

Latvijas Universitātes Moderno valodu fakultāte

**Arvils Šalme** ✍

**NOVITĀTES LATVIEŠU VALODAS KĀ OTRĀS VALODAS MĀCĪBU  
PRIEKŠMETĀ IZGLĪTĪBAS PĀRMAIŅU PROCESĀ  
(priekšmeta organizatoriskie un lingvistiskā satura jautājumi)**

Promocijas darbs filoloģijas doktora grāda iegūšanai  
valodniecības zinātņu nozarē lietišķās valodniecības apakšnozarē

**NEW TRENDS IN TEACHING LATVIAN AS A SECOND LANGUAGE IN  
THE PROCESS OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION  
(organizational and linguistic aspects)**



**Rīga 2006**

# SATURS

- Promocijas darba vispārīgs raksturojums (4)
- Situācijas apraksts
  - Pētījuma pamatojums
  - Pētījuma zinātniskais mērķis galvenie uzdevumi un praktiskie mērķi
  - Pētījuma ideju attīstība un aprobācija
  - Promocijas darba saturs un galvenās tēmas
1. Norises izglītībā valsts sociālo un politisko pārmaiņu procesā (20)
  2. Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) mācību priekšmeta izveidošanās Latvijas izglītības sistēmā un tā attīstības galvenie posmi (29)
  3. Raksturīgākās parādības latviešu valodas pedagoģiskajā attīstībā valsts politisko un sociālo pārmaiņu laikā (37)
  4. Jaunu mācību formu un satura meklējumi LAT2 mācību priekšmetā
    - 4.1. Pieejas un metodes valodas apgūvē (44)
    - 4.2. Strukturālās pieejas vēsturiskā pieredze latviešu valodas mācīšanas praksē (48)
  5. Latviešu valodas kurss “Dialogs”: mācību satura izveides piemērs
    - 5.1. Mācību kursa “Dialogs” iecere un izveides galvenie principi (69)
    - 5.2. Mācību kursa “Dialogs” lingvistiskā satura jautājumi (74)
  6. Komunikatīvā pieeja valodas apgūvē
    - 6.1. Valodas komunikatīvās mācīšanas īpatnības (103)
    - 6.2. Valodu apguve un valodu mācīšanās (105)
    - 6.3. Mācību satura novitātes komunikatīvi organizētā valodas apguves procesā (108)

6.4. Kompetenču nozīme valodas apgūvē un lietojumā (131)

6.5. Vispārējo prasmju nozīmes pieaugums valodas apgūvē un  
lietošanas praksē (140)

Nobeigums (142)

Saīsinājumi (149)

Izmantoto avotu un literatūras saraksts (150)

Autora publikācijas, pētījumi, nozīmīgākie zinātniskie referāti

un tēzes par promocijas darbā aprakstīto tēmu (161)

## Promocijas darba vispārīgs raksturojums

### Situācijas apraksts

Pēc Latvijas Republikas valstiskās neatkarības atjaunošanas lielas pārmaiņas sākās visās sabiedrības dzīves jomās. Kvalitatīva mācību sistēmas pārveide norisinājās arī izglītībā, kur notiekošos procesus raksturo kā **pārmaiņas izglītībā**, bet plašākā valsts administratīvo un organizatorisko darbību kontekstā – kā **izglītības reformu**.

Reformai izglītībā bija jānodrošina ne tikai atjaunotās valsts vajadzībām atbilstošs tiesiskais pamats, bet arī jāievieš mācību saturā jauni “intelektuālie ietvari” (*Gardner* 1993). Pārmaiņu rezultātā būtiski tika pārveidota daudzus gadus nemainīgā, vienveidīgā un nereti dogmatiskā mācīšanas kārtība, kurai bija raksturīga pārmērīga zināšanu standartizācija un neapstrīdami pieņēmumi, ka priekšmeta teorētiskie pamati jāapgūst stingri noteiktā secībā, nekritiski un neradoši, bieži arī atrautā veidā no reālas dzīves un sabiedriskās prakses.

Pārmaiņu gaitā starp vairākiem valsts valodas attīstības pamatvirzieniem jauni uzdevumi un mērķi ir izvirzīti arī latviešu valodas mācību priekšmetam minoritāšu izglītībā jeb **latviešu valodai kā otrajai valodai (LAT2)**<sup>1</sup>.

Tradicionāli teorētiskajā literatūrā par **otro valodu** sauc to valodu, kas secīgi ir apgūta tūlīt pēc **dzimtās valodas** (*Mitchell & Myles* 1998; *Druviete, Gavriļina* 2003), taču mūsdienu valodu praksē par otro valodu uzskata arī valstī oficiāli lietoto valodu (valsts valodu), ko apgūst un lieto minoritātes pārstāvji, kuriem tā nav dzimtā valoda. Otrās valodas nosaukums precīzāk atspoguļo tās jēdzienu nekā *sekundārā* vai *nedzimtā valoda* (*Smith* 7). Šajā gadījumā visai nosacīti var runāt arī par valodu apguves secību, jo, piemēram, daudzi minoritāšu pārstāvji Latvijā otro valodu pēc savas dzimtās ir apguvuši krievu valodu un tikai pēc tam – latviešu valodu. Šāds valodu dalījums

---

<sup>1</sup> *Pirmās* (dzimtās) valodas apzīmēšanai zinātniskajā literatūrā lieto saīsinājumus L1, bet *otrās valodas* apzīmēšanai – L2 (latviešu valodas priekšmetiem Latvijā ieviesti apzīmējumi LAT1 un LAT2). Teorētiskajā literatūrā izmanto arī saīsinājumus L3, L4 utt., kas apzīmē tālāk secīgi apgūtās valodas, resp., *svešvalodas*.



neietver ne valodas prestiža, ne valodas iemaņu un prasmju novērtējumu (*Mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem* 14). Pēdējos desmit gados Latvijā otrās valodas apguves procesu apskata šķirti no **svešvalodu** apguves, jo tās visbiežāk mācās apzinātā, pedagoģiski organizētā procesā, bet vidē, kurā notiek mācības, svešvalodas saziņā parasti nelieta.

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

Termins **valsts valoda** raksturo latviešu valodas konstitucionāli noteikto oficiālās valodas statusu. Pētījumā tas norāda uz latviešu valodas “īpašo integratīvo funkciju” (*Druviete, Gavriļina* 2003:8).

Kaut arī latviešu valodas mācību priekšmets mazākumtautību izglītībā ir ietverts jau kopš pagājušā gadsimta divdesmitajiem gadiem, kvalitatīvas iezīmes mūsdienu zinātnes izpratnē tas ir ieguvis tikai pēdējos piecpadsmit gados. Šo procesu veicināja sociālās un politiskās norises pēc valsts neatkarības atjaunošanas, latviešu valodas statusa nostiprināšanās, pārmaiņas izglītībā, jaunu mācību teoriju apguve, Eiropā izplatītā valodu “vienotās daudzveidības” ideja un daudzvalodu prakse.

Tā kā Latvijas izglītības sistēmā iepriekš noturīgas tradīcijas bija veidojušās dzimtās valodas mācīšanas metodikā, daudzi didaktikas un mācību satura jautājumi latviešu valodas priekšmetā skolās ar krievu mācību valodu tika pārņemti tieši no dzimtās valodas priekšmeta mācīšanas prakses. Tikai pēdējos desmit gados LAT2 pedagoģiskajā attīstībā sāka iepazīt svešvalodu mācīšanas idejas, bet vēlāk – arī otrās valodas apguves teorijas.

Viens no latviešu valodas statusa valstiskās nodrošināšanas pamatvirzieniem ir valsts valodas apguves organizēšana, tāpēc latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmets un zinātniskā disciplīna ir cieši saistīta ar valsts valodas attīstības politiku un

atspoguļo tās sociolingvistisko stāvokli.

Pēc Latvijas Republikas valstiskās neatkarības atjaunošanas ir daudz darīts, lai paaugstinātu latviešu valodas lingvistisko kvalitāti, nostiprinātu tās juridisko statusu un atjaunotu lietojuma prestižu. Latviešu valodas izpēti un pedagoģisko attīstību ir veicinājuši vairāki valsts valodas tiesiskās aizsardzības dokumenti. Jaunākajā no tiem – *“Valsts valodas politikas pamatnostādnes 2005. – 2014. gadam”*, ir deklarēta latviešu valodas ilgtspēja, tās lingvistiskā kvalitāte un konkurētspēja Latvijā un pasaulē. Starp svarīgākajiem valsts valodas politikas mērķiem dokumentā ietvertas prasības ieviest latviešu valodas attīstības pamatprincipus pedagoģiskajā sfērā, veicināt valsts valodas kvalitatīvu apguvi kā latviešu, tā Latvijas mazākumtautību pārstāvju vidū, padziļināt latviešu valodas vispusīgu izpēti<sup>2</sup>.

Nozīmīgi valsts valodas attīstības aspekti iekļauti arī *“Latvijas sabiedrības integrācijas programmā”* un *“Latviešu diasporas atbalsta programmā 2004. – 2009. gadam”*. Tuvākie valsts valodas pedagoģiskās attīstības uzdevumi atspoguļoti projektā *“Valsts valodas politikas programma 2005. – 2009. gadam”*<sup>3</sup>.

1. Realizēt mūsdienīgu, koordinētu un sabiedrības vajadzībām atbilstošu valsts valodas izglītības politiku.
2. Nodrošināt mūsdienīgas mācību (mācīšanas un mācīšanās) metodikas ieviešanu latviešu valodas apguvē.
3. Sakārtot valodas pedagogu un citu valodas speciālistu izglītošanas un novērtēšanas sistēmu.
4. Izveidot sistēmu latviešu valodas apguvei visos izglītības līmeņos un vecumposmos, nodrošināt latviešu valodas prasmes pilnveidi atbilstoši sabiedrības vajadzībām.
5. Nodrošināt latviešu valodas izglītības kvalitāti un pilnveidot tās novērtēšanas sistēmu.

---

<sup>2</sup> *“Valsts valodas politikas pamatnostādnes 2005. – 2014. gadam”* apstiprinātas 2005. gada 2. martā ar Ministru kabineta rīkojumu Nr. 137.

<sup>3</sup> *“Valsts valodas politikas programma 2005. – 2009. gadam”*. Projekts.

6. Atbalstīt nepieciešamo mācību līdzekļu un mācību metodisko līdzekļu sagatavošanu un izdošanu valsts valodā dažādu līmeņu un dažādu tipu izglītības iestādēm.

Mūsdienās globālo norišu kontekstā latviešu valodas attīstība apskatāma plašāk, tai pakāpeniski iekļaujoties citu Eiropas valodu izpētes un lietojuma telpā. Starptautiskie kontakti un informācijas pieejamība veicinājusi jaunu teoriju apguvi arī valodu mācīšanas praksē („Eiropas pedagoģiskā doma ir nesalīdzināmi daudzveidīgāka nekā tā, no kuras tikko nākam” – *Beļickis* 6). Pēdējos gados valodu mācīšanas un mācīšanās pieredzi Latvijā bagātinājušas daudzu pasaulē pazīstamu zinātnieku teorētiskās atziņas un vairāki nozīmīgi pētījumi moderno valodu apguves jomā. Atsevišķi K.Beikera (*Baker*), D.Brauna (*Brown*), R.Elisa (*Ellis*), H.Gārdnera (*Gardner*), M.Halideja (*Halliday*), Dž.Kaminsa (*Cummins*), S.Krašena (*Krashen*), A.Krauforda (*Crawford*), V.Lamberta (*Lambert*), Dž. Piaže (*Piaget*), J.Trīma (*Trim*), Van Eka (*van Ek*) u.c. zinātnieku darbi, kā arī plašāki pētījumi, piemēram, “*Latviešu valodas prasmes līmenis*” (1997), Dž.Šīlss “*Komunikācija svešvalodu mācīšanā*” (1998), “*Metodikas rokasgrāmata skolotājiem*” (1999), G.Ose “*Kā mācās pieaugušie*” (1999), K.Beikers “*Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*” (2002), N.Nau „*Palīgā! Komunikatīvā gramatika*” (2002), “*Eiropas Valodu portfelis*” (sagatavots izdošanai), “*Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, novērtēšana*” (sagatavots izdošanai) u.c. ievērojami paplašinājuši izpratni par valodu mācīšanas principiem, metodēm, mācību saturu un citiem valodu apguves pedagoģiskā procesa un zinātniskās izpētes jautājumiem. Šo autoru nozīmīgākās idejas un teorētiskajos avotos izteiktie atzinumi veido promocijas darba teorētisko pamatu. Pētījumā izmantoti arī citi latviešu un ārvalstu zinātnieku atzinumi par dažādiem izglītības, valodniecības un valodu apguves jautājumiem (Z.Anspoka, A.Broks, I.Druvieta, A.Gavriļina, L.Grigule, D.Laiveniece, E.Maslo, I.Pāvula, A.Rubīna, S.Kļaviņas, P.Ūdris; M.Fulāns, J.Kraitona, D.Larsena–Frīmane, D.Prets, D.A.Vilkins u.c.).

Īstenojot valodu un mazākumtautību grupu tiesību aizsardzības programmu, Eiropas Savienībā aizvien plašāk tiek atbalstīta daudz kultūru un daudzvalodu ideja. Arī Latvijā valodu politikas process ir cieši saistīts ar šīm norisēm, tāpēc turpmākajos gados mūsu valstī būs aktuāla eiropeiskā valodu apguves prakse, kas mazākumtautību iedzīvotājiem izvirzīs uzdevumu zināt vismaz trīs valodas – savu dzimto, valsts valodu un vēl kādu svešvalodu. Tikai attīstīta un kopta latviešu valoda var turpmāk konkurēt gan iekšējā, gan ārējā valodu lietojuma telpā un bagātināt arī citu tautu lingvistisko un kultūras pieredzi.

Kā norāda Elmārs Vēbers, atjaunotajā Latvijas valstī latviešu valodas apguves veicināšana cittautiešu vidū kļuva par vienu no galvenajiem uzdevumiem izglītības jomā, par principiālu sabiedrības un kultūras dzīves jautājumu (*Mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem* 4). Latviešu valodas apguves pedagoģiskais process mazākumtautību izglītībā pēdējos piecpadsmit gados ir kļuvis daudzveidīgāks pēc satura un formām. Ievērojami paplašinoties akadēmiskajai un neformālajai izglītībai, pieaudzis mācību programmu skaits, kas paredzētas atšķirīgiem valodas apguves mērķiem. Latviešu valoda kā mācību priekšmets minoritātēm ir iekļauts pirmskolas, pamatskolas, vidusskolas un atsevišķu augstskolu mācību programmās. Latviešu valodas zināšanas var pilnveidot arīursos, interešu klubos vai dažādos kultūras un izglītojošos pasākumos (piemēram, vasaras nometnēs, apmaiņas programmās u.c.), kā arī, izmantojot tālmācības un pašmācības metodes. Sabiedrības izglītošanā aktīvi ir iesaistījušies plašsaziņas līdzekļi, kas regulāri piedāvā dažādus televīzijas un radio mācību raidījumus, publicē bilingvālos materiālus un uzziņu literatūru. Lielu atbalstu valsts valodas pedagoģiskajai attīstībai visus šos gadus ir sniegušas arī valstiskās un sabiedriskās organizācijas.

Visu šo administratīvo un organizatorisko pasākumu galvenais uzdevums ir nodrošināt mazākumtautību skolēniem iespējas akadēmiskajās izglītības programmās apgūt latviešu valodu kā kvalitatīvu saziņas līdzekli, kas palīdzētu viņiem sekmīgi integrēties Latvijas sabiedrībā, konkurēt izglītībā un darba tirgū.

Arī neformālajā izglītībā jānodrošina tāda mācīšanas kvalitāte, lai apgūto valodu dažāda vecuma minoritāšu pārstāvji varētu izmantot dzīvei nepieciešamo saziņas uzdevumu veikšanai.

Pēdējos gados latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanas metodiku ievērojami bagātinājušas dažādas otrās valodas apguves, bilingvālās izglītības un dažādu citu zinātņu teorijas, tāpēc rodas nepieciešamība daudzus šī priekšmeta teorētiskos un praktiskos jautājumus aplūkot starpdisciplinārā zinātņu aspektā. Elīna Maslo savā monogrāfijā “*Mācīšanās spēju pilnveide*” norāda uz trijiem valodas apguves modeļiem, kas tiek izmantoti valodas struktūru apguves secības pētīšanai un ietver mācīšanās teorijas atkarībā no jēdziena “*valoda*” izpratnes. Tā ir lingvistiskā pieeja, lingvopsiholoģiskā pieeja un lingvopedagoģiskā pieeja. Šo modeļu klasifikācija, kaut arī pilnībā nav zinātniski pierādīta, apliecina valodu apguves izpētes plašās iespējas (E.Maslo 96–126). Arī daudzos citos teorētiskajos avotos aprakstīta starpdisciplināra pieeja valodu mācīšanas un apguves jautājumiem (skat., piemēram, *August & Hakuta* 1997, *Beikers* 2002, *Brown* 1994, *Crawford* 1993, *Cummins* 1980, *Ellis* 1985, 1997, *Y.Freeman & D.Freeman* 1992, *Genessee* 1994, *Smith* 1994, *Yussen & Santrock* 1982 u.c. vai plašākā pētījumā *An Integrated Language Perspective in the Elementary School: Theory into Action* 1995). Piemēram, mācību procesā zinātniski aplūkojot līdzīgās un atšķirīgās iezīmes pirmās un otrās valodas apgūvē, vecumposmu īpatnības, mācību saturu skolēniem ar īpašām vajadzībām un izglītošanā noteikto taksonomiju kognitīvajā, afektīvajā un psihomotorajā jomā, otrās valodas mācīšanas metodikā ir iekļautas dažādas psiholingvistikas teorijas. Jaunākie atzinumi komunikācijas teorijā un valodas funkciju izpētē, starpkultūru izglītības jautājumi un bilingvālās izglītības teorijas ir cieši saistītas ar sociolingvistikas disciplīnu. Valodas apguves stratēģiju jautājumi, mācību sasniegumu vērtēšana, kā arī dažādas sadarbīgas mācīšanās formas klasē aplūkotas jaunākajās pedagoģijas teorijās. Svarīgi ir novērtēt LAT2 priekšmeta attīstības īpatnības izglītības sistemoloģijas sniegto faktu kontekstā. Nozīmīgu informāciju par valsts valodas apguves kvalitāti, valodu lietošanu, lingvistisko attieksmi, pedagoģiskā procesa

kvalitātes novērtējumu u.c. vienumiem sniedz regulāri organizētas socioloģiskās aptaujas. Plaši valodas mācībā tiek integrēta sabiedrības kultūras pieredze un vēsture (literatūra, folklorā, māksla, mūzika, etnogrāfija u.c.). Šis uzskaitījums parāda tikai dažus zinātņu nozaru saskares jautājumus, kas pēdējos desmit gados ievērojami paplašinājuši otrās valodas mācīšanas un mācīšanās praksi. Starpdisciplinārā aspektā ir aplūkoti LAT2 priekšmeta organizatoriskie un satura jautājumi arī šajā promocijas darbā.

### **Pētījuma pamatojums**

Promocijas darbs ir oriģināls autora teorētisko atziņu un praktiskās pieredzes apkopojums latviešu valodas kā otrās valodas zinātniskās disciplīnas un mācību priekšmeta izpētes jomā. Darba tēmas izvēli noteica nepieciešamība izvērtēt iepriekšējos gados mācību priekšmetā sasniegto un paplašināt latviešu valodas kā otrās valodas mācību lingvistiskā satura izpētes zinātnisko ideju bāzi.

Darbā aplūkoti jautājumi ir Latvijā jaunā un pagaidām maz izkoptā zinātnes laukā. Līdz pat deviņdesmito gadu sākumam šajā mācību priekšmetā netika veikti plašāki zinātniski pētījumi. Turpmāk valsts politisko un sociālo pārmaiņu laikā radās iespēja iepazīt daudzas nozīmīgas otrās valodas apguves un bilingvālās izglītības teorijas, tomēr Latvijā tās joprojām nav apkopotas un pietiekami plaši aprakstītas. Lēni ir attīstījušās alternatīvas un eksperimentālas mācību metodes, maz ir pētījumu, kuros atspoguļoti latviešu valodas gramatiskās sistēmas apguves principi un mācīšanas secība dažādās izglītības programmās un mācību posmos. Zinātniski dziļāk būtu jāizstrādā arī latviešu valodas mācību kursu saturs dažādām interešu un profesionāli orientētām grupām.

Mācību jautājumu apzināšana jauno izglītības mērķu un sabiedrības vajadzību kontekstā ir ilgstošs un darbietilpīgs uzdevums. Jo daudzveidīgāks un sarežģītāks ir mācību process, jo grūtāk ir izstrādāt universālu skatījumu uz valodas mācību saturu. Kā norāda Deivids Prets (*Pratt*), mācību programmu fragmentācija ir viens no tiem

bīstamajiem zemūdens akmeņiem, kas nepārtraukti apdraud programmas veidotājus. Skolotājiem vienmēr ir pārāk daudz izklāstāmā materiāla, bet skolēniem jāapgūst pārāk daudz savā starpā nesaistītu zināšanu, tāpēc viens no izglītības programmu stratēģiskajiem mērķiem ir nodrošināt mācību programmu konceptuālo un strukturālo vienotību (*Prets 2000:66*). Lai to izdarītu, nepieciešams noteikt un aprakstīt dažādu valodas sistēmas līmeņu komponentus un sakārtot tos mācību mērķiem atbilstošā secībā un kopveselumā.

Valodas līdzekļu izpētē nevar pilnībā pārņemt citās valodās veiktās iestrādes un tikai daļēji var aizgūt dažādu lingvistisko jautājumu mācīšanas praksi. Mācību satura kompleksās izpētes gaitā ir jāapzinās latviešu valodas sistēmas unikālais raksturs, jānosaka dažādu struktūras elementu mācīšanas taksonomija, valodas elementu savstarpējā saistība un komunikatīvā lietderība.

Izvirzot saprātīgus izglītības mērķus, ir jāievēro arī mācību priekšmeta attīstības iekšējās likumības, jāizvērtē izglītības mantojums un novitātes, skolotāju darba pieredze, mācību resursu pieejamība, valodas apguvēju iespējas, vajadzības un intereses. Pētījumi ir jāsaista ar LAT2 mācību priekšmeta metodisko potenciālu, jāapzinās valsts politiskās, ekonomiskās, sociālās un garīgās dzīves realitāte, valodas attīstības sociolingvistiskie procesi un problēmas<sup>4</sup>, jāizprot valodu (dzimtās, otrās, svešvalodu) mācīšanas kopsakarības, jāiepazīst daudzvalodības izplatības tradīcijas un to apguves pedagoģiskā pieredze pasaulē. Jāpiekrīt, ka valsts valodas apguves plānošana “ir viens no valodas politikas komponentiem, kuru var skatīt indivīda, organizācijas, etniskās kopienas, pašvaldības un valsts līmenī, tā ir mērķtiecīga darbība, kurā jāņem vērā gan lingvistiskā attieksme, gan apstākļi (piemēram, motivētība apgūt valodu), gan arī gaidāmie rezultāti, pieejamie līdzekļi, valodas apguves pieprasījuma un piedāvājuma attiecība” (*Latviešu valodas prasme un lietojums 29*).

---

<sup>4</sup> Piemēram, būtu jāmeklē risinājumi šobrīd Latvijā pastāvošai situācijai minoritāšu sabiedrībā, “kad valodas prasme, valodas lietojums un lingvistiskā attieksme neatrodas savstarpējā korelācijā” (*Druviete 2005:53*). Jāņem arī vērā fakts, ka Latvija ir Eiropas valsts ar visaugstāko minoritāšu īpatsvaru (*Valsts valodas politikas programma 4*) un apmēram puse minoritāšu pārstāvju latviešu valodu praktiski neprot (*Valsts valodas politikas pamatnostādnes 9*).

Promocijas darbā pamatideja ir aprakstīt dažas nozīmīgākās otrās valodas **mācību satura izveides novitātes** priekšmeta organizatorisko pārmaiņu, valsts valodas attīstības un Latvijas izglītības reformas gaitā. Tādu sakarību izpratne ļautu labāk novērtēt dažādu faktoru lomu, formulējot latviešu valodas apguves mērķus un svarīgākos uzdevumus, kā arī nosakot mācību vielas funkcionālo vērtību un sabiedrības locekļu vajadzības, iespējas, motivāciju un intereses to apgūt.

**Mācību saturs** ir viens no mācību procesa elementiem – “mācību vielas, apgūstamo zināšanu, prasmju un attieksmju kopums mījsakarībās kā veselums” (*Anspoka* 11). To veido atbilstošās zinātnes nozares viela, kas īpašā sistēmā ir fiksēta priekšmeta standartā un mācību kursa programmā. Saskaņā ar noteiktu izglītības mērķi, izvēlēto pieeju un metodēm zinātniskās vielas mācīšanas modelis ir atspoguļots mācību grāmatās. Diāna Laivīniece, definējot latviešu valodas mācību saturu, atsaucas uz krievu valodas kā dzimtās valodas metodikā izteiktajiem atzinumiem, ka jēdzieni, kurus iekļauj skolas kursā, tiek izvēlēti, “ņemot vērā to zinātniskumu, vispāratzītību un saprotamību”. Nepieciešamais zināšanu minimums tiek izveidots, balstoties uz noteiktiem kritērijiem. Tie ir pasaules uzskata kritērijs, sistēmiskais kritērijs, funkcionālais kritērijs, estētiskais kritērijs, komunikatīvais kritērijs, praktiskais kritērijs un starppriekšmetu kritērijs (*Laivīniece* 2000:103). Tā kā mācību satura apguve nodrošina arī jaunas pieredzes, vērtību un attieksmju veidošanos, var likt vienādības zīmi starp mācību saturu un mācību rezultātu (sasniegto kompetences līmeni). Praktiski mācību satura apguvi nodrošina rūpīgi izvēlēta un saplānota mācību viela, kā arī skolēna vecuma interesēm un vajadzībām atbilstoša tās interpretācija (*Laivīniece* 2002:43).

Promocijas darbā ir apkopotas atziņas, ko autors ir ieguvis, daudzus gadus pētot dažādus latviešu valodas kā otrās valodas un latviešu valodas kā svešvalodas mācību priekšmeta satura jautājumus. Šajā laikā ir apzinātas LAT2 mācību priekšmeta un zinātniskās disciplīnas attīstības likumības, izvērtēts izglītības satura mantojums un novitātes, iepazīta skolotāju darba prakse un viņu profesionālās darbības problēmas,



pētīti mācību resursu kvalitātes jautājumi, valodas apguvēju mācīšanās iespējas, vajadzības un intereses, kā arī valodu apguves vēsturiskā pieredze Latvijā un pasaulē.

### **Pētījuma zinātniskais mērķis**

Novērtēt atsevišķas latviešu valodas kā otrās valodas lingvistiskā satura novitātes mācību priekšmeta organizatoriskās pārveides, izglītības reformas un valsts valodas attīstības procesā.

### **Pētījuma uzdevumi**

1. Raksturot latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmeta un zinātniskās disciplīnas attīstības īpatnības minoritāšu izglītībā pēc Latvijas valstiskās neatkarības atjaunošanas.
2. Aprakstīt latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) apguves un mācību satura izveides tradicionālos un novatoriskos aspektus mūsdienu izglītības procesā.
3. Pētīt latviešu valodas kā otrās valodas priekšmeta attīstības likumības un novitātes, balstoties uz autora teorētiskajiem atzinumiem un mācību lingvistiskā satura izstrādes piemēriem.
4. Noteikt turpmākās LAT2 mācību priekšmeta attīstības un tā lingvistiskā satura izveides vadlīnijas.

### **Pētījuma praktiskie mērķi**

1. Tālāk pilnveidot latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanas teoriju un praksi.
2. Zinātniskās atziņas latviešu valodas kā otrās valodas organizatoriskās attīstības un lingvistiskā satura izpētē izmantot turpmāko priekšmeta standartu, programmu un vadlīniju izveidē un pilnveidošanā.
3. Pētījumā iegūto pieredzi un materiālus izmantot jaunu mācību līdzekļu izstrādē.
4. Promocijas darba teorētiskās iestrādes un nozīmīgākos zinātniskos secinājumus ietvert valodas speciālistu tālākizglītības kursu un semināru

- programmās, kā arī pilnveidojot latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanas metodikas kursu un funkcionālās latviešu valodas kursu Latvijas Universitātē.
5. Teorētiskos atzinumus izmantot nozares terminoloģijas apzināšanā un valodas mācīšanas metodikas terminu vārdnīcas izveidē.
  6. Pētījuma atziņas izmantot, lai sabiedrībai plašāk skaidrotu valsts valodas apguves politiku Latvijas izglītības reformas un sabiedrības integrācijas kontekstā.

### **Pētījuma ideju aprobācija**

Zinātniskais darbs atspoguļo autora pieredzi, kas veidojusies gan pedagoģiskajā darbā, pasniedzot dažādus latviešu valodas kursus Latvijas Universitātē, gan piedaloties valsts un starptautisko pētniecisko projektu un izglītības dokumentu izstrādē, kā arī rakstot mācību grāmatas, metodiskos palīg līdzekļus un atbalsta materiālus skolotājiem.

Promocijas darbā izmantoti vairākos zinātniskos pētījumos un projektos iegūtie atzinumi laikā no 1993. līdz 2005. gadam:

- 1993. gadā pētījums “*Vārdšķiru lietojums latviešu valodas mācību tekstos*” (Latvijas Universitāte),
- 1994. gadā pētījums “*Vārdu salīdzināšanas un sistematizēšanas aspekti latviešu valodas leksiskā minimuma vārdnīcās*” (Latvijas Universitāte),
- 1998. gadā lietišķais pētījums “*Valsts valodas mācību saturs cittaotu mācībvalodas sākumskolai*” (Izglītības un zinātnes ministrijas ISEC),
- 1998. gadā lietišķais pētījums “*Valsts valodas mācību saturs cittaotu mācībvalodas vidusskolai*” (Izglītības un zinātnes ministrijas ISEC)<sup>5</sup>,
- 2000. gadā “*Pedagoģisko terminu vārdnīca*” (Sorosa fonds – Latvija; Latviešu valodas institūts),
- 2001. gadā *latviešu valodas un literatūras priekšmeta standarta un programmas projekts vidusskolai* (Izglītības un zinātnes ministrijas ISEC),

---

<sup>5</sup> Pētījums izstrādāts kopā ar P. Ūdri.

- 2003. gadā *latviešu valodas standarta, programmas un mācību satura izveide pamatskolai* (IZM Izglītības attīstības projekts)<sup>6</sup>,
- 2003. gadā *“Latviešu valodas kā otrās valodas pieaugušo skolotāja sertificēšanas kārtība”* (“Phare”; LVVAP),
- 2005. gadā Eiropas Padomes moderno valodu mācīšanas rokasgrāmatas *“Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment”* (“Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, novērtēšana”) terminoloģijas izstrāde latviešu valodā.

Autora teorētiskie un praktiskie atzinumi latviešu valodas kā otrās valodas lingvistiskā satura izpētē apkopoti dažādos mācību līdzekļos, valsts izglītības dokumentos, zinātniskajās publikācijās un vairākās Latvijas Universitātes mācību kursu programmās. Svarīgākās idejas izriet no mūsdienās pazīstamām izglītības, valodniecības un valodu mācīšanas teorijām, kā arī autora pieredzes, kas uzkrāta, strādājot latviešu valodas kā otrās valodas un latviešu valodas kā svešvalodas pasniegšanas un zinātniskās izpētes jomā.

Mācību grāmatas, kurās ietvertas nozīmīgākās autora teorētiskās un praktiskās idejas, ir recenzējuši Latvijas un ārvalstu zinātnieki. Šie mācību līdzekļi ir apstiprināti Izglītības un zinātnes ministrijā un daudzus gadus ir valsts izglītības procesa aprītē. Izdevumus, kas paredzēti latviešu valodas kā svešvalodas apguvei, izmanto augstskolās, bērnu izglītības iestādēs un pieaugušo izglītībasursos vairākās pasaules valstīs. Pamatskolas LAT2 mācību standarts un programma, kuru izveidē četrus gadus piedalījās arī šī pētījuma autors, kā pilotprojekts no 2002. līdz 2004. gadam tika aprobēts Latvijas skolās, tā analīzē un novērtēšanā iesaistījās sabiedrība un plašs speciālistu loks. No 2005. gada ir sākta šī dokumenta ieviešana obligātajā pamatskolas izglītībā.

---

<sup>6</sup> Dokumentu un skolotāju atbalsta materiālu izstrādē piedalījās IZM Izglītības attīstības projekta LAT2 priekšmeta standarta un programmas izveides darba grupa – M. Bīdere, L. Grigule, A. Jansone, D. Konoņeckā, L. Meinerte, K. Meļņika, I. Pāvula, A. Šalme, L. Ugaine.

Augstu novērtējumu ieguvusi arī pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca. Par Latvijas kultūrvēstures mantojuma apzināšanu un izglītības attīstības veicināšanu tās autori 2000. gadā kļuva par starptautiskās L.Bērziņa prēmijas konkursa laureātiem<sup>7</sup>.

Strādājot pie dažāda līmeņa LAT2 mācību satura jautājumiem, autors ir publicējis apmēram 20 mācību līdzekļus (t.sk. trīs pilnus mācību kursus), kā arī dažādus metodiskos ieteikumus un atbalsta materiālus skolotājiem. Teorētiskās atziņas izklāstītas vairāk nekā 20 zinātniskajās konferencēs un semināros. Par aktuāliem valodas mācīšanas jautājumiem publicētas tēzes un raksti valodniecības un pedagoģiskajos izdevumos.

Lielākais autora projekts ir latviešu valodas vairāku līmeņu mācību kurss "Dialogs", kas aptver trīs atsevišķus mācību līdzekļu komplektus: "Dialogs" pieaugušajiem (angliski un krieviski runājošajiem), "Dialogs bērniem" (angliski un krieviski runājošajiem) un trīspakāpju kurss vidusskolēniem "Dialogs jauniem cilvēkiem". Mācību līdzekļi turpmākajos gados pakāpeniski ir papildināti ar dažādiem jauniem materiāliem. Tiem ir pievienotas gramatikas tabulas, vārdnīcas, vingrinājumu krājumi, dzejoļi un dziesmas bērniem, rotaļspēles, audiovizuālie līdzekļi un atbalsta materiāli skolotājiem. Pirmā projekta mācību saturs izmantots latviešu valodas apguves raidījumu sērijā Latvijas televīzijā "Kopā ar Dialogu" 1997. gadā. "Dialoga" gramatikas mācīšanas sistēmas un komunikatīvo funkciju apraksta modelis ietverts mazākumtautību pamatskolas latviešu valodas apguves jaunākajā programmā.

Autors pedagoģisko darbību un zinātniskos pētījumus latviešu valodas kā otrās valodas un latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanas jomā sāka 1987. gadā.

No 1989. gada Latvijas Universitātē bakalauru, bet vēlāk maģistru un skolotāju profesionālās izglītības programmās ir pasniegts mācību kurss "Latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanas metodika" (no 1994. gada – "Latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanas metodika"). Ar atsevišķiem šī kursa jautājumiem deviņdesmito gadu sākumā tika iepazīstināti arī klausītāji Izglītības un zinātnes ministrijā, Rīgas Tehniskajā

---

<sup>7</sup> V.Skujiņa, D.Blūma, R.Beļickis, T.Koķe, D.Markus, A.Šalme  
*Pedagoģijas terminu vārdnīca*. Rīga, 2000.

universitātē, Daugavpils Pedagoģiskajā universitātē, Liepājas Pedagoģijas akadēmijā, IZM Izglītības attīstības institūtā, Stokholmas universitātē, Minsteres Vilhelma universitātes Baltijas studiju institūtā u.c.

Autoram regulāri sadarbojoties ar latviešu valodas priekšmeta skolotājiem, par dažādām latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanas problēmām ir nolasīti referāti un vadīti semināri metodisko apvienību sanāksmēs un skolotāju tālākizglītībasursos gandrīz visās lielākajās Latvijas pilsētās.

No 1994. gada Latvijas Universitātes Moderno valodu fakultātē tiek pasniegts specializēts latviešu valodas kurss minoritāšu studentiem *“Funkcionālā latviešu valoda”*, kurā ietverti zinātniskā stila un lietišķā stila valodas teorētiskie un praktiskie jautājumi.

Dažādu projektu izstrādē ir izveidota sadarbība ar daudziem pazīstamiem nozares speciālistiem gan Latvijā, gan ārvalstīs. Piemēram, 1996. gadā, strādājot kopā ar ASV dzīvojošajiem latviešu valodas skolotājiem, tika sagatavots un izdots Latvijas pirmsskolas izglītībai piemērots mācību kurss *“Kas ir kas?”*, kurš konceptuāli iekļauts *“Dialoga”* mācību sistēmā.

Latviešu valodas mācīšanas jautājumos autoram ir ilgstoša sadarbība ar Minsteres Vilhelma Universitātes Baltijas studiju institūtu. No 1989. gada Vācijā un Latvijā regulāri notiek latviešu valodas intensīvie kursi vācu studentiem, ko vada šī pētījuma autors. Kopš 1991. gada autors ir piedalījies arī dažāda līmeņa latviešu valodas mācību programmās Latvijas Universitātes rīkotajos starptautiskajos vasaras valodas un kultūrasursos. Šie pasākumi devuši labu pieredzi un zināšanas latviešu valodas kā svešvalodas un latviešu valodas kā otrās valodas priekšmetu satura kopīgo un atšķirīgo jautājumu izpratnē.

1992. gadā autors piedalījās Valsts valodas galvenās atestācijas komisijas darbā.

No 1996. līdz 1999. gadam autors iesaistījās vispārīzglītojošo skolu 9. un 12. klašu nobeiguma eksāmenu satura veidošanā, kā arī strādāja par ekspertu un recenzentu Izglītības un zinātnes ministrijas ISEC un Sorosa fonda – Latvija apakšprogrammas *“Pārmaiņas izglītībā”* pētnieciskajos projektos.

No 1998. līdz 2000. gadam autoru kolektīva sastāvā veidoja pedagoģijas terminu vārdnīcu. Pedagoģijas un metodikas terminu saraksti izstrādāti arī Latviešu valodas apguves valsts programmas, ANO Izglītības attīstības projekta un “Phare” programmas pētījumos. Šobrīd tiek veidota datu bāze, lai sastādītu valodu mācīšanas metodikas terminu vārdnīcu, kurā būtu ietverta jaunākā valodu mācīšanas terminoloģija latviešu, krievu, angļu un vācu valodā.

No 2000. līdz 2004. gadam autors strādāja par nacionālo ekspertu Izglītības un zinātnes ministrijas un Pasaules Bankas finansētajā *Izglītības sistēmas attīstības projektā* (ISAP). Sadarbojoties ar Britu Padomi (*British Council*) un Skotijas Kvalifikācijas pārvaldi (*Scottish Qualifications Authority*), kas sniedza konsultācijas skolēnu sasniegumu vērtēšanas un skolu darbības kvalitātes vērtēšanas jautājumos, kā arī Hārvardas Tālākizglītības Skolas Starptautiskās izglītības grupu (*Harvard Graduate School of Education, International Education Group*), kas konsultēja izglītības rīcībpolitikas analīzes un izglītības vadības informācijas sistēmas jautājumos, tika izveidots mūsdienu izglītības vajadzībām atbilstošs latviešu valodas standarts un programma mazākumtautību pamatskolas 3., 6. un 9. klasei.

No 2002. līdz 2003. gadam darba grupas sastāvā A. Šalme izstrādāja vadlīnijas un ieteikumus Latviešu valodas un literatūras vidējās izglītības standartam un programmai Izglītības un zinātnes ministrijā.

2003. gadā darba grupā izveidoja *Latviešu valodas kā otrās valodas pieaugušo skolotāja sertificēšanas nolikumu*, kurā ietverta priekšmeta skolotāju profesionālās kvalifikācijas vērtēšanas kārtība un saturs.

2004. gadā strādāja darba grupā, kas izveidoja jaunu valsts valodas un latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanas koncepciju Latvijas Universitātē.

2005. gadā darba grupas sastāvā strādāja pie Eiropas moderno valodu mācīšanas jaunākā dokumenta “*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*” (“*Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*”) sagatavošanas latviešu valodā.

## Promocijas darba saturs un galvenās tēmas

Promocijas darbā īsi raksturoti nozīmīgākie sasniegumi LAT2 mācību priekšmetā valsts politisko un sociālo pārmaiņu laikā, kā arī aprakstīti daži lingvistiskā satura izveides piemēri, kas raksturo atsevišķas tendences mazākumtautību izglītības standarta, mācību programmu, vadlīniju un mācību grāmatu izveidē. Gandrīz visās iepriekš nosauktajās darbības jomās autors ir padziļināti pētījis mācību satura lingvistiskos jautājumus, kā arī latviešu valodas pedagoģiskās attīstības problēmas izglītības reformas, valsts valodas politikas un Latvijas sabiedrības integrācijas procesā.

Zinātniskajā darbā galvenā uzmanība pievērsta atsevišķiem LAT2 priekšmeta izpētes jautājumiem vispārīzglītojošo skolu mācību procesā, analizējot tās novitātes, kas veicina akadēmiskās valodas prasmes attīstību. Latviešu valodas apguves efektivitāte skolā ir viens no svarīgiem nosacījumiem, lai minoritāšu skolēni varētu integrēties Latvijas sabiedrībā, viņiem veidotos pozitīva lingvistiskā attieksme un valodu apguves motivācija. Atsevišķi valodas apguves jautājumi promocijas darbā apskatīti saistībā ar citiem izglītības posmiem, mācību programmām un neformālās izglītības jautājumiem.

Pētījuma galvenās tēmas ir:

1. Latviešu valodas kā otrās valodas priekšmeta izveidošanās valsts sociālo pārmaiņu un izglītības reformas procesā.
2. Izglītības reformas jaunais saturs un pārmaiņas latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanas praksē.
3. Tradicionālie un inovatīvie elementi latviešu valodas kā otrās valodas apguvē un lingvistiskā satura izveidē.
4. Otrās valodas mācību lingvistiskā satura izpētes un izveides piemēru analīze.

Zinātniskā darba ierobežotais apjoms liedzis agrāk izteiktās idejas un mācību saturu aprakstīt pietiekami plaši. Vairāki komplekso pētījumu rezultāti plašāk iepazīstami autora izveidotajās mācību grāmatās, vairākās mācību priekšmeta programmās, lietiskajos pētījumos un zinātniskajās publikācijās. Šajā darbā iekļauti tikai atsevišķi pētījumu fragmenti un norādes uz minētajām publikācijām.

## 1. Norises izglītībā valsts sociālo un politisko pārmaiņu procesā

Zīmīgs ir Daces Markus atzinums, ka valoda un izglītība ir ciešā mijiedarbē: valodas saturs nosaka izglītības kvalitāti, izglītības saturs nosaka valodas perspektīvu (Markus 2000). Tieši šādu sakarību kontekstā ir jāaplūko pakāpeniska latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmeta integrācija mazākumtautību izglītības sistēmā un šīs izglītības saistība ar valsts valodas apguves kvalitāti pēc Latvijas valstiskās neatkarības atjaunošanas.

Līdz pagājušā gadsimta astoņdesmitajiem gadiem bijušajā PSRS izglītības sistēmā nebija pieņemts apšaubīt skolu mācību programmu saturu un konstruktīvi kritizēt mācīšanas kvalitāti, netika arī demokrātiski apspriesti alternatīvi izglītības attīstības ceļi un izvērtēta mācību satura atbilstība sabiedrības vajadzībām. Daudzus gadus pedagogijā tika īstenots nemainīgs, centralizēti vadīts mācību plāns, kurā bija skaidri fiksētas apgūstamās zināšanas, prasmes un iemaņas, nosaukti bieži vien formāli mācību mērķi un uzdevumi. Mācību programmās dominēja norādes, kas skolēnam jāzina un jāprot, nevis “kādām intelektuālām un emocionālām pārmaiņām jānotiek, apgūstot konkrēto [...] mācību saturu” (*Anspoka* 4). Kaut arī starp daudzām politizētām deklarācijām bija atrodami arī vairāki reālistiski uzdevumi, kas aicināja “nodrošināt satura atbilstību mūsdienu zinātnes līmenim”, “veidot radošu personību”, “ar mācību saturu nodrošināt gatavību strādāt dažāda rakstura darbu” (*Vidusskolas didaktika* 111), kopumā padomju didaktikas postulāti atsevišķos mācību priekšmetos nenodrošināja dzīvei noderīgu praktisko pamatu, kā arī nepietiekami atspoguļoja sabiedrības garīgās vajadzības un intereses.

Samērā precīzi uz stagnācijas iezīmēm izglītībā sociālisma sistēmas norieta laikā var attiecināt Marijas Briedes un Leona Brieža atzinumu par humanitāro zinātņu vērtības, lomas un nozīmes mazināšanos sabiedrības dzīvē. Autori norāda, ka savā vēsturiskajā attīstībā tās kļūst aizvien “bālasinīgākas”, neizteismīgākas un amorfākas,



jo “pārstāj gan uztvert, gan izteikt mūsdienu pasaules un dzīves norises, parādības un procesus” (*Briede, Briedis* 180).

90. gadu sākumā reizē ar citām svarīgām norisēm Latvijas politiskajā un ekonomiskajā dzīvē lielas pārmaiņas sākās arī izglītībā. Sociālo un politisko pārveidojumu rezultātā bija nepieciešams būtiski mainīt izglītības sistēmu, lai skolu vairs nebūtu jāuzlūko par ideoloģisku institūciju, kas politiski, tiesiski, tikumiski un estētiski “no augšas” ietekmē sabiedrības locekļu apziņu.

“Jaunajai izglītības paradigmai” bija jāatspoguļo gan skolēnu individuālās, gan plašākā nozīmē – arī sabiedrības turpmākās attīstības vajadzības. Tā noteica, kā jāmainās “izglītības būtības izpratnei (izglītības filozofijai)” kopumā un “izglītības saturam, metodoloģijai, metodēm, līdzekļiem, paņēmieniem, apstākļiem (nosacījumiem) un rezultātiem” (*Samusēviča* 2002). Ar jaunu mācību saturu bija jāveido vīzija, kurā īstenotu “vēl šobrīd nezināmās nākotnes prasības” (*Pārmaiņas Latvijas izglītībā* 7).

Turpmākajai izglītības attīstībai tika izvirzīti vairāki jauni uzdevumi, starp kuriem galvenais bija “cilvēkos centrēta attīstība” (*Žo Nanžao*). Pārmaiņu gaitā mācības ir kļuvušas par skolēnu un skolotāja sadarbības pasākumu, kurā skolēni atbilstoši spējām, vajadzībām un interesēm izkopj dzīvei noderīgas prasmes, veido attieksmes, iegūst nozīmīgus rīcības instrumentus, “kā mācīties, apgūt un saprast apkārtējo pasauli” (*Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam* 31). Tradicionālos pedagoģijas uzdevumus ir papildinājuši vairāki jauni izglītošanās aspekti, piemēram, starpkultūru, komunikācijas, sadarbības un mācīšanās prasmju apguve. “Domāt par domāšanu” un “mācīšanos mācīties” var uzskatīt par jaunā laika izglītības filozofijas nozīmīgākajām idejām.

E.Hauss (*House* 1998) izglītības reformas ir raksturojis trijos aspektos: tehnoloģiskajā, politiskajā un kultūras perspektīvā. No tehnoloģiskās attīstības viedokļa raugoties, svarīgākais ir efektivitātes jautājums. Pārmaiņas izglītības saturā tiek vērtētas kā racionāls un plānots process, kurā tiek izpildītas pakāpeniskas, secīgas procedūras. To var salīdzināt ar ražošanu, kur, veicot ieguldījumu, tiek panākts noteikts

rezultāts. Pārmaiņu politiskās attīstības perspektīva vērsta uz vadošās sistēmas likumības sakārtošanu, kā arī varas un ideoloģijas konkurējošo interešu izzināšanu un samierināšanu. Valodu mācīšanas jomā visnozīmīgākā ir kultūras perspektīva. Tā pārmaiņu procesā sekmē kultūras integritāti, akcentējot kopēju izpratni par garīgajām vērtībām un sociālajām attiecībām, šajā procesā nozīmīgu instrumentālu funkciju ierādot dažādu valodu apguvei .

Toronto universitātes pētnieks Maikls Fulāns (*Fulan*) svarīgākās pārmaiņas izglītībā aplūko divos virzienos: pirmais – **veidot jaunu izglītības politiku**, otrais – **izstrādāt jaunu mācību saturu**. Izglītības reformas viņš metaforiski raksturo kā “ceļojumu nevis atsevišķu notikumu”, kura laikā parasti ir jāstopas ar vairākām problēmām: cilvēki lēni apgūst viņiem svešas iemaņas un šajā procesā nav pārliecināti par savām spējām un paredzamo rezultātu. (*Fulans* 1999). Latvijas izglītības pārmaiņu sakarā bieži piemin izaicinājumu, kas jāpieņem visai sabiedrībai un īpaši tiem, kas strādā skolā un vada izglītības darbu valstī. Reformu pētnieki svarīgākās pārmaiņas saskata ne tikai jauna izglītības saturā un mācību formu radīšanā, bet arī tajās pārvērtībās, kas notiek izglītībā iesaistīto pušu domāšanā, attieksmēs un rīcībā. Domāšanas stereotipu laušana ir viens no galvenajiem sekmīgu pārmaiņu īstenošanas uzdevumiem, jo “mainīt struktūru nenozīmē mainīt tradīcijas”(*Fulāns* 1999).

Viens no mūsdienu svarīgākajiem uzdevumiem visās izglītības pakāpēs ir nodrošināt praktiskajai dzīvei nepieciešamo zināšanu un prasmju pamatu, tomēr mācību satura prioritāšu noteikšanu apgrūtina tas, ka dažādu izglītības teoriju pārstāvji piedāvā atšķirīgus ceļus uz cilvēku labklājību (*Samusēviča* 2002). Angļu izglītības pētnieka Deivida Preta (*Pratt*) grāmatā “*Izglītības programmu pilnveide*” analizēti vairāki pazīstami izglītības filozofiju virzieni (kultūras transmisija, sociālā transformācija, individuālā pilnveidošanās, feministiskā pedagoģija). Gandrīz visu šo virzienu pārstāvji ir vienisprātis, ka izglītībai ir jāvairo sabiedrības labklājība, taču katram ir savs skatījums, kā to sasniegt. D.Prets secina, ka vairums skolotāju ar savu darbu īsti neiekļaujas nevienā no šīm strikti nodalītajām teorijām, lai gan katrā no tām atrod sev ko

noderīgu (*Prets 17 – 28*). Meklējot atbilstošus izglītības kvalitātes uzlabošanas veidus, dažādu izglītības sistēmu labāko ideju apvienojums raksturīgs arī visai Latvijas izglītības sistēmai.

Tatjana Koķe, atsaucoties uz Delora Komisijas rekomendācijām, norāda, ka izglītības kvalitāti mūsdienās raksturo divas būtiskas iezīmes:

- mācīšanās, kā apgūt zināšanas, nenozīmē atcerēties faktus, bet gan iemācīties, kā iegūt informāciju,
- iemācīties rīkoties, radoši izmantojot apgūtās zināšanas un prasmes (*Koķe 72*).

Šobrīd izglītībā zināšanu apguves pamatā vairs nedrīkstētu būt tikai norobežotu faktu iegaumēšana, bet gan spēja domāt “ārpus rāmjiem” vai “sistēmu izteiksmē” (*Mācīšana un mācīšanās 23*). Mācību saturs ir jāatslogo no mazsvarīgas informācijas, nenozīmīgiem faktiem un tādām idejām, kuras neatbilst sabiedrības un skolēnu vajadzībām. Skolā ir jāapgūst prasme ne tikai informāciju iegaumēt, bet arī to atrast, analizēt un izmantot praksē. Reizē ar to aktuāls kļūst jautājums par sabiedrības uzkrāto zināšanu apjoma strauju pieaugumu, kam līdztekus nav pietiekami attīstījusies šo zināšanu cilvēcīga izmantošana (*Broks 23*).

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

90. gadu beigās, pēc strauji iesāktajiem pārkārtojumiem, izglītības reformas procesā sākās apsīkums. Tas izskaidrojams ar daudziem ekonomiskiem, politiskiem, sociāliem un organizatoriskiem faktoriem – jauno teoriju pašpietiekamību, administratīvo institūciju organizatorisko mazspēju, resursu samazināšanos, “ideālu sabrukumu”, vilšanos daudzās sociālās norisēs un neapmierinātību ar pārlieku straujiem un nereti pat radikāliem izglītības eksperimentiem.

Šajā laikā izskanēja doma, ka izglītības reformu stratēģija Latvijā ir bijusi kļūdaina. Mācību efektivitātes novērtējumā un konstruktīvu mērķu izveidē nepietiekami aktīvi tika iesaistītas izglītības pētniecības institūcijas un augstskolas. Izglītības procesa organizatoriskā sistēma un mācību saturs netika bagātināts ar kvalitatīviem zinātniskajiem pētījumiem. Reformas, kuras sāka 1991. gadā, balstījās uz Rietumu pieredzi, bet turpmāk Latvijai sāka pietrūkt pašiniciatīvas, lai pārmaiņās īstenotu nacionālai izglītībai nozīmīgus mērķus. Kā norāda OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) delegācijas eksperte Johanna Kraitona (*Crighton*), sākotnējo entuziasmu par visu jauno, kas nāk no ārzemēm, nomainīja aizstāvības pozīcija esošajai sistēmai, pat apšaubot būtisku pārmaiņu nepieciešamību. Tas pierādīja, ka valstij un sabiedrībai nav vienota un sistemātiska izglītības nākotnes redzējuma. kā arī stingras pārlicības par savu izglītības politiku, kas sakņojas Latvijas realitātē, kultūrā un tradīcijās (*Kraitona 1999*).

Aizvien biežāk turpmākajā gados tika meklēti reformas “neizmanto to iespēju” cēloņi. Visbiežāk starp tiem minēja pārlieku strauju, dažkārt nepareizi organizētu pārmaiņu gaitu, valsts pārvaldes organizatoriskās kļūdas reformu vadīšanā, nepietiekamu sabiedrības līdzdalību pārmaiņu veidošanā, vāju zinātnes ieguldījumu nozīmīgu problēmu risināšanā u.c.

Starptautiskos izglītības attīstības stāvokļa novērtējumos ir uzsvērts, ka pirmajos pārmaiņu gados daudzu izglītībai svarīgu jautājumu izlemšana tika atstāta neprofesionālu, no mācību procesa tālu stāvošu personu ziņā. Bieži vien saprātīgu zinātnisku risinājumu vietā tika uzspiesti tuvredzīgi politiski lēmumi vai deklarācijas. Valsts izglītības politikas analīzē 2000. gadā bija norādīts, ka lielākā daļa skolu vairāk ir

norūpējušās par savu izdzīvošanu, nevis jaunu pārmaiņu ieviešanu. Iepriekšējā mācību stila saglabāšana klasēs nodrošina mieru un stabilitāti. Skolotāji ir noguruši no reformām bez resursu nodrošinājuma, tāpēc neuzskata par pienākumu atbalstīt visus jaunievedumus. Svarīgāk ir nosargāt savu un skolēnu drošību, kā arī saglabāt tās vecmodīgas vērtības, kas veido stabilu un drošu pamatu – disciplīnu, mācību grāmatu un stundu plānu. (*Valsts izglītības politikas analīze – Latvija 2000*). Nespējami saprast un pieņemt daudzas reformas radītās pārmaiņas, pedagogi un vecāki nereti ir pauduši nepieciešamību atgriezties pie iepriekš ierastām darba formām un mācību resursiem, piemēram, labi pazīstamām metodēm, skaidri formulētām un īstenojamām pārbaudes darbu prasībām, nemainīgām mācību grāmatām, “universālu” mācību programmu u.c. padomju plānveidīgās pedagogijas tik pierastiem mācību komponentiem. Skolotāji dažkārt mēģināja saglabāt gadu arī gaitā izkoptus darba paņēmienus, klasē izmantot ierastos mācību līdzekļus, mācību procesā īstenojot uz drošiem faktiem un pārbaudāmām zināšanām orientētu mācību saturu. No atsevišķiem latviešu valodas skolotājiem izskanēja neizpratne par to, kāpēc mācību priekšmetā netiek piedāvāta universāla mācību programma, kam varētu pievienot vienu, visiem piemērotu mācību grāmatu, līdzīgi tam, kā iepriekšējā izglītības sistēmā obligātajai mācību programmai bija piesaistīta gadiem nemainīgi mācību izdevumi.

Starptautiskie eksperti šajā laikā arī norādīja, ka liela daļa mācīšanas un mācīšanās skolās un universitātēs ir vairāk balstīta uz zināšanu apguvi, nevis mērķēta uz analītiskas un kritiskas domāšanas attīstīšanu un mācību satura apguvi praktiskiem mērķiem. Arī jaunu mācību programmu (“*Curriculum*”) izmantojums tiek devalvēts, ja aprobežojas tikai ar saturu, secību un citiem tehniskās dabas aspektiem, nevis pievēršas mācīšanas organizēšanas veidiem, lai sekmētu audzēkņu interesi un labu mācīšanos (*Valsts izglītības politikas analīze – Latvija 2000*).

Izglītībā iesaistīto pušu attieksmi pret pārmaiņām izglītībā uzskatāmi raksturo vairākas pēdējo gadu socioloģiskās aptaujas. Piemēram, 2001. gadā LU Filozofijas un socioloģijas institūta veiktajā pētījumā “*Attieksme pret pārmaiņām izglītībā un to*

vērtējums” tika noskaidrotas skolotāju, skolēnu un viņu vecāku domas, cik efektīvi attīstījušies dažādi izglītības sistēmas komponenti skolu reformas gaitā.

Gan skolotāji, gan skolēni par svarīgāko prioritāti uzskatīja iespējas strādāt ar jaunām mācību programmām. Vecākus vairāk uztrauca mācīšanas kvalitāte, tāpēc nozīmīgāka par jauna mācību satura izveidi viņiem likās skolotāju un citu izglītības darbinieku kvalifikācijas pilnveide. Uzmanību piesaista arī pētījumā sniegtā informācija par mācību programmu saturu, priekšmeta standarta un mācību grāmatu kvalitāti. Skolotāji un vecāki samērā negatīvi novērtēja mācību priekšmeta standarta un programmu kvalitāti, bet skolēni izteica vēlēšanos strādāt ar labākām mācību grāmatām.

**Attiecībā uz izglītības sistēmas komponentu vērtējuma indeksu**  
(starpība starp vērtējumiem “labi” un “neapmierinoši” %)

	skolotāji	skolēni	vecāki
Mācību programmu saturs/ priekšmetu standarts	- 26	4	- 10
Mācību grāmatu kvalitāte	19	0	2

(“Attieksme pret pārmaiņām izglītībā un to vērtējums” 24).

Visai negatīvas tendences izglītības pārmaiņu jautājumos atspoguļo citi šajā laikā veiktie pētījumi, piemēram, “*Izglītības procesa dalībnieku sociālā pētījuma izstrāde un veikšana*” (2002.) un “*Izglītības kvalitāte un komunikācija Latvijas izglītības sistēmā*” (2003.).

Kā parāda šo aptauju rezultāti, 42% skolotāju uzskata, ka pārmaiņas skolā un izglītības sistēmā ir pārāk straujas, 24% – ka pārāk lēnas. Arī vairums skolēnu vecāku domā, ka reformas notiek pārāk ātri. Īpaši šajā pētījumā jānovērtē fakts, ka kritiskāka attieksme pret skolā notiekošajām pārmaiņām ir respondentiem no mazākumtautību skolām. Raksturojot pārmaiņu tipoloģiju izglītības satura jautājumos, vairāk nekā 40% aptaujāto skolotāju ir pārliecināti, ka reformu gaitā uzlabojusies mācību grāmatu kvalitāte, kā arī pašu skolotāju darba kvalitāte. Stāvoklis nav mainījies izglītības satura izveidē un mācību procesa organizēšanā. Kritiskākā attieksme bija pret skolēnu sasniegumu vērtēšanas metodēm un skolēnu attieksmi pret mācīšanos. Liela daļa

skolotāju uzskatīja, ka vairākos izvērtējamos izglītības jautājumos pēdējo desmit gadu laikā nozīmīgas pārmaiņas *nav notikušas*.

Pētījumu secinājumu daļā arī norādīts, ka izglītības reforma Latvijā nenorit sistemātiski un tam par iemeslu ir nepilnīga saziņa starp dažādām izglītības iestādēm. Tikai neliela daļa skolotāju uzskata sevi par labi informētiem izglītības reformas jautājumos. Ne visi skolotāji pilnībā izprot izglītības reformas mērķus un vāji orientējas komplekso pasākumu sistēmā, kas tiek veikti šo mērķu sasniegšanai. Daudzu nozīmīgu lēmumu pieņemšana un pārmaiņas izglītībā notiek bez skolu, to administrāciju un skolotāju tiešās līdzdalības, tāpēc arī augstākās instances nav spējušas pedagogus pārliecināt par vairāku būtisku izmaiņu nepieciešamību (*Izglītības procesa dalībnieku sociālā pētījuma izstrāde un veikšana 21 – 23; Izglītības kvalitāte un komunikācija Latvijas izglītības sistēmā 27 – 28* ).

2004. un 2005. gadā arī šī pētījuma autors organizēja aptauju par dažādiem otrās valodas mācību priekšmeta jautājumiem. Anketējot Latvijas Universitātes Filoloģijas fakultātes otrās valodas mācīšanas metodikas profesionālās programmas studentus (faktiski – LAT2 priekšmetā strādājošos skolotājus) un dažādu skolotāju tālākizglītības kursu dalībniekus (kopumā vairāk nekā simts speciālistu), tika noskaidrots, ka pārmaiņu gaitā vispārīzglītojošajās skolās ir pieaugusi skolēnu interese un motivācija apgūt valodu, uzlabojusies mācību līdzekļu kvalitāte un mācību saturs, ir paplašinājušās valodas apguves iespējas arī ārpus skolas. Daļa respondentu tomēr uzskata, ka vēl joprojām daudziem skolēniem nav nopietnas attieksmes pret valodu mācīšanos un izglītošanās procesu kopumā, strauji pazeminās arī viņu vispārējais kultūras līmenis (*nelasa grāmatas, ierobežotas intereses*), jūtamās arī valsts ekonomiskā stāvokļa pasliktināšanās sekas (*nelabvēlīgi apstākļi ģimenēs, ierobežotas materiālās iespējas, skolēnu fiziskās un garīgās veselības problēmas*) un negatīvās norises valsts politikā (*opozīcija pret bilingvālo izglītību*). Skolotājus uztrauc arī pedagogu profesijas zemais prestižs, mazais atalgojums un pienācīgi nenovērtētais papildus darbs skolā (*jaunu programmu izveide, nepieciešamība palīdzēt citu priekšmetu skolotājiem bilingvālo*

programmu ieviešanā, “papīru un atskaišu kalni”). Dažkārt skolotāji vēl pilnībā neorientējas jaunajās valodas apguves teorijās un ne vienmēr izprot dažādus otrās valodas mācīšanas prakses jautājumus (gramatikas komponentu pakāpeniskums un secība komunikatīvi orientētā mācību procesā, integrētās rakstīšanas prasmju veidošanas metodes, sociokultūras kompetences izkopšanas aspekti u.c.).

Lai gan Latvijas izglītības process iepriekšējos piecpadsmit gados sabiedrībā novērtēts visai atšķirīgi, nebūtu pareizi uzskatīt, ka izglītības reforma Latvijā ir bijusi neveiksmīga. Prakse rāda, ka arī vairākās ekonomiski attīstītās valstīs lieli politiski un sociāli pārkārojumi ne vienmēr tiek īstenoti pietiekami sekmīgi. Piemēram, Anglijas Nacionālā mācību programma tika veidota gandrīz desmit gadus. Daudzie eksperimenti laika posmā no 1988. līdz 1994. gadam valstij izmaksāja apmēram 800 miljonus ASV dolāru, taču deviņdesmito gadu vidū jauno izglītības koncepciju sāka nopietni kritizēt. Piedāvātā programma tika raksturota kā “neizmantotā iespēja”, kas neatbilda 21. gadsimta demokrātiskās sabiedrības vajadzībām, tāpēc to vajadzēja būtiski pārveidot (Hood 1991).

Par “uzticības krīzi” ASV izglītības sistēmā rakstīja Maikls Fulans. 60. gados “naivi ieguldītās naudas summas” plaša mēroga valsts izglītības projektos kā “cerību gaisa pilis” sabruka 70. gadu sākumā. Sabiedrība apšaubīja ieviesto reformu nozīmi, tika atklātas daudzas pārmaiņu periodā pieļautas kļūdas. Līdz pat astoņdesmito gadu vidum ASV izglītības sistēmā turpinājās nenoteiktas mācību procesa reformas, tad “sabiedrības pacietība bija izsmelta” un pārmaiņas izglītībā sāka īstenot praktiski no jauna (Fulans 1999).

Šobrīd Latvijā straujas pārmaiņas ir nomainījis reformas “stabilizēšanās posms”. Tam raksturīga izglītības sasniegumu nopietnāka zinātniska izvērtēšana un rūpīgāka pieeja mācību satura jautājumiem. Ir pārstrādātas mācību priekšmetu programmas, panākts labs nodrošinājums ar mācību līdzekļiem, uzlabojusies mācību vide, skolotājiem ir iespēja pilnvērtīgāk iepazīt priekšmetā nozīmīgākās mācību teorijas un plašāk tās



izmantojot savā darbā, pieaudzis izglītības prestižs, aktīvāka ir sabiedrības attieksme pret aktuāliem izglītības jautājumiem. Kaut arī šobrīd izglītības sistēmā pastāv vēl daudz neatrisinātu problēmu, vietā ir OECD ekspertes J.Kraitonas apgalvojums, ka Latvijā pastāv veselīga izglītības sistēma, kas nevienlīdzīgā cīņā cenšas uzturēt un uzlabot visas tautas izglītības līmeni (*Kraitona 4*).

## **2. Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) mācību priekšmeta izveidošanās Latvijas izglītības sistēmā un tā attīstības galvenie posmi**

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

Visus šos gadus arī latviešu valodas pedagoģiskā attīstība minoritāšu izglītībā norisinājusies ciešā saistībā ar reformām izglītībā. Lielākās pārmaiņas latviešu valodas attīstībā sākās 90. gadu vidū, kad vērienīgu darbību minoritāšu integrācijas jomā uzsāka *Latviešu valodas apguves valsts programma (LVAVP)*. Šīs organizācijas galvenais mērķis bija saliedēt Latvijas sabiedrību, mazināt tās valodisko sašķeltību un veicināt latviešu valodas pedagoģisko attīstību.

Lai uzlabotu valsts valodas apguves līmeni, LVAVP izvirzīja vairākus jaunus uzdevumus:

- 1) mainīt latviešu valodas mācīšanas sistēmu,
- 2) ieviest jaunu mācību priekšmetu – latviešu valoda kā otrā valoda (LAT2),

- 3) atteikties no valodas mācīšanas metodikas, kas balstās uz dzimtās valodas mācīšanas metodēm,
- 4) ieviest citu metodiku un pieeju latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanā,
- 5) mācīt lietot valodu, nevis apgūt zināšanas par valodu.

No šī laika ar **latviešu valodas kā otrā valodas (LAT2)** jēdzienu sāka apzīmēt valsts valodas apguves priekšmetu minoritāšu izglītībā<sup>8</sup>. Turpmāk valsts administratīvo un organizatorisko pārveidojumu rezultātā LAT2 nostiprinājās kā jauna zinātniska un pedagoģiska disciplīna, kuras saturs, mērķi un uzdevumi bija saistīti minoritāšu integrācijas procesu, valsts izglītības programmu un valsts valodas ilgtermiņa attīstības koncepciju. Tik daudz nozīmīgu uzdevumu reformu gaitā, šķiet, nav izvirzīti nevienam citam skolas mācību priekšmetam.

Mūsdienu latviešu valodas kā otrās valodas attīstību hronoloģiski mēdz aplūkot no Latvijas Republikas valstiskās neatkarības atjaunošanas sākuma posma, saistot mācību priekšmetā notiekošo ar jaunu pedagoģisko un valodniecības ideju ieviešanu, izglītības reformu, kā arī valsts valodas juridiskā un faktiskā statusa nostiprināšanas pasākumiem. Šo attīstību nosacīti var iedalīt **trijos posmos**.

**Pirmais posms** minoritāšu izglītībā sākās astoņdesmito gadu beigās, kad valsts atdzimšanas procesu iespaidā pieauga interese un nepieciešamība apgūt latviešu valodu. 1992. gadā pieņemtajā *Valodas likumā* ir izvirzīts mērķis noteikt latviešu valodu par vissaziņas līdzekli Latvijā. Šajā laikā tika izveidots *Valsts valodas centrs* un *Valsts valodas inspekcija*. Darbu sāka arī *Valsts valodas prasmes atestācijas komisijas*, kas pārbaudīja dažādu darbinieku un amatpersonu profesionālajai darbībai nepieciešamo latviešu valodas prasmi. 1994. gadā pieņemtajā *Pilsonības likumā* bija noteikts, ka naturalizēties var tikai tās personas, kas prot latviešu valodu. Šo administratīvo pasākumu laikā diezgan

---

<sup>8</sup> Līdz tam un arī vēlāk lietoja dažādus šī mācību priekšmeta nosaukumus – “latviešu valoda skolās ar krievu mācību valodu”, “latviešu valoda cittautu mācībvalodu skolā”, “latviešu valoda krieviski runājošajiem”, “latviešu valoda skolās, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmu”.

strauji pieauga cittautiešu skaits, kas vēlējās apgūt latviešu valodu, kā arī lietot to ikdienas saziņā un darba attiecībās.

90. gados sāka veidot jaunu Latvijas nacionālā izglītības saturu, kas tālākajā procesā materializējās sabiedrības vajadzībām atbilstošos mācību standartos. Pakāpeniski tika depolitizēts izglītības saturs un mācību procesā pārvērtētas daudzas novecojušas pedagoģiskās tradīcijas un metodes. Jaunie izglītības pamatprincipi atspoguļojās *Latvijas Izglītības likuma* projektā.

Paplašinoties latviešu valodas funkcijām un reālās valodas lietošanas vajadzībām, skolā ierasto valodas teorijas apguves un analītisko pieeju lingvistiskajiem faktiem pakāpeniski nomainīja komunikatīvi orientēta valodas apguves prakse. Ieviešot jaunas pedagoģiskās darbības formas un metodes, bija jāmaina daudzas agrāko gadu didaktikas pamatnostādnes, taču latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanas saturā kvalitatīvas pārmaiņas šajā periodā bija jūtamas visai maz. Kaut gan tika pārstrādātas dažas vispārīzglītojošo skolu programmas un izdotas vairākas komunikatīvi orientētas mācību grāmatas, valodas apguves stundās joprojām bija savienota agrāko gadu mācīšanas pieeja ar atsevišķiem mācību satura novatoriskiem elementiem. Kopumā šajā laikā vēl neizveidojās vienota, zinātniski un organizatoriski pamatota valsts līmeņa koncepcija, kā uzlabot latviešu valodas apguves kvalitāti minoritāšu izglītībā.

Otrā posma būtiskākās pārmaiņas likumdošanā saistās ar Ministru kabinetā apstiprināto *Latvijas izglītības koncepciju*, jaunā *Izglītības likuma* un *Vispārējās izglītības likuma* pieņemšanu. Valstī tika uzsākta nopietna skolu mācību satura reforma, mazākumtautību izglītībā iznāca jauni standarti un programmas. 1998. gadā tika apstiprināts *Valsts pamatizglītības standarts*, kurā bija deklarēta pāreja uz latviešu valodu izglītībā kā “valsti vienojošu valodu”. Starp nozīmīgiem skolēnu vispārīgo spēju un prasmju attīstīšanas aspektiem standartā ir minēts saziņas aspekts, bet starp tiem izglītošanas virzieniem, kuros skolēniem nepieciešams gūt pieredzi un vispusīgu sagatavotību, svarīga nozīme ir valodas attīstībai.

1995. gadā Latvijā sākās naturalizācijas process, taču pirmajos gados tas norisinās ļoti lēni. Starp vairākiem iemesliem, kas kavēja nepilsoņus naturalizēties, bija viņu nepietiekamās valsts valodas zināšanas un informācijas trūkums par šī procesa norisi un noteikumiem.

1999. gadā tika pieņemts jauns *Valodas likums* un Ministru kabineta noteikumi, kas precizēja valodas lietojumu privātajā un sabiedriskajā sfērā. Šajā laikā tika liberalizēts *Pilsonības likums*, padarot pilsonības pretendentu pieteikšanās kārtību atkarīgu tikai no konkrētās vēlmes un spējām izpildīt personai izvirzītās prasības. Pēc vecāku pieprasījuma pilsonību sāka piešķirt nepilsoņu bērniem, kas dzimuši Latvijā pēc neatkarības atjaunošanas.

Deviņdesmito gadu vidū latviešu valodas kā otrās valodas metodiskās bāzes pilnveidošanā iesaistījās vairākas organizācijas (*Valsts valodas centrs, Sorosa fonds – Latvija, Phare izglītības programma, Valsts Cilvēktiesību un etnisko studiju centrs* u.c.). Kā jau minēts iepriekš, īpaši plašu darbību minoritāšu integrācijā un valsts valodas pedagoģiskās kvalitātes paaugstināšanas jomā veica *Latviešu valodas apguves valsts programma*. Otrās valodas skolotāju sagatavošanas un tālākizglītošanas programmas tika izveidotas vairākās Latvijas augstskolās.

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

Deviņdesmito gadu beigās padziļinājās izpratne par LAT2 mācību priekšmeta uzdevumiem, pedagogi iepazinās ar jaunas mācīšanas metodikas pamatiem, tika pārstrādātas dažas mācību programmas<sup>9</sup>, atsevišķas novatoriskas idejas parādījās arī mācību grāmatās. Pāreja uz komunikatīvo pieeju noteica daudzsološas valodas apguves perspektīvas, taču trūka pētījumu un pieredzes, kā mācību procesā savienot runas un rakstu apguvi ar sistēmā ievirzītām zināšanām

---

<sup>9</sup> *Vidējās izglītības standarts latviešu valodā skolās ar krievu mācībvalodu*. (1993); *Latviešu valodas profilkursa vadlīnijas krievu mācībvalodas skolām*. Projekts.(1993). *Latviešu valodas programma cittautu mācībvalodu skolā*. 1.–12. klase. (1995); *Pirmskolas izglītības programma*. (1998).

par valodas kodificētajām normām un valodas kultūru. Lingvistiskā satura izpratnē turpināja pastāvēt labils viedoklis starp deduktīvo un induktīvo valodas likumību apguves teorijām un praksi.

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

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

No 2000. gada Izglītības un ministrija, izmantojot Pasaules Bankas finansējumu, sāka īstenot *Izglītības sistēmas attīstības projektu (ISAP)*. Šī ilgstošā un daudzpusīgā projekta mērķi bija paaugstināt kvalitāti atsevišķos mācību priekšmetos, starp kuriem bija arī latviešu valoda minoritāšu skolās. Viena no ISAP darbības virzieniem bija pilnīgi jaunu, kompleksu, sabiedrības vajadzībām atbilstošu izglītības dokumentu izstrāde (*Curriculum*).

Darba sākuma posmā situācijas izpēte parādīja, ka apmēram desmit gadu laikā, kopš valsts valodai izglītībā bija pievērsta īpaša uzmanība, LAT2 mācību priekšmetā akadēmiskajā izglītībā joprojām nebija izstrādātas fundamentālas valodas apguves teorētiskās nostādnes, apzināti mācību satura problemātiskie jautājumi, radīta vienota un pēctecīga latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanas koncepcija. Apzinot šo stāvokli, darba grupas dalībnieki bija vienisprātis, ka ir jāiegulda liels pētnieciskais darbs un jaunā kvalitātē jāapzina otrās valodas

mācīšanas vajadzības skolā<sup>10</sup>.

Izmantojot labāko otrās valodas mācīšanas pieredzi un sasniegumus, priekšmeta standartā un programmā tika pārveidoti gandrīz visi satura komponenti. Vienlaicīgi ar pamatnostādņu izstrādi tika veikti vairāki pētījumi, lai pieskaņotu valodu sistēmu lingvodidaktiskajiem mērķiem, kā arī lai aprakstītu jaunās idejas komunikatīvās mācīšanas teorijas jomā un izstrādātu skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas formas un metodiskos paņēmienus. Dokumentā tika pievērsta uzmanība arī vienotas metodikas terminoloģijas izveidei pirmās valodas, otrās valodas un svešvalodu mācību priekšmetos.

Divu gadu laikā darba grupa izveidoja standartu projektam atbilstošu mācību priekšmeta programmas paraugu. Tālāk tika sākts *Mācību priekšmetu standartu novērtēšanas un ieviešanas izmēģinājuma projekts*. Cieši sadarbojoties ar ārzemju ekspertiem un izmēģinājumu skolu pedagogiem, darba grupa veica vispusīgu latviešu valodas mācību satura aprobāciju. Izmēģinājuma posmu noslēgumos mācību priekšmeta standarta izveides darba grupa apkopoja izmēģinājuma projektā iesaistīto skolotāju izteiktos norādījumus. Skolas saņēma kritisko norāžu apkopojumu ar komentāriem, lai tos novērtētu un vēlreiz pārbaudītu praksē izmēģinājuma otrajā gadā. Šāda aprobācija deva iespēju nopietni izstrādāt un pilnveidot valodas mācīšanas saturu, iesaistot tā apspriešanā lielu skaitu dažādu nozaru speciālistu, skolēnus un viņu vecākus.

Pamatskolas LAT2 mācību standarts, programma un metodiskie norādījumi skolotājiem tika pabeigti 2004. gadā un no 2005. gada septembra to ieviesa Latvijas skolās. Ar šo izglītības dokumentu izveidi latviešu valodas pedagoģiskajā attīstībā mazākumtautību izglītībā sākās jauns, uz zinātniskiem pamatiem balstīts mācību priekšmeta standarta un programmu izveides posms.

---

<sup>10</sup> Par šiem jautājumiem plašāk Šalme, A. *Jaunā latviešu valodas programma mazākumtautību skolām – eksperiments vai izaicinājums*. (2002). Gram. "Valodas apguve: problēmas un perspektīva II". Zinātnisko rakstu krājums. LPA. Liepāja: LiePa. 159. – 168. lpp.

Pēdējos gados visos izglītības posmos ir ievērojami uzlabojusies priekšmeta mācīšanas kvalitāte, padziļinājusies pedagogu izpratne par jaunas pieejas un metožu piedāvātajām iespējām. Latviešu valodas mācīšanas pieredze ir bagātināta ar jaunām teorijām par runas un rakstu valodas funkcionālajām atšķirībām un to mācīšanas īpatnībām, kā arī integrētu prasmju (runas, klausīšanās, rakstu un lasīšanas) kompleksu apguvi akadēmiskajās mācību programmās.

Šobrīd valsts valodas apguves un lietojuma kvalitātes jautājumus aplūko arī saistībā ar bilingvālās izglītības programmu. Latviešu valoda mazākumtautību skolās ir kļuvusi ne tikai par mācību priekšmetu, bet arī mācību līdzekli. Paplašinot valodas lietojuma sfēras, skolēni var citu mācību priekšmetu satura apgūvē izmantot valodas stundās iegūtās zināšanas un otrādi. Veidojot jaunās bilingvālās izglītības programmas, tiek saskaņota dažādu priekšmetu zinātniskā viela, lai skolēniem ir iespējas jaunu pieredzi apgūst integrētā veidā, piemēram, tematiski veidotajā *Pamatskolas izglītības programmā* piedāvā bērniem runāt par dažādām mūsdienu sabiedrības, dabaszinātņu, vēstures, kultūras u.c. tēmām, balstoties uz informāciju un viņu iepriekš iegūto pieredzi dažādos mācību priekšmetos.

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

Šādi organizētam mācību procesam turpmākajos gados ir jānodrošina pilnīgu latviešu valodas apguvi minoritāšu mācībvalodas skolās, pakāpeniski jāmazina skolu lingvistiskā nošķirtība un, pamatojoties uz *Izglītības likumā* un *Valsts valodas likumā* noteiktajām normām, jānodrošina visas valsts valodas funkcijas izglītības sistēmā.

Zīmīgi turpmāko valodu apguves perspektīvu Latvijā raksturojusi Irina Maslo. Atsaucoties uz T.Tinslejas teoriju (*T.Tinsley Facing the Future-Language Educators*

*Across Europa*. 2003), zinātniece norāda uz vairākām jaunām parādībām daudzvalodīgā skolēna izglītošanā.

1. Ja līdz šim pastāvēja pieņēmums, ka mācības uzsāk monolingvāls valodas apguvējs, tad turpmākajā izglītības procesā pakāpeniski mācības sāks skolēni, kuriem jau būs dažādu valodu lietošanas pieredze, un tā noteiks secīgas mācīšanās pamatu.
2. Iepriekš bērnu bilingvālā izglītība tika uzskatīta par problemātisku, jo galvenokārt tika veicināta nacionālās valodas attīstību. Turpmāk uzsvars tiks likts gan uz cilvēka otrās, gan dzimtās valodas lietošanas spējām.
3. Iepriekšējā prakse arī parādīja, ka valodas kompetence, kas tuvinās dzimtās valodas līmenim, ir ultimātīvs mērķis. Turpmāk laba valodu prasme tiks uzskatīta par vērtību, jo tajā iegūtās zināšanas un pieredze būs nepieciešama darbībām, kas paplašinās cilvēka saziņas un sadarbības iespējas.
4. Ja agrāk valodas mācīšana bija vērsta uz lingvistiskajiem mērķiem un kultūras komponents visbiežāk diezgan sastingušā veidā bija orientēts uz “kultūras mantojuma” apguvi, tad turpmāk mācībās aizvien lielāka nozīme būs tādu parādību apguvei, kas ietvers daudz plašākas starpkultūru dimensijas.
5. Ja agrākā mācību praksē vairāku valodu apguve bija virzīta uz katras valodas izolētu mācīšanos noteiktā laika posmā, tad turpmāk vairāku valodu mācīšanās notiks vienlaicīgi un šajā procesā notiks dažādu valodu savstarpējo sakaru apzināšanās un mijiedarbības izpratne (*I.Maslo Tinsley* 2004).

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



### 3. Raksturīgākās parādības latviešu valodas pedagoģiskajā attīstībā valsts politisko un sociālo pārmaiņu laikā

Astoņdesmito gadu beigās valstī sāka apzināt PSRS īstenoto valodu politikas negatīvo mantojumu. Šajā laikā bija ievērojami pasliktinājusies latviešu valodas sociolingvistiskā kvalitāte, daudzās nozīmīgās sociālās sfērās sašaurinājies latviešu valodas lietojums, mazinājusies valodas vērtība un prestižs, slikti bija organizēts valodas apguves pedagoģiskais process.

Lai administratīvi un tiesiski nostiprinātu latviešu valodas stāvokli 80. gadu beigās sākās nozīmīgas pārmaiņas vairākās valodas attīstības jomās: **juridiskajā** (likumu un normatīvu aktu izstrādāšana), **pedagoģiskajā** (valsts valodas, minoritāšu valodu un svešvalodu mācīšana) un **lingvistiskajā** (valsts valodas normalizācija un bagātināšana) (*Druvieta* 1996:23).

Kaut gan turpmāk svarīgākie normatīvie akti paredzēja samērā strauji mainīt valsts valodas situāciju, tās lietošanas kvalitāte sabiedrībā uzlabojās ļoti lēni. Tieši šajā laikā jaunās valsts veidošanās praksē nopietni aktualizējās “valodiski sašķeltas” un “politiski pretstatītas” sabiedrības problēmas. Sliktas latviešu valodas zināšanas, sociālā nedrošība un nereti arī apšaubāmā lojalitāte daudziem Latvijas iedzīvotājiem liedza iesaistīties sabiedriskajos procesos, iegūt pilnvērtīgu izglītību un sekmīgi konkurēt darba tirgū. Kā 90. gadu sākumā, raksturojot latviešu valodas apguves un lietojuma problēmas augstskolā, norādīja Pēteris Ūdris, krieviem lielākoties trūkst vēsturiskās pieredzes valodu apguvē, tāpēc “krievu vienvalodība ir daudz būtiskāka nekā augstprātība”. Ļoti bieži minoritāšu studentiem nav reālistiskas vērtību orientācijas – to sekmē krievu televīzija, prese, krievu skolas, kur viss joprojām ir padomizēts (*Ūdris* 1991: 111). Diezgan daudz krieviski runājošo, kas Latvijā bija nodzīvojuši jau daudzus gadus, latviešu valodu nebija apguvuši pat elementārā saziņas līmenī. Kā parādīja statistika, 80. gadu beigās Latvijā bija apmēram 2,5 miljoni iedzīvotāju, no kuriem apmēram 700000 nezināja latviešu valodu (*UNDP Latvijā. Pārskats par tautas attīstību 1997.* tabula 3.1.).

Politisko un sociālo pārmaiņu procesi astoņdesmito gadu beigās valodu apguvē tomēr iezīmēja arī vairākas pozitīvas tendences. Pieauga interese mācīties latviešu valodu, un tas radīja strauju valsts valodas mācīšanās iespēju piedāvājumu. Īpaši plaši latviešu valodas apguve izplatījās neformālos valodasursos, kaut arī bieži šī kampaņu aprobežojās ar apšaubāmiem piedāvājumiem īsā laikā ar “efektīvām metodēm” iemācīt runas (sarunvalodas) prasmi. Šādu pasākumu organizēšanā nereti iesaistījās daudz gadījuma cilvēku, pedagogiskajā procesā tika izmantotas apšaubāmas mācību metodes un mācību līdzekļi. Nav noslēpums, ka diezgan bieži izglītojošās struktūras un privātpersonas kursu organizēšanā saskatīja ekonomiskas intereses – iespēju labi nopelnīt un piesaistīt valsts un atsevišķu organizāciju finansiālos līdzekļus. Visbiežāk šāds valodas apguves veids nedeva gaidītos rezultātus, kā arī neveicināja jaunu mācību ideju un teoriju attīstību.

Atmodas ideāli rosināja vīziju, ka straujo pārmaiņu rezultātā ātri izdosies atrisināt arī valsts valodas jautājumu. No šodienas viedokļa raugoties, visai ideālistisks ir 1988. gada 27. decembra Latvijas PSR Ministru Padomes lēmums “Par pasākumiem LPSR Augstākās Padomes 1988. gada 6. oktobra lēmuma ““Par latviešu valodas statusu” izpildei” norādījums finansiāli un organizatoriski atbalstīt latviešu valodas mācīšanu, lai lēmumā paredzēto trīs gadu laikā latviešu valodu varētu apgūt visi Latvijas iedzīvotāji.

Trūka pieredzes latviešu valodas apguvi un pārbaudi augstā līmenī organizēt arī valsts administrētos pasākumos. Diezgan sarežģītos apstākļos 1992. gadā sākās valsts valodas zināšanu pārbaudījumi, lai cittautieši iegūtu profesijai nepieciešamos latviešu valodas prasmes pakāpi. Lai nokārtotu valsts valodas pārbaudījumu zemākajā pakāpē, bija “jāprot” valoda 1000 vārdu apjomā (izmantojot *O. Buša, J. Baldunčika* leksiskā minimuma vārdnīcu “1000 vārdu”). jāveido monologs un dialogs par darba jautājumiem un vienkāršiem sadzīves tematiem, kā arī jāuzraksta savs vārds, uzvārds, adrese, darbavieta, ieņemamais amats. Vidējā pakāpē pretendents bija jāzina latviešu valoda 2000 – 2500 vārdu apjomā, jālasa un jāatstāsta teksts, kas saistīts ar amatu un profesiju,

jāprot uzrakstīt daži programmā nosauktie lietišķo dokumentu veidi u.tml. (skat. *Valsts valoda. Valsts valodas prasmes pārbaudes jautājumu un biļešu paraugi*, pielikums). Kā atzina Valsts valodas centra vadītāja Dzintra Hirša, atestācijas sākumā nebija sīki izstrādāta valodas līmeņa vērtēšanas metodika, tāpēc šajā procesā paļāvās uz skolotāju profesionālo pieredzi un zināšanām. Turklāt Latvijā atšķirībā no citu valstu pārbaudījumu prakses atestācijas pamatkritēriji bija samazināti. Tie noteica, ka cilvēkiem ir jāprot tikai “elementāri sazināties”, un tādā situācijā “par valodas kvalitāti runāt ir pārāgi” (*Hirša 27*). Kaut arī šāds administratīvo pasākumu komplekss uzskatāms par veicinošu faktoru latviešu valodas statusa valstiskās nodrošināšanas procesā, tomēr pārbaudījumu rezultāti samērā vāji atspoguļoja mazākumtautību iedzīvotāju reālo valodas kompetenci un nereti radīja maldīgu priekšstatu par valodas lietojuma kvalitāti un tās apguves dinamiku.

Arī latviešu valodas mācīšanas stāvoklis valsts izglītības sistēmā astoņdesmito gadu beigās tika vērtēts ļoti kritiski.

1988./89. gadā Tautas Izglītības ministrija, vispusīgi izanalizējot latviešu valodas pedagoģisko situāciju vairākās Latvijas pilsētās un rajonos, atklāja, ka skolēnu latviešu valodas prasme ir vāja, zems ir arī viņu vispārējais kultūras līmenis. Situācijas izpētē tika konstatēts, ka iepriekšējo gadu valsts nacionālās politikas rupjo kļūdu rezultātā mazākumtautību skolās praktiski nav pedagogu, kuru specialitāte ir latviešu valoda skolās ar krievu mācībvalodu. Latviešu valodu bieži māca citu specialitāšu skolotāji, bibliotekāri, pensionēti skolotāji, pat personas bez speciālas pedagoģiskās izglītības. Apsekojot situāciju republikas skolās, atklājās, ka vairākos rajonos, kur šajā mācību priekšmetā strādā 30 – 60 skolotāju, tikai viens vai divi ir attiecīgā mācību priekšmeta speciālisti. Lai mainītu stāvokli, augstskolās ir palielināts studentu skaits specialitātē “*Latviešu valoda skolās ar krievu mācībvalodu*”. 1989. gadā šajā specialitātē tika uzņemti 140 studenti, darbu sāka piecas pedagoģiskās klases ar saīsinātu mācību laiku, Republikas Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts organizēja īpašus kursus visiem interesentiem, kas vēlas strādāt šajā nozarē, taču tikai pieaugušo izglītībā vien turpmāk

bija vajadzīgi apmēram divi tūkstoši latviešu valodas skolotāju (*Aldermane* 1990).

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

Kā liecināja vērojumi, nereti skolotājiem pietrūka pieredzes, lai ieviestu mācību procesā jaunas valodu apguves metodes un piemērotu tās skolēnu spējām, vajadzībām un interesēm. Daudziem pedagogiem nebija arī zināšanu par svešvalodu apguves psiholoģiskajiem un sociālajiem aspektiem, arī pašiem labas svešvalodu mācīšanās pieredzes. Mācību efektivitāti mazināja arī vienveidīgās pedagoģiskās darbības formas, neizteiksmīgas mācību grāmatas un reglamentēta skolotāja loma “no augšas”, kas nereti padarīja skolēnu par pasīvu uzdevumu izpildītāju, bet valodas apguvi par mazrezultatīvu un gaužām neinteresantu nodarbi.

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

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

Kamēr ierobežotas informācijas iespējas neļāva valsts valodas apguves praksē izmantot rietumu izglītības teorijas, noderīgu pieredzi varēja iegūt, rūpīgāk iepazīstot bijušās PSRS krievu valodas un svešvalodu mācīšanas teorijas (*Ļ.Vigodskis, G.Kitaigorodska, V.Kostomārovs, A.Ļeonijevs, I.Pasovs, I.Zimnaja, J.Vereščāgina* u.c.).

Kā 80. gadu beigās rakstīja Ina Druvieta, cittautiešiem latviešu valoda pirmām kārtām būtu jāamāca, lai nodrošinātu ikdienas saziņu un viņi sekmīgi varētu veikt savus

profesionālos pienākumus. No daudzveidīgajām valodas izpausmes formām mācībās vispirms ir jāapgūst noteikts leksikas pamatfonda vienību minimums un būtiskākās gramatikas likumības. Maznozīmīgāku perifērisku parādību atlase atkarīga no turpmākajām individuālajām vajadzībām un prasībām (*Druvieta* 1991).

Savukārt skolā jāliek pamatus pareizai izrunai, jāveido prasme sarunāties par vecuma posmam atbilstošām tēmām, jāprot raiti lasīt un izpildīt vienkāršus rakstu darbus. Interesi par valodu jāattīsta ar dažādām rotaļām un citiem aktīviem darbības veidiem, un šajā procesā jāizmanto sarunas un audiovizuālie līdzekļi. Deviņgadīgajā skolā mācību saturā galvenais jautājums ir valodas mācības viela, gramatikas formu pareiza, apzināta lietošana runā, kā arī stila kopšana. Vidusskolā īpaša vērība ir jāpievērš latviešu literatūrai un kultūrai, līdztekus pilnveidojot un padziļinot arī visas valodas prasmes (*Ječa, Vizule* 15 – 17).

Izskanēja viedokļi, ka organizatoriskās pārmaiņas mācību priekšmetā jāsāk ar iepriekšējā pedagoģiskā mantojuma izvērtēšanu un jaunas, sabiedrības vajadzībām atbilstošas valodas mācīšanas koncepcijas izveidošanu. Kā svarīgākie pārveides uzdevumi latviešu valodas pedagoģiskajā attīstībā minoritāšu izglītībā tika minēti

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

Diemžēl arī turpmākajos gados latviešu valodas apguves stāvoklis vispārizglītojošajās skolās uzlabojās ļoti lēni. 90. gadu vidū, izvērtējot otrās valodas apguves problēmas valstī, izglītības projekta TEMPUS pētnieki konstatēja, ka valodas

mācīšanas situācija skolās joprojām nav apmierinoša. Priekšmetā pieejamās mācību grāmatas vairums skolotāju uzskatīja par novecojušām, un tās varēja izmantot galvenokārt lasītprasmes un rakstītprasmes attīstīšanai, kā arī agrākajos gados mācību procesā izplatītajai tulkošanas praksei. Aptaujātie pedagogi uzsvēra, ka latviešu valodas apguvi apgrūtina skolēnu vienaldzīgā attieksme ne tikai pret latviešu valodu, bet pret mācībām vispār. Savu skolēnu zināšanu līmeni un motivāciju skolotāji vērtēja visai piesardzīgi, izvēloties pārsvarā vērtējumu “daži”. Savukārt skolēni par svarīgāko faktoru valodas apguvē minēja nepieciešamību nokārtot valodas eksāmenu un vēlēšanos studēt, bet kā mazāk nozīmīgu – valodas nepieciešamību sadzīvē. Daudzi aptaujātie skolēni uzskatīja, ka pēdējos gados ir uzlabojusies mācību stundu kvalitāte, taču, lai sekmīgi apgūtu mācību priekšmetu, trūkst labu mācību grāmatu. Visai kritiski viņi novērtēja arī savas zināšanas un mācīšanās motivāciju (*Pāvula 1997a*).

Kopumā interese par latviešu valodas apguvi deviņdesmito gadu sākumā pieauga, tomēr šo procesu vājināja vēl pilnībā nesakārtotā likumdošana, mācību resursu nepietiekams nodrošinājums, zems latviešu valodas lietojuma prestižs, nepietiekama valodu mācīšanās prasme un motivācija, mazefektīvs valodu mācīšanas pedagoģiskais process u.c. faktori. Negatīvu vai pat noraidošu attieksmi pret latviešu valodas apguvi pastiprināja arī administratīvo reformu “spriedze” – pārlietu sasteigtie valsts mēģinājumi strauji pārveidot pārmaiņām nesagatavoto sabiedrību, ātri atbrīvoties no “padomju sistēmas mantojuma”, nereti pārāk politizēt valsts valodas tiesiskos un izglītības jautājumus. “Idealizēti priekšstati par valodu koeksistenci padomju laikā” un mantotais divvalodības tips (*Druviete 1996:37*) kļuva par nopietnu problēmu, ar kuru bija jāaskaras gandrīz visās valodas funkcionēšanas jomās arī turpmākos gadus. Kaut arī valodas apguves un lietojuma līmenis nedaudz uzlabojās, tomēr 2000. gadā joprojām Latvijā bija apmēram pusmiljons (*Mežs 13*) iedzīvotāju, kas latviešu valodu praktiski neprot. Pēdējos gados reizē ar valsts valodas jauno attīstības koncepciju izcelti daudzi negatīvi faktori, kas turpmāk var ievērojami apgrūtināt arī latviešu valodas apguvi un bilingvālās izglītības attīstību valstī :

- 1) latviešu valodai nelabvēlīga valodu konkurence,
- 2) latviešu valodas vides nepietiekamā un nevienmērīgā paplašināšanās,
- 3) valsts valodas nepilnvērtīga funkcionēšana,
- 4) nesakrītība starp valsts valodas un minoritātes (krievu) valodas nominālajām un faktiskajām sociolingvistiskajām funkcijām,
- 5) latviešu valodas kvalitātes pazemināšanās profesionālajā darbībā,
- 6) latviešu valodas kultūrvides sašaurināšanās,
- 7) nelabvēlīga lingvistiskā attieksme,
- 8) iespējamā sabiedrības sociālā dezintegrācija,
- 9) Satversmes 4. panta iespējamā pārkāpšana

*(Valsts valodas politikas pamatnostādnes 2005. – 2014. gadam 10 – 11).*

Iespējams, ka saistībā ar nosauktajām valsts valodas attīstības problēmām, turpmāk būs jāmaina arī atsevišķas latviešu valodas mācīšanas nostādnes skolā. Kaut arī mūsdienu prakse obligātajā valsts izglītībā nodrošina labu mutvārdu saziņas prasmi, līdz galam nav apzināti un skolu mācību programmās nostiprināti visi akadēmiskās valodas apguves aspekti. Īpaši tas skar vidējās izglītības posmu, kurā skolēni jā sagatavo iespējam sekmīgi turpināt studijas un izmantot valodu daudzveidīgām profesionālās darbības vajadzībām. *Vidējā izglītības latviešu valodas un literatūras standarts*, kura izstrādē 2001. gadā iesaistījās vairāki zinātnieki, skolotāji un IZM speciālisti, tika veidots, pēctecīgi balstoties gan uz latviešu valodas kā dzimtās, gan uz latviešu valodas kā otrās valodas pamatizglītības standartu prasībām, IZM ISEC lietišķajiem pētījumiem par vidusskolas mācību saturu un vienotu mācību un metodiskā nodrošinājuma izpēti un izstrādi. Tika iesākts arī darbs arī pie standartu papildinošām paraugprogrammām, kas bija paredzētas skolēniem ar atšķirīgu latviešu valodas prasmes līmeni. Diemžēl pēc gadu ilgušā darba projekts nesaprotamu iemeslu dēļ tika pārtraukts. Šobrīd līdzvērtīgs mācību priekšmeta standarts Latvijas skolās nav ieviests. Iespējams, ka nopietni izveidota un zinātniski pamatota kompensējošā latviešu valodas programma minoritāšu skolēniem vidusskolā būtu labs ieguldījums organizatoriski un politiski sarežģītajā bilingvālās izglītības ieviešanas praksē. Šis ir tikai viens piemērs, kas raksturo

nepieciešamību turpmākajos gados izveidot kvalitatīvu latviešu valodas apguves programmu visos izglītības līmeņos un vecumposmos, kā arī nodrošināt mūsdienīgas mācību metodikas ieviešanu latviešu valodas apgūvē (skat. arī citus valsts valodas pedagoģiskās attīstības uzdevumus “*Valsts valodas politikas programmā 2005. – 2009. gadam*” vai promocijas darbā 6. lpp.).

## **4. Jaunu mācību formu un satura meklējumi LAT2 mācību priekšmetā**

### **4. 1. Pieejas un metodes valodas apgūvē**

Lai uzlabotu latviešu valodas mācīšanas kvalitāti, 80.–90. gadu mijā sākās jauna mācību satura, pieejas, metožu un paņēmieni meklējumi. Līdz deviņdesmito gadu vidum ne mācību praksē, ne izglītības dokumentos Latvijā pieejas jēdziens nebija pazīstams; tika runāts tikai par noteiktu metožu un paņēmieni izmantošanu, kas piemērojamas noteiktu prasmju un iemaņu attīstīšanai.

1991. gadā, kad pēc Latvijas valstiskās neatkarības atjaunošanas iznāca pirmā mācību programma minoritāšu skolām – *Latviešu valodas programma 1. – 12. klasei ar krievu mācībvalodu*, tajā visai neskaidri bija definēta pat dažādu metožu izmantošana valodas apgūvē. Programmā bija norādīts, ka latviešu valoda mācāma, balstoties uz **komunikatīvās metodes principu**, runas virzību, individualizāciju, funkcionalitāti, situatīvātāti un novitāti. Mācību darbā jāievēro iemaņu veidošanas, to pilnīgošanas un prasmju attīstīšanas posmi. Zināšanu apguve pakārtota iemaņu un prasmju izkopšanai. Lai varētu apgūt noteiktas prasmes un iemaņas, ir jāiegūst noteikts zināšanu apjoms – skaņu izruna, vārdu nozīmju atklāšana (piemēram, saprast kontekstā internacionālos vārdus un slāviskās izcelsmes vārdus), vārdu krājums, vārdu formu darināšana (zināt vārdu sastāvdaļas), teikumu struktūru veidošana u.tml.

Pieejas jēdzienu latviešu valodas mācību procesā sāka lietot 90. gadu vidū saistībās ar jauno valsts valodas apguves programmu, bet izglītības dokumentos šis jēdziens nostiprinājās tikai jaunā gadsimta sākumā, kad pamatizglītības standartā un programma minoritāšu skolēniem kā noteicošā tika minēta komunikatīvā pieeja “ar



mērķi veidot stundās reālas saziņas situācijas, kuras var pilnvērtīgi izmantot pastāvošajā valodas vidē” (*Latviešu valoda skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas 5*).

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

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

**Valodu apguvē pieeja** ietver valodas mācīšanas filozofiju – uzskatus, kā vislabāk sasniegt noteiktu valodas prasmi un kā mācību procesā izvēlēties, sakārtot, savstarpēji saskaņot un mācīt dažādus satura lingvistiskos komponentus. Pastāv uzskats, ka pieeja valodu apguvei ir pedagogijas, psiholoģijas un lingvistikas uzskati par to, kā cilvēki mācās un lieto valodu. Noteikta pieeja nosaka tādu metožu un paņēmienu izvēli, ar kuriem var sasniegt vislabākos mācību mērķus. Pieejas izvēles kritērijs – “kā efektīvāk apgūt zināšanas, izkopt prasmes un attieksmes” (*Laiveniece 2002b:14*). Noskaidrojot kādas pieejas lietderību, tiek ievēroti plašāki valsts izglītības stratēģiskie uzdevumi, respektētas sabiedrības un skolēnu individuālās vajadzības un intereses. Pareizi izvēlēta pieeja var ievērojami paaugstināt gan mācīšanas, gan mācīšanās kvalitāti un nodrošināt labākus mācību sasniegumus. Noteiktas pieejas aprises parādās mācību kursu programmās un mācību grāmatās, bet mācību priekšmetu standartos viena noteikta pieeja nebūtu jāizvirza: obligātos priekšmeta izglītojošos mērķus var sasniegt, izmantojot dažādu pieeju elementus.

Valodu mācīšanas praksē biežāk gan lieto terminu “**metode**” Tā raksturo pedagogisko darbību un tai atbilstoši izraudzītu mācību resursu kopumu, ko izmanto, lai mācītu valodu noteiktām lietošanas vajadzībām. Metodi saskaņā ar noteiktu pieeju veido skaidri formulēti uzdevumi un mērķi, labi strukturēts pedagogiskās darbības plāns,

noteiktu vingrinājumu un uzdevumu kopums, mērķim atbilstoši mācību resursi un tādas pedagoģiskā procesa dalībnieku mijdarbības formas, kas nodrošina vislabākos mācību rezultātus. Diezgan bieži metodes tiek aplūkotas saistībā ar skolotāja un skolēnu lomu pedagoģiskā procesā. T.Rodžers (*Rodgers*) uzskata, ka dažās no vēsturiski pazīstamajām metodēm uzsvērtā skolotāja dominējošā loma mācību procesā (piemēram, audiolingvistiskā metode, naturālā pieeja, sugestopēdija, fiziskās reaģēšanas metode), bet citās lielāka nozīme ir skolēnu iniciatīvai un aktivitātei (komunikatīvā pieeja, kooperatīvā valodas apguve) (*Richards & Rodgers 2001*).

Metode	Skolotāja loma	Valodas apguvēja loma
<b>Situatīvā mācīšana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veido kontekstu</li> <li>• Labo kļūdas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitē valodas lietojumu</li> <li>• Iegaumē</li> </ul>
<b>Audiolingvistiskā metode</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelē valodas saturu</li> <li>• Vada atkārtošanu un iegaumēšanu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vingrinās valodas modeļu apguvē</li> <li>• Rūpīgi un aktīvi izpilda vingrinājumus</li> </ul>
<b>Komunikatīvā pieeja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novērtē un respektē skolēnu vajadzības</li> <li>• Izvirza radošus uzdevumus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvizē</li> <li>• Aktīvi iesaistās sarunās</li> </ul>
<b>Fiziskās reakcijas metode</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izsaka pavēles</li> <li>• Novēro darbības</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ievēro darbību secību</li> <li>• Izpilda norādes</li> </ul>
<b>Kolektīvā valodas apguve</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sniedz padomus</li> <li>• Izskaidro darbības</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktīvi darbojas kopīgo uzdevumu izpildē</li> </ul>
<b>Naturālā pieeja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrē un notēlo situācijas</li> <li>• Palīdz darbībās</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izsaka minējumus</li> <li>• „Iegremdējas” darbībā</li> </ul>
<b>Sugestopēdija</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izmanto autohipnozi</li> <li>• Nodrošina savu autoritāti, mācot valodu</li> <li>• Ietekmē kā personība</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaksējas valodas apguves procesā</li> <li>• Uzticas notiekošajam</li> </ul>

T.S.Rodgers *Schools of Language Teaching Methodology*. <http://www.cal.org>

Šis norādījums ir svarīgs arī latviešu valodas apguves praksē, jo vēl līdz 90. gadu sākumam skolotāja centrēts mācību process Latvijas skolās bija diezgan raksturīga parādība. Tāda prakse tika uzskatīta par vienu no mazefektīva pedagoģiskā procesa cēloņiem, tomēr reducēt noteiktas pieejas vai valodu apguves metodes efektivitāti tikai ar mācību dalībnieku lomām un aktivitātēm klasē pilnībā nevar.

Pieejas un dažādu metožu radoša interpretācija vislabāk atspoguļojas skolotāja individuālajā programmā, kura neizslēdz iespēju noteiktus valsts izglītībā izvirzītos mācību mērķus sasniegt, izmantojot atšķirīgas pedagoģiskās darbības formas. Metodes un paņēmieni, ko veiksmīgi izmanto viens skolotājs, var būt pilnīgi nepiemēroti citam. Jāpiekrīt K.Beikeram, ka vairums skolotāju strādā eklektiski, apvienojot dažādus pieejas elementus, un labākajā gadījumā tādā veidā izveidojas jauna tipa integrēta pieeja valodas apguvei (*Beikers 246*). Tādu ideju manifestēja arī J.Rivers (*River 1981*), kurš izveidoja teoriju, kas vēsturiski pazīstama kā **eklektiskā pieeja**. Tajā uzsvērts, ka skolotājiem savā darbā ir jāizmanto visi labākie darbības paraugi, ko piedāvā valodu mācīšanas pieredze. Tikai labi iepazīstot savu kursantu auditoriju, pedagogs var noteikt metodes, kuras ir pašas piemērotākās un atbilst izvirzītajam mērķim. Ja nepieciešams, savā darbā skolotājs var vienlaicīgi izmantot dažādas metodes (*Teaching Foreign Language Skills 1981*).

Šis atzinums būtu jāievēro, mācību procesā veicinot skolotāju radošu izvēli un pašiniciatīvu. Joprojām Latvijā novērojama tendence, ka pedagogi ir spiesti pieņemt kompromisu starp viņiem pazīstamām, iepriekš pārbaudītām, pietiekami efektīvām metodēm un no ārpuses uzspiestām, “mūsdienīgām” teorijām. Jauno ideju vārdā viņiem ir jāatsakās no daudziem labi iestrādātiem mācību paņēmieniem, lai nekritiski un dažkārt pat nemākulīgi pārņemtu atsevišķas sev nepazīstamas idejas. Nereti skolotāji cenšas sniegt skolēniem pārskatāmas un sistemātiskas zināšanas par valodas uzbūvi un lietošanas normām “tradicionālā veidā” un šī pieeja attaisnojas. Jāņem arī vērā, ka pieredzes bagātāki valodas apguvēji (vidusskolā, augstskolā, pieaugušoursos) labāk vēlas mācīties valodu analītiskā veidā, tādēļ teorētisko jautājumu skaidrība nereti viņiem liekas nozīmīgāka par šķietami virspusējo komunikācijas praksi. Kā norādīts metodikas rokasgrāmatā skolotājiem, mācību lingvistiskais mērķis ir pētīt valodas struktūru, bet didaktiskais – iemācīt saprast un lietot valodu (*MRS 21*). Atšķirīga ir valodas apguvēju pieredze, vajadzības un prasības. tāpat arī katra mācību kursa mērķi, tāpēc dažādās valodas mācību programmās ir jārespektē visu pieeju un metožu labākie sasniegumi, pat tad, ja tās kādam šķiet pilnīgi novecojušas.

Šī ideja saskan ar pazīstamo R.Ellisa atzinumu, ka valodas mācīšanas procesā svarīgi ievērot valodas apguves pakāpeniskumu, secību un tempu (*Ellis* 1985) vai S.Krašena (*Krashen & Terrell* 1983; *Beikers* 82,96) monitora modeļa teoriju, kurā uzsvērts, ka labākus mācību rezultātus sasniedz skolotāji, kuri prot lingvistisko informāciju klasē pasniegt skolēnam saprotamā un pieņemamā veidā. Arī mācību grāmatās ietverto vielu, ko autori ir aprakstījuši atbilstoši savai izpratnei par mācīšanas veidu un secību, skolotājiem ieteikts kritiski izvērtēt un vajadzības gadījumā pārveidot atbilstoši savam pedagoģiskās darbības plānam.

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

#### **4. 2. Strukturālās pieejas vēsturiskā pieredze latviešu valodas mācīšanas praksē**

Izglītības reformu sākuma posmā Latvijā jaunu pieeju un metožu meklējumu rezultātā, kaut arī lēni, tomēr tika apzinātas nozīmīgākās valodas apguves vēsturiskās teorijas. Atsevišķas idejas tieši vai netieši tika pārņemtas arī latviešu valodas apguves praksē, taču sistematizētā veidā mūsu pedagoģiskajā un valodniecības literatūrā tās nav apkopotas un aprakstītas. Turpmākajos gados nozīmīgāko vēsturisko pieeju un metožu secīga izpēte ļautu ne tikai labāk iepazīt šo pagātnes mantojumu, bet arī novērtēt labāko ideju nozīmi moderno pedagoģisko un valodniecības teoriju kontekstā.

Lielāko valodu mācīšanas vēsture sniedzas vairāku gadsimtu garumā un ietver milzīgu teorētisko atziņu un praktiskās pieredzes mantojumu. Piemēram, angļu valodas metodikas ideju attīstība ir skaitāma jau septiņus gadsimtus (skat., piem., *A Chronology of English Language Teaching; A History of English Language Teaching; Howatt* 1984;

Larsen Freeman 2000, Richards & Rodgers 2001 u.c.) un ir saistīti ar vairākiem lieliem virzieniem valodu mācīšanas jomā – **strukturālo, funkcionālo un interaktīvo** pieeju.

**Strukturālās pieejas** attīstībā valodu apguves filozofiju raksturo trīs plašāki virzieni: *gramatikas un tulkošanas metode, tiešā metode un audiolingvālā metode*. Tās dažādos atzarojumos pasaulē attīstījās līdz pagājušā gadsimta vidum un parāda valodu mācīšanas ideju attīstības spektru no filoloģiskām studijām klasiskās izglītības izpratnē līdz valodas kā praktiska komunikācijas instrumenta apguvei. Pirmās nozīmīgākās reformas valodu mācīšanas jomā visbiežāk saista ar deviņpadsmitā gadsimta otro pusi. Šajā laikā sabiedrība pārvērtēja tradicionālo valodu mācīšanas pieredzi un turpmākajā laikā nonāca pie daudziem atklājumiem moderno valodu apguves jomā.

20. gadsimtā nostiprinājās jauna valodu apguves filozofija, kas piedāvāja daudzus veidus, kā ātrāk un sekmīgāk nonākt pie vairāku valodu prasmes. Gadsimta otrajā pusē mācīšanas praksē nostiprinājās **funkcionālā pieeja**, bet mūsdienās, apkopojot labāko vēsturisko pieredzi un iekļaujot priekšmetā dažādu jaunu zinātņu atziņas, tiek praktizēti dažādi **interaktīvās pieejas** varianti. Jaunākajās mācību teorijās lielāka uzmanība tiek pievērsta valodas sociolingvistiskai un kultūras funkcijai, bet saturā izcelts valodas semantiskais un komunikatīvais aspekts.

Mūsdienās modernās valodu mācīšanas koncepcijas mēdz pretstatīt **gramatikas un tulkošanas metodei**. Tā ir vēsturiski vecākā un saistās ar strukturālās valodu izpētes un apguves agrīnajām tradīcijām, galvenos pamatprincipus pagātnē mantojot no klasisko valodu mācīšanas skolas. Izmantojot gramatikas un tulkošanas metodi, līdz 19. gadsimta beigām Eiropas mācību iestādēs valodu mācīja kā stingri noteiktu, noslēgtu un kanonizētu sistēmu. Lai attīstītu skolēnu intelektuālās spējas, mācību process bija orientēts uz izziņas procesu aktivizēšanu, “prāta vingrināšanu”, eksaktu pieeju valodas faktiem un sistēmai. Galvenais uzsvars šādās skolās tika likts uz gramatikas likumu iegaumēšanu, vārdu sarakstu iekalšanu, lasīšanu, reproduktīvu rakstīšanu, tulkošanu un teikumu vai tekstu lingvistisko analīzi. Iepriekš vairākus gadsimtus tika uzturēts mīts, ka klasiskās valodas un to sistēmas ir pašas ideālākās, tāpēc gandrīz nemainīgā veidā ir

jā saglabā arī šo valodu mācīšanas didaktiskie principi. Vēlāk daži gramatikas un tulkošanas metodes elementi un valodas struktūras mācīšanas paņēmieni tika izmantoti arī moderno valodu mācīšanas praksē.

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

19. gadsimta beigās jaunu mācīšanās filozofiju noteica straujas sociālās un ekonomiskās pārmaiņas, kuru laikā starptautiskajās attiecībās pieauga tiešu saziņas kontaktu nozīme un nepieciešamība sarunāties dažādās svešvalodās. Radās valodu apguves virziens, kas vēsturē pazīstams kā **naturālā metode**, bet nedaudz vēlākā laika periodā – kā **tiešā metode**.

Jaunu mācību formu meklējumus veicināja arī zinātniskā perioda sākums lietišķajā valodniecībā un dziļāka pievēršanās dzīvo valodu izpētei. Duālās opozīcijas (*F. de Sosīrs*) starp valodu un runu, kā arī sinhrono un diahrono izpētes aspektu ievirzīja arī valodu apguvi funkcionālā gultnē. Valodniecībā un psiholoģijā aktualizējās uzskats, ka svešvalodu apguvē lasīšanas un teksta strukturālu analīzi jānomaina ar teksta kompleksu uztveri, bet pašas valodas apguve jāorganizē, balstoties uz dabiskas mācīšanās mehānismiem, līdzīgi, kā bērni apgūst savu pirmo valodu (*C. Marsels, T. Prendergasts, F. Guens*).

Uzskatāmi jaunās parādības raksturo hrestomātisks piemērs, kurā aprakstīta franču valodnieka F. Guena (*Gouin*) pieredze (*Brown 42*)<sup>11</sup>. Vācu valodas mācīšanās neveiksmīgais mēģinājums rosināja franču zinātnieku pievērsties ne tikai jaunas metodes izveidei, bet aktualizēt jautājumu par dažādām pieejām pirmās un otrās valodas apguvē un arī atšķirīgo veidu, kā valodu iemācās bērni un pieaugušie.

---

<sup>11</sup> Grāmatā “The Art of Learning and Studying Foreign Languages” (1880).

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

Savu novērojumu rezultātā F.Guens radīja sērijveida metodi, kurā valoda tika mācīta tieši bez tulkojuma un gramatikas izskaidrojumiem, izmantojot viegli uztveramas savstarpēji sasaistītu teikumu sērijās. Teikumus vislabāk iegaumē klausoties, tāpēc mācību procesā tika apgūtas runas un klausīšanās prasmes. Leksikas apguves sistēma bija balstīta uz vārdu tematisko dalījumu dažādās grupās – *mājas dzīve, sabiedriskā*

*dzīve, darbs* u.c. Mācību saturā tika ievērota skaidri saprotama, loģiska un pakāpeniski veidota sistēma, ko rūpīgi mācās nesteidzīgā sarunu formā starp skolotāju un skolēnu. Pretēji gramatikas un tulkošanas metodei, kas par nozīmīgākām uzskatīja lasīšanas un rakstīšanas iemaņas, jaunā pieeja paredzēja visu uzmanību pievērst runas un klausīšanās prasmei.

*F.Guena* ideju par “naturālo” pieeju valodas apguvei pēc vairākiem gadiem pārņēma *M.Berlics*, kurš izveidoja vēsturiski pazīstamo tiešo metodi. Tās pamatā bija uzskats, ka valoda jāmacās kā dzimtā valoda, uzsverot ikdienas runu un tās spontāno izpausmes formu.

1917. gadā *H.Palmers (Palmer)* publicēja savu slaveno darbu *The scientific study and teaching of languages*, ar kuru lika pamatus valodu apguves zinātniskai izpētei. Starp vairākiem principiem viņš norāda uz “aktīvās metodes” nepieciešamību valodu apgūvē.

Naturālās un vēlāk tiešās metodes teorētiķi (*C.Marsels, T.Prendergasts, H.Svīts, V.Fietors, P.Paseis, L.Sauveurs, F.Franke* u.c.) izstrādāja principus, kurus izmanto arī moderno valodu mācīšanas praksē vēl līdz mūsu dienām. Turpmākā tiešās metodes ideju attīstībā uzsvars tika likts uz runas spontāno raksturu un tādu valodas līdzekļu izvēli, kas var nodrošināt ātru un vienkāršu mutvārdu saziņas uzdevumu izpildi. No mācību procesa tika pakāpeniski izslēgta dzimtā valoda, gramatikas likumības sāka uztvert intuitīvi, bet sistematizētas zināšanas par valodas uzbūvi sāka apgūt tad, kad valodas pamati bija nostiprināti automatizētā veidā. Nozīmīgākos likumus skolotājs nodarbībā ilustrēja ar praktiskiem piemēriem, dažkārt tika salīdzināti dažādi izteikumu varianti, nereti balstoties uz kontrastu principa – sastatot vai pretstatot dažādas gramatiskās formas. Valodas formas tika apskatītas valodas lietojuma kontekstā, teorētiski iztīrājot tikai sarežģītākos struktūras elementus. Zināšanu nostiprināšanu un mācību vielas atkārtošānu veica, izmantojot līdzības apgūstamajā valodā. Asociācijas svešajā valodā veidoja ar izteiksmīgu uzskates līdzekļu palīdzību vai demonstrējot atbilstošas darbības. Jaunu parādību prezentācijai izmantoja priekšmetus un attēlus, lietoja definīcijas un skaidrojumus, demonstrēja kustības vai mīmiku. Mācību stundas pamatā bija jaunas



leksikas apguve, sarunas un īsu sižetu veidošana. Tēmas nobeigumā dažādus valodas struktūras modeļus atkārtoja un nostiprināja improvizētās saziņas situācijās. Plaši praktizēja dialogus starp skolotāju un kursa dalībniekiem. Vēlākā posmā kursanti iepazinās ar daiļdarbu fragmentiem un centās tos atdarināt.

Kaut arī induktīvais valodas likumību apguves ceļš tomēr ideāla veidā neatnesa skolēniem ātras un vieglas “valodu apguves brīnumu”, tas tomēr pierādīja, ka dabiskā veidā organizēta valodas prakse var nodrošināt samērā labus mācību rezultātus. Tiesa, ar šādu mācīšanās metodi var iegūt visai ierobežotas saziņas prasmes, turklāt valodas apguvēja apziņā “fossilizējas” (*Selinker 1972*) daudz nepilnīgu un kļūdainu valodas struktūru, ko turpmākajā mācību procesā ir grūti novērst. Drīz vien zinātnieki tomēr atzina, ka mākslīgi radīto “dabisko pieeju” pilnībā nevar vienādot ar to dabisko veidu, kā bērns iemācās pirmo valodu.

Zīmīgi, ka vairāki J.Ričarda un T.Rodžera apkopotie tiešās metodes principi (*Richards & Rodgers 1986:9–10*) diezgan precīzi saskan ar tiem atzinumiem, pie kuriem intuitīvi savā darbā 90. gadu vidū nonāca skolotāji Latvijā, meklējot efektīvākas latviešu valodas mācību formas un metodes:

1. Mācības klasē norisinājās tikai apgūstamajā valodā.
2. Mācīja tikai ikdienā lietojamus vārdus un teikumus.
3. Mutiskās komunikācijas prasmi rūpīgi plānoja, tā intensīvi norisinājās starp skolotāju un skolēniem nelielās grupās jautājumu un atbilžu formā .
4. Gramatika tika mācīta induktīvi.
5. Ar jaunajām mācību tēmām iepazīstināja mutiski.
6. Konkrētie vārdi tika mācīti ar demonstrējumu, objektu un attēlu palīdzību; abstraktu vārdu apgūvē izmantoja asociācijas.
7. Galvenā vērība tika pievērsta runas un klausīšanās prasmei.
8. Uzmanība tika pievērsta izrunas un gramatikas lietojuma pareizībai.

Divdesmitā gadsimta pirmajā pusē pasaulē aizvien vairāk izpaudās mēģinājumi radīt teorētiski pamatotas mācību metodes, kurās būtu apvienotas gan verbāli sholastisko, gan tiešo metožu labākās mācīšanas tradīcijas. Mācīšanas saturā lingvistikas jautājumi tika aplūkoti saistībā ar cilvēku darbību, uzvedību, izturēšanos un saziņas vajadzībām. Gadsimta vidū daudzi pētījumi lingvistikas, pedagogijas, psiholoģijas un mācīšanas didaktikas jomā materializējās **audiovizuālajā mācību metodē**. Šī metode ir vēsturiski saistīta ar biheiviorisma idejām, kas psihiskās darbības un parādības reducē uz organisma reakcijām, uzsverot sakaru starp stimuliem un reakcijām.

Izteikti biheivioristiskā teorija valodas attīstībā noteica, ka bērni ienāk šajā pasaulē kā *tabula rasa*, bez jebkādiem iepriekš pieņemtiem priekšstatiem vai jēgas par pasauli un valodu. Tālāk šos bērnus veido vide, pamazām uzlabojot viņu priekšstatus ar dažādu stimulu un ierosmju palīdzību. Valodu novērtējot kā cilvēka izturēšanās un uzvedības neatņemamu sastāvdaļu, vairāki zinātnieki (*J.Ausubels, J.Vatsons, R.O'Neils, D.Makneils, C.Osgūds, B.Skiners* u.c.) šī virziena ietvaros ir izvirzījuši daudzas nozīmīgas teorijas arī bērnu pirmās valodas pētniecības jomā. L.Blūmfilds, viens no audiolingvistiskās metodes dibinātājiem ASV, uzskatīja, ka cilvēkam, kurš sāk mācīties valodu, nepieciešams atmest visus savus iepriekšējos priekšstatus par valodu. Lai pilnībā varētu pārvaldīt svešvalodu, nepieciešams iemācīties ignorēt jebkuras citas, īpaši dzimtās valodas specifiskās iezīmes. Tikai attīstot spēju neapzināti lietot adekvātus vārdus vai gramatiskās konstrukcijas, valodas apguvējs var nonākt pie sekmīga rezultāta.

Vēlāk daudzas idejas tika pārņemtas Eiropā, kur attīstījās šo teoriju jauni atzari, piemēram, **situatīvā pieeja** Lielbritānijā vai **audiolingvistiskā** (strukturāli globālā) metode Francijā.

Audiovizuālo mācību metožu pamatmērķis bija runas iemaņu attīstīšana, kas balstās uz mācīšanās procesā virzītu mehānisko iegaumēšanu un automatizētu prasmju veidošanu, ievērojot noteiktu valodas līdzekļu apguves secību un pakāpenību. Iemācīties otru valodu var tad, ja tiek apgūts noteikts runas paradumu komplekss, ko mācību procesā mērķtiecīgi veido un aktivizē. Valoda tiek uzskatīta par automātiski

reproducējamu sistēmu, tāpēc prasmes nostiprināmas, apgūstot strukturalizētus dialogus, intensīvi vingrinoties, izkopjot labu izrunu, kā arī daudz mācoties no galvas.

Tieši franču audiolingvistiskās metodes padziļināta izpēte pamudināja šī darba autoru pievērsties nopietnai latviešu valodas sistēmas izpētei, lai tālāk izveidotu jaunu mācību kursu arī latviešu valodā.

Audiolingvistiskā metode paredzēja, ka visu valodas leksisko, gramatisko un fonētisko materiālu jāiekļauj noteiktās struktūrās un valodas apgūvējam tās jāuztver kā vienots veselums – globāli nesadalītā veidā. Tā kā apgūstamās svešvalodas sistēmas izpratne vēl nenodrošina prasmi sazināties, vienlaikus mācās arī saziņas situācijai un kontekstam atbilstošas valodas elementu pielietošanas normas. Gramatisko jēdzienu un likumu izvēli mācību programmā nosaka lingvistisko vienību funkcionālā nozīmība un stingri noteikta apguves secība.

Ievēriību pelna 50. gados Sen–Klu Augstākās pedagoģiskās skolas (*CREDIF – Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français*) izstrādātais franču valodas mācību kurss ("*Voix et image de France*") un tam atbilstošā metode, kuras elementus un mācību satura zinātniskās izpētes metodoloģiju izmanto pat līdz mūsu dienām.

90. gadu sākumā Latvijā nebija finansiālas un tehniskas iespējas veikt līdzīgu izpēti, kas ietvēra vārdu biežuma statistikas analīzi, balstoties uz autentisku sarunu ierakstiem un uz šiem pētījumiem balstītu biežuma vārdnīcas izveidi. Zinātniski interesanti ir mācību satura izpētes piemēri, kuros AVM speciālisti noskaidroja atsevišķu leksikas vienību biežuma "stabilitāti" un "nestabilitāti". No tā viņi secināja, ka pastāv atšķirība starp vārda biežuma principu un "semantiskās valences vienību" (*disponibilité*) krājumu. Semantiskās valences vienību vārdnīcā tika ietverti tie vārdi, kuri neatkarīgi no biežuma rādītājiem var tikt lietoti patstāvīgi dažādās saziņas situācijās. Lai precizētu šīs vienības, tika izveidots galveno tēmu saraksts, kurā tālāk tika noteikti visnepieciešamākie vārdi. No iegūtā materiāla izveidoja "Franču valodas vārdu pamatvārdnīcu" ("*Le français fondamental*").

Lai sarunvalodā varētu izmantot arī dažādas gramatiskās konstrukcijas, tika sastādīts arī atsevišķs gramatiskais minimums, kurā, izanalizējot iepriekš pieminētās 163 sarunas, iegūti gramatiskie modeļi, kas raksturīgi franču sarunvalodai. Metodiski viens no gramatiskā minimuma izveides principiem paredzēja vārdu lietojumā nepieļaut sinonīmiju. Ja pastāv vairāki konstrukciju veidi, lai veidotu kādu izteikumu, tiek izmantota tikai biežāk lietotā konstrukcija.

Lingvistiskais saturs bija nopietni pārdomāts arī pētījumu rezultātā izstrādāja mācību kursu (*“Voix et images de France”*), kurā bija ietverta rokasgrāmata skolotājam, mācību grāmata kursantiem un lasāmgrāmata.

Īpaši jāpieskaras mācību grāmatas uzbūvei, jo daudzi tajā ietvertie elementi tika pārņemti arī latviešu valodas kursā *“Dialogs”*.

Grāmata sastāv no 32 mācību stundām. Katrai no tām ir konsekventi ietvertas 4 daļas: tematiskā nodarbība (*Theme*), gramatika (*Mecanismes*), fonētiskie vingrinājumi (*Phonetique*), sarunas (*Conversation*).

Tematiskajā nodarbībā ir iekļauta nelieli sadzīviski teksti, kuros dota tēmas pamatleksika, kas apkopota arī pamatvārdnīcā. Pēc iespējas bieži tiek lietoti pazīstamie sarunvalodas izteikumi. Katrā tematiskajā nodarbībā apmēram 20 – 25 izteikumu modeļi, vēlāk to skaits pieaug līdz 60.

Gramatikas nodaļā ir ievietoti ļoti īsi dialogi, vēršot uzmanību uz noteiktām gramatikas parādībām. Sākumā īpaši izcelti tie gramatiskie modeļi, kas apgūstami obligāti. Viss mācību saturs virzīts uz to, lai runātājam nodrošinātu dabiskas komunikācijas iespējas. Vairumā gadījumu tas balstās uz mehānisku frāžu vai izteikuma parauga atkārtošānu un iegaumēšanu. Dažādās kombinācijās atkārtojot un atmiņā automatizējot gramatiskās struktūras, ir iespējas izstrādāt pareizas valodas formas lietošanas paradumus.

Fonētikas vingrinājumu daļā ietverti teikumi un mikroteksti izrunas prasmju attīstīšanai. Fonēmu izruna tiek mācīta kompleksi, īpaši neizceļot kādas skaņas izrunas īpatnības. Sarunu daļā ir jautājumi un standartfrāzes, lai sniegtu atbildes uz dotajiem

jautājumiem. Jautāšanai un atbildēm pievērsta īpaša uzmanība, jo metode paredz nodarbības laikā uzdot 200 – 300 jautājumu par mācāmo tēmu.

Pēc noteikta tēmu skaita mācību grāmatā ir atkārtotā nodaļa. Tā kā mācību grāmatā ietvertie dialogi paredzēti tikai runas prasmju attīstīšanai, kursam pievienoti diktātu teksti rakstīšanai un lasāmgrāmata lasīšanas prasmju attīstīšanai. Lasāmajā daļā tiek izmantoti adaptēti franču rakstnieku oriģinālteksti. Tajos ietverta tikai tā leksika un gramatiskie modeļi, ko kursanti ir apguvuši iepriekšējās tēmās. Balstoties uz izpētīto vārdu krājumu un gramatiku, ir veidoti teksti, kas apkopoti īpašā lasāmgrāmatā.

Kaut arī šo metodi vēlākos gados daudz kritizēja, tomēr ievēribu tajā pelna rūpīgi izstrādātais franču valodas mācību saturs un mācību kursa sagatavošanas zinātniskā organizācija.

Latvijā deviņdesmito gadu sākumā organizatoriski un zinātniski vēl nesakārtotajā izglītības vidē pedagogi aizvien intensīvāk meklēja labākas mācību metodes un centās noskaidrot tos valodas mācīšanas satura aspektus, kas palīdzētu sasniegt labākus valodas apguves rezultātus. Otrās mācīšanas metodikā nostiprinājās uzskats, ka mācību saturs skolotājiem jāveido pašiem, nevis jāpaļaujas uz zinātniski novecojušām mācību programmām un mācību grāmatām. Izglītības liberalizācija ļāva skolotājiem izvēlēties vispiemērotākās mācību formas, vienu, agrāk obligātu mācību grāmatu aizstāt ar pašu izraudzītiem mācību materiāliem un patstāvīgi izlemt, kā sakārtot un pasniegt mācāmo vielu. Katram pedagogam apzināti vai intuitīvi veidojās teorija par to, kas ir otrā valoda un kāda ir tās apguves secība un sasniedzamie rezultāti.

Šāda iespēja krasi polarizēja uzskatus par valodas apguves veidu, metodēm un atsevišķiem lingvistiskā satura mācīšanas jautājumiem. Daļa skolotāju uzskatīja, ka vislabākos rezultātus tāpat kā agrāk var sasniegt, mācot pareizas gramatikas formas un noteiktu skaitu kontrolējamu leksisko vienību, kā arī lasot, tulkojot un mehāniski reproducējot tekstu. Citi valodu novērtēja kā sociālās komunikācijas instrumentu un pakāpeniski klasē ieviesa “sarunu kā metodi”. Daļa pedagogu mēģināja divas iepriekšējās pieejas apvienot, funkcionālu runas iemaņu attīstīšanu nostiprinot ar

obligātu valodas likumu apguvi. Nepietiekama komunikācijas teoriju attīstība radīja maldīgu priekšstatu, ka runas pareizību nosaka gramatiski precīzi atveidotas formas, bet komunikācijas procesuālo pusi – galvenokārt pedagoģiski reglamentēti skolotāja un skolēnu saskarsmes rituāli. Tā kā latviešu valodas mācīšanas metodikā runas un rakstu valodas funkcionālās un strukturālās atšķirības bija izpētītas visai maz, kodificētās normas nereti tika piemērotas arī runas prasmju izkopšanai. Gan runas, gan rakstu valodas apgūvē gramatisko pareizību veidoja, balstoties uz tradicionāliem valodas sistēmas izpratnes un apguves kritērijiem. Nozīmīgas idejas, kas raksturo sarunvalodas un literārās rakstu valodas pretstatus, šajā laikā izteica Ina Druvieta. Zinātniece norādīja, ka sabiedrībā pastāv maldīgi uzskati par sarunvalodas “relatīvo primitīvismu”. Ir nepareizi domāt, ka sarunvalodu ir apgūt vieglāk nekā literāro valodu, jo tajā nepastāv nekādu normu. Sarunvaloda nav kodificētu normu avots, tomēr tur šīs normas ir ne mazāk obligātas. Pamatu literārās valodas un sarunvalodas pretstāšanās veido runas situācijas ietekme uz izteikuma formu. Literārās valodas izteiksme daudz mazāk ir atkarīga no apkārtējiem apstākļiem un ekstralingvistiskajiem faktoriem, bet sarunas izteiksme tiek vērtēta atbilstoši sabiedrībā pieņemtajām sociolingvistiskajām normām. Runā arī izpaužas valodas līdzekļu ekonomija, tajā arī daudz prosodisko un kinestētisko parādību. Adevkātas runas uzvedības apguve ir ilgstošs process, to var panākt tikai reālās dzīves situācijās praktiski lietojot valodu (*Druvieta 1991*).

Padomju izglītības sistēmā praktizētā un Latvijā mantotā valodas mācīšanas pieeja kaut arī formāli ietvēra daudzas gramatikas un tulkošanas metodes pazīmes, tomēr nerasniedza to garīgo dziļumu, kāds bija raksturīgs labām valodas studijām klasiskās izglītības izpratnē. Līdz nopietnām mācību satura pārmaiņām, dažādos valodu apguves organizācijas līmeņos bija vērojama diezgan vienveidīga mācīšanas prakse. To raksturo kā valodas apguves “strukturpieeju” (*D.Laivinieca 2002b*) un bieži salīdzina kā mācības “par valodu” nevis valodas kā funkcionāla instrumenta apguvi.

Latviešu valodas nodarbībām nereti bija mazs sakars ar reālām valodas lietotāja interesēm un vajadzībām. Tajās nostiprinājās uzskats, ka valodas mācīšanās ir sausa,

garlaicīga un gaužām nevajadzīga nodarbe. Sabiedrībā pastāvēja arī kļūdaini stereotipi, ka valodas apguves kvalitāti nodrošina fiksēts leksisko vienību, gramatikas likumu un atstāstāmo tēmu skaits, nevis spējas valodas vienības radoši producēt saziņā. Novērojumi parādīja, ka mācību kvalitāti skolā ietekmēja vienveidīgi pieejas elementi.

1. Nodarbībās diezgan nemainīgi ir izcelti tikai trīs apgūstamie un pārbaudāmie valodas zināšanu aspekti: fonētiskais (izruna), gramatiskais (kontrolētu formālo likumu iegaumēšana un to pielietojums vienveidīgos vingrinājumos), kā arī leksiskais (skaitliski fiksētu leksisko vienību iegaumēšana, tulkošana, pareizrakstība, noteikšana teikumos vai tekstā).
2. Valodas parādības tiek aplūkotas izolētā veidā vai grupētas atbilstoši valodas sistēmas tradicionālajiem apraksta principiem. Mācību materiāla atlasīti un sistematizāciju gan nodarbībās, gan mācību grāmatās nosaka lingvistiskie, nevis komunikatīvie valodas apguves mērķi.
3. Noteiktā posmā secīgi mācās vienas vai vairāku vārdšķiru pilnas paradigmas, ar tām saistītu vārdu krājumu, paraugteikumus un tekstus.
4. Leksiku un gramatiskās formas apgūst izolētā veidā, dažkārt tās aplūkojot ārpus valodas tiešā lietojuma konteksta.
5. Valodas jautājumus nereti mācās tikai teorētiskā veidā, secīgi izpildot leksiskus vai gramatiskus vingrinājumus, “iemācoties” atstāstīt noteiktu tekstu un mehāniski iegaumējot iepriekš noteiktas leksiskās vienības.
6. Skolotāji praktizē valodas parādību zinātnisku izskaidrošanu un valodas elementu kontrastīvu analīzi.
7. Dažkārt “pabeigtas un pilnīgas valodas sistēmas” apguves dēļ skolēniem ir jāmācās ar praksi maz saistīti valodas fakti un dažādi gramatiskie izņēmumi, jāveic lingvistisko parādību teorētiska analīze, “jāiekaļ” gramatikas likumi un definīcijas.
8. Vienveidība vingrinājumu izpildē. Tos izmanto tulkošanai vai izolētu gramatisko parādību apguvei (visbiežāk nosakot pareizo formu/galotni vai ievietojot atbilstošu vārdu/vārda formu).

9. Īpaša uzmanība tiek pievērsta tekstu lasīšanai un atstāstīšanai. Lasīšanas uzdevumus mācību stundās saista ar tulkošanu un tekstā sastopamo gramatikas formu noteikšanu. Izpratni par izlasīto noskaidro ar vienvēidīgu, formālu jautājumu palīdzību.
10. Fonētiskos variantus izrunas vingrinājumos apgūst izolētā veidā, nereti sniedzot noteiktai fonētiskai pozīcijai arī izvērstu teorētisku skaidrojumu.
11. Komunikācijas uzdevumi klasē bieži vien aprobežojās tikai ar skolotāja uzdotajiem jautājumiem un skolēnu atbildēm. Runātās valodas formas mācās no daiļliteratūras stila tekstiem, mākslīgi veidotiem dialogiem vai atsevišķiem teikumiem.

Diezgan vienvēidīgi līdz pat 90. gadu vidum tika organizēti arī valodas prasmju pārbaudījumi. Vēl pat 1994./95. gada skolu nobeiguma eksāmenos 9. klasē biļetē bija ietverti samērā primitīvi valodas prasmju pārbaudes jautājumi: pirmajā daļā skolēnam bija jāstāsta par iepriekš sagatavotu tematu un jāatbild uz jautājumiem, bet otrajā – jāizpilda vienkāršs gramatiskais vingrinājums (*iesaistīt dotos lietvārdus, darbības vārdus, pamata vai kārtas skaitļa vārdus, vietniekvārdus, veida apstākļa vārdus teikumos u.tml.*) vai jāizveido jautājumi par tekstu. Eksāmenā tika plānots pazīstams un iepriekš viegli paredzams skolēna dialogs par viņa *interesēm, vaļasprieku, nākotnes nodomiem* u.c. pazīstamām tēmām. Samērā vienkārši eksāmenā bija atstāstīt tekstu (*gadalaiki Latvijā, dabas aizsardzība, darbs un atpūta vasarā, mana skola un klase, mūsu ģimene, mīļākais latviešu rakstnieks/dzejnieks, Latvijas dzīves aktualitātes* u.c.), ko parasti rūpīgi sagatavoja jau iepriekš.

Šādas pārbaudes formas bija orientēta uz plānotu un paredzamu zināšanu iegūvi, tāpēc daudziem bija izveidojies nepareizs priekšstats par valodu apguves grūtībām un sasniedzamajiem rezultātiem. Pastāvēja uzskats, ka noteiktu valodas faktu iegaumēšana, piemēram, fiksēta daudzuma tematisko tekstu iemācīšanās, atsevišķu gramatikas likumu pārzināšana vai skaitliski noteikta leksikas daudzuma iekalšana pārtaps kvalitatīvās valodas lietojuma prasmēs. Vajadzības gadījumā šos faktus var steidzami iemācīties gluži kā dzejoli vai stāstāmu tekstu, bet runas pamatus apgūt, izmantojot sarunvalodas



vārdnīcā ietvertās frāzes. Ne velti pirmajos reformas gados no mācību līdzekļiem latviešu valodas apgūvē īpaši pieprasīta bija uzziņu literatūra, sarunvārdnīcas un tematiski tekstu krājumi (piecas dažādas sarunvārdnīcas, divas leksiskā minimuma vārdnīcas, vairākas gramatikas rokasgrāmatas u.c.).

Tomēr ne visas **gramatikas un tulkošanas metodes** iezīmes mācību praksē bija tik mazefektīvas. Labs piemērs daļējai mūsdienu šīs metodes variācijai ir latviešu valodas kurss Vācijas universitāšu studentiem (*Minsteres Universitātes projekts*), kurš Bonnā un Rīgā sekmīgi notiek jau kopš 1989. gada<sup>12</sup>. Tas paredz sešu nedēļu mācību posmu Vācijā un četru nedēļu kursa turpinājumu atbilstoši kādā no Baltijas valstīm, kura laikā Vācijas universitāšu studenti var apgūt šīs valsts valodu, iepazīt sadzīvi, politiku, vēsturi, ekonomiku, kultūru. Sešpadsmit gadu laikā latviešu valodu ir mācījušies un Latviju iepazīnuši apmēram simt piecdesmit Vācijas augstskolu studentu. Daudzi kursanti pēc projekta nobeiguma sadarību ar Latviju turpināja, strādājot nozīmīgās Eiropas Savienības un Latvijas institūcijās, sabiedriskajās organizācijās vai pētnieciskajās iestādēs. Daži ir nodibinājuši jauktas laulības vai atraduši Latvijā dzimtas saites.

Šāda kursa organizēšana un vadīšana deva iespēju ne tikai pirmo reizi Latvijā izveidot progresīvu intensīvā latviešu valodas mācīšanas kursa metodiku, bet arī radīt alternatīvu mācību programmu un rūpīgi aprobēt šādiem mācīšanas mērķiem atbilstošu mācību saturu. Baltijas studiju kurss turpinās līdz pat šim laikam, un ir atzinīgi novērtēts ne tikai Vācijā, bet arī vairāku citu Eiropas valstu universitātēs.

Ievēriību gūst fakts, ka mācību programmā efektīvi apvienoti “klasisko” un “moderno” valodu mācīšanas metožu elementi, kas rosina domāt, par integrētas metodes lietderību arī latviešu valodas kā otrās valodas apguves praksē.

Pirmajā posmā Vācijā galvenais uzsvars tiek likts uz valodas teorētisko pamatu un valodas sistēmas apguvi. Pirmajās nodarbībās plaši tiek skaidroti latviešu valodas

---

<sup>12</sup> Par šo valodas kursu sīkāk Šalme, A. *Intensīvais kurss — ilūzijas un realitāte*. Rakstu krājums “Grauds” 1991. 1.

gramatikas teorijas jautājumi vācu valodā, studenti izpilda samērā vienveidīgus reproduktīvos uzdevumus, lasa un tulko tekstus, klausās lekcijas par Latvijas politikas, ekonomikas, kultūras, vēstures un valodas jautājumiem. Sākot no trešās nedēļas, mācības tiek papildus ieviesta intensīva sarunu prakse. Pēc sešām nedēļām, pirmā mācību posma beigās, studenti ir apguvuši latviešu valodas gramatikas svarīgākos jautājumus un spēj vienkārši, bet pareizi veidot sarunu un uzrakstīt īsu tekstu par ikdienā pazīstamām tēmām.

Otrajā mācību posmā Latvijā studentiem pilnībā jāpāriet uz latviešu valodu. Viņi dzīvo latviešu ģimenēs, patstāvīgi risina savas sadzīves un mācību problēmas, nodarbībās universitātē sazinās tikai latviešu valodā, latviski apgūst arī bagātīgo kultūras programmu (ekskursijas, muzeji, teātri, kino, lekcijas u.c.)

Kursa nobeigumā studenti spēj runāt par personiski tuvām tēmām, brīvi izmanto valodu ikdienas saziņas situācijās un ir gatavi turpmākajai izglītībai, lai varētu apgūt valodu studiju, darba vai privātās dzīves vajadzībām. Vairums kursantu, kas sekmīgi ir pabeiguši šo programmu, atzinīgi novērtējuši mācību kursa labi organizēto sistēmu. Gandrīz visi uzskata, ka latviešu valodas pamatu teorētiska apguve, nopietna gramatisko likumu un liela vārdu krājuma iegaumēšana kursa sākumā ir obligāts nosacījums, lai tālāk viņi varētu iesaistīties aktīvā sarunu praksē. Savukārt "iegremdēšanās" programma un komunikatīvā pieeja otrā mācību posmā nodrošina noturīgu saziņas prasmju izveidošanos.

Filoloģiski orientēta ir arī kursam paredzētā mācību grāmata (A.Priedīte, A.Ludden *Lehrbuch der lettischen Sprache* 1991). Tajā lielāko daļu aizņem plašs teorētisko jautājumu skaidrojums vācu valodā, kā arī gramatikas vielas reproduktīvai apguvei piemēroti ievietošanas un tulkošanas vingrinājumi. Piemēram, pirmajā nodarbībā sniegts apraksts par lietvārdu un tā gramatiskajām kategorijām. Tiek pievērsta uzmanība lietvārda un jautājamā vietniekvārda vienskaitļa nominatīva, akuzatīva un lokatīva formai, īpašvārdu dzimtes atšķirībām, tiešo darbības vārdu nenoteiksmei, to

celmiem, tagadnes formu veidošanai, personas vietniekvārdu *tu/jūs* lietošanas īpatnībām, jautājumu veidošanai ar modālo partikulu *vai*.

Otrajā nodarbībā ir teorētiski aprakstīts ģenitīva lietojums un tā funkcijas, kā arī lietvārda daudzskaitļa formas. Šajā lekcijā jāapgūst ar īpašības vārda gramatiskās kategorijas, jānošķir tā atributīvā un predikatīvā lietojuma funkcija teikumā, personas vietniekvārdu *viņš/viņa* vienskaitļa un daudzskaitļa formas, pamata skaitļa vārdi 1 – 10, to saskaņošana ar lietvārdu, darbības vārdu *iet (aiziet), braukt, nākt* locīšana un nolieguma formas veidošana. Sniegts arī teorētiskais skaidrojums par prievārdu sistēmu latviešu valodā un to lietošanu saskaņojumā ar lietvārdu .

Jau trešajā nodarbībā ir jāapgūst pilna I un IV deklinācijas lietvārdu locīšanas paradigma. Šajā nodarbībā jāiemācās arī tiešo darbības vārdu konjugāciju formālās pazīmes un locīšanas modeļi. Plaši ir aprakstītas dažādu darbības vārdu tagadnes celmu īpatnības un darbības vārdu locīšana vienkāršās tagadnes formā. Vienīgais komunikatīvais komponents šajā mācību līdzeklī ir nelieli dialoga tipa teksti un tematisks vārdu, frāžu un paraugteikumu saraksts nodaļas beigās.

Katru nodaļu (lekciju) mācās apmēram divas dienas (3–5 nodarbības), paralēli tiek plānots arī patstāvīgais darbs, rakstiski mājas darbi, darbs ar tekstu, tulkošana, dažkārt – arī individuālais darbs ar katru studentu atsevišķi. Dienas laikā ir 5 akadēmiskās stundas auditorijā un vēl vairākas stundas studentiem ir jāiemācās patstāvīgi.

Daudzu gadu novērojumi parādīja, ka vairums kursantu šādā darba režīmā plānoto vielu apgūst labi, kaut arī tas ir saistīts ar milzīgu kognitīvo un psiholoģisko slodzi. Skolotāji nepārtraukti seko mācību vielas apguves kvalitātei un tempam, nepieciešamības gadījumā variē metodes un mācību saturu, cenšas nodrošināt labvēlīgu psiholoģisko vidi gan klasē, gan ārpus tās.

Šī latviešu valodas intensīvā kursa norise ir samērā līdzīga K.Beikera aprakstītajai Bostonas vairākdimensiju programmai (citēts no *Lange* 1980), ko vēlāk veiksmīgi paplašināja un ieviesa franču valodas mācīšanā Kanādas anglofoniem. (*Beikers* 246–247). Šo programmu raksturo vairākas daļas – valodas mācīšana, komunikācijas pieredze, zināšanas par kultūru, izpratne par valodu. Interesanta aplūkojamo jautājumu

sakarā ir valodas sadaļa. Tā aptver gan strukturālo, gan funkcionālo pieeju. Gramatikas kompetences attīstīšana un analītiska pieeja valodai tiek apvienota ar komunikatīviem vingrinājumiem, tādejādi mācību procesā tiek pilnveidotas gan gramatikas zināšanas, gan attīstīta komunikatīvā kompetence (*Beikers 247*). Tieši šo aspektu vajadzētu dziļāk pētīt, veidojot integrētu pieeju latviešu valodas apguvei mūsdienu skolā.

Ja rastos iespējas šādu mācīšanas metodi izmēģināt arī Latvijā otrās valodas apgūvē, būtu jāņem vērā, ka tas ir finansiāli dārgs un organizatoriski sarežģīts projekts. Ne mazāk svarīgs ir fakts, ka šajā kursā ir iesaistījušies studenti, kuriem ir laba mācīšanās motivācija un bieži arī vairāku valodu apguves pieredze. Jāpiekrīt ir D.Brauna (*Brown 44*) atzinumam, kurš, novērtējot vēsturiski labi pazīstamās M.Berlica metodes panākumus, norādīja, ka jebkura metode var gūt atzinību, ja klienti vēlas maksāt augstu cenu par iespējām strādāt nelielās grupās, ar individuālu pieeju un intensīvu studiju praksi. Valsts izglītības sistēmās šādas metodes nekad negūs tik labus panākumus ierobežotā budžeta, klases lieluma, laika limita un skolotāju sagatavotības dēļ. Ja šīs problēmas izdotos atrisināt, iespējams, ka arī Latvijā vismaz eksperimentālā formā varētu pārbaudīt tādas metodes iespējas, kurā apvienoti gan tradicionālo un moderno valodas mācīšanas pieeju elementi.

Turpmākajos gados nozīmīgākās pārmaiņas latviešu valodas apgūvē tika saistītas ar mācīšanas tehnikas jautājumiem. Pastāvēja uzskats, ka labus mācību rezultātus var nodrošināt atraktīva skolotāja darbība un viņa personības īpašības, neparasti darba paņēmieni, pievilcīgi uzskates līdzekļi, kognitīvi piesātinātas (intensīvas) mācību formas. Jo aktīvāk un vairāk tiek nodarbināti un stimulēti skolēni (saistošas aktivitātes, iedarbīgi mācību līdzekļi, neparasti papildmateriāli), jo lielāka atdeve no viņiem ir sagaidāma. Laika gaitā vairums skolotāju gan nonāca pie secinājuma, ka ar aktīvu darbību un pievilcīgiem materiāliem klasē gūt panākumus pilnībā nevar. Ir nepieciešama katram mācību posmam stingrāk noteikti uzdevumi un mērķi, strukturēts mācību saturs (īpaši atlasot teorētiski apgūstamos gramatikas jautājumus), elastīgākas zināšanu un

prasmju pārbaudes formas. Jaunu mācīšanas meklējumu kontekstā īpaši tika izcelta runas prasme. Saziņas uzdevumu sasniegšanai bija nepieciešams izvēlēties un sakārtot atbilstošu valodas materiālu, veidot interesantas tēmas un situācijas, pakārtot teorētiski apgūstamos jautājumus komunikatīvajiem uzdevumiem, kā arī aktīvāk rosināt skolēnus izmantot vides iespējas valodas apgūvē.

Līdz 90. gadu vidum, pakāpeniski tiešā vai netiešā veidā apgūstot dažādas mācību idejas, arī latviešu valodas kā otrās valodas priekšmetā veidojās vairākas jaunas metodiskās nostādnes:

1. Valodas apgūvē secīgā un integrētā formā ir jāattīsta visas valodas lietošanas prasmes, taču galvenā uzmanība vispirms būtu jāpievērš runas un klausīšanās (resp. mutvārdu komunikācijas) apguvei.
2. Mācību stundā ir jāveido aktīva saziņas gaisotne un jārada komunikācijai labvēlīgi (dabiski, autentiski) apstākļi, kas rosinātu vajadzību un vēlēšanos iesaistīties runas procesā. Skolēni jāmudina nebaidīties valodu lietot ikvienā dažādās saskarsmes situācijās, kā arī to aktīvi mācīties no dažādiem informācijas avotiem arī ārpus nodarbībām.
3. Mācību process ir jāveda tikai latviešu valodā. Tulkošana nav efektīvs un valodas apguvi rosinošs paņēmiens. Tā vietā ir skolēnus jā māca lietot dažādas uztveres, izpratnes un valodas lietošanas stratēģijas, ar kurām saziņā kompensēt nesaprotamos vai nezināmos valodas elementus.
4. Valodas likumību apzinātu apguvi sāk tad, kad valodas pamati ir nostiprināti automatizētā veidā. Mācību procesā no valodas sistēmas izceļ un rosina apzināti apgūt tos struktūras elementus, kas nepieciešami noteiktas runas darbības īstenošanai. Gramatiskās zināšanas īsu instrukciju un norāžu veidā ir jāsniedz tieši runas automatizācijas gaitā.
5. Jāveido kompleksi, valodas apgūvējam piemēroti un saistoši mācību līdzekļi, kas noteiktā, skaidri saprotamā sistēmā nodrošinātu efektīvāku latviešu valodas apguvi.

Jau 1992. gadā šī darba autors, rakstot par dažādu spēļu nozīmi valodu apguves praksē, norādīja uz nepieciešamību saziņas organizēšanai klasē paplašināt dažādas tās dalībnieku saskarsmes iespējas (Šalme 1992). Atsaucoties uz K.Livingstona (*Livingstone*), A.Raita (*Wright*), D.Beteridža (*Betteridge*), M.Bukbija (*Buckby*) un citu teorētiķu atziņām, autors norādīja, ka darbs pāros vai nelielās grupās ir daudz efektīvāks nekā frontālā mācību forma. Saziņai starp skolēniem ir jānorit dabiski, un skolotājam tajā nebūtu jāpārliedz jūztraucas par pašautajām valodas kļūdām. Tiesa, pedagogam spēļu norise un tajā ietveramais lingvistiskais materiāls rūpīgi jāplāno, kā arī uzmanīgi jāseko sarunu gaitai, lai valodas apguvi ievirzītu mērķtiecīgā pedagoģiskā gultnē.

Turpmākajos gados ideja par kooperatīvu darbību mācību procesā klasē ieguva aizvien lielāku atsaucību. Tieši ideja aktivizēt agrāk pedagoģiskajā procesā pasīvi nostādīto skolēnu, padarīt viņu par līdzvērtīgu mācību darbības subjektu, kļuva par nozīmīgu apstākli turpmākajā komunikatīvās valodas mācīšanas praksē.

Tā kā attīstīt runas prasmi tika uzskatīts par svarīgāko integrācijas programmas uzdevumu, tam mācību procesā sāka pievērst daudz lielāku uzmanību nekā metodiski sarežģītākai rakstīšanas un lasīšanas prasmju attīstīšanai. “Sarunu metode” varēja veicināt vismaz elementāras komunikācijas prasmes attīstību, tāpēc jaunu metožu un paņēmienu meklējumi turpinājās tieši šajā virzienā.

Konstruktīva attieksme pret valodas apguvi samērā ātri uzmanības centrā izvirzīja atsevišķus valodas funkcionālos aspektus, kas varēja nodrošināt valodas lietošanas prasmi komunikācijas vajadzībām. Kaut arī sākotnēji šī pieeja tika praktizēta bez pienācīga teorētiska pamata un metodiski izkoptas komunikācijas procesa vadīšanas pieredzes, jaunā mācīšanas filozofija nodrošināja interesantāku un radošāku mācību stundas norisi un, galvenais, šķietami labākus mācību sasniegumus. Turpmākajos gados pedagogi centās vienkāršot teorētiski piesātināto valodas mācību saturu, tā vietā klasē cenšoties radīt “autentisku saziņas vidi” un valodu aplūkot galvenokārt kā semantisku un komunikatīvi orientētu sistēmu. Praksē aizvien biežāk sāka runāt par komunikatīvi organizētu mācību procesu, un līdz 90. gadu vidū tika definēti arī jaunās pieejas principi.



Vēl jāpiebilst, ka daudzas komunikatīvās pieejas idejas metodiskajos ieteikumos un programmās ir parādījušās jau vairākus gadus iepriekš. Piemēram, rokasgrāmatā skolotājiem, kas 1987. gadā iznāca saistībā ar jauno latviešu valodas mācību grāmatu 2. klasei (*Ječa, Krampuse* 1987) un 1988. gadā – saistībā ar mācību grāmatu 3. klasei (*Grigule, Ječa* 1988), visai skaidri iezīmējās komunikatīvi orientēts skolēnu vecumam, interesēm un vajadzībām atbilstošs mācību saturs un mācīšanas pieeja. Rokasgrāmatās norādīts, ka mācīšanās procesam jābūt “ar komunikatīvu virzību”, tāpēc stundai jānorit “dzīvā dialogā”. Arī 3. klasē jāturpina uzmanību pievērst praktiskās runas iemaņu izveidei. Ja skolēns labi zina vārdus, prot veidot to gramatiskās formas, bet neprot tās izmantot savā runā, tad viņš vielu nav apguvis, jo nav ieguvis vajadzīgās iemaņas.

Rokasgrāmatā arī uzsvērts, ka zināšanas par valodu un valodas prasme ir divas dažādas lietas, lai arī tās ir cieši saistītas. Kā obligāta prasība mācību stundā ir komplekss: katra vielas daļa iziet četras galvenās valodas darbības stadijas – skolēni vispirms uztver to ar dzirdi skolotāja runā, tad izmanto savā runā, pēc tam lasa un pieraksta. Latviešu valodas skolotāja panākumus nodrošina sazināšanās atmosfēra stundā, kā arī runas kontakts ar skolēniem. Runas situācija jārada “pēc iespējas konkrēta, diferencēta, negaidīta”. Mācību stundā jāveicina spontānas izteikšanās iespējas. Gramatiskās formas “neapgūst, lai lietotu, bet gan apgūst lietojot”. Gramatikas likumu nostiprināšanai izmanto daudz piemēru un vingrinājumu.

Programmā ir izvirzīta prasība, lai 3. klasē mācību stundas tiktu vadītas tikai latviešu valodā, jo skolēniem pēc iespējas vairāk jādzird latviskā runa. Visā mācību procesā jārada skolēnam nepieciešamība runāt latviešu valodā, jāstimulē interese apgūt valodu, jāizklaidē bailes no kļūdām.

1991. gadā tika publicēta atjaunotajā valstī pirmā programma latviešu valodas apguvei minoritāšu izglītībā (“*Latviešu valodas programma 1.–12. klasei ar krievu mācībvalodu*”). Arī tajā bija noteikts, ka latviešu valoda ir jāmāca, “balstoties uz komunikatīvās metodes principu”. Programmā valodas mācības kursu paredzēja sakārtot

koncentriskos blokos, lai mācību gaitā vairakkārt varētu atkārtot vārdu lietojumu, citās teikumu struktūrās, jaunās situācijās. Vārdu formas un teikumu struktūras ieteicams iepazīt un nostiprināt, mācoties jaunus vārdus un vārdu savienojumus, lasot tekstus, apgūstot valodas modeļus un runas paraugus, veicot dažādus valodas vingrinājumus. Programma paredzēja līdz 7. klasei valodas teorētiskās parādības apgūt praktiskā lietojumā, bet vecākajās klasēs zināšanas par valodu attīstīt analītiskā formā.

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

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

Standartā īpaša uzmanība pievērsta tematiem lasīšanai un pārrunām. Tie aptver daudzpusīgu Latvijas kultūras, vēstures, ģeogrāfijas u.c. jautājumus (folklorā, tradīcijas, atmoda, novadu īpatnības, zeme kā vērtība latvieša dzīvē, latviešu valoda, tās attīstība un statuss, latviešu grāmatniecība un periodika, ievērojamākie latviešu rakstnieki un dzejnieki).

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



Ar šādām nostādnēm turpmākajā latviešu valodas kā otrās valodas priekšmetā ir jāatrisina skolēnu un pedagogu iniciatīva: skolotājiem ir jāveido savas mācību programmas, kas atbilst konkrēto grupu un valodas apguvēju spējām, vajadzībām un interesēm, bet skolēniem lielāka vērība jāpievērš savas valodas pilnveidošanai un patstāvīgai runas praksei.

Šie mācību programmu piemēri liecina, ka Latvijā jau 80. gadu beigās izglītībā tika izvirzīta praktiskiem mērķiem atbilstošas latviešu valodas apguves ideja, taču pietrūka skaidras nostādnes, kā tradicionālo valodas mācīšanas sistēmu mainīt.

## **5. Latviešu valodas kurss “Dialogs”: mācību satura izveides piemērs**

### **5.1. Mācību kursa “Dialogs” iecere un tā izveides galvenie principi**

Kaut arī vairākās latviešu valodas mācību programmās un metodiskajos ieteikumos tika izvirzīta komunikatīvi orientētas valodas apguves ideja, tās īstenošanai ilgu laiku netika nodrošināta atbilstoša teorētiskā un praktiskā bāze. Lai risinātu šos jautājumus deviņdesmito gadu sākumā radās iecere izveidot kvalitatīvi jaunas latviešu valodas mācību grāmatas un tām atbilstošus metodiskos palīg līdzekļus. Mācību kurss bija jāveido kā alternatīvs projekts, jo to nebija iespējas iekļaut vecajā skolu mācību programmā un tām piesaistīto mācību grāmatu sistēmā.

Projekta sagatavošanas gaitā pirmo reizi tika veikti vairāki plaši pētījumi, lai noskaidrotu mācību literatūras kvalitātes faktisko stāvokli, apzinātu dažādas mācību satura problēmas un valodas apguvēju vajadzības, kā arī uzkrātu lingvistisko materiālu iecerētajām grāmatām. Līdztekus tika izpētīti arī dažādi svešvalodu mācību līdzekļi, noskaidroti mācību grāmatu satura veidošanas principi un kritēriji, noteikts mācību satura apjoms, pakāpenība un tematika, kā arī dažādu lingvistisko komponentu atbilstība valodas kursa mērķim un valodas apguvēja vajadzībām. Tā kā latviešu valodas mācību

priekšmetā krieviski runājošajiem nebija gandrīz nekādu pētījumu mācību satura izpētes aspektā, autoriem daudzas teorētiskās nostādnes vajadzēja izstrādāt pilnīgi no jauna.

Vērojumi parādīja, ka vairums mācību grāmatu un tām pievienotie metodiskie norādījumi Latvijā bija iznākuši galvenokārt 80. gados un atspoguļoja padomju izglītības praksi. No metodiskās literatūras skolotāji savā darbā varēja izmantot tikai J.Pasova “*Svešvalodu mācīšanas metodikas pamatus*” (1980) un “*Svešvalodu stunda skolā*” (1987), M.Purenes “*Sarunvalodas un lasīšanas saistība valodas mācīšanā*” (1977), “*Komentāri mācību diafilmām*” (1968). Valodas apguvei tika ieteikti arī tādi izdevumi kā A.Lauas “*Latviešu literārās valodas fonētika*” (1980) un “*Latviešu leksikoloģija*” (1981), zinātnisko rakstu krājumu “*Latviešu valodas kultūras jautājumi*”, palīglīdzekli valodas prakses jautājumos “*Konsultants*”, dažas speciālās un tulkojošās vārdnīcas, taču tos tieši mācību stundā varēja izmantot samērā maz.

Ņemot vērā akūto mācību līdzekļu trūkumu pieaugušo izglītībā, tika nolemts projektu sākt ar pieaugušo iesācēju līmenim piemērotu mācību kursu (“*Dialogs*”) un tālāk sākt vienotu un pēctecīgu valodas apguves programmu dažādām klašu grupām. Līdztekus autori strādāja pie mācību grāmatas latviešu valodas kā svešvalodas apguvei angļiski runājošajiem (“*Do it in Latvian!*”). Darba rezultātā pirmo reizi latviešu valodas mācību praksē cittautiešiem tika izdots komplekss mācību līdzeklis, kas ietvēra mācību grāmatu (“*Skolēna grāmata*”), vingrinājumu krājumu (“*Darba burtnīca*”), rokasgrāmatu skolotājiem (“*Skolotāja grāmata*”), dialogu krājumu un vārdnīcu (“*Sarunas un vārdi*”), dialogu un gramatisko vingrinājumu ierakstus divās kasetes, vēlāk arī gramatisko tabulu komplektus grāmatas un plakātu formātā. Autori strādāja arī pie pārbaudes darbu krājuma un gramatisko grūtību vārdnīcas, taču tie netika izdoti. Vēlāk pārbaudes darbu uzdevumus izmantoja vispārizglītojošo skolu eksāmenu darbos, bet gramatisko kategoriju izpētes rezultātus – lietišķajā pētījumā *Valsts valodas mācību saturs cittautu mācībvalodas vidusskolai* un mācību kursā “*Dialogs jauniem cilvēkiem*”.

Pirms pamatdarba iznākšanas mācību programma tika aprobēta, publicējot šī kursa saīsinātu variantu Latvijas Universitātes studentiem<sup>13</sup>.

Pētījumus par valodas mācību grāmatas uzbūves un satura jautājumiem autors daļēji veica arī Minsteres universitātē un Stokholmas universitātē .

Veidojot "Dialogu", tika izpētīt vairāki pazīstami svešvalodu mācību kursi, piemēram, vācu valodas kompleksais mācību līdzeklis "*Themen neu*" (1992) un "*Grundkurs Deutsch*"(1992), franču valodas mācību kurss "*Salut*" (1973), angļu valodas kursi "*Active English*" (1987), "*Compass*" (1991), "*Family Album, U.S.A.*" (1991) un citi izdevumi. Daudzas vērā ņemamas idejas varēja iegūt, iepazīstot latviešu valodas mācību grāmatas trimdas zemēs – L.Streipas "*Easy Way to Latvian*" (1983), V.Lasmanes "*A Course in Modern Latvian*" (1988) un A. Priedītes un A.Ludena "*Lehrbuch der lettischen Sprache für den Intensivkurs*" (1991). Tika novērtētas arī jaunākās idejas dažās mācību grāmatās Latvijā – A.Stelles, A.Straumes, P.Liepiņa "*Изучаем латышский язык*" (1989.gadā I daļa, 1990.gadā – II daļa), E.Lauriņas un Ā.Liepas "*Es mācos*" (1994), O.Masļanskas un A.Rubīnas "*Valsts valoda*" I un II daļa (1992) u.c. Labas idejas tika aizgūtas, iepazīstoties ar franču audiovizuālā mācību kursa izveides principiem ("*Voix et images de France*").

Kursa leksiskā materiāla izvēlē varēja izmantot arī "*Latviešu valodas biežuma vārdnīcu*" (1973) un M. Ljunga pētījumu "*A Study of TEFL Vocabulary*" (1990), bet noteiktas formas morfoloģiskos atvasinājumus iegūt, izmantojot "*Latviešu valodas inverso vārdnīcu*" (Soida, Kļaviņa 1970). Darba gaitā autors veica arī pilnīgi patstāvīgus pētījumus par vārdšķiru lietojumu mācību tekstos un vārdu biežumu latviešu valodas leksisko minimumu vārdnīcās.

Lai iegūtu priekšstatu par atbilstoša mācību līdzekļa uzbūvi, saturu un metodisko pieeju, tika novērtēts arī tajā laikā vienīgais pilna pamatkursa mācību līdzeklis pieaugušajiem – B.Vekslera un B.Jurika "*Latviešu valoda*" (Б.Векслер, В.Юрик

---

<sup>13</sup> Skat. Šalme, A., Ūdris, P. (1991). *Teksti un vingrinājumi latviešu valodas ievadkursam*. I un II daļa. Rīga: LU.

*Латышский язык*). Šī grāmata vēl līdz 90. gadu sākumam bija pats populārākais mācību līdzeklis, ko apmēram divdesmit gadus nemainīgi izmantoja ne tikai patstāvīgai valodas apguvei, bet plaši lietoja arī dažādos neformālos latviešu valodas kursus, vispārīzglītojošās skolās un pat augstskolās.

Izpēte parādīja, ka mācību līdzeklī ir precīzi ievēroti zinātniskā izklāsta un materiāla izveides principi, taču tas orientēts tikai uz formālu pieeju valodas apguvei un precīzi atspoguļo iepriekšējos gados raksturīgo latviešu valodu mācīšanas praksi.

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

Sākot no šīs nodarbības, katrā nākamajā stundā secīgā kārtībā ir jāapgūst viena deklinācija. Līdztekus šim jautājumam ir jāmacās arī

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

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

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

Mācību kursā ir maz komunikatīvo vingrinājumu. Tikai dažās nodarbībās paredzēts veidot jautājumus un sniegt atbildes uz tiem. Mācību grāmatas 50 nodarbībās (nosacītās mācību stundās) ir tikai apmēram piecpadsmit dialoga tipa tekstu (t.sk. daži no tiem ļoti īsi). Tā kā šajā periodā dažādas valodas prasmes netika izceltas, grāmatā nav izdalīti atsevišķi vingrinājumi rakstīšanas, lasīšanas klausīšanās un runas prasmju attīstīšanai.

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

Apkopo projekta priekšdarbos iegūto pieredzi, iecerētajam mācību kursam *“Dialogs”* tika izvirzīti šādi uzdevumi:

- 1) ievērojot pakāpenību, samērību, loģiku un pārskatāmību, aplūkot valodas mācīšanas pamatkursa jautājumus jaunā funkcionālā griezumā,
- 2) valodas apguvei izmantot pilnīgi oriģinālu, tematiski un strukturāli vienotu pieeju, kurā valodas pamatus apgūst, ņemot vērā aktuālu valodas lietojuma, kā arī sociālās un kultūras dzīves kontekstu,
- 3) vienlīdz lielu uzmanību mācību grāmatā pievērst gan komunikatīvajam, gan strukturālajam gramatikas lietojuma aspektam,

- 4) sniegt skolotājiem un pašmācības iespējām metodiski pabeigtu, ērti izmantojamu, atvērtu valodas mācību sistēmu, ko turpmāk var tematiski un strukturāli papildināt ar dažādiem jauniem mācību materiāliem.

## 5.2. Mācību kursa “Dialogs” lingvistiskā satura jautājumi

“Dialoga” gramatikas mācīšanas pamatā tika izmantota toreiz Latvijā pilnīgi jauna, autoru izveidota uzbūves shēma. Valodas sistēmas elementu iesaiste praktiskos izteikumos notiek atbilstoši komunikatīvajām vajadzībām, izraudzītajām tēmām, situācijām un saziņas mērķim. Gramatiskas uzbūve un īpaši ārējās gramatikas elementi mācību programmā ir iestrādāti neuzbāzīgi, galveno vērību pievēršot tēmai atbilstošas leksikas, vārdu savienojumu, komunikatīvo izteikumu (frāžu) un paraugteikumu apguvei. Arī mācību procesā teorētisko jautājumu izklāsts nav izvirzīts pirmajā vietā.

Leksika šajā programmā ir cieši saistīta ar gramatiskās sistēmas pakāpenisku apguvi, tāpēc šos komponentus mācību kursā ir jāaplūko ciešā kopsakarā. Gramatisko formu apguvei, kas kursā pasniegta gramatisko modeļu veidā, valodas apgūvē ir sekundāra nozīme. Teorētiskos skaidrojumus atsevišķos gadījumos ieteikts izmantot tikai tām valodas parādībām, kas nav raksturīgas valodas apgūvējamajai valodai.

Loģisko jautājumu virknes un to sastatīšanas stimulē valodas komunikatīvo aspektu labāku apguvi, piemēram, *kas?: kur?(kad?) – mežs : mežā, vasara: vasarā, upe : upē* u.c. **Lietvārdu** kategoriju izvēli un secību noteica arī dažādās deklinācijās sastopamās gramatiskās grūtības vai paradigmā ietverto vārdu izplatība: 2. deklinācijā – līdzskaņu mijas vairākās locījuma formās, 3. deklinācijā skaitliski neliels vārdu daudzums (tikai daži biežāk sastopami vārdi: *tirgus, ledus, (ap)vidus, alus, medus*), 6. deklinācijā – formāla līdzība ar 1. deklināciju un neregulāra līdzskaņu miju lietojuma sistēma.

Katrā stundā (nodaļā) praktiskā lietojumā apgūst vienu lietvārda locījumu: 2. stundā – reizē ar pazīstamo leksiku ģenitīva formu, kas praktiskā lietojuma formā izteikta un jautājumu *kā?*, 3. stundā – ar akuzatīvu un jautājumu *ko?*, 4. stundā – ar

datīvu un jautājumu *kam?*, 5. stundā visas 1., 4. un 5. deklinācijas lietvārdu formas. Tieši tāds pats cikliskums saglabāts, mācot 2. deklinācijas lietvārdus no 6. līdz 10. stundai, kā arī 3. un 6. deklināciju no 11. līdz 15. stundai.

Katru piecu nodarbību ciklā tiek mācīti lietvārdi, kurus iespējami pilnīgāk un komunikatīvi bieži var lietot plānotajās tēmās.

1. cikls (1.–5. stunda/nodaļa), piemērs.

1. stunda	2. stunda	3. stunda	4. stunda	5. stunda	6.– 20. stunda
<b><u>kas?</u></b> S(1,4,5)nom. vsk./dsk.	<b><u>kas?</u></b> S(1,4,5)nom. vsk./dsk.	<b><u>kas?</u></b> S(1,4,5)nom. vsk./dsk.	<b><u>kas?</u></b> S(1,4,5)nom. vsk./dsk.	<b><u>kas?</u></b> S(1,4,5)nom. vsk./dsk.	<b><u>kas?</u></b> S(1,4,5)nom. vsk./dsk.
	<b><u>kā?</u></b> S(1,4,5)ģen. vsk./dsk.	<b><u>kā?</u></b> S(1,4,5)ģen. vsk./dsk.	<b><u>kā?</u></b> S(1,4,5)ģen. vsk./dsk.	<b><u>kā?</u></b> S(1,4,5)ģen. vsk./dsk.	<b><u>kā?</u></b> S(1,4,5)ģen. vsk./dsk.
		<b><u>ko?</u></b> S(1,4,5)akuz. vsk./dsk.	<b><u>ko?</u></b> S(1,4,5)akuz. vsk./dsk.	<b><u>ko?</u></b> S(1,4,5)akuz. vsk./dsk.	<b><u>ko?</u></b> S(1,4,5)akuz. vsk./dsk.
			<b><u>kam?</u></b> S(1,4,5)dat. vsk./dsk.	<b><u>kam?</u></b> S(1,4,5)dat. vsk./dsk.	<b><u>kam?</u></b> S(1,4,5)dat. vsk./dsk.
<b><u>kur?/kad?</u></b> S(1,4,5)lok. vsk./dsk.	<b><u>kur?/kad?</u></b> S(1,4,5)lok. vsk./dsk.	<b><u>kur?/kad?</u></b> S(1,4,5)lok. vsk./dsk.	<b><u>kur?/kad?</u></b> S(1,4,5)lok. vsk./dsk.	<b><u>kur?/kad?</u></b> S(1,4,5)lok. vsk./dsk.	<b><u>kur?/kad?</u></b> S(1,4,5)lok. vsk./dsk.

\* iekrāsotajā ailē modelis ir aktualizēts norādītajā stundā (nodarbībā);

Visi mācību kursā lietotie **darbības vārdi** pieder pie kādas no konjugācijas grupām, kuru paraugi ievietoti atsevišķās tabulās, ņemot vērā visas locīšanas un skaņu pārmaiņu īpatnības. Darbības vārdiem uzrādīta nenoteiksme un tagadnes un pagātnes 3. personas forma, un visas iespējamās no attiecīgajiem celmiem darināmās sintētiskās formas (arī verbālais lietvārds). Mācot kādu jaunu darbības vārdu, iespējams atrast, pēc kura parauga tas lokāms (analoģiski veidojamas visas formas). Visus 1 konjugācijas darbības vārdus ieteikts uzskatīt par “neregulāriem” un mācīties to trīs pamatformas.

Apkopojuma tabulas, kurās ir parādīta visa deklinācija, būtu jālieto, mācot un nostiprinot frāžu veidošanu. Tās ir īpaši nozīmīgas tajos gadījumos, kad saskaņojamās



formas fonētiski nekādi neatgādina viena otru (piemēram, *interesantu izstādi, auksta ūdens*). Būtiski ir arī pareizi saskaņot jautājumu ar prievārdu un atbildi; šim nolūkam, piemēram, jautājumu *ar ko?* var papildināt, izmantojot modeli *ar kādu/kuru...?* u.c., un turpat apkopojuma tabulās var sameklēt savstarpēji un ar šo jautājumu saskaņojamo īpašības vārdu, skaitļa vārdu, vietniekvārdu un lietvārdu visu paradigmu locījumu formas.

Sistematizēto valodas līdzekļu atlasī ilustērē 1. nodarbības plāns. Šāda sistēma un uzskaitē izveidota visām 20 grāmatas nodaļām, bet valodas līdzekļu lietojums dialogos (*Sarunas un vardi*) nav pārāk ierobežots un tam ir funkcionāls uzdevums.

## I. Tēma

1. Latvijā un Rīgā.
2. Raimonds no Ņujorkas apciemo savu draugu Edgaru Latvijā.
3. Satikšanās. Saziņas etiķete.
4. Saruna par Latviju un Rīgu.

## II. Leksikas materiāls

### 1. Lietvārdi

- 1) lauku un pilsētas reālijas (*ezers, mežs, jūra, viesnīca, upe* u.c. ),
- 2) laika reālijas (*rīts, diena, vasara*),
- 3) personvārdi, vietu un iestāžu nosaukumi (*Raimonds, Rīga, Vecrīga, Gauja, viesnīca "Rīdzene", kafejnīca "Doms"* u.c.);

### 2. Īpašības vārdi, kas raksturo dažādas reālijas (*labs/~a, lielisks/~a, liels/~a*)

### 3. Vietniekvārdi

- 1) vietniekvārdi, kas norāda uz objektiem vai darbības veicējiem (*šis, tas, šī, tā*),
- 2) personas vietniekvārdi (*viņš, viņa, viņi, viņas*),
- 3) jautājamie vietniekvārdi (*kāds, kāda, kādi, kādas*);

### 4. Darbības vārdi

- 1) darbības vārdi, kas nosauc rīcību vai procesu (*ceļot, dzīvot, domāt, strādāt*),
- 2) darbības vārds *būt/ nebūt*.



5. Apstākļa vārdi, jautājot par atrašanās vietu un laiku (*kur, kad*).
6. Saziņas funkcijas/frāzes (*Labrīt! Sveiks! Iepazīstieties! Tas ir Raimonds!*).

**III. Gramatika** (veido 3 līmeņus – pamatmateriāls\*, papildmateriāls\*\* un nesistēmisks, resp., pēc gramatiskajām pazīmēm nodarbībā nepazīstams materiāls\*\*\*)

1. Lietvārds

- 1) I, IV un V dekl. lietvārdi vsk./dsk. N./L. dažādos lietojuma modeļos\*,
- 2) priekšstats par lietvārda dzimti, skaitli, locījumu, deklinācijām\*\*,
- 3) daži šo paradigmu lietvārdu īpatnējie lietošanas gadījumi (*zāle* šeit lietojams tikai vienskaitlī; nozīmes atšķirības starp vārdu *lauks* – *lauki* nozīmēm vienskaitļa un daudzskaitļa formās u.c.)\*\*\*;

2. Darbības vārds

- 1) darbības vārdu nenoteiksmes forma\*\*,
- 2) II konjugācijas tiešo darbības vārdu tagadnes 3. personas forma (*viņš domā, ziņo, ceļo*)\* un nolieguma formas (*viņš nedomā, nezīņo, neceļo*)\*,
- 3) *būt, augt* tagadnes III personas forma (*ir, aug*) un šo vārdu nolieguma forma (*nav, neaug*)\*\*\*.

3. Īpašības vārds

- 1) īpašības vārda saskaņošana ar lietvārdu dzimtē vsk./dsk. N./L. (*liels parks* – *lieli parki/ lielā parkā* – *lielos parkos*),
- 2) jautāšana par īpašību (*kāds/kāda/kādi/kādas ir ...*)\*,
- 3) zināšanas par īpašības vārda saskaņošanu ar lietvārdu dzimtē, skaitlī, locījumā\*\*;

4. Vietniekvārds

- 1) norādāmie vietniekvārdi *šis, šī, šie, šīs; tas, tā, tie, tā* N./L.\*\*,
- 2) personu vietniekvārdi *viņš, viņa, viņi, viņas* N./L.\*\*,
- 3) jautājamie vietniekvārdi *kāds, kāda, kādi, kādas* izteikumu modeļos (*Kāds ir laiks? Kāda ir diena?*)\*,
- 4) noteiktie vietniekvārdi *kurš, kura, kuri, kuras* izteikumu modeļos (*Kurš cilvēks? – Šis cilvēks. Kura stacija? – Šī stacija.*)\*\*;

## 5. Partikula

- 1) jautājuma partikula *vai\**,
- 2) apgalvojuma partikula *jā*, nolieguma partikula *nē\**.

## 6. Apstākļa vārds

- 1) laika apstākļa vārdi (*šodien, jau\**),
- 2) vietas apstākļa vārdi (*tālu, netālu, te\**),
- 3) veida apstākļa vārdi (*laipni*\*\*\*).

Kopumā leksikas un no tās izrietošā gramatisko modeļu sistēma tika piemērota 46 tēmām. Daudzas no šīm tēmām pirmajā mācību projekta netika izmantotas, bet izveidota datu bāze un tās iekļautas kādā no turpmākajiem projektiem. Strādājot pie *Latviešu valodas standarta, programmas un mācību satura izveide pamatskolai 2000. –2003. gadā atsevišķas tēmas, tām atbilstošā leksika valodas līdzekļi (leksika, gramatiskie modeļi, komunikatīvās funkcijas) izmantoja šīs paraugprogrammas izveidē (skat nodaļu 5.3.)*

1. *Latvija un Rīga.*
2. *Dažādi apkārtnes priekšmeti un reālijas. Saruna par Rīgu un Latviju.*
3. *Satikšanās. Iepazīšanās un iepazīstināšana ar sevi.*
4. *Ģimene, radi, draugi. Iepazīstināšana ar tuvākajiem cilvēkiem. Personas apraksts un īpašības.*
5. *Cilvēka un dzīvnieku ķermeņa daļas. Darbības un kustības.*
6. *Apģērbs un ģērbšanās kultūra. Apģērhu veidi. Ģērbšanās dažādos gadalaikos.*
7. *Nodarbošanās un darba vieta. Dažādu profesiju apraksts.*
8. *Dzīves vietas apraksts. Māja, dzīvoklis, adrese.*
9. *Atpūta un vaļasprieks. Dažādas izklaides iespējas. Brīvais laiks.*
10. *Atvaļinājuma plānošana. Dažādi brīvā laika pavadīšanas veidi.*
11. *Mājas darbi un pienākumi. Dažādi darbu veidi mājās, dārzā, laukos u.c. Darbu norise, rīcība un darba piederumi.*
12. *Dzimtā pilsēta. Interesantākās vietas pilsētā. Ievērojamākie dabas un sadzīves objekti.*
13. *Pilsēta. Interesantākās vietas pilsētā.*
14. *Dažādas iespējas pilsētā. Novērojumi un piedzīvojumi pilsētā.*

15. *Sarunas par sadzīvviskiem darbiem. Laika plānošana, dienas kārtība, ieceres nākotnē.*
16. *Skola un izglītība. Dažādas norises mācību iestādē. Saruna par Latvijas izglītības sistēmu un izglītošanās iespējām.*
17. *Laiks un laika plānošana. Pulksteņu laiki. Darba diena.*
18. *Plašākas ziņas par personu. Dzīves un darba apraksts. Svarīgākie datumi biogrāfijā.*
19. *Mēneši un dienas. Norises un notikumi dažādos gadalaikos un nedēļās dienās.*
20. *Laika apstākļi un dabas norises. Laika ziņas.*
21. *Gadalaiki. Gadalaiku īpatnības Latvijā. Nodarbošanās dažādos gadalaikos.*
22. *Svinamās dienas. Ģimenes un valsts svētki. Svētku norises apraksts un dalība. Dažādi rituāli un tradīcijas.*
23. *Ciemošanās. Apciemojumu nolūks un norise. Viesību gaita.*
24. *Cienasts un viesību galds. Dažādi ēdieni. Ēdiemu gatavošana.*
25. *Sabiedriskā ēdināšana. Kafejnīcā un restorānā. Apkalpošanas kultūra.*
26. *Darba vietā. Biroja telpu iekārtojums. Dažādi interjera elementi un to izvietojums telpā.*
27. *Pārvietošanās iespējas. Dažādi transporta veidi. Privātā un sabiedriskā transporta priekšrocības un trūkumi.*
28. *Sabiedriskais transports pilsētā un laukos. Pārvietošanās iespējas pa Latviju. Transporta kustības shēmas, kartes un uzziņas. Brauciena apraksts.*
29. *Saruna par kultūru un mākslu. Interese par mūziku. Dažādi mūzikas veidi, to izpildītāji. Mūzikas kultūra Latvijā. Koncerta apmeklējums un novērtējums.*
30. *Latviešu literatūra. Saruna par literārajām interesēm.*
31. *Bibliotēkā. Informācijas meklēšana un izvēle.*
32. *Teātris un kino. Teātra apmeklējums. Sarunas par teātri un izrādēm. Teātri Latvijā.*
33. *Pazīstamākie filmu veidotāji un aktieri, slavenākās filmas.*
34. *Latvijas ģeogrāfija un daba. Augu un dzīvnieku valsts.*
35. *Latvijas skaistākās vietas. Ceļojumi un ekskursijas. Dabas un kultūras objekti Latvijā (Sigulda, GNP, Tērvete, Gaiziņš u.c.).*
36. *Ceļojuma maršruta izvēle. Informācijas ieguve par ceļošanu. Sagatavošanās braucienam. Informācija par braukšanas iespējām.*
37. *Dažādu ievērojamu vietu ģeogrāfiskais un vēsturiskais raksturojums. Saruna par dzimto vietu. Ceļošana ārpus Latvijas.*

38. *Aktīvā atpūta un sports. Atpūtas un fizisko nodarbību organizēšana.*
39. *Atpūta pie jūras. Izklaide uz ūdens. Ūdeņi Latvijā.*
40. *Kalendārs. Gadaskaitļi un datumi. Svarīgākie datumi un dienas.*
41. *Latvijas laukos. Lauku sadzīve un nodarbošanās. Lauksaimniecība – augkopība un lopkopība.*
42. *Dažādi lauku saimnieciskie darbi. Sezonas ritms laukos. Pilsētas un lauku sadzīves un ekonomiskās atšķirības.*
43. *Iepirkšanās un preču izvēle. Dažādos veikalos un tirgū. Preču cenas un kvalitāte. Veikalu un tirgus apmeklējums. Tirdzniecības kultūra. Pircēju – pārdevēju attiecības.*
44. *Preču apraksts. Patērētāju vajadzības un intereses. Reklāma un informācija par iepirkšanos un tirdzniecības vietām.*
45. *Gadatirgus. Netradicionālie iepirkšanās veidi.*
46. *Vēstules. Privāti un oficiāli apsveikumi.*

Dažādu lingvistisko komponentu nozīmi, savstarpējo atbilstību un metodisko lietderību varēja labāk noteikt, projekta laikā veicot vairākus papildus pētījumus. Īsi raksturojot tos promocijas darbā, autors vēlas parādīt mācību saturas izveides daudzšķautnaino un visai sarežģīto raksturu. Lai gan pētījumā izmantotie rezultāti nav pilnībā ietverti pirmajā projektā, tie izmantoti turpmāko grāmatu izveidē un šo rādītāju lietderību praktiskajā darbā atzinīgi novērtēja arī skolotāji (piemēram, dažādu vārdšķiru sistematizēšana un tematiskais dalījums noteiktās leksiski semantiskajās grupās).

**Statistiskais pētījums par tekstu uzbūves īpatnībām** dažādās mācību grāmatās deva iespēju noteikt mācību tekstu uzbūves īpatnības vairākos valodas apguves posmos un mērķtiecīgāk izvēlēties valodas līdzekļus, atlasot un piemērojot tekstus noteikta līmeņa mācību kursiem.<sup>14</sup>

Statistiskie aprēķini ir nozīmīgi gramatikas, valodas funkcionālo stilu, valodas attīstības un tipoloģijas, rakstnieku valodas un svešvalodu mācīšanas satura izpētē

<sup>14</sup> Sīkāk par pētījumu skat. Šalme, A. *Vārdšķiru lietojums latviešu valodas mācību tekstos.* (1993). LU Zinātniskie raksti. Kontrastīvie pētījumi II.

(Kļaviņa 106). Kaut arī pirms tam bija publicēti dažādu funkcionālo stilu statistisko pētījumu rezultāti, mācību tekstu uzbūves analīze šādā aspektā Latvijā tika veikta pirmo un vēl līdz šim vienīgo reizi. Šķiet, ka tā bija vienīgā iespēja novērtēt tradicionālo mācību tekstu uzbūves īpatnības, jo turpmākajos gados, iekļaujot mācību grāmatās autentiskus tekstus, mācību teksts ir ieguvis citu jēgu.

Valodas vienību izpētes procesā tika izvirzīti vairāki uzdevumi:

1. Noskaidrot, kā mācību tekstos pārstāvētas dažādas vārdšķiras.
2. Noteikt vārdšķiru intensitāti un lietojuma pakāpenību valodas mācību kursā.
3. Salīdzināt dažādu vārdšķiru lietošanas kvantitatīvās attiecības mākslīgi veidotos tekstos un autentiskos mācību tekstos.
4. Noskaidrot vārdšķiru lietošanas kvantitatīvos rādītājus monologa, dialoga un jaukta tipa tekstos.
5. Izpētīt tekstu gramatiskās īpatnības dažādās mācību grāmatās.

Pētījumā tika iekļauti gandrīz visi tajā laikā pieaugušo iesācēju auditorijai piemērotie teksti:

1. Векслер Б.Х., Юрик В.А. (1987). *Латышский язык*. (turpmāk tekstā saīsinājums LV)
2. Purene M., Ozola V., Ječa A. (1979) *Latviešu valoda vakarskolām*. (LVV)
3. Стелле, А., Страуме, А., Лиепиньш, П. (1989). *Изучаем латышский язык*. (MLV)
4. Priedīte, A., Ludden A. (1991). *Lehrbuch der lettischen Sprache für den Intensivkurs*. (I)
5. Streipa, L. (1983). *Easy Way to Latvian*. (EWL)
6. Lasmane, V. (1988). *A Course in Modern Latvian*. (CML)
7. Brēde, M., Gurtaja, V., Veisbergs, A., Zauberga, I. (1991). *Runāsim latviski*. (RL)
8. Zauberga, I., Veisbergs, A., Brēde, M., Gurtaja, V. (1992). *Latviešu valodas sarunu tēmas*. (ST)
9. Šalme, A., Ūdris, P. (1991). *Teksti un vingrinājumi latviešu valodas ievadkursam*. (TV)

Tekstu analīzei netika izmantotas vienīgi tās mācību grāmatas, kurās nebija skaidri izteiktas, pārskatāmas, secīgas un pakāpeniskas elementu izkārtojuma uzbūves

vai arī kursu atbilstība noteiktajam līmenim bija apšaubāma (piemēram, T.Budiņa–Lazdiņa *Teach Yourself Latvian*, O.Masaļska, A.Rubīna *Valsts valoda* u.c.).

Visos deviņos mācību līdzekļos tika izanalizēti 262 teksti ar kopējo vārdlietojumu skaitu 25105. Izpētei tika izmantoti pilnīgi visi grāmatās vai grāmatu daļā publicētie pamatteksti un papildus teksti ar vārdu skaitu no 9 līdz 450. Izpētītajā materiālā kopumā bija 161 dialoga tipa teksts, 78 monologa tipa teksti un 23 jaukta tipa teksti.

Pētījuma rezultāti ir apkopoti 4 tabulās:

1. Kopīgais vārdšķiru lietojums absolūtos skaitļos visās analizētajās mācību grāmatās.
2. Vārdšķiru lietojuma procentuālā attiecība tekstos.
3. Skaitļos izteiktas vārdšķiru lietojuma attiecība starp monologa un dialoga tipa tekstiem.
4. Vārdšķiru lietošanas procentuālā attiecība monologa un dialoga tipa tekstos.

### 1. tabula

#### **Vārdšķiru kopējais lietojums un tekstu skaits mācību grāmatās**

	LV	LVV	MLV	I	EWL	CML	RL	ST	TV	Kopā
<b>DARBĪBAS VĀRDI</b>	481	679	550	604	696	1264	293	352	463	<b>5382</b>
<b>LIETVĀRDI</b>	1013	1299	1146	969	581	1592	464	613	1042	<b>8719</b>
<b>ĪPAŠĪBAS VĀRDI</b>	93	164	73	103	56	281	71	101	108	<b>1050</b>
<b>VIETNIEKVĀRDI</b>	230	286	338	385	508	850	241	156	289	<b>3283</b>
<b>SKAITĻA VĀRDI</b>	18	69	36	105	58	98	28	35	34	<b>481</b>
<b>APSTĀKĻA VĀRDI</b>	210	196	314	247	320	512	147	138	231	<b>2315</b>
<b>SAIKĻI</b>	193	155	148	170	87	283	80	121	148	<b>1385</b>
<b>PRIEVĀRDI</b>	111	185	92	159	82	180	49	67	121	<b>1046</b>
<b>PARTIKULAS</b>	42	72	138	106	149	291	125	49	110	<b>1082</b>
<b>IZSAUKSMES VĀRDI</b>	7	24	102	41	60	58	37	15	18	<b>362</b>
<b>Vārdlietojumi</b>	<b>2398</b>	<b>3129</b>	<b>2937</b>	<b>2889</b>	<b>2597</b>	<b>5409</b>	<b>1535</b>	<b>1647</b>	<b>2564</b>	<b>25 105</b>
<b>Dialoga tipa teksti</b>	2	6	48	8	46	24	12	4	11	<b>161</b>
<b>Monologa tipa teksti</b>	16	16	18	1	–	16	–	10	1	<b>78</b>
<b>Jaukta tipa teksti</b>	2	8	4	1	–	4	–	–	4	<b>23</b>
<b>Kopējais tekstu skaits</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>70</b>	<b>10</b>	<b>46</b>	<b>44</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>262</b>

**2. tabula****Vārdšķiru lietojums mācību tekstos (%)**

	LV	LVV	MLV	J	EWL	CML	RL	ST	TV	Vidējais lietojums (%)
<b>DARBĪBAS V.</b>	20,05	21,70	18,72	20,90	26,80	23,36	19,08	21,37	18,05	<b>21,43</b>
<b>LIETVĀRDI</b>	42,24	41,51	39,01	33,54	22,37	29,43	30,22	37,21	40,63	<b>34,73</b>
<b>ĪPAŠĪBAS V.</b>	3,87	5,24	2,48	3,56	2,15	5,19	4,62	6,13	4,21	<b>4,19</b>
<b>VIETNIEKVĀRDI</b>	9,59	9,14	11,50	13,32	19,56	15,71	15,70	9,47	11,27	<b>13,07</b>
<b>SKAITĻA V.</b>	0,75	2,20	1,22	3,63	2,23	1,81	1,82	2,12	1,32	<b>1,91</b>
<b>APSTĀKĻA V.</b>	8,75	6,26	10,69	8,54	12,32	9,46	9,57	8,37	8,99	<b>9,22</b>
<b>SAIKĻI</b>	8,04	4,95	5,03	5,88	3,35	5,23	5,21	7,34	5,77	<b>5,51</b>
<b>PRIEVĀRDI</b>	4,62	5,91	3,13	5,50	3,15	3,32	3,19	4,06	4,71	<b>4,16</b>
<b>PARTIKULAS</b>	1,75	2,30	4,69	3,66	5,73	5,36	8,14	2,97	4,28	<b>4,30</b>
<b>IZSAUKSMES V.</b>	0,29	0,76	3,47	1,41	2,31	1,07	2,41	0,91	0,70	<b>1,44</b>

**3. tabula****Vārdšķiru lietojuma attiecības dialoga/monologa tipa mācību tekstos**

	LV	LVV	MLV	J	EWL	CML	RL	ST	TV	Kopā
<b>DARBĪBAS V.</b>	24	83	282	482	696	719	293	56	296	<b>2931</b>
	389	287	227	48	–	396	–	296	20	<b>1663</b>
<b>LIETVĀRDI</b>	39	131	431	810	581	822	464	56	296	<b>3630</b>
	870	723	643	70	–	583	–	557	68	<b>3514</b>
<b>ĪPAŠĪBAS V.</b>	2	13	20	83	56	117	71	6	55	<b>423</b>
	91	106	53	8	–	144	–	95	18	<b>515</b>
<b>VIETNIEKVĀRDI</b>	10	51	190	327	508	472	241	34	219	<b>2052</b>
	194	101	122	27	–	270	–	122	14	<b>850</b>
<b>SKAITĻA V.</b>	0	10	21	93	58	61	28	4	16	<b>291</b>
	14	30	12	7	–	30	–	31	6	<b>130</b>
<b>APSTĀKĻA V.</b>	14	39	227	184	320	327	147	20	161	<b>1439</b>
	162	64	75	22	–	113	–	118	5	<b>559</b>
<b>SAIKĻI</b>	5	11	57	140	87	136	80	15	91	<b>622</b>
	173	91	84	16	–	104	–	106	12	<b>586</b>
<b>PRIEVĀRDI</b>	3	19	43	110	82	92	49	9	72	<b>479</b>
	89	103	48	16	–	61	–	58	5	<b>380</b>
<b>PARTIKULAS</b>	5	11	103	95	149	193	125	18	87	<b>786</b>
	32	29	28	3	–	84	–	31	5	<b>212</b>
<b>IZSAUKSMES V.</b>	5	16	98	38	60	52	37	15	8	<b>329</b>
	1	1	4	–	–	1	–	–	–	<b>7</b>
<b>Vārdlietojumi</b>	107	384	1472	2362	2597	2991	1535	233	1301	<b>12 982</b>
	2015	1535	1296	217	–	1786	–	1414	153	<b>8416</b>
<b>Tekstu skaits</b>	2	6	48	8	46	24	12	4	11	<b>161</b>
	16	16	18	1	–	16	–	10	1	<b>78</b>



#### 4. tabula

#### Vārdšķiru lietojuma procentu attiecības dialoga/monologa tipa mācību tekstos (%)

	LV	LVV	MLV	J	EWL	CML	RL	ST	TV	Vidējā attiecība %
DARBĪBAS VĀRDI	22,42	21,61	19,15	20,4	26,80	24,03	19,08	24,03	18,10	<b>22,01</b>
	19,30	18,69	17,51	22,11	–	22,17	–	20,93	13,07	<b>19,75</b>
LIETVĀRDI	36,44	34,11	29,27	34,29	22,37	27,48	30,22	24,03	38,53	<b>29,76</b>
	43,17	47,10	49,61	32,25	–	32,64	–	39,39	44,44	<b>41,75</b>
ĪPAŠĪBAS VĀRDI	1,86	3,38	1,35	3,51	2,15	3,91	4,62	2,57	3,36	<b>3,17</b>
	4,51	6,9	4,08	3,68	–	8,06	–	6,71	11,76	<b>6,11</b>
VIETNIEKVĀRDI	9,34	13,28	12,90	13,84	19,56	15,78	15,70	14,59	13,39	<b>15,41</b>
	9,62	6,57	9,41	12,44	–	15,11	–	8,62	9,15	<b>10,09</b>
SKAITĻA VĀRDI	–	2,6	1,42	3,93	2,23	2,03	1,82	1,71	0,97	<b>2,18</b>
	0,69	1,95	0,92	3,22	–	1,67	–	2,19	3,92	<b>1,54</b>
APSTĀKĻA V.	13,08	10,15	15,42	7,79	12,32	10,93	9,57	8,58	9,84	<b>10,80</b>
	8,03	4,16	5,78	10,13	–	6,32	–	8,34	3,26	<b>6,64</b>
SAIKĻI	4,67	2,86	3,87	5,92	3,35	4,54	5,21	6,43	5,56	<b>4,67</b>
	8,58	5,92	6,48	7,37	–	5,82	–	7,49	7,84	<b>6,96</b>
PRIEVĀRDI	2,8	4,94	2,92	4,65	3,15	3,07	3,19	3,86	4,40	<b>3,59</b>
	4,41	6,71	3,70	7,37	–	3,41	–	4,10	3,26	<b>4,51</b>
PARTIKULAS	4,67	2,86	6,99	4,02	5,73	6,45	8,14	7,72	5,32	<b>5,9</b>
	1,58	1,88	2,16	1,38	–	4,70	–	2,19	3,26	<b>2,51</b>
IZSAUKSMES VĀRDI	4,67	4,16	6,65	1,60	2,34	1,73	2,41	6,43	0,48	<b>2,47</b>
	0,04	0,06	0,3	–	–	0,05	–	–	–	<b>0,08</b>

Visnoderīgāk bija noskaidrot **lietvārdu** un **darbības vārdu** lietojuma kvantitatīvos rādītājus, kas ar saviem funkcionālajiem un strukturālajiem parametriem ieņem centrālo vietu mācību lingvistiskā satura izveidē.

Pētījumi pierādīja, ka vidējā attiecība starp lietvārdu un darbības vārdu lietojumu mācību tekstos ir 1,5:1, bet augstākais rādītājs sasniedza 2,2:1 (salīdzinoši daiļliterāras stila tekstos ir 1,2:1, zinātniski tehniskajā literatūrā – 2,6:1, publicistikā – 3,1:1/ *Kļaviņa* 1980:60). Šie aprēķini parādīja, ka mācību tekstos lietvārdu – darbības vārdu attiecību proporcijas vistuvāk ir šo vārdšķiru statistiskajiem parametriem daiļliterāras stila tekstos. Tikai vienā mācību grāmatā (EWL) verbi tekstos kopumā ir vairāk 1:1,2. Šī mācību grāmata izteikti atšķiras no pārējiem pētījumā izmantotajiem mācību līdzekļiem. Teksti tajā ir veidoti tikai dialoga formā, un mācību kursam ir izteikts komunikatīvs raksturs. Dažos minētās mācību grāmatas tekstos darbības vārdu skaits sasniedza pat 35–39% no visu vārdu lietojuma skaita (piem., EWL112,136,144), bet lietvārdi proporcionāli ir tikai 17–20%. Tas ļauj secināt, ka izteikti komunikatīvos mācību tekstos, kuros ietvertas dažādas saziņas funkcijas, galvenā vērība ir jāpievērš darbības vārdu formām. Savukārt, orientējoties valodā uz nosaucošo, aprakstošo vai konstatējošo



funkciju, kā to paredz vairumā valodas pamatkursu, lietvārdu skaits tekstā proporcionāli var sasniegt 55 – 59% (piem., LVV 33, 66; LV 51) no kopējā vārdu lietojuma.

Teksta komunikatīvo ievirzi uzskatāmi raksturo arī **vietniekvārdu** kvantitatīvais lietojums. Dialoga tipa tekstos tas ir ievērojami lielāks (vidēji 15,7–19,5% no vārdlietojuma kopējā skaita; maksimāli sasniedzot 28–29%). Monologa tipa tekstos vietniekvārdu skaits svārstās 9,1 – 9,6 % no kopējā vārdu lietojuma skaita.

Ceturtnā plašāk pārstāvētā vārdšķiru kategorija mācību tekstos ir **apstākļa vārdi**. Adverbi analizētajos tekstos saglabā vidējo kvantitatīvo stabilitāti visos izpētītajos avotos. Tikai tajos tekstos, kur pieaug darbības vārdu skaits, palielinās arī apstākļa vārdu lietojums, piemēram, 25,4% darbības vārdu lietojumam atbilst 27% apstākļa vārdu (EWL 82) vai attiecīgi 24,2: 24,2% (LVV 84).

Citu vārdšķiru lietojums mācību tekstos šā līmeņa valodas apguves kursā ir daudz mazāka – **saikļi** vidēji 5,51%, **partikulas** – 4,30%, **īpašības vārdi** – 4,19%, **prievārdi** – 4,16%, **skaitļa vārdi** – 1,91%, **izsaukmes vārdi** – 1,44%).

Kvantitatīvi nelielais šo vārdšķiru pārstāvēniecība tekstos samērā precīzi atspoguļo to apguves vērtību un izplatību. **Skaitļa vārdu** lietojums pieaug saistībā ar noteiktu tēmu apguvi (*skaitīšana pēc kārtas, kārtas skaita noteikšana, pulksteņa laiks, gada un datuma nosaukšana, daļskaitļi* u.c.), tāpēc to vidējais lietojuma procents kopumā mācību grāmatās ir samērā zems. Šo tēmu apguve visbiežāk notiek valodas kursa vidējā līmenī (piemēram, *kārtas skaita izteikšanu dažādās locījuma formās, gadaskaitļu un datumu formas* u.c.), iesācēju kursā aprobežojoties tikai ar elementāru daudzuma, skaita un kārtas izteikšanu.

Arī **īpašības vārdi** tekstos lietoti maz, jo iesācējam ir ļoti ierobežotas valodas prasmes, lai plašāk raksturotu vai aprakstītu objektus un parādības. Ir izplatīta parādība sākuma posmā izlīdzēties tikai ar dažiem īpašības vārdiem, tos sastatot pēc antonīmu

pāriem (*liels – mazs, auksts – karsts, jauns – vecs, garš – īss*) un lietojot, lai raksturotu nosaukto objektu. Īpašības vārdus plašāk izmanto komplicētākos izteikumos, ko mācās vidējā līmeņa valodas apguves posmā (*piemēram, aprakstot cilvēka izskatu, priekšmeta formu, raksturojot dabas apstākļus, norises u.c.*).

Pārējām vārdšķirām ir pievērsta tikai pastarpināta uzmanība, izņemot prievārdus, kuru lietojumu semantiski un strukturāli saistīja ar atbilstošo lietvārdu skaitļa un locījuma apguvi.

No **saikļiem** ievadkursā parasti ietver tikai dažus – vienojuma saikli *un*, pretstatījuma saikļus *bet, taču, tomēr*, šķiruma saikli *vai*. Vairums pakārtojuma saikļu tiek mācīti vēlākos kursa posmos, skolēniem apgūstot sarežģītākas valodas sintaktiskās konstrukcijas.

No **partikulām** iesācēju kursā tiek mācītas tikai modālās partikulas *jā, nē, vai, lai, kaut* un vēl dažas citas.

Starp **izsauksmes vārdiem** visbiežāk lieto pieklājības frāzes (*sasveicināšanos, pateikšanos*), bet pārējos izvēlas saskaņā ar mācību kursa autoru subjektīvajām vēlmēm vai tematisko nepieciešamību.

Ir izplatīta parādība saikļu, partikulu un izsauksmes vārdu gramatiskās pazīmes un funkcijas otrās valodas mācību grāmatās atsevišķi neaprakstīt. Turpmākajā laikā, veidojot “Dialoga” mācību kursu vidusskolai, autori nonāca pie secinājuma, ka skolēni bieži vien jauc atsevišķu palīgvārdu nozīmes un neprot tos pareizi lietot teikumos, piemēram, gadījumos, kad partikulas formu ziņa sakrīt ar citām vārdšķirām (*gan, arī, ir, jo, ne, tad, vai*), saikļu *vai – jeb, kā – ka – nekā, tā ka – tā kā, ka – kad* (apst.v.) u.c. šķirums un lietojuma atšķirības, nevēlamu kalku gadījumi, lietojot dažādus prievārdus u.c. parādības. Šiem jautājumiem nākamajā mācību kursā “*Dialogs jauniem cilvēkiem*” gan teorētiski, gan praktiski tika pievērsta atsevišķa uzmanība.

Projekta gaitā tika veikts pētījums arī par **leksiskas resursu izmantošanu** mācību programmās. Šajā nolūkā tika izpētītas tajā laikā iznākušās mācību leksiskā minimuma vārdnīcas latviešu valodā.

Vienkāršākie leksiskie minimumi ietver tipiskāko sadzīvē izmantojamo leksiku, bet speciālos vārdu minimumos apkopota noteiktā sociālā sfērā, profesionālajā darbībā vai kādā valodas funkcionālajā stilā lietotā leksika. Lai izveidotu saziņas vajadzībām piemērotu leksiskā minimuma vārdnīcu, ir nepieciešams uzkrāt un analizēt ļoti plašu valodas materiālu: jāizpēta visi iepriekš iznākušie leksikas minimumi, biežuma un dažādas mācību vārdnīcas, teksti, autentiskas runas paraugi un citi avoti. Savāktais materiāls jāatbrīvo no nejauši lietotiem vārdiem vai vārdiem, kuru lietojumu nosaka īpatnēja tematika un autora stils.

Jebkuras vārdu minimuma vārdnīcas veidošanas gaitā līdzās formālajiem vai statistiskajiem vārdu uzskaites kritērijiem pastāv arī autoru subjektīvās izvēles faktori. Ņemot vērā dažādu tēmu vai runas situāciju vajadzības, vārdnīcās var tikt ietverti mazāk lietoti, tomēr šīm situācijām absolūti nepieciešami vārdi.

1990. gadā A. Rubīna pirmā Latvijā rakstīja par biežumvārdnīcas datu izmantošanu valodas mācīšanā (*Rubīna* 1990:83). Kā labu avotu “visvajadzīgāko” vārdu izvēlē viņa minēja “Latviešu valodas biežuma vārdnīcas” 2. un 3. sējumu, jo tieši tajos ir apkopota laikrakstos, žurnālos un daiļliteratūrā sastopamā leksika. Viņa uzsvēra, ka biežuma vārdnīcas pirmos simt vārdus, starp kuriem visvairāk ir palīgvārdus, ir obligāti jāietver apgūstamo vārdu sarakstā. Par vērā ņemamu rādītāju vārdu izvēlē var izmantot arī vārda izplatības rādītāju, kas parāda, cik teksta fragmentos jeb izlasēs vārds lietots. Visbeidzot, var izmantot vārdnīcas alfabētisko sarakstu un inverso vārdnīcu, lai atrastu vienas saknes vārdus. Šos datus iespējams izmantot, lai noskaidrotu produktīvākos vārddarināšanas modeļus.

Pētījuma tika iekļautas 3 leksikas kvalitātes ziņā līdzīgas vārdnīcas:

1. Soikane – Trapāne, M. “*Latviešu valodas pamata un tematisks vārdu krājums*” (1987). (turpmāk saīsinājumā LVP)

2. Bušs O., Baldunčiks J. "1000 vārdu" (1991). (TV)
3. Kuzina V. "Latviešu valodas leksiskais minimums" (1994). (LVLM)

M. Soikanes – Trapānes "Latviešu valodas pamata un tematisks vārdu krājums" ir izdots Amerikā un parāda rakstu valodas avotos ietverto vārdu minimumu. Leksikas izpētei izmantota "Latviešu valodas biežuma vārdnīca" (3. sējums "Daiļliteratūra", 4. sējums "Zinātne" un "Apvienotais sējums"). No 4200 vārdiem ir iegūti 2576 un tālāk vārdu saraksts ir samazināts līdz vienam tūkstotim. Šī minimuma atlasē ir ievēroti vairāki nosacījumi:

1. No kopējā saraksta ir svītroti tehnikas, ķīmijas un fizikas termini, kuru augsto biežuma koeficientu izskaidro attiecīgo vārdu biežais lietojums tehniska rakstura tekstos.
2. Nav ietverti arī vārdi, kas salīdzinājuma tabulās parādījās tikai vienā no salīdzināto vārdnīcas sējumu sarakstiem, ar ļoti zemu biežuma koeficientu.
3. Svītroti saīsinājumi (piem., *m* un *metrs*), kas "Latviešu valodas biežuma vārdnīcā" (LVBV) minēti kā divi atšķirīgi vārdi.
4. Svītroti noliegtu verbu infinitīvi (piem., *neaiziet*, *negaidīt*, *neaizmirst*), kuriem LVBV ir patstāvīga vārda nozīme.
5. Svītroti vārdi, kas lietoti deminutīva formā (piem., *vecītis* blakus *vecis*), ja deminutīva galotne vārdam nepiešķir citu nozīmi.
6. Svītroti visi padomju žargona vārdi.
7. Svītrots retāk lietotais vārds sinonīmu pāros (piem., *veltīgi*, kam 32 lietojumi, nevis *velti*, kas lietots 79 reizes). (*Soikane–Trapāne* 390).

Vārdnīcas veidotāja norāda arī uz dažiem subjektīviem vārdu izvēles faktoriem, piemēram, papildinot pamata skaitļu kopu ar skaitli *deviņi*, kas nebija 2576 vārdu sarakstā, kā arī nosakot homonīmu lietojuma gadījumus, kas kā viena vārda forma uzrādīta LVBV biežuma sarakstā, bet šķirta alfabētiskajā sarakstā.

O.Buša un J.Baldunčika "1000 vārdu" ietverta leksika, kas visbiežāk lietota dažādās ikdienas situācijās. Vārdnīcas leksikas krājums ir iegūts, analizējot latviešu valodas pašmācības grāmatas un biežuma vārdnīcas. Autori orientējušies uz vārdu lietošanas biežumu sarunvalodā, papildinot to ar visnepieciešamāko publicistikas leksiku. Šī leksikas daļa gan vārdnīcā ir stipri ierobežota, jo sarakstā gandrīz nav ietverti internacionālisti, kuru nozīme latviešu un krievu valodā ir adekvāta (*Bušs, Baldunčiks* 5). Citas norādes par vārdu izvēles, atlases un analīzes kritērijiem priekšvārdā nav.

V.Kuzinas "Latviešu valodas leksiskais minimums" arī aptver biežāk lietojamos sarunvalodas vārdus. Vārdnīca veidota, izmantojot pamatteksta tulkošanas metodi. Tipiskākā sarunvalodas leksika ir ierakstīta dažādās vietās atbilstoši tematiskajai un situatīvajai ievirzei. Vārdu minimums iegūts, izanalizējot 15878 valodas leksiskās vienības.

Analizētajās vārdnīcās ietverts kvantitatīvi vienāds vārdu skaits – apmēram 1000 vienību, un šī leksika paredzēta vispārējai valodas pamatu apguvei. Visas vārdnīcas atspoguļo astoņdesmito gadu beigās un deviņdesmito gadu sākumā dažādos valodas funkcionālajos stilos lietoto leksiku, tomēr starp vārdnīcām pastāvēja dažas būtiskas atšķirības.

Vārdnīcās salīdzināšanai izraudzīti to vārdšķiru vārdi, kas no valodas apguves viedokļa veido leksikas pamatkrājumu – **lietvārdi, īpašības vārdi, darbības vārdi un apstākļa vārdi**. Kopumā visās vārdnīcās bija uzrādīts 1621 minēto vārdšķiru vārds: 800 lietvārdi, 437 darbības vārdi, 181 īpašības vārds un 203 apstākļa vārdi. Pieņemot, ka visās trijās vārdnīcās ietverto vārdu kopējais skaits ir 3000, jāsecina, ka četru pamata vārdšķiru leksiskais minimums aptvēra 54% no visu uzrādīto vārdu skaita. Procentuāli to veidoja:

- 1) lietvārdi – 26,6%,
- 2) darbības vārdi – 14,5%,
- 3) īpašības vārdi – 6%,
- 4) apstākļa vārdi – 6,7%.

Lai iegūtu vēl precīzāku biežāk lietoto vārdu sarakstu, tika atlasīti tikai vārdi, kuri minēti vismaz divās vārdnīcās. Rezultātā iegūts savdabīgs “minimumu minimums”. Galīgajā sarakstā ietverti 333 lietvārdi (126 no tiem minēti visās trijās vārdnīcās, 207 – divās vārdnīcās); 202 ( 84; 118 ) darbības vārdi; 111 ( 58; 53 ) īpašības vārdi un 99 ( 43; 56 ) apstākļa vārdi.

Plašāk pārstāvētā vārdšķira “minimumā” bija **lietvārdi**, kas veidoja 41,6% no visu vārdnīcu kopējā lietvārdu skaita. No tā izriet, ka lielākā daļa lietvārdu (467 no 800) bija palikusi ārpus pētāmo vārdu saraksta. Tā kā lietvārdu lietojums tekstos ir samērā liels (mācību tekstos 30 – 35%, skat. *A Šalme* 1993), šāds rādītājs ievērojami sašaurināja pētāmo vārdu sarakstu.

Ārpus izveidotā minimuma bija palikuši daudzi ikdienas sadzīvē lietojami vārdi, piemēram, *datums, autobuss, bibliotēka, parks, krēsls, telefons, televizors, žurnāls, radio, vecmāmiņa* u.c. Lai precizētu “trūkstošos ķēdes posmus”, lietvārdi pēc semantiskām pazīmēm tika apvienoti tematiskās grupās un katras grupas vārdu saraksts papildināts, lai nodrošinātu noteiktas grupas tematisko pabeigtību. Piemēram, LVP nebija ietverti mēnešu nosaukumi, TV bija uzrādīti visi mēnešu nosaukumi, savukārt LVLM – tikai daži. TV bija ietverti visi ēdienreižu nosaukumi, LVP nebija minēts neviens, bet LVLM bija uzrādīti divi. Subjektīvi novērtējot šo situāciju, jaunais saraksts tika veidots tā, lai tajā būtu gan visi gada mēnešu nosaukumi, gan arī iepriekš pieminētā ēdienreižu grupa. Veidojot jauno minimuma sarakstu, atklājās, ka lielāko daļu lietvārdus var iedalīt skaidri izteiktās leksiski tematiskajās grupās, piemēram, *dienu un mēnešu nosaukumi, augi un dzīvnieki, ēdieni un dzērieni, apģērbi, profesijas, transporta līdzekļi* u.c. Pārējie lietvārdi ar kādu jēdzienisku grupu bija saistīti vājāk un tos varēja izmantot visdažādāko tēmu apgūvē, piemēram, vārds *pulkstenis* var tikt aplūkots gan kā dzīvokļa interjera sastāvdaļa (*sienas pulkstenis, galda pulkstenis*), gan objekts pilsētā (*stacijas pulkstenis, pulkstenis uz ielas*), gan aksesuārs (*kabatas pulkstenis, rokas pulkstenis*), gan jēdziens laika skaitīšanā (*pulksteņa laiks*).

## Lietvārdi ar noteiktu tematisku piederību

### 1. Daba, ģeogrāfiskie objekti

- 1) vispārināti vietu nosaukumi (*vieta, pasaule, daba, valsts, dzimtene, pilsēta, lauki*),
- 2) dabas un ģeogrāfiskie objekti (*upe, ezers, jūra, mežs, tauks, kalns, ceļš, ciems, krasts*),
- 3) dabā sastopamie priekšmeti (*akmens, ūdens, smilts*),
- 4) astronomiskie objekti un parādības (*saule, mēness, zvaigzne, gaiss, debess, gaisma, tumsa*),
- 5) laika apstākļi (*lietus, ledus, sals, vējš, sniegs, migla, laiks*),
- 6) augi un dzīvnieki (*koks, zieds, zāle, suns, zirgs, putns, zivs*),
- 7) pilsēta, objekti pilsētā (*ielā, parks, laukums, tirgus, stacija, tilts, teātris, rūpnīca*).

### 2. Cilvēks

- 1) dzimums (*sieviete, vīrietis, meitene, puika, zēns, puisis*),
- 2) tautība (*latvietis, krievs*),
- 3) profesija, nodarbošanās (*ārsts, skolotājs, meistars, priekšnieks, skolnieks, karavīrs*),
- 4) cilvēku kopa, sabiedrība (*sabiedrība, ļaudis, tauta, ģimene, jaunatne*),
- 5) ģimene, ģimenes locekļi (*tēvs, māte, bērns, sieva, vīrs, brālis, māsa, vectēvs, radi*),
- 6) citas piederības (*kungs, draugs, kaimiņš, muļķis*),
- 7) cilvēka ķermeņa daļas, ar ķermeņa funkcijām saistīto parādību nosaukumi (*sejas, plecs, mugura, sirds, kāja, balss, asaras, elpa*),
- 8) apģērbs (*cepure, kleita, mētelis, apavi, kurpe, apģērbs, drēbes*).

### 3. Dzīves vieta

- 1) māja un dzīvoklis (*māja, nams, ēka, saimniecība, dzīvoklis, istaba, virtuve*),

- 2) mājas, dzīvokļa vai istabas daļas (*jumts, siena, logs, durvis, stāvs, vārti, izeja, ieeja*),
  - 3) priekšmeti mājā un dzīvoklī (*skapis, ledusskapis, gulta, galds*).
4. Laiks
- 1) vispārināti laika periodu nosaukumi (*gads, mēnesis, nedēļa, stunda, minūte*),
  - 2) gadalaiki,
  - 3) mēneši,
  - 4) nedēļas dienas,
  - 5) diennakts periodu nosaukumi (*rīts, diena, vakars, nakts*).
5. Uzturs, pārtikas produkti
- 1) ēdienreizes,
  - 2) pārtikas produktu nosaukumi (*desa, ola, cukurs, maize, piens, alus, kafija, tēja*).

### **Tematiskajām grupām nepiesaistīti lietvārdi**

#### 1. Priekšmetu un parādību nosaukumi

- 1) abstraktas materiālas lietas un parādības (*lieta, Dievs, velns*),
- 2) ar sadzīvi saistītu priekšmetu nosaukumi (*pulkstenis, nauda, grāmata, avīze, atslēga, soma, stikls, glezna, dāvana, zāles, tīkls*),
- 3) nemateriālu parādību nosaukumi (*alga, plāns, tiesa, valoda, ārzemes u.c.*).

#### 2. Darbību, norišu un procesu nosaukumi

- 1) vispārīgu vai abstraktu darbību un procesu nosaukumi (*dzīve, mūžs, dzīvība, nāve, izglītība, mācība, attiecības*),
- 2) noteiktu darbību un procesu nosaukumi (*darbs, atpūta, spēle, runa, jautājums, atbilde u.c.*).

#### 3. Īpašību nosaukumi

- 1) dzīvām būtnēm piemītošu pazīmju nosaukumi (*spējas, prāts, jūtas, gods, mīlestība, bailes*),



- 2) ar sociālo dzīvi saistītie jēdzieni (*laime, slava, pienākums, panākums, trūkums*),
- 3) fizikālo īpašību nosaukumi (*ātrums, siltums, attālums, puse, daļa, svars, smarža, krāsa u.c.*).

#### 4. Abstraktu nojēgumu nosaukumi

- 1) vispārīgi abstraktu nojēgumu nosaukumi (*veids, pamats, nozīme, starpība, sakars, apstākļi u.c.*),
- 2) laika jēdzienu nosaukumi (*brīdis, reize, sākums, beigas*),
- 3) kvalitātes un kvantitātes jēdzienu nosaukumi (*saturs, sastāvs, līmenis, rinda*),
- 4) lietu vai procesu elementu nosaukumi (*stūris, mala, vidus, gals, priekša, apakša*),
- 5) sabiedriskās dzīves parādību nosaukumi (*bērnība, kultūra, vēsture, māksla, sports, zinātne u.c.*).

No visām vārdnīcām tika iegūti 202 **darbības vārdi**, kas veidoja 46,2% no kopējā vārdnīcās ietvertu verbu skaita. Tā kā darbības vārdi ir semantiski visbagātākā vārdšķira, tai ir plašas situatīvās lietošanas iespējas. Šajā pētījumā netika aplūkotas daudzveidīgās verbu klasificēšanas iespējas. Analizētie darbības vārdi ir aplūkoti divos svarīgos aspektos – pēc pamatnozīmēm galvenajās leksiski semantiskajās grupās (par pamatu izmantojot grāmatā “*Verbu un frazeoloģismu saistāmība*” doto klasifikāciju) un pēc semantiskajām attiecībām starp bezpriedēkļa un atbilstošajiem atvasinātajiem priedēkļverbiem.

Tematiski nav aplūkoti vienpersonu verbi t.sk. ar trīspersoniskā lietojuma iespējām, jo šī grupa vārdu sarakstā ir skaitliski neliela – tikai 16 verbi.

Pārējie trīspersonu verbi tika iedalīti trijās tematiskās grupās. Verbi, kas nosauc ar

- 1) cilvēku kā fizisku būtni saistītus procesus, darbību vai stāvokli,
- 2) verbi, kas nosauc ar cilvēku kā psihisku būtni saistītus procesus un darbību,
- 3) verbi, kas nosauc cilvēka kā sabiedriskas būtnes darbību vai stāvokli.

1. Verbi, kas nosauc ar cilvēku kā fizisku būtņi saistītus procesus, darbību vai stāvokli:

- 1) verbi ar eksistences nozīmi (*dzimt, radīt, būt, dzīvot, augt, mirt*),
- 2) verbi ar atrašanās nozīmi (*atrasties, būt*),
- 3) verbi ar fizioloģiska procesa nozīmi (*elpot*),
- 4) verbi ar fizioloģiskas darbības nozīmi (*ēst, dzert, kliegt, smēķēt*),
- 5) verbi ar fizioloģiskas iedarbības nozīmi (*barot*),
- 6) verbi, kas nosauc ārējās pazīmes (*vilkt*),
- 7) verbi, kas nosauc stāvokli (*stāvēt, sēdēt, gulēt, apstāties, apsēsties, sēsties, piecelties*),
- 8) verbi, kas nosauc kustību (*dot, ņemt, mest, krist, nodot, atdot, pieņemt, saņemt*),
- 9) verbi, kas nosauc virzību (*iet, braukt, lidot, lēkt, kāpt, nākt, ieiet, iziet, aizbraukt, atbraukt, ienākt, pienākt, kustēties, griezties, atgriezties u.c.*),
- 10) verbi, kas nosauc uztveri (*redzēt, dzirdēt, ievērot, novērot, ieraudzīt, skatīties, klausīties*).

2. Verbi, kas nosauc ar cilvēku kā psihisku būtņi saistītus procesus, darbību (*just, ciest, nogurt, cerēt, smaidīt, raudāt, priecāties, smieties, baidīties, brīnīties, censties*).

3. Verbi, kas nosauc cilvēka kā sabiedriskas būtnes darbību vai stāvokli:

- 1) verbi, kas nosauc uzvedību vai rīcību, kā rezultāti ir saistīti ar pašu darbības darītāju (*pirkt, griezt, šūt, spēt, kļūt, palikt, zaudēt, izveidot, strādāt, pazaudēt, mācēt, piedalīties u.c.*),
- 2) verbi, kas nosauc rīcību, kā rezultāti ir vērsti uz kādu citu personu vai lietu (*vest, pamest, atrast, ļaut, ticēt, rakstīt, dziedāt, veidot, audzināt, mainīties, iepazīties, tikties, pateikties u.c.*).

Grāmatā “Verbu un frazeoloģismu saistāmība” ir minēta vēl arī ceturtnā grupa – verbi, kas nosauc cilvēka intelektuālo darbību un procesus un raksturo cilvēku kā saprātīgu būtni. Tā kā cilvēka intelektuālā darbība ir cieši saistīta ar sabiedrisko darbību, tad tematiski šīs darbības bieži ir grūti nošķirt. Šajā pētījumā cilvēka intelektuālā darbība un sabiedriskā darbība ir apvienota vienā leksiski semantiskā grupā. Īpaši būtu jāpēta trešā tematiskā verbu grupa. Tajā ietilpst skaitliski visvairāk darbības vārdus (104, t.i., 51,4% no analizētajiem verbiem). Šo verbu lietošanas iespējas ir ļoti plašas, tāpēc to piederība kādai no tematiskajām apakšgrupām būtu jāapskata īpaši.

No statistiskā viedokļa fiksēti arī bezpriedēkļa verbu un priedēkļverbu kvantitatīvās attiecības. Iegūtajā sarakstā bezpriedēkļa verbi ir 125 / 61,9 % , bet priedēkļverbi – 77/38,1%.

### **Priedēkļverbu kvantitatīvais lietojums leksiskā minimuma vārdnīcās**

**(skaits iegūtajā vārdu sarakstā/procentos )**

**Priedēkļverbi 77/38,1%**

- 1) ar priedēkli *pa~* 16/7,9 % (*paiet, panākt, pazust, patikt, pamest, padomāt, pavadīt, pastāstīt, pazaudēt* u.c.),
- 2) ar priedēkli *at~* 12/5,9 (*atnākt, atvērt, atklāt, atrast, atbildēt, atpūsties, atrasties, atcerēties* u.c.),
- 3) ar priedēkli *pie~* 9/4,4% (*piedot, pietikt, pierast, pieņemt, pienākt, piederēt, pierādīt, piedalīties, piecelties*),
- 4) ar priedēkli *no~* 8/3,9% (*notikt, nogurt, nodot, nosaukt, nopirkt, nozīmēt, novērot, noskaidrot*),
- 5) ar priedēkli *iz~* 8/3,9% (*iziet, izmantot, izdomāt, izveidot, izdarīt, izpildīt, izlasīt, izrādīties*),
- 6) ar priedēkli *ie~* 6/2,9 % (*ieiet, ienākt, ieteikt, ievērot, ieraudzīt, iepazīties*),
- 7) ar priedēkli *sa~* 5/ 2,4 % (*saprast, saņemt, sagatavot, sagaidīt, samazināt*),
- 8) ar priedēkli *uz~* 4/1,9 % (*uzņemt, uzlikt, uzskatīt, uzraksīt*),

- 9) ar priedēkli *aiz*~ 4/1,9% (*aiziet, aizbraukt, aizmirst, aizskriet*),  
 10) ar priedēkli *ap*~ 2/0,9% (*apsēsties, apstāties*),  
 11) ar priedēkli *pār*~ 2/0,9 % (*pāriet, pārdot*),  
 12) ar priedēkli *ne*~ 1/0,4 % (*nedrīkstēt*).

**Īpašības vārdu** izplatība un lietošana runā un mācību tekstos mācību pamatkursā, kā jau minēts iepriekš, ir ierobežotāka. Biežāk lietojamie īpašības vārdi var funkcionēt saturiski dažādās runas situācijās, tādēļ ar nelielu skaitu adjektīvu var nosaukt daudzu priekšmetu un parādību pazīmes. Protams, ir nepieciešami arī vārdi, kas raksturo kādu īpašu, tikai šai lietai piemītošu pazīmi, tāpēc leksiskā minimuma vārdnīcas īpašības vārdi jāietver ne tikai pēc vispārīgām nozīmēm, bet arī ievērojot vārdnīcu tematisko un loģisko uzbūvi. Viena no pazīmēm, kas raksturo īpašības vārdu izvēli vārdnīcā, ir nozīmju šķīrumi loģiskos pretstos resp., antonīmos. Tieši pēc tā, vai adjektīviem minimuma sarakstos šī semantiskā mikrosistēma ir ievērota, liecina par šī saraksta funkcionālo vērtību. Otru grupu veido tādi adjektīvi, kuriem pretējās nozīmes veidotas ar morfoloģiskiem līdzekļiem vai arī tās ir saprotamas tikai stilistiski un kontekstuāli. Daļai īpašības vārdu tiešu pretēju nozīmju nav, un pretstatu izteikšanai jālieto īpašas valodas konstrukcijas vai aprakstoši jēdzieni. Pēc šīm pazīmēm tad arī ir klasificēti vārdi šajā pētījumā.

1. Īpašības vārdi, kuriem leksiskajā minimumā ir abas pretējās nozīmes (*agrs – vēls, tuvs – tāls, zems – augsts, garš – īss, ciets – mīksts, kreisais – labais, karsts – silts – vēss – auksts, jauns – vecs, liets – neliels – mazs – sīks, ātrs – straujš – lēns* u.c.).
2. Īpašības vārdi, kuriem leksiskajā minimumā nav uzrādīts pretējās nozīmes vārds (*dārgs, stāvs, skaists, bagāts, dziļš, gudrs, taisns, jautrs, svešs, ļauns, iekšējs* u.c.).

3. Īpašības vārdi, kuriem pretējo nozīmi veido ar noteiktiem priedēkļiem (*ērts, dzīvs, drošs, derīgs, vērtīgs, brīvs, godīgs, īsts, laimīgs, mierīgs. nopietns, atkarīgs, ilgs, parasts* u.c.).
4. Īpašības vārdi, kuriem pretējas nozīmes nosakāmas stilistiski vai kontekstuāli (*traks, svarīgs, rets, pēdējais, atsevišķs, milzīgs, lieks*).
5. Īpašības vārdi, kuriem nav tiešās pretējās nozīmes (*starptautisks, pārējais, galvenais, briesmīgs, zils, zaļš* u.c.).

### Apstākļa vārdi

Divās vai trijās vārdnīcās uzrādīti 99 **apstākļa vārdi**. Tas ir 48,7 % no adverbu kopējā skaita. Vienkāršāk tos grupēt noteiktos leksisko nozīmju tipos. (*Ceplīte, Ceplītis* 98–99) Šāda klasifikācija ir ērta arī mācoties valodu, jo orientē uz pazīmes kvalitāti, kvantitāti, vietu, veidu vai citām valodas apguvējam viegli uztveramām pazīmēm. Attīstot teikuma veidošanas iemaņas, daudziem adverbiem ir svarīga nozīme, lai precizētu izteikto saturu. Tiesa, tradicionālajam adverbu dalījumam nav noteikts princips (*Soida* 55). Šis vārdšķiras vārdi ir ļoti dažādi, tiem nav vienveidīga forma, nozīme un lietojums. Adverbu minimums būtu jāaplūko saistībā ar elementārās informācijas minimumu. Būtu nepieciešams nopietns pētījums par to, kuros gadījumos apstākļa vārdi ietekmē izteikuma saturu, tātad ir obligāti, un kuros nē. Tāpēc šajā sarakstā tie uzrādāmi tikai pēc tradicionālās dalījuma sistēmas. Katras grupas apstākļa vārdiem klāt ir norādīts to skaits un procentuālā attiecība. Tas ļauj noskaidrot, kuras adverbu grupas leksiskajā minimumā ir visproduktīvākās.

#### 1. **Laika** apstākļa vārdi – 35/35,3%

(*tagad, šoreiz, šogad, šodien, agrāk, sen, nesen, kādreiz, rīt, parīt, drīz, bieži, dažreiz, kādreiz, vienmēr, kad, tad, nu* u.c.).

#### 2. **Kvalitatīvie** apstākļa vārdi – 21 /21,2%

(*labi, slikti, lēni, ātri, skaļi, klusi, viegli, grūti, mierīgi, vienkārši, pareizi, īpaši, sevišķi, kā, tā* u.c.).

3. **Mēra** apstākļa vārdi – 19/19,1 %  
(*daudz, maz, vairāk, mazāk, nedaudz, mazliet, diezgan, ļoti, vēl, pilnīgi, pavisam* u.c.).
4. **Vieta**s apstākļa vārdi – 18/18,1 %  
(*te, tur, šeit, nekur, kur, garām, blakus, apkārt, klāt, tālu, tālāk, tuvu, visur, pāri, atsevišķi* u.c.).
5. **Cēloņa** un nolūka apstākļa vārdi – 3/3% (*kāpēc, tāpēc, tādēļ*).
6. **Stāvokļa** apstākļa vārdi – 2/2% (*žēl, diemžēl*).
7. **Veida** apstākļa vārdi – 1 / 1 % (*kopā*).

Šajā pētījumā tika aplūkoti tikai daži ar vārdu izvēli, atlasi un klasificēšanu saistīti jautājumi. Iespējams, ka ne visos gadījumos aprakstīto vārdšķiru klasificēšanas principi atbilst leksiskā minimuma vārdnīcu veidošanas noteikumiem. Arī atsevišķu vārdu iedalīšana kādā no apakšgrupām var būt diskutējama. Pētījuma lielākais trūkums ir tas, ka nav izdevies atrast visām vārdšķirām vienotu, leksiskā un informatīvā minimuma kontekstā atbilstošu klasifikācijas sistēmu. Par otro nepilnību jāuzskata formālo pieeju vārdu minimuma saraksta veidošanai. Uzskaitīti un zinātniski analizēti ir tikai tie vārdi, kas publicēti vismaz divās no trijām leksiskā minimuma vārdnīcām. Tāpēc ārpus pētāmā saraksta ir atstāti daudzi bieži lietoti vārdi. Leksiskā minimuma vārdnīcu izpēte parādīja, ka šādu vārdu sarakstu izveidošanā ir daudz problēmu – neskaidra tematiskā orientācija, nepilnīgi semantiskie lauki, atsevišķu nemotivētu vārdu iekļaušana vārdnīcās. Lai izveidotu labu leksiskā minimuma sarakstu, bez iepriekš aprakstītās vārdnīcu vispusīgas salīdzināšanas metodes ir jāizpēta arī dažādi biežuma vārdnīcu saraksti, mācību vārdnīcas un teksti, kā arī citi ar noteiktiem tematiem un situācijām saistīti valodas avoti.

1998. gadā iznāca šobrīd pati pilnīgākā leksiskā minimuma vārdnīca latviešu valodā – V.Kuzinas “3000 latviešu sarunvalodas biežāk lietotie vārdi ar tulkojumu krievu, vācu un angļu valodā”. Grāmatas ievadā ir norādīts, ka vārdu izvēlē ņemti vērā

mācību nolūkiem izstrādātie vārdu atlases kritēriji – biežums, izplatība, tematika u.c. Sarunvalodas tēmas (*autobiogrāfija, dzīvoklis, mācības, darbs, ģimene, veselība* u.c.) ir ierakstītas dažādās sabiedriskās vietās.

Vērtīgu papildinājumu leksiskās sistēmas metodiskajā izpratnē sniedz vārdnīcai pievienotais pielikums. Tajā ir doti atsevišķu vārdšķiru visbiežāk lietotie vārdi dilstošā biežuma secībā, sniegts pārskats par raksturīgākajiem jaunu vārdu darināšanas paņēmieniem, analizēti arī rakstu darbu kļūdu tipi. Pielikumā plaši veidotais gramatikas jautājumu izklāsts liecina, ka vārdu nozīmju izpētē aizvien lielāka nozīme tiek pievērsta arī valodas formas jautājumiem, pakāpeniski iekļaujot tos kompleksā struktūras izpētē. Savukārt kļūdu novērtēšana, klasifikācija un salīdzināšana, balstoties uz valodas parādībām krievu valodā parāda to, ka runas pētīšanu joprojām spēcīgi ietekmē normatīvie valodas likumi.

2001. gadā iznāca arī V.Kuzinas *Latviešu – krievu semantiskā biežuma vārdnīca*. Tajā atšķirībā no tradicionāli pazīstamām leksiskā biežuma vārdnīcām ir dots arī semantisko vienību statistiskais raksturojums. Kā norāda autore, “tā ir triju vārdnīcu tipu – biežuma, tulkojošās un skaidrojošās – simbioze” (Kuzina 2001). Šādi izdevumi pierāda, ka statistiskie pētījumi un ar tiem saistītās izstrādes valodu apguves jomā arī tagad ir aktuālas.

Kopumā “*Dialoga*” loma turpmāko mācību kursu un grāmatu izveides kontekstā saglabājās līdz pat šim laikam. Lai gan tas ietvēra diezgan eklektisku pārejas laika *strukturālās funkcionālās - komunikatīvās* valodu mācīšanas pieejas modeli, labi izstrādātais gramatikas sistēmas apguves paraugs saistībā ar funkcionāli piemērotākiem tematiskajiem materiāliem tika izmantots dažās turpmākajās mācību programmās.

2002. gadā šis izdevums ir pārstrādāts un, saglabājot “*Dialoga*” gramatiskās sistēmas pamatu, izveidots komunikatīvi atraktīvāks izlīdzinošais mācību kurss 7. – 9. klasei. “*Dialoga*” gramatikas modelēšanas un grupēšanas princips izmantots arī *Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) pamatizglītības programmā mazākumtautību skolām*, kas 2005. gadā ieviests valsts obligātajā pamatskolas izglītībā.

Šajā projektā tika iesākts un turpmākajos izdevumos pilnveidoti arī dažādi mācību grāmatu izveides kritēriji, ko autors un darba grupas izstrādāja, vērtējot mācību līdzekļus Izglītības un zinātnes ministrijā, kā arī “Sorosa fonda – Latvija” mācību grāmatu izveides projektā. Daļēji šie kritēriji apkopoti grāmatā “*Ieteikumi mācību literatūras veidotājiem un vērtētājiem*” (1999).

Grāmatu autoriem tika ieteikts pievērst uzmanību šādiem mācību grāmatu kritērijiem:

1. Skaidrs mācību plāns un autora mērķi.
2. Metodoloģija (vienota metodiskā pieeja, novitāte).
3. Vispārīgais saturs (teorijas un prakses saistība, nepieciešamība, aktualitāte).
4. Lingvistiskais saturs (zinātniskums, valodas aktualitāte, struktūra, vārdu krājums, vingrinājumu tipi, atbilstība valodas kursa mērķim).
5. Mācību vielas atkārtojuma iespējas.
6. Mācību materiāla izkārtojums (gradācija, proporcijas, vienotība, apguves un atkārtojuma iespējas).
7. Izmantojums (atbilstība adresāta pieredzei, interesēm un vajadzībām).
8. Papildmateriālu daudzveidība un to vērtība.

Vērā ņemami būtu arī daži mazāk nozīmīgi nosacījumi, piemēram, mācību vielas sarežģītības novērtēšana no citas valodas lietotāja viedokļa, faktu, resp., gramatikas aprakstu blīvums vienas mācību tēmas ietvaros, ideju vai informācijas bagātība, mācību materiāla pasniegšanas abstrakcijas pakāpe, stila īpatnības (izklāsta precizitāte, tekstu un piemēru atlase), svešvārdu un terminu precīzs izklāsts.

Uzmanība jau “*Dialoga*” pirmajā grāmatā tika pievērsta arī mazsvarīgu lingvistisko faktu izvērtēšanai (piemēram, atsakoties no instrumentāla formas teorētiskajā skaidrojumā), aprakstītās lingvistiskās teorijas saistībai ar interesantu tematisko saturu (kā atzīst daudzi latviešu valodas mācīšanas speciālisti, “*Dialogā*” ietverts līdz šim interesantākais *apģērba un ķermeņa daļu* mācīšanas leksiskais un gramatiskais apraksts – 18. nod.). Tika ņemti vērā arī tādi ierosinājumi kā mācību kursa pārlietu “zinātniskošana” pretstatā skolēnu praktiskajām vajadzībām. Sadarbībā ar



izdevēju, tika saskaņoti viedokļi, kādam būtu jābūt mācību grāmatas kopiespaidam un papildmateriālu izkārtojumam, cik precīzi aprakstīts ievads, instrukcijas un norādījumi, kāds ir satura un indeksu rādītājs, cik uzskatāmi veidotas gramatikas pārskata tabulas un vārdnīcas šķirklī.

Mācību grāmatās, ko autori veidoja 90. gadu beigās. (*“Dialogs jauniem cilvēkiem”*), jau tika izvirzīts mērķis attīstīt mūsdienām atbilstošu integrētu komunikatīvo valodas mācīšanas pieeju, kurā virzīt mācīšanos uz ikdienišķu, dabisku saskarsmi. Projektā bija formulēts arī attīstīt komunikatīvo kompetenci un iemaņas saziņā izmantot visas valodas prasmes – runu, klausīšanos, lasīšanu un rakstīšanu. Arī vidusskolai paredzētajā izdevumā tika īstenots pilnīgi oriģināls saturs, kas ietvēra trīs mūsdienās nozīmīgus valodas lietošanas aspektus:

1. Efektīva komunikācija.
2. Valodas normas, kultūra un stils.
3. Skolēna individuālā valodas izpēte un analīze.

*Efektīvas komunikācijas* prasme jāapgūst, lai skolēni saziņā iemācītos izvēlēties un lietot vispiemērotākos valodas līdzekļus atbilstoši komunikatīvajai situācijai, runas/rakstu mērķim un nolūkam, informācijas kanālam un veidam. Tā ietver arī prasmi novērtēt adresāta (klausītāja/lasītāja) stāvokli, runā un rakstos ievērot viņa intereses un vajadzības. Saziņas procesā skolēnam arī pašam jāizprot klausītāja vai lasītāja loma un jāprot pieprasīt un saņemt informācija, kā arī jāapgūst dažādas kompensējošās saziņas stratēģijas.

*Valodas norma, kultūra un stils* nosaka prasmi apgūt labus valodas paraugus, zināt un praksē lietot valodas normas, veidot tekstu atbilstoši stila un labas valodas kultūras nosacījumiem. Mācīties saskatīt un analizēt kopsakarības starp ikdienas runas ieradumiem un literārās valodas normām.

Valodas izpēte un analīze paredz skolēnu aktīvu darbību savas valodas izpētē. Mācību gaitā ir jārosina skolēnus vērtēt un analizēt gan savu, gan tuvākajā apkārtnē lietoto valodu.

Reizē ar šiem principiem pētījuma gaitā tika formulētas arī turpmākās latviešu valodas kā otrās valodas priekšmeta un zinātniskās disciplīnas attīstības vadlīnijas.

1. Lai nodrošinātu vidusskolēnu tālākizglītības un profesionālās darbības iespējas skolā jāveido integrēta runas, klausīšanās, rakstīšanas un lasīšanas prasmju attīstība.
2. Attīstīt efektīvas komunikācijas prasmi.
3. Veidot skolēnos radošu un sistematizētu izpratni par latviešu valodas uzbūvi un funkcijām.
4. Mācīt runā un rakstos pilnvērtīgi lietot dažādus valodas stilus un to līdzekļus.
5. Rosināt skolēnus patstāvīgi izziņāt un vērtēt savu un apkārtnē lietoto valodu; izprast valodas normas, valodas kultūras un laba stila nozīmi un nepieciešamību savas un apkārtējās sabiedrības valodas attīstībā.
6. Mācību procesā nodrošināt prasmīgas sadarbības pieredzi, kas sekmētu informācijas un zināšanu iegūvi; saistīt valodas mācīšanos ar individuālo un kolektīva pieredzi, zināšanām, interesēm un izziņas vajadzībām.
7. Mācīt saprast valodas lomu un nozīmi ikdienas un publiskā saskarsmē, mācībās, profesionālajā darbībā; sekmēt, mācīties valodu lietot jaunu zināšanu un jaunas pieredzes iegūšanai, izmantojot dažādus informācijas avotus un tehnoloģijas.
8. Iegūt prasmi lietot dažādas valodas mācīšanās metodes un paņēmienus.
9. Reizē ar valodas apguvi attīstīt kognitīvās (zināšanu ieguves un informācijas apstrādes) un afektīvās (attieksmju, emociju un vērtīborientācijas) darbības.
10. Attīstīt prasmi izmantot dzimtajā valodā un svešvalodās iegūtās zināšanas un pieredzi latviešu valodas padziļinātā apgūvē.

## 6. Komunikatīvā pieeja valodas apgūvē

### 6.1. Komunikatīvās pieejas īpatnības

Jauna izpratne par komunikatīvās valodu mācīšanas praksi Latvijā veidojās līdztekus interesei par dažādiem saskarsmes un saziņas jautājumiem dažādās sabiedrības darbības jomās. Komunikācijas aspekti bija kļuvuši par daudzu zinātņu (psiholoģijas, sociālo zinātņu, pedagogijas, ekonomikas, lingvistikas u.c.) izpētes objektu un arvien biežāk tika aprakstīti plašākā starpdisciplinārā skatījumā.

Saziņas procesu, tā struktūru, komponentus un funkcionālos aspektus visbiežāk aplūkoja saistībā ar dažādiem sociālās psiholoģijas, vadības psiholoģijas un saskarsmes kultūras jautājumiem (*S.Omarova, R.Garleja, Z.Graumanis, V.Kincāns, P.Kundziņš, V.Latiševs, V.Reņģe, V.Veics, I.Ezera, I.Graudiņa, S.Dreiberga, Dž. Edeirs* u.c.).

Komunikatīvais aspekts, kurā tiek īstenotas secīgas informācijas sniegšanas, ieguves un informācijas apmaiņas procedūras, tiek uzskatīts par vienu no svarīgākajiem saskarsmes komponentiem. Dažāda rakstura informācija – idejas, fakti, uzskati, priekšstati, intereses, jūtas, noskaņojums var tikt pārraidīta vārdiskiem, nevārdiskiem (neverbāliem) vai rakstu valodas līdzekļiem. Attīstoties komunikatīvajai pieejai latviešu valodas apgūvē, vērā ņemami bija arī atzinumi par dažādiem saziņas jautājumiem, piemēram, saskarsmes paveidiem (oficiāls – neoficiāls, profesionālais – sadzīviskais, nacionālais – starpnacionālais u.c.), saskarsmes stiliem (īslaicīgais, standartizētais, lietišķais, autoritārais u.c.), saskarsmes pozīciju (sociālā, starppersonu, individuālā), neverbālo komunikāciju (optiski–kinētiskajiem, paralingvistiskajiem, ekstralingvistiskajiem) u.c. Ne mazāk svarīgs valodas apgūves praksē bija jautājumi par saziņas barjerām un citiem saziņas procesa traucējumiem, kā arī iespējām tos novērst. Valodas komunikatīvo funkciju sistēmā tika ietverta pat vesela nodaļa, kas raksturoja valodas līdzekļus, ar kuriem kompensēt nepilnības saziņas procesā.

Izpratni par komunikatīvās mācīšanas teoriju un tās saturu latviešu valodā būtiski papildināja vairākas nozīmīgas publikācijas – “*Latviešu valodas prasmes līmenis*” (1997), Dž.Šīlss “*Komunikācija svešvalodu mācīšanā*” (1998), “*Metodikas rokasgrāmata skolotājiem*” (1999), N.Nau *Palīgā! Komunikatīvā gramatika*. (2002;

iepriekš vairākas publikācijas). Atsevišķus runas struktūras un funkcionālos aspektus pētīja arī latviešu valodnieki (O.Bušs, L.Ceplītis, I.Druviete, I.Freimane, J.Rozenbergs, J.Valdmanis, L.Lauze u.c.) Par dažiem saziņas kultūras jautājumiem latviešu valodas mācīšanas praksē ir rakstījis arī šī darba autors (*Šalme* 2000; 2001).

Valodas apguvē aizvien lielāku nozīmi ieguva dažādi saziņas aspekti, kuru mērķis bija attīstīt skolēnu spēju efektīvi un adekvāti sazināties dažādās situācijās. Mācīšanas praksē valodu aizvien retāk sāka uzlūkot tikai kā teorētisku izziņas objektu, un mācību stundā vairs nepraktizēja valodas likumu “iekalšanu”, lingvistisko struktūru teorētisko analīzi, vārdu sarakstu mehānisku iegaumēšanu, tekstu tulkošanu, to vienkāršu atstāstīšanu u.c. valodu apguvē agrāk tik pazīstamus metodiskos paņēmienus.

Runas un tālāk secīgi rakstu valodas prasmi sāka attīstīt uz dabiskās zinātkāres pamata, stimulējot un atraisot skolēnu izziņas darbības, motivāciju un pašpaļāvību. Aizvien vairāk valodas apguves teorijā tika atzīta tāda pieeja, kas akcentē konstruktīvus valodu mācīšanas aspektus, ar kuriem tiek īstenota radošā un izzinošā valodas apguves prakse (*Crawford* 1994). Valodas lietošanas prasmes tiek izkoptas jēgpilnā kontekstā, nevis izolētā un no prakses atrautā veidā. Jaunākās nostādnes paredz valodu apskatīt kā funkcionālu parādību, kuru apgūst nepārtrauktā izpētes un jaunatklāsmes procesā (*Rutherford* 87). Konstruktīvisma pieejā uzsvars tiek likts uz nozīmes noskaidrošanu, skolēnam izmantojot jau pazīstamas lietas, kombinējot tās ar jaunām zināšanām, jēdzieniem un prasmēm (*Reutzel & Cooter* 2000).

Līdz ar šīm jaunajām vēsmām latviešu valodas mācību stundās bija jāmaina daudzus gadus iestrādātā mācīšanas rutīna un jāveido jauns mācību saturs, kas paredzēja valodu apguvē šķirt deduktīvo un induktīvo pieeju, valodas apguvi skolā un ārpus tās, formālu un neformālu izglītošanos (*Beikers* 95). Nozīmīgākās pārmaiņas LAT2 mācību priekšmeta saturā raksturo pāreja no mācībām par valodas uz valodas kā sociāla komunikācijas instrumenta apguvi. Komunikatīvi orientētā mācību procesā skolēnus ir jāpārlicina par valodas nozīmi viņu dzīvē un saziņas praksē, tāpēc nodarbības jāorganizē kā process, “kas efektīvi noris, tikai izmantojot valodu saziņas nolūkos” (*Štīls*

2). Lai mācības būtu pēc iespējas efektīvākas, īpaša uzmanība ir jāpievērš valodas lietojumam sociālās saziņas kontekstā, kas balstīta uz “autentisku” runas praksi un komunikācijas sociālo likumu ievērošanu. Valodas struktūras tiek apgūtas tematisku stundu kontekstā, otrās valodas komunikatīvā mācību programma parasti ir saistīta ar interesantām tēmām, kas rosina bērnus apgūt jaunu vārdu krājumu un noderīgus jēdzienus (Terrell, 1981). Aktivitātēm mācību stundās ir jābūt tādām, kas mazina uztraukumu un pazemina bērnu emocionālo filtru. To skolotājs var panākt, izveidojot un saglabājot labas attiecības ar skolēniem. Producēšana parādās vairākās stadijās, sākot no neverbālas atbildes līdz par sarežģītai sarunai. Bērni var sākt runāt tad, kad viņi ir tam gatavi, un runas kļūdas netiek labotas, ja vien tās netraucē saziņu (Krashen, Terrell 1983).

## 6.2. Valodas apguve un valodas mācīšanās

Reizē ar komunikatīvās pieejas nostiprināšanos izzuda daudzus gadus pastāvošais uzskats, kas latviešu valoda minoritāšu skolēniem tiek pasniegta no malas un tai ir mazs sakars ar reālo dzīvi, skolēnu vajadzībām un interesēm. Latviešu valodas kā svešvalodas jēdziens mācību priekšmetā tika nomainīts ar latviešu valodas kā otrās valodas jēdzienu. Šī uzsvāru maiņa saskan ar teorētisko nostādni par **valodas apguvi** un **valodas mācīšanos**, kas sniedz konceptuālu izpratni par otrās valodas mācīšanas un mācīšanās atšķirībām, nošķirot šo procesu no dzimtās valodas vai svešvalodu apguves (Lambert 1966; Krashen 1982; Krashen, Terrell 1983; Ellis 1997).

*Valodas apguvi* raksturo iegūtās valodas zināšanas dabiskā tās lietošanas vidē, gluži tādā pašā veidā, kā bērni apgūst dzimto valodu, bet *valodas mācīšanās* nozīmē to darīt apzināti – vadītā pedagoģiskajā procesā. Formāla valodas apguve visbiežāk notiek organizētā veidā, bet neformāla notiek jebkurā situācijā, kad valoda neapzināti tiek lietota. Efektīvāks ir dabiskais valodu apguves ceļš, kad valodas apguvi virza „izjūta”, turpretī “iemācītās” jeb „likumu virzītās” valodu zināšanas dažkārt nespēj nodrošināt visas nepieciešamās saziņas funkcijas. Otro atziņu precīzi papildina tēze, ka “valodas mācīšanās ir valodas lietošana” (E.Maslo 2003:149), tāpēc Latvijā dzīvojošajiem

minoritāšu pārstāvjiem latviešu valoda nebūtu jāmācās tikai pedagoģiski vadītā procesā. Dzīvojot valodas lietotāju vidē, valodas prasmes attīstās ikdienas saziņas praktiskā lietojuma un mērķtiecīgi organizētu mācību, respektīvi, mācīšanās mijiedarbībā. Šāda nostādne otrās valodas mācību saturā nosaka valodas apgūstamo kompetenču sadalījumu starp virzīto valodas mācīšanos, kurā valodas likumi tiek apgūti apzināti un tās dabisko apguvi, kurā valodas likumības automatizējas netieši (piemēram, pedagoģiskā procesā gramatikas likumus skolēni iemācās un tikai pēc tam mēģina izmantot praksē, bet valodas dabiskā lietojuma apstākļos veidojas neapzināta “gramatikas izjūta”). Otrā valodas mācīšanās iemesls nav “kultūrpolitisks, bet gan vides nosacīts” (*Mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem* 16).

Valodas vide tiek uzskatīta par svarīgu faktoru valodas prasmju veiksmīgai izkopšanai, tomēr Latvijas minoritāšu izglītības un valodas lietojuma praksē ne visi šo iespēju sekmīgi izmanto. *Valodas vides* jēdziens samērā plaši ir pieminēts saistībā ar valodas situācijas izpēti. To raksturo vides tips (formāla vai neformāla vide), kultūrvide (latviska vai krieviska vide), saskarsmes veids (formāls vai neformāls) (*Latviešu valodas prasme un lietojums*, 54-55). Jo lielāka ir ikdienas prakse un skolēnu motivācija valodu lietot, jo vairāk tiek atvieglota valodas prasmju veidošana skolā. Tas dod iespēju mācību programmās nodrošināt lielāku akadēmisko dziļumu un uz skolēnu praktisko zināšanu pamata paplašināt apgūstamo valodas jautājumu loku, pakāpeniski tuvinot otrās valodas prasmes skolēna dzimtajai valodai. Maksimālas iespējas iegūt pieredzi dabiskās saziņas apstākļos tiek uzskatīts par vienu no svarīgākajiem otrās un visu turpmāko valodu apguves nosacījumiem. Vairākos pētījumos norādīts, ka sistemātiska valodu teorētiskā apguve pedagoģiski virzītā procesā savienojumā ar dabisku valodu lietošanas praksi ir veiksmīgākais risinājums, kā izkopt skolēnu akadēmiskās valodas prasmes (skat., piem., *Candlin & Murphy* 1987, *Snow* 1991, *Long & Crookes* 1992 u.c.), tomēr nereti formālo valodu apguvi no neformālās ir grūti nodalīt. Te gan jāievēro, ka neformālā valodas apguve ārpus skolas dažkārt aprobežoties tikai ar vienkāršotu sarunvalodas prasmi. Vide var neizvirzīt skolēnam aktīvu vajadzību apgūt, piemēram, lasīšanas prasmi un rakstītprasmi. Šīs prasmes sistematizētā veidā ir jāizkopj skolā. Tāpat nav pieļaujama



situācija, kad primitīvs valodas prasmes līmenis kļūst par pašpietiekamu parādību arī mācību praksē. Akadēmiskai mācību programmai ir jānodrošina literāri pareizas valodas apguve un visu valodas prasmju vienmērīga, pakāpeniska un secīga attīstība.

Daudzas Latvijā organizētas socioloģiskās aptaujas parāda, ka vide nav spējusi veicināt cittautiešu valodas attīstību<sup>15</sup>. Piemēram, 2004. gadā Baltijas Sociālo Zinātņu institūta pētījumā *“Cittautiešu jauniešu integrācija Latvijas sabiedrībā izglītības reformas kontekstā”* noskaidrots, ka minoritāšu jauniešiem pret valsts valodu kopumā ir pozitīva attieksme, tomēr daudziem nav reālu iespēju latviešu valodā apliecināt savas attieksmes. Ārpus skolas viņi kontaktējas galvenokārt krievu valodā, latviešu valodu lieto samērā reti un neregulāri, turklāt sarunas bieži vien norisinās diezgan primitīvā komunikācijas līmenī. Kā galveno iemeslu, kāpēc skolēni saskarsmē izvēlas krievu valodu, tiek minētas nepietiekamās latviešu valodas zināšanas, kā arī latviešu neiecietīgā attieksme pret krievvalodīgo valodas zināšanām un izrunas grūtības, kad jāveido dinamiska saruna. Skola ir vienīgā vieta, kur var praktiski sarunāties latviski. Pētījumā secināts, ka cittautiešu jauniešiem ir vājas mijiedarbības saites ar latviešiem, trūkst saskarsmes aģentu un tas kopumā apliecina latviešu un citās valodās runājošo kopienu nošķirtību. Īpaši uzsvērta krievu valodas vides pašpietiekamība Daugavpilī un Rīgā. Slikta funkcionālā integrācija liecina par valodu konflikta iezīmēm un vāji attīstītu latviešu valodas lietošanas integratīvo motivāciju (*Cittautiešu jauniešu integrācija Latvijas sabiedrībā izglītības reformas kontekstā* 2004).

---

<sup>15</sup> Detalizētu analīzi skat. arī *Language Situation in Latvia: Sociolinguistic Survey. Language Use and attitudes among Minorities in Latvia*. Ed. by I.Druviete. (1995). Latvian Language institute; *Valodas situācija Latvijā. Latviešu lingvistiskā kompetence un valodas procesu vērtējums*. Red. I.Druviete. (1996). Latviešu valodas institūts; Baltaiskalna D. (2001). *Latvijas iedzīvotāju lingvistiskā attieksme*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūts; Djačkova S. Latviešu valodas zināšanas un sabiedrības integrācija. (2003). Rīga: Sabiedriskās politikas centrs PROVIDUS; Poriņa V. (2003). *Individuālā un sociālā bilingvisma korelācija Latvijā*. Rīga. Markus D., Grīnfelds A., Švinks U. (2002). *Bilingvālās izglītības ieviešanas izpēte. Skolotāju darbs 2000. 2001.; Latvijas izglītības reforma Latvijas sabiedrībā pastāvošo un iespējamo bilingvisma modeļu kontekstā: divplūsmu skola kā bilingvālās izglītības piemēra novērtējums*. (2003). Baltijas Sociālo Zinātņu institūts. SPC “Providus”.

Citā nesēn organizētā pētījumā – “*Latviešu valodas prasme un lietojums Liepājā 2004. gadā*” (2004), plašāk analizēta cittautiešu latviešu valodas un citu valodu prasme, veicot profesionālos pienākumus Liepājā. Darbā secināts, ka Liepājas uzņēmumos un iestādēs oficiālajā komunikācijā valsts valodas pozīcijas ir nostiprinājušās gan mutvārdu saziņā, gan rakstos, tomēr ir redzamas būtiskas atšķirības valodas lietojumā sabiedriskajā un privātajā nodarbinātības sektorā. Šeit ir apstiprinājusies arī pētījumā izvirzītā tēze, ka lielākā daļa respondentu profesionālajā saskarsmē darbavietās tomēr izjūt grūtības nepietiekamu latviešu valodas zināšanu dēļ. Pētījumā arī secināts, ka lielai daļai strādājošo nav formālas nepieciešamības uzlabot savu latviešu valodas prasmi, jo *Valsts valodas likums* neizvirza noteiktas prasības valodas lietojumam privātajos uzņēmumos un iestādēs (*Latviešu valodas prasme un lietojums* 69 – 73).

Mūsdienās latviešu valodas apguvi apgrūtina apstākļi, ka vēl joprojām piecās no septiņām lielākajām Latvijas pilsētām latvieši ir mazākumā: Daugavpilī – 15,92%, Rīgā – 40,98%, Rēzeknē – 42,58%, Jūrmalā – 49,08%, Liepājā – 49,38%, bet vēl divās citās ir tikai mazliet vairāk nekā puse: Jelgavā – 50,97 un Ventspilī – 51,58% (*Valsts valodas politikas pamatnostādnes* 9).

Kaut arī vājas latviešu valodas zināšanas, neuzņēmību un motīvu trūkumu daļa sabiedrības iepriekšējos gados mēģināja attaisnot ar nepietiekamu mācību stundu skaitu vai sliktām mācīšanas metodēm, ne visi ir novērtējuši runātāju vides un pieejamās informācijas priekšrocības, “lai valoda izveidotos pati” (*Beikers Krashen* 95). No tā arī izriet dabiska prasība, ka Latvijas minoritāšu bērniem otrā valoda ir valsts valoda un tā jāapgūst tik labi, lai viņi spētu pilnvērtīgi iekļauties sabiedrībā un īstenot savus personīgos dzīves mērķus (*Druvieta* [www.fakti.lv](http://www.fakti.lv)).

### **6.3. Mācību satura novitātes komunikatīvi organizētā valodas apguves procesā**

Attīstoties komunikatīvās pieejas idejām Latvijā, aizvien vairāk tika diskutēts par formālo likumu mācīšanu “tradicionālā veidā” Radās viedoklis, ka gramatikas sistēma valodas mācību kursā bieži vien nav pietiekami mērķtiecīgi strukturēt un tai nav



praktisks pielietojums reālajā valodas lietošanas praksē. Mācību saturā sāka meklēt iespējas, kā samazināt teorētiski apgūstamo likumu skaitu un pēc iespējas vairāk šos likumus internalizēt runātā tekstā. “*Metodikas rokasgrāmatā skolotājiem*” ir norādīts, ka, strādājot ar deduktīvo metodi, skolēniem gramatika ir abstrakts jēdziens, tāpēc viņi nespēj to uztvert kā valodas un komunikācijas neatņemamu sastāvdaļu. Šādā situācijā viņi kļūst tikai par pasīviem gramatikas “patērētājiem” un aktīvi nepiedalās valodas apguves procesā. Savukārt skolotājiem dažkārt visas gramatiskās kategorijas valodas sistēmas izpratnē liekas vienlīdz svarīgas un viņi cenšas ietvert mācību programmā iespējami pilnīgāku tādu pazīmju aprakstu. (MRS 69) Šo uzskatu “konfliktu” var mazināt, mainot veidu un proporcijas, kā teorētiskos jautājumus izcelt mācību stundās.

Pazīstamā angļu valodas mācību teorijas pētniece Diane Larsena–Frīmane (*Diane Larsen–Freeman*) vairākos darbos (*Larsen–Freeman* 1991;1997) ir noraidījusi tradicionālos mītus par gramatikas apguvi valodas mācīšanās stundās kā grūtu, garlaicīgu un pat nevajadzīgu nodarbi. Daudziem cilvēkiem noteiktu valodas likumību apguve saistās ar vienmuļām vārdšķiru paradigmām un definīcijām, viņi šaubās par savām gramatikas zināšanām un gala rezultātā atmet cerības ielauzties grūtajā valodas likumu pasaulē. Zinātniece uzskata, ka gramatikas jautājumi nav jāapgūst kā nemainīgu un neapstrīdamu likumu kopums, bet gan jāvērtē kā racionāla, dinamiska sistēma, kas aptver trīs svarīgus aspektus – *formu, nozīmi un lietojuma īpatnības*. Ievērojot valodas apgūvē šo trīsvienību, iespējams pārvērst tradicionālo gramatikas mācīšanos par saistošu un interesantu nodarbi.

Gluži visiem nav pieņemams arī uzskats, ka gramatiku var apgūt dabiskā veidā un to nav nepieciešams apzināti mācīties. Daudziem cilvēkiem, kas apguvuši valodu “uz ielas”, ir zema valodas kultūra, viņu runā daudz gramatisko kļūdu. Ja apzināti vēlamies apgūt pareizu valodu, dažādi likumi un normas ir jāsaprot un jāiemācās. Kaut arī gramatikas apguve paņem daudz laika, ieguldījums kvalitātes izteiksmē gala rezultātā atmaksājas.

Ja mācību procesā notiek tikai nepārtrauktu likumu iegaumēšana un atkārtošana mehānisku vingrinājumu veidā, gramatika kļūst garlaicīga. Vingrināšanās ir

nepieciešama, taču tas jā dara apzinātā un mērķtiecīgā veidā. Dažādi interesenti uzdevumi ne tikai palīdz labāk atcerēties gramatikas likumus, bet arī veicina dažādu valodas faktu radošu izpratni. Gramatika normas arī pilnībā nenodrošina izskaidrojumu visām valodas struktūrām, nesniedz jautājumus uz visiem valodas prakses jautājumiem, tāpēc apgūvējam ir iespējas šīs normas radīt un interpretēt pašam.

Zinātniece noliedz pieņēmumu, ka likumus būtu jā māca pa vienam, secīgi un pakāpeniski. Kaut arī praksē tik tiešām bieži akcents tiek likts uz viena noteikta likuma apguvi, zināšanas par valodas sistēmu veidojas kopsakarā ar iepriekš apgūtajām normām. Daudzas likumos fokusētās normas aktualizējas plašākā teksta līmenī un tās virza noteikta diskursa attīstību. Kopumā gramatikas zināšanām ir jākalpo, lai sasniegtu noteiktu komunikatīvu mērķi.

Tomēr arī kognitīvajiem valodas vingrinājumiem var būt nozīmīga pedagogiska un akadēmiska vērtība. Kā norāda D.Laiviece, lingvistiskā pieeja ilgu laiku ir nodrošinājusi valodas sistēmas zināšanas un tai neapšaubāmi ir savas pozitīvās puses – mācību pamatīgums, valodas kā sistēmas izpratne, pareizrūnas un pareizrakstības normas, valodiski loģiskās domāšanas attīstība u.c. Šis pozitīvais noteikti ir saglabājams un uzskatāms par izvēlamās pieejas labāk zināmo un saprotamo komponentu (Laiviece 2002:16). Zinātniece arī norāda uz nepieciešamību valodas mācīšanā ietvert **lingvistiski komunikatīvo pieeju**, kas ietver līdzsvarotu lingvistiskās un komunikatīvās pieejas apvienojumu. Komunikatīvās valodas mācības nodrošina skolēnu prasmi apzināti lietot valodu dažādās saziņas situācijās, taču šādas mācības pietiekami nenodrošina skolēnu valodas lietojumu atbilstoši lingvistiskajām normām. Prasmīgi apvienojot šos abus aspektus, izmantojot mūsdienīgu priekšmeta mācīšanas metodiku un izvēloties skolēnu kognitīvās attīstības un dabisko interešu līmenim atbilstošu mācību vielu, iespējams nodrošināt labu valodas mācību kvalitāti (Laiviece 2001: 41– 42). Katrā mācību programmā ir jāietver vielas minimums, bez kura skolu nevar pabeigt. To var nosaukt par *mācību rezultāta vielu*, jo tās apgūvē būtisks ir rezultāts – iegūto zināšanu noturīgums. No mācību rezultāta vielas apguves pamatīguma ir atkarīga skolēna valodas

iespējams nodrošināt labu valodas mācību kvalitāti (*Laiviniece* 2001: 41– 42). Katrā mācību programmā ir jāietver vielas minimums, bez kura skolu nevar pabeigt. To var nosaukt par *mācību rezultāta vielu*, jo tās apgūvē būtisks ir rezultāts – iegūto zināšanu noturīgums. No mācību rezultāta vielas apguves pamatīguma ir atkarīga skolēna valodas kvalitāte. Reizē ar to ir nepieciešama viela, kuras metodiskajā apstrādē ir piemērojami dažādi domāšanas veidi – salīdzināšana, klasificēšana, vispārināšana. To var nosaukt par *mācību procesa vielu*. Visbeidzot, pastāv arī skolēnu praktiskās zināšanas, kas nosaka komunikatīvās saskarsmes kvalitāti. Tā reizē ir gan procesa, gan rezultāta mācību viela, un to var nosaukt par praktisko mācību vielu (*Laiviniece* 2000: 104 - 105). Šī nostāja ir jāņem vērā pedagogiem, kā arī mācību programmu un mācību grāmatu veidotājiem. Mācību satura izstrādes gaitā šiem speciālistiem ne tikai jāveido valodas programmas praktiskā mācību viela, bet arī nopietni jādomā par šīs programmas rezultātu – *mācību rezultātu vielu*, kas, kā fiksējams lielums, atspoguļosies skolēnu valodas apguves kvalitātē (piemēram, kodificēto normu vai valodas kultūras likumību pārzināšanā). Novērtējot mūsdienu valodas mācību procesu, dažkārt liekas, ka mācību satura veidotāji vairāk ir aizrāvušies ar valodas mācīšanas procesuālo pusi, maz domājot par to, cik kvalitatīvs būs valodas apguves rezultāts.

Deviņdesmito gadu beigās vairākas nozīmīgas idejas par jauna veida pieeju gramatikas mācīšanas praksē izteica vācu valodniece Nikola Nau (*Nau*). Viņa norādīja, ka, ieviešot jaunus principus latviešu valodas apgūvē, Latvijas skolās vispirms ir jāpārvar daži aizspriedumi par šo pieeju un komunikatīvās gramatikas mācīšanas praksi. Mācot gramatiku, ir vismaz trīs veidi, kā to darīt. Ar *formālu pieeju*, kas paredz valodu mācīties, balstoties uz paskaidrojumiem, likumiem un tabulām, mācoties instrukcijas un rīkojoties pēc tām, ar *tiešo pieeju*, kas nosaka, ka gramatiku mācās no piemēriem, ar atkārtotāšanu, atdarināšanu, vispirms daudz klausoties un tad atdarinot, un, visbeidzot – ar *komunikatīvo pieeju*, kad gramatiku mācās lietojumā. Praksē izmanto visas trīs pieejas vai to elementus, taču parasti dominē viena. Tiešās un komunikatīvās pieejas piekritēji apšaubā formālas instrukcijas, dotu likumu un tabulu nepieciešamību gramatikas

apguvē. Gramatikas prasme vislabāk attīstās tad, kad cilvēki lieto valodu („gramatiku mācās lietojot”). Par galveno valodas lietojumu tiek uzskatīta sazināšanās, tāpēc gramatikas apguvei nepieciešams, lai skolēni paši lieto apgūstamo valodu kā saziņas līdzekli – runājot un rakstot, klausoties un lasot par tēmām, kas viņiem ir aktuālas (Nau 1997a ). Savā grāmatā “*Komunikatīvā gramatika*” Nikola Nau norāda, ka gramatikas mācīšanās pamatā ir jābūt funkcionālajai pieejai. Tas nozīmē, ka galvenā uzmanība ir tiek pievērsta “valodas funkcijām – ko mēs gribam izteikt, ko mēs gribam darīt ar valodas palīdzību” (Nau 5). Komunikatīvo funkciju izmantošana saziņas procesā un šo funkciju izteiksmes līdzekļu iekļaušana mācību grāmatās un programmās ir kļuvis par vienu no pēdējo gadu latviešu valodas mācību satura izpētes nozīmīgākajiem jautājumiem.

Vēsturiski saziņas funkciju iekļaušana valodas mācību programmās saistās ar **informatīvi komunikatīvās pieejas** izveidošanos *jēdzienu funkciju mācību programmā* (Notional –Functional Syllabuses) Anglijā. Tā pārņēma Eiropas Padomes pētījumus angļu valodas mācību satura izveidē (*Van Ek un Alexander 1975*), ko vēlāk papildināja un pilnveidoja D.A.Vilkins (*Wilkins 1976*). Šī pieeja noteica, ka valoda ir jāaplūko kā funkcionāla nevis strukturāla parādība. Tradicionālo izpratni par vārdu krājuma, gramatikas un tekstu apguves likumiem programmā nomainīja formas un funkciju aspekts. Saskaņā ar jauno mācīšanas koncepciju, noteiktus saziņas mērķus var sasniegt, ja tiem precīzi ir izraudzīti atbilstoši valodas izteiksmes līdzekļi. Gramatika tiek aplūkota tikai, lai paskaidrotu dažādās formas, kas tiek izmantotas konkrētas funkcijas realizēšanai.

Šīs idejas turpmāk nostiprinājās **funkcionāli jēdzieniskā pieeja** (Wilkins 1976; Widdowson 1978; van Ek 1986, 1987; Girard 1988, Brumfit&Johnson 1979). 70. gados D.A.Vilkins publicēja vairākus darbus, kas radikāli mainīja tradicionālās gramatikas un vārdu krājuma mācīšanās teorijas. Mācību saturu noteica praktisku vajadzību analīze: valodā sāka apskatīt tās parādības, kas skolēnam ir nepieciešamas viņa ikdienas saziņā. Par svarīgu apstākli tika uzskatīts komunikācijas konteksts, kā arī sarunas partnera īpašību, attieksmes un rīcības novērtējums. Vietas apguves secību noteica satura, nevis

valodas vienību grūtības pakāpe. Valoda tika apgūta, balstoties uz mēģinājumu un kļūdu metodi un šajā procesā bagātīgi izmantoti dažādi situatīvie uzdevumi (piem., *atrast ceļu uz veikalu, rezervēt lidmašīnas biļeti, iepirkties veikalā*). Valodas apguvēju sniegums tika vērtēts galvenokārt pēc tā atbilstības kontekstam un pēc izteikuma saprotamības, nevis pēc formāli lingvistiskās pareizības. Strādājot pāros vai grupās, netiešā un neformālā gaisotnē, skolēni centās veidot sarunu pat tad, ja viņu valodas prasme bija samērā vāja.

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

Funkciju jēdzienu var apskatīt plašākā un šaurākā perspektīvā (*Plaude 15*). Plašākā nozīmē valoda ir līdzeklis, lai sasniegtu noteiktus mērķus, izteiktu emocijas, aprakstītu lietas un parādības u.tml. Šaurākā nozīmē funkcijas var noteikt dažādos izteikumos. Funkcijas tiek uzlūktas par pamatelementiem, kas nodrošina valodas lietotājam iespējas daudzveidīgās saziņas situācijās veidot dažāda satura un nozīmes izteikumus. Komunikatīvās funkcijas īstenojas to eksponentos jeb izteiksmes līdzekļos - raksturīgos vārdos, vārdu savienojumos, izteikumos, frāzēs un parauga teikumos. Tie izsaka to, ko valodas lietotājs ar valodas līdzekļiem vēlas paust dažādās saziņas situācijās. Komunikatīvo funkciju atbilstīgie izteiksmes līdzekļi parasti ir ietverti tipizētos modeļos un valodu programmās plaši tiek izmantoti dažādu tēmu un situāciju mācīšanā. Valodas komunikatīvo funkciju apzināšana, klasifikācija un izmantošana valodas apguves praksē ir viens no komunikatīvās pieejas mācību satura

pamatjautājumiem. Funkciju izpratne un lietošana ir cieši saistīta ar zināšanām par lingvistiskajām formām, ar kurām šīs funkcijas izsaka. Pārsvarā valodas formas kalpo specifiskām funkcijām. Valodas pragmatiskās konvencijas bieži ir grūti apgūt, jo pastāv atšķirības starp dažādu valodu *formām* un *funkcijām* (Brown 231).

Latviešu valodā komunikatīvo funkciju apzināšanās sākās ar 1990. gadā Eiropas Padomes apgādā izdoto van Eka (*van Ek*) un Trima (*Trim*) "*Threshold Level 1990*" (1993). Tajā bija ietverts angļu valodas pamata līmenī apgūstamo zināšanu svarīgākais saturs, strukturēti un sistematizēti dažādi valodas sistēmas elementi (leksika, komunikatīvās frāzes, gramatika u.c.). Tā kā valodas komunikatīvās funkcijas ir universālas, šajā izdevuma ietvertie komunikatīvo funkciju paraugi tika izmantoti vairāku citu valodu attiecīgu izstrādņu radīšanai, arī latviešu valodā – "*Latviešu valodas prasmes līmenis*" (1997). Šajos izdevumos aprakstītas sešas valodas komunikatīvo funkciju grupas:

- 1) informācijas sniegšana un ieguve (*priekšmetu, personu, parādību nosaukšana, informēšana, informācijas labošana, jautājumi, atbildes*),
- 2) attieksmju, emociju utt. izpausme un uztvere (*piekrišana, nepiekrišana, pārliecības izteikšana, šaubu, neziņas izteikšana, aizliegums, izvēle u.c.*),
- 3) vēršanās pie sarunu partnera ar lūgumu, piedāvājumu utt. (*uzaicinājuma izteikšana, ieteikums, nodoms, brīdinājums, pamudinājums, instruktāža u.c.*),
- 4) pieklājības frāzes (*sasveicināšanās, uzmanības pievēršana, uzruna, apjautāšanās, kā klājas, atbilde uz apjautāšanos, apsveikums, tosts u.c.*),
- 5) teksta veidošana (*uzruna, viedokļa izteikšana, iespraudums, kopsavilkums, iejaukšanās runā, norāde, ka tiek sekots runai, norāde turpināt u.c.*),
- 6) saziņas korekcija (*norāde par nesaprašanu, vilcināšanās, meklējot vārdus, lūgums runāt lēnāk, atkārtot, paskaidrot nesaprasto, pārtulkot u.c.*).

Turpmākajā Dž. van Eka un L.Aleksandera (*Alexander*) taksonomijā funkcijas aprakstītas apmēram 70 mazākas grupās (J.Van Ek, L.Alexander 1975). Līdzīga

klasifikācija ir ietverta Dž. van Eka valodas funkciju aprakstā skolām (*The threshold level for modern language learning in schools 1977*).

Gandrīz vienlaicīgi ar pieminēt “*Latviešu valodas prasmes līmeni*” A.Šalme un P.Ūdris veica lietišķo pētījumu, lai tālāk izstrādātu latviešu valodas mācību saturu un tam atbilstošu mācību grāmatu mazākumtautību vidusskolas programmai<sup>16</sup>. Viens no šī pētījuma jautājumiem bija arī valodas komunikatīvo funkciju un to eksponentu sistēma latviešu valodā.

Par pamatu latviešu valodas komunikatīvo komponentu izveidei tika izmantoti trīs izdevumi:

1. *The threshold level for modern language learning in schools.* (1977)
2. J. A. Van Ek, J. Alexander *Threshold level English.* (1975)
3. J. A. Van Ek, J. L.M. Trim *Threshold level 1990.* (1993)

Latviešu valodas komunikatīvo funkciju izpētē tika saglabāti van Eka un Trima klasifikācijas pamatprincipi, taču katras grupas komponentus rūpīgi pielīdzināja latviešu valodas sistēmai. Šajā nolūkā tika izmantotas iepriekš pētītās mācību grāmatas, tolaik pieejamās latviešu valodas sarunvalodas vārdnīcas, kā arī vērojumi runas praksē. Pētījuma rezultātā tika izveidots plašs valodas pamatfunkciju saraksts (1. tabula; iekavās norādīts attiecīgās funkcijas gramatisko modeļu skaits\*) un šo funkciju izvērsts apraksta modelis ar piemēriem (2. tabula).

## **Valodas komunikatīvo pamatfunkciju klasifikācija**

### **1. Faktu informācijas sniegšana un noskaidrošana**

- 1.1. Identificēšana un norādīšana (5)\*
- 1.2. Raksturošana (aprakstīšana) (6)

---

<sup>16</sup> Pilnu komunikatīvo funkciju un to eksponentu klasifikāciju klasifikācija latviešu valodā skat. Ūdris, P., Šalme, A. (1998). *Valsts valodas mācību saturs cittautu mācībvalodas vidusskolai*. Lietišķais pētījums. Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija ISEC.

- 1.3. Stāstīšana (1)
- 1.4. Atstāstīšana
- 1.5. Labošana (ar teiktā noliegumu) (5)
- 1.6. Vaicāšana
- 1.6.1. Apstiprinājuma meklēšana (5)
- 1.6.2. Informācijas lūkošana (10)
- 1.6.3. Identifikācijai (6)
- 1.7. Atbildēšana uz jautājumiem
- 1.7.1. Apstiprināšana (2)
- 1.7.2. Informācijas sniegšana
- laiks (1)
- vieta (1)
- veids (1)
- mērs (1)
- pamatojums (1)
- nolūks (1)
- darbība (1)
- 2. Attieksmes izteikšana un noskaidrošana**
- 2.1. Piekrišana
- 2.1.1. Teiktā saturam (1)
- 2.1.2. Pozitīvam izteikumam (1)
- 2.1.3. Negatīvam izteikumam (4)
- 2.1.4. Piekrišana piedāvājumam (1)
- 2.2. Nepiekrišana (apstrīdēšana) (1)
- 2.2.2. Nepiekrišana pozitīvam izteikumam (4)
- 2.2.3. Nepiekrišana negatīvam izteikumam (3)
- 2.3. Apstākļu noskaidrošana
- (apstiprinājuma meklēšana) (3)
- 2.4. Apgalvojuma noliegšana (10)
- 2.5. Situācija, kurā ir / nav zināma vai pazīstama persona, lieta vai fakts
- Es zinu / Es nezinu* + papildin. palīgteik. (2)
- 2.6. Apvaicāšanās, vai persona, lieta, fakts ir zināms / pazīstams
- 2.6.1. *Vai tu zini / jūs zināt* + papildin. palīgteik. (2)
- 2.6.2. *Vai tu (gadījumā) nezini / jūs nezināt* (5)
- 2.6.3. *Vai tu neesi / (jūs) neesat dzirdējis / dzirdējusi / dzirdējuši / dzirdējušas* (3)
- 2.6.4. *Vai esi/esat dzirdējis / dzirdējusi / dzirdējuši / dzirdējušas* (3)
- 2.6.5. *Tu / jūs jau zini / zināt* (2)
- 2.7. Situācija, kur personu, lietu vai faktu atceras vai tas ir aizmirsts
- 2.7.1. *Es atceros/neatceros; es atminos/ neatminos* (2)
- 2.7.2. *Es zinu/nezinu* (4)
- 2.7.3. *Man nāk/nenāk prātā* (2)
- 2.7.4. *Es aizmirsu; es esmu aizmirsis aizmirsusi* (3)
- 2.7.5. *Es nevaru atcerēties* (2)
- 2.7.6. *Man aizmirsās*
- 2.7.7. *Man izskrēja no prāta* (3)
- 2.7.8. *Es neaizmirsu/ atcerējos* (3)
- 2.8. Vaicāšana, vai personu, lietu vai faktu atceras vai ne
- 2.8.1. *Vai tu neatceries / jūs neatceraties* (2)
- 2.8.2. *Vai tev / jums nav prātā* (2)
- 2.8.3. *Vai tu neesi / jūs neesat aizmirsis / aizmirsusi / aizmirsuši / aizmirsušas* (3)



- 2.9. Ticamības pakāpes izteikšana
- 2.9.1. *noteikti/ obligāti/ neapšaubāmi/ acīmredzami*
- 2.9.2. *domājams/ paredzams/ cerams/ acīmredzot/ droši vien /gan (jau)*
- 2.9.3. *iespējams (ka + palīgteik.)/ varbūt/ laikam*
- 2.9.4. *diez(in) vai/ nez(in) vai*
- 2.9.5. *noteikti + ne~/ nekādā gadījumā + ne~*
- 2.10. Iespējamības pakāpes noskaidrošana (4)
- 2.11. Nepieciešamības izteikšana un noliegšana, ietverot deducēto
- 2.12. Apvaicāšanās par nepieciešamību, ietverot deducēto (5)
- 2.13. Pārlicinātības (noteiktības) pakāpju izteikšana
- 2.13.1. Šaubas, neskaidrība (8)
- 2.13.2. Apgalvojums ar pārlicību (8)
- 2.13.3. Iespējamība (7)
- 2.13.4. Neskaidrība (7)
- 2.14. Apvaicāšanās par noteiktības (pārlicinātības) pakāpi (5)
- 2.15. Nepieciešamības izteikšana (9)
- 2.16. Vaicāšana par nepieciešamību (3)
- 2.17. Spējīgums (8)
- 2.18. Vaicāšana par kāda spējīgumu (6)
- 2.19. Atļaušana (9)
- 2.20. Atļaujas lūgšana (7)
- 2.21. Atļaušana (sk. arī 2.19.)
- 2.22. Atteikšanās dot atļauju (6)
- 2.23. Vēlēšanās (10)
- 2.24. Apvaicāšanās par vēlēšanos
- 2.25. Nodomi (3)
- 2.26. Vaicāšana par nodomiem (4)
- 2.27. Priekšroka (gaume) (2)
- 2.28. Vaicāšana par priekšroku (gaumi) (3)
- 2.29. Prieks, patika, atzinība
- 2.30. Neapmierinātība, dusmas, nelaime (5)
- 2.31. Interese par (kā) jūtām vai stāvokli
- 2.32. Patika, pozitīvs novērtējums (6)
- 2.33. Iebildums, nepatika (7)
- 2.34. Interese par sarunas partnera viedokli (9)
- 2.35. Apmierinātība (3)
- 2.36. Neapmierinātība (7)
- 2.37. Interese, vai sarunas biedrs ir apmierināts vai nav (8)
- 2.38. Interese (ieinteresētība) (4)
- 2.39. Intereses trūkums (vienaldzība) (6)
- 2.40. Partnera interešu noskaidrošana (2)
- 2.41. Pārsteigums (6)
- 2.42. Pārsteiguma trūkums (5)
- 2.43. Pārlicināšanās par partnera pārsteigumu (3)
- 2.44. Cerība (2)
- 2.45. Žēlums, vilšanās (4)
- 2.46. Bailes, bažas (12)
- 2.47. Nomierināšana, iedrošināšana (5)
- 2.48. Interese par otra bailēm vai rūpēm (3)
- 2.49. Pateicība (5)
- 2.50. Reakcija uz pateicību (5)
- 2.51. Atvainošanās (3)
- 2.52. Piedošana (4)

- 2.53. Morālā pienākuma izteikšana (4)
- 2.54. Uzslava (3)
- 2.55. Pretestība (iebildums) (5)
- 2.56. Interese par attieksmi (6)
- 2.57. Nožēla (5)

### 3. Rīcības saskaņošana

- 3.1. Rīcības ieteikums (5)
- 3.2. Piekrišana rīcības plānam (4)
- 3.3. Lūgums (7)
- 3.4. Ieteikums (7)
- 3.5. Atturēšana (atrunāšana), aizliegums (7)
- 3.6. Iedrošināšana (3)
- 3.7. Pamācīšana (2)
- 3.8. Palīdzības lūgšana (5)
- 3.9. Palīdzības piedāvāšana (2)
- 3.10. Ielūguma izteikšana (3)
- 3.11. Uzaicinājuma pieņemšana (3)
- 3.12. Uzaicinājuma nepieņemšana (3)
- 3.13. Vaicāšana pēc uzaicinājuma  
pieņemšanas apstiprinājuma (2)
- 3.14. Vēlēšanās izteikšana (5)

### 4. Saziņas konvencijas

- 4.1. Uzmanības piesaistīšana sev (7)
- 4.2. Sveicināšana (5)
- 4.3. Sveiciena atņemšana (2)
- 4.4. Apvaicāšanās par veselību (2)
- 4.5. Atbildes uz jautājumiem par veselību (2)
- 4.6. Vēršanās pie pazīstama sveicinot (2)
- 4.7. Vēršanās pie svešnieka sveicinot

- 4.8. Vēršanās pie apkalpojamā (7)
- 4.9. Iepazīstināšana (5)
- 4.10. Reakcija uz iepazīstināšanu (4)
- 4.11. Apsveikšana (4)
- 4.12. Tosti (3)
- 4.13. Atvadīšanās

### 5. Runas, priekšnesuma pasniegšana

- 5.1. Pasākuma oficiāla atklāšana (10)
- 5.2. Minstināšanās, laika kavēšana, vārdu  
meklēšana (11)
- 5.3. Sevis labošana (6)
- 5.4. Tēmas ievadīšana (3)
- 5.5. Viedokļa izteikšana (5)
- 5.6. Numurēšana, kārtošana secībā (5)
- 5.7. Piemēra piesaukšana (4)
- 5.8. Akcentēšana (18)
- 5.9. Kopsavilkums (3)
- 5.10. Temata maiņa (4)
- 5.11. Priekšlikums mainīt tematu (3)
- 5.12. Vaicāšana par viedokli (5)
- 5.13. Uzmanība pret sarunas biedru  
klausoties (6)
- 5.14. Sarunas biedra pārtraukšana (4)
- 5.15. Klausītāju klusināšana (4)
- 5.16. Sarunas kārtības uzturēšana (3)
- 5.17. Vēlēšanās turpināt runu (5)
- 5.18. Partnera pamudināšana turpināt sarunu (4)
- 5.19. Norāde, ka saruna tuvojas beigām (3)
- 5.20. Sarunas nobeigšana (4)
- 5.21. Telefona etiķete (11)

- 5.22. Paziņojums automātiskajā atbildētājā
- 5.23. Telefona sarunas uzsākšana
- 5.24. Palūgšana pie telefona (3)
- 5.25. Savienošana ar meklējamo (4)
- 5.26. Kontakta pārbaudīšana / uzturēšana (4)
- 5.27. Ziņas nodošana pa telefonu (3)
- 5.28. Sarunas atlikšana
- 5.29. Rakstiska adrese (2)
- 5.30. Mazāk oficiāla saziņa (3)
- 5.31. Rakstiskas adreses nobeigums (4)

## **6. Saziņas traucējumu labošana**

- 6.1. Norādījums par nesaprašanu (2)
- 6.2. Lūgums atkārtot (3)
- 6.3. Lūgums atkārtot vārdu vai frāzi (2)
- 6.4. Pārjautāšana, lai pārliecinātos (par ko)
- 6.5. Pārjautāšana sapratnes kontrolei (4)
- 6.6. Lūgums paskaidrot (6)
- 6.7. Lūgums skaidrāk izrunāt vārdu (4)
- 6.8. Lūgums palīdzēt uzrakstīt (2)
- 6.9. Neprasmes izteikšana (sk. arī 5.2.) (3)
- 6.10. Palīdzības lūgšana (3)
- 6.11. Vēlēšanās, lai runā lēnāk (4)
- 6.12. Pārfrāzēšana (2)
- 6.13. Teiktā atkārtošana (3)
- 6.14. Pārbaudīšana, vai otrs sapratis (3)
- 6.15. Izrunāšana pa burtam vai zilbei
- 6.16. Vārda piedāvājums, sakot priekšā (2)

## Faktu, informācijas sniegšana un noskaidrošana

Piemērs

### 1.1. Identificēšana un norādīšana

- 1) *šis, šī, šie, šīs, tas, tā, tie, tās (te/ tur) + N* *Šis. Tie tur. Tas koks. Tā māja.*
- 2) *tas, tā, tie, tās + būt + es, tu, viņš, viņa, mēs, jūs, viņi, viņas* *Tas esmu es. Tās ir viņas.*
- 3) *uzsvērts šis, šī, šie, šīs (te), tas, tā, tie, tās (te/ tur) + būt + N* *Šī (te) ir guļamistaba. Tie (tur) ir mani radnieki.*
- 4) *es (tu, viņš, viņa, mēs, jūs, viņi, viņas) + būt + N* *Es te esmu saimnieks. Viņš ir vecākais.*

### 1.2. Raksturošana (aprakstīšana)

- 1) *mans (viņa, viņas) vārds ir + N* *Mans vārds ir Jānis.*
- 2) *mani, viņu sauc par + Sakuz.* *Viņu sauc par Janku.*
- 3) *es, tu, viņš, viņa, mēs, jūs, viņi, viņas + būt + N* *Viņa ir bērnu ārste.*
- 4) *šis, šī, tas, tā, šie, šīs, tie, tās (+N) + būt + (ADV) N* *Šis suns ir ļoti nikns.*
- 5) *šis, šī, tas, tā, šie, šīs, tie, tās (S) + V + TD* *Šis autobuss iet uz Siguldu.*
- 6) *man, tev, viņam, viņai, mums, jums, viņiem, viņām + būt + (ADJ)N* *Man ir vidējā izglītība.*

### 1.3. Stāstīšana

stāstījuma teik.

*Šodien ārā ir saulains laiks.*

### 1.4. Atstāstīšana

N + (teikt, domāt, apgalvot) + ka TD

*Skolotāja teica, ka rīt stundas nenotiks.*

Šis pētījums un izveidotā datu bāze vēlāk tika izmantota, lai izveidotu komunikatīvo funkciju un tām piemērotu izteikumu gramatisko modeļu sistēmu mazākumtautību pamatskolas 1. – 9. klases programmā. Tajā valodas komunikatīvo funkciju sistēma tika pilnveidota un piemērota skolēnu izziņas un valodas lietošanas

funkcionālajām vajadzībām. Jaunu pieeju valodas komunikatīvo funkciju izveidei deva angļu valodnieka M. Hallideja funkciju klasifikācija (*Halliday 1973*)

Viņš valodā nosauca 7 funkcijas:

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

Izvērtējot šo un jau agrāk pētīto funkciju sistēmas, latviešu valodas mācību programmā ir ietvertas 6 komunikatīvās sistēmas pamatfunkcijas, kas rūpīgi piemērotas skolēnu valodas attīstības līmenim, zināšanām un vajadzībām. Tās ir

- 1) **nosaukšanas** funkcija,
- 2) **kontaktveidošanas** funkcija,
- 3) **informācijas apmaiņas** funkcija,
- 4) **attieksmju un emociju izteikšanas** funkcija,
- 5) **instruēšanas** funkcija,
- 6) **iztēles** funkcija.

1. **Nosaukšanas funkcija** paredzēta, lai nosauktu faktus, lietas, parādības un procesus, izteiktu apgalvojumus. Tajā ietvertas vairākas apakšfunkcijas *nosaukt* (piem., *priekšmetus, parādības, faktus, īpašības, pazīmes, daudzumu, darbības*), *izteikt* (piem. *piederību, secību,*), *norādīt* (piem., *norises laiku, vietu, virzienu*). Šī

saziņas funkcija attiecas galvenokārt un vienkārša līmeņa informāciju un neietver plašāku domu apmaiņu starp komunikācijas dalībniekiem. Līdzīgi *nosaukšanas funkcija* atspoguļo M. Halideja valodas funkciju sistēmā minēto *reprezentatīvo funkciju*. Savukārt Dž. van Eka un Dž. Trima saziņas funkciju klasifikācijā šāda funkcija ir ietverta *informācijas sniegšanas un ieguves funkcijā*, kur līdzīgi definētas divas apakšfunkcijas – *informēšana* un *priekšmetu, personu, parādību utt. nosaukšana*.

2. **Kontaktveidošanas funkcija** paredzēta, lai īstenotu saziņu, nodrošinātu saziņas nepārtrauktību un komunikācijā varētu izpildīt mainīgās saziņas partneru lomas. Kā nozīmīgākās apakšfunkcijas šajā klasifikācijas sadaļā ir prasme *jautāt un atbildēt, izteikt lūgumu un pateicību, uzsākt un nobeigt sarunu* (arī rakstos, piemēram, veidot *uzrunas un atvadīšanās daļu vēstulē*), *sasveicināties, stādīties priekšā, pievērst (kam) uzmanību, izrādīt interesi, apvaicāties par kādu jautājumu, labot saziņas traucējumus* (*pārjautāt, precizēt, lūgt runāt lēnāk, paskaidrot* u.c.), lietot speciālo *telefona sarunu etiķeti* u.c. M. Halidejs šīs valodas funkcijas iekļāvis *regulējošā funkcijā*. Daļa no regulējošās funkcijas eksponentu latviešu valodas sistēmā ir attiecināma uz *instruēšanas funkciju*. M. Halidejs Dž. van Eks un Dž. Trims kontaktveidošanas funkcijas eksponentus klasificē gan pie *informācijas sniegšanas un ieguves* (*jautājums un atbilde*) *vēršanās* pie sarunu partnera (*lūgums, uzaicinājums, palīdzības piedāvājums*), *pieklājības frāzēm* (*sasveicināšanās, uzrunas, iepazīšanās, atvadīšanās*). *Telefona sarunu funkcija un saziņas korekcijas* šo zinātnieku interpretācijā klasificētas kā patstāvīgas valodas komunikatīvo funkciju grupas.

3. **Informācijas apmaiņas funkcija** latviešu valodas funkciju klasifikācijā norāda valodas līdzekļus, ar kuriem komunikācijā iegūt un sniegt informāciju. Šeit nozīmīgākās apakšfunkcijas ir *izklāstīt apkopotu informāciju, aprakstīt objektus, faktus, notikumus, atstāstīt notikumus, izteikt apgalvojumus, secinājumus,*

jautājuma novērtējumu, *precizēt un papildināt* izteikumus, informācijas ieguves nolūkā *veidot jautājumus un sniegt uz tiem izvērstas atbildes* u.c. Šīs funkcijas eksponenti atbilst M. Halideja *reprezentatīvā funkcijā* un *mijdarbības funkcijā* noteiktajiem valodas līdzekļiem. Savukārt Dž. van Eka un Dž. Trima sistēmā *informācijas apmaiņas funkcijas* elementi ir gandrīz visās viņu aprakstītajās pamatfunkcijas. Visvairāk šīs funkcijas elementu attiecas *teksta veidošanas funkciju*, piemēram, *viedokļa izteikšana, kopsavilkums, runas nobeigums*).

4. **Attieksmju un emociju izteikšanas funkcija** definēta kā subjektīvu attieksmi raksturojoša funkcija, lai izteiktu sajūtas, emocijas, vērtējumu. Visās zinātnieku aprakstītajās teorijās tā aprakstīta diezgan līdzīgi. M. Halidejs šo funkciju grupu nosaucis par *personiskajām funkcijām*, bet “Latviešu valodas prasmes līmenī” – par *attieksmju, emociju utt. izpausmi un uztveri*. Kā rāda pētījumi latviešu valodas komunikatīvo funkciju sistēmā visraksturīgākās ir *paust attieksmi un izteikt emocijas dažādās saziņas situācijās, izteikt apmierinātību/neapmierinātību, prieku, patiku, vilšanos, nepatiku*. Dž. van Ekam un Dž. Trimam sliekšņa līmenī šajā funkciju grupā ir ietverta arī *piekrišana/ nepiekrišana un jautājums/ atbilde, viedokļa izzināšanai un izteikšanai*. Vairāki no šo funkciju piemēriem jaunajā klasifikācijas sistēmā ietverti informācijas apmaiņas funkciju grupā.
5. **Instruēšanas funkcija** paredzēta, lai nodrošinātu iespēju ietekmēt ar vārdiem runas partneru rīcību un īstenot dažādas gribas izpausmes. M. Halidejam to daļēji atspoguļo *regulējošā funkcija*, bet Dž. van Eka un Dž. Trima koncepcijā – *vēršanās pie sarunu partnera* (piemēram, *brīdinājums, instruktāža, pamudinājums*). Jaunajā latviešu valodas komunikatīvo funkciju sistēmā raksturīgākās instruktāžas funkcijas izteiksmes līdzekļi ir *aizliegt/atļaut, atgādināt, dot padomu, brīdināt, iedrošināt, ieteikt ko darīt un kā rīkoties, izsacīt pavēles un instrukcijas, paskaidrot noteikumus*.

6. **Iztēles funkcija** paredzēta, lai ar īpašiem valodas līdzekļiem izteiktu radošumu un dažādas domu asociācijas. Nozīmīgākās M. Halidejs *iztēles* funkciju raksturo kā iespēju ar valodas iztēles dimensijas palīdzību iziet ārpus reālās pasaules robežām, lai izbaudītu valodas skaistuma augstienes, un ar valodas palīdzību sapņotu par neiespējamo. “Sliekšņa līmeņa” koncepcijā šāda funkcija nav ietverta. Jaunajā koncepcijā iztēles funkcijas valodā tiek izmantotas galvenokārt mācību procesu un vēlāk reālā valodas lietojumā, lai izteiktu smalkas valodas nianšes un lietotu izteikumus blakusnozīmes. Raksturīgākās apakšfunkcijas šajā grupā izpaužas galvenokārt kontekstā, kur vārda, teikuma vai mikroteksta līmenī ir iekļauti dažādi valodas izteiksmes līdzekļi, piemēram, lai *paplašinātu un papildinātu sižetu, prognozētu darbības attīstību, izplānotu norises, sacerētu radošus darbus, iesaistītos iztēlotā situācijā un izpildītu noteiktu lomu* u.c.

Projekta autori rūpīgi plānoja, lai minētās funkciju grupas būtu pārstāvētas visos valodas mācību posmos. Šajā nolūkā bija nepieciešams iepazīties ar dažādās klasēs izmantoto mācību grāmatu tematisko saturu, sarunu tēmām un tekstiem. Funkcijas tika sadalītas tā, lai mācību gaitā dažāda veida situācijās skolēns varētu lietot atšķirīgus izteikumus.

Kopumā komunikatīvās funkcijas tematiski aptvēra visas programmā paredzētās tēmas, tādējādi nodrošinot valodas izteiksmes iespējas skolēniem interesējošās un noderīgās dzīves sfērās.

Nosacīti viss mācību kurss pamatskolā ir iedalīts trijos posmos. Komunikatīvās funkcijas un to eksponenti programmā ir sakārtoti, balstoties uz noteiktiem pedagoģiskās taksonomijas principiem. Kā svarīgākais avots šeit izmantots Bendžamina Blūma darbā “*Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*” ietvertā atziņas. Šī taksonomija satur vispārējas un specifiskas kategorijas, kas izsaka paredzamo mācīšanās rezultātu. Pēc B.Blūma metodes tiek klasificēta valodas apguvēju “paredzamā uzvedība” — rīcība, domāšana un jūtas. Komunikatīvo funkciju izveides sistēmā būtiskākais jautājums attiecas uz kognitīvo sfēru, kurā ietilpst graduēta zināšanu



aprakstīšanas sistēma (no vienkāršas informācijas zināšanas līdz sarežģītiem informācijas apguves procesiem – sintēzi, vērtēšanu, abstrahēšanu).

1. posmā (1.– 3.klasē) attīsta atsevišķu valodas elementu iegaumēšanu un reproducēšanu bieži lietotu un skolēna runas veidošanai nepieciešamu modeļu, frāžu, paraugteikumu un salīdzinošu piemēru veidā. Izteikumu pamatā ir vienkārša teikumu uzbūves shēma, ko veido atsevišķi vārdi, vārdu savienojumi un īsi teikumi (frāzes). Gramatikas parādības, kas būtu apgūstamas noteiktā mācību posmā, šajā programmā atspoguļotas modeļu veidā, taču to iegaumēšana nav obligāta.

### Mācību satura sadalījums 1. klasē

(nodarbību tēma, valodas funkcijas, valodas modeļi, piemēri)

Piemērs

Temati	Valodas funkcijas	Valodas modeļi	Piemēri
1.1. Iepazīšanās, sasveicināšanās	Nosaukšana Nosaukt savu vārdu.	Mani sauc + S Mans vārds ir + S	<i>Mani sauc Anna. Mans vārds ir Anna.</i>
	Kontaktveidošana Sasveicināties.	F	<i>Labrīt! Labdien! Labvakar!</i>
	Pajautāt, kā sauc.	F	<i>Kā tevi/jūs sauc?</i>
	Jautāt par personu.	F	<i>Kas tu esi/viņš, viņa ir?</i>
	Apvaicāties par to, kā klājas.	F	<i>Kā tev iet? Kā tev klājas?</i>
	Atbildēt uz jautājumu, kā klājas.	F	<i>Labi. Lieliski. Ļoti labi.</i>
	Atvadīties.	F	<i>Uz redzēšanos! Ar labu nakti! Atā!</i>
1.2. Mana ģimene	Nosaukšana Nosaukt ģimenes locekļus.	Tas ir /Tā ir +N	<i>Tas ir mans brālis. Tā ir mana mamma.</i>
	Informācijas apmaiņa Jautāt par dzīvesvietas adresi.	F	<i>Kur tu dzīvo? Kāda ir tava mājas adrese?</i>
	Nosaukt adresi.	Es dzīvoju+N	<i>Es dzīvoju Brīvības ielā.</i>
	Stāstīt par ģimenes locekļiem.	F	<i>Manu mammu sauc...</i>
		PRONpers.+ir+S	<i>Viņš ir ārsts. Viņa ir skolotāja.</i>

	Stāstīt par sevi.	PRONpers.+ir+N F	<i>Man ir septiņi gadi. Es esmu septiņus gadus veca.</i>
1.3. Izskats	Nosaukšana Izteikt piederību.	PRONpers.+ir Tas/tā ir+ (PRONpied.)	<i>Man /tev/viņam/viņai ir lelle. Tas ir mans (mētelis). Tā ir mana (kleita).</i>
	Nosaukt apģērba gabalus. Nosaukt apģērba krāsu.	Tas ir+N Tā ir+N ADJvsk./dsk.	<i>Tas ir sporta tērps. Tā ir kleita. zils/zili, zaļš/zaļi; zila/zilas, zaļa/zaļas</i>
	Informācijas apmaiņa Aprakstīt klasesbiedru ārējo izskatu un apģērbu. Stāstīt par ģērbšanos dažādos gadalaikos. Attieksmju un emociju izteikšana	Sdat. Vtg.+Sakuz.	<i>Jānim ir gaiši mati. Annai ir skaista kleita. (Pavasārī es) velku ģērbju kleitu, mēteli, cepuri.</i>
	Izteikt patīku/nepatīku par apģērbu un izskatu.	Man patīk/ nepatīk+Nnom. F	<i>Man patīk šī kleita. Man nepatīk kreklis. Cik skaisti! Lieliski!</i>

2. posmā (4. – 6. klasē) vienkāršos modeļus, izteikumus un paraugteigumus skolēni pakāpeniski mācās izprast kopsakarībās; zināšanas nostiprina un papildina, izmantojot salīdzinošus struktūras elementus (piemēram, lietvārdam vienskaitli un daudzskaitli, vīriešu un sieviešu dzimti; darbības vārdam – vienskaitļa pirmo un otro personu, tagadni un pagātņi u.tml.). Gramatiskā sistēma ir izkārtota tā, lai 6. klases beigās skolēni praktiski būtu apguvuši valodas struktūras pamatelementus, savā valodā lietotu produktīvas valodas vienības, prastu apzināti izvēlēties izteikumiem nepieciešamos valodas līdzekļus un spētu saskatīt dažādas valodas parādības veselumā. Šajā periodā ir jāapgūst arī svarīgākās valodas parādību formālās pazīmes, jāzina gramatisko pamatkategoriju nosaukumi, jāiegūst priekšstats par latviešu valodas sistēmas īpatnībām un atšķirībām no skolēnu dzimtās valodas.

## Mācību satura sadalījums 6. klasē

(nodarbību tēma, valodas funkcijas, valodas modeļi, piemēri)

Piemērs

Temati	Valodas funkcijas	Valodas modeļi	Piemēri
1.1. Ģimenes atpūta, kopīgās intereses	Nosaukšana		
	Nosaukt pulksteņa laiku.	NUMlok.(pulksteņa laiki)	<i>Cikos? -Vienos, divos...</i>
	Nosaukt, ko dara brīvajā laikā.	Vtag./nāk. Vatgr. lvs.k.tg.	<i>es braucu/braukšu, lasu/lasīšu</i> <i>es piedalos/pastaigājos</i>
	Kontaktveidošana		
	Uzrunāt intervējamo.	F	<i>Vai tu/jūs varētu sniegt interviju?</i>
	Pateikties par intervijas sniegšanu.	F	<i>Paldies par interviju! Paldies par atvēlēto laiku!</i>
	Informācijas apmaiņa		
	Veidot jautājumus intervijai par brīvā laika pavadīšanu.	PRONjaut.	<i>Ko tu dari? Kā tu pavadi brīvo laiku?</i>
	Stāstīt, ko ģimene dara brīvajā laikā.	PRONpers.+V NUM(no/līdz - pulksteņa laiki)	<i>Mēs atpūšamies, skatāmies TV, spēlējam galda spēles, no vieniem līdz trijiem</i>
	Atbildēt, ko dara brīvdienās.	Vtg.	<i>Brīvdienās es lasu, apciemoju vecmāmiņu, slidoju.</i>
	Attieksmju un emociju izteikšana		
	Izteikt viedokli par brīvā laika pavadīšanas veidiem.	F	<i>Tu (ne)interesanti pavadi brīvo laiku. Man nav brīvā laika. Man ir daudz brīvā laika.</i>
	Paust attieksmi par brīvā laika pavadīšanu.	F	<i>Es labprāt eju makšķerēt. Man patīk lasīt grāmatas.</i>

3. posmā (7. – 9. klasē) paredzēts nostiprināt un pilnveidot valodas sistēmas izpratni kopveselumā. Nezaudējot funkcionālo pieeju, šajā posmā liela uzmanība veltīta dažāda līmeņa gramatisko parādību saskaņošanai, valodas elementu izvēlei tekstizveides kontekstā, atsevišķu valodas kultūras un stila jautājumu apguvei. Programmā ietverti arī daudzi komunikatīvā valodā mazāk izmantoti struktūras elementi, lai sagatavotu skolēnu dažādu valodas stilu un tekstu izpratnei. Šī kursa beigās skolēni jau pietiekami labi izprot latviešu valodas sistēmas uzbūvi un īpatnības, praktiskā runā un rakstos prot lietot daudzveidīgus valodas izteiksmes līdzekļus.

## Mācību satura sadalījums 7. klasē

(nodarbību tēma, valodas funkcijas, valodas modeļi, piemēri)

Piemērs

Valodas konteksts	Valodas komunikatīvās funkcijas	Leksika, valodas komunikatīvo funkciju saturs un teksti	Valodas teorijas jautājumi
1.1. Pusaudžu savstarpējās attiecības literatūrā un dzīvē.	Kontaktveidošana	Lūgt palīdzību kādas problēmu risināšanā	Nelokāmie vīriešu un sievietes dzimtes lietvārdi. Lietvārdu vienskaitlnieki un daudzskaitlnieki. Lietvārdu atvasināšana. Īpašvārdu lietojums un pareizrakstība. Īpašības vārdu noteiktības (noteikto galotņu) lietojums.
1.2. Pieklājības normu ievērošana ikdienas saskarsmē.	Informācijas apmaiņa	Iesaistīties sarunā par pusaudžu problēmām, izteikt savu attieksmi.	Darbības vārdu vienkāršo laiku formu pareizrakstība. Darbības vārda pavēles un vēlējuma izteiksme. Darbības vārda vajadzības izteiksmes lietojuma īpatnības.
1.3. Konflikt-situācijas literatūrā un dzīvē.	Attieksmju un emociju izteikšana	Izklāstīt savu problēmu. Ieteikt, kā rīkoties.	Atgriezenisko darbības vārdu vienkāršo laiku formas. Darbības vārdu atvasināšana ar piedēkļiem. Darāmās kārtas tagadnes divdabis apzīmētāja funkcijā.
	Iztēle	Lietot vienkāršus tēlainās izteiksmes līdzekļus savu izjūtu izteikšanai.	Ciešamās kārtas pagātnes divdabis apzīmētāja funkcijā. Ciešamās kārtas veidošana. Skaitļa vārdi, ar kuriem nosauc pulksteņa laiku, gadaskaitļus un datumus. Daļskaitļu veidošana un pareizrakstība.

Komunikatīvo funkciju universālās dabas un daudzveidības dēļ gandrīz visas valodas funkcijas un to eksponentus var tālāk paplašināt un attīstīt sarežģītākos lietojuma līmeņos, tāpēc ir svarīgi konstatēt kādu “atskaites punktu”, “nosacītu minimumu”, ar kuru pabeigt noteiktu valodas mācīšanas pakāpi vai posmu. Valodas funkcijas var darboties ar daudzveidīgiem eksponentiem dažāda attīstības, intelekta,

profesionālā u.tml. līmeņa cilvēku attiecībās, lai izpildītu pamatuzdevumu nodrošināt atbilstošus izteikumus dažādās saziņas situācijās. Izveidotā latviešu valodas komunikatīvo funkciju datu bāze dod iespēju ne tikai plašā amplitūdā ietvert šīs funkcijas, to eksponentus un izteikumu gramatiskos modeļus dažādās mācību programmās, bet arī tālāk pētīt dažādu funkciju un tām atbilstošo apakšfunkciju variantus.

Jauni valodas komunikatīvo funkciju sistematizēšanas un aprakstīšanas aspekti pavērsies, kad dažādi valodas apguves līmeņi tiks saskaņoti ar “*Eiropas Kopējā ietvara. Valodu apguve, mācīšana, novērtējums*” (“*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*”) izvirzītajām prasībām. Šī izglītības rokasgrāmata sniedz pamatu, lai izstrādātu programmas, vadlīnijas, eksāmenus, mācību grāmatas un citus mācību līdzekļus Eiropas tautu valodās. *Ietvarā* detalizēti aprakstīts, kas valodu apguvējiem jāiemācās, lai izmantotu valodu saziņā, un kādas zināšanas un prasmes viņiem jāizveido, lai spētu efektīvi izmantot valodu savā dzīvē.

*Ietvars* nosaka prasmes līmeņus, kas ļauj novērtēt apguvēja progresu katrā mācību stadijā un ilgstošākā laika posmā. Vairāki *Ietvara* pamatjautājumi ir saistīti tieši ar dažādiem mācību satura novitāšu jautājumiem, arī valodas komunikatīvo funkciju nozīmi valodas kompetenču apgūvē. Piemēram, pragmatiskās kompetences attīstība tiek saistīta ar lingvistisko avotu – valodas funkcijām un runas akta, funkcionālo izmantošanu (*The Common European Framework* 13) Raksturojot saziņā mijdarbību, ir ieteikts izvēlēties piemērotus teikumus no pieejamā diskursu funkciju diapazona, lai ievadītu savus izteikumus, kad uzsāk vai turpina uzstāšanos un kad prasmīgi sasaista savu runu ar citu runātāju teikto (*Turpat* 30). Daudz norāžu par valodas komunikatīvo funkciju izmantošanu valodas apgūvē ir atrodami valodas prasmju “līmeņu” aprakstos (*Turpat* 33–36). Piemēram, valodas lietošanas zemākajā līmenī (A1 Breakthrough) valodas apguvējs saziņas procesā var uzdot vienkāršus jautājumus un atbildēt uz tiem, izsaka vienkāršus apgalvojumus un var atbildēt uz tiem. A2 (Waystage) līmenī vairākums raksturotāju norāda uz sociālajām funkcijām saziņā – vienkāršu ikdienas pieklājības formu (sasveicināšanās un uzrunāšana): sasveicināšanos, ļoti īsu sarunu

veidošanu, jautājumu uzdošanu un atbildēšanu uz jautājumiem, uzaicinājumu izteikšanu un atbildēšanu uz uzaicinājumiem, apspriešanos, ko darīt, piedāvājuma izteikšanu un pieņemšanu u.c. Valodas apguvējs, pārvaldot valodu šajā līmenī, spēj veikt vienkāršus darījumus veikalā, pastā vai bankā, iegūt informāciju par ceļošanu, izmantot sabiedrisko transportu, iegūt elementāru informāciju, jautāt un izstāstīt ceļu un nopirkt biļetes, jautāt un sagādāt ikdienā nepieciešamas preces, saņemt ikdienā nepieciešamus pakalpojumus. Attīstītā snieguma līmenī (Waystage (A2+) vērojama aktīvāka piedalīšanās sarunā, kurā tiek sniegta palīdzība un kurai pastāv zināmi ierobežojumi, piemēram: uzsākt, uzturēt un nobeigt vienkāršu divpusēju sarunu, saprast pietiekami daudz, lai varētu bez piepūles uzturēt vienkāršu, parastu sarunu, saprotami izteikties un apmainīties ar informāciju par pazīstamiem tematiem, ar nosacījumu, ka otra persona nepieciešamības gadījumā palīdz, kā arī tikt galā ar ikdienas situācijām paredzamu saturu. Grūtības ziņā pakāpeniski pieaugošas prasības aprakstītas arī visos turpmākajos *ietvara* līmeņos. Augstākajā no tiem (C1, efektīvas operacionālās prasmes līmenī; C2 meistarības līmenī) valodas lietotājs jau spēj izvēlēties piemērotu frāzi no diskursa funkciju esošā krājuma, lai ievadītu savus izteikumus un izteiktos vai iegūtu laiku pārdomām; izveidot skaidru, raiti plūstošu, labi strukturētu runu, apzināti izmantojot uzbūves shēmas, savienojumus un saskaņošanas līdzekļus. Augstākajā līmenī valodas lietotājs var precīzi atklāt jēgas smalkākās nianšes, gandrīz vienmēr pareizi lietot plašu modifikācijas līdzekļu diapazonu. Viņš labi pārvalda idiomātiskus un sarunvalodas izteicienus, izprotot jēgas blakusnozīmes. Arī šajā līmenī komunikatīvo funkciju loma valodas apguvē nemazinās.

Komunikatīvo funkciju universālās dabas un daudzveidības dēļ to eksponentus var bezgalīgi paplašināt un attīstīt sarežģītākos lietojuma līmeņos. Jaunākā latviešu valodas komunikatīvo funkciju taksonomija atbilstoši *Eiropas Kopējā ietvara* prasībām sniedzas tikai līdz attīstītas valodas (Vintage B2+) līmenim, tāpēc nepieciešams turpināt pētījumus un izstrādāt sistēmu, lai pilnveidotu un bagātinātu latviešu valodas mācību saturu daudzveidīgos valodas apguves līmeņos.

#### 6. 4. Kompetenču nozīme valodas apguvē un lietojumā

Jaunā valodu apguves pieceja nepieciešamās zināšanas, prasmes, attieksmes un pieredzi paredz skolēniem veidot kompleksā personības izglītošanās aspektā – ieviešot kompetenču jēdzienu.

Sociālās un kultūras daudzveidības apstākļos skolēnam ir jāparāda dažādas spējas un to izpildījumā atklājas dažādu kompetenču kvalitātes līmeņi. Iekļaujot mācību procesā prasības izkopt vairākas kompetences, gan skolotājiem, gan skolēniem ir jāapgūst jauna valodas mācīšanas un mācīšanās filozofija, kurā iepriekšējos, samērā sadrumstalotos priekšstatus par zināšanām, prasmēm un attieksmēm priekšmetā paredzēja aizstāt ar kompleksu personības spēju attīstības izpratni. Valodu apguvē šobrīd tiek runāts par dažādām darbībām, kuru veikšanai jāizmanto kompetences – gan vispārējās, gan ar tādas, kas tieši saistītas ar valodas lietojumu. Kā norāda E.Maslo, mūsdienās valodu apguves praksē aizvien biežāk jēdzienu “*spējas*” aizvieto ar jēdzienu “*kompetences*” (E.Maslo 7). Tās ir prasmju un zināšanu izmantošanas spējas, ko skolēns, mērķtiecīgi, sistemātiski un apzināti vingrinoties, apgūst aktīvā darbībā.

D.Laiviniece (Laiviniece 2002:47), aplūkojot atšķirības starp jēdzieniem “*prasmē*”, “*spēja*” un “*kompetence*”, skaidro, ka prasme tiek formulēta kā māka veikt kādu darbību, spēja – kā īpašība vai dotība, kas dod iespēju šo darbību veikt, kompetence izsakās kā kvalitāte, kas radusies prasmes un spējas (prasmju un spēju) mījsakarībās. Ievērojot šo saistību, D.Laiviniece kompetences definē kā “kvalitatīvu prasmju izmantojuma līmeni, kas var pilnīgoties bezgalīgi un ko skolēns panāk aktīvā darbībā, mērķtiecīgi, sistemātiski un apzināti vingrinoties, izmantojot savas spējas, zināšanas, pieredzi, vērtīborientāciju, kas iegūta mācību procesā un ārpus tā.”

Samērā plaši kompetence ir pētīta dažādu arī citu autoru darbos. L.Laiviniece (Laiviniece 2002:46) norāda uz dažādām kompetenču definīcijām J.Valbja, L.Ignatjevas, L.Bahmana, R.Oertera u.c. darbos. E.Kramiņš ir izpētījis, ka zinātniskajā literatūrā visbiežāk kompetenci saista ar spējām, akcentējot tās kā profesionālās darbības komponentu (V.Bēme, H.Hubers, S.Ērliha, J.Stabiņš u.c.) vai kā sociālpedagoģisku parādību (H.Hubers, A.Ļeontjevs, E.Maslo, R.Garleja, I.Tiļļa u.c.). Visbiežāk

zinātniskajos darbos ar šo jēdzienu apzīmē spējas, prasmi, prasmi darīt (prasmi darbībā), pieredzi, kā arī gatavību dzīves darbībai. (*Kramiņš* 38).

Valodniecības un valodu apguves teorētiskā pieredze atspoguļo dažādu kompetenču nozīmi gan personības vispārējās attīstības jomā, gan pilnveidojot dažādus valodas lietošanas aspektus. Jaunāko valodas mācīšanas pieejas jautājumus visbiežāk saista ar amerikāņu valodnieka N.Čomska aprakstīto (*Chomsky* 1965; *Druvieta* 2003) *lingvistiskās kompetences* jēdzienu, kas raksturo zināšanas par valodas sistēmu un prasme šīs zināšanas izmantot, lai saprastu gramatiski pareizus teikumus. Vēlākos gados zinātnieks ir ieteicis lietot arī *gramatiskās* un *pragmatiskās* (*Chomsky* 1980; *Plaude* 2004) kompetences jēdzienu. Ja *gramatiskā kompetence* tiek uzskatīta par ideālu valodas kompetenci un ietver zināšanas, kas nepieciešamas teikumu veidošanai, tad *pragmatiskā kompetence* parāda izpratni, kā lietot valodu dažādos kontekstos.

Tikpat nozīmīga mūsdienu komunikatīvā valodu mācīšanā ir amerikāņu antropologa D.Haimza (*Hymes* 1974; *Paulston* 1974; *Druvieta* 2003) aprakstītā *komunikatīvā kompetence*, kas parāda indivīdu spēju sazināties dažādās situācijās un pieņemto normu kontekstā, ievērojot lingvistiskus, psiholoģiskus, sociālus un pragmatiskus nosacījumus. Komunikatīvā kompetence dod iespēju nodot otram informāciju, interpretēt saņemtā teksta jēgu un savā starpā vienoties par nozīmēm noteiktā kontekstā. S.Savignona (1983:9) uzsver, ka “komunikatīvā kompetence ir relatīva nevis absolūta kompetence, un ka tā ir atkarīga no visu iesaistīto dalībnieku savstarpējās sadarbības”. Ieviešot *lingvistiskās kompetences* un *komunikatīvās kompetences* pretstatījumu tika uzsvērtā atšķirība starp zināšanām par valodas formām un zināšanām, kuras dod iespēju cilvēkam funkcionāli un interaktīvi sazināties.

Starp dažiem citām kompetenču skaidrojumiem var minēt, piemēram, Dž. Kaminsa (*Cummins* 1980) *kognitīvo valodas kompetenci* un *starppersonu saziņas prasmi*. Pirmā no tām atspoguļo valodas apguvēja prasmi ārpus tiešā saziņas konteksta rīkoties ar valodā izteiktajām parādībām, kad galvenā vērība jāpievērš valodas formai. Starppersonu saziņas prasmi viņš piedēvēja bērniem, lai viņi varētu sekmīgi mijdarboties saziņas procesā.



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

Latvijā izdotajā Džo Šīlsa grāmatā „*Komunikācija svešvalodu mācīšanās*” komunikatīvo spēju attīstību raksturo sešas kompetences. Tās ir *lingvistiskā*, *sociolingvistiskā*, *diskursīvā*, *stratēģiskā*, *sociokulturālā* un *sociālā* kompetence (Šīlss 1998, citē *van Ek* 1986). Šajā kompetenču interpretācijā nav atsevišķi izdalīta *komunikatīvā kompetence*, jo tā plašākā nozīmē raksturota kā spēja, kurai pakļautas iepriekš nosauktās apakškompetences. Minētā sistēma īpaša uzmanība ir pievērsta saziņas sociālajiem nosacījumiem, jo ar šo kompetenču pārvaldīšanu norādīts uz spēju „izmantot un pārveidot valodas formas atkarībā no situācijas” (*sociolingvistiskā kompetence*) un „noteiktu zināšanu pakāpe attiecībā uz sociokulturālo kontekstu, kurā tiek lietota valoda” (*sociokulturālā kompetence*). Atsevišķi nodalīta arī *sociālā kompetence*, kas norāda uz vēlēšanos sadarboties un pārliecību par sevi, kā arī „prasmī iedomāties sevi citu vietā un spēju tikt galā ar sarežģītām sociālām situācijām” (Šīlss 2). Pārējās kompetences atspoguļo jau tradicionālās valodas prasmes kategorijas.

Moderno valodu mācīšanas rokasgrāmatām “Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, novērtēšana” (“*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*” 2001) kompetencēm valodu apguvē noteikta īpaša nozīme. jo šajā grāmatā kopumā minētas 23 kompetences. Te

nosauktas ne tikai tieši ar valodu saistītas prasmes, bet arī *vispārējās kompetences*, kas attiecas uz zināšanām par apkārtējo pasauli, zināšanām par valodas lietojuma sociālo un kultūras fonu, izpratni par starpkultūru parādībām, heuristisko prasmi u.c. *Valodas saziņas kompetences* ļauj personai darboties, izmantojot specifiskus lingvistiskus līdzekļus. Šaurākā nozīmē tajā ir ietverta *lingvistiskā, sociolingvistiskā un pragmatiskā kompetence*. Katrai no apakškompetencēm ir vēl sīkāks iedalījums (piemēram, *lingvistisko kompetenci veido leksiskā, gramatiskā, semantiskā, fonoloģiskā, ortogrāfiskā un ortoēpiskā kompetence* jeb zināšanas u.tml.). Šajā grāmatā plaši aprakstītā dažādu kompetenču nozīme valodu apgūvē dos iespēju arī LAT2 mācību priekšmetā paplašināt izpratni par dažādu kompetenču funkcijām, kad minētais izdevums tiks publicēts arī latviešu valodā.

Kompetenču nozīmi mūsdienu valodu apguves procesā pamato M.Gavriļina un A.Vulāne, raksturojot skolēnu sasniegumus dzimtās valodas apgūvē (*Gavriļina, Vulāne 15*). Šos principus var attiecināt arī latviešu valodas kā otrās valodas apgūvi. Zinātnieces uzskata, ka, ieviešot kompetences, iespējams, ja pilnīgāk un sistēmiskāk modelēt valodas mācību saturu, precīzāk atklāt to, ka mācību procesā ne tikai gūstamas zināšanas, prasmes un iemaņas, bet arī attīstāma spēja tās izmantot praksē, iedzīvināt savā pieredzē, skaidrāk atklāt to, kas būtu ietverams mācību līdzekļos, rosināt autorus uz dziļāku, daudzpusīgāku un interesantāku dzimtās valodas skatījumu plašākā kontekstā.

Šobrīd latviešu valodas kā otrās valodas priekšmeta praksē visbiežāk tiek runāts par četrām valodas apguves kompetencēm, kas ietvertas *Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) pamatizglītības standarts mazākumtautību skolām* (2004).

Tās ir *komunikatīvā, lingvistiskā, sociokultūras un mācīšanas kompetence*. Mācību procesā komunikatīvā un sociokultūras kompetence ir saistīta ar valodas praktisko apguves pieredzi, kas papildus tiek bagātināta un pilnveidota izglītošanās procesā, bet lingvistisko un mācīšanās kompetenci veido un izkopj galvenokārt pedagoģiski virzītā procesā. Pamatizglītības standartā visas četras kompetences izmanto

četrus valodas prasmes (klausīšanās, runāšana, lasīšana, rakstīšana) pilnveidošanai trijos vecuma posmos (3., 6. un 9. klasē).

**Komunikatīvā kompetence** šajā standartā ir definēta kā kompleksa spēja izmantot dažādus valodas līdzekļus, lai mijdarbībā īstenotu daudzveidīgus saziņas uzdevumus, bet **valodas kompetence** – kā spēja pārvaldīt formālus valodas likumus, ar kuru palīdzību valodas lietotājs runā un rakstos nodrošina jēgpilnus, precīzus un pareizus izteikumus. Komunikatīvā kompetence pamatskolā tiek izkopta tādā līmenī, lai skolēni prastu izmantot valodu dažādiem saziņas mērķiem, bet, pievēršot uzmanību valodas kompetencei, tiek izvirzīts mērķis veidot izpratni par latviešu valodas uzbūves īpatnībām un prasme praktiski izmantot dažādus valodas sistēmas elementus runā un rakstos.

Lai veidotos labāka izpratne par dažādām kultūrām un to līdzaspastāvēšanu, LAT2 mācību obligātajā saturā ir iekļauta arī ar **sociokultūras kompetenci**.

Valodu pedagoģiskajā apgūvē tā izvirza uzdevumus turpmāk izkopt agrāk maz pazīstamas jomas – valodas lietojumu sociālā un kultūras kontekstā, kā arī veidot starpkultūru izpratni. Šajā procesā akcentēts likts uz kultūras līdzību un atšķirību izpratnes veidošanu starp “dzimto” un “mērķkopienas” pasauli, apgūstot reģionālo un sociālo parādību daudzveidību abos kultūras areālos (*Common European Framework* 103). Kultūras dimensiju apzināšana izglītībā izvirza uzdevumus veicināt arī vairāku valodu apguvi un šajā darbībā pakāpeniski izkopt spējas saprasties ar cilvēkiem, kas pārstāv atšķirīgas kultūras tradīcijas un vērtības.

Par šīs kompetences satura jautājumiem promocijas darba autors rakstīja jau 90. gadu sākumā.<sup>17</sup> Raksturojot dažādu mācību līdzekļu saturu, A.Šalme norāda, cik izkropļoti vai skolēna zināšanām un valodas prasmes pakāpei neatbilstoši atsevišķās latviešu valodas mācību grāmatās ir aplūkoti ar valodu saistītie kultūrvides un sociālās dzīves reāliju jēdzieni. Svešas kultūras reālijas rada deformētu priekšstatu par vidi un sadzīvi, dod nepareizu sarunas modeļu, runas etiķetes vai neverbālās komunikācijas

---

<sup>17</sup> Šalme, A. (1991) *Teksts kultūrvides aspektā*. Valodas aktualitātes – 1990.

izpratni. Būtu paradoksāli, ja, piemēram, angļu valodu mācītos no angļiski pārtulkotām latviešu tautas pasakām, bet britu sadzīvi iepazītu no tekstiem par latviešu Līgo svētkiem vai Dziesmu svētku tradīcijām. Taču tieši šāda kultūras prezentācija bija sastopama vairākās latviešu valodas mācību grāmatās. Piemēram, jau iepriekš pieminētajā B.Vekslera un V.Jurika *Latviešu valodas* (Векслер Б. Х., Юрик В. А. *Латышский язык*) kursā ir ievietoti tādi teksti kā “Mūsu Ļeņins”, “Cīņa par mieru”, “Kā dzīvo nēģeri Amerikā”, “Leģenda par Danko” u.c. Te var lasīt arī par Sergeju Jeseninu, Arkadiju Gaidaru, lidmašīnu konstruktoriem Tupoleviem, zinātnieku Dmitriju Mendeļejevu un citiem ar latviešu kultūru maz saistītiem cilvēkiem. Lasīšanai doti arī K.Paustovska, Ļ.Tolstoja, Dž. Rodari un O.Henri darbu fragmenti. Latvisko dzīvi un kultūru visā mācību grāmatā atspoguļoja tikai dažas latviešu tautas dziesmas un sakāmvārdi, divas tautas pasakas un V.Lāča stāsts “Vanadziņš”.

Tēmu neatbilstība atklājās arī skolu mācību grāmatās. Piemēram, latviešu valodas mācību grāmatā 4. klasei (Ikauniece K., Ječa A., Šprunka L. *Latviešu valoda 4. klasei*) skolēniem saprotamā valodā maz tiek runāts par vidi, kurā viņi dzīvo, valsts vēsturi, ģeogrāfiju, tautas un sadzīves tradīcijām, latviešu domāšanas savdabību, reālām bērnu savstarpējām attiecībā u.c. jautājumiem, toties grāmatā var atrast daudz piemēru, kas atspoguļo tolaik skolai raksturīgu voluntāro pedagoģiju: mīli skolu, saudzē grāmatas, čakli strādā, godā pieaugušos cilvēkus. Šajā mācību grāmatā tāpat kā kopumā šajā laikā daudzos izdotajos mācību līdzekļos dominēja sociālie uzvedības un attiecību stereotipi, ideoloģiski piesātināta kultūrvide, no skolēnu pieredzes un zināšanām atrautu kultūras arhetipu pārspīlēta izmantošana.

Saasinātu uzmanību uz tematikas kvalitāti latviešu valodas mācīšanas saturā pievērsuši vairāki zinātnieki. Piemēram, P.Ūdris (*Ūdris* 1992), analizējot 1991. gadā iznākušo A.Rižijas un A.Osipovas mācību līdzekli “*Latviešu valodas praktiskā gramatika situatīvos vingrinājumos*”, visai asi kritizē atsevišķus tajā izmantotos kultūras elementus. Viņš norāda, ka nepieņemami latviskās identitātes atdzimšanas laikā izglītībai veicināt iepriekšējo gadu konjunktūru un mācību saturā ietvert piemērus no laikraksta “Cīņa”, Krievijas televīzijas informatīvās programmas “Laiks”, kā arī izcelt

tādas reālijas kā *kolhozniekus, Sieviešu dienas svinības, atpūtas namus pie Melnās jūras* u.c. P.Ūdris vērš arī uzmanību uz “subkultūru iefiltrēšanos” sadzīves banalitāšu un divdomīga sociālisma laika sadzīves humora formā (“humors gluži kā 70. gadu filmās, tikai ar latviešu vārdiem”) Tādas parādības nav pieļaujamas, domājot par dziļu mācību grāmatu nacionālo saturu un vērtībām, kādas jāietver jauna tipa mācību līdzekļos.

Dažādi mācību tēmas izvēles jautājumi no jauna aktualizējas 90. gadu otrajā pusē, kad Sorosa fonds – Latvija un IZM organizēja speciālistu diskusiju par mācību grāmatu kvalitāti (izstrādātie kritēriji apkopoti grāmatā IZM ISEC 1999. gadā izdotajā grāmatā *“Ieteikumi mācību literatūras veidotājiem un vērtētājiem”*). Starp daudzām atziņām, vērā ņemamas ir ne tikai tās idejas, kas aicina izskaust no mācību satura ideoloģisko “mantojumu”, bet arī domāt par dažādiem stereotipiem starpkultūru izglītībā. Piemēram, izteikta doma mācību grāmatās ievērot toleranci pret nekonvencionālām parādībām, netradicionālu domāšanu, mazākumtautībām un dažādu kultūru grupām. Mācību līdzekļu saturā nedrīkstētu parādīties “lomu klišejas”, kas izpaužas kā īpaši uzskati par “tipiski vīrišķīgām” un “tipiski sievišķīgām” īpašībām un izturēšanās veidu – “vīriešu aktivitāti” un “sieviešu pasivitāti” vai arī “vīrieša prātu” un “sieviešu vājumu”. Valodas mācīšanas tekstos nedrīkstētu būt informācija, kas sievietes nolemj vienveidīgai un tradicionāli zemākai lomai ģimenē un sabiedrībā. Tāds viedoklis pausts arī vairākos šajā laikā publicētos rakstos un pētījumos. Piemēram, dzimumu līdztiesības jautājumi Latvijas skolās plaši izklāstīti starptautiskās ekspertes B.Kelleres pārskatā “Dzimumu līdztiesības novērtējums Latvijā” (1997), kurā uzsvērts, ka mācību programmu izveides procesā ir jāpārskata un jāuzlabo grāmatas, lasāmie un citi materiāli, kas ataino dzimuma lomas stereotipus, un ietvertu materiālus par sievietēm un vīriešiem netradicionālās lomās, kā arī pedagogijas mācībuursos ir jāiekļauj norādījumi, kā identificēt un izskaust dzimumu lomu stereotipus. Atsaucoties uz šo pētījumu, Aija Tūna norāda, ka Latvijā esošajos mācību līdzekļos liela vērtība ir pievērsta folkloras materiāliem, kuros dzimuma lomas ir parādītas citā vēsturiskā un saimnieciski ekonomiskā kontekstā. Tas var skolēniem radīt nepareizu priekšstatu par darbu sadalījumu ģimenē, atbildības sfērām un ģimenes locekļu uzvedību. (Tūna 18). 2002. gadā sabiedrība varēja iepazīties

ar plašāku pētījumu par dzimumu lomu jautājumiem mācību grāmatās – “*Dzimumu lomu attēlojums mācību grāmatās latviešu valodā*”. Pētījumā ietverta 50 latviešu valodā izdoto mācību grāmatu analīze. Tas apstiprina, ka iepriekš izvirzītā hipotēze par dzimumstereotipu esamību mācību literatūrā ir apstiprinājusies.

Šobrīd sociokultūras kompetences veidošana kā obligāta prasība ietverta mazākumtautību pamatskolas latviešu valodas apguves programmā. Šīs kompetences izkopšana ir saistīta ar vairākiem uzdevumiem:

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

Mācību procesā multikulturālo parādību izpratnei ir tieša saistība ar kardinālām izglītības satura izmaiņām, atšķirīgo “informācijas un izglītības telpu” tuvināšanu, izglītības līdztiesības, kā arī skolu sociālo un kultūras funkciju paplašināšanās jautājumiem. K.Beikera grāmatā “*Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*” (Beikers 295–300) šim jautājumam ir veltījis atsevišķu nodaļu. No daudziem multikulturālisma izpaušmes aspektiem pētnieks piemin ciešo saikni starp valodu un kultūru, kas veicina “minoritātes valodas un kultūras vērtības apziņu”. Daži nosauktie valodas mācīšanas uzdevumi skar ne tikai starpkultūru izglītības jautājumus, bet kopumā visus otrās valodas mācīšanas uzdevumus. Vairāki no tiem jau šobrīd ir aktuāli, veidojot dažādas valodas un bilingvālās programmas Latvijā, piemēram, izkopt komunikācijas iemaņas apgūtajās valodās, veicināt skolēnu izpratni par valodas dabu un funkcijām, attīstīt skolēnu izpratni par valodu dažādību pasaulē, valstī, reģionā, skolā, kā arī izpratni par valodas variantiem, ieaudzināt izpratni par valodu kā izšķirīgu cilvēku sabiedrības iezīmi, attīstīt izpratni par bilingvismu un multikulturālismu u.c. (Beikers 297–298; citē Donmall 1985). Dažādi sociokultūras kompetences veidošanas aspekti valodu apguvē aplūkoti K.Časteina (*Chastain*), L.Krauforda–Langes (*Crawford Lange*), M.Peidža (*Paige*), O.Vendela (*Wendell*), P.Batelāna (*Batelaan*), G.Moraina (*Morain*) u.c. autoru darbos. Atsevišķas šo darbu idejas ir pazīstamas arī Latvijā.

Latvijas situācijā pamatizglītības posmā standarts kā būtisku saturu ietver zināšanas un izpratni par kultūras parādībām Latvijā citu tautu kultūras kontekstā (ikdienas dzīve, dzīves apstākļi, starppersonu attiecības, vērtības, pārlicības un attieksmes, sociālās paražas, rituāli, valsts svētki, Latvijas kultūrvide, tradīcijas un sociālās pārmaiņas), kā arī pievērš lielu uzmanību literatūras kā kultūras sastāvdaļas mācīšanai.

Jaunākajās izglītības teorijās arī mudināts lielāku uzmanību pievērst zināšanu apguves metodikas pilnveidošanai, lai skolēni varētu patstāvīgi izmantot dažādas valodas prakses iespējas gan skolā, gan ārpus tās. “*Mācīšanās mācīties*” jeb **mācīšanās kompetence** nosaka latviešu valodas priekšmetā skolēnam pilnveidot tādus paradumus, kas ļautu nepārtraukti pašizglītoties un turpināt izkopt savu valodas prasmi mūža garumā. Tā saista valodas mācīšanos ar individuālo un kolektīvo pieredzi, zināšanām, interesēm un izziņas vajadzībām.

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

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

Mācīšanās kompetence paredz attīstīt prasmes, kā izmantot dažāda veida uzziņu literatūru nepieciešamās lingvistiskās un kulturoloģiskās informācijas ieguvei. Ieviešot mācīšanās kompetenci izglītības standartos, ir mainīta arī izpratne, kā vienas valodas apgūvē iegūto pieredzi var izmantot, mācoties citas valodas. Šāda prasība izvirza uzdevumu dzimtajās valodas, otrās valodas un svešvalodu apguves gaitā apzināties kopsakarības un līdzības, lai paplašinātu skolēnu metakognitīvās zināšanas un veidotu priekšstatus par dažādu valodu apgūvi kā vienotu, savstarpēji saistītu procesu. Mācību programmu veidotājiem un dažādu valodu priekšmetu cikla skolotājiem šobrīd iesaka tuvināt viedokļus par valodu lingvistiskā satura izveides, mācīšanas metodikas un terminoloģijas jautājumiem.

## 6.5. Vispārējo prasmju nozīmes pieaugums valodas apguvē un lietošanas praksē

90. gadu beigās, ieviešot Latvijas izglītībā mācību standartus, tajos ir akcentēti noteikti izglītošanās aspekti. Tie raksturo izglītības satura instrumentālo pusi un nosaka, ka reizē ar konkrētām zināšanām kādā jomā skolēns iegūst arī universālus darbības instrumentus – **vispārējās prasmes**, kas ļauj viņam veiksmīgi darboties gan pazīstamās, gan nezināmās dzīves situācijās. Izglītībā vairs nav izvirzīts mērķis strauji apgūt jaunākos zinātnes sasniegumus un informāciju, bet gan daudz lielāka uzmanība pievērst skolēnu interesēm, kā arī viņu sociālajām un individuālajām vajadzībām.

Valodas apguves procesā tas nosaka attīstīt vispārējās prasmes, piemēram, skolēniem iepazīstot daudzveidīgas saziņas funkcijas – *izziņas, ekspresīvās, socializācijas, sociālās kontroles, regulatīvās* u.c. Strādājot grupās, valodas apguvēji mācās izprast arī mācīšanās un sadarbības kultūru: iecietību pret partneru kļūdām, precizitāti, mērķtiecību, kopatbildību, prasmīgu domu apmaiņu un vēl dažādus citus nozīmīgus saskarsmes rituālus un normas. Strādājot grupā, iespējams iegūt efektīvu komunikācijas prasmi un izkopt valodas saziņas kultūru, paplašināt zināšanas par valodas parādībām sociālajā kontekstā, apgūt dažādu funkcionālo stilu valodas pamatus, pilnveidot publiskās runas mākslu, mācīties novērtēt savas un tuvākajā apkārtnē lietotās valodas īpatnības u.c.

Kooperatīvā mācīšana, kas kļuvusi par vienu no jaunākajiem pienesumiem mācību procesā, paredz apgūtu akadēmiskās zināšanas un sociālās prasmes, skolēniem darbojoties grupās. Šādās aktivitātēs īpaša uzmanība ir pievērsta skolēnu mijiedarbībai, kā arī individuālās atbildības un kopējās līdzdalības attīstīšanai. Izmantojot savu pieredzi un intelektuālo potenciālu, katrs var sniegt “ieguldījumu” noteiktu mācību mērķu sasniegšanā, vienlaicīgi bagātinot savu kognitīvo un emocionālo pasauli. Ņemot vērā interaktīvo metožu izplatību un popularitāti valodas apguvē, arī lingvistiskā satura izveidē mainās dažādu jautājumu interpretācija. Tas īpaši atspoguļojas mācību grāmatās, kur teorētiskie jautājumi, darbs ar tekstu un vingrinājumu sistēma pakļauta sadarbīgai mācīšanās praksei. Produktīvas sadarbības iemaņu attīstīšana un veicināšana, spēja



uzklausīt un saprast citu cilvēku viedokļus, cieņas un empātijas izkopšana, saziņas kultūras un “*komunikācijas morāles*” (Ceplītis 1980) ievērošana ir nozīmīgas prasmes, kas sniedzas pāri tradicionālajām valodas mācīšanas robežām.

## Nobeigums

Latviešu valodas kā dzimtās valodas pētniece Diāna Laiveniece uzskata, ka viens no rādītājiem, kas atspoguļo dzimtās valodas mācības kvalitāti, ir pieaugušu cilvēku valoda – tāda, kāda tā ir dzirdama uz ielas, dažādās iestādēs, veikalos un citur. Valodas lietotāju vairākums lieto tādu valodu, kādu viņi ir apguvuši skolā un šim līmenim jābūt pietiekamam, lai ar iegūtajām zināšanām varētu strādāt, saprasties ar citiem cilvēkiem, uztvert informāciju, izteikt savas domas un vajadzības gadījumā aizstāvēt tās skaidrā, loģiskā un pareizā valodā gan runas, gan rakstu formā (Laiveniece 2000:9). Tāda būtu arī vēlme, lai latviešu valodu labi pārvaldītu ikviens Latvijas iedzīvotājs. Lielu ieguldījumu šīs idejas īstenošanā var dot progresīva izglītības sistēma un sabiedrības centieni kopt un tālāk attīstīt latviešu valodu.

Pēc Latvijas Republikas valstiskās neatkarības atjaunošanas ir daudz darīts, lai paaugstinātu latviešu valodas lingvistisko kvalitāti, nostiprinātu tās juridisko statusu un atjaunotu lietojuma prestižu. Kvalitatīvas izmaiņas ir notikušas arī latviešu valodas mācību procesā minoritāšu izglītībā. Secinājumi, kas iegūti pētījuma rezultātā, norāda uz vairākām nozīmīgām attīstības tendencēm latviešu valodas kā otrā valodas mācību priekšmetā Latvijas izglītības reformas gaitā.

1. Viens no latviešu valodas statusa valstiskās nodrošināšanas pamatvirzieniem ir valsts valodas apguves organizēšana. Kopš 90. gadu sākuma pastiprināta uzmanība ir pievērsta latviešu valodas apguvei minoritāšu sabiedrībā. Administratīvu un organizatorisku pārveidojumu rezultātā latviešu valoda kā otrā valoda ir izveidojusies par patstāvīgu

mācību priekšmetu un zinātniskās izpētes objektu. Tās saturs ir cieši saistīts ar mazākumtautību valsts obligātās izglītības programmu un valsts valodas ilgtermiņa attīstības politiku.

2. Latviešu valodas kā otrās valodas mācību priekšmeta galvenais uzdevums ir nodrošināt mazākumtautību skolēniem iespējas apgūt latviešu valodu kā kvalitatīvu saziņas instrumentu, kas palīdzētu viņiem sekmīgi integrēties Latvijas sabiedrībā, konkurēt izglītībā un darba tirgū. Arī neformālajā izglītībā jānodrošina tāda mācīšanas kvalitāte, lai apgūto valodu dažāda vecuma minoritāšu pārstāvji varētu izmantot dzīvei nepieciešamo saziņas uzdevumu veikšanai.
3. Otrās valodas mācīšanas prakse pēdējos piecpadsmit gados ir kļuvusi daudzveidīgāka pēc satura un formām. Ievērojami pieaudzis mācību programmu skaits, kas paredzētas atšķirīgiem valodas apguves mērķiem. Latviešu valoda minoritātēm akadēmiskajā izglītībā ir ietverta pirmskolas, pamatskolas, vidusskolas un augstskolas mācību programmās. Ārpus formālās izglītības latviešu valodas zināšanas var pilnveidotursos, interešu klubos vai dažādos kultūras un izglītojošos pasākumos, kā arī izmantojot tālmācības un pašmācības metodes. Sabiedrības izglītošanas procesā aktīvi iesaistās arī plašsaziņas līdzekļi, aktīvu palīdzību sniedz dažādas sabiedriskās un valstiskās organizācijas.
4. Vienots skatījums uz dažādām gan ārējām, gan iekšējām valodas mācīšanas, mācīšanās un pedagoģiskās organizācijas norisēm apstiprina tēzi, ka priekšmeta attīstības kvalitāti nepārtraukti ietekmē politiskās, sociālās un garīgās dzīves norises. Lai iespējami pilnīgāk atspoguļotu sabiedrības vajadzības, mācību priekšmeta satura

būtiskākie jautājumi tiek risināti, balstoties uz valsts politikas, ekonomikas, sociālās un garīgās dzīves realitāti, nākotnes redzējumu, sabiedrības vajadzībām, attieksmi un iespējām.

5. Šobrīd valsts valodas apguves un lietojuma kvalitātes jautājumi minoritāšu obligātajā izglītībā ir cieši saistīti ar bilingvālās izglītības praksi. Latviešu valoda mazākumtautību skolās ir kļuvusi ne tikai par mācību priekšmetu, bet arī mācīšanās līdzekli. Turpmākajos gados šādai praksei ir jāveicina pilnīgu latviešu valodas apguvi minoritāšu mācībvalodas skolās, pakāpeniski jāmazina skolu lingvistiskā nošķirtība un saskaņā ar *Izglītības likumā* un *Valsts valodas likumā* noteiktajām normām jānodrošina visas valsts valodas funkcijas izglītības sistēmā.
6. Jaunu izpratni par otrās valodas svarīgākajiem mērķiem ieviesa jēdziens par *valodas apguvi* un *valodas mācīšanos*. *Valodas apguve* ir neapzināta prasme “iegūt” valodu dabiskā tās lietošanas vidē, gluži tādā pašā veidā, kā bērni apgūst dzimto valodu, bet *valodas mācīšanās* nozīmē to darīt apzināti organizētā un vadītā pedagoģiskajā procesā. Latvijā dzīvojošajiem minoritāšu pārstāvjiem latviešu valoda nav jāmacās tikai pedagoģiski virzītā procesā, jo pastāv vide, kurā valodas apguvēji var pilnveidot savas valodas prasmes, ja vien viņi to paši vēlas.
7. Izglītības pārmaiņu rezultātā tradicionālo valodas teorijas apguvi un analītisko pieeju faktiem pakāpeniski nomainīja komunikatīvi orientēta valodas apguves prakse. Jaunākās nostādnes paredz valodu apskatīt kā funkcionālu parādību un to apgūt praktiskā lietojuma procesā. Nepieciešamās zināšanas, prasmes, attieksmes un pieredzi LAT2

mācību priekšmetā sāka aplūkot kompleksā personības izglītošanās aspektā – ieviešot *kompetenču* jēdzienu. Starp vēsturiski daudzveidīgiem kompetenču jēdzieniem latviešu valodas kā otrās valodas obligātās izglītības standartos ir ieviesta četras kompetences – *komunikatīvā, lingvistiskā, sociokultūras* un *mācīšanās* kompetence.

8. Lingvistiskā satura optimāla izveide izpaužas tajās mācību programmās, kurās šis saturs ir zinātniski pētīts, sistematizēts un piemērots noteiktu valodas lietotāju spējām, interesēm un vajadzībām. Mācību satura komponentu kompleksās izpētes gaitā ir jāapzinās latviešu valodas sistēmas unikālais raksturs, jānosaka dažādu struktūras elementu mācīšanas taksonomija, pakāpenība, valodas elementu savstarpējā mijiedarbība un komunikatīvā lietderība.
9. Lingvistiskā satura izveides novitātes mācību procesā izpaužas jaunu, uz zinātniskiem pamatiem veidotu un praksē pārbaudītu ideju kopumā, kas atklāj valodas sistēmas komponentu mācīšanas optimālu sakārtojumu pakāpeniskā, loģiskā, pārskatāmā un valodas apguves mērķim atbilstošā kopveselumā. Šāda satura izveide veicina efektīvāku, vieglāk organizējamu, labāk vadāmu un kontrolējamu mācību gaitu, ļauj skaidrāk tās dalībniekiem izprast un veiksmīgāk īstenot noteiktus valodas apguves uzdevumus un mērķus, kā arī sekmē valodas apguvēja komunikatīvās, lingvistiskās, sociokultūras un mācīšanās kompetences attīstību.

Apzinoties šos sasniegumus un iztēlojoties turpmāko LAT2 mācību priekšmeta attīstības perspektīvu, ir jāatzīst, ka vēl daudz darāms, lai latviešu valoda minoritāšu izglītībā kļūtu par prestižu mācību priekšmetu, kurā būtu integrētas ne tikai pašas

jaunākās valodu apguves teorijas un praktiskās atziņas, bet arī iesaisti labi sagatavoti šīs nozares speciālisti.

Agrākos gados pastāvēja uzskats, ka valodas mācību saturs tiek veidots “ministrijas kabinetos” vai “atsevišķu zinātnieku galvās”, tāpēc tā mērķi un uzdevumi nereti ir tālu no skolu prakses. Tāda mācību viela nepietiekami objektīvi atspoguļoja sabiedrības vajadzības, bija vāji saistīta ar būtiskiem izglītības uzdevumiem, bieži nebija piemērota arī skolēnu spējām un interesēm. Pēdējos gados prakse ir mainījies un mācību programmas vairs neveido tikai atsevišķas zinātnes nozares autoritātes. Šajā darbā iesaistās dažādi speciālisti, kas konkrētā priekšmeta mācīšanas saturu izvērtē no atšķirīgiem aspektiem.

Situācijā, kad valsts valodas apguves organizēšanā un pedagoģiskajā procesā ir iesaistīties liels speciālistu un iestāžu skaits, šobrīd trūkst koordinācijas starp dažādām administratīvajām, izglītības un zinātniskajām institūcijām, tāpēc dažkārt līdzīgi pētījumi pārklājas vai arī to rezultāti nav plaši publiskoti. Ņemot vērā aktuālās sabiedrības vajadzības, izglītībai pieejamos finansu resursus un intelektuālo potenciālu, Latvijā būtu jāveido vienota pētniecisko un administratīvo institūciju struktūra, kas uzņemtos valsts valodas visu līmeņu izglītības posmu pārraudzību un zinātniski koordinētu nacionālajai skolai un efektīvākam minoritāšu integrācijas procesam atbilstošas latviešu valodas apguves ilgtspējas attīstības programmu.

Turpmāko izglītības attīstības periodu vajadzētu veidot kā sasniegto pedagoģisko vērtību stabilizēšanas laiku. Ar idejām visumā piepildīto Latvijas izglītības telpu būtu jāsakārto atbilstoši sabiedrības dzīves realitātei. Ir pienācis laiks arī zinātniski aprakstīt un sistematizēt dažviet haotisko un empīriski veidoto mācību saturu, ieviešot lielāku skaidrību par priekšmeta mērķiem un uzdevumiem, pēctecību, mācīšanas un mācīšanās metodēm, saikni starp dažādiem mācību priekšmetiem un izglītības posmiem kopumā.

Programmām būtu jāklūst akadēmiski caurskatāmākām, panākot lielāku priekšmeta satura vienotību starp klasēm, dažādiem mācību priekšmetiem un izglītības posmiem kopumā. Atbilstoši realitātei un saprātīgām sabiedrības vajadzībām ir

jāizstrādā skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas formas, principi un metodiskie paņēmieni. Jāpievērš lielāka uzmanība priekšmeta zinātnisko jēdzienu un terminoloģijas sistēmas sakārtošanai.

Mācību satura izpēte jāsaista ar pakāpenisku pāreju no vecajām uz jaunām mācību teorijām un valodas apguves metodēm. Ieviešot inovācijas valodu mācīšanas jomā, ir nopietni jāizvērtē iepriekšējā laika pedagoģiskās tradīcijas un mācīšanas prakse. Kardinālas pārmaiņas nevar veikt kā kampaņu tikai reformas obligāto pārveidojumu dēļ. Trūkstot precīzi definētiem principiem un nostādnēm, praksē joprojām bieži vien atklājās nemākulīgi un vienpusīgi komunikatīvās teorijas un ideju atdarinājumi un dažādos organizatoriskos līmeņos – sākot no mācību stundas un beidzot ar valsts mēroga pārbaudījumiem, skolēni ir pakļauti apšaubāmiem pedagoģiskajiem eksperimentiem. Var diezgan droši apgalvot, ka dažās izglītības posmos latviešu valodas apguves sistēma joprojām “nīkuļo”. Priekšmetā izvirzītie mērķi nereti ir pārāk deklaratīvi, saturam trūkst pakāpenības, vienotības un pēctecības; dažkārt mācību programmās nav skaidri definētas zinātniskas un pedagoģiskas pieejas.

Pastiprināta uzmanība būtu jāpievērš arī mācību procesa zinātniskajai izpētei, jo vēl līdz šim laikam mācību stundās nereti tiek izmantotas gan nekritiski aizgūtas, gan novecojušas valodas apguves teorijas un metodes. Iepriekšējo gadu pieredze parādīja, ka haotisku un nepārdomātu ideju “indokrinēšana” īpaši negatīvi ir ietekmējusi obligātās izglītības mācību procesu, kurā izmēģinājumi ar metodēm, grāmatām un pārbaudes darbiem ir izraisījuši sabiedrības neapmierinātību un pat vilšanos pārkārtojumu norisēs. Praksē nereti bija izvirzīti tādi mācību uzdevumi, kuru izpildei ne skolotāji, ne skolēni vēl īsti nebija gatavi. Samērā bieži nācies arī dzirdēt, ka pēdējo gadu pārmaiņas latviešu valodā gan dzimtās, gan otrās valodas priekšmetā novedušas pie pretējām galējībām – obligāto reformu vārdā ir noliegtas labas un stabilas mācību tradīcijas, izjaukta pazīstamā mācīšanas kārtība, tā vietā liekot kaut arī interesantas, tomēr Latvijas izglītības videi samērā svešas un nepārbaudītas teorijas. Skolā nav retums arī cita parādība, kad pedagogi cenšas saglabāt daudzu gadu gaitā ierastas, taču mūsdienu izglītības prasībām neatbilstošas darba formas.

LAT2 mācību priekšmetā šobrīd ir izdotas daudzas mācību grāmatas. Tās sniedz labu praktisko pieredzi, ir kreatīvas un mākslinieciski augstvērtīgas, taču ne visos izdevumos ietverts zinātniski pamatots un metodiski aprakstīts mācību saturs. Tās ir uzrakstītas īsam laikam, bez paliekošām valodnieciskām un metodiskām vērtībām.

Turpmākajos gados LAT2 priekšmetā būtu dziļāk jāiepazīst valodu mācīšanas mūsdienu un vēsturiskā pieredze, jāiegūst plašāka informācija par aktuāliem valodu mācīšanas metodikas jautājumiem citās valstīs.

Jāpiekrīt arī I.Druvietes atzinumam, ka nedrīkst reducēt Latvijas sabiedrības lingvistiskās integrācijas problēmas tikai līdz valodas mācīšanai cittautiešiem. Latviešu valodas apguve Latvijas sabiedrībā vairs nav nozīmīgākā problēma (Druvieta 1999), tāpēc nākamajos gados lielāka uzmanība un resursi ir jāvelta latviešu valodas lietojuma veicināšanai. Tas ir viens no svarīgākajiem uzdevumiem, kas risināms turpmākajos gados, īstenojot valsts valodas politikas jauno programmu.

## Saīsinājumi

ADJ	īpašības vārds
ADV	apstākļa vārds
akuz.	akuzatīvs
atgr.	atgriezeniskais
atst.	atstāstījuma (izteiksme)
cieš.	ciešamā kārtā
dekl.	deklinācija
dem.	deminutīvs
dat.	datīvs
dsk.	daudzskaitlis
F	frāze
ģen.	ģenitīvs
I	izsaukmes vārds
imp.	imperatīvs, pavēle
inf.	infinitīvs, nenoteiksme
jaut.	jautājamais (vietniekvārds)
k.	kārtas (skaitļa vārds)
lok.	lokatīvs
N	nomens, lokāma vārdšķira
nk.	nākotne
ng.	noteiktības kategorija, noteiktā galotne
nom.	nominatīvs
nor.	norādāmais (vietniekvārds)
not.	noteicamais (vietniekvārds)
NUM	numerālis, skaitļa vārds
p.	pamata (skaitļa vārds)
PART	partikula
pers.	personas (vietniekvārds)
pf.	perfekts, saliktais laiks
pg.	pagātne
pieđ.	piederības (vietniekvārds)
PREP	prepozīcija, prievārds
prf.	prefikss, piedēklis
PRON	pronomens, vietniekvārds
PRT	participis, divdabis
ps.	personas forma (darbības vārdam)
S	substantīvs, lietvārds
SA	saiklis
sal.	salīdzinājums, salīdzināmās pakāpes
siev.	sieviešu dzimte
TD	teikuma daļa
tg.	tagadne
TR	tiešā runa
V	verbs, darbības vārds
vaj.	vajadzības izteiksme
vēļ.	vēļējuma (izteiksme)
vīr.	vīriešu dzimte
visp.	vispārinošais (vietniekvārds)
vok.	vokatīvs
vsk.	vienskaitlis
1,2,3	pirmā, otrā, trešā persona (darbības v.);
I, II, III, IV, V, VI	deklinācijas (lietvārdiem)



## Izmantoto avotu un literatūras saraksts

1. *A Chronology of English Language Teaching. A History of English Language Teaching.* Oxford University Press. [www.oup.com/elt](http://www.oup.com/elt).
2. *An Integrated Language Perspective in the Elementary School: Theory into Action.* Theory into Action. (1995). C.Pappas, B.Kiefer, L.Levstik. Longman Publishers USA, N.Y.
3. Anspoka, Z. (1999). *Integrēts latviešu valodas mācību saturs un tā metodika sākumskolā.* Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: Latvijas Universitāte.
4. August, D., Hakuta, K. (1997). *Improving schooling for language – minority children: A research agenda.* Washington, DC: National Academy Press.
5. Aldermane, E. (1990). *Par PSRS Valodu likuma realizēšanu tautas izglītības sistēmā.* Valodas aktualitātes – 1989. 28. – 34. lpp.
6. *Attieksme pret pārmaiņām izglītībā un to vērtējums.* (2001). LU Filozofijas un socioloģijas institūts.
7. Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing.* New York: Oxford University Press.
8. Bakejūra, L.J., Mangerūda, T. (1999). *Darbs ar pieaugušajiem.* Rokasgrāmata skolotājam. Rīga: LVAVP.
9. Baltaiskalna, D. (2001). *Latvijas iedzīvotāju lingvistiskā attieksme.* Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: Latvijas Universitātes Latviešu valodas institūts.
10. Beikers, K. (2002). *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati.* Rīga: Nordik.
11. Beļickis, I. (1997). *Izglītības alternatīvās teorijas.* Rīga: IU RaKa.
12. Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children.* New York: Cambridge University Press.
13. Blinkena, A. (1990). *1989. gads latviešu valodniecībā.* Valodas aktualitātes – 1989. 3. – 7. lpp.
14. Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I. The cognitive domain.* New York, David McKay & Co.

15. Briedis, L., Briede, M. (2003). *Stila fenomens*. Kentauris XXI, 2003. IV, 180. – 188. lpp.
16. Broks, A. (2000). *Izglītības sistemoloģija*. Rīga: RaKa.
17. Brown, D. H. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisko State University. Prentice Hall Regents Englewood Cliffs, NJ.
18. Bušs, O., Baldunčiks, J. (1991). *1000 vārdu*. Rīga: Zinātne.
19. Candlin, C. N. & Murphy, D. (1987). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
20. Ceplīte, B., Ceplītis, L. (1991). *Latviešu valodas praktiskā gramatika*. Rīga: Zvaigzne.
21. Ceplītis, L. (1980). *Valodas kultūra un komunikācijas morāle*. LVKJ, 16. laid. 5. – 13. lpp.
22. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
23. *Cittautiešu jauniešu integrācija Latvijas sabiedrībā izglītības reformas kontekstā*. (2004). Rīga: Baltijas Sociālo Zinātņu institūts.
24. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Council of Europe. Cambridge University Press: Cambridge.
25. Coulby, D. (2000). *Education in times of transition: Eastern Europe with particular reference to the Baltic States*. In: Coulby, D. Cowen, R. Jones, C. (Eds.) *World Yearbook of Education 2000, Education in Times of Transition*. London: Kogan Page Ltd., pp. 8 – 22.
26. Crawford, A.N. (1994). *Communicative approaches to second language acquisition: From oral language development into the core curriculum and L2 literacy*. In C.F.Leyba (Ed.) *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (2nd ed., pp.79–131). Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
27. Crawford, A. N. (1993). *Literature, integrated language arts and the language minority child: A focus on meaning*. In A.Carrasquillo and C.Hedley (Eds.) *Whole Language and the Bilingual Learner* (pp.61–75). Norwood, NJ, USA: Ablex.

28. Cummins, J. (1980). *The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue*. TESOL Quarterly 14, pp.175 – 187.
29. Djačkova, S. *Latviešu valodas zināšanas un sabiedrības integrācija*. (2003). Rīga: Sabiedriskās politikas centrs PROVIDUS.
30. Druviete, I. (1991). *Latviešu valodas mācīšana cittautiešiem un latviešu valodas kultūra*. Valodas aktualitātes – 1990. Rīga: Zvaigzne. 127.–131. lpp.
31. Druviete, I. (1996). *Latviešu valodas sociolingvistiskā situācija*. Habilitācijas darba kopsavilkums. Rīga: Latviešu valodas institūts.
32. Druviete, I. (2000). *Valodas politikas loma sabiedrības integrācijasprocesā*. Integrācija un etnopolitika. Rīga: Jumava.
33. Druviete, I. (2003). *Dells Haimzs un komunikatīvās kompetences teorija*. Kentauris XXI, 2003. IV, 28. – 30. lpp.
34. Druviete, I. (2005). *Lingvistiskās identitātes daudzveidīgie aspekti//Latviešu valoda – robežu paplašināšana*. Rīga: Valsts valodas komisija.
35. Druviete, I. *Par Jaunā laika etnopolitikas programmas nostādņēm*. <http://www.fakti.lv>; <http://www.jaunaislaiks.lv>
36. Druviete, I. *Dells Haimzs un komunikatīvās kompetences teorija*. Kentauris XXI, 2003. IV, 28. – 30. lpp.
37. Druviete, I., Gavriļina, M. (2003). *Minoritātes bērni latviešu mācībvalodas skolās*. Rīga: PusePlus.
38. Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press: New York.
39. Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
40. Ernstson, V., Joma, D., Lauze, L., Pakse, I., Valdmanis, J. (2004). *Latviešu valodas prasme un lietojums Liepājā 2004. gadā*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts.

41. Fenels, T. *Latviešu gramatika un cittautu skolnieks: tradicionālā apraksta piemērotība*. Arhīvs, VIII, 1968, 113.– 125. lpp.
42. Freeman, Y.S. & Freeman, D.E. (1992). *Whole language for second language learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
43. Geidžs, N.L. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
44. Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983). *The Functional–Notional Approach*. New York, NY: Oxford University Press.
45. Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC.
46. Gardner, H. (1993). *Frames of Mind*. New York: Basic Books. Dt.
47. Gavriļina, M., Vulāne, A. (2001). *Dzimtās valodas standarta koncepcija*. Zinātnisko rakstu krājums “Valodas apguve: problēmas un perspektīva”. Liepājas Pedagoģijas akadēmija.
48. Genessee, F. (Ed.). (1994). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge University Press.
49. Geske, A., Grinfelds, A., Kangro, A., Zaķis, J. (2003). *Skolotāju sagatavošana augstskolās. Pārmaiņas Latvijas izglītībā: izaicinājums sistēmas vadībai*. Pārskats par izglītību Latvijā 2001./2002. gadā. Sorosa fonds – Latvija, Sabiedriskās politikas centrs “Providus” Rīga: AGB.
50. Grigule, L., Ječa, A. (1988). *Latviešu valoda 3. klasē ar krievu mācību valodu*. Metodiski norādījumi skolotājiem. Rīga: Zvaigzne.
51. Haimzs, D. (2003). *Komunikatīvā kompetence*. Kentauris XXI, 2003. IV, 31. – 55. lpp.
52. Halliday, M. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
53. Hirša D. *Attestācijai jābūt pieņemamai abām pusēm*. Saruna ar Valsts valodas centra vadītāju Dzintru Hiršu. Gram.: *Valsts valoda*. (Dokumenti, intervijas, uzziņas). (1992). Rīga: LR Ministru Padome, 24. – 27. lpp.

54. Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
55. Hood, C.O. (1991). *A Public Management for all Seasons?* *Public Administration*, 69, pp 3 – 19.
56. Holmes, J. (1988). *Doubt and certainty in ESL textbooks*. *Applied Linguistics* 9, pp 21– 44.
57. House, E., Mc Quillan, P.J. (1998). *Three Perspectives on School Reform*. In: *International Handbook of Educational Change*, Kluwer Academic Publ.
58. Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
59. *Ieteikumi mācību literatūras veidotājiem un vērtētājiem*. (1999). Rīga: LR IZM ISEC.
60. *Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam. Nākotnes izglītības meti UNESCO starptautiskās komisijas ziņojumā*. (1998). Rīga: RPIVA.
61. *Izglītības kvalitāte un komunikācija Latvijas izglītības sistēmā. Izglītībā iesaistīto pušu viedokļu socioloģisks pētījums*. (2003). Rīga: IZM Izglītības sistēmas attīstības projekts.
62. *Izglītības procesa dalībnieku sociālā pētījuma izstrāde un veikšana*. (2001). Rīga: Baltijas Studiju Centrs.
63. *Izlaiduma eksāmena biļetes latviešu valodā 9. klasei cittautu mācībvalodas skolām 1994./95. mācību gadam*. (1995). LR Izglītības un zinātnes ministrija ISEC. Rīga: Mācību grāmata.
64. Ječa, A., Krampuse, V. (1987). *Latviešu valoda 2. klasē ar krievu mācību valodu*. Metodiski norādījumi skolotājiem. Rīga: Zvaigzne.
65. Kallen, D. (1996). *New Educational Paradigms and New Evaluation Policies*. In: *Evaluating and reforming education systems*. Paris: OECD, pp. 7 – 23.
66. Kļave, E., Zepa, B. (2003). *Mazākumtautību skolu skolēnu attieksme pret bilingvālo izglītību*. Biļetens Tagad 2003. nr. 3.
67. Kļaviņa, S. (1980). *Statistiskā valodniecība*. Rīga: LVU.

68. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga: RaKa.
69. Kramiņš, E. (2003). *Komunikatīvā kompetence – runas stilu apguve*. Skolotājs, 2003, 17. – 27. lpp.
70. Kramiņš, E. (2005). *Runas prasme saziņā*. Rīgā: Biznesa augstskola Turība.
71. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
72. Krashen, S., Terell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
73. Kraitona, J. (1999). *Izglītība Latvijā. Dažas piezīmes par aktualitātēm un politiku*. Vēstis Skolai 1999.X
74. Kuzina, V. (1994). *Latviešu valodas leksiskais minimums*. Rīga: Skolotāju darba birojs.
75. Laiveniece, D. (2000). *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi*. Rīga: RaKa.
76. Laiveniece, D. (2001). *Dzimtās valodas mācību didaktiskā koncepcija*. Zinātnisko rakstu krājums “Valodas apguve: problēmas un perspektīva”. Liepāja: LiePa, 38. – 47. lpp.
77. Laiveniece, D. (2002a). *Lingvokomunikatīvā pieeja: dzimtās valodas mācību satura dominantes un aspekti pamatskolā*. Zinātnisko rakstu krājums “Valodas apguve: problēmas un perspektīva” II. Liepāja: LiePa, 38. – 57. lpp.
78. Laiveniece, D. (2002b). *Pieeja dzimtās valodas mācībām: jautājumi, problēmas, risinājumi*. Skolotājs, 2002/5, 13. – 19. lpp.
79. *Language Situation in Latvia: Sociolinguistic Survey. Language Use and attitudes among Minorities in Latvia*. Ed. by I.Druviete. (1995). Latvian Language institute.
80. Larsen–Freeman, D. & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition and research*. London: Longman.
81. Larsen–Freeman, D. (1997). *Grammar dimensions: Form, meaning and use*. Boston: Heinle & Heinle.

82. Lambert, W. (1966). *Observations on first language acquisition and second language learning*. Mimeo.
83. Lasmane, V. (1988). *A Course in Modern Latvian*. Stockholm: ALA.
84. *Latviešu valodas biežuma vārdnīca*. (1973). Apvienotais 1.– 3. sējums. Rīga: Zinātne.
85. *Latviešu valodas kā otrās valodas apguves process skolēnu un skolotāju acīm*. Aptaujas rezultātus apkopojusi I.Pāvula. Gram.: *Latviešu valoda un literatūra cittautu mācībvalodu skolās*. (1997). Rīga: Latvijas Universitāte, 69. – 89. lpp.
86. *Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) pamatizglītības standarts mazākumtautību skolām*. (2004). Izglītības un zinātnes ministrija ISEC.
87. *Latviešu valodas prasmes līmenis*. (1997). Sast. A.Zuicena, I.Grinberga, G.Martinsonē, V.Piese, A.Veisbergs. Council of Europe Publishing.
88. *Latviešu valodas profilkursa vadlīnijas krievu mācībvalodas skolām*. Projekts. (1993). Rīga: LR Izglītības, kultūras un zinātnes ministrija.
89. *Latvijas izglītības reforma Latvijas sabiedrībā pastāvošo un iespējamo bilingvisma modeļu kontekstā: divplūsmu skola kā bilingvālās izglītības piemēra novērtējums*. (2003). Baltijas Sociālo Zinātņu institūts.SPC “Providus”.
90. Lauze, L. (2004). *Ikdienas saziņa: vienkāršs teikums latviešu sarunvalodā*. Liepāja : LPA LiePA.
91. Ljung, M. (1990). *A Study of TEFL Vocabulary*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Int.
92. Long, M. H. & Crookes, G. (1992). *Three approaches to task-based syllabus design*. TESOL Quarterly, pp. 27–56.
93. Markus, D. (2000). *Latviešu valodas apguve: panākumi un problēmas*. Tagad, 2000, nr.2.
94. Markus, D., Grīnfelds, A., Švinks, U. (2002). *Bilingvālās izglītības ieviešanas izpēte*. Skolotāju darbs 2000.–2001. *Latvijas izglītības reforma Latvijas sabiedrībā pastāvošo un iespējamo bilingvisma modeļu kontekstā: divplūsmu*



- skola kā bilingvālās izglītības piemēra novērtējums.* (2003). Baltijas Sociālo Zinātņu institūts. SPC "Providus".
95. Maslo, I. *Kā turpināt bilingvālo izglītību vidusskolā?* Prezentācija diskusiju ciklā par mazākumtautību izglītības reformu 2004. gada 27. maijā. Publicēts portālā 27.05.2004. <http://www.politika.lv>
  96. Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide.* Rīga: RaKa.
  97. *Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību.* (1998). Eiropas Komisija.
  98. *Mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem.* (2004). Rīga: LVAVP.
  99. Mežs, I. (2004). *Latviešu valoda statistikas spogulī.* Rīga: Jāņa sēta.
  100. Mitchell, R., Myles, F. *Second language learning theories.* (1998). London & New York: Arnold.
  101. Nau, N. (1997a). "Grūtā" gramatika. Skolotājs 1997/4, 58. – 62. lpp.
  102. Nau, N. (1997b). *Komunikatīvā pieeja gramatikai.* <http://www.lvavp.lv>
  103. Nau, N. *Palīgā! Komunikatīvā gramatika.* (2002). Rīga: LVAVP.
  104. *Observing Second Language Teaching. How Languages are Learned.* Second Edition. Oxford University Press. [www.oup.com/elt](http://www.oup.com/elt)
  105. Ose, G. *Kā mācās pieaugušie.* (1999). Rīga: LVAVP.
  106. Papule, E., Pāvula, I., Blausa, I. (1995). *Latviešu valodas programma cittautu mācībvalodu skolā. 1.–12.klase.* Rīga: LR Izglītības un zinātnes ministrija ISEC.
  107. Pāvula, I. *TEMPUS grupas – Latviešu valoda kā otrā valoda – darbības pārskats (1994. – 1997.g.).* Gram.: Latviešu valoda un literatūra cittautu mācībvalodu skolās. (1997). Rīga: LU, 3. – 8. lpp.
  108. Plaude, I. (2004). *Pragmatika.* Rīga: LU.
  109. Prets, D. (2000). *Izglītības programmu pilnveide.* Pedagoģa rokasgrāmata. Rīga: Zvaigzne ABC.
  110. Priedīte, A., Ludden A. (1991). *Lehrbuch der lettischen Sprache.* Münster.
  111. Reids, E. (2003). *Valsts un jauna izglītības satura izveide: citās zemēs gūtā mācība.* Lekcija LU aulā 2003. gada 22.maijā.
  112. *Review of National Policies for Education: Latvia.* (2001). Paris: OECD.



113. Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching* Cambridge: Cambridge University Press.
114. Rižija, A., Tiltiņa, M., Osipova, A., Pernica, B. (1991). *Runāsim latviski*. Rīga: Zvaigzne.
115. Rutherford, W. E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Harlow: Longman.
116. Rubīna, A. (1991). *Biežumvārdnīcas datu izmantošana latviešu valodas mācīšanā*. Valodas aktualitātes – 1990. Rīga: Zinātne, 83. – 85. lpp.
117. Rumpīte, D. *Studentu radošums*. Skolotājs, 1998/2, 26. – 30. lpp.
118. Samuseviča, A. (2002). *Izglītības kvalitāte un rezultāti atvērtā sabiedrībā*. Skolotājs, 4, 2002, 29. – 35. lpp.
119. Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison–Wesley Publ. Company.
120. Schärer, R. (2002). "European Framework for Languages". Nordic–Baltic Network for Foreign Language Teaching. Tallinn.
121. Schultz M., Fisher A. (1988). *Interacting in the Language Classroom*. Addison–Westley Publishing Company.
122. Selinker, L. (1972). Interlanguage. Intern. Review of Applied Linguistics 10, pp. 201–231
123. Sharwood Smith, M. (1994). *Second Language learning: Theoretical Foundations*. Longman Group UK Limited.
124. Siliņš, E. (1999). *Lielo patiesību meklējumi*. Rīga: Zvaigzne.
125. Skujiņa, V. (1991). *1990. gada aktualitātes valsts valodas praksē*. Valodas aktualitātes – 1990. Rīga: Zvaigzne, 14. – 25. lpp.
126. Smiltiece, G. (1987). *Darbības vārds mūsdienu latviešu literārajā valodā*. Rīga: LVU.
127. Smith, M.S. (1994). *Second Language Learning*. London and New York: Longman.

128. Snow, M. A. (1991). Teaching language through content. In M. A. Snow (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Newbury House. pp. 315–328.
129. Soida, E., Kļaviņa S. (1970). *Latviešu valodas inversā vārdnīca*. Rīga: LU.
130. Soida, E. (1991). Adverbs un adverbēšanās mūsdienu latviešu valodā. Rīga: LU.
131. Soikane–Trapāne, M. (1987). *Latviešu valodas pamata un tematisks vārdu krājums*. ALA.
132. Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann
133. Streipa, L. (1983). *Easy Way to Latvian*. San Francisco and Chicago: ALA.
134. Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.) *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House, pp. 235 – 253.
135. Šīlss, D. (1998). *Komunikācija svešvalodu mācīšanā*. Council of Europe. Rīga: VAGA.
136. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Strasbourg: EC.
137. *The International Encyclopedia of Educational Technology*. (1989). Edited by M.Eraut.
138. *The threshold level for modern language learning in schools*. (1977). Council of Europe. London : Longman.
139. Thomas, W. P. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students* (NCBE Resource Collection Series, No. 9). Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. <http://www.ncbe.gwu.edu>
140. Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Georgetown University Press.
141. Tūna, A. *Dzimuma līdztiesības jautājumi Latvijas skolās: vai tas ir aktuāli?* (1998). *Skolotājs*, 1998/3, 16. – 19. lpp.

142. UNDP Latvijā 1992 – 2005: ieguldījums tautasattīstībā. (2005). Rīga: UNDP. Skat. arī <http://europeandcis.undp.org>
143. UNDP Latvijā. Pārskats par tautas attīstību 1997. (1997). Rīga: UNDP.
144. Ūdris, P. (1991). Latviešu valodas docēšanas psiholoģiskie aspekti. Valodas aktualitātes – 1990. Rīga: Zvaigzne, 108. – 115. lpp.
145. Ūdris, P. (1992). *Par „kultūru” valodas mācīšanā un vēl kādu „kultūru”*. Kultūra un Vārds, DPI 1992. VI
146. *Valsts pamatizglītības standarts*. (1998). IZM ISEC, Rīga: Lielvārds.
147. *Valodas neformālā apguve*. (2001). Rīga: LVAVP.
148. *Valodas situācija Latvijā. Latviešu lingvistiskā kompetence un valodas procesu vērtējums*. Red. I.Druvieta. (1996). Latviešu valodas institūts.
149. *Valsts izglītības politikas analīze – Latvija*. (2000). Ziņojums. Rīga.
150. *Valsts valoda*. (Dokumenti, intervijas, uzziņas). (1992). Rīga: LR Ministru Padome.
151. *Valsts valoda*. Lekciju kurss. (1992). Rīga: SIA ACS.
152. *Valsts valodas likums. Fakti un dezinformācija*. Ina Druvieta sarunā ar Māri Čaklo. Literatūra un Māksla Latvijā, 15.07.1999.
153. *Valsts valodas politikas pamatnostādnes 2005. – 2014. gadam*. (2005). Rīga.
154. *Valsts valodas politikas programma 2005. – 2009. gadam*. Informatīvā daļa. (2005). Projekts.
155. Van Ek, J. A. and Alexander (1975). *Threshold level English*. Oxford: Pergamon Press.
156. Van Ek, J.A., Trim, J.L.M. (1993). *Threshold level 1990*. Council of Europe Press.
157. Vasiļenoka, A. *Bilingvālā izglītība kā nosacījums pamatskolēna integrācijai mūsdienu sabiedrībā*. Bilingvālās izglītības būtība, mērķis, uzdevumi un saturs. (2002). Gram. “Valodas apguve: problēmas un perspektīva II”. Zinātnisko rakstu krājums. LPA. Liepāja: LiePa. 169. – 180. lpp.
158. *Verbu un frazeoloģismu saistāmība*. Rakstu krājums. (1975). Rīga: LVU.

159. *Vidējās izglītības standarts latviešu valodā skolās ar krievu mācībvalodu.* (1993). Rīga: Latvijas Republikas izglītības ministrija.
160. *Vidusskolas didaktika.* (1984). M.Skatkina redakcijā. Rīgā: Zvaigzne.
161. Vuds, H. (2000). *Funkcionāla pieeja ienāk LVAVP.* Tagad. 2000. Nr.3.
162. Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in Language Teaching.* London: Edward Arnold.
163. Wilkins, D.A. (1976). *National Syllabuses.* London: Oxford University Press.
164. Williams, M (1988). Language taught for meetings and language used in meetings: is there anything in common? *Applied Linguistics* 9, pp. 45–58.
165. Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: a new approach to language learning.* London: Collins ELT.
166. Wright A., Betteridge, Buckby M. (1983). *Games for Language Learning.* Cambridge Univ. Press.
167. Yussen, R.S., Santrock J.W., (1982). *Child Development.* Wm. C.Brown Company Publishers Dubuque, Iowa.
168. Стелле, А., Страуме, А., Лиепиньш, П. (1989). *Изучаем латышский язык. Пособие для начинающих.* Рига: Звайгзне.
169. Стелле, А., Страуме, А., Лиепиньш, П. (1990). *Изучаем латышский язык. Пособие для начинающих. Второй этап обучения.* Рига: Звайгзне.
170. Векслер Б. Х., Юрик В. А. (1987). *Латышский язык. Самоучитель.* Рига: Звайгзне.

**Autora publikācijas, pētījumi, nozīmīgākie zinātniskie referāti un tēzes par promocijas darbā aprakstīto tēmu**

1. Šalme, A., Ūdris, P. (1991). *Teksti un vingrinājumi latviešu valodas ievadkursam*. I un II daļa. Rīga: LU.
2. Šalme, A., Ūdris, P. (1994). *Dialogs*. Skolēna grāmata. Latviešu valodas pamati krieviski runājošajiem. Rīga: Apgāds "SI".
3. Šalme, A., Ūdris, P. (1994). *Dialogs*. Skolotāja grāmata. Latviešu valodas pamati krieviski runājošajiem. Rīga: Apgāds "SI".
4. Šalme, A., Ūdris, P. (1994). *Dialogs*. Darba burtnīca. Latviešu valodas pamati krieviski runājošajiem. Rīga: Apgāds "SI".
5. Šalme, A., Ūdris, P. (1994). *Dialogs*. Sarunas un vārdi. Latviešu valodas pamati krieviski runājošajiem. Rīga: Apgāds "SI".
6. Šalme, A., Ūdris, P. (1995). *Dialogs*. Audiokurss; 2 audiokasetes, 120 min. Latviešu valodas pamati krieviski runājošajiem. Rīga: Apgāds "SI".
7. Šalme, A., Ūdris, P. (1996; atkārtots izdevums 2004). *Do it in Latvian!* Latviešu valodas sākumi pašmācībai angļiski runājošajiem. Rīga: Apgāds "SI".
8. Šalme, A., Ūdris, P. (1997). *Dialogs*. Latviešu valodas audiovizuālais mācību kurss Latvijas televīzijā. 20 pārraides. Rīga: TV1.
9. Šalme, A. (1994). *Dialogs bērniem*. Latviešu valodas komunikatīvais kurss bērniem. I daļa. Rīga: Apgāds "SI".
10. Šalme, A. (1995). *Dialogs bērniem*. Latviešu valodas komunikatīvais kurss bērniem. II, III, IV daļa. Rīga: Apgāds "SI".
11. Šalme, A. (1995). *Dialogs bērniem*. Dzejoļi un dziesmas. Latviešu valodas komunikatīvais kurss bērniem. Rīga: Apgāds "SI".
12. Šalme, A. (1996). *Dialogs bērniem*. Bilžu vārdnīca. Rīga: Apgāds "SI".
13. Šalme, A. (1997). *Dialogs bērniem*. I un II darba burtnīca. Latviešu valodas komunikatīvais kurss bērniem. Rīga: Apgāds "SI".

14. Gēmute, L./A.Šalmes red. (1997). *Kas ir kas?* Latviešu valodas kurss bērnu dārzam un sākumskolas sagatavošanas grupām. 12 tematiskās lasāmgrāmatiņas, 3 tematiskās vingrinājumu burtnīcas, “Krāsu grāmatiņa”, “Mīklu grāmatiņa”, valodas spēļu kārtis, tematisku attēlu kartes, metodiskie norādījumi skolotājiem. Rīga: Apgāds “SI”.
15. Šalme, A., Ūdris, P. (1999). *Dialogs jauniem cilvēkiem*. Latviešu valoda kā otrā valoda vidusskolai. Skolēna grāmata. I daļa. Rīgā: Apgāds “SI”.
16. Šalme, A., Ūdris, P. (1999). *Dialogs jauniem cilvēkiem*. Latviešu valoda kā otrā valoda vidusskolai. Darba burtnīca. I daļa. Rīgā: Apgāds “SI”.
17. Šalme, A., Ūdris, P. (2000). *Dialogs jauniem cilvēkiem*. Latviešu valoda kā otrā valoda vidusskolai. Skolēna grāmata. II daļa. Rīgā: Apgāds “SI”.
18. Šalme, A., Ūdris, P. (2000). *Dialogs jauniem cilvēkiem*. Latviešu valoda kā otrā valoda vidusskolai. Darba burtnīca. II daļa. Rīgā: Apgāds “SI”.
19. Šalme, A., Ūdris, P. (2000). *Dialogs jauniem cilvēkiem*. Latviešu valoda kā otrā valoda vidusskolai. Audiokurss; 60 min. Rīgā: Apgāds “SI”.
20. Šalme, A., (2002). *Dialogs jauniem cilvēkiem*. Latviešu valoda kā otrā valoda vidusskolai. Skolēna grāmata. III daļa. Rīgā: Apgāds “SI”.
21. Šalme, A., (2002). *Dialogs jauniem cilvēkiem*. Latviešu valoda kā otrā valoda vidusskolai. Darba burtnīca. III daļa. Rīgā: Apgāds “SI”.
22. *Dialogs*. (2003). A. Šalmes red. Latviešu valodas izlīdzinošais kurss 7. – 9. klasei. Rīgā: Apgāds “SI”.
23. Šalme, A. *Intensīvais kurss — ilūzijas un realitāte*. “Grauds” 1991. 1.
24. Šalme, A. *Teksts kultūrvides aspektā*. Valodas aktualitātes – 1990, 1991.
25. Šalme, A. *Mācību satura jautājumi latviešu valodas intensīvo kursu programmā*. Referāta tēzes. Starptautiskā zinātniskā konference Minsterē 1991. IV
26. Šalme, A. *Daži spēļu teorijas un prakses jautājumi svešvalodu mācīšanā*. Kultūra un Vārds, DPI 1992. VI
27. Šalme, A. *Vārdsķiru lietojums latviešu valodas mācību tekstos*. LU Zinātniskie raksti. Kontrastīvie pētījumi II. 1993.

28. Šalme, A. *Daži vārdu salīdzināšanas un sistematizēšanas aspekti latviešu valodas leksiskā minimuma vārdnīcās*. LU Zinātniskie raksti. Kontrastīvie pētījumi IV. 1995.
29. Šalme, A. *Lietvārdu tematiskā klasifikācija*. Skolotājs, 1997. 4.
30. Šalme, A. *Valodas komunikatīvās funkcijas un to eksponenti latviešu valodas mācību kursā iesācējiem*. LU Zinātniskie raksti. Kontrastīvie pētījumi VIII. 1999.
31. Šalme, A. *“Komunikācijas morāles” jautājumi sarunvalodas mācīšanas praksē*. LU Zinātniskie raksti. Kontrastīvie pētījumi IX. 2000.
32. Šalme, A. *Saskarsmes stils un komunikācijas morāle*. LU Zinātniskie raksti. Kontrastīvie pētījumi X. 2001.
33. Šalme, A. *Jaunā latviešu valodas programma mazākumtautību skolām – eksperiments vai izaicinājums*. (2002). Referāts starptautiskajā konferencē “Valodas apguve: problēmas un perspektīva” Liepājas Pedagoģijas akadēmijā 2001. 7. XI; Gram. “Valodas apguve: problēmas un perspektīva II”. Zinātnisko rakstu krājums. LPA. Liepāja: LiePa.
34. Šalme, A. *Vārdu tematiskās grupas lingvodidaktiskā skatījumā*. Referāts starptautiskajā konferencē “Vārds un tā pētīšanas aspekti” Liepājas Pedagoģijas akadēmijā 2001. 29.IX.
35. Šalme, A. *Valodas komunikatīvo funkciju paradigma jaunajā latviešu valodas mācību programmā pamatskolā*. Referāts starptautiskajā konferencē “Vārds un tā pētīšanas aspekti” Liepājas Pedagoģijas akadēmijā 2001.22.IX
36. Šalme, A. *Novitātes latviešu valodas un literatūras priekšmeta standartā vidusskolām*. Referāts starptautiskajā konferencē “Valodas apguve: problēmas un perspektīva” Liepājas Pedagoģijas akadēmijā 2002.8.XI
37. Šalme, A. *Valodas komunikatīvo funkciju taksonomija*. Referāts starptautiskajā konferencē “Vārds un tā pētīšanas aspekti” Liepājas Pedagoģijas akadēmijā 2002.22.IX.
38. Šalme, A. *Komunikatīvo funkciju izpēte sarunvalodā*. Referāts XIII Zinātniskajos lasījumos Daugavpils Universitātē 2003.31.I



39. Šalme, A. *Valodas komunikatīvo funkciju izpētes aspekti*. Referāts starptautiskajā konferencē “Vārds un tā pētišanas aspekti” Liepājas Pedagoģijas akadēmijā 2003.21.XI.
40. Šalme, A. *Valodas komunikatīvo funkciju teorijas attīstība*. LU Zinātniskie raksti. Contrastive and Applied Linguistics, XII. 2004.
41. Šalme, A. *Informācijas apmaiņas funkcija latviešu valodā*. LU 62. Zinātniskā konference. MVF Sastatāmās valodniecības un tulkošanas nodaļas sekcija. 2004.9.II
42. Šalme, A. *“Eiropas Kopējā Valodu ietvara” termini latviešu valodā*. Referāts un tēzes starptautiskajā konferencē “Vārds un tā pētišanas aspekti” Liepājas Pedagoģijas akadēmijā 2004. 2.XII.
43. Šalme, A. *Par terminu “kompetence”, “prasme”, “zinātība” lietojumu valodas praksē*. LU 63. Zinātniskā konference. MVF Sastatāmās valodniecības un tulkošanas nodaļas sekcija. 2005.7. II Raksts sagatavots publicēšanai.
44. Šalme, A. *Valodas mācīšanas metodikas terminu aktualizācijas jautājumi*. Referāts un tēzes akadēmiķa Jāņa Endzelīna 132. dzimšanas dienas atceres starptautiskajā zinātniskajā konferencē Rīgā 2005. 23.II
45. Šalme, A. *Jaunākie valodu apguves termini latviešu valodā*. LU 64. Zinātniskā konference. MVF Sastatāmās valodniecības un tulkošanas nodaļas sekcija. 2004.6.II
46. Grigule, L., Pāvula, I., Šalme, A. *Standard and programme for Latvian as a second language: universal and national features*. Conference “Best practices of teaching less widely-used languages in multicultural and multinational Europe” 23–25 September 2004, Vilnius; Materials of the Conference pp.109 –113
47. Skujiņa, V., Blūma, D. Beļickis, R., Koķe, T., Markus, D., Šalme, A. (2000). *Pedagoģijas terminu vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
48. Šalme, A. (1998). *Valsts valodas mācību saturs cittautu mācībvalodas sākumskolai*. Lietišķais pētījums. Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija ISEC.



49. Ūdris, P., Šalme, A. (1998). *Valsts valodas mācību saturs cittautu mācībvalodas vidusskolai*. Lietišķais pētījums. Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija ISEC.
50. Autoru kolektīvs. *LAT2 pieaugušo skolotājs*. (2003). Rīga: LVAVP.
51. Autoru kolektīvs/A.Šalme eksperts un līdzautors darba grupas sastāvā (2004). *Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) pamatizglītības standarts mazākumtautību skolām. Latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) pamatizglītības programmas mazākumtautību skolām*. Izglītības un zinātnes ministrija ISEC.
52. Autoru kolektīvs. (2004). *Pamatizglītības mācību priekšmetu standartu ieviešana*. Atbalsta materiāli skolotājiem. Rīga: IZM Izglītības attīstības projekts. Autoru kolektīvs. (2004). *Pamatizglītības mācību priekšmetu standartu ieviešana*. Atbalsta materiāli skolotājiem. Video pielikums. Rīga: IZM Izglītības attīstības projekts.
53. “Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, novērtēšana” (“*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*”). (2005). Autoru kolektīvs. Tulkojums komentāri, terminu saraksti (Iesniegts publicēšanai).