klausīšanās prasmi. Šobrīd neviens no latviešu valodas mācību līdzekļiem nav veidots atbilstoši *Pamatnostādņēs* ietvertajam valodas līmeņu aprakstam.
 - Mūsdienās var runāt par noteiktām latviešu valodas kā svešvalodas didaktikas nozares attīstības tradīcijām un iespējām labu mācību praksi turpināt arī nākotnē. To sekmē latviešu valodas lomas pieaugums Eiropas daudzvalodu politikas kontekstā. Latviešu valoda ir ieguvusi ne tikai vienlīdzīgu statusu Eiropas Savienības valodu saimē un politisku nišu svarīgākajās Eiropas Savienības organizācijās, bet arī kļuvusi par nozīmīgu vēsturisku un kultūras vērtību, kas bagātina dažādu Eiropas tautu saziņas un intelektuālo pieredzi.

IZMANTOTIE AVOTI UN LITERATŪRA

1. Anspoka, Z. (1999). *Integrēts latviešu valodas mācību saturs un tā metodika sākumskolā*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga : Latvijas Universitāte.
2. Anspoka, Z. (2008). *Latviešu valodas didaktika. 1.–4. klase*. Rīga : RaKa.
3. Apine, I. (2003). Latvieši svešumā: sociālpsiholoģiskais aspekts. *Daugavpils Universitātes Humanitārās fakultātes XII zinātnisko lasījumu materiāli. Vēsture*. VI sēj., I daļa. Daugavpils : Saule, 7.–13. lpp.
4. *Archīvs: raksti par latviskām problēmām*. Red. Edgars Dunsdorfs. (1977). 17. sēj. Melburna : Pasaules brīvo latviešu apvienība.
5. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York : Oxford University Press.
6. Bakejūra, L. J., Mangerūda, T. (1999). *Darbs ar pieaugušajiem*. Rokasgrāmata skolotājam. Rīga : LVAVP.
7. Beikers, K. (2002). *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Rīga : Nordik.
8. Brown, D. H. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisko State University. Prentice Hall Regents Englewood Cliffs, NJ.
9. Budiņa-Lazdiņa, T. *Teach Yourself Latvian*. (1966). London: The English Universities Press Ltd.
10. Bussmann, H. (1996). *Routledge dictionary of language and linguistics*. London : Routledge.
11. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : M.I.T. Press.
12. Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge : M.I.T. Press.
13. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Council of Europe. Cambridge University Press : Cambridge.
14. Druviete, I. (2003). Dells Haimzs un komunikatīvās kompetences teorija. *Kentaurs XXI*, IV, 28.–30. lpp.
15. Dunsdorfs, E. (1964). Meiļotā latviešu valoda. *Jaunā Gaita*, nr. 50, 19.–20. lpp.
16. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*. (2006). Eiropas Padome. Rīga : VVA.
17. Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press : New York.
18. Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon.
19. Fāters, H. (2010). *Ievads valodniecībā*. Rīga : Zinātne.
20. Fennels, T. (1968). Latviešu gramatika un cittautu skolnieks: tradicionālā apraksta piemērotība. *Arhīvs*, VIII, 113.–125. lpp.
21. Freeman, Y. S. & Freeman, D. E. (1992). *Whole language for second language learners*. Portsmouth, NH : Heinemann.
22. Genessee, F. (2003). Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the

-
- language faculty. In: M. McGroarty (ed.). *21st Annual Review of Applied Linguistics*, pp. 153–168. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
23. Genessee, F. (Ed.). (1994). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York : Cambridge University Press.
 24. Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
 25. Grīnberga, I. (2008). Nekad nav par vēlu, tomēr – jo agrāk, jo labāk: agrīnas saskaršmes loma otrās valodas apguvē. *Zinātniski metodisks izdevums „Tagad”*, nr. 1, 50.–56. lpp.
 26. Halliday, M. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
 27. Hamers, J. F., Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press.
 28. Haimys, D. (2003). Komunikatīvā kompetence. *Kentaurs*, XXI, IV, 31.–55. lpp.
 29. Halliday, M. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London : Edward Arnold.
 30. Hamers, J. F., Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.
 31. Hermanis, V. (2007). *Trevors Fennels: darbarūķis no Adelaidas*. <http://alturl.com/av778> (skatīts 01.10.2011.)
 32. Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
 33. Hoffmann, C. (1991). *A Introduction to Bilingualism*. London : Longman.
 34. Honey, P., Mumford, A. (1993). *The Manual of Learning Styles*. 3rd Edition, Maidenhead : Honey Publications.
 35. Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
 36. Huelmane, M., Šalme, A. (2009). Latviešu valodas studijas Minsteres Universitātē. *Zinātniski metodisks izdevums „Tagad”*, nr. 4, 47.–50. lpp.
 37. Intervija ar radioaktīvā kuģa pārstāvi. (1964). *Jaunā Gaita*, nr. 50, 21. lpp.
 38. Jack, C. R., Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Third Edition. London : Pearson Education Limited.
 39. Johnson, K. (1997). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwells.
 40. Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu : University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Retrieved [09.06.2010.] from the World Wide Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> (skatīts 01.10.2011.)
 41. Klēvere-Velhi, I. (2007). Latviešu gramatika ungāru un vācu studentu acīm. *Zinātniski metodisks izdevums „Tagad”*, nr. 2, 7.–9. lpp.

-
42. Kļaviņa, S. (1980). *Statistiskā valodniecība*. Rīga : LVU.
 43. Konferences „Trimda, kultūra, nacionālā identitāte” referātu krājums. (2004). Rīga : Nordik.
 44. Kramiņš, E. (2003). Komunikatīvā kompetence – runas stilu apguve. *Skolotājs*, nr. 3,17.–27. lpp.
 45. Kramiņš, E. (2005). *Runas prasme saziņā*. Rīga : Biznesa augstskola Turība.
 46. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon.
 47. Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. California : Laredo Publishing Co Inc.
 48. Krashen, S., Terell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford : Pergamon.
 49. Kuzina, V. (1994). *Latviešu valodas leksiskais minimums*. Rīga : Skolotāju darba birojs.
 50. Laiveniece, D. (2000). *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi*. Rīga : RaKa.
 51. Laiveniece, D. (2001). Dzimtās valodas mācību didaktiskā koncepcija. *Zinātnisko rakstu krājums „Valodas apguve: problēmas un perspektīva”*. Liepāja : LiePa, 38.–47. lpp.
 52. 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.
 53. Laiveniece, D. (2002b). Pieeja dzimtās valodas mācībām: jautājumi, problēmas, risinājumi. *Skolotājs*, nr. 5, 13.–19. lpp.
 54. Laiveniece, D. (2003). *Valodas mācības pusaudzīm*. Rīga : RaKa.
 55. Laiveniece, D. (2004). *Latviešu (dzimtās) valodas mācību modelis pusaudžu vecuma skolēniem*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga : LU, http://www3.acadlib.lv/greydoc/Laivenieces_disertacija/Laiveniece_lat.doc (skatīts 01.10.2011.)
 56. Laiveniece, D. (2003). *Valodas mācības pusaudzīm*. Rīga : RaKa.
 57. Laiveniece, D. (2000). *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi*. Rīga : RaKa.
 58. Larsen-Freeman, D., Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition and research*. London : Longman.
 59. Larsen-Freeman, D. (1997). *Grammar dimensions: Form, meaning and use*. Boston: Heinle & Heinle.
 60. Lasmane, V. (1988). *A Course in Modern Latvian*. Stockholm : ALA.
 61. *Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Lingvistiskā situācija, attieksme, procesi, tendences. Valsts valodas komisija. (2007). Rīga : Zinātne.
 62. *Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) pamatizglītības standarts mazākumtautību skolām. Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) pamatizglītības programmas mazākumtautību skolām*. (2004). Rīga : Izglītības un zinātnes ministrijas ISEC.

-
63. *Latviešu valodas kā svešvalodas apguve Eiropas augstskolās.* (2008). Valsts valodas aģentūras projekts (A. Šalmes vad.). Rīga : VVA.
 64. *Latviešu valodas prasmes līmenis.* (1997). Sast. A. Zuicena, I. Grinberga, G. Martinsons, V. Piese, A. Veisbergs. Council of Europe Publishing.
 65. Lazdiņa, S., Šalme, A. (2008). *Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes.* Rīga : LVAVA.
 66. *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca.* (2011). Autoru kolektīvs V. Skujiņas vad. Rīga : LVA.
 67. Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide.* Rīga : RaKa.
 68. Maslo, I. (2004). *Kā turpināt bilingvālo izglītību vidusskolā?* Prezentācija diskusiju ciklā par mazākumtautību izglītības reformu 2004. gada 27. maijā. <http://www.politika.lv> (skatīts 01.10.2011.)
 69. *Metodikas rokasgrāmata skolotājiem.* (1999). Rīga : LVAVP.
 70. Metzāle-Kangere, B. (2007). Latviešu valodas attīstība divvalodības kontekstā. *Akadēmiskā Dzīve*, 44. rakstu krājums, 5.–13. lpp.
 71. *Mūsdienīgu metodikas rokasgrāmata skolotājiem.* (2004). Rīga : LVAVP.
 72. Mitchell, R., Myles, F. *Second language learning theories.* (1998). London & New York: Arnold.
 73. Nau, N. (1997). „Grūtā” gramatika. *Skolotājs*, nr. 4, 58.–62. lpp.
 74. Nau, N. (2002). *Palīgā! Komunikatīvā gramatika.* Rīga : LVAVP.
 75. Nau, N. (2007). LAT-s – LAT-2 jaunā māsa. *Zinātniski metodisks izdevums „Tagad”*, nr. 2, 6.–7. lpp.
 76. Nitiņa, D. (2007). *Valodniecības jautājumi.* Rīga : RTU.
 77. Ose, G. (1999). *Kā mācās pieaugušie.* Rīga: LVAVP.
 78. *Pamatizglītības mācību priekšmetu standartu ieviešana.* (2004). Atbalsta materiāli skolotājiem. Rīga: IZM Izglītības attīstības projekts. Autoru kolektīvs. *Pamatizglītības mācību priekšmetu standartu ieviešana.* Atbalsta materiāli skolotājiem. Videopielikums. Rīga: IZM Izglītības attīstības projekts.
 79. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca.* (2000). Autoru kolektīvs V. Skujiņas vad. Rīga : Zvaigzne ABC.
 80. Plaude, I. (2004). *Pragmatika.* Rīga : LU.
 81. Pohl, I., Kliewer, H. J. (2006). *Lexikon Deutschdidaktik: M–Z.* Hohengehren: Schneider–Verl.
 82. Priedīte, A., Ludden, A. (1991). *Lehrbuch der lettischen Sprache.* Münster.
 83. *Psiholoģijas vārdnīca.* Autoru kol. G. Breslava redakcijā. Rīga: Mācību grāmata, 1999.
 84. Richards, J., Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge : Cambridge University Press.

-
85. Richards, J., Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education Limited.
 86. Rivers, W. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago : The University of Chicago Press.
 87. Rutherford, W. E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Harlow : Longman.
 88. *Rietumu trimdas latviešu pedagoģiskā doma (1944–1990)*. Antoloģija. (2004). Rīga : RaKa.
 89. Rubina, A. (1991). Biežumvārdnīcas datu izmantošana latviešu valodas mācīšanā. *Valodas aktualitātes – 1990*. Rīga : Zinātne, 83.–85. lpp.
 90. Rymer, R (1994). *Genie: a scientific tragedy*. New York : Harper Perennial.
 91. Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison–Wesley Publ. Company.
 92. Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57, pp. 193–216.
 93. Smith, M. S. (1994). *Second Language Learning*. London and New York : Longman.
 94. Snow, M. A. (1991). Teaching language through content. In: M. A. Snow (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston : Newbury House, pp. 315–328.
 95. Soikane-Trapāne, M. (1987). *Latviešu valodas pamata un tematisks vārdu krājums*. ALA.
 96. Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London : Heinemann.
 97. Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
 98. Streipa, L. (1983). *Easy Way to Latvian*. San Francisco and Chicago : ALA.
 99. Šalme, A. (1993). Vārdšķiru lietojums latviešu valodas mācību tekstos. *LU Zinātniskie raksti. Kontrastīvie pētījumi II*.
 100. Šalme, A. (1995). Daži vārdu salīdzināšanas un sistematizēšanas aspekti latviešu valodas leksiskā minimuma vārdnīcās. *LU Zinātniskie raksti. Kontrastīvie pētījumi IV*.
 101. Šalme, A., Ūdris, P. (1996; atkārtots izdevums 2004). *Do it in Latvian!* Latviešu valodas sākumi pašmācībai angļiski runājošajiem. Rīga : Apgāds „SP”.
 102. Šalme, A. (1997). Lietvārdu tematiskā klasifikācija. *Skolotājs*, nr. 4.
 103. Šalme, A. (2004). Valodas komunikatīvo funkciju teorijas attīstība. *LU Zinātniskie raksti. Contrastive and Applied Linguistics, XII*.
 104. Šalme, A. (2005). *Valodas mācīšanas metodikas terminu aktualizācijas jautājumi*. Referāta tēzes. Akadēmiķa Jāņa Endzelina 132. dzimšanas dienas atceres starptautiskā zinātniskā konference. Rīgā 2005.

-
105. Šalme, A. (2006). *Novitātes latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmetā izglītības pārmaiņu procesā* (Priekšmeta organizatoriskie un lingvistiskā satura jautājumi). Promocijas darbs. Rīga : LU.
 106. Šalme, A. (2008). Latviešu valodas apguve Eiropas augstskolā. *Zinātniski metodisks izdevums „Tagad”*, nr. 4, 57.–59. lpp.
 107. Šalme, A. (2009). Domas par nozares terminoloģijas attīstību „Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvē: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” rokasgrāmatu lasot. *Zinātniski metodisks izdevums „Tagad”*, nr. 4, 36.–41. lpp.
 108. Šalme, A. (2011). Par dažām mazāk zināmām lappusēm latviešu valodas apguves vēsturē. Iesniegts publicēšanai *zinātniski metodiskajā izdevumā „Tagad”* 01.06.11.
 109. Šilss, D. (1998). *Komunikācija svešvalodu mācīšanās*. Council of Europe. Rīga : VAGA.
 110. Tabors, P. (1997). *One child, two languages*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
 111. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Strasbourg : EC.
 112. *The threshold level for modern language learning in schools*. (1977). Council of Europe. London : Longman.
 113. Valbis, J. (2008). Kādi ir cilvēka kreativitātes avoti? *Skolotājs*, nr. 1, 64.–68. lpp.
 114. *Valodas neformālā apguve*. (2001). Rīga: LVAVP.
 115. *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. (2007). Autoru kol. V. Skujiņas vad. Rīga : VVA.
 116. Van Ek, J. A. and Alexander, L. G. (1975). *Threshold level English*. Oxford : Pergamon Press.
 117. Van Ek, J. A. and Trim, J. L. M. (1993). *Threshold Level 1990*. Council of Europe Press.
 118. Vuds, H. (2000). Funkcionāla pieeja ienāk LVAVP. *Zinātniski metodisks izdevums „Tagad”*, nr. 3.
 119. Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London : Edward Arnold.
 120. Wilkins, D. A. (1976). *National Syllabuses*. London : Oxford University Press.
 121. Zeps, V. (1987). Dažādi ceļi uz latviešu valodu. *Jaunā Gaita*, nr. 162, 60. lpp.
 122. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga : RaKa.
 123. Азимов, Э. Г., Шукин, А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва : ИКАР, 2009.
 124. Векслер, Б. Х., Юрик, В. А. (1987). *Латышский язык*. Самоучитель. Рига : Звайгзне.
 125. Лоткин, И. (1992). Этническое самосознание и национальные установки сибирских латышей и эстонцев. *Latvijas ZA Vēstis*, 1992, nr. 10, 10.–16. lpp.

Lined writing area with 25 horizontal lines.

