



LATVIJAS UNIVERSITĀTES
ZINĀTNISKIE RAKSTI

ACTA UNIVERSITATIS LATVIENSIS

591

AKTUĀLAS VALODU UN LITERATŪRAS
MĀCĪBU PROBLĒMAS

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Pedagoģijas fakultāte
Latviešu valodas un literatūras katedra

AKTUĀLAS VALODU UN LITERATŪRAS MĀCĪBU PROBLĒMAS

Zinātniskie raksti

591. sējums

Latvijas Universitāte
Rīga 1994

Zinātniskie raksti
Pedagogijas fakultāte
Latviešu valodas un li-
teratūras katedra

94-9731

Aktuālas valodu un literatūras mācību problēmas /Atb. red. J.Rudzītis: Zin. raksti. - Rīga: LŪ, 1994. - 82 lpp.

Zinātnisko rakstu krājumā iztirzātas vairākas pedagoģiskām augstskolām un vispārizglītojošām skolām aktuālas valodu un latviešu literatūras mācību problēmas. Atsevišķos rakstos priekšplānā izvirzītas mācību satura mērķtiecīgas izveides, izskaidrojoši ilustratīvo un problēmisko komponentu optimāla saistīšana mācībās, literatūras kā vārda mākslas apguves vadīšanas un citas ar tām saistītās problēmas.

Krājums paredzēts pedagoģisko augstskolu docētājiem - valodu un literatūras, kā arī mācību metodiku speciālistiem un vispārizglītojošo skolu skolotājiem, arī attiecīgo specialitāšu studentiem.

REDAKCIJAS KOLEĢIJA:

J.Rudzītis (atb. red.), D.Markusa, Ā.Zaiceva

Priekšvārds

Latvijas Universitātes Pedagoģijas fakultātes Latviešu valodas un literatūras katedra ir pievērsusies docētāju un studentu mācību darba pilnveidei. Šajā jomā aktuāla ir kļuvusi problēmiskā pieeja akadēmisko un profesionālo studiju programmu apguves intensificēšanai. Sakarā ar pārēju uz standartiem arī latviešu valodas un literatūras izglītībā vispārizglītojošās skolās sevišķu nozīmi iegūst šo mācībpriekšmetu apguve atbilstoši to specifikai un konkrēto metodiku sasniegumiem resp. skolotāju gatavība kvalificēti vadīt šos procesus. To ievērojot, zinātnisko rakstu krājumā uzmanība veltīta galvenokārt metodiska rakstura nostādnēm un problēmām. Cerams, ka to iztirzājums un risinājums rosinās topošos latviešu valodas un literatūras skolotājus un citus interesentus iedziļināties šeit izklāstītajās atziņās un aizsākt radoši turpināt.

J.Rudzītis

Literatūras kā vārda mākslas apguves vadīšana skolā

Ilgajos sociālisma celtniecības gados tika praktizēta visa skolas darba politizācija. Šauri šķiriska, vienkāršota pieeja jo sevišķi bija raksturīga literatūras kursa izveidei un mācīšanai. Tagad stāvoklis ir mainījies. Literātu un pedagoģu sadarbības rezultātā uz jauniem pamatiem izstrādāti literatūras programmu varianti, pamatskolas un vidusskolas izglītības standarti latviešu valodā un literatūrā. Skolotāji un metodiķi meklē ceļus, kā panākt, lai skolēni daļliteratūru apgūtu (un nevis iemācītos) kā vārda mākslu. Nu jau kļuvis skaidrs, ka šajā darbā krasu pavērsienu nevar panākt, tikai pilnveidojot mācību procesu - ieviešot kādu jaunu formu, metodi, paņēmieni vai paļaujoties uz praktiķa intuīciju. Priekšplānā izvirzās literatūras a p g u v e s vispārīgā stratēģija.

Vispirms jau nepieciešams jaunā skatījumā tvert daudzu filozofisku, politisku, tikumisku, literatūrteorētisku jēdzienu saturu, izzināt personiskā, šķiriskā un vispārcilvēciskā samērus mūsu vērtību sistēmā. Literatūras šķiriskuma un partejiskuma jēdzieni šķiet jau pārvarēti. Taču grūtības joprojām sagādā neskaidrības literatūras zinātnē, arī mācību metodikā. Teiksim, vai iespējams visiem daiļdarbiem izvirzīt vienotus vērtējuma kritērijus, piemēram, A.Upīša romānam "Zaļā zeme" un E.Virzas poēmai "Straumēni". Abu autoru darbos atveidota latviešu lauku dzīve, bet viņu idejiski estētiskās pozīcijas ir būtiski atšķirīgas. Un ko nozīmē vispār daiļdarbu vērtēt mūsdienu skatījumā? Kāda ir rakstnieka loma sabiedrības dzīvē? Kā izprast vārda mākslas sociālo iedabu? Vai bez ierunām var apgalvot, ka "tikumi iet cauri laikiem" (I.Ziedonis)? Kad beidzot skolā mācīsim nevis literatūru, bet skolēnus? Vai, lietojot didaktikas terminus, mākslu (mākslas darbus) vispār ir iespējams mācīt, iemācīt, iemācīties? Tā varētu ilgi jautāt. Bet daudzreiz arī atbildes jārod katram pašam, jo lie-

lejam pārkārtošanas darbam teorētiskais pamats tikai veidojas.

Domu ievirzot pedagogiski metodiskā plānā, der atcerēties, ka literatūras mācībās saturiskā un procesuālā puse ir vienota. To ievērojot, ir jāzina, kas tad ietilpst literatūras kā humanitāra mācībpriekšmeta saturā un nosaka tā specifiku salīdzinājumā ar eksaktajiem mācībpriekšmetiem. Pirmām kārtām jau daiļliteratūra (daiļdarbi) kā vārda mākslas veids un literatūras zinātnes (literatūras vēstures, literatūras teorijas) galvenās atziņas. Bez tam literatūras saturā ir integrētas ziņas no vēstures, estētikas, valodas, psiholoģijas, morāles un ētikas, kā arī reliģijas vēstures, jo bez pietiekamām zināšanām šajās disciplīnās nevar pilnvērtīgi apgūt literatūru. Tādējādi šī mācībpriekšmeta nevienmērīgais saturs nosaka tā apguves īpatnības. Pamatu pamats, protams, ir daiļliteratūra, kuras uztvere ir saistīta ar emocionāliem, tikumiski estētiskiem pārdzīvojumiem, tēlainu, asociatīvu domāšanu, pārmaiņām skolēnu personībā. Tai pašā laikā skolēniem jāapgūst noteikta literatūras zinātnes un ar to saistīto jēdzienu sistēma (zināšanas), vispārīgie un speciālie darbības veidi (prasmes un iemaņas). Priekšmets lietver radošo spēju izkopšanas potences.

Teorētiskā literatūra par visu to sniedz pietiekamu informāciju. Pēdējos desmit gados metodiskajā literatūrā ir atrodamas publikācijas par daiļdarbu uztveres problēmām un skolēnu izziņas interešu rosināšanu (Dz.Dombrovska), literatūras mācībpriekšmetu un literatūras mācību saturu (Ē.Zimule), mācību metožu specifiku literatūras stundās (J.Rudzītis), atsevišķu žanru darbu analīzi skolā (Ē.Zimule, D.Ausekle, G.Bibers, R.Leķe, R.Luika, M.Birzniece, A.Straume), skolēnu tēlainās domāšanas izkopšanu (G.Bibers), skolēnu runas un rakstu valodas kultūras attīstīšanu (D.Lāse). Plašāka pedagogiski metodiskā literatūra, kas, protams, kritiski uzņemama, ir pieejama krievu valodā (N.Kudrjašova, J.Iļjins, V.Kan-Kaļika un V.Hasana, Ļ.Aizermana u.c. darbi). Diemžēl mēs vēl neesam iepazīnuši rietumvalstīs izdoto literatūru par risi-

nāmo problēmu.

Kopumā jāteic, ka literatūras skolotāja rīcībā ir visai plaša metodiskā informācija, kas pārsvarā balstās uz tradicionāli izstrādātas mācību teorijas, bet literatūres kā vārda mākslas apguves metodika vēl tikai veidojas, pārvarot ievērojamas grūtības.

Par izglītības galveno uzdevumu Latvijas skolās tagad izvirzās humānas, brīvas, augsti tikumiskas un garīgi bagātas personības veidošana. Taču reizē jāatzīst, ka vēl nav izstrādāta teorētiski pamatota izglītības koncepcija, kas raksturotu arī mūsu jaunās paaudzes audzināšanas ideālu un katra mācībpriekšmeta lomu tā īstenošanā. Mērķu neskaidrības un mācību metodikas nenoteiktības dēļ literatūra skolā vēl nav kļuvusi par "sirdsapziņas mācību" (M. Zālīte). Te gan vēl jāteic, ka cēloņi tam arī dziļāki un meklējami visas mūsu sabiedrības garīguma krīzē. Daļēji tāpēc arī literatūras stundās dominē racionālā izziņa, orientācija uz zināšanām, prasēm un iemaņām. Novārtā paliek mākslinieciskā audzināšana; tādu uzdevumu līdzšinējā literatūras mācību metodika vispār neizvirzīja, aprobežojoties ar norādēm par skolēnu jūtu pasaules izkopšanu. Racionālu pieeju mācībām pastiprina arī literatūras vēstures (tātad literatūras zinātnes pamatu) kursa pakāpeniska ieviešanās vidusskolā. Kāpēc radusies tāda paradoksāla situācija - literatūras kā vārda mākslas apguve tiek bieži jo bieži aizstāta ar sarunām par šo mākslu? Acīmredzot tāpēc, ka trūkst atbilstības starp literatūras mācībpriekšmeta apguves cildeniem mērķiem un to sasniegšanai izmantotajiem līdzekļiem.

Šajā rakstā pievērsīsimies dažām, mūsdiā, perspektīvām nostādņām literatūres mācību metodikas jomā.

Saskaņā ar tradicionāli organizētu mācību procesu un terminologiju, kas to raksturo, skolotājs literatūru māca, skolēni - mācās. Mācības gan tiek uzskatītas par divpusīgu procesu, tomēr pretēji relatīvi jaunām didaktikas atziņām katra mācību integrāla sastāvdaļa tiek atauta viena no otras. Mums ir literatūras mācīšanas metodika. Tā paredz folkloras, prozas, dzejas, dramaturģijas (arī atsevišķu daiļdarbu) mācī-

šanu. Tātad pievēršas tikai skolotāja darbībai un atvirza viņa domāšanu no vārda mākslas apguves specifikas.

Protams, var iebilst, norādot, ka katrs termins ir nosacīts un iegūst tādu jēgu, kāds saturs tajā ietverts. Šāds iebildums pelnī ievēribu, bet nepalīdz atklāt lietas būtību. Patiešām, arī tajos gadījumos, kad didaktikas atzinumu ietekmē mācīšanu skaidro kā skolēnu mācīšanās organizēšanu no skolotāja puses, netiek uzsvērtas mācīšanas un mācīšanās mijiedarbība un vienotība, saistība ar apguves kategoriju. Bez atbildes paliek arī jautājums, kāda ir skolotāja un skolēnu darbības specifika literatūras mācībās.

Tiesa, nav noliedzams, ka literatūras mācību metodikas jēdzienu sistēmā savu vietu ieņem arī tradicionāli tik pierastā mācīšana - tādas skolotāja darbības kā parauga demonstrēšana, izskaidrošana, jautājumu un uzdevumu izvirzīšana, vingrināšana, skolēnu darba pārbaude, vērtēšana u.tml. Mācīšanās savukārt ietver tādas skolēnu darbības kā uzmanīgu klausīšanos, lasīšanu, skolotāja stāstījuma vai mācību grāmatas izpratni, iegaumēšanu un reproducēšanu, pat radošu domāšanu. Tā, piemēram, skolēns, skolotāja rosināts, var iemācīties stāstīt par rakstnieka dzīves gājumu, laikmeta apstākļiem, kādu literatūras virzienu, izskaidrot jēdzienus. Taču jau to apgalvojot, esam pievērsušies mācīšanās procesuālajai pusei, tam, kā audzēknis uztver un psihiskā darbībā pārstrādā mācību vielu, t. i., skolas psihologijai, kas palīdz izveidot literatūras mācību teoriju. Īpašu uzmanību saista viena no šīs zinātniskās disciplīnas pamatkategorijām - apguve, tās likumsakarības. Visiem taču ir skaidrs, ka skolēns zināšanas, prasmes un iemaņas nevis vienkārši iemācās, bet gan **a p g ū s t** īpašā veidā, turklāt ikviens atšķirīgā līmenī. Un apgūst ne tikai zināšanas, arī radošās darbības pieredzi un attieksmju pieredzi, pie tam literatūras mācībās tam ir īpaši svarīga nozīme. Mākslas psiholoģijas skatījumā dažas literatūras kā vārda mākslas apguves likumsakarības būtiski atšķiras no eksakto mācībpriekšmetu apguves likumsakarībām. Arī estētika pamato šādu domu: uztveres likumsakarības, kuras atklājusi vispārīgā psiholoģija, nedrīkst mehāniski pārnest uz literatūras apguves procesu. Salīdzinā-

jumā ar vienkāršu uztveres aktu kā sajūtu sintēzi mākslinieciskajai uztverei ir raksturīgs bagātāks tēlainais vispārinājums, kas saistīts ar emocionālu vērtējumu un jūtu izpausmi jau pašā uztveres procesā.¹ "Pilnvērtīgu mākslas uztveres procesu vienmēr caurvij estētiskais moments, kurā izpaužas prasme daiļdarbu uztvert kā mākslinieka jaunrades rezultātu. Mākslas darbu mēs apgūstam kā speciāli radītu estētisko vērtību, un tā uztveršana rada baudījumu. Šai norisē īpaši jāakcentē uztvērēja jaunrades enerģija, prieks par spēju novērtēt mākslinieka radošo potenciālu, par mākslas darba apgūšanu un līdzradīšanu, par savu garīgo aktivitāti,"² raksta Helēna Gelma. Tāpēc arī daiļdarbu kā vārda mākslas darbu būtībā nevar ne mācīt, ne iemācīt, ne iemācīties. Skolēni skolotāja vadībā to var gan apgūt. Un te runa ir par pašu galveno - par to, kādos mācību nosacījumos daiļdarbu mākslinieciskās vērtības var kļūt par skolēna personības ieguvumu. Ja to neizvirza par literatūras mācību problēmu, tad nav iespējams īstenot skolēnu māksliniecisko sudzināšanu, arī izglītošanu. Citādi sakot, vispārīgās didaktikas pamatkategorijas (īpaši tās, kas saistītas ar mācību procesa izpratni, arī mācību metodes) un likumsakarības attiecinot uz literatūras mācībām, nepieciešams ievērot vārda mākslas apguves specifiku.

Lai literatūras skolotājs varētu sev izveidot teorētiski pamatotu un praktiski nozīmīgu mācību koncepciju, viņam vajadzīga īpaša - pedagogiski mākslinieciska domāšana, kuras izkopšanu uzsāk jau studiju gados un turpina visu darba mūžu. Tēžu veidā izklāstīsim, mūsaprāt, nozīmīgākos šādas domāšanas attīstīšanas nosacījumus un sekmētājus faktoros.

Ar ko sākt? Produktīva var būt pievēršanās mūsdienās vērojamai dažādu zinātnes nozaru tuvināšanās tendencei, kas iezīmē ceļu, kāds ejams arī literatūras mācību metodikas pilnīgošanā.

¹ Estētika. / P. Zeiles red. - R.: Zvaigzne, 1989, -87. lpp.

² Gelma H. Māksla kā vērtība. - R.: Liesma, 1988, -105. lpp.

Tagad pedagogija atzīst, ka skolotāja uzdevums ir vadīt skolēnu aktīvu un apzinātu izziņas darbību mācību vielas apguvē. Vadības teorijas sasniegumi paver ceļu arī literatūras mācību izveidojumā ievērot sistēmisko pieeju. Atbilstoši tai katrā vadības ciklā ir tādi elementi kā mērķa izvirzīšana (plānošana), organizācija, stimulēšana, kontrole, regulēšana un darbības rezultātu analizēšana. Visiem šiem savstarpēji saistītiem elementiem ir vieta arī literatūras mācībās. Divas piebildes. Mācības personības veidošanas aspektā ir daļēji vadāms process. Tajā vadīšanas darbības ir virzītas uz pašvadīšanas stimulēšanu, tās nostiprināšanu.

Skolotāja, izmantojot daļdarbus par mācību vielu, vada skolēnu izziņu tā, lai viņi varētu tos pilnvērtīgi apgūt. Kā pedagogam, tā audzēkņiem šajā procesā jāreķinās ar daiļliteratūras specifiku. Daļdarbs, rakstnieka radītie tēli ir tapuši viņa jaunrades rezultātā un saglabā visas mākslinieciskās darbības pamatiezīmes. Lai varētu notikt daļdarba pilnvērtīga apguve, skolotājam un skolēniem jāiesaistās rakstniekam līdzīgā darbībā. No skolotāja puses tā ir pedagogiski mākslinieciska darbība, no skolēnu puses - mākslinieciski ievirzīta izziņas darbība, kuras augstāko līmeni iezīmē līdzradīšana (uztvērēja tēla veidošana).

"Nav daudz to, kuri mākslā var attīstīties tik tālu, ka spēj sniegt augstu baudu tūkstošiem citiem. Bet mums ir jācenšas, lai tūkstoši būtu spējīgi to baudīt, ko sniedz šie nedaudzie izredzētie. Skolotājiem te vajadzētu redzēt savu galveno uzdevumu.. Mums jācenšas pēc estētiskas kultūras." ¹

Lai sekmētu šādas kultūras veidošanos mācību procesā, literatūras skolotājam iezīmīgā pedagogiski mākslinieciskā darbība paredz spēju līmeni izkopt vairākas estētiska rakstura izpildītājspasmes. Vispirms - tēlaini emocionālas runas, daļdarba teksta izteiksmīgas lasīšanas prasmes, lai spētu skolēnos radīt estētiskus līdzpārdzīvojumus. Šajā ziņā literatūras skolotāja darbs ir radniecīgs aktiera profesijai. Un vi-

¹ Jaunsudrabiņš J. Kopoti raksti, -15. sēj. - R.; Līesma, 1985, -12.-13. lpp.

si strīdi, kuros mēģina iegalvot, ka "skolotājs nav aktieris", atvirza no daiļdarbu kā vārda mākslas darbu pilnvērtīgas uztveres ierosināšanas un vadišanas idejas. Spēja skolēnus aizraut ar mākslinieciski iedarbīgu lasījumu, spēja palīdzēt viņiem katra iespēju robežās apgūt izteiksmīgas lasīšanas iemaņas ir viena no literatūras skolotāja profesionālisma iezīmēm. Pst vairāk: būtu labi, ja, teiksim, dzējai veltītā stundā skanētu dziesma. Kurš to uzsāks? Protams, var jau aizbaidināties - skolotājs nav mūziķis...

Labāko skolotāju pieredze pārliecina par to, cik lielu pozitīvu iespaidu skolēnos rada pedagoga prasme pateikt daiļdarbus vai to fragmentus no galvas. Diemžēl gan esošo, gan topošo literātu vairākums klasē aprobežojas ar lasīšanu no grāmatas. Te nu ikvienam paveras plašas pašpildināšanas iespējas.

Par skolotāja spēju veidot tēlaini emocionālu stāstījumu. Viens piemērs, kas ļauj spriest par tādas spējas izkopšanas aktualitāti. Ko jūs darāt tādā gadījumā, ja lielākā daļa vecākās klases skolēnu iepriekš nav izlasījuši literatūras stundā analizējamu daiļdarbu?

Izliekat neapmierinošas atzīmes.

Prasāt, lai izlasa un uzrāda konspektus.

Aicināt vainīgos uz individuālām pārrunām.

Izliekaties, ka viss kārtībā un samierināties ar atbildēm, kas aizgūtas no mācību grāmatas.

Bet vai esat mēģinājuši skolēniem klasē stāstīt par "savām" lappusēm (J. Iljina ierosinājums), piemēram, R. Ezeras romānā "Aka" vai E. Virzas poēmā "Straumēni"? Tikai tā, lai stundā nebūtu vienaldzīgo, lai jūsu stāstījums aizrautu, atklātu, ko sev tuvu, vajadzīgu esat ieguvis kā lasītājs. Jo tēlaināks šāds stāstījums, jo emocionālāks. Tēlainās izteiksmes līdzekļus varat "aizņemt" no attiecīgā rakstnieka. Skaidrs, ka minētais darba veids ievirza māksliniecisko vērtību pasaulē. Ja spējat skolēnos radīt estētisku valdzinājumu, jums savu ieceri ir izdevies piepildīt. Nākamajā stundā skolēni līdzīgi stāstīs par "savām lappusēm", pārliecinoši argumentējot savu izvēli, daloties savās pārdomās, izjūtās, šaubās, pat ne-

izpratnē.

Ar minētajām izpildītājprasmēm cieši saistās spēja ierīsties, pārtapt daiļdarba tēlos. Tā vajadzīga gan daiļdarba lasīšanas, gan dziļākas apguves rosināšanas laikā. Pārņemot īpaša veida jaunrades tēlos, tu pats esi arī tas, par ko stāsti, ko raksturo. Un vienlaikus ievirzi skolēnus līdzīgā mākslinieciskās izziņas darbībā, kurā ikviens, dažkārt pat to nenojauzdams, pauž savu, paša personībai nozīmīgu jēgu. Citiem vārdiem: radot uztvērēja tēlu, skolēns intuitīvi pārņem mākslas darbā ietvertās vērtības, padarot tās par savas personības vērtību orientieriem. Ja izdodas jaunios lasītājus iesaistīt tādā dialogā ar daiļdarba autoru, tad parasti pats apguves process ir nozīmīgāks par praktiski izvērtējamu apguves rezultātu. Ieguvumu mākslinieciskās audzinātības jomā jau nevar uzreiz uzskatāmi izmērīt un novērtēt. Tas parādās pēc kāda laika kā attieksme pret literatūru, kā estētiska vajadzība pēc saskarsmes ar vārda mākslas darbiem.

Pats par sevi saprotams, ka estētiska rakstura izpildītājprasmju pašpildīšanu visnotaļ sekmē literatūras zinātnes un ar to saistīto zināšanu un prasmju apguve. Skolotājam vajadzētu labi orientēties literatūras zinātnē un palīdzēt skolēniem apgūt aizvien pilnīgākas zināšanas par daiļliteratūras būtību, tās attīstību, dažādu žanru daiļdarbu mākslinieciskā izveidojuma īpatnībām, par mākslinieciskā tēlojuma nosacītību un mākslas tēlu kā jaunradītu estētisku parādību, kur nedalāmā vienībā atklājas mākslinieka domas un jūtas, viņa ētiski estētiskais ideāls. Skolu praksē līdz šim priekšstats par mākslinieciskās izziņas būtību pārsvarā tiek veidots, pievēršoties daiļdarbiem, kas radīti it kā "pašes dzīves" formā. Tai pašā laikā skolēniem lielākas uztveres grūtības sagādā sarežģītākas, vairāk nosacītas izziņas formas. Maz vēribas literatūras mācību procesā veltī arī patosam un tā veidiem, t.i., rakstnieka un viņa daiļrades intonācijai, tonalitātei, autora balss tembram - viņa idejiski emocionālai attieksmei pret dzīvi. Būtībā ar patosa atskārsmi sākas jebkura daiļdarba emocionāli vērtējoša uztvere. Kopumā literatūrteorētiskas zināšanas ir nozīmīga skolēnu mākslinieciskās

izglītošanas sastāvdaļa. Un mākslinieciskā audzināšana nevar būt sekmīga bez mākslinieciskās izglītošanas. Lielāku estētisku baudījumu pārdzīvo mākslinieciski izglītots lasītājs. Uz literatūrteorētiskām zināšanām balstās arī literatūrteorētiskās prasmes, pirmām kārtām prasmes analizēt un vērtēt daiļdarbu. Šeit tikai atgādināsim, ka, "daiļdarbu analizējot, analizē nevis tā fiziskās pastāvēšanas veidu, bet to iespaidu, ko rada teksts" (V.Valeinis). Mūsdienās būtu lietderīgi veidot prasmi analizēt daiļdarbu sistēmiskā skatījumā.¹

Skolotāja pedagogiski māksliniecisko jaunradi var raksturot kā daudzu nestandarta mācību uzdevumu risināšanu mainīgos apstākļos, lai sasniegtu iecerēto galamērķi. Šis radšāis process prasa augsti attīstītas pedagogiskās prasmes, kuras visai nosacīti var aplūkot atsevišķi no iepriekš minētajām izpildītājspasmēm. Mūsuprāt, viens no neveiksmju cēloņiem praksē ir vispārīgajā didaktikā izklāstīto prasmju attiecināšana uz literatūras skolotāja darbu, neņemot vērā tā estētisko iedabu. Tādā pavērsienā priekšplānā izvirzās prasme mērķtiecīgi plānot savu un skolēnu mijiedarbību, modelēt (savā iztēlē skatīt) iespējamās mācībsituācijas. Tā pamatos ir intelektuāla darbība, kurai vajadzīgi droši teorētiskie orientieri. Viens no tiem varētu būt nozīmīgs mākslas psiholoģijas atzinums: jaunrades aktivitāte ir īpaša saskarsme; tās ietvaros mākslas adresātam ne tikai jāiejūtas daiļdarba varoņa stāvoklī, bet viņš arī jānovērtē. "Varētu teikt, ka māksliniecisko pārdzīvojumu veido gan izziņa, gan novērtējums, gan arī pašanalīze, pašizziņa un pašnovērtējums."² Te iezīmējas darbības stratēģija. Taktiskā plāna izstrādāšanai nepieciešama metodiskā izdoma. Vispārīgās skolēnu mākslinieciski ievirzītās izziņas darbības vadlīnijas iegūst konkrētus apveidus, skolotājam apsverot, kādus vadības līdzekļus - mācību formas, metodes, ar tām saistītos mācību uzdevumus - viņš liks lietā savas ieceres īstenošanai. Tālākai radošai darbībai nav iespējams

¹ Skat.: Valeinis V. Dzīve - metafora - dzeja. - R.: Liesma, 1982.

² Celma H. Māksla kā vērtība.-106. lpp.

sniegt receptes vai priekšrakstus, var tikai noderēt variatīvi rosinājumi. Dažiem no tiem sava vieta ir ierādīta turpmākajā izklāstā.

Cita pedagogiska prasme saistās ar faktu motivētu atlasī, akcentu izvietojumu mācību saturā, lai izceltu galveno, skolēnus ievirzītu daudzveidīgā izziņas darbībā un panāktu gan mākslinieciskās audzināšanas, gan mākslinieciskās izglītošanas efektu. Lai nepieļautu vienpusību, pārlietu racionālismu, retāk - mākslotu jūsmošanu, ir jāievēro saprātīgs realisms, noteikts samērs starp apgūstamajām zināšanām, prasmēm un iemaņām un mākslinieciskajām vērtībām. Ko derit, lai literatūras stundās skolēnu mākslinieciskā audzināšana arī turpmāk nepaliktu par epizodiski sastopamu parādību, bet kļūtu par mērķtiecīgu un apzinātu darbību? Šķiet, nebūtu lieki īsi noskaidrot tās būtību un nepieciešamību.

Cilvēkam lemts tikai viens mūžs, bet mākslinieciski augstvērtīgs daiļdarbs ļauj līdzdzīvot, līdzciest, pārdomāt daudzus dzīves gājumus. To tēlojums ir tik daudzšķautņains, ka katrs, tajā iedziļinoties, atbilstoši savām garīgajām vajadzībām, literatūras asociatīvas uztveres līmenim un dzīves pieredzei var rast sev ko nozīmīgu, tuvu, vajadzīgu. Saturiskas, tēlainas struktūras, kas valdzina lasītāju, sauc par mākslinieciskām (arī literārām) vērtībām. Skolēnu ievadišana māksliniecisko vērtību pasaulē ir viņu mākslinieciska audzināšana. Tās galvenais uzdevums - veicināt vārda mākslas uztveres spējas, rosināt estētiskās vajadzības, reizē veidot topošās personības vērtīborientāciju, pilnīgot garīgo pasauli. Daiļdarbos ietvertās mākslinieciskās vērtības kļūst par skolēna ieguvumu, ja viņš tās pārdzīvo un novērtē savā prizmējumā, tātad tiešā saskarsmē ar vārda mākslu. Diemžēl klasē daiļdarbs palaikam kļūst par ārpusmākslas informācijas avotu, jo tiek uztverts vienīgi tā virsējais slānis. Mākslinieciskās audzināšanas specifika prasa nemitīgi celt skolēnu estētiskās uztveres līmeni, izkopt viņu radošās spējas tiešā saskarsmē ar rakstnieku darbiem. Tādēļ arī tik liela loma literatūras mācībās ierādāma izteiksmīgam lasījumam, tēlaini emocionālam stāstījumam, darbam ar tekstu, asociāciju rosināšanai, līdz-

pārdzīvojumam.

Būtiski svarīgs pedagogiski mākslinieciskas pašpilnveides nosacījums ir problēmu saskatīšana, izvirzīšana un risināšana ikdienas darbā, iesaistīšanās radošos izmēģinājumos. Vispārīgos vilcienos raksturosim to struktūru.

Skolotāja ieceri nosaka pamatideja, ko ierosinājusi viņa praksē objektīvi pastāvoša problēma. Tā pedagoga apziņā var radīt problēmsituāciju, ja viņš mācību procesa vadīšanā izjūt grūtības, nav apmierināts ar tā rezultātiem. Sākot risināt šo problēmu, skolotājs noskaidro, kādas teorētiskās atziņas attiecīgajā jomā uzkrājusi zinātne, konkrētā priekšmeta mācību metodika. Apkopojot šīs atziņas, viņš rada izmēģinājumu teorētisko platformu (konceptiju). Tās skatījumā analizējot praktisko situāciju, pedagogs formulē savas turpmākās darbības mērķi, konkretizē uzdevumus, kurus īsteno, lai radušos stāvokli mainītu vēlāmā virzienā. Apsverot izvirzītā mērķa sasniegšanas ceļus un līdzekļus, viņš formulē hipotēzi. Tai jāietver galvenais pieņēmums, kas konkrētā darbībā jāpārbauda. Skolotājs, tēlaini izsekoties, domās it kā rada tiltu starp pašreizējo un vēlamo mācību un audzināšanas situāciju, paredzot izmēģinājumu gaitā argumentēti pamatot vai noraidīt paša formulēto hipotēzi. Reizē viņš nosaka izmēģinājumu metodes, kā arī faktu atlases un vērtēšanas kritērijus. Tad uzsāk pārveidotājdarbību, kas aptver atsevišķu vai sērijā ietvertu mācību uzdevumu sagatavošanu un risināšanu, iegūto rezultātu analīzi, apkopošanu un novērtēšanu. Ja hipotēze apstiprinās, tā pārtop skolotāja zināšanās un viņš izvirza jaunu ieviesējdarbības uzdevumu.

Aplūkosim piemēru, kas atklāj, kā literatūras skolotājs, iesaistījies praktiskos izmēģinājumos, radoši izmanto teorētiskās zināšanas, reizē izkopjot savu profesionālo domāšanu.

P r o b l ē m a. Kā palīdzēt 5. klases skolēniem apgūt J.Poruka stāstu "Kauja pie Knipskas"?

R o s i n ā j u m s. "Grāmatas sauc par draugiem, par ceļabiedriem, par gudrības avotiem.. Bet, lai grāmata taptu par to, kam viņai jābūt, jeb vismaz - par kaut ko, kam iespē-

jams piemērot vienu no minētajiem salīdzinājumiem, un lai viņa varētu pildīt savu misiju, viņas gars ir jāuzmin. Pati par sevi viņa ir.. Sfinksas mikla: kas neprot viņas vaicāt, tam viņa nestāsta neko jeb stāsta melus; priekš neprešas vaicātāja viņa nav nekas un nepilda nekādas misijas. Šeit slēpjas iemesli, kāpēc lielais ļaužu vairums izvairās vaicāt, aizbildinādamies ar niekiem. Bet ne tikai viņā, arī izglītotā lasītājā daudzreiz vērojams kaut kas no āfrikāņu mežona, kurš misionāra priekšā lasīto Biblii licis pie auss un, kad tā viņam neko nav teikusi, neticīgi to aizsviedis..

Lasīšana ir grāmatas līdzradīšana. Lasītāja garīgi dzirdedei un redzei jābūt aktīvai kā paša dzejnieka gribai. Pārpratumi sākas, tiklīdz autors vai lasītājs nepareizi iedomājas katrs savu lomu: pirmais - uzstādamies kā devējs, otrs - kā saņēmējs."¹

Tad nu tā arī varētu darīt. Pirms iešanas klasē it kā sarunājos ar grāmatu (klasē mācu to darīt arī skolēniem), izvirzu jautājumus un mēginu arī rast atbildes. Šādus jautājumus varētu sadalīt divās grupās.

1.Literatūrteorētiska un mākslinieciska rakstura jautājumi.

Klasiskajai literatūrai raksturīgs humānisms. Kādas humānisma idejas veido J.Poruka stāsta pamatu? Kāds varētu būt bijis rakstnieka kā romantiķa nolūks, šo stāstu rakstot?

Deiļdarba centrā ir viens no viņa "bāļajiem zēniem" - Cibīņš. Rakstnieks atzīst, ka "bāļie, lēnie zēni ar sapņaini mirdzošām acīm arī ir varoņi". Kā tad izpaužas Cibīņa varonība? Kā atklājas viņa garīgais pārākums par Bungī?

Un tad nevilus atainā nāk morālfilozofa Auguste Milta "Esejas par morāli", kur viņš, skatot personību labā un ļaunā pretmetos, it kā arī man jautā: "Kā pamodināt ļaunajā sirdsapziņu? Kā iesēt labestības sēklu cilvēka zemapziņā?" Un nu es sāku atskārst, ka J.Poruks ar mākslinieciskiem līdzekļiem ir uzsācis dialogu ar lasītāju tieši par labā un

¹ Egle R. Raksti par literatūru. Izlase. - R.: Liesma, 1989.-89. un 94. lpp.

ļauņā ciņu cilvēkā pašā, modinot viņa sirdsapziņu. Būdam romantisks, rakstnieks nav apmierināts ar apkārtējo rupjo dzīvi, kur valda praktiskas iekāres tieksmes; viņš to pretstata savos sapņos izlolotajam ideālam. Garīgi bagātais, fiziski traušlais un nabadzīgais Cibiņš lasītāja apziņā kļūst par varoni morālā plānā. Viņa tragiskā bojāeja bērnos radīs līdzcietību, tieksmi pēc tādām vispārcilvēciskām vērtībām kā morālā skaidrība, godīgums, cilvēcība. Iesketos A. Milta grāmatā un lasu: "Šie zēni ir apturējuši daudz vairāk nežēlīgam sitienam paceltu roku nekā gan kaujinieciski noskaņotie, taču tikai ārēji efektīvu prettriecienu devēji, kuri demonstrē fizisko, nevis garīgo spēku. Panākt, lai pats cilvēks apturētu ļaundari sevi, lai galvenais labā un ļaunā ciņas lauks vispirms notiktu pašā cilvēkā, - tieši tur sākas tikumiska audzināšana, kas jēgu gūst, tai pārejot pašaudzināšanā, sirds un prāta apvienotā kultūrā." ¹ Tagad saprotu, kādas mākslinieciskās vērtības būtu jāizceļ, 5. klasē strādājot ar šo stāstu. Jau izvirzot attiecīgajām stundām mērķus, rūpīgi pārdomāšu, kā virzīt savu un skolēnu kopdarbību, lai tā saskanētu ar rakstnieka mākslinieciskajiem nolūkiem.

Kāpēc Cibiņš aizbēg no skolas? Vai rakstnieks nav bijis pārāk cietsirdīgs pret savu varoni, liekot viņam mežā nosalt?

2. Jautājumi pedagogiski metodiskā plānā.

Kāpēc J. Poruka stāsts atbilst 5. klases skolēnu mākslinieciskās uztveres iespējām?

Kādus skolēnu mākslinieciskās audzināšanas uzdevumus varētu risināt, vadot šī stāsta apguvi?

Kādas mācību metodes (paņēmienus), kādus uzdevumus (jautājumus) izmantošu, lai palīdzētu bērniem kaut daļēji pārņemt stāsta mākslinieciskās vērtības? Kādas zināšanas skolēniem būs vajadzīgas?

Kā redzams, abas jautājumu grupas skolotāja apziņā nevar pilnīgi atdalīt, jo pedagogiski mākslinieciskā domāšana ir vienots process.

¹ Milts A. Esejas par morāli. - R.: Avots, 1985.-82.-83. lpp.

Uz brīdi iedomāsimies sevi 5. klasē.

Per ko Poruks aizsācis sarunu ar lasītāju? Pajautāsim to bērniem.

Iespējamās atbildes: "per kauju pie Knipskas; "per Cibiņu un Buņģi" u.tml.

Kā izklūt no šāda strupceļa. Varbūt vēlamo atbildi bērniem saprotamā veidā pateikt pašam? Varētu tā darīt. Bet šoreiz rosinājumam izmantosim J.Poruka dzejas rindas:

"Ir daudz pie debesīm zvaigžņu,
Un katra savādi mirdz;
Ir daudz uz pasaules ļaužu,
Un katram savāda sirds."

Kurš vārds šajās rindās jāsaprot pārnestā nozīmē? ("Sirds.") Arī Cibiņam un Buņģim - "katram savāda sirds" (iekšējā pasaule). Tādējādi saruna bērniem pieejamā veidā jau aizsākusies par stāsta mākslinieciskajām vērtībām; tās viņi var uztvert, izjust, pārdzīvot. Protams, skolotāja rosināti un vadīti.

Uzmanīgs pedagogs uzreiz apjautīs, ka skolotājs stāsta apguvi ir ievirzījis problēmiskā gultnē. Turklāt viņa iecere saistās ar "labestības sēklas iesēšanu" bērnu zemapziņā. Tādā nolūkā nepieciešams izraisīt dziļus pārdzīvojumus, jo, kā zināms, emocijas visātrāk pāriet zemapziņā un ietekmē rīcību.

Būtu vēlams, lai dažās situācijās, kurās izjūtam Cibiņa tēla tragiskums, bērni nonāktu katarses stāvoklī. Ar to saprot cilvēka garīgu pašpilnveidi. Katarses jēdzienu lietoja Aristotelis. Pēc viņa uzskatiem, tragisks pārdzīvojums attīra cilvēka dvēseli no sārgiem - radot dziļu satraukumu, beiles, līdzcietību, nēpatiku, pedara to cildenāku. "Katarse noris vienīgi tad, ja līdzās žēlumam, līdzcietībai skatītājs izjūt īpašu apskaidrību, dvēseles pacēlumu. Tragiskais pārdzīvojums nedrīkst aprobežoties tikai ar bailu un šaubu izjūtām; tam jāsniedz arī baudījums, ko iegūst, dzīvojot līdzī vāroņu dzīvēm, viņu ciešanām un vienlaikus apzinoties to iluzorismu." ¹ Mākslas psihologija ir noskaidrojusi katarses būtību:

1

Estētika / P.Zeiles red. - 112. lpp.

tā atklājas lasītāja vai klausītāja divu dažāda veida emociju - daiļdarba varoņu ierosināto līdzpārdzīvojumu un dzīves pieredzē iegūto emociju - sadursmē. Kuras emocijas uzvarēs, tas atkarīgs no literatūras skolotāja pedagogiskās meistarības un skolēnu individuālajām īpatnībām, viņu pieredzes. Galvenā pedagogiskā stratēģija paliek viena un tā pati: jārada tādas mācībsituācijas (piemēram, Cibīžš pie Bunga maizes lādes), kad skolēns dziļi pārdzīvo cīņu, kurā labais uzveic ļauno, čaklais saņem pelnīto atalgojumu, bet slinkais spiests laboties, godīga rīcība iegūst vispārēju cieņu un atzinību, atsaucīga sirds izrādās pārāka par brutālu spēku, tieksmi darīt ļaunu. Jo dziļāki šādi pārdzīvojumi, jo lielāks sudzināšanas efekts.

Protams, iepriekšējais izklāsts sniedz tikai ieskatu pedagogiski mākslinieciskās domas atmodināšanā un ierosināšanā. Literatūras skolotāji, kas piedalījās šī raksta autora organizētajos izmēģinājumos, izstrādāja izvērstus stundu plānus, tieši iesaistoties šādā pārveides darbībā, un klasē guva atzīstamus panākumus.

Tāpat radoša darbība sākas ar radošu domāšanu. Zinātnes sasniegumu ieviešana kļūst rezultatīva, ja skolotājs par galveno uzskata nevis praktisku materiālu pārņemšanu (tā arī var būt rosinoša), bet iedziļinās relatīvi jaunās teorētiskajās nostādnēs. Tad viņa apziņā un praktiskajā darbībā rodas problēmsituācijas, kuru risināšana sekmē jaunrades spēju attīstību. Psihologi atzīst, ka cilvēks, ieinteresēti operējot ar zināšanām, izmanto dažādus darbības veidus. Taču nereti viņam jāsastopas ar uzdevumiem, kuru risināšanas veids nav zināms. Lai rastu izeju no šādas situācijas, risinātajam nepieciešama jauna darbības stratēģija, t.i., jāveic jaunrades akts. Tādu psihisko stāvokli sauc par problēmsituāciju, bet procesu, kurā tiek šķetināta problēmsituācija, - par produktīvo domāšanu jeb, lietojot terminu, kas saglabājies kopš Aristoteļa laikiem, - par heuristisko darbību (arī meklējumdarbību). Problēmsituācijas pamatā aizvien ir kāda pretruna. Savā laikā V.Gēte ir izteicis dziļu domu: starp diviem pretrīgiem uzskatiem atrodas nevis patiesība, bet problēma. Un

problēmsituācijā tiek meklēta izvēle starp divām vai vairākām iespējām. Situācija kļūst sarežģīta, ja pastāv vairākas subjektīvas iespējamības. Parasti tā notiek literatūras radošā apgūvē.

Piedāvājam literatūras skolotājam vairākus problēmuizdevumus, kuru risināšanā uzkrātās teorētiskās zināšanas varētu noderēt par teorētisku orientieri - metodiskās izdomas katalizatoru.

1. "Mākslas darbs ir nedzīvs.., ja tas nav jautājums vai atbilde uz jautājumu." (V.Beļinskis.)

- Ko šajā sakarā varat teikt par kādu jums labi pazīstamu daiļdarbu?

2. "Publicējot stāstu, rakstnieks uzsāk dialogu ar lasītāju. Stāsta publikācija ir pirmā replika." (Miervaldis Birze.)

9. klasē, pievērsoties M.Birzes stāstam "Superstārs" un "Karalienes Mērijas", aiciniet skolēnus dažās minūtēs atbildēt rakstveidā uz jautājumu: "Par ko šis stāsts?" Jūs saņemsiet ļoti dažādas atbildes.

- Par ko šī dažādība, jūsuprāt, liecina?

3. Labā daiļdarbā morāles problēmu risinājums atklājas visā tā tēlainajā struktūrā, jo sevišķi raksturos, to savstarpējās attiecībās. Tādējādi daiļdarbs sugestē, valdzina lasītāju ar estētiskiem līdzekļiem, nevis ar iegalvojumiem "no malas".

- Domājiet par R.Ezeras romānu "Aka" 12. klasē! Kā jūs iepriekš minēto mākslas estētikas atzinumu ievērosiet šim daiļdarbam veltītajās literatūras stundās? Kādas morāli estētiskas vērtības te atrodat? Kā palīdzēsiet jauniešiem kaut daļu no tām padarīt par viņu personības ieguvumu?

4. Literatūras skolotāja, iesaistot 5. klases skolēnus pārrunās par J.Poruka stāstu "Kauja pie Knipskas", jautā: "Ko jūs darītu, kā rīkotos, ja mācītos ar Cibiņu vienā klasē?" Skolēnu atbildes:

"Sedotu Bungim tā, ka viņš aizietu no skolas."

"Izstāstītu skolotājam visu taisnību."

"Atrunātu Cibiņu no piedalīšanās sniegt kaujā."

"Ja es būtu stiprs, es Cibiņu aizstāvētu."

- No šī pedagogiskā fakta izdariet dažus secinājumus! Ko

jūs teiktu skolotājam, ko - skolēniem?

5. "Ja gribi saņemt gudru atbildi, tad gudri arī jautā."
(V.Gēte.)

- Domājot par konkrētu daiļdarbu un klasi, formulējiet dažus tādus jautājumus, kas varētu ievadīt skolēnus mācībsituācijās ar izteiktu mākslinieciskās audzināšanas raksturu!

Cerams, ka literatūras skolotājam radīsies lielāka vēlēšanās pievērsties literatūras problēmiskām mācībām. Tas nozīmē, ka blakus uzdevumiem, kas skolēnus ievirza izskaidrojoši ilustratīvā, reprodutīvā darbībā, vajadzīgi arī problēmu uzdevumi. Mācību uzdevumu ieteicams aplūkot kā pedagogisku modeli, kurā atveidota skolēniem veicamās darbības psihiskā struktūra. Sistēmā ietvertiem uzdevumiem vispirms jāsekmē literatūras pilnvērtīgas apguves spēju attīstība. Šīs spējas veidojas daudzveidīgā darbībā, kas paredz

daiļdarbu radoši uztvert, izteiksmīgi to lasīt, lai rastos attiecīga noskaņa; veidot tēlainu stāstījumu;

savu pieredzi mācībās pārnest uz jaunām, nestandarta situācijām;

veikt intuitīvu minējumu, izteikt oriģinālu pieņēmumu, spriedumu, daloties savās izjūtās, domās, pārdzīvojumos; atklāt daiļdarbā mākslinieciskās vērtības;

parādības izskaidrot;

orientēties daiļdarba zemtekstā, mākslinieciskajā izteiksmē, tēlaini līdzradīt, līdzpārdzīvot, veidojot neperastas asociācijas (uztvērēja tēlu);

izvirzīt jautājumu pēc būtības (5. - 8. klasē), saskatīt, formulēt, risināt problēmu (9. - 12. klasē);

orientēties daiļdarba izveidojumā, tēlu sistēmā, mākslinieciskā tēlojuma nosacītībā;

vērtēt māksles darbu, paust savu attieksmi pret rakstnieka ētiski estētisko ideālu utt.

Dažāda veida uzdevumos kādu no šīm procesuālajām iezīmēm nosacīti var pērpilgtināt, izvirzīt darbības priekšplānā. Sauksim tās par potenciālām darbības spējām, kuras skolēni var izkopt un apliecināt, risinot radošus uzdevumus. Risinātajam ikreiz vajadzīga īpatne psihiskās darbības struktūra.

Tajā Īpaša loma ir radošai uztverei, iztēlei, tēlainajai domāšanai (apzinātā un neapzinātā jeb intuitīvā līmenī), mākslinieciskam līdzpārdzīvojumam. Īerosmi daudzveidīgu uzdevumu sagatavošanai un izmantošanai skolotāji var gūt no 1992. gadā izdotās J. Rudziša grāmatas "Uzdevumi literatūras radošai apguvei 5. -12. klasē".

Tātad mūsdienās skolotājam blakus labām zināšanām literatūrā vajadzīga droša pedagogiski mākslinieciskās darbības koncepcija, kas nosaka viņa un skolēnu kopdarbības stratēģiju un taktiku. Literatūras skolotājs nerada jaunu mācību teoriju vispār, bet, lasot teorētiskus un lietišķa rakstura darbus, iedziļinoties zinātnieku un metodiku rekomendācijās, pārbaudot to noderīgumu praksē, izdara atklājumus pats sev. Tādējādi viņš nodrošina savu pedagogiski māksliniecisko pašpīlņveidi un reizē padara efektīvāku kā latviešu nacionālās kultūras, tā vispārcilvēcisko vērtību apguvi skolā.

L i t e r a t ū r a

1. Celma H. Māksla kā vērtība. - R.: Liesma, 1988.
2. Estētika / P. Zeiles red. - R.: Zvaigzne, 1989.
3. Literatūras mācīšanas metodika. - R.: Zvaigzne, 1991.
4. Lesmane S., Milts A., Rubenis A. Ētika. - R.: Zvaigzne, 1992.
5. Rudzītis J. Uzdevumi literatūras radošai apguvei 5. - 12. klasē. - R.: Zvaigzne, 1992.
6. Rudzītis J. Problēmsituācijas literatūras stundā. - R.: Zvaigzne, 1993.
7. Zeile P. Vērtību pasaulē. - R.: Zinātne, 1983.
8. Zeile P. Harmoniskas personības attīstībai. Četras sarunas par estētisko audzināšanu. - R.: Avots, 1980.

J. Rudzitis

Guidance of pupil's creative activity at the lessons of
literature

Summary

This article is a research on applied methodology of teaching literature. The main problem is: how a teacher of literature can help the pupils of forms 5-12 to acquire literature as verbal art. One of the main conclusions of the research is that the laws of general psychology cannot be mechanically transferred to the perception of literature if the latter is a creative process. The presently existing methodology of teaching literature acknowledges it but does not give the technology of studying literature.

The research proves the basic conclusions of the psychology of creativity: pieces of art cannot be taught and they cannot be learnt. The teacher can only guide and introduce the pupils into the process of revealing the artistic values. This quality of the teacher is characterized as pedagogically artistic activity.

About 80-100 teachers of literature of the republic participated in the problem seminars and experimental teaching guided by the researcher. The results obtained prove the author's theoretical conception about its necessity in improving the methodology of teaching literature and school practice. The positive results can be used to sponsor the development of creative work on a larger scale.

I.Ozola

Pamatskolas skolēnu ievadišana A.Brigaderes pasaku
lugu tikumiski estētisko vērtību pasaulē litera-
tūras stundās^x

1.1. Par pasaku lugu "Sprīdītis", "Maija un Paija"
ētiski estētiskajām vērtībām un dažām literatūras skolotā-
ja metodiskajām iecerēm

A.Brigadere vairākkārt ir atzīmējusi, ka darbs, dabas va-
renība, mīlestība un ciešanas pārveido cilvēku, ka ceļš caur
ciešanām un šaubām ved uz šo vērtību apjēgsmi - skaidrību.
Iziet šo ceļu A.Brigadere liek arī saviem pasaku varoņiem -
Sprīdītim, kurš pasaules ceļos, krādams pieredzi, izciešot
pārbaudījumus, saprot, ka labu gribēt ir labu darīt, ka
laime ir darīt labu citam, turēt sirdi skaidru kā dimanta
oliņu. Maijai, Gundegai, Varim, jā, arī Paijai, lai sapras-
tu dzīves patiesās vērtības, jāiziet grūtais ceļš uz skaidri-
bu. A.Brigadere aicina:

"Manas meitas, ņemat viņu,
Erkšķu ceļu vedat viņu,
Bēdu mūros, bēdu sienās
Lei gūst trejdeviņās dienās
Jaunu vaigu, jaunu sirdi."

Alberts Freijs, pievēršdamies A.Brigaderes neparasto cie-
šanu un sāpju uztverei, raksta: "Ciešanās cilvēka dvēsele ir
patiesa un parādās laba. Tās padara dvēseli tādu, kā kad no
avota netīrumi būtu notecējuši un palicis dzidrums vien, kas

^x Par šādu tematu LU Pedagoģijas fakultātes neklātienas
studente, Priekuļu vidusskolas skolotāja I.Ozola 1993. ga-
dā aizstāvēja bakalaura darbu pedagoģijā (literatūras mācī-
bu metodikā). Izklāstā sniegti fragmenti no minētā darba.

ir kaut kas no pirmsākuma un kas pie visiem ir līdzīgs."

Rakstnieces pozitīvie varoņi mīl ceļus. Taču šie ceļi ir "ne tik daudz ceļi pasaulē, ceļi, kas ved uz pasaules pārveidošanu, cik ceļi uz sevi, uz sevis apzināšanu un pārveidošanu."¹

Kā palīdzēt skolēniem atrast ceļu uz sevi? Manuprāt, īpaša uzmanība būtu jāpievērš faktam, ka skolotājs pats iet klasē ar labestību, smaidu, lai sagatavotu skolēnus A. Brigaderes pausto uztvert ar atklātu sirdi. Klasē skan rakstnieces dzīvais vārds - lugu, Anneles stāstu fragmenti. Ja skolotājs šajā skolēnu sagatavošanas procesā būs ielicis savu sirdi, viņi apjautīs, ka, atklājot vienu no ceļiem uz sevi, savu sirdi, ir jāizlasa šī luga, tā tiks sastapties ar kaut ko neparastu.

Pusaudžu vecumā skolēni dažādas parādības uztver ļoti konkrēti, nepaceļ problēmas morālā plānā. Tāpēc ir svarīgi rosināt viņus dzīvot līdzī lugu varoņu gaitām. Lūgās visas problēmas ir risinātas no estētiskā viedokļa, un, uztverot estētisko, skolēni uztvers arī ētiskās problēmas, vērtības, abu šo parādību vienotību, mijiedarbību. Tas katrā ziņā rada emocionālu pacēlumu, apgarotas domas. Ja audzēkņiem izskaidrotu lūgās ietvertās morālās vērtības, nelasot A. Brigaderes darbus, viņi iegūtu tikai tikumiskas zināšanas, taču emocionāls pārdzīvojums, pārdomas nerastos. Ir ļoti svarīgi apzināties, kāpēc A. Brigadere sūta savus varoņus pasaulē, liek ciest, lai atrastu ceļu uz sevi, savu sirdi, lai kļūtu godīgs savas sirdsapziņas priekšā, lai mākslas tēlos ietvertās cilvēciskās īpašības - čaklumu, saticību, ļaunumu, cietsirdību, labu gribu, apņēmību u.c. - lasītājs izdzīvotu, lai nonāktu izvēles priekšā: vai pret attiecīgo problēmu, parādību paust simpātijas vai novērsties no tās. Šādā situācijā skolēnem pašam jāapjauš, pašam jāizvērtē. Vērtējumā, analīzes procesā viņš pats sevi vadīs, virzīs uz rakstnieces ide-

¹ Bībers G. Dramaturģijas ceļi un krustceļi // A. Brigadere. Ceļa jūtis. - R.: Liesma, 1984. - 431. lpp.

ālu. Tas var notikt tīri intuitīvi, neapzināti, tomēr bērns būs atradis ceļu uz savu sirdi, kļūs atklāts. Noiets būs ceļš uz skaidrību. Arī rakstnieces pasaku lugu mērķis - caur šaubām, caur neziņu vadīt uz skaidrību un, galvenais - to panākt, visu izdzīvojot, smelot atziņas pieredzē, visu liekot it kā svaru kausos..

Bīdi, kad skolēni sāk par šiem jautājumiem domāt, klasē ir grūti konstatēt, bet šinī mirklī rodas divaines izjūtas - skolēni apklust, skolotājs arī nereti apraujas pusvārdā, klasē ienāk klusums... Šajā klusuma mirklī katrs - gan skolēni, gan skolotājs - ieliek savu saturu: bērni apjauš cilvēka dzīves piepildījumu, apjauš, ko A. Brigadere gribējusi pateikt. Bērns ir atradis ceļu uz sevi, uz skaidrību, bet vai viņš pa šo ceļu ies? Tas atkarīgs no katra paša. Skolotājs klusuma mirklī ir sasniedzis augstāko sava darba novērtējumu - tas redzams bērnu acīs. Viņš ir vadījis skolēnus uz pašatklāsmi. Protams, bērna personību viņš nevar pilnībā izveidot, taču ieaust tajā jaunas stīgas var, un tas nav maz..

Sprīdītis jau ar pirmajām lugas lappusēm saista lasītāju, ir simpātisks, jo spēj uzvarēt savas ļaunās dziņas un nodoms, pārspēj kārdinājumus un beigās arī, sakoncentrējot visus savus dvēseles spēkus, pārvar glēvulību, rakstura vājumu. Savdabīgs, domas rosinošs ir arī neparestais laimes, dzīves piepildījuma risinājums lugā "Sprīdītis". Apguves gaitā mani skolēni apjauš, ka laime nav kaut kas reāli tverams vai materiāle vērtība, bet tas ir īpatnējs dvēseles noskaņojums, ko rada atsacīšanās, darbošanās citu labā, ka laimi nevar neredzēt, tā ir katra tuvumā. Mazliet dziļāk un pamatīgāk gan skolotāju, gan skolēnus A. Brigadere rosina padomāt par māju nozīmi cilvēka dzīvē, par "Laimīgo zemi", aizdomājoties pat līdz šī jēdziena filozofiskajai jēgai - kas tad mums ketram ir mājas?..

Savukārt Maija ar savu labo, atsaucīgo sirdi, ar savu čaklumu, rīcību aicina padomāt, izvērtēt, jo dzīves prakse ir lielākā labestības veidotāja. Pretstatot Maijas savdabībai Paijas raksturu, rakstniece vēl spilgtāk parāda, ka

labais ir dzīves garīgs iegaismotājs.. Klasē lasot un pār-
runājot lugu "Maija un Paija", tā atstāj iespaidu uz katru,
ikviens to aptver atbilstoši sevām spējām. Svarīgi, lai bērns
apjaustu, ka labā un ļaunā cīņa notiek viņā pašā, ka ļaunais
vienmēr saņem atmaksu, bet labais - atalgojumu. Pusaudžiem ve-
cuma Ipatnību dēļ atmaksa saistās ar "kaut ko no ārpusēs", vi-
ņi vēl isti nesaprot atalgojumu morālā plānā, viņu skatījumā
atmaks ir ļaunums, agresija, atriebe. Tāpēc skolotāja uzde-
vums ir ar lugas materiāla palīdzību likt skolēniem just li-
dzi, izdzīvot ļaunā bojāeju, labā uzvaru. Ļaunais agri vai vē-
lu atdarisies pašam darītājam (nevis kāds cits to atdaris);
arī katrs labais darbs saņem atalgojumu. Citiem vārdiem sa-
kot, skolotāja pienākums - ".. panākt, lai cilvēks apturētu
ļaudari sevi, lai galvenais labā un ļaunā cīņas lauks vis-
pirms notiktu pašā cilvēkā - tieši tur sākas tikumiskā audzi-
nāšana, kas jāgu gūst, tai pārejot pašaudzināšanā, sirds un
prāta apvienotā kultūrā!" (Ā.Milts)..

1.2. Rakstnieces lugu māksliniecisko vērtību apguves ve- dišana

Svarīga vieta daiļdarba apguves procesā ir ierādāma lugas
lasīšanai, darbam ar tekstu. Lasot notiek visciešākā saskare
ar autoru, viņa idejām. Notiek it kā saruna apziņas un zemap-
ziņas līmenī. Lugas vērtības var apjaust, jau pirmo reizi to
lasot. Svarīgi ir izlasīt lugu atbilstošā intonācijā, izjust
tās noskaņus, kādes pavada autore domas. Noskaņus ikreiz ir
jājūt it kā ar "sesto prātu". Ja lasītājs ir uztvēris autora
balss intonāciju, tad viegli ir arī "uztaustīt" viņa pozīci-
ju, attieksmi pret tēliem, notikumiem. Spēja mākslinieciski
lasīt lugu, t.i., ikreiz atbilstošā intonācijā, paužot savas
emocijas, ne jau visiem ir ielikta šūpulī..

Lasīšana klasē palīdz radīt emocionālu gaisotni, jo jū-
ties kā teātrī, kur runā aktieri, un šie cilvēki taču iejū-
tas lomā, balss intonācija it kā neapzināti virza uz tēla bū-
tību. Īpaši gribu akcentēt to, ka luga "Sprīdītis" un "Maija
un Paija" ir jālasa klasē, visiem kopā, jo katrs tēlojums ie-
tver vērtības, kuras vislabāk atklājas, lasot lomās.. Klasē

vienlaikus ir pat vairāki sprīdīši, maijas un paijas, princeses zeltītes u.c.; skolēnu starpā noris sacensība (ja tā var to nosaukt), kurš spēs izlasīt izteiksmīgāk, atbilstošāk A. Brigaderes iecerei. Ar šo iejušanos tēlā arī rodas lasīšanas estētiskais guvums, gandarījums par savu veiksmi..

Mani skolēni 6. klasē spēj vērtēt savu klasesbiedru lasījumu, atklāt tā pozitīvās iezīmes, kā arī izteikt iebildes. Jebkurš emocionāls (izteiksmīgs) lasījums virza skolēnu vērtīborientāciju. Arī emocija taču ir vērtība. Lasot lugu, audzēknis iesaistās līdzradīšanas procesā - pārdzīvo tās pašas izjūtas ko rakstniece, lugu rakstot.

Lugu māksliniecisko vērtību apguves vadīšanā cenšos atrast neparastas mācībsituācijas, netradicionālas mācību metodes. Par vienu no tādām uzskatu rotaļas un spēles elementu izmantošanu, arī "stundu teātri". Tā kā gan "Sprīdītis", gan "Maija un Paija" ir dramatiski sacerējumi, teātra spēlēšana (ja tā var teikt) ir solis uz priekšu šī žanra sacerējumu specifikas apguvē. Skolotājs audzina nākamo teātra skatītāju; bērnam ir svarīgi apzināties, kur tad slēpjas teātra valdzinošais spēks, kāpēc cilvēki apmeklē teātri.. Jau mājās tiek gatavots tērps, bērns mācās lomu, neskaitāmas reizes spoguļā priekšā "izgrozās", veido savu "skatuves imidžu". Tad gājieni uz skolu, kas rada Ipašu psihologisku pārdzīvojumu: ka tik nu neaizmirstos sakāmais! Ko citi teiks? Kas man savā tēlā ikreiz jāizceļ? Lūk, visi šie jautājumi bērnu nodarbina jau pirms teātra stundas, un tas ir pozitīvi vērtējams fakts.. Atveidojot, atdzīvinot lugu tēlus, skolēni iegūst emocionālu gandarījumu, ko nevar dot ne lugas sižeta pārstāstījums, ne tēlu raksturojumi. Pavisam citu skanējumu notikumi rod darbībā, kurā katrs ielīcis savu sirdi, ar aizrautību tam gatavojies.

Es cenšos katrā stundā iet pie skolēniem ar labu omu, arī pasmaidot, jo no mana sliktā garastāvokļa (reizēm) bērniem labāk nekļūš, no smaids dažreiz gan. Cenšos veidot draudzīgas, sirsnīgas attiecības, stāstu par saviem pārdzīvojumiem lugas lasīšanā, dzīvē vispār, tā rosinot skolēnus labāk atklāt

savu attieksmi, vērtējumu, veidot sirsniņas, godīgas attiecības ar līdzcilvēkiem.

Kā tad pasargāt mūsos mazo labestības liesmiņu, lai tā mūsu skarabajā laikā neizdzistu pavisam? Vai iespējams to aizdegt no jauna, ja liesmiņa apdzisusi? Jāvar. Jācenšas.

Es pirms **l a b e s t ī b a s s t u n d a s** klasē aizdedzu sveci, tikai vienu, bet siltumu, ko tā izstaro, sajūt daudzi. Tāpēc cenšos izskaidrot arī daudzu cilvēcisko īpašību nozīmi, lomu cilvēka dzīvē. Šis siltums, gaiss no sveces kaut kā īpaši noskaņo skolēnus, liek būt klusākiem kā parasti, gaidošākiem - kas būs? Skolotāja atbildīga pienākums ir piepildīt šo "kas būs", šoreiz ar sirds siltumu, kas staro no pasaku lugām "Sprīdītis", "Maija un Paija". Ieslistot skolēnus lugas lasīšanā, tās fragmentu iestudēšanā, pārrunājot lugas risināto problēmu aktualitāti mūsdienās, saistot tās ar reālo dzīvi, pamazām nonākam pie atklāsmes - jā, rakstniece ir pateikusi to, ko katrs jutis, taču nav spējis atrast īstos vārdus, lai pateiktu, kas ir tas, ko A. Brigadere mums atklājusi.

Skolēns ir nonācis pie lugas māksliniecisko vērtību pasaules sliekšņa, tam jāpārkāpj, lai atrastu ceļu uz sevi, uz savu sirdi, lai iepazītu ētisko caur estētisko, apjaustu mākslinieciskās vērtības, kopā ar rakstnieci dzīvotu līdzīgas lugas varoņu gaitām, atklātu sevī jaunrades prieku..

1.3. Skolēnu iesaistišana individuālā darbā

Lugas lasīšanas laikā skolēni strādā ar zīmuli un, viņuprāt, galveno, zīmīgāko viegli pasvīturo vai kā citādi atzīmē. Vēlāk, lugas dziļākas apguves procesā, visi kopā varam secināt, kas tad ir vissvarīgākais, ko autore ir gribējusi pateikt. Kā jau minēju, rakstniece nevienā no saviem darbiem nav gribējusi kaut ko pamācīt, iegalvot no meles. A. Brigadere vārdos nepasaka, piemēram, ka bez darba nevar dzīvot, liekas, pat pieļauj domu, ka viegla dzīve bez darba varētu izdoties. Taču rakstniece liek lasītājam pašam dzīvot līdzīgas lugas varoņu gaitām, sastapties ar atbeidošām pārādībām, kopā ar lugu varoņiem ^{nonākt} tādā situācijā, kad

spilgtos pārdzīvojumos, šaubās dzimst jaunas atziņas, rodas apskaidrība..

Izmantoju virkni uzdevumu, kas var sekmēt meklējumdarbību, nodrošināt pretinformāciju par skolēnu spēju uztvert autora domu, attieksmi, uztvert lugu mākslinieciskās vērtības, saskatīt galveno, būtisko, saskaņot lugas vērtību pasauli ar savējo. Tādi uzdevumi ļauj konstatēt ne tikai luges uztveres līmeni, bet arī rada iespēju "ieskatīties" katra skolēna personībā. Piemēram, lai bagātinātu iztēli, rosinātu asociācijas, darba mīlestību, precizitāti, pacietību, aicināju skolēnus gatavot lugām skatuves dekorāciju maketus, iestudēt kostīmu mākslinieka lomā. Tā kā šī bija viena no netradicionālām pieejām mācībā, gan 5., gan 6. klasē bērni šajā darbībā iesaistījās labprāt. Izveidotie darbiņi bija ļoti interesanti, pat neaparasti, veidoti no visdažādākajiem materiāliem - sērskociņu kārbīņām, klucīšiem, čiekuriem, sūnām, saknītēm, zilēm, kastaiņiem. Šis bija brīvs, radošs darbs, kurā katrs varēja ielikt savu fantāziju, no manas pušes ierobežojumu nebija. Arī tērpi lugu varoņiem bija oriģināli; uzmanība vairāk bija pievērsta tām būtiskām detaļām, kas raksturo tēlu, gan tā ārējo veidolu, gan raksture īpašības. Sprīdīši bija dažādi: gan tie, kas lugas sākumā lielīgi, pilni apņēmības dodas pasaulē, gan tie, kas atgriežas no tālajiem pasaules ceļiem - sirsnīgi, bagāti ar jaunām atziņām. Interesanti, ka pirmajiem nevienam nebija aizmirsta lāpsta, cepure, apģērbs rūpīgi sakārtots un tīrs. Taču tiem Sprīdīšiem, kas atgriezās mājās (tādi bija divi), līdzīja pasaules ceļos gūtās dāvanas (sprunguliņš, stebulīte, gredzenīņš); manuprāt, šie bērni saprata, ka ar šīm materiālajām vērtībām Sprīdītis tālajos ceļos grūtajos pārbaudījumos bija ieguvis vēl kaut ko, t.i., labu sirdi, stipru gribu, atziņu, ka labu darīdams citiem, labu dāru arī sev. Interesanti bija veidoti arī Sīkstulā, princeses Zeltītes, Lienītes tērpi. 6. klases skolēni veica līdzīgu uzdevumu..

Pēc "teātra izrādēm" klasē visi kopā vērtējām, kas izdevies, kas ne - gan no "aktieriskās meistarības" viedokļa, gan arī no tā, kā, cik precīzi "aktieris" atklājis A. Brige-

deres ieceri. Uzmanību pievērsu arī tam, kā skolēni prata pamatot attiecīgā fragmenta izvēli. Lūk, dažas 6. klases skolēnu atbildes.

Enija, Laura, Sintija, Liene, Agnese: "Mēs izvēlējamies lugas "Maija un Paija" 1. tēlojumu, jo mums šķita, ka šajā tēlojumā vislabāk atklājas Paijas sliktais raksturs, kalpoņu divkosība un Maijas labestība."

Edgars, Andris, Ieva, Liega, Ivo: "Mēs izvēlējamies lugas fragmentu, kur Maija nokļūst Pezemes valstībā tāpēc, ka patika, kā Maija palīdzēja vocišiem, un likās smieklīgi un reizē briesmīgi, kā Paija uzvedās Pazemē."

Citāds uzdevums. 6. klasē uz tāfeles uzrakstīju A. Brigaderes atziņu: "Ko mēs gribam savās grāmatās? Izvadīt tēlus caur šaubām un ciešanām pie skaidrības".

Bērni izteica savus viedokļus, spriedumus, kas, viņu prāt, ir "ceļš uz skaidrību", kā viņi to uztver. Sākumā skolēnu sejas redzēju apjukumu, neizpratni, aicināju viņus lielāku uzmanību pievērst A. Brigaderes lugām. Šo darbiņu bērni veica Labestības stundā. Varbūt sveces liesmiņa rosināja viņus sevi dziļāk ieklausīties, varbūt deva iespēju izteikt interesantus viedokļus. Lūk, dažas skolēnu atbildes.

Ritvars. "Skaidrība nozīmē to, ka cilvēkam, izciešot visādas mocības, ir jātop labam, čaklam, ka labais vienmēr uzvar ļauno."

Andris. "Ar vārdu "skaidrība" es saprotu cilvēku labumu un dvēseles tīrību."

Laura. "Skaidrība ir tad, ja cilvēks, izcietis visādas grūtības, taču palicis labs un saprot, ka bez labas sirds nekur tālu netiks. Skaidrība - cilvēka labums, tikums."

Linards. "Skaidrība ir ticība labajiem spēkiem."

Ieva. "Skaidrība ir tā, ja cilvēks ir labs un izpalīdzīgs, viņam ir tīra sirdsapziņa. Viņš nevienam nedara ļaunu un nevienam to arī nevēl."

Tikai dažas atbildes bija citādas.

Intars. "Skaidrība ir tad, ja visu skaidri paskaidro."

Agris. "Skaidrība ir tad, ja katram beigās iedod atmakšu par visu, ko darījis."

Pirms iepazīšanās ar "Sprīdīti" kopīgi atceramies latviešu tautas pasaku par Sprīdīti. Darba gaitā rosinu skolēnus padomāt par kopīgajām un atšķirīgajām iezīmēm abos darbos. Cietēšu Ievas atbildi.

"A. Brigaderes lugā, tāpat kā latviešu tautas pasakā, Sprīdītis ir ļoti pacietīgs, apķērīgs, panāk savu ar attapību, labu gribu. Taču pasakā Sprīdītis, pasaulē iedams, iegūst tikai princesi un puskaralvalsti. A. Brigaderes lugā Sprīdītim princeses nevajag. Viņš, pasaulē izciezdams grūtības, ir ieguvis labu sirdi, meklēto laimi atrod mājās. Iemācās klusu ciest, pārvar sliktās īpašības. Man šķiet, ka latviešu tautas pasaka ir domāta mazākiem bērniem, bet A. Brigaderes pasaku luga - vecākiem."

Ši un tai līdzīgas atbildes liecina par prasmi vērtēt, salīdzināt daiļdarbus (varbūt nedaudz pānairi, taču 5. klasē šādas atbildes ir atzinīgi vērtējamas)..

Lielu uzmanību veltu lugu galveno tēlu raksturošanai salīdzinošā skatījumā..

1.4. Skolēnu un skolotāja darba novērtējums

5. klasē vairāk uzmanības pievēršu tam, lai bērniem patiktu nākt uz manām stundām, lai patiktu lasīt, lai es spētu viņus ieinteresēt daiļdarbos. Īpašu gādību saņēma tā saucamie rūpju bērni; centos atraisīt viņu aktivitāti, gribu strādāt, piedalīties pārrunās, paust savu vērtējošo attieksmi. 5. klasē skolēnu spriedumi bieži tiek izteikti ārpusmākslas sakarā. Viņu emocionāli vērtējošā pieredze vēl ir neliela. Mans uzdevums - to spēcīnāt, lai jau 6. klasē par pamatu varētu ņemt 5. klasē iegūto.

6. klasē, īpaši novērojot skolēnus, kā arī vācot dažādus materiālus kvalifikācijas darbam, izstrādāju kritērijus, kas palīdz man noskeidrot un raksturot skolēnu uztveres līmeni, personības virzību. Uzskatu, ka nav lietderīgi nākslinieciskās uztveres raksturošanai izmantot matemātiskās metodes, jo tās balstās uz loģiskiem apsvērumiem un spriedumiem. Izstrādāju uztveres kritērijus, ņemot vērā gan pusaudžu psiholoģiskās īpatnības, gan savu un citu skolotāju pieredzi. Mans mērķis -

rast iespēju objektīvi novērtēt katra skolēna panākumus un neveiksmes, sekmēt viņu personības veidošanos.

Izvirzīju šādus kritērijus: 1) attieksme pret daiļliteratūru vispār, pret daiļdarbiem; 2) speciālās prasmes un iemaņas; 3) spēja iesaistīties līdzradīšanā; 4) vērtējošie spriedumi. Atbilstoši šiem kritērijiem tika noteikti uztveres līmeņi - zems, vidējs, augsts.

Apkopojot vērojumus praksē, varu izdarīt dažus secinājumus.

Zemā līmenī apguve saistās ar nabadzīgu uztveri; daiļdarbs skolēnu īpaši neietekmē, viņš emociju pasaule ir nabadzīga, asociācijas - ļoti konkrētas.

Vidējā līmenī daiļdarbu uztvere ir saistīta ar zināmu gandarījumu, ko sniedz rakstnieka darbs. Tā kā apguvējam pārsvarā ir jēdzieniskā domāšana, viņam zināmas grūtības sagādā līdzradīšanas process. Audzēknis nepilnīgi uztver daiļdarbu dziļāko slāni. Vērtīborientācijā dominē iespaidi.

Augstā līmenī uztverts daiļdarbs ietekmē skolēna personības veidošanos, vērtīborientāciju, bagātina zināšanas, attīsta prasmes, mākslinieciskās uztveres spējas..

Protams, katra skolēna raksturojums ir visai neprecīzs un nosacīts, šajā darbā nav iespējams pilnībā atklāt katra bērna personības veidošanās dinamiku. Esmu sniegusi tikai nelielu ieskatu viņu attieksmē pret literatūru, isi raksturojusi katra mākslinieciskajai uztverei raksturīgāko..

Kopumā bērnu uztveres līmeņi ir visai nevienlīdzīgi. Mācību gada laikā dažu attīstības dinamikā vērojams kāpums. Līnards, Liene, Kaspars, Agris, Zigmunds ir spējuši pāriet augstākā līmenī nekā 5. klasē. Turpretī Ritvars un Sintija salīdzinājumā ar klases vidējo līmeni attīstībā uz priekšu virzījušies nedaudz. Pārējo uztveres līmeņos krasas pārmaiņas nav notikušas..

Savu darbu vēlos beigt ar A. Brigāderes atziņu, kas sasaucas ar skolotāja darba mērķi un noder par bākuģuni ceļā pašam uz sevi: "Jācīnās līdz atziņai, nekā tev netiks dots, ko tu pats sev neizpelnīsi.. Mācies mūžu lietāt sevis labā, citu labā, tik tas ir cilvēka cienīgs uzdevums."

Ā.ZAICEVA

PAR DAŽIEM MĀCĪBU SĀTURA UN METODIKAS
JAUTĀJUMIEM MĀCĪBU GRĀMATĀ "LATVIEŠU
VALODA 5.KLASEI"¹

Skolas mācību grāmata uzlūkojama par svarīgu līdzekli skolēniem to izziņas darbībā apgūstamajā mācību priekšmetā, bet skolotājiem tā ir galvenais atbalsts sekmīgas mācību darbības organizēšanā. Mācību metodiskā komplekta elementu kopā tai ir noteicošā vieta, jo mācību grāmatā zinātniski izklāstīts mācību saturs un daļēji vai pilnīgi var būt iezīmēti tā apguves ceļi.

Pēc struktūras mācību grāmatas var būt dažādas. Tā saucamā k l a s i s k ā t i p a mācību grāmata sniedz tikai mācību saturu - skolēniem apgūstamos jēdzienus, likumības, piemērus un arī uzdevumu kopu, kas paredz zināšanu reprodukciju. Šādas gadu gaitā bijušas visas latviešu valodas mācību grāmatas. Taču pēdējā laikā dažādos mācību priekšmetos, arī latviešu valodā, tiek veidotas mācību grāmatas ar mācību vietas metodiskajam apdarēm.²

-
- 1) Apinis L., Ceplīte B., Strautiņa V. Latviešu valoda 5.klasei. - R.: Zvaigzne, 1989. - 182 lpp.
 - 2) Apinis L. u.c. Latviešu valoda 6.klasei. R.:Zvaigzne, 1991. - 163 lpp.; Paegle Dz. Latviešu valoda 5.klasei.- R.:Zvaigzne, 1991. - 301 lpp.; Apinis M. u.c., Latviešu valoda 7.klasei. -R.:Zvaigzne, 1991. - 193 lpp.; R.Koluža u.c. Latviešu valoda 8. un 9.klasei.- R.:Zvaigzne, 1990. - 320 lpp.

Rokas grāmatas skolēniem, kurās sniegts tikai faktu materiāls, latviešu valodas apguvei skolās ar latviešu mācībvalodu pagaidām vēl nav. Ideāla situācija veidotos tad, ja skolotāja rīcībā būtu trejāda tipa mācību grāmatas. Tad jebkurai skolotājai būtu iespēja izvēlēties visvairāk iederīgo mācību līdzekli vai arī tos kombinēt, organizējot mācības saskaņā ar paša izstrādāto metodiskā darba sistēmu, profesionālās meistarības līmenī, kā arī skolēnu vispārējo sagatavotību.

Lai konstatētu kādas mācību grāmatas priekšrocības un trūkumus, svarīgi veikt tās pārbaudi skolā.

Mācību grāmata "Latviešu valoda 5.klasei" (autori - M.Apinis, B.Ceplīte, V.Strautiņa, izdota 1989.g.) veidota saskaņā ar TIM apstiprināto latviešu valodas programmu.¹⁾ Mācību grāmata derīga darbam skolā arī tad, ja skolotājs savā pedagoģiskajā darbā balstās uz 1992. gadā izdotajiem "Pamatizglītības standartiem latviešu valodā un literatūrā".

Mācību grāmatas pārbaudes darbs nosacīti dalāms vairākos posmos:

- 1) mācību grāmatas analīze lingvometodiskajā aspektā;
- 2) pārbaudes darbs skolā, kā arī skolotāju anketēšana par mācību līdzekli;
- 3) autores personisko atziņu vērtējums, kas gūts pedagoģiskajā darbā, izmantojot minēto mācību grāmatu;
- 4) iegūto rezultātu apkopošana, analīze un secinājumu veidošana.

Mācību grāmatas lingvometodiskās analīzes rezultātā konstatēts, ka visas mācību grāmatas daļas metodiski nav līdzvērtīgas. Visvairāk zinātniski metodiskajā aspektā izstrādāti elementārās sintakses jautājumi, tāpēc īpaša uzmanība pievērsta tieši šo jautājumu izklāstam mācību grāmatā.

¹⁾Latviešu valodas programma 5.-12.klasei. - R.:Zvaigzne, 1989. - 5.-6.lpp.

Tika noskaidrots, ka mācību grāmata "Latviešu valoda 5.klasei" ir ar autoru izstrādātu metodisku ievirzi, t.i., tajā izklāstīta skolēniem apgūstamā mācību viela un iepriekš paredzētas veicamās mācību darbības atbilstoši autoru iecerai. Tātad norādīts, kā konkrētie sintakses jautājumi apgūstami.

Ja skolotājam autoru metodiskā ievirze izprotama un tā ir pieņemama, tad organizētais mācību darbs var būt mērķtiecīgs un labā kvalitātē. Ja skolotājs nepieņem autoru piedāvāto metodisko apdari, bet gadu gaitā izstrādājis savu mācību darba sistēmu, tad rezultāts (audzēkņu zināšanas, prasmes un iemaņas, radošā darbība, veidojamo attieksmju kopa) arī var būt pozitīvs. Grūtības darbā ar šāda tipa mācību grāmatu pirmām kārtām var skart jaunu vai arī vāji profesionāli sagatavotu skolotāju, kuram vēl nav izstrādāta stabila darba sistēma.

Šādā gadījumā skolotājam rodas divkāršas grūtības. Pirmām kārtām, jāprot izvērtēt mācību grāmatas saturu, jāatsakās no tā, kas nav pieņemams metodiski, jāatšķir mazāk svarīgais no būtiskā un rezultātā jāizveido save metodiskā darba sistēma. Tas, savukārt, var radīt skolotāju pārslodzi.

Par būtiskām mācību grāmatā uzlūkojamās vairākas p a - m a t n o s t ā d n e s gan mācību saturā, gan metodikas aspektā.

Par novitāti atzīstama valodiskās saskarsmes jautājumu iestrāde iespēju robežās visu tematu grupās. Tā temata "Teikuma iedalījums pēc izteikuma mērķa" sakarā līdzšinējā valodas mācības grāmatā tika akcentēti pamatā divi jautājumi - tradicionālais teikuma dalījums pēc attieksmes pret īstenību un pieturzīmju lietojums katra teikuma veida beigās. Jaunajā mācību grāmatā uzsvērtā atziņa par to, ka jebkura izteikumam ir kāds konkrēts mērķis, t.i., ko katrs runātājs resp. rakstītājs ar teikto grib sasniegt: pestāstīt, kaut ko paziņot, brīdināt, aizliegt, pārliecināt u.tml. Skolēni tiek rosināti orientēties valodiskās

saskarsmes pamatnosacījumos - apzināties izteikuma mērķi, novērtēt sarunbiedru, ievērot valodiskās saskarsmes ētikas normas, paust pozitīvas vai negatīvas emocijas, izraugoties precīzus valodiskos (un arī nevalodiskos) sazināšanās līdzekļus katrā konkrētā runas situācijā. Mācību grāmatas praktiskajā daļā dotas runas situācijas par skolēniem labi pazīstamiem priekšmetiem, parādībām, epizodēm (piem., saruna veikalā, uz ielas ar svešu cilvēku, skolā ar klases biedru u.tul.).

Valodiskās saskarsmes jautājumu risināšana liek pievērsties apgūstamajām valodas formām un konstrukcijām funkcionālajā aspektā, t.i., kad un kādā nolūkā tās lieto, ko ar tām var izteikt.

Valodiskās saskarsmes teorijas jautājumi nav iekļauti ne mācību programmās, ne arī pamatskolas mācību grāmatās, kaut gan "Pamatizglītības standartos latviešu valodā un literatūrā" ir norāde par to, kas jāzina un jāprot valodiskās sazināšanās kultūras sakarā.¹⁾ Tāpēc lielā mērā darba rezultāti būs atkarīgi gan no skolēnu iegūtās vārdiskās saziņas pieredzes ikdienā, gan viņu audzināšanas gimenē, bet galvenokārt no skolotāja organizētā un vadītā mācību darba stundā.

Skolēnu runas prasmu un iemaņu pilnveidei atvēlēts daudz vietas un laika visā mācību procesā, ja strādā ar minēto mācību grāmatu. Tas panākams ar dažādotām mācību darbībām, veicot autoru piedāvātos mācību uzdevumus.

Pirmām kārtām visā mācību grāmatā palielināts mutvārdos veicamo uzdevumu skaits. Īpaši akcentēti teikumu izrunas jautājumi - kā intonēt teikumus, kā uzsvērt

1) Pamatizglītības standarti latviešu valodā un literatūrā. - R., 1992. - 4.lpp.

vārdu jautājuma teikumā atkarā no tā, ko runātājs gaida atbildē vai kas sarunu biedram būtu jāatbild, jo, kā zināms, jautājums bieži vien ikdienas valodiskajā saskarsmē ievada dialogu, sarunu. (Skat. 15., 16., 17. u.c. uzd.)

Lai uzsāktu komunikāciju, t.i., veidotu dialogu, nepietiek ar to vien, lai formulētu jautājumu vai kādu citu repliku. Svarīgi prast pievērst sev sarunbiedra uzmanību ar atbilstošu uzrunas formu vai kā citādi atbilstoši situācijai un sarunbiedra apjēgsmei, uzturēt dialogu, kā arī pieklājīgi pabeigt sarunu. Mācību grāmatas autori rosina skolēnus un skolotājus uz kopīgu dialogu, pārrunām, gan "izspēlējot" daudzas dotās situācijas, kas nereti sastopamas dzīvē, gan arī skolēniem pašiem veidojot stāstījumus par konkrētiem sintakses tematiem pēc plāna, shēmām vai citiem orientieriem, gan izvēloties vajadzīgos izteikumus, motivēti noraidot mazāk iederīgos u.c.

Visus valodiskās saskarsmes veidotājus uzdevumus, sekojot psiholingvista A.A. Leontjeva izstrādātajiem starppersonu valodiskās saziņas nosacījumiem¹⁾, var klasificēt piecās grupās. Tie ir

1) uzdevumi, kas paredz izkopt audzēkņiem prasmi orientēties valodiskās saskarsmes mērķos, t.i., ko gribu pateikt, kā gribu ietekmēt sarun-

1) Леонтьев А.А. Проблемы и методы психолингвистики в межличностном общении // Исследование речемыслительной деятельности. - Алма-Ата, 1974. - С. 3-11.

^xPar to skat. arī I. Freidenfelds. Nozīmīga tendence latviešu valodas mācības saturā un skolotāju metodiskajā ievirzē // Mācību un audzināšanas satura attīstības galvenās tendences Latvijas PSR vispārīzglītojošā skolā. Zinātniskie raksti. Latvijas PSR Izglītības ministrija, 1987. - 26;36. - 38.lpp.

biedru (piem., pārliecināt sarunbiedru kaut ko darīt vai gluži otrādi - nedarīt, pamatot savu viedokli, izteikt kādu paziņojumu, noskaidrot vajadzīgos faktus u.tml.). Šo prasmju izkopšanai var noderēt 12; 22; 44; 65. uzdevums u.c.;

2) uzdevumi, kas rosina uz orientēšanos valodiskās saskarsmes saturā, t.i., kādus valodiskās izteiksmes līdzekļus lietošu, lai uzsāktu sarunu, lai pasacītu visu to, kas vajadzīgs man, lai izprastu sarunbiedra replikas. Šinī nolūkā var būt izmantojams 20; 21; 41. u.c. uzdevumi;

3) uzdevumi, kas izkopj audzēkņiem prasmi orientēties sociāloloģiskajā sistēmā (piem., sarunbiedrs var būt runātāja resp. rakstītāja līdzaudzis, klases audzinātāja, tātad oficiāla persona, svešs cilvēks, jaunāks bērns par runātāju u.tml.);

4) uzdevumi, kas rosina novērtēt sarunbiedru pēc vecuma, zināšanām par sarunas tematu, kā arī citiem kritērijiem;

Trešās un ceturtās grupas uzdevumiem atbilst mācību grāmatas 33; 37; 159./ a) piemērs - saruna ar pārdevēju veikalā/ u.c. uzdevumi;

5) uzdevumi, kas izkopj audzēkņiem prasmi novērtēt sazināšanās situāciju - orientēties laikā un telpā, kā arī citos sazināšanās apstākļos. Šinī nolūkā izmantojams 55; 159./b) un c) piemērs/, 178. u.c. uzdevumi.

Mācību procesā, modelējot konkrētas valodiskās saziņas situācijas, var īpaši izcelt kādu valodiskās saskarsmes komponentu audzēkņu sazināšanās prasmju izkopšanai, kaut gan reālajā saziņā visi iepriekš minētie nosacījumi "darbojas" kompleksi.

Izmantodami uzdevumos ieprogrammētās mācību darbības, dažādotes darba formas un paņēmienus, skolotāji ar mērķtiecīgu pārdomātu darbu var attīstīt skolēnu iekšējo ak-

tivitāti, vairot skolēnu izziņas prieku, veidot pozitīvu attieksmi pret mācībām.

Ir citādi apguves ceļi teikuma locekļu mācībā nekā alternatīvajā Dz.Paegles izstrādātajā mācību līdzeklī "Lietviešu valoda 5.klasei".

Vispirms jau teikuma locekļus nediferencē sīkāk, tādēļ pazūd tradicionāli īsie teikuma locekļu apzīmējumi, taču atbilstoši mācībgrāmatas autoru metodiskai ievirzei viss teikuma locekļu apguves darbs balstāms 1) uz orientēšanos vārdu šķirās (pamatā - lietvārds un darbības vārds), 2) uz teikuma saturu, t.i., ko nosauc vai izsaka lietvārds vai darbības vārds), 2) uz teikuma saturu, t.i., ko nosauc vai izsaka lietvārdam vai darbības vārdam pakārtotie teikuma locekļi. Atbilstoši autoru metodiskai ievirzei teikuma locekļu mācībā skolēni vairāk jāorientē uz to, kas var būt izteikts teikumā ar konkrētu palīglocekli, cik precīzi tas lietots teikumā vai tekstā, kā arī paša skolēna veidotos izteikumus resp. tekstā.

Pārdomas izraisa tie gadījumi, kad, cenšoties ievērot precizitāti izteikumā, bieži vienu un to pašu nojēgumu (piem., darbības vietu, laiku, ilgumu u.c.) var izteikt ne tikai ar vienu patstāvīgu vārdu - teikuma locekli -, bet arī ar vārdu savienojumu vai pat plašākām sintaktiskām vienībām. Šādā gadījumā, protams, pamatoti tiek domāts par sintektiskās vienības precīzu, iederīgu lietojumu teikumā no satura viedokļa. Taču teikuma locekļu aspektā gan šajā, gan sistemātiskajā sintakses kursā 3.klasē tiek proponēta mācība par vienkāršiem teikuma palīglocekļiem, kas izteikti ar vienu patstāvīgu vārdu vai tā saistījumu ar prievārdu, pusprievārdu, arī salīdzinātājevārdu, un saliktiem teikuma locekļiem.

Ļoti svarīgs jautājums jebkurā mācību priekšmetā ir vienas pamatjēdzienu apguve.

Mācību grāmatā samazināts tiešo definīciju skaits; jēdzieni skaidroti aprakstoši, arī pazīmju veidā. Autori pie-

dāvā iespēju skolēniem iesaistīties meklējumdarbībās - salīdzināt valodas faktus, secināt konkrētas likumsekarības, risināt problēmiskas ievirzes uzdevumus. Tā skolēniem tiek radīta iespēja pašiem atklāt nezināmo, nevis iegūt zināšanas gatavā veidā, arī iesaistīties valodiskajā saskarsmē. Tā, piemēram, vienkārša nepaplašināta teikuma izpratnes padziļināšanai izmantojams 103.uzd. (Krancis ir suns - tas ir savstarpēji atkarīgu vārdu savienojums vai teikums problēmas risinājums), 104. uzd. - gramatisko centru noteikšana (reproduktīvi analītiska darbība), tikai pēc tam seko definīcija par vienkāršu nepaplašinātu teikumu.

Ne visur mācību grāmatā jēdzieni skaidroti vienlīdz elastīgi un skolēnam saprotami. Tā, piemēram, teikuma palīglocekli iespējams definēt pat trejādi: 1) teikuma palīglocekli nav ne teikuma priekšmets, ne izteicējs, 2) teikuma palīglocekļi neveido teikuma gramatisko centru, 3) teikuma palīglocekļi nav teikuma virslocekļi. Šāda pieeje teikuma palīglocekļu apgūvē var būt ar panākumiem realizēta tikai tajā gadījumā, ja skolēni guvuši pietiekamas zināšanas par teikuma kodolu - teikuma priekšmetu un izteicēju resp. teikuma gramatisko centru, t.i., teikuma virslocekļiem. Atkarā no skolēnu spējām un klases sagatavotības pakāpes loģiski domāt skolotājs var atļaut lietot vai nu visus definējumus, vai konsekventi atzīt tikai vienu no tiem.

Turpretī daudz lielāka abstrakcijas pakāpe un terminu pārblīvējums vērojams vārdu saistījuma apgūves sakarā (sakārtojums, pakārtojums, savstarpējā atkarība u.c.). Skolēniem šajā pakāpē vēl nebūtu jāiemācās visi mācību grāmatā lietotie jēdzieni, kaut arī tie pieminēti tikai kā orientieris turpmākejam darbam citu mācību tematu sakarā.

Mācību grāmatas pārbaudes darbs tika organizēts 1990./91.m.g. Jelgavas 2.vidusskolā, Jelgavas rajona Garozas deviņgadīgajā skolā, kā arī Rīgas 47.vidusskolā. Šajā rakstā analizēti tikai pārbaudes darba sākotnējie rezultāti.

Tā kā jaunā mācību grāmata atšķiras no iepriekšējās nedaudz mācību satura, bet īpaši metodisko ieceru ziņā, tad mācību

grāmatas pārbaudē noskaidrojami vairāki jautājumi: 1) kādai mācību grāmatai - klasiskai (analītiski reproduktīvai) vai ar izteiktu auteru metodisko ievirzi - skolotāju metodiskā darba sistēmā lielāka nozīme;

2) kā skolēni praktiski orientējas elementāros valodiskās saskarsmes jautājumos^x(A 2.; 5.; 6. un 7.uzd.^{xx}),

3) kā prot noteikt vārdu saistījumu vārdu savienojumos (B 4.) un teikumos (D 3. un 9.) un veidot vārdu savienojumus (B3.);

4) kā veido teikumus atbilstoši izteikuma mērķim: definē lietas, priekšmetus un parādības (C 2.; 4.; C 15.);

5) kā prot noteikt teikuma gramatisko centru (C 6.);

6) kādus sintaktiskās izteiksmes līdzekļus lieto teikumā konkrēta nojēguma (darbības vietas un laika) izteikšanai (D 12.; D 13.).

Pārbaudes darba analīzes rezultātā konstatēts, ka valodiskās saskarsmes jautājumus kopumā apguvuši 94,6% skolēnu. Skolēniem bija jāveic četri uzdevumi, lai izvērtētu, kā viņi orientējas runas situācijā, vai prot veidot repliku atbilstoši izteikuma mērķim (jautājums, novēlējums, sāpes, prieks), vai prot veidot garāku dialogu, ja dotas pamatreplikas.

Galvenās nepilnības un trūkumi audzēkņu darbos liek secināt, ka skolēni ne vienmēr prot precīzi izteikt domu atbilstoši runas situācijai, dažkārt neapzinās izteikuma mērķi, īpašas grūtības rodas tad, ja veidojamas replikas garākā dialogā (A 7.).

Precīzi vārdu saistījumu vārdu savienojumos noteikt prot 95,1% audzēkņu. B 4. uzdevumā bija jānosaka vārdu saistījums vārdu savienojumā, lietojot pilnu sintaktisko jautājumu, kā arī norādot vārdu saistījumu ar sakaru lokiem. Paraugš bija dots.

Praktiski skolēniem grūtības nesagādāja vārdu saistījuma

^x Pārbaudes darba uzdevumus skat. 2.pielikumā.

^{xx} Šeit un turpmāk norādīts tikai pārbaudes uzdevuma šifrs un kārtas numurs.

noteikšana tajos vārdu savienojumos (vārdu kopās), kur neatkarīgais loceklis ir lietvārds (košu lapu, ozola lapas, mālainā augsnē). Skolēni pamatā prata veidot pilnu sintaktisko jautājumu, un arī sakaru loki tika zīmēti pareizi.

Kļūdīgās pārsvarā tajos divos gadījumos, kad neatkarīgais loceklis ir darbības vārds (gāju ar līkumu, skrēju pāri laukam). Sintaktiskā jautājuma izveidē dominēja nevis vārdu savienojuma nozīmes izpratne (darbības veids vai vieta), bet gan darbības vārda formas jautājums (ar ko gāju? pāri kam skrēju?). D 3. uzdevumā iekavās bija jāieraksta sintaktiskais jautājums, uz kuru atbild pasvītrotais teikuma palīgloceklis, un ar sakaru loku jānorāda, kuram vārdam tas pakārtots. Visi pasvītrotie teikuma palīglocekļi pakārtoti lietvārdam, tātad lietvārdam jābūt arī sintaktiskajā jautājumā, ja skolēns pareizi prot saskatīt šo pakārtojumu.

Pozitīvi vērtējams fakts, ka skolēni orientējās teikuma locekļu satura niensēs, šķirdami tos teikuma locekļus, kas norāda dažādas priekšmeta pazīmes, piemēram, īpašību (..klusajā.. likumā, ..gaišās.. laivinas) un piederību (..tēva mājinu.., ..manu galvu..). Jautājumu veidošana un vārdu saistījuma norādīšana praktiski grūtības skolēniem nesagādā tajos gadījumos, kad abi teikuma locekļi atrodas līdzās (..tēva mājinu.., ..egļu krasts). Kļūdīgās tajos teikumos, kad vajadzīgie teikuma locekļi neatrodas blakus (..zilā debesu jūra .., ..gaišās mākonu laivinas..).

Līdzīgas darbības bija jāveic D 9.uzdevumā. Atšķirība tikai tā, ka pasvītrotie teikuma palīglocekļi pakārtoti darbības vārdam. B 4., D 3. un D 9.uzdevumu pareizi vai daļēji pareizi veikuši 95,1% audzēkņu.

Ar B 3.uzdevumu iespējams novērtēt skolēnu prasmi veidot vārdu savienojumus, ja dots balsta vārds (lietvārds vai īpašības vārds). Ar šo uzdevumu mēģināts noskaidrot, kā skolēni kopumā izprot vārdu un vārdu savienojumu nozīmi, cik precīzi, trāpīgi un neparasti izvēlas vajadzīgos vārdus.

Darbu veikuši pareizi vai daļēji pareizi 100% skolēnu, t.i., neviens no rakstītājiem nav ieguvis zemāko novērtējumu. Zīmīgi, ka daļa skolēnu veidoja tradicionālus vārdu savienojumus, piemēram, zeltais rudens, ass ilens, laba doma. Citi, savu-

kārt, veidoja neparastus vārdu savienojumus, tādējādi orientēdamies vārda semantiskajā struktūrā, piemēram, smalka glezna, smalka izjūta, smalka tasīte, smalka vilna, smalka drēbe, smalka malka, smalka pagale, smalka skudra, smalka vizbulīte, smalka šūna; zeltains paklājs, zeltains lietus (var pajautāt audzēkņiem, kad tāds var būt), zeltains ābols, zeltains medus, zeltains zirgs, zeltains mākonis, zeltains galdauts, zeltains mēness, zeltains lauks, zeltains lakats, zeltains vītols, zeltains auskars, zeltains zobens, zeltains zieds; skarba valoda, smalka valoda u.c. Šāda tipa uzdevumi stundā atraisa skolēnu tēlaino uztveri un radošo domāšanu, kā arī iespējams mērķtiecīgs darbs skolēnu runas prasņu izkopšanā.

Vienīgā kļūda daudzu skolēnu darbos bija tā, ka netika pareizi izprasta vārda skaudra leksiskā nozīme (par to liecina tādi vārdu savienojumi kā skaudrs suns, skaudras skudras, skaudras peles, skaudras meitenes, skaudras lupatas) vai nepareizs vārda skaudrs lietojums ar nozīmi ass (vārdu savienojumi skaudras kniepadatas, skaudras skažbergas, skaudrs nazis, skaudras naglas).

Līdzīga rakstura darbības bija jāveic C 2.; 4. un C 15. uzdevumā. C 2. uzdevumā bija jāuzraksta, kas ir nosauktais priekšmets vai parādība, C 15. uzdevumā - kā noris nosauktās darbības. Kopumā jāatzīst, ka veirums skolēnu pareizi, precīzi, izvērsti, arī tēlaini prot definēt jēdzienus un lietas, piemēram, Sveķi ir priedes asaras. Sveķi ir priedes sula. Sveķi ir tie, kas tek no kokiem. Priede ir smaržīga. Saule ir zeltaina. Migla ir dūmkaina. Pērkons ir nikns. Migla ir caurspīdīga. Mēness ir bāls. Sveķi ir šķidr dzintars. Pērkons ir dārdošs.

Konstatētas šādas tipiskas kļūdas: 1) jaukti jautājumi (kas ir? vietā kāds ir? un otrādi), tāpēc teikuma izveidē nav ievērots dotais pamatnosacījums, kaut gan teikumi saturā ziņā ir nevalnojami: Lietus ir ūdens. Saule ir gaisma. Pērkons ir dabas radījums. Mēness ir spožs debess ķermenis. Migla ir sabiezējis gaiss. Saule ir tā, kas sasilā pasauli. Saule ir spīdoša poga.

2) primitīvisms, nepilnības vai loģikas kļūdas teikuma sa-

turā: Lietus ir slapjš. Sveķi ir ķīselis. Daugava ir ūdens. Daugava ir Lielupe. Daugava ir jūra. Sveķi, kas izdalās no koka. Pērkons ir bargs un dusmīgs. Lietus ir stiprs un un lietains. Lietus ir mitrs un slapjš.

C 15. uzdevuma sekārā dažkārt audzēkņi nav izpratuši, ko nozīmē darbības veids (uzdevuma formulējumā - Fastāsti teikumā - kā zied liepas, kā dūc bite, ...!). Ja arī tas izprasts, tad reizēm izteikts formāli pareizi, bet gaužām nebadzīgā neestētiskā valodā. Par to liecina šādi audzēkņu veidotie teikumi: Kad skolotājas nav klasē, es blāju - urā!!! Kucēns smilst vidēji. Es stundā uzvedos normāli. Dzēves lido izstapījušās.

Teikuma gramatisko centru skolēni noteica C 6. uzdevumā. Tie gadījumi, kad gramatisko centru veido lietvārds teikuma priekšmeta funkcijā un darbības vārds vienkāršā laika formā - izteicēju, skolēniem grūtības nerada.

Kopumā uzdevumu veica pareizi un apmierinoši 94,3% skolēnu.

Kļūdas gramatiskā centra noteikšanā novērotas vairākos gadījumos: 1) ja izteicēja sastāvā ir darbības vārds būt saistītas nozīmē (piemēram, debesis bija gaišas); šādā gadījumā aizmirst pasvītrot saistību vai arī pasvītrot saistību bez nominālās vārdšķiras vārda. 2) ja gramatiskajā centrā ietilpst vai nu vienlīdzīgi teikuma priekšmeti, vai izteicēji (debesis bija gaišas un plašas, pacēlās ziedi un lapas); 3) ja skolēns mehāniski uztver vārda formas, nepievēršot uzmanību teikuma saturam (Viņa ēna smieklīgi deļoja uz sarkanā ābolīga galvām. Kā vilni tur pacēlās ziedi un lapas.).

Tāpēc šajā pakāpē, kad skolēni papildina zināšanas par teikuma gramatisko centru, deļai audzēkņu sintaktiskajā analizē pamatā būtu dodami skaidri valodas modeļi (bez vienlīdzīgiem teikuma virslocekļiem, salīdzinājuma konstrukcijām).

Ar D 12. un D 13. uzdevumu tika pārbaudīts, kā 5. klases skolēni izprot darbības vietas un laika nojēgumu. Šajā sakarā skolēniem uzdevuma tekstā bija jāpasvītrot vārdi vai plašākas sintaktiskas vienības, kā vārdu savienojumi un pet

palīgteikumi, kas lietoti ar darbības vietas un laika nozīmi, un jāiesaista pašē veidotos teikumos (uzdevuma formulējums - Ieraksti, kur notiek teikumos nosauktās darbības!) iederīgi vārdi vai vārdu savienojumi.

D 12.uzdevumu neviens no skolēniem nebija veicis saskaņā ar to metodisko ievirzi, kāda ir mācību grāmatā un bija piedāvāta pārbaudes darbā. Kopumā skolēni labi orientējas tajos laika un vietas nojēguma gadījumos, kad tie izteikti ar vienu patstāvīgu vārdu vai patstāvīgu vārdu kopā ar prievārdu (piemēram, oktobrī, tagad, pa ceļu, kad, tur). Grūtības rodas tad, kad teikumā lietots vārdu savienojums (pār upi un mājām, laukos un pļavās, rīta stundās, pēc agrajiem rītiem, visu dienu) vai laika apstākļa palīgteikums (Kad nelija,...).

Rezultāti ļauj secināt, ka skolotājs audzēkņus nav pietiekami sagatavojis šādam darbam. Skolotājs, domājams, teikuma locekļus ir mācījis un māca atbilstoši latviešu valodas mācību metodikas tradīcijai. Pierādījumu teiktajam dod D 13.uzdevums, jo skolēni ierakstījuši teikumā tikai vienu vārdu, resp., teikuma locekli, kas norāda darbības vietu (piem., dārzā, purvā, liepā, gaisā).

SECINĀJUMI

1. "Latviešu valoda 5.klasei" (autori M.Apinis, B.Ceplīte, V.Strautiņa) sagatavota kā mācību grāmata ar vieles metodisko apdari. Viens no svarīgākajiem tās veidošanas pamatprincipiem - situatīvi komunikatīvā pieeja mācību saturā izklāstā kā teorijas daļā, tā vingrinājumu un uzdevumu sistēmā.
2. Mācību grāmatā samazināts teorētiskā materiāla apjoms un mainīta pieeja daudzu tematu apguvē. Tomēr visās mācību grāmatas daļās, pat vienā daļā visu tematu sakarā tas nav konsekventi vienādā pakāpē īstenots (piem., "Vārdu saistījums teikumā", "Teikuma palīglocekļi").
3. Mācību grāmatas praktiskajā daļā iekļauti tādi vingrinājumi un uzdevumi, kas rosina skolēnus izkopt runas prasmes. Tāpat par vērtīgu ieguvumu latviešu valodas mācību grāmatā uzskatāma elementāru valodiskās saskarsmes jautājumu risināšana praktiski.

4. Vēlams sagatavot un publicēt papildmateriālu (vingrinājumu krājumu, darba burtnīcas u.tml.) skolēnu zināšanu, prasmi un iemaņu nostiprināšanai un pilnveidei, jo mācību grāmatā par maz uzdevumu skolēnu praktiskajam darbam ortogrāfijā un interpunkcijā.
5. Mācību grāmata veido skolēnos pozitīvu attieksmi pret mācību priekšmetu, vairo viņu izzīgas prieku, jo kopumā skolēniem apgūt mācību vielu ir pa spēkam, ja viņu mācību darbu vada sugsti profesionāli sagatavots skolotājs.

1.pielikums

Uzdevumu vērtējums (pa kopām)

Uzdevumu kopa	Izpildīto uzdevumu skaits	V ē r t ē j u m s						Augstākais vidējais vērtējums	
		augstākais		vidējais		zemākais			
		Uzdevumu skaits	%	Uzdevumu skaits	%	Uzdevumu skaits	%	Uzdevumu skaits	%
A ₂ A ₅ A ₆ A ₇	295	31	10,5	243	84,1	16	5,4	279	94,6
B ₄ D ₃ D ₉	206	3	1,5	193	93,7	10	4,9	196	95,1
B ₃	70	17	24,3	53	75,7	0	0	70	100
C ₂ C ₄ C ₁₅	177	74	41,8	98	55,4	5	2,8	172	97,2
C ₆	89	5	5,6	79	83,7	5	5,6	84	94,3

2.pielikums

Uzdevumu kopa mācību grāmatas "Latviešu valoda 5.klasei" (autori -M.Apinis, B.Ceplīte, V.Strautina) pārbeudei

A 2.uzdevums. Uzraksti tēva jautājumus, ja dēla atbildes ir šādas:

1. _____

Nē, es biju kopā ar Juri.

2. _____

Nebija ilgi jāgaida.

3. _____

Tikai raudas un sīkus asarīšus.

A 5.uzdevums. Uzraksti trīs novēlējumus klasesbiedram humora vakarā, Ziemassvētkos vai Jaungadā!

A 6.uzdevums. Uzraksti izsaukuma teikumus, kuros būtu izteikts:

1) prieks par apsveikumu Ziemassvētkos vai Jaungadā;

2) izbrīns par paša labi padarīto darbu;

3) sāpes!

A 7.uzdevums. Papildini dialogu ar atbildēm!

Ilmārs: Vai tev mājās ir kāds dzīvnieks?

Andis: _____

Ilmārs: Kā viņu sauc?

Andis: _____

Ilmārs: Kur jūs viņu turat?

Andis: _____

Ilmārs: Vai viņš bieži sprej garāmgājējus?

Andis: _____

Ilmārs: Tad tavs Draudziņš patiešām ir labi sudzināts.

Andis: _____

Ilmārs: Tad jau es pie tevis varu iet bez bailēm?

Andis: _____

B 3.uzdevums. Veido vārdu savienojumus!

zeltais _____ ilens
 āķaudras _____ valoda
 smelka _____ doma

B 4.uzdevums. Ar jautājuma palīdzību nosaki, kurš vārds kuram pakārtots! Dari pēc parauga!

vējaira diēna (kāda diēna?)

košu lapu _____

ozola lapas _____

gāju ar likumu _____

mālainā augsnē _____

skrējū pāri laukam _____

C 2.uzdevums. Paskaidro teikumā -

kas { ir priede _____
 ir sveķi _____
 ir lācis _____
 ir avenes _____
 ir Daugava _____

C 4.uzdevums. Paskaidro teikumā -

kāds ir { pērkons _____
 mēness _____
 lietus _____
 kāda ir { saule _____
 migla! _____

C 6.uzdevums. Pasvīturo teikuma gramatisko centru!

1. Pašķīrās meži. 2. Milzis izgāja ziedošā Kurzemes klajumā. 3. Te debesis bija gaišas un plašas. 4. Viņa ēns smieklīgi dejojā uz sarkanā ābolaņa galvām. 5. Kā viņi tur pacēlās ziedi un lapas. 6. Milzis nokrita ābolaņa laukā uz mutes.

(Pēc K.Skalbes.)

D 3.uzdevums. Ieraksti iekavās jautājumu, uz kuru atbild pasvītrotais teikuma palīgloceklis! Ar sakaru loku norādi, kuram vārdam tas pasvītrots!

1. Es atstāju zemo, pelēko tēva (_____) mājiņu
 klusajā(_____) meža līķumā un devos tālumā.

2. Pār mani aizplūda zilā (_____) debesu (_____) jūra.
3. Aiz manis palika tumši zaļais (_____) egļu (_____) krasts.
4. Viena pēc otras no krasta atdalījās gaišas (_____) mākoņu laiviņas un šūpodamās peldēja pār manu (_____) galvu tālumā.

(Pēc K. Skalbes.)

D 9. uzdevums. Ar jautājuma palīdzību nosaki, kuram vārdam pakārtoti izceltie teikuma pārliglocekļi! Jautājumu ieraksti iekavās! Pakārtojumu norādi ar sakaru loku!

1. Rudenī skaistākos ābolus (_____) es salasu groziņos.
2. Svētdienās vienu groziņu (_____) lielā māsa aiznes vecmāmiņai (_____).
3. Par māsas nesumu (_____) viņa vienmēr priecājas.
4. Tad vecmāmiņa pacienā māsu (_____) ar gardu ābolu pīrāgu (_____) un smaržīgu kumelišu tēju (_____).

D 12. uzdevums. Pasvīturo vārdus un vārdu grupas, kas tekstā raksturo darbības vietu un laiku!

1. Pār upi un mājām zagās rudens.
2. Oktobrī mežs nometa savu raibo tērpu.
3. Tagad viņš stāvēja kails.
4. Mitrs rītenis dzenāja pa ceļu pelēkbrūnas lapas.
5. Kad nelija, laukos un pļavās valdīja dziļšklusums.
6. Rīta stundās rībēja rija.
7. Tur kūla lobbību.
8. Pēc agraļiem rītiem saimes ļaudis visu dienu staigāja miegā un saīguši.

(Pēc S. Vieses.)

D 13. uzdevums. Daudzpunktes vietā ieraksti, kur notiek teikumos minētās darbības!

1. dziedāja zemesvēzis.
2. kvakšīnāja verdes.
3. pogoja lakstīgala.
4. Tālu. pacēlās citas skaņas.

D 15. uzdevums. Fastāsti teikumā -

kā zied liepas _____

kā dūc bite _____

kā lido dzērves _____

kā smilkst kucēns
kā tu uzvedies
stundā, kad klasē
nav skolotājas!

D.Markusa

HUMANITĀRA DOMĀŠANA LATVIEŠU
VALODAS MĀCĪBĀ

Šo rakstu varētu nosaukt arī par pārdomām pēc pasaules latviešu izglītības darbinieku konferences "Ministere - Rīga'91", kuras plenārsēdē V.Nollendorfs runāja par kritiskas domāšanas deficītu mūsu sabiedrībā. Jau agrāk līdzīgu parādību pieminējis Ā.Kļockins¹, lietojot terminu "humanitāra domāšana", kas šķiet piemērotāks, attiecinot to uz valodas mācību procesu.

Šajās pārdomās ar humanitāru domāšanu saprata dabiska prāta darbību, kurā ir vieta pārdzīvojumam, fantāzijai, uzdrikslēšanās, meklēšanas, atrašanas un radīšanas priekam, arī neveiksmēm, bet ne paviršībai. Protams, lai tādas prāta darbības rezultātā nonāktu līdz būtībai, nepieciešamas arī pārmantotas, apgūtas zināšanas un pieredze, tikai, nepieņemot to par dogmu, un sava attieksme. Humanitāra domāšana atbrīvo cilvēku radošai darbībai, tās rezultāts ir viedoklis.

Latviešu valodas mācību grāmatā 2. klasei ir uzdevums, kurā lietvārdi jādala grupās. Skolēni iepriekš ir iepazīnuši šādas grupas: priekšmeti, dzīvnieki, augi. Uzdevumā no-

¹Kļockins Ā. Īstās zināšanas cilvēks iegūst pats // Izglītība.-1990. gada 21. novembris.-12. lpp.

saukts arī lietvārds draugs. Skolotāja (pēc savas domāšanas pieredzes) ierosina ieviest arī grupu cilvēki, lai varētu ierakstīt tajā lietvārdu draugs. Bet klasē jau ir uzdrīkstēšanās, jo kāds zēns tam nepiekrīt. Un ir ļoti svarīgi, lai izskanētu jautājums: "Kādēļ tu tā domā?" Zēnam ir sava attieksme, kas izriet no pieredzes - viņa draugs ir sunītis. Tātad arī tāda vienkāršas humanitāras domāšanas minimodeļa rezultātā radies viedoklis.

To, ka ir iespējama daudz lielāka prāta brīvība, rāda maza bērna domāšana. I. Ziedoņa "Sākamgrāmatā" ir uzdevums sameklēt līdzīgas nozīmes vārdam uzpūtīgs. Autors paredzējis, ka bērns nosauks: lielīgs, iedomīgs. Mūsu ģimenē sešgādīgais Jānītis pirmo nosauca vārdu tievīgs. Tas esot līdzīgs vārds, jo arī norādot uz figūru. Kad paskaidrojām, ka nozīmei jābūt ļoti tuvai, Jānītis konstatēja: "Vistuvāk uzpūtīgam ir neuzpūtīgs". Domāju, ka lasītājs piekritīs - Jānītim bija savs viedoklis, atbilstošs viņa zināšanām, fantāzijai.

Mums ir vēlēšanās redzēt garīgi brīvus, meklējošus cilvēkus, bet bieži vien mēs neveicinām viņu radītprieku. Bērns priecājās, iemācījies grūto skaņu r: "Dzirdi? Mani sauc Kārrlis Marrkus!" Arī es priecājos piecu, sešu gadu vecumā "atklājusi" skaņu, kādas nav latviešu valodā. Ja tobrīd man būtu piedāvāta populāra bērnu grāmatiņa par brīnišķīgo skaņu pasauli un latviešu valodas vēsturi, mana vēlākā pievēršanās skaņu mācībai nebūtu bijusi nejaušība. Bērni radoši rosās valodā, darina savus locīšanas modeļus:

"Es iru, tu iri, viņš ir...", vārdu nozīmes: "Es visu dienu pelniju pelnus no krāsns!", līdzās ir tēlaina domāšana, fantāzija: "Saulītei zobi Istenībā izkusis, nevis izkritis. Tās ir lāstekas, vai ne?" Mēs, turpretim, dažkārt esam pavirši pret viņiem un reizē pret savu dzimto valodu.

Bērni, nesen izlasījuši stāstīņus 1. un 2. klases lasāmajās grāmatās, nevar pateikt, kāds ir dūmains kumelipšs, kas ir teterkāposti, kad svin meteni u. c., uz šiem pašiem jautājumiem nevar atbildēt arī 12. klases skolēni, viņiem ir grūti izskaidrot nosauktajās grāmatās minētos apvidvārdus, poētismus, okazionālistus, skolēnu domāšanas standartstruktūrā nekādi neiekļaujas tautības apziņa, it kā rakstītais nebūtu viņu dzimtā valoda. Mēs, pieaugušie, paši meklējam izziņas avotos to, ko nezinām, bet kā var būt, ka skolēns, stundā izlasījis, ar skolotāju pārrunājis laba daļdarba fragmentu dzimtajā valodā, joprojām nesaprot vārdu nozīmes tajā. Dabas dotās bērna spējas netiek attīstītas tālāk, bet dažkārt vēl sliktāk - tiek bremsētas ar dažādiem kanoniem, neapstrīdamām gudrībām.

Humanitāras domāšanas procesā bieži nākas atteikties no neapstrīdamā, it kā loģiskā. Arī valodas skaņu mācība parasti šķiet ļoti loģiska un nemaināma. Skolēni mācās, kā liek, studenti - tāpat. Ne visi pieņemumi tomēr atbilst latviešu valodas būtībai. Piemēram, vienbrīd bērniem mācīja lasīt, velkot lasījumā arvien klāt pa vienai jaunai skaņai. Garākos vārdos tā bez elpas varēja palikt! Veidojās nedābisks vārda plūdums. Latviešu valoda ir zilbiska valoda, un

lasīšana pa zilbēm atbilst normālam tās plūdumam, pie tam, zilbi var veidot dažāds komponentu (skaņu) skaits. Varbūt jāpārlūko arī vārdu dalīšana zilbēs pārņemšanai jaunā rindā? Ir daudz izņēmumu konsonantu dalījumam 1 + 2, piemēram, produktīvās izskapas kurp-nieks, darb-nīca u. c., saliktepi dzelz-ceļš u. c. Varbūt arī pārējie gadījumi, kuriem skolā nepievērš uzmanību, būtu jāpārskata? Kā dabiskāk skaņas sadalās: spilg-ti vai spil-gti, funk-cija vai fun-kcija, brakš-kēt vai brak-škēt? Pieņēmumi var būt arī tik pierasti, ka grūti uztvert acīmredzamo neloģismu. Piemēram, augstskolā gadu no gada divskaņus pēc pozicionāla lietojuma iedala pozicionālos un stabilos, kaut gan latviešu valodas divskaņi labi iegelst daudz loģiskākā dalījumā, piemēram, pēc pozicionālā lietojuma: pozicionāli un nepozicionāli, pēc stabilitātes: stabili un nestabili. Teorētiski no latviešu valodas līdzskaņiem tikai skaneņi (l, ļ, m, n, ņ, r) var veidot zilbes centru, tātad skaņu mācībā vārdi [kaklis], [putnis], [centris] u. tml. ir divzilbīgi. Uzmanīgi ieklausoties, šādu dalījumu var arī uztvert. Izlokšņu runātāji un vecāki cilvēki šādos vārdos parasti iesprauž patskani i, piem., [kaklis], [putnis], [centris] u. tml. Bet vismaz augšzemnieku dialekta runātāji līdzīgi uztver un lieto arī vārdus [saskis] ([saskis]), [lielisks] ([lī lis-kis]), kuros otrās zilbes centru neveido skanenis, bet troksnenis.

Šis pārdomas nav rakstītas, lai rosinātu neticību visam līdz šim atklātajam. Visu, kam agrāk akli ticēts, nevaja-

dzētu tikpat akli noliegt, bet var taču vairāk pārbaudīt, risināt, domāt, spriest, pārdzīvot, meklēt un atrast, kamēr rodas paša pārliecība. Protams, vieglāks ir jau iestaigāts ceļš, nevis tāds, kādu iet mazs bērns valodas apguves procesā, bet vieglais rada prāta bezdarbību, kur nav vietas paša pārliecībai un viedoklim. Pārmērīgi vieglai un iepriekš pilnīgi izplānotai dzīvei nav stimula, un agrāko pieņemumu padarīšana par elku ir personības graušana.

M. Arāja

MĀCĪBU PROCESĀ IZMANTOJAMĀS VĀRDNĪCAS

Vārdnīcas, sniedzot ziņas par vārdu, vārdkopu, frazeologismu nozīmi, lietošanu, izcelsmi, tulkojumu vai arī sniedzot plašāku informāciju par jēdzieniem, parāda ne tikai valodas semantisko sistēmu kopumā, bet ir ievērojams līdzeklis valodas normēšanā un ir sava laika zināšanu, kultūras un tehnikas attīstības līmeņa atspoguļotājas.

Augšminētie apsvērumi nosāka vārdnīcu īpašo vietu pedagogiskajā procesā, kurā nozīmīga loma ir tiklab valodu jeb filologiskajām vārdnīcām (vienvalodu - fiksējošām un skaidrojošām vārdnīcām, divvalodu vai vairākvalodu tulkojošām vārdnīcām), kā arī enciklopēdijām (universālajām un nozaru enciklopēdijām).

Izcilākais darbs pēdējo gadu latviešu leksikogrāfiskajā literatūrā ir Latvijas Zinātņu akadēmijas Zinātnisko vārdnīcu daļas kolektīva sastādītā astoņsējumu "Latviešu literārās valodas vārdnīca"¹. Tā ir mūsdienu latviešu literārās valodas normatīvā skaidrojoša vārdnīca, kura aptver materiālus, kas publicēti laika posmā no 19. gs. 70. gadiem līdz mūsu dienām. Raksturojot leksikas vienības semantiski, stilistiski, gramatiski no mūsdienu valodas viedokļa, šī vārdnīca jebkurā situācijā ir drošs kritērijs, vērtējot latviešu literārās valodas leksikas fondu. Vārdnīca vienlaikus parāda vārdlietojuma un stila normas. Valodnieciskam darbam un praktiskām vajadzībām tajā atrodams bagāts leksikas ortogrāfiskais un gramatiskais raksturojums. Blakus latviešu literārās valodas vārdiem, kas lietoti bez teritoriāla ierobežojuma, vārdnīcā ietverti daļlīteratūrā biežāk lietotie apvidvārdi un novecojuši vārdi.

1 Latviešu literārās valodas vārdnīca.-1-7₂ sēj.-R.:Zinātne, 1972.-1991.

Plašam lasītāju lokam domāta "Latviešu valodas vārdnīca"¹. Tā ir filologiska skaidrojoša vārdnīca, kas ar leksikogrāfiskiem līdzekļiem atklāj vārdu un vārdu savienojumu nozīmes, gramatiskās formas, stilistiskās īpatnības un sinonīmiju.

Atšķirībā no "Latviešu literārās valodas vārdnīcas", tajā aplūkoti tikai tie mūsdienu literārās valodas vārdi, kuriem samērā liels lietojuma biežums un kuri veido literārās valodas leksikas kodolu.

Pilnīgāk valodas senāko slāņu un leksikas cilmes jautājumus palīdzēs izprast 17. gs. un 18. gs. cittautiešu sagatavoto vārdnīcu un pirmo latviešu leksikogrāfu sagatavoto vārdnīcu aplūkojums D.Zemzares monogrāfijā "Latviešu vārdnīcas"², bet īpaši K.Milenbaha un J.Ēndzelīna "Latviešu valodas vārdnīca"³, kurā ideāli apvienojas literārās valodas vārdnīca, apvidvārdu vārdnīca, pareizrūnas vārdnīca, etimoloģiskā un daļēji vēsturiskā vārdnīca. Rūpīgi saglabājot ap 120 000 literārās valodas un izlokšņu leksikas vienību, vārdnīca ne tikai fiksē latviešu valodas vārdu kopkrājumu kopē pirmajiem rakstu avotiem un folkloras, rādot vārda cilmi un sakarus ar radu valodām, bet ekscerptu daļa (vārdkopas un literatūras citāti) nodrošina plašas iespējas tālāk bagātināt mūsdienu valodu leksiski un stilistiski. Ar šī vispusīgā tēzaura palīdzību iespējams iegūt praksē tik nepieciešamos etimoloģiskos skaidrojumus.

Apvidvārdu apzināšanā liels palīgs ir izlokšņu teksti ar noteikta apvidus leksiku un E.Kagaines, S.Rages "Ērgemes izlokšnes vārdnīca"⁴.

-
- 1 Latviešu valodas vārdnīca.-R.: Avots, 1987.
 - 2 Latviešu vārdnīcas (līdz 1900. gadam).-R.: IZA izdevn.,1961.
 - 3 Milenbaha K. Latviešu valodas vārdnīca /Redīgējis, papildinājis, turpinājis J.Ēndzelīns.-I-IV sēj.- R.:1925.-1932.
Ēndzelīns J. un Hauzenberga E. Papildinājumi un labojumi K.Milenbaha Latviešu valodas vārdnīcai.-I-II sēj.-R.:1934-1946.
 - 4 Kagaine E., Rage S. Ērgemes izlokšnes vārdnīca.-I-III sēj. R.:Zinātne,1977.-1980.

Folkloras īpatnējās leksikas apgūvē lieti noder profesora P.Šmita piezīmes krājumā "Tautas dziesmas"¹, A.Ozola un K.Arāja "Paskaidrojošā vārdnīca folkloras leksikai" izlasē "Latviešu tautasdziesmas"².

Par folkloras leksiku te saukti vārdi, kas folklorā plaši izplatīti kā sava laika valodas vārdu krājuma pamatfonda vārdi, bet kuri mūsdienu literārajā valodā pārgājuši no pamatfonda pārējā vārdu krājumā. Tie ir vārdi, kas mūsdienās vai nu novecojuši ar kādu vienu vai vairākām nozīmēm un nozīmes pārnesumiem, vai kā zemkopības un lopkopības darba palīgmēnu un lietu dažādi nosaukumi kļuvuši maz pazīstami, vai arī lietojami vēl kā apvīdus vārdi.

Šādas vārdnīcas pēdējos gados pievienotas visu latviešu folkloras žanru izdevumiem: tautasdziesmām³, pasakām⁴, teikām⁵, sakāmvārdiem un parunām⁶, mīklām⁷

- 1 Tautas dziesmas. (Papildinājums Kr.Barona "Latvju Dainām"). -IV sējums.-R.:1939.-209.-238. lpp.
- 2 Latviešu tautasdziesmas. Izlase.-I sēj.- R.: LZA izdevn., 1955.-424.-433.lpp.- II sēj.- R.: LZA izdevn., 1956.- 520.-530. lpp. -III sēj.-R.:LZA izdevn., 1957.-791.-801. lpp.
- 3 Drizule R. Dziedot mūžu nodzīvoju.-R.:Zinātne, 1970.-314.-316. lpp.
- Arājs K. Saule sēja sidrabu.-R.:Zinātne, 1972.-316.-327.lpp.
- Drizule R. Kad saulīte rotājas.-R.:Zinātne, 1982.-427.-432. lpp.
- Ančītis V. Latvju dainu izlase.-R.:Zvaigzne, 1984.-213.-235.lpp.
- 4 Džūkstes pasakas.Pierakstījis A.Lerhis-Puškaitis.K.Arāja atlase un kārtojums.-R.:Zinātne, 1980.- 325.-329.lpp.
- Arājs K. Trīs vēja mežgli.-R.:Liesma, 1988.-376.-385. lpp.
- 5 Ančelāne A. Lātviešu tautas teikas.-R.: LZA izdevn.,1961.-411.-418.lpp.
- Ančelāne A. Latviešu tautas teikas.Vēsturiskās teikas.-R.: Zinātne, 1988.- 437.-442.lpp.;Ančelāne A. Latviešu tautas teikas.Izcēlšanās teikas.-R.:Zinātne,1991.- 480.-487.lpp.
- 6 Kokare E. Latviešu sakāmvārdi un parunas.-R.: LZA izdevn., 1957.- 321.-322.lpp.
- 7 Ančelāne A.Latviešu tautas mīklas.-R.:LZA izdevn.,1954.-345.lpp.

un ticējumiem¹.

Praksē nepieciešamais sinonīmiskais materiāls atrodams "Latviešu valodas sinonīmu vārdnīcā"², bet par savdabīgu frazeologismu vārdnīcu lieti der latviešu sakāmvārdu krājumi ar paralēlām citvalodās³. Minētie krājumi mācību procesā vienlaikus var veikt lietišķu rokasgrāmatas funkciju citvalodu lasītājiem latviešu valodas apguvē, blakus tiešajām krievu-latviešu, lietuviešu-latviešu un vācu-latviešu tulkojošajām vārdnīcām.

Sava noteikta vieta citu vārdnīcu vidū piekrīt arī fiksejošām vārdnīcām, kuru nozīmi nevajadzētu traktēt pārāk šauri. Tādas, piemēram, ir ZA Terminoloģijas komisijas sagatavotās un publicētās 15 terminu vārdnīcas, kuras satur ap 110 000 terminu latviešu un krievu valodā - agroķīmijā, augkopībā, augsnes zinātnē, zemkopībā, ķīmijā un ķīmijas tehnoloģijā, hidrometeoroloģijā, elektrotehnikā, automatikā un skaitļošanas tehnikā, fizikā, ekonomiskajā un sociālajā ģeogrāfijā un citās specialitātēs. Daudzu nozaru termini bez tam atrodami publicēti 62 IZA Terminoloģijas komisijas biļetenos.

Te pieminama arī "Valodniecības terminu vārdnīca"⁴, kurā ietilpināti termini un terminoloģiskas nozīmes vārdi un vārdu savienojumi, kas vajadzīgi latviešu valodas mācīšanās visu skolu tipos, augstskolās paredzēto dažādo valodniecības kursu docēšanā, kā arī vēl citi valodas zinātnē un praksē biežāk lietojami un nepieciešami termini un "Pedagoģijas terminu vārdnīca"⁵. "Latviešu valodas pareizrakstības vārdnīca"⁶

1 Arājs K.- Saule kāpa augstu kalnu.-R.: Sprīdītis, 1991.- 261.-270. lpp.

2 Latviešu valodas sinonīmu vārdnīca.- R.:Liesma, 1972.

3 Kokare E. Divu tautu dzīves gudrība.-R.:Zinātne, 1967.
Kokare E. Latviešu un lietuviešu sakāmvārdu paralēles.- R.: Zinātne, 1980.

Kokare E. Latviešu un vācu sakāmvārdu paralēles.-R.:Zinātne, 1988.

4 Valodniecības terminu vārdnīca.-R.:IVI, 1963.

5 Pedagoģijas terminu vārdnīca.-R.:IVI, 1978.

6 Latviešu valodas pareizrakstības vārdnīca.- R.: Avots, 1981.

ietverta mūsdienu latviešu literārās valodas leksika, tās vidū plaši izplatīti zinātnes un tehnikas termini, pārstāvētas arī dažādas atvasināto vārdu grupas. Tur kur nepieciešams, parādīta arī vārdu izruna.

Mācību praksē leksikas apguvē un valodas vārdu krājuma jēdzienisko nozīmju padziļināšanā svarīga loma piemīt enciklopēdiska rakstura izdevumiem. Bez tam universiālās jeb t.s. konversācijas vārdnīcas, pievērsties dažādām zinātniskās un praktiskās darbības nozarēm¹, skaidrojot vārda jēdzienu, priekšmetu vai parādības aprakstus, satur arī plašu valodnieciska rakstura informāciju.

Šaurāku tematisko loku aptver nozaru enciklopēdijas, taču, no otras puses, tajās iespējams dziļāk un mērķtiecīgāk analizēt svarīgāko informāciju attiecīgajā jomā - "Ģimenes enciklopēdija"², "Enciklopēdija Rīga"³, "Pasaules zemes un tautas"⁴ u.c.

Jauna attīstība leksikogrāfiskajā darbā saistās ar elektroniski skaitļojamās tehnikas izmantojumu. Tā veidota "Latviešu valodas biežuma vārdnīca"⁵ un "Inversā vārdnīca"⁶. Lai kā, kad mēs pastiprināti risinām problēmu par latviešu valodas mācīšanu cittautiešiem, biežuma vārdnīcas palīdzēs pasniegt gūt priekšstatu par dažādās dzīves sfērās visizplatītākajiem un, tātad, visnepieciešamāk apgūstamajiem vārdiem.

Plašs darbalaugs ir onomastikas joma. Te pieminami

-
- 1 Latviešu konversācijas vārdnīca.- 1.-21. - R. 1927.-1940.
 - 2 Ģimenes enciklopēdija.- R.: Galvenā enciklopēdiju redakcija, 1989.
 - 3 Enciklopēdija Rīga.- R.: Galvenā enciklopēdiju redakcija, 1988.
 - 4 Pasaules zemes un tautas.- R.: Galvenā enciklopēdiju redakcija, 1985.
 - 5 Latviešu valodas biežuma vārdnīca. Apvienotais sējums.- I-III.- R.:Zinātne, 1973.
 - 6 Latviešu valodas biežuma inversā vārdnīca.-R.:Zinātne, 1976.

J.Endzelīna pētījumi - viņa sagatavotā pirmā latviešu vietvārdu vārdnīca divos sējumos - "Latvijas vietu vārdi (I - 1922, II - 1925)"¹ un pēckara izdotā "Latvijas PSR vietvārdi"². Nozīmīgs J.Plāķa darbs "Latvijas vietu vārdi un latviešu pavārdi".³ Skolu praksē noderīgs V.Dambes nesen izdotais saraksts "Latvijas apdzīvoto vietu un to iedzīvotāju nosaukumi"⁴. Antroponimijā noder E.Bleses apcerējums "Latviešu personu vārdu un uzvārdu studijas"⁵ un V.Staltmanes monogrāfija "Latviešu antroponimija.Uzvārdi."⁶. Interesants publicējums ir K.Siliņa "Latviešu personvārdu vārdnīca"⁷. Vārdnīcā ievietots apmēram 8000 latviešu personvārdu. Vākdams un apstrādādams latviešu personvārdus gan no senajiem vēstures avotiem, gan no jaunākā un visjaunākā laika personu reģistriem un fiksējumiem, autors sniedz ziņas par šo vārdu lietojumu un izplatību dažādos laikposmos un novados, kā arī iespēju robežās dod šo vārdu varbūtējās cilmes skaidrojumu.

Ziņas par latviešu leksikas vēsturi un valodu kontaktiem atrodamas J.Baldunčika vārdnīcā "Anglicismi latviešu valodā"⁸. Šī vārdnīca veltīta aktuālai mūsdienu latviešu valodniecības problēmai - anglicismu aizgūšanas procesam.

-
- 1 Latvijas vietu vārdi. 1.daļa //Jānis Endzelīns.Darbu izlase.IV 1.daļa. -R.:Zinātne, 13.-126. lpp.
Latvijas vietu vārdi. 2.daļa //Jānis Endzelīns.Darbu izlase IV 1.daļa-R.:Zinātne, 127.-302.lpp.
 - 2 Latvijas PSR vietvārdi. 1.sēj. 1.daļa-R.;LZA izdevn.,1956.
1.sēj. 2.daļa.-R.;LZA izdevn.,1961.
 - 3 Plāķis J.Latvijas vietu vārdi un latviešu pavārdi.-I-II.-R.,1936.-1939.
 - 4 Dambe V. Latvijas apdzīvoto vietu un to iedzīvotāju nosaukumi.-R.: Zinātne, 1990.
 - 5 Blesse E. Latviešu personu vārdu un uzvārdu studijas.-R., 1929.
 - 6 Сталтмане В.Э. Латвийская антропонимия.Фамилии.-М.:Наука,1981.
 - 7 Siliņš K. Latviešu personvārdu vārdnīca.-R.:Zinātne,1990.
 - 8 Baldunčiks J. Anglicismi latviešu valodā.- R.: Zinātne, 1989.

Anglicismu vēsturiskā vārdnīca (vairāk nekā 1500 šķirkļu) ir pirmā speciālā vēsturiskā vārdnīca latviešu leksikogrāfijā. Katrā vārdnīcas šķirklī doti atbilstošie anglicismi krievu un vācu valodā, vārda skaidrojums un registrētie sinonīmi.

Specifiskā ir B.Kangeres-metuzāles sastādītā "Latviešu valodas atvasinājumu vārdnīca"¹. Tā parāda latviešu vārdu vārddarināšanas iespējas (vārdi kārtoti vienas saknes ligzdās) un vārdu dalījumu morfēmās, kā arī dots vārdu tulkojums angļu valodā.

Rakstos fiksēto vārdu vēsturi atklāj K.Karuļa sastādītā "Latviešu etimoloģijas vārdnīca"² divos sējumos. Tajā ir ap 3250 šķirkļu.

Vārdnīcas pamatā galvenokārt mūsu gadsimtā veiktie latviešu un cittautu valodnieku pētījumi. Respektētas J.Endzeliņa etimoloģiskās piezīmes, kas atrodamas K.Milenbaha "Latviešu valodas vārdnīcā" un publicētas atsevišķos rakstos.

Kā norāda autors, "Latviešu etimoloģijas vārdnīca" ir populāri zinātniska. Vārdnīcas populārais raksturs izpaužas, pirmkārt, vārdu atlasē un vārdnīcas apjomā – galvenokārt uzņemti latviešu literārās valodas vārdi. Apvidvārdi un arhaismi analizēti saistījumā ar tās pašas cilmes literārajiem vārdiem, internacionālisti nav ņemti, izņemot tādus vārdus, kuru forma latviešu valodā stipri atšķiras no citu valodu mūsdienu formas, otrkārt, nav atspoguļota vārda vai vārdu saimes etimoloģisko pētījumu vēsturiskā gaita, treškārt, dots vienkāršs vārdu cilmes risinājuma izklāsts, vairoties no šauri speciālas argumentācijas.

K.Karuļa nolūks – ar vārdnīcu un tai pievienoto materiālu dot dziļāku ieskatu latviešu leksikas vēsturē, līdz ar to arī valodas un kultūras vēsturē.

1 Kangerē B. – Metuzāle. Latviešu valodas atvasinājumu vārdnīca. – Hamburg, 1985.

2 Karulis K. Latviešu etimoloģijas vārdnīca. – I-II. – R.: Avots, 1992.

Summary

The dictionaries of the language reflect not only the semantic system of language in total, but they are also the means of setting the standard. They give us insight into the history of the Latvian dictionaries and at the same time into the history of language and culture.

The article deals with the examination of dictionaries and encyclopaedia used during the study process. Special attention is paid to the dictionaries of philology. K. Milenbahs, J. Endzelīns "Latviešu valodas vārdnīca", I-IV, (Rīga, 1923.-1932), "Latviešu literārās valodas vārdnīca", 1-7₂, (Rīga, 1972-1991) - are the largest explanatory dictionaries successfully applied for the analysis of the semantic structure of words.

The dictionaries required in school practice such as etymological, dialectal as well as dictionaries of folklore and terminology are also mentioned in the article.

D. Priedīte

INTERFERENCES PROBLĒMA

LATVIEŠU VALODAS KĀ SVEŠVALODAS APGUVES PROCESĀ

Mācoties svešvalodas, būtisku iespaidu uz apgūstamās valodas izrunu atstāj dzimtā valoda. Visspilgtāk šī ietekme jūtama valodas fonētiskajā līmenī. Tas izskaidrojams ar dzimtās valodas skaņu izrunas darbības automatizēšanos, kā arī nepietiekamām zināšanām un praksi svešvalodas fonācijas procesos.

Šo dzimtās valodas iespaidu uz apgūstamo svešvalodu sauc par *i n t e r f e r e n c i*. Iepazīstot valodu, izstrādājas svešvalodas skaņu izrunas automātiskums, taču mācību procesa sākumā vērojama aktīvāka abu valodu kopīgo skaņu uztvere un izmantošana, neapzināti no uzmanības loka izslēdzot visu nepazīstamo, tātad atšķirīgās skaņas.

Zināšanu papildināšanā un izrunas kļūdu novēršanā nepietiek ar skanisku priekšstatu par svešās valodas runu, ko iespējams iegūt, klausoties radio, skaņu plates vai citus ierakstus. Nepieciešama dziļāka un pamatīgāka svešās valodas apguve, kuras dēļ veltīta svešvalodas skaņu korektas izrunas mācībai. Šis process efektīvi veicams, realizējot metodiski pareizi izstrādātu pedagogisko pieeju.

Šajā pētījumā aprakstītā pieeja paredzēta individuālam darbam ar pieaugušu cilvēku, taču to iespējams izmantot arī darbā ar pieaugušo grupu vai, saskaroties ar attiecīgā vecumposma psiholoģiskajām īpatnībām, arī darbā ar bērniem.

Eksperimenta laikā, mācot latviešu valodu vācietim, izkristalizējās daži pamatprincipi, kas jāievēro pieaugušo nodarbībās:

1) svešvalodas apguve nedrīkst balstīties uz dzimto valodu (leksiskajā un gramatiskajā ziņā), tādēļ tulkošana kā pagēmiens nodarbībā nav izmantojams (izņemot gramatiskās vielas skaidrojumu, ko ieteicams sniegt dzimtajā valodā);

2) kā valodas vienība izmantojamas funkcionāli orientētos runas paraugos iekļaujamas vārdformas, vārdu savienojumi, frāzes, tādēļ nav ieteicams svešus vārdus (jaunu leksiku) piedāvāt izolētus no teksta, nerespektējot to komunikatīvo funkciju.

Nodarbībā vēlams iekļaut šādus savstarpēji saistītus nodarbības tematam pakļautus mācību stundas saturā elementus:

- jaunas leksikas apguve;
- jaunās leksikas nostiprināšana (strādājot arī ar tekstu);
- gramatiskās vielas apguve (ietverot tajā skaidrojumu - ja tas nepieciešams - dzimtajā valodā un vingrinājumus);
- nodarbībā apgūtās vielas nostiprināšana (strādājot ar tekstu, kurā būtu ietverta gan jaunā leksika, gan jaunā gramatiskā viela);
- atbilstošu izrunas vingrinājumu izmantojums, kas var tikt iekļauts nodarbībā gan kā atsevišķs elements, gan kā jebkura iepriekšminētā elementa sastāvdaļa.

Protams, galvenais svešvalodu nodarbību efektivitātes rādītājs, cik drīzā laikā valodas apguvējs sāk šo valodu lietot komunikācijā, savukārt valodas apguves vadītāja uzdevums ir paātrināt šo procesu, turklāt ievērojot pakāpenību un secīgumu.

Interferences radīto kļūdu novēršanai svešvalodas nodarbībās noteikti iekļaujami izrunas vingrinājumi. Šajā

sakarā efektīvi izmantojami divi savstarpēji saistāmi un viens otru papildinoši paņēmieni:

FONĒTISKAIS paņēmieni, kura pamatā ir skaņu artikulācijas mehānisma darbības izskaidrojums valodas apguvējam attiecīgās skaņas izrunas momentā;

IMITATĪVAIS paņēmieni, kas balstās uz cilvēka dabīgo spēju atdarināt, resp., atkārtot skolotāja runāto.

Pašai veidojot izrunas vingrinājumus un tos izmantojot nodarbībās, kļuva skaidrs, ka izrunas vingrinājumam jābūt pakārtotam nodarbības tematam, tas nedrīkst būt pārlietu sarežģīts konstrukcijas ziņā, lai nerastos grūtības vingrinājumu atkārtot.

Noteikti jāņem vērā valodas apguvēja iepriekšējā sagatavotība, lai noteiktu vingrinājuma grūtības pakāpi.

Par izrunas vingrinājumiem veiksmīgi var izmantot arī sakāmvārdus, tautasdziesmas, dzejoļus. Dzejas formā rakstītus lielākus teksta fragmentus ieteicams izmantot tādēļ, ka valodas apguvēja uztveri un atmiņu atvieglo izmantotās atskaņas un ritms.

Ja izrunas vingrināšanai tiek izmantoti atsevišķi vārdi, vēlāk tie būtu jāiesaista teikumos, lai nodrošinātu valodas vienību komunikatīvā mērķtiecīguma funkcijas realizāciju.

Turklāt būtu jāievēro arī vairāki citi nosacījumi, piemēram:

1. Svešvalodas apguves pamatkursa (arī kārtējās nodarbības) sākumā ieteicams izmantot vienkāršākus vingrinājumus, lai pakāpeniski vadītu valodas apguvēju saskarē ar svešvalodu. Svešvalodas apguves ievadnodarbībās īpaši izrunas vingrinājumi nebūtu nepieciešami, jo katrs tajās izrunāts vārds vai frāze jau ir svešās valodas skaņu vingrinājums.

2. Mācību procesa sākumā nebūtu vēlams vienā nodarbībā reizē mācīt vairāku skaņu izrunu, īpaši mācību proce-

sa sākumā).

3. Valodas apguves sākumosmā vajadzētu izvairoties no tādiem izrunas vingrinājumiem, kuros ietverti vārdi, kas aizgūti no valodas apguvēja dzimtās valodas, kā arī internacionāli vārdi, ja to saknes sakrīt abās (dzimtajā un apgūstamajā) valodās. Šādos vārdos interference ir noturīgāka.

4. Abās valodās līdzīgu vārdu izrunas vingrinājumi izmantojami zināšanu nostiprināšanas un pārbaudes posmā.

Vingrinājumu variēšana atkarīga arī no valodas apguvēja interesēm, izrunas kļūdu novēršanā veiktā darba efektivitātes, kā arī nodarbībai paredzētā laika apjoma.

Šajā publikācijā raksturotā pedagoģiski metodiskā pieeja latviešu valodas (kā svešvalodas) apguves vadīšanai, kas orientēta uz interferences radīto runas kļūdu novēršanu, tika eksperimentāli pārbaudīta. Šādi strādājot, izdevās novērst svešvalodas (latviešu valodas) izrunas kļūdas par vairāk nekā 50%. Protams, rakstā minēti tikai autores izmantotie svarīgākie principi; lai ar šo pieeju iepazītos detalizētāk, nepieciešama darba programmas un konkrēto runas vingrinājumu analīze.

PROFESIONĀLO PRASMJU VEIDOŠANA ANGLJU VALODAS
GRAMATIKAS MĀCĪBU PROCESĀ

Jauno speciālistu, tostarp arī svešvalodu skolotāju, sagatavošana augstskolā sākas ar intensīvu vispārīzglītojošo un vispārteorētisko, kā arī profesionālo zināšanu apgūšanu, kurā galvenais uzsvars liekams uz intereses veidošanu par izzīņas procesu vispār, par profesionālo iemaņu, prasmju un īpašību veidošanas problēmām, kā arī par zinātniski pētniecisko darbu.

Ņemot vērā arvien pieaugošo svešvalodu zināšanu lomu mūsdienu sabiedrībā un reālajā dzīvē, savu aktualitāti nezaudē svešvalodu skolotāju sagatavošanas pilnveidošana. Svešvalodu skolotāju sagatavošanas augstskolā dažādiem aspektiem ir vērtīgs samērā daudz pētījumu: intereses veidošana par pedagoga profesiju (K. Solomatovs, C. Šatilovs, M. Arijans u.c.), metodiskās sagatavotības uzlabošana, intensificējot metodikas kursu un pedagogisko praksi (J. Pasovs, R. Miļruds, G. Kņazeva u.c.). Interesanti pētījumi veikti Mīniskas Svešvalodu Pedagogiskajā institūtā un Gorkijas Svešvalodu Pedagogiskajā institūtā. Tajā pašā laikā pilnībā nav izpētītas iespējas, kādas metodisko prasmju veidošanā ir tieši praktiskajām svešvalodu nodarbībām augstskolā.

Nākošā svešvalodu skolotāja metodiskās sagatavošanas līmenis ir atkarīgs no vairākiem faktoriem:

1. svešvalodas mācību... metodikas zināšanu un praktisku metodisko iemaņu un prasmju veidošanas savstarpējām saistībām;
2. psiholoģiski pedagogiskā cikla priekšmetu vietas

šajā kompleksajā sistēmā;

3. zinātniski pētnieciskā darba iemaņām, prasmes iegūt, nostiprināt, patstāvīgi padziļināt un pilnveidot agrāk iegūtās zināšanas;
4. tādas mērķtiecīgas sistēmas izveidošanas, kurā paredzēti mērķi un uzdevumi katra priekšmeta, tajā skaitā svešvalodu atsevišķu aspektu, apguvei.

Ikvienas valodas praktiskā gramatika, kuru E. Kaders asprātīgi nosaucis par "valodas ielu satiksmes noteikumiem, kuri strikti jāievēro jebkuras valodas lietotājiem", ir viens no valodas aspektiem.

Svešvalodu praktiskās gramatikas mācībām ir divi galvenie mērķi: 1) izveidot studentā nepieciešamās runas un rakstu iemaņas un prasmes apgūstamajā svešvalodā;

2) veidot studentos pirmās profesionālās iemaņas un prasmes svešvalodu gramatikas mācību metodikā, kas nepieciešamas svešvalodu, tajā skaitā svešvalodu gramatikas, mācībām skolā, kuras tālāk tiks teorētiski veidotas svešvalodu mācību metodikas kursā un pārbaudītas pedagogiskajā praksē.

Praktiskās gramatikas mācību uzdevumi ir

- iemācīt studentus brīvi un gramatiski pareizi runāt un rakstīt svešvalodā apgūstamā vārda krājuma un gramatikas zināšanu ietvaros, ievērojot apgūstamās fonētikas un stilistikas normas, kā arī saprast runu un lasīt, tulkot, pazīstot un izprotot apgūstamās gramatiskās formas jēgu;
- iemācīt studentus paskaidrot gramatikas vielu koncentrēti un saprotami, tās nostiprināšanai atlasīt vai pašiem sastādīt atsevišķus vingrinājumus vai vingrinājumu sistēmu, kas nepieciešama, mācot svešvalodu skolā.

Ja pirmais mērķis- iemācīt studentiem saprast un lietot svešvalodas gramatikas formas ir samērā viegli veicams uzdevums, jo ir mācību grāmatas, dažādas metodiskās izstrādnes un vingrinājumu krājumi, tad otru mērķi- sagatavot studentus angļu valodas gramatikas mācīšanai skolā, ir daudz sarežģītāks uzdevums, un tā sekmīgai veikšanai nepieciešams izstrādāt tādu gramatikas mācību sistēmu ar atbilstošiem vingrinājumiem, lai studenti prastu mācīt citus.

Mācību procesam kā galvenajam svešvalodu skolotāju personības veidošanas faktoram ir raksturīga

- 1) mērķtiecīga visa mācību procesa, tā katras sastāvdaļas profesionāla virzība: tā saturs, darba organizācija, mācību metodes un pasniedzēja personība;
- 2) sistēmiskums ;
- 3) pēc zinātniskajām atziņām izstrādāta mācību sistēma nākamo skolotāju profesionālo prasmju veidošanai, kas atspoguļojas svešvalodas skolotāju sagatavošanas programmā.

I. GRAMATIKAS MĀCĪBU PROCESĀ APGŪSTAMĀS PROFESIONĀLĀS PRASMES

Svešvalodu skolotājam - jāapgūst metodisko prasmju sistēma, lai īstenotu šādas pedagogiskas funkcijas mācību procesā skolā:

- informatīvi orientējošā funkcija;
- motivāciju stimulējošā funkcija;
- attīstošā funkcija;
- audzinātājfunkcija;
- konstruktīvi saturiskā funkcija;
- konstruktīvi materiālā darbība;

organizatoriskā funkcija;
 komunikatīvā mācību funkcija;
 pētnieciskā funkcija.

Lai īstenotu katru no augšminētajām funkcijām, ir jāapgūst vesela rinda profesionālo iemaņu un prasmju. Angļu valodas gramatikas mācību procesā var veidot šādas profesionālas prasmes:

INFORMATĪVI ORIENTĒJOSĀ FUNKCIJA

noteikt informācijas apjomu, formu, veidu un vietu, dot motivāciju, virzību un izvēlēties vispiemērotākos pedagogiskās darbības veidus skolēnu runas iemaņu un prasmju veidošanai mācību procesā;

noteikt pedagogiskās darbības konkrētus mērķus un uzdevumus, vadoties no galvenā mērķa un ņemot vērā mācību materiāla apgūvē iespējamās grūtības;

parādīt, kā atsevišķo gramatisko formu izmanto runas procesā vistipiskākajās situācijās, jo to nosaka ikvienas formas funkcija un tās komunikatīvais uzdevums;

gatavot skolēnus patstāvīgam darbam, dodot precīzu uzdevumu izklāstu un paskaidrot, kā to veikt.

MOTIVĀCIJU STIMULĒJOSĀ FUNKCIJA

izmantojot svešvalodu kā komunikācijas līdzekli, noskaidrojot un ņemot vērā skolēnu intereses un vajadzības, lai sasniegtu noteiktus komunikatīvus mērķus;

izmantojot apgūto gramatikas materiālu par līdzekli, lai uzvertu un tālāk nodotu informāciju runas iemaņu un prasmju veidošanas procesā.

ATTĪSTĪTĀJFUNKCIJA

iemācīt uztvert mutvārdu runu un rakstīto valodu, atpazīstot vienas vai otras gramatiskās formas un izprotot to nozīmi;

analizēt gramatiskās struktūras un formas, virzīt skolēnu domāšanu patstāvīgu spriedumu un vispārinājumu izteikšanai; izmantot problēmmācību elementus gramatikas mācību procesā;

- attīstīt skolēnu redzes un dzirdes atmiņu, iztēli;

attīstīt skolēnu spēju saprast mutvārdu runu un rakstīto valodu;

- uzminēt runātāja domu gaitu un tā iespējamo vārdisko noformējumu;

- veidot skolēnos spēju izteikt savas domas svešvalodā, lietojot adekvāt^u gramatisko formu.

AUDZINĀTĀJFUNKCIJA

izmantot svešvalodu mācību procesu, lai skolēni labāk iepazītu angļu valodā runājošo valstu literatūru, kultūru, tradīcijas;

veidot un padziļināt skolēnu interesi par angļu valodu; skolēnus estētiski un ētiski audzināt.

KONSTRUKTĪVI SATURISKĀ FORMA

izvēlēties optimālos paņēmienus angļu valodas gramatikas mācību procesā, ievērojot mācību vispārīgos un atsevišķos mērķus;

atlasīt un dozēt valodas materiālu valodiskās darbības veidošanai;

adekvāti izmantot valodas materiālu tās funkcionēšanas īpatnībām;

prognozēt un novērst iespējamās grūtības dažādu gramatisko formu un struktūru apguvē;

veidot runas situācijas, kuras ir raksturīgas attiecīgajai svešvalodai;

atlasīt ilustratīvos materiālus, kuri atbilstu skolēnu interesēm un viņu zināšanu līmenim;

izmantot dažādus uzskates līdzekļus kā palīgus skolēnu svešvalodas runas iemaņu un prasņu veidošanai;

izvēlēties metodes un paņēmienus, kā ar vismazāko laika patēriņu un vislabākajiem rezultātiem sasniegt nosprausto mērķi;

izvēlēties visatbilstošākos vingrinājumu veidus un to secību;

sastādīt dažādu veidu vingrinājumus, kuri būtu kvalitatīvi, kā arī atbilstu skolēnu zināšanu līmenim un interesēm;

izstrādāt kontroles veidus, kā pārbaudīt gramatisk^o formu un struktūru apguvi;

adaptēt (vienkāršot) un inscenēt jebkuru tekstu atbilstoši skolēnu zināšanu līmenim;

atlasīt papildu materiālus (tekstus, dialogus, dzejoļus, sakāmvārdus, spēles, dziesmas, krustvārdu mīklas utt.);

mācīt dziedāt, izteiksmīgi lasīt, inscenēt dialogus.

KONSTRUKTĪVI OPERATĪVĀ DARBĪBĀ

plānot jebkuras skolā apgūstamās gramatikas vielas apguves etapus;

ņemt vērā starppriekšmetu un priekšmetu aspektu saistību;

analizēt mācību grāmatas no gramatikas aspekta viedokļa.

KONSTRUKTĪVI MATERIĀLA DARBĪBĀ

izplānot un izgatavot elementārus uzskates līdzekļus, vadoties no mācību stundas mērķiem un uzdevumiem;

mērķtiecīgi atlasīt un izmantot dažādus uzskates līdzekļus un mācību tehniskos līdzekļus.

ORGANIZATORISKĀ FUNKCIJA

organizēt klasi darbam un pedagogiski mērķtiecīgi vadīt

to gramatikas mācību procesā;
 izmantot dažādas darba formas klasē (darbs ar visu klasi,
 grupu nodarbības, pāru darbs, individuālais darbs);
 organizēt valodu spēles, konkursus, diskusijas;
 pārvaldīt savas kustības, balsi, mīmiku klases priekšā;
 iesaistīt visus skolēnus mācību darbā.

KOMUNIKATĪVĀ MĀCĪBU FUNKCIJA

vadīt angļu valodas stundu angļu valodā;
 nodibināt kontaktus ar klasi vai atsevišķu skolēnu
 angļu valodā;
 piemērot savu angļu valodas runas prasmi dažādiem valodas
 zināšanu līmeņiem un apstākļiem, vienkāršot vai padarīt to
 sarežģītāku, pāriet no monologiskās runas uz dialogisko utt.;
 veidot un izmantot mācīb situāciju, lai veicinātu un vadī-
 tu skolēnu valodisko darbību;
 noteikt skolēnu gramatisko kļūdu raksturu, to rašanās
 iemeslus un veidus, kā tās izlabot un novērst;
 analizēt un kritiski novērtēt mācību materiālus, mācību
 līdzekļus un tos radoši izlietot.

PĒTNIECISKĀ FUNKCIJA

pētīt klases un katra indivīda attieksmi pret svešvalodu
 apgūšanu, apstākļus, kuri veicina vai kavē to;
 nevērot pedagogisko procesu un izdarīt savus secinājumus;
 analizēt, vispārināt, klasificēt un sistematizēt dažādus
 ar angļu valodas gramatiku saistītus faktus.

IL. VINGRINĀJUMU SISTĒMA PROFESIONĀLO PRASMJU VEIDO- ŠANAI ANGLŪ VALODAS GRAMATIKAS MĀCĪBU PROCESĀ

Lai sekmīgi apgūtu iepriekšminētās profesionālās iemaņas
 un prasmes dažādu pedagogisko funkciju īstenošanai mācību
 procesā skolā, studentos pirmām kārtām jāattīsta iztēle, fantā-

zija un izdoma, jo bez tām nav iespējams izveidot un novadīt interesantu un viegli uztveramu stundu.

Jau no studiju paša sākuma pasniedzējam jāpalīdz studentam iekļūt skolotāja "darbnīcā", iepazīstinot viņus ar visiem savā rīcībā esošiem svešvalodu mācību līdzekļiem.

Jau pirmajā studiju gadā studentam ir jāuzzina, ka, mācot svešvalodu, tās gramatiku, ir svarīgi to sastatīt ar dziļto valodu, jāiepazīstina ar pārneses (transfer -E.) un interferences jēdzieniem, to ietekmi uz runu, tās gramatiskajām formām un izpausmes sfērām, jāapgūst principi un paņēmieni, kā analizēt angļu valodas un dzimtās valodas gramatiskās struktūras. Lai šis darbs būtu rezultatīvs, ir nepieciešams izstrādāt noteiktu vingrinājumu sistēmu profesionālo prasmju veidošanai svešvalodas gramatikas mācību procesā.

Svešvalodu gramatikas apgūšanas process skolā sastāv no diviem posmiem: gramatisko iemaņu veidošanas sākuma stadijas (gramatiskās struktūras uztvere, imitācija, substitūcija, transformācija, mērķtiecīga izolētas struktūras lietošana) un gramatisko iemaņu tālākas pilnveidošanas stadijas, kurā skolēns jau samērā brīvi un gramatiski pareizi var izteikties dažādās komunikatīvās situācijās. Katram no šiem posmiem atbilst atšķirīgi gramatisko vingrinājumu veidi.

Pirmajā angļu valodas gramatiskās struktūras apgūšanas posmā skolotāja uzdevums ir parādīt, kā mācāmā gramatiskā struktūra funkcionē runā; jādemonstrē, kā šī struktūra izmantojama, lai veidotos komunikatīvs process. Valodā ikvienas gramatiskas struktūras funkcionēšanu var parādīt tikai uz situācijas fona.

Pirmajam gramatiskās struktūras apgūšanas posmam nepieciešamās skolotāja profesionālās prasmes var veidot ar šādiem vingrinājumiem:

atlasīt un sastādīt ilustratīvo materiālu ar interesējošo gramatisko struktūru, kas atbilst skolēnu interesēm un viņu zināšanu līmenim (monologa vai dialoga formā);

izvēlēties visefektīvāko pieejamo mācību tehnisko līdzekli gramatiskās struktūras prezentācijai ar audiovizuālās sistēmas metodes palīdzību (videofilma, ieraksts magnetofona lentā);

ja nav pieejami MFL, iemācīties izteiksmīgi demonstrēt ilustratīvo materiālu, pārvaldot savu balsi, mīmiku un kustības klases priekšā;

īsi definēt attiecīgo gramatikas likumu, kas attiecas vai nu uz gramatiskās struktūras formālo vai uz tās funkcionālo pusi ;

salīdzināt doto gramatisko struktūru ar attiecīgo struktūru dzimtajā valodā;

sastādīt vingrinājumus (6-8 teikumi, katrā 5-6 vārdi) ar mācāmo gramatisko struktūru, lai skolēni atpazītu to, izprastu tās nozīmi un lietošanu (jāatceras, ka tā sauktajiem "valodas" vingrinājumiem vienlaicīgi jābūt arī runas vingrinājumiem);

uz sastādīto vingrinājuma pamata parādīt, kā tos var izmantot par runas vingrinājumiem;

sastādīt vingrinājumus kontrolei, lai redzētu, kā skolēni apguvuši doto gramatisko formu vai struktūru;

prognozēt iespējamās grūtības gramatiskās struktūras apgūvē (dzimtās valodas interference);

uzstādīt jautājumus par šīs gramatiskās formas lietošanas visraksturīgākajām situācijām.

Otrajā gramatiskās struktūras apgūšanas posmā skolā pārsvarā ieteicami tā sauktie nosacītie runas vingrinājumi (komunikatīvie vingrinājumi). Lai veicinātu skolēnu runas prasmes attīstību, skolotājam obligāti jānodrošina izpauduma motivācija. Otrajam

gramatiskās struktūras apgūšanas posmam nepieciešamās skolotāja profesionālās prasmes var veidot ar šādiem vingrinājumiem:
 atlasīt tekstus atstāstījumiem (mutiskām) ar apgūstamo gramatisko struktūru ar tādu ievirzi, lai izraisītu klausītāju reakciju;

izvēlēties atsevišķus priekšmetus un, ilustrējot gramatisko struktūru, izpildīt darbības ar tiem (piem., izmantot lelles, mācot angļu valodas ilgstošos laikus, prievārdus, vietniekvārdus);
 atlasīt sižetiskos attēlus, kā arī to sērijas (4-9 attēli) un izstrādāt tiem atbilstošus uzdevumus;

izvirzīt jautājumus, kuros būtu situatīvitate, runātāja komunikatīvais uzdevums un komunikācijas procesa imitēšana;
 sastādīt vingrinājumus, kā izteikt attieksmi pret dzirdēto, kāda rīcību un notikumiem, kuros ir izteikts vērtējums, paskaidrojums, iebildumi utt.;

veidot mikrodialogus ar bagātām izteiksmes niansēm: lūgums, domas precizēšana, iebildums, šaubas, izbrīns utt.

Lai novērtētu izstrādātās vingrinājuma, sitēmas efektivitāti un konstatētu, kā studenti apguvuši nepieciešamās profesionālās iemaņas angļu valodas gramatikas mācībām skolā, papildus darbu autores vērojumiem un aptaujai, tika apkopotas 80 skolu atsūtītās atsauksmes par studentu praktizantu darbu skolās un pašu studentu pašanalīzes laika posmā no 1987./88. m.g. līdz 1991./92. m.g. Uz veiktā pētījuma pamata var secināt:

studentu profesionālo prasmi veidošana ar speciālu vingrinājumu palīdzību ir jebkura svešvalodas apguves aspekta (sarunu valodas, mājas lasīšanas, analītiskās lasīšanas utt.) obligāta prasība;

gramatiskā mehānisma izveidošanai jābalstās uz vispārdaktiskiem principiem saistībā ar tādiem specifiskiem principiem

kā komunikabilitāte, situatīvitāte un funkcionālā orientācija; mācību procesā lielāka vēriba jāvelta šādu profesionālu prasņu veidošanai: piemērot savu runas prasmi, darba formas un metodes dažādiem skolēnu zināšanu līmeņiem (4.-12.klase), pamanīt citu gramatiskās kļūdas (runā un rakstos), noteikt to raksturu un ar speciālu vingrinājumu palīdzību novērst tās; gramatikas mācību procesā studentiem jānāca dažādot darba formas klasē (grupu darbs, "demokrātiskā" klase utt.).

Pētījumā apskatītās problēmas tālākas pētīšanas virziens varētu būt profesionālo prasņu veidošana skolēnu kļūdu rakstura noteikšanai un to labošanai (runā un rakstos). Šis jautājums ir cieši saistīts ar gramatikas mācībām.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. Blūma D. un Zīds O. Metodiska izstrādne 2103. specialitātes kvalifikācijas raksturojuma ieviešanai, R.: LVU, 1986.- 3.-44. lpp. (krievu valodā).
2. Hartmut Breitzkreutz. Picture stories in English language teaching. // EFL, Vol. XXVI No. 2, - Febr. 1972.- 66.-68. lpp.
3. Leech G., Svartvik J. A communicative grammar of English. - Moscow, 1983.- 7.-51. lpp.
4. Pasovs J. Svešvalodu mācīšanas metodikas pamati.- Rīga: Zvaigzne, 1980. - 65.-73., 133. -142. lpp.
5. Readings in methods of teaching English as a foreign language / Sast. E. Kirilova, B. Lazareva, S. Petruškins.- Rīga, 1981.- 11.-26., 33.- 36., 57.- 65. lpp.

L. Kivrāne

FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS IN THE PROCESS
OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR

SUMMARY

In the article an attempt has been made to determine the ways and means of developing students' professional skills during the classes of grammar at the Faculty of Education, University of Latvia. The central concern of the paper is to survey and work out a system of exercises needed for forming and developing such skills.

The article comprises the following parts: theoretical conception of the problem, the enumeration of the professional skills required to teach grammar at school, a system of exercises for developing them, the major difficulties the students meet with when teaching grammar at school and conclusions.

SATURS

Priekšvārds	4
J.Rudzītis. Literatūras kā vārda mākslas apguves vadīšana skolā	5
I.Ozola. Pamatskolas skolēnu ievadīšana A.Brigaderes pasaku lugu tikumiski estētisko vērtību pasaulē literatūras stundās	24
Ā.Zaiceva. Par dažiem mācību satura un metodikas jautājumiem mācību grāmatā "Latviešu valoda 5. klasei"	34
D.Markusa. Humanitāra domāšana latviešu valodas mācībā ...	53
M.Arāja. Mācību procesā izmantojamās vārdnīcas.....	58
D.Priedīte. Interferences problēma latviešu valodas kā svešvalodas apguves procesā	66
I.Kivrāne. Profesionālo prasmju veidošana angļu valodas gramatikas mācību procesā	70