

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

678. SĒJUMS

Pedagoģija

ACTA UNIVERSITATIS
LATVIENSIS

VOLUME 678

Pedagogy

ACTA UNIVERSITATIS
LATVIENSIS
VOLUME 678

Pedagogy

Educational Sciences
and Pedagogy
in the Changing World

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI
678. SĒJUMS

Pedagoģija

Izglītības zinātnes
un pedagoģija
mūsdienu pasaulē

UDK 37.014

Iz 380

Pedagoģija. Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē: LU Raksti.
678. sējums / Zinātniskā redaktore prof. I. Kangro. Rīga: Latvijas Universitāte,
2005. 180 lpp.

ISSN 1407-2157

Atbildīgā redaktore Dr. philol., prof. Ilze Kangro

Redkolēģija:

D. habil. philol., prof. Juris Kastiņš (Latvijas Universitāte)

Dr. phys., prof. Andris Kangro (Latvijas Universitāte)

Dr. philol., prof. Ilze Kangro (Latvijas Universitāte)

Dr. paed., prof. Oskars Zīds (Latvijas Universitāte)

Dr. paed., prof. Dainuvīte Blūma (Latvijas Universitāte)

Dr. habil. paed., prof. Anna Kopeloviča (Latvijas Universitāte)

Dr. paed., prof. Roberts Veits (Liepājas Pedagoģijas akadēmija)

Dr. math., asoc. prof. Algirdas Zabuļonis (Viļņas Universitāte, Lietuvas Republika)

Dr. habil. philol., prof. Eleonora Lassana (Viļņas Universitāte, Lietuvas Republika)

Dr. paed., prof. Larisa Jogi (Tallinas Izglītības zinātņu universitāte,

Igaunijas Republika)

Dr. habil. philol., prof. Klauss Hammers (Tehniskā universitāte, Drēzdene,
Vācijas Federatīvā Republika)

Literārās redaktores Ira-Ērika Kivrane, Ilze Stikāne, Hana Šelomova

Atbildīgā sekretāre Ruta Tilgasa

Maketētāja Dacīte Beķere

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti

Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja

Citējot atsauce uz izdevumu obligāta

© Latvijas Universitāte, 2005

ISBN 9984-770-74-5

ISSN 1407-2157

Saturs / Contents / Inhalt

1. daļa. Pedagoģija un pedagoģijas vēsture	7
<i>Franzenburg Geert.</i> Mit dem Herzen sehen lernen – Der “kleine Prinz” als Modell spiritueller Pädagogik / Iemācīties redzēt ar sirdi – “mazais Princis” kā garīgās pedagoģijas modelis./To Learn to See with one’s Heart – “Little Prince” as a Model of Spiritual Pedagogy	9
<i>Baiba Kalķe.</i> Skolotāji rakstnieki (1900–1940) Baltijas skolotāju semināra absolventi / Teachers-writers (1900–1940) – Baltic Teachers Seminary Graduates	20
<i>Vladimīrs Kincāns.</i> Televīzija un bērni / Television and Children	26
2. daļa. Priekšmetu mācību metodika	35
2.1. Dzimtās valodas mācību metodika	35
<i>Vilija Janušauskienė.</i> Relevance of Flexible Attitude Towards Teaching Lithuanian at School within the Context of Modernity and Post-modernity / Elastīgas attieksmes nozīme, mācot lietuviešu valodu skolā modernisma un post-modernisma kontekstā	37
<i>Vilma Leonavičienė.</i> Theoretical and Didactic Aspects of A Written Narrative Text / Rakstīta stāstījuma teksta teorētiskie un didaktiskie aspekti	45
<i>Vilija Salienė.</i> Changes in Content of Didactic Principles and Programmes of the Lithuanian Language Education and Development in 11–12 Forms and Possibilities for their Conformity / Izmaiņas lietuviešu valodas mācību didaktiskajos principos un programmās un to atbilstība lietuviešu valodas mācīšanai 11.–12. klasēs	53
<i>Nijolė Toleikytė.</i> Development of Culture of Humour in Modern Textbooks of Literature / Humora kultūras attīstība modernās literatūras mācību grāmatās	59
2.2. Svešvalodu mācību metodika	69
<i>Gunta Čupāne.</i> Use of the Elements of Neuro-Linguistic Programming in the Enhancement of the Acquisition of the English Language / Neiro-lingvistiskās programmēšanas elementu izmantošana angļu valodas apguves veicināšanai	71
<i>Margarita Kaltigina.</i> Wie bilden wir Fremdsprachenlehrer aus? / Kā mēs izglītojam svešvalodu skolotājus? / How do we Train Teachers of Foreign Languages?	77
<i>Jeļena Ķipure.</i> Die gegenwärtigen didaktisch-methodischen Modelle der Arbeit mit fremdsprachigen Sachtexten im universitären Fremdsprachenunterricht / Mūsdienu didaktiski-metodiskie modeļi darbā ar avīžu un žurnālu tekstiem svešvalodu nodarbībās augstskolā / Modern Didactic-methodological Models in the Work with Texts in Foreign Languages in the Foreign Language Teaching/Learning Process at the University	83
<i>Gunta Takere.</i> Angļu valodas mācību procesa iespējas skolēnu emocionālās inteliģences veicināšanai / Opportunities for Developing Pupils’ Emotional Intelligence in the English Language Teaching/Learning Process	90

2.3. Sporta un mūzikas mācību metodika	97
Dzintra Grundmane. Atklāsmes darbība kā efektīva radošās mācīšanās pieredze studiju procesā. Pētījuma metodoloģiskais pamatojums / Discovery Activity as an Effective Creative Learning Experience in the Study Process. Methodological Substantiation of the Research	99
Agita Ābele, Agrita Tauriņa. Sporta skolotājs pirmsskolas izglītības iestādē / Sports Teacher in a Pre-school educational Institution	107
Ligita Stramkale. Vērtīborientēta pieeja mūzikas mācības satura apguvē / Value-tended Approach to the Acquisition of the Content of Music Subject	112
3. daļa. Literatūrzinātne	117
Ilze Kangro. Mūsdienu vācu proza: tematikas un mākslinieciskā veidojuma polifonisms / Modern German Prose: Polyphonism of the Subject and its Artistic Formation	119
Juris Kastiņš. Johanesa Bobrovska lirika un vācu dzeja pēc Otrā pasaules kara / The Lyrics of Johannes Bobrowski and German Poetry after World War II	126
Karīne Laganovska. Zur Symbolik der Zeit in Prosa von Wolfgang Borchert / Laika simbolikaVolfganga Borherta prozā / Symbolism of Time in Wolfgang Borchert's Prose	132
4.daļa. Valodniecība	139
Ludmila Čalenko. Zum Problem der Abgrenzung der Funktionsverbgefüge von idiomatischen Redewendungen / Funkcionālo darbības vārdu savienojumu un idiomātisko izteicienu diferencēšanas problēmas / Differentiation Problems with Functional Verb Combinations and Idiomatic Expressions	141
Natālija Jundina. Zum Ausdruck der zeitlich- räumlichen Relationen im Deutschen und Russischen / Laika un telpas attiecību izteiksmes vācu un krievu valodā / Ways of Expressing the Spatial Relations of Time in German and Russian	146
Gunta Roziņa. Cross-Cultural Pragmatics – the Social Dimension of Language Use / Starpkultūru pragmatika – valodas lietošanas sociālā dimensija	152
Irina Surkova. Managing Creativity in Translation Studies / Radoša pieeja translatoģijās studijās	161
Laura Tidriķe. Jauniešu valodas pozīcija vācu valodas stratifikācijā / The Position of the Youth's Language in the Stratification of the German Language	171
AUTORI	179

1. DAĻA
PEDAGOĢIJA UN PEDAGOĢIJAS VĒSTURE

**Mit dem Herzen sehen lernen – Der "kleine Prinz" als
Modell spiritueller Pädagogik
To Learn to See with one's Heart – "Little Prince" as a
Model of Spiritual Pedagogy
Iemācīties redzēt ar sirdi – "mazais Princis" kā garīgās
pedagoģijas modelis**

Geert Franzenburg

Deutsch-lettisches Netzwerk Draudzība,
Von-Chonebeck-Ring 75, Münster
franzenburg@t-online.de

Mit dem Herzen sehen lernen: Ein wichtiges Ziel, wenn es um ganzheitliches und personenzentriertes Unterrichten geht. Der "kleine Prinz" als Modell spiritueller Pädagogik: Kindliche Maieutik als Weg zu diesem pädagogischen Ziel. Diese Feststellung soll in den folgenden Ausführungen näher erläutert werden. Ausgangspunkt ist die Auffassung, dass eine wichtige Aufgabe von Unterricht darin besteht, jungen Menschen aber auch Erwachsenen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu helfen. Da das hier vorgestellte Modell spiritueller Erziehung dazu beitragen kann, sollen anhand des "kleinen Prinzen" Theorie und Praxis dieses Ansatzes verdeutlicht werden, der als wichtige Ergänzung zu einer primär soziologisch problemorientierten Pädagogik gedacht ist.

Da sie Heranwachsenden Hinweise für ihre persönliche Individuation und Sozialisation gibt, ist Spiritualität gerade für die Pädagogik unaufgebar. Dabei geht es um wichtige Lebensthemen, die exemplarisch miteinander erfahren, reflektiert, bearbeitet und so in die eigene Persönlichkeit und in die Gemeinschaft integriert werden.

Schlüsselwörter: Spirituelle Pädagogik, kleiner Prinz, Modelle, Gestaltpädagogik, Bibliodrama, Maieutik.

Vorbemerkungen

Der Mensch im Mittelpunkt: Was eigentlich selbstverständlich klingt, droht oft in den Sachzwängen von Unterricht unterzugehen, muss Lehrplänen und Leistungsprinzip weichen. Dennoch bleibt es eine wichtige Rolle von Unterricht, jungen Menschen aber auch Erwachsenen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu helfen. Anhand des "kleinen Prinzen" soll die Theorie und Praxis spiritueller Erziehung verdeutlicht werden. Dabei ist mit "Spiritualität" in diesem pädagogischen Zusammenhang ein ganzheitlicher, den einzelnen Menschen als vollständige transzendenzorientierte Persönlichkeit wahr- und annehmender, erfahrungs- und integrationsbezogener gemeinsamer Wachstumsprozess aller Beteiligten gemeint. Da sie Heranwachsenden Hinweise für ihre persönliche Individuation und Sozialisation gibt, ist Spiritualität für die Pädagogik wichtig. Wie im Folgenden exemplarisch dargestellt werden soll, kann spirituelle Erziehung, das schon vielfach immer wieder praktizierte Anliegen vieler Lehrenden, dem einzelnen Lerner gerecht zu werden, den Lernenden auf besondere Weise unterstützen, fördern, systematisieren und professionalisieren.

1. Der “kleine Prinz” – ein Lehrbuch für Kinder und Erwachsene

“Man sieht nur mit dem Herzen gut“ Der berühmteste Satz der berühmtesten Erzählung von Antoine de Saint-Exupéry ist im Laufe der Zeit zu Recht sprichwörtlich geworden. Für viele Menschen drückt er eine tiefe Wahrheit aus, nämlich, dass Äußerlichkeiten allein nichts über einen Menschen aussagen, sondern erst eine gewisse Vertrautheit notwendig ist. So formuliert es auch Saint-Exupéry, wenn er den kleinen Fuchs verkünden lässt: “Die Zeit, die Du mit Deiner Rose verbracht hast, macht sie unendlich wertvoll. Du bist zeitlebens für das verantwortlich, was Du Dir vertraut gemacht hast. Man sieht nur mit dem Herzen gut.“ Diese drei Geheimnisse, die der kleine Prinz mit auf den Weg bekommt, bilden gewissermaßen den Schlüssel zu einer Haltung, die im folgenden spirituelle Pädagogik genannt wird. Sie charakterisieren auf ihre Weise die zentralen Elemente dieses Ansatzes: Prozessorientierung, Kontakt, Empathie, Ganzheitlichkeit, Achtsamkeit. Ziel ist die Bewahrung und Förderung der (verlorenen) Kindheit. Auch wenn kein religiöser Hintergrund erkennbar ist, wird man an Jesu Aufforderung (Mk10,25) erinnert: “Werdet wie die Kinder“. Es geht dabei nicht um einen Aufruf zur kindischen Regression, sondern um die Anregung zu einer kindlichen Haltung von Vertrauen, Zulassen können, Neugier und Versenkung. Sie zu bewahren und zu fördern, ist Anliegen spiritueller Erziehung

Der Weg des “kleinen Prinzen” lässt sich als Gleichnis für den Weg eines Schülers lesen:

Wenn der “kleine Prinz“ von der Grundschule auf die weiterführende Schule kommt, ist er kein unbeschriebenes Blatt, doch müssen die Schriftzeichen und Zeichnungen auf seinem Wesen erst mühsam entziffert werden. Hier hilft es, auf seine eigenen Interpretationen zu hören, auch wenn diese allzu phantasievoll klingen. Vielleicht verbirgt sich in seinem Inneren tatsächlich ein ausgewachsener Elefant! Der “kleine Prinz“ kommt nicht nur mit Kenntnissen, Ansichten und Fähigkeiten auf die weiterführende Schule, sondern auch mit Erwartungen, Hoffnungen, Fragen. Diese gilt es ernst zu nehmen, so ungewöhnlich sie auch immer klingen mögen. Oftmals brauchen die Erwachsenen mehrere Anläufe, bis sie den Erwartungen möglichst nahe kommen. Ja, vielleicht hilft nur die indirekte Methode:

Wenn einem Wunsch, einer Erwartung im Rahmen der Möglichkeiten nicht direkt entsprochen werden kann, muss man die Erfüllung entsprechend “verpacken“, z.B. Lernstoff in spielerische Form, Disziplinierung und Kritik in Anregungen.

Der “kleine Prinz“ kommt nicht nur aus einer anderen Schulumgebung, sondern auch aus familiärer Umgebung, vor allem aus der Welt seiner Phantasie. Diesen “Herkunftsplaneten“ gilt es kennen zu lernen, um so auch den “kleinen Prinzen“ besser zu verstehen und zu beurteilen.

Um die Herkunft des “kleinen Prinzen“ zu charakterisieren, bieten sich mehrere Möglichkeiten an. Der traditionelle ist derjenige des “wissenschaftlichen Astronomen“. Doch Einstufungstests und andere Prüfungen und Zeugnisse liefern nicht die eigentlich entscheidenden Informationen.

Hierfür ist der Weg des “spielenden Clowns“ nötig, der sich auf die Ebene des “kleinen Prinzen“ begibt, um aus seinen Bildern und Phantasien Aufschlüsse über dessen “Heimat“ zu gewinnen. Auf diese Weise erfährt man vielleicht etwas von den Ängsten und Befürchtungen des “kleinen Prinzen“ angesichts der neuen Umgebung, die von den Lehrern eingepflanzten Samen könnten seinen “Heimatplaneten“ durch zu schnelles Großwerden in Beschlag nehmen und zerstören. Außerdem könnte man auch etwas über die geheimen Wünsche des “kleinen Prinzen“ erfahren, die er vor den Erwachsenen lieber verbirgt. Auch

wenn diese Wünsche ebenso illusorisch klingen wie der nach vielfachen Sonnenuntergängen pro Tag, sollten sie doch möglichst ernst genommen werden. Vielleicht stellt sich heraus, dass auf dem "Phantasie-Planeten" des "kleinen Prinzen" nur ein geringer Aufwand nötig ist, um z.B. geistige Abenteuerreisen zu ermöglichen. Dass es keine Rosen ohne Dornen gibt, ist ein altes Sprichwort, das seine Wahrheit immer wieder schmerzlich in Erinnerung bringt. Das gilt auch für den "kleinen Prinzen". Allerdings ist es hier besonders wichtig, den schützenden Sinn und Hintergrund der Dornen so weit wie möglich zu verdeutlichen. Das betrifft z.B. das Problem der Benotung und der Disziplinierung, die letztlich dem Schülerwohl dienen sollen. Wenn der "kleine Prinz" erkannt hat, dass alle Maßnahmen letztlich seinem eigenen Wohl dienen, ist er auch selbst zu entsprechender Eigenverantwortung bereit.

Zu dieser Eigenverantwortung gehört auch die Verantwortung für die eigene Umwelt. Diese kann jedoch nur gelingen, wenn entsprechende Vorbilder und Anreize zur Verfügung stehen.

Die Erwachsenen sollten sich also nicht als absolute Herrscher aufführen, sondern als Partner ihrer Kinder auftreten. Das bedeutet keinen Verzicht auf Autorität, sondern vielmehr ihre sinn- und verantwortungsvolle Anwendung. Ihr Vorbild sollte sich auf das Verhalten, nicht auf die Hierarchie stützen. Das Vorbild der Erwachsenen betrifft z.B. den zwischenmenschlichen Bereich, wo der Mitmensch nicht als Objekt, sondern als Partner behandelt wird. Wenn dieses zwischen Erwachsenen gilt, prägt es auch das Verhalten zwischen Kindern. Durch das Vorbild lernen sie, dass Leistung nicht der alleinige Wert im Leben ist. Arbeit und Leistung kann umgekehrt für den "kleinen Prinzen" nur dann als sinnvoll erlebt werden, wenn ihm ihr Sinn vermittelt wird. Wo es nur um ein Leistungsdiktat geht, Beruf nur als Job erfahren wird, verliert auch die schulische Vorbereitung ihre Motivationskraft. Ähnliche Folgen kann es haben, wenn der "kleine Prinz" Unterricht nur als bloßes Theoretisieren, als "Nachkauen" von Theorien ohne Praxis bzw. Lebensbezug wahrnimmt.

Wenn Schule in gewisser Weise das Leben im Kleinen abbilden soll, hat sie eine nicht zu unterschätzende Verantwortung im Blick auf die geschilderten Verhaltensweisen.

Zu dieser Aufgabe gehört auch die Auseinandersetzung mit dem "Schatten" von Tod und Leid. Nur wo dieser Bereich nicht ausgeblendet, sondern in gemeinsamer Trauerarbeit verarbeitet wird, kann sich der "kleine Prinz" wirklich ganzheitlich entwickeln. Dafür braucht er Wegweiser, und seien sie noch so unscheinbar. Wer auf das Unscheinbare zu achten lernt, wird auch in fremder Umgebung auf Menschen und Menschlichkeit treffen. Für eine solche Begegnung ist es wichtig, dass der "kleine Prinz" nicht nur sein eigenes Echo hört. Er braucht ein Gegenüber, das ihn versteht, aber auch (heraus)fordert.

Gerade angesichts der Meinungspluralität, wo jede Denk- und Lebensweise gleich attraktiv erscheint, ist eine solche Begegnung (über)lebensnotwendig.

Eine solche Begegnung kann unterschiedlicher Natur sein. Da das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern unterschiedlich belastet sein kann, bietet sich eine indirekte Methode an. Für eine förderliche Begegnung ist es wichtig, sich selbst und dem "kleinen Prinzen" gegenüber Rechenschaft über seine eigenen Ziele, Hoffnungen und Erwartungen abzulegen. Erst dann lohnt es, auch kommenden Generationen die Weichen in die Zukunft zu stellen. Zu einer solchen Rechenschaft gehört auch die Frage, ob ein Fortschritt um jeden Preis nötig ist.

Auch der "kleine Prinz" ist darauf angewiesen eigene, wenn auch manchmal schmerzliche Erfahrungen zu sammeln, da er nur durch sie wirklich Neues lernt. So können auch

“Wüstenerfahrungen“ positiv gedeutet werden. Wer durch die Wüste gegangen ist, für den bekommt ein Schluck Wasser erst den richtigen Wert. Diese Erkenntnis ist gerade angesichts der Konsumneigung junger Menschen wichtig. Zum Miteinander zwischen Erwachsenen und Kindern gehört auch das Loslassen können. Nur, wo sich beide Seiten nicht aneinander klammern, gewinnen sie ein partnerschaftliches Verhältnis zueinander.

Wer diesen Weg des “kleinen Prinzen“ mitgegangen ist, für den wird das Kleine und Unscheinbare ebenso bedeutungsvoll werden wie das Unvollkommene. Auch er als Erwachsener wird ebenso wie der “kleine Prinz“ eine spirituelle Lernerfahrung machen, die ihn nicht mehr loslassen wird.

Diese Erfahrungen finden sich auch im personenzentrierten Ansatz spiritueller Pädagogik wieder.

Vom Interaktionsgeschehen auszugehen ist deshalb wichtig, weil es nicht nur im Schulalltag, sondern auch zwischen Erwachsenen dazu helfen kann, von einem manipulativen zum kommunikativen Miteinander zu gelangen. Das hat der kleine Prinz in seinen Begegnungen mit König, Eitlem, Geschäftsmann und anderen Planetenbewohnern gelernt und in der Freundschaft mit dem Piloten gelebt. Es geht also darum, den traditionellen Begriff des Lehrens als einer einseitigen Beeinflussung der Lernenden durch die Lehrenden so zu korrigieren, dass die Interessen der Lernenden angemessen berücksichtigt werden. Dabei geht es auch um authentische Wahrnehmung des anderen und um Dialogfähigkeit. So gelingt es dem Piloten, den Wunsch nach einem “lebendigen“ gezeichneten Lamm zu erfüllen, indem er Empathie entwickelt. Das Individuum entwickelt sich in der Beziehung und Begegnung.

Dass somit im Laufe der Sozialisation eine Konstruktion von Wirklichkeit stattfindet, lässt sich an unterschiedlichen Deutungs- und Interpretationsmustern innerhalb einer Gruppe ablesen, die es jeweils im Interaktionsprozess zu überprüfen gilt. Interaktion findet hierbei nicht nur verbal, sondern auch durch Gesten statt, die einem angeborenen Repertoire entstammen und beim Menschen in Sprache übersetzt werden. Daher ist es, wie das Lamm-Beispiel zeigt, wichtig, die Bilderwelt des anderen Menschen zu beachten. Es müssen also Deutungen antizipiert, Perspektiven gewechselt und das eigene Handeln aus der Sicht der anderen reflektiert werden, um letztlich die eigene Identität zu stabilisieren. Diese Fähigkeiten entwickeln sich während der Sozialisation in der Dialektik von Rollenübernahme und Rollendistanz. Dieser Entwicklung haben die pädagogischen Bemühungen Rechnung zu tragen, z.B. durch das Berücksichtigen der jeweiligen mentalen, emotionalen, seelischen und körperlichen Voraussetzungen und Befindlichkeiten aller Beteiligten.

In diesem Zusammenhang spielen Bedürfnisse, spielt das Gefühlsleben und das Streben nach Sinn und Erkenntnis eine wichtige Rolle. Ähnlich wie bei den Begegnungen und Fragen des kleinen Prinzen müssen feste Modelle und Klischees immer wieder hinterfragt, neue ausprobiert werden. Die Lernenden müssen als Menschen ernstgenommen werden, die sich in persönlichen Wachstumsprozessen befinden und selbstständig an den Erfahrungsangeboten teilnehmen. Alle für diesen Prozess erforderlichen Voraussetzungen sind bei den Lernenden schon vorhanden, müssen aber oft erst noch geweckt und in die Gesamtpersönlichkeit integriert werden.

Diese Erfahrungen machen der kleine Prinz und sein Freund gleichermaßen im Umgang mit den “großen Leuten“, die oft mit Unverständnis auf die Lebens- und Bilderwelt der Kinder reagieren. Statt dessen sollten auch sie zum Lernen, d.h. zur Offenheit für Lernprozesse bereit sein. Als Lehrende haben sie die entsprechenden Kontexte und konkreten Situationen zur Verfügung zu stellen und begleiten den Lernprozess, wobei sie ihre eigenen Erfahrungen

einbringen und selbst am Wachstumsprozess teilnehmen. Diesen Auffassungen liegt eine zutiefst positive Anthropologie zugrunde, die auch das Verhalten des kleinen Prinzen prägt: Der (ganzheitlich verstandene) Mensch ist von Natur aus gut und strebt strategisch und unbewusst nach Wachstum und nach Harmonie mit sich und seiner Mitwelt.

Latente und manifeste (selbst) zerstörerische Anlagen und Tendenzen werden dabei, je nach Entwicklungsstand, entweder verdrängt oder integriert. Aufgrund seiner natürlichen Entscheidungsfreiheit kommt dem einzelnen dabei eine hohe Verantwortung für sein Handeln zu. Zeitlebens entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig verfügt er über noch nicht realisierte Möglichkeiten und Anlagen, die es mit den Mitteln der spirituellen Pädagogik zu fördern gilt. Dabei spielt vor allem der personenzentrierte Ansatz dieses Modells eine Rolle.

2. Der "kleine Prinz" als Modell spiritueller Erziehung

Aus den theoretischen Erörterungen ergibt sich für die praktische Umsetzung im Unterricht:

In der Anfangsphase eines Seminars kommt es vor allem darauf an, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der die Lernenden sich orientieren, kennen lernen und öffnen können. Das lässt sich durch eine entsprechende räumliche Gestaltung (Stuhlkreis, Wand/Bodenschmuck, Licht, Wärme) und eine warmherzige Begrüßung vorbereiten. Auf diese Weise lässt sich von vornherein einer autoritätsorientierten Erwartungshaltung der Lernenden begegnen und zu eigenständiger Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen ermutigen. Da jeder Beteiligte seine eigenen Deutungsmuster, Vorerfahrungen Wünsche und Erwartungen mitbringt, gilt es diese zunächst einmal ohne Wertung abzufragen und einander bewusst zu machen und sie dabei gegenseitig zu verstehen und zu entschlüsseln. Dazu bedarf es eines Deutungsspielraums, in dem verschiedene Interpretationen ihren Platz haben. So lassen sich spätere Missverständnisse und Enttäuschungen von vornherein minimieren und eine positive und akzeptierende Lernatmosphäre vermitteln. Auch für das gegenseitige Kennenlernen spielen Kongruenz, Empathie und Akzeptanz bei allen Beteiligten eine wichtige Rolle: Nur wenn ich mir und dem anderen zugestehe, die eigene Persönlichkeit zu wahren, kann echte Kommunikation zustande kommen. Sich ganz auf das zu konzentrieren, was der Andere tatsächlich gesagt und gemeint hat, befreit von möglichen Vorurteilen. Hier, in der Vermeidung bloßer Floskeln und in der Einbeziehung des emotionalen Gehaltes von Äußerungen, trifft sich das Anliegen Rogers mit dem der themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn, auch wenn für ihn das jeweilige Thema nicht so zentral ist. Unterricht ist in diesem Sinne Sozialisationshilfe und Hilfestellung beim identitätsbildenden Lernen, das auch beratende Elemente enthalten kann. Die Lehrenden fungieren dabei als stellvertretende Deuter. Das bedeutet in der Arbeit mit dem "kleinen Prinzen":

In der Ankommensphase sollen die Lernenden ihre Vorerfahrungen zum Thema auf indirekte Weise einbringen, indem sie zu vorgegebenen Symbolen (Rose, Wüste, Spruch: Man sieht nur mit dem Herzen gut, Elefant in der Boa) ihre Assoziationen formulieren. Hierbei kommen durch entsprechende Raumgestaltung (Sitzordnung, Licht, Schmuck), durch eine persönliche Begrüßung und Ansprache und durch gegenseitiges Kennenlernen die bereits angesprochenen personenzentrierten Elemente eines annehmenden, vertrauensbildenden settings zum Tragen. Indem sich jede(r) Teilnehmende für ein Symbol entscheidet, geschieht schon der erste Kontakt zu den eigenen Erinnerungen und Emotionen, Wünschen und Erwartungen.

Durch ihre Verbalisierung werden Erfahrungen mit Authentizität gemacht, beim Zuhören und Reagieren Empathie geübt.

Gemäß dem Prinzip der Personorientierung kommt es auch im Seminarverlauf darauf an, die Interessen der Adressaten wahr- und ernst zu nehmen. Der Rolle der Lehrenden als Partner der Lernenden entspricht es, dass sie ebenso wie die Lernenden auf dem Lernweg sind, in ständiger Selbstreflexion. Daher gehört zu ihrer Professionalität auch die Fähigkeit, die eigene Sozialisation einschließlich aller Brüche, Tabus und Blockaden sowie seiner Werte und Deutungsmuster aufzuarbeiten. Im Seminarverlauf bedeutet lernerorientiertes Vorgehen vor allem die Stärkung der Autonomie der Lernenden, z.B. durch Gruppenarbeit, durch Mitsprache und Mitwirkung bei Inhalten und Methoden. Das könnte z.B. so aussehen, dass die Lernenden für einen Sachverhalt eigene Beispiele finden bzw. recherchieren, dass sie selber kreative Darstellungsformen entwickeln, um ihre Ergebnisse zu präsentieren oder zu einem Begriff frei assoziieren und mit ihren Assoziationen weiterarbeiten. Um auch dialogische Erfahrungen mit Echtheit, Kongruenz, Annehmen und Empathie zu ermöglichen, können die Lernenden nicht nur in der Kennenlernphase, sondern auch während des Kursverlaufs zu Partnerinterviews, Wahrnehmungsübungen oder Rollenspielen angeregt werden. Auf diese Weise lassen sich auch bei Wissensvermittlung und komplizierterem Lernstoff wichtige Elemente spiritueller lernerzentrierter Pädagogik verwirklichen.

Für die Arbeit mit dem „kleinen Prinzen“ bedeutet das:

In der Phase des Aufnehmens sollen anhand des vorgestellten biographischen Kontextes der Erzählung eigene autobiographische Aspekte wachgerufen werden. Indem das kurze Leben Antoine de Saint-Exupérys mit den verschiedenen, durch die Symbole angedeuteten Aspekten der Erzählung in Bezug gesetzt wird, werden die Lernenden motiviert, ihre eigenen Erfahrungen mit diesen Aspekten einzubringen. Auf diese Weise wird zugleich in Ansätzen Empathie und Kongruenz erfahren und eingeübt.

In der Erarbeitungsphase wird durch eine Schreibmeditation (der kleine Prinz auf dem Planeten Schule) zu Empathie durch Identifikation angeleitet.

Indem die Lernenden in die Rolle des „kleinen Prinzen“ schlüpfen und sich ausmalen, was er in der realen Schule vor und empfinden würde, focussieren sie ihre Erinnerungsbilder aus der ersten Phase und ihre Erfahrungsspuren aus der zweiten Phase auf den Bereich Schule. Zugleich bleiben sie, auch wenn sie sich mit Fakten beschäftigen (Strukturen, Notengebung, Beziehungen, Gewalt, Konflikte) bei sich selbst zentriert.

In der Vertiefungsphase sollen in Gruppenarbeit eigene Ideen für Verbesserungsvorschläge entwickelt werden. Ausgehend von den ausgewählten Symbolen, die durch parallel ergänzt werden, sollen sie, konzentriert auf einen Aspekt, gewissermaßen ein „realistisches Traumbild“ erarbeiten. Es geht z. B. darum, unter dem Freundschaftsaspekt (Prinz und Rose/Fuchs/Pilot) die Integration von Außenseitern (mit Hilfe eigener Erfahrungen) zu fördern, oder unter dem (aus eigener Erfahrung bekannten) Generations-Aspekt (Prinzen-Zeichnungen, Begegnungen mit König, Eitlem, Trinker) nach Verständigungsmöglichkeiten im Schulalltag (Kenntnis von Jugendkulturen) zu suchen. Dieses gemeinsame Suchen, auch im Blick auf die Gewalt oder Werte-Thematik, geschieht ebenfalls durch die Lernenden selbst, die miteinander auf dem Weg sind und dabei Empathie und Akzeptanz einüben.

Zu einer solchen Semingestaltung gehört auch in besonderer Weise das Wertlegen auf ständige Rückmeldung seitens der Lernenden. Um auch hier Missverständnisse auszuschließen, bietet sich die personzentrierte Methode an, da sie hilft, sich auf die einzelnen Äußerungen wertfrei einzulassen. Personzentrierte Formen von Rückmeldung können verbaler aber auch nonverbaler Art sein. Die Rolle der Kursleitenden beschränkt sich dabei auf die Moderation. Indem die Rückmeldungen bewusst unkommentiert bleiben,

können alle Beteiligten die Erfahrung von Kongruenz, und gegenseitigem Annehmen, ansatzweise auch von Empathie machen und sich als selbstbestimmt erleben.

Somit ist im Blick auf die Beschäftigung mit dem "kleinen Prinzen" die abschließende "Phase des Mitnehmens" durch die Präsentation der eigenen Modelle geprägt. Hier geht es darum, den übrigen Lernenden Anregungen für die eigene Arbeit zu geben. Das kann durch eigene Bilder, durch ein Rollenspiel oder eine kurze Unterrichtssequenz geschehen. Hierbei findet gemäß dem personenzentrierten Ansatz keine Wertung statt; vielmehr hat jeder Beteiligte die Möglichkeit, auf seine eigene Weise von den Anregungen durch Assoziationen, Mitschreiben oder Reflexion zu profitieren. Auf diese Weise wird bei den Zuhörern Akzeptanz, bei den Präsentierenden Kongruenz zwischen eigenem Empfinden und den Äußerungen eingeübt.

Auch die das Seminar beendende Feedback-Runde beruht auf Freiwilligkeit und geschieht ebenfalls ohne Kommentierung oder Wertung der Äußerungen.

Auf diese Weise lassen sich auch bei der Vermittlung von Informationen und Fertigkeiten die personenzentrierten Prinzipien, Methoden und Haltungen weitgehend verwirklichen. Dennoch ist gerade auch diese Ent-Täuschung eine wichtige Möglichkeit der Selbsterfahrung.

Weitere Methoden in diesem Zusammenhang sind diejenigen der Gestaltpädagogik und des Bibliodrama. Die Aspekte "Wahrnehmung", "Erfahrung" und "Kontakt" sind auch dabei von zentraler Bedeutung. Dabei spielt das Motiv der Wüstenwanderung eine wichtige Rolle. Es hat mit dem für die Pubertät zentralen Thema der Freiheit und Loslösung zu tun.

Zur Krisenbewältigung hilft es, bewusst Wüstenerfahrungen zu machen. Hier helfen inszenierte "Wüstentage". Diese könnten folgendermaßen innerlich vorbereitet werden:

"Entspanne dich und schließe die Augen. Du befindest dich in einer Wüste. Weit und breit nur Sand. Dennoch hast du keine Angst, denn du trägst in Deinem Rucksack alles, was du in dieser Situation benötigst. Nimm in Gedanken Deinen Rucksack vom Rücken, öffne ihn und breite aus, was du mitgebracht hast. Betrachte jeden einzelnen Gegenstand, überlege dir, wie er dir helfen kann weiterzukommen. Wenn du einen Gegenstand nach dem anderen geprüft hast, sei wieder ganz im Hier und Jetzt, in diesem Raum.

Nimm dir nun Papier und Stifte und male bzw. beschreibe die Dinge, die du gesehen hast. Dann unterhaltet euch in Dreiergruppen über eure Wüstenerfahrungen". Auf diese Weise werden die Lernenden für Wüstenerlebnisse sensibilisiert, die auch in der Zivilisation zu vermitteln sind (Lebens-Hunger/-durst, Einsamkeit, Täuschungen). Es gibt darüber hinaus zahlreiche Möglichkeiten, im Unterricht Wüstenerfahrungen zu vermitteln. Diese lassen sich den entsprechenden Phasen im Lernprozess zuordnen.

In der Einstiegsphase geht es darum, die Lernenden zur Äußerung ihrer Befindlichkeit zu motivieren. Das kann dadurch geschehen, dass sie ihren Schulweg als Wüstenweg darstellen. Dabei stellen z.B. das Treffen mit Freunden, die Abzweigung beim Kiosk oder der Walkman Oasen dar, während das frühe Aufstehen, der Ärger mit den Eltern, die Sorge vor Versagen oder wegen nicht gemachter Hausaufgaben die Durststrecken sind, die Sehnsucht nach guten Noten eine mögliche Fata Morgana.

Eine Alternative dazu besteht darin, die Wüste in Form von Malerei, Pantomime oder in einer Schreibmeditation zu thematisieren oder mit Symbolen (Sonne, Grün, Wasser, Sand) zu arbeiten.

Die Erarbeitungsphase bietet Gelegenheit, auch die Beschäftigung mit einem Text wie eine Wüstenwanderung zu erleben. Auch hier gibt es eine Buchstaben- und Satzwüste, in der es sich zu orientieren gilt, im Sand "Wasserstellen" zu finden und sich vor Fata Morgana-

Formen zu hüten. Letzteres lässt sich in der Vertiefungsphase noch intensivieren. Eine Möglichkeit dazu besteht darin, bewusst Fehler in eine eigene Nacherzählung einzubauen und diese von den anderen herausfinden zu lassen. Auch die Beschäftigung mit vorgelegten und dann selbst konstruierten Rätseln zu wichtigen Begriffen und Fakten aus dem Text sind sinnvoll.

In der Sicherungsphase geht es darum, gewissermaßen den eigenen Proviant für weitere Wüstenwege in Form von Kernsätzen einzupacken. Dabei kommt es darauf an, einen Transfer auf parallele Situationen zu ermöglichen. Die an einem speziellen "Wüstentag" bzw. bei der Schreib-Meditation gemachten bzw. festgehaltenen Erfahrungen lassen sich auf diese Weise weiter in den Unterricht integrieren. So lassen sich bei Kindern in als langweilig empfundenen Phasen wieder die bei den eigenen Experimenten gemachten Ressource-Erfahrungen wieder neu beleben.

Um das erfahrbar zu machen, bieten sich neben den Erkenntnissen des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) und der Themenzentrierten Interaktion (TZI) vor allem bibliodramatische Elemente an. Vor dem Hintergrund der NLP-Erkenntnis, dass jeder Mensch nach seinen eigenen Wahrnehmungsmodellen handelt (sehen, hören, riechen, tasten, schmecken als jeweils bevorzugtes Interpretationsschema) gewinnt die Forderung der TZI, dass jeder Beteiligte in einem Lernprozess seine Interessen im Zusammenspiel mit den anderen und dem Thema zu wahren hat, besondere Bedeutung. Was das im einzelnen bedeutet, lässt sich am Beispiel des Bibliodrama aufzeigen.

Am Beginn steht die Einstimmung auf und Sensibilisierung für den Text-Raum. Sie geschieht durch Verleiblichung bestimmter Textelemente, z.B. des Aufbrechens. Hier eigenen Verhaltens- und Wahrnehmungsmustern nachzuspüren und sie auf eine elementare "Lebensbewegung" zu reduzieren hilft gleichzeitig mit einer Textaussage und mit der eigenen Biographie und Person in Kontakt zu kommen. Durch kreativen Umgang mit dieser "Lebensbewegung" und die entsprechende Reflexion auch damit verbundener Erwartungen im Dialog bzw. Kleingruppengespräch lassen sich unterschiedliche Muster miteinander integrieren. In der Phase der Berührung und Konfrontation wird der erfahrungsmäßige Kontakt mit dem Textraum verstärkt, indem nicht nur eine isolierte Bewegung, sondern eine zentrale Situation thematisiert wird. Auch hier verläuft die Erfahrungslinie vom Leiblichen über die bildhafte Darstellung und ihre Umsetzung in Bewegung bis zum Stadium ihrer Reflexion und szenischen Darstellung. Die nächste Phase ist durch Identifikation und Auseinandersetzung mit den zentralen Akteuren im Text bestimmt. Aus der Körpererfahrung des Liegens bzw. nicht aufstehen Könnens heraus werden zunächst leiblich, dann dialogisch verschiedene Formen der Zuwendung erlebt. Hieraus entwickelt sich die Vorstellung und Umsetzung einer für die eigene Person wirklich förderlichen Zuwendung (innere Stimme in Leistungsdruck/Krise). Es schließt sich die Phase der Differenzierung und Aktualisierung an. Hier wird die körperliche Erfahrung auf andere Textaussagen übertragen, um so ihre Umformung/Adaption zu ermöglichen. Nachdem so die wichtigsten Szenen und Aussagen des Text-Raums zusammengetragen und in die eigene Biographie integriert wurden, lässt er sich in einen neuen, aktuellen Textraum transformieren (Tanz-Theater, absurdes Theater, musikalische Pantomime, Umsetzung in Klänge). Den Abschluss bildet die Zusammenfassung des Erlebten unter einem bestimmten Ritual

3. Zusammenfassung: “spirituelle Pädagogik“ als sokratische Hebammenkunst

Das Anliegen einer spirituellen Pädagogik lässt sich schon in der Antike entdecken. Bereits Sokrates kam es darauf an, dass sein jeweiliges Gegenüber aus sich selbst heraus Kenntnisse entwickelte. Diese waren dabei niemals nur theoretischer Natur, sondern betrafen auch die Lebensführung, da Tugend als Wissen angesehen wurde. Somit war auch dort ein ganzheitlicher Ansatz vorgesehen. Sokrates’ “Hebammenkunst” (Maieutik) bestand, wie er im Dialog “Menon” betont, aus einer besonderen Fragetechnik, mit der er den Gesprächspartner zunächst in eine Aporie versetzte und dadurch zwang, sich auf neue Denkwege einzulassen. Dabei ging er sehr “adressatenorientiert” und damit in einer gewissen Weise auch “empathisch” vor. Zugleich ging er in seiner Akzeptanz des anderen so weit, dass er in Einzelfällen aus seiner Sympathie keinen Hehl machte. Sein beständiges Beharren auf der durch das eigene Schicksal bestätigte Grundauffassung, es sei besser, Unrecht zu leiden als Unrecht zu tun, erweist ihn zudem als – modern ausgedrückt – “authentisch” und “kongruent”.

Im Laufe der Pädagogikgeschichte wurde diese Methode infolge der Aufklärung des 18. Jh. zu einem beliebten Unterrichtsverfahren allerdings in einer bloßen Abfrage-Form. In der Neuzeit (Leonard Nelson) stand dabei vor allem der Mathematikunterricht und die Schulung des Urteilsvermögens im Vordergrund. Maieutik im Sinne spiritueller Pädagogik bedeutet eine Veränderung von Perspektiven, illustriert durch das Verhältnis der Sophisten zu Sokrates bzw. der Erwachsenen (König, Eitler...) zum kleinen Prinzen. Ein weiterer Aspekt betrifft den Transzendenzbezug, der Platons Ideenreich mit dem Heimatplaneten des kleinen Prinzen verbindet, auf dem die wahren Werte (Rose) bereits vorgeprägt sind. Wie der Planet des kleinen Prinzen scheinen auch die Ideen, von der Höhle als dem immanenten Standpunkt aus betrachtet, nur Lichter zu sein, funkelnde Sterne. Für denjenigen jedoch, der von der transzendenten Sonne in die Höhle, von dem Planeten zu der Wüste auf Erden zurückkehrt, ist es die Wirklichkeit selbst. Für die jedoch, die ihr Leben in der Höhle, in den Wüsten von “gegen den Durst – Pillen”, Ein-Weg-Eisenbahnen, und armseligen Pflanzen zubringen, ist ein tiefes Vertrauen in den “transzendenten Besucher notwendig. Auf diese Weise ist “spirituelle Maieutik” das Aufsteigen zu den wahren Werten mit einem Freund. Dieser Weg führt die ernsthaft suchenden Freunde durch die (geistige) “Wüste des Nichtwissens”, wo sie alle Illusionen von Sicherheit wie die Anti-Durst – Pillen und die Eisenbahnen, die sophistischen Argumente austreiben und statt dessen den Durst, die befürchtete mangelnde Orientierung, die Einsamkeit, die mühsame Reise durch die Leere des Nichtwissens zur vollen Wahrheit aushalten. Auf diese Weise ist “spirituelle Maieutik” als Zusammenwirken unterschiedlicher Methoden die Motivierung, weiterzugehen trotz aller Versuchungen zu rasten, indem man nach den kleinsten Spuren verborgenen Wassers in der Wüste sucht um den Wert von nicht produktiver Zeit zu erfahren.

BENUTZTE LITERATUR

1. R. Arnold, *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln*, Bad Heilbrunn 1985
2. R. Bäumer/M. Plattig, *Aufmerksamkeit ist das natürliche Gebet der Seele. Geistliche Begleitung in der Zeit der Wüstenväter und der personenzentrierte Ansatz nach Carl R. Rogers eine Seelenverwandtschaft ?!*, Würzburg 1998
3. V. Buddrus (Hg.), *Humanistische Pädagogik*, Bad Heilbrunn 1995
4. G. Fatzer, *Ganzheitliches Lernen, Humanistische Pädagogik, Schul- und*

- Organisationsentwicklung, Ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater, Paderborn 1998
5. G. Franzenburg, *Pädagogik der Erlösung. Konzepte spiritueller Erziehung in der Geschichte*, Stuttgart 2000
 6. Ders., *Man lernt nur mit dem Herzen gut, Der kleine Prinz und das ABC spiritueller Erziehung*, Münster 2003
 7. N. Groddeck, *Personenzentrierte Konzepte im Bereich Schule und Lehrerbildung*, in: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hg.), *Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik*, Weinheim/München 1987, 79140
 8. W. Hinte, *Non direktive Pädagogik – theoretische Ansätze und Handlungskonzept einer alternativen Weiterbildung*, Diss. Essen 1978
 9. C.R. Rogers, *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*, München 1974 (engl. Original: Ohio 1969) (Rogers, Lernen)
 10. Ders., *Freiheit und Engagement, Personenzentriertes Lehren und Lernen*, München 1984 (Rogers, Freiheit)
 11. Ders., *Die Entwicklung der Persönlichkeit, Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*, Stuttgart 1973 (Rogers, Entwicklung)
 12. U. Siebert, *Das sokratische Gespräch, Darstellung seiner Geschichte und Entwicklung*, Kassel 1996
 13. A.C. Wagner, *Schülerzentrierter Unterricht. Über die psychologischen Schwierigkeiten, guten Unterricht zu machen*, in: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hg.), *Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik*, Weinheim/München 1987

SUMMARY

“It is only with the heart that one can see rightly; what is essential is invisible to the eye” The most famous sentence of the most famous account of Antoine de Saint-Exupéry has become in the course of time to right proverbial. It is in a certain way the key for a new model of teaching and learning, characterized by awareness, contact and process-orientation. So to deal with these words and their context helps to develop with them in a spiritual way. In this way the little prince acts like Socrates in his maieutic way to help people develop their resources by the chance of perspective and gaining a new point of view. Therefore methods of holistic learning and bibliodrama, person-centered education, NLP, TZI and autobiographic work, combined with a transcendent aspect to spiritual education can be helpful to share experiences of liberation, trust and development. In this way “The little prince” can be called a spiritual textbook and manual.

KOPSAVILKUMS

Cilvēks centrā: tas, kas pirmajā acumirkļī šķiet banāls, praksē atkal un atkal kļūst par izaicinājumu. Mācību plāni, birokrātiski un strukturāli priekšraksti, kā arī personisko un sabiedrisko resursu ierobežotība liek mācībām arvien vairāk kļūt par kvalifikācijas pasākumu darba tirgum.

Spirituālā pedagoģija šeit piedāvā nepieciešamu korektīvu un vienlaicīgi arī modeli, kas nenorobežojas no orientēšanās uz saturu un personām, kuras māca un mācās, bet gan to papildina. Tas ietekmē visus šī vienotā kopīgā mācību procesa dalībniekus. Par šādu attīstības

procesu ir runa, turpmāk apskatot spirituālo pedagoģiju. Tā apvieno dažādās humānās pedagoģijas (veidotājpedagoģija, bibliodrāma, NLP, personcentrētā pedagoģija, TZI) metodes un pieejas un priekšstatu par kristīgu cilvēku.

“Mazais Princis” ir ne tikai pasaka bērniem un pieaugušajiem, tas sniedz katram atsevišķi pamatus spirituālajai mācībai un apmācībai. Tas attiecas vispirms uz šķietami banālo, taču bieži vien neievēroto atziņu, ka centrā arvien vajadzētu atrasties atsevišķajam cilvēkam ar viņa resursiem, vēlmēm, bailēm, cerībām un pieredzi.

Skolotāji – rakstnieki (1900–1940) – Baltijas skolotāju semināra absolventi Teachers-writers (1900–1940) – Baltic Teachers Seminary Graduates

Baiba Kaļķe

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte,
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā

Šī raksta mērķis ir analizēt septiņu Baltijas skolotāju semināra skolotāju – rakstnieku pedagoģiskā mantojuma kopīgās iezīmes, kuras daļēji ietekmējušas mācības šajā seminārā. Izmantotas tādas pētīšanas metodes kā dokumentu analīze un literatūras analīze. Pētījuma gaitā secināts, ka kopīgās iezīmes skolotāju – rakstnieku dzīvesdarbībā ir tautiskuma sekmēšana skolēnos, aktīva sabiedriskā darbība, mācību grāmatu, palīglīdzekļu, mācību priekšmetu metodiku sastādīšana, sarakstīšana, pamatojoties uz tā laika progresīvajām, demokrātiskajām iezīmēm pedagoģijā.

Atslēgvārdi: skolotāji – rakstnieki, Baltijas skolotāju seminārs, tautiskums, mācību līdzekļi, pedagoģiskā, sabiedriskā darbība.

20. gadsimta pirmajos 40 gados dzīvojuši daudzi skolotāji – rakstnieki (apmēram 130), taču to personību skaits, kuru pedagoģiskā darbība sakrīt ar konkrēto laika posmu, ir 28.

No tiem P. Abuls, Fr. Adamovičs, Bebru Juris, R. Klaustiņš, Fr. Jansons, V. Plūdonis, Valdis (Voldemārs Zālītis) skolotāja izglītību ieguvuši Baltijas skolotāju seminārā. Personības attīstības faktori ir iedzimtība, vide un audzināšana. Iepriekšminētajiem skolotājiem – rakstniekiem kādā viņu dzīves posmā vide un audzināšana bijusi līdzīga (Baltijas skolotāju seminārs). Bebru Juris (1877 – 1881) un Pēteris Abuls (1877 – 1881) ir šīs mācību iestādes 10. kursa absolventi (1877 – 1881), 12. kursa absolvents ir Fricis Adamovičs (1879 – 1883), 15. kursa – Valdis (1882 – 1886), 24. kursa – Roberts Klaustiņš (1891 – 1895) un Vilis Plūdonis (1891 – 1895), 25. kursa – Fricis Jansons (1892 – 1896).

Baltijas skolotāju semināru Krievijas varas iestādes izveido 1870. gadā. Tas ir valsts apgādībā un pakļauts Tērbatas mācību apgabala kuratoram. Mācību valoda – krievu, mācību ilgums – 3 gadi, kopš 1878. gada – 4 gadi.

Baltijas skolotāju semināra vēsture iedalāma 3 posmos:

- 1) Rīgas periods (1870 – 1885),
- 2) Kuldīgas periods (1886 – 1915),
- 3) Čistopoles periods (1915 – 1919).

Tā kā skolotāji – rakstnieki seminārā mācījušies laika posmā no 1877. līdz 1896. gadam, rakstā akcentēti šie 19. gadsimta 20 gadi.

Lai gan Baltijas skolotāju seminārs iekļaujas krievu skolu sistēmā, “tā iekšējais kodols – latviešu jaunekļi, viņu domu, jūtu un centienu pasaule bija cita. Šīs pasaules horizonts neslīdēja pāri latviešu zemei (..) Tā bija droša ķīla par pareiza ceļa ieturešanu darbā un centienos”. (Baltijas skolotāju seminārs, 1940, 12)

Skolotāju – rakstnieku kā semināristu gaitas sakrīt ar pārkrievošanas politikas procesu

Latvijā. Nacionālās jūtas spēcīgi iezīmējas semināristu – latviešu dzīvē, lai gan apkārt skan krievu valoda. Semināristi ir sakrājuši daudzus tūkstošus tautasdziesmu, ko sūtījuši Fr. Brīvzemniekam uz Maskavu. Savā starpā sarunājušies latviski. Bebru Juris atceras: “Baltijas skolotāju semināra audzēkņi bija visur izrādījušies par krietniem, apzinīgiem skolotājiem – audzinātajiem un patstāvīgiem stingriem savu uzdevumu pildītājiem, sevišķi možiem latviešu tiesību un brīvības aizstāvjiem.” (Baltijas skolotāju seminārs, 1940, 499)

Šis nacionālais gars seminārā un īpašā vēsturiskā situācija Latvijā 20. gadsimta I pusē ir viens no iemesliem, kāpēc skolotāju – rakstnieku darbos tautiskā audzināšana tiek izvirzīta priekšplānā. Patriotismā var audzināt tikai tie, kuru pašu nacionālā pašapziņa ir stipra, jo liela ietekme ir skolotāja personības strāvojumam. Bebru Jura darbos izkristalizējas audzināšanas mērķis: jaunatne jāaudzina tikuma, daiļuma, pareizas latviešu tautas izpratnes un Tēvzemes mīlestības garā. Par nopelniem savas Dzimtenes labā Bebru Juris saņēmis Triju Zvaigžņu ordeni un Tēvzemes balvu.

Pēterā Abula mācību grāmatai “Skolas Druva” nenoliedzami ir milzīga nozīme nacionālajā audzināšanā. 20. gadsimta pirmajos 15 gados skolās dominē krievu impērijas vēsture. Nacionālās pašapziņas veidošanās sekmē iekļaušanās savas tautas vēstures aprītē. P. Abuls mācību grāmatās iekļāvis tekstus, kas skolēniem stāsta par latviešu senatni – Tāļivaldi, Beverīnas pili. Viņš ar personīgo piemēru veicinājis tautiskumu, jo kājām apceļojis un apskatījis visus Latvijas pilskalnus, meklējot Beverīnas pils isto atrašanās vietu.

Vērā ņemama ir P. Abula atziņa, ka bez lasīšanas jāmāk arī atstāstīt, jāsaprot teksts, kas iespējams tad, kad lasāmo neuzskata tikai par vielu mehāniskai lasīšanai, bet to “pareizi izlieto kā līdzekli iemācīt bērniem tautas dzīvo valodu”. (Abuls, 1923, 4) Tātad, kopta, pareiza latviešu valoda veicina latviskumu.

Fricis Adamovičs sastādījis vairākas grāmatas ģeogrāfijā, īpašu uzmanību veltot Latvijas ģeogrāfijai (“Āreiropas un Latvijas ģeogrāfija” 6. klasei), lai skolēnus iepazīstinātu ar vēl nezināmo Latvijā un salīdzinātu to ar citu valstu ģeogrāfiskajiem apstākļiem.

V. Plūdonis un Valdis ar saviem daiļdarbiem audzinājuši skolēnos nacionālo pašapziņu. Taču nacionālisms nedrīkst būt šovinistisks, tam jāapvienojas ar cieņu pret citām tautām. Uz to norādījis R. Klaustiņš, kura mērķis ir izaudzināt latvieti par patstāvīgu un savdabīgu personību citu tautu vidū.

Baltijas skolotāju seminārā ikdienā liela uzmanība veltīta ne tikai zināšanu saturam, bet arī tam, kā šīs zināšanas nākamie skolotāji varēs izmantot skolā, t.i., noteiktām darba metodēm un darba stilam. “Kas tos apzināti un skaidri pārvalda, tam darba sekmes garantētas. Šie vārdi zīmējas uz Baltijas skolotāju seminārā sagatavoto skolotāju interesi par priekšmetu mācīšanas metodēm un centieniem tās tālāk attīstīt un izveidot.” (Bebru Juris, 1922, 17) Vispirms skolotāji – rakstnieki semināra gados iegūto pieredzi mācību procesa vadīšanā sekmīgi izmantojuši skolā. Par to liecina bijušo skolēnu pozitīvās atmiņas. Īpaši tiek atzīmēti Bebru Juris un Valdis. Vienīgi V. Plūdonis nav bijis prasmīgs skolotājs – praktiķis.

“Ar laiku izrādījās, ka daudzi (Baltijas skolotāju semināra absolventi – aut.) tieši praktiskā darbā nerimstīgi ir risinājuši dažu labu metodes jautājumu vienā vai otrā mācības priekšmetā gan tieši speciālā darbā, gan indirekti, sastādot mācību grāmatas.” (Bebru Juris, 1922, 18)

Seši no skolotājiem – rakstniekiem, šī semināra absolventiem (izņemot Valdi), veidojuši mācību grāmatas, palīglīdzekļus, mācību metodikas.

1898. gadā iznāk P. Abula “Skolas Druva. Ābece”. Par tās popularitāti liecina fakts, ka no 1898. gada līdz 1938. gadam grāmata izdota 22 reizes. No šīs grāmatas mācoties, rakstīšanas prasme tiek apgūta vienlaicīgi ar lasīšanas prasmi. Abuls aicina izmantot skaņošanas metodi. Kā palīglīdzeklis šajā darbā izmantojama saliekamā ābece. Kā turpinājums ābecei seko “Skolas

Druvas” I, II, III daļa. Šīs mācību grāmatas priekšvārds atklāj P. Abula nostādnes metodikas jautājumos. Viņš uzskatījis, ka pirmajā lasāmajā grāmatā nedrīkst trūkt mazu, īsu aprakstu par ikdienas dzīvē sastopamiem priekšmetiem, jābūt ievietotiem stāstiem un pasaciņām ar audzinošu saturu.

“Latviešu valodas mācība pilsētu un lauku skolām”, kuru arī sastādījis P. Abuls, tiek izdota 12 reizes (1902 – 1923). Šo grāmatu veidojot, autors izmantojis 20. gadsimta sākumā Eiropā pazīstamo koncentrisko riņķu metodi – ap svarīgo problēmu kā ap centru tiek grupēti tie jautājumi, kas problēmai tuvāki un ir organiskā saistībā ar to. Šī metode piešķir saturam lielāku viengabalainību un veido tā iekšējo sakarību. Nosacīti grāmatas I. daļā tiek sniegts sākotnējais priekšstats, pati svarīgākā, būtiskākā informācija par kādu valodas parādību. 2. daļā sākotnējais priekšstats tiek padziļināts.

Fricis Jansons sarakstījis dzimtās valodas mācību grāmatu “Mazais valodnieks” 1. – 4. klasei. (Jansons, 1927) Šī grāmata interesanta ar to, ka gramatikas likumi doti stāstiņu veidā (aprakstoši). Lai skolēnus ieintriģētu, Fr. Jansons veidojis saistošus nodaļu virsrakstus, piemēram, “Nepazīstama vārdu šķira”, ar to domājams divdabjus. Populāras bijušas viņa ābece un lasāmgrāmatas “Soli pa solim” (1933), kurās ievietotas īsas rakstnieku biogrāfijas, portreti un atsevišķi darbi vai to fragmenti. Kā ļoti laba jāvērtē praktiskā rokasgrāmata skolotājiem un vecākiem darbā ar mācību grāmatu “Soli pa solim”. Šī pieredze, diemžēl, mūsdienās vēl nav iesakņojusies, jo tikai nedaudzām mācību grāmatām kā pielikums pievienoti metodiski norādījumi.

Roberts Klaustiņš strādājis par latviešu valodas un literatūras skolotāju (1912 – 1924). Viņš sarakstījis “Ievadu latvju rakstniecībā” (1922 – 1923), kuras mērķis bijis nodarbināt un darbā izveidot skolēnu prātu, jūtas un valodas izteiksmes spējas. Viņa mācību grāmata “Latviešu rakstniecības vēsture” (1907), kas domāta vecāko klašu skolēniem, rosinājusi audzēkņus uz patstāvīgu zināšanu apguvi mājās – aiz paragrāfiem norādīta literatūra, kurā bērni var iegūt papildu ziņas par rakstnieku.

Viegli pārskatāma ir R. Klaustiņa sastādītā “Poētika pamatskolām” (I d. – 1925, II d. – 1927), jo apakšvirsraksti un svarīgākie jēdzieni izcelti retinātā drukā, tādēļ skolēni tajā var ātri orientēties un atrast meklējamo informāciju. Lai skolēni dziļāk iepazītu mūsu tautas garamantas, R. Klaustiņš veidojis “Latvju folkloras hrestomātiju” (1927), ievietojot tajā gan folkloras piemērus, gan apcerējumus par to.

V. Plūdonis sevi kā pedagogu pierādījis, veidojot vairākas mācību grāmatas latviešu valodā un literatūrā.

Piecus izdevumus piedzīvojusi Viļa Plūdoņa latviešu valodas mācību grāmata “Pirmais vadonis praktiski teorētiskā latvju valodas mācībā” (1923). Viņš sastādījis literatūras grāmatu “Mūsu burtniecība un rakstniecība” (1933) un lasāmo grāmatu (1930) pamatskolai. V. Plūdoņa mācību grāmata vidusskolām “Latvju literatūras vēsture” (1908) ir pirmais darbs, kas devis sistemātisku pārskatu par latviešu folkloras žanriem un literatūru līdz 19. gadsimta 70. gadiem. Tā kā Vilis Plūdonis ir viens no izcilākajiem aliterāciju un asonanšu izmantotājiem lirikā, viņa darbi ir vieni no skanīgākajiem latviešu literatūrā, viņš vēlējis skolēniem izklāstīt daiļrunas likumus un dara to grāmatā “Deklamācija jeb daiļlasīšana” (1913). Sākotnēji bijuši iecerēti tikai īsi norādījumi par daiļlasīšanu kā pielikums kādai dzejas antoloģijai, taču darbs kļuvis daudz plašāks un bijis jāizdod atsevišķā grāmata. Tas ir pirmais “teorētiskais vadonis” daiļlasīšanā. (Plūdonis, 1913)

Fricis Adamovičs, kurš vēlāk studējis Pēterburgas skolotāju institūtā un pēc tam 1909. gadā izturējis speciālu pārbaudījumu ģeogrāfijā Tirdzniecības un rūpniecības ministrijas nodaļā, sastādījis vairākas mācību grāmatas pamatskolām ģeogrāfijā un dabaszinātnēs:

“Dzīvā daba” (3., 4., 5. klasei; 1933 – 1934), “Nedzīvā daba” (5., 6. klasei; 1931), “Āreiropas un Latvijas ģeogrāfija” (6. klasei; 1934), “Āreiropas zemes” (5. klasei; 1934), “Dzimtenes mācība” (3. klasei; 1927), “Eiropa un matemātiskā un fiziskā ģeogrāfija” (5. klasei; 1933) “Dabas mācība un lauksaimniecība” (2., 3., 4. klasei; 1935–1936).

Savdabīga ir Friča Jansona integrētā ģeogrāfijas un vēstures mācību grāmata “Mana dzimtene” pamatskolas 3. klasei (1936).

Viņš pievērsies arī kādam mūsdienās nepelnīti aizmirstam jautājumam – daiļrakstīšanai skolā. 1930. un 1932. gadā izdotas divas viņa grāmatas – “Kā iemācīties skaisti rakstīt” un “Daiļrakstības augstskola”. Te doti padomi, kā veidot skaistus rakstus, paraugi, kā arī kaligrāfiskās rakstītmācības plāns no bērnudārza līdz pamatskolas 6. klasei.

Baltijas skolotāju seminārā bijusi populāra dziedāšana un mūzika. II Dziesmu svētkos 1880. gadā semināra vīru koris Bebru Jura vadībā ieguvis I godalgu.

Dziesmas mīlestība nepaliek tikai praktiskā līmenī, jo Bebru Juris līdzdarbojies pirmās dziedāšanas programmas izstrādāšanā, sarakstījis pirmo plašāka apjoma dziedāšanas mācību metodiku, kurā skolotāji var vēl aizvien smelties teorētiskas un praktiskas atziņas dziedāšanas mācīšanā. Pedagoģs uzskatījis, ka dziedāšanai jāieņem “skolas mācību sastāvā pēc mātes valodas pirmā vieta” (Bebru Juris, 1922, 8), jo “tā veicina cilvēka fiziskās, garīgās, tikumiskās, estētiskās, sabiedriskās tieksmes un spējas”. (Bebru Juris, 1922, 6)

Šajā grāmatā autors sniedzis plašu tā laika dziedāšanas mācības stāvokļa apskatu, informāciju par dziedāšanas fizioloģiju un higiēnu, vārdu izrunu, atziņas par dziesmu teksta sagatavošanu. Aplūkotas arī dažādas mācību metodes un paņēmieni. Bebru Juris ieteicis izmantot arī tādus mācību līdzekļus kā nošu tāfeli, bīdāmo noti, krāsu tāfeli, smuiku (vijoli). Šī grāmata palīdz risināt praktiskā darba uzdevumus, palīdz izprast kļūdas dziedāšanas apgūvē, to cēloņus un labošanas iespējas, piemēram, ko darīt ar kļiedošu dziedāšanu.

Par galveno darba principu dziedāšanas mācībā Bebru Juris rakstījis: “Bērniem nekas nav jādod gatavs, bet viss jāatrod, jāiegūst pašiem. Viss, kas rakstāms vai zīmējams uz lielas tāfeles, jāizdara bērniem pašiem ... protams, saprātīgā, apdomīgā skolotāja līdzdarbībā un vadībā.” (Bebru Juris, 1922, 69)

Bebru Juris sarakstījis arī vēstures metodiku pamatskolām, jo “vēstures pasniegšanas veidi neapmierina jaunāko laiku pārdarītājus prasības”. (Bebru Juris, 1925, 5) Šajā tāpat kā dziedāšanas mācības metodikā viņš pievērsies dažiem didaktikas jautājumiem. Bebru Juris kā primāro mācību principu izvirza pašdarbību, tam pakārtota prasība pēc sistemātiskuma, pāreja no tuvākā uz tālāko.

Vēstures apguve jāsaņem ar sev mīļa priekšmeta vēsturi, piemēram, pirmās lasāmās grāmatas vēsturi, tad jāpāriet uz skolas vēsturi, tuvākās apkārtnes (pagasta) vēsturi, neaizmirstot sākumposmā arī savas dzimtas vēsturi. Vērā ņemamas un šobrīd izmantojamas ir arī Bebru Jura apkopotās didaktiskās prasības vēstures mācību grāmatai:

- 1) lai tā sniedz programmā prasīto mācību vielas daudzumu,
- 2) lai palīdz skolēnam patstāvīgi, sistemātiski piesavināties vēstures zināšanas,
- 3) lai tā varētu stāties skolotāja vietā, ja skolēns nokavējis vēstures stundu,
- 4) mācību grāmatai jābūt klasē izņemtās vielas īsam, sistemātiskam sakopojumam (konspektam),
- 5) saturam jābūt noteikti lietišķam, bez gariem prātojumiem un izplūdumiem,
- 6) vēstures fakti sakārtojami epizodiski,
- 7) grāmatā uzņemami svarīgākie vēsturiskie notikumi, neizslēdzot to personu biogrāfijas, ap kurām grupējas notikumi,
- 8) valoda lai ir tīra, skaidra, tekoša, saistoša. (Bebru Juris, 1925)

Baltijas skolotāju semināra mācībspēki veido sabiedriski aktīvus skolotājus – savā studiju un turpmākajā dzīvē daudzi iesaistījušies dažādu biedrību darbībā, pasākumu organizēšanā, rakstījuši pedagoģiska satura publicistiku.

P. Abuls aktīvi darbojies Rīgas Latviešu biedrības Zinību komisijā, rakstījis presē par valodnieciskiem, etnogrāfiskiem jautājumiem.

F. Adamovičs bijis Bauskas labdarības biedrības veidotājs un vadītājs, I pasaules kara gados darbojies centrālā bēgļu apgabala nodaļā Pēterburgā.

Bebru Juris bijis žurnāla “Jaunatnes Domas” (1919) un ilgu laiku laikraksta “Kurzemes Vārds” redaktors, arī žurnāla “Audzinātājs” līdzstrādnieks.

Fr. Jansons no skolotāja darba brīvajā laikā Ragaciemā iestudējis lugas, 1933. un 1934. gadā rediģējis un izdevis populārzinātnisku un literāru žurnālu bērniem “Dzimtene un Pasaule”.

V. Plūdonis piedalījies I skolotāju kongresā 1905. gadā un ievēlēts Tautskolu savienības centrālā biroja sastāvā. Arī II skolotāju kongresā viņš piedalījies kā ievēlēts pārstāvis no skolu nodaļām.

Valdis kā Vidzemes savstarpējās skolotāju palīdzības biedrības biedrs delegēts uz Krievijas skolotāju biedrību kongresu 1902. gadā Maskavā.

Secinājumi.

1. Laika posmā no 1877. līdz 1896. gadam Baltijas skolotāju seminārā mācījušies 7 skolotāji – rakstnieki: Pēteris Abuls, Fricis Adamovičs, Bebru Juris, Roberts Klaustiņš, Fricis Jansons, Vilis Plūdonis, Valdis (Voldemārs Zālītis).
2. Kopīgās iezīmes skolotāju – rakstnieku dzīvesdarbībā, t.sk. pedagoģiskajā darbībā, kuras daļēji ietekmējušas mācības Baltijas skolotāju seminārā ir:
 - tautiskuma (latviskuma) sekmēšana skolēnos gan ikdienas mācību un audzināšanas procesā, gan pedagoģiska rakstura darbos,
 - mācību grāmatu, palīgīdzekļu, mācību priekšmetu metodiku sastādīšana, sarakstīšana, pamatojoties uz tā laika progresīvajām, demokrātiskajām iezīmēm pedagoģijā,
 - aktīva sabiedriskā darbība.

LITERATŪRA

1. Abuls, P. (1923). *Skolas Druva. I daļa*. R., Valtera un Rapas akc. sabiedrība, 64 lpp.
2. *Baltijas skolotāju seminārs 1870–1919*. (1940). R., Pīpiņa grāmatu un nošu spiestuve, 599 lpp.
3. Bebru Juris. (1925). *Vēstures mācības metodika pamatskolām*. R., A. Gulbja apgādībā, 65 lpp.
4. Bebru Juris. (1922). *Dziedāšanas mācības metodika*. R., A. Gulbja apgādībā, 72 lpp.
5. Jansons, Fr. (1927). *Mazais valodnieks*. R., Rozes apgādībā, 39 lpp.
6. Klaustiņš, R. (1907). *Latviešu rakstniecības vēsture skolām*. R., Sīmaņa apgādībā, 350 lpp.
7. Latvijas Valsts vēstures arhīvs, apraksts Nr. 5., lieta 81, Adamovičs Fricis.
8. Plūdonis, V. (1913). *Deklamācija jeb daiļlasīšana*. R., Zolta apgādībā, 84 lpp.

SUMMARY

During the first 40 years of 20th century there lived many teachers-writers in Latvia (approximately 130). However, the number of the personalities whose pedagogical activities were at that time mentioned was only 28. Seven of them – P. Abuls, Fr. Adamovičs, Bebru Juris, R. Klaustiņš, Fr. Jansons, V. Plūdonis, Valdis (V. Zālītis) – received teacher education at the Baltic Teachers Seminary. The personality development factors are the following:

heredity, environment and education. The article analyses the influence of the studies at the Seminary on the work of the teachers-writers and describes their common features. The research methods used in the work were source analysis and literature analysis. The article states that the time spent at the Baltic Teachers Seminary encouraged the development of national identity in the pupils' later activities as well as the compilation of study books, additional materials, the methodology of subjects and active social work.

Televīzija un bērni Television and Children

Vladimirs Kincāns

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte,

Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā,

vladimirs.kincans@lu.lv

Šī raksta mērķis ir analizēt televīzijas ietekmi uz bērniem. TV kā bērnam pievilcīgu vides elementu var izmantot didaktiskiem mērķiem, apgūstot vispārpieņemtos uzvedības modeļus. Pareizas pedagoģiskās nostādnes spēj izveidot bērnos veselīgu attieksmi pret tālrādē skatīto. Ar medijizglītības (*media education*) palīdzību var ja ne likvidēt, tad vismaz mazināt TV negatīvo ietekmi. Mērķtiecīga medijizglītība sekmē tādu simptomu kā nespēja ilgstoši koncentrēties, gribasspēka trūkums, pavājinātas komunikācijas spējas, personības centrēšanās uz izklaidēm, radošā potenciāla apsūkums, domāšanas standartizācija un stereotipizācija samazināšanos.

Atslēgvārdi: medijkulturāls, medijizglītība, refleksija, loģika, vizuālais, diskurss, izklaidīgums, izklaide.

Nav apstrīdams, ka tālrādei ir savdabīgs maģisks pievilksanas spēks. “Zilā ekrāna” valdzinājums – tā ir mūsdienu sabiedrības raksturīgākā nelaime, kuras “vīruss” izplatās ar neiedomājamo ātrumu. Pagaidām vēl nav pietiekama pamata uztraukties par to, ka šī “slimība” varētu novest līdz galējam sabrukumam, taču sociāli psiholoģiskās sekas jau ir stipri jūtamas. Tā kā tālrādes skatītāju pulks ik dienu palielinās, tad ar šīm neatgriezeniskajām sekām saskarsimies pavisam drīz. Jau šodien vecāki un skolotāji ceļ trauksmi par bērnu atkarību no ekrānos redzētā, par viņu aktivitātes un koncentrēšanās spēju acīmredzamo pazemināšanos, izklaidības palielināšanos, deviātīvo uzvedības formu daudzuma pieaugumu un citiem nebūt ne iepriecinošiem simptomiem.

Televīzija ir viens no svarīgākajiem masu komunikācijas līdzekļiem un tāpēc dziļi ietekmē visu sociālo sfēru. TV mūsu dzīvē faktiski modelē daudzus standartus un nosaka uzvedības stratēģiju sabiedrībai kopumā, arī bērniem. Tieši tāpēc pedagogus nevar nesatraukt jautājums par televīzijas ietekmi uz bērna personību.

Šobrīd neviens nešaubās par to, ka pilnīgi izslēgt TV no bērna dzīves vairs neizdosies. Tieši otrādi – ciparu tehnoloģiju un audiovizuālo komunikācijas līdzekļu straujā attīstības gaita pierāda, ka mediju ietekme nākotnē vēl tikai pieaugs. Ja pietiekami pareizi izprašim TV kā bērna vides elementu, veiksmīgāk varēsim to izmantot didaktiskiem mērķiem – veidojot viņos vispārpieņemtus un sabiedrībā atzītus uzvedības modeļus. Neskatoties uz visām iepriekš uzskaitītajām tālrādes komunikācijas formas nepilnībām, pareizas pedagoģiskās nostādnes tomēr ir spējīgas audzināt bērnus veselīgu attieksmi pret tālrādē redzēto.

Kopš divdesmitā gadsimta sešdesmitajiem gadiem pasaules vadošo lielvalstu – Lielbritānijas, ASV, Kanādas, Austrālijas, Francijas u.c. – izglītības zinātnē pastāv specifiski medijizglītības virzieni, kuru mērķis ir pētīt skolēnu un studentu spējas adaptēties medijkulturālā vidē, apgūt masu informācijas līdzekļu valodu, analizēt mediju tekstus. Medijizglītība tiek saprasta kā mūsdienu masu komunikācijas līdzekļu teorētiskā un praktiskā

apguve, un tā ir jāatdala no jau pierastās prakses izmantot tos tikai kā palīgavotu citu zinātņu nozaru apgūšanā. 1989. gadā Eiropas Padome pieņēma "Rezolūciju par medijizglītību un jaunām tehnoloģijām", kurā uzsvērts, ka "medijizglītības uzdevums ir sagatavot cilvēkus dzīvei demokrātiskā sabiedrībā. Cilvēkiem jāpalīdz izprast mediju struktūra, mehānisms un saturs. Jāveicina neatkarīga un kritiska attieksme pret mediju saturu. Atzīstot mediju (televīzijas, radio, kinematogrāfijas, video, interneta, preses u. c.) nozīmīgo lomu bērna dzīves pieredzes uzkrāšanā, medijizglītība jāuzsāk pēc iespējas ātrāk un tai kā vienam no galvenajiem mācību priekšmetiem jāturpinās visu skolas laiku." (Council of Europe, 1989)

Apzinoties mediju lielo vietu mazā cilvēka dzīvē, medijizglītība jāuzlūko kā XXI gadsimta pedagoģijas prioritāte. Ne velti daudzi speciālisti pieprasa medijizglītības iekļaušanu mūsu skolu un augstskolu mācību programmās, uzsverot, ka medijizglītība ir radošās domāšanas, mākslinieciskās iztēles un patstāvīgas spriešanas spēju pamats. Medijizglītība būtu jāuztver kā demokrātiskās sabiedrības neatņemama sastāvdaļa, tieši saistīta ar pedagoģiju, kultūru, politiku un cilvēktiesībām. Un, lai gan TV audzinošā loma ir atzīta jau gandrīz pirms pusgadsimta (Adorno, 1978), sabiedrība tās patieso ietekmi joprojām īsti nav novērtējusi.

Vienlaikus daudzu ārzemju un pašmāju pedagoģu pieredze liecina, ka tālrādes izmantošana var veicināt mācību procesa optimizāciju. Izmantojot televīziju kā vienu no pedagoģiskiem palīg līdzekļiem un iekļaujot to mācību programmā, bērniem tiek pavērta iespēja noteiktu informāciju apgūt labāk, precīzāk un ātrāk to saprast un iegaumēt. Tālrādes pozitīvā ietekme uz audzināšanas procesu izskaidrojama ar dažādu zīmju sistēmu (tiešā runa, attēls, vizuālās metaforas, audio rinda, ritms, specefekti) intensīvu izmantošanu.

Diemžēl medijizglītības attīstības līmenis mūsu valstī ir tikai dīgla stadijā, televīzijas iespējas un specifika, to izmantošanas un kontroles sociāli kulturālie aspekti nav apzināti. Ne velti pagaidām vairāk pamanām un izjūtam TV ietekmes postošās tendences. Pasaulē pēdējos trīsdesmit gados ir veikts vairāk nekā 1000 pētījumu par televīzijas ietekmi uz bērniem, kur analizēta situācija daudzās pasaules valstīs starp dažāda vecuma, rasu, nacionalitāšu un sociālo grupu bērniem. Secinājumi ir gandrīz identiski: televīzijas programmu struktūra, saturs un raksturs dara bērnus arvien agresīvākus. Agresivitāte izpaužas gan attiecībā pret cilvēkiem un dzīvām būtnēm, gan arī pret priekšmetiem. Televīzijas ietekmē veidojusies ne mazāk raksturīga negatīva nosliece ir bērnu izklaidība (Benjamin, 1963). Pētījumi rāda, ka bērni, kuri pārmērīgi daudz izmanto tālrādes un video produkciju, kā arī aizraujas ar video programmām, koncentrējas ar ļoti lielām pūlēm.

Washington Profile konstatējis, ka bērns pie televizora nosēž vidēji 28 stundas nedēļā, t.i., apmēram tikpat, cik laika veltī skolas nodarbībām. Bez tam vairākas stundas dienā viņš ziedo arī datorspēlēm u. tml. Protams, tas nevar neietekmēt viņa koncentrēšanās spēju un domāšanas intensitāti. Ne mazums zinātnieku norāda uz tiešu sakarību starp sliktu lasītprasmi, pareizrakstības kļūdām un pārmērīgu televīzijas produkcijas patērēšanu jeb negausīgu laika pavadīšanu tālrādes ekrāna priekšā.

Blakus sociāli psiholoģiskajai ietekmei atkarība no televizora atstāj uz bērnu arī fizioloģiskas un medicīniskas sekas. Televizora ekrāna starojums uz nenobriedušo organismu iedarbojas kaitīgi. Kaut arī teorētiski šis starojums nepārsniedz vispārpieņemtās sanitārās normas, tomēr tā uzkrājuma efekts bērna veselībai ir kaitīgs. Protams, jaunākie atklājumi plazmas ekrānu laukā šo problēmu cenšas likvidēt. Taču pastāv arī ne mazums citu TV iedarbības nelabvēlīgo aspektu. Ilgstoši sēžot nekustīgā pozā un pakļaujot organismu mazkustīgam dzīves veidam, atslābinās zarnu trakta darbība, veidojas aizcietējumi, pavājinās organisma imūnsistēma, pasliktinās atmiņa, attīstās sirds un asinsvadu slimības, deformējas mugurkauls utt.

Strauja attēlu maiņa, krāsu laukumu nemitīgā pārvietošanās tuvu acīm ietekmē ne vien bērna redzi, bet arī viņa sirds un smadzeņu funkcijas. Ekrāna pārraidītās svārstības laikā un telpā var sakrist ar sirdspukstu biežumu un smadzeņu un sirds elektroimpulsiem. Šāda svārstību rezonanse negatīvi iespaido bērna dinamiski augošo organismu. Daudzi zinātnieki uzskata, ka tieši tāpēc bērni ļoti bieži bez acīmredzama iemesla kļūst laiski un negribīgi, neizrāda nekādu iniciatīvu, nespēj koncentrēties, viegli uzbudinās, kļūst agresīvi, mokās ar bezmiegu, redz sliktus sapņus, neizguļas un no rīta pieceļas neatpūtušies.

Ne velti mediķi iesaka stingri reglamentēt un pat ierobežot laiku, ko bērns nosēž pie televizora. Vēl bargāk noskaņoti speciālisti uzskata, ka bērniem līdz divu gadu vecumam vispār vajadzētu aizliegt to skatīties. Bet mazajiem vecumā līdz septiņiem gadiem nedrīkstētu rādīt neko, kur ir vardarbība, nežēlība, rupjība u.tml. Šādas pārraides ļoti spēcīgi ietekmē bērna vēl nenobriedušo psihi. (Tā ir problēma par demonstrēto programmu saturu un morāli, ko aplūkot nav šī raksta uzdevums).

Analizējot TV ietekmi no funkcionālā viedokļa, jāuzsver, ka attēlu (vienalga, multiplikācijas filmas, muzikāla klipa vai ziņu pārraides) veidošanas princips ir lakoniska un īsa vizuālā informācija. TV producētā dramaturģija pieprasa, pirmkārt, nemitīgu attēlu nomainīšanu, otrkārt, atsevišķu ainu pārraides ātruma un tempa neatslābstošu pieaugumu. Šo tendenci uzskatāmi pierāda TV 60.–70. gadu produkcijas salīdzinājums ar mūsdienu piedāvājumiem.

Veicot pētījumus, var novērot bērna uztveres evolūciju, ko izraisījusi televīzija. No brīža, kad bērns sāk pievērst uzmanību ekrānā redzamajam attēlam, viņš ļoti labprāt skatās pagājušā gadsimta 70.–80. gadu zīmētās multiplikācijas filmas, kuru saturs un forma ir tieši piemērota mazo skatītāju psiholoģiskajām un emocionālajām iespējām. Daudzās no tām precīzi līdz pat vissīkākajām detaļām attēlots cilvēku un zvēru ārējais izskats, parādīts katras darbojošās personas emocionālais stāvoklis. Krāsu gamma, muzikālais noformējums un izpildījums veidots profesionāli, ievērojot katra personāža raksturu. Protams, bērnu šīs profesionālās nianšes maz interesē, taču filmas kadri piesaista ar to, ka pilnīgi atbilst viņa pasaules uztverei, un tāpēc attēls notur uzmanību. Taču ar laiku šādas filmas, kas vairāk radītas nesteidzīgai attēla aplūkošanai, bērnus interesē arvien mazāk. Biežāk viņu uzmanību piesaista filmas, kur notikumi virzās uz priekšu ar tādu ātrumu, ka nereti pat pieaugušais skatītājs nav spējīgs izsekot notikumu gaitai. Bērna acis ir piekaltas ekrānam, kadru maiņai, skaņai, notiekošajam. Drīz šādas filmas jau ir vienīgās, kas viņu interesē un ko spēj uztvert viņa apziņa. No šī brīža jebkurš vecāku lūgums un ieteikums noskatīties citu filmu ir veltīgs. Laiks ir neatgriezeniski zaudēts.

TV ir uzspiedusi bērnam savu modeli, ritmu un diskursu, tas viņam kļuvis noteicošais. Domājoša vai reflektīva attieksme pret ekrānā redzamo praktiski gandrīz vairs nav iespējama. Notikumu kaleidoskopiskā mija, kadru secības klipu princips kultivē virspusēju pārraidītā uztveri, līdz attēls vispār vairs neprasa nekādu iedziļināšanos. Tā galvenais uzdevums – tikai pievērst un noturēt uzmanību. Uz ekrāna notiekošais iedarbojas galvenokārt uz jūtām nevis prātu. Attēls rosina pasīvu noskaņu, bet ne aktīvu apceri. Intensīvā kadru maiņa neļauj bērnam domāt un notiekošo analizēt. L. Lorenzini raksta par to, ka katrs bērns filmu skatās ar savām emocijām, iejūtas tās notikumos, dinamikā, bet, kad lenta beidzas, jūtas iztukšots (Lorenzini, 1994). Paskatoties uz bērnu, uzreiz pamanāms, ka mazais ir noguris. Ekrāns it kā izsūcis viņa emocijas. Ātruma dinamika (Virilio, 1989) kardināli maina bērna uztveres modeli un psiholoģisko organizāciju. Tur, kur šī ātruma diktāta nav vai tas jūtams mazāk, bērns kļūst izklaidīgāks. Tieši filma uztur, piesaista sev bērnu, rada interesi un saasina uzmanību. Tiklīdz ekrāna iedarbība samazinās, atslābst arī uzmanība, un parādās izklaidīgums.

Paviršības efekts, diemžēl, neizzūd līdz ar televizora izslēgšanu. Šī izkļaidētās uzmanības kategorija ietiecas arī bērna reālajā dzīvē. Viņam ir grūti koncentrēties, domāt par kaut ko vienu. Speciālisti ir novērojuši: ja bērns strādā vai vienkārši ar kādu sarunājas ieslēgta televizora fonā, tad viņš pilnīgi neviļus visu laiku tomēr pamet acis uz ekrāna pusi. Televizora attēls piesaista uzmanību kā magnēts. Nereti reālas dzīves parādības vairs nespēj konkurēt ar tik spēcīgu impulsu, kur nu vēl piesaistīt sev īpašu bērna uzmanību. Maz ir tādu lietu, kas būtu pielīdzināmas aizrautīgajai dinamiskai un enerģētiskai, kādu izstaro televizora attēls un ko bērns iegūst no filmu skatīšanās. Jo vairāk laika viņš pavada pie televizora ekrāna, jo spēcīgāk mazajā skatītājā izpaužas izkļaidības simptomi. Reizē ar to samazinās pieaugušo cerības kādreiz izmainīt vai kaut kā ietekmēt šo situāciju.

Jāuzsver, ka domājošas personības veidošanās procesā līdzās sociāli psiholoģiskiem faktoriem ne mazāk svarīga ietekme ir arī sociāli ekonomiskajiem apstākļiem. Bērni, kuri aug materiāli labāk nodrošinātās ģimenēs, izjūt daudz mazāku nepieciešamību pēc televizora nekā tie, kuru ģimenēs valda peticība. Pārtikušu ģimeņu bērnu dzīves grafiks izskatās gana piesātināts: viņi pēc mācībām skolā iet peldēt uz baseinu vai uz citām sporta nodarbībām, apmeklē mūzikas skolu, teātra, zīmēšanas un mākslas pulciņus. Līdz ar to televīzijas pārraidēm viņiem atliek maz laika. Trūcīgākās ģimenēs augušu bērnu brīvā laika pavadīšanas iespējas ir krietni vien ierobežotākas. Pēc atgriešanās no skolas viņi iziet ārā mazliet pastaigāties vai arī sēstas pie tālrādes. Šo bērnu vecāki augu dienu ir aizņēmti darbā un viņiem nav laika nodarboties ar bērnu garīgo un fizisko audzināšanu. Tāpēc itin bieži to uzņemas iela jeb līdzīga likteņa vienaudži, labākajā gadījumā – televīzija.

Izkļaidīgas uztveres sindroma attīstību veicina ne tikai televīzijas attēla struktūra un specifika, bet arī programmu daudzveidība. Tajā brīdī, kad televīzijas kadrs pēkšņi vairs nepiesaista bērna uzmanību, viņš nospiež kanālu pārslēdzēju pulti un pievēršas citam raidījumam, ja vajag, pārslēdz atkal, līdz beidzot uz zilā ekrāna parādās kaut kas tāds, kas tomēr piesaista viņa uzmanību.

Izrādās, jo plašāka piedāvāto programmu izvēle, jo lielāku atkarību no televizora izjūt bērns, tā ka par kaut kādu izvēles brīvību te runāt ir aplami. Tieši otrādi – jo vairāk kanālu, jo augstāka nebrīvības pakāpe. Televīzijas kanālu daudzveidība, programmu lielais skaits novārdzina bērnu, notrulina viņa uzmanību, paralizē gribu, attīsta pasivitāti un vienaldzīgā psiholoģiju.

Televīzijas kanālu un programmu daudzveidība teorētiski it kā piedāvā izvēles iespējas, piemēram, kabeļtelevīzija regulāri raida izzinošas, zinātniskas un izglītojošas programmas. Taču bērna izvēli visbiežāk nosaka elementāra reakcija – patīk vai nepatīk, interesanti vai neinteresanti. Šādā rīcībā vainot mazo nebūtu taisnīgi, jo viņa uzvedībā kā spogulī atainojas sabiedrības intereses. Ar uzvedību bērns atklāti demonstrē lietu patieso būtību. Fakts, ka cilvēcisko reakciju bagātība šodien reducējas galvenokārt uz dihotomiju “interesanti – neinteresanti”, “aizraujoši – garlaicīgi”, zināmā mērā raksturo mūsdienu kultūras orientāciju uz izpriecām. Atpūta, izklaide mūsdienu pasaulē kļuvusi par pamatvērtību, kuras labā darbojas neskaitāmas materiālās un garīgās kultūras sfēras. Nav noslēpums, ka izklaides industrijas galvenā mērķauditorija ir jaunatne un bērni, tāpēc nav jābrīnās, ka pat sadzīviskā līmenī bērnu apziņā, rīcībā un daudzās izdarības motivētas ar saukli ”Lai nebūtu garlaicīgi!”

Tādējādi izklaides dominante tik dziļi iesēdusies bērnu apziņā, ka to neievērot nav iespējams. Katram, kurš iesaistīts pedagoģiskajā darbā, arvien jāatceras, ka mūsdienu bērna apziņā prevalē izklaides motivācija. Skolotājam nākas saskarties ar bērna uzmanības nenoturību, arī – nevēlēšanos izpildīt darbu, kas prasa pacietību un uzmanības koncentrēšanu. Esam nonākuši pie nopietnas pedagoģiskas problēmas: kā atrast

kompromisu starp vispārējās izglītības procesa mērķiem un bērnos tik tipisko orientēšanos uz izklaidi un atpūtu. Šī pretruna liek zinātniekiem secināt, ka principā vispār vairs nepastāv nopietna, izglītojoša televīzija, jo savas specifikas dēļ TV spēj attēlot pasauli tikai neracionālās, fragmentārās un izklaidējošās formās (Postman, 1979).

Jāatzīst, ka televīzija neatgriezeniski ietekmējusi un izmainījusi cilvēces diskursa struktūru. Tas nozīmē, ka pārvērtusies arī izglītības diskursa struktūra. Televīzija ne vien sākusi diktēt bērniem nepieciešamo zināšanu saturu, bet arī, kas pats galvenais, sākusi noteikt veidu un formu, kādā līdz bērna apziņai nonāk zināšanas un informācija.

Salīdzinājumam der atcerēties, ka izglītība, kas bāzējas uz grāmatu kultūru un vēstījuma diskursu, pamatā balstās uz loģiku. Šis izziņas process operē ar argumentiem, cenšas attīstīt prātu un domāšanas kultūru. Izglītošana televīzijas diskursa formā orientējas uz izklaidi, tāpēc galvenokārt interesējas par cilvēka psihes emocionālo pusi. Jebkurš skolotājs no savas pieredzes zina, cik grūti piesaistīt un noturēt bērna uzmanību, piedāvājot nopietnu informāciju, un praktiski neiespējami ir to panākt visas mācību stundas garumā. Gandrīz vai pilnīgu izgāšanos sola vēlēšanās apskatīt materiālu pakāpeniski, soli pa solim, secīgi izklāstot faktus un loģisku argumentāciju.

Savukārt, stunda, kas veidota kā spoža atrakcija, spēj vienlaicīgi apvienot gan informēšanas, gan izklaides uzdevumus. Bērna apziņa, kas pieradusi pie informācijas pasniegšanas klipa formā, labi uztver mācību materiālu, kas tiek pasniegts atsevišķās porcijās, ko atdala ar spēles un rotaļu elementiem. Bērna uztvere balstās uz principu “Lūk, paskaties!”, viņa uzmanības centrā nokļūst te viens, te otrs, te trešais fakts. Šajā situācijā gan jāatceras, ka skolēnam pasniegtā informācija nedrīkst būt daudznozīmīga, ar īpašiem zemtekstiem. Iegaumējamām tēzēm jābūt īsām un lakoniskām. Skolotāja izteikumu jēgai jābūt pēc iespējas vieglāk saprotamai. Informācijas daudznozīmība bremzē uztveri un rada apjukumu bērna apziņā. Jo vienkāršāk, jo labāk, kas nozīmē – lai būtu vieglāk saprast. Pedagoģi jau sen ievērojuši, ka sarežģītas konstrukcijas teikumus, dažāda rakstura atkāpes un komentārus bērni uztver ar lielām grūtībām. Diemžēl pat daudzi pieaugušie šodien vairs nespēj saprast mutisku izteikumu, kura konstrukcijā izmantoti palīgteikumi, lokāmie vai nelokāmie divdabji. Bezsaturīgas runas fenomena izcelsmi un straujo izplatību principiāli sekmējusi tieši televīzija. Skaistu un literāru valodu tur dzird gaužām reti, aizbildinoties ar jau pieminēto laika deficītu un ātruma diktātu. Televīzijas produkcijas patērētājiem nākas pierast pie domu un frāžu aprāvumiem, savstarpēji nesaisītiem fakti un notikumu fragmentiem.

Tādējādi skolotājs, kurš vēlas būt uzklaustīts, ir spiests samierināties ar bēdīgo atziņu – jo vienkāršāk un primitīvāk, jo labāk, tātad arī saprotamāk. Līdz ar to pedagoga uzdevumos vairs neietilpst loģisku sakarību meklēšana un veidošana starp atsevišķiem faktiem un secinājumu izdarīšana. Ja tomēr materiāla izklāsta procesā sakarības tiek pamanītas un izdodas tās bērniem nodemonstrēt, – lieliski! Ja ne, jāsamierinās ar domu, ka skolēnu inertā uzmanība vismaz ir piesaistīta, aktualizējot viņam dažas lietas, kam piemīt informatīva un kultūras vērtība.

Šādu mērķu labad skolotājs stundas struktūrā iekļauj dažādu televīzijas programmu un videofilmu skatīšanos, demonstrē slaidus, reprodukcijas, laikrakstu un žurnālu izgriezumus, progresīvākie cenšas izmantot pat Microsoft PowerPoint iespējas. Šādu interaktīvu izglītošanas formu lietojums pilnībā atbilst laikmeta garam un arī no medijizglītības viedokļa pret tām nekas nebūtu iebilstams. Biedē vien tas, ka stundas satura izklāsts arvien vairāk pakļaujas šīm formālajām izdarībām un to skaits nereti pat pārsniedz mācību stundai atvēlēto laiku un iespējas. Speciālisti pamanījuši vēl kādu modernās mācību materiāla pasniegšanas metodikas negatīvu tendenci – bērna apziņas atomizāciju. Uztveres sadrumstalotība nespēj

bērna apziņā veidot pilnīgu un harmonisku pasaules ainu. No TV ekrāna plūstošā informācijas straume krietni pārsniedz bērna psiholoģiskās spējas uztvert un kvalitatīvi apgūt jauno informāciju kopumā. Tāpēc viņš izķer te vienu, te otru faktu bez jebkādas sistēmas. Bērna smadzenes darbojas haotiski, fragmentāri un nejaušām asociācijām pakļauti. Tāds uztveres modelis nevar neietekmēt nervaudu attīstību smadzenēs, kas nu kalpo tieši šim mērķim, kaut ne mazāk veiksmīgi varētu pašrealizēties analīzes un apceres nodarbēs. TV mazajam skatītājam nepalīdz kļūt aktīvam, patstāvīgam un radošam. Atrasisīta domāšana attīstās tikai tad, ja tiek izzināta reālā pasaule. Bez īpašas uzmanības un patiesas intereses par reālo dzīvi nav iespējams nostiprināt sevī spēju patstāvīgi spriest un izvirzīt savas idejas. Televīzija jau no laika gala iepotējusi bērnam domu, ka visa vajadzīgā informācija tiek piegādāta no ārpusēs un tās saturs neprasa nekādu pārbaudi vai pierādījumus (Grinfeld, 1984).

Kā zināms, klasiskā izglītība balstās uz rakstītā teksta apgūšanu, tā ir spēja sistematizēt apgūtās zināšanas un veidot tādu pasaules skatījumu, kurā cilvēks jūtas pietiekami komfortabli un stabili. Mūsdienu izglītības sistēma, kas paredz mācību programmās iekļaut pēc iespējas vairāk informācijas, to nespēj realizēt citādi, kā tikai, izmantojot televīzijas klipu principu.

Tomēr ir milzums daudz talantīgu pedagogu, kuri pat tik sarežģītos apstākļos spēj fragmentārās, nesistematizētās un epizodiskās zināšanas harmonizēt kaut kādā stabilā uzskatu sistēmā, bet pats galvenais – veido bērnos patstāvīgu kritisku domāšanu un radošu attieksmi pret veicamajiem uzdevumiem. Protams, nevienam nav izdevies šos izglītības sistēmai un medijizglītībai izvirzītos uzdevumus atrisināt pavisam. Vai vispār tas ir iespējams, jārada praksei, nevis teoriju izvirzītājiem. Jācer, ka drīz mūsu rīcībā tomēr būs daudz pārliecinošāka empīriskā bāze, kas palīdzēs noteikt mediju informācijas lietošanas robežas un paņēmienus izglītības procesā.

Pārejot no ietekmes raksturojuma, ko televīzija izraisa izglītības sistēmā, pie TV attēla tiešās (fiziskās) ietekmes uz bērnu, konstatējam vēl kādu satraucošu faktu. Jebkurš vizuāls tēls, tostarp arī televīzijas, veido skatītāja apziņā noteiktu unikalitātes, vienreizīguma un neatkārtojāmības kategoriju. Tai pašā laikā vārds, lai cik precīzi un skrupulozi tas arī neattēlotu kādu priekšmetu vai parādību, nespēj panākt tādu konkrētības un pieejamības iespaidu. Lasot grāmatu, bērns rada savā iztēlē oriģinālu un neatkārtojamu priekšstatu par izlasīto. Šādos mirkļos aktivizējas viss viņa radošais potenciāls, rosīgi darbojas viņa iztēle un fantāzija. Lasīšanas iespaidā dzimušie tēli iegūst bērna personības iezīmētus raksturus. Bez tam šiem pašradītajiem literārajiem varoņiem piemīt arī ļoti svarīga morāli audzinoša nozīme. Savukārt, ekrāna attēls, tik vienkāršs un saprotams, nespēj atraisīt bērna radošo iztēli.

Tieši otrādi, TV attēla specifika ļauj skatītājam distancēties no redzamā notikuma vai objekta. Bērns jebkurā brīdī var no tā novērsties, pārslēdzot citu kanālu vai vispār izslēdzot aparātu. Uz ekrāna notiekošais neuzliek viņam nekādu pienākumu ieņemt kādu noteiktu morāles pozīciju. Neviens nelaimes gadījums, dabas katastrofa, ugunsgrēks, netaisnīga attieksme pret vājāko vai tamlīdzīgi notikumi nemudina sniegt cietušajiem palīdzību. Ekrāna notikumi neprasa stingras gribas diktētu rīcību un darbību vai pienākuma jūtu apliecināšanu. Ar laiku ekrāna pasaule bērnam iepatikas arī tāpēc, ka tā ir atšķirīga no reālās dzīves, kas liek tieši atbildēt par kaut ko vai uzņemties noteiktas saistības. Nav brīnums, ka bērns tik labprāt “pazūd ekrāna valstībā” – viņš rod tur glābiņu un mieru. Saļīdzinoši vieglāk ir iejukt un iztēlē iesaistīties ekrāna notikumos nekā piepūlēties, lai pārvarētu reālajā dzīvē ik uz soļa sastopamās grūtības.

Semiotikas pētījumi liecina, ka atbildības pakāpes pazemināšanos bērnam ietekmē TV attēla izmantoto zīmju īpašības. Ekrānā bērns redz nevis reālas parādības un lietas, bet

nosacītas zīmes un zīmju skaidrojumus. Manipulācija ar zīmēm nozīmē pavisam ko citu nekā darbības ar reālas pasaules objektiem. Zīmju (ikonogrāfisku zīmju) būtība paver iespēju tās savietot un grupēt ļoti dažādi, nedomājot par sekām (Эко, 1998). Simbols bez references pats par sevi neko nenozīmē un tāpēc viegli saslēdzas ar citām zīmēm. Kombināciju un manipulāciju daudzveidīgās iespējas tad arī rada ilūziju par apceres un distancēšanās efektu.

Mūsdienu bērni savu dzīvi vispirms iesāk ar tālrādes apguvi un tikai tad izjūt nepieciešamību pēc grāmatu kultūras. Televīzijas attēla specifika un “maģija”, diemžēl, nogrūž bērna apziņu no tikko iesāktā pasaules apguves loģiskā ceļa uz apziņas perifēriju. Priekšējā plānā izvirzās redze, dzirde un kinestēzija. M. Makluens (M. McLuhan) rakstījis, ka TV galvenā priekšrocība ir tās spēja jebkuru ziņu pārveidot redzamā dimensijā un redzi nedaudz pielīdzināt dzirdei (McLuhan, 1967). Līdz ar to īstenības izpratnes loģiskā slīdošā laika forma tiek aizstāta ar fragmentāru kļu rindu.

“Televīzijas bērnu” paaudze ir samērā vienaldzīga ne vien pret atbildības, bet arī pret laika kategoriju. Tas tikai pierāda aksiomu, ka vēsturiski domājošai būtnei šādas ārpus laika un vietas kontinuumas jūtas ir absolūti neiedomājamas. Mūsu bērni jau uztver pasauli *seit un tagad* kategorijās. Telpiski iztēlojama pasaule viņiem šķiet saprotamāka un vieglāk uztverama nekā laika kategorijās ietverta.

Tādējādi uz loģikas, laika – telpas paradigmas bāzētais grāmatu kultūras diskurss nenovēršami tuvojas savam galam. Tā vietā nāk medijformas diskursa paradigma. Protams, būtu nevietā un priekšlaicīgi runāt par pilnīgu un principiālu apvērsumu. Konstatējam taču tikai īstenības apguves tipoloģisko formu maiņu. Abas diskursa formas šobrīd labi sadzīvo gan kultūrā vispār, gan arī bērna apziņā. Tomēr vārdiskā (loģiskā) diskursa aizstāvji neslēpj bažas par akcentu maiņu. Loģiskā diskursa nepopularitāte liek secināt, ka uztvere it kā pagājusi soli atpakaļ. Vai tas tiešām ir regress, vai tikai dialektiska pakāpšanās uz augstākas pakāpes, to rādīs laiks. Pagaidām pilnīgi neapgāzams ir fakts, ka bērni īstenības apguves procesā vairāk izmanto jūtas, nevis loģiku un prāta iespējas (McLuhan, 1967). Tas nozīmē, ka starp moderno kultūru, kas orientēta uz īstenības apguves telpiski vizuālām formām, un pirmatnējām kultūrām, kas pasauli strukturē mitoloģiskās formās, pastāv zināma līdzība (McLuhan, 1967).

Tātad, analizējot TV ietekmi uz bērniem, jānorāda uz vairākiem raksturīgiem simptomiem, kas kopumā atstāj negatīvu iespaidu uz psihiski pilnvērtīgas un patstāvīgi domājošas personības veidošanos. Par būtiskākajiem no tiem uzskatāmi:

- izklaidība un ilglaicīgu koncentrēšanas spēju pazemināšanās;
- gribasspēka trūkums un nevēlēšanās pārvarēt grūtības;
- absistences simptomi;
- sociālās saskarsmes komunikatīvo formu pavājināšanās;
- patērētāja, pasīvā dzīves vērotāja attieksmes nostiprināšanās;
- personības nosliece uz izklaidēm;
- radošā potenciāla apstākums;
- stereotipiska un standartveida domāšana;
- nabadzīgs vārdu krājums, valodas izsīkums un primitīva runa;
- rakstu kultūras pilnīga ignorance;
- dažādu medicīniski psiholoģisku simptomu parādīšanās utt.

LITERATŪRA

1. Benjamin, V. (1963) *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Fr. M., Suhrkamp.
2. Council of Europe (1989) *Resolution on Education and Media and the New Technologies*. Paragraph Nr. 5. Strasbourg, Council of Europe.
3. Grinfeld, G. (1984) *Mind and Media*. Cambridge (mass), Harvard University Press, XI, p. 210.
4. Postman, N. (1979) *Wier amüsieren uns zu Tode – Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*. Frankfurt, S.101.
5. McLuhan, M. (1967) *Understanding Media*. N.Y, p. 273.
6. Virilio, P. (1989) *Die Sehmaschine*. Berlin, S.165.
7. Адорно, Т. (1978) *Может ли публика хотеть*. В кн. 40 мнений о телевидении. М., с.55–60.
8. Эко, У. (1998) *Отсутствующая структура*. Введение в семиологию. СПб.
9. Лорензини, Л. (1994) *Психология и Я*. №12, СПб., с.4–5.
10. *Washington Profile*. <http://www.washprofile.org/SUBJECTS-2/tv.html>

SUMMARY

The main idea of this article is the analysis of the TV influence on children. The understanding of TV as an element of the child's environment allows us to use it for didactic purposes so as to master the generally accepted models of behavior. TV has irreversibly changed the structure of people's discourse. And that means that TV has also changed the structure of the educational discourse. TV has started to determine the context of the knowledge which children get, but the most important thing is that it has started to determine the form in which this or that knowledge sink in the child's consciousness.

At the same time the right pedagogical directions are able to form a healthy attitude towards TV images among children. The idea is if not to take completely away then at least to diminish the negative factors of TV impact with the help of media education. Among the questions which demand correction we can name inability for durable concentration, lack of will, weakening of communication abilities, development of the contemplator psychology, individual centering on entertainment, lowering of creative potential, standardization and stereotyping of thinking and some other symptoms.

One does not yet succeed in full length in bringing the tasks facing the educational system in complete correspondence with the media form of discourse. It's rather a practical question than the result of speculative conclusions – if it's possible in principle. We should hope that our society would be able to solve this methodological problem in the near future.

2. DAĻA
PRIEKŠMETU MĀCĪBU METODIKA

2.1. Dzimtās valodas mācību metodika

Relevance of Flexible Attitude Towards Teaching Lithuanian at School Within the Context of Modernity and Post-modernity

Elastīgas attieksmes nozīme, mācot lietuviešu valodu skolā modernisma un post-modernisma kontekstā

Vilija Janušauskienė

Vilnius Pedagogical University,

Department of Methodology of the Lithuanian Language and Literature

T.Ševčenkos g. 31, Vilnius

vija@vu.lt

On the basis of the world experience in education and the realia of Lithuania's education, problems devoted to intersection of modernity and post-modernity are raised in the article. The article reviews conceptions of foreign scientists A.Hargreaves, P.Jarvis, P.C.Schlechty studying modernity, post-modernity and flexible educational views. The preconditions of the educational survey carried out in Lithuania "Individual Interests in and Positions on the Lithuanian Language of Schoolchildren, their Parents and Teachers" are discussed; the aspect assessment of the statistical data of that study is presented. The tendency of coming into existence of the needs for post-modern educational is stated, the implementation of flexible educational views by means of different combinations of learning is recommended seeking to create possibilities for an individual to acquire the desired competence in the Lithuanian language.

Key words: modernity, post-modernity, flexible educational views, school competence in the Lithuanian language, individual interests of and positions on the Lithuanian language, flexible combinations of the ways of teaching/learning.

Beginning with the dissemination of the educational problem formulated in the title of the article, it is necessary to define certain additional conditions for the investigation chosen. The attempt to discuss the possibilities of acquiring school competence in the Lithuanian language within a broader context of modernity and post-modernity will be based on both modern and post-modern approaches, that is, on combinations of certain approaches, basing oneself on the work that has been started and advanced by A.Hargreaves, by discussing post-modernity in a modern way (Hargreaves, 1999) and adhering to a flexible conception of these phenomena: in a pluralistic society there can be no significance system that is mandatory of all therefore even "*the conceptions of epochs – management projects based on agreement are compared with the pictures of conjurers seen when looking in a certain direction only because when looking at them from somewhere else they disappear*". (Borchmeyer, 2000, 268).

Objective of the article is to outline parallels of modernity and post-modernity as social and educational phenomena in the world and in the Lithuanian area of important issues of the Lithuanian language at school.

The subject of investigation is social and educational phenomena in the world and in Lithuania, the Lithuanian educational reform, as well as interests in and positions on the

Lithuanian language of the schoolchildren of higher forms of schools of general education, their parents and teachers.

Methods of investigation are the analysis of educational literature and the aspect interpretation of the statistical data of the survey “*Individual interests in and Positions on the Lithuanian Language of Schoolchildren, their Parents and Teachers*”.

Dissemination of the problem. Without going deep into the post-modern discussion whether it was work or knowledge (what is work without knowledge?) that created man, it should be nonetheless underlined that education (that is, teaching and learning, education and educating oneself, training and training oneself) is one of the main conditions for the existence of mankind (whether it is real or supposed is again another question). Perhaps due to that this sphere of the activity of mankind is constantly reviewed anew and continuously reconstructed, that is, reformed seeking for improvement and higher possibility of success. The educational reform carried out in Lithuania, which was commenced in the last decade of the 20th century, in the first years of the 21st century is already trying to summarise the results of its activity and identifies the specific problems (Bruzgelevičienė, 2001; Janušauskienė, 2001). In discussing the ideas of the educational reform, preparing main documents, programs, text-books for schools of general education of Lithuania, it was officially declared that “*education developed the vision of the future of our country too – a modern Lithuanian nation, an open society, a democratic state.*” (Bruzgelevičienė, 2001, 9). Going purposefully deep into the area of problems of the Lithuanian language at school in Lithuania it was stated that “*the situation of the undefined post-modern state in the realities of the present day school seems neither progressive nor having a deep meaning from a philosophical point of view*”. (Janušauskienė, 2001, 123). Following one year, in carrying on the commenced educational investigation the latter statement may be expanded – a complicated significance of this social and educational phenomenon (post-modernity) is beginning to be revealed.

In analysing the course of the educational reform in Lithuania within the context of world experience, insights of educologists could serve as the starting point of broader subject studies. Periods of the world educational novelties, changes, reforms, their successes and failures in the 20th century form the constant subject of contemplation and assessment of scientists. The same essential issues of human existence are raised anew and the paradox nature of the conceptions of fundamental education are revealed:

- the paradox is hidden in the very sources of the question what is learning because learning is individual whereas the society is organisational;
- the conception of erroneousness is in essence misleading because it implies the existence of “correct” and “reliable” self-awareness, which is impossible to acquire because no partial, objective social-cultural environment exists;
- on the other hand, self-awareness of every individual is correct, exact because it formed on the basis of the direct experience of that individual;
- non-authenticity occurs when an individual is unable to communicate and help another individual to become a personality or when actions of the people are controlled by others and their behaviour is repeated or ritual;
- though the ideology of the society declares freedom and autonomy of people, most often people learn under guidance of or controlled by others;
- education has to put up with the ethos of having of the present-day society even when philosophy is closer to being;

- one of the realities of modernity: the unchanged interpretation of every phenomenon in a pluralistic society is debatable.. (Jarvis, 2001)

Within this context of almost heretic present-day statements it is not only old literary aphorisms that become especially popular (for example, “all the universities of the world must be levelled to the ground, and the places where they used to stand must be sprinkled with salt. <...> People graduate from universities with artificial intelligence. One enters the universities and they drive away your own intelligence and put in exchange the artificial one” – Bernard Shaw). The scientists today also postulate similar thoughts. A.Hargreaves who chose the principles of modern logical thinking for his educational study identifies the following essential features of modern and post-modern education:

- in many schools teachers still live as if in the age of heavy industry and “produce” graduates in the classes of different age groups... or according to standards;
- current models of educational change are created at the time when titanic and dynamic struggle is going on between two giant social forces – modernity (a rational social state based on the belief in the victory of technologies against nature and on hierarchical bureaucratic control) and post-modernity (a complicated world full of inadequacies, which is devoid of single meanings or values, and a moving mosaic could be its organisational metaphor);
- an ostensibly safe imitation becomes a dominating and strengthening strategy of the educational change;
- some modern missions (general visions, values, curricula, systems, textbooks) are replaced by others;
- pre-modern or modern educational institutions try to survive in the complicated post-modern world at any price, which leads to the crises of incompatibility;
- strengthening of the modern construction that is falling down: disciplines, teaching strategies, compulsory testing are standardised;
- more important aspects of the post-modern state: flexible economies, the paradox of globalisation, the lost reality, the moving mosaic, infinite self-being, safe imitation, pressing of time and space;
- flexibility is the way to create such kind of work, which would be full of sense and more integral to an individual. (Hargreaves, 1999)

According to P.Schlechty, the school of the 21st century will create such a flexible environment, which would create conditions for automatic, individualised learning and meaningful co-operation: “<...> *flexibility makes it possible to respond quickly to anticipated possibilities (what teachers call the teachable moment, for example) and unanticipated problems*”. (Schlechty, 1990, 78).

Issues of post-modern expression of art and literature receive much more attention within today’s cultural context of Lithuania, that is, more interest is taken in post-modernity, which in the conception of A.Hargreaves, is considered to be “*a constituent part and a consequence of the post-modern social state*” (Hargreaves, 1999, 66). From the educational point of view Lithuanian educational realia are discussed in B.Bitinas’ study “Philosophy of Education”. Essential attention is devoted to revealing the expression of classical and free (that is, modern) educational paradigms:

- throughout the entire 20th century the Lithuanian school followed the classical paradigm, attempts at applying education of a free paradigm were started in Lithuania during the period between the two wars;
- examples of the paradigm of free education of Western countries encourage the change of paradigms in Lithuania too;
- nonetheless, pedagogical conservatism prevails in the reality of education in Lithuania;
- the purpose of the new stage of the educational reform is the differentiation of education;
- it is a paradox, however, the utopia encouraged a free personality to be educated by force (the contents of education is compulsory to all in a centralised way – the state standards). (Bitinas, 2000)

Since relationships (both conflicting and those of peaceful co-existence) between the paradigm of classical education and the free paradigm of modern ideas (quite often only of ideas or visions!) are obvious in Lithuania, it seems too early to raise the problem of the needs for post-modern education. Nevertheless, in everyday practice of a school of general education of Lithuania the below-specified problems arising in the course of the Lithuanian educational reform would confirm the obvious signs of the post-modern state:

- consequences of ever increasing non-attendance of school are fought against, however, reasons for this phenomenon are not being eliminated;
- one of the main reasons for non-attendance of school is the school itself (other two reasons are sickness of schoolchildren and poverty);
- the authoritarian school atmosphere, relations within it that are unacceptable to teenagers;
- an inflexible contents of education, which is not suited to children's inclinations, needs and capabilities;
- there are no compensation programs for week schoolchildren who start to lag behind; the school considers successes and failures in learning to be a personal concern of the child;
- assessment is most often perceived only as assessment of knowledge of schoolchildren and it usually fulfils the selection function only. It does not fulfil the function of diagnosing, forming or correcting. (Bruzgelevičienė, 2001, 26–28).

Interpretation of Statistical Data of the Educational Investigation

To reveal the suppositional signs of expressing the post-modern educational state in Lithuania a questionnaire was prepared for the schoolchildren of higher forms, their parents and teachers, which was specifically aimed at finding out individual interests in and positions on the Lithuanian language of the above-mentioned individuals. The emphasis on individuality was based on the old polemics of pedagogics between the ideas of heterogeneity (individuality) and homogeneity (sameness) of man's education. According to E. Diirckheim, a tendency to form an individual being educated in the spirit of stereotypes of a group life is characteristic of the very essence of education (Bitinas, 2000, 91). In the preface to the questionnaire the respondents were asked to express their personal – namely their own – opinions or positions. The questions of the questionnaire were compiled on the basis of modern principles distinguishing blocks of module contents of the Lithuanian language as the discipline at a school of general education. (Janušauskienė, 2001, 125).

Attempts were made to make combinations of answers chosen by every individual as free and various as possible. There were eight notional columns in the questionnaire:

- cultural anthropology;
- the structure of the Lithuanian language;
- practical work in the Lithuanian language;
- verbal communication;
- written communication;
- fundamentals of science of literature;
- models of culture (visual information);
- personal opinion.

With this questionnaire it was sought to make clear the individual (not standard) conception of every respondent of school competence in the Lithuanian language (that is, to put knowledge and skills acquired in the educational process into practice, as well as to define their interests in the Lithuanian language (that is, views of the subject – the Lithuanian language being taught). Indirectly, in interpreting the answers within a broader social and educational context, it was expected to guess the positions of the respondents – “*factors consisting of a certain structure of knowledge and convictions, and directing the individual to act purposefully*”. (Jovaiša, 2001, p. 69).

These questionnaires were presented to the schoolchildren of higher forms, their parents and teachers of four Lithuanian towns (Vilnius, Panevėžys, Rokiškis, Utena) and three town-type settlements (Molėtai, Svėdasai, Kamajai). Answers of 510 respondents (300 schoolchildren, 100 parents and 110 teachers) to certain questions of the questionnaire were chosen for the aspect interpretation of the probability of the need for flexibility.

Statistical data of the presented results of the aspect investigation (Annexes I-IV) illustrate the variety of opinions. In assessing the data of the investigation according to modern parameters, it would be useful to determine the prevailing tendencies and to become concerned about the improvement of some spheres of the Lithuanian language or correction courses (the majority of the respondents think that they would be expedient at school). Also it would be possible to propose the most common methods for resolving the identified problems: it is obvious that the basis of the classical paradigm of education, that is, a lesson, would prevail.

When the same statistical information is treated from the post-modernistic point of view, the opinion of each person about what individual combination of learning elements he/she himself/herself would choose or would offer to his own child or pupils, becomes of great significance. Attention should be drawn to the fact that in the opinion of many respondents assessment in terms of grades is unnecessary for additional more effective learning of some subject. It is a mere statement of the variety of interests in or positions on the Lithuanian language that would raise new problems of acquiring and improving competence in the Lithuanian language at school – **how to help schoolchildren to flexibly bridge the gaps in their knowledge of the Lithuanian language?**

Having made an aspect cross-section of the educational investigation under consideration it may be stated that the expression of the need for three paradigms (classical, modern, post-modern) of education is observed in Lithuania seeking to acquire or improve competence in the Lithuanian language at school. Since variants of the chosen answers are widely different and individual, one could speak about the significance of **flexible combinations of learning** in Lithuania. According to A.Hargreaves, “*manifold and flexible conceptions of teaching skills are substantiated and related to the wisdom of the community*”

of teachers and other educators (as well as on the investigations, however, not only on them). <...> recognising the possibility of having and managing a broad teaching repertoire they create conditions to gradually and selectively apply and integrate new approaches, however, they do not offer to refuse the previous ones altogether.” (Hargreaves 1999, 95). Hence, models of possibilities of proposing various combinations – the moving mosaic – could be appreciated by some individual in Lithuania, however, they must not necessarily be treated as the panacea because “according to the post-industrial paradigm there is no single best model, there is no single reality.” (Hargreaves, 1999, 340). What is attractive in this paradigm? Perhaps tolerance to the variety of both classical, modern and post-modern expression of paradigms of education, and individual freedom of the choice of every person that is to be respected.

I. Priorities of Contents in Teaching Lithuanian at School

	Schoolchildren's opinion (300)			Parents' opinion (100)			Teachers' opinion (110)					
	Important	Unimportant	Has no opinion	Important	Unimportant	Has no opinion	of the Lithuanian language(50)			of other subjects (60)		
							Important	Unimportant	Has no opinion	Important	Unimportant	Has no opinion
Cultural anthropology	20 7	53	40	72	17	11	43	5	2	55	2	3
Fundamentals of the structure of the Lithuanian language	27 2	24	4	81	5	14	47	2	1	50	7	3
Fundamentals of practical work of the Lithuanian language	27 6	15	9	98	1	1	48	1	1	58	2	-
Verbal communication	17 3	57	70	60	31	9	42	3	5	54	4	2
Written communication	26 8	15	17	67	12	11	49	-	1	55	2	3
Fundamentals of science of literature	24 6	23	31	92	3	5	49	-	11	57	1	2

II. Choices/Proposals for Optional Self-Education

	Schoolchildren's opinion (300)			Parents' opinion (100)			Teachers' opinion (110)					
	Would like to	Would not like to	Has no opinion	Would like to	Would not like to	Has no opinion	of the Lithuanian language (50)			of other subjects (60)		
							Would like to	Would not like to	Has no opinion	Would like to	Would not like to	Has no opinion
Cultural anthropology	78	153	69	30	31	39	30	12	8	20	20	20
Fundamentals of the structure of the Lithuanian language	272	24	10	83	8	9	47	2	1	50	4	6
Fundamentals of practical work of the Lithuanian language	276	5	9	73	14	13	49	-	1	50	3	7
Verbal communication	173	57	70	63	20	17	42	3	5	45	6	9
Written communication	268	15	17	95	2	3	40	6	4	43	6	11
Fundamentals of science of literature	256	25	21	88	6	6	46	-	4	49	8	3

III. Assessment of Optional (Self) Education of Lithuanian

Schoolchildren's opinion (300)			Parents' opinion (100)			Teachers' opinion (110)					
Would like to have grades	Would not like to have grades	Have no opinion	Would propose to assess	Would not propose	Have no opinion	of the Lithuanian language (50)			of other subjects (60)		
						Would propose to assess	Would not propose	Have no opinion	Would propose to assess	Would not propose	Have no opinion
116	122	62	23	44	33	16	27	7	25	30	5

IV. Ways of Optional (self) Education (Development, Correction) of Lithuanian

	Schoolchildren's opinion (300)													Parents' opinion (100)													Teach						
																											of the Lithuanian language(%)						
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	aa	ab	ac	ad	ae	af	ag
Cultural anthropology:	131	58	27	42	9	-	23	11	49	19	12	9	7	-	42	-	-	5	23	-	27	12	5	3	2	-	20	-	-	-	-	-	-
Fundamentals of the structure of the Lithuanian language:	152	50	30	55	2	-	6	5	43	24	14	10	3	-	3	3	26	8	8	5	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Verbal communication	144	70	41	35	-	-	6	4	45	26	9	14	-	-	5	1	20	12	6	4	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Written communication	142	81	23	40	-	-	9	5	51	19	12	14	-	-	3	1	22	13	7	5	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fundamentals of science of literature	131	59	31	36	-	30	9	4	41	21	14	10	-	10	2	2	20	8	6	5	-	10	1	-	-	10	1	-	-	-	-	-	-

Optional answers:

- a) during the additional lessons devoted to the chosen sphere;
- b) independently in accordance with a separate program under the guidance of a teacher-consultant;
- c) individually according to the books of special tasks;
- d) individually in accordance with special computer programs;
- e) repeating the course of a certain form for a second year;
- f) by reading books;
- g) you do not know;
- h) by means of none.

Conclusions

1. On the basis of the conception of modern and post-modern approaches of A.Hargreaves, having discussed the world tendencies in modernity and post modernity, as well as the important issues of the course of the Lithuanian educational reform, preconditions for appearance of these world social and educational tendencies in Lithuania have been discerned.
2. Having made aspect interpretation of the survey “Individual Interests in and Positions on the Lithuanian Language of Schoolchildren, their Parents and Teachers”, attention should be drawn to the significance of flexible educational approaches in Lithuania seeking to acquire, correct or improve school competence in the Lithuanian language.
3. Flexible educational approaches could be highly important in Lithuania in that they would help to open a democratic possibility to freely unite different pedagogical conceptions taking into consideration individual needs of the learner.

REFERENCES

1. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Enciklopedija, Vilnius, 247 p.
2. Borchmeyer D. (2000). *Pagrindinės moderniosios literatūros sąvokos*. Tyto alba, Vilnius, 381 p.
3. Bruzgelevičienė R. (2001). *Lietuvos švietimo kaita*. Garnelis, Vilnius, 151 p.
4. Hargreaves A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi ir laikai*. Tyto alba, Vilnius, 355 p.
5. Janušauskienė V. (2001). *Modulinės lituanistikos poreikis bendrojo lavinimo mokykloje*. In: *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: ugdymas ir informacinės sistemos kūrimas: VIII tarptautinė mokslinė konferencija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas. p.120–126 .
6. Jarvis P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. VDU Švietimo studijų centras, Kaunas, 183 p.
7. Jovaiša L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika*. Agora, Vilnius, 501 p.
8. Schlehty P. (1990) *Schools for the Twenty-First Century*. Jossey-Bass, San Francisco, 164 p.

KOPSAVILKUMS

Rakstā analizēta modernisma un postmodernisma izglītības krustošanās parādība, izmantojot pasaules pieredzi un Lietuvas izglītības praksi. Autore apskata ārzemju izglītības speciālistu koncepcijas (H.Hargreaves, P.Jarvis, P.C.Schlechty) un no šī skatu punkta analizē aktuālas problēmas Lietuvas izglītībā: standartizētie mācību līdzekļi neapmierina vidusskolas skolēnu augošās prasības (piemēram, nav lietuviešu valodas diagnostikas un korekcijas programmas).

Autores pētījums “Individuālā ieinteresētība un skolēnu, viņu vecāku un skolotāju viedoklis par lietuviešu valodas stāvokli” apstiprina dažādu pieeju nepieciešamību lietuviešu valodas mācīšanā vispārīgizglītojošajās skolās.

Theoretical and Didactic Aspects of A Written Narrative Text

Rakstīta stāstījuma teksta teorētiskie un didaktiskie aspekti

Vilma Leonavičienė

Vilnius Pedagogical University,
T.Ševčenkos g. 31, Vilnius
vilmavilkaite@mail.lt

General culture of a personality reveals as an ability to communicate and act in particular situations. This is why the development of communicative abilities is one of the essential aims of the Lithuanian Educational System (General Curriculum, 1997).

The aim of this article is to reveal theoretical and linguistic aspects of a written narrative text important in developing pupils' writing skills.

The object of the work: the structure of a narrative text.

Methods of the work: linguistic and didactic analysis of literature, mathematical-statistical method (PAULA) used to calculate the average of the results.

In the recent decade most researchers working with psychological and linguistic texts defined narration as a very important source of children's knowledge because in creating stories children build contemplation models based on their experience (cf. Wells, 1986, 86).

We all narrate our life stories to indicate what effect they have had on our life. Narrating their life events, children realise them as a strong quality of their lives and always use it in creating their own stories which explain and conduct their world.

Psychologist Engel (Engel, 1999, 65) claims that life of people is full of stories that they narrate to each other or listen to. Since his birth the child gets into linguistic surrounding where he always hears stories (fairy-tales). Since the age of two children try to thrust in their word into these stories and also try to create their own stories. At first it can be naming of their actions while playing games; however, little by little it changes into a coherent monologue. More and more stories are created by children at play; they start narrating fragments of individual experience which in time develop into stories. Engel (1999, 23) points out the importance of such narratives and inner monologues by stating that stories that are created by us aloud or on our mind play an essential role in modelling our feelings, thoughts, attitude to our own life. The author makes a conclusion that narration is a way to state and convey social experience.

Bruner (1986, 256) is confident that the child gets familiar with the social surrounding via narratives. He claims that people while narrating stories to each other also present their viewpoint, values, and expectations. Listening to adult narration, children adopt all the experience. Following Bruner (1986, 45), listening and narrating is a cultural activity. Creating and narrating stories children at the same time participate in adult culture and together with the contemporaries form their "childish" subculture.

Key words: narration, text structure, sequence of events, communication, title.

Conception of Narrative Text

Narration theory has a long research tradition which has undergone changes in the research field as well as its essence. This tradition dates back to Russian formalism and

French structuralism. At present narration is understood as a configuration of plot events that gives mutual connection and creates a meaningful whole (MLTŽ, 1998, 87). The concept of narration is important not only in text linguistics, literature theory, but also in philosophy, social sciences. The concept of narration is used by researchers of modern culture in their discussions about cultural situation. With reference to the main category of narration – the structure of narration the basic characteristic of which is integrity, the researches analyse the relation between man and culture. Thus, the concept of narration characterizes not only a certain structural type of the text, but also its cultural type.

Narration theory originated as fiction theory the principles of which were formulated by Russian formalists. *The Morphology of Fairy-tales* by Propp (1968) is especially important in the formalist theory of narration. The work analyses the structure of a narrative text irrespective of the text presented. The work attempts to find classification rules of fairy-tales calling attention to the events that have common structural characteristics in many fairy-tales.

In further researches of narration it was stated that events are only the matter of structure since some facts can be changed into other ones at the same time preserving identity of the structure. Researchers of narration concentrated on the structure which is generally repetitive in all narrative texts. Thus language exists and is functional only within a society. A personality cannot exist without an addressee and participation in an interlocutive network which includes sociocultural context and discourse in which a personality lives and opens out.

Temporal Sequence in the Narrative text

To narrate is to tell what has happened bearing in mind two things: an action (a chain of events) and a character who performs that action. Therefore, in the narrative text we can trace two lines or hinges of narration which make up the basis of the narration and elaborate it. These two lines are the lines of a notional subject and an action. The model of narration is determined by temporal sequence, namely, the order of the temporal sequence and dynamism (Nauckūnaitė, 2002, 82).

The viewpoint to details and the topic are: Where? What has happened? Who has done it? When? How? Why? is very important in the narrative. Every narrative not only answers these questions differently, but strings and puts emphasis on them in a different way as well. Thus, depending on the order of temporal sequence and dynamism, we can distinguish different models of narratives (Nauckūnaitė, 2002, 83–85).

Temporal sequence (1). Events are stringed successively in the sequence they took place. *Temporal sequence (2)*. To arouse interest the narrative begins with the last event then returns to the first event and everything is narrated in succession. *Temporal sequence (3)*. The narrative might begin with some exceptional event from the middle then return to the beginning and present everything successively. *Temporal sequence (4)*. The narrative starts from the past and goes to the present. This type of temporal sequence is determined by the aim of narration. Chronological sequence of events may be “restored” by notional link words and tenses.

The functional-semantic temporal field and its expression depend on communicative situations. In teaching written narrative text, it is important to train children to use correct means of temporal expression relating them to a communicative situation. With reference to linguistic material we could distinguish the core of temporal expression (the verb, forms of the verb) and peripheral means of temporal expression (the noun, prepositional constructions,

the adverb, the numeral). These means would show not only absolute tenses (present, past, etc.) but would also demonstrate the temporal sequence, the chain of actions, dynamism of the text – everything that is important for a written narrative text.

Trying to find out what are the most frequent means of temporal expression used by schoolchildren, one hundred schoolchildren of the fifth form were asked to write an essay of the narrative type (“My Birthday Party”). The results showed that the most frequent means of temporal expression were constructions with the conjunction *ir* (“and”) (43%), adverbs of time (19%), adverbial clauses of time (15%), the Accusative and Instrumental case of the noun (8%), prepositional constructions of the pronoun (7%), prepositional constructions of the noun (5%), the participle, the half-participle, the gerund (3%).

The analysis of the schoolchildren’s essays demonstrated that in narrative essays constructions with the conjunction, *ir* (“and”) and adverbs of time were dominant means of temporal expression.

The study of the essays permits to state that schoolchildren of the fifth form should be taught to use more different means of temporal expression which would express temporal relations more precisely; schoolchildren should also use means of temporal expression as linking means of separate parts of the narrative text.

Functions of the Title in the Narrative Text

Title is an important component of text coherence. The title is the first word, collocation, or sentence of the text that opens the text. In linguistic analysis of literature we can distinguish a few functions of the title of the text. Чеkeneва (1988, 123) underlines the following functions of the title of the text: the title is an important component of the text which directly or implicately shows events, ideas and concept of the text; it is the notional dominant of the text that links the basic components of the text into a whole. In other words, the possibilities of the title as the component of text coherence are concerned with the categories of the text such as informativity and integration.

For the reason that conceptional content information of the text is often expressed implicately, the title of the text may become the code of the text. There can be the following classification of the title of the narrative text:

1) titles related to the text semantically:

themes that are included into the semantic text field, e.g., *Sodas* (“The Garden”), *Žirgas* (“The Horse”).

associations, manifested by metaphors, antitheses, oxymorons, eg.: *Mažasis ir didysis* (“The Minor and the Great”), *Žemė maitintoja* (“The Soil Breadwinner”).

rhemes, expressing the main ideas, problems, conclusions, feelings of the work, e.g.: *Kova* (“The Struggle”).

2) titles related to the structure of the text as a link with the type and composition of the text, e.g: *Sakmė apie Juzą* (“The Saga about Juza”).

3) titles related to the style of the text – scientific, objective, publicistic, etc., e.g. *Retorika* (“Rhetoric”).

The classification proves the statement that the title is as if a vector of conceptual information of the text. The conceptual information of the text is expressed by different linguistic means – emphatic (means of expression are located in the text gradually (see fig.1))* and resumptive (means of expression are located in the concentric way, usually at the beginning or at the end of the text (see fig. 2).

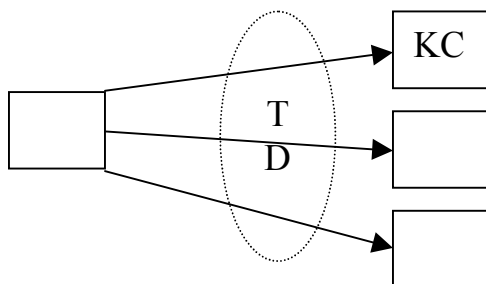


Fig. 1

The model of emphatic means of expression

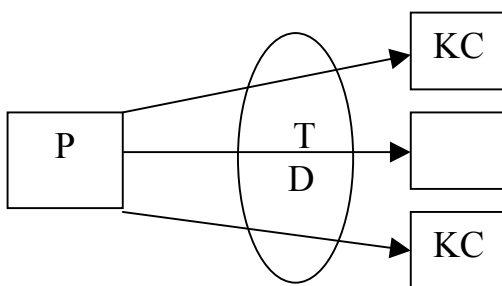


Fig. 2

The model of resumptive means of expression

Thus, the title linking conceptual centres of the text into a meaningful whole becomes the centre of the content and the structure. This characteristic of the title is important in teaching a coherent narrative text. Schoolchildren should be taught to identify the content, the main idea, structure, style of the text from the title. Such a didactic aspect of the title would help schoolchildren learn to analyse, evaluate, link thoughts into a whole – it would help to develop critical thinking of schoolchildren.

Events of the Narrative Text

Purposeful development of events is very important for the structure of the narrative text. The narrative starts with a stable statement which is later negated by some action. This brings to the state of instability (not the same, but a new one). Thus events of the text may be static and dynamic.

Events are structural units of the narrative text. When something happens in the narrative, the situation of the narrative changes too. We can state that any new event changes the narrative. Every narrative consists of essential events and catalysts that strengthen the essential events. Such a description shows that events can create micro-sequence which forms macro-sequence that determines the inner network of events of the narrative text.

Events of the narrative text can be temporal and causal. A minimal narrative text consists

of three events, e.g.: *Jis buvo turtingas, vėliau prarado pinigų ir tapo vargšas* (“He was rich, then he lost his money and became poor”). The first and the third events are static, whereas the second event is dynamic. The third event contradicts the first one. All three events are related in the following way: a) the first event precedes the second one, and the second precedes the third one in respect of time; b) the second event is the cause for the third event.

Thus the narrative text has particular logic in the sequence of events. Properties of this sequence distinguish the narrative text from other types of the text (reasoning, descriptive). We can maintain that it is important to develop schoolchildren’s ability to perceive logic of event sequence in the narrative text by teaching them to compose a written narrative text.

The Arrangement of a Pedagogical Experiment

Performing an experiment in the fifth and sixth forms of non-Lithuanian schools (Senamiestis and Naujamiestis schools in Vilnius) with participation of 200 schoolchildren, one of the assumptions that were followed stated that teaching event sequences in the narrative text develops written communication of schoolchildren.

The process of experimental education proceeded in stages. The work was arranged according to the statistical results received from diagnostic sections. In the experiment schoolchildren were consistently taught to create a written narrative text. Using specific tasks (with reference to a standard text), it was attempted to show the influence of experimental education on schoolchildren, i.e. to define specific competence components in creating a written narrative text.

Tasks on diagnostic sections were worked out with reference to coherence criteria of a written narrative text. The tasks were made up the way that schoolchildren would show their skills to create a written narrative text. The number of words, sentences and paragraphs was of great importance as were the perception of the topic and the main idea of the narrative text as well as the usage of binding means in the text. Interest was taken in how schoolchildren are able to bind sentences into a paragraph, to relate the paragraph to the title of the text, to link the beginning of the paragraph with the end of the text, how schoolchildren manage to relate the opening paragraph of the text to the closing paragraph of the text, how they perceive the event sequence of the narrative text. The results of the tasks were evaluated using a three-grade system: 3 – good; 2 – satisfactory; 1 – unsatisfactory.

The analysis of diagnostic sections showed that in the primary stage the hardest tasks for schoolchildren were diagnostic tasks. The results of the first section determined the primary tasks of experimental education. Six months later the second diagnostic test was carried out (using the same method of the first diagnostic section). The first methods of the diagnostic section were finished depending on the results of the second diagnostic section.

At the beginning of the second diagnostic education year the third diagnostic section was performed (using the same method of the first diagnostic section).

Results of the Research

The didactic project included three different scattered texts (*Spindulys* “The Ray” (the first section), *Žaidimas* “The Game” (the second section), *Inkilas* “The Nesting-box” (the third section)) which schoolchildren had to put together to construct coherent texts in due sequence of events and to formulate the title of the text.

Having made the statistic analysis of the data of the primary stage of the experiment, the results showed that schoolchildren of the fifth form find it difficult to exactly point out a successive sequence of events (see fig. 3, 4, 5).

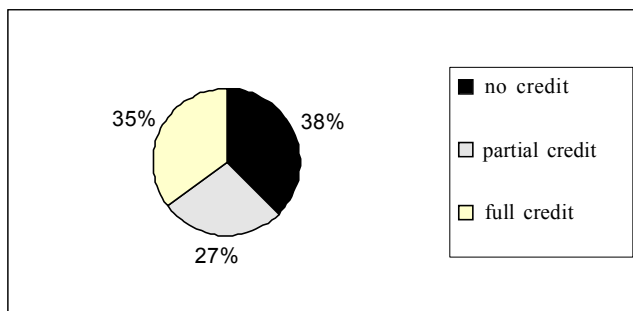


Fig. 3.

The diagram of event sequence perception of the first stage narrative text *Spindulys* "The Ray".

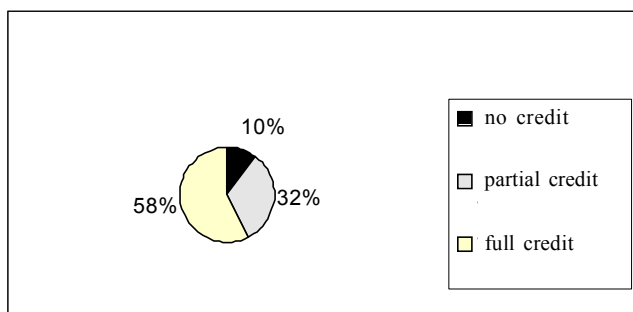


Fig. 4.

The diagram of event sequence perception of the second stage narrative text *Žaidimas* "The Game".

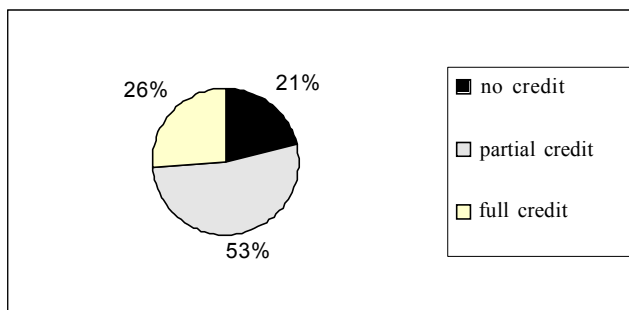


Fig. 5.

The diagram of event sequence perception of the third stage narrative text *Inkilas* "The Nesting-box".

The results of the second and third stages of the experiment turned to be better (see fig. 6) due to the fact that schoolchildren were taught coherence of the text with reference to temporal sequence.

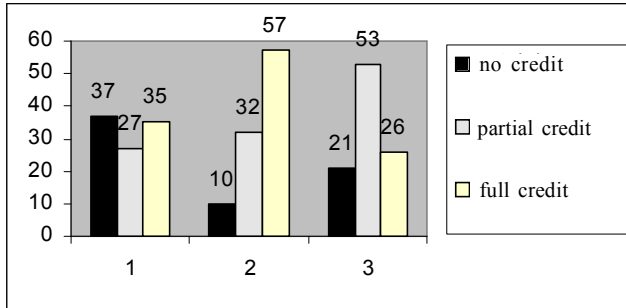


Fig. 6.
Results of the 1st, 2nd, 3rd stages of the experiment (%).

The study of the results of the experiment showed that the results of the second diagnostic section were best: 57% of schoolchildren performed the task well, 10% – did not understand the task, 37% – made mistakes (fig. 6).

The results of the third diagnostic section were different: there were fewer schoolchildren that failed to do the tasks and there were more schoolchildren that reached the normal level of performance (see fig. 6).

We can claim that in training writing skills of the narrative text knowledge of schoolchildren should be enlarged and the things that have been learnt should be constantly repeated. The teaching of event sequence of the narrative text helps schoolchildren perceive the structure of the narrative text which improves the written communicative skills of schoolchildren. Such a concentric way of teaching meets the requirements of General Curriculum.

Conclusions

1. Narration is an important source of children's knowledge.
2. When creating stories children construct contemplation models of their own experience.
3. Event sequence of the text and temporal sequence of the text should be related in the teaching process.
4. The analysis of experimental data and linguistic literature shows that the teaching of the narrative text with reference to models of temporal sequence helps to train written communication of schoolchildren.
5. Every narrative text has a purposeful development of events.
6. The title, linking conceptual centres of the text into a meaningful whole, becomes the centre of the content and the structure.

REFERENCES

1. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programas*. Vilnius, 1997.
2. *Moderniosios literatūros teorijos žinynas*. (1978). Vilnius, 1978. 358 psl.
3. Nauckūnaitė Z. (2002). *Teksto komponavimas: rašymo procesas ir tekstų tipai*. Vilnius: Gimtasis žodis, 15–17 psl.
4. Hymes D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 474 p.
5. Hoffman Andrew J. (1997). *Writing Choices*. USA: Allyn and Bacon. 481 p.
6. Чекенева Т.А. (1998). *Текстообразующие потенции названий художественных произведений*. Москва: Наука, 63–72 стр.

KOPSAVILKUMS

Indivīda kultūra izpaužas kā spēja sazināties un darboties atsevišķās situācijās. Tādēļ indivīda sazināšanās spēju attīstīšana ir viens no vissvarīgākajiem Lietuvas izglītības sistēmas mērķiem (Bendrosios programas, 1997).

Raksta mērķis ir apskatīt rakstveida stāstījuma teksta teorētiskos un lingvistiskos aspektus, kam ir liela nozīme skolēnu rakstīšanas prasņu veidošanā.

Pētījumā ir apskatīta stāstījuma teksta struktūra, izmantojot lingvistiskās un didaktiskās literatūras analīzi un matemātiski – statistisko metodi (PAULA).

Rakstā analizēti rakstveida stāstījuma teksta modeļi ar laika secības un dinamisma nosacījumiem. Ir dots laika izteiksmes kodols (darbības vārds, tā formas) un perifērija (lietvārdi, konstrukcijas ar prievārdiem, skaitļa vārdi), ir salīdzināta izteiksmes līdzekļu lietošana, aprakstīts funkcionāli semantiskais laika lauks un tā lietošana dažādās komunikācijas situācijās. Mācot rakstveida stāstījuma tekstus, ir svarīgi izmantot valodas situācijai atbilstošus izteiksmes līdzekļus. Rakstā minētas dažas izteiksmes formas, kas norāda absolūtu laiku (present, past perfect, etc.) un parāda laika secību, bet notikumu virkne atsedz teksta dinamiku.

Rakstā ir arī analizēts teksta virsraksts kā teksta saistības komponents un tā iespējas attiecībā uz tekstā sniegtās informācijas un integrācijas kategorijām.

Changes in Content of Didactic Principles and Programmes of the Lithuanian Language Education and Development in 11–12 Forms and Possibilities for their Conformity

Izmaiņas lietuviešu valodas mācību didaktiskajos principos un programmās un to atbilstība lietuviešu valodas mācīšanai 11.–12. klasēs

Vilija Salienė

Vilnius Pedagogical University,
Faculty of Lithuanian Language
T.Ševčenkos g. 31, Vilnius

The native language development constantly changes, it is expanded by didactic rule stresses: didactic native language development rules give presumption to adjust the content of teaching. The content of teaching the Lithuanian language in the years 11–12 is based on the most important rules: communication, integration, systematic and intuition as well as consciousness, and is oriented to the most important development aim –teaching of text understanding, creation and interpretation. New methods of language development proposed in the teaching process encourage one to take into account the development of students' intellectual development. Methods of language training depend on students' intellectual features, and not only on the aim, topic and contents, students' age and abilities, the personality of the teacher. A properly chosen method could be one of the method rules and content tuning conditions. The type of the intellect of a student related to the development of intellectual competence and didactic rules: linguistic and logic-mathematical intellects are the most important when teaching language systematically, but encourages to develop intellectual variety during Lithuanian language lessons: students, with different intellect types, have to give possibilities to apply their abilities.

Key words: didactic rule, communication competence, types of intellect, abilities.

Introduction

The first language education is undergoing constant changes and is enriched by new accents of didactic principles: ideas of free education are implemented and there is a shift in focus from pure knowledge to its practical application. New methods of language teaching and literary awareness development are introduced and the focus on school students' intellect is fostered. The above mentioned methods depend not only on the aim, subject and content of the programme, students' age, their competencies and the teacher's personality but also on the qualities of students' intelligence (Gardner, 1983). The National Core Curriculum points out that the teacher is aware of the relevance of the appropriate teaching method, thinks in a critical way and selects the methods which foster school student's self-dependence, critical thinking and enable them to creatively and flexibly apply the acquired information and the formed value system in their linguistic activity (The National Core Curriculum, 2002). An appropriately selected method may be one of

the conditions for the conformity of didactic principles and content.

The **aim** of the article is to discuss the conformity of first language education principles, content and methods on the bases of schoolchildren's intelligence types. To achieve the above mentioned goal, the Lithuanian Language Programmes for 10–12 forms in the National Core Curriculum (2002) were analysed applying methods of analytic description, resources analysis, theoretical and practical model design and application.

Didactic principles for first language teaching and its content for 10–12 forms.

The first language education is based on the following didactic principles: interpretation, communication, systemic, integration, cooperation, intuition and consciousness, learning to learn and practical speaking activity.

The didactic principle of interpretation emphasises the school children's creativity, their ability to meaningfully refer to various resources of content of education and to reason as well as to defend their point of view. The principle of communication highlights the conformity of the four language skills: speaking, writing, reading and listening. The systemic principle analyses the language as a system of signs, which aims at revealing its systemic integrity. Cognition of the language system enables the pupil to cover a wide variety of means of linguistic expression and choose the most appropriate ones. The principle of integration stresses the relations of the language and literature with other teaching subjects, emphasising the integrity of language education and maturity of personality. Learning is a social activity, the essence of which comprises sharing of experience and exchanging of opinions. Expressing their opinion and listening to others, the pupils are able to test their real perception. Therefore, the principle of communication is relevant. The principle of individualisation points out the necessity to present the content of teaching considering the peculiarities of pupils' age and motives of their language use. Applying the principles of intuition and consciousness an attempt is made to maintain a certain relation of sense of language, intuition, consistency and conscious learning. One of the more important principles is that of learning to learn: the pupils gain awareness of various learning strategies that enable them to achieve the purposes of communication. The principle of practical activity states that speaking is learnt through speaking, writing skills can be improved through writing and reading competencies can be developed through reading. Thus, the focus is laid on integrated assignments rather than on isolated ones. The new tendencies in didactic principles indicate adjustments in the content of education and development. The following subjects are proposed for studying in 10–12 forms: Language and society (concept of communication, language functions, expression of the nation's world-view as well as material and spiritual culture in the language, languages and their contacts, language and informational technologies); rhetoric and stylistics (concept of style, functional styles, electronic discourse, style figures, the main requirements for stylish language, individuality of style, style norm and its 'violations' in the artistic discourse); comprehension and development of the discourse; spoken language; writing process.

The language course (10–11 forms) should analyse the significance of the language, its use and context. It should also summarize pupils' linguistic skills and develop their communicative competence¹.

¹ About communicative competence see: *Nauckūnaitė Z.* Component of discourse in the structure of communicative competence // *Žmogus ir žodis.* Vilnius. 2000. 1.

Correlation between pupil's intellect and learning

In the dictionary of international words (Vaitkeviciute, 1999, p.521) intelligence is defined as perception, essence and ability to study/learn, to orient in new situations and perceive the relation between phenomena. Intelligence is also perceived as an ability to solve problems and generate new ideas. H Gardner (Gardner, 1993) identifies eight main types of intelligences, which have to be considered when formulating didactic principles, competences to be developed and selecting the content². (For more information see Table 1).

Table 1.

Conformity of intelligences, didactic principles, competences and content of education and development

Type of intelligence	Description of intelligences	Didactic principle	Competence	Content of education and development
1. Linguistic intelligence	Ability to use the language in a way to persuade others and to learn language, to reflect on your own experience employing language; sensitivity to sounds, rhythm, word meanings, language forms and functions.	Communicative, systemic, integration, intuition and consciousness principles	Linguistic competence	Language and society; Rhetoric and stylistics; Language peculiarities of spoken and written text; Comprehension and development of text.
2. Logical-mathematical intelligence	Sensitivity to logical and number relations and ability to perform a long succession of mental actions.	Systemic, integration, intuition and consciousness principles	Linguistic, discourse, referative competences	Language peculiarities of spoken and written text; Language and society; Rhetoric and stylistics; Comprehension and development of text.
3. Visual-spatial intelligence	Ability to perceive visual spatial world and a skill to imagine and create.	Integration principle	Linguistic, referative competences	Language and society; Rhetoric and stylistics; Comprehension and development of text. Language peculiarities of spoken and written text.
4. Musical	Ability to create and perceive rhythm, volume range, timbre; to understand and evaluate the forms of music expression.	Integration principle	Linguistic, referative competences	Language and society; Rhetoric and stylistics; Comprehension and development of text. Language peculiarities of spoken and written text.
5. Kinaesthetic intelligence	Ability to control own body movement, to use non-verbal means to express thoughts, feeling and ideas.	Communicative principle	Linguistic principle	

² The article discusses five types of intelligences relevant to native language education and development.

As it can be seen from the above mentioned information, the didactic principles in question are related to types of pupils' intelligences, the content of teaching as well as to communicative competences³.

The article discusses the correlation of the four didactic principles, pupils' intelligences, content of teaching as well as development of communicative competence.

The communicative principle highlights the conformity of the four language skills focusing on speaking mainly. From the point of view of the content of education and development it comprises communication, language functions, and ability to select the appropriate speaking style and fosters one's individual style.

The systemic principle of the language development is the most frequently applied in school and emphasises the system of language levels and inter-subject relations. Thus, linguistic and logical-mathematical intelligences become of high importance and they enable the pupil to apply various reasoning operations (comparison, contrast, analysis, synthesis, etc.) when learning subjects related to the language system i.e. linguistic peculiarities of spoken and written discourse.

The systemic and communicative principles are interrelated and, therefore, cannot be strictly separated. The phenomena requiring systemic approach lack functionality without the usage context.

Separate language levels may be described independently on each other (systemic teaching); however, no level taken separately may contain meaning. Language unit of a certain level gains meaning only when integrated into a higher level: a phoneme and a morpheme are meaningful in a word, a word – in a phrase; a phrase – in a sentence and a sentence – in a text (Bartas, 1991). The principle of integration comprises all the content of education and focuses on all the intelligences. It surely would not be effective to apply it without systemic and communicative principles since knowledge of the language system and communicative competences foster integration of language and literature, the first language and other languages, language and social sciences.

The principles of intuition and consciousness are applied on the bases of linguistic and logical-mathematical intelligences. Intuition is characteristic of pupils who possess a well-developed linguistic and logical thinking, for intuition may be developed. This attitude is applied to all the content of language education and development.

Correlations of learning strategies and pupils' intelligences

The pupils who have developed logical-mathematical and linguistic intelligences are frequently the most successful ones at school. Systemic presentation of the subjects is the most appropriate for such students; therefore it is essential to apply methods that are based on the variety of intellects. For example, learning to portray mood (linguistic intelligence) the pupils, first of all, could imitate and describe it or make an attempt to recognize the presented one (kinaesthetic intelligence), later they could identify the causes of the mood (logical and personal intelligences), discuss it in groups (interpersonal intelligence), draw it (visual- spatial intelligence), find and listen to music appropriate for the mood described (musical intelligence).

Teaching language or parts of the sentence only linguistic and logical-mathematical intelligences are usually involved. Pupils easily perceive the theoretical material presented

³ See: Nauckūnaitē. p. 83.

in the course book and do assignments. However, students with well-developed visual-spatial intelligence are able to comprehend the same material employing different techniques (e.g. designing and drawing schemes which represent the relations among parts of speech and language). Lack of schemes and models in the school textbooks of Lithuanian impedes learning of students with a non-traditional mode of thinking.

Lately mainly standardised tests have been used at school, which mainly require linguistic and logical intelligences. Other competences of pupils are better reflected when teaching and evaluating project works, experiments, debates, etc

In the process of teaching, applying various teaching/learning methods teachers not only provide knowledge but also develop pupils' reading, writing, speaking, listening skills and competencies as well as their personality. In order to develop a rich personality it is not appropriate to select methods fostering development of linguistic, logical-mathematical intelligences only. The methods stimulating interpersonal, personal and other intelligences are also essential. (See: table 2).

Table 2.

Correlations of the most often applied Lithuanian teaching methods, aspects of education and development and intelligence types

Method	What is educated and developed? ⁴	Type of intelligence ⁵
Conversation	knowledge, skills, personality	linguistic, logical – mathematical, interpersonal, kinaesthetic
Demonstration	knowledge, skills	linguistic, logical – mathematical,
Work with textbook	knowledge, skills	linguistic, logical – mathematical,
Discussion	personality, knowledge, skills	linguistic, interpersonal, kinaesthetic, logical – mathematical,
Brainstorming	skills, knowledge, personality	linguistic, logical – mathematical, personal
Written work	skills, knowledge, personality	linguistic, logical – mathematical, personal
Team-work	personality, skills, knowledge, personality	interpersonal, personal, visual-spatial, linguistic, logical – mathematical,

⁴ Aspects of education and development a presented according to their importance.

⁵ Types of intelligences are presented according to their importance.

Conclusions

1. Didactic principles of first language education and development have formed prerequisites for adjustments in the content of teaching: the content of the Lithuanian language teaching for 11–12 forms is based on the main principles of interpretation, communication, systemic, integration, cooperation, intuition and consciousness.
2. The content of the Lithuanian language education for 11–12 forms focuses on the main aim of the Lithuanian language education and development, i.e. teaching to perceive, create and interpret texts.
3. The type of pupil's intelligence is related to the development of communicative competence as well as to the didactic principles: linguistic and logical-mathematical intelligences are the most essential when teaching the language in a systemic way.
4. Lithuanian language lessons should develop a whole variety of intelligences: pupils with various types of intelligences should be provided conditions to apply their competences.
5. Teachers should not concentrate on testing knowledge and skills. It is essential to develop a personality teaching Lithuanian.
6. Teaching methods that develop personality, skills and various types of intelligences should be applied more frequently.

REFERENCES

1. *The National Core Curriculum and Education Standards for 11–12 forms.* (2002). Vilnius, p. 61–80.
2. Bartas, R. (1991). *Teksto malonumas.* Vilnius: Vaga, p. 340
3. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the Theory of Multiple Inteligences.* Harward, 130 p.
4. Nauckūnaitė, Z. (2000). Diskurso komponentas kompetencijos struktūroje. *Žmogus ir žodis, 1,* Vilnius, 79–85.
5. Vaitkevičiūtė, V. (1999). *Tarptautinių žodžių žodynas. A – K.* Vilnius, 521.

KOPSAVILKUMS

Dzimtā valoda savā attīstībā pastāvīgi mainās, tā paplašinās didaktisko likumu ietekmē: dzimtās valodas didaktiskie attīstības likumi dod iespēju izteikt pieņēmumu, ka mācību saturu var piemērot mācību mērķiem.

Lietuviešu valodas mācību saturs 11.–12. klasēs balstās uz vissvarīgākajiem likumiem: komunikāciju, integrāciju, sistēmu, intuīciju, kā arī izpratni, un tie ir virzīti uz galveno mērķi – teksta izpratnes apguvi, radošu pieeju un interpretāciju.

Valodas mācību jaunās metodes dod iespēju ņemt vērā skolēnu intelektuālo attīstību.

Lingvistiskam un loģiski-matemātiskam intelektam ir ļoti liela nozīme, mācot valodu sistēmiski. Tajā pat laikā ir jāievēro skolēnu intelektu dažādība un dažādu tipu intelektu skolēniem jādod iespēja izmantot savas spējas.

Development of Culture of Humour in Modern Textbooks of Literature

Humora kultūras attīstība modernās literatūras mācību grāmatās

Nijolė Toleikytė

Vilnius Pedagogical University,
T.Ševčenkos g. 31, Vilnius
elojint@one.lt

Comicality is defined as one of the main aesthetic categories and yet it is often identified with mass culture the main focus of which is fun, relaxation and pleasure. However, it is necessary to mention that the conception of humour is changing in modern art. It has been mainly determined by works of A. Bergson, Z. Freud and M. Bachtin. Though scientific works define the comic as an essential and valuable component of culture, development of humour perception is still problematic in modern school. This results from several reasons: the number of comic works in modern literature textbooks is insufficient, school students lack knowledge of literature theory concerning comicality as well as skills of analysing comic literature works. Moreover, some of the teachers are certain that problems relevant to society and the individual should be discussed in a serious way and that only such literature may be regarded as object of analysis. Thus, school mainly forms a narrow and superficial conception of comicality.

The aim of this work is to analyse the position of literature of comic character (or shade) in modern textbooks for Lithuanian and French schools. The object of comparative analysis is Lithuanian literature textbooks for Lithuanian schools (grades 5–10) published during the transitional period of the education reform (1987–1997) and the years of the reform (1998–2002) as well as literature textbooks for French schools. The statistic data of research showed that attention paid to comic works is much bigger (from quantitative point of view) in the textbooks (grades 5–10) of the reform period than in those of the transitional period. The difference is statistically significant ($t = 3,45$; $p < 0,001$). However, this difference in textbooks (readers) of both the transitional and reform periods (11–12 forms) is statistically insignificant ($t = 1,25$; $p > 0,05$). It can be stated that positive changes reforming the content of education and development (regarding comic literature) are distinct only in grades 5–10, whereas textbooks for grades 11–12 lack fundamental changes.

Key words: comicality, culture of humour, literature text books, education reform, comparative analysis.

Introduction

Modern science of education acknowledges that a person is educated and developed not only by school but also by his/her socio-cultural environment and that institutional education is not the only one forming the person's artistic taste. At present hardly anyone doubts the role of mass media (especially of TV humour shows and TV serials) forming the conception of culture of humour in young people. Unfortunately, this product of mass culture is mainly oriented toward entertaining hedonism. Viewing the current social, moral and political problems through the prism of comicality, the producers of such programmes and films seek an effect of cheap amusement and do not search for more artistic means of

expression and in this way forming plane, banal, superficial or even primitive understanding of humour. It is clear that one of the main aims of institutional education and development is to teach young people to orient in this complex and controversial socio-cultural context and in the sphere of artistic values as well as to develop aesthetic criteria of assessment. It is essential that a person's aesthetic experience is gained reading artistically valuable literature, critically assessing products of mass culture and successfully orienting in the abundance of them. All this requires literary competence that is acquired through direct contact with works of art in the process of education and development.

The content of teaching subjects is one of the factors defining the quality of institutional education. The National Core Curriculum emphasises that the content of literary education and development should be based on variety of topics in the texts read and on ways of speaking (styles, types, genres, kinds) (The National Core Curriculum and Education Standards for grades 11–12 2002, p. 68). Nevertheless, it has to be acknowledged that in the structure of literary education and development content, the status of comic literature, on the basis of which the conception of humour culture is formed, is still problematic. This results from the attitude that comicality is identified with mass culture which is regarded as entertainment, relaxation and pleasure. Despite the fact that it has been noticed that the conception of humour is changing in modern art. It is 'perceived as inborn ability to express a person's state and anthropological value; as an expression of psychic dynamics and spiritual relaxation, which is of high importance under particular existential circumstances; as a means of both: satirical dissociation and solidarity targeted at socially superior forces, old-fashioned life forms and government.' (Borchmeyer, Žmegač 2000. p. 157–158). The formation of this deeper and more versatile attitude to humour is determined by the works 20th century researchers in aesthetics, psychology and literature science (Bergson, 1995; Freud, 1997; Bachtin, 1990).

Humour and comicality are inseparable in the majority of works of aesthetics, psychology and literature science: they are frequently considered synonymous (the two notions are used as synonyms in the article). It is acknowledged that humour is the main quality of comicality and that comicality cannot exist without humour, though humour, as a phenomenon of culture, is a much wider notion than comicality. Therefore, not every manifestation of humour is related with comicality. (Natev 1966. p. 278; Dzemiđok, 1974. p. 7; Propp, 1976. p. 13–16). This article concentrates only on humour related to the sphere of comicality.

Comicality in art (gr. komikos) highlights contrariety in lives of people and society and presents their critical or even accepted evaluation expressed through humour. It is a certain way of seeing the world which through its depth is capable of feeling the essential moments of human existence; therefore, comicality is meaningful only if it is associated with the sphere of spiritual (aesthetic, ethic, socio-cultural, etc.) values, if the laugh caused by it, according to M. Bachtin, deparates from dogmatism, insularity, fear, naivety, illusions, simple-minded unambiguity, vapidty or only if it facilitates restoration of world's ambivalent whole (1990. p. 137). Comicality derives from necessity to discuss the issues which are difficult to convey or depict in a nice way but which are a part of life whole. What cannot be revealed through direct depiction may be displayed indirectly, employing forms of comicality (Hartman 1958. p. 646).

It is emphasised that comicality, like all art, is a polyfunctional phenomenon which performs psychological, ethic and socio-cultural functions that can be realised through the aesthetic function. It 'as if resumes all the aspects of art' (Stolovič 1972. p. 238). Modern aesthetics and psychology determine comicality as an aesthetic phenomenon and ascertain

that aesthetic experience contains the same character as feelings aroused by any other aesthetic phenomena (Hartman 1958. p. 654; Varšavskij, 1979. p. 87). L. S. Vygotsky (1991. p. 287) emphasises that comicality may evoke profound spiritual emotions, for sense of comicality is attributable to a sphere of most sublime social (aesthetic) senses (Luk 1977. p. 29; Borev, 1988. p. 85). Nevertheless, comicality is very frequently related to entertaining hedonism. Moreover, the entertaining function of comicality is determined as one of its most essential features by A. Kalėda (1984. p. 48). It stands to reason that this function is also important. According to K. Stoškus (1981. p. 48) aesthetic and entertaining hedonism complement one another, though each of them separately narrows the sphere of art expression and its functions .

It is stated that a certain moral assessment, which mainly conditions emotional shade of humour, is often expressed through comicality (Propp 1976. p. 26). N. Hartman (1958. pp.608–609) emphasises that affiliation of ethic moment into aesthetic relation does not awake any conflict since aesthetic values are often based on ethic ones.

Many theoreticians of aesthetics comicality highlight the significance of the social function of comicality, for humour is always socially coloured and up-to-date (Propp 1976. p. 156; Borev 1970. p. 11). Satisfying the requirements of people's collective life, it is called a public gesture possessing a certain defensive character and pointing out what destroys equilibrium in the society (Bergson 1995. pp. 16–21, 104). It is stated that comicality expands perception of the world and person (Dzemiđok, 1974. p. 155) since a perceiver constantly senses new personal relations and contacts (Limantov, 1962. pp. 153–154). What is more, a person laughing from others at the same time to some extent laughs from himself/herself. This is also a way to self-knowledge (Pavi 199. p. 152).

Topicality of the problem. Though contemporary works analysing comicality approach humour as an essential and equally valuable element of culture, it is important to mention that problems concerning the development of culture of humour and expansion of comicality perception are still relevant, for the number of comic works analysed at school is small (problem of content) and attention paid to them is not sufficient (they are assigned for students' individual reading). This problem is especially well-defined in grades 11–12. Additionally, the attitude that all the topical phenomena regarding public and personal issues, especially related to native land, history, customs, traditions and creation should be discussed in a serious or even exalted way, still prevails. According to M. Bachtin's (1997.p.12) valuable notice, humour is not only socially but also culturally purposeful: comicality, especially satire, evokes renewal of genres and literary language and liberate them from stagnant canons providing live topicality and contemporary elements to any genre of literature.

On the other hand, such a poor position of comic literature in the structure of literary education and development content results from the attitude to it formed throughout decades. The analysis of topics of essays and texts for interpretations during school graduation exams revealed the fact that for forty years (1963–1989; 1990–2002) school students were presented only 2 comic topics of literary essays. The first one (1964) was obviously ideologically coloured and only partially related to comicality (Scenes of collective-farm system establishment in T. Tilvytis *Usnynė (Thistly place)*). The second topic occurred only in 1992 (*The image of the third brother in Lithuanian fairy tales*). It was an evidently valuable topic based on the traditions of folk humour stimulating a positive and optimistic attitude to life. Unfortunately, it has remained the only one so far. The task of text interpretation has been present in school graduation exams for six years and only 2

comic text have been presented: ironic sketch by Juozas Tumas – Vaižgantas *Aš, tarnaitė ir kanarėlė (Me, maid and canary)* (1999) and satire by Maironis *Mano moksladraugiams (To my school fellows)* (2002). It may seem that certain positive tendencies have appeared but the analysis of the situation during several decades can hardly reveal the fact that school forms concept of culture of humour and facilitates the development of sense of humour.

Aim of research is to identify the status of comic literature in modern textbooks.

Objectives of research:

- 1) to compare the place (from quantitative point of view) of comic literature in literature textbooks for Lithuanian schools (grades 5–10; 11–12) of the transitional and reform periods;
- 2) to compare the place (from quantitative point of view) of comic works in literature textbooks for Lithuanian and French schools;

Object of research: literature textbooks of the transitional and reform periods for Lithuanian schools (grades 5–10; 11–12) and literature textbooks for French schools.

Methods of research: research based on analytic interpretative and mathematical statistical methods.

Results of research. One of the main functions of a literature textbook is to provide a student with a possibility for the student to experience a variety of emotions and develop an aesthetic feeling. A well-developed sense of comicality is an essential condition for humour to be perceived as an aesthetic phenomenon in fiction. Therefore, the analysis of literature textbooks (readers and anthologies) of the transitional period (1987–1994) and the reform period (1995–2002) for grades 5–12 considering the aspect of content structure was aimed at determining if the textbooks stimulate a school student to develop a sense of comicality and if they discuss culture of humour.

The results of the analysis showed (Table 1) that quantitative proportion of comic (or with comic elements) works in modern textbooks (1995–2002) (grades 5–12) has changed compared with course-books of the transitional period (1987–1994) i.e. school students are offered more comic fiction works (well-defined statistical significance ($t = 3,45$; $p < 0,001$)).

The changing status of comic fiction works can be also seen taking into account the fact that comic works for individual reading in the textbooks of the transitional period gain a status of thoroughly analysed works in the reformed textbooks (it is especially noticeable comparing the home-reader for grade 7 *Knygų valanda (The Hour of Books)*, 1993 edited Z. Alauniene and others and the home-reader for grade 7 *Knygų valandos (The Hours of Books)*, 1998 edited by K. Urba. Whereas the quantitative proportion of comic paraliterary and publicistic texts in the reformed textbooks for grades 5–10, compared to those of the transitional period, has not changed or has changed marginally, therefore the difference is statistically insignificant ($t = 0,27$; $p > 0,050$).

It has been also noticed that the number of scientific or cognitive texts in modern textbooks for grades 5–10 is relatively small though there are many course-books of such type (108). From this point of view, a few textbooks can be pointed out: *Skaitiniai 5 klasei (Reader for Grade 5)* (1999) by L. Abraitytė and an integrated language and literature textbook *Lietuvių kalba 6 klasei (The Lithuanian Language for Grade 6)* (1997–1998) by R. Dominauskaitė and R. Juodišiuotės where students are familiarized with thoughts of famous Lithuanian folklore researcher K. Grigas about humour and its role in folklore. In the textbooks by L. Rimavičiūtė *Literatūra X klasei (Literature for Grade 10)* (2000) schoolchildren get acquainted with M. Bachtin's theory of carnival and, thus, are stimulated to have an opportunity to perceive humour through a broader European culture context.

Table 1.

Number of comic works (or works with comic elements) in textbooks (5-12 grades) of the transitional and reform periods

Grade, textbooks	Number of texts (abs. frequency)	Number of comic literary works (abs. frequency)	Number of comic paraliterary works (abs. frequency)	Number of publicistic texts (abs. frequency)	Total number of comic texts (frequency (%))	Number of scientific (cognitive) texts about comicality (abs. frequency)
Transitional period (grades 5-9).	671	76	1	0	11,47	0
Period of reform (grades 5-10).	168	204	0	5	15,27	5
Transitional period (grades 10-12).	1771	108	1	2	6,26	13
Period of reform (grades 11-12)	1387	65	3	2	5,05	13

Comparison of modern textbooks (readers/anthologies) with those of the transitional period for grades 10/11–12 has revealed that the situation remains the same: the number of comic text in course-books is as small (only 5,05%) or even smaller than it used to be since a separate folklore course has been withdrawn from *National Core Curriculum* (2002). It should be mentioned that *Anthology of Lithuanian Folklore* (1984) edited by K. Aleksynas contains about 10,14% of comic works. The quantitative proportion of comic works between modern textbooks and textbooks of the transitional period for grades 10/11–12 is statistically insignificant ($t = 1,25$; $p > 0,05$).

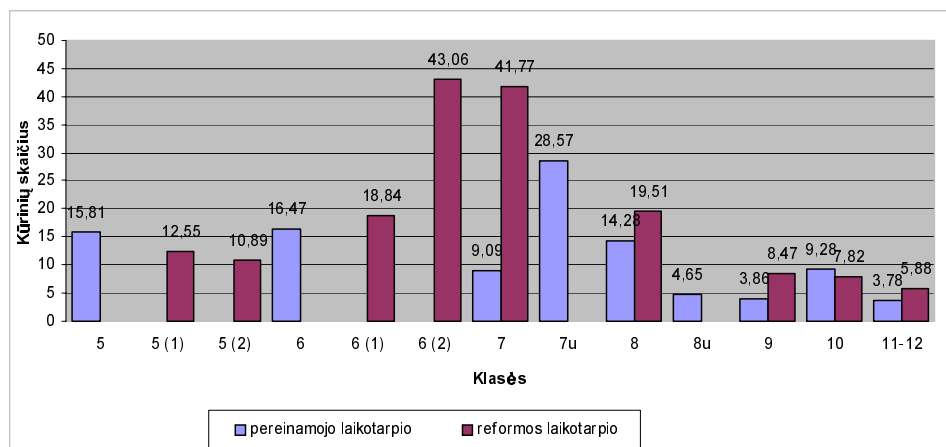
Such a situation may have occurred due to several reasons: majority of literature readers and anthologies first published during the transitional period are republished and used at schools; a set of new textbooks (*Literature Textbooks for Grades 11–12. The Small Series*. -V., 2000–2002) has not been finished and cannot be evaluated. What is more, readers and anthologies following *The National Core Curriculum* (2002) are not ready yet.

Having analysed how much attention is paid to comic paraliterary and publicistic texts in modern textbooks for grades 11–12 and the ones published during the transitional period, it turned out that the difference is statistically insignificant ($t = 0,26$; $p > 0,05$). The quantitative proportion of scientific texts has not changed and the difference is also insignificant ($t = 0,24$; $p > 0,05$).

The comparison of quantity of comic works in textbooks of the reformed school for grades 5–10 and 10–12 revealed that the textbooks for basic school, different from the ones

of higher concentre, start to develop basics of culture of humour: the quantitative difference in the number of comic works is absolute ($t = 9$; $p < 0,0001$).

Discussing the quantity of comic literature works (or ones with comic elements) it is worth comparing textbooks for the same grades published at different times in order to define if the attitude to this type of literature has changed (Picture 1).



Kūrinių skaičius – Number of works

Klasēs – Grades

Pereinamojo laikotarpio – Transitional period

Reformos periodo – Reform period

Picture 1.

Number of comic fiction works (frequency (%)) in literature textbooks for grades 5–12.

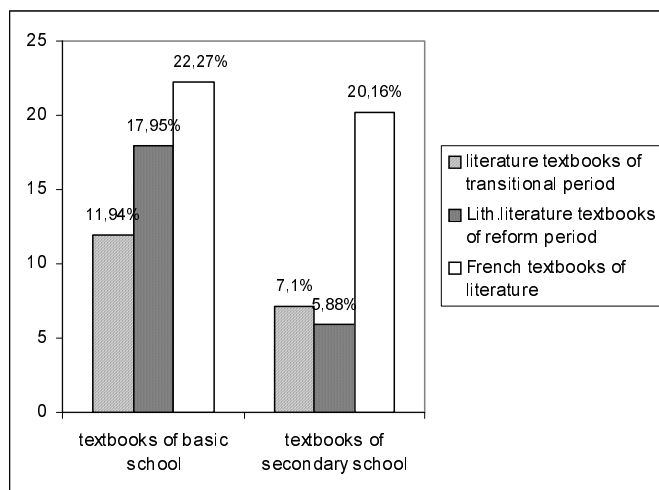
The analysis of these textbooks showed that the difference between the readers edited during the transitional period (*L. Abraitytė Skaitiniai 5 klasei, (Reader for Grade 5) 1989*) and republished during the reformed period (*L. Abraitytė Skaitiniai 5 klasei, (Reader for Grade 5) 1999*) (Picture 5 (1)) is statistically insignificant ($t = 0,94$; $p > 0,05$). It is also not significant comparing an integrated textbook *Lietuvių kalba 5 klasei (The Lithuanian Language for Grade 5) (1995–1996)* edited by R. Dominauskaitė and R. Juodišiuūtė (Picture 5 (2)) with *Skaitiniai (Reader) (1989)* by L. Abraitytė ($t = 1,60$; $p > 0,05$).

Statistically insignificant difference ($t = 0,51$; $p > 0,05$) was found between *Skaitiniai 6 klasei (Reader for Grade 6) (1990)* by S. Matulaitienė and new *Skaitinių 6 klasei (Reader for Grade 6) (1999)* by L. Abraitytė (Picture 6 (1)), whereas this difference appeared to be statistically absolute ($t = 6,25$; $p < 0,0001$) comparing the old readers with an integrated textbook *Lietuvių kalba 6 klasei (The Lithuanian Language for Grade 6) (1997–1998)* edited by R. Dominauskaitė and R. Juodišiuūtė.

The difference between readers (grades 7–8) of the transitional and reform periods is statistically significant ($t = 3,48$; $t = 3,66$; $p < 0,001$). The content of literature education and development in the new readers (*(K. Urba Knygų valandos 7 klasei, (The Hours of Books for Grade 7) 1998*; *K. Urba Knygų dienos 8 klasei (The Days of Books for Grade 8), 1998–1999*) was substantially renewed striving to present literature attractive and relevant to

students of this age as well as meeting their interests. However, a number of works in the reader for grade 7 were taken from the readers of the transitional period ((Z. Alaunienė and others *Knygų valanda (The Hour of Books)*, 1993)). Thus, the diagram (Picture 1) clearly shows that the number of comic works in grades 6–7–8 is the biggest, whereas in higher grades (9–12) it decreases and such works make up only an irrelevant part of literary education and development content.

In order to identify the role of comic literature in the content structure of literary education and development in other countries, French literature textbooks of various periods (1978–1996) were analysed (Picture 2).



Picture 2.

Number of comic literary works in Lithuanian and French textbooks of literature.

The data of the analysis showed that comic literature plays a relevant role in French literature textbooks and is approached as an equally important component of literary education and development content. The comparison of textbooks of the transitional period with French textbooks of literature revealed a total statistical difference ($t = 4,31$; $p < 0,0001$) in the category of readers for grades 5–9; the difference between readers for grade 10–12 was absolute ($t = 10,42$; $p << 0,0001$). In the category of literature textbooks for grades 5–10 of the reform period the difference was statistically significant ($t = 2,10$; $p < 0,05$) and it was absolute in textbooks for 11–12 ($t = 10,42$; $p << 0,0001$). Naturally, such results could have been conditioned by culture traditions of both countries as well as peculiarities of national literature and therefore should not be approached tendentiously or narrowly.

Conclusions. Analysis of the research results revealed the following:

- positive tendencies (regarding comic literature) have occurred in literature textbooks for basic school (grades 5–10) of the reformed period, since the authors of the course-books make attempts to satisfy teenagers' interests and needs; these textbooks aim at developing students' sense of humour and their ability to competently analyse comic texts;

- in grades of higher concentre (grades 11–12) sense of humour is developed insufficiently, school students are not fostered to perceive and analyse comic literature works in a wider context of culture history.

REFERENCES

1. Bachtin, M. M. (1990). *Tvorčestvo Francua Rable i narodnaja kultura srednevekovja i Renesansa*. Moskva: Chudožestvennaja literatura, 476 p.
2. Bergson, A. (1995). Smech. In *Francuskaja estetika i filosofija XX veka*. Moskva: Isskustvo, 10–104.
3. Borchmeyer, D., Žmegač, V. (2000). *Pagrindinēs moderniosios literatūros sąvokos*. Vilnius: Tyto alba, 381 p.
4. Borev, J. (1988). *Estetika*. Moskva: Izdatelstvo političeskoj literatury, 496 p.
5. Borev, J. (1970). *Komicheskoje*. Moskva: Isskustvo, 269 p.
6. Varshavskij, I. L. (1979). *Gedonističeskaja funkcija komičeskovo*. Moskva: Isskustvo i dejstviteľnost. 81–87.
7. Vygotskij, L. S. (1991). *Pedagogičeskaja psihologija*. Moskva: Pedagogika, 479 p.
8. Gartman, H. (1958). *Estetika*. Moskva: Izdatelstvo inostrannoj literatury, 692 p.
9. Dzmidok, B. (1974). *O komičeskom*. Moskva: Progress, 223 p.
10. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiosios programas ir išsilavinimo standartai XI – XII klasėms* (2002). Vilnius, 61–80.
11. Kalēda A. *Komizmas lietuvių tarybinėje prozoje*. Vilnius: Vaga, 312 p.
12. Limantov, F. S. (1962) O gnoseologičeskoj prirode komičeskogo obraza s točki zrenija teoriji informaciji. In: *Učenyje zapiski Tartuskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vypusk 124. Trudy po filosofiji VI. Tartu, 145–153.
13. Luk, N. (1977). *Jumor, ostroumije, tvorčestvo*. Moskva: Iskusstvo, 320 p.
14. Natev, A. (1966). *Iskusstvo i obšhestvo*. Moskva: Progress, 1978 p.
15. Pavi, P. (1991). *Slovar teatra*. Moskva: Progress, 178 p.
16. Propp, V. J. (1976). *Problemy komizma i smeča*. Moskva: Iskusstvo, 181 p.
17. Stolovich, L. N. (1972). *Priroda estetičeskoj cennosti*. Moskva: Ifran, 271 p.
18. Froid, Z. (1997). *Ostroumije i ego otnočenije k bessoznatelnomu*. Sankt Peterburg – Moskva. 315 p.

KOPSAVILKUMS

Komismu definē kā vienu no estētikas kategorijām. Tomēr to bieži pielīdzina masu kultūrai, kurā galvenais ir joks, atpūta un prieks. A. Bergena, Z. Freida un M. Bahtina darbos konstatēts, ka humora koncepcija modernajā mākslā mainās. Lai gan komismu zinātniskajos darbos definē kā būtisku un vērtīgu kultūras sastāvdaļu, humora uztvere mūsdienu skolā ir problemātiska. Tam ir vairāki iemesli: nepietiekams komisku darbu skaits mūsdienu literatūras mācību grāmatās, skolēnu teorētisko zināšanu trūkums par komismu, kā arī neprasme analizēt komiskās literatūras darbus. Turklāt, daži skolotāji ir pārliecināti, ka par sabiedrības problēmām un personiskām lietām jārunā nopietni, un jāanalizē tikai tāda literatūra. Tādējādi skola dod šauru un virspusēju priekšstatu par komismu.

Raksta mērķis ir analizēt komiskās literatūras izmantošanu mūsdienu lietuviešu un franču skolu mācību grāmatās. Iznalīzētas Lietuvas mācību grāmatas 5.–12. klasei izglītības reformu pārejas periodā (1987–1997) un reformu gados (1998–2002), kā arī literatūras mācību grāmatas franču skolām. Iegūtie dati rāda, ka reformu perioda mācību grāmatās 5.–10. klasei ir vairāk

komisko darbu. Pozitīvas izglītības satura izmaiņas ir skaidri izteiktas tikai 5.–10. klasei, kamēr nav būtisku atšķirību starp reformu periodiem 11.–12. klasē.

2.2. Svešvalodu mācību metodika

Use of the Elements of Neuro-Linguistic Programming in the Enhancement of the Acquisition of the English Language

Neiro-lingvistiskās programmēšanas elementu izmantošana angļu valodas apguves veicināšanai

Gunta Čupāne

Riga Teacher Training and Educational Management Academy,
Latvia

The author of the article gives an insight into the history and basic principles of neuro-linguistic programming, analyses techniques promoting the acquisition of English as a foreign language by using elements of neuro-linguistic programming, as well as points to the possibilities of the development of intrapersonal and professional skills in the process of the acquisition of a foreign language. The author describes different representational systems of getting information and specific strategies which enhance foreign language learning.

Key words: neuro-linguistic programming, learning, learning strategies, presuppositions, modelling, representational systems.

Abbreviations: NLP, neuro-linguistic programming.

Latvia's accession to the European Union will mean even a more intensive necessity for the acquisition of foreign languages. Knowledge of a foreign language has become a guarantee of high culture of communication and tolerance on an international level both in the field of culture and economics. However, the acquisition of a foreign language should not be an end in itself, it is a means of one's preparing for life in the versatile and complicated society of the 21st century, it promotes spiritual growth and furthers the young people's readiness for autonomous life-long learning.

Learning is usually defined as acquiring knowledge, skills and abilities by study, experience or being taught. Learning always involves self-development- learning to act differently, think differently and feel differently. Learning is natural. We learn all the time; it is part of adapting to the changing circumstances. Learning is not the same as teaching; we may learn some things by being taught directly and other things in process. You cannot have a teacher without a learner; teaching cannot exist as an activity by itself. The teacher is also a learner, although he/she will learn something different from the person they are teaching.

Learning at any level takes time. There are two short cuts. The first is good teaching. A good teacher will keep the level of students' motivation high, divide the work into manageable chunks, give them constant series of small successes, keep students in a good emotional state and satisfy their intellectual curiosity about the subject. The second short cut is accelerated learning. One of the ways to accelerated learning is NLP modelling.

NLP stands for Neuro-linguistic programming. It encompasses the three most significant components which are involved in producing human experience: neurology, language and

programming. Neuro refers to our neurological system and the way we use our five senses to represent the world. The linguistic part is concerned with how the language we use reflects and forms our experience of the world. Programming is how we code our thoughts and behaviour. The results we achieve and the impact we have on others are the consequences of the effectiveness of our personal programmes (Owen, 2000). NLP symbolises the relationship between the brain, language and the body. NLP was originated in 1970s by John Grinder, whose background was linguistics, and Richard Bandler, whose background was mathematics and gestalt therapy, They decided to find ‘the difference that makes the difference between ordinary people and people who excel.’ They studied the life and activity of several exceptionally successful psychotherapists and found that they all followed similar patterns in relating to their clients and the language they used, and that they had similar beliefs. On the basis of their observations, Grinder and Bandler worked out a set of patterns and techniques which they called *Neuro-linguistic Programming*. Although the first NLP models came from psychotherapy, NLP is not restricted to psychotherapy. Through the years NLP has developed some very powerful tools and skills for communication and change in different fields, e.g., counselling, education, health, creativity, leadership and parenting. It is based on several presuppositions:

- *Mind and body are interconnected and each affects the other.* If your state of mind is good, you tend to feel good physically, too. And the better your body feels, the better your mind functions. Activating the body activates the mind. If you feel that your students are getting tired, do some physical activity or ‘break state’ by doing something completely different. It works very well not only with children but also with adult students.
- *The map is not the territory, we all have different maps of the world.* Although we tend to think that our way is the only right way, it is only one way and other people have other ways, other maps. It is most important for teachers to acknowledge different students’ “maps” instead of imposing their own opinion.
- *There is no failure, only feedback and new opportunities for success.* My experience shows that many students have difficulties in learning a foreign language because they are afraid of making mistakes. It is important that our students know that making mistakes is nothing bad, as we gain experience and learn from mistakes.
- *If we know precisely what we want, it is easier to achieve it.* Often our goals are unspecified and vague, e.g., “I want to learn English.” It is difficult to figure out how to do it and we confine ourselves to a superficial glance at newspaper advertisements. We should specify what exactly we want to learn- to speak, to be able to read authentic books, to do business correspondence? How much money are we ready to pay, how much time to allot?
- *The resources we need are within us.* Sometimes we are afraid to take up something new because we are not fully aware of our strengths and potential. Asked about their weaknesses students can usually give a prompt answer, whereas they find it difficult to speak about their strong points.
- *Communication is verbal as well as non-verbal.* Teachers have to think especially carefully about their language, gestures, attitude and the information they want to convey as pupils are very easily influenced. Moreover, pupils/students who are learning a foreign language should understand that they can use all the available resources for communication apart from the linguistic means.

- *All behaviour has a positive intention.* In this context “positive” does not mean “good” so much as “goal-driven”. In other words, whatever we do, we do for a purpose. A positive intention for one person may not be positive for others. If a pupil in class behaves disruptively, the teacher should find out what needs he/she is trying to meet by behaving like that and help him/her find an alternative which would not disturb the others.
- *In any system, the element with the greatest flexibility will have the greatest influence on the system.* If you fail in anything, you should look for other ways how to achieve your goal.

The principal elements of NLP were pointed out by O’Connor (2001):

Calibration – noticing sensory specific evidence for emotional states both in physiology and language.

Congruence – focusing resources towards a desired outcome.

Ecology – looking at the wider system. (What are the wider consequences of my action? What will I gain if I make this change? How will my outcome affect other people?)

Flexibility – if what you are doing is not working, do something else.

Modelling – eliciting the structure of subjective experience and following this pattern.

Outcomes – knowing what you want, eliciting what others want.

Pacing and leading – knowing other persons’ models of the world and being able to pace and lead them and yourself towards the desired changes.

Presuppositions – the fundamental principles of NLP.

Rapport – establishing and maintaining rapport with yourself and others.

Representational systems – thinking and learning with the senses.

Sensory acuity – to yourself and others.

Why is it sometimes so difficult to learn a foreign language? Beaver (1998) highlights the following ideas about how children learn their native language:

- They are born with a need to communicate in order to survive.
- Their attention is on communication, not upon the language itself.
- They model other members of their family.
- They use trial and error until they are understood.
- All verbal communication is greeted with pride, joy and encouragement.
- They are learning in a safe environment.
- They are not constantly corrected.
- They have an inborn understanding of how language works.
- They do not have to learn irregular verbs before being allowed to talk.
- They are allowed to learn in their own way.

Beaver also makes some suggestions how to use NLP modelling for learning a foreign language:

- Take on the identity of the native speaker- this gives you the freedom of the behaviours of the other language and reduce your embarrassment.
- Model the teacher, so you get in the physiology of the language- this includes movements, facial expressions. You will get a lot of information by this.
- Pretend you understand everything- even if you do not at the beginning, you will by the time the speaker has finished, as we all tend to repeat ourselves.
- Remember that you are communicating- everything else is irrelevant.

NLP methods and processes can be applied to promote language learning. Dilts (2000) identifies several types of strategies for language learning:

Relational Strategy.

1. Recall, create or enter a childlike state of openness and receptivity. How do you look, sound and feel in that state?
2. Act as if you can already speak that language and are a member of the culture by expressing the non-verbal intonations and gestures of that culture. Find an appropriate model.
3. Create relationships and contexts that support learning and provide feedback for self-correction.

Cognitive Strategy.

1. Assume that the interaction is about 'here and now'.
2. What do you do if you do not know? Guess.
3. Find a few stock phrases or action chains that you understand and use them.
4. Search for patterns and formulas socially or linguistically.
5. Make the most of what you have. Optimise.
6. Discover your weaknesses and put yourself into situations in which you can safely practice that aspect of the language.

Although in the recent years more and more teachers use different strategies of teaching a foreign language alongside with the traditional verbal linguistic methods, most of them give top priority to the acquisition of the language and neglect the possibility to develop students' communicative and professional skills during classes.

Moreover, by teaching a foreign language the teacher can develop the students' skill to define their priorities in life, put forward clearly formulated and achievable goals, understand their emotions and turn them to their advantage, determine their prevailing representative systems (visual, auditory, kinaesthetic, gustatory, olfactory) and know how to use them when learning. Of course, visual, auditory and kinaesthetic systems prevail in people of western cultures, however, we should not neglect the existence of others- children get most information at an early age, up to the age of three; they not only see, hear and touch things, but also smell and put them into their mouths to taste. We learnt a lot by playing, experience, asking questions, experimenting, enjoying ourselves when we were children. Gardner (1991) refers to the facility with which young humans learn to carry out certain performances as the most drastic instance of one puzzle in human learning. During the first years of life, children master a breathtaking array of competencies with little formal tuition. They become proficient in singing songs, riding bikes, executing dances and recognising thousands of objects. However, adults suppress their natural wish to do so because of hygienic or safety reasons.

According to different authors (Revel and Norman, 1999; O'Connor and Seymour, 1995), the systems we use to experience the world are called our primary representational systems. Most people tend to use one or two systems before the others- *preferred primary representational systems*.

People who experience the world **visually** mostly take in information through their eyes. They like to see things written down, read books, look at pictures and diagrams.

People who experience the world **auditorily** prefer getting information through their ears. They like listening to things being said, repeat things in their head.

People who experience the world **kinaesthetically** mostly get information through their hands, bodies, emotions. They touch things, move their hands and feet or walk

around the room. Therefore, it might not be right to reproach pupils for not sitting up straight during the class.

The teachers' task would be to find out their students' preferred representational systems to be sure that they get the information in the right way. Teachers should also satisfy the needs of all the students, not just the ones who share the teachers' preference.

The language we use reflects how we are thinking. For instance, **the visual** type is likely to use words *see, look, watch, view, observe, picture, reflect, imagine, mirror, shine, sparkle, bright, lucid*. **The auditory** type will use words like *hear, listen, tell, say, ask, question, noise, loud, resonate, scream*. **The kinaesthetic** type will use such words as *touch, do, feel, move, grab, handle, sort out, pressure, still, heavy*. Owen (2000) highlights several behavioural indicators with the help of which we can notice the preferred thinking and processing styles in individuals. **Visual** – dresses for style, is smart, pays attention to colour and accessories, cares about how he/she appears to others; he/she is neat and organised; likes an organised, neat working space; learns by seeing, reading; has good reading skills, is still, observant; memorises by picture; needs overview, needs to be mentally clear; remembers what is seen; has vivid imagination, sees possibilities, good at long term planning. **Auditory** – easily distracted; learns by listening; talks to self; moves lips when reading; uses rhythmic movements; memorises through sound; asks questions; remembers what is discussed; loves discussions, can take over, tendency to go on and on; poor personal editing skills; hears sounds and inner voices. **Kinaesthetic** – dresses for comfort; touches and stands close; organisation across many work stations; messy; learns by doing; experiences, feels the text; cannot sit still for too long; needs hands-on learning clarification; remembers what is done; strong on intuition, weaker on details.

Of course, teachers can facilitate the development of all the representational systems by using as many different teaching strategies as possible. The above-mentioned is related to Gardner's (1993) theory of multiple intelligences which states that we can get and process information by different ways (linguistic, logical-mathematical, spatial, musical, bodily-kinaesthetic, interpersonal and intrapersonal intelligences).

It seems that recently quite a lot has been done to enhance the acquisition of English at school level- a variety of really interesting, colourful text books for teaching/learning English are published and updated every year. The teacher's task is to select the one which corresponds to his/her pupils' learning styles, observe how it works and make the necessary corrections. But what about adult students- those who choose to continue their education? English is in the curriculum at almost every institution of higher education, however, the methods of teaching are quite different- such techniques as reading and writing prevail in the English classroom. University teachers seem to have forgotten about the different possibilities of teaching/learning a language and not only the language. What about interpersonal skills which the students will need in their professional life? Unfortunately, the offer of books for students of different specialities is far too poor and university teachers have to work hard to select and adapt the material suitable for their students, therefore it becomes a priority in their work and other very essential aspects are neglected.

Using NLP techniques to enhance learning is popular in foreign countries, especially Great Britain. It has been included in many methodology courses and books for the teachers of English as a new trend in teaching languages. In Latvia the only book on using NLP in education was published in 2000 by R. Baltušiņe. It addressed school teachers and pupils' parents. It is my strong belief that it is necessary to work out a system of techniques and methods of how to apply the above-mentioned approach to teaching and learning English

to adult students, as, according to my observations and students' opinion polls, they become more motivated and achieve better results when these techniques have been used.

REFERENCES

1. Baltušīte, R. (2000). *Neirolingvistiskā programmēšana pedagoģijā*. Mazā pedagoģiskā bibliotēka, Raka. 129 lpp.
2. Beaver, D. (1998). *NLP for Lazy Learning*. Element Books Ltd. 195 p.
3. Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks, A Division of Harper Collins Publishers Inc. 440 p.
4. Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind. How children think and how schools should teach*. BasicBooks, A Division of Harper Collins Publishers Inc. 303 p.
5. Revel, J., Norman, S. (1999). *In Your Hands. NLP in ELT*. Saffire Press. 144 p.
6. Revel, J., Norman, S. (1999). *Handing Over. NLP-based activities for language learning*. Saffire Press. 144 p.
7. O'Connor, J., Seymour, J. (1995). *NLP. Neuro-Linguistic Programming. Psychological skills for understanding and influencing people*. Thorsons. 245 p.
8. O'Connor J. (2001). *NLP Workbook. A practical guide to achieving the results you want*. Element. 294 p.
9. <http://nlpuniversitypress.com/html2/L04.html>

KOPSAVILKUMS

Svešvalodu apguve ir īpaši svarīga tagad, Latvijai iestājoties Eiropas Savienībā. Tā garantē augstu kultūras un tolerances līmeni dažādās dzīves sfērās. Taču svešvalodas apguvei nevajadzētu kļūt par pašmērķi, ar tās palīdzību jaunieši var sagatavoties dzīvei sarežģītajā 21 gadsimta sabiedrībā, tā veicina viņu gatavību autonomai mūžizglītībai.

Jebkura mācīšanās prasa laiku, taču ir iespējams to padarīt efektīvāku. Viens no veidiem, kā veicināt angļu valodas apguvi un mācību procesā attīstīt interpersonālās un profesionālās prasmes, ir neirolingvistiskās programmēšanas elementu izmantošana. NLP apkopo paņēmienu un stratēģiju, kas veicina efektīvu saskarsmi, personības izaugsmi un erudīciju. NLP mērķis ir celt cilvēku dzīves kvalitāti, palīdzot viņiem noteikt un sasniegt mērķus un efektīvāk mijiedarboties citam ar citu. NLP *neiro* sadaļa saistās ar mūsu pasaules uztveri ar piecu maņu orgānu palīdzību un tās atspoguļojumu mūsu prātā neirolingvistisko procesu rezultātā. NLP *lingvistiskā* sadaļa attiecas uz to, kā valoda, kuru mēs lietojam, gan atspoguļo, gan veido mūsu pasaules uztveri. Ja mēs izmainām veidu, kā runājam un domājam, mēs varam izmainīt arī savu rīcību. *Programmēšana* nozīmē mācīšanos domāt, runāt un rīkoties jaunā, pozitīvā veidā, lai atbrīvotu savu potenciālu un sasniegtu izvirzītos mērķus. Arī mācot svešvalodu, var attīstīt studentos, skolēnos prasmes noteikt dzīves prioritātes, izvirzīt skaidri formulētus un sasniedzamus mērķus, saprast savas emocijas un izmantot tās savā labā, noteikt savas dominējošās reprezentatīvās sistēmas (vizuālā, dzirdes, kinestētiskā, ožas, taustes) un izmantot tās mācoties.

Wie bilden wir Fremdsprachenlehrer aus? How do we Train Teachers of Foreign Languages? Kā mēs izglītojam svešvalodu skolotājus?

Margarita Kaltigina

Rigaert Hochschule für Lehrerbildung und Bildungsadministration,
margarita@rpiva.lv

Die europaweiten Anforderungen von vergleichbaren Abschlüssen haben einen Standardisierungsprozess hervorgerufen, der auf allen Ebenen des Bildungssystems aktualisiert worden ist. Die Ziele der Allgemeinbildung z.B. können erreicht werden, wenn die Lehrer über entsprechende Kompetenz verfügen. Sie kann aber erst dann entwickelt werden, wenn die Hochschullehrkräfte genau wissen, welche Kompetenzbereiche bei den angehenden Lehrern zu entwickeln sind. Das bedeutet, dass man ein "Idealbild" des Lehrers oder einen Standard braucht. Im vorliegenden Artikel wird der Versuch unternommen, einige Aspekte zu beschreiben, die für die Entwicklung der Kompetenz eines Fremdsprachenlehrers und für die Formulierung der Standardanforderungen von Bedeutung sind.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenlehrer, Ausbildungsstandard, Kompetenz.

Die EU-Erweiterung hat bedeutende Auswirkungen auf allen Ebenen des Bildungswesens hervorgerufen. Die Anerkennung der Abschlüsse und Transparenz der Qualifikationen sind wichtige Anforderungen, die durch den Bologna-Prozess gefördert werden (Tendences..., 2001). Die Kompliziertheit des Systems der Qualifikationen, die Vielfältigkeit der Studiengänge, deren Abschlüsse zu gleichen Qualifikationen führen, sind Störfaktoren auch in der Hochschulbildung Lettlands. Deshalb sind viele auf die Standardisierung von Qualifikationen gezielte Maßnahmen getroffen worden. Eine Expertengruppe ist auch zur Entwicklung des Standards für Fremdsprachenlehrerbildung zusammengestellt worden. Gemeinsame Anforderungen würden ihren Beitrag zur Erarbeitung moderner Curricula leisten können, die eine zukunftsgerechte Ausbildung von Fremdsprachenlehrern sichern.

Die Entwicklung der Methodik des Fremdsprachenunterrichts wurde immer von den neuesten Erkenntnissen der Pädagogik, Psychologie und Linguistik beeinflusst, die ihre Auswirkungen auch auf die Anforderungen an die Fremdsprachenlehrer und ihre Ausbildung hatten. Die fast ein Jahrhundert lang vorherrschend gewesene Grammatik-Übersetzungsmethode basierte auf dem kognitiven Lernkonzept als Verständnis und Anwendung der Konstruktionsregeln und verfolgte das Ziel, durch Übersetzung von literarischen Texten allgemeine Geistesbildung zu fördern. Die Hauptaufgabe des Lehrers bestand in der Erklärung von grammatischen Regeln.

Die direkte Methode ging davon aus, dass der Fremdspracherwerb ähnlich wie der Erwerb der Muttersprache erfolge, d.h., dass induktives "naturgemäßes Lernen" (losgelöst von der Muttersprache) durch Nachahmung und Assoziieren sein Ziel erreichen könne. Als Ziel ist die Entwicklung des Sprachgefühls verkündet worden. Der Lehrer hat dabei als nachzuahmendes Sprachmodell gedient.

Die Entwicklung der strukturalistischen Sprachanalyse und der Verhaltenprogrammierung haben die audiolinguale Methode besonders stark geprägt, dabei ist den Hör- und Sprechfertigkeiten in Alltagssituationen Vorrang gegeben worden und sie sind v.a. durch Nachahmung und Auswendiglernen eingeübt worden. Die audiolinguale Methode betrachtet als ihr pragmatisches Ziel das Sprachgefühl, das pädagogische Ziel aber ist selbstentdeckendes (induktives) Lernen. Bei dieser Methode musste der Lehrer visuelle Hilfsmittel im Unterricht einsetzen lernen. Später, bei der audiovisuellen Methode, wurde die Lehrerrolle auf die des „Medientechnikers“ eingeschränkt. Erst später fängt die Diskussion darüber an, dass man zwischen Lehr- und Lernperspektive unterscheiden muss.

Pragmalinguistik oder Sprechakttheorie, die die Sprache als Aspekt menschlichen Handelns betrachtet, ist Grundlage des didaktischen Konzepts der kommunikativen Didaktik, die Unterrichtsprinzipien beziehen sich nicht nur auf Inhalte (die für Lerner etwas bedeuten), sie verlangen auch Aktivierung der Lernenden (kreatives, selbstentdeckendes Lernen), Veränderung der Lehrmaterialien, der Sozialformen des Unterrichts, der Lehrerrolle. Der Lehrer ist nicht nur Wissensvermittler oder Medientechniker, sondern vor allem Helfer des Lerners. Die Entwicklung der kommunikativen Didaktik zum interkulturellen Ansatz basiert auf den pädagogischen Überlegungen, die die Lernerperspektive und Verstehensprozesse in den Vordergrund stellen und den Lehrer als Helfer im offenen Lernprozess verstehen, der eine große Rolle bei der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens in unterschiedlichen Sozialformen spielt.

Die kognitionswissenschaftlichen Konzepte in allen Wissenschaftsdisziplinen haben in den letzten Jahren auch im Fremdsprachenunterricht zu besonderer Hervorhebung der Fachtermini „Konstruktion“ und „Interaktion“ geführt (Wolff, 2000). Dabei wird ins Zentrum einer konstruktivistischen Lernkultur die Aufgabe gerückt. Aus den Merkmalen eines konstruktivistischen Lernkonzepts lassen sich die Anforderungen an Aufgaben zur Steuerung von Konstruktionsprozessen beim Fremdspracherwerb bestimmen und ausdifferenzieren. Die aus jedem Merkmal abgeleitete Frage könnte gleichsam als Kriterium für die Einschätzung der Aufgabenangemessenheit innerhalb eines konstruktivistischen Lernmodells dienen. D. Blei (2003) hat folgende Fragen formuliert:

Wie wird der Lerner zur Selbsttätigkeit beim Wissenserwerb über/die in der fremden Sprache/Kultur mittels Aufgaben befähigt?

Welche Aufgaben unterstützen das Bedürfnis des Lerners nach Beherrschung einer fremden Sprache/Kultur, nach Erklärung inhaltlicher, struktureller und/oder funktionaler Zusammenhänge u.a.m.?

Wie können Aufgaben das auf Vernetzung anzulegende interaktive Lernen fördern? (u.a. nonverbale Verhaltensmuster, Kodierung/Dekodierung von Signalen zur Auslösung/Gestaltung/Evaluation von Interaktionen zwischen verschiedenen Interaktionspartnern sowie kulturspezifische Handlungsrouninen/ – rituale, Konventionen – Bausch, 1995).

Lassen die Aufgaben genügend Raum für individuelles Sprachhandeln/für subjektive Bedeutungskonstruktionen?

Wie können Aufgaben das entstehende Wissen des Lerners anreichern bzw. schöpferisch umwandeln?

Welche Funktionen können Aufgaben bei der Konstruktion und Entstehung von Wissensstrukturen in einer/über eine Sprache/Kultur übernehmen?

Ein Fremdsprachenlehrer hat ständig diese Fragen zu beantworten, wenn er/sie die Berater-, Anreger- und Unterstützerfunktion in einer konstruktivistischen Lernkultur erfüllen will, d.h. man muss die Prämissen eines konstruktivistischen Lernkonzepts nicht

nur kennen, man braucht die Fähigkeit, sie in den Lernprozess umzusetzen. Dem Lehrer obliegt deshalb die Aufgabe, dem Lerner nicht nur das allgemeine Wissen über die Sprache, bzw. in der Sprache, z.B. Strategien und Techniken der Informationsverarbeitung, zu vermitteln, sondern auch Wissen über Anforderungen, die den aufgabengesteuerten Lernhandlungen Zielqualität garantieren (Blei, 2003).

Das Verständnis über die Rolle des Lehrers hat immer auch die Inhalte seiner Ausbildung bestimmt. Dabei ist zu verstehen, dass wir Lehrer ausbilden, die in den nächsten Jahrzehnten unterrichten werden. Das bedeutet, dass wir bestimmte Kernkompetenzen bei den angehenden Lehrern entwickeln sollen, die später in Fortbildungsprozessen vervollständigt und erweitert werden können. Dazu dient eigentlich der Standard, der sowohl die Hauptanforderungen als auch die spezifischen Anforderungen an die Qualifizierung formulieren sollte. Die Aufgaben bei der Erarbeitung des Standards sind folgende:

- Koordination der Anforderungen des Arbeitsmarktes und der Berufsausbildung;
- Allgemeine Charakteristik des Berufes;
- Beschreibung gemeinsamer und spezifischer Anforderungen des Berufes;
- Aufzählung der für die Ausübung des Berufes erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten (Profesijas standarta..., 2001).

Ein dem Arbeitsmarkt entsprechender Standard beachtet die Anforderungen der Gesellschaft, die auch das Ziel und die Aufgaben der Bildung bestimmen. Der Standard sollte so formuliert werden, dass er sowohl dem Arbeitgeber als auch dem angehenden Lehrer die Qualifikation klar beschreibt, als auch den Lehrerausbildern die wichtigsten Stützpunkte bei der Entwicklung der Curricula als auch bei der Gestaltung des Ausbildungsprozesses gibt.

Bei der allgemeinen Charakteristik des Berufes muss betont werden, dass auch der Fremdsprachenlehrer in erster Linie ein Lehrer ist. An seine Tätigkeit werden immer neue Anforderungen gestellt, die oft auch zu Spannungen führen (wegen Heterogenität der Klassen, Aggressivität der Kinder, Verringerung der Rolle der Familie u.a.m.). Es wird sogar behauptet, dass die wichtigste soziale Fähigkeit des Lehrers, die heute oft gebraucht wird, das Umgehen mit Spannungen im Lehr- und Lernprozess ist (Koçe, 2001).

Vor allem wird aber vom Lehrer erwartet, dass er die Erkenntnisprozesse der Schüler, ihr selbständiges Lernen und ihre Zusammenarbeit fördert, die Fachkenntnisse festigt, die Lerner auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet usw. Dabei muss man auch damit rechnen, dass der ständig wachsende Umfang des Wissens und die Möglichkeiten der Informationsverarbeitung nicht immer gleichzeitig steigen. Deshalb sieht man den Sinn des Bildungsprozesses jeder Stufe in der Entwicklung der Denkprozesse und der Zusammenarbeit auf allen Ebenen (Koçe, 2001). Daraus folgt, dass die an den Lehrer gestellten Anforderungen nicht unendlich sein dürfen. Das von Prof. T. Koçe und ihren Kollegen entwickelte Projekt des Lehrerstandards ist handlungs- (Planung, Durchführung, Auswertung) und kompetenz orientiert. Die Aktivierung der Lerner, Entwicklung der Lernkompetenz, die Bewusstheit über die Rechte und Pflichten des Lehrerberufs, die Reflexion und ständige Weiterbildung werden dabei in den Vordergrund gestellt (Mukāne, 2003; Kaltigina, 1998).

Bei der Entwicklung des Fremdsprachenlehrerstandards können sowohl die Hauptthesen des Lehrerstandards als auch die Anforderungen an die Allgemeinbildung und ihre Prinzipien beachtet werden (Pamatizglītības..., 1999). Auch beim Fremdsprachenunterricht sind v.a. folgende Prinzipien zu beachten:

- Übergang vom Erwerb großer Informationsmengen zur Entwicklung der Fertigkeiten, die die Informationsverarbeitung beschleunigen;
- pragmatischer Ansatz, d.h. Erwerb von praktisch einsetzbarer Information und Fertigkeiten;
- Integration verschiedener Fächer, v.a. durch ihre Inhalte (Svešvalodas..., 2002).

Im Standard der Allgemeinbildung werden außer den Bildungsbereichen, d.h. Inhalten – Sprache, Gesellschaft, Kunst, Technologie u.a. noch sieben Aspekte oder die instrumentale Seite der Bildung genannt: kreativer, analytischer, bewertender, sozialer, kommunikativer, systematischer und der Aspekt der praktischen Tätigkeit od. des Lernens genannt. Sie sind in allen Schulfächern zu entwickeln, doch der Fremdsprachenunterricht ist für die sozialen und kommunikativen Lernaspekte, die sich durch Sprachkompetenz, Kommunikation und Identität entwickeln, besonders vorteilhaft. Bei dem Betrachten einzelner Aspekte kann man bestimmte Schlussfolgerungen über die bei den angehenden Lehrern zu entwickelnde Kompetenz ziehen. Der soziale Aspekt der Bildung beinhaltet die Erweiterung der sozialen Erfahrung der Schüler, indem über das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft, über die Toleranz und die Bewahrung der eigenen Identität nachgedacht wird. Die Zusammenarbeit wird gefördert, indem Kontakte geknüpft und aufrechterhalten, Konfliktsituationen überwunden, Beschlüsse gefasst werden sowie dabei auch verantwortungsvoll gehandelt werden soll. Das bedeutet, dass ein Fremdsprachenlehrer über entsprechende Kompetenz verfügen soll, z.B. Förderung der Gruppen-, Projekt- u.a. -arbeit, die zu einem gemeinsamen Ziel führen. Dieser Aspekt beinhaltet nicht nur prozedurales Wissen und Können, – oft braucht man auch zusätzliche Inhalte, die zu finden und entsprechend zu didaktisieren sind. Zur Realisierung dieses Aspekts braucht man auch gute Fertigkeiten im Umgang mit modernen Informationstechnologien.

Die Förderung des Kommunikationsaspektes bedeutet die Entwicklung der Kommunikationsfertigkeiten in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichen Zielen der mündlichen oder schriftlichen Kommunikation. Diese Zielsetzung bedeutet, dass ein Fremdsprachenlehrer über die entsprechende Sprachkompetenz verfügen soll, die es ermöglicht, differenzierte Sprachmittel zu gebrauchen, die eine dem Ziel entsprechende Kommunikation effizient machen kann. Als Orientierung dient dabei heute die Niveaubeschreibung der Sprachkompetenz, die in Kurzfassung auch Lettisch zu lesen ist (Kaltigina, 2002, a).

Die Realisierung des Lernaspekts im Fremdsprachenunterricht bedeutet die Bereicherung der Lernerfahrung des Lerners durch die Lösung der Aufgaben. Dabei ist es wichtig, dass die Lerner ihre Selbstständigkeit bei der Planung und Durchführung der Lerntätigkeit entwickeln, dass ihre Selbstverantwortung gefördert wird. Auch hier spielt die Beherrschung der Informationstechnologien eine bedeutende Rolle, damit das "Risiko einer Zwei-Klassen-Wissens-Gesellschaft" vermieden wird (Tröger, 2002). Für den Lehrer bedeutet das in erster Linie die Fähigkeit solche Lernbedingungen zu schaffen, die zur Lösung der Aufgaben beitragen, Evaluierung des Lerners und Selbstbewertung ermöglichen. Dazu brauchen die Lerner entsprechende Lernstrategien, die bewusst gemacht und entwickelt werden. Auch andere Bildungsaspekte, z.B. Kreativität, Kritikfähigkeit u.a. sind im Fremdspracherwerb zu fördern, d.h. der Lehrer braucht dazu die entsprechende Kompetenz, die bei Beachtung wichtiger didaktischen Prinzipien realisiert werden kann:

- Gegenseitiges Vertrauen, Sicherheit und Optimismus im Lernprozess;
- Selbstständigkeit und kritisches Denken;
- Individualisierung und die den Fähigkeiten der Lerner entsprechenden Anforderungen;

- Förderung des forschenden Lernens;
- Nutzung der Erfahrung der Lerner;
- Integriertes Lernen unter Beachtung der Erfahrung der Lerner;
- Kontinuierliches und vielseitiges Bewerten.

Die Anforderungen an die Lehrer, die dem Standard der Allgemeinbildung zu entnehmen sind, garantieren noch nicht die entstehende Kompetenz, ihr Mangel wird auch in Publikationen festgestellt (Grīnuma, 2002; Tröger, 2002). Manche Fremdsprachenlehrer orientieren sich vor allem auf das Lehren der Sprache lediglich als eines linguistischen Phänomens. Dabei verstehen viele, dass sie über einige wichtige Kompetenzbereiche in ausreichendem Maße nicht verfügen. Bei einer Umfrage wurde festgestellt, dass die Lehrerinnen gerade dort größere Sicherheit brauchen, wo es um Einsatz der modernen Medien, Förderung der Selbstständigkeit, Zusammenarbeit, Kreativität und Verantwortung, Verbesserung des Arbeitsklimas, Variierung der Bewertungsverfahren usw. geht (Kaltigina, 2002, b). Das bedeutet, dass die Unsicherheit der Lehrer v.a. im Bereich der Bildungsaspekte, d.h. der instrumentalen Seite der Bildung festzustellen ist. Sie ist durch Transformierung des Zieles des Fremdsprachenerwerbs entstanden. Dieses Ziel besteht nicht mehr darin, die Sprache als linguistisches Phänomen, sondern als Instrument zur Entwicklung der Individualität und zur Förderung der Zusammenarbeit zu erwerben. Die pädagogische Orientierung basiert auf den Prinzipien der Humanität, Freiheit, Interkulturalität, Sozialisierung. Individualisierung heißt hier Bildung als Selbstentwicklung, deshalb ist es wichtig, dass solche Lernbedingungen geschaffen werden, die das Entfalten individueller Möglichkeiten eines jeden Lerners ermöglichen (Maslo, 2000).

Das Verständnis über das pädagogische Ziel beim Fremdsprachenerwerb widerspiegeln z.B. die neuen Curricula für Deutsch als 2. od. 3. Fremdsprache. Eine große Bedeutung wird den Auswahlmöglichkeiten und der Selbstständigkeit beigemessen, die zu einem zielgerichteten, lernerorientierten, schrittweisen Lernen führen. Jeder Lerner kann seinen bevorzugten Lernstil und seine Erfahrung benutzen, seine eigenen Lernerfolge bewerten (Tiļļa, 2000). Vom Lehrer wird in diesem Fall eine besondere Flexibilität erwartet, die es ermöglicht, sowohl den Lernbedarf zu diagnostizieren als auch den Lerner bei seinem zielgerichteten Lernen zu beraten.

LITERATURVERZEICHNISS

1. Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 1995.
2. Blei, Dagmar. Aufgaben in einer konstruktivistischen Lernkultur//*Deutsch als Fremdsprache*, Heft 4, Leipzig, 2003, S. 220–227.
3. Grīnuma, Ilze. Skolās būs jāaizmirst iekalšana.//*Diena*, 2002.g. 20.aprīlī, lpp. 3.
4. Kaltigina, Margarita. Refleksija svešvalodu apguvē.//*Profesionāla pedagoga sagatavošanas problēmas* IV, Rēzekne, 1998, lpp. 110–117.
5. Kaltigina, Margarita u.c. – a. *Svešvalodu prasmju līmeņi*. Rīga, 2002, lpp. 23.
6. Kaltigina, Margarita – b. Svešvalodu skolotāja kompetences.//*Svešvalodu skolotājs. Eiropa. Globalizācija*. R., “Raka”, 2002, lpp. 26–31.
7. Koķe, Tatjana. Skolotāja profesija mūsdienās: izglītība, karjera, pašapziņa.//*Skolotājs*, 4/2001, lpp. 58–61.
8. Mukāne, Aija. Standarts lielajam vārdam – skolotājs.//*Izglītība un Kultūra*, 2003.g.4.dec., lpp. 6.–7.
9. Maslo, Irina, Kaltigina, Margarita. Skolotāju tālākizglītība kļūs mērķtiecīga.//*Skolotājs*, 6/2000, lpp. 74.–84.

10. *Pamatizglītības standarts*. LR IZM ISEC: Lielvārds, 1998, lpp. 32.
11. *Svešvalodas. Pamatizglītības standarts*. LR IZM, ISEC. Rīga, 2002, lpp. 16.
12. Profesijas standarta apraksta formāts. *Izglītība un Kultūra*, 2001.g. 13. decembrī, lpp. 4.
13. *Tendences un studiju struktūras augstākajā izglītībā (II)*. Rīga, IZM AIC, 2001, lpp. 60.
14. Tiļļa, Inta. Vācu valodas mācību programmas paraugs.//*Skolotājs*, 6/2000, lpp. 85.–90.
15. Tröger, B. Neue Wege für die Fachinformation Bildung in einer lebenslang lernenden Gesellschaft //<http://www.bildungsserver.de>.
16. Wolff, Dieter. Sprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik.//Henrici, G., Zöfgen, E. (Hg.) *Position (in) der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, 2000, S. 91–105.

SUMMARY

There is need to provide standards for teachers' qualification within the EU requirements. These standards can be useful for employers further teachers and especially for curriculum developers and teachers' educators as well. Essential for developing foreign language teachers standards are state standard of primary education and foreign language standard as a part of it. The paper deals with requirements for teachers accept to the documents mentioned above. Competences involved into standard of foreign language teachers has been formulated according latest pedagogic theories.

KOPSAVILKUMS

Prasība nodrošināt kvalifikāciju salīdzināmību izraisījusi nepieciešamību izstrādāt dažādu profesiju standartus, kas varētu noderēt par orientieri gan darba devējiem un studējošiem, gan studiju programmu veidotājiem un to realizētājiem. Arī svešvalodu skolotāju izglītībā līdz šim nav bijis standarta, kas nosaka pamatprasības, specifiskās prasības, apgūstamās zināšanas un prasmes. Pamatizglītības svešvalodu skolotāja standarta izveidē nepieciešams balstīties gan uz Valsts pamatizglītības standartu, gan uz tā sastāvdaļu – pamatizglītības standartu svešvalodās. Rakstā tiek aplūkotas šo dokumentu prasības, kas, savukārt, ļauj formulēt skolotājam nepieciešamās kompetences, kuru veidošanā jāņem vērā jaunākās pedagoģijas atziņas.

**Die gegenwärtigen didaktisch-methodischen Modelle
der Arbeit mit fremdsprachigen Sachtexten
im universitären Fremdsprachenunterricht
Modern Didactic-methodological Models in the Work
with Texts in Foreign Languages in the Foreign Language
Teaching/Learning Process at the University
Mūdienu didaktiski-metodiskie modeļi darbā ar avīžu un
žurnālu tekstiem svešvalodu nodarbībās augstskolā**

Jeļena Ķipure

Daugavpils Universitāte,
Vienības iela 13, Daugavpils,
deutsch@dau.lv

Authentische deutsche Sachtexte, die einen großen Teil des modernen universitären DaF-Unterrichts betragen, werden nicht extra für die Fremdsprachenlerner geschrieben. Demzufolge bereitet es häufig Schwierigkeiten, das potenzielle Lernmaterial für Fortgeschrittene darin zu bestimmen und die Texte methodisch richtig im Unterricht einzusetzen. In diesem Beitrag werden die in der modernen universitären Lernsituation besonders häufig vorkommenden textdidaktischen Modelle skizziert und nach verschiedenen Aspekten, wie etwa Ablauf, Schwerpunktsetzungen, beeinflussende Faktoren, betrachtet. Eine praxisbezogene Analyse des aktuellen Stands der Arbeit mit deutschsprachigen Sachtexten im Fortgeschrittenenunterricht hat auf gewisse Einseitigkeit von Zielsetzungen und nicht genügende Einbeziehung der Studenten in den Lernprozess hingewiesen.

Schlüsselwörter: Sachtexte, Textarbeit, Inhaltsverstehen, Spracharbeit, inhaltsbezogene/sprachbezogene Arbeit

Im Laufe der geschichtlichen Entwicklung von fremdsprachenunterrichtlichen Methoden bildet das Lesen einen der dominierenden Schwerpunkte beim Fremdsprachenlehren und -lernen. Die den Leseprozess im Fremdsprachenunterricht begleitende Textarbeit wird im modernen Fortgeschrittenenunterricht als Mittel des integrierten Sprach- und Sachunterrichts betrachtet (vgl. Weller, 1991). Dies ermöglicht allseitige Sprachbehandlung und lässt die enge Konzentration auf einen Sprachaspekt vermeiden. Ungeachtet des eben Erwähnten, besteht derzeit keine eindeutige Konzeption der fremdsprachigen Textarbeit mit Fortgeschrittenen. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen Überblick über die verbreitetsten Modelle der Textarbeit mit Sachtexten im universitären DaF-Unterricht zu geben sowie auf die praxisbezogenen Mängel hinzuweisen.

Einige Textdidaktiker weisen in ihren theoretischen Überlegungen keine besonderen Unterschiede der schulischen und universitären Textarbeit auf: Die textdidaktische Konzeption von Michael Krüger (Krüger, 1985) bezieht sowohl den Anfänger- als auch den Fortgeschrittenenunterricht mit ein; G. Westhoff (Westhoff, 1987) und G. Solmecke (Solmecke, 1993) schließen die Anwendung ihrer Theorien im Fortgeschrittenenunterricht nicht aus. Karin Herrmann (Herrmann, 1985) erarbeitet die Unterrichtseinheit "Fotografieren" für

Fortgeschrittene nach Prinzipien des im modernen schulischen FU populären schnellen Lesens. Nicht klar bleibt auch die Stellung der Didaktiker zu Textsorten, die bei der universitären Textarbeit behandelt werden müssen. Ganz eindeutig muss es die Arbeit mit komplexeren, längeren Texten sein, unter denen hauptsächlich literarische Texte gemeint sind (vgl. Mummert, 1991) und die die affektiv-kognitive Arbeit mit dem Text ermöglichen. In diesem Zusammenhang besteht der wesentliche Unterschied im didaktisch-methodischen Vorgehen bei der Arbeit mit literarischen Texten und Sachtexten darin, dass die Sachtexte in erster Linie der Informationsvermittlung dienen und folglich für die kognitive Textarbeit besonders geeignet sind.

Die einseitige Tendenz zur kognitiven Arbeit mit fremdsprachigen Sachtexten, die einen informierenden Charakter haben, war der Anstoßpunkt der Erarbeitung mehrerer Modelle für die Entwicklung der Lesefertigkeit bzw. für das Training des Leseverständnisses im Fremdsprachenunterricht. Viele Didaktiker und Hochschullehrer haben diese Modelle für den Fortgeschrittenenunterricht übernommen und wenden sie in ihrem Unterricht an. Dies stößt besonders im letzten Jahrzehnt auf heftige Kritik, denn es führt zum Übergewicht der informativen Texte in diesem Lernbereich und zu Arbeitsmodellen vom selben Typus.

Den Kern des modernen textdidaktischen Konzeptes in Bezug auf fremdsprachige Sachtexte für fortgeschrittene Fremdsprachenlerner bildet die integrierte Vermittlung von sprachlichen, informations- und tätigkeitsbezogenen Kenntnissen. Es sei unterstrichen, dass unter dem Einfluss der im schulischen Fremdsprachenunterricht verbreiteten textdidaktischen Ansätze diese Schwerpunkte nicht immer in einer Kombination vorkommen: Häufig tritt der Informationserwerb bzw. das Inhaltsverstehen in den Vordergrund, die Spracharbeit bleibt aber nicht betont oder tritt als das Textverstehen begleitendes Mittel auf. Im Großen und Ganzen wird aber versucht, das optimale Kombinieren von Spracharbeit, Informationserwerb und tätigkeitsbezogenen Fertigkeiten/Fähigkeiten zu erzielen.

Die Analyse der textdidaktischen Modelle für den universitären Leseunterricht offenbart das Problem der ungenügenden Einbeziehung der Studenten in die Gestaltung des Unterrichts sowie ihres Erkenntnisprozesses: Die Textarbeit zeigt sich als ein vom Unterrichtenden stark gesteuerter Lehr-/Lernprozess, in dem die Rolle des Unterrichtenden in der Bestimmung des Lernmaterials und in der Ausarbeitung geeigneter Übungen und Aufgabenstellungen zum Text besteht, die Aufgabe der Studierenden ist aber, die angebotenen Arbeitsaufträge zu bewältigen; die selbstständige Arbeit und die Einbeziehung der Lernenden zeigt sich nur in der Suche nach zusätzlichen informationsbezogenen Inhalten.

Als einer der beeinflusstendsten Faktoren der Erarbeitung bestimmter Arbeitsmodelle erweisen sich die Bedingungen, unter denen das Lesen des Textes geschieht. Es bestehen in diesem Zusammenhang zwei Arbeitsverfahren: Der Text wird von Studierenden vor dem Unterricht, oft als Hausaufgabe, oder der Text wird gerade im Unterricht gelesen. Im ersten Fall müssen die Studenten gewisse sprachlich- und inhaltsbezogene Arbeitsaufträge erfüllen (wie etwa die unbekannte Lexik ausschreiben und erlernen, zusätzliche Informationen zum im Text aufgeworfenen Problem finden u.Ä.), häufig beschränkt sich aber der Arbeitsauftrag auf eine Frage zum allgemeinen Verstehen des Textes, oder der Text wird ohne jeweiligen Arbeitsauftrag zum Lesen angeboten. Es wird den Studierenden überlassen, inwieweit sie am Text selbstständig arbeiten, welchen Informationen sie besondere Aufmerksamkeit schenken. Ein solches Herangehen an das primäre Verständnis eines Textes führt oft zu Schwierigkeiten bei der unmittelbaren Textarbeit im Unterricht. Im zweiten Fall, wenn die Lerner den Sachtext erst im Unterricht in die Hand bekommen, muss der Text mehrmals gelesen werden, damit die Lernenden den Text verstehen, ihm die nötigen Informationen

entnehmen, sich die relevanten sprachlichen Mittel aneignen und die angebotenen Aufgaben erfüllen. Als Folge sind die zu lesenden Sachtexte hier kurz, und die Arbeit daran basiert auf den im schulischen Unterricht geübten Verfahren des schnellen Lesens, indem sich die Textarbeit als oberflächlich erweist.

Vom Dominieren der beschriebenen Modelle der Textarbeit im Fortgeschrittenenunterricht zeugen die Analyse mehrerer theoretischer Überlegungen von gegenwärtigen Textdidaktikern sowie die Analyse von praxisbezogenen Unterrichtsvorschlägen und Lehrbüchern (es sei insbesondere auf Kormann (Kormann, 1979), Schmitt und Dreyer (Schmitt, Dreyer, 1992), Stalb (Stalb, 1991) verwiesen).

Karin Herrmann (Hermann, 1985) orientiert beispielsweise die Deutschlehrer auf die Arbeit mit kurzen, straffen Texten, die den Lernern Stimulation, Assoziationshilfe und Denkanstoß geben sollten. "Wichtig ist dabei, dass bei einzelnen Texten [...] ein selektives Leseverfahren angewandt und kein detailliertes Leseverstehen erwartet wird" (Hermann, 1985, 88).

Dasselbe Prinzip verfolgt Hans Werner Blaasch (Blaasch, 1985) in dem von ihm ausgearbeiteten thematischen Baukasten "Wohnen in der Großstadt": Die Arbeit mit jedem Text beschränkt sich auf eine oder zwei inhaltsbezogene Aufgaben (z.B. Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben, Cloze-Text u.Ä.).

Viele Hochschullehrer erstellen eigene situationsabhängige Modelle für die sinnvolle Textarbeit im Unterricht. Dabei beobachtet man eine starke Abhängigkeit der Textarbeit von dem vom Unterrichtenden geplanten Ablauf. Die starke Lenkbarkeit dieser Modelle zeigt sich nicht nur im Dominieren des Lehrenden durch das Lesen und Fragen, sondern auch durch das Leiten der Diskussion und die von ihm vorgegebenen Fragen bzw. Stichwörter (ein Beispiel dafür ist der von Tini Hardjono (Hardjono, 1990) beschriebene Unterricht an einer pädagogischen Hochschule in Indonesien, bei dem der Text als integrierendes Element der Erweiterung der Sprachfähigkeit, der Grammatik und der Landeskunde dient).

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang "der Versuch einer Neustrukturierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache an der Universität" von Mario Saalbach (Saalbach, 1999). In den Vordergrund seiner universitären Textarbeit stellt der Hochschullehrer das lernerzentrierte Unterrichtsverfahren und das autonome Lernen, indem die Lerner ihren persönlichen Lernprozess selbst bestimmen. Diese Prinzipien treten im mehrfachen selbstständigen Lesen des Textes (gelesen wird im Unterricht ohne irgendeinen Arbeitsauftrag), im Suchen von Schlüsselwörtern, im systematischen Informationsaustausch mit Mitstudierenden und in "Wörterklärungsrunden" auf. Der Unterrichtende ist die Person, die die Zeit des Lesens bestimmt und während des Informationsaustausches Hilfe leistet.

Obwohl viele Untersuchungen die Effektivität des Arbeitsmodells von Saalbach mehrmals bewiesen haben, ist seine systematische Anwendung im universitären Fortgeschrittenenunterricht zu bezweifeln. Das Lesen des fremdsprachigen Textes unmittelbar im Unterricht verlangt das mehrfache Lesen, was auch zeitaufwendig ist. Eine solche Arbeitsweise ist hauptsächlich auf die Entwicklung der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht orientiert, in Bezug auf die Aneignung des sprachlichen Wissens ist sie aber nicht immer effektiv.

Zu kritisieren wäre im Modell von Mario Saalbach auch die strikte Trennung der inhaltsbezogenen von der sprachbezogenen Arbeit. Dieses Prinzip steht im Widerspruch zu der sich zur Zeit immer stärker auszeichnenden Tendenz zur Integration und zum Suchen nach den zu integrierenden Elementen.

Zu bezweifeln sind ebenfalls die “Worterkklärungsrunden“, die die Studierenden in eine passive Position versetzen. Den fortgeschrittenen Lernern muss die Möglichkeit gegeben werden, sich die allgemeinen Techniken der Informationsbeschaffung und -verarbeitung anzueignen sowie sie anzuwenden. Nur auf solche Weise wird jeder Lernende aktiv an seinem Erkenntnisprozess teilnehmen.

Die Vielfalt von unterschiedlichen didaktisch-methodischen Ansätzen erschwert einerseits dem Unterrichtenden die Arbeit, denn er benötigt eine große Erfahrung, um aus einer großen Menge von Unterrichtsmodellen ein für seine Lehr-/Lernsituation und für den jeweiligen Text relevantes Unterrichtsverfahren zu wählen; andererseits wird dem Lehrenden ein Freiraum gegeben, Entscheidungen zu treffen, die bestehenden Modelle zu modifizieren bzw. zu integrieren und sie in die Praxis umzusetzen. Die Wahl der Texte und die praxisbezogene Arbeit daran werden völlig dem Unterrichtenden überlassen.

Die Umfrage, die an drei Hochschulen Lettlands (Universität Daugavpils, Universität Lettlands, Hochschule Rezekne) veranstaltet wurde und an der 111 Germanistikstudierende teilgenommen haben, liefert Beweise dafür, dass die Dozenten an unseren Hochschulen ihre Textarbeit intensiv und aspektenreich zu gestalten versuchen, indem man sich größtenteils nicht nur auf die inhaltlichen Informationen der gelesenen Texte konzentriert, sondern auch die sprachliche Seite für die Lehr-/Lernzwecke ausnutzt (s. das Diagramm 1).

Schwerpunktsetzung bei der Arbeit mit deutschen Sachtexten im universitären DaF- Unterricht

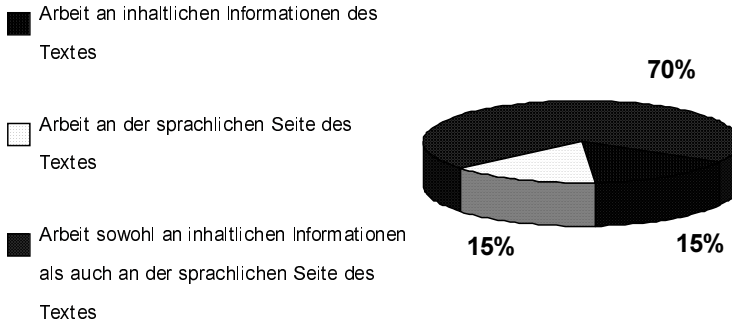


Diagramm 1.

Schwerpunktsetzungen bei der Arbeit mit deutschen Sachtexten im universitären DaF-Unterricht.

Die Aufmerksamkeit wird während der Textarbeit verschiedenen Aspekten der von Sachtexten vermittelten Informationen geschenkt, die oft gleichzeitig vorkommen und in Kombination behandelt werden. Die dominierende Rolle spielt der lexikologische Aspekt (z.B. Vieldeutigkeit einiger lexikalischer Einheiten, stehende Wendungen, idiomatische Wendungen), der fast in jedem Fragebogen vorkommt. Das Diagramm 2 zeigt auch die Stellung anderer in der Umfrage erwähnten Aspekte. Leider wurden von Studierenden keine anderen Aspekte erwähnt, denen bei der fremdsprachenunterrichtlichen Textarbeit Aufmerksamkeit gewidmet wird. Es wäre wünschenswert noch solche Aspekte zu behandeln wie Weltwissen, Rechtschreibung.

Behandlung verschiedener Aspekte der von Sachtexten vermittelten Informationen bei der Textarbeit

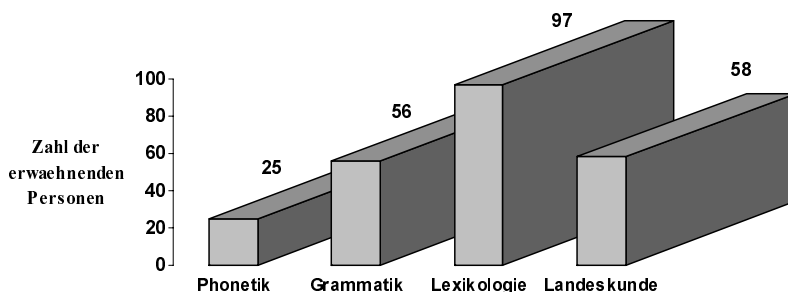


Diagramm 2.

Behandlung verschiedener Aspekte der von Sachtexten vermittelten Informationen bei der Textarbeit.

Beteiligung der Studenten an der Erstellung von Unterrichtsmaterialien

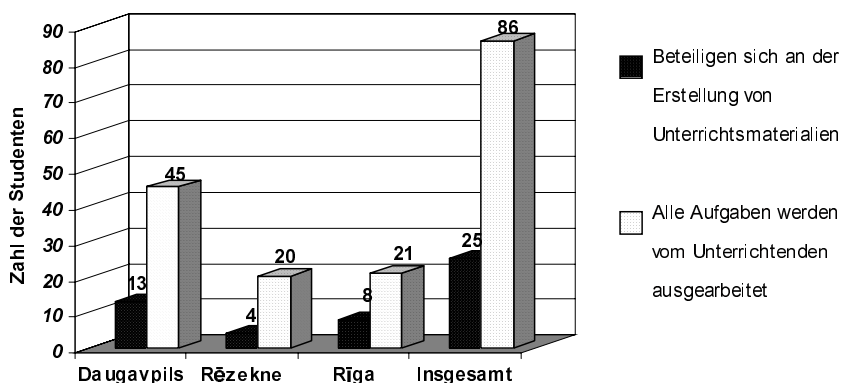


Diagramm 3.

Beteiligung der Studenten an der Erstellung von Unterrichtsmaterialien.

Die durchgeführte Umfrage hat ebenfalls das Problem bestätigt, das für derzeitige textdidaktische Modelle typisch ist, und zwar die Beteiligung der Studenten an der Mitbestimmung des Lehr-/Lernprozesses bzw. an der Erstellung von Unterrichtsmaterialien: Alle Aufgaben werden vor allem vom Lehrer ausgearbeitet (dafür sprechen sich 86 Personen aus, d.h. 77%), dabei differenziert sich das Verhältnis abhängig von der Hochschule (s. das Diagramm 3).

Die vorliegende Forschung offenbarte also einige Unzulänglichkeiten in der unterrichtspraktischen Umsetzung der authentischen deutschen Sachtexte im Fortgeschrittenenunterricht:

- die modernen textdidaktischen Modelle konzentrieren sich eher auf die rezeptive Behandlung der Sachtexte zum Ziel des Informationserwerbs;
- die Textarbeit vollzieht sich oft einseitig, das breite Spektrum der linguistischen wie auch der inhaltlichen Basis der deutschen Sachtexte wird nicht vollständig ausgenutzt;
- die Spracharbeit hat einen fragmentarischen Charakter, wird vom Lehrer stark gesteuert und stört den selbstständigen Erkenntnisprozess der Studenten;
- die starke Steuerung der Textarbeit seitens des Unterrichtenden lässt dem Studierenden keinen Freiraum für die selbstständige Bestimmung und Verfolgung seiner Lernziele;
- die im modernen Fremdsprachenunterricht verfolgte Lernerzentriertheit zeigt sich nur in der Auswahl der Sachtexte, deren Thematik und sprachliches Niveau den Interessen, Bedürfnissen und dem Wissensstand der Studenten entsprechen, und in der Phase der Weiterarbeit, die sich auf die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten konzentriert; die Einbeziehung der Studierenden in die Mitgestaltung des Unterrichts wird nicht genügend praktiziert.

Die oben skizzierten Punkte lenken die fremdsprachenunterrichtliche Textarbeit in die kognitive Richtung und entfernen den fortgeschrittenen DaF-Unterricht von der affektiv-kognitiven Behandlung der deutschen Sachtexte.

LITERATUR

1. Hardjono, T. (1990). Von der Jakarta-Messe zum Oktoberfest. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des DU. H. 2: Arbeit mit Texten*, April, 47–51.
2. Hermann, K. (1985). Unterrichtseinheit „Fotografieren“. In: *Authentische Texte im Deutschunterricht*. Edelhoff, Chr. (Hrsg.). Max Hueber Verlag, München. 81–89.
3. Kormann, H. (1979). *Kritisch betrachtet. Sachtexte mit Übungen*. Max Hueber Verlag, Ismaning. 98 S.
4. Krüger, M. (1985). Verständigungsanlässe, Textsorten und sprachliche Handlungen in exemplarischen Unterrichtssequenzen. In: *Authentische Texte im Deutschunterricht*. Edelhoff, Chr. (Hrsg.). Max Hueber Verlag, München. 43–59.
5. Mummert, K. (2001). Textarbeit. In: *DaF Das internationale Handbuch. 2. Halbband*. 942–945.
6. Saalbach, M. (1999). DaF auf den Kopf gestellt. *Info DaF*, 4 (26), 327–347.
7. Schmitt, R., Dreyer, H. (1992). *Umwelt und Gesellschaft. Texte zum Lesen, Üben und Diskutieren*. Verlag für Deutsch, Ismaning. 142 S.
8. Solmecke, G. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen*. Langenscheidt, Berlin/München. 110 S.
9. Stalb, H. (1991). *Deutsch für Studenten. Text- und Übungsbuch*. Verlag für Deutsch, Ismaning München. 157 S.
10. Westhoff, G. (1987). *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Max Hueber, Ismaning. 198 S.
11. Weller, F.-R. (1991). Lesebücher, Lektüren, Anthologien, Textsammlungen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W., Krumm, H.-J. (Hrsg.). Francke Verlag, Tübingen. 249–256.

SUMMARY

The modern didactic-methodological models for the work with foreign non-fictional mass-media texts at the foreign language lessons in the university. The article deals with the question of working with authentic German non-fictional newspaper and magazine texts at the university level. The author surveys the most widespread didactic-methodological models of work with the texts of this kind, and considers them in such aspects as the process and procedure of this work, its emphases and the factors influencing it. In addition weak points of the models, particularly concerning the work with advanced students, are pointed out. Among these are, for instance, too much attention to the development of reading skills, insufficient work with the linguistic material of the texts, high dependence of students on the teacher, and inadequate amount of individual work.

KOPSAVILKUMS

Pēdējā laikā vācu valodas nodarbībās augstskolās arvien vairāk lieto autentiskus vācu avīžu un žurnālu jeb mediju tekstus, kuri nav speciāli rakstīti tam, lai tiktu izmantoti vācu valodas kā svešvalodas nodarbībās. Tāpēc bieži rodas grūtības šos tekstus metodiski apstrādāt atbilstoši mācību materiāla prasībām. Šis raksts aplūko dažādus biežāk sastopamus modeļus, pēc kuriem var organizēt darbu ar šāda veida tekstiem modernajās svešvalodu nodarbībās. Īpaša uzmanība veltīta nodarbību norisei, uzsvērtajiem aspektiem un ietekmējošajiem faktoriem. Rakstā atspoguļoti arī empīriskā pētījuma rezultāti, kas rāda mūsdienu situāciju attiecībā uz darbu ar tekstiem augstskolās un atklāj zināmu vienpusību mērķu izvirzīšanā un nepietiekamu studentu iesaistīšanu individuālajā mācību procesā.

Skolēnu emocionālās inteligences veicināšanas iespējas angļu valodas mācību procesā

Opportunities for Developing Pupils' Emotional Intelligence in the English Language Teaching/Learning Process

Gunta Takere

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte,
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā,
gunta.takere@lanet.lv

Rakstā uzmanība pievērsta emocionālās inteligences nozīmei mūsdienu sabiedrībā, tās veicināšanas iespējām angļu valodas mācību procesā. Piedāvātas metodes, paņēmieni, ieteikumi un uzdevumi pašizpratnes spēju un motivācijas attīstīšanai, kā arī saskarsmes, empātijas, sadarbības un attiecību veidošanas prasmju veicināšanai. Analizēti divu 6. klašu grupās veikto pētījumu rezultāti, nosakot skolēnu emocionālās inteligences līmeni un pārbaudot praksē emocionālo inteligenci attīstošo uzdevumu efektivitāti. Pētījuma rezultāti liecina, ka izmantotie uzdevumi angļu valodas stundās veicinājuši emocionālās inteligences veidošanos skolēnos.

Atslēgvārdi: emocionālā inteligence, pašizpratnes spējas, empātija, sadarbības prasmes, attiecību veidošanas prasmes.

Ievads

Mūsdienās, kad tik daudz cilvēku dzīvo naudas un īpašuma varā, kad bieži noteicošais ir stiprākais vai bagātākais, kad dzīve vairāk līdzinās nepārtraukta stresa un laika trūkuma pilnam maratonam, emocionālā inteligence – augstākā attīstības pakāpe emocionālajā jomā, kādu iespējams sasniegt cilvēkam, – ir īpaši nepieciešama. Diemžēl, joprojām daudzi konflikti tiek risināti vienīgi ar spēka paņēmieniem, bez sapratnes, iejūtības, empātijas, kas savukārt bieži noved pie traģiskām sekām. Arī skolā situācija ir līdzīga. Ir skolēni, kas ir draudzīgi, izpalīdzīgi, apzinās un prot savaldīt savas emocijas, bet ir arī tādi, kam novērojamas emocionālas dabas problēmas – viņi nekontrolē savus impulsus un emociju izpausmes, neieklasās citu teiktajā, nespēj ilgstoši koncentrēties kādam noteiktam uzdevumam, ir izklaidīgi, viņiem mēdz būt zems pašvērtējums, vājas sekmes mācībās, bieži konflikti ar klases un skolas biedriem, arī skolotājiem. Šos skolēnus raksturo arī zemas sociālās prasmes, grūtības sadarboties ar citiem, viņi runā tikai par sevi, pārtrauc citus, mēdz būt agresīvi vai, tieši otrādi, ieraujas sevī. Tās ir emocionālas dabas problēmas, kurām jāpievērš ne mazāka uzmanība kā skolēna intelektuālajām spējām. Ja klasē stundas laikā nevalda pozitīva psiholoģiskā un emocionālā gaisotne, ja bērnus kas ļoti nomāc vai satrauc, ja viņi jūtas klasē apspiesti, no kaut kā baidās, viņi nespēj arī labi mācīties.

Lai šo situāciju uzlabotu, jāņem vērā skolēnu emocionālās vajadzības. Tam nepietiek tikai ar audzināšanas stundām, emocionālā attīstība jārosina katrā mācību priekšmetā. Šoreiz uzmanība pievērsta emocionālās inteligences attīstīšanas iespējām angļu valodas mācību procesā.

Svešvalodu mācību procesa saturs un metodes emocionālās inteliģences attīstīšanai

Domājot par mācību saturu emocionālās inteliģences veidošanai, jāņem vērā vadmotīvi, kādi izmantojami mācību satura izveidē jebkurā jomā. N. L. Geidžs un D. C. Berliners izdala šādus galvenos vadmotīvus:

- 1) grūtības pakāpes atbilstība;
- 2) atbilstība mācību procesiem;
- 3) atbilstība audzēkņu motivācijai;
- 4) atbilstība mācību metodikai;
- 5) atbilstība vērtējuma veidam. (Geidžs, 1998, 34)

Papildus šiem vadmotīviem ir svarīgi ievērot humanizācijas principu – zināšanas cilvēcisot, izcelt labestību, humāno, audzinošo. Īpaši liela vērtība būtu jāpievērš ar ētiku un sabiedrību saistītiem jautājumiem, mācību saturam jābalstās uz skolēniem saprotamām tēmām. Ir svarīgi runāt tieši par sevi un savām problēmām, tāpēc arī saturam jābūt virzītam uz skolēnu vajadzībām un vēlmēm.

Ne mazāk būtiskas ir mācību organizācijas formas, mācību metodes, paņēmieni, uzdevumi. Pašizpratnes spēju attīstīšanai un sevis izzināšanai, kā arī motivācijas attīstīšanai var izmantot individuālās mācības, individuālo pieeju, patstāvīgo darbu gan klasē, gan mājās. Sadarbības prasmju, empātijas un attiecību veidošanas prasmju izkopšanai visatbilstošākās šķiet dažādas interaktīvās metodes. Visas šīs metodes lielākā vai mazākā mērā saistītas ar sadarbības prasmju veidošanu, kas ir attiecību pamatā, kas savukārt ir emocionālās inteliģences augstākais līmenis. Šīm metodēm jābūt līdzsvarā, jāprot tās kombinēt, improvizēt, līdzvērtīgi sabalansējot individuālo un grupu darbu, radošas darbības un prezentējošas metodes.

Tātad, emocionālo inteliģenci var attīstīt gan individuāli jeb, attīstot pašizpratnes spējas, gan sadarbojoties jeb, attīstot saskarsmes spējas. Dažkārt grūti nošķirt šos spēju veidus, jo tie ir cieši saistīti, tomēr, kā izriet arī no D. Goulmena emocionālās inteliģences līmeņu iedalījuma (Goulmens, 2001), sākotnēji jāattīsta un jāapzinās savas emocijas, lai varētu veidot attiecības ar citiem un izprast citu emocijas.

Metodes, paņēmieni, ieteikumi un uzdevumi pašizpratnes spēju un motivācijas attīstīšanai

Lai attīstītu emocionālās inteliģences piecus līmeņus, jāsāk ar pirmajiem līmeņiem – savu emociju iepazīšanu, attīstīšanu, kontrolēšanu, sevis motivēšanu. Šie līmeņi saistīti ar pašizpratnes spējām, kurām liela nozīme arī mācību procesā.

Pašizpratnes spēju izkopšanai E. Smits ierosina:

- veicināt un stiprināt lasīšanas un rakstīšanas pamatprasmes, it īpaši ar dienasgrāmatu un citiem pašanalīzi veicinošiem līdzekļiem;
- uzdot jautājumus un rosināt audzēkņus lietot daudz dažādu jūtu izteiksmes vārdu;
- grupu darbā veicināt sadarbību nevis konkurenci problēmu risināšanā;
- sadalīt audzēkņus diskusiju grupās pa pāriem vai četratā;
- uzslavēt par precizitāti un rūpību, atklātību un pārdomu izteikšanu;
- izmantot vadītas vizualizācijas, lietojot relaksācijas metodes tam piemērotas mūzikas pavadījumā. (Smits, 2000, 58)

Lai izkoptu un mācītos apzināties savas emocijas, būtiska ir **pozitīva paštēla veidošana**. Psihologs T. Armstrongs sniedz sekojošus priekšlikumus pozitīva paštēla veidošanā:

- izvairies sevi pazemot ar negatīvu sevis iedvesmošanu;

- izdari kaut ko sevis audzināšanas labā katru dienu;
- uzraksti 20 pozitīvus apgalvojumus par sevi un saki sev tos regulāri;
- atrodi vidē, kur ap tevi ir pozitīvi lomu modeļi. (Armstrong, 1993, 133)

Pašizpratnes spēju attīstīšanā liela nozīme ir patstāvīgam, individuālam darbam, individuālo atšķirību ievērošanai, mājas darbu izpildei, prasmei mācīties, kā arī motivācijai.

Pašizpratnes jeb intrapersonālo spēju attīstīšanai T. Armstrongs sniedzis dažādus padomus. (Armstrong, 1993) Balstoties uz viņa idejām, izstrādāti ieteikumi emocionālās inteliģences veicināšanai angļu valodas stundās:

- klausies audio kasetes un skaties video ierakstus par tēmām, kas izraisa tevī emocijas, pārdomas;
- uzraksti savu autobiogrāfiju vai stāstu par sevi;
- regulāri pieraksti savus sapņus, strādā ar tiem, pēti tos, salīdzini un pārdomā;
- lasi grāmatas, kas tevi aizrauj, par tev līdzīgiem tēliem, par tevi interesējošām tēmām;
- atrodi klusu vietīgu pārdomām;
- iemācies kaut ko jaunu, kādu prasmi, valodu, padziļini zināšanas tajā jomā, kas tevi interesē;
- nospraud īstermiņa un ilgtermiņa mērķus, tad seko to izpildei;
- iekārto savu žurnālu vai dienasgrāmatu, kurā tu regulāri pieraksti savas domas, izjūtas, mērķus, atmiņas, visu, kas tev ir svarīgs;
- izstudē to cilvēku biogrāfijas un autobiogrāfijas, kuriem tu vēlētos līdzināties;
- katru rītu velti dažas minūtes tikai sev, lai pārdomātu, kā tu jūties, kāpēc, ko vari darīt, lai justos labāk;
- katru rītu apņemies šo dienu nodzīvot labāk par iepriekšējām, skaidri pasakot, ko tu labu tajā izdarīsi, un izpildi šo apņemšanos;
- pavadī laiku kopā ar cilvēkiem, kuriem ir spēcīga un veselīga attieksme pret sevi, ar kuriem tu jūties labi;
- atrodi ko tādu, kas tevi atšķir no citiem;
- uzdod sev jautājumus un pats uz tiem atbildi.

Metodes, paņēmieni, ieteikumi un uzdevumi empātijas, sadarbības un attiecību veidošanas prasmju attīstīšanai

Empātijas, sadarbības un attiecību veidošanas prasmju attīstīšanai, kas veido emocionālās inteliģences 4. un 5. līmeni, ļoti veiksmīgi var izmantot dažādas interaktīvās mācību metodes, dažādus paņēmienus un uzdevumus, kas prasa sadarboties, iejusties otra lomā, strādāt komandās.

Empātija – spēja paskatīties uz lietām no citu viedokļa, iejusties *otra ādā* – ir viena no pašām būtiskākajām emocionālās inteliģences veidotājām. Ir dažādi uzdevumi empātijas attīstīšanai angļu valodas stundās, piemēram, skolēnus lūdz pabeigt aptaujas lapas vai uzrakstīt autobiogrāfiju nevis no sava redzes viedokļa, bet tā, it kā viņi būtu kāds cits. Var lūgt skolēniem pāros vai nelielās grupās pastāstīt pārējiem kaut ko par sevi (uzdevumu konkretizējot), un pēc tam to pastāstīt visai klasei, bet nevis par sevi, bet par otru cilvēku. Lielāks efekts ir tad, ja stāstīšana notiek pirmajā personā, stāstot it kā par sevi – tad skolēns vēl vairāk iejūtas otra lomā. Dž. Hadfilds ieteicis aktivitāti *pagātnes atzīšanās*, kas veicina empātijas attīstību: visai klasei tiek doti jautājumi, uz kuriem katram jāatbild, pēc tam tiek veidots viens kopīgs plakāts, kur par katru skolēnu ir kāds interesants atzinums. Cita aktivitāte – *klases rekordi*, kur visa klase atceras un skaita kopā, cik reizes viņi kā klase veikuši dažādus uzdevumus. (Hadfield, 1995)

Lai mācītos pazīt citu emocijas, var izmantot pavisam vienkāršu aktivitāti – lūgt bērniem aprakstīt emocijas, kas redzamas attēlos, filmā, kā arī pašiem zīmēt *sejiņas* atbilstoši dotajiem emociju nosaukumiem. Var sagatavot metamo kauliņu, kura katrā pusē ir uzrakstīts kāds emociju nosaukums (dusmas, skumjas, prieks utt.), skolēnam jāmet šis kauliņš, pastāstot, kādās situācijās viņš izjūt attiecīgo emocionālo noskaņojumu.

S. Olondare un E. Žeire apraksta spēles emociju pazīšanai gan sevī, gan citos. Piemēram, bērniem, stāvot aplī, jāatmin apla vidū stāvošā bērna rādītās emocijas. Cita spēle: bērniem izdalīti attēli ar *sejiņām*, skolotāja stāsta situācijas, bet bērni paceļ attiecīgo *sejiņu*, kā viņi justos šajā situācijā. (Olondare, .. 1999, 11)

Kā vēl vienu piemēru empātijas izkopšanai varētu minēt uzdevumu skolēniem pašiem vadīt stundu. To skolēni uzzina iepriekš, stundai gatavojas, to plāno, konsultējoties ar skolotāju. Šāda aktivitāte attīsta gan empātiju, gan atbildības sajūtu, jo skolēns pats ir atbildīgs par stundas procesu.

Arī **klausīšanās** mākslai ir liela nozīme empātijas un sadarbības prasmju veidošanā. Prasme klausīties ir dažkārt daudz noderīgāka, kā arī grūtāk apgūstama nekā prasme runāt, tāpēc tai jāpievērš īpaša vērība. Var skolēniem lūgt veidot dialogus, balstoties uz noteikumiem, ka jāpārstāsta otra teiktais saviem vārdiem. Tādējādi nākas ieklausīties otra domās. Var skolēniem dot gatavas frāzes, kuras izmantot sarunā, vienlaicīgi papildinot angļu valodas vārdu krājumu un attīstot runāšanas prasmes. Lai mācītu skolēniem klausīties, klausīšanās laikā var dot dažādus uzdevumus, kas prasa uzmanīgu klausīšanos.

Empātijas, klausīšanās prasmju un sadarbības prasmju attīstību var veicināt ar lomu spēļu izmantošanu. Lomu spēle ir laba iespēja, kā iejusties dažādās lomās un dzīves situācijās, izspēlējot sarežģītas un grūtas situācijas bez personīgā riska. Lomu spēles attīsta empātiju, jo liek dalībniekiem katreiz iejusties citā lomā un izmēģināt, kā varētu būt, ja attiecīgi rīkotos. Tās attīsta arī sadarbības prasmes, jo lomu spēlē iesaistīti vairāki cilvēki, un ar tiem jāmācās saprasties, sadarboties. Arī no valodas viedokļa lomu spēles ir laba aktivitāte, kas attīsta galvenokārt runāšanas prasmes un veicina komunikāciju.

Sadarbības prasmju veidošanā ļoti būtisks ir visādu veidu grupu darbs. Cilvēks ir sabiedriska būtne, un ir ļoti svarīgi iemācīties sadarboties ar dažādiem cilvēkiem dažādās situācijās, ne tikai ar tuvākajiem draugiem. Lai mainītu grupas vai pārus, iespējams izmantot dažādus paņēmienus. Skolēnus var sadalīt grupās pēc nejaušības principa, izlozējot, pēc dzimšanas datumiem, auguma, interesēm, spējām, pēc konkrēta uzdevuma veikšanas, sadalīšanās nosacījumus var izdomāt arī skolēni paši. Grupu darba galvenais uzdevums ir nevis atrast vienu pareizo viedokli grupas dalībnieku vidū, bet būtiskākais ir diskutēt, atspoguļot dažādus uzskatus, tos salīdzināt, meklējot kopīgo un atšķirīgo, meklējot kompromisu, raugoties kritiski, apzinoties, ka katrs ir citādāks, līdz ar to katram ir arī tiesības domāt atšķirīgi. Grupu darbā skolēni mācās būt iecietīgi viens pret otru, elastīgi, ieklausīties, pieņemt lēmumus un par tiem atbildēt. Viņi mācās sadarboties un sastrādāties, bieži vien piekāpjoties un meklējot vidusceļu.

Emocionālās inteliģences attīstības dinamika angļu valodas stundās

Lai pārbaudītu teoriju praksē, ir veikts pētījums vienā Rīgas vidusskolā. Pētījumā salīdzinātas divas 6. klašu grupas – 6.b un 6.c klase – mācību gada sākumā, izmantotas dažādas metodes emocionālās inteliģences veicināšanai un veikti dažādi uzdevumi emocionālās inteliģences izkopšanai visa mācību gada laikā, kā arī salīdzināti dažādi uzdevumi un skolēnu darbības rezultāti mācību gada beigās. Papildus regulārajām angļu valodas stundām tēmai par emocionālo inteliģenci veltīta 6.b un 6.c klases skolēnu projektu nedēļa.

Strādājot ar abām klasēm, pamatā izmantotas vienas un tās pašas mācību metodes, formas, paņēmieni un uzdevumi, tikai atsevišķās situācijās tos nedaudz variējot.

Pētījuma veikšanai izmantotas sekojošas metodes:

- anketēšana (pētot, vai skolēni pazīst savas emocijas, prot tās kontrolēt, kā skolēni prot sadarboties ar citiem, kā viņi jūtas skolā, sabiedrībā, kā attīstītas skolēnu intrapersonālās un interpersonālās spējas, kā skolēni paši vērtē dažādus uzdevumus emocionālās inteliģences veicināšanai un ko viņi no tiem guvuši);
- novērošana (novērojot skolēnu uzvedību, attieksmi stundās, izturēšanos citam pret citu, neverbālo komunikāciju);
- patstāvīgais darbs (klasē, mājās) un visas klases darbs;
- pāru, grupu, projekta darbs;
- skolēnu darbu analīze (sacerējumi, vēstules, problēmu apraksti, dažādi uzdevumi par tēmām, kas saistītas ar emocijām utt.).

Pēc anketēšanas, kurā noskaidrotas skolēnu pašizpratnes spējas, rezultātiem izriet, ka abās klasēs skolēni pietiekami labi pazīst savas emocijas, lielākā daļa skolēnu zin savu emociju iemeslu. Abās klasēs tikai 20% skolēnu parasti atklāti izrāda emocijas, pārējie tās izrāda dažreiz vai reti. Biežāk atklāti tiek paustas pozitīvās emocijas. Lielākā daļa skolēnu prot tikt galā ar savām emocijām un citiem padomu lūdz ļoti reti. Ir arī skolēni, kas mēdz izrādīt nepatīcas emocijas – smaida tad, kad jūtas slikti, izliekas, ka jūtas labāk vai sliktāk nekā ir īstenībā. Šajās klasēs nav skolēnu, kas labā noskaņojumā būtu reti vai nebūtu nekad.

Pēc pētījuma var secināt, ka saskarsmes prasmes abās klasēs attīstītas līdzīgā līmenī. 6.c klasē salīdzinājumā ar 6.b klasi ir vairāk skolēnu, kas vienmēr spēj iejusties citos (6.c – 24%, 6.b – 17%), bet šajā klasē ir arī vairāk to, kas reti vai nekad neizjūt apkārtējo situāciju (6.c – 26%, 6.b – 16%). Abās klasēs ir līdzīgs skolēnu skaits (6.b klasē – 53%, 6.c klasē – 52%), kuri vienmēr vai parasti ir sabiedriski, kuriem patīk sadarboties ar citiem un izvirzīties par līderiem. 6.c klasē ir trīsreiz vairāk skolēnu (6.c – 13%, 6.b – tikai 4%), kas nekad nav īpaši sabiedriski; lielākā daļa no viņiem samulst un negrib uzstāties citu priekšā, bet viņiem nav nekas pretī strādāt grupās un atrasties sabiedrībā. 6.b klase kopumā ir izpalīdzīgāka, draudzīgāka un saliedētāka.

Pētījuma gaitā skolēniem doti dažādi uzdevumi emocionālās inteliģences attīstīšanai. Piemēram, iesildīšanās aktivitātes, ietverot arī t.s. *ledus laušanu*. Viens no šāda veida uzdevumiem: stundas sākumā skolēniem jāpasaka, kā viņi katrs jūtas un, ja viņi vēlas, tad arī, kāpēc tā jūtas, un jānovērtē savas izjūtas 10 ballu sistēmā. Parasti lielākā daļa skolēnu abās klasēs stundas sākumā savas izjūtas raksturo ar atzīmēm “7”, “8”, “9”, tomēr katru stundu ir arī skolēni, kas savas izjūtas vērtē ar “5”, “4”, “3”, dažkārt pat zemāk.

Cits uzdevums: pateikt otram kaut ko labu, kādu komplimentu vai nu par viņa izskatu, vai par raksturu, kādu jauku novēlējumu, uzrakstīt pozitīvus apgalvojumus par sevi u.tml.

Viens no uzdevumiem, lai mācītos pazīt emocijas sevī un citos, ir aprakstīt attēlos redzamo cilvēku emocijas. Atbildes ir atšķirīgas, kas rāda, ka skolēni atšķirīgi uztver emocijas un citu sejas izteiksmes. Abās klasēs visi skolēni viennozīmīgi atšķir pozitīvās emocijas no negatīvajām, bet atšķirīgi nosaka emociju nišanses. Vislabāk skolēni pazīst tādas emocijas kā prieks, skumjas, pārsteigums, bet grūtāk ir pazīt kautrību, bailes, dusmas.

Emocionālās inteliģences attīstīšanai tiek izmantoti dažādi teksti, kas satur informāciju par emocijām – dusmām, skumjām, prieku, laimi. Pēc teksta izlasīšanas skolēni uzdod jautājumus, salīdzina atbildes, iejūtoties dažādu varoņu tēlos, veido lomu spēles.

Daudz uzmanības pievērsts dažādu pusaudžu problēmu risināšanai. Tiek izmantoti vairāki teksti no mācību grāmatas par aktuālām pusaudžu problēmām – ārējo izskatu, problēmām, kas saistītas ar vecākiem, draugiem. Kopā ar skolēniem tiek analizētas tēlotās situācijas, skolēni var izvēlēties kādu no problēmām un vēstulju veidā rakstīt savus ieteikumus, kā to risināt. Pēc tam skolēni apraksta paši savas vai drauga problēmas, neminot konkrētu vārdu. Problēmas tiek apkopotas, un skolēni raksta ieteikumus to risināšanai. Pēc tam skolēniem dota iespēja izlasīt visu problēmu aprakstus un ieteiktos risinājumus, tādējādi iegūstot idejas, kā palīdzēt sev vai draugam tikt galā ar radušos situāciju. Turpinot tēmu par problēmu risināšanu, skolēni veido arī lomu spēles un dialogus, kuru gaitā apspriež problēmas.

Cits uzdevums, kas izmantots atbildības un empātijas prasmju veidošanai: 6.b klases skolēniem tiek lūgts novadīt stundu pašiem. Šis uzdevums tiek dots diviem zēniem, kam parasti stundās patīk izcelties, traucējot citus ar dažādiem komentāriem, nepārtraukti cenšoties pievērst sev uzmanību. Zēni ir pārsteigti par šādu iespēju, viņiem ir laiks divas dienas, lai sagatavotu šo stundu. Rezultāts ir pārsteidzoši labs – zēni stundu novada lieliski. Viņi rūpīgi sagatavojuši konkursu par dažādām tēmām no mācību grāmatas, sadala pārējos klases biedrus, ieskaitot skolotāju, divās komandās un dod dažādus uzdevumus, paši skaita punktus, raugoties, lai netiktu pārkāpti spēles noteikumi. Stunda ir izdevusies, pārrunās ar skolēniem pēc stundas noskaidrojas, ka visiem šī stunda patikusi, jo bijis interesanti strādāt, tā bijusi arī jauka pārmaiņa parastajā skolas ikdienā. Arī abi zēni ir apmierināti, viņi atzīst, ka vadīt stundu bijis interesanti un viņi labprāt to darītu vēl kādu reizi, kaut arī tas prasījis ilgu gatavošanos.

Emocionālās inteliģences tēmai veltīta arī projektu nedēļa “Kā es jūtos savā skolā”. Tās mērķis ir iepazīstināt skolēnus ar emocionālās inteliģences būtību, izpētīt, kā skolēni jūtas savā skolā, kāpēc tā jūtas, kā arī kopīgi izstrādāt idejas, kā uzlabot skolēnu pašsajūtu. Projektu nedēļā skolēni strādā gan angļiski, gan latviski, tādējādi padziļinot prasmes gan emocionālās inteliģences jomā, gan arī angļu valodā. Skolēni strādā pāros vai grupās pa trim, tādējādi attīstot sadarbības prasmes. Viņi paši izstrādā anketas un veic intervijas ar citiem skolēniem, lai noskaidrotu viņu izjūtas skolā, klasē, viņu attiecības ar klases un skolas biedriem, un skolotājiem. Skolēniem jāapraksta savas vai skolas biedru dzīves situācijas, kurās izpaudušās dažādas emocijas. Visvairāk aprakstītas situācijas par uztraukumu, prieku, pārsteigumu, bailēm, dūsmām un laimes sajūtu, var secināt, ka šīs ir emocijas, kuras skolēni visbiežāk ikdienā izdzīvo. Skolēni grupās analizē situācijas, secinot, kāpēc tās tik labi izdevušās pozitīvu emociju gadījumā, vai arī, domājot par to, ko vajadzētu darīt, lai šajā situācijā nebūtu jāpiedzīvo negatīvas emocijas.

Otrs uzdevums ir žurnālos aprakstītu problēmu risināšana. Šos gadījumus skolēni meklē latviešu žurnālos, bet pārdomas raksta angļiski. Tā kā projekta tēma ir “Kā es jūtos savā skolā”, tad skolēnu uzdevums ir atrast problēmas, kas saistītas ar skolas dzīvi.

Tātad šīs ir galvenās metodes, aktivitātes un uzdevumi, kas mācību gada laikā izmantoti 6.b un 6.c klasē, lai veicinātu emocionālās inteliģences attīstību angļu valodas mācību procesā. Var secināt, ka ar šīm aktivitātēm ir iespējams izkopt emocionālās inteliģences prasmes, dodot skolēniem iespēju dziļāk izvērtēt savas emocijas un savu rīcību, izprast sevi un apkārtējos, radīt veiksmīgāku sadarbību. Vērojot skolēnus, var secināt, ka milzīgas izmaiņas viena gada laikā nav iespējamas – joprojām abās klasēs ir skolēni, kas īsti netiek pieņemti klases kolektīvā, dažkārt, īpaši 6.b klasē, atskan aizvainojošas piezīmes vienam par otru, tomēr to skaits ir samazinājies un piezīmju tonis vairs nav tik *indīgs* kā gada sākumā. Ir skolēni, kas neieklausās citu teiktajā un nevēlas sadarboties ar citiem, tomēr nelielas

nianses, kas liecina par emocionālās inteliģences veidošanos, skolēnu uzvedībā, attieksmē pret sevi, vienam pret otru, kā arī kopējā klases atmosfērā ir jūtamas. Kopumā skolēni kļuvuši draudzīgāki, atvērtāki, daudzi no viņiem nebaidās stāstīt par savām personīgajām problēmām arī skolotājam, atklāti pasaka, ko agrāk centās noslēpt, piemēram, ja aizmirsuši vai nav paspējuši izpildīt mājas darbu. Viņiem ir vieglāk novērtēt savas izjūtas, nosaucot emocijas vārdā, kā arī pateikt kādu labu vārdu citiem. Arī darbs grupās ar jebkuru klasesbiedru (ne tikai ar saviem tuvākajiem draugiem) vairs nesagādā tik lielas problēmas.

Lai vēlreiz pārliecinātos, ka minētie uzdevumi veicinājuši emocionālās inteliģences veidošanos, mācību gada beigās tiek veikta anketēšana, lai noskaidrotu, kuri no EI veicināšanas uzdevumiem skolēniem visvairāk patikuši, bijuši noderīgi, ko viņi no tiem ir ieguvuši. Analizējot anketu rezultātus, secinām, ka abām klasēm visnoderīgākie šķituši dialogi un lomu spēles, pāru un grupu darbs, klasesbiedru problēmu risināšana un individuālais darbs. Zīmīgi, ka nav neviena uzdevuma, kuru kaut vai viens no skolēniem nebūtu novērtējis kā nozīmīgu.

Tātad var secināt, ka mācību gada laikā angļu valodas mācībās veiktās aktivitātes ir sekmējušas emocionālās inteliģences veidošanos abu klašu skolēnos. Tomēr jāpiebilst, ka emocionālo inteliģenci var veicināt, bet to nevar *izveidot* gada laikā tikai angļu valodas stundās vien, tās attīstība veicināma kopš bērnības ģimenē, visos skolas gados, visos mācību priekšmetos un ārpus stundu laikā. Tā notiek visā sabiedrībā visas cilvēka dzīves garumā. Turklāt jāņem vērā blakus faktori, kas ietekmē emocionālās inteliģences veidošanos arī angļu valodas stundās, kas dažkārt izskaidro, kāpēc skolēni, kas mācījušies vienā klasē it kā vienādos apstākļos vienu un to pašu vielu, nerasniedz vienādus rezultātus gan valodas, gan emocionālās inteliģences ziņā. Skolēnus ietekmē viņu noskaņojums, attiecības ģimenē, attiecības ar klases biedriem un skolotājiem, veselības stāvoklis, intereses un citi faktori.

LITERATŪRA

1. Armstrong, T. (1993) *7 Kinds of Smart*. A Plume book, 261 p.
2. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1998) *Pedagoģiskā psiholoģija*. R., Zvaigzne ABC, 662 lpp.
3. Goulmens, D. (2001) *Tava emocionālā inteliģence*. R., Jumava, 462 lpp.
4. Hadfield, J. (1995). *Classroom Dynamics*. Oxford University Press, 180 p.
5. Olondare, S., Žeire, E. (1999) *Emocijas un izjūtas*. Rēzekne, 34 lpp.
6. Smits, E. (2000). *Pāatrinātā mācīšanās klasē*. R., Pētergailis, 111 lpp.

SUMMARY

The article deals with the importance of emotional intelligence in modern society, and the ways of how to facilitate it during English lessons. The article covers different methods, suggestions and tasks for the facilitation of intrapersonal skills and motivation, as well as interpersonal skills, empathy, the skills of developing cooperation and positive relationship. The analysis of the results is based on the research carried out in two groups of students of form 6, finding out their level of emotional intelligence, as well as verifying the effectiveness of the tasks for the facilitation of emotional intelligence in practice.

2.3. Sporta un mūzikas mācību metodika

Atklāsmes darbība kā efektīva radošās mācīšanās pieredze studiju procesā. Pētījuma metodoloģiskais pamatojums

Discovery Activity as an Effective Creative Learning Experience in the Study Process. Methodological Substantiation of the Research

Dzintra Grundmane

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte,
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā

Raksta mērķis ir teorētiski pamatot darbības pētījumu kā zinātniskā pētījuma metodi, balstoties uz darbības teoriju, līdz ar to nosakot pētījuma metodoloģisko pamatu, ko veido “gadījuma izpēte” un kvalitatīvo pētīšanas metožu lietojums, kas dod iespēju empīriski pārbaudīt izvirzīto pētījuma argumentu, ka atklāsmes mācīšanās studijās efektīvi veido radošu mācīšanās pieredzi, ja studentu darbība ir aktīva, procesa orientēta un mijiedarbīga studiju vidē un studentiem radītas iespējas mērķtiecīgai rīcībai, ko rosina piemēroti līdzekļi.

Atslēgvārdi: darbības teorija, darbības pētījums, kvalitatīvās pētīšanas metodes.

Ievads

Pirmo reizi terminu “darbības pētījums” minējis Kurts Levins rakstā “Darbības pētījums un minoritāšu problēmas”, kur viņš raksturojis darbības pētījumu kā sociālo darbības formu salīdzinošo pētījumu dažādos apstākļos un ietekmēs, piemērojot pētījumā pakāpju spirāles procesu, kur katra pakāpe ir cikls, ko veido plānošana, darbība un faktu meklēšana, un kas raksturo darbības rezultātu. (Lewin, 1946)

Darbības pētījums ir daudz plašāks nekā problēmu risināšana, kas ir vienreizēja datu vākšanas un analīzes metode. Darbības pētījums ļauj lietot dažādas pētījuma metodes, kuras ir kopīgas kvalitatīvo pētījumu paradigmai: pētījuma žurnāla kārtošana, dokumentu vākšana un analīze, dalībnieku novērojumu ieraksti, aptaujas lapas, strukturētas un nestrukturētas intervijas, gadījuma pētījumi.

Šajā pieejā pētnieks atrodas ciešā kontaktā ar pētījuma dalībniekiem un cenšas atrisināt noteiktas problēmas kopīgi ar katru no jautājumā ieinteresētajiem dalībniekiem.

Darbības pētījumu kā izglītības pētījuma pieeju vai stratēģiju piemēro mācību plāna attīstīšanai, profesionālai pilnveidei un mācībām sociālā kontekstā, tādēļ pētījumā var tikt izmantoti dažādi datu avoti:

- 1) pētnieka nepastarpināta pieredze;
- 2) citu pieredze, kuru pētnieks iepazīst
 - a) verbāli un rakstiski,
 - b) ar uzvedību,
 - c) caur citādiem sniegumiem (tehnoloģijām, mākslas darbiem, utt.)

Pētījuma varianti var būt saistīti ar datu vākšanas mērķiem:

- 1) saistīti ar “pagātnes” orientāciju (literatūras avoti, artefakti),

- 2) saistīti ar “tagadnes” orientāciju – novērošana, kas notiek šajā brīdī,
- 3) saistīti ar “nākotni” – novērtējot datus, izskaidrot notikumus, izmantojot intervijas vai projektus.

Datu apstrādē var būt atšķirības. Tā var būt:

- 1) “atsvešinātā” analīze, tāda kā struktūranalīze vai informācijas tīkls, kur izmanto tehnisku apstrādi;
- 2) “sasaistītā” analīze, kur līdzīgi kā fenomenoloģiskajā un hermeneitiskajā pieejā būtiska ir empātija. (Sagor, 2000)

Darbības pētījuma pamats ir zināšanas, kas iegūtas praksē un turpmākā mācību procesā praksi papildina. Prakse ir termins, ko lietojis Aristotelis, tā ir māksla darboties, izmantojot apstākļus, lai tos mainītu. Darbības pētnieki uzskata, ka pētnieks nevar būt neitrāls, bieži aktīvi pētnieki ir izšķirīgu lēmumu pieņēmēji.

Pētījuma teorētiskais pamatojums

Atklāsmes mācīšanās metodes teorētisko pamatu veido Dž. Djuīja (*J. Dewey*), Ž. Piažē (*Jean Piaget*) un Ļ. Vigotska attīstītās izglītošanas teorijas, kas uzsver mācīšanos kā aktīvu, procesa orientētu un mijiedarbīgu darbību, akcentējot pieredzes noteicošo lomu jaunu zināšanu veidošanā un atzīstot mācīšanās procesu ”ne tikai kā vienkāršu zināšanu summēšanu prāta datu bankā, bet gan kā projekta transformāciju, kurā indivīds spēlē aktīvu lomu un kurā veidojas sajūtas ārpus kārtības, kādā parādība rodas apziņā”. (Kolb, .. 1991)

Dž. Djuījs, *analizējot pieredzes būtību*, uzsveris, ka aktivitāte pati par sevi neveido pieredzi, jo aktivitāte kā mēģinājums ir saistīta ar izmaiņām, kuras var palikt tikai kā pāreja no viena stāvokļa otrā, ja tās nebūs saistītas ar apziņā sekojošiem slēdzieniem. Šī apziņas plūsma piepildās ar jēgu, kad darbība pāriet uz slēdzienu pārdzīvojumu, kad pārmaiņas, kuras izraisījusi darbība, atgriežas pie mums ar izmaiņām mūsos pašos – mēs kaut ko iemācāmies. (Dewey, 1973)

Dž. Djuījs *raksturojis mācīšanos kā darbību*, kurā indivīdu zināšanas un idejas rodas sadarbojoties un veido zināšanas, pamatojoties uz iepriekšējo pieredzi.

Ž. Piažē mācīšanās teorija balstās uz esošās pieredzes noteicošo funkciju: “Attīstība notiek neatgriezeniskās pakāpēs, no kurām katra iepriekšējā ir nākamās priekšnosacījums. Šajā attīstībā vienlaikus notiek akomodācija un asimilācija. [...] Shēma ir akomodēta (pielāgota) priekšmetam vai situācijai. [...] Ar asimilāciju saprot apkārtējās pasaules pielāgošanu savām garīgām shēmām. [...] Līdz ar to kļūst skaidrs, ka akomodācijas un asimilācijas saplūšana rada struktūru (jeb shēmu) veidošanos un diferenciaciju, piemēram, uztveri, orientēšanās vai izskaidrošanas shēmas. Tajā pašā laikā šīs attīstības dzenulis ir tieksme pēc ekvibrācijas (līdzsvara atrašanās). No līdzsvara stāvokļa pretrunas vai kognitīvā konflikta pieredzes rodas impulss tieksmei pēc iekšējās koordinācijas un arvien sarežģītāku struktūru izveides.” (Gudjons, 1996, 135) Pielāgošanās jeb adaptācija (akomodācijas un asimilācijas mehānismu izmantojums) saskaņā ar Piažē atzinumu ir prāta virzīta mērķtiecība: “Intelektuālā darbība sākas ar sevis apzināšanos un pieredzes sajaukumu haotiskās asimilācijas un akomodācijas nenodalīšanās dēļ. Citiem vārdiem sakot, apkārtējās pasaules izzināšana sākas ar tūlītēju lietu izmantošanu, turpretī sevis apzināšanos šis praktiskais un utilitārais kontakts aizkavē. [...] Tādējādi intelekts nesākas ne ar sevis apzināšanu, ne ar lietu izzināšanu, bet gan ar to mijiedarbības izzināšanu un, tieši vienlaicīgi orientējoties uz abiem šīs mijiedarbības poliem, tas, organizējot pasauli, organizējas pats.” (Piažē, 2002, 293) Mācīšana neienes izmaiņas, ja tās nav pamatotas jau esošajā pieredzes struktūrā, bet jaunas zināšanas un prasmes veidojas uz jau apgūtā izziņas procesa pamata. Tādējādi mācīšanos nosaka attīstība, nevis mācīšana. (Piažē, 2002)

Ļ. Vigotskis lieto tuvākās attīstības zonas jēdzienu, izskaidrojot to kā attīstības virzienu, ko veido mācīšanās. Šo zonu viņš definē kā attālumu starp faktisko attīstības līmeni, kas nosaka neatkarīgu problēmas risinājumu, un potenciālo attīstības līmeni, ko nosaka pieaugušo padomi problēmas risinājumam vai arī tas rodas sadarbībā ar spējīgākiem vienaudžiem. (Kolb, .. 1991)

Svarīgākais Ļ. Vigotska teorijas koncepts ir tas, ka izziņas attīstības potenciāls ir ierobežots tuvākā attīstības zonā: “Mācīšana un attīstība tiešā veidā nesakrīt, tie ir divi procesi, kurus saista ļoti sarežģītas savstarpējās saistības. Mācīšana tikai tad ir iederīga, ja tā virzās attīstībai pa priekšu. Tad rodas attīstība un tā iedzīvina daudzas funkcijas, kuras ir nobriešanas stadijā un atrodas tuvākās attīstības zonā.” (Vigotskis, 2002, 258)

Šo procesu var apskatīt kā četru mācīšanās pakāpju attīstības procesu.

- **1. pakāpe** – attīstība, kuru veicina atbalsts, ko sniedz pieaugušie, skolotāji, eksperti.
- **2. pakāpe** – pašattīstība, ko nosaka paša darbība.
- **3. pakāpe** – iemaņu apgūšanas līmeņa sasniegšana.
- **4. pakāpe** – izziņas procesa aktivizēšana, izmantojot jau iepriekšējās attīstības pakāpes.

Vēl viens svarīgs Ļ. Vigotska teorijas aspekts ir tas, ka, ja studenti aktīvi piedalās mācīšanās procesu atbalstošā vidē un ja viņi saņem piemērotu virzību, ko rosina pārdomāti līdzekļi, tad mācīšanās ir efektīvāka. Šie mācību līdzekļi ir kognitīvas stratēģijas, vadītāji, vecāki, datori, drukāti materiāli vai kādi citi līdzekļi, kas organizē un nodrošina studentus ar informāciju. To loma ir organizēt dinamisku atbalstu, lai palīdzētu studentiem pašiem noteikt zemāko līmeni viņu izziņas attīstības zonā un tad, pakāpeniski attālinoties no šī atbalsta, tiekties sasniegt augstākus izziņas līmeņus. (Nardī, 1996) Izziņa ir visu zināšanu apguves process, kas notiek darbībā. Ļ. Vigotskis uzsver sociālās pieredzes noteicošo lomu psihisko procesu norisē, jo psihe veidojas darbībā.

Zināmais veidojies katra indivīda un cilvēces pieredzes mijiedarbībā. Līdz ar to cilvēces pieredze veido vidi, kurā notiek izziņas process. *Mijiedarbības attiecības starp indivīdu un vidi* simbolizē pieredzes divas nozīmes – viena ir subjektīvā, personīgā, kas attiecas uz indivīda iekšējo stāvokli, otra – objektīvā, kas veidojas vides ietekmē. Pieredzes rezultātā mācīšanās tiek fokusēta uz mijiedarbību starp iekšējām pazīmēm un ārējiem nosacījumiem, starp personīgajām zināšanām un sabiedrības apgūtajām zināšanām. Iekšējās attīstības potences tiek rosinātas un darbinātas ar imitācijas pieredzi, ar komunikāciju un mijiedarbību ar apkārtējo vidi, līdz kamēr tās iegūst neatkarīgu attīstības sniegumu. Tādējādi mācīšanās kļūst par līdzekli cilvēces attīstībā ar visu indivīda bioloģisko potenciālu mijiedarbībā ar sabiedrību, tās simboliem, instrumentiem un citiem kultūras artefaktiem. (Hein, 1997) Studijas ir sociāls process, un tādā veidā indivīda attīstību veido sociālo zinību kultūras sistēma.

Aplūkojot kultūras apguvi, Ļ. S. Vigotskis nodala divus savstarpēji papildinošus procesus: interiorizāciju un eksteriorizāciju. Tie ir divi dialektiski procesi, starp kuriem notiek pastāvīga līdzsvara pārkārtošanās vai arī tos var raksturot kā cilvēku pastāvīgu tieksanos pēc radīšanas un apgūšanas. Plašākā nozīmē interiorizāciju (internalizāciju) var apzīmēt kā pāreju no sociālā (interpersonālā) uz individuālo (intrapersonālo), tā ir “ārējās darbības transformācija intelektuālajā, iekšējā darbībā, sociālā satura pieņemšana un neapzināta apgūšana. [...] Eksteriorizācija (eksternalizācija) – iekšējā psihiskā procesa ārēja izpausme. Tā izpaužas arī jebkādā savas izpratnes aprakstīšanā rakstiskā veidā.” (Breslavs, 1999, 62, 41)

“Cilvēks savā attīstībā izmanto cilvēces iepriekšējās attīstības stadijas kā savas darbības līdzekļus. Šī pieredze pastarpina viņa darbību. Specifiski cilvēciskās darbības struktūra

balstās uz iepriekšējo paudžu mantojumu. Starta punktu šim uzskatam dod jautājums par sākumu: vai sākumā bija vārds vai darbība?” (Piažē, 2002, 73) Saskaņā ar Ļ. Vigotska uzskatu par vēsturisko attīstības koncepciju, “sākumā bija darbība. Tas ir līdzīgi kā asimilācijas un akomodācijas divpusēja dialektika, bet šī ir it kā trīspusēja dialektika. Tur vēl ir iesaistīti iepriekšējo paudžu cilvēciskie resursi, kas pastarpina viņu individuālās attīstības universālismu.” (Piažē, 2002, 73)

Apziņu var tvērt tikai apziņas pieredzē. Apziņai ir raksturīga plūsma. Tajā notiek jēgu veidošanās. Apziņas galvenais raksturojums ir intencionalitāte, t.i., vērstība uz priekšmetu visplašākā nozīmē kā vērstība uz kaut ko: “Tieši vērstībā uz apziņas objektu es atrodu šo “kaut ko”, kas tiek paredzēts vai domāts kaut kādā nenoteiksmē – spriedumos kā spriedumu predikātu nesējs, vērtēšanā kā vērtību predikātu nesējs. Lūkojot pēc cita skatījuma, es tur atrodu apziņas mainīgos izpausmju veidus: kādreiz tas ir uztvērumš, citreiz atcerējums, bet nekad tas nav priekšmets pats vai tā noteiksme, apziņa vienmēr ir subjektīvās dotības mods, veids, kādā parādās subjektīvais, – kā uzmanības perspektīva, kurā ikreiz manāmas atšķirības starp aptuveno un skaidri saskatīto, etc.” (Huserls, 2002, 345) Rodas jautājumi – kas? Uz ko vērsta apziņas plūsma? Kā tiek domāts? Atbilde – aktuāli uztverot, atceroties, salīdzinot. Fenomenoloģijas pamatlicējs Edmunds Huserls uzsver refleksijas kā apziņas izziņāšanas metodes nozīmi. Cilvēka apziņas stāvokļi ir neaizstājami. Tikai apzinoties apkārt esošo pasauli kā jēgpilnu, pārdzīvojamu un aprakstāmu, cilvēks pats rada savu jēgpilno pasauli. Pieredze tiek pēfita, salīdzinot to ar citām pieredzēm, reālām vai iedomātām, nosakot parādības būtiskās īpašības.

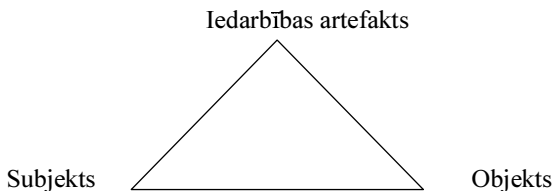
Izziņa ir visu zināšanu apguves process, kas notiek darbībā. Ļ. Vigotskis uzsver sociālās pieredzes noteicošo lomu psihisko procesu norisē. Psihe veidojas darbībā. A. Ļeontjevs nodala divus savstarpēji atkarīgus darbības veidus: iekšējo – psihes un ārējo – priekšmetisko. Abu darbības formu savstarpējā mijiedarbībā izpaužas psihes un priekšmetiskas darbības vienotība. Psihiskā un priekšmetiskā darbībā jāatšķir darbība, rīcība un operācija. Iekšējā un ārējā praktiskā darbība raksturojas ar vienādu struktūru un savstarpēju iedziļināšanos. Ārējā darbība iegūst iekšējās, psihiskās darbības formu; iekšējā forma (psihiskā darbība) iegūst ārējās priekšmetiskās darbības formu.

Pētījuma teorētisko pamatu veido darbības teorija, kura pēta cilvēka darbību kultūrvēsturiskā kontekstā. Tā ir balstīta uz ideju par divējādo cilvēka un artefaktu mijiedarbības procesu, kuru ietekmē un veido sociālā un fiziskā vide.

Darbības teoriju izveidojis Ļ. Vigotskis un tālāk attīstījis A. Ļeontjevs un A. Lurija. Teorija noder kā filozofisks ietvars, lai pētītu cilvēku praktiskās darbības attīstības procesa dažādas formas, kurās indivīda un sabiedrības līmeņi ir cieši saistīti. Darbības teorijā analīzes vienība ir darbība, kura atspoguļo subjekta, objekta, rīcības un procesa mijiedarbību.

Darbības teoriju raksturo 5 pamatprincipi:

- mērķorientētība,
- divējādi priekšstati par internalizāciju un eksternalizāciju,
- vidutāja instruments (līdzeklis),
- darbības hierarhiskā struktūra,
- nepārtrauktā attīstība.

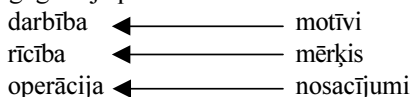


Pedagoģiskā procesā izziņas darbību veido subjekta un objekta mijiedarbība, kur starpniecību nosaka instruments – iedarbības artefakts. Subjekts ir persona vai personu grupa, kas iesaistīta darbībā. Darbības objekts (reālā nozīmē) ir ar subjektu saistīts un motivē darbību, kas subjektīvi izpaužas kā vēlme, tieksme, vajadzība, nepieciešamība, kurai darbība dod atbildi. Starpniecība var notikt, lietojot dažādus instrumentu veidus – materiālos līdzekļus, kā arī garīgos līdzekļus, ieskaitot kultūru, domāšanas veidu un valodu.

A. Ļeontjevs paplašinājis darbības teoriju, pievienojot atsevišķas iezīmes, kas balstās uz nepieciešamību atdalīt individuālo rīcību no kolektīvās darbības. Lai atspoguļotu indivīda uzvedību kolektīvās darbības sistēmā, tajā ietverta atšķirība starp darbību, rīcību un procesu. Rīcībai kā sabiedrības darbības saskaņotai daļai ar indivīda pārveidoto vajadzētu atrasties rīcības dalītās nozīmes pavadībā, kas ir apzināti reflektēta [...] nepieciešamība, darba apzināta kustība, sabiedrībā visvairāk redzamais cilvēka sabiedriskās dabas individuālais rādītājs. Cilvēka individualitāte ir sasniedzama tikai sabiedrībā. (Tolman, 1999, 73)

Trešais hierarhiskais līmenis, ko Ļeontjevs pievienojis darbības teorijai, ir operācijas līmenis, kurā darbību izpilda automātiski. Ļeontjeva darbības modelis pārformulēts sekojoši: kolektīvās darbības noteicošo līmeni vada ar objektu saistīts motīvs (vai mērķis); indivīdu vidējo līmeni vai grupas rīcību vada mērķis; automātiskās operācijas pamata līmeni vada apstākļi un roku darbības līdzekļi. (Tolman, 1999, 4)

Pedagoģiskajā procesā hierarhisko darbības priekšstatu var shematizēt sekojoši:

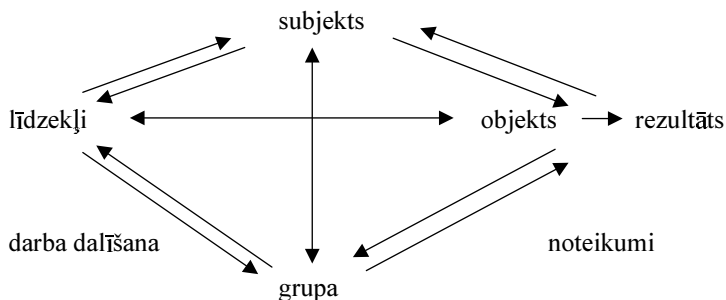


Vajadzība pēc darbības ir motivācijas rašanās pamats. Tikai personīgi nozīmīgs un interesants motīvs, kas atspoguļo subjekta attieksmi pret darbības objektu, var būt darbības pamats. Subjekta rīcību vada mērķis, bet darbības raksturu nosaka motīvu atbilstība izvirzītajam mērķim. A. Ļeontjevs pamato, ka “darbības jēga mainās vienlaicīgi ar tās motīva maiņu. Pēc sava objektīvā satura darbība var palikt tā pati, bet, ja tā ir ieguvusi citu motīvu, tad psiholoģiski tā jau ir cita”. (Čehlova, 2002, 14)

Izziņas darbībā struktūrvienība ir mācību darbība, kurā piedalās studenti, docētājs un līdzekļi, kas palīdz veikt darbību, “ietverot viengabalainu iedarbības procesu uz priekšmetu, ar kā palīdzību notiek pāreja no mērķa uz rezultātu. Ar rezultātu tiek saprastas pārmaiņas, kas ir notikušas ārējā vidē vai pašā subjektā, pateicoties iedarbības procesam”. (Čehlova, 2002, 21)

Tā rezultātā, ņemot vērā dalītas darbības nozīmes nepieciešamību, sākotnējo darbības modeli var pārveidot, pievienojot noteikumus, grupu un darba dalīšanu un pārsaucot darbības sistēmu.

Darbības sistēmu var raksturot ar sekojošu darbības sistēmas modeli:



Šajā darbības sistēmas modelī subjekts tiek attiecināts uz indivīdu vai grupu, kuras viedoklis ir ņemts vērā darbības analizē. Objekts ir saistīts ar subjektu un motivē darbību, dodot tai specifisku virzienu, kas subjektīvi izpaužas kā vēlme, tieksme, vajadzība, nepieciešamība, kurai darbība dod atbildi, kas ir sistēmas darbības mērķis. Līdzekļi ir attiecināti uz ārējiem vai iekšējiem iedarbības artefaktiem, kuri palīdz sasniegt darbības rezultātu. Grupu veido viens vai vairāki cilvēki, kuri piedalās kopīgā subjekta mērķa sasniegšanā. Noteikumi regulē darbību un mijiedarbību noteiktā sistēmā. Darba sadalījums nosaka, kā uzdevumi tiek sadalīti horizontāli starp grupas locekļiem, ņemot vērā arī spēju un apstākļu vertikālo sadalījumu. Objekta (nepieciešamības, vēlmes) transformēšana darbības rezultātā motivē darbības būtību. Ar rezultātu var saprast pārmaiņas, kas notikušas pašā subjektā, līdz ar to darbības process ir subjekta orientēta darbība.

Darbības teorijas iezīmes papildinājis V. Kaptelinins, ietverot:

- apziņas un darbības vienotību,
- mērķtiecīgumu,
- darbības hierarhisko struktūru (darbība, rīcība, process – motīvs, mērķis, apstākļi),
- internalizāciju un eksternalizāciju,
- starpniecību,
- attīstības principu. (Koķe, 1999)

Liam Banona (*Liam Bannon*), raksturojot darbības teoriju, uzsvērusi sociālo faktoru nozīmi un mijiedarbību starp darbības subjektu un apkārtējo vidi, izskaidrojot, kāpēc starpniecības līdzekļa princips pieejā spēlē galveno lomu. Pirmkārt, līdzekļi nosaka veidu, kādā cilvēki iedarbojas uz realitāti. Un saskaņā ar augstāk minēto internalizācijas / eksternalizācijas principu ārējās darbības veidošana galu galā dod rezultātu iekšējai darbībai. Otrkārt, līdzekļi parasti atspoguļo citu cilvēku pieredzi, kuri mēģinājuši atrisināt līdzīgas problēmas iepriekšējā laikā un darījuši to, izgudrojot, pārveidojot līdzekļus, darot tos efektīvākus. Šī pieredze ir uzkrāta līdzekļu strukturālās īpašībās (veids, materiāli utt.), kā arī zināšanās par to, kā līdzekļi tiek lietoti. Līdzekļi ir radīti un transformēti pašas darbības attīstībā un saglabāti konkrētā kultūrā kā šīs attīstības vēsturiskās paliekas. Tā līdzekļu lietošana ir sociālo zināšanu uzkrāšanas un pārnesšanas veids. Tas ietekmē parādības būtību, ne tikai ārējo uzvedību, bet arī indivīdu domāšanas funkciju. (Koķe, 1999)

Attīstība sākusies ar konkrētu pieredzi, tad virzījies uz tēlu un, visbeidzot, sasniegusi simbolisku attēlojumu.

Dž. Brunera *intelektuālās attīstības teorija* ietver sekojošas trīs pakāpes:

- *rīcībattēlošanas pakāpe*, kurā persona mācās par pasauli caur iedarbību uz priekšmetiem,
- *tēlainās attēlošanas pakāpe* jeb ikoniskā, kur mācīšanās notiek, lietojot modeļus un attēlus,
- *simboliskās attēlošanas pakāpe*, kas raksturo domāšanas kapacitāti abstraktos izteicienos.

Atklāsmes mācīšanās darbība ietver zinātniska modeļa veidošanu, ko raksturo trīs pakāpes jaunas informācijas uztveršanas procesā. Pirmkārt, studenti iepazīstas un darbojas ar materiāliem, tad viņi veido tēlu, ievēro īpašas pazīmes un veic novērošanu. Kad studenti ir motivēti un piedalās atklāsmes projektā, tad atklāsmes mācīšanās ved uz augstāku mācīšanās pakāpi.

Studenti identificē problēmas, rada hipotēzes, pārbauda katru hipotēzi ar savākiem datiem un izdara secinājumus jaunajai situācijai. Šāda veida instrukcijas mērķis ir mācīt studentiem domāšanas prasmes. Atklāsmes mācīšanās rosina studentu intuīciju, iztēli un

radošumu. Tādēļ pieeja sākas ar īpašo (atsevišķo) jēdzienu un turpinās ar vispārīgo jēdzienu. Notiek indukcijas process. Skolotājs piedāvā piemērus, un studenti strādā ar piemēriem, kamēr atklāj mījsakarības.

LITERATŪRA

1. Breslavs, G. (red.). (1999) *Psiholoģijas vārdnīca*. Rīga, Mācību grāmata, 157 lpp.
2. Čehlova, Z. (2002) *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga, RaKa, 136 lpp.
3. Dan MacIsaac, (1995) "An Introduction to Action Research," Sk.internetā (22/03/1998) <http://www.phy.nau.edu/~danmac/actionrsch.html>
4. Dewey, J. (1973) *Experience & Education*. New York, COLLIER BOOKS: Macmillan Publishing Company, 51 p.
5. Gudjons, H. (1996) *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga, Zvaigzne ABC, 391 lpp.
6. Hein, G. E. (1997) *Learning in the Museum*. London & New York: Routledge,
7. Huserls, E. (2002) *Fenomenoloģija*. Rīga, AGB, 439 lpp.
8. Kaptelinin, V. (1996) Activity Theory: Implications for human-computer interaction. In B.Nardi, (ed), *Context and Consciousness*. Activity theory and human-computer interaction. Cambridge, MA: MIT Press.
Sk.internetā (2003.05.05): <http://www.quasar.ualberta.ca/edpy>
9. Koķe, T. (1999) *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga, SIA Mācību apgāds, 102 lpp.
10. Kolb, D A., Osland, J. S., Rubin, I. M. (1991) *Organizational behavior an experimental approach*. Sixth edition. Prentice- Hall, Engewood Cliffs, N.Y.
11. Kolls, M., Engstroms, I. (1998) Ļ. Vigotska pētījumu un teorijas amerikāniskā interpretācija: diskusija (ASV). Grām.: *Ļevs Vigotskis, Žans Piažē un mūsdienu psiholoģija. Starptautiskās konferences „Ž. Piažē un Ļ. Vigotska mantojums un mūsdienu psiholoģiskās prakses. Bērna intelektuālā un emocionālā attīstība” materialu krājums*. Rīga, RAKA, 70.–78. lpp.
12. Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems, *Journal of Social Issues*. 2: 34 – 46.
13. Nardi, B. (1996) *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MA: MIT Press. Sk.internetā (2003.05.05.): <http://www.quasar.ualberta.ca/edpy>
14. Norvele I. Koķe T. (2003) *The concept of student's independent learning skills in the pedagogical theories of the West*//Report in the International Conference ATEE Spring University 2003, Rīga.
15. Piažē, Ž. (2002) *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga, Pētergailis, 313 lpp.
16. Sagor, R. (2000) *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, Virginia : ASCD, vii, 217 p.
17. Tolman, C. (1999) *Society versus context in individual development: Does theory make a difference?* In Enggestrom, Y, Miettinen, R., & Punamaki, R. (eds.) *Perspectives on Activity Theory*. NY: Cambridge University Press, Sk.internetā (2003.10.05.): <http://www.quasar.ualberta.ca/edpy>
18. Vigotskis, Ļ. (2002) *Domāšana un runa*. Rīga: EVE, 391 lpp.

SUMMARY

Analysing the study process in Action Research with qualitative method, a research argument was tested, that discovery learning method is effective as a perfection of learning skills, if activity of students is dynamic, process-oriented and interactive in environment of study where appropriate circumstances promoted students' possibilities for appropriate

action. Discovery learning encourages students to actively use their intuition, imagination, and creativity. The approach starts with the specific and moves to the general. An inductive approach requires intuitive thinking on the part of students.

Sporta skolotājs pirmsskolas izglītības iestādē Sports Teacher in a Pre-school educational Institution

Agita Ābele

LSPA,

Brīvības 333, Rīgā,

A.Abele@lspa.lanet.lv

Agrita Tauriņa

Rīgas 275. PII "Austriņa", LMA,

Kr. Barona 1, Rīgā

21. gs. izglītības koncepcijā par skolotāja pedagoģiskās lomas prioritātēm izvirzās prasmes atbalstīt, veicināt, izprast, uzklaust, organizēt un vadīt, veidojot pozitīvu emocionālo fonu. Saskarsmes prasmes īpaši svarīgas ir pirmsskolas izglītības iestādēs (PII).

Pētījumā izvirzītais mērķis – izvērtēt PII sporta skolotājam nepieciešamās saskarsmes prasmes un to izpratni topošo sporta skolotāju un PII pedagogu skatījumā. Pētījuma rezultāti rāda prioritāšu neatbilstību pirmsskolas pedagoga lomas izpratnē topošo sporta skolotāju un PII pedagogu vidū.

Par būtiskākajām prioritātēm darbā ar pirmsskolas bērniem tiek izvirzītas prasmes izmantot zināšanas saskarsmes mākslā, veidot labvēlīgu vidi un spēja katru bērnu uztvert kā personību.

Atslēgvārdi: saskarsmes prasmes, pirmsskolas vecuma bērns, sporta skolotājs.

Izglītības process mainās līdzī sabiedriskajiem procesiem, un tas skar gan pašus jaunākos – pirmsskolniekus, gan arī pedagogus. Izglītībai 21. gadsimtā tiek izvirzīti jauni uzdevumi. Ir formulēti četri pamatprincipi, saskaņā ar kuriem veicama pedagoģiskā darbība:

- mācīties, lai zinātu,
- mācīties darboties un darīt,
- mācīties būt,
- mācīties dzīvot kopā (Mācīšanās ir zelts, 2001).

Tiek akcentēta arī skolotāja pedagoģiskā loma – atbalstīt, sekmēt, palīdzēt, izprast, uzklaust, organizēt, vadīt, bet nevis valdīt, novērtēt, sodīt. Līdz ar jaunu skolotāja lomu mainās arī prasības pedagogiem un izpratne par pedagoga profesionālajām kvalitātēm. Jebkurš PII pedagogs ar savu individualitāti ietekmē kopējo sociālemocionālo vidi un katra bērna attīstības procesu. Jāņem vērā, ka darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem būtiskas ir arī pedagogu attieksmes un sadarbība ar vecākiem. Vai topošie sporta pedagogi spēs iejusties PII vidē? Kādu sociālo lomu un profesionālo kvalitāšu prioritāti viņi saskata PII sporta skolotāja amatā? Kādus jaunos kolēģus vēlētos redzēt esošie PII pedagogi? Tie ir daži no jautājumiem, kas liek pievērsties sporta skolotāja tēla izpratnei un nepieciešamo profesionālo prasmju izvērtējumam.

Šajā pētījumā izvirzīts mērķis – izvērtēt PII sporta skolotājam nepieciešamās saskarsmes prasmes un to izpratni topošo sporta skolotāju un PII pedagogu skatījumā.

Pētījumā veikta anketēšana un pārrunas PII "Austriņa" pedagogu un LSPA 4. kursa studentu vidū.

Domājot par pedagoga tēlu, attieksmēm un profesionālo izglītību mūsdienās, izvirzās jautājums, kas ir būtiskākais – zināšanu sniegšana, rosināšana radošai darbībai, ieinteresētība savā darbā, mīlestības jūtas pret bērniem?

Profesore A. Špona pedagoģiskajā darbībā izdala vairākas kompetences:

- komunikatīvo kompetenci,
- kognitīvo kompetenci,
- konstruktīvo kompetenci,
- darba organizatorisko kompetenci (Špona, 2000).

Jāatzīmē, ka komunikatīvās kompetences realizācija PII ir īpaši plaša, jo komunikatīvās prasmes nepieciešamas dažāda veida saskarsmē ar bērniem, ar viņu vecākiem un kolēģiem. Savā ziņā var runāt par pedagoga profesionālo tēlu, kas bez vārdiem pasaka, kādu profesiju pārstāvam, kāds raksturs, gaume, prioritārās vērtības mums piemīt un kā tas izpaužas mūsu attieksmēs un profesionālajā darbībā. Pedagoģis savā profesionālajā darbībā atrodas gandrīz nepārtrauktā saskarsmē ar bērniem, kolēģiem, vadību, vecākiem, citiem sabiedrības pārstāvjiem, un viņa tēls nepārtraukti tiek vērtēts no dažādu vecumu un pozīciju viedokļa.

Pedagoģa kompetencē ir arī katru dienu sekmēt tādas vides radīšanu, kurā ikvienam bērnam veidojas veselīga pašapziņa, vēlme izzināt apkārtējo pasauli un izgudrot ko jaunu (Stabiņš, 2001). To nav iespējams realizēt, ja pedagoģam nav saskarsmes prasmju, ja viņš nespēj veidot pozitīvu emocionālo vidi, ja viņš nav gudrs, tikumisks un labvēlīgs un arī ja neievēro bērniības pieredzi, kura izpaužas emocionālās, garīgās, intelektuālās un fiziskās attīstības rādītājos (Likona, 2000). T. Likona iesaka darbā ar bērniem:

- 1) orientēties uz augstāku attīstības stadiju un apvienot to ar nepieciešamajiem savas autoritātes apliecinājumiem, kas dod labāku izpratni par noteikumu nepieciešamību,
- 2) norādīt, ka dažreiz rīcība ir nepareiza, sekmēt izpratni par to, kāpēc tā ir nepareiza,
- 3) attīstīt abpusēja taisnīguma izpratni, ģimenes konfliktu risināšanā ņemot vērā visu domas,
- 4) veicināt savstarpēju cieņu, izturoties pret bērnu kā pret personību.

A. Kuzņecova uzskata, ka sporta skolotāja pedagoģiskās kompetences izpaužas sporta speciālista profesionālo zināšanu, iemaņu, prasmju un attieksmju augstā attīstības līmenī un atbildībā par savu darbu. (Sports un izglītība 21. gs. sākumā, 2003)

Sporta skolotāja profesionālo darbības prasmju kopumam jāaptver vairākas jomas:

- sporta stundas vadīšanas profesionālās prasmes,
- komunikatīvās prasmes,
- didaktiski metodiskās prasmes,
- audzinošās un ētiskās izturēšanās prasmes,
- emocionālās prasmes,
- profesionālā radošuma prasmes.

Taču kopumā jāatzīmē, ka sporta izglītības darbībai raksturīgas vispārcilvēciskās un pedagoģiskās prioritātes, neizvirzot kādas īpašas sporta vērtības, bet gan orientējoties uz noteikto vecuma posmu.

Tā, piemēram, pirmsskolas pedagoģu meistarības pilnveidei nepieciešamās prasmes būtu:

- prasme organizēt pedagoģisko darbību atbilstoši pirmsskolas vecuma bērnu individuālajām īpatnībām un attīstībai;
- prasme izvēlēties pirmsskolas programmas mērķim un uzdevumiem atbilstošu saturu un metodes;
- izpratne par audzināšanas daudzveidību, prasme izvēlēties un īstenot atbilstošākās

metodes bērna aktivitāšu kopveselai attīstībai;

- prasme organizēt ģimenes un pirmsskolas izglītības iestādes sadarbību bērnu attīstības pilnveidošanā;
- prasme izvērtēt savu pedagoģisko darbību.

Pirmsskolai, vecākiem un bērniem būtu jārealizē kopēji mērķi – palīdzēt bērnam augt un pilnveidoties, radīt drošu, tikumisku vidi, kurā bērns var realizēt savu potenciālu un veidot vērtību un attieksmju sistēmu. Līdz ar to ir svarīgi, lai arī pedagogs, pieaudzis cilvēks, spētu sadarboties un mainīties līdz ar bērna izpratni.

Saskaņā ar pirmsskolas izglītības programmu sporta pedagogam sava darbība jāveido pakāpeniski, pamatojoties uz bērna individuālo priekšstatu sistēmu, un atbilstoši apstākļiem un situācijām, kas veido konkrēto bērna attīstības vidi. Ir arī izstrādāti pedagoģiskā darba vērtēšanas kritēriji.

2001. un 2002. gadā izmantoto pedagoģiskā darba vērtēšanas kritēriju daudzveidība un lietojuma biežums.

- Tālākizglītības aktīva īstenošana (A – visvairāk izmantotais kritērijs).
- Pedagoģiskā darba meistarība ikdienā (B – kritērijs, kurš izmantots atkārtoti, bet ne tik bieži kā A).
- Līdzdalība un atsaucība pirmsskolas aktuālo uzdevumu risināšanā (B).
- Pirmsskolas izglītības skolotāju pedagoģiskā autoritāte (B).
- Grupas sarežģītības pakāpe (C – mazāk lietotie kritēriji).
- Veselīga psihosociālā vide (C).
- Sadarbība ar bērnu vecākiem (C).
- Atsaucība pedagoģiskās pieredzes popularizēšanā (C).
- Progresīvu ideju realizēšana pirmsskolas iestādes pedagoģiskajā darbā (C).
- Grupas vides pilnveidošanas darbs (C).
- Pedagogu sasniegumi izstādēs un citos pasākumos (C).
- Dokumentācijas izpildes precizitāte un savlaicīgums (C).
- Sekmīgas studijas augstākajās mācību iestādēs (C).

Saprotams, ka tieši pirmsskolas darbinieki ar savām saskarsmes prasmēm veido psiholoģisko klimatu kā grupā, tā arī pirmsskolas iestādē kopumā, lai panāktu plānoto rezultātu – sagatavotu bērnu pamatizglītības sākšanai.

Veicot aptauju un pārrunas LSPA 4. kursa studentu vidū (51 respondents – 31 sieviete un 20 vīrieši), tiek piedāvāts sagrupēt PII pedagoga profesijai nepieciešamās komunikatīvās prasmes, izteikt viedokli par PII sporta pedagoga tēlu, būtiskāko viņa darbībā, kā arī raksturot savu perspektīvo (projektīvo) darbību PII.

Gan sieviešu, gan vīriešu izlasē par divām svarīgākajām prioritātēm atzītas prasme izmantot savas zināšanas saskarsmes mākslā un spēja uztvert katru cilvēku kā personību.

Kā nākamās būtiskākās prioritātes izvēlētas:

- būt labvēlīgi noskaņotam,
- būt gudram, tikumiskam, labestīgam,
- prast sadarboties, dalīties pieredzē.

Salīdzinot izvēlētas prioritātes ar Rīgas 275. PII “Austriņa” 14 pedagogu vērtējumu, jāvelk paralēles, lai gan par pašu galveno tiek uzskatīta spēja būt labvēlīgi noskaņotam. Tas ir saprotams, jo bez šo prioritāšu izpratnes nav iespējama sekmīga sadarbība ar bērnu, kad vissīkākās attieksmju nianse ietekmē bērna emocionālo pasauli.

Interesanti vērtēta prasme rast kontaktu ar bērnu vecākiem – to PII “Austriņa” pedagogi izvirza kā nākošo prioritāti, bet topošie sporta skolotāji atstāj 10. vietā. Tas

1. tabula

Pedagoģa profesijai nepieciešamo prasmju aptaujas rezultāti (rangī)

Prasmju veids	LSPA 4.k. stud., siev.	LSPA 4.k. stud., vīr.	PII pedagoģi
Prasme izmantot savas zināšanas saskarsmes mākslā	2.	1.	3.
Spēja uztvert katru cilvēku kā personību	1.	2.	2.
Būt labvēlīgi noskaņotam	4.	3.	1.
Būt autoritātei	7.	6.	9.
Būt gudram, tikumiskam, labestīgam	3.	5.	5.
Prasme sadarboties, dalīties pieredzē	5.	4.	4.
Spēja radīt nepieciešamos nosacījumus konstruktīvam dialogam	9.	9.	7.
Prasme izteikt un pamatot savu viedokli	8.	7.	8.
Spēja izteikt konstruktīvu kritiku	6.	8.	10.
Prasme rast kontaktu ar bērnu vecākiem	10.	10.	6.

norāda uz studentu attieksmju akcentu – bērnu, nevis vecākiem, ko pieredzējuši pedagoģi izvirza kā būtisku sadarbības realizēšanai. Turpretī topošajiem sporta pedagoģiem ir svarīgi, lai viņus uztvertu kā autoritātes un lai viņi prastu izteikt konstruktīvu kritiku (skat. tab. nr.1).

Par nozīmīgāko savā darbībā, ja izvēlētos sporta skolotāja amatu PII, studenti uzskata sekmīgu sporta stundas vadīšanu ar lielu rotaļu krājumu, spilgtu emocionālo tēlu un aktiera talanta izpausmi. Vienlaikus daudzi baidās no iespējamām neveiksmēm, kontaktējoties ar bērniem, no nespējas pilnvērtīgi izprast bērna emocionālo un intelektuālo pasauli, kā arī no attieksmēm ar kolēģiem un bērnu vecākiem. Tiek atzīmēts, ka šāds darbs ir grūts, jo ne katrs var strādāt ar pirmsskolniekiem, kur “vajag zināt īpašu valodu”, kur jābūt apveltītam ar milzīgu iejūtību un pacietību.

27 studenti atzīmē, ka noteikti kā pievilcīgāku izvēlētos citu darba vietu, kur konstruktīva pieeja un sporta stundas vai treniņnodarbības saturs tiek vērtēts augstāk. Bez bailēm un ar vēlēšanos pierādīt sevi PII sporta pedagoģa darbā pašlaik ir tikai 6 studenti. Visai biežas lasāmas atbildes: vēl nejutos gatavs, tā ir pārmērīga emocionāla atbildība, trūkst pieredzes un tamlīdzīgi.

Tāpat turpmāk studiju procesā jāvelta vēl lielāka uzmanība tieši pirmsskolas sporta rotaļnodarbību organizēšanas paņēmieniem, padziļināti jāiepazīstina ar PII darbības specifiku, kā arī jānodrošina iespēja PII veikt pedagoģisko praksi. Tā studenti iegūtu plašāku pieredzi darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem, izpratni par sadarbību ar vecākiem un darba kolēģiem, iespēju apliecināt sevi radošā darbā.

LITERATŪRA

1. Likona, T. (2000) *Bērna audzināšana*. R., Avots, 524 lpp.
2. *Mācīšanās ir zelts*. (2001) Ziņojums, ko starptautiskā Komisija par izglītību 21. gadsimtam sniegusi UNESCO. Rīga, UNESCO, 255 lpp.
3. *Sports un izglītība 21. gs. sākumā*. (2003) Starptautiskās konferences rakstu krājums. Rīga, LSPA, 85–94. lpp.
4. Stabiņš, J. (2001) *Skolas misija*. Rīga, RaKa, 72 lpp.
5. Špona, A. (2000) *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga, RaKa, 162 lpp.

SUMMARY

In the education conception of the 21 st century the priorities of the teacher's role have become the skills to support, facilitate, understand, listen to, organize and lead, aimed at developing a positive emotional background. Communication skills are very important in pre-school.

The aim put forward in this research was to evaluate communication skills necessary for pre-school sports teachers, and as they are understood by future sports teachers and pre-school teachers.

The results of the research showed some discrepancies in evaluating the priorities in the pre-school teacher's role as seen by future sports teachers and pre-school teachers. The most essential priorities in the work with pre-school children are considered the skill to use one's knowledge in communication, the skill to create a favourable environment and the skill to perceive every child as an individuality.

Vērtīborientēta pieeja mūzikas mācības satura apguvē Value-tended Approach to the Acquisition of the Content of Music Subject

Ligita Stramkale

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte,
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā,
ligita.stramkale@lu.lv

Raksta aktualitāti nosaka nepieciešamība veidot līdzsvarotu vispārējās izglītības sistēmu, kur svarīga nozīme ir mūzikas mācībai, kas orientēta uz garīgajām vērtībām. Pētījumā analizēta uz vērtībām orientētas mūzikas nodarbības būtība un noteikti mākslas vērtību izzināšanas un izpratnes priekšnoteikumi. Rakstā plašāk raksturoti izstrādātie mākslas vērtību izzināšanas un izpratnes kritēriji – uztvere, pārdzīvojums, novērtējums – un tos raksturojošie līmeņi. Pētījumā tiek noteikts, ka mākslas vērtību izpratnei nepieciešams sasniegt sistemātiskas uztveres, emocionāli intelektuāla pārdzīvojuma un asociatīvi tēlaina un dziļi saturiska novērtējuma līmeni.

Atslēgvārdi: kritēriji, mākslas vērtības, mūzikas mācības saturs, vērtīborientācija.

Ievads

Mūsdienu sabiedrības attīstības dinamika un tendence uz globalizāciju nosaka nepieciešamību veidot līdzsvarotu vispārējās izglītības sistēmu, kur noteiktu pozīciju ieņem arī mūzikas mācība. Mūzikas mācības saturs vispārīzglītojošajā skolā ir daudzfunkcionāls. Tas sevī ietver vairākas darbības jomas – aktīvu muzicēšanu, mūzikas klausīšanos, mūzikas teorijas un mūzikas literatūras pamatu apguvi.

Mūzikas mācības satura apguves pamatā var realizēt vairākas konceptuālās pieejas. Uz vērtībām orientēta mūzikas nodarbība ir viena no konceptuālajām pieejām, kur svarīga nozīme ir estētisko vajadzību attīstībai un garīgo vērtību nostiprināšanai, kas savukārt piedāvā iespēju izprast mūzikas personīgo un sabiedrisko nozīmību.

Vērtīborientēta pieeja mūzikas mācības satura apguvē nodrošina personības intelektuālo un emocionālo līdzsvarotību, speciālo un vispārīgo spēju harmonisku attīstību.

Pētījuma mērķis – noskaidrot priekšnoteikumus un izstrādāt vērtību izzināšanas un izpratnes kritērijus mūzikas mācības satura apguvē.

Pētījumā iegūtie rezultāti

1. Jēdziena *vērtīborientācija* izpratne un uz garīgajām vērtībām orientētas mūzikas nodarbības būtība

Vārds *orientācija* nozīmē uz noteiktu mērķi virzītas pozīcijas, nostājas apzināšanos (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 114), un, pēc H. Heimaņa (*Heymann*) uzskatiem, tā ir svarīga izglītības procesa sastāvdaļa. (Heymann, 2002)

Piedāvāt noteiktu orientāciju mūzikas mācības satura apguvē nozīmē dot skolēniem norādījumus, kas jādara, pēc kā jātiecas un kāds mērķis rezultātā būtu jāsasniedz. Orientācija neparedz, ka tiek norādīts, kas ir labi un kas ir slikti. Skolēnam tiek piedāvāta iespēja pašam

virzīt savu darbību uz noteiktu mērķi. Skolotājs veido dialogu, uzdod rosinošus jautājumus, izskaidro un palīdz atšķirt būtiskāko.

Vērtīborientācija ir komplekss fenomens. Ar to apzīmē darbības virzību uz daudzveidīgiem un visu aptverošiem vērtību kompleksiem. Pirmo reizi jēdzienu *vērtīborientācija* lieto 20. gadsimta 20. gados U. Tomass un F. Znanekis, pētot poļu zemniekus, kas par patstāvīgu dzīves vietu izvēlējušies Amerikas Savienotās Valstis. Kopš tā laika problēmas, kas saistītas ar vērtīborientāciju, tiek pētītas vairāku zinātņu nozaru ietvaros – estētikā, ētikā, socioloģijā, psiholoģijā, filozofijā un pedagoģijā. (Культурология, 1998, 342)

Vērtības cilvēkam nav iedzimtas, tādēļ dzīves laikā nepieciešams tās veidot un pilnveidot. Mūzikas mācības satura apguves orientācija uz vērtībām nodrošina ievirzi uz vērtību izpratni. Šāda veida mūzikas nodarbības vienmēr ir audzinošas.

Vērtīborientēta pieeja mūzikas nodarbībās pamatojas uz mācību saturu, kur mūzika tiek apskatīta kā noteikta laika perioda sastāvdaļa, kā konkrēta dzīves prakse un kā vispārējās cilvēciskās pieredzes transformācija noteiktos mākslas darbos. Mākslas darbi, mūzikas literatūras šedevri satur neizsmeļamas garīgo vērtību bagātības, kuras iespējams iepazīt katram, kas ir saskarē ar mūziku un mākslu kopumā. Pie tam, visu mākslas veidu saturs “ved” uz vienotu ideju kā vērtību pasauli. Mūzikas mācības uzdevums vispārizglītojošajā skolā ir orientēties uz vērtību izpratni un tādējādi veidot attieksmi pret mūziku.

2. Mākslas vērtību izziņāšanas un izpratnes priekšnoteikumi

Izziņāšana, pēc M. Fullana (*Fullan*) uzskatiem, ir radoša īpašība un viena no četrām pamata spējām, kas nepieciešama lielākai pārmaiņu potenciāla veidošanai. (Fullans, 1999, 23 -26) Tā ir dzīvības un pašatjaunošanās pamats. (Pascale, 1990, 14) Izziņāšana tiek izprasta gan kā objektīvi nosacīta parādība, kad “prāts lietās aptver vispārējo un likumsakarīgo” (Gadams, 2002, 50), gan kā aktīva subjektīvi motivēta darbība, jo izziņāšana pamatojas uz indivīda priekšrocībām un interesēm. (Маслоу, 2002, 80)

Mākslas vērtību izziņāšana un mākslas vērtību izpratne nav viens un tas pats. Izziņāšana cenšas izpētīt, meklēt likumsakarības un saskatīt vispārējo atsevišķajā. Tā cenšas atbrīvoties no subjektīvā un emocionālā. Izpratne ir kaut kas vairāk nekā izziņāšana. Tā savieno kopā izziņu, pārdzīvojumu un novērtējumu.

Lai mūzikas mācības satura apguves procesā varētu izziņāt un izprast mākslas vērtības, ir jāņem vērā vairāki **priekšnosacījumi**. Nepieciešama **interese** par doto objektu. Amerikāņu psihologs K. E. Izards (*C. E. Izard*) uzskata, ka interese paaugstina spēju uztvert un izziņāt iegūto informāciju. Tā virza un uztur cilvēka intelektuālo aktivitāti, kas tik ļoti nepieciešama vērtības izziņāšanas procesā. Ražīgs un radošs darbs prasa pilnīgu iedziļināšanos tajā, lielu pašatdevi, bet tas iespējams tikai tādā gadījumā, ja cilvēks ir ieinteresēts veikt atbilstošu darbību. (Изард, 2002, 115)

Dž. Djuījs (*J. Dewey*) pievērš mūsu uzmanību tam, ka pirms mākslas vērtību izziņāšanas nepieciešams radīt situāciju, kas dod iespēju labāk izprast mācību saturu un ar to saistīto problēmu nozīmīgumu. Viņš iesaka veidot atbilstošu **vidi** ar mērķi skolēnā radīt interesi. (Дьюи, 2000, 215) Tas veido kopīgu aspektu ar K. E. Izarda izstrādāto teoriju.

Krievu psihologs B. Teplovs kā mākslas vērtību sekmīgas izziņāšanas priekšnoteikumu nosauc **muzikalitāti**. Darbā “Muzikālo spēju psiholoģija” (Теплов, 1947), pamatojoties uz pazīstamu komponistu muzikalitātes īpatnībām, viņš analizē muzikalitātes struktūru, tās kopīgos un atšķirīgos aspektus. Tiek pārrunāti arī mūzikas psiholoģijas pētnieku G. Reveša un K. Sišora muzikalitātes pētījumā iegūtie rezultāti. G. Revešs uzskata, ka muzikalitāte ir iedzimta, tā nevar būt pakļauta pieredzei un to nevar iegūt mācību procesā. Arī K. Sišors, nosakot muzikalitātes koeficientu, nonāk pie līdzīga secinājuma. B. Teplovs asi kritizē šīs

abas pieejas un izstrādā savu muzikālo spēju koncepciju, kuras pamatā ir atziņas, ka

- iedzīmtas ir nevis muzikālās spējas, bet tikai iedīgļi, uz kā pamata šīs spējas attīstās,
- nav spēju, kas netiktu attīstītas mācību un audzināšanas procesā,
- muzikalitātes problēma nav kvantitātes, bet gan kvalitātes problēma.

Muzikalitātes galvenā pazīme, pēc B. Teplova koncepcijas, ir mūzikas pārdzīvojums.

Mūzikas pārdzīvojums jeb *estētiskā reakcija*, kā to nosaucis Ļ. Vigotskis, kas notiek pēc shēmas “kairinājums, pārstrāde un atbilde” (Выготский, 1999, 231), ir svarīgs priekšnosacījums mākslas vērtības izzināšanai un izpratnei mūzikas mācības satura apguves procesā.

Vācu pētnieks J. Terags (*Terhag*) uzskata, ka mākslas vērtības izzināšanai un izpratnei palīdz komponista nodomu iepriekšēja noskaidrošana. (Terhag, 1990, 27) Arī B. Teplovs domā, ka stila analīze un noteikta skaņdarba programma palīdz izzināt un izprast mākslas darba vērtību. J. Teraga un B. Teplova uzskatiem gribētos piekrist daļēji, jo mākslas darba autors nevar būt kritērijs, lai izzinātu mākslas darba vērtību. Autors piešķir mākslas darbam jēgu, bet mākslas vērtība pastāv nemitīgas izvērtēšanas un attīstības procesā.

3. Mākslas vērtību izzināšanas un izpratnes kritēriji

Viens no mākslas vērtību izzināšanas un izpratnes kritērijiem ir **uztvere**. Mākslas uztvere ir specifisks process, kas atšķiras no citu dzīves parādību uztveres. Tā pamatos atšķiras no uztveres, par ko mēs runājam psiholoģijā, jo tā neaprobežojas tikai ar percepcijas procesu. Šeit percepcija ir tikai priekšnoteikums daudz dziļākai uztverei, kas saistīta ar intelektuālo līmeni. Mākslas vērtības, pēc K. Raudives domām, uztvert iespējams vienīgi kontemplācijas ceļā. Koncentrācija ir kontemplācijas pirmā pakāpe, tā izslēdz visas blakus domas un “visu cilvēka būtību iegremdē kādas vērtības skatīšanā”. (Raudive, 1992, 67)

Var izdalīt vairākus uztveres līmeņus.

1. līmenis: elementārās uztveres līmenis – skaņdarba raksturs uztverts vienpusīgi, priekšplānā izvirzās izklaides moments, kas nav saistīts ar skaņdarba raksturu.
2. līmenis: ievirzītās uztveres līmenis – izprasts skaņdarba raksturs.
3. līmenis: konteksta uztveres līmenis – izzināti skaņdarba rašanās vēsturiskie nosacījumi.
4. līmenis: sistemātiskas uztveres līmenis – raksturīga asociāciju daudzveidība.

Lai varētu izzināt un izprast mākslas vērtību, nepieciešams sasniegt sistemātiskas uztveres līmeni, kuram raksturīga daudzveidīgu asociāciju veidošana. Asociācijas, kas rodas uztveres rezultātā, var saistīt parādību neatkarīgi no subjekta attieksmes. Tas nozīmē, ka izraisītās asociācijas nerada pārdzīvojumu un nemudina skolēnu novērtēt mākslas darbu. Savukārt asociācijas, kuru virzošais spēks ir personīgā jēga, rada emocionālo pārdzīvojumu un ir svarīgs mākslas vērtību izzināšanas un izpratnes nosacījums.

Mākslas vērtību izzināšanā un izpratnē svarīga nozīme ir pārdzīvojumam. **Pārdzīvojums** kā kritērijs sevī ietver trīs līmeņus.

1. līmenis: pārdzīvojums nenotiek – skaņdarbs skolēnam ir pilnīgi vienaldzīgs, viņš domā par kaut ko citu.
2. līmenis: emocionāls pārdzīvojums – pārdzīvo skaņdarbu emocionāli, bet neiedziļinās tā saturā.
3. līmenis: emocionāli intelektuāls pārdzīvojums – tiek pausts emocionālais pārdzīvojums un izprasta skaņdarba garīgā vērtība.

Trešā līmeņa sasniegšana nodrošina mākslas vērtību izpratni.

Mūzikas nodarbībai, kas orientēta uz mākslas vērtībām, raksturīgs, ka iekšējā attieksme pret mākslas darbu pamatojas uz **novērtējumu** (Freurich, 1996, 36), jo tieši novērtēšanas

procesā rodas garīgās vērtības. (Gloetzl, 2000) Spēja novērtēt mūzikas skaņdarbu nenozīmē veiklu operēšanu ar mūzikas jēdzieniem un “gudru” runāšanu par mūziku. Novērtējums kā viens no mākslas darba vērtības izpratnes kritērijiem ietver piecus līmeņus:

1. līmenis – nediferencēts novērtējums,
2. līmenis – šauri formāls novērtējums,
3. līmenis – emocionāli formāls novērtējums,
4. līmenis – asociatīvi tēlainis novērtējums,
5. līmenis – dziļi saturisks novērtējums.

Pirmais līmenis – nediferencēts novērtējuma veids – nozīmē, ka mūzikas skaņdarbs netiek novērtēts pēc kādas no pazīmēm. Šauri un emocionāli formāls novērtējums pamatojas uz nebūtisku pazīmju izdalīšanu, kas nespēj sasniegt vērtību līmeni. Tikai pēdējie divi novērtējuma līmeņi ir tie, kas raksturo spēju izprast mākslas darba vērtību.

Garīgās vērtības veido cilvēka personību. Mūzika un māksla kopumā ir viens no līdzekļiem, kas palīdz skolēnam apzināties šīs garīgās vērtības un veidot savu pārlicību sistēmu.

Secinājumi

- Vērtīborientācija ir komplekss fenomens, kas norāda virzību uz neizsmeļamajām garīgajām vērtībām. Vērtīborientēta pieeja mūzikas mācības satura apguvē dod iespēju iepazīties ar vispārcilvēciskajām vērtībām.
- Mākslas vērtību izzināšanā un izpratnē svarīga nozīme subjekta motivētai darbībai (A. Maslovs), interesei par doto objektu (K. E. Izards), atbilstošai videi (Dž. Djūijs) un muzikalitātei (B. Teplovs). Svarīgs priekšnoteikums ir arī mūzikas pārdzīvojums jeb estētiskā reakcija (Ļ. Vigotskis), kā arī komponista nodomu iepriekšēja noskaidrošana (J. Terags).
- Mākslas vērtību izzināšanas un izpratnes pamatā ir trīs kritēriji – uztvere, pārdzīvojums un novērtējums –, kurus raksturo vairāki līmeņi. Lai izprastu mākslas darba vērtību, nepieciešams sasniegt sistemātiskas uztveres, emocionāli intelektuāla pārdzīvojuma un asociatīvi tēlaina un dziļi saturiska novērtējuma līmeni.

LITERATŪRA

1. Belickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markus, D., Skujiņa, V., Šalme, A. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000) Rīga, Zvaigzne ABC, 248 lpp.
2. Выготский, Л. С. (1999) *Педагогическая психология*. Москва, Педагогика ПРЕСС, 533 стр.
3. Дьюи, Дж. (2000) *Демократия и образование*. Москва, Педагогика-Пресс, 384 стр.
4. Freurich, H. J. (1996) *Musikalische Werte und Normen II. Musik in der Schule*.
5. Fulans, M. (1999) *Pārmaiņu spēki*. Rīga, Zvaigzne ABC, 166 lpp.
6. Gadamers, H. G. (2002) *Skaistā aktualitāte. Mākslas spēle, simbols, svētki*. Rīga, Zvaigzne ABC, 128 lpp.
7. Gloetzl, H. (2000) *Prinzipien effektiven Unterrichts*. Stuttgart, Duesseldorf, Leipzig, Ernst Klett, 267 S.
8. Heymann, H. (2002) Orientierung bieten – was kann die Schule leisten? In: *Paedagogik*, 4 (2), S. 6.-9.
9. Изард, К. Э. (2002) *Психология эмоций*. СПб. Питер, 464 стр.
10. Культурология XX век (1998) СПб. Алтейя, 447 стр.

11. Маслоу, А. (2002) *По направлению к психологии бытия*. Москва, ЭКСМО-Пресс, 272 стр.
12. Pascale, P. (1990) *Managing on the Edge*. New York, Touchstone.
13. Raudive, K. (1992) *Pārpersonīgais un personīgais*. R., Oferte, 157 lpp.
14. Теплов, Б. (1947) *Психология музыкальных способностей*. Москва-Ленинград, АПН РСФСР, 334 стр.
15. Terhag, J., Hoog, M. (1990) Natur und Musik – vom Werk zur Werkstatt. In: *Musik und Unterricht*, 10 (1), S. 9.-12.

SUMMARY

The topicality of the article is determined by the necessity to create a well – balanced system of general education with the stress on teaching music, orientated on spiritual values. The research presents the analysis of the essence of the value – orientated music lesson, as well as determines the preconditions of cognition and comprehension of art values. The article deals with a more expanded characteristic of the worked out criteria of cognition and comprehension of art values, i.e. perception, emotional experience, assessment and the levels characterizing them. The research shows that comprehension of art values demands the reaching of the level of systematic perception, the level of emotionally intellectual experience and the level of associatively imaginative and deep subjective assessment.

3. DAĻA
LITERATŪRZINĀTNE

Mūsdienu vācu proza: tematikas un mākslinieciskā veidojuma polifonisms Modern German Prose: Polyphonism of the Subject and its Artistic Formation

Ilze Kangro

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte,
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā,
ilze.kangro@lu.lv

Rakstā analizēta jaunākā vācu proza (20. gadsimta pēdējā desmitgadē un 21. gadsimta sākumā uzrakstītie darbi). Autore pētī jaunākās vācu prozas tematisko daudzveidību (Vācijas pēc Berlīnes mūra krišanas un abu Vāciju apvienošanās; indivīds vēsturisko griežu laikā, indivīda personiskās laimes meklējumi, neseno vēsturisko notikumu (Otrā pasaules kara) atblāzma u.c.), vienlaicīgi īpašu vērību pievēršot minētajā laikposmā uzrakstīto darbu mākslinieciskā veidojuma polifonismam. Rakstā detalizētāk aplūkoti Ingo Šulces, Judītes Hermanes, Vladimira Kaminera un Tomasa Brusiga daiļdarbi. **Atslēgvārdi:** 20. gadsimta vācu proza, tematiskā daudzveidība, mākslinieciskā veidojuma polifonisms.

Jaunākā vācu literatūra, t.i., pēdējo desmit gadu laikā publicētās grāmatas, tiek vērtētas ļoti atšķirīgi. Kritiķu un literatūrvēsturnieku vērtējumi ir kardināli atšķirīgi. Tā, piemēram, kritiķis Franks Širmahers avīzē *Frankfurter Allgemeine Zeitung* žēlojas, ka jaunajiem rakstniekiem pietrūkstot talanta (Schirmacher, 1989, 46), Uve Vitštoks grāmatā "Lasīt prieks. Par to, cik saistoša ir jaunā vācu literatūra" konstatē, "ka rakstnieki savos darbos atraujas no realitātes un tiecas pēc nejutekliskā" (Wittstock, 1995, 25), Maksims Billers avīzē *Die Zeit* publicē rakstu ar nosaukumu "Glēva valsts, vārga literatūra. Par grūtībām, sakot taisnību" (*Feige das Land, schlapp die Literatur*), kurā jaunākā literatūra raksturota "kā vārguma kalngals mūsu labklājības diktatūrā" (*Schlappschwanzliteratur [...] in unserer Wohlstandsmeinungsdiktatur*; Biller, 2000, 48). Bet šajā pesimistu korī ieskanas arī kāds cerīgs tonis, piemēram, Folkers Hāge žurnālā *Spiegel* pauž viedokli, ka vācu literatūrā ienākuši jauni rakstnieki, kuri raksta ar aizrautību un kuriem, patiešām, pats rakstīšanas un stāstīšanas process sagādā prieku. (Hage, 1999, 67)

Meklējot vietu, kur rodas jaunā vācu literatūra, ātri varam secināt, ka šī vieta ir Berlīne. VFR galvaspilsēta vienlaicīgi ir arī jaunās vācu literatūras galvaspilsēta, jo tieši Berlīnē dzīvo un savas pirmās grāmatas ir uzrakstījuši vairāki jaunie autori, par kuriem kritiķi raksta, ka "tas esot jaunais vilnis" mūsdienu vācu literatūrā. Berlīnē jaunās literatūras rašanos sekmē radoša, atbalstoša un izaicinoša atmosfēra, kas darbojas kā katalizators. Pilsētā darbojas slaveni literatūras saloni, literatūras kafejnīcas, tiek organizēti dažnedažādi netradicionāli literatūras sarīkojumi gan ar diskžokeju līdzdalību, gan, izmantojot visjaunākos vizuālās un akustiskās tehnikas sasniegumus, literatūras lasījumi "literārajos pagrabos" utt. Apmeklēt literāru pasākumu patlaban Berlīnē ir moderni, literatūru lasīt un rakstīt, kā arī klausīties literāro darbu priekšlasījumus ir moderni. Arī lielie koncerni pašreklāmas nolūkos izmanto literatūru, piemēram, *Daimler Chrysler* firma 2000. gada jūlijā sponsorējusi lirikas

nakti, kas notikusi jaunās Berlīnes galvenajā – Potsdamas – laukumā. “Literatūras ekspreša 2000” gala pietura pēc desmit valstu apceļošanas ir tieši šī pilsēta. Berlīne atkal ir Vācijas politiskās un kultūras dzīves centrs. Tā kļuvusi par mājvietu daudzu un dažādu tautību un nāciju pārstāvjiem, un te top jaunā vācu literatūra, kuru raksta vācieši, ebreji, krievi, turki...

Berlīne kā modernās vācu literatūras galvaspilsēta, nenoliedzami, saistās ar Kristas Volfas vārdu, bet, domājot par jaunākās paaudzes autoriem, noteikti jāpiemin Bernharda Šlinka romāni, īpaši “Lasītājs” (*Der Vorleser*, 1997), kurā rakstnieks atgriežas nesena pagātnē un mēģina rast atbildi uz dažiem nenoskaidrotiem un neizpētītiem jautājumiem saistībā ar Otro pasaules karu.

Ingo Šulces romānam “Simple Stories” (*Vienkāršie stāsti*, 1998) dots apakšvirsraksts “Romāns par austrumvācu provinci”. (Romānu latviski tulkojusi dzejniece Amanda Aizpuriete). Šajā romānā atspoguļoti bijušo VDR pilsoņu ikdienas rūpesti, krasās pārmaiņas sabiedriskajā dzīvē abu Vāciju apvienošanās laikā un īsi pēc tam. Rakstnieks mēģina ieskatīties „ierindas pilsoņā” domu un jūtu pasaulē laikā, kad notiek kardinālas pārmaiņas sabiedriskajā dzīvē. Savukārt stāstu krājumā “33 laimes mirkli” rakstnieks filozofē par laimes tēmu, transformējot indivīda meklējumu un atradumu procesu no Vācijas uz Krieviju. Laimes mirkli iezībnās kā zibspuldze, tos rakstnieks tver 33 atsevišķos stāstos, tēlojot savu varoņu dzīvi, jautājot un mēģinot rast atbildes, kas ir laime. Atsvešināšanas efekts (tēlojot svešu zemi un svešas tradīcijas) tiek izmantots kā fokuss, kurā koncentrējas būtiskais, tiek izmantotas tikai īpaši nozīmīgas detaļas. Ingo Šulces hronista talants un stāstu dramatiskums atsauc atmiņā Ernesta Hemingveja darbus.

Judītes Hermanes vārds, šķiet, vairs nav svešs modernās vācu literatūras cienītājiem.

1998. gadā iznāk jaunās rakstnieces Judītes Hermanes pirmais stāstu krājums “Vasarnīca, vēlāk”, kurā ietverti deviņi stāsti. Dažu gadu laikā nelielā grāmata Vācijā izdota atkārtoti, tās tirāža sasniedz 350 000 eksemplāru, bet otro stāstu krājumu “Tikai spoki”, kas pēc ilgas klusēšanas turpina rakstnieces veiksmju sēriju, lasītāji gaida veselus piecus gadus. Rakstnieces proza tulkota 17 valodās, latviešu lasītājam stāstu krājums “Vasarnīca, vēlāk” kļuvis pieejams Silvijas Brices tulkojumā.

Judītes Hermanes stāstus var arī klausīties – viņa lasa savu prozu, un rakstnieces balss intonācija, lasījuma ritms, šķiet, ļauj atklāt jaunas nianšes, kas iespējām tekstā it kā paslīd garām nemanītas. Rakstnieces veiksmīgā debija pierāda, ka, pirmkārt, vācu literatūrā ienākusi jauna un talantīga autore, otrkārt, ka stāsts kā žanrs vācu literatūrā joprojām ir dzīvs un, treškārt, vācu rakstnieku darbi nebūt nav smagnēji, bet drīzāk gan – kā to aplicina “Vasarnīca, vēlāk” – graciozi un virtuozī.

Judīte Hermene fragmentu veidā piedāvā deviņus dažādus dzīvesstāstus – viņa ir gan mazmeita, gan mīļotā, gan mākslinieks, gan klausītājs. Bet reizēm tikai stāstītāja vai stāstītājs. Lasītājs ātri tiek “ievilkts” noslēgtajā, intīmajā stāsta pasaulē, dažkārt viņam tiek uzticēti dziļi noslēpumi vai personīgās dzīves detaļas, taču šī imaginārā pasaule ātri zūd. Stāsts beidzas tikpat negaidīti, cik iesācies, bet lasītāju tas valdzina vēl ilgi. Stāstu varoņi “ielaužas” savu prettēlu dzīvē un iecērt nelielas rētas, kas ilgi sūrst.

Tas ir vecais, vientuļais vīrs, kas savas klasiskās mūzikas kasetes uzdāvina jaunai meitenei, kaut gan viņa vēlāk to pamet (stāsts “Hantera Tomsona mūzika”); tā ir Soņa, kas bērnišķīgi naivi iemilējusies gleznotājā, kurš kā gars “izplēn” no viņas dzīves (stāsts “Soņa”). Nav ļaunu un labu cilvēku, ir tikai nespēja saprasties un augstsirdība. “Mazie” ļaudis (pārfrāzējot H. Falladas slavenā romāna nosaukumu) dzīvo savu dzīvi un bauda to vai mokās un cieš, vai arī vienkārši “veģetē” – viņus māc garlaicība, pelēcība, vienmuļība. Stāsta “Viesuļvētra” varoņi, atrodoties uz vientuļas salas, gaida viesuļvētru, kas tā arī

neatnāk. Lai īsinātu laiku, viņi spēlē spēli “kas būtu, ja būtu; iedomājies tādu dzīvi...”, un tā paiet dienas. J. Hermanei izdevies radīt izteiksmīgu, garlaicības māktu cilvēku dzīves ainu, atkārtojot un nedaudz variējot ikdienā lietotas frāzes un dažkārt gandrīz neko neizsakošus vārdu savienojumus.

Tie ir ikdienišķi cilvēki, ārēji pavisam necili, un daži mirkļi viņu dzīvē J. Hermanes vēstījumā tiek izgaismoti dokumentāli skarbi vai “matētā zaļā krāsā”. (Hermann, 1998, 12) Lasot dažus stāstus, rodas iespaids, ka tajos tēlotā dzīve norit zem ūdens: viss ir blāvs, mazliet neskaidrs, arī attiecības starp varoņiem – vēsas, varbūt pat pelēcīgas.

Judītes Hermanes stāstījuma poētikai raksturīgs tiešums, precizitāte, dialogi un reāli salīdzinājumi, dažu detaļu sīks apraksts, pretstati un ritmiski atkārtojumi. Stāsti ir it kā nepabeigti, fragmentāri. Rodas iespaids, ka filmēts ar videokameru Berlīnē vai Ņujorkā, fiksēti atsevišķi momenti, bet nav racionāla izskaidrojuma tam, kāpēc filmētas tieši tās un ne citas epizodes un kāpēc nav redzami kadri, par kuriem stāstītāja tikai reflektē. “Tev ir jāiemācās gaidīt, viņa saka savam pretstatam, tev jāprot gaidīt un sagaidīt mazos notikumus.” (Hermann, 1998, 135) Vairākus stāstus krājumā “Vasarnīca, vēlāk” caurvij un netieši vieno dažas tēmas, piemēram, pretnostatījums: runāt – klusēt, mīlēt – nīst, būt iesaistītam – izturēties vienaldzīgi. Pasaule ir pārvērtusies, nekas vairs neatbilst agrākajiem priekšstatiem un pieņēmumiem, cilvēki viens otram kļuvuši sveši. Viņi sarunājas, bet nedzird viens otru. Šie ļaudis dzīvo šeit un tagad (bieži Berlīnē), viņi ļauj dzīvei sevi nest un ir iemācījušies gudri klusēt. Tas liek mums domāt par atsvešinātību, neizpratni un nesaprašanos. Cilvēki smēķē un klusē. Gaida kaut ko, varbūt arī īsto dzīvi – kaut kad vēlāk.

Stāsta “Vasarnīca, vēlāk” galvenais varonis Šteins, taksometra šoferis, traucas pa Berlīnes ielām, vedot pasažierus, ieklausoties viņu dzīves notikumus, un savu īsto dzīvi un mīlestību gaida kaut kad, vēlāk. Pašreizējā dzīve ir tikai atmiņas, t.i., tā noris, atceroties to, kas reiz bijis. Šteins ar visu savu iedzīvi, kas iesaņņota celofāna maisiņos, mīt savā auto. Arī viņa mīļotās mainās tikpat ātri, kā tiek saņņoti un izmesti celofāna maisiņi. “Viņš bija fīrs, labi ģērbies, viņam bija nauda, jo viņš strādāja, bet viņam nebija sava dzīvokļa, jo viņš varbūt to negribēja.” (Hermann, 1998, 141). Bohēma, izpriecas, māja, ko izdevies nopirkt un kuru Šteins pats nodedzina, jo mīļotā sieviete nezina, vai dzīvos ar viņu kopā. Šteins tukšām acīm raugās uz atslēgu saišķi, kas vairs nav vajadzīgs. Pārsteidzošs pavērsiens.

Bet pirms tam katram Šteina maršrutam ir sava mūzika – ritmiski atkārtojas laukumu, ielu nosaukumi, atkal tiek atgādināts, ka Šteins atskaņņo tieši to un nevis citu mūziku, traucoties pa Frankfurtes aleju. Berlīnes aina uzburta ļņoti plastiski. Judīte Hermane izvēlas dažas, bet tipiskas detaļas, kombinē, variē un atkārtņo tās, tā veidojot atmosfēru, kas raksturīga, piemēram, Prenclavas kalna rajonam, un lasītājs, ja vien viņš kaut reizi bijis Berlīnē, nekļūdīgi sapratīs – jā, tā ir Berlīne, jo tieši tā elpo, dzīvo un skan šī pilsēta.

Līdzīgi dinamiski tiek veidota teksta daļa, kurā stāstīts par to, kā Šteins meklē savu māju: “Es atradu! Es neizpratņē pajautāju: “Ko tu atradi?” Un viņš saērcināti attrauca: “Māju. Es atradu māju.” Viņa atceras: “Šteins un viņa bezgalīgās runas par māju, ārā no Berlīnes, lauku māja, kungu māja, muižas māja, pagalmā – liepas, aiz mājas – kastaņas, pāri visam – debesis, ezers, trīs akri zemes, vismaz...” (Hermann, 1998, 139)

Stāsts “Sārtie koraļļi” ir vēstījums par galvenās varones vecvecmāmiņas mīlestību un par to mīlestību, kuru galvenā varone cer sagaidīt kaut kad vēlāk. Sārtā koraļļu rokassprādze (vecvecmāmiņas mīļākā dāvana) vieno vairākas paaudzes – dzimtas sievietes viena otrai nodod šo neparasti skaisto dārgumu; tā nav tikai rota, bet vienlaicīgi arī sārtais pavediens, kas vieno paaudzes un atgādina par kaislīgo mīlestību vēsajā Pēterburgas ziemās un sargā tās īpašniecēs.

Stāsts “Sārtie koraļļi” ir viens no mākslinieciski spilgtākajiem darbiem krājumā “Vasarnīca, vēlāk”. Judīte Hermane veiksmīgi izmanto sārtu koraļļu tēlu, veidojot stāsta saturiskos metus, bet rokassprādze ir arī stāstu strukturējošs un ritmizējošs elements, kas grodi savērpj stāstījumu un ik pa brīdim lasītājā modina asociācijas un alūzijas ar iepriekš lasīto un izjusto, ar citiem mākslas darbiem un koraļļu simbolisko nozīmi (Zīmes un simboli, 1998, 38). Koraļļu rota aizsargā savu īpašnieci. To, ka stāsta beigās sairst rokassprādzes diegs un visi “..degošie koraļļi, izbirstot uz galda ārsta kabinetā, pārstāj kvēlot” (Hermann, 1998, 28), var interpretēt arī kā pārrāvumu dzimtas vēsturē un mīlestības bojā eju.

Cits šajā stāstā izmantotais mākslinieciskās izteiksmes līdzeklis ir šokējoši pretmeti, piemēram, stāsta galvenā varone, stāstot par savu mīļoto, atzīst, ka viņam ir aukstas rokas kā zivij: “Mans mīļotais bija desmit gadus par mani vecāks, un viņš bija kā zivs. Viņam bija zivs pelēkas acis, viņš bija kā beigta zivs, visu dienu viņš gulēja savā gultā, auksts un kluss, viņam bija slikti, un viņš teica, ja vispār, tikai šo vienu teikumu: “Es pats sev neinteresēju.”” (Hermann, 1998, 19) Neparasta ir arī māja, kurā dzīvo mīlnieki, – pavisam netālu no kapiem, kuros katru dienu skan kapu zvani un notiek bēru ceremonijas. Stāsta varoņi redz to, kā tuvinieki atvadās no saviem mirušajiem ar Vācijā bērēs neiztrūkstošajiem neļķu pušķiem un istaba ir “klusā un aukstā kā jūras dzelme...” (Hermann, 1998, 18)

Tāpat kā varoņa mīļotās vecvectēvs, kas būvējis krāsnis Krievijā un vairāk par visu domājis par tām, jaunajos laikos zivij līdzīgais mīļākais, ieraugot sārtu koraļļu rokassprādzi, bezkaislīgi teic: “Tie ir lielie koraļļi. Tie var būt pat metru augsti, un to skeletu veido kaļķi. Kaļķi.” (Hermann, 1998, 23)

J. Hermanes proza ir interesanta un savdabīga, rakstniece darbos izmanto arī dažādus maģiskos skaitļus un krāsas, kuru nozīme būtu pētāma turpmāk. J. Hermanes stāsti ir vēl viens pierādījums tam, ka modernā vācu liriskā proza turpina attīstīties, atklājot arvien jaunus aspektus cilvēka vientulības un nepiepildītās dzīves atsegsmē.

Tomasa Brusiga romāni “Tādi paši varoņi kā mēs” (*Helden wie wir*, 1996) un “Saules alejas īsākajā galā” (*Am kürzeren Ende der Sonnenallee*, 1999) ir romāni, kuros nu jau mazliet pagātni aizmirsušajam bijušajam austrumvācu pilsonim hiperbolizēti jautrā veidā tiek atgādinātas dažas viņa dzīves epizodes pirms Berlīnes mūra krišanas. Stāsts ir par jaunību un atvadīšanos no jaunības kādā Berlīnes pierobežas (t.i., starp Austrum- un Rietumberlīni) ielā, kura pēc Berlīnes mūra uzbūvēšanas 1961. gadā sadalīta nevienmērīgās daļās. Tomasa Brusiga tēma ir “jaunība mūra ēnā”, jo viņam izdodas parādīt, ka arī šajā pusē mūra ēnā (t.i., bijušajā Vācijas Demokrātiskajā Republikā) spīdējusi saule un jaunie ļaudis mīlējuši (vienalga, vai vienā vai otrā mūra pusē) un smējušies. Viņi varējuši stundām ilgi domāt par to, kā izvilkt mīlestības vēstuli no “nāves zonas” (t.i., neitrālās zonas pie Austrum- un Rietumberlīnes robežas), kuru tur nejausi iepūtis vējš. Jaunieši klausās Džimiju Hendriksu, lasa Sartru un rada paši savu pasauli, tādu, kāda viņiem šķiet pieņemama un kurā ir vērts dzīvot. Kāds cits kolorīts tēls šajā romānā ir tēvocis Haincs no Rietumberlīnes; viņš ir “nometis” svaru par 30 mārciņām, lai saviem Austrumberlīnes radniekiem, paslēptus zem uzvalka, varētu atnest rietumu kārumus un vēl vienu uzvalku, bet Mišas mamma grimējas, lai izskatītos vecāka un tā vieglāk varētu šķērsot robežu uz brīvo pasauli. Par “stasi” (VDR valsts drošības komiteja) spiegu noturētais kaimiņš izrādās apbedīšanas biroja darbinieks, un visas sarunas par partiju un uzticību partijai vienā mirklī pārvēršas par farsu. Tomass Brusigs prot virknēt un kāpināt nelielas komiskas epizodes vienu pēc otras, un nesenā dzīve divās dažādās Vācijās pazib lasītāja acu priekšā – jautri, dažkārt hiperbolizēti un hipertrofēti, bet Brusiga varoņi vēl saglabā saikni ar realitāti, un kādreizējā ostalģija (skumjas atmiņas par it kā jaukajiem VDR laikiem) pārvēršas smieklos.

Berlīnes literatūras dzīve nebūtu tomēr kaut daļēji atspoguļota, ja nepieņemtu ļoti talantīgo jauno rakstnieci Jūliju Franku un viņas romānus “Nolaišanās uz vēdera” (*Bauchlandung*, 2003) un “Ugunskurs” (*Lagerfeuer*, 2002). Jūlijas Frankas galvenā tēma ir bēgšana uz rietumiem, jaunas identitātes meklējumi radikāli jaunā vidē, kā arī fiziskās un emocionālās stabilitātes veidošanās.

Berlīnē jau vairāk nekā desmit gadus dzīvo un intensīvi strādā bijušais maskavietis Vladimirs Kaminers. Kaminers Maskavā ieguvis skaņu inženiera diplomu darbam teātrī un radio, bet pēc tam Maskavas teātra institūtā studējis dramaturģiju. Vācijā viņš dažu gadu laikā kļuvis par vienu no iecienītākajiem un visvairāk lasītajiem jaunajiem autoriem. Kaminera talants ir daudzpusīgs – viņš raksta īsus rakstus vācu iknedēļas kultūras avīzei *Die Zeit*, vairākiem žurnāliem, vada iknedēļas radio raidījumu “Vladimira pasaule” (*SFB4 Radio MultiKulti Notizen eines Alltagskosmonauten – Ikdienas kosmonauta piezīmes*), kafejnīcā *Burger* organizē dažādus pasākumus, tai skaitā ļoti populāro “Krievu diskotēku”. Pēc tāda paša nosaukuma stāstu krājuma (“Krievu diskotēka”, 2001) iznākšanas Kaminers dažu nedēļu laikā kļuvis slavens – viņu raksturo ar tādiem epitetiem kā “radošs daudzpusīgs talants”, “kulta autors” (*kreatives Multitalent, Kultautor*; *Die Zeit* 46, 2003). Kopš 2004. gada janvāra Kaminers WDR (*Westdeutscher Rundfunk*) televīzijas kanālā vada jaunu raidījumu, kura galvenais uzdevums ir veicināt lasītpraksi, novēršot jebkuru, pat vismazāko pedagoģisko ievirzi. Tā domā Mihaels Hircs (*Michael Hirz*), raidījuma “Kaminera klubs” redaktors.

Tāpat kā Judīte Hermane arī Vladimirs Kaminers lasa savu stāstu un īsstāstu tekstus, tos var nopirkt, ierakstītus CD, un klausīties rakstnieka balsī. Stāstu krājumam “Krievu diskotēka” seko romāns “Militārā mūzika” (*Militärmusik*, 2001, kurā starp citu atspoguļota dzīve kādā hipiju nometnē Latvijā 80. gados), stāstu krājumi “Zelta jaunatne”

(*Frische Goldjungs*, 2001), “Šēnhauzenes aleja” (*Schönhauenser Allee*, 2001) un “Ceļojums uz Trulalā” (2002).

Kaminera grāmata “Šēnhauzenes aleja” atspoguļo dzīvi kādā Berlīnes ielā ar tādu pašu nosaukumu. Līdz brīdim, kad Kaminers uzraksta savu grāmatu, tā ir pavisam parasta Berlīnes iela, viena no tūkstoš tādām pašām, kas ne ar ko īpašu neizceļas, ja vien neignorē faktu, ka šajā ielā līdzās Vladimiram Kamineram dzīvo 20–30 jauno literātu un arī drāmas meistars Pēteris Hakss (*Peter Hacks*).

Grāmatā Kaminers raksta par dzīvi Šēnhauzenes alejā – no visagrākā rīta līdz pusnaktij un krietni pāri tai, jo Berlīnē dzīve kūsā un verd līdz pirmajiem gaiļiem. Šēnhauzenes alejā mīt pavisam parasti ļaudis un gana daudz dīvaiņu, ļaudis no dažādām pasaules malām – Ķīnas, Vjetnamas, Krievijas. Sastopas dažādas kultūras, reliģijas, pārliecības, temperamenti, seksuālās orientācijas. Kopā dzīvot mācās slavenības un bezpajumtnieki, bezdarbnieki un raganas, Kaminera sievasmāte, muzikanti... Šajā ielā ir daudz mazu krodziņu un lielu veikalu, vjetnamiešu dārzeņu veikalu un turku kebaba stendu. Kaminers precīzi un detalizēti prot novērot un aprakstīt ikdienišķus notikumus ikdienišķā ielā, un vienīgi viņam izdodas paraudzīties uz pavisam ikdienišķām lietām un notikumiem ar īpaši redzīgu aci un pelēcīgi ikdienišķajā daudzkārt ieraudzīt jautrus atgadījumus. Viņš prot tos īsi un kodolīgi aprakstīt tā, lai lasītājs, dažu minūšu laikā izlasīdams kārtējo īsstāstu, skaļi iesmieties. Varbūt tieši lakonisma un precizitātes dēļ Kamineru tik ļoti mīl, arī tādēļ, ka lasītāji daudzkārt atpazīst sevi un paraugās uz savu dzīvi no malas. Viņš raksta par dažādu tautu ikdienas dzīvi un paražām, gatavojot maltītes, sarunājoties uz ielas, vedot bērnus uz bērnudārzu. No šķietami garlaicīgas ikdienišķas situācijas viņam izdodas uzburt smieklu šalti: “Nu vjetnamieši. Viņi visu dienu kaut ko mazgā un gatavo (ja viņi vispār ir mājās un tieši šajā brīdī nesadedzina ugunsdzēsamo aparātu) un, ja viņi strādā savā veikalā un vēlas nomierināt izvēlīgos vācu

pircējus, kuri nevar izlemt, vai pirkt ābolu A vai B, tad viņi uzdod iznīcinošo jautājumu: “Bet varbūt labāk šo?”” (Kaminer, 2001, 13). Rakstot savus stāstus, Kaminers daudzkārt izmanto autobiogrāfiskus faktus, stāstot viņš ieņem it kā naiva stāstītāja pozīciju, pats it kā brīnīties par notikušo un stāstīto. Groteski pārspīlējumi un lakonisms arī ir raksturīgas Kaminera stila iezīmes. Kādā intervijā viņš izteicies: “Savās grāmatās es aprakstu nevis pats savu dzīvi, bet savu draugu, paziņu un laikabiedru dzīvi. Es rakstu par laiku un par to, kā laiks mainās. Man kā stāstītājam drīzāk ir pakārtota loma. Pasaulē notiek milzum daudz pārvērtību, bet cilvēku dzīvē to ir daudz mazāk vai nav vispār. Fantāzija smeļ savu spēku realitātē. [...] Es uzskatu, ka literatūra ir saruna, kurā ieinteresēti piedalās abas puses – autors un lasītājs. Dzīve ir noteicošais faktors.” (Kaminer, 2001, 190).

Viens no kompozīcijas ziņā meistarīgi uzrakstītiem stāstiem ir īsstāsts “Mana tante”. Sižets ļoti vienkāršs – rakstniekam kaimiņos dzīvo tante, kurai sabojājies televizors, rakstnieks izsauc labāko televīzijas montieri, bet aizmirst viņai to pateikt. Tantei ir slima sirds, un, lai izdarītu elektrokardiogrammu, viņa nevis dodas uz poliklīniku, bet izsauc ārstu uz mājām. Tante sagaida ārstu, bet viņš, nepievēršot nekādu uzmanību slimnieci, sāk cilāt dīvainus instrumentus un ieslēdz televizoru; tante nodomā, ka dzīvoklī ielauzies sērījveida slepkava, iesloga viņu dzīvoklī un pati pusplika izmetas uz ielas, paralizējot satiksmi.

Īsstāsts aptver tikai pāris lappušu. Lakoniski, bet ļoti precīzi ekspozīcijas daļā dots situācijas un darbojošos personu apraksts, tikpat īsa (9 rindiņas) ir daļa, kas noved līdz stāsta kulminācijai un atrisinājumam. Lasot īsstāstu, uzplaiksn doma, ka darbos Kaminers izmanto Maskavas Teātra institūtā gūtās zināšanas un praktisko pieredzi – precīzas (gandrīz kā paredzētas iestudēšanai) ir stāstu varoņu replikas, ļoti uzskatāmi atainota darbības vide, arī priekšmeti.

Jaunā vācu literatūra Berlīnē atradusi auglīgu augsni un labvēlīgus lasītgrībošus lasītājus. Atdzimst 19. un 20. gadsimta mijā tik populārā “lasīšanas telpu” (*Lesezimmer*) tradīcija.

Analizētie daiļdarbi un rakstnieku rokraksti uzskatāmi apliecina, ka vācu literatūras “jaunais vilnis” Berlīnē turpinās.

LITERATŪRA

1. *Bestandsaufnahmen*. (2001) Deutschsprachige Literatur der neunziger Jahre aus interkultureller Sicht. Hrsg. von Matthias Harder. Königshausen & Neumann.
2. Biller, M. Feige das Land, schlapp die Literatur. Über die Schwierigkeit beim Sagen der Wahrheit. In *Die Zeit* vom 13. April 2000.
3. Hage, V. (1999) Die Enkel kommen. In *Der Spiegel*, Nr. 41 vom 11. Oktober 1999, S. 244.
4. Hermann, J. (1998) *Sommerhaus, später*. Frankfurt a.M., S. Fischer Verlag.
5. Kaminer, W. (2003) *Mein deutsches Dschungelbuch*. München, Manhattan/Goldmann Verlag.
6. Kaminer, W. (2001) *Militärmusik*. München, Wilhelm Goldmann Verlag.
7. Kaminer, W. (2002) *Reise nach Trulala*. München, Wilhelm Goldmann Verlag.
8. Kaminer, W. (2001) *Russendisko*. München, Wilhelm Goldmann Verlag.
9. Kaminer, W. (2001) *Schönhauser Allee*. München, Wilhelm Goldmann Verlag.
10. Magenau, J. (2000) Die neue Lust am Erzählen. Die Zukunft liegt im Osten – neue literarische Landschaften zwischen Prenzlauer Berg und Provinz. In *Deutschland*, 2000 Nr.5.
11. Michael, P. (1991) *Spätmoderne und Postmoderne*. Beiträge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Hrsg. von Paul Michael Lützel. Fischer Taschenbuch Verlag.
12. Schirmmacher, F. (1999) Idyllen in der Wüste oder das Versagen vor der Metropole.

- Überlebenstechniken der jungen deutschen Literatur am Ende der achtziger Jahre. In *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 10. Oktober 1989.
13. Wittstock, U. (1995) Für die Lust an der Literatur. Ein Plädoyer. In Ders. *Leselust. Wie unterhaltsam ist die neue deutsche Literatur?* München, Luchterhand Literaturverlag.
 14. *Zīmes un simboli*. Ilustrēta enciklopēdija. Rīga, 1998.

SUMMARY

The work gives an analysis of the latest German prose (the works written in the last decade of the 20th century and the beginning of the 21st century). The author investigates the variety of themes of German prose (Germany after the fall of the Berlin wall and the reunion of both Germanies, the individual at the historical turn of the epochs, the individual's search for personal happiness, the reflection of recent historical events (World War II, a.o.) paying special attention to the polyphony of the artistic form of the works written in this period. The article describes in greater detail the works of Ingo Schulze, Judith Hermann, Wladimir Kaminer and Thomas Brussig.

Johanesa Bobrovska lirika un vācu dzeja pēc Otrā pasaules kara

The Lyrics of Johannes Bobrowski and German Poetry after World War II

Juris Kastiņš
Latvijas Universitāte

Rakstā analizēta ievērojamā vācu liriķa Johanesa Bobrovska dzeja vācu poēzijas kontekstā pēc Otrā pasaules kara. Autors min veselu rindu izcilākos vācu dzejniekus 20. gadsimta vidū un otrajā pusē: Gotfrīdu Bennu, Ginteru Eiham, Kārli Krolovu, Vilhelmu Lēmani un citus. Viņu daiļrades koncepcija tiek salīdzināta ar Bobrovska liriku un viņa poetoloģijas pamatnostādņēm. Īpašu nozīmi vācu dzejas kontekstā iegūst tā sauktā “dabas lirika”, kas cieši saistīta ar Bobrovska daiļrades principiem. Dzejnieka lirika vērtēta daudzu gadu ilgā attīstībā un pārmaiņās.

Atslēgvārdi: 20. gadsimta vācu dzeja, dabas lirika, simbolisms, ekspresionisms.

Ginteram Eiham, kas uzskatāms par vācu dzejas stūrakmeni pēc Otrā pasaules kara, ir kāda izcila runa, kurā viņš izklāsta savus uzskatus par dzejnieku un viņa attieksmi pret īstenību. Runa, kas sarakstīta 1956. gadā, tā arī saucas – “Rakstnieka attieksme pret īstenību”. Tajā Eihs izvirza principiālus daiļrades jautājumus, kas saistīti gan ar īstenības novērtējumu, gan arī ar attieksmi pret to: ”Es nespēju uztvert īstenību tādu, kāda tā mums atklājas.” (Eich, 1973, I, 441) Tie ir liktenīgi vārdi ne tikai Eiham un viņa daiļradei, bet arī visai vācu dzejai. Jautājums ir par īstenības atspoguļošanu rakstnieka vai dzejnieka daiļradē. Vai dzejolis, piemēram, ir jāuztver tradicionāli kā “īstenības kopija”, kā krāsaina novelkamā bildīte, kā tas ir dabas lirikas žanrā, vai arī dzejolis ir, kā saka Eihs, “trigonometrisks punkts”, “bojas”, kas cilvēkam atklāj ceļu uz patiesību. Vai mēs orientējamies pasaulē ar mākslas darbu palīdzību? Eiha jautājums attiecas uz veselu rindu dzejniekiem, kas veidoja pēckara vācu lirikas panorāmu – to vidū vispirms jāmin Gotfrīds Bennis, Kārlis Krolovs, Nellija Zaksa, Pauls Cēlāns, Ingeborga Bahmane, Hanss Māgnus Encensbergers un citi. Viņi pārstāv dažādus daiļrades principus un pieder pie visai atšķirīgiem virzieniem, taču visiem viņiem ir raksturīgs viens kopsaucējs – tas ir jautājums par patiesības atklāšanu īstenības aprisēs. Viņi visi ir pārliecināti par to, ka īsts mākslas darbs nav īstenības apraksts, bet gan jaunas patiesības atklājums. Daudzi no pēckara paaudzes dzejniekiem sākuši daiļradi kā “dabas liriķi”, tad pārvērtējuši savu nostāju un dzejas pozīciju, līdz nonākuši pie atziņas, kuru jau definējis Eihs savā slavenajā runā. Tiesa, vācu lirikā 20. gadsimta otrajā pusē ir arī citi dzejnieki, kuri tā arī nekad nav mainījuši savus uzskatus par liriku kā dabas filigrānu atspoguļošanas fenomenu; tāds, piemēram, bijis Lēmanis, taču lielākā daļa dzejnieku atteikušies no dabas lirikas kā aprakstošas poētikas fenomena un ieņēmuši jaunu nostāju. Vērtības tikušas pārvērtētas.

Arī Bobrovskis sācis savu daiļradi kā tipisks dabas liriķis 30. gadu otrajā pusē, kas ir hronoloģiski daudz vēlāk nekā jau minētais Eihs, kura pirmie dzejoļi datējami ar 30. gadu pirmo pusi. Eiha darbos vēl stipri jūtamas postekspresionisma atbalsis, kas Bobrovska

daiļradei kopumā ir svešas. Turklāt Eiha dzejas tonalitāte liek apjaust franču simbolisma (piemēram, Pola Verlēna) ietekmi, kuru raksturo šādas rindas:

Es genügte, ein Tier zu sein
 Ach, du ertrinkst im Regen der Menschlichkeit.
 Manchmal glückt dir ein vergesslicher Tag.

 Nie entrinnst du deiner eigenen Gestalt.
 Und keine Sekunde

gleichst du dem sprachlosen Wind. (Eich, 1973, I, 9–10)

Sociālā un humānā sfēra principā tiek atzīta par kaut ko nomācošu, neīstu un smagu. Tā dzimst sapnis – atgriezties savā dabiskajā stāvoklī, jo tikai tā ir iespējams sasniegt harmoniju. “Es esmu pirmām kārtām liriķis un viss, ko es rakstu, ir vairāk vai mazāk “iekšēji dialogi”. Un atbildība par sava laikmeta problēmām? Nekāda. Es atbildu tikai par sevi”, secina Eihs 1930. gadā. (Eich, 1973, IV, 387) Divus gadus vēlāk viņa “Piezīmēs par liriku” mēs lasām atbildi uz jau agrāk uzdoto jautājumu: “Kas izsaka laikmeta būtību? Tās taču nav šī laikmeta ārējās izpausmes formas, lidmašīna un dinamomašīna, bet gan tās pārmaiņas, kuras sajūt cilvēks to iedarbības rezultātā.” Dzejnieks ir pārliecināts par to, ka liriķis “neko neizšķir, viņu interesē tikai paša “es”, viņš neveido “tavu” un “viņa” pasauli kā prozaiķis un dramaturgs, viņam eksistē tikai nesabiedriskais atsevišķais “es”. Jā, es esmu pārliecināts par to, ka liriķim ir *jālieto* “veci” poētiski vārdi, kas, nesaturot nekādas problēmas, savu jauno nozīmi var iegūt tikai ar “es” palīdzību.” (Eich, 1973, IV, 388–389) Šādu dzejnieka pozīciju attiecībā uz “vecu” poētiku spilgti apliecina viņa “Leijerkastu dzejolis”:

Du bist getrennt vom Sommer aller Wiesen,
 Der Morgen kommt dir spät,
 und nach den oft geliebten Paradiesen
 dringt nicht dein zartestes Gebet.

Dir sind verboten alle Jahreszeiten,
 es blieben dir nur im Herzen Raum,
 um noch das Grün des Frühlings auszubreiten,
 Gras hinzustellen, Laub und einen Baum. (Eich, 1973, I, 13)

Lasot Bobrovska agrīnos gleznainos dabas lirikas dzejoļus, mēs jūtam, cik dziļi tie apliecina minētā žanra poētikas nostādnes. Arī Bobrovskis stāv tālu no “lidmašīnas”, “dinamo mašīnas” un “telefona kabeļa”, viņa vārdu krājums pilnīgi atbilst “tīrajai “es” problemātikai” un aicina mūs aplūkot postromantiskā garā sacerētu dabas ainavu, kas simboliski attēlo liriskā “es” stāvokli:

O große Schwermut dieser Sommertage.
 Der große Mond stieg auf in tiefem Licht.
 Die Täler hüllte sehr des Abends Klage,
 so Felder, Pferde, Hände und Gesicht.

Nachtwolken standen über Bergen still.
 Der Vogel schwankte traumverloren in
 den Himmel ein. Die Wolken standen still.
 So dacht ich dein. Wo sollt ich fliehen hin? (Bobrowski, 1987, 12)

Liriskā “es” psihiskie procesi tiek attiecināti uz dabas parādībām, kas skaidri norāda uz dabas liriskas literatūrvēsturisko sakarību ar franču simbolismu. Tā atklājas Bobrovska liriskas ģenēze, kuru sevišķi uzskatāmi apliecina vācu dabas liriķu Lerkes un Lēmaņa poētisko un estētisko uzskatu analīze. Lerke darbā “Par tēlojumu” raksta: “Ikvienš iracionāli zin savu pamatdomu un ar katru kustību, ar katru savas darbības un uzskatu izpausmi riņķo ap to, necerot, ka varētu to izteikt tās konkrētajā un galīgajā izpausmes veidā. [...] Nāve neizbeidz šo pamatdomas pastāvēšanu. [...] Visu būtņu pamatdoma paliek vienmēr.” (Loerke, 1958, 652) Pamatdoma vai arī absolūtais, kā to varētu nosaukt, ir ideja, kuru mēģinājuši izteikt kā dabas liriķi, tā arī jaunais Bobrovskis. Viņš cenšas pēc iespējas patiesīgi un precīzi attēlot dažādus dabas objektus. Ļoti bieži Bobrovska dzejā vērojamas psiholoģiska rakstura paralēles starp kādu dabas objektu un liriskā “es” stāvokli. Šajā ziņā interesants ir dzejolis “Turku lilija”, kas ņemts no 1941.–1948. gada dzejoļu izlases. Te Bobrovskis tuvinās Lerkes, Lēmaņa un Eiha daiļrades koncepcijai, vienlaicīgi formulējot savu dzejas uzdevumu. “Turku lilija” ir visa maģiskā, noslēpumainā un apburošā simbols ikvienā dabas objektā. Dzejolī tas tverts zieda attēlojumā:

Du Seltsame, Entrückte
aus morgenländischer Welt,
wenn ich zu dir mich bückte,
war, s immer, als erblickte
ich bunt ein Gauklerzelt.

Hockt dunkel, traumerfahren
ein Magier nicht darin?
Tönt nicht von wunderbaren,
von Flöten und Gitarren,

Musik auf, leicht und dünn? (Bobrowski, 1987, 100)

Dzejolī izteikto sajūtu, kuru varētu apzīmēt kā “mītisko”, precīzi formulējis Lēmanis: “Runa ir par kaut kādu svētu parādību, kas nekad nemainās, bet kas vienmēr mūs apņem... Es vienmēr tveru sevī kādu mistisku dabas sajūtu.” (Lehmann, 1962, 153) Darbā “Liriskā dzejoļa iekarošana” Lēmanis paskaidro, kā viņš saprot jēdzienu “dabas mīts”: “Es uztveru mītu kā dedzīgu zemes stāstu par sevi; šķiet, ka dabas skatuve pati izklāsta savus notikumus. Visas būtnes pārvēršas tēlos, kurus jūs varat mainīt, kā vien vēlaties – koki kļūst par cilvēkiem, cilvēki par kokiem.” (Lehmann, 1962, 402–403) Bobrovskis bija pārliecināts kristietis, tāpēc viņa vēlēšanās dzejā tvert absolūto vai ideālo pirmsākumu atbilda dabas liriķu domai par dievišķo “pamatdomu”. Arī viņš centās attēlot pēc iespējas vairāk dabas objektu, kas principā sakrīt ar dabas liriķu daiļrades koncepcijas pamatnostādņēm. Interesanti atzīmēt, ka viņam ir sava veida “poētiskais dārzs”, kuru viņš apdzied: te blakus turku lilijai zied dārza dadzis, magnolija, kaktusi, sarkanā orhideja, rezēdas, neaizmirstules un citi dabas jaukumi. Savā sarunā ar Pēteri Jokostu viņš saka: “Mēs iedēstām haosā puķes...” (Doppelinterpretationen, 1982, 60)

Taču haosā “iedēstīt puķes” var ļoti dažādā veidā... Tas, kā puķes dēsta, ir atkarīgs no “dārznieka” stila un poētikas. Un vai gan var visas puķes – neļķes, rozes, dadžus un ceļmallapas – vienādi apzīmēt par dievišķā pirmsākuma izpausmes veidiem un līdz ar to teikt, ka tās simbolizē harmoniju, skaistumu un cildenumu? Bet varbūt rožu dārza vidū var iedēstīt dadzi, bet balto tulpu rindu izgreznot ar visāda veida kaktusiem? Ja jau “svētuma būtība”

nemainās, mainot formu, tad mēs to varam darīt pavisam droši, lai divdesmitā gadsimta vidū, kā saka Lēmanis, būtu gatavi tikties ar kaut ko “briesmīgu”.

Ja “īstie” dzejnieki visu savu radošo dzīvi pavada “skaistā” dabas lirikas dzejoļa gūstā, nepārkāpjot visai šauri nospraustās robežas, tad jaunākās paaudzes pārstāvji jau 50. gadu vidū meklē jaunus ceļus. Vissvarīgākais faktors šajā ziņā ir ideja par dzeju kā par patiesības karognesēju. Eihs raksta par daiļradi kā par īstenības atklāsmi: “Īstenība man nav priekšnosacījums daiļradei, bet gan mans mērķis. Man tā vispirms ir jārada.” (Eich, 1973, IV, 441) “Radīšana” nozīmē viņam pasauli uztvert kā valodu. Ar “valodu” Eihs saprot pirmām kārtām izteiksmes veidu, kas visadekvātāk, kā viņš formulē, “pārtulko” no “pirmteksta”, kura nav mūsu rīcībā. Tā dzejnieks saista poētisko tekstu ar saviem centieniem atrast kādu maģisku izteiksmes veidu, lai aiz priekšmeta un ar vārdu apzīmētā objekta atklātu transcendentālu būtību. Raksturīgi ir viņa vārdi par to, ka “viss uzrakstītais tuvojas teoloģijai.” (Eich, 1973, IV, 439) Ar “tuvošanos teoloģijai” Eihs saprot poētisko vārdu, kas saglabā tā “maģiskā stāvokļa atspīdumu”, kad priekšmets un pasaules radīšana bijuši identiski.

Bobrovska uzskati par valodas maģisko lomu sakrīt ar minētajām Eiha domām. Arī viņš ir pārliecināts par to, ka dzejolim ir jābūt *iedarbīgam*: “Es uzticos dzejolim kā iedarbīgam mākslas darbam – tas varbūt neattiecas uz *pantu*, bet gan uz visu dzejoli, kuram, acīm redzot, būs jāklūst par burvju vārdiem, par garu izsaukšanas formulu.” (Jokostra, 1967, 201) “Garus izsaukšana” ir īpaša poētiska formula, kura var attiekties uz tradicionālo dabas liriku, bet tā var arī nozīmēt jauna dzejas ceļa sākumu. Šo poētikas “trigonometriskā punkta” funkciju precīzi fiksējis Oto Knerihs monogrāfijā par vācu liriku pēc 1945. gada: “Garus izsaukšanas formula Bobrovskim nozīmē pirmām kārtām kādas pagātnes ainavas mītiskās eksistences dzejisku transformāciju. Tas notiek, atsakoties no skaņas un ritma maģiskās ietekmes, kā arī nosaucot un metaforiski stilizējot ainavu, tā pārvēršot to par kaut ko vispārīgu, tipisku un elementāru.” (Knörrich, 1978, 205) Šīm mītiskajām ainavām bieži vien piemīt daudz senu zemju raksturs, bet it sevišķi tas attiecas uz aizvēsturisko Sarmātijū (Latviju, Lietuvu) un Krieviju. Bobrovskis vēlas tēlot šīs zemes, saglabājot to “burvību”, bet Eihs tai pašā laikā ieņem skeptisku un destruktīvu pozīciju. Viņš nonāk pie secinājuma, ka runa ir par “visatbaidošāko” no “valodas manipulācijām” – par reliģisko valodas manipulāciju. Bobrovskis savukārt ir pārliecināts par kristietības pamatpostulātu patiesību un par cilvēka un dabas mītisko vienotību. Eiha “nihilisms” nozīmē patiesības aizstāvēšanu dzejā pavisam citādā formā, nekā to saprot Bobrovskis, kurš grib “iedēstīt haosā puķes”. Eihs kodīgi atbild, ka nevajag “kautuvi izgreznot ar ģērānijām”, un secina, ka pasaule ir nesaprātīga, tāpēc vislabākais līdzeklis, kā šim neprātam pretoties, ir veidot jaunas formas, ieskaitot spēles ar formām, piemēram, konkrēto poēziju un pat letrismu.

Modernās poēzijas atslēgas vārdi ir “artistika”, “forma” un “izteiksme”. Kārlis Krolovs, kas kopā ar Eihu 60. gados pārstāv jau pieredzējušo vidējo paaudzi, raksta savā programmatiskajā runā “Autora loma eksperimentālajā dzejā”: “Jaunākās poēzijas attīstība ir piedzīvojums formas jomā, un tā sekas ir nepārredzamas.” (Krolow, 1962, 4) Viņš ar pilnām tiesībām atzīst, ka formas pārmaiņas vācu dzejā sakņojas franču lirikā. Interesantas ir arī viņa domas par vācu dzejas “apvedceļiem”, pa kuriem tā nonāk pie šīm jaunajām formām. “Apvedceļi” ir dabas lirika, kas pakāpeniski transformējas jaunā kvalitātē. Krolovs norāda, ka pamazām izzūd gleznu un izteiksmes pārbagātība, darbības vārds tiek izolēts, bet sintaktiskā struktūra lēnām pārvēršas par “pulveri”. Visas nosauktās formas transformācijas vērojamas vācu dzejā jau kopš 1952. gada un ilgst apmēram līdz 1965. gadam. Te nevar nepieminēt Gotfrīdu Benu, kura ietekme jūtama visā pēckara dzejā. Tieši viņa idejas par “articismu” un

“formu” noteica strukturālas pārmaiņas lirikā. Savā slavenajā runā “Lirikas problēmas” 1951. gadā Bennis izvirza tēzi par jaunu formu kā modernās poēzijas saturu. Tieši tā viņš saprot jaunieviesto terminu “artistika”, kas slēpj sevī Nīčes nihilismu. Bennis savieno “artistiku” ar “jauno stilu”. Tas ir “mēģinājums vispārējā vērtību nihilisma vietā atrast jaunu transcendenci: tā ir radošā prieka transcendence”. (Benn, 1975, IV, 1064) “Forma jau ir dzejolis”, saka Bennis, piemētot, ka “forma ir vissvarīgākais saturs”.

Ja salīdzinām Benna daiļrades principus ar transformācijām Bobrovska stilā, tad jāsecina, ka jau ar 40. gadiem viņa izteiksmes veids pamazām mainās. Pakāpeniski no dzejoļiem pazūd vecmodīgais “stāstošais stils”, bet sintakse tiek “sadrumstalota” vai pārvērsta “pulvertī”, t.i., izšķīdināta sastāvdaļās. Tomēr joprojām vērojama krāsu un mītu bagātība, kas raksturīga dabas lirikai. Tipiski tādas poētikas paraugi ir dzejoļi no cikla “Pilsētas 1941. gadā”. Tiesa, Bobrovskim ir svešs Benna nihilisms, jo viņš ir pārliecināts kristietis, tomēr stila ziņā vērojama būtiska izteiksmes līdzekļu transformācija. Dzejolis “Kandava” apliecina Bobrovska centienus pārveidot savu poētiku un atteikties no tradicionālā pilsētas attēlošanas veida. Tai vietā, lai pateiktu, ka ir nakts, visapkārt ir kalni, kaut kur debesīs redzama gaismas strēle un ap senu mūri aug koki, Bobrovskis reducēti raksta:

Berge,
nächtlich. In Lüften
weißer Lichtschein. Bäume
um ein Gemäuer,
alt:

noch das Lied der Dörfer
tönend, der Wälder
rinnenden Laut. Im Gewänd
drunten die Eulenlichter
wachten herauf. (Bobrowski, 1961, 77)

Tradicionālais poētiskais stāstījums tiek sadrumstalots un detalizēts. Bobrovska uzskats par dzeju kā par maģisku formulu noved viņu pie dzejas gleznas sašķelētības un atteikšanās no sintakses konstrukcijām, kas savukārt aptumšo temporālās un cēloniskās sakarības. Tā dzejoļī “Latviešu dziesmas” lasītāja uzmanību fascinē mitoloģiskas ainas. Dzejoļa centrā atrodas kāds ES, kas uztverams kā latviešu senvēstures nerrs:

an den Zäunen taumelnd,
mit schwarzen Händen
würgend ein Lamm um das Frühlicht. Ich,

der die Tiere schlug
statt des weißen
Herrn, ich folg auf zerspülten
Wegen dem Rasselzug,

durch der Zigeunerweiber
Blicke geh ich... (Bobrowski, 1961, 77)

Mītiskais “es” Bobrovska dzejā parasti minēts kā indivīds, kuram autors nedod nedz kādu vēsturisku, nedz sociālu raksturojumu. Tomēr valodas “maģiskā formula” savu mērķi

ir sasniegusi: lasītājā ir radies zināms mītisks priekšstats par “garu izsaukšanu”, tāpēc poētiski “vecmodīgs” apstākļu skaidrojums Bobrovskim nav vajadzīgs. Tieši tāpat mēs varam vērtēt jēdzienu „sarmātisks“, kas atvasināts no senās valsts Sarmātijas, par kuru zināms visai maz, vārda. Bobrovski patiesībā neinteresē vēsturiskas reālijas un skaidrojumi, viņam “sarmātisks” drīzāk ir mītiskā elementa piesaukšana. Šo apstākli precīzi uztvēris un raksturojis literatūrzinātnieks Minde, kurš raksta: “Sarmātiskā mīta struktūra nozīmē cilvēka un ainavas vienotību, kura sniedzas līdz pat kādam elementāram pirmsākumam.” (Minde, 1985, 272) Bobrovskā Sarmātija “patiesi ir mītiska poētiska kvalitāte”, tā ir kādas “vienotas pasaules metafora”.

Bobrovskā dzejas pasaules robežas ir kristietīgi-humānās pasaules robežas, un dzejnieks nekad nav šīs robežas pārkāpis, lai nokļūtu nihilisma, absolūtās vai monoloģiskās lirikas gūstā. Viņam sveša Brehta un Encensbergera dzejas tradīcija ar politisku patosu. Bobrovskā poēzija patiesībā ir modernizēta dabas lirika ar kristietīgo vērtību skalu.

LITERATŪRA

1. Benn, G. *Gesammelte Werke in acht Bänden*. München, 1975.
2. Bobrowski, J. *Gesammelte Werke*. Zweiter Band. Stuttgart, 1987.
3. Bobrowski, J. *Sarmatische Zeit*. Berlin, 1961.
4. Eich, G. *Gesammelte Werke*. Bd. I-IV. Frankfurt am Main, 1973.
5. *Doppelinterpretationen*. Frankfurt am Main, Hrsg. von Hilde Domin, 1982.
6. Jokostra, P. *bobrowski&andere*. München-Wien, 1967.
7. Knörrich, O. *Die deutsche Lyrik nach 1945*. Stuttgart, 1978.
8. Krolow, K. *Die Rolle des Autors im experimentellen Gedicht*. Wiesbaden, 1962.
9. Lehmann, W. *Sämtliche Werke*. Bd. III. Gütersloh, 1962.
10. Loerke, O. *Gedichte und Prosa*. Bd. I. Die Gedichte. Frankfurt am Main, 1958.
11. Minde, F. Johannes Bobrowski. In: *Die deutsche Lyrik 1945-1975*. Düsseldorf, Herausgegeben von Klaus Weissenberger, 1985.

SUMMARY

The work analyses the poetry of the remarkable German lyricist Johannes Bobrowski in the context of German poetry after World War II. The author mentions the whole range of the most prominent German poets of the middle and the second part of the 20th century: Gotfried Benn, Günter Eich, Karl Krolow, Wilhelm Lehmann and others. The concept of their works is compared to the lyrics of Bobrowski and the principal viewpoints of his poetology. The so-called “nature lyrics”, which is closely connected with the principles of Bobrowski’s works, gets special meaning in the context of German poetry. The lyric of the poet is evaluated in its development and changes, which take place during many years.

Zur Symbolik der Zeit in der Prosa von Wolfgang Borchert

Symbolism of Time in Wolfgang Borchert's Prose

Laika simbolika Volkanga Borherta prozā

Karīne Laganovska

Rēzeknes Augstskola,
Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne,
svkat@ru.lv

In den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts wird in der Literaturwissenschaft die Aufmerksamkeit auf die strukturellen Textforschungen nach drei kontextuellen Grundkategorien Zeit, Raum und Mensch gelenkt. Die Besonderheit der historisch-kontextuellen Analyse des Menschen ist in der konkreten historischen Situation zu analysieren. Aus dieser Sicht wird im vorliegenden Vortrag die Symbolik der Zeit in Prosa von W. Borchert untersucht.

Schlüsselwörter: kontextuelle Strukturanalyse der Texte, Prosa von Wolfgang Borchert, Heimkehrerproblematik, die Perspektive der Zeit und ihre Symbolik.

Die kontextuelle Strukturanalyse der fiktionalen Texte hat im Ausklang des vorigen Jahrhunderts ihr Anerkennen unter vielen Literaturwissenschaftlern nicht nur bei uns (vor allem in den literaturwissenschaftlichen Schriften und Theorien von D. Lihatschow und J. Lotmann), sondern auch in den westeuropäischen Ländern gefunden. In den Forschungen der fiktionalen Texte ist die Spezifik der Analysemethode zu finden, der zugrunde die Untersuchung der drei Grundkategorien liegt. In Bezug auf die Forschung der Texte von Wolfgang Borchert wären hier vor allem die literaturwissenschaftlichen Analysen und Interpretationen von H. G. Winter, G. Burgess, W. Freund, R. Wolf, K. Csuri, J. L. Brockington zu erwähnen.

Nach der Theorie der historisch-kontextuellen Strukturanalyse der Texte sind Raum, Zeit und Mensch drei Grundelemente der epischen oder dramatischen Texte. Die Analyse ihrer Textstrukturen sucht nach "der Systemhaftigkeit des Ensembles aller Ebenen und ihrer Wechselbeziehungen." (vgl. Meyer, 1995, 45). In einem literarischen Text bezeichnet der Raum vor allem einen konkreten Handlungsort, in dem sich bestimmte Ereignisse vollziehen. Wenn eine Wechselbeziehung zwischen Raum und dem Inneren der Menschenfigur entsteht, so ist die Rede von einem Stimmungsraum. Es kommt auch vor, dass der Raum nicht nur der Handlungsort ist, sondern er kann auch, entsprechend dem Kontext, der Sinnesträger sein, wenn die Gegenständlichkeit des Raums und die Innenwelt der Figur zusammenfließen. In so einem Fall wird der Raum zum Symbol.

Mit dem Raum ist auch die Zeitstruktur eng verbunden, die "einerseits durch das Verhältnis von Erzählzeit und erzählter Zeit gekennzeichnet ist, andererseits wird sie durch die Gestaltung der erzählten Zeit selbst bestimmt." (Matzkowskie, 1997, 36). In jedem beliebigen fiktionalen Text werden durch die Zeit mehr oder weniger die konkreten historischen Ereignisse charakterisiert, die am bestimmten Handlungsort verlaufen.

Entsprechend dem Raum dehnt sich die zeitliche Perspektive in die horizontale und auch vertikale Richtung aus. Der Schriftsteller organisiert die Zeit, indem er je nach dem Handlungsablauf, entsprechend den zukünftigen oder vergangenen Ereignissen, die bestimmte Zeitperspektive wählt. So kann es hier vorkommen, dass auch die Kategorie der Zeit im Kontext zum Sinnesträger wird.

In der Prozess der Zeit- und Raumgestaltung schaltet sich aktiv die handelnde Figur, der Mensch, ein. So entsteht eine Wechselbeziehung zwischen den Grundelementen eines Textes, da "die formale Beschaffenheit des Raums durch jede Wahrnehmung und Reaktion das Handeln der Figuren bestimmt." (Daemrich, 1991, 287). In dieser Wechselbeziehung zwischen Raum, Zeit und Person wird das Weltbild des Textes geformt. Einerseits werden dadurch die objektiven Verlaufszusammenhänge und Elemente der realen Welt widergespiegelt, andererseits ist es auch durch den subjektiven Blick des Verfassers auf das Geschehen geprägt.

Da der Mensch im Text der Geistes- und Sinnesträger ist, konzentriert sich der ganze Handlungsvorgang um die Hauptfigur des Textes. Für den Verlauf der Handlung ist die Beziehung der Figuren untereinander von Bedeutung, weil sie die Wirkung auf den Protagonisten ausüben. Das System ihrer geistigen und physischen Handlungen, ihrer psychologischen Weltwahrnehmung und das Potential ihrer Innenwelt zeugen von der Entwicklung der gesellschaftlichen Denkweise in dem bestimmten Zeitraum. Daraus ergibt es sich, dass jeder literarische Text durch das dargestellte Weltbild eine neue Entwicklungsstufe im Selbstbewusstsein der ganzen Menschheit offenbart. Es bezieht sich offensichtlich auch auf die westdeutsche Nachkriegsliteratur als "ersten bemerkenswerten Versuch einer Selbstdarstellung." (Endres, 1975, 32).

Das dominierende Motiv in den Texten der Nachkriegszeit ist der Topos des Hauses, das einen hohen Intimitätsgrad enthält. In Bezug auf die Texte von Wolfgang Borchert setzt „die Orientierung im Raum die Wahrnehmung des eigenen Körpers in der horizontalen und vertikalen Richtung voraus.“ (Mirtschev, 2002, 40). Der Soldat, der vom Krieg nach Hause zurückkehrt, ist psychisch und auch physisch zerstört, und er ist nicht bereit, das Zivilleben in Nachkriegsdeutschland anzufangen. Mit dem Begriff "das Haus" versteht Wolfgang Borchert die Zeit und den Raum, in denen der Mensch sich sicher und geborgen fühlen kann. Sein Heimkehrer "kommt zurück offenbar mit der Vorstellung, anknüpfen zu können an vorher, an die Zeit vor seinem Weggang." (Lüdecke, 2002, 222). Das verlorene Haus wird dem Paradies gleichgestellt, das der Protagonist vor dem Krieg nicht hinreichend geschätzt hat. Er erinnert sich an das Elternhaus, in dem dreißig Jahre lang eine bestimmte Ordnung geherrscht hat, und es scheint ihm, dass sie nie anders werden sollte.

Den historischen Hintergrund der borchertschen Kurzgeschichten bildet der Krieg im Winter 1941/1942. Der Krieg wird als eine Katastrophe dargestellt, die nicht nur das menschliche Leben, sondern auch die ehemaligen Werte und Ideale zerstört, als auch das Chaos und die Disharmonie in die Welt hineingebracht hat. In diesem Zusammenhang hat B. Mirtschev bemerkt "wenn Borchert in einigen seiner Kurzgeschichten den Leser auf die Symmetrie der Dinge in horizontaler Erstreckung (nach links und rechts vom Betrachtenden) aufmerksam macht, setzt er ein Zeichen für den Sonderfall, für das Außerordentliche im Verhältnis seiner Figuren zueinander und zu ihrer Umwelt. Meist handelt es sich dabei um eine Disharmonie zwischen dem Sichtbaren und dem Verborgenen." (Mirtschev, 2002, 42).

Von diesem Standpunkt aus wäre es auch, die mit dem Zeitgefühl des borchertschen Protagonisten verbundene Symbolik und die zeiträumlichen Textstrukturen hervorzuheben, weil die Heimkehrthematik in Prosa von Wolfgang Borchert zeit- und raumgebunden ist,

und nicht nur räumliche, sondern auch zeitliche Symbolik offenbart. Wie es D. Kau betont: "Eine präzise Lokalisierung ist nicht möglich, da Borchert auf topographische Exaktheit und Landschaftsbeschreibungen verzichtet. Ort und Zeit der Handlung spielen offenbar keine Rolle." (Kau, 1989, 39). Wolfgang Borchert betont das Intuitive, Visionäre, Apokalyptische, Irreale und "klebt nicht am Diesseitigen. Es geht ihm nicht um Psychologie, Moral, soziales Gewissen, Militarismus oder Nazigreuel. Er zielt ins Metaphysische." (Schirmmacher, 1947, 11).

Entsprechend dem Raumgefühl bildet die horizontale Zeitebene in Texten von Wolfgang Borchert die Richtungen nach vorn als die hoffnungslose Zukunft, nach hinten als die verlorene Vergangenheit, nach links und nach rechts als die grausame Gegenwart. Folgend bildet die vertikale Zeitebene eine Richtung nach unten, die als Nacht oder die Dunkelheit ausgedrückt wird, die andere Richtung – nach oben, die durch Motive des Tages oder der Sonne dargestellt wird. Die horizontale Zeitebene wird als unendlich in der Zeit empfunden, die vertikale Zeitebene wird aber wegen der sichtbaren Abgrenzungen durch Himmel und Erde als endlich und begrenzt wiedergegeben. "Der Leere und Ziellosigkeit im Räumlichen entspricht im Zeitlichen die Dunkle und Undurchdringliche." (Freund, 1996, 41).

Die Nacht ist die dominierende Zeitangabe vieler Prosatexte, worauf auch die Titel der Kurzgeschichten hinweisen: "*Eisenbahnen, nachmittags und nachts*", "*Nachts schlafen die Ratten doch*", "*Die Krähen fliegen abends nach Hause*", "*Liebe blaue graue Nacht*". Das Motiv der Nacht bildet vor allem den zeitlichen Rahmen und Hintergrund vieler Texte und bringt auch zur Stimmungsmalerei bei. Dem borchertschen Text nach muss der nächtliche Protagonist auf den dunklen und einsamen Straßen die Alleinnächte, die Sturmnächte, die Fiebernächte, die Schnapsnächte und die Rauschnächte ertragen.

Die verschiedenen räumlichen und zeitlichen Richtungen erregen bei dem Protagonisten die unterschiedlichen Gedanken und Emotionen. In den Kurzgeschichten "*Die Hundeblyme*", "*Die Nachtigall singt*", "*An diesem Dienstag*", "*Der Kaffee ist undefinierbar*", "*Die drei dunklen Könige*", "*Die lange lange Straße lang*" ist das Motiv der Nacht eng mit den Angstgefühlen verbunden. Die geheimnisvolle Nacht verursacht bei ihm die Angst „zwischen dem gefürchteten eigenen Nicht-mehr-da-Sein und dem erhofften Morgen-noch-Sein, wo jede Uhr, Attribut der Zeit, und Tür, Attribut des Gehens, auf den sich nähernden Abschied hinweist.“ (Kosieradzki, 2003, 31). Dadurch wird bei dem Protagonisten vor allem das Gefühl der Entfremdung und Desorientierung in dieser Welt verschärft: *Du hättest mich nie allein lassen sollen, Mutter. (...) Du hast doch die Nächte gekannt. Du hast doch gewusst von den Nächten. Aber du hast mich von dir geschrieen. Aus dir heraus und in diese Welt mit den Nächten hineingeschrieen. Und seitdem ist jedes Geräusch ein Tier in der Nacht.* (Borchert, 1991, 245).

Dieses Empfinden begrenzt den Menschen und raubt ihm seine scheinbare Freiheit, weil das Dunkle als ein Hindernis erscheint, das er nicht überwinden kann, und deswegen verliert er die Orientierung in dem nächtlichen Raum: *Weglos stehen wir im Nebel, ohne Gesicht im Strom der Nasen, Ohren und Augen. (...) Ausgeliefert an das Dunkle, an den Nebel, an den unerbittlichen Tag und an die türlose, fensterlose Finsternis* (Borchert, 1991, 54.–55). Wegen der Angstgefühle verliert der Protagonist das Vermögen der Entscheidungsfreiheit, ohne weitere Zukunft zu bestimmen.

Die depressiven Nächte verstärken auch das Gefühl der Einsamkeit und des Ausgestoßenseins und rufen Selbstmordgedanken hervor. Der orientierungslose Heimkehrer verschmilzt mit der nächtlichen Straße und hält sich nicht mehr für einen Menschen, sondern für ein Gespenst, für ein Wesen ohne Identität in der Nachkriegsgesellschaft: *Sie waren*

Gesperster und hatten sich mit dieser Haut kostümiert und spielten eine Zeitlang Mensch. Sie hingen an ihren Skeletten wie Vogelscheuchen an ihren Stangen. Vom Leben hingehängt zum Gespött ihres eigenen Gehirns und zur Qual ihrer Herzen (Borchert, 1991, 195).

Im übertragenen Sinne kann der emotionelle Zustand des Protagonisten auf die Dauer der Nacht einwirken. Dementsprechend ist die längste Nacht diejenige, die er gezwungen ist, auf der dunklen Straße zu verbringen. Aber keinesfalls kann die Nacht unendlich dauern, und die kürzeste Nacht ist diejenige, die man unter dem Dach verbringt. In der Kurzgeschichte *“Liebe blaue graue Nacht“* erzählt W. Borchert über die Nacht, die ganz anders ist, weil der Protagonist verliebt ist. Wegen der Liebe wird die Nacht kürzer, und die Angst ist leichter zu überwinden: *Es ist nicht wahr, dass die Nacht alles grau macht. Es ist ein unbeschreibliches, unnachahmliches Blaugrau* (Borchert, 1991, 208).

Den Gegensatz zur Nacht und Finsternis bilden solche Lichtquellen wie die Sterne, der Mond, die Laternen und die beleuchteten Fenster der Häuser. Diese Quellen ermöglichen die Orientierung des Protagonisten im dunklen Raum. Aber die besonders bedeutende Lichtquelle ist die Sonne, da ihre Hauptfunktion ist, die Nacht zu unterbrechen und den Tag einzuleiten: *Und wir Ungläubigen, wir Belogenen, Getretenen, Ratlosen und Aufgegebenen, wir von Gott und dem Guten und der Liebe Enttäuschten, wir Bitterwissenden: Wir, wir warten jede Nacht auf die Sonne* (Borchert, 1991, 54).

Die Sonne symbolisiert bestimmte zeitliche Symmetrie im Tagesablauf: mit dem Sonnenuntergang tritt das Dunkel ein und fängt die Nacht an, aber mit dem Sonnenaufgang tritt der Morgen ein. Der Protagonist fühlt die Erleichterung, dass mit dem Sonnenaufgang die bedrückende Nacht und die beklemmenden Angstgefühle in die Ewigkeit hingebracht werden. Jede Nacht verliert er nicht die Hoffnung, dass die kommende Nacht anders werden könnte: *Nichts ist gekommen. Ich weiß. Aber: Kann es nicht jeden Tag kommen? Heute abend? Übermorgen? (...) Denn einmal muss es doch kommen, das Unerwartete, Geahnte, Große, Neue* (Borchert, 1991, 57).

Obwohl die schwarze Nacht und der weiße Schnee die Gegensätze bilden, erhalten die Finsternis und der Schnee etwas Gemeinsames. Sie bilden den grenzenlosen Zeitraum tags und nachts. Wenn die Nacht die Welt schwarz färbt, so wird am Tage die mit Schnee bedeckte Welt weiß. In beiden Fällen verschwinden die Grenzen der materiellen Welt und alles verschmilzt im schneeweißen Ganzen: *Noch nie war etwas so weiß wie dieser Schnee. Er war beinah blau davon. Blaugrün. So fürchterlich weiß. Die Sonne wagte kaum gelb zu sein vor diesem Schnee. Kein Sonntagmorgen war jemals so sauber gewesen wie dieser* (Borchert, 1991, 175).

Es ist offensichtlich, dass in den Kurzgeschichten von Wolfgang Borchert gerade der Schnee oft eine wichtigere Rolle als die Sonne spielt. Einerseits ist es mit der Tatsache verbunden, dass viele Geschichten auf den Winter 1941/1942 bezogen sind, andererseits ist es mit der Schneesymbolik verbunden. Die Sonne ist den bestimmten Gesetzen der rhythmischen Abwechslung untergeordnet, und sie kann nicht in der Nacht erscheinen. Der Mond, der am Himmel nachts auftaucht, ist nur die Widerspiegelung der Sonne. Mit dem Schnee ist es anders: im Winter ist er da Tag und Nacht, wobei er die Nacht auch heller macht, er ist aber im Unterschied zu den anderen Lichtquellen keine Koordination für den Protagonisten. In den Kurzgeschichten *“An diesem Dienstag“*, *“Vier Soldaten“*, *“Der viele viele Schnee“*, *“Mein bleicher Bruder“*, *“Die Katze war im Schnee erfroren“* gebraucht Wolfgang Borchert den Schnee als den oppositionellen Hintergrund, um die Eindrücke von dem Ereignis möglichst schärfer hervorzuheben: *Blut und Schnee und Sonne*.

Kalter kalter Schnee mit warmem dampfendem Blut drin. Und über allem die liebe Sonne. Unsere liebe Sonne. (Borchert, 1991,176).

In diesen Texten hat der Schnee das Reflexionsvermögen, um das Licht auszustrahlen, aber im Unterschied zur Sonne kann er nicht das Leben einhauchen. Der Schnee erinnert den Protagonisten an die Kriegszeit in Sibirien, wo unter der Schneedecke die Toten geblieben sind. Der kalte weiße Schnee kontrastiert mit dem warmen roten Blut und den brennenden Häusern eines Dorfs: *Denn die Männer waren Soldaten. Denn es war Krieg. Und der Schnee schrie unter ihren benagelten Schuhen. Schrie hässlich, der Schnee.* (Borchert 1991,181).

Durch die Opposition der Nacht und des Tages erreicht Wolfgang Borchert den Kontrasteffekt, um die Perspektive der künstlerischen Zeit möglichst ausdrücklich zu charakterisieren. Die periodische Wechselbeziehung zwischen dem Tag und der Nacht entspricht dem zyklischen astrologischen Zeitablauf. Aber der oppositionelle Zusammenhang zwischen beiden Motiven begründet das Zeitgefühl des Protagonisten, da es von seinen positiven oder negativen Emotionen und seinem seelischen Zustand abhängig ist. Dadurch wird auch die Zeitauffassung in Prosa von Wolfgang Borchert stark subjektiv.

LITERATUR

1. Borchert, W. (1991). *Das Gesamtwerk*. Hamburg. 360 S.
2. Endres, E. (1975). *Autorenlexikon der deutschen Gegenwartsliteratur 1945–1979*. Bonn. 201 S.
3. Daemrich, H. (1991). *Themen und Motive in der Literatur: Ein Handbuch*. Basel. 400 S.
4. Freund, W. (1996). *Wolfgang Borchert: Draußen vor der Tür*. In *Deutsches Drama im 20. Jahrhundert. Interpretationen. Band 2*. Stuttgart. 27–43.
5. Kau, D. (1989). *W. Borcherts Nähe zum Existenzialismus*. In *Jahresheft der Internationalen Wolfgang – Borchert – Gesellschaft e.V.1*. 35–40.
6. Kosieradzki, T. (2003). *Anwesende Abwesenheit. Zum Todesphänomen bei Borchert*. In *Jahresheft der Interantionalen Wolfgang – Borchert – Gesellschaft e.V. 15*. 28–40.
7. Lüdecke, M. (2002). *Zur Gestaltung des Heimkehrermotivs in Zeitungen und Zeitschriften der SBZ und der frühen DDR*. In *Die junge Generation in der deutschsprachigen Nachkriegsliteratur*. Winter, H.G. Hamburg. 218–231.
8. Matzkowskie, B. (1997). *Wie interpretiere ich?* Hollfeld. 215 S.
9. Meyer, H. (1995). *Formalismus und Strukturalismus*. In *Einführung in die Literaturwissenschaft*. Pechlivanos, M. 45–50.
10. Mirtschev, B. (2002). *Über die Raumsymbolik im literarischen Werk von Wolfgang Borchert*. In *Jahresheft der Internationalen Wolfgang – Borchert – Gesellschaft e.V. 14*. 40–46.
11. <http://www.utexas.edu/ftp/courses/swaffar/distance/zeugnis4.htm>

SUMMARY

On the basis of historical-contextual analysis of texts the current research “Symbols of Time in Wolfgang Borchert’s Prose” reviews the category of time in the prose literary world of the West-German postwar writer Wolfgang Borchert (1921–1947). Taking into consideration that any literary world is formed by the interaction of three basic categories – space, time and man, the paper deals with the relation of time and the other two categories, as they create W. Borchert’s literary world structure. W. Borchert does not pay particular attention to temporal references, because his short stories mainly refer to the winter of 1941/1942. That

is why the research emphasizes the opposition of day and night as time symbols. Special attention is paid to the theme of snow in such stories as “Vier Soldaten“, “Der viele viele Schnee“, “Mein bleicher Bruder“, “Die Katze war im Schnee erfroren“, “Im Schnee, im sauberen Schnee“.

KOPSAVILKUMS

Pamatojoties uz tekstu vēsturiski-kontekstuālo analīzi, pētījumā tiek tuvāk apskatīta laika kategorija rietumvācu pēckara rakstnieka Volfganga Borherta (1921–1947) prozas mākslinieciskajā pasaulē. Ievērojot to, ka literāro tekstu māksliniecisko pasauli veido triju pamatkategoriju – telpas, laika un cilvēka – mijiedarbe, referātā tiek atklāta laika nozīme un tā tiešā sasaiste ar pārējām divām kategorijām, kas kopā veido V. Borherta daiļrades mākslinieciskās pasaules struktūru. Būtībā V. Borherts īpaši nepievēršas laika norādēm, jo īsie stāsti galvenokārt attiecas uz 1941; 1942 gada ziemu. Pētījumā tiek akcentēta laika simbolika, ko veido dienas un nakts opozīcija. Īpaša vērība pievērsta sniega motīvam stāstos “Vier Soldaten“, “Der viele viele Schnee“, “Mein bleicher Bruder“, “Die Katze war im Schnee erfroren“, “Im Schnee, im sauberen Schnee“.

4. DAĻA VALODNĪECĪBA

Zum Problem der Abgrenzung der Funktionsverbgefüge von idiomatischen Redewendungen Differentiation Problems with Functional Verb Combinations and Idiomatic Expressions Funkcionālo darbības vārdu savienojumu un idiomātisko izteicienu diferencēšanas problēmas

Ludmila Čalenko

Daugavpils Universitāte,
Vienības iela 13, Daugavpils
deutsch@dau.lv

Im vorliegenden Beitrag wird das Problem der Abgrenzung der Funktionsverbgefüge von idiomatischen Redewendungen betrachtet. Es werden vorhandene Vorschläge zur Abgrenzung oder Nicht-Abgrenzung der FVG von idiomatischen Redewendungen erforscht sowie ein Versuch unternommen, zur Lösung des oben genannten Problems beizutragen. Schlussfolgernd lässt sich behaupten, dass die meisten FVG den idiomatischen Redewendungen nicht zugezählt werden können. Es gibt eine Anzahl von FVG, die zu den idiomatischen Redewendungen gehören kann. Eine andere Gruppe der FVG nimmt eine Zwischenposition in Bezug auf die idiomatischen und nicht-idiomatischen Redewendungen ein. **Schlüsselwörter:** Funktionsverbgefüge, idiomatische Redewendungen, vollidiomatische Funktionsverbgefüge, teilidiomatische Funktionsverbgefüge.

Abkürzungen: d.h., das heißt; etw., etwas; FVG(s), Funktionsverbgefüge(s); z.B., zum Beispiel.

Einführung

Die Frage nach der Abgrenzung der Funktionsverbgefüge (FVG) von idiomatischen Redewendungen entwirft eins der mehreren ungelösten Probleme in der Funktionsverbgefüge-Forschung. Bis jetzt werden Argumente sowohl für (Fleischer u.a., 1983; Helbig, 1996) als auch gegen (Viehweger u.a., 1977) die Abgrenzung der FVG von den idiomatischen Redewendungen geäußert. Ziel des Vortrags ist es, die bekanntesten Einstellungen zur Abgrenzung der FVG von idiomatischen Redewendungen zu untersuchen und eine neue Betrachtungsweise des Abgrenzungsproblems der FVG von den idiomatischen Redewendungen ans Licht zu bringen.

Material

Zuerst muss festgestellt werden, was unter einer *idiomatischen Redewendung* zu verstehen ist.

Friederich (1995, 7) schlägt folgende Definition der *idiomatischen Redewendungen* vor:

“Idiomatische Redewendungen sind solche Wendungen, deren Sinn ein anderer ist als die Summe der Einzelbedeutungen der Wörter.“

Die Definition der idiomatischen Redewendungen von Bußmann (1990, 320) lautet:

“Idiomatische Redewendungen sind feste, mehrgliedrige Wortgruppen, deren

Gesamtbedeutung nicht aus der Bedeutung der Einzelemente abgeleitet werden kann. “

Die Bedeutung der idiomatischen Redewendungen bezieht sich nicht auf die einzelnen Bestandteile und ist völlig anders als die Summe der Einzelbedeutungen der letzteren, z.B.: *Etwas durch den Kakao ziehen* hat eine Bedeutung, die weder mit *Kakao* noch mit *ziehen* das Geringste zu tun hat. Diese idiomatische Redewendung bedeutet: jmdn. verspotten, etw. über jmdn. sagen, was ihn lächerlich macht (Friederich, 1995, 7).

Was die Bedeutung der FVG angeht, muss gesagt werden, dass sie sich aus den Bedeutungen der Bestandteile ergibt. “Während jedoch die Bedeutung der phraseologischen Einheit nur insgesamt fassbar ist (sie verteilt sich nicht auf die einzelnen Teile), bewahrt das Funktionsverb im FVG eine bestimmte – wenn auch sehr allgemeine – Bedeutung.“ (Helbig/Buscha, 1996, 80)

Die Bedeutung des gesamten FVGs ist in das Substantiv verlagert, das von einem Verb abgeleitet wird (Helbig/Buscha, 1992, 80). Das bedeutet, dass die Bedeutung des FVG der Bedeutung eines Vollverbs entspricht, von dem das Substantiv im FVG abgeleitet wird, z.B.: *Handel treiben = handeln*.

Die Funktionsverben innerhalb der FVG können, obwohl sie vorwiegend eine grammatische Funktion im Satz erfüllen, auch die Bedeutung der FVG mitsteuern, indem sie einen Zustand (durativ), eine Zustandsveränderung (inchoativ) oder das Bewirken einer Zustandsveränderung (causativ) ausdrücken können (Helbig/Buscha, 1992, 80; van Pottelberge, 2001, 58–63), z.B.:

sich in Abhängigkeit befinden (durativ)

in Abhängigkeit kommen/geraten (inchoativ)

in Abhängigkeit bringen (causativ)

Daraus ergibt sich, dass die Bedeutung der FVG keinesfalls eine andere als die Summe der Einzelbedeutungen der Bestandteile ist. Der Schwerpunkt bei der Bedeutungsbildung der FVG wird natürlich auf das Nominalglied (das Substantiv) gelegt.

Dies kann als ein wichtiges Argument für die Abgrenzung der FVG von den idiomatischen Redewendungen angesehen werden.

Fix (1976, 63) hebt einen weiteren Unterschied zwischen den FVG und den idiomatischen Redewendungen hervor. Sie behauptet, dass sich die Bedeutung des FVGs nicht aus dessen Einzelteilen ergibt. So bedeutet das FVG *zur Entscheidung bringen* “machen, dass etwas entschieden wird“. Der Unterschied liegt aber darin, dass “die Bedeutungen durch das Auftreten der Aktionsart modifiziert (machen, dass ...), aber nicht aufgehoben werden.“ Im Gegensatz dazu handelt es sich bei den idiomatischen Redewendungen um die völlige Aufhebung der Gesamtbedeutung. So haben die Wörter *Rücken* und *fallen* in der idiomatischen Redewendung *jmdm. in den Rücken fallen* nichts mit der Bedeutung “jemanden unerwartet angreifen“ zu tun. “Hier werden die Einzelbedeutungen zugunsten einer neuen Gesamtbedeutung aufgehoben.“ Fix (1976, 63) kommt zum Schluss: “Aufhebung und Modifikation (im Sinne von Verlagerung der Bedeutung) sind also streng zu trennen, um den Unterschied in den Bedeutungszusammenhängen bei FVG und Phraseologismen zu fassen.“ Dies bedeutet, dass sich die FVG von den idiomatischen Redewendungen wiederum durch die Bedeutung unterscheiden. Bei Fix geht es aber nicht um die Erschließung der Bedeutung der FVG aus den Einzelteilen, sondern um die Modifikation der Bedeutung.

Ungeachtet der oben erwähnten Beweisgründe für die Abgrenzung der FVG von den idiomatischen Redewendungen muss man anerkennen, dass sich bei der detaillierten Untersuchung der FVG doch eine kleine Gruppe von FVG feststellen lässt, die als idiomatisiert definiert werden kann. Zu dieser Gruppe gehören die FVG, deren Bedeutungen sich von der

Semantik der Einzelteile sowie auch von den ihnen zugrunde liegenden Verben ganz gelöst haben (vgl. Rug/Tomaszewski, 1993, 257), z.B.:

aufs Spiel setzen = riskieren (= spielen)

zur Neige gehen = langsam aufgebracht sein (= sich neigen)

Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Problem der Abgrenzung der FVG von den idiomatischen Redewendungen ist bei Fleischer u.a. (1983, 320) zu finden:

“Ist eine Komponente (in den meisten Fällen das Verb) idiomatisiert, dann handelt es sich um *teildiomatische FVG*, z.B.: *Platz nehmen*.“ Das FVG bedeutet “sich setzen“ (vgl. Duden, 1996, 1157). Inhaltlich hat die Bedeutung des FVG mit dem Platz zu tun. Das *FV nehmen* wurde aber idiomatisiert. Wenn wir uns setzen, brauchen wir normalerweise einen Stuhl, einen Sessel oder einen Platz nicht zu nehmen, d.h. “mit der Hand zu greifen, zu erfassen und festzuhalten“ (vgl. Duden, 1996, 1068), sondern wir setzen uns einfach hin.

“Es können auch beide Komponenten idiomatisiert sein, dann liegen *vollidiomatische FVG* vor, z.B.: *in Angriff nehmen*.“ *Der Angriff* als freies Substantiv bedeutet „das Angreifen eines Gegners; beim sportlichen Wettkampf Versuch, dem Gegner Vorteile abzugewinnen, ihn zu besiegen“ (vgl. Duden, 1996, 111). Das FVG *in Angriff nehmen* bedeutet dagegen “mit etw. beginnen, etw. entschlossen anpacken“ (vgl. Duden, 1996, 111).

Manche Sprachwissenschaftler rechnen die FVG den idiomatischen Redewendungen zu, weil die FVG eine relativ feste und formelhafte Struktur haben, z.B. Vieweger u.a. (1977, 301), der die FVG als “feste Verbalverbindungen“ bezeichnet. Dabei weist Vieweger aber auch auf die Unterschiede zwischen den FVG und idiomatischen Redewendungen hin:

1. Das Verb im FVG “bringt nur sehr geringe oder gar keine semantische Spezifik in das Gesamtsemem ein, aber es ist, im Gegensatz zur phraseologischen Ganzheit, nicht semantisch leer“.
2. Die FVG sind (als Ganzes im Allgemeinen) von geringerer semantischer Festigkeit als die phraseologischen Ganzheiten.

Manche Sprachwissenschaftler versuchen in diesem Zusammenhang den Festigkeitsgrad der FVG zu untersuchen. So unterscheiden Helbig und Buscha (1992, 80) *lexikalisierte* und *nicht-lexikalisierte* FVG. Lexikalisierte FVG sind FVG, die einen hohen Grad von Festigkeit haben. Das Hauptmerkmal der lexikalisierten FVG besteht darin, dass deren Bestandteile festgelegt sind und keine Änderungen der Bestandteile erlauben. So ist bei den lexikalisierten FVG z.B. der Artikelgebrauch festgelegt, d.h. nur eine Variante des Artikels gilt als richtig, z.B.: *etw. zur Sprache bringen* – * *etw. zu einer Sprache bringen*

Bei den nicht-lexikalisierten FVG handelt es sich um einen geringeren Grad von Festigkeit, das bedeutet, dass deren Bestandteile Varianten aufweisen können. Im Gegensatz zu den lexikalisierten FVG ist der Artikelgebrauch bei den nicht-lexikalisierten FVG nicht festgelegt, z.B.: *j-n auf den/einen Gedanken bringen*

Die Teilung der FVG in lexikalisierte und nicht-lexikalisierte FVG bedeutet aber nicht, dass eine bestimmte Gruppe von FVG, und zwar die lexikalisierten FVG, mit den idiomatischen Redewendungen identifiziert werden kann, weil sich die Bedeutung der lexikalisierten FVG in die Teilbedeutungen der einzelnen Bestandteile, vor allem des nominalen Bestandteils (Substantiv), auflösen lässt, z.B.: *Hilfe leisten = helfen*

Die Bedeutung der idiomatischen Redewendungen verteilt sich nicht auf die einzelnen Bestandteile und ist völlig anders als die Summe der Bedeutungen der Bestandteile, z.B.: *mit den Hühnern schlafen gehen = sich früh schlafen legen*

Ergebnisse und Diskussion

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern:

1. Für die Abgrenzung der FVG von idiomatischen Redewendungen spielt die Lexikalisierung der FVG keine Rolle.
2. Die meisten FVG können den idiomatischen Redewendungen nicht zugezählt werden, weil deren Gesamtbedeutung aus der Summe der Bedeutungen deren Bestandteile, vor allem aber aus der Bedeutung des Nominalteils (Substantiv), zu erschließen ist, z.B. *in Brand geraten* = *zu brennen beginnen*.
3. Eine Gruppe der FVG, die Fleischer u.a. (1983, 320) als *vollidiomatische* FVG bezeichnet, kann zu idiomatischen Redewendungen gehören, z.B. *etw. aufs Spiel setzen*
4. Die FVG, die Fleischer u.a. (1983, 320) zu den *teildiomatischen* FVG rechnet, nehmen eine Zwischenposition zwischen idiomatischen und nicht idiomatischen Redewendungen ein, z.B. *Platz nehmen*

Es wurden bis jetzt vorwiegend polare Einstellungen zum angesprochenen Problem geäußert (Viehweger u.a., 1977, 301; Fix, 1976, 63; Helbig, 1996, 80 ff.). Die vorliegende Untersuchung verschafft eine neue Betrachtungsweise der Abgrenzung der FVG von idiomatischen Redewendungen. Das neue Herangehen besteht darin, dass bei der Lösung der oben erwähnten Aufgabe auch Abweichungen von den eindeutig gegenübergestellten Meinungen in Betracht gezogen werden. Es wird versucht, eine differenzierte Herangehensweise an die Abgrenzung der FVG von idiomatischen Redewendungen zustande zu bringen.

LITERATUR

1. Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft, 2., völlig neu bearbeitete Auflage*. Stuttgart. S. 320.
2. Duden (1996). *Deutsches Universalwörterbuch*. Hrsg. von Drosdowski, Günther u.a. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim. S. 1157, 1068, 111.
3. Fix, U. (1976). Zum Verhältnis von Syntax und Semantik im Wortgruppenlexem. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 97, S. 7–78, hier: S. 63.
4. Fleischer, W., u.a. (1982). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig. S. 320.
5. Friederich, W. (1995). *Moderne deutsche Idiomatik*. Ismaning. S. 7.
6. Helbig, G., Buscha, J. (1996). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig. S.80.
7. Helbig, G., Buscha, J. (1992). *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Leipzig. S. 80.
8. Pottelberge, J. van (2001). *Verbonominale Konstruktionen, Funktionsverbgefüge. Von Sinn und Unsinn eines Untersuchungsgegenstandes*. Heidelberg. S.58–63.
9. Rug, W., Tomaszewski, A. (1993). *Grammatik mit Sinn und Verstand*. München. S. 257.
10. Viehweger, D., u.a. (1977). Probleme der semantischen Analyse. In: *Studia grammatica XV*. Berlin. S. 301.

SUMMARY

The article deals with the problem of distinguishing functional verb structures from idioms. The existing views on this are being explored, as well as a new suggestion for solving this problem is offered. The author comes to the conclusion that the majority of functional verb structures can not be considered idioms. There is a certain number of those structures, however, that can be termed idioms; another group of functional verb structures takes an intermediate position between idioms and a non-idiomatic phrases.

KOPSAVILKUMS

Rakstā tiek apskatīta problēma, kas saistīta ar funkcionālos darbības vārdus saturošo vārdkopu nodalīšanu no idiomātiskajiem izteicieniem. Tajā tiek sīkāk izpētīti līdzšinējie priekšlikumi šo vārdkopu nošķiršanai no idiomātiskajiem izteicieniem, kā arī tiek piedāvāts jauns skatījums šīs problēmas risināšanai. Autore secina, ka vairums vārdkopu ar funkcionālajiem darbības vārdiem nevar tikt pieskaitītas pie idiomātiskajiem izteicieniem. Pastāv zināms vārdkopu skaits, kuras var uzskatīt par idiomātiskajiem izteicieniem, un ir vēl viena funkcionālos darbības vārdus saturošo vārdkopu grupa, kas atrodas pz vidū starp idiomātiskajiem un neidiomātiskajiem izteicieniem.

**Zum Ausdruck der zeitlich–räumlichen Relationen
im Deutschen und Russischen
Ways of Expressing the Spatial Relations of Time in
German and Russian
Laika un telpas attiecību izteiksmes vācu un krievu
valodā**

Natālija Jundina

Daugavpils Universitāte,
Vienības iela 13, Daugavpils,
deutsch@dau.lv

In dem vorliegenden Artikel werden die Bezeichnungsmöglichkeiten der zeitlich–räumlichen Verhältnisse im Deutschen und Russischen miteinander verglichen. Es gibt in beiden Sprachen zahlreiche und mannigfaltige Formen des Ausdrucks von Zeit und Raum, aber es besteht noch eine Möglichkeit, zeitlich–räumliche Zusammenhänge synkretisch darzustellen und sowohl die Zeit als auch den Raum gleichzeitig zu repräsentieren. Das sind solche Ausdrücke wie “die Fahrt in die Nacht“, “der Schritt in die Finsternis“, die den räumlichen Aspekt in der Bedeutung einer Zeitabschnittsbezeichnung hervorheben.

Schlüsselwörter: Zeitlich–räumliche Relationen, metrische Zeit, topologische Zeit, perzeptive Zeit, zeitliche Lokalisierung, zeitliche Ausdehnung, zeitliche Korrelation, synkretisch.

In dem Artikel wird der Ausdruck der temporal – räumlichen Bedeutungsbeziehungen im Deutschen und Russischen analysiert, welche durch lexikalisch sprachliche Mittel konstituiert werden.

Raum und Zeit sind Basiskategorien nicht nur in verschiedenen Wissenschaften, sondern spielen auch im Leben des Menschen eine zentrale Rolle. Wir leben in Raum und Zeit. Die Sprache spiegelt diese Tatsache durch eine Fülle von Bezeichnungsmöglichkeiten dieser Kategorie wider. Dabei unterscheidet man grammatische und lexikalische Mittel zum Ausdruck von den genannten Relationen. Die grammatische Zeit erfolgt sowohl im Deutschen, als auch im Russischen gemäß der morphologischen Kategorie der Zeit. Die grammatischen Mittel zur Bezeichnung des Raumes fehlen in beiden Sprachen. In anderen Sprachen gibt es spezielle grammatikalische Mittel für die Bezeichnung des Raumes (z.B. im Lettischen der Kasus Lokativ).

Von der räumlichen Orientierung ist das ganze Leben des Menschen geprägt. Die räumliche Orientierung lässt sich in der Linguistik dem Begriff *räumliche Lokalisierung* gleichsetzen. Die Lokalisierung schließt zwei Begriffe in sich ein: Positionierung und Direktionalisierung. *“Bei der Positionierung geht es entweder darum, an welchem Ort sich Dinge, Ereignisse oder Zustände befinden, oder in welcher Weise sie sich an ihrem Ort befinden. Bei der Direktionalisierung geht es um die Beschreibung von Ortsveränderungen bzw. um die Angabe von räumlichen Bahnen, denen diese Veränderungen folgen“* (Grabowski, 1999, 23). Die typischen sprachlichen Mittel der

Positionierung und Direktionalisierung sind im Deutschen und Russischen Präpositionalphrasen (*im Garten – in den Garten; в саду – в сад*), Adverbien (*dort, vorwärts; там, вперёд*) und entsprechende Verben (*liegen, sitzen, laufen, werfen; лежать, сидеть, бежать, кидать*).

Der Raum ist immer ein beliebtes Untersuchungsobjekt vieler wissenschaftlicher Disziplinen gewesen. In der Philosophie der Antike hat man den Raum als eine unendliche objektive Gegebenheit verstanden (Helferich, 1992, 10). Giordano Bruno, Vertreter der Renaissance, hat auch geschrieben, dass *“der Raum als Wirkung und Erzeugnis einer unendlichen Ursache und eines unendlichen Prinzips auf unendliche Weise unendlich sein muss“* (Helferich, 1992, 151). Man hat den Raum auch als ein absolutes Universum verstanden. Newton dachte den absoluten Raum *“als einen von allen Bewegungen unabhängigen leeren Behälter“*, er nannte den Raum das *“Bewusstsein Gottes“* (Helferich, 1992, 145). Foucault hat den Raum als geistiges Ordnungsprinzip interpretiert: *“Die Welt ist grundsätzlich sichtbar/ sagbar/ beschreibbar wie ein Raum“* (Helferich, 1992, 431), Kant – als subjektive Anschauungsform: *“Zeit und Raum sind zwei reine Formen sinnlicher Anschauung“* (Helferich, 1992, 252). Eine der letzten Deutungen der Zeit (die von Einstein) besagt, dass *“Raum und Zeit abhängig sind vom jeweiligen Bewegungszustand des Beobachters, anders ausgedrückt: sie sind relativ zu ihm“* (Helferich, 1992, 375). In der modernen Zeit wird der Raum als eine zeitbezogene Kategorie konzipiert, A. Einstein hat sogar einen neuen Begriff in den wissenschaftlichen Gebrauch eingeführt – *“Raumzeit“*. *“Einstein ging von der revolutionären Idee aus, dass die Raumzeit nicht eben ist, sondern gekrümmt durch die Verteilung... der Energien in ihr“* (Vater, 1996, 31–32). Die Zeit ist also raumbezogen und der Raum – zeitbezogen. Von der Zeitlichkeit des Raumes schreibt man auch in der modernen Psychologie. *“Die Psychologie und die Linguistik sind zwei wissenschaftliche Disziplinen, die sich beide mit Fragen der raumbezogenen Kommunikation beschäftigen“* (Grabowski, 1999, 19).

Russisch und Deutsch verfügen wie gesagt über zahlreiche Formen des Zeit- und Raumausdrucks. D. Wunderlich hat bemerkt, dass der Raum für die Organisation der Sprache fundamentaler ist als die Zeit. Das zeigt sich unter anderem darin, dass sich manche Zeitbezeichnungen aus Raumbezeichnungen entwickelt haben, z.B. temporale Präpositionen *in, vor, nach* (In Vater, S.1).

Die Zeit ist auch ein äußerst kompliziertes Untersuchungsobjekt, das von mehreren Seiten erforscht wird: seitens der Philosophie, Biologie, Soziologie, Psychologie, Geschichte und Linguistik. In der Linguistik spricht man von den Mitteln der sprachlichen Wiedergabe der objektiven Zeit. Die linguistische Zeit steht im Kreuzpunkt der philosophischen und der physischen Zeit, ist davon nicht abzutrennen, deshalb muss man bei der Analyse der linguistischen Zeit unbedingt auch ihren physischen und philosophischen Aspekt miteinbeziehen.

Die Hauptthese der philosophischen Lehre von der Zeit lautet: die Zeit ist eine objektive Form der Existenz von der Materie. Das ist also eine objektive Gegebenheit. Aber diese objektive Gegebenheit lässt sich nicht sehen, hören, ölfaktorisch wahrnehmen oder mit spezieller Apparatur aufdecken. Doch vieles in der Ontologie der Wirklichkeit zeugt von dem tasächlichen Vorhandensein des Phänomens Zeit: die Nichtumkehrbarkeit der Ereignisse, die Abfolge der Jahreszeiten, der Tage und Nächte, der Generationen, das Altern des Menschen, Ebbe und Flut und viel anderes. Die Zeit wird nicht mit den Sinnesorganen des Menschen empfunden, doch sie beeinflusst und bestimmt sein ganzes Dasein. Das menschliche Leben kommt von den biologischen Rhythmen zustande. Daraus resultiert,

dass die Zeit nicht nur als eine philosophische Kategorie gedeutet, sondern als reelles Phänomen auch von den Naturwissenschaften in Griff genommen wird. So unterscheidet man metrische, d.h. quantitative, und topologische, d.h. qualitative Eigenschaften der Zeit. Im Zusammenhang mit der metrischen Zeit ist eine interessante Tatsache zu erwähnen: der berühmte russische Gelehrte, Denker und Begründer der physiologischen Schule I. Setschenov hat vorgeschlagen als Maßeinheit der Zeit das menschliche Gehen einzusetzen, weil das eine richtige Reihenfolge der gleichen zeitlichen Perioden darstellt (Сафонов, 1980, 1219). Der Gedanke von I. Setschenow, dass der Gang als Etalon der Zeitmessung gelten könnte, zeugt von der Veranlagung des Menschen die Zeit im Prozess der räumlichen Fortbewegung zu differenzieren. Das erhärtet die These von der Dreieinheit von Zeit, Raum und Bewegung.

Sowohl die metrischen als auch die topologischen Eigenschaften der Zeit finden ihren Ausdruck in morphologischen, syntaktischen, lexikalischen und kontextuellen Strukturen der Sprache (Гуков, 1974, 44). Durch die Sprache wird ein Modell der Realität geschaffen doch ist das keine direkte Entsprechung der reellen und linguistischen Zeit. Bei der linguistischen Beschreibung der Zeit beruft man sich unentbehrlich auf den Begriff der perceptiven Zeit. Alle erwähnten Eigenschaften der reellen Zeit werden von dem Menschen unter dem Gesichtswinkel seiner persönlichen perceptiven Zeit betrachtet.

Die perzeptive Zeit ist eine begriffliche Denkkategorie (Жалейко, 1980, 8). Die Anwendung der perceptiven Zeit bei der Analyse der linguistischen Zeit ist durch Einzigkeit des Denotats Zeit zu erklären. Wie gesagt, kann die Zeit nicht nach den äußeren Merkmalen klassifiziert werden wie alle anderen extralinguistischen Denotate, weil diese Merkmale fehlen. Man kann die Zeit nur nach unseren Vorstellungen klassifizieren. Demgemäß ist die perzeptive Zeit eine Art Vermittlung der objektiven Zeit im Menschengestalt. Die Struktur der perceptiven Zeit stellt ein Begriffssystem dar, das aus drei Komponenten besteht:

- a) zeitliche Lokalisierung;
- b) zeitliche Ausdehnung;
- c) zeitliche Korrelation.

Allen drei Komponenten dieses Systems sind mannigfaltige Ausdrucksmittel eigen. Zeitliche Lokalisierung ist der lexikalische Hinweis auf die zeitlichen Koordinaten der Handlung, sie wird mit einer Reihe der sprachlichen Formen wiedergegeben, z.B. Namen der Wochentage, der Jahreszeiten, Feste (*Freitag, Sommer, Ostern*); partizipiale Attribute (*dämmernde Eisenbahnfahrt*); Adverbien (*frühmorgens*); adjektivische Ableitungen von Kalendersubstantiven (*mitternächtlich*), Kompositabildungen aus Kalendernomina (*Sonntagsnachmittag*) usw.

Die zeitliche Dauer repräsentieren Substantive mit der Bedeutung der Etalonabmessungen der Zeit – Stunde, Woche, Jahr (*Fünf-Stunden-Fahrt*); Adjektive mit der Bedeutung der quantitativen Größen – kurz, lang, groß, weit (*große Reise; das lange Rennen*); Adjektive mit der Bedeutung der regelmäßigen Wiederholung (*regelmäßige Spaziergänge*); denominative Adjektive mit der Semantik der Kalenderzeit (*halbstündiges Wandern, einjährige Hochzeitsreise*) usw.

Die zeitlichen Relationen, die einen korrelativen Charakter haben, werden in erster Linie mittels der entsprechenden temporalen Präpositionen zum Ausdruck gebracht:

- Gleichzeitigkeit – während, in, auf, bei (*während der Fahrt*);
- Vorzeitigkeit – vor, bis (*vor ihrem Ausflug*);
- Nachzeitigkeit – nach, seit, von (*nach zwei Schritten*).

Es gibt aber noch eine vierte Möglichkeit, zeitlich – räumliche Zusammenhänge synkretisch darzustellen. Solche Strukturen haben eine doppelte begriffliche Belastung, denn sie repräsentieren diffus sowohl die Zeit als auch den Raum. *“Räumliche Relationen zwischen Objekten bilden keinen abgeschlossenen im Sender und Empfänger vorgehaltenen Bedeutungsvorrat, sondern müssen auf der Grundlage der situationsspezifischen interindividuell durchaus variablen Raumauffassung ... konstituiert werden“* (Grabowski, 1999, 19). Der zu analysierende Stoff zeigt, dass sprachliche “räumliche Variabilität“ auch Elemente der Zeitlichkeit zulässt.

Der menschliche Geist hat immer versucht, das Zeitliche und das Räumliche in Wechselwirkung zu bringen. Noch Aristoteles hat die zeitliche Dauer durch räumliche Begriffe gedeutet:

“... das Entfernte ist ... später . Anderes heißt der Zeit nach früher: nämlich einiges, weil es entfernter von der Gegenwart ist ...“ (Aristoteles, 1995, 105).

“В процессе отражения элементы пространства и времени переплетаются: при отражении пространства мы констатируем элементы времени, а при отражении времени обнаруживаются элементы пространства, т.е. единство отражения пространственно – временных интервалов выражает собой единство протяженности и длительности в самой объективной действительности“ (Сафонов, 1980, 124–125).

Die Komplexität des Ausdrucks der zeitlich-räumlichen Verhältnisse lässt sich durch die ursprüngliche Komplexität des menschlichen Denkens erklären. Davon zeugen die Bedeutungen der russischen Substantive, die in die Sprache aus den uralten Zeiten gekommen sind:

- *полночь*
- *полдень*
- *зима*
- *лето,*

die unsere Vorfahren nicht nur als Bezeichnungen für bestimmte Zeitperioden, sondern auch für Himmelsrichtungen *Nord* und *Süd* gebraucht haben.

In Altrußland dienten *передний* und *задний* für den Ausdruck von *будущий* und *прошедший*.

Die Formen der primär räumlichen Semantik werden auch heute in der Funktion des temporalen Hinweises verwendet:

- *далекие годы*
- *задним числом*
- *в ближайшие дни*
- *кратчайшие сроки*
- *далекое будущее*
- *на рубеже веков*
- *на стыке годов* (Крылова, 1964, 32–36).

Im Deutschen sind es:

- *in nächster Zeit*
- *in kurzer Zeit*
- *hinter seiner Zeit zurückbleiben*
- *ihm ist die Zeit lang geworden*
- *die höchste Zeit*
- *geraume Zeit*

- *kommt Zeit, kommt Rat*
- *die Zeit mit etwas überbrücken*
- *außer der Zeit kommen*
- *die Zeiten sind vorbei*
- *Zeitpunkt*
- *Zeitraum*
- *Zeitabschnitt*
- *Zeitabstand*

Die synkretische zeitlich-räumliche Wiedergabe der Wirklichkeit illustrieren auch folgende Beispiele:

- *Wohin ging die Fahrt? Wohin? In die Nacht* (Koeppen, Der Tod in Rom).
- *Wunschgetreu wagte einen Schritt in die Finsternis* (Strittmatter, Ole Bienkopp).

Das lokale Sem ist in den Bedeutungen der Wörter *die Nacht*, *die Finsternis* nicht vorhanden. Es kommt jedoch in Verbindung mit Lexemen *Fahrt* und *Schritt* zum Vorschein, denn in diesem Fall bedeuten die Ausdrücke *Fahrt in die Nacht* und *Schritt in die Finsternis* die Bewegung in einen von der Dunkelheit erfassten Raum. Solche zyklischen oder vorübergehenden Zustände der Natur wie Nacht, Dunkelheit, Nebel, Stille, Finsternis, u.s.w. dehnen sich auf bestimmte lokale Zonen aus und sind dementsprechend auch räumlich.

In der Sprache gibt es auch Ausdrücke, die den dynamischen Aspekt der Zeit hervorheben. Gemeint werden die Kombinationen des Lexems "Zeit" mit den Fortbewegungsverben oder substantivischen Ableitungen von diesen Verben: *laufen*, *springen*, *fliegen*, *verfliegen*, *Sprung*, *Lauf*.

- *Der Kopf des Bruders ist im Laufe der Jahre schwer geworden ...* (Handke, Wiederholungen).
- *Für einen Zeitsprung war ich im Anrufenkönnen, meines Bruders innegeworden* (Handke, Wiederholungen).
- *... was im Laufe der Jahrzehnte die väterlichen Tätigkeiten gewesen waren* (Handke, Wiederholungen).

Solche Strukturen aktualisieren latente räumlich – dynamische Seme der temporalen Lexeme, weil in der Ontologie der Wirklichkeit die physische Fortbewegung nur in einem Raum möglich ist.

Die Menschheit hat im Lauf der Jahrhunderte versucht, das Geheimnis der Zeit zu erraten. Die größten Geister, die berühmtesten Philosophen plagten sich um die Lösung dieses Phänomens ab: man hat die Zeit als einen Kreis, eine Linie gedeutet; als geistiges Ordnungsprinzip; als absolute Gegebenheit; als subjektive Anschauungsform; als relative Zeit. Die Sprache aber hat dieses Phänomen schon längst erkannt, indem sie Strukturen mit zweifacher begrifflicher Belastung produziert und auf solche Weise Zeit und Raum in Wechselbeziehung bringt. Von dem relativen Charakter der Zeit zeugen auch solche Ausdrücke wie *die Zeit läuft*, *bleibt stehen*, *fliegt*, *stockt*, *steht*, *verfliegt*, *verrinnt*, *verstreicht*, *scheint stillzustehen*; *время бежит, летит, проносится, несетя, мчитя, останавливается, замирает, стоит*.

LITERATURVERZEICHNIS

1. *Aristoteles philosophische Schriften*. Bd.5. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1995.
2. Grabowski, J. *Raumrelationen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1999.
3. Helferich, Ch. *Geschichte der Philosophie*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 1992.
4. Schemann, H. *Deutsche Idiomatik*. Stuttgart, Dresden: E. Klett Verlag, 1993.
5. Vater, H. *Einführung in die Raum – Linguistik*. Hürth: Gabel Verlag, 1996.
6. Гуков, С. К проблеме статуса наречий времени в современном немецком языке//*Вопросы германской филологии*. Вып. 1, 1974.
7. Жалейко, Р. *Перцептуальное время и его выражение в функционально-семантическом поле темпоральности*. АКД. М,1980.
8. Крылова, М. *О выражении в языке понятий диалектического единства пространства и времени*. М, 1964.
9. Сафонов, И. Отражение времени человеком//*Философские аспекты времени*. Л, 1980.

SUMMARY

Time and space are fundamental categories in various sciences. They also play a central role in the life of man. In human language there is a great number of forms and structures that specialize in reudering these categories.

Time and space has always been intensively studied by philosophy, physics, linguistics, psychology, etc. Current understanding of space is closely connected with its time characteristics, i.e. is "time orientated". The present article looks at one of the ways of syncretic representation of time-space relations in German and Russian. Such expressions as "Schritt in die Finsternis", "die Fahrt in die Nacht" denote both time and space indicated by this time span.

KOPSAVILKUMS

Laiks un telpa ir dažu zinātnes disciplīnu pamatkategorijas. Arī cilvēka dzīvē tam ir ļoti svarīga loma. Valodā ir daudz formu un konstrukciju, ar kurām apzīmē šīs kategorijas. Laiks un telpa vienmēr ir bijis tādu zinātņu kā filozofija, fizika, valodniecība, psiholoģija u.c. izpētes objekts.

Telpas mūsdienu zinātniskā izpratne ir cieši saistīta ar laika aspektu, telpa ir orientēta uz laiku. Rakstā ir apskatīta viena no iespējām sinkrētiski reprezentēt laika un telpas attiecības. Tādi izteicieni kā "die Fahrt in die Nacht" "Schritte in die Finsternis" apzīmē kā noteiktu laika posmu "Nacht", "Finsternis", tā arī telpu, kas aptver šo laika periodu dabā.

Cross-Cultural Pragmatics – the Social Dimension of Language Use **Starpkultūru pragmatika – valodas lietošanas sociālā dimensija**

Gunta Rozina

Banku augstskola,
Valdemara 1B, Latvia
gunta.rozina@navigator.lv

The present article draws on some of the selected theories reflecting on two pragmatic principles, namely, politeness principle and cooperative principle, which constitute one of the basic functional categories to interact inter-culturally.

With the Europeanisation and globalization of the economy in Latvia over the past ten year period, patterns and approaches of teaching English at tertiary level had to be changed radically. At a tertiary level, if we are aiming higher than at well-developed communication skills, a profound understanding of the target language culture is probably necessary.

Moreover, provided that in Latvia, teaching English emphasises acquisition of linguistic competence, it would have been of a current value to consider European Framework of Reference for Languages (2001), which envisages requirements to be met for gaining sociolinguistic and pragmatic competences within English language classroom.

Thus, the author of the present paper reflects on some principles of inter-language pragmatics she applies in English language classroom at Banking Institution of Higher Education, Riga and aims at asserting that learners at a tertiary level are expected to be aware of some of the basic features of politeness conventions of the target language to communicate adequately and appropriately, and according to interlocutors' expectations.

Key words: Inter-language pragmatics – the study of how non-native speakers/learners communicate in a foreign/second language (Yule, 1996).

Pragmatics – the study of speaker meaning as distinct from word or sentence meaning (Yule, 1996).
Cross-cultural pragmatics – the study of different expectations among different communities regarding how meaning is constructed (Yule, 1996).

Cooperative principle – a basic assumption that each participant will attempt to contribute appropriately at the required time, to the current exchange of talk (Yule, 1996).

Politeness principles – a language study of how languages express the social distance between speakers and their different role relationships (Richards, 1992).

Interlocutors – people who are actively engaged in conversation (Richards, 1992).

Introduction

To begin with, let's consider the requirements to be met by English language learners in terms of Common European Framework for Languages (2001).

The document envisages English language learners to be familiarised with 'politeness conventions' or a multiplicity of ways of how to demonstrate 'positive' or 'negative' politeness, appropriate modes of thanking, requesting, apologising, complaining, disagreeing, agreeing, refusing, suggesting and alike.

On a theoretical level, non-native speakers are expected to know how to express the social distance between speakers/ writers and their different role relationships, how to establish, maintain and save the so-called ‘face’ or, in other words, the positive image or impression of a speaker/writer.

Common European Framework of Reference for Languages (2001) views politeness conventions as a linguistic norm of sociolinguistic competence, while pragmatics (Kasper, Brown and Levinson, Fraser, Coulmas, Leech and others) attempt to identify politeness as a metapragmatic principle.

On a practical level, principles do not exist in an abstract world, they are supposed to be identified and applied in the context of a particular target language learner/user.

Consequently, the above stated supports the author’s claim that the core principles of politeness conventions should be mastered within English language learning context and practiced within the framework of pragmatic competence acquisition to be applied both interactionally and transactionally to communicate ideas adequately and according to interlocutors’ expectations.

Materials and methods

A. Selected theories on cross-cultural pragmatics.

Compared to areas such as grammar, phonology, lexis and others, the effects of instructional approaches on inter-language pragmatic development if referred to non-native language learners/users have been explored less than expected (Rose and Kasper, 2001, 121).

Admittedly, Kasper and Dahl (1991) have claimed that the research having been done indicates that pragmatic development ‘can be facilitated by instruction, particularly when that instruction is of an explicit nature’ (1991, 215).

Liddicoat, Crozet, Jansen and Schmidt’s (1997) study voices the idea that interactional norms of the target language can be taught and successfully acquired in a foreign language teaching context; however, ‘without sustained occasion for conversation in the target language, gains made during instruction may be difficult to maintain.’ (1997, 19–32).

Studies conducted by Gumpez, Judd and Roberts (1979), Wierbicka (1991), Kotthoff and Auer (1987), Gudykunst and Kim (1992) have supported the idea that ‘culturally based differences about what is expected during communication can be a significant cause of cross-cultural communication difficulties’ (Rose and Kasper, 2001, 125).

Research conducted by Marriot (1990), Bilbow and Yeung (1998), Gumpez (1982), for example, has proved that non-native language users misuse the surface forms of utterance which imply imperative, and, as a result, they are linked to problems and misunderstandings in both intra-cultural and intercultural interactions.

“Teachers’ handbook of advanced writing” (1999) outlines some of the most salient points as referred to cultural relativity of conversational conventions and politeness strategies and draws on the importance of maintaining balance between efficiency and relationship in communication. Besides, reflecting on the core principles to be considered in writing, it claims that ‘cultural differences will be realized through the way in which directness/indirectness is expressed and the amount of detail provided, and the use of inductive versus deductive information structure observed’ (1999, 17).

Furthermore, the above mentioned handbook is concerned with other important factors of intercultural communication, such as ‘the value placed on harmony, avoidance of conflict, avoidance of displays of power, the obligations of people to fulfil actions, awareness of

positioning a speaker/writer in relation to his/her audience', and alike.

Thus, the linguistic norms of interaction/transaction, on which communication in the target-language culture is based, are, therefore, a significant component of language learning viewed as a culturally and socially bound phenomenon.

Given that the present article is concerned with the study of the linguistic norms, namely, politeness conventions and cooperative principle, its author aims at exploring some of the linguistic choices sometimes affecting the form and function of linguistic interaction.

B. Research question.

Study on communicative competence acquisition (for example, Walters, 1980; Eisenstein and Bodman, 1986) indicates that learners' grammatical competence and pragmatic competence are separate and independent components and do not necessarily increase hand in hand.

Thus, foreign language learners may produce grammatically correct and complex sentences which, at the same time, are pragmatically inappropriate utterances.

As the English language differs in the conventionalization of pragmatic force and politeness, known as pragmalinguistic variation (Leech, 1983; Thomas, 1983) from, for example, Latvian, the author of this study has addressed the following research question:

Which linguistic norms of politeness conventions are to be mastered in an English-classroom setting?

C. Participants and research context.

The participants for this study were the students enrolled at Banking Institution of Higher Education in the study year 2002/2003.

Two groups of learners who had already undergone a two-semester study course of English for finance and banking purposes in the above mentioned period participated in the study. In addition, the study groups were taught by the author of the present article, and the learners' English language proficiency was profiled, according to Common Reference Levels (2001), to correspond to the level 'independent user'.

Besides, the present study had simultaneously been conducted by the author at the Bank of Latvia, its subjects being top executive level employees bearing responsibility for handling written communication with both European Central Bank and European and American commercial banks.

Thus, the study was carried out in the context in which its subjects, namely, Banking Institution's students and the Bank of Latvia's employees normally study or work; it was relatively longitudinal and unobtrusive being aimed at meeting the demands of ethnographic research.

Results and discussion

Discussion.

Mastery of a foreign language requires more than the use of utterances that express propositional meanings. The form of utterances is expected to consider the relationship between interlocutors, on the one hand, and the setting and circumstances in which the act of communication occurs, on the other hand.

Segalowitz and Gatbonton (1977), in the findings of their study, for example, claim that the target language learners/users who have only mastered basic vocabulary and syntax in

their new language but who have not developed skills in the domain of linguistic variability ‘may find social interaction with native speakers in their new language to be a relatively negative experience and may become discouraged from pursuing language practice with native speakers’ (1977, 86).

Admittedly, in studying conversational discourse, a distinction is supposed to be made between the grammatical competence and pragmatic competence, the latter referring to the utterance in a particular context corresponding to a particular social situation as different cultures define social situations differently. Even where social situations are similar in two cultures, the routines associated with them differ substantially.

Consequently, research on cross-cultural communication explores communicative failures occasioned by the fact that seemingly equivalent language forms can be applied differently in different cultures. In addition, non-native language users fail to convey their meaning because the pragmatic force of the message is misunderstood. The target language learner/user can directly translate into the foreign language, but not demonstrating the knowledge of the communicative effect of the communicative conventions in a foreign language fail to reach the communicative goal.

The American anthropologist Dell Hymes, who has researched ethnography of communication and communicative competence, has asserted that socio-pragmatic failure occurs when the non-native language user does not know what to say/to write and to whom, and that causes a situation resulting in violating the politeness norms of the English language or referring to Hyme’s statement ‘it is a question of what a foreigner must learn about a group’s verbal behaviour in order to participate appropriately and effectively’ (1968, 101).

Politeness concepts

In ordinary language use, ‘politeness’ refers to proper social conduct and tactful consideration of others.

Since the object of pragmatic inquiry is linguistic behaviour, ‘politeness’ as a pragmatic concept relating to the ways in which linguistic behaviour is carried out.

Routledge Dictionary of Language and Linguistics (1996) defines that ‘politeness’ is ‘a combination of interpersonal considerations and linguistic choices affecting the form and function of linguistic interactions’ (1996, 370).

Pragmatically speaking, politeness conventions are viewed as a complementary part to Grice’s cooperative principles (1975), which envisage that communication is supposed to meet four the so-called Gricean maxims, namely, the need to be informative, factually correct, relevant, and clear.

Given that Grice’s maxims attempt to view communication as an efficient, brief, relevant, and referential linguistic activity, the politeness principles address the relational goals, serving primarily to reduce tension in personal interaction.

The most comprehensive analysis of politeness principle has been voiced by Leech (1983) in his work “Principles of Pragmatics”, where the linguist reflected on six interpersonal politeness conventions, such as, tact maxim, generosity maxim, approbation maxim, modesty maxim, agreement maxim, sympathy maxim.

Brown and Levinson (1987) in their contribution “Politeness-Some Universals in Language Use” proposed the notion a ‘face-saving view’ of politeness, and they viewed communication as purposeful-rational activity supported by an individual’s publicly manifested self-esteem, or the so-called ‘face’ (Goffman, 1967).

Social members of communication were supposed to maintain two types of face, namely, 'positive face' being achieved through positive politeness, and 'negative face' addressing negative face conventions. To put it differently, positive politeness strategies emphasize closeness between interlocutors by establishing common ground or referring to desirable attributes in the hearer/audience; negative politeness strategies suggest distance between interlocutors.

Consequently, the conversational maxim view of politeness emphasises enhancement of interpersonal relationships by minimizing friction between the communication participants thus ensuring efficient communication between members of interaction.

Results

The research on the selected theories in reference to politeness principle attempts to identify the notion that languages differ in the conventionalization of pragmatic force and politeness, or according to Leech (1983), Thomas (1983), the languages differ in their pragmalinguistic variation.

Consequently, politeness principles constitute a part of the pragmalinguistic knowledge to be possessed and relevant semantic structures of politeness conventions acquired to demonstrate appropriate style of spoken/written English according to the degree of interaction or distance between members of communication, which, as previously stated, is a daunting task for a non-native language user.

In other words, there arises a research question: which linguistic norms of politeness conventions are to be mastered in an English-classroom setting?

As the author of the present paper is concerned with teaching English for finance and banking purposes, she is reflecting on her experience when dealing with politeness principle within English for finance and banking context.

A. Explicitness and direct statements.

According to Pilbeam (2000), the British display a tendency to avoid over directness partly due to politeness, partly to avoid any confrontation. This statement somehow explains, for example, the extensive use of modal verbs (may, might, could, would, should, etc), modifying phrases (slightly, somewhat, fairly, roughly, etc). For instance, 'your order is going to be late' sounds more indirect if expressed 'your order might be slightly delayed'.

Thus, the conventions of tact maxim should be observed when teaching learners to deal with critical remarks, e.g. instead of 'you are wrong about it', the sentence 'I think you must be mistaken there' would be expected.

Similarly, one of the main ways of presenting a different view when disagreeing in a polite way would be considering the rules applied to agreement maxim, to exemplify, instead of 'June would be better' a more indirect way to disagree could be 'Wouldn't June be better?', or instead of 'we ought to wait a while', the sentence 'shouldn't we wait until...?' would sound more polite.

Likewise, application of tact maxim conventions is appropriate when teaching the non-native learners the language used in the office, which according to its register is relatively formal, to exemplify, instead of 'close the door as you go out', the language users are expected to produce the sentence 'would you/do you think you could close the door, please?'

To teach offering techniques, for example, considering modesty maxim conventions seems to be effective (would you like me to....? would you mind....?).

Consequently, the utterance itself may not imply its whole meaning; sometimes, almost the opposite meaning applies. At this point, the linguistic effects considered, which could be reached by using euphemisms, seem to be an effective approach of coping with veiled meanings of comments, sometimes, requests or invitations. For instance, ‘I will bear that in mind’ (I’ll probably do nothing about it), ‘that would be difficult’ (it is impossible), ‘perhaps we could consider some other options’ (I don’t like that idea), ‘we must meet for lunch sometime’ (not a definite invitation).

B. Politeness conventions: positive politeness and negative politeness.

Politeness conventions appear to be one of the most important principles if different cultures are considered. Failing to use them according to the interlocutor’s expectations, might result in inter-ethnic misunderstandings, especially – if politeness expressions are interpreted literally.

Thus, a positive politeness strategy leads the speaker/writer to establishing a common goal with the hearer/reader via language tools, through phrases, such as ‘how about...’, ‘I’d appreciate if...’, ‘is it all right if I...’, ‘could you do me a favour...’, etc.

Accordingly, the exposure of positive politeness is evident, provided that interlocutors

- show interest in a person, in his/her well-being,
- share experiences and concerns,
- express admiration,
- enjoy somebody’s hospitality, etc.

However, in most English-speaking contexts, a negative politeness strategy applied appears to be a typical language norm, besides, one of the most characteristic sentence structure forms seems to be a question containing a modal verb (could, would, should, might), for instance, ‘might I ask you...’, ‘could I...’, ‘I’m sorry to bother you, but...’, etc.’

Briefly, a negative politeness strategy is characteristic when interlocutors

- avoid direct orders,
- express regret,
- apologize,
- disagree,
- solve conflict,
- strongly complain, etc.

Consequently, a negative politeness strategy being expressed typically via questions, results in opting for less direct, but, as one might expect, in less clear, generally longer, complex sentence structures causing greater efforts to English language learners.

C. Politeness conventions and cooperative principles in written business communication.

It is generally known that writing is a skill that is and can be acquired through conscious and persistent effort: it is not an instinctive skill that we are born with.

There are several reasons why writing is more complex than speaking. One reason is that writing is thought-active.

Due to the complexity of written communication, a successful written text cannot be created spontaneously, it requires a sufficient preparation and revision.

Although much business writing follows standard formats, phrases and in-house terminology, each task presents a new situation to tackle.

When developing written English skill of non-native learners, the task to expand written

English proficiency becomes extremely challenging for a target-language teacher.

Thus, it should be kept in mind that professional documents provide with information that results in some form of action.

Accordingly, writing in professional context requires clarity, precision and conciseness, in other words, Gricean maxims mentioned above are heavily exploited when constructing texts for professional setting. To exemplify, first, clarity is achieved if the writer knows exactly what he/she is expected to communicate, and clarity should be assessed from the view point of the reader; highly subjective or obscure writing is the worst transgression in professional contexts as it forces the reader to re-read the document not to twist the 'hidden meaning'; thus, being as specific as possible and choosing the most relevant information to convey the message is considered to be polite in written English, as a clear and concise writing is a time-saving and a cost-effective activity in business setting;

second, precision is achieved if the writer can quantify the information that he/she presents;

by choosing a context-bound terminology, expressions, politeness conventions, avoiding words and expressions that have many meanings and thus may be ambiguous, the writers are supposed to prevent confusion and misunderstanding, which again is considered to be a time-saving activity in business communication as it results in using specific terms instead of vague or wordy descriptions thus eliminating cases of redundancy;

third, being direct and modest but to the point is important, tactful, and polite in professional writing for a simple reason: in many cases, 'time is money', and the readers are to know if a document addresses their need without having to analyse it in detail.

Overall, professional writing does not aim only at informing the reader, it aims at pleasing the reader as well. Correct, accurate grammar, precision, conciseness are, therefore, not the only criteria to judge a written text for professional setting. The produced text should be diplomatic, which can be achieved by using politeness conventions (for example, negative and positive politeness) and specific linguistic norms (for example, modal verbs and modal verbs with perfect aspect). In addition, the text should give the readers the feeling of being respected and, at the same time, being informed and motivated.

Conclusion

The paper has been its author's attempt to prove that English as a global language has many varieties of application, two of them, politeness conventions and cooperative principles were discussed in detail.

The author has aimed at asserting that at the foundation stage of acquiring the target language, linguistic competence is a correct but inflexible manipulation of the language system, while with more practice and experience, for example at a tertiary level, communicative competence involves principles of appropriateness and a readiness on the part of a non-native language user/learner to apply relevant linguistic strategies to cope with particular language situations.

The findings of the present study have given the evidence that native and non-native language users differ in their pragmatic knowledge, and the language learning setting may be one of the major variables in the development of non-native learners' pragmatic competence.

Since foreign language acquisition is deeply rooted in the community philosophy, in its culture and sensitivity to its social conventions, the present study has voiced the assumption that socio-pragmatic component strictly effects all language communication

between representatives of different cultures. To put it another way, the knowledge of the language alone does not adequately prepare non-native target language learners for appropriate application of the language in a meaningful context.

Therefore, learners are supposed to have a competence which includes the awareness of what is expected socially and culturally by the users of the target language as there is a fundamental difference between the competence and the resulting performance of the native speakers and the target language learners/users.

REFERENCES

1. Bilbow, G. and S. Yeung (1998). *Learning the pragmatics of 'successful' pragmatics*. Journal 'Pragmatics', 8, 405–417.
2. Blum-Kulka, S. and G. Kasper (1990). *Special issue on 'politeness'*. Journal 'Pragmatics', 6, 14–24.
3. Brown, P. and S. Levinson (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Bussmann, H. (1996). *Routledge dictionary of language and linguistics*. London: Routledge.
5. Common European Framework for Languages. (2001) Cambridge: Cambridge University Press.
6. Cook, G. (1990). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
7. Eisenstein, M. and J. Bodman. (1993). *Expressions of gratitude in American English*. Journal 'Applied Linguistics', 7, 167–185.
8. Goffman, E. (1967). *Interactional ritual*. New York: Doubleday Anchor Books.
9. Grice, H.P. (1967). William James lectures, Harvard University 1967. Published in part 'Logic in conversation', Cole, P. and J.L. Morgan (eds.) 1975.
10. Gudykunst, W. and Y. Kim. (1992). *Communication with strangers: an approach to intercultural communication*. New York: McGraw-Hill.
11. Gumpey, J., Judd, T. and C. Roberts (1979). *Crosstalk: a study of cross-cultural communication*. Southhall: National Centre of Industrial Language Training.
12. Hymes, D. (1968, 1972). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
13. Kasper, G. and M. Dahl. (1991). *Research methods in interlanguage pragmatics*. Journal 'Studies in second language acquisition', 13, 215–247.
14. Kothoff, H. and P. Auer. (1987). *Interlanguage and intercultural causes for misunderstanding*. Journal 'Enlisch-Amerikanische studien', 2, 239–250.
15. Liddicoat, A., Crozet, C., Jansen, L. and G. Schmidt. (1997). *The role of language learning in academic education*. Journal 'Australian Review of Applied Linguistics', 20, 19–32.
16. Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
17. Marriott, H. (1990). *Intercultural business negotiations*. In A. Pauwels (ed.) *Cross-cultural communication in the professions in Australia*. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia.
18. Pilbeam, A. (2001). *English as a tool for international communication*. Bath: LTS Training and Consulting.
19. Richards, J.C. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
20. Rose, K. and G. Kasper. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Segalowitz, N. and E. Gatlinton (1977). *Studies of the non-fluent bilingual*. New York: Academic Press.

22. *Teachers' handbook of advanced writing*. (1999). Tallin: Tallin Technical University.
23. Thomas, J. (1983). *Cross-cultural pragmatic failure*. Journal 'Applied Linguistics', 4, 91–112.
24. Walters, J. (1980). *Grammar, meaning, and sociological appropriateness in second language acquisition*. Canadian Journal of Psychology, 34, 337–345.
25. Wierbicka, A. (1991). *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Greyter.
26. Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

KOPSAVILKUMS

Raksts akcentē dažas no teorijām, kurās tiek atspoguļoti pragmatiskie principi, kas izmantojami, mācot lietišķo angļu valodu augstskolā.

Tā kā pragmatiskie principi ietver sevī noteiktas valodas normas, piemēram, spēju precīzi un kodolīgi izteikties, tad studenti būtu jāiepazīstina arī ar noteikta satura pieklājības frāzēm, kuras būtu apgūstamas lietišķās angļu valodas kursā.

Pašreizējā ekonomiskā situācija ir sekmējusi intereses pieaugumu par angļu valodas specifiskajiem mērķiem, tādēļ angļu valodas apguve un izmantošana prasa paša valodas apguvēja piedalīšanos angļu valodas komunikatīvās kompetences veidošanā.

Raksta teorētiskā pamatojuma analīze ļauj secināt, ka:

1) lietišķajai komunikācijai raksturīgie izteiksmes līdzekļi ir emocionāli neitrāli, tomēr izteiksmes ziņā precīzi;

2) lietišķajai komunikācijai raksturīgās divas valodas normas, t.i., pieklājības vispārpieņemtie likumi (*politeness conventions*) un tā sauktais sarunas partneru kooperatīvais princips (*cooperative principle*), ir apgūstamas lietišķās angļu valodas mācību procesā.

Managing Creativity in Translation Studies Radoša pieeja translatoģijas studijās

Irina Surkova
University of Latvia,
Latvia

In this article, the author challenges the traditionally accepted theory of translation in which translation is defined as rendering the source text into the target language, pointing out the role of the author. Instead, the author argues that the personality of the translator is of crucial importance in the process and the product of translation. The translation is viewed as a creative process, a general mapping across conceptual domains that takes place in the translator's mind. The author discusses the characteristic features of such translation process, its phases, paying a special attention to the formation of a text model. The creative nature of translation is argued.

Key words: translation, model, creativity, traditional theory, contemporary theory.

Abbreviations: SL – source language; ST – source text; TL – target language; TT – target text.

The Original Author Versus the Translator

The famous Russian children's poet S. Marshak is highly praised for his original works in poetry. Yet his work as a translator receives a less worthy acclaim and honour of authorial originality though they are none the less of the highest poetic quality. Generations of Russian children grew enjoying English poetry in his translation. Those were his translations of Shakespeare's sonnets that influenced not only the translation theory and literary process, but also the musical life of the country. If the critics had only had any notion of the processes of rearranging, rewriting, imagining, selecting the right word and lines at random, they would have awarded him an even greater ovation for his novelty. However, nowadays a traditional view on a poet-translator is that a poet is regarded original and novel, imaginative and free only if he keeps away from the domain of translation activity in the literary process.

Introduction

The traditionally accepted theory, that separated the source author from the translator and attributed fame and originality to the author, was taken so much for granted over the centuries, that people are not aware that it is not quite so. This theory defined the role of the translator and how translation is generally received or should be fulfilled. The word "translate" is defined as "giving meaning of something (said or written) in another language" (Hornby A. S., 1974) or "rendering the ST (source text) into the TL (target language) in the way the author has intended it or according to the purpose of the TT". (Zauberga I., 1996). The translator, the main figure in this action, does not receive due praise. That view of translation can be represented as follows: $\boxed{\text{ST}} \longrightarrow \boxed{\text{TT}}$. However, let us ask: what are the processes occurring in "translation"? When this question is answered rigorously, the classical definitions turn out to explain almost nothing. The processes occurring in translation are neither in writing nor in speech, not just "giving meaning" or "rendering", but, applying Lakoff's theory of metaphor (Ortony, 1993), they are general mappings across

conceptual domains of the two systems of thinking in language. The locus of translation is not only in language, but in the translator's thought, in the way he/she conceptualizes one mental domain in terms of another. And in the process, it turns out that the translator (or interpreter) "trans-lates" (Chesterman A.) (L. 'tranlatus' – transferred; L. 'trans, trare' – to pass over, across, through; 'latus' – borne, carried) the source language, culture, author, time, ideas, concepts, and goals onto the target domain.

Such translation process is characterized by a huge system of thousands of cross-domain mappings and influences. It turns out to be metaphorical and highly creative. The term "translation" refers not only to a linguistic activity, but also to a general cross-domain mapping in the conceptual systems, taking place in the head of the translator, who is, in his turn, influenced by his time and his environment.

The personality of a translator stands in between these two domains. That is she/he who perceives the text (oral or written), interprets it and transmits it into the target culture. That is his/her personality that influences the quality of the final product. His/her emotional, mental, volitional processes determine the process of translation, i.e. the process of the creation of a TT.

In addition, one more factor affects the process and the final product of translation. That is the environment – starting from social-political situation in the country, cultural traditions and canons, psychological assumptions, etc. up to the translator's physical and psychological condition, the place and time of work.

The theory of translation existing at present mostly views translation as a rather downgraded craft of giving the ST in the TL. These views can be summarized as follows:

1. Translation is a craft; a re-creation at most.
2. Translation process is a mechanical rendering of the ST into the TL.
3. A product of translation is evaluated in reference to the original author's work, in terms of the author's work, though these are two different systems.
4. There is no unified criterion of evaluation of the two texts.
5. Translators must be invisible in the text.
6. Translators are not free in their productions as writers are. They are tied down by the ST in their creation of the TT.
7. Translators are viewed as machines, reporters of the ST.
8. Translators need only convergent thinking for translation.
9. The process of understanding of the ST is merely a receptive process.
10. The techniques a translator uses are strict observation of rules and regulations of the norms and laws of how to translate.
11. The knowledge translators need is the knowledge of the SL and the TL.
12. There is no place for alternative approaches to produce insights. That is why translators do not experience emotional, mental, psychological, cultural blocks in the translation process. They are alone with the original, nothing interferes with the translation.

The great difference between the contemporary recent research of the last decade (Delisle G., Gui, Neubert A., Reis K., Gerding-Salas K., Kussmaul P., Newmark P., Reiss K., Sternberg R., G., Niska H., Nida E., Nord C., Chesterman A., Wilss W., Venuti L., Alexieva, Bernstone W., Alekseyeva I., Bell R.) and understanding of translation prior to it lies in these views. The reason for the difference is that, in the intervening years, an extensive research in the field of translation has been done. The discovery of the creative processes, the acknowledgement of the creative characteristics of translation and creative work of the

translator have destroyed the existing mechanical, tied to the original, views, since the comparison with the original and the author carries with it all those attitudes.

Although the author of the present article will argue that translation is largely a creative process and product, and a translator is a creative author, nonetheless there is a vast range of rule-governed, automatic, non-creative techniques, activities, strategies, as well as texts that must observe strict wording (e.g. some places in legal texts).

The Contemporary Theory

The concept of creativity is widely discussed in the theory of translation. However, creativity of translators, the process and product of their work has seldom been acknowledged. An actor who renders someone's words on stage or a pianist who plays someone's music is creative, so should be a translator, who transfers someone's text.

Specialists always underline that work on a translation should be guided, first and foremost, by the general idea of the text. The comprehension of the author's message depends on the depth of the text analysis and interpretation, that includes many factors, and in itself is a creative process. It governs the conscious or unconscious choice of the expressive means and the form of the text itself, as well as the methods to overcome difficulties and barriers.

When speaking about teaching students-translators, it is important to disclose to them the creative features of text interpretation and to teach them the creative techniques that will help them analyze, comprehend and translate a text.

Comparing and analyzing the creative character of the translator and the author, a common feature for both of them is a non-linguistic idea, image, thought. So, on the one hand, the language of the texts plays a significant role, on the other hand, the same role should be attributed to the correspondence of the texts to the author's and the translator's state, emotions caused by the events in their personal or social life. (Bogoyavlenskaya, 2002; Baranov, 2003).

The difference lies in the fact that for the author his/her work is a long inner creative process of translating non-linguistic ideas into his/her language, their formulation into a text, which is considered original. For the translator his/her aim is to transfer ('trans-late') the author's text into a text in the TL, which is traditionally considered non-original. In fact, it is also a long inner creative process of translating the non-linguistic ideas of the ST into the target reality, a double task of their formulation into a TT and of the equivalence to the ST language. And that is a highly original process, of which students-translators should be aware.

After the completion of his/her work the author does not return to it any more. The translator can, in fact, improve or change the text as soon as his/her mentality might change in the course of life. On the other hand, in a single translation it is sometimes impossible to realize all the richness of the ideas, that is why there might be numerous variants of one text.

The activity of the translator is aimed at the fullest embodiment of the ST; however, at the same time the text interpretation is closely linked with the translator's inner world, his outlook, thoughts, feelings and imagination. The text is the only link between the author in his/her time and the translator as the reader in his/her time. The temporal relation is a crucial moment for a translator, as soon as it is easy to slip into the creation of something inadequate to the author's message and unsatisfactory to the reader. At the same time, the work on the interpretation and identification of the source, the readership, the style, the register, the text

type, etc. can be seen as a guess work, a game of the imagination in which the ST is real, but the rest (the source, the readership, the style, etc.) is imaginary.

Granted the symbolism of the language signs, a literal, direct translation does not lead to a creative one, though it might be one of the prerequisites. The translator should, first of all, comprehend, interpret and decode the depth of the thought(s) of the text, its (their) inner content (meaning), its (their) structure. The deeper the comprehension, the more loaded, more elaborate is the translation. Besides, the grammatical, phonetic, graphical, structural, stylistic devices used by the author reveal the hidden, the implied, not directly lexically expressed meanings which the translator should transmit no sooner literally, but appealing, in the like subtle hints, to the fancy and imagination of the target reader. Translators are taught to comprehend, analyze and interpret the text. The way they are taught (reproductive or creative) influences the processes that take place in the translator's mind and the operations she/he employs. Therefore, besides teaching the rules and laws of translation (which is the basis of the profession), the technical side, the creative techniques of the embodiment of the ST form and content into the TT and the techniques for the development of the translator's personality produce an impressive effect and should be taught separately. They might be grouped into three directions:

- I. Creative techniques for the development of fluency, flexibility, originality, elaboration, appropriateness in the translation process.
- II. Creative techniques for the development of translator's perception of the text, fancy, imagination, insight, thought.
- III. Creative techniques to overcome blocks and barriers in the process of translator's creative work.

The methods are:

1. Brainstorming and synectics (generating all possible variants of translation, whether they are words, sentences, or texts);
2. Problem-solving and decision-making (finding solutions to dilemmas, problems, linguistic and cultural "untranslatability", managing losses, gains, ambiguity, e.g., explanatory notes, analogies, compensation, loans, adaptation, equivalence, etc.);
3. Lateral thinking (methods of 6 hats; CFT (consider all factors); PMI (plus, minus, information), eclectics, etc.);
4. Divergent thinking, associations, analogues (finding synonyms; the techniques of using a dictionary; what it is like; what other texts are like this; associations with TL words, associations with SL words; to make familiar look unfamiliar and vice versa; what is (un)usually said in a certain situation; feel like the Gerund in the text, generation of logical alternatives, change of strategy, etc.);
5. TRIZ (Theory of Inventive Problem Solving) (teaching methods how to formulate the key contradiction of a translation problem, how to find hypothesis, how to acquaint with the style and find the best variant of translation; techniques to develop imagination, etc.);
6. Sociodrama and psychodrama (training of the tongue; training of the spontaneous reaction to words, i.e. "creatoflection"; to overcome barriers);
7. Text intervention (readership change, visibility change, coherence change, illocutionary change, etc.);
8. Parallel-activity (to leave the translator's mind alone for a while, thus creating necessary relaxation, i.e. a latent period);

9. Shift (moving away from the previous pattern, change points of view, transfer, transposition, modulation, compensation, reduction, expansion, amplification, equivalency);
10. Semantic method, syntactic strategies, pragmatic strategies (paraphrasing, synonyms, loans, adaptation, antonyms, metonymies, transposition, unit shift, level shift, scheme change, selection of information, manipulations with the message, etc.);
11. Metaphor (mapping of the text image, stylistic means, etc.);
12. Imagining (identifying the readership, their needs, goals, etc.).

The process of translation itself is a creative process, consists of the following phases that were worked out by the author of the paper on the basis of several models (Wallas, 1926; Dewey, 1910; Altshuller, 1973; Treffinger, 1990; Kussmaul, 1995) and which should be taken into account when we speak of managing creativity in translation studies:

- I. Preparation
 - a) knowledge base, intellectual skills, motivation, disposition, management, metacognitive systems, creative skills;
 - b) analysis of the ST: its interpretation;
 - c) establishment of the TT function;
 - d) analysis of problems; definition of the translation problem (contradiction);
 - e) search for information.
- II. Formation of a concept or a model of the text. Finding an idea; a hypothesis of translation.
- III. Problem solving: application of techniques.
- IV. Incubation.
- V. Illumination, insight. Verbalization of the idea of translation and the idea of the future TT.
- VI. Organization of the TT.
- VII. Verification of the found solution.

Much has been researched and written about all the phases. It seems important to discuss the second phase, the formation of a general concept or a model of the text, that has not been submitted to discussion so widely as the other ones, but which appears to be of crucial importance in the process of translation. Our views will be based on Lakoff's theory of metaphor, Bogoyavlenskaya's method of creative field and Altshuller's theory of inventive problem solving (TRIZ). Besides, LU under-graduates in completion of their BA papers have also been involved in the investigation of creativity for some years, under the guidance of the author of the present article. The creative aspects of the translation process, product and the influence of the creative techniques on teaching translation are researched. Theoretical ideas are piloted by the author. The research methods include think-aloud protocols (TAPs), comparative analysis of translations fulfilled by famous Latvia and Russian translators, and a piloting study of the effectiveness of the creative techniques on teaching translation.

A Model of the Text

It was outlined in the beginning of this article that translation is a cross-domain mapping of conceptual systems of the ST onto the TT by means of two different language systems that takes place in the mind of a translator/interpreter at a given time period, in a given environment.

It appears, that the period of constructing a mental concept or a model of the ST and the TT takes some time and often falls out of attention. This phase is connected with intensive verbalization of the text, phrases, their discussion, etc. The length of the phase depends on the difficulty and length of the construction of the vision, image, concept, model, picture of the text (Bogoyavlenskaya, 2002; Bodd, White, 1980). It was seen, that if the translators (students) failed to form such a model of the text, their translation fell apart, or it was inadequate.

P. Kussmaul (1995, 51) rightly points out and in our research it was seen that students-translators should like their task, should be able to take a positive attitude toward it, because after the acquaintance with the text, there is observed its subjective, personal encoding, that helps to map the text; helps to interpret, add or understand it in accordance with the translator's own mental context. That explains individual forms in comprehension and translation of one and the same text. It would be perfect if students themselves could independently choose a text for translation out of a given set. Thus, independence would be a sign of their initiative in the work – the first step to creativity.

After the first comprehensive reading (skimming/scanning) the ST undergoes a profound analysis. The analysis becomes a sole means to clarify the elements and separate parts (or details) of the text model, created further on.

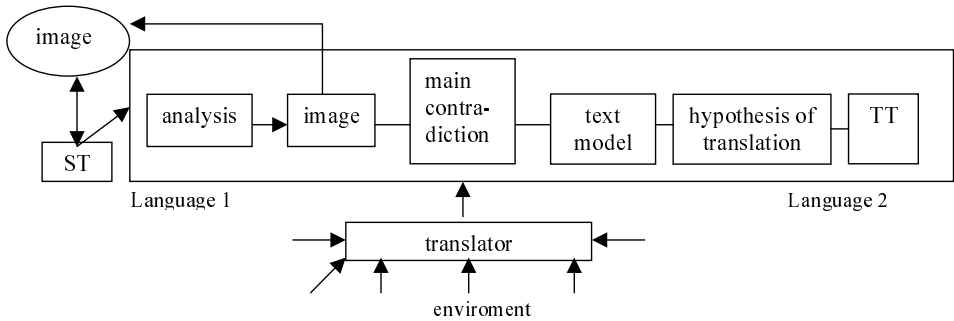
Depending on the results of the analysis and the possessed means (knowledge of the ST, the TL, skills, techniques, strategies, management, metacognitive systems, creative skills, etc.) there are constructed various systems of relations in the ST. That system is not only reflexive, reproductive, but also productive. It is a model for encoding it in the TT by means of the TL.

The analysis completed, there is formed an image of the text, and, as Altshuller calls it, "the main contradiction" of a problem situation, i.e. in what key, how to translate the text. (Altshuller, 1996). In translation practice students often do not have a habit to analyze the text and do not formulate that "main contradiction", e.g., recognition of the metaphorical quality of the text, or alliteration, or that there is a regular rhythm going through the text, or the general bleak mood of the text (expressed by the choice of words and syntactic structures). However, that should be a criterion for later evaluating the creative product. And that is why they might cast aside their quite adequate translations, e.g., first spoken variants (Kussmaul, 1995, 50).

Next, the formulated problem of translation and the image is compared with the whole text as many times as is necessary to correct it. Then, it becomes a model according to which a translator singles out relevant characteristics, decodes, structures them in the ST, first. And after that he/she encodes them in the TT by means of the TL.

Thus, a model of the text created by each translator in his/her mind becomes a unified system of comparison of the two systems, the two texts in two different languages, of two different translations. A translator creates a unified system of notions that gets established in the process of correlation of the requirements and the conditions. It is achieved by abstraction, creation of a model of the text. The terms become homogeneous. On this ground the ST and the TT can be compared, their advantages and disadvantages can be analyzed. Equivalence, in this context, is regarded as a correspondence of the ST and the TT to the model. Moreover, that might be a basis not only for the creation of an adequate, relevant, creative translation, but also for further variants of the text. The model becomes a productive tool, a creative, heuristic device. It should be underlined here, that though we are speaking about linguistic problems, it turns out that linguistic and non-linguistic

problems, verbal and imaginative languages are closely connected and interplay in the translation process. The author has developed a scheme of the translation process described that can be represented in the following figure.



One more feature of the created model should be mentioned. It fixes certain text characteristics, which are kept till the model functions. This can explain the cases, when some important features of the ST are not included into the TT: these fixed characteristics of the text block the other ones, making them “lateral” (De Bono, 1970). The model determines the functioning of knowledge, appears to be a directive instrument to the translator’s thinking, text analysis and decision-making. It should be repeated once again that the “assumed model” is a highly personal construction. Each student has a different model and sometimes not quite accurate or adequate. The teacher’s model in most cases is not adopted by the students.

Translator

That is why the personality of the translator, the individual structure of his/her personality, his/her resolving capacity is another creative aspect. The model shows that the translator discloses, first of all, his/her personality, as the model is structured according to it. It is inevitable. As the saying has it: what is man, such are his deeds. That is why the task to develop the translator’s whole individuality, not only his/her professional knowledge and skills, to widen his/her world outlook, to bring up an Individuality is of great importance. The translator must strive to reach the author’s level of culture and self-realizations.

Thus, in the evaluation of the creative character of the translator’s activity the researchers single out the abilities to profoundly analyze the ST; to develop creative techniques, methods, strategies, and skills of translation; to nurture, to develop, to enhance, to enrich the translator’s personality.

When speaking about teaching students – translators, the question arises, what is the main measure to assess one’s creativity? The measure that will make the teacher’s endeavors fruitful and the feature that will stimulate the student’s own independent work.

If we speak in general about a creative personality of students-translators, then such a unit of measure, singled out by Bogoyavlenskaya (2002), is their intellectual initiative. She defines it as “a non-stimulated from the outside continuation of thinking beyond the moment when the problem is already solved”. (Bogoyavlenskaya, 2002, 104). However, if we speak about a specific linguistic measure of creativity in language studies, then, to our mind, it can be a verbal initiative. We understand it as an internal drive to new verbal

activities, restructurings, constructions, transformations, play with words, etc. A person may be active in speech, but without initiative, he/she fulfills only what he/she is told to do. Such a student is usually called conscientious or diligent. Bogoyavlenskaya has worked out three types of intellectual activity, which can be a starting point for our interpretation of the translator's activity. So, we can single out the following types of the translator's verbal activity:

1. Stimulative – productive. A student translates only what is appointed by the teacher. He/she does not go beyond the rules of the language, the laws of translation, the meanings set in a dictionary, and the words found in a dictionary.
2. Heuristic. A student-translator finds new, original ways for a single, separate case. He/she does not go beyond it.
3. Creative. A student independently finds a new way of translation of the whole text; the ways that become a device to solve (to translate) the problem of a wider context - the whole text or even a wider context into which that text is included. The creative product is novel and contains an element of surprise, or, at least, singular and unusual, but at the same time fulfills certain needs and fits in with reality. Such creative verbal initiative is characterized by independence, flexibility, fluency, originality, appropriateness and elaboration.

What can influence the creativity of a translator? (Bogoyavlenskaya, 2002)

1. Characteristics of a personality:

- 1) motivation,
- 2) the level of ambition,
- 3) purposefulness,
- 4) ethics,
- 5) physiological and psychological aspects.

2. General level of abilities:

- 1) its nucleus – intellectual abilities, knowledge, learnability,
- 2) knowledge of creative methods and techniques,
- 3) internal plan of actions,
- 4) interest,
- 5) the degree to which operational and management skills are formed,
- 6) cognitive thinking style.

3. Environment.

Accordingly, the tasks for teaching translators come out of these findings. That is the direction of our future research.

Thus, we can sum up the creative nature of translation.

1. Translation is creation. It is based on a vast and profound professional knowledge as a ground for creating a translation.
2. It is not re-creation, it is creation itself.
3. Translation is a general mapping across conceptual domains. The locus of translation is not only on paper, but mainly in mind. It turns out to be metaphorical. The translation process is characterized by a huge system of thousands of cross-domain mappings and influences.
4. Translation process is a creative process with the following stages: preparation, analysis, formation of a text model, hypothesis of translation problem solving, incubation, illumination, organization of the text, verification.

5. The translator creates a model of the text. The model is a creative tool for the embodiment of any variant of the TT.
6. The mapping is not arbitrary. It is grounded in the whole personality of the translator who influences the product (his level of intelligence, way of thinking, internal plan of actions, interests, cognitive style, motivation, ethics, purposefulness, the level of ambition, psychic and physiological characteristics, the level of mental and operational skills, as well as the environment).
7. They use creative techniques of brainstorming, synectics, lateral thinking, problem solving, decision-making, analogues, associations, the development of imagination, perception and insight, shifting, TRIZ, etc.
8. They use alternative approaches to produce novel insights.
9. Translators must exercise fluency, flexibility, elaboration, originality and appropriateness in their work.
10. Translators need divergent thinking to produce a translation.
11. Verbal initiative is a unit of measure of creative activity in language studies.
12. Translators use conscious as well as unconscious spheres in the process of work.
13. Translators overcome emotional, psychological, mental, physical blocks to their work.
14. Their understanding of the ST is productive.
15. Translators are as free in their productions as writers are.

Conclusion

In this article we have analyzed creative aspects of translation and have worked out phases of translation as a creative process on the basis of the stages of creativity in general. We have come to the conclusion that creativity in translation and, wider, in foreign language studies, is an independent verbal activity. The author suggests that verbal initiative can be its measure, that allows to single out its characteristics and levels of manifestation. In addition, we argue that creativity, creative methods and techniques should be thought separately. The author suggests a system of activities to develop creativity in translators.

REFERENCES

1. Altshuller, G. (1996). *And Suddenly The Inventor Appeared*. Technical Innovation Center, Inc. Worcester, Massachusetts.
2. Baranov, A. N. (2003). *Vvedeniye v prikladnuyu lingvistiku*. Moskva: Editorial URSS.
3. Bogoyavlenskaya, D. B. (2002). *Psihologiya tvorcheskikh sposobnostej*. Moskva: Academia.
4. De Bono, E. (1970). *Lateral Thinking*. NYC: Harper&Row.
5. Hornby, A.S. (1979). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford University Press.
6. Kussmaul, P. (1995). *Translating the Translator*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
7. Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. In: Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought*. – 2nd Cambridge: CUP, 202–251.
8. Zauberga, I. (1996). *Translation Theory in Practice*. Riga.

KOPSAVILKUMS

Rakstā autore apstrīd tradicionāli vispārpieņemto tulkošanas teoriju, saskaņā ar kuru tulkošana tiek definēta kā ST atveidojums TL, norādot autora lomu. Tiek pierāds, ka tulkošanas procesā un rezultātā izšķiroša loma ir tulkotāja personībai. Tulkošana tiek skatīta kā radošs process, vispārēja pārnešana no vienas konceptuālās sfēras uz otru, kas notiek tulkotāja prātā. Autore atklāj šāda tulkošanas procesa raksturīgās īpašības, fāzes, vērojot uzmanību teksta modeļa veidošanai. Tiek pierādīta tulkošanas radošā daba.

Jauniešu valodas pozīcija vācu valodas stratifikācijā The Position of the Youth's Language in the Stratification of the German Language

Laura Tidriķe

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte,
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā,
laura_tidrike@hotmail.com

Jauniešu valoda – galvenokārt mutvārdu saziņas forma, ko jaunieši lieto savstarpējā komunikācijā neformālās situācijās – vācu lingvistikā tiek uzskatīta par valodas varietāti, subkultūru valodas stilu kopumu vai runas stilu kopumu. Valodas varietāte tiek definēta kā valodas struktūru kopums, kas korelē ar ekstralingvistiskiem maiņfaktoriem. Jauniešu valoda šajā valodas sistematizācijas modelī tiek analizēta kā diastrātiskā vai diafāziskā varietāte. Subkultūru valodas stili ir jauniešu dzīves stila lingvistiskās izteiksmes forma, kurai raksturīga norobežošanās no pieaugušo pasaules un identifikācija jauniešu pasaulē, savukārt, jauniešu runas stili ir jauniešu grupu specifisks saziņas līdzeklis, kas atspoguļo grupas pastāvēšanas laikā izveidojušās kopējās vērtības un normas.

Atslēgvārdi: jauniešu valoda, valodas stratifikācija, runas stils, valodas varietāte.

Vācu valodniecībā jauniešu valodas lingvistiskajā izpētē kopš tās aizsākumiem pagājušajā gadsimta 80. gadu sākumā (Tidriķe, 2004), runājot par specifisku runas veida lietošanu jauniešu vecumā, tiek lietots apzīmējums “jauniešu valoda”. Jānorāda, ka valodnieku vidū nav vienprātības jautājumā, vai “jauniešu valoda” ir termins vai jēdziens: E. Neilande (*Neuland*) to lieto kā terminu, kurš attiecas uz noteiktu grupu valodas lietojumu (atkarībā no vecuma, paaudzes, sociālā statusa u.c.) (Neuland, 1999, I), turpretim M. Heinemane (*Heinemann*) uzsver, ka “jauniešu valoda” nav termins, kurš ietver konkrētu teorētisku nostāju, jo kā jēdziens tas ir atvērts dažādām teorētiskām un metodiskām pieejām jauniešu valodas izpētē (Heinemann, 2003, 20).

Lietojot apzīmējumu “jauniešu valoda”, svarīgi ir divi aspekti:

1) jauniešu valoda nav valoda lingvistiskā nozīmē; apzīmējums “jauniešu valoda” tiek lietots tikai tā īsās formas dēļ (Zimmermann, Müller-Schlomka, 2000, 41; Heinemann, 1998, 149): “apzīmējums ir nepareizs, bet tas tiek lietots, un katrs zina, kas ar to ir domāts” (Heinemann, 1998, 149; sk. arī: Kohrt, Kucharczik, 1998, 19);

2) jauniešu valoda nav homogēna, tā variē atkarībā no dzimuma, vecuma, sociālā stāvokļa, izglītības, paaudzes, reģionālās piederības un piederības konkrētai sociālai grupai u.c. faktoriem (Androutsopoulos, 2001, 55; Zimmermann, Müller-Schlomka, 2000, 42; Neuland, Watzlawik, Martin, 2002, 79).

Pat līdz 20. gadsimta 90. gadu beigām vācu valodniecībā nav panākts vienots uzskats par to, ko saprot ar terminu “jauniešu valoda”. Strīds par šī termina izpratni tiek izbeigts starptautiskā kolokvija laikā 1997. gadā Heidelbergā (Heinemann, 2003, 20), vienojoties par to, ka jauniešu valoda apzīmē mutvārdu saziņas (galvenokārt) formu, ko jaunieši lieto savstarpējā komunikācijā neformālās situācijās (Neuland, 1999, 2, 3).

Attiecībā uz jauniešu valodas pozīciju vācu valodas stratifikācijā mūsdienu vācu valodniecībā tiek diskutēts par to, vai jauniešu valoda ir valodas varietāte, subkultūru valodas stilu kopums vai runas stilu kopums.

Jauniešu valoda nereti tiek uzskatīta par valodas varietāti (sk. Hartig, 1986; Heinemann, 1991; Zimmermann, Müller-Schlomka, 2000; Scherfer, 2003). Valodas varietātes tiek izdalītas, balstoties uz atziņu, ka vienas valodas lietotāji izmanto dažādas runas un rakstu formas, kas variē atkarībā no runātāja, apstākļiem, laika un vietas, t.i., atkarībā no specifiskiem sociāliem nosacījumiem, kurā valoda tiek lietota. Sociolingvists G. Berutto (*Berutto*) atzīmē, ka līdz šim nav izdevies noformulēt viennozīmīgu un pilnībā apmierinošu šī termina definīciju, jo tā balstās ne tikai uz formālajām valodas pazīmēm, bet arī uz sociālo grupu un lietošanas situāciju īpatnībām (Berutto, 1987, 264). Valodas varietāte tiek definēta kā valodas struktūru kopums (fonoloģija, morfoloģija, sintakse, semantika, leksika, pragmatika), kas korelē ar ekstralingvistiskiem mainīgajiem (piem., vecums, dzimums, grupa, reģions, vēstures periods utt.) (Berutto, 1987, 264; Dittmar, 1997, 177; Scherfer, 2003, 149). Tradicionāli tiek izdalītas 4 lielas varietāšu grupas, par pamatu ņemot laika, teritorijas, sociālā slāņa un sociālās situācijas faktoros:

- diahroniskā (vēsturiskā) varietāte attiecas uz dažādiem laika posmiem valodas attīstības gaitā,
- diatopiskā (dialektālā) varietāte ir saistīta ar valodas teritoriālo ierobežojumu,
- diastrātiskā (sociolektālā) varietāte attiecas uz dažādām sociālajām grupām,
- diafāziskā (situatīvā) varietāte tiek lietota dažādās situācijās un jomās.

(Berutto, 1987, 266; Neuland, 2001, 206)

Analizējot jauniešu valodas vietu valodas varietāšu modelī, E. Neilande atzīmē: “Ja arī šāds sistematizācijas priekšlikums attiecībā uz valodas sistēmu pirmajā brīdī šķiet pārlicinošs, tad, pārnesot (šo modeli – L. T.) uz konkrētiem valodas lietojuma veidiem, parādās grūtības.” (Neuland, 2001, 206)

Tā, piemēram, mēģinot jauniešu valodu definēt kā diastrātisku varietāti, resp., sociolektu – valodas lietojumu, kas variē atkarībā no runātāja vecuma, dzimuma, sociālā slāņa vai sociālās grupas (Hudson, 1996, 42; Kubczak, 1979, 95, 1987, 268.) – paliek neskaidrs, kāda sociālā grupa ir domāta: jaunatne kā homogēna vecumgrupa, jauniešu grupas kā vienaudžu grupas vai jaunatne kā daļa no sabiedrības kultūras. K. Jākoba (*Jakob*) izpratnē jauniešu valoda kā sociolekts apzīmē valodu, kas jauniešiem kalpo par kopēju grupas identificēšanās pazīmi un veido kopības izjūtu, kā arī norobežojas no pārējās sabiedrības daļas lietotās valodas varietātes (Jakob, 1988, 342), resp., funkcionē kā paaudžu sociolekts. Taču jānorāda, ka dažas valodas īpatnības ir sastopamas ne tikai jauniešu vecumgrupas valodas lietojumā, bet arī citu vecumgrupu locekļu runā. Tāpat jāņem vērā arī fakts, ka jauniešu valodai raksturīgās pazīmes jauniešu runā sastopamas ne vienmēr un ne pie visiem nosacījumiem, bet gan stipri variē atkarībā no situācijas.

Ja jauniešu valoda tiek definēta kā diafāziska varietāte, resp., jauniešu reģistrs (Zimmermann, Müller-Schlomka, 2000, 41; Cheshire, 1987, 761; Henne, 1986; Heinemann, 1989) – valodas lietojums atkarībā no situācijas (Hudson, 1996, 45) –, tad neievērots paliek iepriekš minētais aspekts, proti, ka jauniešu valodas lietojums ir cieši saistīts ar piederību sociālai grupai, atkarīgs no izglītības līmeņa, dzimuma un vecuma. E. Neilande norāda, ka jauniešu valoda kā reģistrs var tikt definēta tikai tad, ja tā tiek uztverta kā homogēna valoda. Autores pētījumi rāda, ka jaunieši paši lieto dažādus valodas reģistrus, kuri tiek izmantoti atkarībā no komunikācijas situācijas (formāla – neformāla) un sarunu temata (mūzika, sports u.c.). (Neuland, 2001, 209)

N. Ditmārs (*Dittmar*) ir izstrādājis detalizētāku varietāšu iedalījumu, par pamatu ņemot 6 faktorus: personu, teritoriju, grupu, kodifikāciju, situāciju, kontaktus. Katram faktoram tiek pakārtota viena raksturīga pazīme. (Dittmar, 1997, 179, 180)

- *Persona.* Pazīme: vienreizēja individuāla identitāte.
Varietāte: – individuāls repertuārs (idiolekts).
- *Teritorija.* Pazīme: lokāla identitāte.
Varietātes: – lokāla varietāte,
– reģionāla varietāte (dialekts),
– pilsētas varietāte (urbanolekts),
– teritoriāli neierobežota varietāte (reģiolekts, sarunvaloda).
- *Grupa.* Pazīme: (vērtību) konflikts.
Varietātes: – sociālam slānim raksturīga varietāte (sociolekts),
– dzimumam raksturīga varietāte (seksolekts),
– vecumam raksturīga varietāte (gerontolekts, jauniešu valoda),
– grupai raksturīga varietāte (argo, zagļu (blēžu) žargons, slengs, bezpajumtnieku valoda u.c.).
- *Kodifikācija.* Pazīme: normatīvais korektums – pareizība, atbilstība (rakstu, mutvārdu valodas lietojums).
Varietātes: – standartvarietāte,
– standartam tuva sarunvaloda.
- *Situācija.* Pazīme: zināšanas par kontekstu / paraugu.
Varietātes: – reģistri,
– stili,
– profesionālā valoda.
- *Kontakts.* Pazīme: vara (politiskā, militārā, ekonomiskā vai kultūras).
Varietātes: – pidžins,
– kreolu valodas.

Jauniešu valoda šajā sistēmā tiek ierindota grupas dimensijā kā vecumam raksturīga varietāte (sk. arī Hartig, 1986, 222). P. Šerfers (*Scherfer*) šāda veida varietāti skaidro kā specifisku runas uzvedību, ko pieaugošā mērā var novērot jauniešiem, iestājoties pamatskolā (10 līdz 12 gadi), un kas samazinās, arvien vairāk integrējoties profesionālajā darbībā (20 līdz 25 gadi). Specifiskā runas uzvedība, savukārt, izpaužas, simbolizējot piederību savai vecumgrupai un norobežojoties no citām vecumgrupām (Scherfer, 2003, 150). Jāuzsver, ka, izdalot vecumam raksturīgas varietātes, nepieciešama skaidra cilvēka dzīves cikla periodizācija (piem., 0 līdz 6 gadi, 6 līdz 12 gadi utt.), taču līdz šim nav izstrādāta nedz socioloģiski, nedz psiholoģiski vai medicīniski pamatota vienota vecuma diferenciacija (Dittmar, 1997, 229). Bez tam, uztverot jauniešu valodu kā vecumam raksturīgu valodas varietāti, netiek ievēroti citi jauniešu valodas lietojumam svarīgi faktori, piem., piederība subkulturāi, valodas lietojuma pārmaiņas jauniešu vecumposma dažādos periodos u.c.

E. Neilande norāda, ka jauniešu valodas lietojumā vērojamas daudzas varietātes, lingvistikā šķirtas vai pat neaplūktas valodas parādības, kuras jauniešu valodā bieži vien savstarpēji pārklājas, un tāpēc iesaka jauniešu valodas lietojumu aplūkot, izmantojot sociolingvistikas jēdzienu “subkultūru stili” (Neuland, 2003, 140). Sociolingvistikā termins

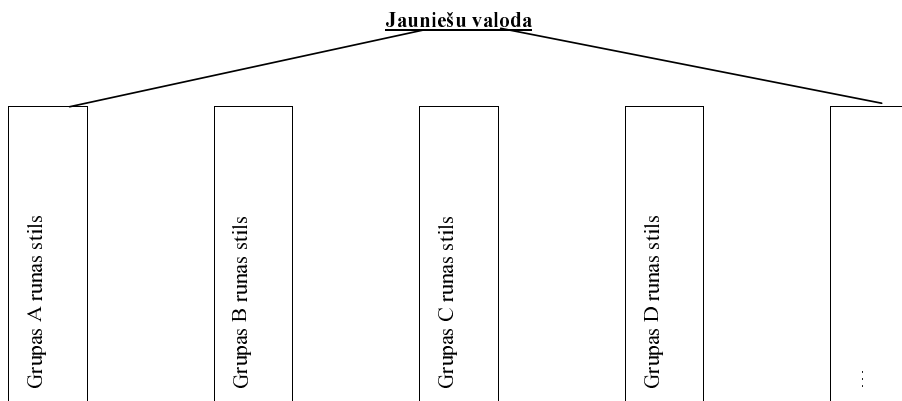
“stils” apzīmē indivīdam vai grupai raksturīgu ekspresīvu uzvedības kategoriju diafāziskajā līmenī. Stili iemieso sociālās identitātes raksturīgās iezīmes atbilstoši izturēšanās veidam (Dittmar, 1997, 222). Atšķirībā no varietātēm, kuras galvenokārt tiek noteiktas, balstoties uz gramatiskām un leksiskām pazīmēm, sociolingvistiskie stili kā verbālās un neverbālās uzvedības izteiksmes formas ietver sevī arī paralingvālas pazīmes (Neuland, 2003, 140). Runājot par subkultūru stiliem, E. Neilande lieto terminu “valodas stils”, ar to apzīmējot jauniešu dzīves stila lingvistiskās izteiksmes formu, kurai raksturīga norobežošanās no pieaugušo pasaules un identifikācija jauniešu pasaulē (Neuland, 1987, 68; 1994, 97; 2001, 210; 2003, 140). Jauniešu subkultūru valodas stili pirmām kārtām tiek definēti kā grupu stili, kuri balstās uz grupas kopīgo pieredzi un vērtībām. E. Neilande norāda, ka katrai grupai ir noteiktas tēmas, kurām grupas locekļi komunikācijā dod priekšroku (piem., skolēni bieži runā par skolotājiem, studenti par eksāmeniem u.c.), īpaši sarunas likumi (piem., vienlaicīga runāšana, pauzes, komentāri), kā arī paralingvālas un neverbālās komunikācijas pazīmes (piem., smiešanās, interjekcijas) un leksiskas īpatnības (Neuland, 2003, 141).

Vācu valodniecībā jauniešu valodas izpētē kopš 20. gadsimta 80. gadu beigām, apzīmējot jauniešu vecumgrupai raksturīgo valodas lietojumu, plaši tiek lietots termins „runas stils”. Jānorāda, ka termini “runas stils” (vācu val. *Sprechstil*) un “valodas stils” (vācu val. *Sprachstil*) vācu valodniecībā netiek skaidri nošķirti. E. Neilande runas stilus analizē no grupas komunikācijas aspekta, bet subkulturālos valodas stilus no kultūranalītiskā aspekta, uzsverot, ka jauniešu valodas un dzīves stili ir jāskaidro, balstoties uz kultūras analīzi (Neuland, 2000, 114). Taču gan runas stili, gan valodas stili tiek definēti, balstoties uz jauniešu valodas izpratni kā grupu valodu, precīzāk sakot, kā grupai specifisku saziņas līdzekli (Schlobinski, 1989, 1995; Schlobinski, Heins, 1998; Schlobinski, Kohl, Ludewigt, 1993a,b; Schlobinski, Schmidt, 1996; Studer, 1998).

Katrā jauniešu grupā tās pastāvēšanas laikā veidojas kopējas vērtības un normas, kas ir svarīgas sociālai un verbālai rīcībai. Atkarībā no šo grupu dzīves orientācijas (vai šīs grupas vairāk ir vērstas uz ģimeni vai uz jauniešu kultūru, cik tās ir atvērtas vai noslēgtas, cik daudz tās atšķiras vai neatšķiras no sabiedrības normām), veidojas sociālās un verbālās rīcības struktūras, kas marķē kopējas vērtības (Schlobinski, 1996, 228). Valodas līmenī tā veidojas runas stili, kas atspoguļo to, kas grupā ir svarīgs. Tātad, izprotot jauniešu valodu kā grupu valodu, tiek uzsvērta jauniešu valodas heterogenitāte: jauniešu vecumgrupā ir tik daudz dažādu runas stilu, cik daudz ir dažādu jauniešu grupu (Schlobinski, Kohl, Ludewigt, 1993a, 40; 1993b, 93) (sk. 1. diagrammu).

Runas stili P. Šlobinska (*Schlobinski*) izpratnē ir tādi valodas modeļi, kuriem pamatā ir sistemātiski, pēc noteiktiem likumiem noritēti runas fakti. (Schlobinski, P. 1996, 219) Termins “runas stils” veidots, vienlaicīgi paplašinot un ierobežojot termina “stils” klasisko izpratni (retorikā un literatūras stilu pētniecībā). (Schlobinski, Kohl, Ludewigt, 1993a, 40) No vienas puses, termina “stils” lietojums ir sašaurināts, jo tas attiecas tikai uz valodas performanci, t.i., valodas lietojumu, no otras puses, termins “runas stils” ir paplašināts, jo šajā gadījumā katrs valodas elements var būt potenciālais stila elements, kuram nav noteikti jābūt saistītam ar runātāja vai rakstītāja komunikatīvo nodomu (Schlobinski, 1989, 7). Analizējot jauniešu valodu šī koncepta ietvaros, tiek pētīti noteikti runas stili, kurus jaunieši lieto noteiktās situācijās un bieži vien noteiktās vietās, piem., jauniešu grupa stāv, novēro un komentē citus cilvēkus (apmeklētājus, garāmgājējus u.c.). (Neuland, 2000, 113; Schwitalla, 1986)

E. Neilande uzsver, ka jauniešu runas stili nav tikai viena cilvēka izgudrojums, tie veidojas grupas komunikācijas procesā kā kopējs produkts vai “stilu meistarojums” (angļu val. *bricolage*) (Neuland, 2000, 113), kas nozīmē to, ka dažādu kultūras un plašsaziņas līdzekļu



1. diagramma

Jauniešu valoda kā runas stilu kopums

jomu elementi (piem., reklāma, televīzija) tiek izņemti no pastāvošā konteksta un transformēti jaunā, jauniešu kultūrai atbilstošā kontekstā, piešķirot tiem jaunu nozīmi. (Schlobinski, 1989, 9) Veidojot runas (valodas) stilu, no literārajā valodā pastāvošajiem valodas līdzekļiem priekšroka tiek dota tiem, kuri tiek specifiski pārveidoti un savienoti konkrētai jauniešu grupai raksturīgā stilā. (Neuland, 1987, 69; 2003, 140) Kopējā pieredze, grupas normas un vērtības veido vienotu kontekstu un ir priekšnosacījums, lai grupai specifiskais sazināšanās veids varētu funkcionēt. Tikai šādā veidā sarunā var tikt uztvertas replikas, saprastas aplinkus norādes un turpinātas valodas spēles. Bez tam, runas stils norāda uz to, kā runātājs definē savas attiecības ar klausītāju. Ar savu valodu viņš vēlas atstāt noteiktu iespaidu uz klausītāju, kā arī ietekmēt klausītāja vērtējumu par sevi. Ja jauniešu valoda tiek izprasta kā grupu valoda, tad ir viegli izprast jauniešu runas daudzveidību, kā arī jauniešu spēju dažādās situācijās (piem., formālās – neformālās) veikli “pārlēkt” no viena runas veida uz citu. (Neuland, 2000, 113)

Varam secināt, ka jauniešu valodas pozīcija vācu valodas stratifikācijā ir cieši saistīta ar termina “jaunieši” izpratni. Atkarībā no tā, kurš aspekts termina “jaunieši” definīcijā tiek uzsvērts, veidojas priekšstats par jauniešu valodu kā lingvistiskās izpētes objektu un tā vietu vācu valodas sistēmā. (Augenstein, 1998, 25)

1. Balstoties uz termina “jaunieši” kā vienotas vecuma grupas izpratni, tiek veidota izpratne par jauniešu valodu kā *paaudzes sociolektu* (Hess-Lüttich, 1989), resp., valodas varietāti. Šādā veidā tiek akcentētas valodas iezīmes, kas raksturīgas visai jauniešu paaudzei, piem., modes vārdu lietošana. (Jakob, 1988, 332)

2. Ievērojot jauniešu piederību dažādām subkultūrām, jauniešu valodas lingvistiskās izpētes uzmanības centrā atrodas dažādu *subkultūru valodas* specifiskās iezīmes, piem., dažādu mūzikas virzienu (hiphopa, repa un smagā roka u.c.) atbalstītāju valoda. (Feser, Hillebrand, Macke, Schlobinski, 1998) Šajā gadījumā jauniešu valoda tiek analizēta kā subkultūru valodas stilu kopums.

3. Jauniešu vienaudžu grupās valoda tiek pakļauta konkrētās grupas specifiskajām komunikācijas vajadzībām, šādā gadījumā runa ir par *jauniešu valodu kā grupu valodu*, resp., jauniešu valodu kā runas stilu kopumu.

LITERATŪRA

1. Androutsopoulos, J. (2001) Von *fett* zu *fabelhaft*: Jugendsprache in der Sprachbiografie. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*. 62: 55–78.
2. Augenstein, S. (1998) *Funktionen von Jugendsprache*. Tübingen, Niemeyer.
3. Berutto, G. (1987) Varietät. In: *Soziolinguistik*. (Ammon, U. / Dittmar, N. / Mattheier, K. J.) Berlin, New York, Walter de Gruyter, 263–267. (Vol. 1.)
4. Cheshire, J. (1987) Age and Generation-Specific Use of Language. In: *Soziolinguistik*. (Ammon, U. / Dittmar, N. / Mattheier, K. J.) Berlin, New York, Walter de Gruyter, 760–737. (Vol. 1)
5. Dittmar, N. (1997) *Grundlagen der Soziolinguistik*. Tübingen, Max Niemeyer.
6. Feser, O., Hillebrand, D., Macke, Ch., Schlobinski, A. (1998) Musik- und Sprachstile. HipHop, Heavy Metal und Hard Rock. In: *Jugend und ,ihre' Sprache*. (Schlobinski, P. / Heins, N. Ch.) Opladen, Westdeutscher Verlag, 63–101.
7. Hartig, M. (1986) Aspekte der Jugendsprache. Sozialer Wandel und der Einfluss der Jugendsprache. *Wirkendes Wort*. 3: 220–238.
8. Heinemann, M. (1989) *Kleines Wörterbuch der Jugendsprache*. Leipzig, Bibliographisches Institut.
9. Heinemann, M. (1991) Zur Varietät „Jugendsprache“. *Praxis Deutsch*. 110: 6–9.
10. Heinemann, M. (1998) Jugendliche im Gespräch. Dialogische Strukturen in Alltagstexten der DDR. In: *Jugendsprache – langue des jeunes – youth language. Linguistische und soziolinguistische Perspektiven*. (Androutsopoulos, J. / Scholz, A.) Frankfurt / M., Berlin, Bern, Peter Lang, 149–166.
11. Heinemann, M. (2003) Vier internationale Fachkonferenzen zur Jugendsprachforschung – Rückblick und Ausblick. In: *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. (Neuland, E.) Frankfurt/M., Berlin, Bern, Peter Lang, 19–26. (Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge, Band 2)
12. Henne, H. (1986) *Jugend und ihre Sprache. Darstellung – Materialien – Kritik*. Berlin, New York, Walter de Gruyter.
13. Hess-Lüttich, E. (1989) Generationssoziolekt und Adoleszenz. *Zielsprache Deutsch*. 1: 29–37.
14. Hudson, R.A. (Ed.) (1996) *Sociolinguistics*. Cambridge, Cambridge University Press.
15. Jakob, K. (1988) Jugendkultur und Jugendsprache. *Deutsche Sprache*. 16: 320–350.
16. Kohrt, M., Kucharczik, K. (1998) „Sprache“ – unter besonderer Berücksichtigung von „Jugend“ und „Alter“. In: *Sprache und Kommunikation im Alter*. (Fiehler, R. / Caja, T.) Opladen, Westdeutscher Verlag, 17–37.
17. Kubczak, H. (1979) *Was ist ein Soziolekt?* Heidelberg, Carl Winter Universitätsverlag.
18. Kubczak, H. (1987) Soziolekt. In: *Soziolinguistik*. (Ammon, U. / Dittmar, N. / Mattheier, K. J.) Berlin, New York, Walter de Gruyter, 268–737. (Vol. 1.)
19. Neuland, E. (1987) Spiegelungen und Gegenspiegelungen. Anregungen für eine zukünftige Jugendsprachforschung. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. 1: 58–82.
20. Neuland, E. (1994) Jugendsprache und Standardsprache. Zum Wechselverhältnis von Stilwandel und Sprachwandel. *Zeitschrift für Germanistik*. 1: 78–98.
21. Neuland, E. (1999) *Jugendsprache*. Heidelberg, Julius Gross.
22. Neuland, E. (2000) Jugendsprache in der Diskussion: Meinungen, Ergebnisse, Folgerungen. In: *Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende – Sprachkultur oder Sprachverfall*. (Eichhoff-Cyrus, K. M. / Hoberg, R.) Mannheim, BIFAB, 107–123.
23. Neuland, E. (2001) Subkulturelle Stile. Tendenzen der Substandardisierung in der deutschen Gegenwartssprache am Beispiel der Quersprachigkeit von Jugendlichen. In: *Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen*. (List, G.) Tübingen,

- Stauffenburg, 201–217.
24. Neuland, E. (2003) Subkulturelle Sprachstile Jugendlicher heute. Tendenzen der Substandardisierung in der deutschen Gegenwartssprache. In: *Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher*. (Neuland, E.) Frankfurt / M., Berlin, Bern, Peter Lang, 131–148. (Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge, Band 1)
 25. Neuland, E., Watzlawik, S., Martin, S. (2002) Soziolinguistik und Didaktik von Jugendsprachen. Vorstellung eines Forschungsprojekts und seiner didaktischen Perspektiven. In: *Ergebnisse aus soziologischer und psychologischer Forschung – Impulse für den Deutschunterricht*. (Hug, M., Richter, S.) Hohengehren, Schneider, 78–93.
 26. Scherfer, P. (2003) Jugendsprache in Frankreich. In: *Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher*. (Neuland, E.) Frankfurt / M., Berlin, Bern, Peter Lang, 149–168. (Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge, Band 1)
 27. Schlobinski, P. (1989) „Frau Meier hat Aids, Herr Tropfmann hat Herpes, was wollen wir einsetzen?“ Eine exemplarische Analyse eines Sprechstils. *Thema Jugendsprache*. (Januscheck, F./ Schlobinski, P.) *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*. 41: 1–33.
 28. Schlobinski, P. (1996) *Empirische Sprachwissenschaft*. Opladen, Westdeutscher Verlag.
 29. Schlobinski, P., Heins, N. Ch. (1998) Jugendliche und „ihre“ Sprache. Ein Projekt von Schülern und Studierenden aus Osnabrück. In: *Jugend und „ihre“ Sprache*. (Schlobinski, P./Heins, N.Ch.) Opladen, Westdeutscher Verlag, 9–23.
 30. Schlobinski, P., Kohl, G., Ludewigt, I. (1993a) *Jugendsprache. Fiktion oder Wirklichkeit*. Opladen, Westdeutscher Verlag.
 31. Schlobinski, P., Kohl, G., Ludewigt, I. (1993b) Sprachgebrauch und soziale Gruppe: Kommunikation unter Jugendlichen. *Der Deutschunterricht*. 3: 20–29.
 32. Schlobinski, P., Schmid, K. A. (1996) Alles ist eine Frage des Stils. Zur sprachlichen Kommunikation in Jugendcliques und –szenen. *Muttersprache*. 3: 211–225.
 33. Schwitalla, J. (1986) Jugendliche “hetzen” über Passanten. Drei Thesen zur ethnographischen Gesprächsanalyse. In: *„Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven“: internationale Arbeitstagung in Bad Stuer Dezember 1985*. (Hartung, W.) Berlin, Akademie der Wissenschaften – Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, 248–261.
 34. Studer, M. (1998) Der Sprechstil von 16- bis 18jährigen Lehrlingen im Raum Zürich. In: *Jugendsprache – langue des jeunes – youth language. Linguistische und soziolinguistische Perspektiven*. (Androutsopoulos, J. / Scholz, A.) Frankfurt / M., Berlin, Bern, Peter Lang, 195–210.
 35. Tidriķe, L. (2004) Jauniešu valodas izpēte Vācijā. Grām.: *Pedagoģija. Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē. Latvijas Universitātes raksti*. 670. sējums. R., Latvijas Universitāte, 219–226.
 36. Zimmermann, K., Müller-Schlomka, U. (2000) Die spanische und mexikanische Jugendsprache: Ein Vergleich der Lexik und der Verfahren der Varietätenkonstitution. *Iberoamericana*. 1: 39–72.

SUMMARY

The article deals with the position of youth language within the stratification of the German language. In German linguistics youth language (*Jugendsprache*) – mostly a spoken language which young people use in informal situations – is to be understood as a variety, the totality of sub cultural language styles or the totality of speech styles. A particular view

on youth language depends on the fact where it dominates: is the youth a unified age group, are young people split in several peer-groups or do they belong to different subcultures.

AUTORI

Agita Ābele. *Dr.paed.doc.* Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija, Brīvības 333, A.Abele@lspa.lanet.lv

Ludmila Čalenko. Daugavpils Universitāte, Vienības 13, Daugavpils, deutsch@dau.lv

Gunta Čupāne. Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvia

Geert Franzenburg. Deutsch-lettisches Netzwerk "Draudzība", Von-Schonebeck-Ring 75, Munster, franzenburg@t-online.de

Dzintra Grundmane. *M.paed.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76

Vilija Janušauskienė. Vilnius Pedagogical University, Department of Methodology of the Lithuanian Language and Literature, T.Ševčenkos 31, Vilnius, vija@vu.lt

Natālija Jundina. Daugavpils Universitāte, Vienības 13, Daugavpils, deutsch@dau.lv

Margarita Kaltigina. Rigaer Hochschule fur Lehrerausbildung und Bildungsadministration, margarita@rpiva.lv

Baiba Kaļķe. LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76

Ilze Kangro. *Dr.philol.prof.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Skolotāju izglītības nodaļas vadītāja, Jūrmalas gatve 74/76, ikangro@hotmail.com

Juris Kastiņš. *Dr.habil.philol.prof.* Latvijas Universitāte

Vladimirs Kincāns. *Dr.phil.asoc.prof.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76

Jeļena Ķipure. *M.paed.* Daugavpils Universitāte, Parādes 1, Daugavpils, deutsch@deu.lv

Karīne Laganovska. Rēzeknes Augstskola, Atbrīvošanas aleja 115, svkat@ru.lv

Vilma Leonavičienė. Vilnius Pedagogical University, Department of Methodology of the Lithuanian Language and Literature, T.Ševčenkos 31, Vilnius, vilmavilkaite@mail.lt

Gunta Roziņa. *M.phil.* Banku augstskola, Valdemāra ielā 1B, gunta.rozina@navigator.lv

Vilija Saliene. *Dr. of Social Sciences, asoc. prof.* Vilnius Pedagogical University, Faculty of Lithuanian Language, Vilnius

Ligita Stramkale. *M. paed.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76, ligita.stramkale@lu.lv

Irina Surkova. Latvijas Universitāte

Gunta Takere. LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76, gunta.takere@lu.lv

Agrita Tauriņa. *Dr. paed.* Rīgas 275. PII "Austriņa" LMA, Kr. Barona 1

Laura Tidriķe. *M. paed.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76, laura_tidrike@hotmail.com

Nijolė Toleikytė. Vilnius Pedagogical University, T. Ševčėnkos 31, Vilnius, elojint@one.lt

Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds
Baznīcas iela 5, Rīga, LV 1010
Tālrunis: 7034535