

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

700. SĒJUMS

# Pedagoģija un skolotāju izglītība

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 700

# Pedagogy and Teachers' Education

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA  
VOLUME 700

# Pedagogy and Teachers' Education

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI  
700. SĒJUMS

# Pedagoģija un skolotāju izglītība

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

UDK 37(082)

Pe 100

**Galvenā redaktore** prof. *Dr. habil. paed.* **Irēna Žogla**  
**Galvenās redaktores vietniece** prof. *Dr. philol.* **Ilze Kangro**

**Redkolēģija**

*Dr. habil. paed.*, prof. **Irēna Žogla** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
*Dr. philol.*, prof. **Ilze Kangro** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
*Dr. habil. paed.*, prof. **Tatjana Koķe** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
*Dr. habil. paed.*, prof. **Irina Maslo** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
*Dr. paed.*, prof. **Dainuvīte Blūma** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
*Dr. paed.*, asoc. prof. **Aivars Lasmanis** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
*Dr. paed.*, asoc. prof. **Baiba Kalķe** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
*Dr. philos.*, asoc. prof. **Vladimirs Kincāns** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
*Dr. chem.*, prof. **Andrejs Rauhvarģers** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
*Dr. paed.*, **Larisa Jogi** – Tallinas Izglītības zinātņu universitāte, Igaunijas Republika  
*Dr. paed.* **Riva Levenčuka** – Kei Pedagoģiskā koledža, Izraēla  
*Dr. habil. philol.*, prof. **Klauss Hammers** – Tehniskā universitāte, Drēzdene, Vācija  
*Dr. habil. philol.*, prof. **Eleonora Lassana** – Viļņas Universitāte, Lietuvas Republika

Latviešu teksta literārā redaktore **Baiba Saulīte**  
Krievu un vācu teksta redaktore **Raisa Pavlova**  
Angļu teksta redaktors **Imants Ainārs Mežaraups**  
Maketu veidojis **Jānis Misiņš**

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti.

Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja.

Citējot atsauce uz izdevumu obligāta.

© Latvijas Universitāte, 2006

ISBN 9984-783-88-X

ISSN 1407-2157

## Saturs / Contents / Inhalt / Содержание

<b>1. daļa. Pārmaiņas izglītībā</b> .....	7
<b>Zanda Rubene.</b> Kritiskās domāšanas aktualitāte augstākās izglītības reformu kontekstā <i>Topicality of Critical Thinking in the Context of Higher Education Reform</i> .....	9
<b>Vladimirs Kincāns.</b> Mākslas izglītības būtība mūsdienu sabiedrībā <i>Education of Arts: Contents and Methods of Teaching</i> .....	18
<b>Zoja Čehlova, Mihails Čehlovs.</b> Izglītības reformas Latvijā humanitārie pamati <i>Humanistic Basis of Educational Processes at School</i> .....	26
<b>Irēna Žogla.</b> Curriculum jēdziens definīcijās un salīdzinājumā <i>Notion of Curriculum Defined and Copared</i> .....	32
<b>Iveta Ķestere.</b> Sociālās pedagogijas jēdziens pedagogiskajā domā Latvijā divdesmitā gadsimta 20. – 30. gados <i>The Concept of Social Pedagogy in the Pedagogical Thought of Latvia During 1920–30 ties</i> .....	43
<b>Aivars Lasmanis, Ieva Margeviča.</b> Skolotāju izglītība Latvijas Universitātē – multikulturālai sabiedrībai <i>Teacher Education for Multicultural Society in University of Latvia</i> .....	50
<b>Christopher Bezzina.</b> <i>Nurturing Inclusive Learning Communities: The Next Big Challenge</i> Iekļaujošo izglītības sabiedrību attīstības veicināšana: nākamais lielais izaicinājums.....	63
<b>Dita Nīmante.</b> Pieaugušo izglītības principi kursā “Rūpju bērns skolā un ģimenē” <i>Principles of Adult Education in the Course “The Problem Child in School and at Home”</i> .....	69
<b>Alīda Zigmunde.</b> Pretalkohola kustība pirmajā augstskolā Rīgā <i>The Anti Alcohol Movement at the First Institution of Higher Education in Riga</i> ...	82
<b>2. daļa. Skolotāja kompetences pilnveide</b> .....	89
<b>Lydia Dambekalns, Ilze Vītola.</b> <i>International Collaboration in the Art Education Classroom: A Dialogue and Reflection</i> Starptautiska sadarbība auditorijā: dialogs un pārdomas.....	91
<b>Karine Oganisjana, Tatjana Koķe.</b> Vai gatavība uzņemties risku ir iemācāma prasme? <i>Is Preparedness for Taking Risks a Teachable Skill?</i> .....	103
<b>Ilmārs Kangro.</b> Studentu matemātiskās domāšanas izpētes teorētiskie un praktiskie aspekti <i>Theoretical and Practical Aspects of Research into Student’s Mathematical Thinking</i> .....	115
<b>Daiga Kalniņa.</b> Pētnieciskās mācības dabaszinībās <i>Cognition Action of Inquiry Learning</i> .....	128
<b>Elita Stikute.</b> Kritiskās domāšanas attīstīšana literatūras mācībās vidusskolā <i>Reading and Writing to Develop Critical Thinking</i> .....	138
<b>Оксана Филина.</b> <i>Включение культурологического компонента в учебник литературы для основной школы диаспоры</i> Kulturoloģiskais komponents krievu literatūras mācību grāmatās <i>Actuation of a Cultural Component to the Literature Textbook for the Basic School of Diaspora</i> .....	146

<b>Мargarита Гаврилина.</b> <i>Тексты малых форм на уроках русского языка в школах национальных меньшинств</i> Maza apjoma tekstu izmantojums krievu valodas stundās mazākumtautību skolā <i>Mini-texts on the Lessons of Russian in the Schools of the National Minority in Latvia</i> . . . . .	154
<b>3. daļa. Studiju procesa attīstība</b> . . . . .	165
<b>Jeļena Ķipure.</b> <i>Integrationsfördernde Elemente im universitären DaF-Unterricht</i> Zināšanu integrāciju veicinošie elementi vācu valodas kā svešvalodas studiju procesā <i>Integration Elements in the German Study Process</i> . . . . .	167
<b>Inga Odiņa.</b> <i>Medicīnas koledžas pirmā studiju gada studentu adaptācija</i> <i>Adaptation of the 1st Year Medical College Students</i> . . . . .	177
<b>Rīta Spalva.</b> <i>Studentu dejas kompozīcijas prasmju attīstība pedagoģiskajā procesā</i> <i>The Development of Students' Dance Composition Skills in the Pedagogical Process</i> . . . . .	190
<b>Sarmīte Tūbele.</b> <i>Studentu attieksmju pilnveidošanas iespējas studiju kursā "Ievads speciālajā pedagoģijā" Latvijas Universitātē</i> <i>Possibilities of Improving Student's Attitudes in the Study Course "Introduction into Special Needs Education" at University of Latvia</i> . . . . .	199
<b>Nora Lūse.</b> <i>Studenta instrumentspēles prasmju pilnveidošanās atskaņotājmākslas studiju modelī</i> <i>Improvement of students' skills of playing the musical instrument in performing art study model</i> . . . . .	206
<b>Ineta Lūka.</b> <i>Developing Communicative Competence in Teaching English for Students of Tourism Industry</i> Komunikatīvās kompetences veidošanās angļu valodas studiju procesā tūrisma programmas studentiem . . . . .	217
<b>4. daļa. Mācību un studiju saturs</b> . . . . .	229
<b>Maija Arāja.</b> <i>Folkloras leksikas vārdnīcas, rādītāji, reģistri – leksikas studiju avoti</i> <i>Dictionaries, Indexes, Registers of the Folklore Vocabulary – Sources of Vocabulary Studies</i> . . . . .	231
<b>Klaus Hammer, Ilze Kangro.</b> <i>„Emanzipierte Frauen sind alle Dissidenten“ Ein unabgeschlossenes Kapitel ostdeutscher Frauenliteratur</i> „Visas emancipētās sievietes ir disidentes” Kāda bijušās VDR literatūras nepabeigta nodaļa <i>„All emancipated women are dissidents“ An unfinished chapter of Eastern German women's literature</i> . . . . .	237
<b>Karīne Laganovska.</b> <i>Die expressionistischen Züge in Prosa von Wolfgang Borchert</i> Ekspressionisma iezīmes Volfganga Borherta prozā <i>Features of Expressionism in Wolfgang Borchert's Prose</i> . . . . .	254
<b>Juris Baldunčiks.</b> <i>Angļu-latviešu tulkotāja viltusdraugi: teorija un prakse</i> <i>English-Latvian False Friends of Translator: Theory and Practice</i> . . . . .	260
<b>Inta Vingre.</b> <i>Versprachlichung der Emotion „Wut“</i> Emocijas „dusmas” izpausme lingvistiskajā līmenī <i>Linguistic Expression of the Emotion „Anger“</i> . . . . .	270

# 1.daļa. Pārmaiņas izglītībā





## **Kritiskās domāšanas aktualitāte augstākās izglītības reformu kontekstā**

### **Topicality of Critical Thinking in the Context of Higher Education Reform**

**Zanda Rubene**

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

Mūsdienu sabiedrības demokratizācijas procesā tiek akcentēts jautājums par izglītības institūciju iesaistīšanos sabiedrības problēmu risināšanā. Pārmaiņas sabiedrībā, kas pedagoģijai rada jaunas pētniecības problēmas, piedāvā jaunus uzdevumus arī augstskolu darbībai. Jaunākās pedagoģiskās nostādnes runā ne tikai par zinātniskās, bet arī par sociālzinātniskās kompetences veidošanās nepieciešamību universitātēs. Tas savukārt aktualizē nepieciešamību veikt konceptuālas izmaiņas augstākās izglītības studiju programmās, kas veicinātu studentu kritiskās spriestspējas attīstību.

Kritiskās domāšanas veidošanās aktualitāte mūsdienu universitātē iezīmē vairākas pētīšanas problēmas: 1) kritiskās domāšanas kā akadēmisko zināšanu analizēšanas un vērtēšanas metodes apguve studijās; 2) kritiskā domāšana sociālkultūras kompetences ietvaros un tās veidošanās nosacījumu pētīšana universitātes studiju procesā; 3) kritiskā domāšana kā studenta emancipācijas un morālās pašnoteikšanās priekšnosacījums; 4) jautājums par mūsdienīgiem pedagoģiskajiem paņēmieniem efektīvai kritiskās domāšanas veicināšanai.

**Atslēgvārdi:** kritiskā domāšana, augstākās izglītības reformas, universitātes darbības principi, studiju process universitātē.

UNESCO ziņojumā par augstākās izglītības perspektīvām 21. gadsimtā teikts, ka straujās pārmaiņas mūsdienu pasaulē pieprasa jaunu skatījumu uz augstākās izglītības būtību, kurā centrālo pozīciju ieņem tieši studenti kā nākotnes sabiedriskās apziņas veidotāji. Tiek akcentēta jauniešu kritiskas un radošas domāšanas nozīme emancipētai dzīves pozīcijai multikulturālā sabiedrībā. Šajā sakarā tiek runāts par nepieciešamību veikt konceptuālas izmaiņas augstākās izglītības studiju programmā, par inovācijām pedagoģijas un didaktikas jomā, kas veicinātu kritiskās spriestspējas attīstību. [13]

Šī mūsdienu augstākajai izglītībai izvirzītā prasība aktualizē plašu pētījumu problēmu loku, kas skar gan izglītības sistēmas reformu kopumā, gan jautājumus, kas saistīti ar novitātēm augstskolas didaktikā. Kritiskās spriestspējas nepieciešamība multikulturālajā sabiedrībā liek runāt par to kā par vienu no mūsdienu cilvēka pamatkompetencēm [6], kuras veidošanās process augstskolās ir radījis plašas zinātniski pedagoģiskas diskusijas.

## Universitātes demokratizācijas procesa raksturojums

Mūsdienu sabiedrības dinamiskais raksturs pieprasa jaunu skatījumu uz universitātes darbības specifiku. Tieši pārmaiņas sociālajā, ekonomiskajā un politiskajā sfērā prasa mainīt akcentus no universitātes kā zinātniskās pētniecības centra, akadēmiskās izglītības citadeles, par ko tā likumsakarīgi bija izveidojusies V. Humbolta reformas rezultātā 18. gs., uz universitāti kā sabiedrisko mērķu realizētāju un sociālpolitiskās apziņas veidotāju mūžizglītības kontekstā. Jaunākās pedagoģiskās nostādnes runā ne tikai par zinātniskās, bet arī par sociālzinātniskās kompetences veidošanās nepieciešamību universitātēs. [3]

20. gs. otrajā pusē notiekošo augstākās izglītības reformu galvenās iezīmes ir demokratizācija, decentralizācija, kā arī studiju procesa profesionalizācija. [9] Šie trīs principi papildina universitātes darbības izpratni mūsdienu sabiedrības prasību kontekstā. Taču saistībā ar šīm reformām tiek izteiktas bažas par krīzi augstākajā izglītībā un zinātnē. [14]

Reformu kontekstā arvien aktuālāka kļūst nepieciešamība teorētiski pamatot mūsdienīgas, demokrātiskas universitātes – zinātnisko tradīciju saglabātājas –, no vienas puses, un mūsdienīgām ekonomiskajām prasībām atbilstošas izglītības nodrošinātājas, no otras puses, būtību un darbības nosacījumus. Šajā kontekstā pastiprināta uzmanība tiek pievērsta universitātes pedagoģiskā mērķa – autonomas, brīvas, ar kritisku pašapziņu apveltītas personības – veidošanās problemātikai.

Mūsdienās universitāšu darbības jomā iezīmējas vairākas būtiskas problēmas, piemēram, masu universitāšu rašanās, akadēmiskās izglītības krīze, saspīlējums starp universitātes tradicionālo akadēmisko un mūsdienu demokrātisko izpratni, kā arī jautājums par studentu un mācību spēku brīvības un atbildības prasību universitātē.

Kā viena no mūsdienu universitāšu darbības pamatproblēmām jāmin transformācija no elitārās izglītības struktūras uz plašai sabiedrībai pieejamu izglītības institūciju. Augsti attīstītajās industriālajās zemēs 20. gs. 50. gadu beigās universitātēs studēja 2–4% iedzīvotāju, bet 90. gadu beigās studējošo skaits jau bija sasniedzis 15%. Latvijas Universitātē 2000. gadā studēja vairāk nekā 30 000 studentu, kas norāda uz krasu studējošo skaita pieaugumu salīdzinājumā ar 1993. gadu, kad studējošo skaits bija nepilni 15 000. [14]

Studentu skaita palielināšanās iemesli ir augstākās izglītības nepieciešamība gandrīz visu tautsaimniecības nozaru darbiniekiem, prasība pēc akadēmiski izglītotiem, autonomi domājošiem profesionāļiem, kas spēj risināt problēmas un uzdrošinās piedalīties sabiedrisko pārmaiņu realizēšanā, kā arī nepārtrauktās izglītības nepieciešamība. Taču studentu skaita palielināšanās universitātēs aktualizē jautājumu par iespējām visiem studētgribētājiem nodrošināt studiju procesu, kas atbilstu izglītības politikas, universitātes darbības principiem, kā arī pašu studentu vajadzībām un interesēm.

Raksturojot studiju vidi Latvijas Universitātē 2001. gadā, atzīts, ka pastāv izglītības pieprasījuma un piedāvājuma neatbilstība studentu skaita pieaugumam, kā arī augstākās izglītības finansējumam; studenti apzinās piedāvātās akadēmiskās izglītības neatbilstību darba devēju reālajām prasībām, nepietiekamo auditoriju

aprīkojumu un bibliotēku resursus. [14] Tas radījis nopietnu problēmu – ir apdraudētas iespējas iegūt mūsdienu prasībām atbilstošu izglītību. Tikpat nozīmīga problēma ir saistīta ar izmaiņām didaktiskajās pamatnostādnēs, kas būtu atbilstošas arvien pieaugošajam studentu skaitam auditorijās, īpaši uzsverot to, ka universitātes darbība tradicionāli vērsta tieši uz individualizāciju, nevis specializāciju.

Ideja par vienlīdzīgām iespējām studēt ir viens no demokrātiskas izglītības izveides kritērijiem. Taču tiek izteiktas bažas par šī principa realizācijas dēļ radušos masu apziņas klātbūtni universitātē, kas var radīt krīzi augstākajā izglītībā. Masu universitāšu veidošanās ir radījusi jaunu mūsdienu augstākās izglītības fenomenu – visā pasaulē ir vērojama tendence strauji attīstīties dažādām valsts un privātajām izglītības institūcijām, kas sevi dēvē par universitātēm, taču faktiski neatbilst universitātes raksturojumam – tās ir “pseudouniversitātes”, kurām bieži nav promocijas un habilitācijas tiesību, tās nepiedāvā plašu fakultāšu spektru u. c. [7]

Šo tā saukto pseudouniversitāšu rašanās sabiedrībā veicina neticību pētniecībai un tradicionālajai akadēmiskajai izglītībai kā tādai, tādējādi apdraudot universitāšu darbību kopumā. Termins “pseudouniversitātes” tiek attiecināts uz institūcijām, kas izveidotas darbinieku un kompānijas sastāvdaļu attīstīšanai un izglītošanai, lai nodrošinātu korporācijas panākumus; par “pseudouniversitātēm” tiek uzskatītas arī maksas universitātes, kas izglītību traktē nevis kā zinātņi, bet gan kā biznesu. Arvien izteiktāka universitātēm kļūst tendence zaudēt savu *sapere aude* (drosmi domāt) un kļūt par politikas, biznesa vai kādām citām institūcijām, nevis par universitātēm to tradicionālajā izpratnē. Makss Vēbers šādu “pseudouniversitātes” diplomu dēvē par biļeti uz amatu valstību. “Skolotājs apmaiņā pret tēva naudu dod jauniešiem zināšanas un metodes gluži tāpat, kā tirgus sieva pārdod dārzeņus jaunieša mātei.” [15]

Tradicionālo universitāšu mērķis ir piedāvāt plašu, universālu studiju programmu ar zinātniskās pētniecības raksturu, savukārt “pseudouniversitātes” studentus uztver kā maksājošus klientus, kuriem zināšanas “jāpiedāvā” visefektīvākajā veidā un par pieņemamu cenu, lai apmierinātu industrijas vajadzības. Līdz ar to tiek apdraudēta pati akadēmiskās izglītības ideja – tā var tikt padarīta par populārzinātnisku, reducēta tikai un vienīgi uz praktisku rezultātu ieguvu. Masu universitātes producē nevis zinātniekus, pētniekus, speciālistus, bet gan izpildītājus – tās instruē, nevis veicina patstāvīgu pētniecību, tās neorganizē zinātniskas diskusijas starp dažādu disciplīnu zinātniekiem, jo tās nedarbojas uz disciplināriem pamatiem.

Masu universitāšu darbībā kritiska spriestspēja var būt pat bīstama, jo tā dos studentiem iespēju apzināties piedāvātās izglītības kvalitāti, no vienas puses, un liks uzņemties atbildību, no otras. Studentu piesaistīšana “pseudouniversitātēm” bieži līdzinās preču reklāmas kampaņām, kuru mērķis ir likt cilvēkiem “pirkt” izglītību, nedomājot, neanalizējot, bet gan automātiski pieņemot ar pārlicināšanas un projekcijas palīdzību. Tieši kritiskas spriestspējas veidošanās ir efektīvs līdzeklis pret “pseudouniversitāšu” rašanos – ja nebūs pieprasījuma pēc iestādēm, kur pārdod diplomus, iespējams, mazināsies arī piedāvājums.

Runājot par akadēmiskās izglītības krīzi, mūsdienu universitāšu sistēmas kritiķi uzskata, ka tradicionāli akadēmiskā zinātne ir novecojusi, saikne starp atsevišķām disciplinām arvien vājinās un zinātnes tradicionālie kritēriji ir jāpārskata. [15]

Šī prasība attiecināma arī uz akadēmisko izglītību, ko tradicionāli piedāvā universitātes, jo viens no zinātniskās izglītības krīzes cēloņiem ir tās atrautība no sabiedrības aktuālajiem sociāli kulturālajiem procesiem. Universitātes izglītība vairs nav garantija mūža karjerai. Tās mērķis mūsdienās ir studentu sagatavošana dzīvei, kas ir neprognozējama. Nezaudējot savus tradicionālos pamatus, universitātēm jā-sagatavo studenti pastāvīgām sabiedrības pārmaiņām, veicinot kritiskās domāšanas, tolerances un solidaritātes jūtu veidošanos. Respektīvi, jāstiprina saikne starp teoriju un praksi, pētošās mācīšanās jēdzienā ietverot ne tikai zinātnisko refleksiju, bet arī refleksiju par profesionāli un sabiedriski nozīmīgiem jautājumiem. [5] Taču studiju procesa pielāgošana aktuālajām sabiedrības problēmām var nozīmēt diletantisma ienākšanu universitātēs. Akadēmiskā pētniecība paredz zinātnisko progresu, kas ir nozīmīgs universitātes darbības nosacījums daudzus gadsimtus ritošajā intelektualizācijas procesā.

Akcentējot praktisko aspektu augstākajā izglītībā, zinātniskums tiek apdraudēts. Taču M. Vēbers raksta, ka diletants no speciālista atšķiras tieši ar to, ka diletantam nav nostiprinātas darba metodes, tāpēc viņš nevar kontrolēt un nodrošināt savas idejas izmantojamību. Atceroties, ka “īstā realitāte pulsē tieši tur – uz sienas, kur Platons atzina tikai ēnu spēli” [15, 114], svarīgi ir sabalansēt empiriskās pieredzes organizēšanai nepieciešamo prasmju apguvi ar zinātnes spekulatīvo ideju izpratni. Zinātne dod tehniskas zināšanas par iespējām pārvaldīt dzīvi, izskaitļot gan lietu stāvokli, gan cilvēku uzvedību nākotnē. Otrs akadēmiskās izglītības devums ir domāšanas instrumenti un to apgūšanas metodes. Trešais – skaidrība, izpratne, pasaules skatījums kopsakarībās. Taču ar vienu piebildi – ja tas ir paša cilvēka domāšanas un spriešanas rezultāts.

Pārskatā par izglītību Latvijā 2001./2002. gadā atzīts, ka jaunajām augstākās izglītības programmām jābūt radošām, tām jāatspoguļo darba tirgus prasības, tām jāatjaunojas. Taču aicinājums uz pārmaiņām pedagoģijā pats par sevi neko neatrisina apstākļos, kad pieejamas tikai tradicionālās mācību metodes. Tādēļ Latvijā jāmeklē veidi, kā palielināt augstākās izglītības efektivitāti. [4] Jaunākajos pedagoģiskajos pētījumos, runājot par akadēmiskās izglītības perspektīvām, tiek uzsvērts, ka viens no šīs problēmas risinājumiem ir tādu didaktisko paņēmieni un mācību metožu izvēle, kas attīstītu tās personības kvalitātes un kompetences, kas nepieciešamas universitāšu absolventiem sava kritiskā un radošā potenciāla realizēšanai. [2] Tāpat studiju procesu universitātē tiek piedāvāts skatīt no mācīšanās, nevis mācīšanas viedokļa, t. i., no studējošā pozīcijas.

Demokrātiskas universitātes ideja pamatojas vairākās prasībās: tā garantē vienlīdzīgas studiju iespējas visiem; universitātes demokrātiskas struktūras izveide un demokrātiska individuālā gara uzturēšana nodrošina intelektuālās brīvības iespējas, studiju procesā tiek veicināta studentu vēlme un spēja iesaistīties sabiedrības demokratizācijas procesos, kas realizējas sava garīgā potenciāla piedāvāšanā sabiedrības demokratizācijas problēmu risināšanā. [1]

Šajā sakarā iezīmējas problēma par demokrātisku, brīvu, atbildīgu, pašnoteiktu izglītības subjektu, no vienas puses, un izglītības institūciju kā ierobežojošo varas struktūru, no otras. Pakļaujoties universitātes formālo prasību bezierunu izpildei, tiek riskēts ar studentu un mācību spēku patstāvīga intelektuālā ceļa meklējumu

pazaudēšanu. Piemēram, jaunas radošas idejas var palikt nerealizētas, atduroties pret obligātu studiju plānu. Protams, pašu studentu atbildība par patstāvīgu studiju procesa plānošanu arī ir saistīta ar risku, taču patstāvīgas, kritiskas domāšanas veicināšanas priekšnoteikums ir subjekta brīva pašnoteikšanās. Skatot studēšanas brīvību visplašākajā filozofiskajā nozīmē, runa ir par brīvību uzņemties atbildību. Bez brīvības riska, intelektuālās pārdrošības netiek dota iespēja veidoties iespējām domāt jau pašā pamatā. Studentiem ir jābūt atbildīgiem par savām idejām, domām, viņu uzdevums ir kritiski izvērtēt studiju programmās apgūto. Mācību spēku brīvība un atbildība saistās ar mācīšanas brīvību, patiesības nodošanu tālāk ar zinātnes palīdzību.

Uzlūkojot universitāti arī par sabiedriskās pašapziņas veidošanās centru, T. Adorno raksta, ka gadsimtu gaitā ir nostiprinājies uzskats par inteligenci kā apolītiski domājošu sabiedrības daļu. [1] Universitātes sienās vēl aizvien nepietiekami reflektē par jomām, kas ir it kā ārpus klasiskās akadēmiskās zinātnes. Līdz ar to aktualizējas vēl viens demokrātiskas universitātes uzdevums – uzturēt kritisku diskusiju par aktuālajām sabiedriskajām problēmām, taču šajā diskusijā piedaloties nevis ar akadēmiski augstprātīgu skepsi, bet gan līdzdarbojoties to risināšanā. Tikai tā iespējams veidot sabiedrību, kas būs spējīga autonomi pieņemt lēmumus un nepakļauties propagandai un iespaidošanai.

### **Kritiskās domāšanas pilnveide studiju procesā universitātē**

Kritiskā domāšana pedagoģijā tiek saprasta kā mērķtiecīga, reflektīva spriedumu veidošanas metode autonomu lēmumu pieņemšanai, kas tiek īstenoti atbildīgā un jēgpilnā darbībā. [12] Tās veidošanās studiju procesā universitātē aktualizē vairākas pētīšanas problēmas:

- 1) kritiskās domāšanas kā akadēmisko zināšanu analizēšanas un vērtēšanas metodes apguve studijās;
- 2) kritiskā domāšana sociālkultūras kompetences ietvaros un tās veidošanās nosacījumu pētīšana universitātes studiju procesā;
- 3) kritiskā domāšana kā studenta emancipācijas un morālās pašnoteikšanās priekšnosacījums;
- 4) mūsdienīgu pedagoģisko paņēmieni izstrāde efektīvai kritiskās domāšanas veicināšanai.

Tradicionālās universitāšu darbības jomas (jauno zinātnieku un profesionāļu sagatavošanai) mūsdienās ir papildinājuši trešā, kas tiek skatīta aktuālajā mūžizglītības idejas kontekstā. Šī jaunā universitāšu izglītības joma ir studenta sociāli funkcionālās līdzdalības attīstīšana, kas ir nozīmīga ikvienam demokrātiskās sabiedrības loceklim. Kritiskās domāšanas pilnveide studiju procesā universitātē ir saistīta gan ar pirmo, gan ar otro no minētajām jomām, taču jo īpaši tā nozīmīga jauniešu sabiedriskās līdzdalības veicināšanai. Kritiskā domāšana ir metodiska, orientēta attīstīt studentu pašnoteikšanās spējas, kas apvieno trīs būtiskus aspektus – prasmi būt emancipētam, prasmi patstāvīgi spriest un prasmi būt politiski, sociāli domājošam.

Atbilstoši kritiskā konstruktīvisma nostādnēm universitātes studijas tiek skatītas studējošā subjekta perspektīvā – kā sociāli pārveidojoša, pašnoteikta pētoša

mācīšanās, kas vērsta uz studējošā kritisko spriestspēju pilnveidošanos. Studiju process tiek definēts kā atsevišķa zinātnieka vai pētnieku grupas pētnieciskās darbības rezultātā atklātā zinātniskā priekšmeta apstrāde ar kritiskas analizēšanas un izvērtēšanas palīdzību. [8]

*Studiju procesa kritiskais aspekts* ir saistīts ar emancipācijas, pašnoteikšanās un solidaritātes prasību. Studijas kā zinātniskais darbs kritiskajā pedagogijā nozīmē patstāvīgu studēšanu, refleksiju par personisko akadēmisko pieredzi un brīvību, kas izpaužas kā mācīšanās un pētniecības brīvības un kritiskas zinātniskās argumentācijas vienotība. Kritiskā domāšana studēšanas kā pašnoteikšanās procesā izpaužas kā teoriju jaunatklāšana ar jēgpilnu, kritisku jautājumu uzstādīšanas un pārbaudīšanas palīdzību, kā arī teoriju tālāka attīstīšana un interpretēšana. Respektīvi, tas nozīmē kritisku diskusiju par zinātnisko darbību, par studijās piedāvātajām, jau par pašsaprotamām kļuvušajām zināšanām, lai tās atklātu no jauna kritiskas apspriešanas un pārbaudīšanas procesā. Šāda studēšana tiek saprasta arī kā atklājošā studēšana/mācīšanās, kurā studējošais zināšanu rekonstrukcijas gaitā veido savas jēgpilnās zināšanas, savu pieredzi. Atklājošā mācīšanās/studēšana ir variabla un ietver studēšanas brīvības prasību. [10]

Izprotot studiju procesu universitātē kā atklājošu zinātniski pētniecisko darbību, kas balstās kritiskā argumentācijā, pārbaudīšanā un interpretēšanā, kritiskā pedagogija izvirza tēzi, ka tieši kritiskā argumentācija ir tā, kas padara studijas patiesi zinātniskas un pētnieciskas, kas, neskatoties uz universitātes studiju institucionālo raksturu, dod iespēju attīstīt pašnoteiktu studiju procesu. [16]

Kritiskā konstruktīvisma izpratnē par studiju procesu kā sabiedriski pārveidojošu darbību nozīmīgs jēdziens ir *studiju sabiedriskā interese*, t. i., studentu, zinātnieku, mācību spēku ieinteresētība sabiedrisko pārmaiņu realizācijā. Šī interese universitātē tiek uzturēta un attīstīta gan starp personām, gan arī universitātes kā institūcijas līmenī. Skatot cilvēku kā sociāli aktīvu darbības subjektu, kritiskā pedagogija iestājas par zinātniskās darbības nenoslēgšanos akadēmiskajā vidē – tiek apelēts pie zinātnieku sabiedriskās, pilsoniskās apziņas, tiek runāts par nepieciešamību uzņemties atbildību par savu rīcību sabiedrības demokrātizācijā. [8]

Uzskatot studentus par nākotnes sabiedrības pilnveidošanas demokrātisko potenciālu, sabiedrība no universitātes sagaida rezonansi par aktuālajām sabiedriskajām norisēm. Demokrātija nozīmē aktīvu piedalīšanos sabiedriskajos procesos. Tātad universitātes demokrātizācijas princips nenozīmē tikai darbību universitātes struktūras iekšienē, bet gan refleksiju par sabiedriskajām problēmām. Universitāte reprezentē demokrātiskas sabiedrības modeli – kā autonoma, pētnieku un studējošo brīvu pašizpaušmi akceptējoša institūcija tā implicē demokrātiskas valsts ideju. Tieši šī universitātes atbilstība demokrātiskas sabiedrības ideālam pamato tās kā politiskās apziņas veidotājas statusu. Tādas sabiedrības veidošanās, kas kritiski vērstos pret propagandu un politiskiem spaidiem, ir atkarīga no universitātes, demokrātiskās apziņas veidotājas.

Distancēta, apceroša attieksme tradicionāli ir universitātes demokrātizācijas “Ahilleja papēdis”, raksta Teodors Adorno. [1] Vērojoša, neieinteresēta pozīcija nedod iespēju aktīvi iesaistīties sabiedrisko problēmu risināšanā. Tādēļ tieši kritiska refleksija ir universitātes demokrātiskās apziņas veidošanās līdzeklis.

Tā tad studiju process universitātē nozīmē patstāvīgu zināšanu konstruēšanu, izmantojot kritisko spriešanu kā zinātnisko metodi, kā arī demokrātiskas kritiski izvērtējošas sociālās apziņas veidošanu. Studijas nav tikai akadēmiskās un profesionālās kompetences veidošana, tās nozīmē arī diskusiju par sociālo realitāti, sabiedrisko praksi. Zinātniskais priekšmets neeksistē izolēti, tādēļ svarīgi ir noskaidrot tā sakarības ar citiem zinātnes priekšmetiem, tā lietderīgumu sabiedrībai. [11] Kritiskā spriestspēja, kas pamatojas saprātīgā argumentācijā, ir demokrātiskas izglītības mērķis. Kritiski konstruktīvās domāšanas uzdevums nav vienkārši destruktīvi vai negatīvi uzrādīt maldīgo spriedumu, bet gan caur šo nepieņemamo atziņu izpēfīt un izvīrīt iespējas pārmaiņām, pārveidei.

Atsaucoties uz I. Kantu, kritiskais konstruktīvisms studijas saprot kā zinātniskā un garīgā brieduma veidošanos procesu. Respektīvi, studijas universitātē nozīmē kritisku pašrefleksiju par teoriju un praksi, kas realizējas apzinātā individuālajā un sociālajā darbībā.

1. tabula

**Kritiskās domāšanas un mūsdienu universitātes darbības  
pamatprincipu mījsakarības**

Universitātes darbības princips	Problēma	Kritiskās domāšanas nozīme principa prasību īstenošanā
DEMOKRATIZĀCIJA	Akadēmiskās izglītības tradicionālais apolitiskums	Kritiskā domāšana kā sabiedriski vēsturiskās apziņas veidošanās līdzeklis
DECENTRALIZĀCIJA	Katra subjekta spēja uzņemt atbildību par universitātes darbības procesu	Kritiskā domāšana kā instruments indivīda emancipācijai un pašnoteiksmi mūsdienu sabiedrībā
PROFESIONALIZĀCIJA	Specializācijas un individualizācijas aspektu saskaņošanas grūtības	Kritiskā domāšana kā instruments refleksijai par akadēmisko un praktisko izglītības aspektu
VISPĀRĒJA IZGLĪTĪBAS PIEEJAMĪBA	Masu universitāšu veidošanās, individuālā aspekta zaudēšanas draudi	Kritiskā domāšana kā līdzeklis informācijas izvērtēšanai, personības intelektuālā un radošā potenciāla īstenošanai
ATBILSTĪBA TIRGUS EKONOMIKAS PRASĪBĀM	Akadēmiskās, zinātniskās izglītības profanācijas draudi	Kritiskā domāšana kā metode zinātniskas domāšanas pilnveidei
IZGLĪTĪBAS NEPĀRTRAUKTĪBA	Zinātniskās un sociālzinātniskās kompetences veidošanās saskaņošana	Kritiskā domāšana kā instruments zināšanu un prasmju apguvei visa mūža garumā
STARPTAUTISKĀ SADARBĪBA	Spēja pieņemt un reflektēt par atšķirīgu sociāli kultūralo pieredzi plurālajā pasaulē	Kritiskā domāšana kā tolerantas attieksmes, solidaritātes jūtu veidošanās līdzeklis

Universitātes studiju mērķis ir zinātniska kvalifikācija, kurā zināšanas tiek sistematizētas ar kritiskās metodes palīdzību. Ikviens zinātnisks pētījums būtībā ir kritisks. “Tas tādēļ, ka zinātne imanenti ir kritiska.” [16]

Kritika domāšanā diferencē zinātnes priekšmetu turpmākajai pētniecībai. Taču zinātne nav pašmērķis, bet gan izzīņa apzinātai dzīves saprašanai un veidošanai. Ekonomiskajām, ekoloģiskajām, etniskajām, politiskajām krīzēm un katastrofām neviena zinātnes disciplīna pati par sevi risinājuma stratēģijas nevar piedāvāt – reālā dzīve tai ir pārāk kompleksa. Tādēļ kritiskā pedagoģija pētniecisko darbību kādā noteiktā zinātnes jomā uzskata par svarīgu ne tikai no studenta personīgās izaugsmes viedokļa, bet arī no sabiedriskās lietderības viedokļa būtiskāka ir kritiskās spriestspējas attīstīšana studiju procesā.

K. Jasperss teicis, ka universitātes uzdevums nav *iemācīt domas*, bet gan dot iespēju *iemācīties domāt*. Tādējādi kritiskās spriestspējas veicināšana ir likumsakarīgi saistīta ar mūsdienu universitātes darbības principu prasībām. (Sk. 1. tabulu.)

## Secinājumi

Dinamiskā, nepārtrauktā sabiedrības attīstība izvirza uzdevumu izglītībai adekvāti reaģēt uz sociālajām un kultūras novitātēm, pastāvīgi reorganizējoties.

Arvien aktuālāka kļūst nepieciešamība teorētiski pamatot mūsdienīgas, demokrātiskas universitātes – zinātnisko tradīciju saglabātājas un nākotnes sabiedriskās domas veidotājas – būtību un darbības nosacījumus.

Šādā kontekstā pastiprināta uzmanība tiek pievērsta autonomas, brīvas, ar kritisku pašapziņu apveltītas personības veidošanās problemātikai. Tas pamato sociālo, humanitāro zinātņu un arī pedagoģijas arvien pieaugošo interesi par pētījumiem augstākās izglītības jomā.

Kritiskajā pedagoģijā studiju process tiek definēts kā atsevišķa zinātnieka vai pētnieku grupas pētnieciskās darbības rezultātā atklātā zinātniskā priekšmeta apstrāde ar kritiskas analizēšanas un izvērtēšanas palīdzību.

Kritiskās domāšanas pilnveide universitātē veicina gan studentu, gan mācību spēku ieinteresētību sabiedrisko pārmaiņu realizācijā, refleksiju par sevi kā sociāli aktīvu indivīdu. Kritiskās domāšanas mērķtiecīga attīstīšana studiju procesā realizē prasību pēc zinātniskās darbības nenoslēgšanās akadēmiskajā vidē.

Līdz ar to pētījumi par inovācijām augstskolu didaktikas jomā, kas veicinātu studentu kritiskās spriestspējas attīstību, ir uzskatāmi par universitātes darbības pilnveides veicinātājiem.

## LITERATŪRA

1. Adorno, T. (1986) Zur Demokratisierung der deutschen Universitäten. // *Gesammelte Schriften*, Band 20.1. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 332–338.
2. Andersen, E. (2001) Veränderte Lehr- und Lernformen an der Hochschule. // *Hochschuldidaktische Impulse*. – Kronshagen: Körner Verlag, S. 63–76.
3. Brunkhorst, H. (2004) Die Universität der Demokratie. // *Universität ohne Zukunft?* – Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 80–96.
4. Dedze, I., Heinemans, S. (2003) *Pārmaiņas Latvijas izglītībā: izaicinājums sistēmas vadībai*. Kopsavilkums. – Rīga: AGB.
5. Dick, A. (2003) Praxisforschung als Bindeglied zwischen Wissen und Können. // *Forschendes Lernen*. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37–54.



6. Huber, L. (2003) Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. // *Forschendes Lernen*. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–36.
7. Kivinen, O., Kaipainen, P. (2002) *How to Distinguish Between 'Pseudo' and 'Real' Universities*. Paper presented at the Fourth International Conference on Education, Athens, May 24–25.
8. Klafki, W. (1992) Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. // *Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge*. – Tokyo: Engel. und hrsg. von Michio Ogasawara, S. 35–53.
9. Koķe, T. (1999) *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. – Rīga: Mācību apgāds NT.
10. Kron, F. W. (1999) *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. – München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
11. Riessland, M. (2001) Studium der Pädagogik. // *Handbuch Kritische Pädagogik*. – Weinheim, Basel : Beltz Verlag, S. 429–445.
12. Rubene, Z. (2004) *Kritiskā domāšana studiju procesā*. – Rīga: LU AA.
13. UNESCO Welterklärung über Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert: Ausblick und Handlungsperspektiven. (1998), Artikel 9. [http://www.unesco.de/c\\_bibliothek/whs\\_erklaerung.htm](http://www.unesco.de/c_bibliothek/whs_erklaerung.htm), 04.04.2003.
14. Tora, G., Jaunzeme, I., Popova, I. (2001) Studiju vide Latvijas Universitātē – piedāvājums, pieprasījums un studiju kvalitāte. // *Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Pārskats par izglītību Latvijā 2000. gadā*. – Rīga: Sorosa fonds–Latvija, 26.–34. lpp.
15. Vēbers, M. (2002) Zinātne kā profesija. // *Politika kā profesija. Zinātne kā profesija*. – Rīga: AGB, 99.–132. lpp.
16. Wagner, W. (2001) Wissenschaftliches Arbeiten. // *Handbuch Kritische Pädagogik*. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 425–429.

## SUMMARY

The dynamic speed of modern society calls for a new vision of the specific features of university activities. Changes in the social, economic and political spheres have created a need to shift the focus from the university as a research centre, a citadel of academic education, as it has logically developed as a result of the Humboldt's reform, to a university as the implementer of public objectives and the former of social and political consciousness within the context of lifelong education. The latest pedagogical opinions speak about the need to develop, apart from scientific competences, social and research competences at universities. This aspect, accordingly, leads to the necessity to carry out conceptual changes in the curricula of higher education, in order to foster the advancement of critical thinking in students. The topicality of the formation of critical thinking in modern universities outlines several areas of research: 1) the acquisition of critical thinking during studies as a method for analysis and assessment of academic knowledge; 2) critical thinking within the framework of socio-cultural competences and the research of its formation in the university study process; 3) critical thinking as a precondition for a student's emancipation and moral self-determination; and 4) the issue of modern pedagogical methods and tools for effective promotion of critical thinking, thus combining all three above-mentioned aspects into the concept.

**Keywords:** critical thinking, university democratisation process, basic principles of university's activities, university study process.

## Mākslas izglītības būtība mūsdienu sabiedrībā Education of Arts: Contents and Methods of Teaching

Vladimirs Kincāns  
Latvijas Universitāte  
Vladimirs.Kincans@lu.lv

Viena no galvenajām valsts izglītības politikas prioritātēm mūsu laikos ir radošas personības veidošana. Šī uzdevuma realizācija nav iespējama bez izmaiņām mācību priekšmetu saturā un metodēs. No vienkāršotas informācijas ieguves vietas skolai būtu jāklūst par bērna radošo spēju attīstības veicinātāju. Mākslas nodarbes nebūt neieņem pēdējo vietu bērna radošā potenciāla attīstīšanā. Tieši māksla spēj atmodināt skolēna fantāziju un aktivizēt iztēli, attīsta bērna sintēzes un vispārināšanas spējas. Līdz ar to vizuālās mākslas pedagoga galvenais uzdevums vispārizglītojošās skolās būtu veidot gara brīvības atmosfēru un spontānu radīšanas prieku, kas savukārt pieprasa akcentu izmaiņu vizuālās mākslas stundu satura un metožu izvēlē.

**Atslēgvārdi:** vizuālās mākslas metodika, vizuālā audzināšana, mākslas polifunkcionālā ietekme, kreatīvās spējas, pedagoģiskā paradigma, radošas personības veidošana, mākslas funkcijas, vizuālās mākslas standarts.

### Ievads

Pirmais, kas nāk prātā, domājot par vizuālās mākslas mācību metodiku Latvijas skolās, ir tas, ka zīmēšanas stundas ļoti atšķiras cita no citas, pretēji pārējiem mācību priekšmetiem, kuriem neatkarīgi no skolotāja personības ir vairāk kopīgo nekā atšķirīgo pazīmju. Nevar nepamanīt arī to, ka šajā daudzveidībā gādās gan interesantākas, gan garlaicīgākas nodarbības. Kas tad padara vienu vizuālās mākslas stundu sekmīgu un interesantu, bet otru – neizteiksmīgu un bērniem nevērtīgu?

Atbilde uz šo jautājumu ir gaužām vienkārša. Par vizuālās mākslas metodikas balstu un atskaites punktu noteikti jāklūst audzēkņu individuālai attieksmei gan pret izcilu mākslinieku darbiem, gan arī pret pašu jaunrades meklējumiem. Bērnu ieinteresētība un emocionālā atdeve patiesībā ir ļoti nopietns arguments apgūstamā priekšmeta mācīšanas kvalitātes novērtējumā. Tam būtu jābūt spēcīgākam arī pret skepsi, ar kādu nereti vērtējam mūsdienu bērnu emocionālās kultūras līmeni. Samērā izplatīts ir paviršais uzskats, ka jaunās paaudzes individuālā mākslas pieredze ir samērā trūcīga un balstās galvenokārt uz vēlmi gūt prieku no video un animācijas filmu noskatīšanās. Var būt, ka tā arī ir. Taču kas ir tie, kas piedāvā viņiem šādus darbus? Un kā gan pēc tā lai vērtē šo “produktu” ražotāju emocionālās kultūras līmeni?

Taču mūs pašlaik interesē pavisam cita problēma. Protī, kāpēc vieni skolotājiem izdodas bērnus ieinteresēt par tēlotājas mākslas stundās mācāmo, bet

cieti – nekādi. Kāpēc pie viena pedagoga skolēni labprāt zīmē un apliecina savas jaunrades spējas, bet pie otra garlaikojas un nevar izpildīt elementārus uzdevumus. Dažas mākslas stundas bērnos rada vēl lielāku nepatiku nekā matemātika vai gramatika. Tieši šādi gadījumi pārsteidz visvairāk. Vizuālās mākslas stundas tikpat kā neprasa kaut ko iekalt no galvas, operēt ar abstraktām formulām un garlaicīgiem zinātniskiem likumiem. Un nu pēkšņi izrādās, ka tieši šajās stundās, kuru augstākā sūtība ir attīstīt bērna gara spējas, viņš jūtas neomulīgi, visu tur notiekošo uzverot kā nevajadzīgu un apgrūtināšu.

Protams, talantīgs skolotājs spēs iededzināt sajūsmas dzirksteli par mākslu pat tādā bērņā, kurā tā tikpat kā nekvēlo. Taču ne jau visi skolotāji ir apveltīti ar pedagoģisko un māksliniecisko talantu vienlaikus. Īstenībā tādi ir reti sastopami. Acīmredzot problēmu rada ne jau apdāvinātu pedagogu veltie “gaidīšanas svētki”, bet gan jebkura vizuālās mākslas ierindas pedagoga nodrošināšana ar pareizu metodiku, kas neatkarīgi no viņa apdāvinātības pakāpes stimulētu un motivētu bērna interesi par mākslu.

Jābūt skaidram, kas mums jā dara, lai vizuālās mākslas stundas kļūtu saistošas un nozīmīgas. Manuprāt, tāpēc vispirms jāapzinās, kādu vietu māksla ieņem mūsdienu modernajā pasaulē un kādu – bērna dzīvē? Un kāda ir mākslas ietekme bērna personības veidošanā?

### **Mākslas loma bērna personības veidošanā**

Teorētiskā izklāstā mākslas nozīme cilvēka pilnveidošanā pierādīta jau sen. Tai ir nenovērtējama ietekme uz personības veidošanos. Pārfrāzējot populāra klasiķa izteikumu, tieši tēlotāja māksla pamodina cilvēkā vizuālās jūtas. Vizuālo pasauli neiepazīnušas acis nekad nespēs novērtēt skaistas ainavas vai gleznas jēgu. Strikti definējot, vizuālā audzināšana nav lieka greznība vai untums, bet dienīšķa nepieciešamība, bez kuras bērns ļoti daudz zaudē savā attīstībā. Skolēna garīgā dzīve būs stipri ierobežota, vienpusīga un kopumā diezgan nabadzīga, ja viņa veidošanās procesā neietilps saskarsme ar mākslu.

Mūsdienu Latvijā, kur līdzās ekonomiskiem pārveidojumiem tikpat asi izjūtam garīgās atjaunotnes nepieciešamību visās sabiedriskās dzīves sfērās, tieši māksla ir spējīga veikt humānistiskās audzināšanas uzdevumus. Tieši estētiskajai audzināšanai būtu jāklūst par bērna personības attīstības prioritāro virzienu. Lai cik utopisks kādam arī šķīstu šāds apgalvojums, taču vienīgi tā iespējams kardināli izmainīt iesīkstējušos uzskatus par bērna vispusīgu audzināšanu. Būtiskus panākumus mazā cilvēka personības veidošanā sasniegs tikai tā skola, kur būs mainījies humanitāro, tostarp mākslinieciskā cikla, priekšmetu statuss. No vienkāršotas informācijas ieguves vietas skolai būtu jāklūst par bērna radošo spēju attīstības veicinātāju. Tieši māksla ar savu iekšējo būtību spēj atmodināt skolās fantāziju un aktivizēt iztēli, attīsta bērna sintēzes un vispārināšanas spējas. Māksla palīdz vērtēt un salīdzināt dažādas lietas un jēdzienus, attīsta bērna vispārējās spējas. Un, visbeidzot, indivīda pievēršanās skaistuma pasaulei īstēnos vizuālās audzināšanas pamatmērķi – izkops un pilnveidos viņa kreatīvās spējas un māku veidot ap sevi harmonisku un patīkamu vidi [1].

Māksla ieņem nozīmīgu, var teikt – īpašu, vietu radošā potenciāla veidošanā un attīstībā. Speciālisti arvien uzsveruši tās polifunkcionālo ietekmi uz bērna kreatīvo spēju veidošanos. Mākslas darba uztverei nepieciešama viņa jūtu un domu vienotība. Tādējādi par bērna radošā potenciāla attīstības pamatu arī tiek uzskatīta viņa emocionālo un intelektuālo spēju veidošana un attīstība. Te noteikti jāuzsver, ka radošās personības attīstības process noteikti ir jāvērtē kompleksi. Proti, līdzās bērna vizuālajai audzināšanai noris arī muzikālā un literārā izglītošana. Šis mākslinieciskā cikla priekšmetu komplekss veido bērnam “polifonisko apziņu”, kuras galamērķis, protams, ir polifoniskas, t.i., radošas, personības veidošana.

Taču mūsdienu pedagogijas zinātnē pastāv arī citi viedokļi par vizuālās mākslas ietekmi uz skolēnu estētisko audzināšanu [2]. No vienas puses, tiek cildināta estētiskās audzināšanas loma katra bērna iekšējās pasaules veidošanā. No otras, nenoliedzot tās īpašo spēju bez jebkādas didaktikas ietekmēt bērna dvēseles garīgo attīstību, tiek apšaubīta mūsdienu mākslas ekstremālo izteiksmes līdzekļu pozitīvā ietekme uz garīguma veidošanos.

Par bēdīgu alošanos modernās pasaules mākslas kā progresīvas audzinātājas lomā liecina neskaitāmi fakti par māksliniecisko vērtību krišanos bērna vajadzību hierarhijā. Šādu attieksmi veido pragmatisms, vēss aprēķins un garīgo vērtību ignorance, kas masveidīgi ienāk mūsu dzīvē. Visur ielaužas izklaides un patērēšanas kults. Ja arī notiek mākslas darbu apgūšana, tad ļoti fragmentāri. Taču, ja nedaudz raksturosim bērniem piedāvātās produkcijas kvalitāti un māksliniecisko izpildījumu, tad nonāksim pie diezgan dramatiskiem secinājumiem.

Reālie dzīves notikumi, videospēļu un videofilmu saturs, televīzijas produkcija un reklāma rada priekšstatu par neierobežota spēka, panākumu un uzvaras prioritāti [3]. Šie fakti pārlicina arī par to, ka mākslas un tostarp tēlotājas mākslas nozīme šodien pieaugusi vēl vairāk nekā jebkad. Tāpēc jo īpaši svarīgi ir apzināties vizuālās mākslas stundu nozīmi audzēkņu estētiskajā audzināšanā. Tieši māksla bija un ir palikusi par brīnumainu un jutīgu instrumentu, kas attīsta skaistuma izjūtu, piesaista labajam un cilvēciskajam.

Līdz ar to var secināt, ka vizuālās mākslas pedagoga galvenais uzdevums vispārīzglītojošās skolās ir veidot gara brīvības atmosfēru un spontānu radīšanas prieku. Vizuālās mākslas skolotājiem arvien vajadzētu atcerēties šo sava darba pamatmērķi. Tam jāklūst par savdabīgu vadzvaigzni, kas apgaismo katru mūsu soli un izvēlas piemērotākos līdzekļus izvēlētajā mērķa īstenošanai.

### **Vizuālās mākslas stundu būtība**

Diemžēl daudzi skolotāji šo acīmredzami vienkāršo uzdevumu ignorē un pārvēršas par tehnokrātiem. Daudzi vizuālās mākslas pedagogi pārvēršas par formāliem zīmēšanas skolotājiem, kuri prasa audzēkņiem ievērot proporcijas, kompozīcijas un gaismas likumības, auksto un silto toņu attiecības u. tml. [4]. Viņi aizmirst, ka, tuvinoties mākslas pasaulei, jo īpaši vispārīzglītojošās skolās, tas nav pats galvenais. Līdz ar to šauri profesionālā pieeja izsauc bērnos pretēju reakciju, piemēram, emocionālu noslēgtību, kas var pārvērsties naidīgumā un pat epatāzā. Bērniem kļūst neinteresanti un garlaicīgi. Viņi nesaskata jēgu šobrīd darāmajā un

tā varbūtējā vajadzīgumā turpmāk. Bērni ļoti labi izjūt konfliktu starp mākslas būtību un mācību procesu. Situācija pasliktinās arī tāpēc, ka bērni dažādu iemeslu dēļ cenšas izvairīties no saviem uzdevumiem, kas, protams, rada arvien lielāku pedagoga uzstājību un formālo prasību izvirzīšanu. Skolotājs, kurš pieprasa uzdotā bezierunu izpildi un vienlaikus aizmirst, kāpēc viņš to pieprasa, ļoti drīz pārvēršas par dogmatiķi. Tā kā bērni vairāk par visu pasaulē necieš dogmatismu, tad pilnīgi neizbēgama ir konflikta rašanās un savstarpējās izpratnes trūkums. Augošā personība tiecas pēc brīvības un spontanitātes.

Ja vecākiem un skolotājiem izdodas rast saikni starp mācāmo vielu un plašāku kultūras kontekstu, kā arī nodemonstrēt to savam bērnam, tad skolēna kritiskā attieksme jūkami pazeminās. Taču samērā bieži pieaugušie paši ar lielām grūtībām spēj izprast bērniem apgūstamās programmas loģiku un savstarpējo saikni starp priekšmeta saturu, reālo dzīvi un mūsdienu sociālajām prasībām. Tāpēc uz skolēna jautājumu: “Kāpēc man tas jāmacās?” tiek dota diezgan nepārliecinoša atbilde, kas īstenībā ir tīša izvairīšanās. Mazefektīvas ir arī tādas atbildes kā “noderēs”, “tā vajag”, “tas jāzina katram izglīotam cilvēkam”, tāpēc ka tās neviens bērns nekādu entuziasmu pret apgūstamajām zinībām.

Ļoti svarīgi ir neradīt šauri profesionālu izpratni par vizuālo mākslu vispārizglītojošo skolu audzēkņos. Pretējā gadījumā viņu interese par skaistuma pasauli ļoti ātri apdzisis un radīs pilnīgi pretēju, negatīvu attieksmi pret visām mākslinieciskās darbības formām. Mākslas pedagoga darbā ļoti svarīgi ir pamodināt bērna dvēselē interesi par skaistuma pasauli, parādot šīs cilvēces pašizteikšanās un pasaules uztveres formas dziļumu un nozīmi. Vizuālās mākslas skolotāja misiju te var pielīdzināt vispārinātai pedagoga (*paidagōgos* grieķu valodā nozīmē ‘bērnu vadītājs’: *paidos* – ‘bērns’, *ago* – ‘vedu, audzinu’) sūtībai – ievest bērnu patstāvīgā pieaugušo dzīvē. Tikai tādā gadījumā mākslas pasaule kopumā un tēlotājas mākslas tai skaitā nebūs bērniem sveša un nesaprotama.

Vizuālās audzināšanas organizācija izrādās efektīva tad, ja mērķtiecīga pedagoģiskā procesa rezultātā bērns veidojas izpratne par vizuālo procesu kā personībai nozīmīgu faktoru [5]. Balstoties uz šo atziņu, skolotājam bērnam jāveido apziņa par cilvēka radošās darbības vizuālo formu sabiedrisko nozīmīgumu. Tikai kopīgos skolotāja un skolēna personību pūliņos var attīstīties tāda bērnu un pieaugušo saskarsmes forma, kad indivīdi garīgi papildina viens otru. Nav grūti pamanīt, ka esam nonākuši pie nākamā mērķa – pedagoģiskās paradigmas principiālas nomaiņas, kuras īstenošana nav nepieciešama kādai nelielai entuziastu grupīnai, bet gan visai sabiedrībai [6].

Šāda vizuālās kultūras skolotāja misijas izpratne pilnīgi sagrauj uzskatu par kādu vienu nemaldīgi pareizu un universālu priekšmeta mācības metodi. Tikpat nekorekts ir apgalvojums, ka vizuālos priekšmetus bērniem var mācīt nevis pēc vispārpieņemtiem noteikumiem un likumībām, bet gan dodot pilnīgi neierobežotu radošās pašizteikšanās brīvību. Patiesībā pedagoga uzdevums ir apvienot vienā veselumā gan vizuālās *ābeces* pamatatziņu apgūšanu, gan bērna radošā potenciāla attīstīšanu.

Viens no vizuālās mākslas skolotāja galvenajiem uzdevumiem ir panākt, lai bērns labvēlīgi izturētos pret radošo uzdevumu. Lai pārvarētu skolēnu negatīvo

attieksmi pret savām stundām, vizuālās mākslas skolotājam jāpazīst katra skolēna psihofizioloģiskās īpašības, jāmek aizraut viņu ar savu priekšmetu, kā arī labi jāpārvalda vizuālās audzināšanas metodika. Citiem vārdiem sakot, vizuālās mākslas skolotājam ir jāklūst par savdabīgu stratēģi, instruktoru un līdzautoru bērna vizuālās pasaules veidošanā. Pedagoģa ieguldījums radošas gaisotnes veidošanā stundā ir pārdomāta sagatavošanās nodarbībai – plāns, nepieciešamo izdales materiālu sarūpēšana. Pedagoģam jāieinteresē audzēkņi radošā uzdevuma izpildē. Protams, pieaugušais šai procesā arvien būs klāt, bet tikai pastarpināti. Viņš bērnam darāmo nenorāda tieši, bet gan ar vārdu, intonāciju, sejas izteiksmi un mīmiku, padomiem vai personīgo paraugu.

Mākslas priekšmetu stundās ļoti svarīgi ir spēt apvienot bērna radošo brīvību ar tēlotājas mākslas apguves nosacījumiem. Radošā brīvība izpaužas vispirms jau patstāvīgā nodarbošanās veida izvēlē. Tikpat būtiska ir arī māca atklāt piedāvāto materiālu un instrumentu potences. Kopā ar skolotāju apspriežot materiālu īpašības, skolēns atklāj to būtību un izteiksmes iespējas. Tādējādi pedagoģs kļūst par savdabīgu iedvesmotāju, nevis tikai pavēļu un rekomendāciju izteicēju. Pieaugušā pozīcija ir jaunrades procesā ieinteresēta līdzdalībnieka pozīcija.

Labs vizuālās mākslas pedagoģs nepārstāj audzināt skolēnus ar savu attieksmi pret priekšmetu un mākslu. Skolotājs māca ne tikai saprast savu priekšmetu, bet arī to, ka katrs tēlotājas mākslas darbs aizstāv garīgumu un cilvēcību. Tieši garīgā saskarsme ar mākslu, ko skolēnos stimulē vizuālās mākslas skolotājs, veido audzēkņos stabilu interesi par mākslu, attīsta viņos attiecīgus analītiskos dotumus un emocionālo reakciju.

Taisnības labad jāpiemetina, ka pilnīgi atteikties no formāliem profesionālās mākslas apguves principiem tomēr nevajadzētu. Lai gan mākslinieciski apdāvināti bērni savas intereses var realizēt speciālās skolās, tomēr arī atlikušais vairums vēlas apgūt gan formālus radīšanas paņēmienus, gan arī pašizpausties mākslinieciskās jaunrades ceļā. Līdz ar to par skolotāja galveno uzdevumu kļūst ne tik daudz mācīšana kā piemērotu apstākļu radīšana šai nodarbei. Pedagoģam jāved audzēkņus uz priekšu tik ātri, cik viņš to uzskata par nepieciešamu, jārada tāda vide, kur abas puses efektīvi un labprāt kooperētos noteikto mērķu sasniegšanā.

Mācību kooperatīvā modeļa realizācija ir ļoti grūta. Taču ieguldītais darbs un līdzekļi atmaksāsies simtkārt, jo tādējādi būsīt palīdzējis bērniem lietderīgi izmantot savu kūšājošo enerģiju un samazinājis arī iespējamo sociālo spriedzi nākotnē.

Diemžēl šo mācību modeli mūsu skolās izmanto ļoti reti vai gandrīz nemaz. Daudzi skolotāji pret savu darbu izturas pārāk formāli. Viņi nemeklē atbildes uz jautājumu: kāpēc es strādāju un kāpēc mācu vizuālo mākslu? Un vai es dodu bērniem to, ko viņi patiešām vēlas? Šādu pedagoģu praksē ļoti bieži valda visīstākā rutīna, proti, es mācu tā, kā mani savulaik skoloja mani pasniedzēji. Aizmirstot to, ka viņi apmeklēja mākslas skolu un pēcāk, iespējams, mākslas akadēmiju, bet šo mācību iestāžu mērķi un uzdevumi bija pavisam citādi nekā vispārīzglītojošām skolām. Vizuālās mākslas skolotājs vispārīzglītojošā skolā negatavo profesionālus māksliniekus. Viņa misija ir daudzkārt sarežģītāka – radošas personības veidošana. Un tas, kā zināms, nav amata, bet gan kultūras jautājums.

Tomēr vienlaikus nākas atzīt, ka skolās nav radīta mērķtiecīga sistēma personības radošo spēju attīstīšanā. Bērna radošā dzirkstelīte pārtop talanta liesmā tikai

nejaušības pēc, bieži taustoties, neveiksmīgi mēģinot un kļūdoties. Tas arī ir saprotams, jo neviens mācību plāns neparedz speciālu priekšmetu, kura uzdevums būtu audzināt un attīstīt radošu personību. Šādu situāciju pamato ar objektīviem apstākļiem. Proti, nav un nebūs vienas noteiktas mākslinieciskās jaunrades disciplīnas, formulas vai algoritma. Kreatīvo spēju attīstīšanas process ir komplekss, kas prasa patstāvīgu apkārtējās pasaules un cilvēces radīto vērtību izzināšanu. Mākslas nodarbes nebūt neieņem pēdējo vietu bērna radošā potenciāla formēšanā un attīstīšanā. Mākslas īpašo ietekmi uz personības radošo spēju veidošanu izskaidro ar tās polifunkcionālo raksturu. Kultūras artefaktu apguve un izpratne prasa no skolēna jūtu un prāta vienotību. Skolēna emocionālo un intelektuālo spēju veidošana un attīstīšana jau arī ir viņa radošā potenciāla izaugsmes pamats.

Turklāt pedagogam jāzina un jāveicina tēlotājas mākslas stundu nespecifiskās funkcijas, kam masu ražošanas apstākļos piemīt sava īpaša nozīme. Vizuālās mākslas stundas vairāk nekā citas nodarbības stimulē veikt dažādus roku darbus. Mūsdienu cilvēks jau ir aizmirsis, kā kādu lietu var izgatavot paša rokām. Tik ļoti esam pieraduši visu saņemt gatavu. Pārāk bieži konkrēta darbība un tās rezultāts attālinās viens no otra. Šī parādība jau ieguvusi tādu masveidību, ka daudzi indivīdi vairs nemāk pagatavot sev ēdamo. Vienīgais viņu panākums šai laukā – lielveikalā nopirkta ēdiena uzsildīšana uz plīts. Piešūt pogu, salabot kādu mājsaimniecības priekšmetu vai salāpīt saplēstu apģērba gabalu – šos darbus viņi vairs uztic tikai “profesionāļiem”. Tādējādi modernā cilvēka sadzīve balstās tikai uz pasīva patērētāja psiholoģijas akceptu un tiražēšanu. Lai gan pirms gadiem desmit divdesmit Latvijā situācija bija principiāli cita.

Šajā kontekstā bērnu pašrocīgie darinājumi iegūst īpašu vērtību gan pašu radītāju, gan vecāku un pedagogu acīs. Skolēna zīmējumi ir viņu radošo pūliņu augļi. Tāpat šos darbus var uzskatīt par viņu iekšējās pasaules objektivizāciju. Pret šiem bērna daiļrades rezultātiem noteikti nevajadzētu izturēties vienaldzīgi, lai cik naivi un nemākulīgi šie mēģinājumi mums arī neliktos. Tieši pretēji, neatkarīgi no mākslinieciskajiem panākumiem pienāktos bērnu uzslavēt un rosināt uz iesāktā turpinājumu. Gan bērniem, gan vecākiem jāsaprot, ka šajā gadījumā svarīgāks par konkrētu rezultātu ir pats mākslinieciskās jaunrades process. Jāapzinās, ka neatkarīgi no mākslinieciskiem sasniegumiem šis darbs veido bērna kopējo mākslas un vizuālo pieredzi [7].

Iepriekš minētajam būtu jākalpo par pārliecinošu argumentu tam, ka vizuālās mākslas skolotājam vajadzētu būt neatkarīgam no dažādu ministriju instrukcijām, programmām un pavēlēm. Diemžēl Izglītības un zinātnes ministrijas ierēdņus īpaši neinteresē bērnu radošo spēju attīstība. Viņiem rūp galvenokārt kontroļu un pārbažu rezultāti. Vai ne tādēļ tiek pieprasīts, lai vizuālās mākslas stundas strikti atbilstu visiem tā dēvētā “Vizuālās mākslas standarta” kanoniem? Te jau arī tas “suns aprakts”. Proti, neviens taču nav spējīgs pateikt, kā iespējams savienot standartus ar radošas personības veidošanas idejām. Nenoliedzami, kaut kādām shēmām un idejām būtu jāpastāv, taču konkrētā realizācija tomēr būtu jāuztic skolotājam. Vai kādam nav skaidrs, ka neko taču neesam zaudējuši, radošās jaunrades laukā ignorējot instrukcijas. Tā ir pat savdabīga priekšrocība, salīdzinot ar eksaktām zinātnēm un teorētiskām nozarēm vispār. Piešķirot radošu brīvību pedagogam, rodas cerība, ka arī bērnos izlauzīsies atbrīvotības un aizrautības jūtas. Liedzot

tēlotājas mākslas skolotājiem iniciatīvu, brīvību un improvizāciju, saņemsim pretī bezpersoniskus mājas darbus, ko bērni izpildīs tikai atzīmes dēļ. Diemžēl netiks izpildīts stundas pamatuzdevums – skolēnu iztēles un fantāzijas rosināšana. Nerunājot nemaz par to, ka saistībā ar mākslu vienmēr tiek domāts arī par labas gaumes veidošanu. Izliekot atzīmi par bērna domām un jūtām, mēs izdarām briesmīgu “lāča pakalpojumu”, jo tādējādi iznīcinām viņa jebkuru vēlēšanos izteikt savas domas vai arī tieksmi līdzināties noteiktiem morāli ētiskiem kritērijiem, kā arī vēlēšanos jebkad pievērsties mākslai.

Nav šaubu, ka tēlotājas mākslas stundas var izmantot kā efektīvu iespēju sarunu prasmes un saskarsmes apgūšanai, kā arī savstarpējo sapratni un personības pašizpaušmi veicinošu kontaktu stiprināšanai. Vizuālās mākslas stundas palīdz bērniem iepazīt savu esību un vismaz emocionālā līmenī izprast sevi un attieksmi pret apkārtējo pasauli.

Nevajadzētu ignorēt arī to, ka vienā klasē mācās dažādu kultūru bērni. Tas, ka viņi runā vienā valodā, vēl nebūt nenozīmē to, ka viņi pieder pie homogēnas kultūras. Katrs cilvēks, katra tauta atzīst savas pašizteikšanās metodes un formas. Standarti jebkuru situāciju unificē, tādējādi ierobežojot viņiem izpaust savu nacionālo identitāti. Konkrētos apstākļos vienīgi skolotājs spēs izvēlēties skolēna etniskajai uztverei un nacionālajam redzējumam atbilstošu materiālu un tēmu. Nenoliedzami, vienīgi māksla bez uzspiešanas un politizēšanas atrod pareizu valodu bērnu iepazīstināšanai ar fundamentāliem citu kultūru principiem.

Renovējamais palīgs vizuālo spēju attīstīšanā, protams, ir vizuālās kultūras artefaktu apgūšanas process. Kā zināms, vizuālās kultūras saturu un formu ietekmē ne tikai māksla, bet arī jebkuru cilvēcisko aktivitāšu kopums, ko veido arhitektūra, mēbeles, interjers, plašsaziņas līdzekļu poligrāfija, dārzu un parku vide utt. Māksla, arī tēlotāja māksla un tēlniecība, sniedz vispilnīgāko priekšstatu par vizuālās domāšanas īpatnībām visos sabiedrības attīstības etapos. Tieši tēlotājmākslas un tēlniecības darbi atspoguļo sava laikmeta garu, objektīvi raksturo vērtības un normas, kurām bija noteicoša loma radošās personības vizuālās aktivitātes brīžos. Tēlotājmākslas darbus var uzskatīt par savdabīgu vizuālās pieredzes krātuvi. Tie nav tikai vienkārši kultūrvēsturiskās uztveres un skatījuma liecinieki, bet arī vizuālās apziņas produkti. Taču šajā jautājumā tomēr jāievēro mērs. Ar to es domāju atbilstību starp praktiskām un teorētiskām mākslas nodarbībām. Nav vēlams mācīt bērniem mākslas simbolu nozīmi ārpus praktiskās lietošanas konteksta. Tas ir bīstami, jo tādējādi mākslinieciskā audzināšana tiek pielīdzināta zinātnei un līdz ar to māksla pakļauta devalvācijai, otršķirīgās statusam. Vadoties pēc šādiem kritērijiem, māksla no mērķa pārvēršas par racionālisma attīstības līdzekli.

## Nobeigums

Tātad mūsu sabiedrībai ir jauns uzdevums, proti, sagatavot nevis vienkārši erudītu cilvēku, bet gan radošu personību. Tam par iemeslu ir dinamiski augošās un neatturami mainīgās krīzes pazīmes, kas skārušas gandrīz visas sabiedriskās dzīves sfēras – politiku, ekonomiku, zinātnei, izglītību un ekoloģiju utt. Šo problēmu risināšanai vairs nepietiek tikai ar ģeometriskā progresijā pieaugošās informācijas mehānisku apguvi. Vispirms jau nepieciešama to radoša izpratne un māka



izmantot ikdienas dzīvē. Tāpēc arī radošas individualitātes formēšanai mūsdienās jāklūst par valsts izglītības politikas prioritāti. Mūsu sabiedrības un tās svarīgākā sociālā institūta – izglītības sistēmas – pašreizējā attīstības stadijā nenoliedzami pieaug pieprasījums pēc kompetentiem speciālistiem ar radošu domāšanu, kuri spēj atrast jaunus ceļus un virzienus zinātnē, tehnikā, izglītībā, ekonomikā un valdībā.

### Diskusijai piedāvāju šādus jautājumus:

1. Kāpēc vizuālās mākslas stundas bērniem bieži liekas garlaicīgas?
2. Kāpēc profesionālam māksliniekam nevar uzticēt vizuālās mākslas mācīšanu?
3. Vai vizuālās mākslas stundu saturu ir iespējams integrēt ar citiem mācību priekšmetiem?
4. Vai atvēlētais stundu apjoms vizuālajai mākslai neizkropļo estētiskās audzināšanas ideju?

### LITERATŪRA

1. *Искусство и творческая деятельность*. Киев, 1979., с. 5.
2. Ростовцев, Н. Н. *Методика преподавания изобразительного искусства в школе*. М., 2000., с. 13–50.
3. Ск. Зинченко, В. П. *Аффект и интеллект в образовании*. М., 1995.
4. Неменский, Б. М. *Познание искусством*. М., 2000., с. 123.
5. Ск. Узнадзе, Д. Н. *Психология установки*. СПб., 2001.
6. Špona, A. Pedagoģiskā prakse–studijas–zinātne. *Skolotājs*, Nr. 5, 1997., 4.–8. lpp.
7. Выгодский, Л. С. *Психология искусства*. М., 1968., с. 328–329.

### SUMMARY

The priority task of the state policy in the field of education in modern conditions is the formation of a creative personality. The school is being transferred from the place where learners get information to the place where creative abilities of a child are developed. Art is best of all intended for activating fantasy and imagination of the pupils. The role of art in forming the creative potential of a personality consists in its poly-functional influence on the conscience of a school pupil. Art is the most neat and effective means of upbringing the sense of beauty, kindness and humanistic principles.

Many teachers forget for what reason do they teach visual art. They concentrate on teaching children formal principles of art and forget that this is not the most important thing for the process of studying the world of art. The task of the teacher of a secondary school consists of creating the atmosphere of freedom, spontaneity and the willingness to create. Understanding of the real place and role of art in aesthetic education of children demands reflections over the contents of art as a studying discipline and the methods of its teaching.

## **Izglītības reformas Latvijā humanitārie pamati** **Humanistic Basis of Educational Processes at School**

**Zoja Čehlova**  
Latvijas Universitāte  
cehlova@latnet.lv

**Mihails Čehlovs**  
Latvijas Universitāte  
kerprusov@one.lv

Latvijas izglītības reformēšanu nosaka sociāli kulturālo tendenču pastiprināšanās Eiropas Savienībā, proti, vienotas Eiropas kultūras veidošanās, jauna tipa kultūras attīstība, pretrunas izglītības sistēmā, tātad humanitārās izglītības satura neatbilstība galvenajiem personību veidojošiem principiem, kā arī nespēja kopumā aktualizēt un harmonizēt personības attīstību. Šo pretrunu atrisināšana saistīta ar izglītības humanitāro pamatu padziļināšanu.

**Atslēgvārdi:** humanitarizācija, humanitārā izglītība, humanitārās zināšanas, humanitārā kultūra.

### **Ievads**

Pēdējo desmit gadu laikā spilgti nošķiras divas tendences pedagoģiskās zinātnes attīstībā: tehnoloģiskā un humanitārā. Tādējādi ir izveidojušās arī divas pieejas pedagoģisko parādību izpētē: tehnoloģiskā un humanitārā.

Turklāt atklājas paradoksālas pretrunas starp tehnoloģizācijas un humanitarizācijas zinātniskajiem pamatojumiem pedagoģiskajos pētījumos: stingra robeža starp zināšanām un vērtībām, starp aksiomātisko un relatīvo. Šajā sakarā pedagoģiskajos pētījumos tiek diskutēts par jautājumu, vai pedagoģija ir humanitāra zinātne.

Mēs saprotam, ka tas ir retorisks jautājums, kas liecina par metodoloģiskā pamatojuma trūkumu, lai izzinātu un apliecinātu tik sarežģīta fenomena kā pedagoģiskā realitāte humanitāro būtību.

Raksta mērķis, pamatojoties uz filozofiskās, psiholoģiski pedagoģiskās literatūras teorētisko analīzi, ir noteikt humanitarizācijas būtību un atklāt Latvijas izglītības reformēšanas humanitāros pamatus.

### **Humanitārās tendences pedagoģijas kā zinātnes attīstībā**

Definējot pedagoģijas humanitāros pamatus, pētnieki orientējas uz to, lai mūsdienu apstākļos cilvēka problēma kļūtu par galveno problēmu visās zinātnēs (gan eksaktajās, gan humanitārajās).

Šis process, kuru jau sešdesmitajos gados paredzēja B. Anaņevs, noteica humanitāro un eksakto zinātņu integrāciju, nodalot universālas problēmas, kas saistītas ar cilvēku, ar kultūras attīstību.

Protams, pastāv arī citas pieejas problēmas risināšanai. Tā, piemēram, daudz pētnieku izmanto filozofiskās kategorijas. Tomēr filozofi iebilst pret šādu pieeju, viņi vispār noliedz izglītības filozofiju kā atsevišķu zinātnisku disciplīnu, jo uzskata, ka pedagoģiskajām teorijām, koncepcijām un hipotēzēm nav sava fundamentālā pamata (Mihailovs, 1999, 98. lpp.).

Jaunākajos pedagoģiskajos pētījumos parādās doma, ka pedagoģijai kā disciplīnai zinātnei jāizstrādā savs metodoloģiskais pamatojums.

Raksturosim savu pieeju šīs problēmas risināšanā. Pedagoģijas priekšmetu mēs apskatām kā metapriekšmetu, kurš nosaka pedagoģisko parādību un procesu īpatnības. Uzskatām, ka tam piemīt dualitāte – objektīvās un subjektīvās realitātes savstarpējā saikne, kuras kodols ir cilvēciskā subjektivitāte. Šis viedoklis ir izklāstīts grāmatā “Izziņas aktivitātē mācībās” (Čehlova, 2002), disertācijā “Darbība – skolēnu personības attīstība” (Čehlova, 1992). Objektīvās un subjektīvās realitātes savstarpējā attiecība tiek uzskatīta par pedagoģijas pamatprincipu. Cilvēciskā subjektivitāte ietver personības īpatnības un iespējas (intelektuālās, tikumiskās, radošās utt.).

Pedagoģiskā objektīvā realitāte ietver darbību, saskarsmi, kultūru, starpkultūru attiecības. Šo procesu tehnoloģizācija vērsta uz skolēna personības socializāciju monokultūras un daudz kultūru apstākļos.

Subjektīvās un objektīvās realitātes savstarpējo sakarību mehānisms ir personīgā jēga. Skolotājam un skolēniem tā sakrīt, jo galvenais mērķis ir personības attīstība, pašattīstīšanās un pašaudzināšana. Bet šis process prasa pastāvīgu aktualizāciju. Skolotājam tā ir skolēna personības attīstība, tikumības, garīguma audzināšana, cilvēka audzināšana.

Pedagoģijas priekšmeta duālisms arī nosaka tehnoloģiskās un humanitārās tendences pedagoģijas zinātnes attīstībā, šo tendenču savstarpējo saikni un savstarpējos nosacījumus.

Šīs savstarpējās saiknes pamats ir priekšmeta ētiskais kodols, humānas savstarpējās attiecības. Tāpēc humanitārizācija ir vadošā tendence, kas nosaka pedagoģiskā procesa tehnoloģiskās īpatnības.

Svarīga pedagoģijas humanitārizācijas problēma ir mācību procesa humanitārizācijas virzieni.

### **Mācību procesa humanitārizācijas galvenie virzieni**

Humanitārizāciju var apskatīt gan kā principu, gan kā procesu. Humanitārizācija (no latīņu val. “humanitas”) – tāds, kam piemīt cilvēka daba, kas attiecas uz izglītību, uz garīgo kultūru. Pedagoģiskā darbība pēc savas dabas ir humanitāra. Bet, ja tā, vai tad tās problēmas, kas saistītas ar humanitārizāciju, nav paradokss?

Tomēr plaši ir izplatīti procesi, kad skolēns atsvešinās no skolotāja, no mācīšanās, skolēns un skolotājs no skolas, jo notiek pedagoģiskās izglītības īsto mērķu

aizstāšana ar šauri priekšmetiskiem. Tas liecina par pedagoģiskā procesa dehumanizāciju un dehumanizāciju.

Tas nozīmē, ka ir nepieciešama pedagoģisko parādību humanitārās būtības aktualizācija.

Var nošķirt trīs humanizācijas virzienus:

1. Izglītības humanizācija tiek īstenota, palielinot laiku, kas atvēlēts humanitārā cikla disciplīnām.

2. Izglītības humanizācija realizējas mācību priekšmetu loģikā, iekļaujot humanitāra rakstura problēmas, iekļaujot izglītības saturā kultūras komponentu, kas sastāv no četriem savstarpēji saistītiem elementiem:

- no priekšmetiskā satura, kurā iekļauta cilvēces kultūras pieredze zināšanu veidā;
- no darbības satura kultūras sistēmā (prasmju, darbību veidi);
- no skolēnu personīgās sociokulturālās pieredzes, viņu attiecību sistēmas, kas izpaužas kultūras vajadzībās un vērtību orientācijā;
- no skolotāja sociokulturālās pieredzes (Seņko, 2000).

Uz šī pamata tad arī strukturējas izglītības satura starpkultūru komponents, kas sekmē kulturālā plurālisma attīstību un kultūru integrāciju, kas bija poļu zinātnieka A. Šerlonga pētījuma priekšmets (Šerlongs, 2001). Šis pētījums aktuāls arī daudznacionālajai Latvijai, jo humanizācija paredz mācību disciplīnu savdabīgu dialogu.

3. Trešais virziens vēl ir maz izstrādāts. Nepieciešams, lai humanizācija realizētos mācību procesā, lai mācību process iegūtu cilvēku veidojošu raksturu. Tās ir izmaiņas attiecībā pret skolēnu, viņš ir mācību procesa centrs, darbības un attiecību subjekts, tā ir skolēnu piesaistīšana kultūrai kā cilvēcisko vērtību pasauli. Mūs īpaši interesē trešais humanizācijas virziens.

Galvenās metodes pedagoģijas procesā ir atbalsta un palīdzības sniegšana bērniem. Var nošķirt divus aspektus:

- 1) pedagoģiskais atbalsts visiem skolēniem, veidojot labvēlības, sadarbības un savstarpējās sapratnes emocionālo vidi;
- 2) individuālais atbalsts, kas paredz katra bērna personības attīstības diagnosticēšanu.

## **Humanitārās kultūras īpatnības**

Humanizācija tiek realizēta, iekļaujot izglītības saturā humanitārās kultūras problēmu. Humanitārās pasaules kultūras izpratnes pamatā ir vispārcilvēciska ideja par cilvēka, cilvēces un Visuma tikumisko vienotību.

Humanitārā kultūra pirmām kārtām ir uz cilvēku orientēta kultūras daļa, tās centrālā ideja ir cilvēka veidošanas ideja. Tā atklājas kā cilvēces vēstures un kultūras patiesās būtības izpausmes forma.

Humanitārās kultūras īpatnības ir šādas:

- Dialogisms, kas veido vienotu vērtību un jēgas telpu, kurā pastāv un attīstās dažādas humanitārās kultūras sfēras (filozofija, literatūra, māksla). Tas arī nosaka integrācijas nepieciešamību.

- Antropoloģiskā virzība.
- Referentācija (ideālu saturs, kurš kļūst par pamatu personības pašpilnigošanās procesā).
- Eksistenciālisms (humanitāra ideja ar tikumisku orientāciju, ar nepārtrauktu tieksmi izzināt cilvēka individualitātes sākotni).
- Humanitārās kultūras ontoloģiskais reālisms (koncentrēšanās uz mūžīgajiem esamības jautājumiem).
- Garīgi tikumisko problēmu pārsvars, kas raksturīgi humanitārajām zinātnēm.
- Inovatīvais potenciāls.

Var secināt, ka humanitārā kultūra ir atbilstoša cilvēka dabai.

### **Izglītības reformēšanas mērķis**

Izglītības reformēšanas mērķis ir attīstīt izglītotu, tikumiski audzinātu, sociāli integrētu un sabiedriski atbildīgu personību, kas spējīga sekmīgi iekļauties daudz-kultūru sabiedrības apstākļos un kas ir konkurētspējīga Eiropas darba tirgū.

Uz kulturoloģiskas pieejas bāzes vajadzētu izstrādāt kultūrcentriskas izglītības paradigmu. Tās uzdevumi (kultūrizglītojoši) ir:

- radīt izglītības telpu uz humanitārās kultūras pamata;
- nomainīt tradicionālo izglītības paradigmu, kvalitatīvi nostiprinot tās humanitāro kodolu un palielinot audzināšanas lomu izglītības procesā, kas ļauj nodrošināt humanitārās kultūras potenciālu realizāciju, kā arī tās pašatzažošanu;
- veikt izglītības humanizāciju un humanitarizāciju, kam saskaņā ar Vispārējo cilvēka tiesību deklarāciju jābūt vērstai uz vispusīgu personības attīstību;
- iekļaut garīgi tikumiskos kritērijus izglītības tehnoloģiju sistēmā.

### **Mācību procesa humanitarizācijas faktori**

Jānošķir mācību procesa humanitarizācijas galvenie faktori.

#### *a) Objektīvie:*

- virzība uz skolēna un skolotāja darbības kopīga priekšmeta izveidošanu; mācību un pedagoģiskā priekšmeta savstarpējā saikne;
- mācību procesa dialogisma attīstība, pamatojoties uz demokrātisku un humānistisku pedagoģiskās vadības stilu.

#### *b) Subjektīvie:*

- attīstīt skolēnos mācīšanās personīgo jēgu;
- veidot tikumisku attieksmi un savstarpējās attiecības uz izpratnes un savstarpējās saprašanās pamata.

Mācību procesa organizēšana uz šādu noteikumu pamata nosaka izglītības satura humanitāro raksturu, tikumisko un kultūras komponentu.

### **Pedagoģiskā procesa organizācijas galvenās tehnoloģijas ir**

1. Mācību materiāla problematizācija, kas virzīta uz skolēna patstāvības attīstību.
2. Balstīšanās uz starpdisciplīnu (starppriekšmetu) saiknēm.
3. Modulārās mācīšanas izmantošana.
4. Humanitāro zināšanu subjektu komunikācijas dialogizācija.

### **Secinājumi**

Mācību procesa humanitārais modelis ir veids, kā cilvēks veidojas kultūrā, tā ir viņa garīguma attīstība. Mācīšana paredz ne tikai apgūt sociālo pieredzi, kas kļuvusi par kultūru, un uz tās pamata attīstīt personību, bet arī radīt pasaules tēlu un savu personīgo tēlu šajā pasaulē, pamatojoties uz skolotāja kultūras pieņemšanu un apzinoties savu kultūru. Šie procesi efektīvi tiek realizēti mācību satura humanitizācijas apstākļos, un to attīstība notiek pedagoģiskajā realitātē, kad skolēns tiek uzskatīts par “mikrokosmosu”, par mācību procesa centru, bet mācību procesam ir cilvēku veidojošs raksturs.

### **LITERATŪRA**

1. Ананьев, Б. Г. (1968). *Человек как предмет познания*. Ленинград.
2. Михайлов, Ф. Т. (1999). *Философия образования: ее реальность и перспективы. Вопросы философии*. Nr. 8. Москва.
3. Роботова, А. С. (2000). *Гуманитарная ли наука педагогика? Педагогика в вузе: наука и учебный предмет (рабочие материалы к конференции)*. Санкт-Петербург.
4. Sherlong, A. (2001). *Multicultural Education in Postmodernism Practice*. Warsaw
5. Сенько, Ю. В. (2000). *Гуманитарные основы педагогического образования*. Москва.
6. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga.

### **SUMMARY**

Two main tendencies in the development of pedagogical science – technological and humanistic have been displayed in the period of the last decade. This has resulted in the formation of two approaches in the investigation of pedagogical phenomena – technological and humanistic.

At the same time contradictions between scientifically substantiated and humanistic approaches have been revealed. The question „Is pedagogic science humanistic?” (p. 31) appears to be axiomatic and we accept this question as a rhetorical one, though it witnesses an insufficient methodological basis for cognition and affirmation of the humanistic essence of such a phenomenon as a pedagogical reality.

There are other approaches to solve this problem, for example the authors use the language of philosophical categories as the means of explanation of pedagogical phenomena. This is obvious, as the circle of objectives for the philosophy of education includes pedagogical problems as humane questions.

J. Kolesnikova uses paradigmatic reflection as the method of pedagogical research. She „denotes the borders of pedagogy as human-oriented and human areas” (Sherlong 2001, p.6).

Our approach includes the investigation of the essential nature of the pedagogical subject, its bilateral plasticity, interconnection between objective and subjective pedagogical reality, in which the content of human subjectivity is in the focus. These are the mechanisms of inner regulation of vital activity, natural regulation of human formation, its individual sense, where relations are the ethical substance of personality.

That is why humanitarization becomes the leading tendency and defines the peculiarities of the technological approach to the pedagogical process. Besides it is essential to define the ways of humanitarization of the educational process.

One of these ways for the teacher is to work out the dialogic model for the lesson as the basis of a humane style of guidance.

## ***Curriculum* jēdziens definīcijās un salīdzinājumā Notion of Curriculum Defined and Compared**

**Irēna Žogla**  
Latvijas Universitāte  
zogla@latnet.lv

Rakstā analizēts un atšķirīgās pedagoģiskās pieejās salīdzināts jēdziens *curriculum*. Šis jēdziens bieži sastopams angļu valodā izdotajos pedagoģiskajos avotos, arī tā saturs ir attīstījies attiecīgajā kultūrā un pieejās. Latviešu valodā tas ienācis nesēn, tādēļ ir veikts teorētisks pētījums un jēdziena salīdzinošs vērtējums ar analogiem jēdzieniem latviešu valodā. Ievads jēdziena vēsturiskajā attīstībā un tā satura salīdzinājums veikts, lai vienkāršotu tā izmantošanu Latvijas pedagoģijā, noteiktu analogiskus jēdzienus un veidotu kopēju profesionālu valodu.

**Atslēgvārdi:** *curriculum*, mācību saturs, mācību plāns, didaktika.

### **Ievads**

*Curriculum*: mācību programmu un plāna, mācību satura teorija un prakse – viss, kas notiek mācību iestādē. Vairākas izpratnes apzīmē sarežģīto veidojumu, kurš ir attīstībā un kura būtība ir nepārtrauktu diskusiju avots. Atkarībā no tā, kāda ir mācīšanās un attīstības izpratne, kādas vērtības valda sabiedrībā, *curriculum* vairākās valstīs visbiežāk tiek lietots, lai apzīmētu mācību saturu, programmas un plānu, kā arī aptver mācību iestādes organizēta procesa norises, bet nav limitēts tikai šajā izpratnē. Angliski runājošās valstīs *curriculum* ir visai simbolisks un plašs jēdziens, tas aptver būtībā visu, ko vecākās paaudzes vēlas pateikt jaunākajām (Pinar, 2004), lai bērni, jaunieši, visi, kuri mācās un attīstās kā kultūras cilvēki, pārmantotu pieredzi.

Šie meklējumi ir pedagoģiska atbilde uz daudzām vides ietekmēm – fiziskās, psihiskās, sabiedriskās, garīgās –, kas veido integrētu pēmodernisma piedāvājumu *curriculum* izveidei (Slattery, 1989, 156), tas aptver visu, kas ir tā vērts, lai mācītu (Klafki, 1971). Tādējādi *curriculum* ir daudzdimensiju veidojums ar tagadni, vēsturisko attīstību un nākotnes redzējumu. Tas veidojas kā fenomenoloģisks, kognitīvs, emocionāls, epistemoloģisks, politisks, nacionāls, starpinstitucionāls un starptautisks, kolektīvs un autobiogrāfisks, estētisks, teoloģisks, rasu vai citādi orientēts veidojums. Kā daudzfunkcionāla parādība *curriculum* ir biežu ideoloģisku cīņu objekts par ietekmi uz jaunatni un tās prātiem. Kā institūcijas mācību programma un plāns *curriculum* ir formalizēts veidojums, kurš aptver tālākos mērķus un orientāciju uz aktuālajām skolēnu/studentu interesēm, vajadzībām, individualitātes attīstību un socializēšanos kultūras pārmantošanā tiešā un pastarpinātā komunikācijā un sadarbībā.



Tas ir izteikti vispārināts veidojums, kurš paliek neitrāls un zaudē jēgu bez skolotāja, vecāku, skolēnu/studentu apzināšanas un pieņemšanas kā savas darbības un sadarbības orientieri. Līdz ar to *curriculum* aptver kā teorētiskus vispārinājumus, tā arī dzīvas norises mācību iestādē vai tās rosinātu darbību ārpus iestādes.

*Curriculum* realizēšanai ir nepieciešama skolotāja palīdzība, konkretizējot ideju noteiktā mācīšanas un mācīšanās procesā noteiktiem skolēniem/studentiem, kā arī skolēnu/studentu *curriculum* kā jēgpilna orientiera pieņemšana sevis attīstībai.

Plašā nozīmē jēdziena *curriculum* saturu bieži vien tuvina didaktikai. Tas nav tikai lietvārds, *curriculum* kļūst par darbības vārdu, izsaka aktivitāti, sociālu praksi, individuālu viedokli, sabiedrības ideālu. Tā nav tikai profesionālas darbības kategorija, *curriculum* kļūst par darba produktu, izmaina pašus cilvēkus un mainās līdz ar cilvēkiem (Pinar, 2004, 848).

*Curriculum*, no vienas puses, ir šaura parādība (mācīšanas un mācīšanās saturs un plāns), bet, no otras, – ļoti plaša (viss, ko vecākā paaudze dara, lai jaunā paaudze attīstītos). Abas nozīmes izplatās ārpus angļiski runājošo valstu robežām, tās ienāk arī Latvijā.

Franču pēcstrukturālists (pēcmodernisma virziens) Ž. Deridā (*Jacque Derrida*) atzīmē, ka mūsdienās nav tāda jēdziena, kā “oriģināls avots” – visi rakstiskie avoti ietver to autoru viedokli, ko mēs izmantojam, attīstot domu tālāk (Derrida, 1972, 247–272). Tas apliecina kopēju sakarību – dzīvo un attīstās tās idejas un atklājumi, ko nākamās cilvēku paaudzes izmanto. No šī viedokļa raugoties, pedagoģiskās parādības un to teorētisko vispārinājumu nevar vērtēt bez kultūrkonteksta.

Tā kā Latvijā ienāk atšķirīgi orientēta pedagoģiskā literatūra, ir jāapzina jēdziena *curriculum* būtība, tā konteksts, kā arī jāsalīdzina ar tendencēm pētījumos mūsu valstī. Tātad galvenās izpētes metodes ir teorētiska analīze un salīdzinājums.

## No jēdziena vēstures

*Curriculum* latīņu valodā reiz apzīmēja karjeru, Cicerons esot pievienojis nozīmi virziens, kā strādā cilvēka prāts, kas J. Džeksona (Jackson, 1992) tulkojumā angļiski skan šādi: “the course my mind runs on”. Tas gadu tūkstošu mērogā.

Mūsdienās jēdzienu *curriculum* lieto atšķirīgi atkarībā no pedagoģiskajām tradīcijām. Pat valstīs, kurās šo jēdzienu lieto plaši (ASV, Kanāda, Austrālija, Skandināvijas valstis), ir nacionālas atšķirības. Tomēr visās ir līdzīgas tendences (Moon, 2002):

- jēdziens aptver mācību priekšmetu attiecības un satura izvēli, mācību metodes un visu, kas nodrošina sekmīgu mācīšanos, rezultātu novērtēšanu;
- holistisks process, kura ietvari sniedzas pāri priekšmeta mācīšanai un izmaiņām viena priekšmeta ietvaros (norāde uz plašāku un vispārinātāku jēdzienu nekā priekšmeta metodika).

Valstīs, kurās ir spēcīga vācu, franču, portugāļu, spāņu, krievu pedagoģijas ietekme (Dienvideiropa, vāciski runājošas valstis, Baltijas valstis, Polija, Krievija,

jaunās pēcpadomju valstis) vai saglabātas tradicionālās klasiskās pedagoģijas tradīcijas, *curriculum* nelieto kā visaptverošu jēdzienu, vai arī tas ienāk lēnām. Francijā *didactique* (didaktika), *contenu* (konteksts), *pedagogie* (pedagoģija) pastāv kā saistīti, bet patstāvīgi jēdzieni. Vācijas, Krievijas, Latvijas u. c. valstu pedagoģijā mācību mērķi, saturs, metodes, mācību līdzekļi ir *didaktikas* jēdzieni. Reizēm jēdzienus *curriculum* plašā nozīmē un *didaktika* lieto kā sinonīmiskus (Pinar, 2004, 810). Tomēr pētniekiem ir jāņem vērā šo jēdzienu kultūrkonteksts, rašanās un attīstības tendences, kā arī specifiskā izpratne – tie var būt sinonīmiski tikai sarunu valodā, jo pedagoģijas teorija un prakse veidojas, attīstot noteiktas koncepcijas un tradīcijas.

*Didaktiku* pamatoti aplūko kā mācību procesa teoriju, kas aptver filozofisko pieeju, pedagoģiskas konceptuālas pamatnostādnes, mācības kā vienota efektīva mācīšanās un mācīšanās procesa likumības un principus – kas, kāpēc, kā ir jāma-ca, kā organizējama mācīšanās. Kopš Ž. Ž. Ruso, J. A. Komenska un J. F. Herbarta mācīšanās ir vadāma secīgi, ko nosaka bērna/skolēna spējas, tā konkretizējās V. Humbolta idejā – palīdzēt indivīdam kļūt neatkarīgam savas sociālās vides ietvaros. Tālāk *didaktika* attīstīja J. F. Herbarta ideju – mācīšana kā izglītība (*Erziehender Unterricht*) saistībā ar tikumisko attīstību. Tādējādi *mācības* un *audzināšana* nav atrauti jēdzieni – *audzināšana* ir mācību funkcija, kvalitātes rādītājs, daudzpusīgas attīstības un socializācijas nosacījums. Mācību process orientēts uz individuālo spēju attīstību. Šīs konceptuālās nostādnes ir attīstītas P. Dauges un E. Pētersona publikācijās pagājušā gadsimta 20.–30. gados.

*Curriculum* savukārt balstās uz filozofiskām pieejām un psiholoģijas izpratni par to, kas ir indivīda attīstība un produktīva mācīšana, ir lietišķi pragmatisks veidojums, akcentē jautājumu par to, ko un kā ir vērts sasniegt.

ASV *curriculum* teorija un prakse attīstījās, vairāk orientējoties uz institucionālizēto praksi. *Curriculum* teorija ir lietišķās psiholoģijas jautājums, bet prakse – tās lietojums izglītībā. Par mūsdienu *curriculum* sākumu uzskata 1918. gadu un F. Bobita (*F. Bobbitt*) publikāciju *The curriculum*.

Lielbritānijas *curriculum* speciālisti meklē šī jēdziena saknes Eiropas apgaismības idejās, kas nomainīja absolūtismu. Tas ir laiks, kad parādījās būtiskas *curriculum* izplatības lauka kā realitātes pazīmes (Hamilton, 1990) – ilgstoši uzmanība tika veltīta zināšanu iegūšanai, vairāki mēģinājumi klasificēt zināšanas, specializācija un atsevišķu priekšmetu nodalīšanās, pieaugoša uzmanība akadēmiskajai brīvībai –, tas sekmēja mācību iestādes *curriculum* izveidošanu un šī procesa tradīcijas.

*Curriculum* teoriju un praksi Lielbritānijā būtiski ietekmēja izglītības filozofija, kas attīstījās karalistes universitātēs, īpaši P. Hersta (*P. Hirst*) un R. S. Petersa (*R. S. Peters*) publikācijās. Tādējādi *curriculum* teorijas funkcijas tika aplūkotas izglītības filozofijas funkciju ietvaros kā loģikas problēmas.

Rietumeiropā, īpaši vāciski runājošajās valstīs, *curriculum* jēdzienu sāka lietot 20. gs. vidū, galvenokārt angloamerikāniskā veidojuma apzīmēšanai, jo tā laika izglītības reformas uzrādīja kā kopējas, tā arī atšķirīgas tendences.

Vācijā reformpedagoģija 20. gs. sākumā bija pagrieziena no J. F. Herbarta didaktikas uz Ž. Ž. Ruso bērncentrēto izglītības filozofiju. Reformkustība aptvēra

- uz darbu orientētas skolas ideju (*Arbeitsschulbewegung*);
- uz pieredzi orientētu skolas ideju (*Erlebnispädagogik*);
- grupveida mācības un mācību projektus (*Gruppen- und Projektpädagogik*).

Kopumā Eiropas izglītības reforma, tajā skaitā arī Latvijas 20.–30. gadu pārkārtējumi brīvvalsts izglītībā, uzrādīja spēcīgu uzsvāru uz skolēna individuālajām vajadzībām mācību procesa pamatošanā, plānošanā, metodiskajā apgādē un norisē. Risinājumus meklēja kā tradicionālajās, tā alternatīvajās izglītības teorijās, izrādot pietāti pret Eiropas kultūrvērtībām, arī pret pedagoģiskajām tradīcijām. Latvijā to teorētiski pamatoja *didaktika* (Pētersons E. Vispārīgā didaktika. R., 1931 un daudzi citi vairāku autoru raksti).

Līdzīgu ideju attīstīja progresīvās mācības ASV, un to realizēja *curriculum*, bet process šeit ieguva pragmatisku raksturu, ko veicināja arī Dž. Djuī (*J. Dewey*) publikācijas un darbība.

Šīs divas izglītības reformu tendences iezīmēja arī atšķirības mācību procesa teorijā un praksē (*didaktika*) un mācīšanas – mācīšanās teorijā un praksē (*curriculum*).

ASV pētnieku vērtējumā (Pinar, 2004) līdz 20. gs. sešdesmitajiem gadiem Vācijā bija izveidojušās trīs svarīgākās līnijas *curriculum* attīstībā (jāņem vērā, ka tas ir amerikāņu apzīmējums, Vācijā šis jēdziens nebija populārs, tur lietoja *didaktika* jēdzienus, bet te ir redzama ASV pētnieka interpretācija un jēdzienu *didaktika* un *curriculum* vienādošana): informācijas teorija (*Informationstheoretische Position*), kura aplūkoja mācīšanos kā vadāmu un kontrolējamu procesu; mācīšanās teorija (*Lerntheoretische Position*), kuras centrā ir sociokultūrai atbilstošs un antropoloģiski pamatots lēmums par norisēm klasē, attiecīgi definējot mērķus, uzdevumus, tēmas, metodes un medijus – šie jēdzieni noteica mācību plāna (*curriculum*) vienības; izglītības teorijas (*Bildungstheoretische Position*) ar diviem galvenajiem komponentiem – saturs un metodes – kļuva par iespaidīgāko mūsdienās (*H. Nohn, E. Weiniger, W. Klafki*), tās svarīgs uzdevums ir saskaņot sabiedrības prasības pret izglītību un indivīda vajadzības, veidojot indivīdam atklātu pedagoģisko vidi.

Pēdējā desmitgadē Eiropas valstu izglītībā iezīmējās orientācija uz vairākām pieņemtām pozīcijām, ko tieši ietekmē deviņdesmitajos gados Eiropas Padomē izveidotā Kultūras sadarbības komiteja (*The Council for Cultural Cooperation*):

- plaša vispārējā izglītība, kas aptver labu dzimtās valodas, vienas vai divu svešvalodu apguvi, kā arī matemātiku, vēsturi, ģeogrāfiju, sabiedriskās zinības, dabzinības un tehnoloģijas;
- pastiprināta uzmanība izglītības sistēmas demokratizēšanai, īpaši uzsvērot izglītības pieejamību no pirmsskolas līdz universitātēm;
- dialogs par attiecībām starp vispārējo izglītību un izvēles priekšmetiem vidusskolā, diskusija par un pret agrīno specializāciju.

Latvijā *curriculum* jēdziens kļuva populārs līdz ar orientāciju uz Rietumu pedagoģiju. Kopš sociālajām pārmaiņām izglītības sistēmu, tās stabilitāti un nepastāvību ietekmē kā Eiropas Savienības, tā atsevišķu valstu, t. sk. ASV, tendences un orientācijas. No vienas puses, šeit *didaktika* attīstījās un joprojām attīstās no

klasiskās pedagogijas līdzīgi kā Vācijā, Krievijā, Latvijā ar abām līdzvērtīgām funkcijām – mācību procesa teorētisko vispārinājumu un prakses pamatojumu (atšķirībā no ASV, kur teorijas funkciju izpilda *Educational Psychology*). No otras – tiek ieviesti jauninājumi, kuri līdz šim ir attīstījušies un kļuvuši par realitāti *curriculum* koncepcijā un darbības zonā (testi, bezatzīmju novērtēšana).

## Definīcijas

Pagājušā gadsimta pēdējā ceturksnī parādījušās vairākas *curriculum* definīcijas, atspoguļojot šīs parādības straujo attīstību. Vispārīgākā izpratnē *curriculum* nozīmē visu mācību/studiju priekšmetu kopumu, to secību un katra priekšmeta īpatsvaru mācību iestādē.

Definīcijās ir aptverti (Jackson, 1992):

- noteikti mācību priekšmeti vai studiju kursi, to apjoms mācību iestādē, kas veido programmu, kuras apguves mērķis ir noteiktas izglītības ieguve;
- visa pieredze, ko skolēns/studenti iegūst, mācoties skolotāja/docētāja vadībā;
- *curriculum* paredz visa veida mācīšanās iespējas, ko nodrošina mācību iestāde;
- plāns vai programma, kas paredz skolēna/studenta pieredzes apguvi mācību iestādē ar skolotāja palīdzību.

*Curriculum* ir

- viss, ko skolēni iegūst skolotāja vadībā (Caswell & Campbell, 1935);
- mācīšanās iespējas, ko piedāvā skola (Saylor & Alexander, 1974);
- programma un plāns, kurš paredz to, ko skolēns iegūst skolā (Jackson, 1992);
- sociāls konstrukts, ko skola veido kā izlasi no iespējamā piedāvājuma un kas pārstāv noteiktu koncepciju (Hartley, kā citē Barlett et al.), izglītības filozofiju, izglītības sistēmas un skolas centrālo ideju, kas piedod skolas darbībai veidu un formu (Barlett et al, 2002, 73);
- jēdziens, kurš apzīmē skolēna saistības mācīties un intelektuālu atklājumu jebkurā priekšmetā, akadēmisku racionālismu un pašaktualizēšanās perspektīvu, ko skolēns iegūst skolas laikā un ko skolotāji cer, ka viņš paņems līdzī pēc skolas beigšanas kā savu ieguvumu (Vallance, 1986, 27–28).

*Curriculum* pamata jēdzieni ir mērķu izvēle, mācību saturs vai pieredze, organizācija, novērtēšana (Schubert, 1986).

Apkopojot vairāku ASV *curriculum* speciālistu viedokļus, P. Džeksons (Jackson, 1992) nosauc piecas *curriculum* koncepcijas:

- humānistisko (pašaktualizācijas, bērncentrēto jeb uz individualitāti orientēto, individualitātes attīstības process);
- sociālā konstruktīvisma (mērķis – pilnveidot sociālo kārtību ar izglītības palīdzību);
- tehnoloģisko (orientācija uz līdzekļu izvēli mērķa sasniegšanai, mācību iestādes kā sistēmas darbība un šīs darbības vadīšana);

- kognitīvo (orientēts uz izziņas prasmju attīstību, bieži sauc par mācību procesu ar speciāliem mērķiem attīstīt izziņas spējas);
- akadēmiskā racionālisma (apgūt un novērtēt idejas, kuras aptver katrs mācību priekšmets un kurām ir noteikta struktūra, kas savukārt nosaka mācību loģiku).

ASV *curriculum* jēdzienam pēdējās desmitgadēs ir tendence kļūt par visaptverošu. Mācību procesa daudzpusība liek aplūkot *curriculum* kā filozofisku, fenomenoloģisku, vēsturisku, politisku, teoloģisku, rasu vai citu sociālu realitāti, atspoguļojot kā tematisku, tā arī metodoloģisku pieeju daudzveidību. Jēdziena un tam atbilstošās parādības plašums un sarežģītība mūsdienās liek amerikāņu kolēģiem vērtēt kā realitātes, tā jēdziena stāvokli (teorija, pati kļūstot par izpētes priekšmetu, var atrauties no prakses). Tādēļ parādās aicinājums pārorientēties no jēdziena attīstības izpētes uz parādības izpēti un mūsdienu izmaiņu apzināšanu, aplūkojot attīstību (*curriculum development*) kā vienu šīs parādības posmu, kuru patlaban nomaina jauns posms – tā izpratne (*curriculum understanding*) un kurš ir jāvērtē pēdmoderna izglītības aspektā (Pinar, 2004) kā arī jāpiešķir tam nozīme un jēga (*make it meaningful*), kā to skaidro Dž. Grīns (Greene, 1992, 39 – 40).

Paša jēdziena izpratnē ieviesti no citām nozarēm pakārtoti jēdzieni, kas plašina ne tikai *curriculum* saturu, bet arī pedagoģiju, padara to visai izplūdušu: *pašpieredze* (*lived experience*) tiek ieviesta no fenomenoloģijas, *hegemonija* un *ideoloģija* – no socioloģijas, *kosmoloģija* – no teoloģijas u. c. Nekritiskā pieeja jēdzienu avotiem ienes arī Latvijas pedagoģijā tai līdz šim svešus jēdzienus. Pati par sevi šī parādība var būt gan attīstības rādītājs, gan arī fragmentārisms atkarībā no teorētiskas interpretācijas, pētnieka kompetences un tās realizēšanas praksē.

Šajā sakarā ir svarīgi atzīmēt, ka arī jēdziens *pedagoģija* tiek atšķirīgi interpretēts. ASV, Lielbritānijā, Austrālijā mācīšanas un mācīšanās teorētiskie pamati ir izglītības filozofija un psiholoģija, bet *pedagoģija* ir sašaurināta līdz skolotāja darbībai klasē, līdz konkrētiem paņēmieniem. Tādējādi apvienojošs jēdziens *izglītība* (*educational sciences*) aptver *pedagoģiju*, *stundas vadīšanu*, *metodes*, *pētījumus* u. c. lietišķi pragmatiskas parādības, ko eiropeiskajā izpratnē aptver *pedagoģija*, bet ne vairs izteikti pragmatiski. Tātad atšķirības ir visai būtiskas. Pedagoģija un tās daļa *didaktika* ir ne tikai skolotāja darbība. Tā vispirms ir pedagoģiskā procesa teorija un prakse, tajā aptvertas konceptuālas pieejas un likumības, kas nosaka skolēna, skolotāja un mācību satura vienotību sadarbībā, kā arī modeļi un metodikas, vērtēšanas kritēriji un procedūra. Tādējādi izpētē ir jāapzinās konceptuālā pieeja, kurā ir balstīts pētījums un kura noteiks pētījuma rezultātu interpretāciju un ieviešanu. Šī prasība paliek spēkā arī docējamo kursu koncepcijā.

Latvijā patlaban ir vērojama eklektika – lielākā daļa pētījumu pedagoģijā tiek veikta uz eiropeiskās koncepcijas pamata, vienlaikus izglītības sistēmā ir ieviesti būtiski amerikāniskās pieredzes elementi, bet mācību iestādes mēģina apvienot tradicionālo ar jauno. Lielā mērā šo parādību ietekmē globalizācija un izglītības sistēmu un rezultātu salīdzināmība pieaugošas migrācijas apstākļos. Ir lietderīgi atgādināt, ka globalizācija paredz salīdzināmību, konceptuālu skaidrību, nevis vienādošanu.

Lielbritānijas pētnieki (piem., Carr, 2003) aplūko skolēna/studenta pieredzes pilnveidošanās attiecības *curriculum* ietvaros un ārpus tā. Lai apzīmētu jēdziena

precizitāti un *curriculum* darbības lauka robežas, autors apraksta piecus *curriculum* veidošanas principus:

- *curriculum* aptverto priekšmetu saskaņotība un līdzsvarotība, kuras galvenais kritērijs ir bērna/skolēna/studenta holistiska attīstība (šī kritērija precizēšanai ir jāaplūko *curriculum* mērķis, ideja konkrētā mācību iestādē, kā arī izpratne par holistisku attīstību);
- *curriculum* apjoms un dziļums (tā pamatā ir izpratne par izglītotu cilvēku, kurš attiecīgajā mācību iestādē labi sagatavots noteiktiem izglītības mērķiem);
- iekšējā saskaņotība un priekšmetu vienotība (tā aptver diapazonu no priekšmetu satura savstarpējas saskaņotības līdz to integrācijai);
- *curriculum* funkcionēšanas nepārtrauktība (pāreja no vienas izglītības pakāpes uz nākamo, no nezināmā uz zināmo, respekts pret cilvēka attīstības posmu īpatnībām);
- attīstība, process (pēc spirāles principa katrs nākamais posms piedāvā kvalitatīvu pieredzes pilnveidošanos, izvairīšanos no mehāniskas atkārtotības).

### Pēcmodernisma *curriculum*

Mūsdienu cilvēks vairāk dzīvo vēsturē, nekā dabā – sabiedriskie procesi ietekmīgāk nosaka cilvēka dzīvi, nekā tas, kas notiek dabā. Tādēļ arī jaunās paaudzes audzināšana ir piesātināta ar sabiedriskām vērtībām, orientēta uz to, lai cilvēks būtu spējīgs tajā dzīvot.

Pēcmodernisms kā vērtību ziņā atšķirīgs sabiedrības attīstības posms apzīmē arī laika ziņā attālināšanos no modernisma – tam seko inovācijas mākslā, tehnoloģijās, zinātnē, kultūrā. Pēcmodernisms ir kopējs apzīmējums vairākiem konkrētiem procesiem. Izglītībā mūs interesē tie emocionālie, kognitīvie, sociālie procesi un teorētiskās pieejas, kuras nosaka kultūrprocesu loģiku un ietekmē *curriculum* un *didaktikas* attīstību.

Divdesmitā gadsimta sākumā divu pasaules lielāko sistēmu cīņa diktēja lielvalstu militāro attīstību, bet par šī spēka pamatu uzskatīja fiziku, ķīmiju, matemātiku. Mācību programmas ar šiem priekšmetiem centrā joprojām tiek atzītas, uzskatot, ka tieši šie priekšmeti nodrošina vienas valsts pārākumu pār citām. Mūsdienās šo tradīciju pārņem starptautiskā ekonomiskā sacensība. Tas ir modernisma laika mantojums, kuram ir savas pamatotas saknes antīkajā skolā, formālās izglītības teorijā (matemātika attīsta loģisko domāšanu, kas nav noliedzams). Tādējādi divdesmitā gadsimta pretruna *curriculum* attīstībā pastiprināja pragmatismu, atbīdot humānismu uz teorētiskām pozīcijām, praksē atsvešināja to no cilvēka, kura dēļ pastāv skola un tās *curriculum*. Savā izplatības laukā *didaktika* turpina humānpedagoģijas orientāciju uz cilvēka individualitātes attīstību, bet praksē jau kopš aizpagājušā gadsimta tiek meklētas alternatīvas pragmatismam un atsvešinātībai.

Divdesmitā gadsimta otrās puses sabiedriski politiskie apstākļi liek atskatīties uz cilvēku kā vērtību – cilvēki nevēlas būt tehniķi, kuri nekritiski seko kādu politisko spēku izstrādātai shēmai. “Kad mēs bijām tehniķi, mēs mācējām meistarīgi

plānot, bet tā ir relatīvi tāla vēsture – līdz 20. gadsimta piecdesmitajiem gadiem” (Pinar, 2004, 6). Ir nozīmīgi uzsvērt, ka šis secinājums pieder ASV *curriculum* pētīšanai.

Latvijā konceptuāli šis periods beidzās ar pārejas posmu pirms 15 gadiem vienlaikus ar sociāli politiskām pārmaiņām, bet praksē problēmu nekļuva mazāk.

Kā realitātei, kura apzināti attīstās vairākus gadu simteņus, *curriculum* ir izveidojusies teorija, ar kuras palīdzību aktuālais process iegūst pagātnes pieredzes vērtības un darbojas nākotnei. Katrai teorijai, arī *curriculum* teorijai, ir savs pētīšanas priekšmets un lauks. Lai to izprastu, ir jāpievēršas diskursam un valodai, ko lietojam šī izpētes priekšmeta aprakstam, kā valodā izsakām idejas – mērķi, tehnoloģijas, medijus. Tādējādi *curriculum* izpētē ir jāapzina prakse, dažādās kultūrās izveidojusies teorija, jāsalīdzina parādības būtība ar valodā formulētām sakarībām (kādi jēdzieni lietoti atšķirīgās kultūrās). Tas ļaus kā saglabāt tradīcijas, tā savstarpēji tās bagātināt.

Plaša *curriculum* izpratne tuvina šo jēdzienu *didaktikai*. Tomēr, ja ir jānosaka atšķirības pēc galvenā kritērija, tad tās varētu būt jautājumā, uz ko vēlas atbildēt kā viena, tā otra teorija: *curriculum* – kā organizēt mācīšanu, balstoties uz individuāla attīstības likumbām; *didaktika* – kā izmantot indivīdiem kopējas īpašības, lai apvienotu viņus kopējām mācībām, kā efektīvi organizējams vienots mācību (mācīšanās un mācīšanas) process.

Neraugoties uz mēģinājumu šos jēdzienus vienādot, kā arī uz šo jēdzienu tuvināšanos, to vēsturiskā attīstība un būtība neļauj tos vienādot.

### **Orientācija *curriculum* un mācību procesa teorijā**

Teorijas nozīme ir domāšanas rosināšanā, jaunu sakarību un praktisku risinājumu meklēšanā. *Curriculum* attīstībā izšķir trīs būtiskus posmus: virspusēja (*surface*), dziļa (*deep*) un stratēģiska (*strategic*) mācīšanās (Newble & Cannon, 1998, 161). Šie posmi būtiski atšķiras pēc *curriculum* orientācijas un mācīšanās izpratnes. Gadu simtiem skola pastāvēja galvenokārt kā zināšanu apguves skola, un nav viegli atbrīvoties no stereotipiem, lai akcentētu spēju attīstību. Mācīšanās gadsimtiem ilgi atbildēja uz jautājumu, kas tas ir. Daudzkārt pietika ar iegaumēšanu. Savukārt mācīšanās ar izpratni modernismā atbildēja uz galveno jautājumu – *kā*. Ražošanā mēs pazīstam jēdzienu “know how” – apgūt prasmi darīt tehnoloģiski precīzi.

Mūsdienu sabiedriskā attīstība, internacionalizētie globālie procesi liek pārvērtēt cilvēka paša vietu, viņa spējas un nozīmi ne tikai sociālajos, bet arī dabas procesos, cilvēka kā vērtības apzināšanu neatkarīgi ne no rases, ne dzimšanas un dzīvesvietas vai kādiem citiem cilvēka garīgā spēka attīstībai nebūtiskiem faktoriem. Tādēļ arī izglītībā, *curriculum*, *mācību procesa* teorijā (didaktika) un praksē centrā izvirzās jautājums – *kāpēc*. Tas orientē uz stratēģiskās domāšanas attīstību, uz likumību izpratni, uz fizisko un garīgo spēju attīstību, kuru struktūrā neapšaubāmi ir apgūtās prasmes. *Curriculum* ir pārorientējams uz cilvēka patstāvības attīstību, ko pedagoģiskā literatūra angļu valodā sauc par cilvēka spēcīnāšanu (*empowering*). Teorija aplūkojama kā pamats un rosinātājs reflektēt, analizēt savu

pieredzi, atbildot uz jautājumu, ko šodien nozīmē izglītība, kāda ir optimāla tās iegūšanas organizācija. Konvencionālā jeb vienošanās, pieņemto standartu domāšana šajā *curriculum* attīstības stadijā vairs neder – tā ir jāpapildina ar spēju orientēties un darboties nestandarta situācijās. Mācību procesa teorijai ir tas pats orientieris, bet no pētniekiem un mācību organizētājiem būs atkarīga prakses kvalitāte, kopējais un atšķirīgais.

### Curriculum un mācību teorijas industriālajā un zināšanu sabiedrībā

#### Mācību saturs

Industriālajā sabiedrībā	Zināšanu sabiedrībā
Mācības centrētas uz priekšmetu Priekšmetu nosacīta autonomija Valsts noteikts mācību saturs Satura sadalījumu nosaka galvenajās kategorijās	Mācības centrētas uz skolēna mācīšanos Priekšmetu holistiska apguve Valsts noteiktas satura vadlīnijas Mācību saturs integrē kategorijas

#### Mācību process

Industriālajā sabiedrībā	Zināšanu sabiedrībā
Noteikts un plānots galvenokārt centralizēti Hierarhiski sakārtots Liels iegaumēšanas īpatsvars	Fleksibls, orientēts uz situāciju, mobils Balstās uz starpnozaru vienotību Palīdz skolēnam konstruēt savas zināšanas

#### Mācību metodes

Industriālajā sabiedrībā	Zināšanu sabiedrībā
Mācīšana galvenokārt tieša, liels iegaumēšanas īpatsvars Orientēšanās uz izpratni un augstāku atzīmi Orientētas uz priekšmetu, tā tematiskās daļas apguvi	Mācīšanās darot un balstoties skolēna pieredzē Orientēšanās uz izpratni un radošām zināšanām Metodes saglabā un nodrošina satura integrētību, viengabalainību, zināšanu sistematizēšanos

#### Pārbaude un novērtēšana

Industriālajā sabiedrībā	Zināšanu sabiedrībā
Orientēta uz rezultātu Hierarhiski strukturēta, orientēta uz priekšmeta apguvi Noteiktas skolotāja un skolēna lomu robežas	Orientēta uz procesu, tā racionalitāti un zināšanu konstruēšanu Orientēta uz skolēna potenci brīvu attīstību Paškontrolē un pašnovērtēšana



## Skolotāja profesionalitāte

Industriālajā sabiedrībā	Zināšanu sabiedrībā
Labas priekšmeta satura zināšanas	Labas zināšanas par skolēna individualitātes attīstību
Priekšmeta izpratne	Plašas stratēģiskas, radošas zināšanas, iztēle un kreativitāte
Visas klases organizēšana	Mācību individualizēšana
Visas klases mācīšanās vadīšana	Pāru, grupu, komandas darba organizēšana, savstarpējas palīdzības organizēšana un skolēnu patstāvības nostiprināšana
Prasme transformēt informāciju mācību priekšmeta saturā	Prasme integrēt starpnozaru zināšanas
Profesionālā izglītība ilgam darba laikam	Nepārtraukta profesionālā attīstība
Gatavība pēc augstskolas pilnveidot savu profesionalitāti patstāvīgi	Studijas augstskolā jau ir mūžizglītības posms
Orientēties kvalifikācijas pilnveidošanas piedāvājumos	Pašregulēta daudzpusīga attīstība

## Prakse

Jebkura reforma vai vienkāršāki pārkārtējumi izglītībā nesākas un nerealizējas bez skolotāja attiecīgas domāšanas maiņas. *Curriculum* prakse un mācību procesa norise ir tas, kā skolotājs un skolēni izprot mācību saturu un procesu, ko un kā dara, kā un kāpēc vērtē sasniegto rezultātu.

Normatīvus mērķus, lineāru satura sakārtojumu un priekšmetu savstarpēju norobežošanu, standartizētus testus (tos ilgstoši izmantoja ASV, Eiropas un citu valstu izglītības sistēma, bet mūsdienās kritizē kā novecojušus) un “zināšanu nodošanas” metodes nomaina konceptuāla domāšana un mācību satura integrēšana, refleksija un dialogs, attieksmes un spēju attīstība, pašvērtējums un pašnovērtēšanas pieredzes attīstība. Neapšaubāmi, pirmsskolas un pamatskolas izglītība veido bērnu/skolēnu mācīšanās prasmes, izpildot šim līmenim un skolēna attīstībai atbilstošus mācību uzdevumus, tomēr orientācija ir uz pakāpenisku stratēģisko zināšanu un spēju attīstību. Ir jānomaina vairāki novecojuši jēdzieni, kuri bija atbilstoši cilvēka tehnikā izglītībai: starppriekšmetu sakari – ar mācību satura integrētību; mācību un audzināšanas vienotība – ar mācību audzinošo un attīstošo vērtību; aktīvas mācību metodes – ar interaktīvām mācību metodēm un pētniecisko procesu; uz priekšmetu centrēts mācību process, kas izpaužas arī mācību grāmatās – ar procesu, kas centrēts uz skolēna mācīšanos; zināšanu (kognitīvo) skolu nomaina daudzpusīgu spēju attīstības skola, kur pati mācīšanās jau ir daudzpusīga attīstība; individuālismu nomaina kooperēšanās, sadarbība, partnerattiecības, bet pats mācību process ir pētniecisks un balstīts uz sistemātisku skolēna attīstības, kā arī pedagoģisko līdzekļu efektivitātes izpēti. Šie jēdzieni prasa, lai to saturs būtu saprotams un pieņemts kā skolotājam, tā skolēnam, jo mācību procesa kvalitāte cieš vienalga – vai padomju laikā no limitējošām ideoloģiskām barjerām, vai patlaban no skolotāja novecojušām darba metodēm, vai arī no profesionālām kļūdām.

Orientācijas jeb paradigmu maiņa ir grūts un sarežģīts process, kas prasa skolotāja domāšanas maiņu. Savukārt *curriculum* un *didaktika* ir ne tikai ideāls

priekšstats par pareizu mācību procesu, bet arī tā ikdienas realizācija skolotāja un skolēna darbībā.

Tādēļ laba prakse skolā sākas ar skolotāja domāšanu, viņa viedokli par to, kas šodien ir efektīvs mācību process, lai veicinātu skolēna daudzpusīgo spēju attīstību, kāds ir diskurss, kādus jēdzienus lietojam, lai izteiktu savu pedagoģisko darbību, pēc kādiem kritērijiem to vērtējam.

## LITERATŪRA

1. Caswell, H., Campbell, D. (eds). (1935). *Curriculum Development*. New York: American Book Company.
2. Jackson, P. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In P.Jackson (ed). *Handbook of Research in Curriculum*, Vol. 3, Nr. 40. New York: Macmillan.
3. Greene, J. Practitioner's Perspective. *Curriculum Inquiry*, Vol. 22, Nr. 1., p. 39–45.
4. Gudjons, H. *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1998.
5. Hamilton, D. (1990). *Curriculum History*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
6. Moon, B. (2002). Understanding the Context of Curriculum. The Origins of the National Curriculum. In: *Teaching, Learning and the Curriculum in Secondary School*. Ed. by B. Moon et al. London & New York: The Open University, pp.191.–203.
7. Newble, Cannon (1998). *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges*. London: Kogan Page Limited.
8. Pētersons, E. *Vispārīgā didaktika*. Rīga: 1931.
9. Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., Taubman P. M. (2004). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
10. Schubert, W. (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Macmillan.
11. Vallance, E. (1986). A Second Look at Conflicting Conceptions of Curriculum. *Theory into Practice*. Vol. 25, Nr. 1, p. 24–30.

## SUMMARY

The article provides an analysis of the concept of curriculum in different approaches as the result of a comparative study. In educational issues in English it is quite often used and its respective content has been developed accordingly. It has entered the issues in Latvian comparatively recently therefore theoretical analysis of its content as well as introduction of the corresponding notions with due comments will contribute to common professional language.

## **Sociālās pedagoģijas jēdziens pedagoģiskajā domā Latvijā divdesmitā gadsimta 20. – 30. gados The Concept of Social Pedagogy in the Pedagogical Thought of Latvia During the 1920's and 1930's**

**Iveta Keštere**

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
ikestere@navigator.lv

### **Ievads**

Pasaules pedagoģiskajā domā sociālās pedagoģijas jēdziens ir pazīstams kopš 19. gadsimta, kad to pirmoreiz savā 1850. gadā rakstītajā darbā “Ceļvedis vācu skolotāju izglītībā” lietojis Ā. Dīstervēgs. Konkrētāk pedagoģiskajā literatūrā sociālā pedagoģija tiek aplūkota 20. gadsimta sākumā, kad izglītības jautājumi kļūst par aizvien plašāka sabiedrības loka interešu sfēru. Tiek meklēta atbilde uz jautājumu, kādai ir jābūt laikmetīgai personības audzināšanai un izglītošanai. Vai būtiskākais ir attīstīt personību kā pilnīgi brīvu, neatkarīgu individualitāti vai sagatavot to sekmīgai integrācijai sabiedrībā? Atbildot uz šiem jautājumiem, pedagoģiskajā literatūrā aizvien biežāk tiek minēti vārdi “individuālpedagoģija” un “sociālpedagoģija”.

Arī Latvijas pedagoģiskajā domā sociālās pedagoģijas jēdziens ienāk 20. gadsimta sākumā galvenokārt saistībā ar P. Natorpa gadsimtu mijā izdotajiem darbiem “Sociālā pedagoģija” un “Kopoti apcerējumi par sociālo pedagoģiju”. Tieši šis Vācijas filozofs, Mārburgas skolas pārstāvis Latvijas pedagoģiskajā literatūrā visbiežāk tiek minēts kā sociālās pedagoģijas jēdziena autors.

Par sociālās pedagoģijas jēdziena skaidrojumu 20. gadsimta 20.–30. gadu Latvijas pedagoģiskajā domā pastāv dažādas izpratnes. Šeit jāatzīmē, ka, pētot attiecīgā perioda literatūru, nav nācies sastapties ar atsevišķu publikāciju, kas būtu veltīta tieši sociālajai pedagoģijai. Sociālās pedagoģijas jēdziens tiek lietots grāmatās un rakstos, kas veltīti sociālajai audzināšanai, skolas darba analīzei, pedagoģijas vēsturei. Tajā pašā laikā jāatzīst, ka savos darbos to dažādā sakarībā minējusi liela daļa tā laika Latvijas ievērojamāko pedagogu – K. Dēķens, A. Dauge, J. A. Students, M. Štāls, K. Obšteins u. c.

Vērojama arī sakarība, ka sociālās pedagoģijas jēdziens pētnieku darbos parādās 20. gadsimta 20. gados un 30. gadu sākumā, taču kopš 30. gadu vidus tas

pedagoģiskajā literatūrā gandrīz vairs netiek lietots, dodot vietu tādiem jēdzieniem kā “sabiedriskā audzināšana” vai “sociālā audzināšana”.

Analizējot sociālās pedagoģijas jēdziena izmantošanas pieredzi Latvijā 20. gadsimta 20.–30. gados, varam nošķirt trīs pieejas tā skaidrojumā:

1. Sociālā pedagoģija kā viens no virzieniem pasaules pedagoģiskajā domā.
2. Sociālā pedagoģija kā vispārīgās pedagoģijas nozare, virziens.
3. Sociālā pedagoģija kā audzināšanas metode.

Pamatojoties uz šo iedalījumu, turpmāk aplūkosim dažu ievērojamāko Latvijas pedagoģu skatījumu uz sociālās pedagoģijas jēdzienu.

### 1. Sociālās pedagoģijas virziens pasaules pedagoģiskajā domā

Pasaules pedagoģiskās domas vēstures klasifikācija ne tikai pēc hronoloģiskā, bet arī pēc saturiskā principa izveidojās 20. gadsimta sākumā. Šajā laikā bija būtiski radīt noteiktu izvērtējuma sistēmu lielajam skaitam jauno pedagoģijas teoriju, kuras kopumā turpmāk apzīmē kā reformpedagoģiju. Pedagoģijas vēstures pētnieki (P. Monro, T. Ciglers, A. P. Medvedkovs u. c.) jaunlaiku pedagoģiju klasificēja tādos virzienos kā psiholoģiskais, dabaszinātnu, individuālais, sociālais, socioloģiskais u. c.

Par to, ka sociālās pedagoģijas virziens ir atsevišķi norobežojams pasaules pedagoģiskās domas vēsturē, vienisprātis ir lielākā daļa arī Latvijas pirmās brīvvalsts pedagoģu, kas pieskārušies pedagoģiskā mantojuma analīzei. To veicot, viņi ir devuši arī savu izpratni par sociālās pedagoģijas būtību.

Šajā pieejā sociālā pedagoģija tiek pretstatīta citiem virzieniem pedagoģiskajā domā, galvenokārt individuālpedagoģijai. Liela uzmanība pievērsta arī šo abu virzienu savstarpējām attiecībām.

J. A. Students darbā “Vispārīgā paidagoģija” (1933) sava laika pedagoģijā nodala šādus virzienus: individuālais, sociālais, personības un kultūras. [12, 148] Par sociālpedagoģijas aizsācējiem viņš uzskata Platonu (427.–347. p. m. ē.) un Pestalociju (1746–1827), kuru “paidagoģija ideālistiski orientēta un tā tad nosaucama par *ideālistisko sociālpedagoģiju*, jo ideja, gars še ir kā virzītāji spēki”. [12, 149]

J. A. Students uzskata, ka, tālāk attīstoties pedagoģijas zinātnei, arvien ciešāka kļuvusi tās saite ar socioloģiju un tā izveidojusies atsevišķa pedagoģijas nozare – sociālā pedagoģija. [12, 83] Par socioloģijas nozīmi pedagoģijā runā arī A. Dauge grāmatā “Vispārīgā paidagoģija” (1932), rakstot, ka no socioloģiskā viedokļa plašāk ir pārrēdzama audzināšanas atkarība no sabiedrības. [5, 7]

Par socioloģijas pamatlicējiem, kā arī sociālās pedagoģijas ievērojamiem pārstāvjiem J. A. Students nosauc O. Kontu (1798–1857) un H. Spenseru (1820–1903), par viņiem sakot: “Šie sociologi dabas likumības pārnes uz sabiedrības dzīvi un par audzināšanas uzdevumu uzlūko cilvēka sagatavošanu sabiedrībai un valstij.” [12, 147] Tālāk savā darbā J. A. Students O. Konta un H. Spensera pārstāvēto virzienu nosauc par *naturālistiski–bioloģisko sociālpedagoģiju*, “kas pasvītīto dzīvības (bioloģisko) uzturēšanas apstākļu lomu sociālajā dzīvē”. [12, 149]

Atsevišķi J. A. Students nodala arī angļu un amerikāņu sociālpsihologu un pedagoģu pārstāvēto *reālistiski noskaņoto sociālpedagoģiju*, kas uzskata, ka cilvēka darbības virzītājspēki ir nevis prāts, bet instinkti un emocijas, kuru veidošanā nepieciešama sabiedriskā pieredze. [12, 151]

Arī viens no ievērojamākajiem Latvijas 20. gadsimta 20. – 30. gadu pedagoģijas vēsturniekiem K. Obšteins savā četru sējumu darbā “Pedagoģijas vēsture” nošķir atsevišķus pedagoģijas virzienus 20. gadsimta pedagoģijā: revolucionārais, psiholoģiskais, filozofiskais, morāles, personības, mākslas. Sociālā pedagoģija tiek aplūkota kā filozofiskā virziena daļa. Viņš uzsver, ka jēdziens “sociālpedagoģija” izvēlēts tādēļ, lai uzsvērtu, ka šis virziens audzēkni galvenokārt uzskata par sabiedrības locekli, pretēji individuālpedagoģijai, kas to vispirms uzskata par atsevišķu būtni. [11, 94]

Par sociālās pedagoģijas idejisko pamatlicēju K. Obšteins uzskata vācu filozofu I. Kantu (1724–1804): “. tagadnes tā dēvētā “sociālā paidagoģija”, ievērojot indivīda un sabiedrības vienotu dzīvi, cenšas viņus arī vienoti audzināt. Sociālā paidagoģija pamatojas uz Kanta uzskata, ka tikumības princips ir sociāls princips, kas prasa no cilvēka savstarpēju tiesību cieņu.” [10, 23]

M. Štāls darbā “Audzināšanas mācība” (1935) nodaļā par audzināšanas ideāla maiņu dažādos vēstures periodos raksta, ka 19. gadsimta beigās saistībā ar saimniecības attīstību radies jauns virziens pedagoģijā – sociālā paidagoģija, kas īstēnībā ir individuālpedagoģijas turpinājums. Sociālās pedagoģijas pārstāvji neuzskata, ka pasaule riņķo tikai ap cilvēku kā indivīdu, bet ir līdzīga elipsei ar diviem centriem: indivīds – sabiedrība. [14, 110]

Sociālās pedagoģijas virziena izveidošanos atzīst arī P. Kūla, rakstot, ka 19. gadsimta kultūras dzīvē izpaužas individuālisma un sociālisma virzieni, kuri meklē atbildi uz jautājumu, vai audzināšanai un izglītībai ir individuāli vai sociāli mērķi, vai indivīds jāaudzina, ievērojot viņa īpatnības, savādības vai audzināšanai jācenšas indivīdu ierindot kopībā, sabiedrībā. [8, 26]

Atzīstot sociālo pedagoģiju kā atsevišķu virzienu pedagoģiskajā domā, K. Obšteins, J. A. Students, A. Dauge, L. Ausējs un P. Kūla īpašu vietu ierāda P. Natorpam (1854–1924.). Viņa 1899. gadā izdotais darbs “Sociālpedagoģija”, kā raksta K. Obšteins, izveidoja “lielisku uz tikumiskās idejas pamatotu sociālpedagoģijas sistēmu”. [11, 102]

Latvijas pedagogi piekrīt tādiem P. Natorpa uzskatiem kā: cilvēks kļūst par cilvēku tikai caur cilvēku sabiedrību, tādēļ viņš audzināms kā sociāla būtne; cilvēka un sabiedrības attiecības ir gribas attiecības un tādēļ audzināšanā īpaša uzmanība jāpievērš gribas attīstīšanai – tas panākams, krājot zināšanas, attīstot jūtu dzīvi, reliģisko apziņu; indivīda ceļš uz cilvēci iet caur savu tautu un tēviju, tādēļ katras tautas uzdevums ir caur audzināšanu un izglītību tikumiski celties, lai ar to kalpotu visas cilvēces garīgai pacelšanai.

Taču Latvijas pedagoģiskās domas pārstāvji arī atzīst, ka ne individuālpedagoģija, ne sociālā pedagoģija nevar pastāvēt “tūrā” veidā, atrauti viena no otras. Loģisks ir secinājums, ka pedagoģijas zinātnē individuālajam un sociālajam ir jādarbojas sintēzē. Visprecīzāk šo domu ir izteicis K. Obšteins: “Jaunajai skolai bērni jāaudzina, attīstot viņu individuālās īpašības un gara bagātības, kas padarīs

bagātāku un daudzpusīgāku arī sabiedrību. Tātad jaunajai pedagoģijai jābūt reizē personību audzinātājai un sabiedrības attīstītājai un pārveidotājai.” [11, 169]

Šīs jaunās skolas veidošanai tiek meklēti jauni pedagoģijas virzieni. Par piemērotāko K. Obšteins uzskata personības pedagoģiju, jo šīs pedagoģijas virziens paredz attīstīt gan bērna individualitāti, gan atzīst, ka personība nevar attīstīties bez dzīves sabiedrībā. [11]

Savukārt K. Dēķens rakstā “Jaunā skola” (1927) uzsver, ka pretrunu starp individuālpedagoģiju un sociālpedagoģiju atrisina tā sauktā darba skola: “Darba audzināšana apmierina ir indivīdu, ir sabiedrību, izvairoties no individuālpedagoģu un sociālpedagoģu maldiem. Cilvēks nav audzināms tikai sev un arī ne tikai valstij, bet – sev un valstij. Tāda vispusīga harmoniska izglītība panākama tikai ar pedagoģisko roku darbu.” [6, 459]

## 2. Sociālā pedagoģija kā vispārīgās pedagoģijas nozare

Sociālo pedagoģiju kā vispārīgās pedagoģijas nozari pārliecinoši min tikai nedaudzi Latvijas 20. gadsimta 20.–30. gadu pedagoģi.

Savu izpratni par sociālo pedagoģiju dod A. Dauge: “To paidagoģijas nozari, kas teorētiski noskaidro visu sociālo kopu vērtību un kas praktiski izmanto sociālās kopas enerģiju, nosauc ne visai skaidri ar nosaukumu – sociālpedagoģija.” [5, 5]

Lai gan, kā pats autors atzīst, sociālpedagoģijas izpratne ir “ne visai skaidra”, darbā “Vispārīgā paidagoģija” (1932) A. Dauge atklāj savu skatījumu uz sociālo pedagoģiju: tās uzdevums ir mācīt, kā dažādas sociālās kopas izmantot audzināšanā, atklāt šo sabiedrisko institūciju audzinošās iespējas.

Šīs sociālās kopas ir ģimene, skola, jaunatnes organizācijas, valsts u. c. Par vissvarīgāko no tām A. Dauge uzskata ģimeni: “.. sevišķi jāuzsver tas, ka pirmā sociālās audzināšanas skola ir un paliek vismazākā sociālā vienība – ģimene.” [4, 25] Tajā rodas bērna pirmie tikumi, tiek likti pamati sociālajai kultūrai. Kas nemilēs, nerūpēsies par savu ģimeni, tas nespēs mīlēt sabiedrību un valsti. Tādēļ sociālajai pedagoģijai ir gan jārāda ceļš, kā izmantot ģimenes audzinošo potenciālu, gan jārod priekšnoteikumi stipru ģimeņu veidošanai: “Sociālās paidagoģijas galamērķim jābūt – lai visiem audzēkņiem tiktu dota iespēja nodibināt labas ģimenes”. [5, 21]

Līdzīgās domās ir arī M. Štāls: sociālpedagoģija parāda, kā bērns audzināms sabiedrībai – tas jādara kopībā un kopībai. Un pirmā būtiskā kopība ir ģimene, pēc tās nozīmīga ir citu bērnu sabiedrība – skola, kurā sagatavošana kopības dzīvei notiek ar citu bērnu sabiedrību. [13, 26]

Sociālo pedagoģiju kā atsevišķu pedagoģijas nozari min arī J. A. Students savā darbā “Vispārīgā paidagoģija” (1933). Sociālās pedagoģijas izveidošanos viņš saista ar socioloģijas un pedagoģijas tuvināšanos – tieši socioloģija kā zinātne ir paplašinājusi pedagoģijas sfēru. Iepriekš pedagoģija bija bināra: tēvs – dēls, skolnieks – skolotājs, bet tagad audzināšanā tiek iesaistītas plašas sabiedrības struktūras. Socioloģija dod aprakstu “kā ir”, pedagoģija rāda ceļu “kur bērnu vest”. [12]

Šī saikne ar socioloģiju, raksta J. A. Students, ir “ļāvusi izveidoties lielai vispārīgās paidagoģijas nozarei – sociālai paidagoģijai, kas ietver sevī elementus no

visām gara zinātnēm, tāpat arī no mākslas, politikas, reliģijas un filozofijas”. [12, 83] Sociālā pedagoģija “apgaismo indivīda un sabiedrības attiecības un noskaidro, kādi nosacījumi indivīdam jāpilda, lai izaugtu par krietnu sabiedrības locekli”. [12, 161]

Šī socioloģijas un pedagoģijas saikne atkārtoti aktualizējās 20. gadsimta 60. gados, taču Latvija tad jau bija izslēgta no pasaules intelektuālās aprites.

### 3. Sociālā pedagoģija kā audzināšanas metode

Šādu pieeju, gan ne visai konsekventi, savā rakstā “Karaktera attīstība” (1922) ir izvēlējis pedagogs un rakstnieks A. Brods.

Viņš uzskata, ka audzinātāja rīcībā ir divas metodes – individuālpedagoģiskā un sociālpedagoģiskā. Pirmās uzdevums ir stiprināt indivīda patstāvību pret masas iespaidiem, otrās – jaunatnes sociālos instinktus izmantot kā labvēlīgus pedagoģiskus faktoros. Tā kā jaunatnei ir tieksme uz kolektīvu organizēšanos, tad tā jāievirza pedagoģiski vēlamā gultnē. To var izdarīt, daļu no kārtības uzturēšanas pienākumiem uzticot pašiem bērniem, organizējot viņu pašvaldību. Tā tiek izpildīts sociālpedagoģijas konkrētais uzdevums: audzināt un attīstīt bērnu sociālos instinktus un pārvērst tos par pedagoģiskiem palīgspēkiem. [1]

### Secinājumi

No visai fragmentārā sociālās pedagoģijas jēdziena skaidrojuma Latvijas pirmās brīvvalsts pedagogu darbos varam secināt, ka

- sociālās pedagoģijas jēdziens visbiežāk tiek lietots, runājot par aktuālajām tendencēm pasaules pedagoģiskajā domā tās vēsturiskās attīstības kontekstā. Šajā gadījumā šī jēdziena izvēle ir visai mehāniska. Tas lietots, lai radītu zināmu sistēmu pedagoģisko uzskatu daudzveidībā, atvieglotu to uztveri;
- sociālā pedagoģija tiek pretstatīta citiem virzieniem pedagoģiskajā domā, galvenokārt individuālpedagoģijai. Līdz ar to, aplūkoti “tīrā” veidā, atrauti viens no otra, kā nepilnīgi kritizēti tiek abi šie virzieni. Loģisks ir secinājums, ka pedagoģijā individuālajam un sociālajam ir jādarbojas sintēzē;
- sociālās pedagoģijas virziens galvenokārt tiek aplūkots, balstoties uz P. Natorpa darbiem, kas šajā laikā nepārprotami sevi ir pieteicis kā noteiktas sociālpedagoģiskās sistēmas radītājs. Citi minētie pedagogi un filozofi (Platons, Pestalocijs, Kants u. c.) vairāk izvēlēti atbilstoši autoru subjektīvajam viedoklim – spējai saskatīt sociālpedagoģiskas idejas pagātnes rakstos;
- kā sociālās pedagoģijas priekšmets tiek aplūkota indivīda un sabiedrības mijiedarbība, kā mērķis – izaudzēt cilvēku par krietnu sabiedrības locekli;
- savam laikam progresīva ir doma, ka sociālās pedagoģijas uzdevums ir atklāt tās audzinošās iespējas, kuras var sniegt dažādas sabiedrības institūcijas (kopas) – ģimene, skola, sabiedriskās organizācijas u. c.;

- tā kā sociālās pedagoģijas jēdziens, kā arī tās saturs un struktūra ir neizstrādāti, tad sociālās pedagoģijas jēdziena lietošana pedagogu darbos ne vienmēr ir konsekventa – tas bieži tiek identificēts ar sociālo vai sabiedrisko audzināšanu, šie jēdzieni tiek lietoti kā sinonīmi;
- lai gan pasaules pedagoģiskajā domā 20. gadsimta 20.–30. gados ir iezīmējušies vairāki virzieni sociālās pedagoģijas izpratnē (sociālā palīdzība, ārpuskolas darbs ar jaunatni, vienlīdzīgas iespējas izglītoties), Latvijā sociālo pedagoģiju aplūko gandrīz tikai kā indivīda un sabiedrības attiecības.

## LITERATŪRA

1. Brods, A. Karaktera attīstība.// *IMM*. – 1922., Nr. 4, 368.–388. lpp.
2. Dauge, A. *Audzināšanas ideāls un īstenība*. – Cēsis–Rīga: O. Jēpe, 1928., 125 lpp.
3. Dauge, A. Ceļi uz sociālu kultūru.// *Audzinātājs*. – 1930., Nr. 1, 1.–7. lpp.
4. Dauge, A. Mājas ideja.// *Tautas audzināšana*. – 3. sēj., Rīga: Valters un Rapa, 1926., 1.–35. lpp.
5. Dauge, A. *Vispārīgā paidagoģija* (Latvijas Universitātē lasāmo lekciju kurss). – b.i., 1932., 26 lpp.
6. Dēķens, K. Jaunā skola.// *Mūsu Nākotne*. – 1927., Nr. 16–18, 20–21.
7. Dēķens, K. *Rokas grāmata pedagoģijā*. – Rīga: Kultūras Balss, 1919., 238 lpp.
8. Kūla, P. Darba skolas principi Vācijas skolās.// *Pedagoģiski raksti*. – b. i., b. g., 24.–28. lpp.
9. Maldonis, V. Natorpa dzīve un filosofija.// *IMM*. – 1924., Nr. 12, 562.–568. lpp.
10. Obšteins, K. *Paidagoģijas vēsture. III*. – Rīga: b. i., 1932., 224 lpp.
11. Obšteins K. *Paidagoģijas vēsture. IV*. – Rīga: Latvijas Vidusskolas Skolotāju kooperatīvs, 1939., 193 lpp.
12. Students, J. A. *Vispārīgā paidagoģija*. – Rīga: Fr. Baumaņa apg., 1933., 652 lpp.
13. Štāls, M. *Audzināšana ģimenē un skolā*. – Rīga: Zemnieka Domas, b. g., 207 lpp.
14. Štāls, M. *Audzināšanas mācība*. – Rīga: Valters un Rapa, 1935., 171 lpp.
15. Svenne, O. Sociālās audzināšanas problēmi.// *Mūsu Nākotne*. – 1924. – Nr. 11/12, 13/14.

## SUMMARY

There are several interpretations of concept of social pedagogy in the pedagogical thought of Latvia during the 1920's and 1930's. Research of the pedagogical press and literature of that time allows one to identify three approaches to the interpretation of social pedagogy: social pedagogy as one of the directions in the pedagogical thought of the world; as a branch of general pedagogy; as a method of upbringing.

The concept of social pedagogy has been most frequently used in the analysis of the current 20<sup>th</sup> century trends in the pedagogical thought of the world in the context of its historical development. In this case, social pedagogy is juxtaposed with other directions in pedagogical thought, mostly with individual pedagogy. When viewed in their "pure" form, in isolation from each other, both of these directions have been critiqued as deficient. This leads one to the logical conclusion that in pedagogy, the individual and the social must act in synthesis.

Interaction of the individual and society is being explored as the subject of social pedagogy, its aim being to bring up a human being to be a decent member of the society. A progressive thought, for its time, is that the task of social pedagogy is to reveal the



upbringing potential of various social institutions: family, school, public organizations, etc.

As a method of upbringing, social pedagogy is related to organization of students' self-government.

Overall, in Latvia, during 1920's and 1930's, social pedagogy was viewed almost exclusively as the relationship between the individual and society, and usage of the concept of social pedagogy was not always consistent – it was often identified with the social or public upbringing.

## **Skolotāju izglītība Latvijas Universitātē – multikulturālai sabiedrībai Teacher Education for Multicultural Society in University of Latvia**

**Aivars Lasmanis**  
LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā  
aivars.lasmanis@lu.lv,

**Ieva Margeviča**  
LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā  
ieva.margevica@lu.lv

Raksta galvenais mērķis ir izpētīt, kāda ir Latvijas Universitātes skolotāju izglītības atbilstība Lisabonas stratēģijai un Boloņas procesam. Rakstā teorētiski un empīriski analizēta skolotāju izglītība multikulturālai sabiedrībai, apkopota Eiropas Savienības, ASV, Japānas un Izraēlas pieredze skolotāju izglītībā multikulturālai sabiedrībai, atspoguļota autoru vīzija tās eksistencei jaunā sabiedrībā; ar piemēriem demonstrēta šī procesa sarežģītība un neordinaritāte.

**Atslēgvārdi:** pedagoģija, pedagoģiskie modeļi, izglītība, zināšanu sabiedrība, multikulturāla sabiedrība.

### **Ievads**

Latvijas izglītības sistēmas attīstība šobrīd pamatojas uz

- Lisabonas stratēģiju – Eiropas Savienības (ES) dokumentu, kurš nosaka ES ekonomikas attīstības virzienus līdz 2010. gadam (tajā skaitā investīcijas augstākajā izglītībā); [3; 13]
- Boloņas procesu – ES vienotas augstākās izglītības veidošanas procesu līdz 2010. gadam (tā galvenais uzdevums – tuvināt izglītību darba tirgum un sagatavot cilvēku dzīvei multikulturālā sabiedrībā Eiropā). [12; 15; 16; 17; 18]

Raksta mērķis ir noskaidrot, vai skolotāju izglītība Latvijas Universitātē atbilst Lisabonas stratēģijai un Boloņas procesam.

## 1. Materiāls un metodika

### 1.1. Teorētiskais pētījums

Teorētiskā pētījuma mērķis ir izanalizēt ES, ASV, Japānas un Izraēlas<sup>1</sup> pieredzi skolotāju izglītībā multikulturālai sabiedrībai un veidot teorētisko pamatu turpmākajiem pētījumiem šajā jomā. Teorētiskā pētījuma metodes: teorētiskās literatūras analīze, galveno elektronisko bibliogrāfisko datu bāžu analīze internetā [4]<sup>2</sup>, pasaules (ES, ASV, Japānas un Izraēlas) pedagogu pieredzes analīze.

### 1.2. Empīriskais pilotpētījums

**Empīriskā pilotpētījuma gaita.** Empīriskā pilotpētījuma mērķi: noskaidrot, kādi ir skolotāju un studentu priekšstati un zināšanas par starpkultūru izglītību. Pilotpētījuma bāze: Latvijas Universitātes studenti, mācībspēki un strādājošie skolotāji (kopā 18 respondenti); laika posms: 2004. gada septembris un oktobris.

**Empīriskā pilotpētījuma metodes.** Kā pētījuma datu ieguves metodes izmantotas divas masveida aptaujas metodes: intervijas un anketaptauja. Kā pētījuma datu apstrādes un analīzes metodes tika izmantotas aprakstošās statistikas metodes (angl. *Descriptive Statistics*)<sup>3</sup>. Savukārt Kronbaha – Alfas (*Cronbach's Alpha*) tests tika izmantots intervijas un izveidotās anketas piemērotības (angl. *Reliability analysis*) noteikšanai. Pilotpētījumā piemērotības analīze palīdzēja piemeklēt jautājumus masveida aptaujām – intervijai un anketai. Pētījuma gaitā ar piemērotības analīzes palīdzību tika izslēgti nepiemēroti jautājumi, bet pārējie tika iekļauti jaunizveidotajā anketā, kura tiks izmantota raksta autoru turpmākajos pētījumos.<sup>4</sup>

## 2. Pētījuma rezultāti

### 2.1. Teorētiskā pētījuma rezultāti

**Izglītība zināšanu sabiedrībā.** Viens no galvenajiem virzieniem Lisabonas stratēģijā un Boloņas procesā ir zināšanu sabiedrība (“zināšanu fāze”; “digitālais modelis”). Cilvēces evolūcija nosacīti iedalāma trīs fāzēs (skat. 1. tabulu “Cilvēces attīstības fāzes”): agrārā fāze (agrārais modelis), industriālā fāze (industriālais modelis), zināšanu fāze (jeb zināšanu sabiedrība; digitālais modelis).

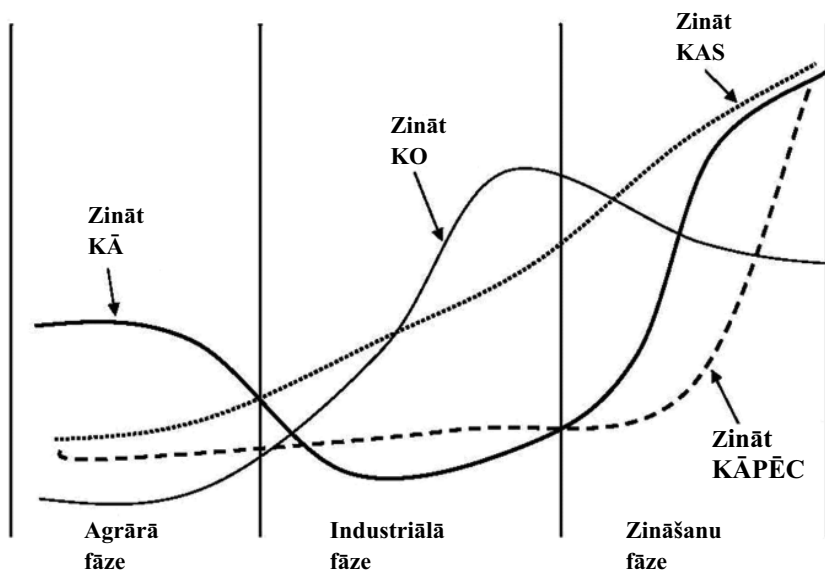
1. tabula

Cilvēces attīstības fāzes

	AGRĀRĀ FĀZE	INDUSTRIĀLĀ FĀZE	ZINĀŠANU FĀZE
	(agrārais modelis)	(industriālais modelis)	(digitālais modelis)
Ekonomikā:	zeme, spēks	darbgaldi, nafta	termināļi, smadzenes
Tehnoloģijās:	naturālā	mehāniskās	digitālās
Kultūrā:	tradicionālā	modernisms	postmodernisms
Politikā:	cilšu	nacionālā	globālā

Tabulā redzami noteicošie faktori katrā no cilvēces attīstības fāzēm. Cilvēces attīstības pēdējā fāze (zināšanu sabiedrība) rada jaunu zināšanu ģenerēšanas, izplatīšanas un pārraidīšanas sistēmu. Līdz ar to būtiski pieaug cilvēka

metodoloģisko, sistēmisko, starpdisciplināro un multilingvālo zināšanu loma. Tās nepieciešamas racionālai un pārdomātai operēšanai ar dažāda veida datiem un zināšanām. Mērķi – risināt jaunas, nestandarta problēmas. Šajā jaunajā paradigmā viena no galvenajām lomām tiek atvēlēta pedagoga multilingvālajām spējām un spējām pārorientēties dzīvošanai multikulturālā sabiedrībā. Zināšanu sabiedrība prasa būtiskas izmaiņas mūsdienu pedagoģijas metodoloģijā. To labi raksturo piemērs “Mācīšanās vidējā intensitāte”. [8; 11; 14]



© - Riel Miller (2003)

© - Aivars Lasmanis (2005)  
<http://www.alnet.lv>

### 1. attēls. “Mācīšanās vidējā intensitāte”

Agrārajā sabiedrībā būtiskākā mācīšanās bija – “zināt-kā”. Piemēram, kā iegūt pārtiku, apģērbu utt. Ar to nodarbojās lielākā iedzīvotāju daļa. Industriālajā sabiedrībā “zināt-kā” kļūst par tehnologu, inženieru un speciālistu nodarbi, bet vairums iedzīvotāju koncentrējas uz “zināt-ko”. Attīstās jaunas jomas, paplašinās cilvēku intereses un viņi tiecas tās apmierināt. Zināšanu sabiedrībā visu mācīšanās aspektu nozīme pieaug, jo mācīšanās vairs nav ierobežota tikai noteiktā vecumposmā. Tādēļ katrā cilvēka dzīves posmā dominē noteikts (vai vairāki) mācīšanās aspekti. Sabiedrības demokrātijas, plurālisma, daudz kultūru attīstības, sociālās un politiskās dzīves norises arvien noteiktāk izvirza nepieciešamību aktīvāk iesaistīties lēmumu pieņemšanas procesos. Aktualizējas aspekts “zināt-kas”. “Kas” ir cilvēki, dažādas sabiedrības grupas, kolektīvi, sociālie un profesionālie ļažu slāņi, no kuru savstarpējās sapratnes, domu apmaiņas, piederības un atstumtības izjūtām ir atkarīga zināšanu sabiedrības veidošanās, virzība un attīstība. Līdztekus katra indivīda mācīšanās procesam īpašu aktualitāti iegūst organizāciju mācīšanās. Organizācijā, kas mācās, notiek zināšanu un pieredzes apmaiņa visu iekšienē

darbojošos personu starpā, izmantojot zināšanu menedžmentu. Zināšanu menedžments ir stratēģija, kas organizē un vada kolektīvo atmiņu un intelektuālo kapitālu. Tā ir integratīva pieeja, kas pamatojas uz biznesa stratēģiju, kultūras vērtību un darba procesu analīzi, lai radītu organizētu un izmantojamu organizācijas informatīvo īpašumu. Šo īpašumu strukturē datu bāzē, tekstuālā informācijā (piemēram, procedūru aprakstos, politikas dokumentos utt.).

**Pedagoģija zināšanu sabiedrībā.** “Pedagoģijai ir jārisina strauji mainīgās sabiedrības problēmas. Teorētiskās problēmas apjoma ziņā ir milzīgas un jārisina steidzami. Tas viss prasa kritisku attieksmi pret jēdzienu “modernisms” un tā saprāta jēdzienu, kā arī pret “postmodernajiem” ideju aspektiem. Nepārskatāmība un nedrošība nosaka praktiskas pedagoģiskās darbības nepieciešamību. Nelielais pārskats par globālajām sabiedrības problēmām un nākotnes perspektīvām skolu darbā parāda, cik ļoti pedagoģija kā zinātne nākotnē būs nepieciešama praksei, kura kļūst arvien sarežģītāka.” [7]

Ar jēdzienu “postmodernais” (skat. 1. tabulu “Cilvēces attīstības fāzes”), kas kļuvis par izplūdušu modes vārdu, ir saistīti dziļi pārmaiņu procesi un “modernā” kritika (*Ferchhoff, Neubauer* [5]; *Krüger* [9]; *Marotzki, Sünker* [10]). Ar “moderno” apzīmē laikmetu no apgaismības līdz 20. gadsimta beigām. Priedēklis “post-” (pēc) norāda uz šī laikmeta “beigām” un orientē uz dramatiskām pārmaiņām mūsdienās, tātad savā veidā uz jaunu laikmetu. Teorētisko domāšanu “postmodernā” kategorijās izvērsti izklāstījuši franču filozofi J. F. Liotrads, M. Fukolē un J. Bodriārs (*Benner, Göstemeyer* [2]; *Welsch* [19]; *Forneck* [6]). Ir pienācis laiks izmaiņām pedagoģijas zinātnē un praksē. Latvijā 20. gs. 90. gados mainījušies sociāli pedagoģiskie apstākļi, kas izvirza jaunas prasības zinātnei.

Katrai cilvēces evolūcijas fāzei ir tikai tai raksturīgi pedagoģiskie modeļi. Piemēram, “industriālās fāzes” pedagoģiskajam modelim (sk. 2. attēlu “*Tradicionālā*” pedagoģija) raksturīgas homogēnas vecuma grupas; lineārs mācību process; mācību process ir atkarīgs no “Telpas” un “Laika”.

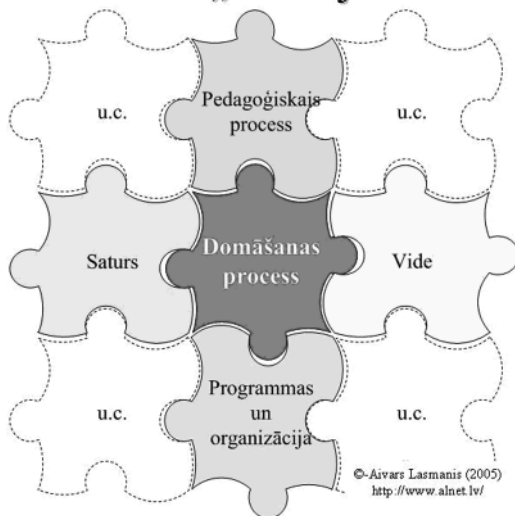


Raksta autoru novērojumi liecina, ka šis modelis joprojām valda daudzās Latvijas izglītības iestādēs visos līmeņos. Daudzi pedagogi, vēlēdamies inovācijas, mēģina “reanimēt” šo “tradicionālo” pedagogiju, iestrukturējot tajā IKT (informācijas un komunikāciju tehnoloģijas; skat. 3. attēlu “IKT organizācija “tradicionālajā” pedagogijā”). Tādam modelim raksturīgākais ir: IKT izmantošana kā papildu mācību līdzeklis (galvenokārt vingrinājumiem); IKT izmantošana kā pasniegšanas papildlīdzeklis (piemēram, prezentāciju izmantošana *PowerPoint* vidē lekcijās, u. tml.); IKT prasmju apguves nodrošināšana u. c.



Ir acīmredzama nepieciešamība reorganizēt “tradicionālās” pedagoģijas modeļi (skat. 4. attēlu ““Tradicionālās” pedagoģijas reorganizācija”). Galvenais mērķis šādai reorganizācijai – sagatavot jaunās sabiedrības nākamos pilsoņus dzīvei jaunā kultūrā – multikulturālā vidē, kuras galvenā iezīme ir intensīva multilingvāla informācijas apmaiņa ar IKT palīdzību.

## 5.attēls “Galvenie „uzlabojamie” elementi”



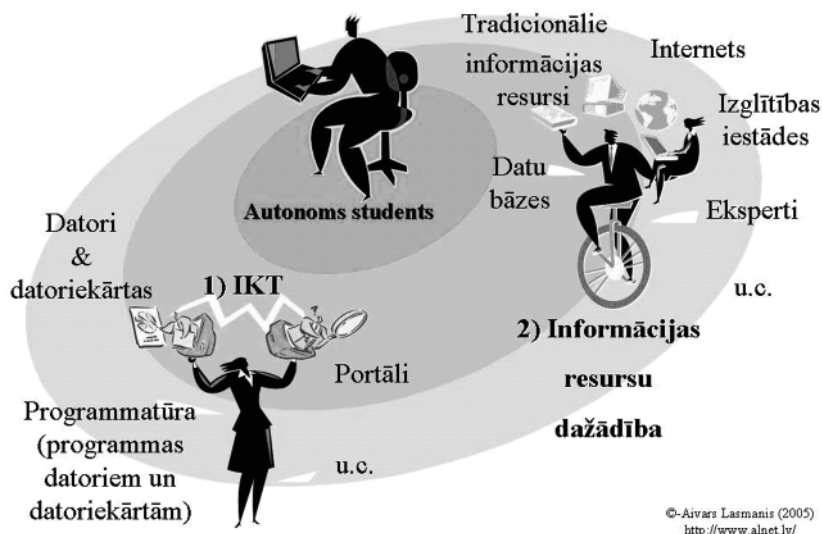
Pēc raksta autoru uzskatiem, galvenie “jaunās” pedagoģijas uzlabojamie elementi ir (skat. 5. attēlu “Galvenie “uzlabojamie” elementi”): domāšanas process, pedagoģiskais process (audzināšanas process, mācību process), pedagoģiskā (mācību, audzināšanas) vide, pedagoģiskais (mācību, audzināšanas) saturs u. c.

“Jaunās” pedagoģijas modeļa variāciju ir ļoti daudz. Tomēr tie visi tikai rada priekšnoteikumu dzīvei jaunā multikulturālā sabiedrībā. Raksta autori, veicot pētījumus vairākās pasaules universitātēs (tajā skaitā arī Latvijas Universitātē) ir izstrādājuši vairākus šādus “jaunās” pedagoģijas modeļa variantus. Piemēram, visvienkāršākais studenta mācīšanās modelis satur piecus moduļus: “Mācīšanās vide”, “Mācīšanās organizācija”, “Studiju programma un saturs”, “Mācīšanās process”, ““Modernizēts” domāšanas process”. Lai lasītājam rastos priekšstats, mazliet paanalizēsim šī samērā vienkāršā modeļa moduļus.

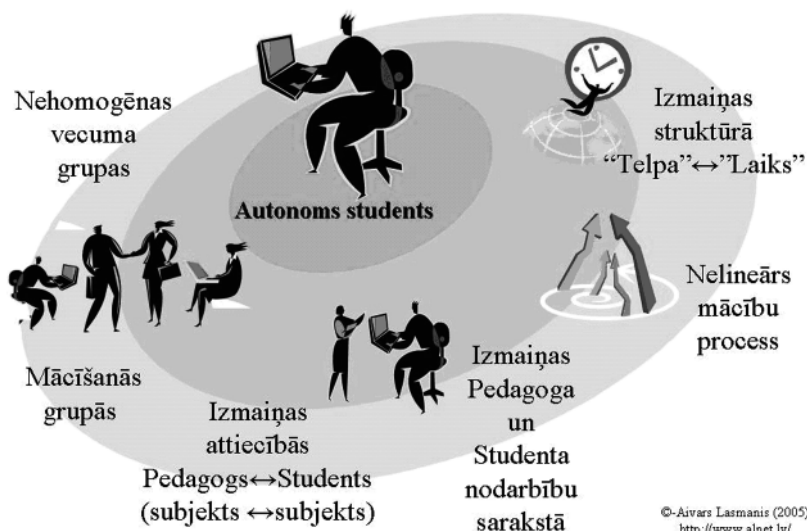
1. modulis – “Mācīšanās vide” (skat. 6. attēlu “Mācīšanās vide”). Paskaidrojums attēlam. Moduļa centrā – autonomis students. Apkārt viņam – informācijas resursu dažādība (tradicionālie informācijas resursi; datu bāzes un datu bankas; globālie tīmekļi: *Internet* u. c.; visu līmeņu izglītības iestādes ar “piesaistītiem” ekspertiem u. c.); IKT (aparātūra, programmatūra, portāli, vortāli u. c.).

2. modulis – “Mācīšanās organizācija” (skat. 7. attēlu “Mācīšanās organizācija”). Paskaidrojums attēlam. Moduļa centrā – autonomis students. Apkārt viņam –

## 6.attēls “Mācīšanās vide”



## 7.attēls “Mācīšanās organizācija”

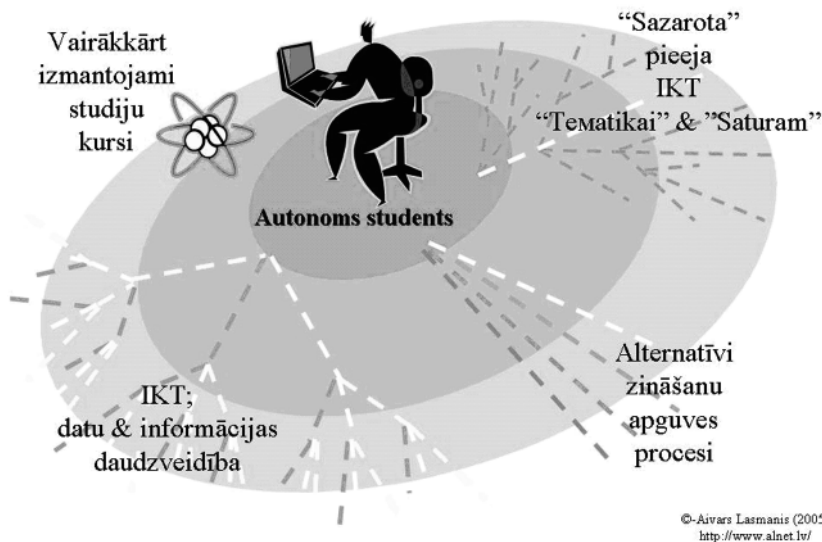


izmaiņas Telpa – Laiks struktūrā (students “nav piesiets” noteiktām auditorijām noteiktā laikā); nelineārs mācīšanās process (“kad gribu, tad mācos”); izmaiņas nodarbību sarakstā (students un pedagogs “nav piesiets” noteiktām auditorijām noteiktā laikā); izmaiņas attiecībās Pedagoģs ↔ Students (pāreja no “objekts ↔



subjekts” uz “subjekts↔subjekts”); nehomogēnas vecuma grupas (izglītība mūža garumā); mācīšanās grupās.

## 8.attēls “Studiju programma un saturs”

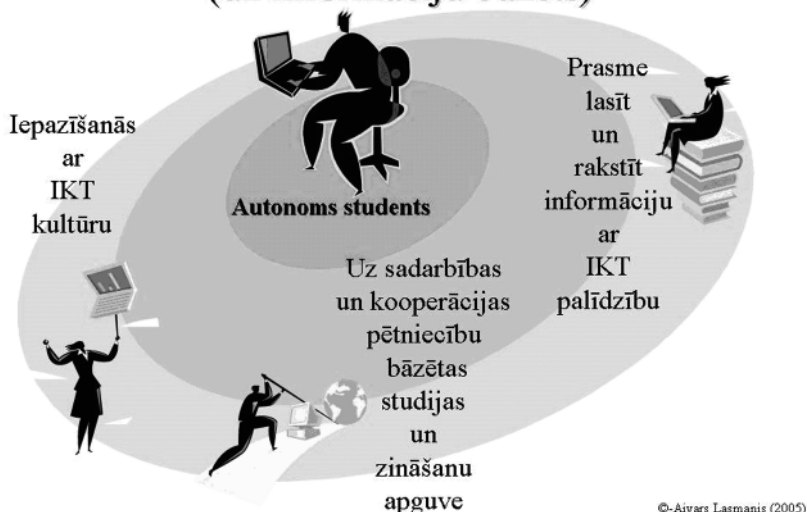


3. modulis – “Studiju programma un saturs” (skat. 8. attēlu “Studiju programma un saturs”). Paskaidrojums attēlam. Moduļa centrā – autonomi studenti. Apkārt viņam, pateicoties IKT iespējām, – sazarota pieeja “Tematikai” un “Saturam” jebkurā laikā un no jebkuras vietas; alternatīvi zināšanu apguves procesi; pateicoties IKT iespējām, – datu un informācijas daudzveidība; vairākkārt izmantojami studiju kursi – jebkurā laikā no jebkuras vietas, kur varu apgūt jebkuru studiju moduli n-tās reizes.

4. modulis – “Mācīšanās process” (skat. 9. attēlu “Mācīšanās process”). Paskaidrojums attēlam. Moduļa centrā – autonomi studenti. Apkārt viņam uz informāciju bāzētas mācīšanās iespējas: prasme lasīt un rakstīt informāciju ar IKT palīdzību; uz sadarbības un kooperācijas pētniecību bāzētas studijas un zināšanu apguve (studiju procesā uzsvērs tiek likts uz pētniecību); iepazīšanās ar IKT multilingvālo multikultūrvīdi.

5. modulis – ““Modernizēts” domāšanas process” (skat. 10. attēlu ““Modernizēts” domāšanas process”). Paskaidrojums attēlam. Moduļa centrā – autonomi studenti. Apkārt viņam uz jauno domāšanu bāzēts cikls “domāšana↔lēmumu pieņemšana”: mācīšanās stratēģijas izvēle, attīstīšana un realizācija; uz IKT bāzētas informācijas atlases, “attīstības” (pārstrāde) un realizācijas (studiju procesam, biznesam u. c.) stratēģija; sadarbība un kooperācija studiju procesā visos līmeņos; nepārtraukta sadarbības un kooperācijas novērtēšana.

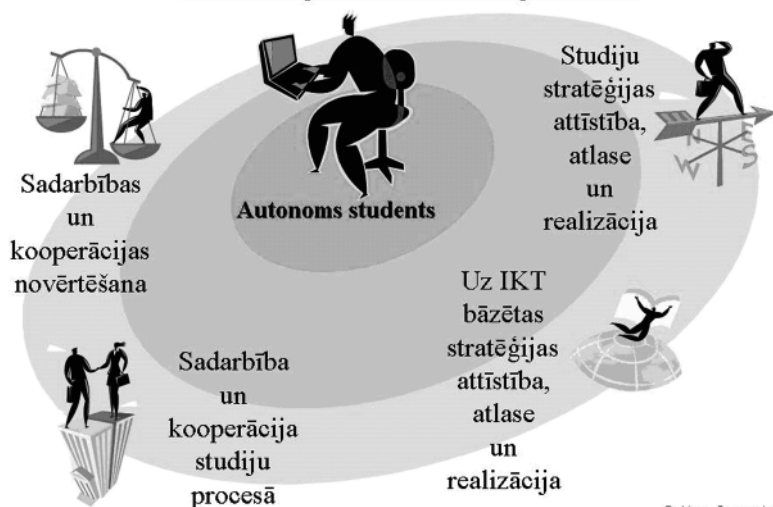
## 9.attēls “Mācīšanās process” (uz informāciju bāzēts)



©-Aivars Lasmanis (2005)  
<http://www.alnet.lv/>

## 10.attēls “”Modernizēts” domāšanas process”

Domāšanas process ↔ Lēmumu pieņemšana



©-Aivars Lasmanis (2005)  
<http://www.alnet.lv/>

Šajos moduļos nav atklāts to procesuālais aspekts. Te ir acīmredzama pētniecības nepieciešamība šajā jomā, iekļaujot tajā arī tādu aspektu kā “jaunā” pedagoģiskā modeļa asimilācija multikulturālā vidē.

## 2.2. Empīriskā pilotpētījuma rezultāti

Empīriskā pilotpētījuma galvenais mērķis bija noteikt intervijas un izveidotās anketas piemērotību turpmākajai pētījuma gaitai (konstatējošam un veidojošam pētījumam). Pilotpētījuma gaitā ar Kronbaha – Alfas (*Cronbach's Alpha*) piemērotības analīzes palīdzību tika izslēgti nepiemēroti jautājumi, bet pārējie tika iekļauti jaunizveidotajā anketā. Pilotpētījuma gaitā tika iegūti šādi fakti.

Uz jautājumu, "Vai respondentam ir bijusi iepriekš iegūta informācija par starpkultūru izglītību?", "Nē" atbildēja 33% respondentu, "Jā" – 67% (n=18). Informācijas par starpkultūru izglītību avoti (atbildi sniedza tie, kuri iepriekš ieguvuši informāciju par starpkultūru izglītību, n=12) bija: "No draugiem, paziņām, kolēģiem" – 44% respondentu; "No publikācijām laikrakstos" – 44%; "No grāmatām" – 44%; "No televīzijas, radio" – 39%; "No rakstiem speciālos žurnālos" – 22%; "No interneta" – 11% respondentu. Pētījuma gaitā raksta autori noskaidroja, ka respondentiem saskarsme ar šo jēdzienu ("starpkultūru izglītība") ir notikusi vairāk vai mazāk nejauši un nesistemātiski (piem., no draugiem, paziņām, kolēģiem; no publikācijām laikrakstos, grāmatām). Interesants fakts, ka 11% respondentu informāciju bija ieguvuši kursus un mācībās augstskolā. Kursi, kas saistīti ar starpkultūru izglītību, galvenokārt LU, ir izvēles kursi. Raksta autori pētījuma gaitā atklājuši sakarību: laikā, kad Eiropā un citur pasaulē, pieaug starpkultūru kompetences nozīme ikviena cilvēka dzīvē (piem., starptautiskie kontakti, tūrisms, darba iespējas u. c.), piedāvājumu izvēles brīvprātīguma princips tiek vērtēts negatīvi. To apstiprina arī S. Arslana (*Arslan, S. B.*) pētījumi. [1]

Noskaidrojot respondentu starpkultūru izglītības izpratni, raksta autori pilotpētījuma gaitā konstatēja šādus faktus (n=18): "Atšķirīgu kultūru iepazīšana caur savējo un savas kultūras iepazīšana caur citām" – 89% no visiem respondentiem; "Vairāku valodu apguve" – 56%; "Sociālas sapratnes veicināšana starp "atšķirīgajiem"" – 44%; "Līdzīgā un atšķirīgā uztveršana" – 44%. Tikai 11% respondentu bija cits viedoklis.

Noskaidrojot starpkultūru izglītības apguves nepieciešamību Latvijas izglītības iestādēs, 100% respondentu (n=18) uzskatīja to par nepieciešamu. Kā iemesli tam tika minēti: "Mūsu sabiedrība ir multikulturāla" – 39% respondentu; "Skolēniem jāprot tikt galā ar multikulturālu dzīves situāciju problēmām un iespējām" – 33%; "Mēs bieži esam bezpalīdzīgi un nezinoši citu tikumu, valodas paradumu un domu priekšā" – 11%. Tikai 17% respondentu bija grūtības nosaukt iemeslu starpkultūru izglītības apguvei.

Pilotpētījumā tika noskaidrotas respondentu vairākuma domas: 1) "interkultūrālās nodarbības ir nepieciešamas"; 2) "respondentiem ir svarīgi saprast "svešo", lai abpusējas saprašanās vārdā uztvertu atšķirības un atrastu kopējo starp citādo un sevis paša uztveri"; 3) "mūsu sabiedrība ir multikulturāla, kas rada nepieciešamību būt atvērtiem un tolerantiem".

Raksta autori pilotpētījuma gaitā fiksēja starpkultūru kompetences aspektu būtiskumu (n=18): "Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu", pēc respondentu domām, "Nemaz nav nozīmīgi" – 0% respondentu, "Drīzāk nav nozīmīgi" – 0%, "Drīzāk ir nozīmīgi" – 33%, "Ļoti nozīmīgi" – 67%; "Spēja risināt konfliktus" –

“Nemaz nav nozīmīgi” – 6% respondentu, “Drīzāk nav nozīmīgi” – 6%, “Drīzāk ir nozīmīgi” – 50%, “Ļoti nozīmīgi” – 38%; “Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana” – “Nemaz nav nozīmīgi” – 0% respondentu, “Drīzāk nav nozīmīgi” – 6%, “Drīzāk ir nozīmīgi” – 38%, “Ļoti nozīmīgi” – 56%; “Atvērtība, cieņa un respekts pret “citādo”” – “Nemaz nav nozīmīgi” – 6% respondentu, “Drīzāk nav nozīmīgi” – 0%, “Drīzāk ir nozīmīgi” – 16%, “Ļoti nozīmīgi” – 78%.

Izglītības iestāžu pedagogi (n=13) kā galvenos traucēkļus efektīvam darbam multikulturālā klasē (grupā) minēja: “Starpkultūru kompetences trūkums” – 56% no visiem aptaujātajiem pedagogiem; “Sliktas valodas zināšanas” – 39%; “Sliktas zināšanas par citām kultūrām” – 39%; “Stereotipi un aizspriedumi” – 34%.

Savukārt pedagogi, kuri jau iepriekš bija saskārušies ar starpkultūru nodarbībām praksē (n=7), šo aspektu praktizēšanas biežumu raksturo šādi: “Bieži saskāros” 71–90% nodarbību; “Diezgan bieži saskāros” 51–70% nodarbību; “Reti saskāros” 11–30% nodarbību. Tikai 10% no visām nodarbībām – “Ļoti reti saskāros”.

Pilotpētījuma gaitā autori fiksējuši kultūru konfliktu cēloņus, ar kuriem savā praksē saskārušies respondenti (n=18): “Atšķirīga etniskā piederība” – 83% respondentu; “Atšķirīgs sociālais stāvoklis” – 39%; “Atšķirīga reliģiskā piederība” – 28%. Tikai 17% respondentu bija grūti formulēt kultūru konfliktu cēloņus.

### 3. Diskusija par empīrisko pilotpētījumu

Empīriskā pilotpētījuma gaitā raksta autori nonāca pie šādiem secinājumiem:

- mācībspēki un studenti ir informēti par starpkultūru izglītību;
- starpkultūru izglītība tiek uzskatīta par nepieciešamu;
- problemātiska ir starpkultūru izglītības ieviešana praksē;
- efektīvam darbam multikulturālās klasēs (grupās) traucē starpkultūru kompetences trūkums, sistemātisku zināšanu par starpkultūru izglītību trūkums;
- lielākajai daļai respondentu ir nācies būt iesaistītiem kultūrkonfliktos (piem., konfliktos, kas saistīti ar etnisko piederību, sociālo stāvokli utt.).

Raksta autori uzskata, ka šīs problēmas mazinātu starpkultūru izglītības ieviešana visās skolotāju profesionālajās studiju programmās, kā arī studentu iesaistīšana starptautiskajos projektos. Lai nodrošinātu efektīvu izglītību multikulturālās skolās, skolotājiem ne tikai padziļināti jāizprot savs mācību priekšmets, bet arī jāpārvalda visplašākā spektra mācību metodikas un pilnībā jāpārzina izglītības teorijas, izziņas teorijas, pedagogija, mācību programmu un plānu veidošana, novērtēšanas principi utt. Skolotājiem jāpārvalda skolēnu dzimtā valoda, jāpārzina viņu kultūras vēsture, kā arī pēc iespējas labāk jāpārvalda divas valodas, t. i., jābūt bilingvāliem. Pagaidām skolotāju izglītības saturs aizvien atpaliek no sabiedrības attīstības un skolu prakses. Latvijā skolotāji vēl arvien ir būtiski orientēti uz monolingvistisku un monokulturālu skolu un ir sagatavoti darbam tajā, tādēļ viņiem trūkst profesionālās kompetences, kā ieviest savā darbā starpkultūru izglītību, kā arī lielākā daļa skolotāju var mācīt savu priekšmetu tikai vienā valodā. Nevar noliegt, ka dažās augstskolās ir iniciatīva un mēģinājumi ieviest jaunus studiju

kursus. Šie atsevišķie studiju kursi, kā piemēram, “Bilingvālā izglītība”, “Starpkultūru izglītības pamatnostādnes”, “Eiropas Savienība un izglītība”, kuros studentiem ir iespējas fragmentāri iepazīties ar starpkultūru izglītības koncepcijām, nenodrošina starpkultūru kompetences apguvi studiju procesā. Kultūras plurālisma veidošana un tā ietekme uz katras valsts nākotni ir atkarīga no ES pilsoņu starpkultūru kompetences. Mūsdienu skolotājs ir jāgatavo ne tik daudz darba tirgum (šobrīd tas ir primārais), bet gan dzīvei multikulturālā vidē, kur noteicoša būs viņa prasme pielāgoties darba tirgum visa mūža garumā. Un te rodas cits problēmjautājums, kas ir atsevišķa pētījuma vērts – vai LU nākamos studentus pietiekami labi gatavo kā pētniekus, kuri savas pētnieciskās spējas varētu ātri un efektīvi izmantot savai profesionālajai fleksibilitātei multikulturālā vidē?

### **Nobeigums**

Rakstā tika teorētiski un empīriski analizēta skolotāju izglītība multikulturālai sabiedrībai, atspoguļota vīzija tās eksistencei jaunā sabiedrībā; ar piemēriem tika demonstrēta šī procesa sarežģītība un neordinaritāte. Raksts uzskatāms par pamatu turpmākiem pētījumiem.

### **LITERATŪRA**

1. Arslan, S. B. (1999) *Interkulturelle Paedagogik in der Lehrer/innenausbildung des Kantons Zuerich*. S. 50.
2. Benner, D., Göstemeyer, K. F. (1987) *Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandel? // Z. f. Päd., H.1.* – S. 61–82.
3. Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education (adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting, Riga, Latvia, 6 June 2001); URL: [http://www.aic.lv/rec/Eng/leg\\_en/code\\_Tr.html](http://www.aic.lv/rec/Eng/leg_en/code_Tr.html).
4. EBSCO Publishing DATU BĀZE; URL: <http://search.epnet.com/>.
5. Ferchhoff, W., Neubauer, G. *Jugend und Postmoderne.* – Weinheim und München, 1989.
6. Forneck, H. J. (1992) *Moderne und Bildung* – Weinheim.
7. Gudjons, Herberts (1998) *Pedagoģijas pamatziņas / Rīga, Zvaigzne*, 394 lpp., ISBN 9984-17-051-9 //366. lpp.
8. JANUS Workshop (2004) *Knowledge Society Development Paths in Europe*. Brussels, 21 September 2004.
9. Krüger, H. H. (Hg.) (1990) *Abschied von der Aufklärung?* – Opladen.
10. Marotzki, W., Sünker, H. (Hg.) (1992) *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne*. Bd. 1. – Weinheim.
11. OECD (2003), *ICT and economic growth: evidence from OECD countries, sectors and firms*, Paris.
12. Realising the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003; URL: [http://www.aic.lv/rec/Eng/new\\_d\\_en/bologna/Berl\\_comm\\_fina.pdf](http://www.aic.lv/rec/Eng/new_d_en/bologna/Berl_comm_fina.pdf).
13. Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications (adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting, Riga, Latvia, 6 June 2001); URL: [http://www.aic.lv/rec/Eng/leg\\_en/crit\\_pro.html](http://www.aic.lv/rec/Eng/leg_en/crit_pro.html).

14. Riel, Miller (2003) *The Future of the Tertiary Education Sector: Scenarios for a Learning Society, Prepared for the OECD/Japanese Seminar on the Future of Universities*, Tokyo, December 11–12, 2003.
15. Shaping the European Higher Education Area, Message from the Salamanca Convention of European Higher Education Institutions, 25.03.2001; URL: [http://www.aic.lv/rec/Eng/new\\_d\\_en/bologna/salam.html](http://www.aic.lv/rec/Eng/new_d_en/bologna/salam.html).
16. The European Higher Education Area, Joint Declaration of the European Ministers of Education, Convened in Bologna on the 19th of June 1999; URL: [http://www.aic.lv/rec/Eng/new\\_d\\_en/bologna/boldec.html](http://www.aic.lv/rec/Eng/new_d_en/bologna/boldec.html).
17. Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001; URL: [http://www.aic.lv/rec/Eng/new\\_d\\_en/bologna/pragcom.html](http://www.aic.lv/rec/Eng/new_d_en/bologna/pragcom.html).
18. Trends in Learning Structures in Higher Education by Guy Haug and Jette Kirstein, 7 June 1999, Bologna; URL: [http://www.aic.lv/rec/LV/new\\_d\\_lv/bol\\_lv/default.htm](http://www.aic.lv/rec/LV/new_d_lv/bol_lv/default.htm)
19. Welsch, W. (1987) *Unsere postmoderne Moderne*. – Weinheim.

## SUMMARY

The main purpose of the given article is to establish how teacher education at the University of Latvia meets the idea of the Lisbon Strategy and of the Bologna process. The article presents a theoretical and empirical analysis of teacher education for multicultural society as well as a summary of the experience of the European Union, the USA, Japan and Israel in the respective field, it reflects the authors' vision about the existence of this phenomenon within the new society and demonstrates the complexity and extraordinary nature of the process by examples. The authors of the article emphasize that a contemporary teacher must be prepared not only for the labour market (at the present moment this is the main aim in Latvia) but also for other dimensions of life in a multicultural environment where the main emphasis will be focused on the life-long learning and ability of a teacher to get adjusted to the employment market.

**Keywords:** pedagogies, training models, education, knowledge society, multicultural society.

## Footnotes

- <sup>1</sup> Kā liecina raksta autoru novērojumi, Izraēlas pieredze skolotāju izglītībā veidojusies Krievijas, Polijas, anglosakšu un ASV skolu ietekmē.
- <sup>2</sup> "EBSCO Publishing" datu bāzes ietvaros var meklēt šādās datu bāzēs: *Academic Search Elite, Business Source Premier, Communication&Mass Media Complete, MasterFILE Premier, American Humanities Index, Newspaper Source, ERIC, Agricola, MEDLINE*.
- <sup>3</sup> Aprakstošā statistika (angl. *Descriptive Statistics*) iegūta ar datu statistiskās apstrādes un analīzes paketes SPSS (12. ver.) – *The Statistical Package for Social Science* – palīdzību.
- <sup>4</sup> Jāpiezīmē, ka šādā veidā sagatavota anketa nav analizējama kā statistiskās pārbaudes tests (kā, piemēram, tas tiek darīts ar t-testa vai U-testa palīdzību), bet gan kā personības pazīmju izpētes metode. Raksta autori konstatēja, ka ļoti populārs šajā jomā ir Linerts (*Lisnert*), tomēr pēdējā laikā Latvijā aizvien populārāka kļūst Kronbaha – Alfa (*Cronbach's Alpha*) metode. Anketas piemērotību pētījumam kopumā noteica piemērotības koeficients, bet katra atsevišķa jautājuma piemērotību – atlas koeficients.

## **Nurturing Inclusive Learning Communities: The Next Big Challenge**

### **Iekļaujošo izglītības sabiedrību attīstības veicināšana: nākamais lielais izaicinājums**

**Christopher Bezzina,**  
the University of Malta

#### **Introduction**

Quality is at the heart of education. It influences what students learn, how well they learn and what benefits they draw from their education. The quest to ensure that students achieve decent learning outcomes and acquire values and skills that may help them play a positive role in their societies is an issue on the policy agenda of nearly every country.

As we read through European Commission documents, in supranational organizations such as the World Bank, OECD and UNESCO one of the main themes that is being bandwagoned is that of nurturing inclusive learning communities. Whatever the state of a country's development this term is in vogue and within this discourse we are coming across various principles, social motives, and values that seem to underline any discourse in favour of the learning community. A cursory look at the literature shows words such as passion, courage, care, commitment, confidence, respect, humility, trust, empathy, honesty and sacrifice being used. Whilst a lot is being asked of the individual all this is taking place in a context of affiliation, where collegiality, collaboration and distributed leadership have been identified as the way forward.

However, we can all relate and appreciate that any discourse in this regard is context bound. We all come from different countries; we are facing different concerns; we come with a heritage of education traditions and practices... We are where we are because of our past. Therefore any discourse to address quality improvements, whatever these may be, has to start off with where we are now, with an appreciation of what has made this possible. But, this should not stop at that. The developments taking place in our countries have been determined by various influences, rest in different traditions of educational thought. Exposure to ideas from abroad as we engage in studies of foreign practices are constantly helping us to review, to challenge our own assumptions, thoughts and practices. This exposure can lead to hope, maybe to frustration as well. But, I agree with Sergiovanni (2004) who states we need to adopt a positivistic approach. We need to place hope at the core of the communities we work in. This will provide encouragement and

promote clear thinking and informed action.

The evidence suggests that hope can be a powerful force. We know that sick people who belong to groups that provide encouragement, prayer, or other forms of support get healthier and stay healthier than do sick people who lack the benefit of this hopeful support. According to Roset,

*Medical researchers find that a sense of hopefulness, from an increased sense of control is connected with biological changes that enhance physical, as well as mental, health. (1999, p.7)*

Hope is indeed a powerful force. However, it is often overlooked or misunderstood. Modern management theory talks of results that can be seen and computed, not felt. Educators can be both hopeful and realistic as long as the possibilities for change remain open. As Sergiovanni points out:

*Being realistic differs from facing reality in important ways. Facing reality means accepting the inevitability of a situation or circumstance; being realistic means calculating the odds with an eye towards optimism. (2004, p.34)*

And hope for some may be the only thing to cling too in a context where education for all remains the elusive target of many countries. If we had to refer to the EFA Global Monitoring Report 2005 entitled *Education for All: The Quality Imperative* (UNESCO, 2004) we can easily appreciate the challenges, especially the up-hill struggle, that developing countries face. More than ever, within such a context hope becomes crucial and central.

Hope is grounded in realism, and not, as may be argued, in wishful thinking. Menninger, Mayman and Pruyser write about *realistic hope*, which they define as:

*The attempt to understand the concrete conditions of reality, to see one's own role in it realistically, and to engage in such efforts of thoughtful action as might be expected to bring about the hoped-for change. (1963, p.385)*

The activating effect of hope makes the difference. Some education communities engage in wishful thinking but take no deliberate action to make their wishes come true. Hopeful education communities, in contrast, take action to turn their hopes into reality.

Hope and faith go together. Faith comes from commitment to a cause and belief in a set of values. It is these values that bring people together in order to address quality and the educational challenges they may be facing at any particular time.

This is what 'community' is all about. Like the aspen tree propagates by putting out underground runners and springing up as one massive, interconnected, living tree, so does life organize itself round networks. As Wheatley points out:

*Life always organizes as networks - always. Do you run your family - Do you run your life - like an organizational chart?...It doesn't work. What works is realizing that for us to do our work well, we must be in relationships with a lot of different people.*



*We are interdependent ....Pioneering species never forget that we're connected at the roots and that it's natural to be together. (in Scherer, 2004, p.5)*

Building a community of learners is essential to any school reform effort. Only by involving all stakeholders and respecting differences can we give birth to new ideas. Only by reclaiming time to think together can we slow the frantic pace that so often leaves us spinning into powerlessness. And lest “community” be seen as a soft extra that would be nice if we were not so busy teaching students, it is clear that community involvement - both the professional kind (DuFour, 2004; Marzano, 2003) and the family and community kind (eg. Epstein, 2001) – is the only route to lasting student learning.

What is being called for is a personal and collective commitment towards particular principles, what DuFour describes as a “pledge” to “big ideas” (2004, p.8) which are then translated into a “set of assumptions” (Sergiovanni, 2004) which when articulated can stir people to action.

The literature shows us that there are a number of components that can help us to develop schools into learning communities. Figure 1 presents the salient ones. Whether or not we succeed to nurture these components very much depends on the commitment that each member brings to the organization.

Shared Norms	Individual ideas about how the school should operate	Shared norms and values around key areas.
Focus on learning	No clear focus on standards to guide decisions	Common focus on student learning and expectations
Collaboration	Staff are isolated or in competing groups	Staff are cooperative / collaborative. Leadership distributed.
Public Practice	Classrooms are closed	Practice in public
Reflective Dialogue	Teachers inquire + problem-solve on their own	Ongoing discussions. Learning from others
Collective Responsibility	Private: my kids, my class, this year.	All staff feel responsibility for all students (+ each other)

**Figure 1**

These six components in themselves can lead to interesting discussion and debate between school members. Such debate will help to nurture a *common purpose*, one in which people agree on issues that are essential for quality improvement to take place. Hence school members develop a common understanding on issues such as inclusion; parental/community involvement; professional development on the values that will determine the way they relate. They will hold firm on these principles.

## Focus on learning

DuFour states that:

*The professional learning community model flows from the assumption that the core mission of formal education is not simply to ensure that students are taught but to ensure that they learn. This simple shift – from a focus on teaching to a focus on learning – has profound implications for schools. (2004, p.8)*

There is a personal and collective commitment to see and ensure that all children learn. We are all familiar with comments, genuine comments raised by colleagues such as “I know that John has a problem but I just do not have the time”; “The syllabus is just too demanding.”

The time has come for educators to become more critical. As professional educators we must engage in the ongoing exploration of three crucial questions that should serve as the driving force within an inclusive learning community (ILC):

- What do we want each student to learn?
- How will we know when each student has learned it?
- How will we respond when a student experiences difficulty in learning?

A collaborative approach will help to address this sense of helplessness that many feel. When a school begins to function as an ILC, teachers become aware of the incongruity between their commitment to ensure learning for all students and their lack of coordinated strategy to respond when some students do not learn. The staff addresses this discrepancy by designing strategies to ensure that struggling students receive additional time and support, no matter who their teacher is. In addition to being systematic and schoolwide, the professional learning community’s response to students who experience difficulty is:

- *Timely.* The school quickly identifies students who need additional time and support.
- *Based on interview rather than remediation.* The plan provides students with help as soon as they experience difficulty rather than relying on summer school, retention, and remedial courses.
- *Directive.* Instead of inviting students to seek additional help, the systematic plan requires students to devote extra time and receive additional assistance until they have mastered the necessary concepts.

## Collaboration, Public Practice, Reflective Dialogue and Collective Responsibility

We need a *constructive* community, one that develops responsive structures that help schools to address learning. The children can learn, rather than just be taught, in a context of *learning* and one *dedicated to learning* in which educators replace prescription and compliance with involvement in problem posing, sharing and solving. What is being recommended is for educators, occupying different positions, not necessarily prescribed or hierarchical, who encourage inquiry,

reflection and risk taking. It is within this context that we are talking of shared leadership, distributed leadership, or teacher leadership.

It is within this context that education becomes a moral act, one that promotes a democratic voice. The moral agency as described by Fullan (1993) demands that educators challenge themselves, they become culturally adept. Moral agency is a two-way street. What we need is a professional re-orientation towards inter-professional collaboration and school-based and community-based change. Professionals, I argue, exercise their role as ‘agents of change’ only insofar as they can recognize the agency of others.

However, let us not elude ourselves. There are a number of contextual tensions that mitigate against us. The main tensions include:

- A dependency culture
- Isolated practices
- An insular mentality
- Focus on administrivia
- Weak internal capacity
- Weak governance structure

A healthy, inclusive community does not just happen. It will require a lot of hard work and commitment, ongoing commitment.

The inclusive learning community is one that mobilizes the capacity of teachers to strengthen student performance and develop real collaboration within the school. School leaders who value and support their staff in developing their skills recognize that school goals can only be accomplished if one has a committed cadre’ of teachers. School leaders need to be assertive in their leadership to involve teachers (and other community members) to address and resolve issues related to teaching and learning. School leaders take professional development seriously, they provide others (and themselves) with opportunities to strengthen their skills and aptitudes. They create a learning environment that encourages inquiry, reflection and risk taking.

School leaders who demonstrate trust and respect for others will make strides in developing resilience and commitment. As DuFour states:

*The rise or fall of the professional learning community concept depends not on the merits of the concept itself, but on the most important element in the improvement of any school – the commitment and persistence of the educators within it. (2004, p.11).*

## References

- DuFour, R.(2004) What is ‘Professional Learning Community’? *Educational Leadership*, Vol.61, No.8, pp.6-11
- Epstein, J.C. (2001) *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fullan, M.(1993) *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Marzano, R. (2003) *What Works in Schools: Translating Research into Action*.

- Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Menninger, K., Mayman, M., and Pryser, P. (1963) *The Vital balance: The Life Process in Mental Health and Illness*. New York: Penguin Books.
- Roset, S.m. (1999) *Exploring Hope: Implications For Educational Leaders*. M.ed. thesis, Department of Educational Administration, University of Saskatchewan, Canada.
- Sergiovanni, T.J. (2004) Building a Community of Hope, *Educational Leadership*, Vol. 61, No.8, pp.33-37.
- UNESCO (2004) *Education for All: The Quality Imperative*, Summary. Paris, UNESCO publishing.
- Wheatley, M. (2004) 'Turning to One Another: Simple Conversations to Restore Hope for the Future', in M.Scherer. *Perspectives: Connected at the Roots*, *Educational Leadership*, Vol.61, No.8, p.5

## **Pieaugušo izglītības principi kursā “Rūpju bērns skolā un ģimenē”**

### **Principles of Adult Education in the Course “The Problem Child in School and at Home”**

**Dita Nīmante**

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā  
ditas@latnet.lv

Raksta mērķis ir atklāt pieaugušo izglītības principu nozīmību kursa “Rūpju bērns skolā un ģimenē” docēšanā LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes pedagoģijas bakalaura programmas studentiem, kā arī kursa mērķu sasniegšanā. Autore sev par uzdevumu ir izvirzījusi pētīt, cik lielā mērā ir iespējams realizēt pieaugušo izglītības principus kursā “Rūpju bērns skolā un ģimenē”, vai studentiem pieaugušo izglītības principu ievērošana kursa docēšanā ir nozīmīga un vai tie palīdz apgūt kursu “Rūpju bērns skolā un ģimenē”. Rakstā analizēta teorētiskā literatūra par pieaugušo izglītības principiem, izvirzīti un apskatīti deviņi būtiskākie pieaugušo izglītības principi. Lai realizētu uzstādīto mērķi, tika veikts kursa izvērtējums, balstoties teorētiskajā literatūrā identificētajos pieaugušo izglītības principos, kā arī aptaujāti 25 klātienē un 57 neklātienē studenti.

Ņemot par pamatu izvirzītos principus, autore izvērtē kursu “Rūpju bērns skolā un ģimenē”, tādējādi atklājot pieaugušo izglītības principu nozīmi kursa “Rūpju bērns skolā un ģimenē” apgūvē.

**Atslēgvārdi:** pieaugušo izglītība, pieaugušo izglītības principi, studiju kurss.

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Pedagoģijas bakalaura programmas studentiem docētajam kursam “Rūpju bērns skolā un ģimenē” ir vairāki mērķi:

- Veidot studentu izpratni par bērniem ar speciālajām un īpašajām vajadzībām kā neatņemamu sabiedrības sastāvdaļu, iepazīstinot studentus ar problēmas filozofisko, tiesisko, praktisko aspektu, iztīrājot gan Latvijas, gan ārzemju pieredzi, analizējot studentu emocionāli psiholoģisko gatavību darbā ar bērniem ar speciālajām un īpašajām vajadzībām.
- Padziļināt studentu izpratni par iemesliem, kas nosaka bērnu ar speciālajām vajadzībām attīstības traucējumus, kā arī iepazīstināt ar jaunākiem pētījumiem par bērnu ar speciālajām vajadzībām attīstības iespējām.
- Veidot izpratni par bērnu ar īpašām un speciālajām vajadzībām ģimeni, tās lomu bērna attīstībā.
- Veidot studentu priekšstatu par skolas un pedagoga lomu bērnu ar speciālajām un īpašām vajadzībām attīstībā.

Lai izpētītu, kā efektīvāk realizēt kursa saturu, īpaši domājot par atšķirīgu kursu dalībnieku sastāvu (klātienēs un neklātienēs studentiem), raksta autore sev uzstādīja mērķi izpētīt un atklāt pieaugušo izglītības principu nozīmību kursa “Rūpju bērns skolā un ģimenē” docēšanā LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes pedagoģijas bakalaura programmas studentiem, kā arī kursa mērķu sasniegšanā.

*Kas ir pieaugušo izglītības principi?*

Lai raksturotu pieaugušo izglītības principus, jāprecizē trīs termini, kas tiks lietoti šajā rakstā:

- 1) pieaugušais,
- 2) pieaugušo izglītība,
- 3) pieaugušo izglītības principi.

Par pieaugušajiem parasti tiek uzskatīti cilvēki, kas sasnieguši noteiktu bioloģisko briedumu (Jarvis, 1999). Lielā mērā to var saistīt arī ar hronoloģisko vecumu, kur pieaugušais, kas mācās, ir “izglītojamais pēc sešpadsmit” (Kathryn Ecclestone, 2005). Latvijā par pieaugušo tiek uzskatīts “briedumu sasniedzis, par savu darbību pilnībā atbildīgs cilvēks; (...) parasti no 18 gadu vecuma” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 128. lpp.). Šī definīcija ietver kā jau iepriekš minētos aspektus (gan bioloģisko briedumu, gan hronoloģisko), tā arī pieaugušā spēju uzvesties kā pieaugušam, t. i., būt par sevi atbildīgam cilvēkam.

Pieaugušo izglītība tiek definēta dažādi. To definē gan kā “neformāla rakstura kursu”, kas paredzēti pieaugušajiem ar plašu interešu loku (Denis Lawton, Peter Gordon, 1993), gan atsaucoties uz UNESCO definīciju kā plašu organizētu izglītības procesu, kas tiek realizēts, neskatoties uz to, kāda saturs vai līmeņa tas būtu, ar kādām metodēm realizēts, vai tas ir formāls vai neformāls, vai tas turpina vai aizvieto iepriekšējo izglītību, kas sāka skolā, koledžā vai universitātē vai kur citur. Pieaugušais šādā procesā iegūst izglītību tādēļ, ka to ir noteikusi sabiedrība, kurā viņš atrodas, vai viņš vēlas paplašināt savas zināšanas, pilnveidot savas profesionālās prasmes, iegūt jaunu kvalifikāciju. Viņš arī var kardināli mainīt jomu, iegūt jaunas attieksmes, uzvedību, kļūt par jaunu personību, lai pilnībā varētu piedalīties esošajos pasaules sociālajos, ekonomikas un kultūras procesos. (Jarvis, 1999). Autore piekrīt apgalvojumam, ka pieaugušo izglītība ir daudzveidīga, tā nodrošina personības attīstību, kā rezultātā pieaugušais spēj iekļauties mūsdienu sabiedrībā un līdz ar to darba tirgū.

Diskusija par pieaugušo izglītības principiem cieši saistās ar diskusiju par pieaugušo izglītību (andragoģiju) kā atdalāmu no pedagoģijas (no grieķu valodas “paid” – bērns, “agogus” – vadīt), t. i., “bērnu izglītības”. Pieaugušo izglītības principus definē kā principu kopumu, kas ir atbilstošs visām pieaugušo mācīšanās situācijām (Malkholm S. Knowls, Ewood F. Holton, Richard A. Swanson, 2005). Līdz ar to par pieaugušo izglītības principiem ir uzskatāmi tie principi, kas īpaši raksturo pieaugušo mācīšanās īpatnības. Tie ir atšķirīgi no bērnu mācīšanās principiem un bieži tiem tiek pretstatīti. (Brunge Donald H., Machacher Dorothy, 1980; Rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem, 2003; Malkholm S. Knowls, Ewood F. Holton, Richard A. Swanson, 2005.)

Analizējot teorētisko literatūru, sastapos ar dažādiem pieaugušo izglītības principu uzskaitījumiem. To skaits variē. Atsevišķos avotos tie nav specifiski

identificēti kā pieaugušo izglītības principisssssKomPas, Rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem, 2003, Lonstrupa Brita, 1995), drīzāk kā atsevišķu uzskatu uzskaitījums par to, kā pieaugušajiem būtu labāk mācīties. Vairākos avotos ir definēti vai aprakstīti pieaugušo izglītības principi (Kidd I. R., 1973; Brunge Donald H., Machacher Dorothy, 1980; Malkholm S. Knowls, Ewood F. Holton, Richard A. Swanson, 2005), tie ir līdzīgi, tomēr nav identiski. Līdz ar to nav rodams vienots principu uzskaitījums. Tā, piemēram, Malkolms Knowls (2005), kas pirmais 1970. gadā izvirzīja tēzi, ka pieaugušie mācās atšķirīgi no bērniem, ir definējis 6 principus:

1. Pieaugušajam ir jāzina (kas, kā, kāpēc).
2. Pieaugušajam pašam par sevi ir izveidojies paštēls (tas ir autonomš, pašvadošs).
3. Pieaugušajam ir iepriekšējā pieredze (kā resurss, kā mentālie modeļi).
4. Pieaugušie vēlas mācīties, ir tam gatavi (to nosaka dzīves un profesionālās vajadzības).
5. Pieaugušie ir orientēti uz mācīšanos (konkrētu problēmu risināšanu, mācīšanos kontekstā ar realitāti).
6. Pieaugušie ir motivēti (tā ir iekšēja motivācija, kas balstīta uz pieaugušā vērtībām).

Pētot teorētisko literatūru, nākas secināt, ka vēsturiski laikā no pagājušā gadsimta sešdesmitajiem gadiem līdz mūsdienām ir notikušas izmaiņas arī dažu principu definēšanā. To lielā mērā ir noteikuši pētījumi un jaunākie atklājumi neiroloģijā par to, kā cilvēks mācās un kādas ir cilvēka spējas mācīties atkarībā no vecuma. Viens no šādiem principiem, kas tika pārskatīts, līdzīgi kā viedoklis, kas valdīja pagājušā gadsimta 60. gados, ir tas, ka cilvēka spējas mācīties samazinās līdz ar vecumu (Brunge Donald H., Machacher Dorothy, 1980; Kidd I. R., 1973). Jau pagājušā gadsimta deviņdesmitajos gados zinātnieki secina, ka cilvēks var mācīties visu mūžu. Uz šīs atziņas ir balstītas jaunākās nostādnes par mūžizglītību (Koķe, 1999; Rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem, 2003), kā arī ir iegūts jauns skatījums uz profesionālo un karjeras attīstību. Pieaugušā spējas mācīties samazinās tikai tad, ja cilvēks nemācās (Koķe, 1999). Arī manis veiktajā studentu aptaujā vecākajai respondentei bija 58 gadi.

Izvērtējot teorētiskajā literatūrā izvirzītos principus, kā arī citus uzskatus par to, kā pieaugušais vislabāk mācās (Richy R., 1992; Lonstrupa Brita, 1995; Teacher Development and Educational Change/ Edited by Michael Fullan and Andy Hargreaves, 1996; Rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem, 2003; Svence G., 2003), autore ir izvirzījusi 9 pieaugušo izglītības principus.

1. Pieaugušie spēj mācīties visas dzīves laikā.
2. Pieaugušajiem, jau uzsākot mācīšanās procesu, ir izstrādājies sistematizēts raksturojumu un izjūtu kopums pašiem par sevi, t. i., paštēls.
3. Pieaugušie uzsāk izglītošanos kaut kādu tūlītēju un personisku vajadzību, problēmu, izjūtu, cerību un vēlmju vadīti.
4. Pieaugušajam mācīšanās dod lielāku gandarījumu, ja viņš pats izvērtē savas mācīšanās vajadzības un izvēlas pats savus mācīšanās mērķus un uzdevumus.

5. Pieaugušais vēlas pilnīgu skaidrību, kas viņam ir jāapgūst, un kāda darbība viņam ir jāiemācās. Tūlītējai atgriezeniskajai saitei ir lielākas iespējas ietekmēt mācīšanās procesu.
6. Pieaugušā iepriekšējā pieredze ir gan resurss, kas lieti noder tālākajā mācīšanās procesā, gan arī, iespējams, traucēklis. Pieaugušo un pedagoga savstarpējās saskarsmes rezultātā viņi ietekmē un koriģē cits cita pieredzi.
7. Izglītošanās ir pārmaiņu process.
8. Pieaugušajiem nepieciešami droši izglītošanās apstākļi, tā ir vide, kur pēc iespējas mazināta psiholoģiskā un emocionālā apdraudētība. Pieaugušā veselības stāvoklim ir svarīga loma viņa psiholoģiskajā gatavībā mācīties.
9. Katram pieaugušajam piemīt savs mācīšanās stils, kas nekādā veidā nav atkarīgs no viņa garīgajām spējām.

*Pieaugušo izglītības principi kursā "Rūpju bērns skolā un ģimenē"*

Pieaugušo izglītības principi ir noderīgi, lai analizētu un izvērtētu kursu "Rūpju bērns skolā un ģimenē" un izvīzīto kursa mērķu sasniegšanu. Kurss tiek docēts LU Pedagoģijas bakalaura programmas klātienēs un neklātienēs studentiem.

**Pieaugušajiem, uzsākot mācīšanos, ir noteikts izjūtu kopums par sevi,** tāpat pieaugušie sev līdzīgi uz lekcijām, semināriem vai nodarbībām "atnes" savu **pieredzi**, kā arī **tūlītējās vajadzības**, kas katram ir un kas bieži ir attiecināmas uz tagadni. "Pieaugušie mācīties cer realizēt savas vajadzības, kas saistītas ar mācību satura nozīmību, tas nozīmē atrisināt praktiskos darba uzdevumus un attīstīt sevi profesionāli." "Pieaugušie var nebūt apmierināti ar laika perspektīvu ilgstošā procesā, kur mērķis ir tālā nākotnē. Mācīšanās vērtība galvenokārt būs tūlītēja, ne ilgtermiņa" (Rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem, 2003, 79. lpp.). To uzskatāmi pierāda gan studentu atbilžu apkopojums uz anketas jautājumiem, gan kursa sākumā veiktā studentu izglītošanās vajadzību noskaidrošana.

Klātienēs studenti uzrādīja šādas izglītošanās vajadzības:

- Noskaidrot, kas ir rūpju bērns.
- Kas noteic, ka rodas bērni ar speciālajām vajadzībām? Vai veselīgiem vecākiem var piedzimt bērns, piemēram, ar Dauna sindromu?
- Kāda ir sabiedrības attieksme pret rūpju bērniem?
- Kādas ir rūpju bērnu iespējas izglītoties, vai ir iespējama attīstība, vai ir konkrēti rezultāti darbā ar rūpju bērniem?
- Ko likumi "saka" par rūpju bērniem?
- Kā noteikt, ka bērnam ir kādas problēmas?
- Kā uzsākt darboties ar šādu bērnu?
- Kā runāt ar rūpju bērna vecākiem?
- Kā citiem bērniem pastāstīt par rūpju bērnu?
- Kā skolotājs var palīdzēt rūpju bērnam.
- Kā izturēties pret rūpju bērniem?
- Kas notiek ar rūpju bērnu pēc integratīvas skolas absolvēšanas?

Neklātienēs studentu izglītošanās vajadzības:

- Kā strādāt klasē, kur viens ir rūpju bērns?
- Kā strādāt ar hiperaktīviem bērniem?
- Metodes darbā ar rūpju bērniem.



- Kā strādāt un kādas metodes izmantot darbā ar apdāvinātu bērnu?
- Kā praktiski realizēt integrāciju un iekļaušanu?
- Kā tikt galā ar agresīvu bērnu?
- Kā tikt galā ar bērnu, kas zog?
- Kā "C" bērnus iekļaut sabiedrībā?
- Kā vecākiem labāk pastāstīt, ka viņu bērnam ir problēmas?

Pieaugušo atšķirības var noteikt nodzīvotie gadi, katrā vecumposmā par nozīmīgiem var kļūt dažādas vajadzības. "Katrā noteiktā dzīves posmā pieaugušie saskaras ar svarīgiem notikumiem, kuri var būtiski ietekmēt mācību vajadzības" (Rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem, 2003, 74. lpp). Veiktā aptauja norāda, ka tieši pieredze vai tās trūkums nereti kļūst par nozīmīgāko faktoru.

Deivids Prets darbā "Izglītības programmu pilnveide" runā par vajadzību koncepciju, kur izglītības programmās vajadzības tiek definētas kā "nesaskaņa starp to, kur izglītojama ir tagad, un to, kur mēs (vai izglītojama vai kāda cita persona) gribam, lai izglītojama būtu". (Prets, 1994, 39. lpp.)

Salīdzinot kursa saturu ar studentu izvīzītajām vajadzībām, var secināt, ka kursa saturs varētu apmierināt klātienē kursa studentus, sniedzot atbildes uz viņu izvīzītajiem jautājumiem kursa ietvaros, bet nepietiekami atbild uz neklātienē studentu vajadzībām (skat. 1., 2. tabulu – slīprakstā marķētie temati sakrīt abās pusēs).

Lai sniegtu atbildes uz neklātienē studentu jautājumiem, kā arī tuvinātos viņu izvīzīto vajadzību apmierināšanai, nemainot esošo kursa saturu, par noteicošajām kļūst izvēlētas metodes kursa apgūvē. Daina Lieģeniece grāmatā "Ievads andragoģijā" šo problēmu raksturo: "Metodes jāizvēlas mērķtiecīgi, lai saistītu viņu (pieaugušo – *aut. piezīme*) pieredzi ar jaunajām zināšanām un viņu (pieaugušo – *aut. piezīme*) pašrealizācijas un sev nozīmīgu zināšanu veidošanās atbalstīšanu aktīvā mijiedarbības procesā." (Lieģeniece D., 2002, 105. lpp.)

Piemēram, klātienē studentiem ir nepieciešams salīdzinoši lielāks teorētisko lekciju īpatsvars, kas pārsvarā ir kā jauna informācija, bet neklātienē studentiem lielā mērā teorija var kalpot gan kā jaunā informācija, gan kā esošās pieredzes un prakses sistematizēta sakārtošana, apkopojums un kopsavilkums. Tādējādi katrā gadījumā būs izmantojamas dažādas metodes, kā arī patērētais laiks būs dažāds. Klātienē 16 akadēmiskās lekcijas, bet neklātienē – 4 akadēmiskās lekcijas.

S. Luka-Hosleja savā grāmatā "Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics", kuras fragmenti publicēti *National Staff Development Council Journal Of Staff Development* (National Staff Development Council Journal Of Staff Development, 1999), izvīrza 5 mērķus pedagogu tālākizglībai: 1. – attīstīt sapratni par problēmu, 2. – veidot zināšanas, 3. – attiecināt uz praksi, 4. – izmantot praksē un 5. – reflektēt.

Viņa arī uzsver, ka tikai pēdējo trīs mērķu gadījumā jaunās zināšanas un atieksmes nonāk ne vien "pedagoga galvā", bet tās tiek realizētas klasē, kur tiešie ieguvēji ir izglītojamie.

Atkarībā no tā, kāds ir tālākizglītojamā un izglītojamā mērķis, jāizvēlas atbilstoša metode. Tā piemēram, lekcija, viņasprāt, sasniegs tikai 1. vai 2. mērķi,

seminārs, darba grupa 1. – 3. mērķi, tehnoloģiju (arī video un CD) izmantošana 1., 2., 3. un 5. mērķi, mentorings – 2. – 5. mērķi.

Metodes jautājums augstākajā izglītībā aktualizējas ne vien Latvijā. D. Žaks, izglītības konsultants no Oksfordas, Anglijā runā par līdzīgām problēmām britu augstākās izglītības sistēmā (Teaching Strategies in Higher Education, 1998). Viņš uzdod jautājumu, kas jādara, lai mainītu mācīšanu un mācīšanos, lai “garlaicīgi nekļūtu” ne studentiem, ne pedagogiem. Pats arī atbild – mainīt mācīšanu un mācīšanos, lai mācīšanā pēc iespējas tiktu izmantota dziļā pieeja (*deep approach*) pretēji virspusējai pieejai (*surface approach*), izmantojot atbilstošas metodes.

Pieaugušo izglītības princips – **katram pieaugušajam piemīt savs mācīšanās stils, kas nekādā veidā nav atkarīgs no viņa garīgajām spējām**, liek atcerēties vēl kādu nereti paradoksālu situāciju. Lai gan vispārzināms ir fakts, ka katrs cilvēks mācās atšķirīgi, ka ir dažādi mācīšanās stili un līdz ar to jābūt dažādām metodēm, tieši pedagogu izglītībā nereti tiek lietotas vienveidīgas metodes.

Uz jautājumu, kas ir palīdzējis apgūt kursu “Rūpju bērns skolā un ģimenē”, studenti vairumā gadījumu min tieši dažādās kursā izmantotās metodes. Visiecienītākā, pēc aptaujas (3. tabula) rezultātiem spriežot, bija video skatīšanās ar uzdevumu.

*Piemērs.* Viens no uzdevumiem, kur tika izmantots video, bija šāds.

*Pēc vispārīgā teorētiskā izklāsta par to, kas ir segregācija, asimilācija, integrācija un iekļaušanās, sekoja uzdevums, kur pēc dažādu modeļu noskatīšanās studentiem bija jāatpazīst, kurš modelis tiek rādīts, tālāk bija jāveic analīze, kādi ir katra modeļa plusi un mīnusi.*

Anketās (skat. 3. tabulu) studenti norāda, ka tieši praktiskā darba pieredze un praktiskie uzdevumi, ir bijuši visbūtiskākie kursa apguvē. Tomēr ieteikumos norāda, ka šādu metožu varētu būt vairāk.

Pieaugušajam mācīšanās dod lielāku gandarījumu, ja viņš pats izvērtē savas mācīšanās vajadzības un izvēlas pats savus mācīšanās mērķus un uzdevumus. To var veiksmīgi darīt, kopīgi plānojot kursa saturu, tādējādi liekot pieaugušajiem justies līdzvērtīgiem (Brita Lonstrupa, 1995). Pieaugušajiem gan var būt nepieciešama būtiska palīdzība, lai viņi spētu formulēt un noskaidrot savas pašreizējās vajadzības un problēmas, un pārvērst tās par mācīšanās mērķiem un vajadzībām.

No otras puses, pieaugušais vienmēr vēlas pilnīgu skaidrību, kas viņam ir jāapgūst, un kāda darbība viņam ir jāiemācās. Tādēļ kursa “Rūpju bērns skolā un ģimenē” sākumā studentiem, no vienas puses, tiek lūgts apzināt savas vajadzības, ko viņi vēlētos apgūt kursa ietvaros (vajadzību noskaidrošana, izmantojot metodi “prāta vētra”), bet, no otras puses, tiek analizēti kursa mērķi, piedāvāts skaidrs kursa apraksts ar izvirzītajiem mērķiem, uzdevumiem (tiek izdalīts rakstiskā veidā), nepieciešamības gadījumā elastīgi pielāgojot un papildinot saturu. Ne mazāk svarīgi kursa sākumā ir izveidot saikni starp to, ko students jau zina un to, kas ir jāapgūst (tiek izmantots uzdevums “ko es par to zinu, ko es vēlētos uzzināt”).

Arī katras lekcijas sākumā tiek piedāvāts skaidrs mērķa uzstādījums, kas katrā konkrētajā lekcijā ir jāapgūst (to ievērojusi un anketā pozitīvi novērtējusi tikai viena respondente).

Princips, par ko ir vienisprātis lielākā daļa izpētītās literatūras avotu, ka pieaugušajiem nepieciešami droši izglītošanās apstākļi, tā ir vide, kur pēc iespējas mazināta psiholoģiskā un emocionālā apdraudētība. Viens no psiholoģiskās un emocionālās apdraudētības un spriedzes mazinātājiem ir uzskatāmi skaidras un konstantas prasības kursa apgūvē, kā arī skaidri izklāstīti kritēriji darbu vērtēšanā. Laikus ar tiem iepazīstoties, students pats var izvērtēt savu ieguldīto darbu un paredzēt novērtējumu. Tā, piemēram, kursā "Rūpju bērns skolā un ģimenē" vienam no praktiskajiem darbiem "Rūpju bērna novērošana" ir izstrādāti vairāki vērtēšanas kritēriji:

1. Vai novērošanai izvēlētais bērns ir rūpju bērns, vai tas ir pamatots? (1 balle)
2. Vai rūpju bērns ir ticis novērots noteiktā laika posmā, ir fiksēts novērošanas laiks? (1 balle)
3. Vai novērojumos ticis izmantots konkrēts kritēriju kopums (piemēram, attīstības tabulas, programma vai kas cits) vai students ir balstījies uz faktiem vai spriedumiem. (3 balles)
4. Vai darbs ir strukturēts, darbā ir visas nepieciešamās atsaucēs? (2 balles)
5. Vai ir secinājumi, kas orientēti uz tālāko pedagoga darbību? (1 balle)
6. Vai ir izmantotas papildu bērna attīstības izpētes metodes? (2 balles)

Izpildot visus kritērijus, students var saņemt augstāko vērtējumu.

Pēc darbu iesniegšanas tūlītējai atgriezeniskai saiknei pieaugušo izglītošanā, un ne tikai, ir noteicoša loma – zināt, kā veicas, vai darbs ir sasniedzis izvirzītās prasības. Pēc darba pirmreizējās izlabošanas piedāvāju studentiem darbu uzlabot. 80% gadījumos studenti (īpaši klātienēs studenti) izvēlas piestrādāt pie darba. Pēc darba pārstrādāšanas 100% gadījumos darba kvalitāte un līdz ar to vērtējums ir paaugstinājies. Veicinu arī studentu pašnovērtējumu, par pamatu ņemot jau iepriekš izvirzītus kritērijus.

**Mācīšanās ir pārmaiņu process.** Mācīšanās procesā rodas paradoksāla situācija. No vienas puses, iepriekšējā pieredze un izglītojamā priekšstats par sevi dod pārliecību un vēlēšanos uzsākt mācīšanos. No otras puses, pārmaiņu procesam piemīt potenciāls, kas var mainīt vērtības, iemaņas un stratēģijas, tādējādi apdraudot šo divu faktoru stabilitāti. Zaudējot stabilitāti, var zust pārliecība un rasties vēlēšanās izvairīties no pārmaiņām. Tā kā kurss "Rūpju bērns skolā un ģimenē" ir saistīts ar vairāku stereotipu pārvarēšanu un attieksmes maiņu, tad kursa apguves procesā nākas saskarties ar dažādiem pārmaiņām raksturīgiem aspektiem. Viena no parādībām, kas ir arī identificēta anketās (atbildot uz jautājumu: "Kas man traucēja?"), ir studentu emocijas. Pusgada laikā nereti studenti pēc lekcijām ir nākuši un emocionāli, aizvainoti vai agresīvi runājuši par savu attieksmi pret problēmu.

Attieksmes jēdziens ir sarežģīts. Attieksmes "aptver cilvēka intereses, darbības motīvus, vērtības, pārliecību, uzskatus, ideālus" (Žogla, 2001, 121). No vienas puses, tas prasa skaidrību par savām vērtībām. Brita Lonstrupa (Brita Lonstrupa, 1995) savā darbā "Mācīt pieaugušos – ar atklātību" par attieksmēm runā kā par vērtību kopumu, kas cilvēkam veidojas augot, kas iegūstama ilgstošas pieredzes rezultātā. No otras puses, attieksmes ir aktīva kategorija, kas pieprasa tālāku darbību. "Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā" attieksmes ir definētas kā "cilvēku saskarsmes raksturs, izturēšanās veids (pret ko), cilvēka rīcības, uzvedības

aktīvā saistība, iekšējā sadarbība ar apkārtējām lietām. Cilvēka raksturu nosaka viņa (subjektīvā) vērtīborientācija, no kuras viņš atvasina savas uzvedības normas” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca 2000, 22. lpp.). Kursa mērķis nav “piespiest” visus studentus, esošos un topošos pedagogus, nekavējoties mainīt attieksmi, būt gataviem strādāt ar rūpju bērniem skolā. Kursa mērķis ir rosināt attieksmes veidošanos. Tādēļ interesantas likās atbildes uz jautājumu “Vai jūs būtu gatavi strādāt skolā ar bērniem ar speciālām vajadzībām?” Lai gan kursa sākumā auditorijā, atbildot uz šo jautājumi, roku pacēla vidēji pieci cilvēki no katras grupas, anketās kursa beigās pozitīvi ir atbildējuši daudz vairāk studentu. Kursa specifika, kā arī zināšanas par pārmaiņu procesu palīdz izprast studentu izturēšanos kursa laikā, kā arī atbildes uz anketu jautājumiem. Kopumā jāsecina, ka pārmaiņu process prasa laiku un pakāpenību.

Nobeigumā nākas atzīt, ka **pieaugušā un pasniedzēja savstarpējās saskarsmes rezultātā notiek pieredzes un tālākās rīcības korekcija**. Pieredzes apmaiņa un saskarsme ir lielākais ieguvums un sagādā lielu gandarījumu man, autorei, (kā no anketām redzams, arī studentiem) kā pasniedzējai mācību procesā. Katra pieaugušā personisko mērķu sasniegšana rada tālāku pastiprinātu motivāciju izglītoties (Svence, 2003).

### **Secinājumi**

Pieaugušo izglītības principi ir noderīgi, lai izvērtētu kursu “Rūpju bērns skolā un ģimenē” un to, vai kursa mērķi ir sasniegti. Studenti anketās ir identificējuši pieaugušo izglītības principu nozīmību kursā “Rūpju bērns skolā un ģimenē”, pieaugušo izglītības principu realizācija palīdz labāk apgūt kursu un līdz ar to sasniegt kursā izvirzītos mērķus. Lai izdarītu nopietnākus secinājumus un nonāktu pie vērā ņemamiem rezultātiem, aizsāktais pilotpētījums būtu jāturpina.

Ievērojot pieaugušo izglītības principus kursā “Rūpju bērns skolā un ģimenē”, tiek atvieglota studentu kursa satura apguve, kursa mērķi un uzdevumi var kļūt par studentu personiskajiem mērķiem un uzdevumiem.

Noskaidrojot studentu vajadzības, ir iespēja elastīgi veidot kursa saturu, kā arī izvēlēties atbilstošas metodes.

Metožu daudzveidībai ir jāklūst par neatņemamu kursa sastāvdaļu, tā kā tās ne vien palīdz apgūt kursa saturu, bet arī veicina studentus – pedagogus daudzveidīgas metodes tālāk izmantot savā praksē.

Metožu izvēle būs tieši atkarīga gan no kursa mērķiem un uzdevumiem, gan arī no izglītojamo personiskajiem mērķiem un uzdevumiem.

Jebkura izglītošana ir pārmaiņu process, tā ietver arī jaunu attieksmju veidošanos, kas savukārt var izraisīt emocionālas reakcijas. Tādēļ kursa apguvē jāparedz pakāpenība un jāapzinās, ka attieksmju maiņa prasa laiku.

1. tabula

**Klātienēs studentu mērķu apkopojums salīdzinājumā ar kursa uzdevumiem**  
(slīprakstā marķēti sakrišanas gadījumā)

<p>Klātienēs studentu personīgie mērķi un uzdevumi: iegūt informāciju, izpratni, veidot attieksmes, iegūt zināšanas, praktiski izmēģināt</p>	<p>Kursa uzdevumi: veidot izpratni, iepazīstināt, veidot attieksmes, zināšanas par dažādiem aspektiem, praktiski lietot zināšanas rūpju bērna novērošanā un primārā problēmu identificēšanā</p>
<p><b>Klātienēs studentu vajadzības</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Noskaidrot, kas ir rūpju bērns.</i></li> <li>• <i>Kas noteic, ka rodas bērni ar speciālajām vajadzībām? Vai veselīgiem vecākiem var piedzimt bērns, piemēram, ar Dauna sindromu.</i></li> <li>• <i>Kāda ir sabiedrības attieksme pret rūpju bērniem.</i></li> <li>• <i>Kādas ir rūpju bērnu iespējas izglīties, vai ir iespējama attīstība, vai ir konkrēti rezultāti darbā ar rūpju bērniem?</i></li> <li>• <i>Ko likumi "saka" par rūpju bērniem?</i></li> <li>• <i>Kā noteikt, ka bērnam ir kādas problēmas?</i></li> <li>• <i>Kā uzsākt darboties ar šādu bērnu?</i></li> <li>• <i>Kā runāt ar rūpju bērnu vecākiem?</i></li> <li>• <i>Kā citiem bērniem pastāstīt par rūpju bērnu?</i></li> <li>• <i>Kā skolotājs var palīdzēt rūpju bērnam?</i></li> <li>• <i>Kā izturēties pret rūpju bērniem?</i></li> <li>• <i>Kas notiek ar rūpju bērnu pēc integratīvas skolas absolvēšanas?</i></li> </ul>	<p><b>Kursa apraksts – plāns</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bērni ar īpašām vajadzībām un bērni ar speciālajām vajadzībām. Terminoloģija.</i></li> <li>• <i>Pedagoga emocionāli psiholoģiskā gatavība darbā ar bērniem ar speciālajām vajadzībām.</i></li> <li>• <i>Bērni ar spec. vajadz. – teorētiskais, praktiskais, filozofiskais aspekts.</i></li> <li>• <i>Latvijas un ārzemju pieredze darbā ar bērniem ar speciālajām vajadzībām.</i></li> <li>• <i>Vispārīgie iemesli, kas nosaka bērnu ar spec. vajadz. attīstības traucējumus.</i></li> <li>• <i>Bērnu ar spec. vajadz. attīstības iespējas.</i></li> <li>• <i>Normāla bērna attīstība un bērna ar spec. vajadz. attīstība.</i></li> <li>• <i>Ģimenes loma bērna ar spec. vajadz. attīstībā.</i></li> <li>• <i>Rūpju bērna ģimenes un pedagoga sadarbības iespējas.</i></li> <li>• <i>Skolas un pedagoga loma bērna ar spec. vajadz. attīstībā.</i></li> <li>• <i>Segregācija, integrācija vai iekļaušana.</i></li> <li>• <i>Pedagogu un citu speciālistu sadarbības modeļi bērnu ar spec. vajadz. attīstībā.</i></li> <li>• <i>Vides sagatavošana bērniem ar spec. vajadz.</i></li> </ul>

## 2. tabula

**Neklātienes studentu mērķu apkopojums salīdzinājumā ar kursa uzdevumiem**  
(slīprakstā atzīmēti sakrišanas gadījumā)

<p>Neklātienes studentu personīgie mērķi un uzdevumi: iegūt papildu informāciju, iegūt zināšanas, kas palīdz uzlabot mācīšanu, praktiski izmēģināt praksē, reflektēt par uzkrāto pieredzi</p>	<p>Kursa uzdevumi: veidot izpratni, iepazīstināt, veidot attieksmes, zināšanas par dažādiem aspektiem, praktiski izmantot zināšanas rūpju bērna novērošanā un primārā problēmu identificēšanā</p>
<p><b>Neklātienes studenti izvīzīja</b></p>	<p><b>Kursa apraksts – plāns</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kā strādāt klasē, kur viens ir rūpju bērns?</i></li> <li>• <i>Kā strādāt ar hiperaktīviem bērniem?</i></li> <li>• <i>Metodes darbā ar rūpju bērniem.</i></li> <li>• <i>Kā strādāt un kādas metodes izmantot darbā ar apdāvinātu bērnu?</i></li> <li>• <i>Kā praktiski realizēt integrāciju un iekļaušanu?</i></li> <li>• <i>Kā tikt galā ar agresīvu bērnu?</i></li> <li>• <i>Kā tikt galā ar bērnu, kas zog?</i></li> <li>• <i>Kā “C” bērnus iekļaut sabiedrībā?</i></li> <li>• <i>Kā vecākiem labāk pastāstīt, ka viņu bērnam ir problēmas?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bērni ar īpašām vajadzībām un bērni ar speciālajām vajadzībām. Terminoloģija.</li> <li>• Pedagoģa emocionāli psiholoģiskā gatavība darbā ar bērniem ar speciālajām vajadzībām.</li> <li>• B. ar spec. vajadz. – teorētiskais, praktiskais, filozofiskais aspekts.</li> <li>• Latvijas un ārzemju pieredze darbā ar bērniem ar speciālajām vajadzībām.</li> <li>• Vispārīgie iemesli, kas nosaka bērnu ar spec. vajadz. attīstības traucējumus.</li> <li>• Bērna ar spec. vajadz. attīstības iespējas.</li> <li>• Normāla bērna attīstība un b. ar spec. vajadz. attīstība.</li> <li>• Ģimenes loma b. ar spec. vajadz. attīstībā.</li> <li>• <i>Rūpju bērna ģimenes un pedagoga sadarbības iespējas.</i></li> <li>• Skolas un pedagoga loma bērna ar spec. vajadz. attīstībā.</li> <li>• <i>Segregācija, integrācija vai iekļaušana.</i></li> <li>• <i>Pedagoģu un citu speciālistu sadarbības modeļi b. ar spec. vajadz. attīstībā.</i></li> <li>• <i>Vides sagatavošana bērniem ar spec. vajadz.</i></li> </ul>

3. tabula

## Jautājumu un atbilžu apkopojums

Jautājums	Klāties studenti (25)	Neklāties studenti (57)	Komentāri
1. Vai pirms kursa "Rūpju bērns skolā un ģimenē" ir bijusi saskare vai pieredze darbā ar bērniem ar speciālām vajadzībām.	Ir (13) Nav (12)	Ir (41) Nav (7)	
2. Galvenais guvums kursā "Rūpju bērns skolā un ģimenē".	Zināšanas (12). Attieksmes (8). Pielietojums praksē (3).	Zināšanas (35). Attieksmes (8). Pielietojums praksē (3). Informācija par to, kur gūt papildu zināšanas (3).	2 klāties studenti atzīst, ka kursa noklausīšanās ir pamudinājusi tālāk pētīt problēmu kursa darbos.
3. Vai būtu gatavi strādāt klasē, kur būtu arī bērns ar speciālām vajadzībām?	Jā (14) Nē (10)	Jā (12) Nē (21)	4 klāties respondenti, sakot jā, piebilda, ka būtu nepieciešams profesionāls atbalsts, 4 neklāties studenti komentāros rakstīja, ka emocionāli būtu gatavi strādāt, taču profesionāli ir nepieciešama pilnveidošanās.
4. Kas traucēja kursa apgūvē?	Telpas iekārtojums. Lekciju pārsvars pār semināriem. Lekciju norises laiks (vēla pēcpusdiena). Emocijas.	Nepietiekams lekciju skaits (6). Emocijas (3). Video "smagi redzēt tādus bērnus". Liels starplaiks starp lekcijām. Stereotipi. Kolēģu attieksme.	

5. Kas palīdz kursa apguvē?	Video (8). Praktiskais darbs (5). Praktiskās nodarbības (5). Uzskates līdzekļi (3). Iepriekšējās zināšanas. Mācību interese. Dalīšanās domās, grupu darbi, pārrunas. Iespēja piedalīties starptautiskā konferencē.	Video (15). Literatūras studijas (4). Iepriekšējā pieredze un zināšanas. Ievads speciālajā izglītībā (4). Lektora pieredze (3). Diskusijas (3). Ieinteresēts lektora stāstījums, attieksme (2). Situāciju analīze (2). Lekcijas, to saturs (2). Kopsavilkums lekcijas sākumā un beigās. Praktiskais darbs – skolas apmeklējums. Uzskates līdzekļi.	
6. Ieteikumi.	Vairāk praktisku uzdevumu ar iespēju tuvāk un praktiski iepazīties ar bērniem ar speciālām vajadzībām. Vairāk aktivitāšu, mazāk lekciju (5). Vairāk seminārnodarbību (2).	Piedāvāt metodikas (7). Vairāk praktisko darbu (2).	



## LITERATŪRA

1. Beljickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markus, D., Skujiņa, V., Šalme, A. (2000) *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne, 248 lpp.
2. Brunge, Donald H., Machacher, Dorothy (1980) *Adult learning principles and their application to program planning*. Principal Investigato, Ministry of Education.
3. Ecclestone, K. (2005) *Learning autonomy in post- 16 education*. London and New York.
4. Jarvis, P. (1999) *International dictionary of adult and continuing education*. Kogan Page.
5. *KomPas, Rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem/* T.Urdzes red. (2003). Rīga: SIA Artekoms, 231 lpp.
6. Kidd, I. R. (1973) *How adults learn*. Chicago: Follett Publishing Company.
7. Koķe, T. (1999) *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgās iezīmes*. Rīga: SIA Mācību apgāds NT, 102 lpp.
8. Lonstrupa, Brita (1995) *Mācīt pieaugušos – ar atklātību*. Horning Kreativa Center, KLIM, 124 lpp.
9. Lawton, D., Gordon, P. (1996) *Dictionary of education*. Hodder & Stoughton. – 249 pp.
10. Lieģeniece, D. (2002) *Ievads andragoģijā*. Rīga: RaKa, 183 lpp.
11. Malkholm, S. Knowls, Ewood, F. Holton, Richard, A. Swanson (2005) *The adult learner*. Elsevier.
12. Prets, D. (1994) *Izglītības programmu pilnveide*. Rīga: Zvaigzne, 383 lpp.
13. Richy, R. (1992) *Designing Instruction for the Adult learning*. Kogan Page
14. Semināra *Kas jāņem vērā, vadot nodarbības pieaugušajiem* materiāli (2002). Rīga: IAC.
15. Svence, G. (2003) *Pieaugušo psiholoģija*. Rīga: RaKa, 180 lpp.
16. *Teacher Development and Educational Change/* Edited by Michael Fullan and Andy Hargreaves (1996) The Falmer Press Bristol. – 325 p.
17. *Teacher Development, an international journal of teachers professional development*, Volume 1, Number 2, 1997, (1997) Cambridge University Press. – 255 p.
18. *Teaching Strategies in Higher Education: The role of Innovation/* Edited by Reuben Fowkes. (1998) Civic Education Project Hungary.
19. Urdze, T. (1999) *Būt, zināt, prast*. Rīga: LPIA.
20. Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 275 lpp.

## **Pretalkohola kustība pirmajā augstskolā Rīgā The Anti Alcohol Movement at the First Institution of Higher Education in Riga**

**Alīda Zigmunde**  
Rīgas Tehniskās universitātes muzejs  
Āzenes ielā 14/ 24 – 309, Rīgā  
azigmunde@web.de

Rakstā parādīta cīņa pret alkoholu pirmajā augstskolā Rīgā – Rīgas Politehnikumā un Rīgas Politehniskajā institūtā 19. gadsimta otrajā pusē un 20. gadsimta sākumā. Studentus par alkohola lietošanu sodīja un nereti studenti sodu izcieta 1875. gadā ierīkotajā karcerī. Gan pirmais augstskolas direktors E. Nauks, gan citi docētāji uzstājās ar lekcijām par alkohola kaitīgumu, kā arī publicēja rakstus dažādos preses izdevumos. Vairums augstskolas studentu bija turīgu vecāku bērni, kuri Rīgā vēlējās ne tikai studēt, bet arī izklaidēties. Augstskolā studējošie atturībnieki – igauņu tautības studenti – 1907. gadā nodibināja atturības biedrību. Pretalkohola kustībai pirmajā augstskolā Rīgā ir nozīme gan vēsturē, gan pedagoģijā.

**Atslēgvārdi:** pretalkohola kustība augstskolā, Rīgas Politehnikuma vēsture.  
**Saīsinājumi:** RP – Rīgas Politehnikums, RPI – Rīgas Politehniskais institūts.

### **Ievads**

Lasot mūsdienu presi un dažādu konferenču materiālus, rodas iespaids, ka mūsdienu jaunatne ar katru gadu vairāk lieto alkoholu un ka tā ir mūsdienu nelaime. Aptauju dati liecina, ka 1983. gadā alkohola lietošana jauniešu vidū bijusi mazāk izplatīta nekā pašlaik. Alkoholiskos dzērienus tolaik nemaz neesot lietojuši 47% no vidējo izglītību ieguvušiem jauniešiem [1]. Palielinoties vecumam, samazinās to jauniešu daudzums, kuri vispār nelieto nekādus alkoholiskos dzērienus. 20. gadsimta deviņdesmito gadu beigās tikai 20% no 12. klases skolēniem nelietoja nekādus alkoholiskos dzērienus [2]. Taču visiem ir zināms, ka cilvēki kopš seniem laikiem ir izmantojuši psihoaktīvas vielas, tai skaitā arī alkoholiskos dzērienus, ārstnieciskiem, reliģiskiem un izklaides nolūkiem. Parasti pedagogi un vecāki cīnās ar jauniešiem pret alkohola lietošanu līdz viņi sasniedz pilngadību un te liela loma ir ne tikai ģimenei, bet arī plašsaziņas līdzekļu iedarbībai, dzīves pieredzei un skolai kā vienam no faktoriem, kas dod virzību attieksmes veidošanai pret veselību un to ietekmējošiem paradumiem. Tā kā augstskolās studē jau pilngadīgi cilvēki, mainīt domāšanu un pārāudzināt ir daudz grūtāk. Turklāt alkoholisma problēma nav no aktuālākajām augstskolās, jo jau vidusskolās, kur mācās nākamie studenti, ir vislabvēlīgākā vide atturībai salīdzinājumā ar citām skolām, piemēram, vakarskolām, arodskolām [3]. Tajā pašā laikā nevar apgalvot, ka augstskolu studenti nelieto alkoholu un pret negatīvo parādību nav jācīnās.

### Atturības kustība Rīgas Politehnikumā un Rīgas Politehniskajā institūtā (1862–1918)

Pretalkohola audzināšanai pedagoģijā ir sava vēsture. 1862. gadā dibinātajā pirmajā augstskolā Rīgā un pirmajā tehniskajā augstskolā Baltijā, Rīgas Politehnikumā, studentus uzņēma no 16 gadu vecuma. Lai sagatavotu studijām tos, kuriem bija nepietiekamas zināšanas, izveidoja sagatavošanas skolu un apstiprināja tai disciplināros noteikumus. Saskaņā ar noteikumiem skolēnus par disciplīnas, kārtības un tikumības pārkāpumiem sodīja. Pat ārpus sagatavošanas skolas skolnieki bija pakļauti mācībspēku kontrolei [4]. Studentus par kārtības noteikumu neievērošanu sodīja disciplinārā komisija, paredzot pat tādu soda veidu kā izslēgšana no augstskolas. 1875. gadā Rīgas Politehnikumā izveidoja karceri, kur studenti izcieta sodu ne tikai par kaušanos, personas goda un cieņas aizskaršanu, necenzētu vārdu lietošanu, bet arī par smēķēšanu un pārmērīgu alkoholisko dzērienu lietošanu. Karceris RP beidza pastāvēt 1903. gadā un kā vēsturisks objekts ir aplūkojams joprojām. Aresta telpas bija ierīkotas arī citās Eiropas augstskolās, kur ievietoja par līdzīgiem pārkāpumiem, un Rīgas studentu izdarības nebija nekas jauns un ārkārtējs. Viduslaikos bieži vien vecākiem bija jāapmaksā pieaugušo bērnu parādi krogos [5]. Pret alkohola lietošanu dažādi cīnījās Tērbatas (Tartu) universitātē. Piemēram, 17. gadsimta beigās tie, kuri saņēma stipendiju, nedrīkstēja piedalīties tādos studentu pasākumos, kur lietoja alkoholu (fukšu iesvētīšana), bet krogos studentiem atļāva uzturēties līdz plkst. 9 vakarā (vasarā līdz plkst. 10). Ja krogu īpašnieki aizliegumu neievēroja, viņiem bija jāmaksā soda nauda. Daži studenti paši gatavoja alu, lai nebūtu jāmaksā par to dārgāk krogos [6]. Šādi fakti nebija noslēpums augstskolu docētājiem un vadītājiem.

Rīgas Politehnikuma pirmais direktors profesors Ernsts Nauks (1819–1875) bija pieredzējis pedagogs. Viņš bija viens no Rīgas Amatu biedrības dibinātājiem un biedrībā pārzināja izglītības lietas. Pirmdienās šajā biedrībā ar referātiem par dažādiem jautājumiem uzstājās biedrības biedri, kuru vidū bija daudzi augstskolas docētāji. Biedrībā par alkoholu un tā kaitīgumu tika runāts visai bieži. Piemēram, 1868. gada septembrī un oktobrī ar trim referātiem par “Dažādu kontinentu uzbudinošām baudvielām” uzstājās medicīnas doktors, Rīgas ārsts Heinrihs Bosse (1829–1869). Pēc viņa ar nākamo referātu “Kaitīgā mode” uzstājās RP profesors E. Nauks. Referāts nav publicēts, tāpēc varam tikai minēt, ko cienījamais profesors uzskatīja par kaitīgu. Protams, ka viņš kā mācībspēks ar pedagoģisko izglītību zināja, ka cilvēces vēsturē cīņa ar alkoholu ir bijusi mūžīga un viņa dzimtenē Prūsijā problēma nebija mazāk aktuāla. Atturības kustību jau senatnē atbalstīja Buda, Muhameds un citi reliģiju dibinātāji, aizliedzot saviem ticīgajiem dzert reibinošus dzērienus. Vācu tirgotāju piedāvāto vīnu un alu 1186. gadā noliedza dzert norvēģu karalis Sverins, bet zviedru karalis Gustavs Vaza 1622. gadā aizliedza tirgoties ar degvīnu. Šo pasākumu pozitīvo ietekmi joprojām redzam Skandināvijas valstīs. Pedagoģijas vēsturē paliekošu vietu ieņēmis Džons Loks (1632–1704), kurš uzskatīja, ka džentlmenim jābūt ne tikai ar dzīvei nepieciešamām zināšanām, darbīgam, savaldīgam un fiziski norūdītam, bet arī ar skaidru prātu. Diemžēl pedagogu vidū nav daudz tādu kā Dž. Loks, kuri norāda, ka nedrīkst lietot reibinošus dzērienus un tā tad arī ir laba tikumiskā audzināšana. No Latvijas

pedagogu vecākās paaudzes šim jautājumam kā fiziskās audzināšanas uzdevumam pievērsies V. Zelmenis [7]. Sabiedrībā valda cita izpratne par džentlmeni, vērstoties un cīnoties pret pārmērīgu dzeršanu, ko var saprast ļoti dažādi. 19. gadsimta otrajā pusē studēt Rīgā ieradās galvenokārt bagātu ļaužu dēli, jo par studijām bija jāmaksā. Jau 1865. gadā nodibinājās pirmā vācu studentu korporācija "Fraternitas Baltica", pēc 4 gadiem – "Concordia", vēlāk tika nodibinātas poļu, krievu un latviešu studentu korporācijas, kurās alus kausus cilāja visai bieži.

Vārdos cilvēki piekrīt angļu valstsvīra grāfa Rosbera teiktajam, ka lieliska alkoholisko dzērienu patērēšana nozīmē lielu trūkumu un nabadzību. Taču krogu un veikalu īpašniekiem tas dod ienākumus, bet valsts saņem nodokļus. Toreizējais Rīgas Politehnikums atradās Krievijas impērijas teritorijā un, kā zināms, Krievijas valdība baznīcas atturības propagandu aplkusiņāja. Augstskolas studenti un mācītbspēki 19. gadsimta otrajā pusē pretalkohola propagandā bija pasīvi. Jāņem vērā arī tas, ka RP sagatavoja nākamos tirgotājus, kuru peļņa bija atkarīga no pārdoto preču, arī alkohola, daudzuma. Diplomētiem lauksaimniekiem savukārt bija jādomā par izaudzētās ražas realizēšanu un liela daļa tās tika pārvērsta alkoholā, kurš nesa peļņu un bagātību un bija maksāšanas līdzeklis kalpiem. Tā 1794. gadā Vidzemē saražoja ap 400 000 tonnu degvīna, kurš strauji vairoja muižu bagātību [8]. Alkohola ražošanā piedalījās augstskolu beigušie ķīmiķi.

19. gadsimta otrajā pusē studenti par alkoholismu varēja uzzināt RP bibliotēkā, kur līdzās dažādiem preses izdevumiem un grāmatām atradās 1878. gadā Berlīnē izdotā A. Bēra grāmata "Alkoholisms, tā izplatība un ietekme uz individuālu un sociālu organismu, kā arī līdzekļi tā apkarošanai" (*Baer A. Der Alkoholismus, seine Verbreitung und seine Wirkung auf den individuellen und socialen Organismus, sowie die Mittel, ihn zu bekämpfen* [9]). Pretalkohola propaganda nebija sveša RP latviešu studentiem. Brāļu draudžu darbība bija mazinājusi žūpību, rosinot cilvēkus pašdarbībai un kopīgām sanāksšanām saietu namos bez alkohola. Pret žūpošanu bija vērsušies teologi, viņu vidū – teologs, valodnieks un literāts Georgs Mancelis (1593–1654). 19. gadsimta beigās Latvijā sākās atturības biedrību dibināšana. Tās dibināja gan latvieši, gan vācieši un citu tautību pārstāvji. Eiropā viens no plaši pazīstamiem atturības propagandētājiem bija vācu fiziologs Gustavs fon Bunge (1844–1920). Viņa tēvs botāniķis Aleksandrs fon Bunge (1803–1890) bija Tērbatas universitātes mācītbspēks un šajā universitātē no 1882. līdz 1885. gadam par docentu strādāja Gustavs fon Bunge, kurš pēc tam strādāja Šveicē, Bāzelē. Bunges bijušie studenti viņa idejas izplatīja tālāk Baltijā, kaut gan ne vienmēr piekrita tām. Viņa disertācija, fizioloģiskās un patoloģiskās ķīmijas mācību grāmata, referāti par vitalitāti un veģētārismu bija RP bibliotēkā un, kad latviešu atturības kustības celmlauzis G. Freibergs-Brīvkalniēks latviski pārtulkoja G. fon Bunges grāmatu "Alkohola jautājums" (*Alkoholfrage*), to latviešu studenti varēja vai nu lasīt Rīgas bibliotēkās, vai arī nopirkt grāmatu veikalos. Šo grāmatu atzinīgi novērtēja un ieteica lasīt augstskolas mācītbspēks Erihs fon Šrenks (1869–1930). Vairāk par atturību gan mācītbspēki, gan studenti sāka runāt pēc Rīgas Politehnikuma reorganizācijas par Rīgas Politehnisko institūtu 1896. gadā. Piemēram, Ķīmijas (1897–1899) un Tirdzniecības (1901–1906) nodaļu students, rakstnieks Jānis Poruks stāstā "Baltā puķe" stāsta par Kārlēnu, kurš dzird, ka māmiņa auklē mazo brāli un, gaidīdama bērnu tēvu no kroga pārnākam,

raud. Kārlēns sameklē tēvu krogā un ved uz mājām, bet ar to problēmas nebeidzas... Asi pret alkoholu izteicies RPI 1905./06. m. g. Mehānikas nodaļas studenta Honesta Kuzņecova tēvs – jaunlatviešu kustības dalībnieks, jurists un sabiedriska darbinieks Jūlijs Kalējs (Kuzņecovs), kurš uzskatīja, ka kalpu bezcerīgums un smagie apstākļi nosaka neizglītoto kalpu tālāko likteni – “...viņš vilks darbajūgu, bez prieka, bez cerībām, staigās apkārt kā bezsaturīgs biedēklis, dzers un slīks netīrumos” [10].

20. gadsimta sākumā Rīgas Politehniskajā institūtā nodibinājās dažādas biedrības un pulciņi, starp tiem arī igauņu studentu Atturības biedrība, kuras statūtus apstiprināja augstskolā 1907. gada 28. novembrī. Minētās biedrības biedri nedrīkstēja lietot alkoholu un bija paredzēts, ka biedrībai būs savas telpas [11]. Pirms Pirmā pasaules kara šī biedrība vairs nedarbojās un jādodomā, ka tās pastāvēšana nebija ilglaicīga, jo augstskolā nebija daudz igauņu tautības studentu. Varam tikai minēt, kāpēc citu tautību studenti toreiz nedibināja atturības biedrības. Igauņu aktivitāti acīmredzot ietekmēja bijušā tērbatnieka G. fon Bunges atturības propaganda un citu tērbatnieku līdzīgais viedoklis. Tērbatas universitātē dibinātā studentu korporācija “Neobaltia” esot atšķīrusies no citām ar alkohola nelietošanu un daži korporācijas locekļi dzīvoja arī Rīgā. Šajā laikā aktīvu cīņu ar alkoholu piesaika 1903. gadā dibinātā bezalkohola biedrība “Ziemeļblāzma” un tās dibinātājs Augusts Dombrovskis (1845–1927).

Pret alkoholu sāka āģitēt skolotāji Eiropā, notika starptautiski pretalkohola kongresi un par to bija informēti Rīgas Politehniskā institūta docētāji, kuru vidū latviešu tikpat kā nebija. Malā nestāvēja teoloģijas maģistrs, vācu valodas mācītājs Erihs fon Šrenks (1869–1930), kurš augstskolas izglītību bija ieguvis Tērbatā. Aktīvi pretalkoholisma cīņā iesaistījās viņa brālis Burhards fon Šrenks (1865–1929), arī Tērbatas universitātes absolvents ar tautsaimnieka izglītību. B. fon Šrenka kolēģis un labs paziņa bija Hugo Vitroks (1873–1958), kurš pazīstams kā Rīgas mērs (1941–1944) un RPI studēja Mehānikas nodaļā (1893–1897). H. Vitroks pirms Pirmā pasaules kara nodarbojās ar jaunatnes problēmām un rūpēm par tās tālāko likteni pēc skolu beigšanas [12]. Šie cilvēki mēģināja dot savu artavu pretalkohola audzināšanā un lika padomāt citiem pedagogiem un vecākiem kā izvairīties no alkoholisko dzērienu lietošanas. Augstskolas mācītājs E. fon Šrenks Baltijas vācu pedagoģiskajā presē publicēja dažādus rakstus, piemēram, par izpriešām un alkoholu [13], komentēja citu pedagogu rakstus un izteikumus par alkoholismu, 1914. gadā Rīgas Labtempliešu biedrībā uzstājās ar referātu “Upuris un alkohols” [14]. Labtempliešu mērķis, kā zināms, bija panākt pilnīgu atturību no alkoholiskajiem dzērieniem. E. fon Šrenks atzinīgi novērtēja Rīgas skolotājas Ženijas Zengbušas cīņu par skolu iesaistīšanu atturības mācībā. Zengbušas kundze bija izdevusi brošūru atturības mācīšanā pedagogiem un vecākiem, mācīja to skolēniem, bet tikai dažas skolas pieņēma viņas piedāvājumu un tāpēc viņa paziņoja sabiedrībai, ka skolu priekšgalā atrodas galvenokārt tie, kuri paši nav atturības biedrības, tāpat biežāk vai retāk, bet lieto alkoholu. E. fon Šrenks uzskatīja, ka Ž. Zengbuša kā pedagoģe un kā cilvēks pirmo reizi to tik atklāti un bez aplinkiem ir paziņojusi sabiedrībai. Tomēr, pēc E. fon Šrenka domām, cīņā par atturību jāiesaistās visai sabiedrībai. Viņam piekrita cits augstskolas vācu valodas mācītājs Oskars Mazings (1874–1947), kurš uzskatīja, ka Zengbušas kundze visai lielas

simpātijas no skolu vadības puses neiemantos, taču, lai arī kāda būtu skolas administrācija, tajā ir vairākas personas un pedagoģiskos un vispārējas dabas jautājumos viņiem vajadzētu izrādīt savu pozitīvo nostāju [15]. Viens no E. fon Šrenka kolēģiem un paziņām, Rīgas skolotājs, RPI Ķīmijas nodaļas absolvents Volfgangs Vahtsmūts (1876–1950) par alkoholismu nolasīja referātu Pirmajā Baltijas vāciešu skolotāju kongresā Rīgā 1907. gada augustā.

RPI studentiem nebija svešas krievu rakstnieka un pedagoga Ļeva Tolstoja (1828–1910) idejas un viņa literārie darbi. Pēc Ļ. Tolstoja nāves Rīgas studenti rīkoja piemiņas brīžus viņa godināšanai, vēlējās nosaukt viņa vārdā stipendiju un uzstādīt krūšutēlu [16]. Rakstnieks izteica nožēlu, ka spirtu ražo tāpēc, ka nevar apēst izaudzēto labību. Pasakā “Pirmais deģis” viņš raksta: “...dzeršanas velns gaviļēdams ar pudelīti staigā pa visu pasauli un paklausīgi tam seko visa elle”. Pamazām Krievijas, tajā skaitā Baltijas, sabiedrība iesaistījās pretalkohola kustībā, kā tas bija citās valstīs Eiropā. 1910. gadā Sanktpēterburgā notika pirmais Viskrievijas pretalkohola kongress. Interesanti, ka 1911. gadā Krievijas 1910. gada iespieddarbu izstādē par jaunumu tika uzskatītas mācību grāmatas atturībā [17].

Aktīvs cīnītājs pret alkoholu bija literatūrkritiķis un zinātnes popularizētājs, revolucionārās kustības dalībnieks Jānis Asars (1877–1909). Viņš studēja RPI Ķīmijas nodaļā (1896–1899, 1900–1902) un augstskolu nebeidza. J. Asars uzstājās pretalkohola biedrībā “Auseklis” un publicēja rakstus par alkohola jautājumu un atturības kustību: “Alkohols un organisms” (1901), “Cīņa pret alkoholu pie latviešiem” (1901), “Atturības sērga” (1902), “Ko māca starptautiskie antialkohola kongresi?” (1902), “Alkohola iespaids uz augiem un kukaiņiem” (1903), “Devītais pretalkoholisma kongress Brēmenē” (1903), “Starptautiskais pretalkohola kongress (XI) Stokholmā” (1907) [18]. Rakstā “Cīņa pret alkoholu pie latviešiem” J. Asars raksta, ka vācu garīdzniecība bija tā, kuras rokās atradās latviešu garīgās kultūras veicināšana. Tāpēc nav brīnums, ka arī cīņa pret alkoholu neizcēlās no pašas tik ilgi apspiestās tautas. Iniciatīvas loma bija “tautas dvēseļu ganiem”. J. Asara brālis Hermanis tāpat kā brālis iestājās par atturību.

## Diskusija

Pazīstamais latviešu pedagogs J. A. Students uzskatīja, ka ir svarīgi ieaudzināt tikumisko gribu un nepietiekama tikumiskā audzināšana noved pie alkohola lietošanas [19]. Liela nozīme ir sabiedrībai, tajā skaitā mūsu draugiem, paziņām, kolēģiem. To pierāda ne viens vien fakts. Lauksaimniecības mikrobiologs Alfrēds Kalniņš (1895–1989) RPI studēja ķīmiju un lauksaimniecību (1913–1917), LU – lauksaimniecību (1921–1923) un kļuva par LU mācībspēku. Kolēģa, LU mācībspēka Pētera Rizgas (1883–1955) ietekmē A. Kalniņš kļuva par atturībnieku [20], un droši vien vēl arī citi atteicās no reibinošajiem dzērieniem, jo P. Rizga visas pārrunas ar studentiem veica bez iedzeršanas, smēķēšanas un vulgaritātes, propagandējot veselīgu dzīvesveidu. Diemžēl pilngadīgs cilvēks var atbildēt tikai par savu rīcību un ietekmēt pat ģimenes locekļus ne vienmēr ir iespējams, vēl jo vairāk tad, ja darbs un peļņa saistīti ar alkoholu. Tā RPI mācībspēka zīmēšanā, mākslinieka barona Gerharda Rozena (1856–1927) brālis Arveds Gustavs nodarbojās ar spirta

ražošanu Tallinnā, bija pat spirta fabrikas direktors (1883–1895), bet mākslinieka dēls Ernsts bija alkohola piegādātājfirmas Poznaņā vadītājs (1942–1945). Par daudziem mēs vienkārši nezīnām, vai viņi ir bijuši atturībasnieki vai ne un cilvēku autobiogrāfijās un dzīves un darba gaitu aprakstos atturību min parasti tikai tad, ja viņi bijuši atturības biedrību biedri vai aktīvi cīnījušies par atturību. RPI students Tālvāldis Fridrihsons (Indra, 1894–1942), kurš studējot Tirdzniecības nodaļā (1913–1918) mācīja kursa biedriem matemātiku un angļu valodu, nelietoja alkoholu. Pēc Latvijas Republikas nodibināšanas viņš bija skolotājs V. Olava un Rīgas valsts komercskolās. Rīgas Politehniskā institūta Tirdzniecības nodaļas absolvents, skolu direktors un vēlāk arī LU lektors Jānis Stiprais 1929. gadā studentu korporāciju filistriem (vecbiedriem) nolasi referātu “Vienkāršība dzīvē un audzināšanā”, kuru pavairoja un nosūtīja visiem aktīviem latviešu korporāciju locekļiem. Savā referātā viņš saka: “Akadēmiski izglītotiem pilsoņiem neklājas iet nenosvērtu uzdzīvotāju pēdās un pavadā, ņemt tos sev par priekšzīmi un nelietīgi šķiest savu grūti un godīgi pelnīto mantu. Rietumeiropas kultūras tautas nepazīst izšķērdīgo uzdzīvi un pārliecīgo ēšanu un dzeršanu, kas turpinās līdz otram rītam, bojā veselību, mazina darba spējas. Šo uzdzīves veidu mēs esam mantojuši no austrumiem. Tas nav piemērots mūsu apstākļiem, jo viens vakars nereti pārsniedz pat mēneša ieņēmumus.” J. Stiprais bija latviešu studentu korporācijas “Selonija” loceklis un ieteica ievērot viņa teikto, nepārspīlējot ar apģērbiem un dzērieniem korporāciju sarīkojumos. Viņš tomēr neaicināja nelietot vai aizliegt alkoholu vispār. Viņa kolēģis Latvijas Universitātē, RPI absolvents un bijušais mācībspēks Jēkabs Kalniņš (1882–1924), stājoties darbā LU, anketā rakstīja, ka pilnīgi noliegt alkoholu nav praktiski iespējams [21]. LU mācībspēkiem XX gadsimta divdesmitajos gados sāka izsniegt darbinieku anketas, kurās bija jāieraksta sava attieksme pret alkoholu un tādu, kuri atzina, ka to nelieto, nebija daudz.

Droši vien ētisku apsvērumu dēļ pretalkohola cīņā iesaistījās tikai neliela daļa no Rīgas Politehniskā institūta personāla. Šai cīņai ir gan vēsturiska, gan praktiska nozīme, taču tā sabiedrības domāšanu kopumā nemainīja un mēs varam runāt tikai par to, ka pirmā Rīgas augstskola nav stāvējusi malā un atturības kustībā ir devusi savu artavu. Acīmredzot cik ilgi vien pastāvēs cilvēce, tikpat ilgi risināsies cīņa par atturību. Bet jaunajai paaudzei tik un tā jācēnšas ieaudzināt labus tikumus un dot labu izglītību, uzskatot tās, tāpat kā pedagogs J. Stiprais, par galveno vērtību un prioritāti dzīvē.

## LITERATŪRA

1. Bluka, I., Gailītis, A., Golubeva, A. u. c. *Skolēni un narkotikas. Rokasgrāmata skolotājiem*. Rīga: United Nations International Drug Control Programme, 2001. – 151. lpp.
2. Koroļeva, I., Rungule, R., Sebre, S., Trapenciēre, I. *Latvijas jaunatnes socioloģisks portrets*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 1999. – 153. lpp.
3. Stīma, A. Pusaudzū alkohola un citu atkarību izraisīto vielu lietošana Latvijā // *IT laikmets: Jaunatne un sociālās izmaiņas*. Starptautiskas konferences materiāli, 2001. gada 3. – 5. maijs, Rīga. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, Valsts jaunatnes iniciatīvu centrs, 2001. – 368. lpp.
4. *Disciplinar – Vorschriften für die Schüler der Vorbereitungs – Schule des*

- Polytechnicum* zu Riga. Riga: Livländische Gouvernements – Typographie, 1875. – 6 S.
5. Rubenis, A. *Viduslaiku kultūra Eiropā*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1997. – 381. lpp.
  6. Rauch, G.v. *Die Universität Dorpat 1690 – 1710*. New York: Georg Olms Verlag Hildesheim, 1969. – S. 70, 80, 82–83.
  7. Zelmēnis, V. *Pedagoģijas pamati*. Rīga: Raka, 2000. – 277. – 278. lpp.
  8. Schwabe, A. *Grundriss der Agrargeschichte Lettlands*. Riga – Berlin: B. Lamey Verlag, 1928. – S. 271.
  9. *Katalog der Bibliothek der Polytechnischen Schule zu Riga*. – Riga: Häcker, 1895. – S. 444.
  10. Libermanis G. Jūlijs Kalējs – Kuzņecovs kā latviešu sabiedriskās domas pārstāvis // *Karogs*, 1957, Nr. 6, 84. lpp.
  11. Latvijas Valsts vēstures arhīvs: 4568. f., 8. apr., 276. lieta, 135.–136. lpp.
  12. *Hefte der Gesellschaft für kommunale Sozialpolitik in Riga*. – 1911, Nr. 28.
  13. Schrenck E. v. Vergnügen und Alkohol // *Deutsche Monatschrift*. 1914.
  14. Schrenck, E. v. *Opfer und Alkohol. Vortrag, gehalten bei Gelegenheit einer geselligen Veranstaltung der Guttempler in Riga*. Riga: Die Guttempler – Gesellschaft in Riga, 1914.
  15. Masing, O. [Zuschriften an die Redaktion zum Artikel von J. Sengbusch] // *Pädagogischer Anzeiger für Rußland*, 1912, Nr. 4
  16. Zigmunde, A. Ļ. Tolstoja ideju atbalsis Latvijā XX gadsimta sākumā / *XVIII Baltijas zinātņu vēstures konferences tēzes*. Rīga: 1996. – 51. lpp.
  17. *Обзор выставки произведений печати за 1910 год, устроенной Главным Управлением по делам печати в С-Петербурге с 8 мая по 15 июня 1911 г.* Спб., 1912. – с. 70.
  18. Asars, J. Kopoti raksti 4 sējumos. 2. sēj. Rīga: A. Raņča grāmatu tirgotavas apgādībā, 1912. – 5.–58. lpp.
  19. Students, J. A. *Vispārīgā paidagoģija*. Rīga: Fr. Baumaņa apgādībā, 1933. – 261. – 262. lpp.
  20. *Pēteris Rizga dzīvē un darbā*. (Sast. J. Āboliņš). Rīga: Zinātne, 1985. – 62. lpp.
  21. Latvijas Valsts vēstures arhīvs 7427. f., 13. apr., 747. lieta.

## SUMMARY

At the first Polytechnic school in the Baltic states, students were punished when they drank alcohol. At that time professors and teachers held lessons about different educational subjects and about the nocivity of alcohol. The first institution of higher education in Riga in the second half of the 19th century was not very active in its propaganda against alcohol. It has to be remembered that the people who studied at the Polytechnic school in the future would earn their money by selling alcohol or as future chemists or landlords. Nevertheless in the library of the University there were books about the nocivity of alcohol. The Estonian students founded their anti alcohol association 1907. At the beginning of the 20th century some professors got active in their fight against alcohol. They organised meetings and spoke about the duty of the pedagogues to fight alcoholism. The activity of professors and students in their fight against alcohol at the first Polytechnic school in Riga has not only a historic but also a practical importance for the ethical education of the youth.



## 2. daļa. Skolotāja kompetences pilnveide



## **International Collaboration in the Art Education Classroom: A Dialogue and Reflection Starptautiska sadarbība auditorijā: dialogs un pārdomas**

**Lydia Dambekalns**

Associate Professor at the University of Wyoming  
USA and Fulbright Lecturer to LU, Fall 2004  
e-mail: lydart@uwyo.edu

**Ilze Vītola**

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes lektore  
e-pasts: ilze.vitola@lu.lv

### **Abstract**

Rakstā analizēta divu pasniedzēju sadarbības pieredze. Lidija Dambekalns un Ilze Vītola vadīja Vizuālas mākslas metodikas un Mākslas pedagoģijas nodarbības 3. un 4. kursa studentiem. Semestra laikā tika īstenotas piecas tēmas un trīs patstāvīgo darbu projekti. Šajā publikācijā apkopota sadarbības pieredze, tās izvērtējums no abu iesaistīto pasniedzēju un arī studentu viedokļa. Pielietojot kvalitatīvās un daļēji – statistiskās pētīšanas metodes, analizēti samedstra darba rezultāti, ieskicētas idejas mācību procesa organizācijai nākotnē.

### **Introduction**

During the fall of 2005, Lydia Dambekalns was selected as a visiting Fulbright Lecturing Scholar at the University of Latvia, Faculty of Psychology and Pedagogy. Already at the University was Lecturer Ilze Vītola who had been teaching Art Education Methods courses for more than ten years. These two educators had met two years before at an International Education in Art (InSEA) meeting in New York City. The Fulbright collaboration meant that both could observe and interact in the art education classroom as well as share research literature and methods. It was an interesting collaboration between an Art Educator from the American tradition built on decades of open progress and an Art Educator from a newly emerging Latvian higher education curriculum, which has seen great challenges and growth since recent independence. This paper is a joint effort between the two, hereafter referred to in the third person “the authors” or as Dambekalns or Vītola in order to clarify whose individual reflections are being expressed.

## Background Information

In the Faculty at LU, the art education courses are housed in an art department whose sole focus is on the preparation of art teachers. Our students, then, were studying with the intent to teach art in the Latvian Public school system upon graduation.

Vītola and Dambekalns team-taught two courses, a junior or third year class of 26 students, 24 females and 2 males, and a senior or fourth year class of 17 students, 15 females and 2 males. They jointly met with the students every Monday for a 2 hour block, with Vītola meeting the students alone every Thursday for an Art History breakout session. Third year students met in the mornings and Fourth year in the afternoons. The semester ran from September until December with a couple of weeks set aside in January for exams. In sum, the number of contact hours for this course was 32 at each level.

For each course, Vītola and Dambekalns covered basically the same five activities or units, organized around a particular theme and pedagogic issue. These five activities or topics included Faith Ringgold's *Tar Beach*, which covered the idea of minority art and its value in integrating society, an *Imagined Jungle Path* which covered the idea of Nigel Meager (Meager, 1995). *Native American Art* with a focus on Jaune Quick-to-See-Smith's work as an example of art in the political realm, *Token Response* which was an aesthetics game designed to model ways to teach art criticism, and a *Coloring Book* design activity designed by Jūlijs Madernieks and Aleksandra Beļcova. Because Dambekalns would only be at LU for one semester, it was decided that both the Third and Fourth year students would benefit from her prepared topics and American perspectives, therefore, both classes received much of the same material in terms of actual units. However, the homework assignments prepared by Vītola varied more between Third and Fourth year courses because of her prior experience and knowledge of her students.

Often times, a Fulbright lecturer is expected to take over a class with the usual home professor nowhere in sight for the rest of the semester. However, that was not the case with Dambekalns and Vītola as the two were together almost every Monday except for two cases where one was traveling on the road and the other took over. This joint presence in the classroom was one of the strongest advantages, as they could observe student reactions, work, comprehension and each other's lecture teaching style. Dambekalns and Vītola discussed their impressions after each session. They also made journal notes after several classes and shared them with each other, also pointing out texts each found meaningful that the other did not know of. The two had a 45-minute bus ride to the campus each way, which allowed for immediate planning both before and after classes. Although they roughed out a semester plan for what they intended to cover in terms of Units and ideas, they found it easy to adjust the pace, sequence and content of their material as they watched the varied student reaction throughout the weeks. Such flexibility proved very beneficial.

## **Gathering Information**

The best teaching requires that practitioners review the learning experiences of their students and study the information to confirm its acceptance. Bluma (2004) calls for the careful examination of student change as a way for teaching to become a true management of student learning. If this is going to work in reality, teachers or professors must reconsider all that they do in an effort to improve upon or modify both the content they present and the methods they use for its delivery.

Qualitative inquiry is well suited for use by educators as it can provide a well-rounded and broad view of the complex interactions between students and teacher. Specifically, the use of participant observation can be used to describe and interpret the everyday activity that takes place in the classroom (Stokrocki, 1997). This is a form of microethnography or the “process of data collection, content analysis, and comparative analysis of everyday situations for the purpose of formulating insights” (p. 34). In the case of this paper, the authors have pulled together several sources of data in order to reflect on the success and challenges of teaching art education at LU for the fall 2004 semester. Those sources include journal entries written separately by the authors, notes from their joint de-briefing sessions after teaching, and student responses from a questionnaire administered at the end of the fall semester. Together, these pieces provide a richer “whole” of this educational experience.

## **Student Response**

At the end of the fall 2004 semester, the authors decided to administer a questionnaire to students about their perception of the semester’s activities and learning environment. While such “student evaluations” are expected and required in the American higher education system, it is almost unheard of in the Latvian educational tradition. The same questionnaire was administered to both the Third and Fourth year students, so it was especially interesting to compare the reactions of both classes since they had experienced fairly similar material. In order to make sure students would actually fill out the paper with thought and time, Vītola gave the document (written in Latvian to assure all students could understand the questions) to students in class during the January exam week and took them up at the end of the hour. Replies were anonymous, handwritten by students, and typed up by university staff.

The questionnaire asked for students to rank several class units and homework assignments using a five point scale in the following categories: To what level did they feel the unit or homework assignment: a) personally inspired them as a creative person, b) enjoyed the activity c) saw the educational relevance d) learned something new e) would be likely to use it themselves as a teacher in the future. (See tables 1 and 2.)

### **Review of the results:**

This paper does not present itself to be a quantitative review of student perception. The authors did not do a statistical review of the data in this table,

rather, they used it to gain at a glance how their students perceived their time spent during the semester and how much value they placed on the different units. Although the number of repartees is too low to be statistically significant, some basic analyzing principles employed here can still demonstrate what students thought of the course activities.

A review of the gathered student response data shows that in general, students rated all the course material fairly highly in each category. However, of note would be the bi-modal tendency in the Third Year group under the questions of Jungle activity “educational relevance”, Token Response’s being “learning something new”, and the Coloring Book unit’s “likelihood to use as future teacher themselves”. In all three of these cases, student responses were somewhat split between rating the item in the highest worth category of 5 and of the mediocre worth category of 2 or 3. This result suggests that that authors might wish to rethink the exercises the next time so that more of the students would be in agreement about the value of the activity. The Fourth Year group also contained three bi-modal tendencies. The split in opinion occurred again between responses rating the highest category of 5 and the mediocre category of 3 in Tar Beach’s “personally inspiring creative spirit”, in the Second Homework assignment’s “enjoyment to do” and in the Third Homework assignment’s “learning something new”. These results suggest that the Fourth Year students may have been a bit more critical of their homework assignments in particular.

When examining the mode across the questions, there were no significant patterns that would suggest students in either class found any particular unit disagreeable. The only question that showed relatively low marks was in the Fourth Year class third homework assignment. As well, there were no significant patterns of low marks in any category. The only oscillation seemed to be perceived “enjoyment” of the activities, not the worthiness or educational value of them.

By and large, both classes rated all the units and most homework assignments quite highly. An overall review of the student ratings would suggest that, in general, the art education students found the assignments that involved homework to be less satisfying than the in-class units. This may be something that will require a more systemic change in the Latvian university experience for students who for one reason or another, now seem to view homework as more of an imposition than a learning experience.

In addition to the questionnaire rating scale students were also asked open-ended questions at the end in order to provide an opportunity for more specific feedback. Those responses proved particularly interesting.

Daudzi studenti atzīmē *valodas barjeras* radītās problēmas mācību procesā:

- Grūti bija valodas ziņā, (...) jo mēs kā suņi – visu sapratām, bet pateikt gan gandrīz neko nevarējām.
- Jutos labi pat ar savām sliktajām angļu valodas zināšanām.
- Nodarbības man bija tā, ka gribas kaut ko teikt, bet tā kā kauns, grūti sākt runāt angļiski.
- Semestra gaitā labāk sāku saprast angļu valodu.

Studenti visumā pozitīvi novērtējuši divu pasniedzēju vienlaicīgu darbu auditorijā:

- Domāju, ka no diviem pasniedzējiem var vairāk iegūt.
- Bija interesanti, kā divi pilnīgi dažādi pasniedzēji interpretē vienu un to pašu tēmu.
- Lekcijas notika pārāk lēnā tempā, tomēr interesanti. Nemītīgā tulkošana kavēja darbu.
- Ar diviem pasniedzējiem ir labāk, jo par katru jautājumu ir divreiz vairāk ideju.
- Lielākā veiksmē bija, ka neviena no pasniedzējām nedominēja. Divas kultūras, bet cilvēciskā ziņā starpības nav.
- Ja lekciju vada vairāki pasniedzēji, ir ļoti patīkami, ja viņiem ir saskaņoti mērķi, kritēriji utt. Tā kā ar to viss bija kārtībā, tad mācīties pie diviem pasniedzējiem bija ļoti interesanti.

### Teacher (Professor) Response

During the semester, Vītola and Dambekalns both kept journal notes in informal fashion. From these, the authors were able to draw some conclusions about what they felt to be the strengths and weaknesses of the semester in terms of pedagogical practice, structure of presenting information, chosen content covered and their personal interactions as working as a team of two. They based their own reflections, summarized here in this article, on Susi's (1995) journal reflection questions (p. 112) meant for pre-service teacher education students but modified for use by the authors.

- 1) To what extent did students understand directions or expectations?
- 2) What were the limiting factors as we worked?
- 3) What sequence of presentation seemed to work best?
- 4) How did having an outside or foreign lecturer affect perceived learning?
- 5) How might we modify future teaching based on the comments of our students, the comments of our team teaching partner, and our own journal reflections?

Jaunums, salīdzinot ar iepriekšējiem semestriem, bija interaktivitāte studiju procesā – studenti nodarbībās strādāja praktiski, spēlējot skolēnu lomu, pēc tam analizēja un vērtēja jauno pieredzi no skolotāja pozīcijas. Pozitīvais aspekts bija nepiespiestā gaisotne nodarbībās, darbības veidu maiņa, līdz ar to – nepieciešamība aktīvi iesaistīties procesā, nevis būt vērotājam. Vairāki studenti norāda uz grūtībām, kas saistītas ar darbības veidu un lomu maiņu – grūtības sagādāja mācību procesa analīze, kad studentam no skolēna lomas bija jāiejūtas skolotāja lomā. Vītolai grūtības sagādāja neparedzamās vājas vietas studentu zināšanās un prasmēs, tas bija saistīts ar nodarbību kopējo kvalitāti un laika plānojumu tajās.

Fakultātes auditoriju iekārtojums nav piemērots interaktīvām, *kustīgām* nodarbībām: apbrīnojama bija Dambekalns uzņēmība pirms katras nodarbības pārbidīt smagos galdus auditorijā. Vienreiz, lai varētu sasēsties aplī, par nodarbības norises vietu pasniedzējas bija spiestas izvēlēties gaiteni. Dambekalns prata iesaistīt nodarbībās pasīvākos studentus, kuri labprātāk paliktu novērotāju statusā, nelīdzēja aizbildināšanās ar valodas neprasmī. Pasniedzēja enerģija un darbaprieks rod atsaucību studentos.

Negaidīti problēmas sagādāja studentu ārkārtīgi vāji izkoptā prasme analizēt savus darbus. Dīvaini, ka tik lielas grūtības sagādāja vizuālās mākslas formālo pamatlikumu – krāsu teorijas, kompozīcijas principu nespēja apzināti lietot un analizēt savu izvēli savos darbos.

Semestra sākumā studenti iesaistījās Dambekalns vadītā projektā *Darvas pludmale (Tar Beach)*. Studenti strādāja ar viņiem nezināmas amerikāņu mūsdienu mākslinieces *Faith Ringgold's* darbu, kura saturs saistīts ar mākslinieces bērnības atmiņām – trūcīgas Bronksas ģimenes ikdienas *stāstu*. Gan darba naratīvā uzbūve, tajā atveidotā svešā vide, gan neparastā, no tibetiešu tankām aizgūtā tehnika motivēja studentus iedziļināties projekta norisē, aktīvi domāt, jo tikpat kā nebija iespējams izmantot jau iepriekš zināmas klīšejas. Šī projekta gaitā arī noskaidrojās studentu angļu sarunvalodas prasmju līmenis, kas bija ļoti nevienāds. Tomēr semestra sākumā studenti vairāk centās paši izteikties angļiski, savukārt vēlāk, aizbildinoties ar neprasmī vai nogurumu, bieži lūdza savas atbildes tulkot. Šī projekta izglītojošais mērķis bija bija apgūt metožu kopumu, ko studenti varētu attiecināt uz citām tēmām, izvēloties citus mākslas darbus. Vairums studentu atzīst, ka, iespējams, kādreiz izmantos šo modeli, būdami skolotāji, kā arī ir iemācījušies projekta gaitā kaut ko jaunu. Iezīmējās iepriekš neparedzēta dažu studentu reakcija – viņi izteica šaubas par nepieciešamību nodarboties ar pilnīgi sveša mākslas darba detalizētu apguvi. (“Kāpēc man ir jāzina, kā kādreiz jutušies bērni tumšādainu trūcīgu cilvēku ģimenē nabadzīgā Ņujorkas rajonā uz darvota jumta terases?”) Semestra noslēgumā, pārrunājot mācību procesā gūto, skaidri iezīmējās studentu viedokļos dominējošā eiropcentriskā nostāja mākslas vērtību izpratnē. Studentus īpaši nepārliecināja arī norādes par paralēlēm ar Latviju – kā šeit jūtas citu tautību bērni. Dambekalns sniegtie trāpīgie piemēri par grūti aptveramo mākslas daudzveidību un viennozīmīga centra neesamību sniedza studentiem materiālu diskusijām un pārdomām.

Studentu līdzšinējie uzskati liek domāt, ka mākslas vēstures apguve tikai hronoloģiskā, turklāt izteikti eiropcentriskā skatījumā sniedz sašaurinātu, neobjektīvu ainu mākslas daudzveidībā. Risinājums varētu būt mākslas vēstures apguve saistībā ar atsevišķu tēmu, problēmsituāciju lokiem, tā uzsverot mākslas vispārcilvēcisko, nevis nacionālo vai atsevišķam laikmetam piederīgo raksturu. Tieši ieskatoties iepriekš nezināmu mākslinieku darbos, var izdoties piekļūt tuvāk to būtībai, jo netraucē iepriekšēja informācija, priekšstati un vērtējumi.

For Dambekalns, the experience was an excellent renewal of her own philosophies of art education, as she felt that Vītola held similar beliefs about the importance of integrating art criticism and aesthetics with the making of art. Additionally, Dambekalns felt that Vītola deeply valued contemporary art theory and could see her clear attempts to bolster student familiarity with art trends from the last half-century such as installation and conceptual art. In large part due to heavy Soviet influence, there has been a void in Baltic art students' access and understanding of contemporary art movements in other parts of the world. This was one area Dambekalns felt she could help the art education students with in terms of resources, sample unit ideas, and questioning exercises.



As for how the actual teaching experience unfolded... a sample from Dambekalns' journal written in September may be somewhat revealing. This is in relation to the Tar Beach unit, which was the first unit Dambekalns presented to both the Third and Fourth class art education students. Tar Beach (1991) is both an artwork and a children's book by the African American artist Faith Ringgold. It is a very commonly used work in American schools to get at themes of minority "voice" in art, and alternative styles of making art (Tar Beach is actually a quilt with text incorporated). Wrote Dambekalns:

Day 1: (Third year class) I am feeling nervous about how this will go over. Will the students a) understand my English *language*, b) the *concept* of what we are trying to cover here, and c) will they be willing to "*play the game*" and move to the unknown? Thank goodness I have Ilze to translate and clarify. For instance, students did not understand what a "unit" was when I introduced this. Also, I chose this Tar Beach art piece because its content (New York City and the Black experience) is completely removed from my Latvian homogeneous students' experience. Is this a good or bad thing? We will find out.

Day 1: (Fourth year class) I gave my same introduction again for this group and already these students feel more resistant, for example the ones in the back I asked to move to the front of the room did not want to. I wonder about "buy-in" with this group. They seem to me to be more bored, more distant. They were asking Ilze for vocabulary words. Now they are discussing in groups in Latvian... I wish I could understand their side conversations. I feel somewhat helpless and less effective than I would like.

Week Later: This is SUCH a good experience for me- having Ilze here to team-teach with and bounce ideas off of- to observe the same student interactions as I do and have peer conversations with her. This is what sabbaticals are for, it seems to me! Back to Tar Beach... today in class we got more into the idea of prejudice and minority view. I brought up the issue that it affects Europe as well as America, since guest foreign workers are bound to come to Latvia with the opening of the EU. I could see the students wake up then when we got into this part of the discussion. Also, they were curious about how Tar Beach was made, so I explained what a *thanka* painting is. It became quieter later in the class period, rather than at first when there were so many side conversations that I couldn't hear. I wonder about this side-talking stuff- is it rudeness or habit? I was warned about this Latvian student characteristic by prior Fulbright professors: they said it only gets worse as the semester wears on. I notice they don't do it when Ilze is talking at the end of class; they are more quiet and attentive.

These journal excerpts from Dambekalns point out the difficulties in both art content and pedagogy when there is a foreign professor working in an unfamiliar classroom situation. Dambekalns was never sure, when introducing a unit, how the art content would be perceived by the students and whether it would seem relevant and understandable to them or not. The American university

pedagogy model calls for much less didactic lecturing style than is typical at Latvia University, as students are asked to do more small group work, interactive discussion, and questioning of the professor. As Dambekalns employed interactive techniques with the art education students, she felt the difficulties of the language barrier (since unfortunately she understood minimal Latvian) and of the shyness on the part of students to become more involved. Additionally, there seemed to be a built-in respect by students for their usual lecturer Vītola, which meant Dambekalns perceived herself to be even more of an outsider.

Art Education students in both classes felt most at home with art tasks related to the theory of form and traditional design principles. Therefore, some of Dambekalns' emphasis on contemporary art content as a way to explore a minority life experience (as in Tar Beach) or the politicizing of art (as in Quick-to-See-Smith's Indian work) may have struck some in the class as uncomfortable. Karlavaris (1995) confirmed this orientation when he wrote "On the whole, art pedagogy in Eastern Europe has remained within the confines of selected educational motives with spontaneous treatment of art problems, that is, a choice of themes that allow practitioners to solve art problems oriented toward the theory of form..." (p. 53). Although written in 1995 soon after the dissolution of the Soviet Union, this seems to continue to apply to the orientation of art education students today, and will change only as resources expand with access to more contemporary art movements.

Such observations are not meant to paint a bleak picture of the semester's experience. On the contrary, based on the two authors' reflections and student comments with the questionnaire, it seems many felt a great deal of learning took place on many levels. Writes Prof. Bluma of today's Latvian students (2004) "They need a set of behavioral skills that are not taught in the traditional academic curricula by traditional didactic methods though traditional lecturer-student relations. The more active the students, the more necessary it is for the lecturer to become a facilitator, supporter and partner in a dialogue..." (p. 48). Vītola and Dambekalns worked towards this facilitative model described by Bluma throughout their semester together.

Nodarbību gaitā studentiem samērā bieži katras tēmas ietvaros bija jāmaina sava loma – jāiejūtas skolotāja lomā, analizējot tikko notikušo mācību procesu. Gan semestra laikā, gan vēlāk – darba izvērtējumā – daudzi studenti atzīst grūtības mainīt skolēna un skolotāja lomas. Reizēm likās, ka analizēt mācību darbu traucē studentu teorētisko zināšanu trūkums vai neprasme tās lietot negaidītās situācijās. Piemēram, par nepārvaramu problēmu izvērtās uzdevums analizēt kompozīcijas principu izmantojumu savos radošajos darbos. Studenti, kas samērā brīvi spēj spriest par mākslas darbu kompozīciju, kļuva gluži bezpalīdzīgi, sastopoties ar uzdevumu komentēt sava darba uzbūves un satura saistību. Šķiet, ka šajā un līdzīgās situācijās aizbildinājums ar grūtībām izteikties vai saprast prasības angļiski kalpoja kā vairogs savas bezatbildības piesegšanai. Ar bērnišķīgu manieri piesegta bezatbildība – tā var raksturot lielāko daļu studentu veikto vizuālās mākslas darbu. Iezīmējas milzu plaisa starp studentu rakstu darbiem un vizuālās mākslas darbiem. Rakstu darbu un ar tiem saistīto mutvārdu prezentāciju līmenis ir būtiski augstāks par to pašu autoru zīmējumiem vai gleznojumiem. Kāpēc? Viens no

iemesliem varētu būt saistīts ar lomu maiņu nodarbību laikā – *klūstot* par skolēnu students *nomaina* vizuālās izteiksmes veidu uz bērnišķīgāku un pavisāku nekā parasti. Otrs iemesls varētu būt Mākslas pedagogijas un Vizuālās mākslas mācību metodikas tradicionālā nošķirtība no tā sauktajiem mākslas priekšmetiem, kurus vieno, piemēram, darba rezultātu izvērtēšana semestra noslēguma skatēs, klātesot vairākiem pasniedzējiem. Rēķinoties, ka darbi netiks eksponēti ārpus auditorijas un arī vērtējums nav viennozīmīgi saistīts ar to vizuālo kvalitāti, studenti diemžēl samazināja kvalitātes kritērijus saviem darbiem. Risinājums – vērtēšanas formu detalizētāka izstrāde, vērtējumam, kas saistīts ar atzīmi, pakļaujot visu studenta veikto – zīmējumus, rakstu darbus, mutvārdu atbildes, gan auditorijā, gan patstāvīgi veikto. Šajā semestī studenta gala atzīmi veidoja patstāvīgo darbu rezultātu apkopojums, jo, vērtējot ar atzīmi darbu auditorijā, to ietekmētu katra studenta angļu valodas prasmju līmenis. Vēl jāatzīst, ka visu uzdevumu rezultātu precīza fiksēšana prasa ļoti sīkumainu pasniedzēja darbu, kā arī daudz papildu darba un laika, saskaroties ar nodarbībā klāt nebijušo studentu likumsakarīgo jautājumu – “Es nebiju nodarbībā, ko man tagad darīt?” Nodarbību viduvējā apmeklētība rosina domāt par auditorijas darba rezultātu iesaistīšanu gala vērtējumā, savukārt biedē ar milzīgo papildu darba apjomu, strādājot ar studentiem, kuri dažādu iemeslu dēļ nodarbībās nav bijuši.

Tēma *Džungļi* ir piemērs, kā vienā projektā iesaistīt dažādu kursu studentus. 3. kursa studenti, iejūtoties skolēnu lomās, veica praktiskus vizuālās mākslas uzdevumus. Viņu darbus nākamajā nodarbībā vērtēja 4. kursa studenti. Vītola uzskata, ka ļoti nozīmīgas ir viņu šaubas par darbu vērtēšanas objektivitāti, neesot klāt pašā darba procesā. Diemžēl, darba rezultātu vērtēšana atrauti no procesa (piem., tradicionālās skates bez studentu piedalīšanās) joprojām dominē gan skolās, gan mākslas augstskolās. 3. kursa studenti projektu *Džungļi* novērtēja ļoti atzinīgi, īpaši uzsverot tā izglītojošo jēgu, iespēju to izmantot, strādājot skolā, un sniegto radošo iedvesmu sev. 4. kursa studenti iesaistīšanos projektā vērtētāju statusā uzlūko piesardzīgāk, tomēr kopumā pozitīvi (sk. 1. un 2. tabulu). Vairāku grupu iesaistīšana vienā projektā būtu izmantojama arī turpmāk, veicinot sadarbību starp studentiem gan grupas, gan visas specialitātes ietvaros. Iespējams, ka studiju procesā vajadzētu iekļaut uzdevumus, kas vieno ne tikai studentu grupas, bet arī mācību priekšmetus. Plānojot studiju procesu lielākos blokos, mīkstinot atsevišķu mācību priekšmetu striktās robežas, var prognozēt tādas ieguvumus kā studentu izpratnes pieaugumu par vizuālās mākslas vienotību, prasību vienotību, vairākiem pasniedzējiem strādājot komandā un metodikas apguvi radošā darba procesā.

## References

- Meager, N. (1995). Teaching Art at Key Stage 2. NSEAD&VIP, Great Britain.
- Susi, F. (1995). Developing Reflective teaching techniques with preservice art teachers. In *Preservice Art Education: Issues and Practice*. Galbraith, (ed.). Reston, National Art Education Association.
- Stokrocki, M. (1997). Qualitative Forms of Research Methods. In LaPierre and Zimmerman (eds.). *Qualitative Methods and Methodologies for Art Education*, Reston, National Art Education Association.
- Karlavaris, B. (1995). Art Education in Eastern Europe from 1945 to 1991. In Kauppinen

- and Diket (eds.). *Trends in Art Education From Diverse Cultures*. Reston, National Art Education Association.
- Ringgold, F. (1991) *Tar Beach*. New York, Crown.
- Bluma, D. (2004). Teaching as Management of Student Learning. In *Education Management in Latvia*. Ivbulis, V. (ed.), Riga, 2(42), p. 48.

## Kopsavilkums

2005. gada rudens semestra laikā LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē ieradās strādāt Fulbraita stipendiāte – Vaiomingas universitātes (ASV) asociētā profesore Lidija Dambekalns. Semestra darbs, strādājot ar Vizuālās mākslas un mākslas vēstures skolotāja programmas studentiem, noritēja, savstarpēji sadarbojoties diviem pasniedzējiem – Lidija Dambekalns strādāja kopā ar Ilzi Vītoli. Katrai studentu grupai tika organizētas interaktīvas nodarbības. Semestra gaitā tika vērots un vērtēts darba process, ieviestas izmaiņas, analizēti studentu darba rezultāti un viņu sniegtais semestra mācību procesa izvērtējums. Pēc katras nodarbības abas pasniedzējas pierakstos fiksēja nodarbības gaitu, vēlāk šis materiāls tika analizēts un meklētas kopsakarības. Semestra noslēgumā katrs students atbildēja uz jautājumiem un izvērtēja nodarbību tēmas. Anketēšana bija anonīma. Studenti visumā pozitīvi novērtē divu pasniedzēju paralēlu darbu auditorijā, uzsverot, ka to interesantu padarīja pasniedzēju ļoti atšķirīgās pieredzes mākslā. Vērtējot savstarpējos guvumus, kas panākti, strādājot kopā, I. Vītola uzsver interaktīvu mācību metožu niansētu apguvi no Amerikas kolēģes, savukārt L. Dambekalns kā jaunu pieredzi atzīmē laikmetīgās mākslas piemēru iesaistīšanu mācību procesā.

Studentu ļoti nevienādās un vairumā gadījumu – vājās angļu valodas prasmes padarīja mācību procesu lēnāku un virspusējāku – tika veltīts daudz laika tulkošanai. Negaidīta bija studentu neprasme attiecināt zināšanas mākslas teorijā uz saviem mācību darbiem – studentiem ir ļoti grūti komentēt un vērtēt savus darbus – šo prasmi vajadzētu kopt turpmākajā mācību gaitā. Spilgti izpaudās europcentriskā pieredze mākslas vēsturē un izolēta attieksme pret katru mācību priekšmetu – neprasme izmantot citos studijuursos apgūto. Viens no risinājumiem varētu būt caurviju tēmu iesaistīšana studijuursos, sadarbojoties vairākiem pasniedzējiem.

1. tabula

## 3. kurss – semestra darba izvērtējums

1. skaitlis - 1-5 punkti – vērtējuma skala; 2. skaitlis – respondentu skaits

	Iedvesmoja mani kā radošu cilvēku	Patika darīt	Saskatīju izglītojošu jēgu	Iemācījies kaut ko jaunu	Iespējams, kādreiz izmantošu kā skolotājs
<i>Tar Beach</i>	5-7 4-4 3-4 2-2 1-1	5-7 4-7 3-1 2-2 1-1	5-3 4-6 3-4 2-4 1-1	5-4 4-6 3-2 2-4 1-2	5-7 4-5 3-2 2-2 1-2
<i>Džungļi- Jungles</i>	5-9 4-4 3-3 2-1 1-0	5-9 4-5 3-3 2-0 1-0	5-10 4-1 3-5 2-0 1-1	5-7 4-4 3-3 2-2 1-1	5-11 4-4 3-1 2-0 1-1
<i>Native American Art</i>	5-9 4-6 3-2 2-2 1-1	5-6 4-7 3-4 2-2 1-1	5-6 4-6 3-2 2-4 1-2	5-5 4-5 3-5 2-2 1-3	5-5 4-6 3-4 2-1 1-4
Portreti un sejas detaļas	5-5 4-7 3-5 2-0 1-2	5-9 4-7 3-2 2-0 1-1	5-5 4-6 3-7 2-1 1-0	5-4 4-7 3-3 2-3 1-2	5-4 4-7 3-5 2-2 1-1
<i>Token Response</i>	5-8 4-5 3-2 2-2 1-1	5-11 4-4 3-2 2-1 1-0	5-8 4-8 3-1 2-1 1-0	5-7 4-3 3-8 2-0 1-0	5-11 4-3 3-2 2-1 1-1
Krāsojamā grāmata – <i>Coloring book</i>	5-5 4-7 3-6 2-1 1-0	5-4 4-9 3-4 2-2 1-0	5-7 4-7 3-2 2-2 1-1	5-6 4-4 3-5 2-4 1-0	5-7 4-5 3-1 2-4 1-2
1. un 2. patstāvīgais darbs	5-11 4-6 3-2 2-1 1-0	5-11 4-7 3-1 2-1 1-0	5-16 4-3 3-0 2-1 1-0	5-17 4-2 3-1 2-0 1-0	5-13 4-6 3-1 2-0 1-0
3. patstāvīgais darbs- eseja	5-3 4-8 3-6 2-2 1-1	5-2 4-7 3-6 2-4 1-1	5-8 4-7 3-3 2-1 1-1	5-4 4-7 3-4 2-2 1-3	5-5 4-4 3-9 2-0 1-2

2. tabula

## 4. kurss – semestra darba izvērtējums

	Iedvesmoja mani kā radošu cilvēku	Patika darīt	Saskatīju izglītojošu jēgu	Iemācījos kaut ko jaunu	Iespējams, kādreiz izmantošu kā skolotājs
<i>Tar Beach</i>	5-6 4-2 3-6 2-1 1-0	5-6 4-3 3-4 2-2 1-0	5-9 4-4 3-1 2-2 1-0	5-10 4-3 3-0 2-2 1-0	5-6 4-8 3-1 2-0 1-0
<i>Džungļi- Jungles</i>	5-5 4-3 3-4 2-0 1-0	5-5 4-4 3-3 2-0 1-1	5-5 4-7 3-1 2-0 1-0	5-6 4-2 3-3 2-1 1-0	5-5 4-7 3-0 2-0 1-0
<i>Native American Art</i>	5-8 4-4 3-1 2-1 1-0	5-7 4-2 3-3 2-2 1-0	5-7 4-6 3-1 2-0 1-0	5-7 4-4 3-1 2-0 1-2	5-7 4-5 3-2 2-1 1-0
<i>Token Response</i>	5-10 4-1 3-1 2-0 1-0	5-12 4-0 3-1 2-0 1-0	5-12 4-1 3-0 2-0 1-0	5-7 4-6 3-0 2-0 1-0	5-12 4-1 3-0 2-0 1-0
Krāsojamā grāmata – <i>Coloring book</i>	5-2 4-6 3-2 2-0 1-0	5-2 4-6 3-2 2-0 1-0	5-8 4-2 3-0 2-0 1-0	5-7 4-2 3-1 2-0 1-0	5-9 4-0 3-0 2-1 1-0
1. patstāvīgais darbs – 1 <sup>st</sup> home project	5-1 4-7 3-2 2-2 1-3	5-0 4-5 3-6 2-2 1-2	5-9 4-3 3-3 2-1 1-0	5-7 4-5 3-1 2-2 1-0	5-10 4-2 3-3 2-1 1-0
2. patstāvīgais darbs	5-5 4-6 3-4 2-0 1-0	5-5 4-3 3-6 2-1 1-0	5-9 4-2 3-3 2-2 1-0	5-9 4-2 3-5 2-0 1-0	5-7 4-3 3-2 2-2 1-2
3. patstāvīgais darbs – eseja	5-5 4-4 3-5 2-2 1-1	5-3 4-4 3-4 2-6 1-0	5-8 4-6 3-3 2-0 1-0	5-5 4-2 3-8 2-1 1-1	5-7 4-6 3-1 2-3 1-0

## Vai gatavība uzņemties risku ir iemācāma prasme? Is Preparedness for Taking Risks a Teachable Skill?

**Karine Oganisjana**

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā  
karine@dva.lv

**Tatjana Koķe**

Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā  
tatjana.koke@lu.lv

Gatavība uzņemties risku ir viena no prasmēm, kas izvirzīta Eiropas Komisijas mužizglītības memorandā. Tradicionāli riska problēmas analizē ekonomikā un politikā. Šajā rakstā parādīts, ka 1) indivīds ir gatavs riskēt, ne tikai pateicoties saviem iedzīmtajiem dotumiem, bet to nosaka arī audzināšana un izglītība; 2) jaunā izglītības sistēma vairāk nekā vecā var veicināt riska gatavības attīstību. Tātad gatavība uzņemties risku ir pedagoģiska pētījuma priekšmets, un jaunajā izglītības sistēmā ir mērķtiecīgi nodarboties ar šīs prasmes attīstības veidu meklēšanu.

**Atslēgvārdi:** gatavība, risks, prasme, mužizglītība.

**Saīsinājumi:** GUR (gatavība uzņemties risku).

Eiropas izglītības sistēmā 2000. gada martā tika pieņemts kurss uz mužizglītību un noteiktas galvenās prasmes, kas nepieciešamas Eiropas iedzīvotājiem, lai viņi spētu veiksmīgi piedalīties savas valsts un Eiropas politikajā, sociālajā, ekonomiskajā un kultūras dzīvē. To starpā ir arī prasme būt gataviem uzņemties risku [11].

Sabiedrības apziņā jēdziens “risks” parasti asociējas ar kaut ko bīstamu, neprognozējamu, tas ir saistīts ar azartu, un tā dēļ var zaudēt visu īpašumu vai pat dzīvību, tāpēc no riska pēc iespējas ir jāizvairās. Tomēr šajā dinamiskajā pārmaiņu laikmetā mēs jau sākam pierast pie kardinālas vērtību pārskatīšanas, stereotipu laušanas un jaunas attieksmes radīšanas pret daudzām lietām, parādībām un jēdzieniem.

Tā tas ir arī ar GUR. Senāk mēs visādi centāmies no riska izbēgt, bet tagad GUR kļūst par nepieciešamību. Tas ir kļuvis īpaši aktuāli tagad, jo:

- 1) pētījumi “Eiropabarometrs”, ko veica Eiropas Komisija, parādīja, ka eiropieši vidēji ir par 20% mazāk uzņēmīgi un mazāk gatavi riskēt nekā amerikāņi, kas, protams, neveicina Eiropas Savienības konkurences spēju pasaulē [3],
- 2) pēc bijušās Padomju Savienības un “sociālisma nometnes” sabrukšanas daudzi izglītoti cilvēki vairs nespēja sevi realizēt jaunajos apstākļos, jo nebija pieraduši nodarboties ar uzņēmējdarbību un, vēl jo vairāk, riskēt,

- 3) arvien vairāk nāksies piedalīties Eiropas mācību, izglītības un darba telpā un sakarā ar to rodas problēma atbilstoši pieaugošajai konkurencei audzināt un izglītēt mūsu jauno paaudzi,
- 4) risks piemīt visiem sabiedrības un cilvēka darbības aspektiem visās sfērās (politikā, ekonomikā, ekoloģijā, medicīnā, ražošanā utt.).

Tradicionāli risks ir ekonomistu, biznesmeņu un psihologu redzeslokā.

Raksta mērķis ir pamatot gatavību uzņemties risku (GUR) kā pedagoģiska pētījuma priekšmetu un atklāt šajā kontekstā izglītības sistēmas potenciālu, izmantojot

- attiecīgos Eiropas Savienības dokumentus un citu pētnieku iegūto rezultātus;
- pārrunas ar dažādu biznesu aprindu pārstāvjiem;
- personīgās pedagoģiskās pieredzes refleksiju;
- analītiskās salīdzināšanas metodi.

Tai laikā, kad dažāda tipa risku problēmas nodarbināja citu zinātņu pētnieku prātus, pedagoģijā šis jautājums nebija īpaši populārs. Kā netiešs pierādījums teiktajam var būt fakts, ka materiālos, ko publicē pastāvīgā starptautiskā konference par augstākās izglītības un pieaugušo izglītības jautājumiem "SCUTREA", kas 28 gadu laikā (1970–1997) katru gadu notika Lielbritānijā, nebija neviena pētījuma, kas apskatītu risku [12].

Bet, sākot ar 2000. gadu, pēc Lisabonas stratēģijas pieņemšanas, kurā GUR tika noteikta kā viena no mūžizglītības prasmēm, interese par šo jautājumu pieauga. 2004. gadā pētījumi "Eiobarometrs", ko veica Eiropas Komisija, piesaistot 18 500 cilvēku no visām 25 Eiropas Savienības valstīm, kā arī 1000 amerikāņu, tika veikti arī ar vienu no mērķiem noteikt uzņēmējdarbības pamatus un, tai skaitā, vai šī cilvēku spēja ir iedzimta, radīta vai vienkārši veicināta. Tā, piemēram, uz apgalvojumu, ka "nevajag uzsākt biznesu, ja ir risks, ka tas būs neveiksmīgs", apstiprinoši atbildēja 33% aptaujāto amerikāņu un 51% no Eiropas Savienības. Uz jautājumu: "Kas visvairāk nosaka personīgā biznesa panākumus?", uz "vispārējo valsts ekonomisko stāvokli" norādīja 20% aptaujāto amerikāņu, 35% aptaujāto Eiropas Savienības valstu iedzīvotāju un 53% no aptaujātajiem 10 jauno Eiropas Savienības valstu iedzīvotājiem [1]. Jau šie rezultāti dod pamatu secināt: jo lielāka ir iedzīvotāju pieredze uzņēmējdarbībā, jo lielāka ir viņu GUR un viņu gatavība uzņēmējdarbībai ir mazāk atkarīga no ārējiem faktoriem, bet vairāk pašiem no sevis. Tātad bez politisku un ekonomisku priekšnoteikumu nodrošināšanas gatavību uzņemties risku un uzsākt uzņēmējdarbību var palielināt, dodot attiecīgu izglītību un attīstot noteiktas prasmes. Eiropas Savienībā tika nolemts jau skolā sākt mācīt uzņēmējdarbības pamatus.

Interesanti atzīmēt, "ka daži psihologi ir pārliecināti, ka tieksme riskēt vai tā noraidīšana vispārējā gadījumā nav personības iedzimtie dotumi, bet to galvenokārt nosaka apkārtējā situācija vai dažas cilvēka psiholoģiskās īpašības, piemēram, agresivitāte, trauksmes līmenis vai arī vajadzība pašapliecināties" [17]. Tātad, pēc šo psihologu domām, ir bezjēdzīgi runāt par mērķtiecīgu gatavības riskēt attīstību.



Tomēr daži pētnieki pauž no minētajiem atšķirīgus uzskatus par šo jautājumu. Piemēram, D. Maklelands (D. McClelland, ASV) uzskata, ka augstu panākumu motivācija, ieskaitot uzņēmējdarbību, pati par sevi jau nosaka arī gatavību riskēt un to var attīstīt, izmantojot humānistiskus pedagoģijas principus. Viņš saka: “Pirmkārt, svarīgi, lai vecāki vai menedžeri **noteiktu augstus uzvedības standartus**, labvēlīgi un nekavējoties reaģētu, kad bērni vai darbinieki rīkojas atbilstoši ar šiem standartiem. Otrkārt, cilvēku vajadzības pēc augstiem sasniegumiem attīstības rezultātam jābūt tādas **patstāvīgas personības audzināšanai**, kura gatava uzņēmējdarbībai jebkurā savas darbības sfērā.” [15]

J. Pange (*J. Pange*, Grieķija) un M. Talbots (*M. Talbot*, Lielbritānija) parādīja, ka, jau bērnībā attīstot matemātiskas spējas, attīstās arī spējas uzņemt risku [10]. N. Kogane (*H. Kogan*, Krievija) apgalvo, ka fizikas uzdevumu risināšana ieaudzina skolēniem vīrišķību, apdomāta un sagatavota riska iemaņas, neatkarības un aizsargātības sajūtu [16].

Autoru pedagoģiskās pieredzes refleksija un saskarsme ar jau esošiem uzņēmējiem, kuriem bieži savā darbībā nākas riskēt, dod pamatu pieņemt, ka GUR var attīstīt, neskatoties uz faktu, ka liela loma ir arī indivīda iedzimtajiem dotumiem.

### **Faktori, kas nosaka gatavību uzņemt risku**

Lai pirmajā tuvinājumā iegūtu atbildi uz jautājumu: “Vai var attīstīt gatavību uzņemt risku, vai arī tas ir iedzimts dotums, kurš vieniem ir dots un citiem ne?” bija veiktas pārrunas ar 11 Latvijas biznesmeņiem, kuriem savā uzņēmējdarbībā nākas riskēt ļoti dažādos mērogos un sfērās.

1. Sākumā tika uzdots jautājums: “Vai viņiem savā darbā nākas riskēt?”. Uz to visi atbildēja pozitīvi.

2. Pēc tam viņi tika palūgti reflektēt savas dzīves gaitu un pastāstīt par tiem faktoriem, kas, viņuprāt, būtiski ietekmēja viņu gatavību uzņemt risku. Kaut arī atmiņas par savām ģimenēm, bērnību, skolu, utt. bija dažādas, visus minētos faktorus varēja sadalīt četros blokos: iedzimtie dotumi, ģimenes ietekme, zināšanas un audzināšana, kas iegūta izglītības iestādēs, un vides ietekme.

3. Beigās katrs respondents tika palūgts procentos novērtēt katra šī bloka nozīmību viņu riska gatavības veidošanās procesā. Pārrunu rezultāti doti 1. tabulā.

### **Pārrunu rezultātā iegūtie secinājumi**

1. Vidēji vairāk nekā 40% no gatavības uzņemt risku jau tiek noteikti ar indivīda iedzimtajiem dotumiem. Tomēr ar atbilstošu audzināšanu un izglītību šos dotumus var izveidot spilgtāk izteiktus vai arī pretēji – var samazināt.
2. Vidēji apmēram 15% no gatavības uzņemt risku dod ģimene.
3. Vidēji 25% no gatavības uzņemt risku dod zināšanas un audzināšana, kas iegūta izglītības iestādēs. Šeit jāņem vērā, ka minētie respondenti izglītību ieguvuši vecajā skolu sistēmā, kurā nebija likts akcents uz šīs prasmes attīstīšanu. Mūsdienu izglītības sistēmā iegūto zināšanu un audzināšanas

īpatsvars gatavības uzņemties risku attīstībā acīmredzot var būt lielāks, jo jaunajā izglītības sistēmā šajā kontekstā ir lielāks potenciāls. Tas sīkāk aprakstīts pētījuma nākamajā daļā.

4. Vidēji 15% no gatavības uzņemties risku nosaka tā vide, kurā indivīds dzīvo un strādā.

Tātad vismaz ceturto daļu no gatavības uzņemties risku cilvēks var iegūt, pateicoties zināšanām un audzināšanai, ko dod izglītības iestādes. Salīdzinot secinājumus, kuri iegūti minēto pārrunu rezultātā, ar tiem, kuri bija veikti, apskatot citu zinātnieku un pētījuma “Eiobarometrs” rezultātus, var secināt: **gatavību uzņemties risku var attīstīt, tātad tā ir pedagoģiska problēma.**

1. tabula

### Riska uzņemšanās gatavības noteicošo faktoru procentuālais sadalījums

*Factors determining preparedness for taking risks*

Respondenta darbības sfēra <i>Scopes of respondents</i>	Iedzimtie dotumi <i>Inbred abilities (%)</i>	Ģimenes ietekme <i>Influence of family (%)</i>	Audzināšana un zināšanas, kas iegūtas izglītības iestādēs <i>Education and knowledge acquired in educational institutions (%)</i>	Apkārējās sabiedrības un vides ietekme <i>Influence of society and surroundings (%)</i>
Enerģētika <i>Power industry</i>	60	15	20	5
Celtniecība <i>Construction</i>	60	10	20	10
Datoru bizness <i>Computer business</i>	50	10	25	15
Sporta bizness <i>Sports business</i>	50	20	20	10
Avio rezerves daļas <i>Aircraft spare part business</i>	45	25	10	20
Automobiļi <i>Car business</i>	40	10	30	20
Banku bizness <i>Banking business</i>	40	10	30	20
Nekustamais īpašums <i>Real estate</i>	40	20	20	20
Plastiskā ķirurģija <i>Plastic surgery</i>	35	15	40	10
Transports <i>Transport</i>	30	30	20	20
Finanses <i>Finance</i>	30	15	40	15
Kopā vidēji <i>Average</i>	44	16	25	15

## **Jaunās izglītības sistēmas potenciāls gatavības uzņemties risku attīstības kontekstā**

Lai novērtētu jaunās izglītības sistēmas iespējas audzēkņu sagatavošanā uzņemties risku, ir mērķtiecīgi to salīdzināt ar veco izglītības sistēmu.

Vecā padomju skolu sistēma pat nevarēja iedomāties radīt priekšnoteikumus, lai attīstītu audzēkņos prasmi uzņemties risku tai nozīmē, kā tas šodien tiek apskatīts Eiropas Savienības institūcijās un dokumentos. Tas arī saprotams, jo nebija tādas vajadzības – bija tikai valsts un kolektīvais īpašums, plānveida tautsaimniecība un apstiprinātas augstāk stāvošo organizāciju direktīvas. Nebija privātpašuma un uzņēmējdarbības un šajā ziņā nebija vajadzības uzņemties risku.

Izpildot valsts uzdevumu, padomju skola mērķtiecīgi audzināja tieši tāda tipa cilvēku, kurš būtu atbilstošs šādai sistēmai. Tagad valsts iekārta mainījies, un kā sekas tiek mainīta arī izglītības sistēma. Cik lielā mērā tā atbilst mūsdienu prasībām tieši audzēkņu attīstībā būt gataviem uzņemties risku? Uz šo jautājumu atbilde var iegūt, salīdzinot veco un jauno izglītības sistēmu to riska gatavības attīstības kontekstā, izejot no vecās un jaunās sistēmas paradigmu un didaktisko kategoriju pozīcijām. No septiņām didaktikas kategorijām (skolēns, mācību saturs, skolotājs, mācīšana, saskarsme, mācību mērķi un rezultāta novērtēšana un mācīšanās) [14] tika salīdzināts no izglītības galvenās paradigmas un četru kategoriju pozīcijām, bet pētījuma gaitā tiks apskatīti gandrīz visu kategoriju aspekti, tādā veidā iegūstot pilnu ainu.

Salīdzināšana veikta pēc 5 kritērijiem, rezultāti doti 2. tabulā un tie izkārtoti šādā secībā:

- 1) izglītības paradigma;
- 2) attiecību “skolotājs–skolēns” forma;
- 3) skolēnu iegūto zināšanu saturs;
- 4) mācību procesa organizācijas forma;
- 5) sociālā un intelektuālā vide, kurā notiek mācīšanas process.

Vecā un jaunā izglītības sistēma tika analizētas pēc katra minētā kritērija un to potenciāls riska gatavības attīstībā tika novērtēts 3 gradāciju sistēmā:

- 2 punkti – augsts potenciāla līmenis
- 1 punkts – vidējs potenciāla līmenis
- 0 punktu – zems potenciāla līmenis

Novērtēšanā tika izmantoti šādi kritēriji:

- ja dotajā izglītības sistēmā attiecīgajā pozīcijā dažādi faktori kopumā potenciāli veicina gatavības uzņemties risku attīstību, tad šis potenciāls tiek novērtēts kā augsts,
- ja dotajā izglītības sistēmā attiecīgajā pozīcijā lielākā daļa faktoru kopumā potenciāli veicina gatavības uzņemties risku attīstību, bet daži – šo attīstību traucē, tad šis potenciāls tiek novērtēts kā vidējs,

- ja dotajā izglītības sistēmā attiecīgajā pozīcijā dažādi faktori kopumā potenciāli neveicina gatavības uzņemties risku attīstību, tad šis potenciāls tiek novērtēts kā zems.

Tā kā autorēm neizdevās atrast pedagoģisku teorētisku un praktisku pētījumu publikācijas par skolēnu attīstību gatavībai uzņemties risku, tad šī pētījuma daļa tiks veidota kā loģisku spriedumu virkne un tā tiks balstīta uz personīgo pedagoģisko pieredzi. Šīs pētījuma daļas mērķis ir salīdzināt veco un jauno izglītības sistēmu GUR kontekstā (sk. 2. tabulu).

2. tabula

**Vecās un jaunās izglītības sistēmas potenciāla salīdzināšana riskēt gatavības attīstīšanas kontekstā**

*The comparison of potential of the old and new educational systems in the context of development of risk taking preparedness*

	<b>Vecā izglītības sistēma</b> <i>The old system of education</i>	<b>Punkti</b> <i>Points</i>	<b>Jaunā izglītības sistēma</b> <i>The new system of education</i>	<b>Punkti</b> <i>Points</i>
1.	Scientiskā paradigma <i>Scientific paradigm</i>	1	Humānistiskā paradigma <i>Humanistic paradigm</i>	2
2.	Subjekts – Objekts attiecības starp skolotāju un skolēniem <i>Subject – Object interrelation between teacher and students</i>	0	Subjekts – Subjekts (ideālā) attiecības starp skolotāju un skolēniem <i>Subject – Subject interrelation between teacher and students</i>	1
3.	Vairāk akadēmisku zināšanu <i>More academic knowledge</i>	1	Vairāk praktisku zināšanu <i>More practical knowledge</i>	2
4.	Pārsvarā klašu–stundu darba forma <i>Mainly traditional forms of lessons</i>	1	Tradicionālo mācību stundu kombinācija ar grupu formu darbiem un projektiem <i>Combination of traditional lessons with group work and projects</i>	2
5.	Relatīva klašu sociāla un intelektuāla homogenitāte <i>Relative social and intellectual homogeneity of classes</i>	1	Relatīva klašu sociāla un intelektuāla heterogenitāte <i>Social and intellectual heterogeneity of classes</i>	1
	Kopā <i>Total</i>	4	Kopā <i>Total</i>	8

### 1. Izglītības pamata paradigma

**Vecā sistēma.** Vecajā scientiskajā izglītības paradigmā visa centrā bija mācību materiāls un galvenais uzsvars tika likts uz to, lai skolēniem dotu noteiktu zināšanu apjomu. Protams, bez zināšanām cilvēks nevar būt pilnvērtīgs sabiedrības loceklis un arī nevar būt gatavs uzņemties risku. Bet vai skolas gados var iemācīties visu nepieciešamo, kas ir vajadzīgs un var būt noderīgs tālākajā dzīvē?

Vai tas ir iespējams, it īpaši tagad, mūsu dinamiski mainīgajā laikā, kad notiek la-  
vīnveida informācijas pieaugums, kad tiek pārskatītas vecās zināšanas un tās tiek  
papildinātas vai noraidītas? Tas arī ir viens no iemesliem, kāpēc Eiropas Savienībā  
tika uzņemts kurss uz mūžizglītību. Cilvēks ir gatavs uzņemties risku, ja viņam  
pastāvīgi ir pieejama jauna informācija un zināšanas. Tātad, kaut arī vecā skola  
deva labas (kaut arī, protams, ierobežotas) zināšanas, tomēr tā nespēja un nespēj  
nodrošināt augstu attīstības līmeni gatavībai uzņemties risku, tāpēc tās potenciāls  
šajā kontekstā tiek novērtēts kā vidējs un attiecīgi tiek piešķirts 1 punkts.

**Jaunā sistēma.** Izglītības humānistiskajā paradigmā galvenā figūra ir skolēns.  
Mācību process tiek uztverts kā dialogs starp skolotāju, skolēnu un mācību mate-  
riālu, kurā visa pasaule un apkārtējā dzīve, tai skaitā zināšanas, tiek uztvertas kā  
atklātas un mainīgas [4]. Tieši ar šādu izglītību cilvēks pats kļūst gatavs mainīties,  
mainīt savu apkārtni, mācīties arī visu dzīvi, visam pieiet radoši un iet kopsolī ar  
laiku, jo ir ieaudzināts un pieradis visas pārmaiņas uztvert kā dabiskas. Tāpēc šīs  
sistēmas potenciāls riska uzņemības attīstības kontekstā tiek novērtēts kā augsts  
un attiecīgi tiek piešķirti 2 punkti.

## 2. Attiecību “skolotājs – skolēns” forma

Izglītības paradigma mācību procesā diktē noteiktu gaisotni un attiecības sko-  
lotājs – skolēns.

**Vecā sistēma.** *Skolotājs – subjekts, skolēns – objekts.* Tika uzskatīts, ka sub-  
jekta (skolotāja) klātbūtnē, kam ir visas tiesības lemt, vadīt, virzīt, noteikti tiek ie-  
domāta arī objekta esamība – tas ir skolnieks, paklausīgs, izpildīgs un vadāms, jo  
citādi tiktu traucēti lietu dabiskie likumi [18]. Protams, šādam mācību procesam ir  
zems potenciāls, lai attīstītu skolēnu gatavību uzņemties risku, jo ir neliela varbū-  
tība, ka skolēns, kurš ieaudzināts vienmēr izpildīt svešu gribu, pats bez mudināju-  
ma sāks kaut ko darīt. Un šāds process attiecīgi tiek novērtēts ar 0 punktiem.

**Jaunā sistēma.** *Skolotājs – subjekts, skolēns – subjekts (ideālā gadījumā).*  
Mūsdienās skolēni jau sāk pierast pie komunikācijas vienlīdzības. Skolēns ne tikai  
klausās, bet arī viņu uzklausa. Skolēni spriež, problēmsituācijās atrod savus risinā-  
jumus, izvēlas pašus racionālākos risinājumus, turklāt nebaidās tikt izsmiets vai at-  
grūsts. Mācību process ir sadarbība starp visiem tā subjektiem, lai tolerantā atmo-  
sferā sasniegtu kopēju mērķi [9]. Tas ir ideāls, uz kuru vajag tiekties. Acīmredzot  
savstarpējām attiecībām subjekts – subjekts ir augsts potenciāls, lai attīstītu skolē-  
niem gatavību uzņemties risku. Tomēr “diemžēl arvien vairāk pedagogus satrauc  
skolēnu vārdiska, psiholoģiska un pat fiziska vardarbība attiecībās ar skolotājiem  
un saviem vienaudžiem, jo deformēto morāles vērtību dēļ skolēnam agresija un  
prasīgums reizēm ir vienīgais attiecību pastāvēšanas veids” [5]. Tādēļ attiecībā  
uz šo rādītāju jaunā izglītības sistēma tiek novērtēta ar 1 punktu. Dotajā attīstības  
etapā attiecības skolotājs – skolēns riska prasmju attīstības kontekstā vēl nevar  
novērtēt ar lielāku punktu skaitu, jo prasme uzņemties risku nenozīmē necienīt vai  
pat būt agresīvam pret skolotāju un arī citiem skolēniem.

Šeit jāatzīmē, ka priekšā vēl ir nopietns darbs, lai no pedagogijas viedokļa  
definētu jēdzienu “risks”, kura gatavības attīstības nepieciešamība tika minēta

mūžizglītības memorandā. Bez šaubām, jāizslēdz antisociāli (tai skaitā antiekoloģiski), bezjēdzīgi, noziedzīgi u. tml. riski. Esam pārliecinātas, ka skolēnu gatavību uzņemt risku vajag attīstīt kopā ar pilsonisko audzināšanu, jo tikai apzinīgs un aktīvs pilsonis var uzņemties tādu risku, kurš var dot pozitīvu rezultātu gan viņam pašam, gan sabiedrībai. Šai ziņā ļoti noderīga ir dažādu Eiropas valstu mācību pieredze, kas iegūta pilsoniskā kontekstā [2].

### 3. Skolēnu iegūto zināšanu saturs

*Vecā sistēma. Vairāk akadēmisku zināšanu.* Vecā skola deva relatīvi augstu teorētisko zināšanu līmeni dažādos priekšmetos, bet diemžēl bieži tās tika pasniegtas tik abstraktā veidā, ka skolēniem varēja likties, ka mācības ir pašas par sevi, bet dzīvē notika pavisam citādi, un tām ir maz kopēja. Tā perioda pedagoģiskās pieredzes refleksija, kad viena no autorēm pasniedza ģeometriju un fiziku Rīgas 54. vidusskolas izlaiduma klasēs, apstiprina faktu, ka skolas mācību līdzekļu saturs varētu būt daudz vairāk saistīts ar realitāti. Piemēram, skolēni bez īpašām grūtībām varēja noteikt materiāla punkta paātrinājuma izmaiņu, izmantojot divkāršu diferencēšanu laikā, bet viņi nevarēja saprast, kādā veidā un kad tas dzīvē varētu noderēt. Lielais vingrinājumu un tipveida uzdevumu skaits tiešām noslīpēja to risināšanas prasmi, bet reālajā dzīvē viņi nespēja saskatīt, kā šīs zināšanas lietot, kaut arī stundu laikā teorētiski šādi uzdevumi tika risināti. Piemēram, viena no skolniecēm parādīja blūzīti, ko bija sākusi šūt mājturības mācību stundā. Viņa piedurknēm gribēja piešūt volānus, bet nekādi nespēja izveidot to piegrieztni, jo nesaprata, ka šeit no ģeometrijas jāizmanto riņķa līnijas un tās rādiusa attiecība. Rezultātā skolniece bija sajūsmināta, ka ģeometrija var noderēt, bet skolotāja bija izbrīnījies, kāpēc formulas un teorēmas tiek pasniegtas tā, ka skolēni parasti tās dzīvē nemāk izmantot.

*Kāda nozīme "tūrām" zināšanām, ja dzīvē tās nepalīdz?* Tieši tāpēc autore jau tai laikā centās radīt pēc iespējas daudz savu ģeometrijas un fizikas uzdevumu, kuri būtu saistīti ar dzīves situācijām un kurus risinot rastos prasme iegūtās zināšanas izmantot ikdienas dzīvē. Tā radās uzdevumu krājums "Fizikas uzdevumi dzīves situācijās" [7] [8], kuru mērķis bija parādīt fizikas vietu un lomu ikdienā un darbā.

Vecās izglītības sistēmas potenciāls doto zināšanu kontekstā tiek novērtēts ar 1 punktu, jo ir tikai kāda vidēja varbūtība, ka cilvēks ar galvenokārt teorētiskām zināšanām būs gatavs riskēt reālā situācijā, kurā savas zināšanas īsti nespēj izmantot.

*Jaunā sistēma. Vairāk praktisku zināšanu.* Šīs sistēmas potenciālu riska gatavības kontekstā var novērtēt ar 2 punktiem, jo, apbruņoti ar praktiskām zināšanām, zinot, kā uzvesties, skolēni dažādās situācijās jūtas daudz pārliecinātāki. Kā piemēru apskatīsim angļu valodas mācības. Vecajā angļu valodas pasniegšanas sistēmā skolēniem daudz vajadzēja mācīties gramatiku, atcerēties no galvas dažādus "topikus" un pildīt tipveida uzdevumus. Rezultātā mūsu audzēkņi, daudzus gadus mācoties skolā un augstskolās, baidījās no "dzīvas" sarunas ar ārzemniekiem, jo teorētiskais rūdiņums bez praktiskām iemaņām neatļāva viņiem uzņemt risku neparedzētai komunikācijai.

Šodien angļu valodas mācību līdzekļi veidoti pavisam citādi – tajos ir daudz dialogu un sarunu paraugu, kuros dotas visizplatītākās konstrukcijas un frāzes. Tās tiek nostiprinātas ar dažādiem vingrinājumiem un testiem, kas kompleksi ar internetu un iespēju dzirdēt angļu valodu plašsaziņas līdzekļos dod pozitīvu efektu.

Tomēr jāatzīmē, ka jebkura galējība par labu teorijai vai praksei nav saprātīga. Jābūt līdzsvaram starp pilnīgu teorētisko pamatu izpratni un obligāta praktiska pielietojuma prasmi, kas kopā skolēniem nodrošinās dzīvei nepieciešamo prasmju komplektu, kas tad arī ir izglītības rezultātu kritērijs [13]. Cilvēks būs vairāk gatavs uzņemties risku, ja viņš ne tikai zina, bet arī māk lietot savas zināšanas.

#### **4. Mācību procesa organizācijas forma**

**Vecā sistēma.** Vecajā izglītības sistēmā galvenokārt bija klases – stundu darba forma, kurā skolotājs pastāstīja un izskaidroja jauno materiālu un pēc tam uzdeva jautājumus. Skolēns savukārt klausījās, pierakstīja un atbildēja uz jautājumiem. Šāda darba forma īpaši neveicināja skolēnu personīgo iniciatīvu un gatavību patstāvīgi uzsākt kādu darbību. Tāpēc šādu mācību formu var novērtēt ar 1 punktu.

**Jaunā sistēma.** Šodien tradicionālā klases – stundu mācību forma tiek kombinēta ar dažādiem radošiem darbiem gan grupā, gan individuāli: tie ir dispuṭi, viktorīnas, spēles, projekti, zinātniski pētījumi utt. Šādas darba formas potenciāls riska gatavības attīstībai ir augsts – vērtējums 2 punkti, jo skolēniem nākas rīkoties patstāvīgi: jāizpēta problēma, jāatrod savs risinājums, jāstrādā komandā un jāamāk aizstāvēt savu ideju. Pareizi organizējot šādas mācību formas, tās attīsta ne tikai skolēnu sociālās prasmes, bet arī dod iespēju viņiem pārbaudīt savus spēkus uzsākt kādu lietu un novest to līdz galam. Kaut arī ir vecāki, kuri uzskata, ka, piemēram, projekti ir tukša laika tērēšana, kad bērni bez darba veselu nedēļu slaištās, tam var stipri iebilst. Atcerēsimies kaut vai savus skolas gadus. Vai tad mums vajadzēja izpētīt kādu problēmu, veikt aptauju vai intervijas, apstrādāt iegūto informāciju, sagatavot prezentāciju un uzstāties publikas priekšā, aizstāvēt savu viedokli? Protams, nē. Bet ne tāpēc, ka mēs to nevarētu, bet tāpēc, ka vecā izglītības sistēma nebija uz to tendēta. Tiešām, cik daudz dažādām kompleksām prasmēm ir jābūt, lai vispirms projektu izstrādātu teorētiski un pēc tam to realizētu, pārbaudītu un aizstāvētu. Tāpēc mūsdienā skolēni ir vairāk sagatavoti sākt kādu jaunu lietu, nebaudoties to īstenot, nekā viņi vecāki savos skolas gados.

#### **5. Sociālā un intelektuālā vide, kurā notiek mācīšanas process**

**Vecā sistēma.** Sociālajai un intelektuālajai videi, kurā darbojas gan skolotājs, gan skolēns, ir ļoti liela nozīme dažādu audzēkņu īpašību attīstībā. Salīdzinot abas izglītības sistēmas, rodas pretrunīgi spriedumi. Agrāk sociālā un intelektuālā vide bija būtiski viendabīgāka. Pat ārēji visiem skolēniem bija vienāda apģērba forma, frizūras, un tā praktiski nebija atkarīga no skolēna ģimenes materiālās pārticības. Toreiz nebija pieņemts demonstrēt savas materiālās iespējas, par to varēja arī nosodīt. Bija daudz dažādu bezmaksas pulciņu, kuros varēja piedalīties absolūti visi bērni, tas radīja vienādas intelektuālās attīstības iespējas. Lai neizmainītu

balansu starp apdāvinātiem un vājiem skolēniem, mācību stundās skolotāji parasti orientējās uz “vidējo” skolēnu. Vecajā izglītības sistēmā riska gatavības attīstības kontekstā zināmā mērā var redzēt paradoksu. No vienas puses, minētajos apstākļos skolēnos vajadzēja attīstīties pārliecībai izteikt jaunas domas un gatavībai veikt drosmīgas darbības, jo visi bija vienādi un nevajadzēja ne baidīties, ne kautrēties. No otras puses, domu un vārda brīvība nebija visā sabiedrībā, valdīja demokrātiskā centrālisma princips, kad mazākums pakļāvās vairākumam. Gan pieaugušie, gan bērni bija ierobežoti, ja to idejas atšķīrās no vispārpieņemtajām un apstiprinātajām, ar jaunām idejām un darbībām īpaši izcēlies nedrīkstēja, katram bija jāzina sava vieta. Rezultātā “vecajai videi” šajā kontekstā varētu piešķirt 1 punktu.

**Jaunā sistēma.** Sociālā un intelektuālā vide, kurā šodien mācās skolēni, riska uzņemšanās gatavības attīstības kontekstā arī ir pretrunīga. Tā kā visa sabiedrība kopumā ir atklāta un demokrātiska, no vienas puses, arī skolēniem mācību procesā tiek dota lielāka brīvība un iespējas atklāti un bez bailēm tikt sodītam vai izsmietam izteikt savu personīgo pozīciju vai nestandarta risinājumu, kas, bez šaubām, dod psiholoģisku brīvību un pārliecību par saviem spēkiem. Tas nākotnē var būt par pamatu, lai uzdrīkstētos sākt kādu patstāvīgu darbību un, ja vajadzēs, – uzņemties arī risku. Tomēr, sabiedrībā pastāvot lielai sociālai polarizācijai, var izrādīties, ka vienā klasē blakus mācās bērni no ļoti nodrošinātām ģimenēm un no tādām, kurās nespēj nodrošināt pat elementārās vajadzības. Tā kā pašreiz sabiedrībā ir deformētas morāles un kultūras vērtības, tad bērni no pirmajām ģimenēm parasti jūtas kā izredzētie, bet no otrajām ģimenēm – apdalīti un pat atstumti. Tas ir bīstami abos gadījumos. Šāds stāvoklis riska gatavības attīstības kontekstā var novest pie tā, ka bērni no nenodrošinātām ģimenēm var pavisam nolaist rokas, pat nemēģinot kaut ko darīt, vai arī, sliktākajā gadījumā, neprātīgi riskēt un pat nonākt konfliktā ar likumu, turpretī bērni no nodrošinātām ģimenēm var uz visu gatavu iet savu vecāku pēdās vai kļūt par patērētājiem, kam nav savas iniciatīvas.

Skolām šobrīd ir uzdevums, neskatoties uz dažādo skolēnu sociālo izcelsmi, attīstīt viņos piederības jūtas [6], ja gribam, lai mūsu skolēni izaugtu pozitīvi, aktīvi, veselīgi domājoši pilsoņi, kas spēj vispusīgi efektīvi piedalīties sabiedrības dzīvē: strādāt, vadīt, riskēt un uzsākt uzņēmējdarbību savās un visas sabiedrības interesēs.

Arī jaunajai izglītības sistēmai minētajā kontekstā var piešķirt tikai 1 punktu.

Veiktā salīdzinājuma rezultātā vecā izglītības sistēma “ieguvusi” 4 punktus, bet jaunā – 8 punktus, kas liecina, ka visumā jaunajai izglītības sistēmai ir būtiski lielāks potenciāls, lai skolēnos attīstītu gatavību uzņemties risku.

## Kopsavilkums

Balstoties uz minētajiem citu autoru pētījumu rezultātiem, kā arī uz rezultātiem, kas iegūti pārrunās ar vienpadsmit Latvijas uzņēmējiem, secināts, ka gatavība uzņemties risku nav tikai iedzimts dotums, bet to var arī attīstīt. Vecās un jaunās izglītības sistēmas salīdzināšana pēc kritērijiem – izglītības paradigma, attiecību “skolotājs–skolēns” forma, skolēnu iegūto zināšanu saturs, mācību procesa organizācijas forma, sociālā un intelektuālā vide, kurā notiek mācīšanas process –



parādīja, ka jaunā izglītības sistēma kopumā ir piemērotāka, lai veicinātu GUR attīstību. No problēmas aktualitātes izriet nepieciešamība turpināt pētījumu. Tā gaitā jāizveido GUR struktūra, jānosaka to noteicošie faktori un jāizstrādā mācību materiāli un pedagoģiskas metodes, kas palīdzētu attīstīt šo prasmī.

## LITERATŪRA

1. *Are Entrepreneurs Born, Made, or Just Encouraged?* (2004). Press Memo. – European Commission. [http://europa.eu.int/comm/enterprise/enterprise\\_policy/survey/eurobarometer83.htm](http://europa.eu.int/comm/enterprise/enterprise_policy/survey/eurobarometer83.htm)
2. *Education for citizenship*. Learning and teaching Scotland, 2004. <http://www.ltsotland.org.uk/citizenship>
3. *Flash Eurobarometer 160 "Entrepreneurship"* (Analytical realized by the request of the European Commission). (2004). EOS Gallup Europe, 124 p.
4. Jermolajeva, J. (1997). *Dialogiskā pieeja mācībās mūsdienu skolā*. (Promocijas darbs pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai). Rīga: Latvijas Universitāte.
5. Kože, T. (2002). Līdzdalība vai izstumtība: pieredzes analīze izglītībā. *Acta Universitatis Latviensis*, Nr. 655, 63–75. 6.
6. Koke, T. (2004). *Skills Development for Employability and Citizenship: The Southeast European experience within Global Context*. Report in UNESCO/UNEVOC conference 'Lifelong Learning Skills: Towards a Learning Society'. Vienna.
7. Oganisjana, K. (1995). *Fizikas uzdevumi dzīves situācijās. Mehānika, Molekulārfizika*. Rīga: Zvaigzne ABC, 37 lpp.
8. Oganisjana, K. (1997). *Fizikas uzdevumi dzīves situācijās. Elektrostatika, Elektrodinamika*. Rīga: Zvaigzne ABC, 63 lpp.
9. Oganisjana, K. (2004). *Skolēnu dialogisko prasmju attīstība angļu valodas mācībās*. (Maģ. darbs). Rīga: Latvijas Universitāte.
10. Pange, J., Talbot, M. (2003). *Literature Survey and Children's Perception on Risk*. University of Ioannina (Greece), University of Edinburgh (U.K.). <http://www.fizkarlsruhe.de/fiz/publications/zdm/zdm034i1.pdf>
11. Jakobsone, A. (2002). *Understanding and Interpretation of the notion "Basic skills education" in the context of lifelong learning*. Final Report of Sub-regional Conference "Education for All in the Baltic Sea Countries": Jan 24–27, Riga, Latvia, pp.22–25.
12. *SCUTREA (Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults)*. 25<sup>th</sup> Anniversary CD-ROM. Conference Proceedings. (1970–1997). Centre for Extra – Mural Studies, Birkbeck College, University of London.
13. *Valsts pamatizglītības standarts*. (1998). LR Izglītības un zinātnes ministrija. Lielvārde: Lielvārds, 32 lpp.
14. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 275 lpp.
15. Глазкова, С. (1999). *Труд и теории мотивации: "не в деньгах счастье" и даже не в их количестве*. <http://www.nestor.minsk.by/sn/1999/02/sn90208.htm>
16. Коган, Н. (2000). Чему учит физика. Ежедельник "Школьный психолог" издательского дома "Первое сентября". <http://psy.1september.ru/2000/11/12.htm>
17. Семенов, В. (2004). *Проблемы принятия решений в условиях риска*. <http://bmpravo.ru/stats/2004-2-23.php>
18. Чехлова, З. (1992). *Формирование личности школьника в процессе обучения*. Рига: Латвийский Университет, 102 с.

**SUMMARY**

The title of this paper is “Is Preparedness for Taking Risks a Teachable Skill?”.

Preparedness for taking risks (PTR) has been declared as one of lifelong learning skills by the European Commission. The Flash Eurobarometer 160 “Entrepreneurship” research, carried out for the last few years revealed that Europeans are about 20 % less prepared to take risks than Americans. But to create a knowledge-based competitive economy, entrepreneurship and correspondingly PTR are to be developed. So far the problems connected with risks have been considered mainly in economics and politics, but not in pedagogy. Is PTR a pedagogical problem as well? Is it possible to develop this skill or is it an inbred ability? These are the main problems this paper deals with.

The theoretical analysis of the results obtained by some European and American researchers, combined with the results of talks with eleven Latvian businessmen in the framework of this research, have enabled to conclude that PTR can be developed. About one fourth of PTR is due to the education and knowledge acquired in educational institutions. The comparison of the old educational system with the new one has shown that the latter has higher potential in the context of developing PTR. Thus, PTR is a pedagogical problem and the new educational system is favourable for its development. Taking into account its importance, the research ought to be continued in order to work out methods and materials to develop students’ PTR starting from school years.

## **Studentu matemātiskās domāšanas izpētes teorētiskie un praktiskie aspekti**

### **Theoretical and Practical Aspects of Research into Student's Mathematical Thinking**

**Ilmārs Kangro**

Rēzekne Higher Education Institution  
Atbrīvošanas alejā 90, Rēzeknē  
kangro@ru.lv

Balstoties uz V. Davidova un G. Šcedrovicka pieeju, rakstā aplūkota teorētisko zināšanu sistēma kā mācību darbības saturs, teorētiskā domāšana kā viens no galvenajiem mācību darbības rezultātiem un matemātiskā domāšana kā teorētiskās domāšanas forma un reizē arī būtiska mācību darbības sastāvdaļa.

Rakstā aplūkota speciālo, loģisko un psiholoģisko invariantu lietošana matemātiskās domāšanas izpētē, ievērojot tās divējādo dabu (matemātika – līdzeklis citu zinātņu studijās un matemātika – studēšanas objekts pašas matemātikas apgūvē).

**Atslēgvārdi:** domāšana, teorētiskā domāšana, matemātiskā domāšana, refleksīvā abstrakcija, satura piesātinātība, satura korektums.

#### **Ievads**

Neraugoties uz augsto abstrakcijas pakāpi, matemātikai ir daudz praktiska lietojuma iespēju gan mūsu ikdienas dzīvē, gan arī modernās zinātnes un tehnikas jomās. Matemātika ir viena no svarīgākajām zinātnes sfērām ar savu “patstāvīgo dzīvi”, un tajā pašā laikā tā ir spēcīgs līdzeklis citās zinātnes nozarēs. Matemātiskie modeļi gūst lietojumu daudzos mūsu dzīves ekonomiskajos un sociālajos procesos, tie arvien vairāk tiek iekļauti tehniskajos un sociālajos artefaktos un tāpēc bieži vien vienkāršam cilvēkam kļūst “neredzami” [51]. Tātad matemātikai vajadzētu būt sastopamai visur. Taču konkrētam indivīdam nereti liekas, ka tā nav sastopama gandrīz nekur – rodas situācija, kuru parasti raksturo kā matemātikas būtiskuma paradoksu. Tad šķiet, ka matemātika neveicina apkārtējās pasaules izpratni un nesniedz praktiskas zināšanas par to. Nereti šāda attieksme veidojas jau skolā [26, 23], kur vērojama disonanse starp matemātikas priekšmetu (matemātiku kā studiju disciplīnu) un skolēnu attieksmēm, pieredzi, jūtām un domām. Tas rada problēmas izziņas procesā pieaugušo izglītībā [9, 17, 26, 23]. Matemātikas zināšanas nav tikai fundamentāls pamats personības kognitīvā attīstībā. Matemātika saistās arī ar specifiskas estētiskās pieredzes jomu, kurai raksturīgi prāta skaidrības, negaidītas fantastiskas atskārsmes un pilnīgas izpratnes brīži un emocijas [9].

Jebkura darbība, arī profesionālā, vispirms ir ideāla (apziņā), pēc tam tā ir reāla (darbībā). Apziņā tā tiek prognozēta kā iespējama, tālāk attīstās kā modelis.

Tātad darbība ietver mērķa, satura un metožu realizāciju. Profesionālās darbības struktūra ietver komponentes: 1) pašnoteikšanās darbībā (lēmuma pieņemšana konkrētā situācijā); 2) darbības likumu un normu ievērošana; 3) darbības metožu ievērošana. Katra komponente ir vienlīdz nozīmīga darbības rezultātam, un mācību darbības raksturā ir jāatspoguļo minēto komponentu izpratne un lietošana.

Tāpēc aktuāla pedagoģiskā procesa problēma ir optimizēt attiecības starp gatavām zināšanām un paša studenta atklāsmi, lai students no trim iespējamajām lomām – patērētājs, novērotājs, dalībnieks – izvēlētos pēdējo. Tā realizācijai ir nepieciešama akcentu maiņa docētāju un studentu funkcijās. Studentu izziņas darbībā akcents ir jāliek uz radošu domāšanu, bet docētājam jāpalīdz atklāt studenta iespējas izziņas procesā.

### **Teorētiskās un matemātiskās domāšanas attīstības un izpētes pamatojums**

Cilvēks izziņas darbībā ne tikai attīsta zināšanas un prasmes, bet arī pašu spēju mācīties. V. Davidovs, G. Ščedrovickis mācību darbības saturu traktē kā teorētisko zināšanu sistēmu [43, 44, 57]:

- 1) satura vispārināšana [*содержательное обобщение*] – atklāj pētāmā objekta ģenētiski pamatotās, teorētiski būtiskās īpašības un attiecības, to izcelsmes (ģenēzes) un pārveidošanas (transformēšanas) nosacījumus;
- 2) satura abstrahēšana (satura komponente) [*содержательное абстрагирование*] – sākotnējās, būtiskās pazīmes nodalīšana (fiksēšana) dotajā materiālā un tā pārveide zīmju – simbolu formā;
- 3) teorētisko jēdzienu sistēma – noderīga ne tikai objekta raksturošanai, bet arī kā bāze objekta pārveidei, jaunu zināšanu iegūšanai. Saturiskās vispārināšanas darbība raksturo virzību no abstraktā uz konkrēto, no vispārīgā uz atsevišķo – te pakāpeniski tiek iegūtas objektu raksturojošas, arī mazāk būtiskas, “konkrētas” abstrakcijas, kas ir ļoti svarīgi mācību satura modernizēšanā:

“Mācību satura pilnveide atbilstoši mūsdienu zinātnes standartiem liek pilnveidot mācību vielas teorētisko pamatojumu, kas savukārt prasa apgūt zināšanas augstākā vispārinājuma līmenī, aktīvi izmantojot deduktīvās metodes mācību vielas apgūvē.” [4]

Tātad mācību darbības galvenais rezultāts nosauktās pieejas īstenošanā ir teorētiskās domāšanas izveide un attīstīšana.

V. Davidovs ar domāšanu saprot vispārinātu un pastarpinātu īstenības atspoguļojumu [43]. Toties G. Ščedrovickis [57] domāšanu uzlūko divos aspektos:

- 1) kā fiksētas zināšanas;
- 2) kā procesu vai darbību, kurā zināšanas veidojas un tiek lietotas praksē.

Domāšanu var uzlūkot arī kā ideju kopumu par veicamo intelektuālo darbību (pārdomas, uzskati, nodomi, u. c.), kurš ietver spriešanu, problēmu risināšanu, lēmumu pieņemšanu; mentālo modeļu izveidi; iegūto zināšanu, uzskatu, pārliecības un spriedumu novērtēšanu [5].

Viens no iespējamajiem matemātikas nozīmīguma paradoksa izpētes ceļiem ir matemātikas divējādās dabas (matemātika kā līdzeklis citu zinātņu studijās un

matemātika kā studēšanas objekts pašas matemātikas apgūvē) apzināšana un izmantošana mācību darbībā [14, 12]. Ar to saistās matemātiskā domāšana – teorētiskās domāšanas forma [34, 36] un reizē arī būtiska mācību darbības sastāvdaļa. G. Harels (G. Harel) un J. Kaputs (J. Kaput) [8] ar matemātisko domāšanu saprot darbošanos ar mentāliem (ideāliem) objektiem. H. Veils [42] ar matemātisko domāšanu saprot īpašu spriedumu veidu, ar kura palīdzību matemātika ienāk zinātnēs par apkārtējo pasauli: fizikā, ķīmijā, bioloģijā, ekonomikā utt.

R. Sternbergs ar matemātisko domāšanu saprot prototipu kopu – kā dažādas pieejas matemātiskās domāšanas izpratnei [40]:

- 1) psihometriskā pieeja [*Psychometric Approach*];
- 2) skaitļošanas (algoritmiskā) pieeja [*Computational Approach*];
- 3) antropoloģiskā pieeja [*Anthropological approach*];
- 4) pedagoģiskā pieeja [*Pedagogical Approach*];
- 5) matemātiskā pieeja [*Mathematical Approach*].

Psihometriskā pieeja ietver fluīdo inteliģenci ar domāšanas operāciju izpildes ātrumu un kvalitāti, kristalizēto inteliģenci (zināšanas, matemātiskās valodas prasmes), vispārējās atmiņas spējas [*general memory ability*], vispārējo vizuālo percepciju (vizualizācija, telpiskās attiecības, mehāniskās zināšanas, informācijas pārstrādes ātrums) [55].

Skaitļošanas pieejā praktiskās problēmas formulējumam jāveido atbilstošā matemātiskā reprezentācija, tālāk jākonstruē matemātiskā reprezentācija visai problēmai kopumā un jāsastāda risinājuma plāns matemātikas valodā. Modeļu konstruēšanas procesā nenovērtējamas ir analogijas un iepriekšējā mentālā pieredze. Šeit īpaša uzmanība jāpievērš “korektajām” kļūdām [40], kuras rodas, ja pareizu loģisku spriedumu gaitā izmanto nekorektas premisas, un tā iegūst aplamu slēdzienu.

Antropoloģiskajā pieejā indivīda matemātiskā darbība ir caurausta ar kultūrāliem artefaktiem, ar sociālo mijiedarbību, ar individuālās aktivitātes struktūrām (piemēram, līdzdalība praktiskā darbībā), ar indivīda zināšanu prioritātēm [38]. Vispārējās datorizācijas ietekmē ir pieaugusi domāšanas un arī matemātiskās domāšanas loma – datora veiktie aprēķini ir pareizi, taču ievadītā informācija var būt nekorekta, izdarītie pieņēmumi var būt kļūdaini, matemātiskais modelis var neatbilst realitātei. Nereti ir vērojama arī nesaskaņa starp spējām, kas nepieciešamas “tīrās” matemātikas (matemātikas kā zinātnes) un ikdienas matemātikas apgūvē, kuru R. Sternbergs raksturojis kā akadēmiskās un praktiskās inteliģences disonansi.

Pedagoģiskajā pieejā viens no veidiem mentālo procesu (arī matemātiskās domāšanas) izpētē ir mācīt matemātiku un pēc tam ar atgriezeniskās saites palīdzību konstatēt, ko ir vieglāk un ko grūtāk iemācīt. Tā noteikšanā svarīga loma ir attieksmēm [*attitudes*], attiecībām [*relationships*], motivācijai, emocijām un sociālajiem ierobežojumiem [9]. Minētajai pieejai atbilst arī H. Gārdnera daudzveidīgo inteliģences spēju teorija [10]. Matemātiskā domāšana ir lielā mērā atkarīga no konteksta [*context dependent*] [2]. Studentu sasniegumi ir labāki, ja matemātikas apguve ietver arī personiski nozīmīgas problēmas (vienas matemātiskās problēmas saikne ar citu vai risināmās problēmas saistība ar citām studiju disciplīnām),

ja matemātikas valodā saskatāmas savas valodas iezīmes, ja matemātisko jēdzienu apguve notiek komunikācijas procesā, nevis vērsta tikai uz pašu jēdzienu.

Matemātisko pieeju raksturo analogija, vizuālās domāšanas, matemātisko struktūru izmantošana, parādīta arī afektīvo un gribas komponentu nozīme. R. L. Moore uzsver pašapziņas nozīmi matemātikas apgūvē, akcentējot kooperatīvu darbību pretstatā sacensībai [7, 39]. Matemātikas zinātnē un tās lietojumos svarīga ir radošas pieejas attīstīšana matemātiskajā domāšanā [6, 37, 52].

Taču to nevar veikt, ja par prioritāti uzlūko tikai matemātikas lietojumus. Arī matemātika ir jāuzlūko kā izpētes objekts un kā līdzeklis citu zinātņu studijās saistībā ar “tūrās” un pielietojamās matemātikas izpratni [49].

Tātad priekšmetu vai parādību attiecības tiek formalizētas ar matemātiskiem paņēmieniem. Taču matemātiskajai domāšanai ir arī savs saturs, kuram dota noteikta forma saskaņā ar vispārpieņemtajām domāšanas likumsakarībām.

### Pētījuma rezultāti un diskusija

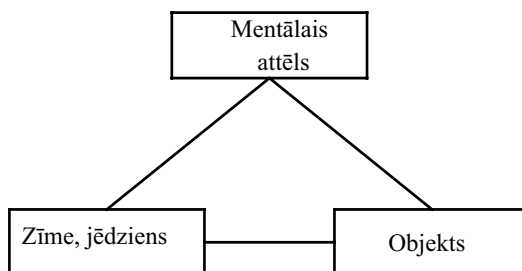
Matemātiskās domāšanas izpētē sastopami vairāki teorētiskie un praktiskie aspekti [1, 31, 40, 55]:

- 1) priekšmetu (speciālie) invarianti – attiecīgās zinātņu nozares likumsakarības, fakti, metodes;
- 2) loģiskie invarianti – vispārējās loģiskās operācijas un domāšanas paņēmieni, kuri parasti nav saistīti ar kādu konkrētu zinātņu nozari;
- 3) psiholoģiskie invarianti – prasme plānot savu darbību (attiecībā pret sevi un citiem – tolerance), kontrolēt tās gaitu, veikt nepieciešamās korekcijas un novērtēt gala rezultātu atbilstoši uzdevuma mērķim.

Autora veiktie un citi pētījumi studiju procesā augstskolā rāda, ka vajadzīgā uzmanība jāpievērš ne tikai pirmajam, bet arī otrajam un trešajam invariantam, īpaši domāšanas attīstīšanai [11, 12, 14, 39, 48, 54].

Redzams, ka matemātiskās domāšanas formulējumi satur gan psiholoģisko, gan saturisko jēgu, tāpēc tās ilustrēšanai ir mērķtiecīgi izmantot semiotisko trijstūri ([3, 56, 57], (1. attēls)).

Konkrētiem ārējiem artefaktiem – funkcijām, grafikiem, diagrammām, tabu-



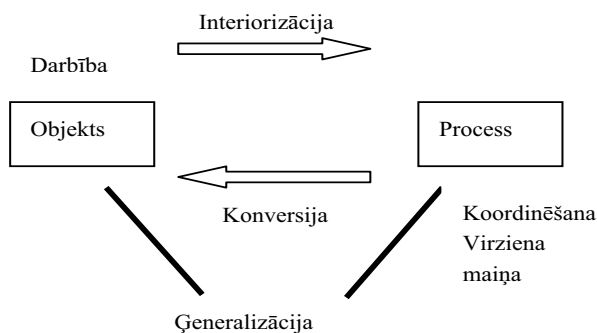
1. attēls. Semantiskais trijstūris

lām, algebriskām formulām un citām matemātiskām izteiksmēm – tiek veidota mentālā reprezentācija (1. attēls). Nereti grūtības saistītas ar zīmi, jēdzienam, formai [*sign, concept*] atbilstoša apzīmējamā objekta [*object, meaning*] un tā mentālā attēla [*concept image*] izveidi [3, 40, 45]. S. Rubinšteins norādīja atšķirību starp apgūstamo jēdzienu un tā priekšstatu (viņš tos pat raksturoja kā pretmetus) [53]. Sekmīgai matemātikas (un arī citu zinātņu) apguvei ir nepieciešams pēc iespējas bagātāks un daudzveidīgāks mentālo attēlu klāsts (pat viena aplūkojamā jēdziena ietvaros). Mentālo attēlu dažādība saista aplūkojamo jēdzienu ar citiem, paplašina tā lietošanas robežas, saturiskā ziņā integrējot vienu studiju disciplīnu (piemēram, matemātiku) ar citām vairāk vai mazāk radniecīgām disciplīnām. To operatīvas un uzskatāmas realizācijas iespējas ievērojami pieaug līdz ar datortehnikas izmantošanu. Datortehnika kalpo ne tikai cilvēka psihiskās darbības kognitīvo, bet arī komunikatīvo [14, 41] un regulatīvo funkciju attīstīšanai [50]. Piemēram, savas darbības plānošanā (regulatīvā funkcija) galveno uzdevumu var sadalīt tā sastāvdaļās, īsā laikā iegūt informāciju par kārtējiem un tālākā laika periodā veicamiem uzdevumiem un pārskatīt to iespējamo risināšanas variantu izpildi.

Būtiska nozīme teorētiskās domāšanas attīstībā ir modelēšanai [43], savukārt matemātisko modelēšanu var uzlūkot kā vienu no visefektīvākajiem matemātiskās domāšanas attīstīšanas līdzekļiem, jo tā nodrošina saikni starp zinātniskā pētījuma sistēmisko pieeju un tā izziņas teorētisko stadiju – matemātiku [54].

Jēdziena izpratnei matemātiskajā domāšanā ir svarīga jēdziena praktiskā pielietošana – izdarot secinājumus par pētāmo objektu no katra īpaša, atsevišķa gadījuma uz vispārīgo gadījumu (indukcija) un arī pretēji – no vispārīgā gadījuma nonākot pie mazāk vispārīga, atsevišķa gadījuma (dedukcija). Te jāievēro priekšmetu un parādību kopīgās un būtiskās pazīmes, ar kuru apvienošanu ir saistīta domāšanas operācija – vispārināšana.

Daudzi autori savos darbos atzīmē vispārināšanas nozīmi matemātiskās domāšanas veicināšanā [8, 43, 44, 49, 57]. Grūtības vispārināšanā, pēc D. Talla (*D. Tall*) [8], rodas, pastāvot konfliktam starp īpašībām, kuras students zina, un jaunā abstraktā jēdziena īpašībām, kuras dedukcijas ceļā jāiegūst no definīcijas. Augstākās abstrakcijas pakāpes jaunu zināšanu iegūšanu E. Dubinskis (*E. Dubinsky*) definēja kā reflektīvo abstrakciju [*reflective abstraction*] un formulēja šīs pārejas posmus (2. attēls).



2. attēls. Refleksīvās abstrakcijas shēma

Refleksīvā abstrakcija ir mentālu objektu konstruēšana un mentālu darbību veikšana ar tiem: interiorizācija [*interiorization*] – spēja lietot simbolus, zīmes, valodu un mentālus attēlus, ārējās darbības transformācija intelektuālajā, iekšējā; saskaņošana [*coordination*] – jauna procesa radīšana no diviem vai vairākiem procesiem; konversija [*encapsulation*] – dinamiska procesa pārveidošana statiskā objektā; ģeneralizācija [*generalization*] – vispārināšana, piemēram, students mācās izmantot pētījuma shēmu plašākam pētāmās parādības apjomam; virziena maiņa [*reversal*] – pētījuma subjekts veic jaunu domāšanas procesu, kurš noris pretēji sākotnējam oriģinālajam procesam.

Matemātikas integrācijā ar citām studiju disciplīnām datortehnikas lietošanā var izmantot kognitīvās vizualizācijas principu – uzskatāmi parādīt pētāmā objekta vai apgūstamā jēdziena mentālo attēlu dažādību [8, 27, 30]. Datortehnika ļauj līdzsvarot induktīvās un deduktīvās izklāsta formas īpatsvaru – skolā no dominējošās induktīvās izklāsta formas uz deduktīvo, augstskolā – pretēji (modulārā pieeja, vizualizācija, didaktisko vienību paplašināšana apvienojot u. c. [20].

Refleksīvās abstrakcijas procesā lietojot datortehniku, ar matemātiskās modelēšanas palīdzību iespējams pārvarēt grūtības un iegūt jaunus rezultātus deduktīvu spriedumu veidā [19, 21]. Piemēram, ar vispārīgā veidā iegūtās diferencu shēmas palīdzību siltuma vadīšanas vienādojumam ( $n$ -slāņu divu dimensiju gadījumā) var atrisināt siltuma pārnese problēmu viena, divu vai jebkura vajadzīgā slāņu skaita gadījumā, turklāt vienkāršāk nekā risinot problēmu katrā gadījumā atsevišķi [22].

Rezultāta sasniegšana studiju procesā iespējama dažādos veidos atkarībā no studenta kognitīvās aktivitātes (mācīšanās stila) [18, 55] – akcentējot dominējošo teorētisko (refleksīvais, teorētiskais mācīšanās stils) vai praktisko zināšanu (aktīvais, pragmatiskais mācīšanās stils) apguvi [15, 16].

Teorētisko koncepciju pārbaude veikta, izmantojot studentu intelektuālo spēju un profesijas izvēles motivācijas testus, kā arī aptaujas par mācībām skolā un studiju procesu augstskolā: Rāvena progresīvo matricu testu, Amthauera testu, panākumu un neveiksmes motivācijas testu, H. Gārdnera testu, testu “Piemērotība profesijai”, M. Belbina testu (lomas komandas darbā) [14, 11, 26, 23].

Dominējošā mācīšanās stila noteikšanas eksperimentā noskaidrots, cik lielā mērā studenti vērsas pie matemātiskās domāšanas. Mācīšanās stilu izpētē un to lomas apzināšanā aktuāls kļūst jautājums, kas ir sekmīgas mācīšanās nosacījums – mācīšanās stila un apmācības metožu un formu sakritība vai to atšķirības. Ir iespējamas divas galvenās stratēģijas: 1) izglītības līdzekļu un studentu kognitīvās darbības priekšrocību saskaņošana – homogēnu grupu un tām atbilstošu mācību materiālu izveide; 2) izglītības vides radīšana, kurā studenti ar dažādām kognitīvās darbības priekšrocībām var izvēlēties viņu stila īpatnībām atbilstošāko apmācības veidu. Jāpiebilst, ka modulārās pieejas principu (sistēmiskās kvantēšanas, motivācijas, modulārais, problēmu; kognitīvās vizualizācijas; kļūdu ievērošanas; paritātes princips, mācību laika ekonomija) realizācija veicina gan pirmās, gan otrās stratēģijas īstenošanu [11, 15].

Mūsdienu sabiedriski politiskajā dzīvē vērojama dažādu līmeņu, satura un mēroga pretrunu saasināšanās. Tāpēc svarīgi ir apzināt un izpētīt saskarsmes paņēmienus, kuru pamatā ir kompromiss, savstarpēja uzticēšanās, sapratne, iecietība,



piedošana, varas nelietošana, līdzciefība, līdzdzīvošana, pasaules uztvere no cita cilvēka redzesviedokļa, t. i., tolerance. Arī šīs problēmas saistās ar matemātisko domāšanu sociāli apercēptīvā aspektā. Tolerance jāuzlūko kā viens no nepieciešamajiem topošā speciālista veidošanās nosacījumiem. Studiju procesā students apgūst ne tikai profesionālās darbības, bet arī sociālās saskarsmes iemaņas – ne tikai oficiāli pieņemtās, bet arī “nerakstītās” normas un noteikumus – topošās profesijas pārstāvju tolerances kultūras iemaņas. Tāpat tiek apgūta arī produktīva konflikta situāciju risināšanas pieredze.

*1. tabula*

**Mācību informācijas satura korektuma un satura piesātinātības kategoriju raksturojums**

*The characterization of correctness and depth of information content in teaching/learning process*

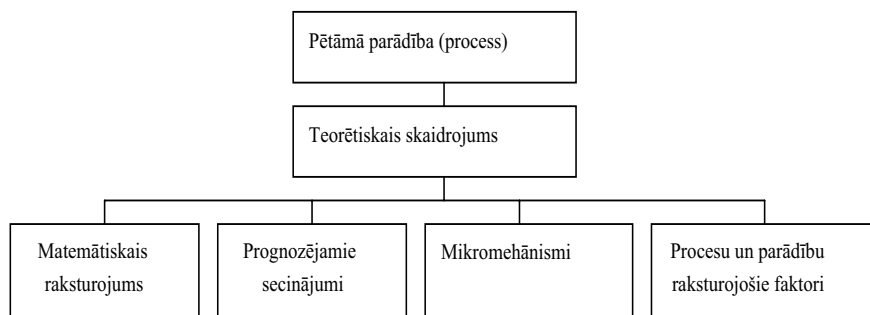
<b>N.p.k.</b>	<b>Satura piesātinātība</b>	<b>Satura korektums</b>
1.	Nepieciešamība atspoguļot studentiem saprotamā līmenī vispārējo likumsakarību dažādo nosacījumu, faktoru un īpatnību vienkāršošanas paņēmienus un iemeslus.	Nepieļaut vienkāršojumus mācību informācijā, kuru “aizmiršana” turpmākajā materiāla apgūvē studentiem var radīt nepareizus priekšstatus un jēdzienus.
2.	Jāakcentē līdzību un atšķirību kategorijas, kuras studenti neatklāj patstāvīgi. Īpaši jāatzīmē nepamatoti identificēto parādību iekšējās, būtiskās atšķirības vai arī nepamatoti pretstatīto parādību iekšējās līdzības reālā pakāpe.	Izslēgt no mācību informācijas fragmentus, kuri provocē studentu uz nepamatotu identificēšanu un pretstatīšanu.
3.	Jāsniedz daudzveidīgi informācijas prezentācijas veidi (zīmju, formulu, grafisko attēlu, diagrammu, matemātisko modeļu utt., kas veidoti, lietojot datortehniku, formā) ar iespēju adekvāti atspoguļot būtiskās sakarības un attiecības starp pētāmajiem objektiem un parādībām, īpaši tādiem, kuru izpētē nevar lietot tiešo juteklisko uztveri. Akcentēt apstākļus, kuros ir vai nav iespējams pētāmā objekta vai parādības apraksts ar modeļa palīdzību.	Informācijas prezentācijas veidu (īpaši datortehnikas) lietošanā mērķtiecīgi līdzsvarot to lietderības [ <i>utility</i> ] un apmācības [ <i>learn-ability</i> ] iespējas, ievērojot prioritāti atkarībā no veicamā uzdevuma. Šajā kontekstā īpaši nozīmīga ir matemātikas (kā zinātnes un studiju disciplīnas) valodas un matemātisko sistēmu ( <i>Excel, Maple, u. c.</i> ) vai citu prezentācijas veidu valodas lietošanas savstarpējā saistība un īpatnības.

Tolerances kultūras veidošanas aspektā matemātikas studiju satura izveidē

- 1) jāilustrē pretstatu vienības un cīņas likums;
- 2) jāatklāj pētāmā objekta veselums un iekšējā harmonija;
- 3) jāizmanto zinātniski, vēsturiski un biogrāfiski fakti un informācija, kura ataino zinātnieka vai valsts darbinieka personības īpašību izpausmi konkrētos zinātniskās izziņas vēsturiskajos posmos.

Jebkuras no jauna iegūtās zināšanas ar to produktīvajām un prognozējošajām īpašībām raksturojas arī ar pārmantojamību – noteikta veida zināšanu uzkrāšanu –, tāpēc nedrīkst provocēt iepriekšējās darbības kļūdas. Tomēr līdztekus mācību materiāla izpratnes un apgūšanas likumsakarībām objektīvi pastāv arī tā neizpratnes un kļūdainas apgūšanas likumsakarības [29, 34, 46, 48, 57]. Tāpēc mācību procesa saturiskajā un arī formu un metožu līmenī blakus sekmīgi izveidotiem zināšanu elementiem jānorāda arī nepareizie priekšstati un jēdzieni, kuri var rasties attiecīgajā tematā, un ar tiem saistītie kļūdainie secinājumi, kā arī paņēmieni kļūdu novēršanai. To iespējams realizēt ar mācību informācijas satura korektuma un satura piesātinātības kategoriju palīdzību [26, 28, 29, 32, 33, 35] (1. tabula).

Viena no iespējamajām darbības struktūrām informācijas avotu diagnosticēšanai attiecībā uz satura piesātinātību un korektumu matemātikas un fizikas studijās ir dota 3. attēlā [12, 13, 47].



**3. attēls. Darbības struktūra informācijas avotu diagnosticēšanai attiecībā uz saturisko piesātinātību un korektumu.**

*The identification structure of the correctness and depth of information content.*

Aplūkosim 3.attēla teorētisko skaidrojumu.

**1. Matemātiskais raksturojums:**

- A) Kādos gadījumos rodas grūtības satura interpretācijā matemātisku sakarību formālā pierakstā;
- B) Kādos gadījumos formāla matemātiska interpretācija izraisa pētāmo parādību (procesu) vai matemātisko zināšanu fragmentu (daļu) būtiskāko sakarību un attiecību nepareizu izpratni un skaidrojumu.

**2. Prognozējamie secinājumi:**

- A) Kādos gadījumos ar parādību (procesu) izpēti saistītie fakti tiek kļūdaini raksturoti kā secinājumi;
- B) Kādos gadījumos daudzu iespējamo secinājumu vietā tiek minēts viens vienīgs secinājums;
- C) Kādas ir tradicionālās grūtības secinājumu izveidē aplūkojamajā procesā.

**3. Mikromehānismi (paņēmieni kopums jeb komponentes parādības raksturošanai un izvirzītās problēmas risināšanai: mērķis, priekšmets, līdzekļi, operācijas) [12]:**

- A) Kādos gadījumos divām dažādām parādībām tiek izveidoti (piekārtoti) vienādi mikromehānismi, bet divām vienādām parādībām – pilnīgi atšķirīgi mikromehānismi;
- B) Kādas ir tradicionālās grūtības mikromehānismu izveidē aplūkojamajā procesā.
4. Procesu un parādību raksturojošie faktori:
- A) Kādi faktori, kuri ietekmē procesa norisi, tradicionāli tiek aizmirsti (netiek uzskatīti par nozīmīgiem);
- B) Kādi faktori, kuri neietekmē procesa norisi, tradicionāli tiek uzskatīti par nozīmīgiem;
- C) Kādu faktoru ietekme tiek nepareizi novērtēta;
- D) Kādos gadījumos procesa norisei nepieciešamie nosacījumi kļūdaini tiek atzīti par pietiekamiem.

Aplūkotā darbības struktūra attiecībā uz satura piesātinātību un korektumu ir izmantota metodoloģisko matemātikas zināšanu tipu (darbības struktūra, matemātiskie modeļi, loģiskās attieksmes, programmēšanas valodu struktūra) praktiskajā lietojumā [12]: a) saturiski paplašinot un precizējot mērķa kategoriju un uzdevumu formulējumus problēmu modulārās apmācības struktūrelementu tabulā [11], b) augstākās matemātikas kursa uzdevumu sastādīšanā un risināšanā [19, 22, 24, 25], c) matemātisko sistēmu (datorprogrammu *Mathematica*, *Maple*, u. c.) un matemātikas (kā zinātnes un studiju disciplīnas) mījsakarību izpētē [20, 21, 27].

### Diskusijai formulētas šādas tēzes:

Kognitīvā darbība raksturo personības psihes kvalitātes. Nav vienotu uzskatu un pieejas jautājumā par personības īpašību un kognitīvās darbības attiecībām, jo kognitīvie raksturotāji nespēj atklāt personību kā veselumu. Tāpat arī nav iespējams izprast personības kognitīvās darbības attīstības likumsakarības ārpus personības attīstības vispārējā konteksta. Problēmas risinājumā iespējama iepriekš minēto invariantu izpēte un lietošana studiju procesā.

1. Speciālo, loģisko un psiholoģisko invariantu lietošana, ievērojot studentu vecuma posmu īpatnības un kognitīvās darbības priekšrocības, ļauj pilnīgāk realizēt studentu potenciālās iespējas matemātiskās domāšanas attīstīšanā, bagātināt savu individuālo izziņas darbības un saskarsmes stilu, ļauj īstenot korporatīvas mācīšanās nosacījumus:

- Parādīt studentiem, kā veidot apskatāmās problēmas detalizētu analīzi gan sākotnējo uzdevumu risināšanā, gan arī mērķa uzdevumu risināšanā;
- Skaidri formulēt mērķi, saistot vajadzīgos risinājuma posmus dotajā kontekstā;
- Apskatot risinājuma sākuma stāvokļus, aplūkot tos dažādos kontekstos;
- Pievērst uzmanību atsevišķām sastāvdaļām, struktūrai, attiecībām;
- Ļaut izmēģināt mērķa uzdevumus praktiski (modelēt, imitēt);
- Iedrošināt studentus izteikties par risinājuma emocionālo pusi – kuri risināšanas posmi bija vieglāki, kuri sagādāja vislielākās grūtības.

2. Intelektuālā saskarsme ar studentiem matemātiskās domāšanas izpētē un attīstīšanā ir sekmīgāka, ja līdztekus biežāk lietotajam informācijas kodēšanas veidam – vārdam – tiek izmantoti arī pārējie veidi – darbība un tēls –, kuri papildināti ar vizuāli telpisko pieredzi. To lietošanas nepieciešamību nosaka vizuālās informācijas uztveres pārsvars pār dzirdes uztveri, ko vēl ievērojami pastiprina mūsdienu datortehnikas izmantošanas iespējas.
3. Tolerances kultūra sekmē pozitīvu emociju rašanos subjekta – subjekta attiecībās, paaugstinot studiju procesa dalībnieku kognitīvā resursa kvalitāti.
4. Informācijas avotu diagnosticēšana attiecībā uz satura korektumu un piesātinātību ļauj realizēt zinātniski pamatotu mācību materiāla atlasīšanu un izveidi.

## LITERATŪRA

1. Baron, J. (1994). *Thinking and Deciding*, Cambridge University Press.
2. Bransford, J. (1996) Fostering Mathematical Thinking, in Sternberg R. & Ben-Zeev, T. (ed.) *The Nature of Mathematical Thinking*, New York: Lawrence Erlbaum Assoc., 250–284.
3. Carreira, S. (2001). There's a Model, There's a Metaphor: Metaphorical Thinking in Students' Understanding of a Mathematical Model, *Mathematical Thinking & Learning*, Vol. 3 Issue 4, p. 261, 27 p.
4. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: RaKa. 2.
5. Colman, Andrew M. (2003) *Oxford Dictionary of Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
6. Cropley, A. (2001) *Creativity in education & learning, a guide for teachers and educators*. London: Kogan Page.
7. Dreyfus T., Eisenberg T. (1996) On Different Facets of Mathematical Thinking, in Sternberg R. & Ben-Zeev, T. (ed.) *The Nature of Mathematical Thinking*, New York: Lawrence Erlbaum Assoc., 253–284.
8. Dubinsky, E., & Tall, D. (1991). Advanced mathematical thinking and the computer, in D. Tall (ed.) *Advanced mathematical thinking*, Dordrecht: Kluwer academic publishers, 231–243.
9. Evans, J. (2000). *Adults' Mathematical Thinking and emotions*. London: Routledge Falmer.
10. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
11. Garleja, R. & Kangro, I (2003). Profesionālās kompetences mijattiecības un sociālā uzvedība / L. Frolova (red.) *Vadības zinātnes. 660. Sējums*, Rīga: LU, Zinātne, 26–44.
12. Garleja, R. & Kangro, I (2005). Kompleksa matemātikas zināšanu un prasmju attīstības vadīšana. In: Proc. of the Int. Conference: *Teaching Mathematics: Retrospective and Perspectives, 5<sup>th</sup> international conference*, Liepāja, 7–8 May 2004, pp. 67–76, Liepāja: LPA, 2005.
13. Garleja, R. & Kangro, I. (2005). The creation of competency of mathematical thinking in the process of studies of mathematics In. Abstracts of the Int. Conference: *Teaching Mathematics: Retrospective and Perspectives, 6<sup>th</sup> international conference*, Vilnius, 13–14 May 2005, pp. 26–28, Vilnius: Vilniaus universitetas, 2005 (in Russian).

14. Garleja, R. & Kangro, I. (2002). The analytical evaluation of the personality's quality, ability and professional promotion, in E. Dubra (ed.) *Development problems of economics and management. Volume 647*, Riga: University of Latvia, Faculty of Economic and Management, 230–239.
15. Garleja, R. & Kangro, I. (2004). Determining an individual cognitive style in the study process, in V. Ivbulis (ed.) *Humanities and Social Sciences. Latvia, Education Management in Latvia*, University of Latvia, 2(42), pp. 82–94.
16. Garleja, R., Kerpe, I. & Kangro, I. (2003). Problems of choosing the style of studies. In: Programme and Abstract Book of the Int. conf.: *The State of Education: Quantity, Quality and Outcomes* 9<sup>th</sup>–11<sup>th</sup> September, Oxford, 2003, UKFIET, p. 25.
17. Hannula, M. (1998). Comparing Research Results on Professors' Conceptions of mathematics, in Hannula, M. (ed.) *Current State of Research of Mathematics Beliefs 7*. Proceedings of the MAVI – 7 Workshop October 2–5 (Helsinki: Helsinki: Department of Teacher Education, University of Helsinki), 57–63.
18. Honey, P. & Mumford, A. (1995). *Using your learning styles*. Maidenhead, Berkshire: Honey.
19. Kalis H., Kangro I. (2004). *Matemātiskās metodes inženierzinātnēs. Mācību līdzeklis*. Rēzekne: RA, 2004.
20. Kalis H., Kangro, I. (2003). The use of computers in teaching and learning of progressive mathematics. In.: Proc. of the Int. Conference: *Teaching Mathematics: Retrospective and Perspectives, 4<sup>th</sup> international conference*, Tallinn, 23–24 May 2003, Tallinn: TPU Kirjastus, 2003, pp. 44–49.
21. Kalis, H. & Kangro, I. (2004). The Mathematical Computer System as the Connection between Theory and its Practical Usage, In.: Ch. Bergsten (Ed.) *MADIF 4, The Fourth Swedish Mathematics Education Research Seminar January 21–22, 2004, Abstracts of MADIF 4*, Malmo Hogskola, pp. 22–24.
22. Kalis, H. & Kangro, I. (2005). Increasing of accuracy for engineering calculation of heat transfer problems in two layer media, in R. Čiegis (ed.) *MATHEMATICAL MODELLING AND ANALYSIS, the Baltic journal of mathematical applications, numerical analysis and differential equations, Vol.10 Nr.2*, Vilnius: Technika, 173–190.
23. Kangro, I. (2001). Pedagoģiskā saskarsme matemātikas studijās individuālās identitātes veidošanā. LU PPI zinātniskie raksti: *Vispārīgā didaktika un audzināšana*. (Red.: prof. Dr. hab. paed. A. Špona, prof. Dr. hab. paed. I. Žogla, prof. Dr. hab. paed. I. Maslo) Rīga: Izglītības soļi, 2001, 174.–181. lpp.
24. Kangro, I. (2004). Engineering – technical calculations for heat transfer problem in an electric wire. In.: *Abstracts of the 5<sup>th</sup> Latvian Mathematical Conference, Daugavpils*, April 6–7, 2004, LMB, DU, LZA un LU Matemātikas institūts, p. 43.
25. Kangro, I. (2005). *Testi matemātikā*. Rēzekne: RA, 2005.
26. Kangro, I. (1999). The role of mathematics learning in the study process at the higher school. In.: Proc. of the int. conference: *Teaching mathematics: retrospective and perspectives*, Riga, October 6–8, 1999, p. 36–45.
27. Kangro, I. (2000) Possibilities of usage mathematical system “Mathematica” and “Maple” in teaching mathematics course at higher educational institution. In.: Proc. of the Int. Conference: *Integration problems of the Baltic region countries on the way to the European union: professional teacher training issues in the context of European integration*, Rēzekne, March 2–3, 2000, Rēzeknes augstskola, p. 89–90.
28. Kent, P. & Noss, R. (2000). The visibility models: using technology as a bridge between mathematics and engineering, *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*, Jan/Feb2000, Vol. 31, issue 1.

29. Marshall, Sandra P. (1995) *Schemas in problem solving*, New York: Cambridge University Press.
30. Mayer, R. E. & Gallini, J. K. (1990). When Is an Illustration Worth Ten Thousand Words, *Journal of Educational Psychology*, 1990, V.82, N 4, 715–726.
31. Mayer, Richard E. (1992) *Thinking, Problem Solving Cognition*, New York: W. H. Freeman and Company.
32. Noss, R. & Healy, L. (1997). The construction of mathematical meanings: Connection the visual with the symbolic, *Educational Studies in Mathematics*, Jul97, Vol. 33 Issue 2, p. 203, 31 p.
33. Noss, R. (1999). Learning by design: Undergraduate scientists learning mathematics, *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*, May/ Jun99, Vol. 30, issue 3, 373–389.
34. Noss, R. (1994). Structure and Ideology in the Mathematics Curriculum. *For the Learning of Mathematics*, 14, 1(February, 1994), 10 p.
35. Noss, R. (2001). For a learnable mathematics in the digital culture, *Educational Studies in Mathematics*, 2001, Vol. 48 Issue 1, p. 21, 26 p.
36. Otte, M. (1990). Intuition and logic. *For the Learning of Mathematics*, 11, 1, 25–30.
37. Ricart, Ch. (1996) Structuralism in Mathematical Thinking, in Sternberg R. & Ben-Zeev, T. (ed.) *The Nature of Mathematical Thinking*, New York: Lawrence Erlbaum Assoc., 285–300.
38. Saxe, G. B. (1991) *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
39. Sternberg, R. (1996) What is Mathematical Thinking, in Sternberg R. & Ben-Zeev, T. (ed.) *The Nature of Mathematical Thinking*, New York: Lawrence Erlbaum Assoc., 303–318.
40. Sternberg, Robert J., Ben-Zeev, T. (1996). *The Nature of Mathematical Thinking*. New York: Lawrence Erlbaum Assoc.
41. Towned, M. (2001). Integrating case studies in Engineering Mathematics, *Teaching in Higher Education*, Apr2001, Vol 6 issue 2, 203–216.
42. Вейль, Г. (1989). *Математическое мышление*. Москва: Наука.
43. Давыдов, В. (1996). *Теория развивающего обучения* [The theory of developing instruction], Москва: ИНТОР.
44. Давыдов, В. (2000). *Виды обобщения в обучении*, Москва: Педагогическое общество России.
45. Зенкин, А. (1991). *Когнитивная компьютерная графика* [Cognitive computers graphics], Москва: Наука.
46. Калошина, И. (2003) *Психология творческой деятельности*, Москва: ЮНИТИ-ДАНА.
47. Коржуев, А. В. (1999). Категория “сущность” и смыслопоисковый аспект физического познания. Москва: АСАДЕМА.
48. Коржуев А. В., Попков В. А. (2001). *Очерки прикладной методологии процесса вузовского обучения*. Москва: АСАДЕМА.
49. Кудрявцев Л. Д. (1980). *Современная математика и ее преподавание*. Москва: Главная редакция физико-математической литературы.
50. Ломов, Б. Ф. (1991). *Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии*. Москва: Педагогика.
51. Рабардель, П. (1999). *Люди и технологии (когнитивный подход к анализу современных инструментов)*. Москва: Институт психологии РАН.
52. Равен, Дж. (2002) *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*, Москва: Когито-Центр.

53. Рубинштейн, Л. С. (1997). Избр. Философско-психологические труды. Москва: Наука.
54. Рузавин, Г. (1999). *Методология научного исследования* [Methodology of scientific research], Москва: ЮНИТИ.
55. Холодная, М.А. (2002). Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. [*Cognitive styles: About a nature of individual mind*] Москва: ПЕРСЭ.
56. Шемакин, Ю.И. (2003). *Семантика самморганизующихся систем*, Москва: Академический Проект.
57. Щедровицкий, Г. (1995). *Избранные труды* [Selected Works], Москва: Шк. Культ. Полит.
58. Эльконин, Б. Д. (2001). *Психология развития*. Москва: Академия.

## SUMMARY

Mathematics is known as a multi-dimensional field at study, a unique construction of the human mind and a fundamental branch of science with multiple applications both in everyday life and various fields of modern science and technology.

The article is based on V. Davidov's and G. Schedrovickis' approach and examines the system of theoretical knowledge as the content of the teaching/learning process, theoretical thinking as one of the principal results of teaching/learning, and mathematical thinking as a form of theoretical thinking and simultaneously a significant part of teaching/learning.

The article discusses the application possibilities of subjects or special, logical and psychological invariants in research of mathematical thinking taking into consideration its dual nature (mathematics – a means of studying other sciences, and mathematics – the object of studies in the process of acquisition of mathematics itself).

## **Pētnieciskās mācības dabaszinībās Cognition Action of Inquiry Learning**

**Daiga Kalniņa**

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā  
daiga.kalnina@inbox.lv

Raksta autore pēta pētnieciskās prasmes attīstības nepieciešamību un iespējas kā augsti attīstītas mācīšanās prasmes pamatelementu un mūžizglītības pamatu. Rakstā atklāta autoras izpratne par mācīšanos un piedāvāta pētniecisko mācību izziņas darbības procesuālā struktūra. Autore secina, ka dabaszinības iespējams organizēt kā pētniecisku procesu. Pētniecisko mācību izziņas darbības struktūra atklāj skolēna un skolotāja darbību pētnieciskās mācībās dabaszinībās.

**Atslēgvārdi:** mācīšanās, mūžizglītība, pētnieciskā prasme, pētnieciskā darbība.

### **Ievads**

Cilvēka dzīvē jau no pašas bērnības nemitīgi tiek izvīzīti uzdevumi, kā apmierināt izjūtas vajadzības, ko risināt, lai bagātinātu dzīvi, piepildītu vēlmes, radītu saviem bērniem labākus dzīves apstākļus – tikai tā ir iespējams saglabāt un atņemt sevi kā cilvēku. Tāpēc dzīvot nozīmē mācīties. Mācīšanās ir sociāls process, jo mācīšanās notiek speciāli organizētā vidē ar otra cilvēka palīdzību, kur cilvēks, kas mācās (skolēns), mērķtiecīgi bagātina pieredzi, aktualizējot pārdzīvojumu un motīvu un balstoties uz aktuālām vajadzībām.

Pedagoga uzdevums ir palīdzēt skolēnam apgūt konkrētas priekšmetiskās zināšanas un prasmes, svarīgākā no tām – prasme mācīties kā pamats mūžizglītībai. Svarīgi savienot priekšmeta zināšanu pamatu apguvi, galveno likumību izpratni, lai tā kalpotu skolēnam kā bāze, bet vienlaikus kļūtu par oriģinālas domāšanas pamatu. Balstzināšanas un jau atklātas sakarības izmantojamas, lai tās kļūtu par pamatu skolēna pētnieciskās mācīšanās prasmes attīstībai, veidojot pamatu mūžizglītībai.

Tāpēc mācību procesā svarīgi ļaut skolēniem izmantot gan domāšanas standartus, gan apgūtās domāšanas operācijas, bet darīt to unikāli, jaunā situācijā. Mācīšanās prasmes mūžizglītībai attīstās mācību procesā, kurā skolēns pats atklāj sev objektīvas sakarības uz zināšanu pamata; tajā mērķis skolēnam ir skaidrs, viņš pats izvēlas līdzekļus, aktualizē iespējas. Skolotājam svarīgi saprast un zināt, cik daudz ļaut atklāt skolēnam pašam un cik daudz stāstīt, izskaidrot informāciju. Pētnieciskā mācīšanās prasme nostiprina gatavību mūžizglītībai, tā palīdz veidot uzņēmīgumu, spēju uzņemties risku un atbildēt par to.



Šī pētījuma mērķis ir noskaidrot pētnieciskās prasmes attīstīšanas nepieciešamību un iespējas kā augsti attīstītas mācīšanās prasmes pamatelementu un mūžizglītības bāzi.

### **Situācija dabaszinību mācīšanās Latvijā un pasaulē**

Pasaulē dabaszinību mācīšanās vērojamas vairākas tendences, piemēram, Amerikas Savienotajās Valstīs (National, 1996), Nīderlandē (Natural, 1992), Kanādā (Ministry, 1995), Dānijā (Møller, 1995), Skotijā (The Scottish, 1993) dabaszinību mācīšanās akcentē mācību satura integrāciju un pētniecisko mācīšanās prasmju attīstīšanu, nevis konkrētu dabaszinību satura apguvi. Dabaszinības ir vislabākais veids, kā skolēns var iemācīties rast atbildes uz saviem jautājumiem, kritiski izvērtēt iegūto informāciju un apgūt patstāvīga darba iemaņas. Lai sasniegtu šo mērķi, sevišķi liela uzmanība jāpievērš dabaszinību mācību metodikai nevis noteikta zināšanu apjoma apguvei. Skolēniem ir svarīgi iemācīties zinātnisko domāšanas veidu – kā zinātnieki izvirza kādu jautājumu, ko viņi grib noskaidrot, un tad vāc informāciju, veic eksperimentus, bieži vien kļūdās, nonāk strupceļā, atgriežas atpakaļ un veic jaunu eksperimentu. Pētnieciskais process piedāvā skolēniem apgūt daudzveidīgas prasmes, kas nepieciešamas patstāvīgai izziņai un mūžizglītībai. Tas balstās skolēna attīstībā un spējā pētīt. Šādi organizēts mācību process veicina skolēnu motivētību mācībām – skolēnu dabisko interesi par procesiem un to norisi, vajadzību pēc jauniem iesaistītiem un atzinības.

Latvijā pašreiz ir apstiprināts jauns pamatzglītības standarts dabaszinībās 1.–6. klasei. Tajā kā pirmais uzdevums izvirzīts pētnieciskās darbības pamatu apgūšana (LR IZM ISEC, 2004), kas arī iekļauti obligātajā mācību saturā. Standartā ar pētnieciskās darbības pamatiem saprot:

1. informācijas ieguvī;
2. pētījuma plānošanu;
3. eksperimentālo darbību datu ieguvei;
4. informācijas avotos un eksperimentos iegūto datu apstrādi un analīzi;
5. iepazīstināšanu ar iegūtajiem rezultātiem un to apspriešana.

Dabaszinību saturs piedāvā eksperimentu veikšanu, dabas procesu vērošanu, kas nodrošina skolēna tiešo saskari ar norisēm dabā un mācīšanos no personīgās pieredzes. Tas dod arī iespēju sadarboties pētīšanas procesā, attīstot socializācijas prasmes. Mūsdienu izvirzīto prasību apmierināšanai uz pētnieciskās darbības pamatu apguvi balstīts dabaszinību mācību process ir nepieciešams, tas atbilst skolēnu dabiskajai mācīšanās vajadzībai, dod iespēju attīstīt daudzveidīgas prasmes, bet skola, skolotāji un vecāki nav vēl pilnībā gatavi šādi organizētam mācību procesam.

### **Mācīšanās**

Mācīšanās ir sarežģīts jēdziens un to nevar definēt viennozīmīgi. Mūsdienās mācīšanos nosaka skolotājs – tas nozīmē, ka viņš nolemj, kas tiks iemācīts, kā tas tiks iemācīts un kad tiks iemācīts. Antīkie skolotāji (Konfūcijs, Platons) neatzina

tik autoratīvas tehnikas, viņi uzskatīja, ka mācīšanās ir aktīvs pētniecības process, nevis pasīva piedalīšanās (Hill, 1996).

Apgaismības un klasiskās didaktikas posmā mācīšanās tika definēta kā zināšanu iegūšana un prasme tās izmantot, zināšanas aplūkojot kā galveno pieredzes komponentu. Šo ideju izsaka J. A. Komenskis un apliecina jutekliskās izziņas būtību: iegaumēšana, izpratne, vārdiska un priekšmetiska manipulēšana zināšanu izmantošanā. J. A. Komenskis nešķir izziņu no mācīšanās un izpratnei viņa teorijā ir tāda pati struktūra kā izziņai. Viņš uzskata, ka jaunas zināšanas veidojas no pieredzes elementiem, mācīšanās procesā pieredze ir aktīva, to vada pieredze un mācīšanās motīvi.

V. Dīstervēgs akcentē izziņas procesu attīstību mācoties – domāšanas, atmiņas, valodas, spējas pētīt priekšmetus un parādības, saprātīga vingrināšana un nostiprināšana. Iemācīšanās ir zināšanu iegūšana un nostiprināšana. Viņš nošķir gatavu zināšanu mācīšanos un skolēna patstāvīgu nonākšanu līdz atziņām pētot, atklājot, pārdomājot. Pirmajā gadījumā skolēns galvenokārt iegaumē, otrajā – speciāla iegaumēšana visbiežāk nav vajadzīga, tas ir sasniegts darot (Дистервер, 1981). Pētnieciskais mācību process neprasa speciālu iegaumēšanu, bet, mērķtiecīgi organizējot un vadot to, skolēns nonāk pie zināšanām pētot un atklājot, vienlaikus attīstot prasmes, tai skaitā patstāvīgas mācīšanās prasmes.

Dž. Djuī (1919) mācīšanos vienādo ar domāšanas procesu, ar tā aktivizēšanu – problēmas rašanos, tās apzināšanu, risināšanas pieņēmuma formulēšanu un iespējamo grūtību pārvarēšanu, novērošanu un eksperimentu hipotēzes pārbaudei, risinājuma formulēšanu.

Ž. Piažē mācīšanās teorija balstās uz esošās pieredzes noteicošo funkciju – mācīšanās ienes izmaiņas, kas pamatotas jau esošajā pieredzes struktūrā; jaunas zināšanas un prasmes veidojas uz to izziņas procesu pamata, kas jau ir apgūti, tādējādi mācīšanos nosaka skolēna attīstība, nevis mācīšana (Piaget, 1970). Mācīšanās, pēc Ž. Piažē, notiek, izmantojot asimilāciju (tas, kas jāmācās, tiek pielāgots tam, kas jau zināms) un akomodāciju (cilvēks pats sevi pielāgo jaunajam). E. Maslo (2003, 84) uzsver, ka kognitīvi orientēts skolotājs ļauj skolēniem konstruēt viņu pašu jēdzienu izpratni un arī piedalīties sevis paša mācību procesa izveidošanā. Pašiem izvēloties, plānojot, pārvaldot un gūstot pieredzi, rezultātā notiek aktīva mācīšanās un metakognitīvā pieeja mācībām. Ž. Piažē kognitīvās teorijas skatījumā mācības nevar būt izskaidrojamas kā zināšanu nodošana skolēniem, bet gan kā pētnieciska pieeja mācībām.

Ļ. Vigotskis diferencē izziņas spēju veidošanos (attīstību) un zināšanu un prasmju apguvi (mācīšanos). Pēc viņa domām, mācīšanās priekšmets ir kultūrvēsturiskās pieredzes apguve, bet mācīšanās uzdevums skolēna tuvākajā attīstības zonā apsteidz attīstību. Ļ. Vigotska teorija pamato mācīšanos kā būtisku attīstības faktoru. Attīstības tuvākās zonas jēdziens diferencē to, ko skolēns jau var mācīties vai darīt praktiski pats, pamatojoties uz pieredzē apgūto, un to, ko viņš var iemācīties ar skolotāja palīdzību un šajā procesā attīstīties. Mācīt bērnam to, ko viņš vēl nespēj iemācīties, ir tikpat neproduktīvi kā mācīt to, ko viņš jau var pats (Выготский, 1960, 226).

Kognitīvisma teorija atšķirībā no biheiviorisma ir mācīšanās kā psihiska procesa pamatojums, akcentējot tā aktīvo dabu. Mācīšanās tiek izprasta kā

informācijas apstrādes process, kurā skolēns aktīvi izmanto mijiedarbību starp jau esošām zināšanu struktūrām un apkārtējās pasaules parādībām. Kaut ko cilvēks iemācās tikai tad, kad ir notikusi mijiedarbība starp jau esošām zināšanām un jauno informāciju.

Mācīšanās ir gan iekšējs psihisks fenomens, izziņas procesu funkcionēšana to mijiedarbībā, gan ārēji vērojama mērķtiecīga, individuāla un sociāla darbība ar mērķi aktivizēt, intensificēt psihisko procesu funkcionēšanu un tādējādi iegūt bagātāku un jēgpilnu rezultātu (Лингарт, 1970).

M. Vitroks mācīšanos definē kā jēdzienu, ko lieto, lai apzīmētu procesus, kuri ir iesaistīti izmaiņās uz pieredzes pamata – tā ir relatīvi noturīgu izmaiņu iegūšana izpratnē, attieksmē, zināšanās, informētībā, spējās un prasmēs. Šajā izpratnē mācīšanās ir iekšējs kognitīvs process, kuram ir ārēja izpausme, bet tas nevar būt reducēts uz ārēji vērojamu darbību (Wittrock, 1977).

Mācīšanās – uz pieredzi balstīta pieredzes tālākā attīstība, iekšējs kognitīvs process un ārēji daļēji vērojama darbība. Tā ir darbība ar mērķi nostiprināt izziņāto, un iegūtais rezultāts savukārt bagātina šo darbību. Tā ir darbība ar mērķi izmainīt sevi. A. L. Brauns (Brown, 1990) atzīst, ka mācīšanās ir sarežģīts, pieredzi pārveidojošs, nozīmīgs veidojošs attīstības process. Organizētā mācību procesā mācīšanās izpratne nav vienkāršojama: ir svarīgi, kā mācīšanās vienā pakāpē vai kontekstā sagatavo mācīšanos jaunā pakāpē un kontekstā, tātad sagatavojot mūžizglītībai.

Mācīšanās ir izziņas veids, kas saglabā kopējas īpašības ar zinātnisko un praktisko izziņu, bet atšķirības nosaka mācīšanās un izglītības iegūšanas mērķis. Tajā pašā laikā mācīšanās jēdziens aptver komponentus, kas nav kvalificējami kā izziņa – emocijas, motīvi, interese, vajadzība. Kā norāda I. Žogla (2001, 164), tas pamato mācīšanos kā didaktikas kategoriju, kas apzīmē skolēna, studenta vai jebkura cilvēka, kas mācās, mērķtiecīgu darbību savas pieredzes bagātināšanai speciāli organizētā vidē un ar otra cilvēka palīdzību, kas aktualizē pārdzīvojumu un motīvu, balstās uz aktuālām vajadzībām. Mācīšanās tādējādi ir sociāls process. Pētnieciski organizēts mācību process atļauj ne tikai skolotāja palīdzību, bet arī skolēnu savstarpējo palīdzību un sadarbību, kas padara pētniecisko procesu efektīvu no skolēna mācīšanās viedokļa, mazinot skolotāja noteicošo lomu un pastiprinot patstāvīgas mācīšanās dominantu. Dabaszinību saturs saistīts ar reālo dzīvi un balstās uz aktuālām vajadzībām. Pētot un atklājot skolēnam dominē pozitīvs pārdzīvojums, kas reizē ir arī kā motīvs turpmākai mācību darbībai.

Konstruktīvisma skatījumā, mācīties nozīmē attīstīt sakarus starp jau zināmo un jaunām zināšanām un prasmēm, un to var darīt tikai pats skolēns. Mācīšanās tātad nozīmē sava personīgā pasaules skatījuma izveidošanu ar jaunu zināšanu ieguves palīdzību. Tātad, konstruktīvisma teorijas skatījumā, mācīšanās ir konstruēšanas, nevis rekonstrukcijas process. Kā norādīts E. Maslo (2003, 88) darbā, “skolēni konstruē savas zināšanas, izdomājot, salīdzinot, atklājot, izmēģinot, izvērtējot, atmetot vai apstiprinot”.

Mācīšanās ir mijiedarbība starp pašu mācīšanas procesu un darbībām, skolēnu individuālajām personībām, viņu pieredzi, mācību vidi un citiem nosacījumiem (Williams, 1995, 5). Mācīšanās ir cilvēka īstenības personīgi nozīmīga un apzināta

pasaules un dabas, sabiedrības un sevis mērķtiecīga izzināšanas vajadzību apmierināšana brīvprātīgā saturu un formu izvēlē sadarbībā ar skolotāju, ar viņa atbalstu un palīdzību (Maslo, 2003, 92).

Mācīšanās tāpat ir darbība mūža garumā – gan skolā, gan ārpus tās, darbā, brīvajā laikā. Mācīšanās ir individuāla un tajā pašā laikā sociāla parādība. Mācīšanās ir arī kognitīvs process, kurā indivīds pārveido un attīsta savas zināšanas, savu saprašanu un savas prasmes. Analizējot izvēlētās definīcijas, redzams, ka jau antīkie domātāji uzsvēra aktīvas mācīšanās nozīmību, kas savu aktualitāti nav zaudējusi cauri gadsimtiem un arī mūsdienu kontekstā. Pētnieciskais process izmanto mācīšanās vides un skolēnu vecumposma piedāvātās iespējas, attīsta skolēnu patstāvību un patstāvīgas mācīšanās prasmi. Mācīšanās ir atklāšana, un svarīgi ir samērot skolotāja palīdzību un skolēna patstāvību, lai patstāvīgās mācīšanās prasmes attīstītos optimāli un mācību process būtu efektīvs, sagatavojot mūžizglītībai.

### Mācīšanās pētnieciskās prasmes attīstība dabaszinībās

Par zinātnisko pētniecību sauc dažādus veidus, kā zinātnieki izzina apkārtējo pasauli un piedāvā skaidrojumus, kas balstīti uz viņu darbā iegūtajiem pierādījumiem. Pētniecība ir arī skolēnu darbības, kurās viņi attīsta zināšanas un zinātnisku ideju izpratni, tāpat kā izpratni par to, kā zinātnieki pēta pasauli. Pētniecība ir daudzšķautņaina darbība, kas ietver novērojumu veikšanu; jautājumu uzdošanu; grāmatu un citu informācijas avotu analīzi, lai redzētu, kas jau ir zināms; pētījumu plānošanu; instrumentu lietošanu datu vākšanai, analīzei un interpretēšanai; tā arī novērtē, kas jau ir zināms eksperimentālo pierādījumu gaismā; piedāvā atbildes, izskaidrojumus un pieņēmumus; un paziņo rezultātus. Pētniecība prasa pieņēmumu identifikāciju, kritiskās un loģiskās domāšanas lietošanu, alternatīvu izskaidrojumu apsvēršanu. Skolēni nodarbojas gan ar atsevišķiem pētniecības aspektiem, gan arī attīsta spējas vadīt pilnus pētījumus (National, 1996, 23).

Pētījums ir darbošanās pēc plāna, lai izskaidrotu zinātnisku parādību. Renē de Velds (*Renee De Wald*) piedāvā pētījuma veikšanas līmeņus: ierobežotu, strukturētu, vadītu, atvērtu, vai jebkur starp šiem līmeņiem, kas attēlots 1. tabulā (Materials, 2003).

1. tabula

#### Pētījuma līmeņi

##### *Inquiry Levels*

Atvērts pētījums	Nav iepriekš nolemts jautājums: skolēni izdomā un pārbauda paši savus jautājumus.
Vadīts pētījums	Nav iepriekš nolemta metode: skolēniem jānolemj, kā izpētīt problēmu.
Strukturēts pētījums	Nav iepriekš zināma atbilde: secinājumi balstās vienīgi uz skolēnu pētījumu.
Ierobežots pētījums	“Tradicionāls” laboratorijas darbs: skolēni seko instrukcijām un pārliecinās, ka viņu iegūtie rezultāti sakrīt ar tekstā dotajiem.

No izvēlētā pētījuma līmeņa atkarīgs arī skolēna atklājuma līmenis (2. tabula) un līdz ar to arī personīgais ieguvums.

2. tabula

**Dabaszinātniskā atklājuma līmeņi (E.Hegarty-Hazel, 1990)**

*Discovery Levels Appertaining to Natural Sciences (E.Hegarty-Hazel, 1990)*

Atklājuma līmenis	Mērķis	Līdzekļi	Metodes	Rezultāts
0	Dots	Dots	Dots	Dots
1	Dots	Dots	Dots	Nav
2a	Dots	Dots	Nav	Nav
2b	Dots	Nav	Dots	Nav
2c	Nav	Dots	Nav	Nav
3	Nav	Nav	Nav	Nav

Mācīšanās no pieredzes un pieredzes bagātināšana, darbojoties dabas, cilvēku, cilvēku radīto lietu vidē, cilvēkam rada problēmas. Hipotēzes formulēšana par iespējamo problēmas atrisināšanu un pētīšana ir augsti apzinātas mācīšanās forma (Žogla, 2001, 194). To var darīt patstāvīgi vai arī ar cita cilvēka palīdzību, tomēr pētīšana kā mācīšanās forma apliecina mācīšanās apzinātību un jēgu. Apzināta mācīšanās ir visvēlamākā kvalitāte. Mācāmā izpratne un nozīmes meklējumi kā mācīšanās formu prasa hipotēzes (pieņēmuma) izvirzīšanu.

Atklāsmes mācības ir efektīvas, zināšanas noturīgas, taču tās prasa ilgāku laiku un jau apgūtu zināšanu apjomu un kvalitāti, uz kā balstīt atklāsmi (jaunās informācijas strukturēšanos pieredzē). Tomēr parasti skolēnam tiek piedāvāta gatava informācija, kas ir strukturēta, interpretēta, pastiprināta ar piemēriem. Tāda mācīšanās neprasa papildu ieguldījumus: laiku, skolēna un citu cilvēku fizisko un garīgo enerģiju, sagatavotu vidi, atbilstošus līdzekļus.

Mūsdienās informācijas apjoms ir tik liels un mainās un papildinās tik strauji, ka nav iespējams iemācīt skolēnam visu. Tas pat nav vajadzīgs, jo zinātnē nepārtraukti tiek izdarīti jauni atklājumi, kas bieži vien apgāž iepriekšējos. Tāpēc svarīgi skolēnam iemācīties vispārīgās likumsakarības un prasmi mācīties, lai, balstoties uz esošajām zināšanām un prasmēm, savas dzīves gaitā nepārtraukti sekotu līdzī jaunākajiem atklājumiem un prastu iemācīties (atklāt) visu sev dzīvē nepieciešamo.

Zinātniskā izziņa ir izteikti mērķtiecīgs izziņas veids, intensīva objektīvi jaunu sakarību atklāšana, tai nepieciešama iepriekšēja sagatavotība (Žogla, 2001), bet mācību izziņa ir speciāli, mērķtiecīgi organizēts, intensīvs izziņas veids, kas notiek ar skolotāja un mērķtiecīgi sagatavotu mācību līdzekļu palīdzību – subjektīvi jaunā atklāšana. Mērķis izziņāt ne vienmēr ir svarīgākais un vienīgais, parasti tas ir pakārtots praktiskajam mērķim un vajadzībai. Mācību izziņā zināšanas un prasmes veido svarīgāko mērķi, savukārt zinātniskās izziņas mērķis ir atklāt un formulēt likumsakarības, sakārtot teorijās, lai tās izmantotu praktiski vai jaunā zinātniskās izziņas posmā. Mācīšanās aptver zinātniskās būtiskas izziņas pazīmes, tomēr tā ir specifiska izziņa, kas balstās uz mācību un praktiskajā izziņā bagātinātu pieredzi. Visus izziņas veidus vieno mērķis – izziņāt lietu un parādību būtību, iekšējās likumības, struktūrkomponentu savstarpējās attiecības, lai šīs zināšanas

varētu izmantot praktiski vai jaunu zināšanu iegūšanai. Pētnieciskās prasmes un mācīšanās prasmes attīstīšanai tiek izmantotas kā mācību un zinātniskās izziņas, tā praktiskās izziņas ceļi un tikai to vienota izmantošana liecina par prasmi pētnieciski mācīties.

Pastāv vairāki pētniecisko prasmju iedalījumi, taču vairumā gadījumu ar pētnieciskajām prasmēm saprot tās domāšanas prasmes un praktiskā darba iemaņas, kas skolēniem palīdz veikt novērojumus, izvirzīt pieņēmumus, izplānot un veikt pētījumus, interpretēt pētījumu rezultātus, izdarīt secinājumus un izskaidrot savu darbu citiem.

Amerikāņu autori V. Harlenas vadībā (Elstgeest, 1997) pētnieciskās mācīšanās prasmes iedala divās grupās:

- prasmes, kas nepieciešamas informācijas vākšanai,
- prasmes, kas nepieciešamas ideju radīšanai un pārbaudīšanai.

Pirmajā grupā ietilpst novērošana (un novērojumu interpretēšana), informatīvās prasmes (prasme atrast, novērtēt un lietot informāciju) un salīdzināšanas prasme. Otrajā grupā ir jautājumu uzdošana, hipotēzes izvirzīšana, pārbaudīšana (eksperimentēšana), pētījumu plānošana un realizēšana. Dažas no pētnieciskajām prasmēm būtu jāpieskaita abām grupām, piemēram, novērošana un sazināšanās.

I. Lerneris (Vidusskolas, 1984) uzsver zinātniskās izziņas elementu apguvi, t. i., prasmi izplānot eksperimentu: izprast problēmu, pieņemt hipotēzi, izveidot tās pārbaudes plānu, pārbaudīt iegūto secinājumu ticamību, vajadzības gadījumā izvirzīt jaunu problēmu u.tml. Tātad pētnieciskās mācīšanās prasmes jebkurā gadījumā ir cieši saistītas ar zinātniskās pētniecības procesa posmiem, kas aptver informācijas vākšanu un apstrādi. To saistība parādīta 3. tabulā.

3. tabula

### Zinātniskās pētniecības procesa posmu realizēšanai nepieciešamās prasmes

*Skills Necessary to Realize the Scientific Inquiry Process*

Zinātniskās pētniecības procesa posmi	Prasmes, kas nepieciešamas posma īstenošanai
1) faktu un parādību novērošana un izpēte	novērošana, literatūras analīze
2) neskaidro, t. i., pētāmo parādību nodalīšana (problēmas nostādne)	pētījuma tēmas izvēle, priekšmeta apzināšana
3. hipotēžu izvirzīšana	idejas par iespējamās problēmas atrisinājumu noformēšana pieņēmumā
4) pētniecības plāna sagatavošana	literatūras analīze, pētījuma plānošana
5) šā plāna īstenošana (atklāt pētāmās parādības sakarus ar citām parādībām)	novēroto datu pierakstīšana
6) risinājuma gaitā iegūto atziņu definēšana un šo atziņu pārbaude	konkrētu datu analīze, secinājumu formulēšana
7) praktiski secinājumi par iegūto zināšanu iespējamo un nepieciešamo izmantošanu	secinājumu vispārināšana, tālākās darbības plānošana

Balstoties uz iepriekš rakstīto un Z. Čehlovas (2002) izstrādāto procesuālo mācību izziņas darbības struktūru, esmu izstrādājusi pētniecisko mācību procesuālo

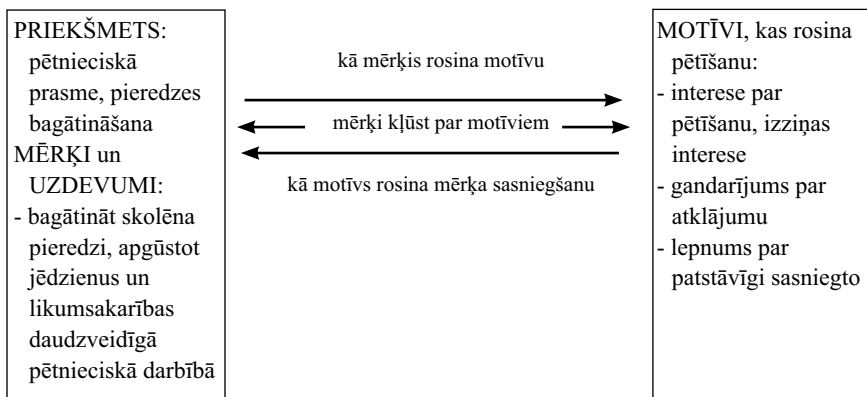
shēmu (4. tabula), kas ir eksperimentāli pārbaudāma. Raksts piedāvā īsu šā pētījuma teorētisko pamatu.

4. tabula

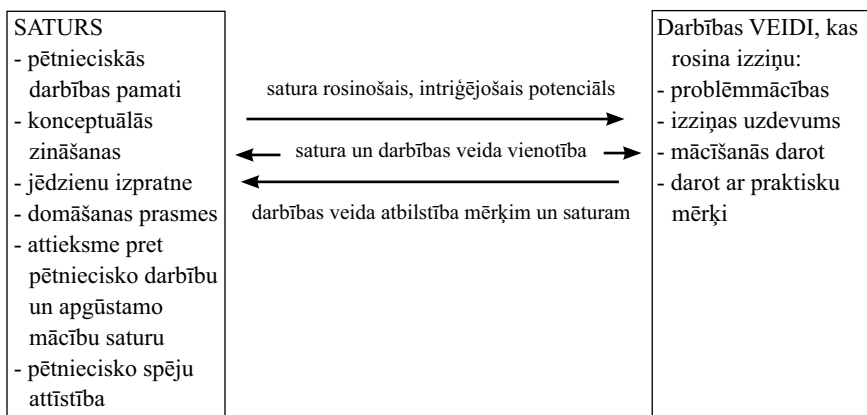
**Pētniecisko mācību izziņas darbības struktūra (procesuālais aspekts)**

*Structure of cognition action in inquiry teaching-learning process*

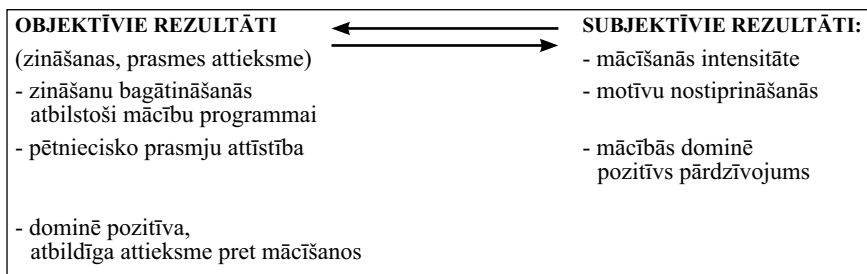
MĒRĶA IZVIRZĪŠANA UN PIEŅEMŠANA SADARBĪBĀ SKOLOTĀJS – SKOLĒNS



**REALIZĀCIJA DAUDZVEIDĪGĀ PĒTNIECISKĀ DARBĪBĀ**



**REZULTĀTI UN TO PAŠNOVĒRTĒŠANA UN NOVĒRTĒŠANA**



Šāds process attīsta pētnieciskās prasmes, domāšanas prasmes, sadarbības prasmes, problēmu risināšanas prasmes, mācīšanās prasmes.

## Secinājumi

Dabaszinību apguvi var organizēt kā pētniecisku procesu, ja mācības ir atbilstošas un piemērotas pēc to satura un izpratnei nepieciešamajām pētnieciskām prasmēm. Iepriekšējā pieredze, kas vispārināta teorētiskajos avotos, arī apliecina pētniecisko mācību iespējamību un nepieciešamību patstāvīgas mācīšanās prasmi attīstībai mūžizglītības kontekstā. Pēdējā laikā izstrādātās teorētiskās pieejas un mācību izziņas darbības procesuālās struktūras konkretizēšana ļauj pilnveidot dabaszinības mācības, akcentējot to potenciāla izmantošanu skolēna pētniecisko prasmi un mācīšanās patstāvības attīstībai, ko arī piedāvā šis teorētiskais pētījums, kas sagatavo eksperimentu. Pētnieciskā procesa struktūra atklāj skolēna un skolotāja darbību pētnieciskajās mācībās dabaszinībās. Skolēna pētnieciskā prasme sekmīgi attīstās tad, ja daudzveidīga pētnieciskā darbība ir mācību procesa komponents, pētnieciskās prasmes attīstība ir mācību mērķa sastāvdaļa un skolotāja palīdzība nodrošina skolēnam subjektīvi jaunu sakarību atklāšanu, balstoties uz skolēna patstāvīgu izziņu un pieredzes bagātināšanu, uzturot skolēna pozitīvu pārdzīvojumu.

## LITERATŪRA

1. Brown, A.L. (1990). Domain – specific principles affect learning and transfer in children. *Cognitive Science*, vol.14(1), 107–133.
2. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: RaKa, 136 lpp.
3. Elstgeest, J., Harlen, W.(eds.), [e. t. c.] (1997). *Primary science . . . taking the plunge: How to teach primary science more effectively*. Oxford, Heinemann Educational Publishers, 120 p.
4. Hegarty-Hazel, E. (1990). Life in Science Laboratory Classrooms at Tertiary Level. In: *The Student Laboratory and the Science Curriculum*. Hegarty-Hazel, E. (eds.). – London and New York: Routledge.
5. Hill, M.C. (1996). *Learning for the Learners. ( Learning: The Critical Technology. A whitepaper on adult education in the information age.)* – MissouriWave Technologies International, Inc. (Available on <http://www.nextlev.com/WhitePapers/WhitePaper05.html#> at 21.04.04.)
6. LR IZM ISEC (2004). *Dabaszinības. Pamatizglītības standarts 1.–6. klasei*. (Pieejams: <http://isec.gov.lv/saturs/standarti/new/stpdabzin.htm> 20.10.2004.)
7. Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: RaKa, 193 lpp.
8. *Materials World Modules: An NSF Inquiry-based Science and Technology Education (editorial)* (2003). Northwestern University (available online at <http://www.materialsworldmodules.org/teaching/design3.htm> on 07.04.2004.)
9. Ministry of Education and Training (1995). *The Common Curriculum Policies and Outcomes Grades 1–9*. New Foundations for Ontario Education, Ontario. 111 p.
10. Møller, A., Schnack, K., Sørensen, H. (1995). *Science – Natur/Teknik, Assessment and Learning*. Royal Danish School of Educational Studies, [Kopenhagen]. 216 p.
11. *National Science Education Standards (editorial)* (1996). National Academy Press, Washington, DC. 262 p.



12. Natural Science Education: A Broad Outline (editorial) (1992). National Institute for Curriculum Development, Enschede. p.68
13. Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. Orion Press, New York. p.186
14. The Scottish Office Education Department (1993). *Curriculum and Assessment in Scotland, National Guidelines, Environmental Studies 5–14*, p. 110
15. *Vidusskolas didaktika* (M. Skatkina red.) (1984). Rīga: Zvaigzne, 290 lpp.
16. Williams, M., Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press, Cambridge. p. 240
17. Wittrock, M. (Ed.) (1977). *Learning and Instruction*. McCutchan, Berkley, CA.
18. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 275 lpp.
19. Выготский, Л. С. (1960). *Развитие высших психических функций: из неопубликованных трудов*. Москва: АПН, 500 с.
20. Дистервег, В. А. (1981). *Руководство к образованию немецких учителей / Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. – Москва.
21. Дьюи, Д. (1919). *Психология и педагогика мышления*. Издание Т-ва “Мир”, Москва. VI, 202 с.
22. Лингарт, Й. (1970). *Процесс и структура человеческого учения*. Прогресс, Москва. 685 с.

## SUMMARY

The author substantiates the necessity and possibilities of the development of inquiry skill as the basic element of high developed learning skill and basis of lifelong learning. The article is to acquaint with the author's comprehension about learning. The author offers the structure of cognition action in inquiry teaching-learning process. The author draws the conclusion that it is possible to organize the science learning process as an inquiry process to develop inquiry skills and lifelong learning skills.

## Kritiskās domāšanas attīstīšana literatūras mācībās vidusskolā

### Reading and Writing to Develop Critical Thinking

**Elita Stikute**  
Latvijas Universitāte  
elita.stikute@lu.lv

Projekts “Lasīšana un rakstīšana kritiskās domāšanas attīstīšanai” piedāvā efektīvas mācību stratēģijas, kas motivē skolēnus mācībām, veicina patstāvīgu domāšanu, viedokļu un uzskatu apmaiņu, māca sadarboties, ieklausīties, uzņemties atbildību, sasniegt labus mācību rezultātus, rosina iegūtās zināšanas radoši izmantot jaunās situācijās un, pats svarīgākais, māca skolēniem mācīties. Kritiskās domāšanas pieejā rodama tā domāšanas un mācīšanās prasmju sistēma, kas piedāvājama šī brīža mainīgajā pasaulē, kur prioritāte ir skolēnu prasme domāt, viņu konceptuālās un praktiskās zināšanas. Rakstā piedāvātas metodiskas idejas, kā literatūras mācībās vidusskolā ievērot kritiskās domāšanas principu sistēmu un izmantot dažādas stratēģijas.

**Atslēgvārdi:** literatūras mācības vidusskolā, uz sadarbību orientēts mācību process, kritiskās domāšanas principu sistēma, kritiskās domāšanas stratēģijas.

Pārmaiņas, kas notiek izglītības procesā pasaulē pēdējos gados, ietekmējušas arī Latvijas izglītības norises. Informācijas tehnoloģiju attīstība un zināšanu straujā novecošanās liek meklēt veidus, *kā jaunajiem apstākļiem sagatavot skolēnus*. Jau vairākus gadus tiek atzīts, ka *nākotnes skolai jābūt demokrātiskai*, kur sacensību vietā ienāk savstarpēja sadarbība, kur faktu iegaumēšana aizstāta ar bērna mācīšanu domāt, kur *svarīgāks par rezultātu ir mācību process*, kur respektētas katra skolēna spējas, mācīšanās un uztveres stils.

Mūsdienu skolā joprojām liela uzmanība pievērsta faktoloģiskajām zināšanām un to reproducēšanai. Mūsdienu mācību process neveido sistēmisku pasaules uzskatu, maz tiek meklētas sakarības un konteksti starp dažādām lietām un to apslēpto jēgu. Daudz sabiedrībā runāts par dzīvei noderīgām mācībām, bet vai mācības tādas ir? Skolotāji joprojām māca katrs savu mācību priekšmetu, nekonsultējoties, nemeklējot kopīgo un būtisko. Katrs skolotājs savā mācību priekšmetā izvirza maksimālas prasības un pretī gaida tādu pašu atdevi no skolēna, tādējādi sniedzot un prasot daudz neizmantojamas informācijas un pārslogojot skolēnus. Rezultātā rodas pretrunas: izglītības normatīvie dokumenti – Latvijas Izglītības koncepcija, Pamatizglītības standarts – izvirza prasības jauniešiem risināt sarežģītas problēmas, izvērtēt apstākļus, apsvērt viedokļus un pieņemt lēmumus, bet skolās mācību process šādas prasmes neveido.

Lai skolēni gūtu panākumus mainīgajā pasaulē, prastu atlasīt informāciju un izlemt, kas svarīgs un kam nav tik būtiska nozīme, prastu veidot sakarības starp jaunām zināšanām un idejām, lietot tās jaunās situācijās, *mācības jāorganizē*

*atbilstīgi mūsdienām*, lai skolēni izprastu, kā viņi mācās un kā norisinās viņu domāšanas process. Šobrīd izglītības saturā un metodēs vērojama tendence aktualizēt cilvēka apziņai raksturīgāko darbību – domāšanu. Spēja domāt ir jākopj, jāveicina, jāvingrina, radot tai atbilstošu mācību vidi.

Pārmaiņu laikā *skolotājs* iegūst jaunas lomas: no vadītāja un noteikumu diktētāja viņš kļūst par *padomdevēju*, *diskusiju partneri*, *domubiedru*, *konsultantu*, *ekspertu*. Skolotājs mācībās sadarbojas, līdzdarbojas, jūt līdzzi, domā līdzzi, atraisa un iedrošina aktīvam izzīņas procesam.

Strādājot skolā par latviešu valodas un literatūras skolotāju, izvērtējot gūto pedagoģisko pieredzi, bieži domāts par *literatūras mācību nozīmību* – ko skolēni iegūst un izzina šajās stundās, kādas vērtības un prasmes dzīvei viņi gūst literatūras mācībās un kā šīs prasmes var noderēt dzīves uzskatu izveidē. Kāpēc daudziem skolēniem literatūras apguve sagādā problēmas? Kāpēc literatūru nelasa un neizzina ar prieku un interesi? Kā organizēt literatūras mācības, lai ieinteresētu skolēnus, veidotu pozitīvu un noturīgu mācību motivāciju? Šie ir **jautājumi**, uz kuriem tiek meklētas atbildes pedagoģiskajā darbā.

2002. gadā tika izstrādāts maģistra darbs “Kritiskās domāšanas attīstīšana literatūras mācībās vidusskolā”. Pētījumā izvirzītā problēma par kritiskās domāšanas pieejas *izmantošanu literatūras mācībās* joprojām ir aktuāla, tā izmēģināta latviešu valodas, literatūras, audzinātāja stundās pamatskolā, kā arī atsevišķi kritiskās domāšanas elementi izmantoti lekciju nodarbībās literatūras vēsturē un literatūras metodikas kursā Latvijas Universitātē.

Kritiskās domāšanas *idejas pirmsākumi pedagoģijā* meklējami klasiskajā pedagoģiskajā mantojumā. Tās iezīmes atrodamas katra laikmeta progresīvāko pedagoģisko domātāju atziņās. Ievērojamākie pedagogi jau tālā cilvēces attīstības vēsturē atzinuši, ka mācībām jābūt orientētām uz skolēnu, skolotājam, ievērojot audzēkņu dotības un spējas, jāizmanto atbilstīga pieeja tām. Ideja pastāv gadsimtiem, tās risinājums konkretizējas katrā pedagoģijas attīstības vēstures posmā citādi. Apkopojot idejas attīstību (Stikute 2002, 8), secināms, ka vispilnīgāk *kritiskās domāšanas idejas principi* pausti J. A. Komenska, F. A. Dīstervēga, J. H. Pestalocija, Dž. Djuī, H. Gaudiga, Ļ. Vičgotska pedagoģiskajos darbos, latviešu pedagoģijā – J. A. Studenta, A. Dagues un īpaši E. Pētersona pedagoģiskajos meklējumos (Stikute 2002, 9–11). Mūsdienās kritiskās domāšanas pamatnostādnes spilgti iezīmējušās amerikāņu psihologu D. Halpernas (Halperna 2000), D. Klūstera pētījumos (Klusters 2001). Abu zinātnieku definīcijās ir kopējas iezīmes: kritiskā domāšana – mērķtiecīga, produktīva, patstāvīga domāšana.

Teorētiskajā literatūrā iezīmējas *atsķirīgi viedokļi par to, vai kritiskā domāšana ir radoša*. D. Halperna uzskata, ka radoša domāšana ir kritiskās domāšanas sastāvdaļa, tās galvenie kritēriji varētu būt: 1) neparastums, 2) kvalitāte, 3) derīgums (Halperna 2000, 449). Ja mēs kādu darbību veicam efektīvi un neparasti, tad mūs ar pilnām tiesībām var saukt par radošiem cilvēkiem. “Visi mēs spējam radīt “šedevrus”. Vajag tikai iemācīties, kā to darīt” (Halperna 2000, 481). Arī *kritiskās domāšanas projekta autori* – Dž. Stīla, Č. Tempļa, S. Valters – nenoliedz, ka *kritiskā domāšana var būt arī radošs process* (Stīla 1998, 8). Savukārt D. Klusters radošo domāšanu uzskata par vienu no domāšanas veidiem un atzīst, ka radošā domāšana

nav kritiska domāšana (Klusters 2001, 10). Veicot uzdevumus, kas saistīti ar kritiskās domāšanas attīstīšanu, skolēni gandrīz vienmēr atklāj radošās potences, tāpēc pedagoģiskajā darbībā atbalstāms ir D. Halpernas viedoklis.

Kritiskās domāšanas *pieeja* literatūras mācībās *balstās uz trīsfažu mācību stundas modeli* – ierosināšanu, apjēgšanu, refleksiju – (Stīla 1998) un dažādu kritiskās domāšanas stratēģiju lietošanu dažādās stundas fāzēs. Šāda pieeja atbilst didaktikas prasībām par mācību stundas 3 daļām: iepriekš apgūto zināšanu pārbaudi, vērtēšanu, pašvērtēšanu, jaunu zināšanu un prasmju apguvi, nostiprināšanu (Blinkena 2000, 98).

*Tālāk rakstā parādīts, kā mācību procesā ievērota kritiskās domāšanas pieeja un kā izmantotas dažādas kritiskās domāšanas stratēģijas latviešu literatūras mācībās Rīgas Centra humanitārajā vidusskolā* (Stikute 2002, 43–51).

**Ierosināšanas** fāzē tiek lietotas stratēģijas, kas rosina skolēniem *domāt par zināmo dotajā tēmā, atsaukt atmiņā iepriekšējās zināšanas*, tās izmantojot, pašiem izvirzīt stundas mērķus, kas jāsasniedz. Efektīvi ir saistīt stundas tēmu ar skolēniem tuvām lietām, respektīvi, pašu pieredzi, jo rodas interese par izzināmo tēmu. Piemēram, pirms trimdas literatūras apguves katrs skolēns *brīvajā rakstā* pauž *pārdomas* par to, kas ir trimdinieks. Tad pāri skolēni pārrunā pārdzīvoto un pēc tam, kurš vēlas, dalās pieredzē. Arī skolotājs pastāsta par savu pieredzi šajā jautājumā. Tādējādi apgūstamā tēma tiek padarīta tuvāka skolēna pieredzei, tā rosina pilnībā izzināt trimdas literatūru. Šādi iepazītas daudzas mācību tēmas: J. Jaunsudrabiņa stāstu triloģija “Aija” (par rezonanses likumu savstarpējās attiecībās); K. Skalbes pasakas (par laimi, prieku, sirdsskaidrību) u. c. Lai noskaidrotu esošās zināšanas un tās bagātinātu ar plašāku informācijas materiālu, efektīvi var izmantot “prāta vētru” un “ideju tīklu” jeb “zirnekli”. “Prāta vētras” veidā ir iespējams atsaukt atmiņā daudz zināmu faktu, kas saistīti ar tēmu, turklāt neviens skolēns netiek ierobežots, katra izteiktā doma ir svarīga. Daudzreiz skolēni jau ierosināšanas fāzē “prāta vētrā” uzrāda 80% no izzināmās informācijas; tālāk atliek “ideju tīkla” veidā to izvērtēt un apkopot pēc noteiktiem kritērijiem. Ar “ideju tīklu” var labi attīstīt domāšanas operācijas – analīzi, sintēzi, vispārināšanu, abstrahēšanu, sistematizēšanu –, un skolā prasmei strādāt ar informāciju jāpievērš īpaša uzmanība. Stratēģijas “prāta vētra” un “ideju tīkls” izmantotas dzejas diskusiju stundās, pārskatos par dažādu laikmetu literatūru, piemēram, pirmsnacionālo, jaunlatviešu, patriotiskā romantisma, jaunromantisma literatūru u. c. Stratēģija izmantojama konkrētas daiļdarba tēmas izpētē, piemēram, pilsēta un nomale A. Čaka dzejā.

Lai skolēnus iedrošinātu pārdomāt tēmu, izmantota piecrinde. Pēc daiļdarba raksturu izpētes būtiskas zināšanas par tēliem var apvienot īsā piecrintē (par Apsīšu Jēkaba stāsta “Pie pagasta tiesas” tēliem). Pēc tēmas pilnīgas izpētes var rakstīt atkārtotu, bet jau paplašinātu piecrinti, kur skolēnam atklājas iespēja izvērtēt savu zināšanu izaugsmi.

Ierosināšanas fāzē var interesanti izmantot prognozēšanu, kas sekmē tekstu lasīt ar izpratni, rosina interesi par tematu, attīsta analīzi, viedokļa formulēšanas prasmes. Stratēģija efektīvi izmantojama neliela apjoma prozas darbos, respektīvi, novelēs, kur lasītājs ieinteresēts savas prognozes salīdzināt ar autora atklātajiem

notikumiem. Interesantas prognozes skolēni paredzēja E. Birznieka-Upīša stāstā “Šūpotnes”, J. Ezeriņa un E. Ādamsona, R. Blaumaņa novelēs.

Ierosināšanas fāzē skolēnu darbībai ir minējumu, prognožu, spēles elementu, intrigas, provocējošs raksturs, bet **apjēgšanas fāzē** uzdevumi vairāk ir individuāli, jo mainās to saturs un skolēnu darbības veids. Šajā fāzē skolēns ir *saņēmis konkrētu uzdevumu* un veic to, izmantojot kādu no stratēģijām. Apjēgšanā kvalitatīva stratēģija ir INSERT (interaktīva piezīmju sistēma efektīvai lasīšanai un domāšanai), kur, rūpīgi lasot tekstu, skolēns izvērtē informāciju un simbolu sistēmā pauž attieksmi pret teksta saturu. Stratēģijas lietošana rosina skolēnu iedziļināties tekstā, izvērtējot katras rindkopas informāciju (+ – jauna informācija, V – informācija bija zināma, ? – gribētu uzzināt ko vairāk vai arī neskaidra rindkopa, ! – prognozētā rindkopa bija kļūdaina). Pēc tam skolēns, izmantojot kāda simbola informāciju, var izveidot tekstā atrasto dzejoli, piemēram, no jaunās informācijas veidojas tekstā atrastais konspekts par tēmu, kas interesē skolēnu (Ausekļa daiļrades izpēte, E. Virzas “Straumēni”).

Pētot jebkuru tekstu, apjēgšanas fāzē var izmantot *dubulto dienasgrāmatu*, kas veicina jēgpilnu lasīšanu. Skolēns veido tabulu, kur lapas kreisajā pusē izraksta frāzes, vārdus, teicienus, atziņas, kas saista viņa uzmanību, un labajā pusē komentē uzrakstīto; tas attīsta skolēnos lasīt un rakstītprasmi, iemāca formulēt savu viedokli (pētot noveļu varoņu psiholoģisko pārdzīvojumu atklāsmi E. Birznieka-Upīša “Šūpotnēs”, Apsīšu Jēkaba “Bagātajos rados”, R. Blaumaņa “Raudupietē”, “Salnā pavasarī”, “Purva bridējā”, E. Ādamsona “Lielas spodrības gaismā”, “Abakuka krišanā”, J. Ezeriņa “Iegātnīšā” u. c.).

Par interesantākajām un lietderīgākajām stratēģijām apjēgšanas fāzē uzskatāmas diskusijas, “autorkrēsls” un galerija. *Diskusijas* ieteicams izmantot kā prognozēšanas vai dubultās dienasgrāmatas turpinājumu, diskutējot skolēni mūcās ieklausīties citu viedokļos, tos respektēt, izteikt vārdos savas izjūtas un pārdzīvojumus. Stratēģija ir grūti realizējama, jo prasa pamatīgu sagatavotību, laiku un reglamenta ievērošanu. Diskusijas prasmes veidojas pamazām, tikai pēc vairākām stratēģijas izmantošanas reizēm var secināt, ka veidojas diskusiju kultūra. Diskusijas rosina būt tolerantiem pret citu uzskatiem un nostiprina komunikācijas prasmes, stratēģija izmantota stundās par E. Birznieka-Upīša stāstu “Šūpotnes”, R. Blaumaņa noveli “Purva bridējs”, J. Jaunsudrabiņa stāstu triloģiju “Aija” un stāstu “Vēja ziedi”, M. Zālītes dramatisko poēmu “Pilna Māras istabiņa”, R. Ezeras stāstu krājumu “Cilvēkam vajag suni”, P. Merimē noveli “Mateo Falkone”. Diskusijās skolēni uzzina klasesbiedru viedokļus, uzklaua pretviedokļus un pēc tam izveido savu problēmas vai jautājuma argumentāciju brīvajā rakstā (piemēram, vai jūs atbalstāt Kristīnes izvēli R. Blaumaņa noveles “Purva bridējs” beigās?).

Produktīva, taču laikietilpīga stratēģija apjēgšanas fāzē ir “*autorkrēsls*”, kas attīsta skolēnu rakstīšanas iemaņas, māca saskatīt un izlabot kļūdas citu darbos, analizēt un novērtēt klasesbiedru darbus. Šīs stratēģijas priekšrocība ir tā, ka skolēniem pašiem ir iespēja izdomāt un izvēlēties esejas vai domraksta tēmu, tāpat aktīvā darbā ir iesaistīts katrs, jo uzdevums ir ne tikai uzrakstīt eseju, bet arī saklausīt kļūdas, kad pāra dalībnieks lasa savu darbu, un izlabot tās. “Autorkrēsls” skolēnos veicina klausīšanās un vērtēšanas prasmes, jo, strādājot grupā, cītīgi jāklauās,

jāizanalizē, kurš darbs un kāpēc būtu skaļi nolasāms. Stratēģija skolēnus rosina veidot recenziju par klasesbiedru uzrakstītajiem darbiem. Kad "autorkrēsla" dalībnieks klasē ir skaļi nolasījis savu darbu, vispirms katrs var izteikt to, kas darbā bijis labi un veiksmīgi uzrakstīts, pēc tam ieteikt, ko vajadzētu mainīt vai darīt citādi. Tāpat katrs skolēns izteic arī savu vērtējumu 10 ballu sistēmā: jāteic, šis vērtējums ir objektīvs un sakrīt ar skolotāja vērtējumu. Ja skolēni nav pamanījuši kaut ko ļoti būtisku, tad skolotājs kā vērtētājs nemanāmi uz to norāda.

Skolēniem patīk "autorkrēsls", jo ir iespēja klausīties, kā raksta un ko par atiecīgo tematu domā citi klases skolēni, turklāt "autorkrēslā" ir iespēja nonākt arī tiem, kuru darbi nav skaļi lasīti klases priekšā.

INSERT stratēģiju veiksmīgi var turpināt *galerijā*, kur, saliekot kopā individuāli izpētīto materiālu, pāra dalībnieki veido tēmas atklāsmi plakātā un to arī prezentē, sadaloties A un B lomā. Galerijas laikā skolēni apgūst klausīšanās prasmes, mācās no klasesbiedru sagatavotā, paši ir atbildīgi par mācību procesu. Viņi iejūtas skolotāja lomā, tāvad pētāmo tēmu izskaidro tā, lai pārējie saprastu. Parasti katram pārim piedāvāts papilduzdevums: izdomāt, kā interesantāk un saistošāk sagatavoto tēmu izklāstīt. Iejutušies skolotāja lomā, skolēni tuvinās pedagoga darba problēmām un izprot, cik liels darbs jāiegulda un cik nopietni jāgatavojas katrai mācību stundai. Galerijas laikā skolēni apgūst vērtēšanas prasmes, jo pēc padarītā darba tiek piešķirti skolotāju tituli (interesantākais, atraktīvākais, sirsnīgākais, stingrākais, erudītākais jeb zinīgākais u. c.). Tāpat skolēni uz līmlapiņām uzraksta uzslavas, ieteikumus par pāri veikto darbu, jautājumus, ja radušās neskaidrības. Pāra dalībniekiem uz uzdotajiem jautājumiem jāatbild. Galeriju veiksmīgi var izmantot, atkārtojot literāros procesus, problēmu apskatu, literāro raksturu atklāsmi. Galerija rosina veidoto priekšnesumu iekļaut noteiktā laikā (3 – 5 min.), trenē un attīsta publiskas uzstāšanās prasmes un runas mākslu. Pat kūtrākie un biklākie skolēni galerijas laikā atraisās un ļoti cenšas, lai viņu priekšnesums būtu saistošs. Skolēni stratēģiju ir iecienījuši un ar interesi iesaistās tās izpildē. Lai novērtētu, ko viņi šādi ir iemācījušies, nākamajā mācību stundā ieteicams veidot kontroldarbu, testu vai citu pārbaudes darbu par apgūtajām tēmām vai arī darba rezultātus (literatūrā) skolēni atspoguļo kādā no refleksijas fāzes stratēģijām (LAVT (loma, adresāts, veids, tēma), "dzīvais dzejolis", "eseja" u. c.). Galerijā skolēni izzinājuši trimdas literatūru, A. Eglīša romānu "Pansija pili", V. Belševicas romānu "Bille", kā arī antīko literatūru.

Interesanta un produktīva stratēģija apjēgšanā ir *veselā salikšana no daļām*, ar to var izpētīt plašas tēmas ar konkrētu mērķi, uzdevumiem. Teiksim, trimdas literatūras studiju sākumā katrs skolēns izlozē vienu tēmu, ko pēta trimdas dzejā, prozā, dramaturģijā ar dažādām kritiskās domāšanas stratēģijām. Tēmas ir šādas: trimdas sabiedrības daudzveidība, trimdinieka izjūtu traģisms, latviskuma saglabāšana trimdā, trimdas literatūrā gūtās atziņas, simboli trimdas literatūrā, paaudžu konflikts trimdas literatūrā u. c. Kad katrs skolēns ir izzinājis tēmu, pēc tām veido grupas un darba rezultātu atspoguļo projekta darbā, ko klasē prezentē. Tā kā izzināmā ir daudz, tad, strādājot pēc šīs stratēģijas, skolēns vienu tēmu trimdas literatūrā ir izvērtējis pamatīgi un no pārējo klasesbiedru darba arī daudz var iemācīties (piemēram, Raiņa un Aspazijas personības un daiļrades šķautnes). Tas vairo katra atbildību par veicamo uzdevumu, jo skolēni mācās cits no cita.

Veselo var salikt no daļām, daloties grupās pēc amatiem. Piemēram, apgūstot E. Virzas “Straumēnus”, katrs skolēns darba sākumā izlozēja amata pienākumu (sižeta meistari, režisori, portretisti, ilustratori, raksturotāji, vērtīgu atziņu meklētāji, leksikas pētnieki, neparastu vārdu skaidrotāji u. c.). Turklāt uzticētais amata pienākums bija jārealizē vienā “Straumēnu” daļā. Darba ieguvumus, atklāsmes skolēni atspoguļoja projektā, to prezentēja, no tā savukārt mācījās pārējie. “Veselā salikšana no daļām” ir laikietilpīga, apjēgšanas fāze realizējama vairākās mācību stundās, kad skolēni individuāli strādā ar tekstu, ievērojot savu uzdevumu, amatu, analizē, vērtē, atlasa, izraksta to informāciju, kas attiecināma uz pētāmo tēmu. Ieguvums ir pamatīgs darbs, ko skolēns veic. Ja stratēģija tiek izmantota vairākas reizes semestrī, skolotājam jāraugās, lai katrā nākamajā reizē skolēns veiktu citu amatu, jo tas māca dzīvē pielāgoties un pildīt dažādas lomas. Stratēģija izmantota N. Ikstenas “Četru braucienā”, “Pasakās ar beigām”.

Lai trenētu salīdzināšanas prasmes, apjēgšanā lieliski var izmantot *Venna diagrammu*. Stratēģijas būtība atainojama, uzzīmējot divus vai vairākus daļēji pārklātus apļus, un to izmanto, lai pretstatītu idejas, problēmas, tēlus un parādītu to kopsakarības, salīdzināt katrs skolēns var individuāli un grupā.

Tātad **apjēgšanas fāze** ir mācīšanās fāze, kurā skolēns *patstāvīgi strādā ar jauno informāciju* vai idejām, mērķtiecīgi veidojot saikni starp zināmo un jauno, t. i., “būvē tiltus starp jau zināmo un jaunajām zināšanām, lai veidotu jaunu izpratni”. (Stīla 1998) Patstāvīgās darbības un pētījumu rezultātā, kur skolotājam ir konsultanta un palīga loma, skolēna darbība tiek virzīta un sagatavota jauniem uzdevumiem un nākamajai darbības fāzei – **refleksijai**. Notiek iepriekšējo priekšstatu pārstrukturēšana, jauniegūto zināšanu nostiprināšana.

Refleksijas fāzē vissvarīgākais ir panākt, lai skolēni izteiktu jauniepazītās idejas, informāciju saviem vārdiem, jo “cilvēks vislabāk atceras to, ko izprot savā kontekstā, ar saviem vārdiem” (Stīla 1998). Ja sava izpratne ietērpta pazīstamos vārdos, tiek radīts personīgs, nozīmīgs lietu izpratnes konteksts. Piemēram, refleksijas fāzē skolēni iegūtās zināšanas ietērpj esejā, jo te vislabāk un precīzāk atklājas domas, izjūtas, pārdzīvojumi, viedoklis, kas ir izveidojies, vērtējot, analizējot, salīdzinot, apkopojot diskusijā izskanējušos daudzus viedokļus. Skolēns veido savu skatījumu par lietām un problēmām un argumentē to, pamatojot ar daiļdarba faktiem, šādā situācijā skolēni var rakstīt argumentēto eseju (V. Plūdoņa poēmas).

Refleksijā var izmantot arī brīvo rakstu, kur skolēns 3–5 minūtes pauž pārdomas par kādu jautājumu, piemēram LAVT stratēģijā. Tajā iespējams integrēt plašu informāciju, turklāt darbs ir radošs. Pēc vairāku 20.–30. gadu romānu izlasīšanas un pārspriešanas skolēniem dots uzdevums izvēlēties divu dažādu romānu varoņus (L – loma, A – adresāts), formulēt tēmu, izvēlēties veidu, kādā rakstīs darbu (jebkurš literārais žanrs jebkurā lietišķo rakstu formā). LAVT stratēģijā vislabāk atklājas skolēnu domāšanas patstāvīgais un individuālais raksturs; tēmas izvēle norāda uz skolēniem aktuālām tēmām un problēmām, ko atraduši daiļdarbā; te lieliski atklājas prasme literatūrā iepazītās problēmas lietot reālās dzīves situācijās un paskatīties uz tām no mūsdienu skatījuma (R. Blaumaņa, Raiņa, E. Ādamsona, J. Ezeriņa daiļradē, 20.–30. gadu romānos).

Lasot un pētot dzeju, interesanti var izmantot “tekstā atrasto dzejoli”. Tas rosina ļoti rūpīgi lasīt dzeju, atrast, izrakstīt tās rindas, kas saista, un atbilstoši dzejo-

ļa kompozīcijas principiem un uzbūvei apvienot dzejoli. Skolotājs var paplašināt stratēģijas nosacījumus, rosinot norādīt dzejoļa žanru, izdomāt nosaukumu. Lai nerastos pārpratumi par tekstā atrastā dzejoļa ideju, dažreiz gan paši skolēni, gan klasesbiedri īsi komentē izveidoto dzejoli (Raiņa, I. Ziedoņa, A. Čaka dzejā atrastie dzejoli).

Minēto stratēģiju iespējams radoši izmantot, pētot prozas darbus. Var veidot tekstā atrasto atziņu “dzejoli”, piemēram, Zentas Mauriņas esejās, E. Virzas “Straumēnos”.

Rakstnieka personības atklāsmē, tēlu raksturošanā refleksijas fāzē veiksmīgi izmantojams “dzīvais dzejolis”, kur jāatbild uz 10 jautājumiem, kas ļauj pamatīgāk izziņāt ne tikai daiļdarba tēlus, bet arī rakstnieka personību. Parasti šādi darbi tiek rakstīti tēmas noslēgumā, jo, izmantojot izlasīto, dzirdēto, izpētīto, dzejoli jāatsauc atmiņā maksimāli daudz zināšanu, kas iegūtas daiļdarba raksturu izpētes procesā. Turklāt dzejoli ļoti labi atklājas, vai skolēns uz jautājumiem atbild vispārīgi vai arī viņš iesaista atbildēs nozīmīgākos faktus, norises, notikumus, citus raksturus, kas atklāj tēla vai rakstnieka būtību.

Arī šajā stratēģijā uzdevumus iespējams variēt, norādot, ka katrā jautājumā jāiekļauj vismaz trīs atbildes. Šādu dzīvo dzejoli var rakstīt gan par atsevišķu tēlu, gan par tēlu grupu, gan par rakstnieka personību. (Apsīšu Jēkabs, Veidenbaums, “Straumēni”, “Indrāni”, “Purva bridējs”). Skolēni var veidot dzejoli par vienu no galvenajiem raksturiem, līdz ar to paši izvēlēties saistošāko daiļdarba tēlu, nevis to, ko norādījis skolotājs. Turklāt “dzīvo dzejoli” var interesanti izmantot, veidojot klases kopīgo “dzejoli” par vienu no jautājumiem, piemēram, trimdas literatūrā, atklājot trimdinieka traģismu, veido “dzejoli” par to, kā trimdinieks jūtas vai arī kas viņam vajadzīgs.

Tāpat kritiskās domāšanas stratēģijas iespējams *variēt, kombinēt*, tas atkarīgs no pedagoga darba meistarības, izdomas un pieredzes. Dažreiz grūti nošķirt, kad sākas un beidzas viena vai otra kritiskās domāšanas fāze, tās *organiski pāriet viena otrā*, un tiek turpināts iepriekšējā fāzē iesāktais. Tā kā mācību stundā laika trūkuma dēļ nav iespējams veikt visu iecerēto, daudzkreiz refleksijas fāzes uzdevumus skolēni izstrādā mājās. Piemēram, pēc diskusijām skolēniem mājas uzdevums ir uzrakstīt “dzīvo dzejoli” par kādu no raksturiem un Venna diagrammā salīdzināt divus dažādus raksturus. Tāpat trijās darbības fāzēs tiek izmantotas visdažādākās darba formas un uzdevumi; savukārt uzdevumiem ir *pēctecības raksturs*: katrā darbības fāzē tie kļūst sarežģītāki, un katra darbība ir pārdomāta, tā sagatavo jauniem, grūtākiem uzdevumiem, kuros attīstītas visas domāšanas operācijas.

Mācību process kļūst *daudzveidīgāks, radošs, interesants*, ja skolotājs mācību stundās lieto kritiskās domāšanas paņēmienus, jo tie rosina izmantot dažādas darba organizācijas formas (individuālo, pāru, grupu darbu, problēmseminārus, līnijdiskusijas, diskusijas, lekcijas, projektu darbu u. c.). Arī uzdevumu grūtības pakāpe, izmantojot kritiskās domāšanas stratēģijas, ir dažāda: sākot no iesildīšanas ierosināšanas fāzē, pārejot uz sarežģītākiem, dziļākiem uzdevumiem apjēgšanas un refleksijas fāzēs. Turklāt par kritiskās domāšanas attīstīšanu var runāt tikai tad, ja skolēns aktīvi iesaistās mācību procesā. Kritiskajā domāšanā izmantotās stratēģijas aktivizē skolēnus, jo tās rosina pētīt, pārspriest, prātot, pierādīt,



argumentēt, apmainīties dažādiem viedokļiem, analizēt, salīdzināt, secināt un vērtēt. Tiek attīstītas visas domāšanas operācijas, un tas ir svarīgi, lai audzinātu domājošus cilvēkus. Tātad kritiskās domāšanas paņēmieni un stratēģiju izmantošana rosina skolotāju domāt, un tikai *domājošs skolotājs* var veicināt skolēnus domāt kritiski.

## LITERATŪRA

1. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Sast. aut. kol. V. Skujiņas vadībā. Rīga, 2000.
2. Burāne, K. (2001). *Nedomāt ... domāt ... domāt ... kritiski*. Vēstis Skolai. Pielikums. Pieredze. A- C.
3. Ennis, H.R. (1996). *Critical Thinking*. New Jersey, Prentice-Hall, p. 407.
4. Halperna, D. (2000). *Psihologija kritiķeskovo mišļeņija* (krievu valodā). Sanktpeterburg: Piter, 503.
5. Klūsters, D. (2001). *Kas ir kritiskā domāšana?* Tilts. Informatīvs izdevums izglītības darbiniekiem, nr. 2–9, 12.
6. Lika, I. (2000). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Izglītības atbalsta centra bibliotēkas materiāli nr. 616, 617.
7. Stikute, E. (2002). *Kritiskās domāšanas attīstīšana latviešu literatūras stundās vidusskolā*. Maģistra darbs: Latvijas Universitāte, 2002.
8. Sīla, Dž, Meredits, K. S., Tempļs, Č. (1998). *Kritiskās domāšanas principu sistēma mācību satura apguvē*. SFL programmas Pārmaiņas izglītībā projekta Lasīšana un rakstīšana kritiskās domāšanas attīstīšanai. Rokasgrāmata I.

## SUMMARY

The Project "Reading and Writing to Develop Critical Thinking" offers effective teaching strategies which motivate students to learn, stimulate independent thinking, exchange viewpoints and opinions, teach to cooperate and listen, take responsibility and achieve good results in studies, incite creative application of the acquired knowledge in new situations and what is essential-teach students to learn. Critical thinking incorporates the system of learning skills and thinking offered in the current changing world in which the priority is the students' ability to think, their conceptual and practical knowledge. The article proposes methodological ideas on how to apply the system of critical thinking by using diverse strategies in teaching literature in a secondary school.

**Keywords:** literature studies in a secondary school, cooperation oriented teaching process, principles of the system of critical thinking and strategies of critical thinking.

**Включение культурологического компонента  
в учебники литературы для основной  
школы диаспоры**  
**Kulturoloģiskais komponents krievu literatūras  
mācību grāmatās**  
**Actuation of a Cultural Component to the Literature  
Textbook for the Basic School of Diaspora**

**Оксана Филина**  
Baltijas Krievu institūts  
oksana\_filina@inbox.lv

В статье рассматривается содержание и структура культурологического компонента в учебниках литературы, создаваемых автором для латвийских школ с русским языком обучения. Основным критерием отбора и систематизации литературного материала автор считает сквозные культурологические темы, раскрывающие универсальные мировоззренческие проблемы. Исследование основывается на результатах апробации учебников, которая показывает, что включение культурологического компонента в учебники литературы позволяет школьникам не только осваивать национальную культуру, но и вступать в равноправный диалог с латышской и мировой культурами. **Ключевые слова:** культурологический компонент, сквозные культурологические темы, межкультурный диалог.

Включение культурологического компонента в учебный процесс является сегодня ведущей тенденцией развития образования. Психологи, культурологи и методисты предлагают различные технологии обучения, создающие условия для духовного самоопределения школьника в “*социуме культуры*” (Библер, 1997, с. 239). Современная культура, как известно, полифонична. В соответствии с этим перед системой образования стоит комплексная задача, с одной стороны, создать условия для формирования культурной идентичности ребенка. С другой, развить у ученика качества и умения, необходимые для взаимодействия в поликультурном пространстве современного мира.

В своих исследованиях мы рассматривали различные аспекты культурологического подхода к преподаванию литературы в диаспоре, позволяющего формировать личность, которая признает ценности и позитивное значение русской культуры и принимает культурное многообразие мира.

Цель данной статьи – представить содержание и структуру культурологического компонента, положенного в основу экспериментального учебного

комплекса по литературе для школ национальных меньшинств с русским языком обучения.

### Содержание культурологического компонента

Содержание в учебниках культурологического компонента определяется стремлением показать учащимся на конкретных примерах, что *“культура каждого народа является особой формой проявления единой, общеродовой сущности человека; что эта сущность складывается в процессе сложного, многоступенчатого развития человечества”* (Новицкая, 1999, с. 20).

В соответствии с этим в учебники помещены литературные произведения, в которых рассматриваются нравственно-философские проблемы, являющиеся ценностными доминантами культуры, которые отражают важнейшие для данной культуры *“формы видения и осмысления определенных сторон мира”* (Бахтин, 1975, с. 332). Изучение этих произведений позволяет школьникам, с одной стороны, впускать в свой внутренний мир определенные в этнокультурном наследии ценности. С другой, дает им своеобразный “ключ” к пониманию иных культурных кодов, возможность взглянуть на культуру с точки зрения людей, создавших иные ценности.

При этом учитываются возрастные особенности развития школьника. Для младшего подросткового возраста, как известно, характерно эмоционально-образное целостное восприятие мира, ценностей культуры. Поэтому содержание учебников для 4-5-х классов ориентируется на универсальные ценности, составляющие ядро общечеловеческой культуры (ценность человеческой жизни, свободы, мира; эмоциональное неприятие убийства, рабства, войны и т.п.). Современная кросс-культурная психология доказала, что для понимания и принятия других необходимо уважать собственную культуру, быть уверенным в ее ценности и позитивном значении (Berry, 1997). Исходя из этого положения, основную задачу для 4-5-х классов мы видим в том, чтобы прочно поставить ребенка на “почву родной культуры”. Поэтому “вечные” ценности рассматриваются в учебниках в аспекте русской культурной традиции. Например, изучение “Сказки о мертвой царевне...” А. С. Пушкина в 4-м классе выстраивается вокруг проблемы семьи: “Какую семью А. С. Пушкин считал настоящей?”. Очевидно, что семья – это терминальная ценность, универсальная для любой культурной традиции. Ведь личность развивается в семье, именно семья передает человеку духовные, религиозные, национальные и культурные традиции. Вместе с тем, для нас было важно выделить специфику отношения русского человека к семье, потому что *“духовная принадлежность человека к русской культуре наиболее ярко проявляется в семейной жизни”* (Воробьев, 1997, с. 134). Об этом, например, свидетельствуют многочисленные пословицы и поговорки: “Вся семья вместе, так и душа на месте”, “Лучше лад, чем раздор” и др. Поэтому частные проблемы, направленные на решение центральной, выстраиваются таким образом, чтобы учащиеся смогли выявить актуальные для русской культуры семейные ценности: “Качества характера, необходимые для семейной жизни”, “Крестьянская семья братьев-богатырей”. Такой

подход к отбору произведений дает возможность организовать на основе текста диалог ученика с “базовыми”, фундаментальными ценностями культуры русского народа, отраженными в художественном слове.

По мере взросления подросток переходит от эмоционально-образного к рационально-логическому, детальному восприятию мира, начинает размышлять над проблемой “Кто я?”. Поэтому, начиная с 6-го класса, в учебниках увеличивается количество произведений мировой литературы, актуализируется сравнение различных культурных традиций. Уже в 5-м классе в учебнике появляется специальная рубрика “Перекресток культур”, задача которой способствовать формированию представлений и знаний учащихся о традициях, обычаях, “ценностных мирах” различных народов и умения в области межкультурного диалога. Работа с материалом данной рубрики продолжается на всех последующих этапах обучения.

Основным критерием отбора культурологического материала является наличие в нем ценностных проблем, позволяющих сравнивать русскую культуру с другими культурными традициями. Например, при восприятии “Сказания о солнце” П. И. Мельникова-Печерского в 6-м классе актуализируется мифологическая основа произведения – древнеславянские легенды, связанные с поклонением земле, огню, солнцу. Затем в процессе анализа произведения ученикам предлагается для создания собственного текста такая проблема: “Какие русские и латышские обряды, связанные с поклонением огню, ты знаешь? Расскажи об этом ребятам”. Заметим, что обсуждение подобных проблем позволяет учитывать культурную самоидентификацию учеников, которая в школах национальных меньшинств может быть различной. В данном случае личные впечатления учеников, принимавших непосредственное участие в некоторых русских, латышских, украинских, белорусских обрядах, помогают ребятам найти общую основу народных обычаев – мифологическую традицию.

Следует подчеркнуть, что в учебники включается значительное количество произведений современных авторов. Мы считаем, что связь между базовыми культурными ценностями и потребностями современного человека оказывается для школьников убедительной в том случае, если к изучению привлекаются современные произведения, насыщенные ценностной проблематикой. Например, ядром темы “Семья” в учебнике 4-го класса является, как уже упоминалось, “Сказка о мертвой царевне...” А. С. Пушкина. Кроме того, традиционные русские семейные ценности рассматриваются на материале таких классических произведений, как “Мужичок с ноготок” Н. А. Некрасова и “Детство” И. З. Сурикова. Семейные ценности, актуальные для современного человека, осваиваются учащимися на материале произведений современных писателей: “Голендуха” К. Драгунской, “Дед, баба и Алеша” Ю. Ковалю, “Лад” В. Белова, “У медведя во бору...” С. Павлютиной, “Любили тебя без особых причин...” В. Берестова.

## Структура культурологического компонента

Литературный материал, включённый в учебники, тематически распределяется на основе сквозных культурологических тем, раскрывающих мировоззренческие проблемы, одинаково важные для любого народа в любой исторический период его развития.

В соответствии с этим:

- в 4-м классе решается задача целостного восприятия фольклорного и литературного произведения как особого способа самопознания и самовыражения человека;
- в 5-м классе учащиеся знакомятся с народной культурой, осваивают календарную и обрядовую поэзию, различные жанры фольклора (основное место среди которых занимает сказка). Таким образом, учащиеся знакомятся с традиционными ценностями, нормами, обычаями как своеобразным “ядром” русской культуры. Кроме того, учебник 5-го класса показывает ученикам исконную предрасположенность русской культуры к христианству (православию), акцентируя непреходящую важность христианских ценностей. Данная тема позволяет привлечь внимание школьников к еще одной важной проблеме – восприятие христианства как общей основы европейских культур;
- в 6-м классе учащиеся осваивают художественный мир литературного произведения, “открывают” славянскую и античную мифологию и учатся строить диалог с культурой на материале диалога русской и античной литературы;
- в 7-м классе происходит знакомство учащихся с культурой Древней Руси и средневековой литературой Европы. В центре внимания, с одной стороны, духовность как основное содержание литературы. С другой – изучение литературного характера и средств его воплощения. В результате этого учащиеся могут проанализировать особенности поведения людей в различные культурно-исторические эпохи;
- в 8-м классе учащиеся “открывают” просветительский и романтический тип культуры;
- в 9-м классе они знакомятся с культурой XX века и включаются в диалог культур. Основное внимание учащихся уделяется рассмотрению искусства как способа осуществления диалога между людьми, культурами, эпохами.

Изучая различные типы культуры как типы человеческого сознания, учащиеся имеют возможность проследить за изменениями, которые происходят в культурах, оценить базовые ценности культуры с точки зрения современности.

Следует отметить, что важным принципом структурирования литературного материала в учебниках является принцип вариативности, который предполагает возможность выбора учебного содержания и учениками, и учителями в соответствии с их потребностями и целями.

Поэтому основополагающим мы считаем не отбор авторов и текстов (каждый учитель может решить эту проблему по-своему), а обучение ученика умению полноценно воспринимать любой текст, вырабатывать собственную точку зрения и вступать в творческий диалог с автором. В соответствии с этим художественные произведения, используемые в учебниках, условно делятся на два круга чтения: тексты, предназначенные для подробного изучения, и для организации самостоятельного чтения школьников. Выбор осуществляет учитель, исходя из особенностей конкретной педагогической ситуации и собственных литературных предпочтений. Основа такого выбора – рубрика “Взгляд назад! Проверь себя!”, завершающая каждую тему. Вопросы и задания данной рубрики предполагают наличие определенных сформированных умений учащихся. Таким образом, учитель получает возможность выбрать методику работы с конкретным художественным произведением, ориентируясь на результаты обучения.

Кроме того, каждая тема учебника заканчивается рубрикой “Твоя книжная полка” со списком произведений, которые могут заинтересовать ребят. Такой подход помогает восполнить список книг для домашнего чтения школьников.

### **Формирование диалоговых умений учащихся**

Включение культурологического компонента в учебники литературы предполагает разработку методического аппарата, позволяющего организовать “понимающий” диалог учеников с культурой. Известно, что творческое развитие ребенка осуществляется не как “присвоение им универсальной картины мира”, а как “самостроение”, поиск себя в диалогескультурными собеседниками (*Библер, 1993, с. 69*). Необходимо выделить три ведущих направления организации такого диалога.

Во-первых, вопросы и задания, которые предлагаются ребятам, позволяют взглянуть на произведение с различных сторон. При таком подходе на первом плане оказывается личностное восприятие произведения. Например, в учебнике для 5-го класса на заключительном этапе при анализе рассказа И. С. Тургенева “Муму” учащимся предлагается решить проблему “Сильный или слабый человек Герасим?” (вопрос предлагается в специальной рубрике “Давайте обсудим!”). Благодаря обсуждению проблемы в форме дискуссии ученики начинают понимать, что в душе главного героя рассказа бушуют противоречивые чувства. А противоречивость характера – важнейшая особенность русского человека с точки зрения И. С. Тургенева. Кроме того, некоторые ученики, выслушивая различные мнения, изменяют свою первоначальную позицию. В итоге учащиеся получают возможность убедиться в том, что литературное произведение открывает перед ними многообразие точек зрения и на мир, и на литературу. Добавим, что, признавая ценность личностной трактовки произведения, мы решаем ещё одну проблему – развиваем у учащихся социокультурную толерантность. Ведь урок литературы предоставляет нам уникальную возможность показать ученикам, что в мире существует множество истин, каждая из которых имеет право на существование.

Во-вторых, вопросы и задания учебника направлены на установление взаимосвязи художественной проблематики с ценностно-смысловой сферой учащихся, их жизненными ценностями, проблемами, интересами. Эту задачу решают, например, задания, предлагающие учащимся раскрыть личностный смысл понятий. Для раскрытия содержания многозначных понятий в учебнике предлагается типовая задача-алгоритм, разработанная на основе дидактических материалов ТРИЗ-технологии:

**Правила игры “Объяснялки”**

- Запиши слово, значение которого будешь объяснять.
- Запиши в столбик 5-10 слов (существительных, прилагательных, глаголов), которые связаны для тебя с этим словом.
- Из записанных слов выбери 2-3 слова, которые, по-твоему, являются самыми важными (ключевыми).
- Свяжи ключевые слова в определение.
- Сравни своё определение с вариантами ребят.
- Сформулируйте общее определение.
- Запиши определение, которое у вас получилось, в тетрадь. Затем загляни в словарь и найди в нём значение слова. Сравни два определения.

В-третьих, учебники предлагают анализ художественных произведений на основе историко-культурного контекста. Эту задачу решают две специальные рубрики учебника “Страницы истории” и “Перекресток культур!”. Рубрика “Страницы истории!” – это основа для культурологической интерпретации текста. Информация, которую предлагают тексты данной рубрики, помогает школьникам, углубляющимся в психологию поведения и поступков людей, живших в те или иные исторические эпохи, понять духовный мир времени. Литературный материал, содержащийся в данной рубрике, а также система вопросов и заданий позволяет учащимся восполнить знания историко-культурного фона в следующих направлениях:

- место литературного произведения в истории национальной и мировой культуры;
- отражение в литературном произведении культурных традиций народа;
- отражение в литературном произведении культурных норм различных эпох, норм поведения и образа жизни человека;
- отражение в литературном произведении особенностей взаимодействия человека и этнокультурного пространства.

В свою очередь, рубрика “Перекресток культур!”, позволяет школьникам знакомиться с общими истоками разных культурных традиций.

**Система умений и отношений, формируемых у школьников на основе культурологического подхода к изучению литературы**

В процессе экспериментального обучения мы убедились в том, что включение культурологического компонента в учебники литературы

позволяет обогащать историко-культурные фоновые знания школьников и формировать у учащихся следующие умения:

- находить в художественном произведении отражение традиций народа;
- находить и уметь характеризовать историко-культурные факты, отраженные в литературных произведениях;
- находить и оценивать проблемы, свойственные конкретной исторической эпохе;
- анализировать “вечные” духовные проблемы и образы, отраженные в литературном произведении;
- сравнивать литературные произведения разных народов;
- использовать историко-культурные комментарии к литературному произведению для обогащения своих фоновых знаний;
- использовать различные источники информации для обогащения историко-культурных фоновых знаний (справочную и энциклопедическую литературу, средства массовой информации, музеи, библиотеки);
- составлять историко-культурные комментарии к литературному произведению, используя различные источники информации.

Следует подчеркнуть, что результаты диагностики, проводимой в ходе апробации учебников, позволяют констатировать не только увеличение объема знаний и совершенствование умений учащихся, но и определенные изменения в их эмоционально-ценностной сфере, свидетельствующие об обогащении личного социокультурного опыта школьников. Беседы, проводимые с учениками, а также творческие работы школьников убеждают в том, что в процессе обучения у ребят формируется эмоционально положительное отношение к собственной культурной принадлежности, а также позитивное восприятие других культур. Ребята с пониманием начинают воспринимать позиции и роли других людей, независимо от их взглядов, нравов, привычек и культурной принадлежности.

Кроме того, участие школьников в проектной работе и внеклассных мероприятиях, связанных с этнографическими праздниками и традициями, позволяет сделать вывод о динамике культурных потребностей школьников. Ученики проявляют интерес к расширению и обогащению своих знаний о культурных традициях русского, латышского и других народов, к классическим и современным художественным произведениям, отражающим общечеловеческие духовные проблемы.

Таким образом, включение в учебники литературы культурологического компонента создает условия для обогащения знаний учащихся, усовершенствования их диалоговых умений и развития личностных качеств, позволяющих школьникам, – осваивать национальную культуру и вступать в равноправный диалог с латышской и мировой культурой.



## ЛИТЕРАТУРА

- Berry, J.** (1997). *Immigration, Acculturation and Adaptation* In: Applied Psychology: An International Review. Vol. 46 (1). p. 5–34.
- Бахгин М.** (1975). *Вопросы литературы и эстетики*. М. 504 с.
- Библер, В.** (1993). *Диалог культур и школа XXI века: Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы*. Кемерово. С. 67–74.
- Библер, В.** (1997). *На гранях логики культуры*. М. 440 с.
- Воробьев, В.** (1997). *Лингвокультурология (теория и методы)*. М.: РУДН. 325 с.
- Новицкая, М.** (1999). *Этнокультурная направленность учебно-воспитательного процесса: Сибирский учитель*. № 3 (4). С. 19–25.

## KOPSAVILKUMS

Rakstā izanalizēts teorētiski pamatots izstrādātais kulturoloģiskais komponents literatūras mācību grāmatās. Autores aplūko daiļdarbu atlases kritērijus, daiļdarbus izraugoties atbilstoši kulturoloģiskām tēmām, kas saistītas ar noteiktu problēmu. Pamatā ir ētiski filosofiskās problēmas, kuras ir vispārcilvēciskās kultūras vērtību dominantes. Autores balstās uz eksperimentālu pētījumu, kas aptver mācību satura veidošanu ar kādu kulturoloģisku vērtību satura centrā, kā arī skolēnu prasmju un attieksmes veidošanos.

**Atslēgvārdi:** kulturoloģiskais komponents, kulturoloģiskas caurviju tēmas, starpkultūru dialogs.

## SUMMARY

The article is devoted to the scientific-methodological analysis of the culturological component of the textbook on literature. The author of the article stresses attention on a problem-thematic centrism which should be applied to the grouping of teaching materials around “through” culturological themes of problematic character, the nucleus of which is moral and philosophical problems being dominant values of culture. In the article the author has analysed the methods of activity with a lexicon. These methods are parsed during experimental research conducted at lessons of a the literature in the Latvian schools of national minorities. In the conclusion the outcomes of the experimental training are submitted.

**Keywords:** a culturological component, culturological themes, intercultural dialogue.

**Тексты малых форм на уроках русского языка  
в школах национальных меньшинств  
Maza apjoma tekstu izmantojums krievu valodas  
stundās mazākumtautību skolā  
Mini-texts on the Lessons of Russian in the Schools of  
the National Minority in Latvia**

**Маргарита Гаврилина**  
Latvijas Universitāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga  
gavril@inbox.lv

В статье речь идёт о возможностях использования текстоориентированного подхода и текстов малых форм для развития у учащихся коммуникативной, языковой и социокультурной компетенций в процессе освоения русского языка. Материал статьи опирается на опыт, накопленный автором в ходе многолетней апробации учебников по русскому языку, и может быть интересен учителям, лингводидактам, исследующим проблемы обучения языкам.

**Ключевые слова:** тексты малых форм, лингвокультурологический текст текстоориентированный подход, лингвокультурологический этюд, лингвокультурологическое эссе.

Текстоориентированный подход в освоении родного языка – тема для лингводидактики не новая. Месту и роли текстов малых форм (или в другой терминологии – малых текстов, мини-текстов, текстов-миниатюр) в процессе изучения родного языка, возможностям их использования для совершенствования различных умений учащихся посвящено достаточно много исследований. Их авторы справедливо подчёркивают преимущества данных текстов:

- они используются оперативно, в соответствии с грамматическими темами, сочетая в себе задачи обучения и задачи контроля, соединяя в уроке русского языка две его стороны – рациональную и эмоциональную (*Дейкина и Новожилова, 1998, с. 4*);
- текст – коммуникативная единица, на основе которой целесообразнее и эффективнее учить ребят полноценно общаться (*Ипполитова, 1998, с. 32*).

Цель данной статьи – познакомить учителей и методистов с опытом, накопленным в ходе реализации текстоориентированного подхода при освоении русского (родного) языка учащимися школ национальных меньшинств Латвии.

Материал статьи опирается на результаты многолетней апробации (1997 – 2004 гг.) учебников по русскому языку (4 – 9 классы) в школах Латвии, автором которых является автор статьи. Так, в 2002 году было проведено анкетирование учителей русского языка и литературы, в котором приняли участие 150 учителей из разных районов Латвии (Айзкраукленский, Алуксненский, Вентспилсский, Даугавпилсский, Добельский, Лиепайский, Лудзенский, Огрский, Прейльский, Резекненский, Рижский районы). Анкета включала многочисленные вопросы, в том числе те, в которых предлагалось оценить текстовый материал учебников. Результаты анкетирования показали следующее:

- на вопрос: “Способствуют ли тексты, включённые в учебники, расширению кругозора ребят?” – 84% учителей ответили утвердительно, 2% – отрицательно, 14% учителей считают, что текстовый материал позволяет выполнить эту задачу частично;
- на вопрос: “Соответствуют ли тексты возрасту и познавательным интересам ребят?” – утвердительно ответили 62,7% учителей; отрицательно – 6,7%; частично соответствуют – 32,6% учителей.

Кроме этого, мы попросили учителей написать, что представляется наиболее удачным с методической точки зрения в учебниках данного комплекса. Так, подавляющее большинство учителей (92,8%) считают, что наиболее удачным материалом учебников, наряду с опорными конспектами, логикой изложения материала и возможностью использовать на практике разные формы и методы работы, с системой развития речи, являются познавательные тексты и тексты на языковые и культурологические темы.

На наш взгляд, результаты анкетирования свидетельствуют о том, что учителя латвийских школ высоко оценивают текстовый материал, включённый в учебники, считают целесообразным активно использовать тексты на уроках, иначе говоря – приветствуют текстоориентированный подход в процессе обучения родному языку.

Готовность и желание видеть, как можно больше текстов на страницах учебников высказали и учащиеся. Так, из 219 четвероклассников 89% заметили, что больше всего в учебнике им понравились интересные рассказы (тексты), из которых они узнали много нового, увлекательного и полезного. Подобные ответы были получены и от учащихся 5-9-х классов.

Тексты, включённые в материал учебников, условно можно разделить на три группы (в зависимости от содержащейся в них информации и выполняемых ими задач): тексты *познавательного*, *обучающего* и *культурологического* характера. Работа с текстами на уроках русского языка разворачивается в двух направлениях:

- а) анализ авторских текстов;
- б) создание учащимися собственных текстов на основе анализа, систематизации и обобщения предложенной в учебниках информации.

### Тексты познавательного характера

Их задача – расширить представление учащихся о мире, о явлениях, происходящих в природе, развить интерес к познанию опыта, накопленного человечеством (реализация одной из задач чтения: *читаю, чтобы знать*). Из текстов, помещённых в учебники, ребята узнают об истории изобретения нужных в жизни людей предметов (напр.: чернил, коньков, глобуса, зубной щётки, географической карты, зеркала, денежных монет); об особенностях растений, животных, явлений природы и др.

В центре внимания работы с текстами познавательного характера – анализ информации, содержащейся в тексте, и включение её в собственный познавательный и речевой опыт.

Так, при работе с текстом, в котором рассказывается об истории монет, ребята первоначально находят в тексте информацию, объясняющую то, почему монеты как денежные знаки появились не сразу, и что использовали люди в качестве товаро-денег в разных странах. Затем работают с дополнительной информацией, предьявленной в учебнике в ином виде – не текстовом, а справочном: о происхождении слова “монета”; о появлении первой монеты; о форме монет и названиях её сторон; о материале, из которого изготавливали и изготавливают монеты; о названиях монет. Конечный этап работы – создание школьниками собственного текста на тему “Монета – удобный и компактный денежный знак”. При этом обязательными условиями создания текста являются следующие: *коммуникативные* – определение коммуникативного замысла рассказа (кому, о чём и зачем буду рассказывать?); *содержательные* – использование информации о монетах; *языковые* – употребление в тексте действительных и страдательных причастий (текстовая работа проводится в рамках освоения данной грамматической темы).

### Тексты обучающего характера

Их задачи:

- помочь ребятам понять природу языка, познакомить с его историей;
- доступно и интересно объяснить школьникам суть того или иного языкового явления, факта, правила, причины его появления в языке;
- объяснить, как следует использовать в речи то или иное языковое явление (реализуется одна из задач чтения: *читаю, чтобы уметь что-то делать*).

Так, из текстов, помещённых в учебник 4-го класса, ребята узнают о том, что язык – “изобретение” человечества, о функциях языка; что язык – знаковая система; что такое изложение и в чём его трудность и др.

Проблема, которая обсуждается в тексте обучающего характера, обычно выносится в заглавие. Например: “Умеешь ли ты произносить стихи?” (5-й класс; о некоторых правилах выразительного чтения); “Причастие –

форма глагола” (7-й класс; объясняется, почему причастие – форма глагола, а не самостоятельная часть речи).

После прочтения текста учащиеся различными способами обобщают информацию текста:

- составляют схему, таблицу, формулу, опорный конспект, в которых содержится важная информация об обсуждаемом явлении;
- готовят, опираясь на информацию текста, инструкцию (алгоритм, памятку, правило), объясняющую то, как следует действовать при решении обозначенной проблемы.

Например, на основе информации текста “Причастие – форма глагола” ребята составляют “формулу” причастия, представляющую собой “сумму” признаков глагола и прилагательного. А после чтения текста “Что такое член предложения?”, включённого в учебник 8-го класса, учащиеся разрабатывают памятку “Как не ошибиться в определении членов предложения”. Восьмиклассники “вычитывают” из текста последовательность действий при выполнении данной процедуры, показывают её графически или вербально-графически, учитывая собственные субмодальные предпочтения.

Именно на текстовой основе у учащихся развиваются орфографические и пунктуационные умения. Почему предпочтение отдаётся мини-текстам, а не “наборам” словосочетаний или предложений (хотя последние тоже присутствуют на страницах учебников, особенно на этапе наблюдения над условиями выбора правильного написания)? Это предпочтение обусловлено целью освоения родного языка и очень точно аргументировано Н. А. Ипполитовой: *“Если исходить из того, что основная цель формирования навыков правописания у учащихся <...> – это научить их не делать орфографических и пунктуационных ошибок в диктантах, то можно использовать для тренировки, для отработки умений и навыков отдельные слова, словосочетания и предложения, прибегая к тексту только на этапе контроля, во время диктанта. Если же признать, что основная цель обучения орфографии и пунктуации – это развитие у учащихся потребности писать грамотно при создании собственных письменных высказываний (сочинений, писем, деловых бумаг и т.п.), то необходимо использовать адекватный дидактический материал. Совершенно очевидно, что им должен стать прежде всего текст.”* (Ипполитова, 1998, с. 68).

Кроме того, использование текста для развития грамотности учащихся позволяет сделать эту работу коммуникативно обусловленной и значимой; помогает ученику понять, что, с одной стороны, неграмотно записанный текст (даже маленькая записка) создаёт серьёзные трудности для того, кто его читает, а с другой – орфографические написания, постановка знаков препинания во многом зависят от содержания текста, коммуникативного замысла пишущего.

## Тексты культурологического характера

Задачи:

- помочь учащимся “прирастить” знания историко-культурного фона из области русской истории и культуры (внутрикультурный диалог) и из культурного опыта других народов (межкультурный диалог);
- расширить представление школьников о русской языковой картине мира, “соединив в школьном курсе русского языка такие понятия, как “Язык. – Культура. – Личность” (Мишатина, 2002, с.10).

Язык, как известно, не только знаковая система. Язык – это *составная часть культуры* народа, потому что в нём аккумулируются исторический опыт народа, его генетическая память и духовные ценности (Вендина, 1998, с.6.) Как справедливо замечает Б. А. Борухов, “... не скелет, а душа языка, т. е. опредмеченное в нем мировоззрение, система ценностей, напрямую связывает его с душой говорящего субъекта, его внутренним миром, мышлением” (Борухов, 1991, с. 116). Учитывая это, трудно переоценить значение родного языка для этнической самоидентификации человека.

Язык – это и *средство трансляции культуры*, так как именно с помощью языков осуществляются межэтнические культурные контакты, в процессе которых происходят встречи этнических культур, создаётся основа для построения межличностного и межкультурного диалога.

Принимая во внимание эти аксиомы, было бы по меньшей мере странным процесс освоения родного языка в школе сводить только к освоению языка как знаковой системы. Особенно важно осваивать язык как составную часть культуры народа в условиях диаспоры, т. к. такой подход помогает учащимся “приращивать” культурологические знания и умения, включаться в контекст культуры народа.

Тексты культурологического характера, включенные в учебники по русскому языку, создают предпосылки для участия школьников

- во внутрикультурном диалоге, в ходе которого ребята приобщаются к культуре русского народа, “приращивают” культурологические знания и умения;
- в межкультурном диалоге, в процессе которого у учеников формируется представление о языковом многообразии как ценности мира, уважительное отношение к языкам, моделям речевого поведения других народов.

Так, учащиеся узнают об истории русских имён, фамилий, географических наименований; о происхождении русского алфавита и о том, как учили грамоте на Руси; об устройстве русской избы (внешний вид, резьба по дереву как украшение избы; русская печь – душа дома); о православных храмах и других памятниках архитектуры; о старинных русских мерах длины; о происхождении названий предметов (растений, животных и др.) окружающего мира, названий месяцев и др.

Выбор текстов культурологического характера определяется “сквозной” культурологической темой каждого учебника. Практика показала, что такой

подход, ранее описанный автором (Гаврилина, 2004, с. 54-55), позволяет приращивать культурологические знания не фрагментарно, а в системе. Так, шестиклассники, осваивая русскую пейзажную лексику, сценарии русского речевого поведения при характеристике пейзажа, выражении своего отношения к явлениям природы, учатся демонстрировать собственное эмоциональное восприятие окружающего мира, небезразличие к происходящему в природе в контексте русской языковой картины мира.

Особое место в этом процессе занимает работа, направленная на создание учащимися лингвокультурологических этюдов, портретов слов, эссе (текстов на основе “культурных тем”). Методика данной работы разработана Н.Л.Мишатиной (Мишатина, 2002), а обоснованием её дидактической целесообразности является следующая аксиома: “процесс понимания, усвоения ценностей культуры не происходит автоматически, а требует специально организованной деятельности ученика, в процессе которой и должна состояться “встреча” задаваемого социально-культурного и субъективного опыта подростка, своеобразное “окультуривание” последнего, его обогащение, приращение, преобразование” (Якиманская, 1999, с. 47).

Так, семиклассники работали над созданием лингвокультурологического эссе на тему “О чём поведало слово “счастье”. В процессе подготовки к написанию эссе ребята выполнили следующие лингвокультурологические задания.

- Задания **ассоциативного** типа. Учащиеся записывали свои ассоциации к слову “счастье” (назовём наиболее частые: удача, радость, дом, мама, любить, друг/подруга) и словосочетанию “счастливый человек” (наиболее частые ассоциации: здоровый, богатый, удачливый, тот, которого любят). Задача этой работы – выявление субъектного опыта ребят и диагностирование их индивидуального тезауруса.
- Задание **аналитического** типа. Семиклассники объясняли то, как они понимают выражения “быть на седьмом небе от счастья” и “находиться на вершине счастья”, опираясь на собственный опыт и культурологическую информацию (концепция Аристотеля строения неба из семи хрустальных сфер). Приведём пример объяснения семиклассников:  
“Выражение “быть на седьмом небе от счастья” означает, что человек очень-очень счастлив. Но почему мы говорим, что от счастья человек находится на *седьмом* небе, а не на пятом, например? Выражение это пришло к нам из древности, когда люди верили в то, что небо состоит из семи хрустальных сфер. На шести сферах, как утверждал древнегреческий философ Аристотель, покоятся планеты и звёзды. А на седьмом – находится рай, то есть “страна Счастья”.
- Задания, направленные на **установление лексического и понятийного значения** слова “счастье”. При выполнении этих заданий учащиеся анализировали словарные статьи слова “счастье”, помещённые в словаре В. И. Даля и в современном

толковом словаре. Ребята отметили, что в толковании данного слова в словарях имеется отличие. Так, В. И. Даль первым значением этого слова называет “случайность, желанную неожиданность, талант, удачу, успех”, а, например, современный толковый словарь значение “счастье – это удача, успех” ставит на второе место (первое значение – “чувство и состояние полного удовлетворения”). Толкование В. И. Даля скорее совпадает с тем, которое подчёркивается в русских пословицах: *Счастье – вольная пташка: где захотела, там и села*, т. е. “человек не может управлять счастьем”.

- Задание, направленное на **выявление этнокультурных характеристик концепта** “счастье” на материале русских пословиц. В ходе анализа содержательной стороны имеющихся в учебнике пословиц школьники предложили свои трактовки отношения русского народа к счастью.

При ответе на вопрос “Как русский народ относится к счастью?” семиклассники так раскрыли национальные особенности концепта “счастье”:

“В русских пословицах многое сказано о счастье. Оно, по мнению народа, лучше богатства, потому что богатым не каждый бывает, а счастье ко всякому может прийти. Но искать его надо не в кошельке, а в руках, так как “на деньги счастья не купишь”. Правда, следует помнить о двух вещах. Во-первых, о том, что счастье – “вольная пташка” само выбирает того, к кому оно приходит, его “за хвост не поймаешь”. А уж когда оно придёт к человеку, тот должен с умом счастьем распорядиться. Во-вторых, о том, что “счастье с несчастьем близко живут”: когда тебя посетило счастье, помни, что за ним может прийти беда.

- Задание, направленное на **сопоставление этнокультурных характеристик концепта** “счастье” на материале пословиц разных народов. Учащиеся анализировали пословицы разных народов о счастье, пытались, с одной стороны, выявить универсальные характеристики данного концепта в разных культурах, а с другой – найти “рецепты счастья”, предлагаемые разными культурами.

Результатом обсуждения стал следующий текст:

Как стать счастливым человеком? У каждого народа – свои рецепты счастья. Например, японцы советуют: не жди счастья, будь весёлым – и счастье придёт к тебе. Русские, туркмены и башкиры уверены, что счастье на стороне людей смелых, правдивых, добросердечных. А грузины и армяне утверждают, что человек, который завидует “чужому счастью” или “не видел горя”, никогда не станет счастливым.

Кроме того, семиклассники

- анализировали эпитеты к слову “счастье”, выяснили то, как сам язык характеризует это сложное понятие (напр.: *счастье – бесконечное, быстротечное, нечаянное, непостоянное, беспокойное, пленительное...*);



- искали и находили глаголы, которые сочетаются с данным словом в русском языке (напр.: *испытывать счастье, смеяться от счастья, плакать от счастья...*);
- выясняли этимологическое значение данного слова;
- анализировали позицию поэта Н. Н. Асеева, выраженную им в строках:

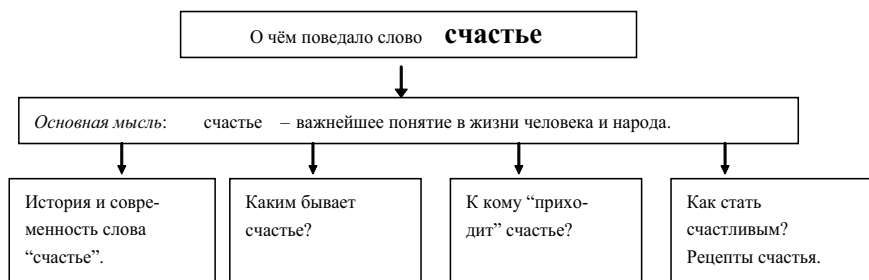
*Что такое счастье? Соучастье*

*В добрых человеческих делах;*

выказывали своё отношение к мнению поэта;

- составляли формулы счастья (Счастье – это ...), опираясь на суждения В. И. Даля, Н. Н. Асеева, собственную позицию.

Результатом этой большой работы стало создание текста на тему “О чём поведало слово счастье” по предложенному плану:



Анализ обобщающего обсуждения и эссе учащихся, привести которые в рамках данной статьи невозможно, показал, что главная задача совместного исследования – “овладение “языком” концепта на основе концептуального анализа и “присвоения” (осмысления и переживания) культурных смыслов слова “счастье” в процессе “диалога” ребят с культурным концептом” (Мишатина, 2002, с. 12) – достигнута.

Так, в процессе обобщающего обсуждения семиклассники отметили, что

- в очередной раз они удивились тому, что “маленькое привычное слово может рассказать о многом, а значит – сделать богаче тех, кто его исследовал”;
- у них изменилось отношение к понятию, названному словом “счастье”: раньше ребята оценивали его только по отношению к себе, а теперь это понятие стало шире, оно вместило в себя знание о том, что отношение к счастью, к тому, кого считать счастливым человеком, во-первых, меняется со временем, а во-вторых – у каждого народа свои “рецепты счастья”;
- теперь семиклассникам хотелось бы больше узнать о таких важных для них понятиях, как “радость” (его частичный анализ был выполнен в 6-м классе), “добродота”, “совесть” и др. (его потребность в диалоге с культурными концептами).

В эссе семиклассники демонстрировали использование культурно-речевых моделей, присущих русской речевой традиции.

Как показывает практика, при работе с текстами познавательного, обучающего и культурологического характера у учащихся параллельно с формированием языковых знаний и умений развиваются коммуникативно-речевые и общеучебные умения:

- аргументировано высказывать собственную точку зрения, воспринимать и оценивать позицию собеседника(ов); выступать с результатами своего исследования перед одноклассниками;
- работать с информацией: находить важную и второстепенную информацию, систематизировать различными способами, включать в собственный опыт;
- предлагать вариант решения проблемы;
- сотрудничать в паре и в группе: формулировать задачу, распределять роли, оценивать результат собственной работы и работы группы.

Таким образом, тексты малых форм, содержащиеся в учебниках по русскому языку, способствуют развитию и совершенствованию *коммуникативных, языковых, социокультурных* и *общеучебных* знаний и умений школьников не в их отрыве друг от друга, а в тесной связи. Это позволяет реализовать на практике одну из важнейших задач обучения родному языку – развитие речевой (языковой) личности ученика.

## ЛИТЕРАТУРА

- Борухов, Б.** (1991). “Зеркальная” метафора в истории культуры. *Логический анализ языка. Культурные концепты*. М. С. 112 – 121.
- Вендина, Т.** (1998). *Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм)*. М. 240 с.
- Гаврилина, М.** (2004). *Русский язык в 4-5 классах. Книга для учителя*. Rīga: Mācību grāmata. 236 lpp.
- Дейкина, А, Новожилова, Ф.** (1998). *Тексты-миниатюры на уроках русского языка*. М. 144 с.
- Ипполитова, Н.** (1998). *Текст в системе обучения русскому языку в школе*. М.
- Мишатина, Н.** (2002). *Как сердцу высказать себя? Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода (7-9 классы)*. СПб. 260 с.
- Якиманская, И.** (1999). Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся *Вопросы психологии*, 3. С. 45-49.

## KOPSAVILKUMS

Raksta uzmanības centrā ir tekstorientētas pieejas un maza apjoma tekstu izmantošanas iespējas krievu valodas apgūšanas procesā mazākumtautību skolās, kā arī maza apjoma tekstu loma skolēnu komunikatīvās, valodas un sociokultūras kompetences pilnveidošanas procesā. Autore raksturo pieredzi, kas tika apkopota krievu valodas mācību grāmatu aprobēšanas gaitā 1997. – 2004. g. Secinājumi, kurus autore formulē, var būt interesanti skolotājiem, lingvodidaktiem, kas pēta valodu apguves problēmas.

**Atslēgvārdi:** maza apjoma teksti, lingvokulturoloģisks teksts, tekstorientētā pieeja, lingvokulturoloģiskā etīde, lingvokulturoloģiskā eseja.

## SUMMARY

The author of this article deals with basic directions of the work with texts in the process of Russian language teaching in minority schools in Latvia. The main attention is paid to cognitive, education and culturology texts and the importance, and the potential of these texts in the development of students' habits in the field of communicative, linguistic, socio-cultural and educational competence. The author analyses the linguistic and methodological foundations of the educational complex “Russian language”, which has been worked out for minority schools in Latvia.

**Keywords:** mini-text, culturology texts, socio-cultural competence, culturology essay.



## 3. daļa. Studiju procesa attīstība



## **Integrationsfördernde Elemente im universitären DaF-Unterricht Zināšanu integrāciju veicinošie elementi vācu valodas kā svešvalodas studiju procesā Integration Elements in the German Study Process**

**Jelena Kipure**  
Universität Daugavpils  
Vienības iela 13, LV-5400  
deutsch@dau.lv

Der vorliegende Artikel berichtet über einen experimentellen Versuch der integrativen Textarbeit im universitären DaF-Unterricht. Als Ausgangseinheit dieses methodischen Verfahrens werden authentische deutsche Texte angenommen. Im Beitrag werden die Hauptprinzipien der integrativen Textarbeit im universitären Fremdsprachenunterricht (interdisziplinäre Behandlung des Textes, Vielfältigkeit der Arbeits- und Aufgabenformen, kreative Spracharbeit, offener Unterricht etc.) sowie die Ergebnisse ihres praktischen Umsatzes beschrieben und analysiert.

**Schlüsselwörter:** pädagogische Entwicklungslinien, der universitäre DaF-Unterricht für Fortgeschrittene, ganzheitliches Sprachenlernen, Lehr- und Lerneinheit Text, integrative Textarbeit

### **Paradigmawechsel im pädagogischen Prozess Lettlands**

In Lettland wurde in den letzten 10-15 Jahren das Problem des Paradigmawechsels im pädagogischen Prozess sehr aktuell. Die pädagogischen Tendenzen aus Europa und den USA beeinflussen positiv die Entstehung und eine rasche Entwicklung neuer didaktischer Modelle in allen Lernbereichen an den Bildungsinstitutionen Lettlands. Dies bereichert merkbar den pädagogischen Prozess und lässt verschiedene lehr- und lernwissenschaftliche Perspektiven für pädagogische Ziele adoptieren, insbesondere die Theorien des Kognitivismus, des sozialen Lehrens und Lernens, des Konstruktivismus, des interaktiven Lehrens und Lernens (*Žogla, 2001a*). In diesem Zusammenhang bestimmen die vor kurzer Zeit von der Europäischen Kommission und der Agentur für Akademische Programme (1998) angedeuteten und von lettischen Pädagogen übernommenen und weitergetriebenen Lehr- und Lerntheorien die aktuellsten Entwicklungslinien an den Bildungsinstitutionen Lettlands (*s. dazu auch Žogla, 2001b; Žogla, 2001c; Latvijas Republikas Izglītības un Zinātnes ministrija, 1998*)

- Erwerb des vielseitigen Wissens und Könnens
- Förderung der Fertigkeiten des lebenslangen Lernens

- Anwendung neuer technischer Mittel bzw. der Informationstechnologien
- Förderung des entdeckenden, handlungsorientierten Lernens
- Förderung der Fertigkeiten der sozialen Zusammenarbeit der Lerner
- Förderung des individuellen Erkenntnisprozesses der Lerner
- Förderung der freien persönlichen Entwicklung der Lerner
- Förderung des bewussten Kenntniserwerbs seitens der Lerner
- Förderung des kreativen Denkens und Könnens
- Anwendung der akademischen Kenntnisse für die pragmatischen/berufsorientierten Ziele
- Entwicklung der Fähigkeiten zur Evaluation des eigenen Wissens und Könnens
- Autonomie/Selbstständigkeit der Lerner
- Offener Unterricht, die Förderung der Flexibilität der Lerner sowie auch der Pädagogen
- Veränderung der Rolle des Lehrers/des Unterrichtenden: der Lehrer/der Unterrichtende ist kein Vermittler von Kenntnissen bzw. Informationen, sondern die Person, die die Lern- bzw. Studienmöglichkeiten schafft und mit den Lernern intensiv zusammenarbeitet.
- Entwicklung neuer Lehr- und Lernmethoden.

Bei der näheren Betrachtung wird es offensichtlich, dass die obigen Entwicklungstendenzen nicht auf die Akkumulation von Kenntnissen, sondern auf die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit der Lerner zielen. Dabei werden folgende Prinzipien verfolgt:

- Die ganzheitliche Betrachtung der Welt/Erscheinungen (bzw. in Zusammenhängen)
- Die Einbeziehung der Lernenden in den Erkenntnisprozess
- Die Entwicklung des Wahrnehmungsprozesses, der Aufmerksamkeit, der Einbildungskraft, des Denkens und der Rede der Lernenden
- Die Förderung der Fähigkeit zu analysieren, Entscheidungen zu treffen und in Problemsituationen angemessen zu handeln.

Auch die neuere Sprachlernforschung orientiert sich nach dem Konzept der Ganzheitlichkeit und der integrativen Arbeit am Sprachstoff. Aus neurobiologischer und psychologischer Sicht ist bewiesen, dass es unmöglich ist, eine Fremdsprache nur nach einer Methode zu lehren bzw. zu lernen, denn die Prozesse beim Fremdsprachenlernen sind sehr vielfältig (kognitiv – nichtkognitiv, bewusst – unbewusst). Außerdem lassen sich die sprachbezogenen Komponenten, die gelernt werden müssen, nach unterschiedlichen Teilbereichen (Lexik, Grammatik, feste Wissensstrukturen, pragmatischer Bereich etc.) einordnen und auf verschiedene Weise einprägen, denn die Sprache wird sich ja nicht als Ganzes auf einmal angeeignet. Es muss demzufolge ein Ansatz entwickelt werden, der das Streben nach einem ganzheitlichen Sprachenlernen durch die optimale Herauskristallisierung und Integration mehrerer Komponenten des Prozesses des Fremdsprachenlernens realisieren könnte.



### **Das pädagogisch-psychologische Charakteristikum des Studienprozesses**

Im Vergleich zum schulischen Fremdsprachenunterricht unterscheiden sich die im universitären Fremdsprachenunterricht dominierenden Schwerpunkte ganz eindeutig. Diese veränderten Schwerpunkte setzen solche Faktoren voraus wie Lernziele (in diesem Fall sind Berufsorientierung, hohe Anforderungen an das Niveau von sprach- und tätigkeitsbezogenen Kenntnissen, die Entwicklung von Fertigkeiten lebenslangen Lernens, wissenschaftliche Forschung zu erwähnen), Lerner und adressatenbezogene Besonderheiten (wie etwa Fachrichtung, Vorwissen der Lernenden, Lernstufe, Erfahrung), Alter und altersspezifische Besonderheiten (infolge ihres psychologischen Entwicklungsstandes sind Studenten in der Lage, Aktivitäten auszuführen, die jüngeren Lernern noch schwer fallen, beispielsweise logisch zu denken, zu vergleichen, zu analysieren, zu abstrahieren, ihren Standpunkt zu behaupten). Eine wichtige Rolle hierbei spielen auch solche Faktoren wie die materielle und technische Basis der jeweiligen Bildungsinstitution und die Zugänglichkeit des Lehr- und Lernmaterials. Im universitären Fremdsprachenunterricht regt die Gesamtheit der erwähnten Faktoren zum bewussten, entdeckenden bzw. forschenden Fremdsprachenlernen an. Ein großer Teil des Studienprozesses sollte dabei auf die selbstständige Arbeit der Studenten fallen. Das Erreichen eines hohen Niveaus an Wissen und Können die sowie eine enge Fachrichtung verlangen eine intensive Beschäftigung mit der Zielsprache und mit den sie begleitenden Aspekten (d.h. mit kulturspezifischen und landeskundlichen Informationen). Die universitäre Lehr- und Lernsituation betont dabei das Prinzip des Fremdsprachenlernens durch Bewusstmachung und durch aktive Mitbestimmung der Studierenden im Studienprozess.

Das Spezifikum des universitären Lehr- und Lerngeschehens zeichnet sich dadurch aus, dass der gesamte Lehr- und Lernprozess einer Fremdsprache in mehrere theoretische Kurse zerlegt ist. Die Studenten eignen sich die Einzelheiten und Nuancen der Fremdsprache in solchen Lehrgängen wie Phonetik, Lexikologie, Theoretische Grammatik, Landeskunde, Textinterpretation etc. an, dadurch werden die anderen Seiten der Fremdsprache (z.B. affektive, pragmatische) nur selten berücksichtigt. Die Studenten akkumulieren auf solche Weise den Lehr- und Lernstoff aus verschiedenen Sprachbereichen isoliert. Dieses Unterrichtssystem benötigt eine Integrationsphase.

### **Theoretische Begründung eines integrativen Textunterrichts**

Wie aber ist die ganzheitliche Aneignung von sprach-, inhalts- und tätigkeitsbezogenem Wissen im universitären Fremdsprachenunterricht zu realisieren? Als eine Lösung wird in der didaktischen Literatur vorgeschlagen, dass der Sprachunterricht an einer Hochschule bzw. der Fortgeschrittenenunterricht in erster Linie Textunterricht, d.h. der Unterricht mit Texten sein sollte (*Weller, 1991*). Dafür plädieren viele deutsche Didaktiker (wie z.B. *Vogel, 1991; Quetz, 1991; Pürschel, 1991; Bausch & Krumm, 1992*), die den fremdsprachlichen Leseprozess begleitende Textarbeit im modernen Fortgeschrittenenunterricht als Mittel des integrierten Sprach- und Sachunterrichts betrachten. Das schafft die notwendigen

Voraussetzungen für eine möglichst allseitige Sprachbehandlung und lässt eine zu starke Konzentrierung auf einen Sprachaspekt vermeiden.

Der Schwerpunkt solches Unterrichtsgeschehens ist das Schaffen von Möglichkeiten für die Integration des fremdsprachlichen Wissens und Könnens. Die intensive Arbeit mit authentischen Sachtexten agiert in diesem Fall als ein integrativer Kurs mehrerer universitärer Fächer und bietet den Studierenden die Möglichkeit an, kommunikationspragmatische, leseerzieherische, sozialkritische, textsortenspezifische, sprachtheoretische, methodische Arbeitsweisen zu verzahnen.

Der authentische Text, der von vielen Textdidaktikern (s. insbesondere *Mordašova, 1999; Hardjono, 1990; Löschmann & Schröder, 1984; Löschmann, 1985*) als Lehr- und Lerneinheit der integrativen Methode betrachtet wird, ermöglicht es, die Lernenden zu befähigen, ihre kognitive und kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Für den universitären Fremdsprachenunterricht ist die Lehr- und Lerneinheit Text besonders interessant in dem Sinne, dass er die Integrationsmöglichkeiten eröffnet, die sowohl fachinterne als auch fachübergreifende Integration einschließen. Die Ausgangseinheit Text schafft die Grundlage für das Aneignen von sprachlichen Mitteln und verschiedener Sprachfertigkeiten sowie zur Erweiterung allgemeiner Bildung.

Die integrative Textarbeit beendet die lang andauernde Konzentration auf kleinere Teile von Äußerungen (wie etwa Wörter, Morpheme, Phoneme) im Fremdsprachenunterricht. „*Texte haben Eigenschaften eines Systems. Sie bestehen aus Elementen, die in bestimmter Weise miteinander verbunden sind. (...) Die Form wird im Text nicht vom Inhalt isoliert*“. (*Mordašova, 1999, S. 135*). Dabei vermitteln richtig ausgewählte authentische Texte nicht nur landeskundliche Kenntnisse, sondern auch Inhalte, die den Erkenntnishorizont der Lernenden sowie ihr Wissen über die Welt erheblich erweitern. Die inhaltliche Ebene jedes Textes beeinflusst Einstellungen und Haltungen der Leser. Die reiche Palette von Möglichkeiten der Arbeit mit einem Text trägt zum Training der Lernstrategien und zur persönlichen Entwicklung der Lerner bei.

Dank ihrer Multifunktionalität nehmen authentische fremdsprachige Sachtexte eine besondere Position in der integrativen Methodik ein, denn die unterrichtliche Arbeit mit Texten dieser Art erlaubt ein breites Spektrum von integrationsfördernden Elementen einzusetzen:

- Intensive integrative Textarbeit
- Miteinbeziehung der Kenntnisse aus anderen Fächern
- Aspektreiche, ganzheitliche Behandlung jedes Textes
- Aktivierung der Studenten durch unterschiedliche Sozialformen und kommunikationsorientierte Aufgabenstellungen (z.B. Simulationsspiele, Rollenspiele, Miniprojekte u.Ä.)
- Intensive kreative Spracharbeit
- Den Studenten werden die Anwendungsmöglichkeiten authentischer deutscher Sachtexte für ihre unterrichtlichen Lernzwecke bewusst gemacht

- Planung und Erteilung des Unterrichts erfolgt größtenteils von Studenten
- Offener Unterricht.

### **Die Förderung des integrativen Prinzips in der Praxis des DaF-Unterrichts**

Eine pädagogische Erprobung, die das gesamte Studienjahr 2003/2004 dauerte, hatte den positiven Einfluss des Einsatzes des integrativen Prinzips auf die Leistungen der Fremdsprachenlerner und ihre persönliche und berufliche Entwicklung bewiesen. An der Erprobung nahmen Studenten des III. Studienjahres der Universität Daugavpils (45 Personen, Fach: DaF, angehende Deutschlehrer) teil.

Laut der Vorschrift zu Forschungen auf dem Gebiet Pädagogik/Psychologie/Soziologie kann die Zahl der Teilnehmer dieser Erprobung als nicht groß genug angesehen werden, denn (*Geske und Grīnfelds, 2001*) weisen z.B. darauf hin, dass in soziologischen Umfragen die Zahl der Respondenten 1000 erreichen sollte. Diese Autoren erwähnen aber auch, dass ausgehend vom erforschten Fach und der Forschungssituation gewöhnlich die Teilnehmerzahl als groß genug annimmt, die 30 oder mehr enthält (*Geske und Grīnfelds, 2001, S. 55*). In Anbetracht des Spezifikums des behandelten Faches und der Voraussetzungen der Studiensituation (die Zahl der Deutschstudierenden in Lettland ist viel niedriger als die der Deutschlerner an Schulen) kann die Zahl der Teilnehmer an dieser pädagogischen Erprobung als akzeptabel betrachtet werden.

Das Ziel der pädagogischen Erprobung war die praxisbezogene Erforschung der Rechtmäßigkeit des Einsatzes von oben erwähnten integrationsfördernden Elementen durch die intensive integrative Behandlung der authentischen deutschen Sachtexte.

45 Deutschstudierende des III. Studienjahres der Universität Daugavpils bildeten die Basis für eine Fallstudie. Die Studenten haben im DaF-Unterricht acht authentische deutsche Sachtexte bearbeitet (vier Texte im 1. Semester, vier Texte im 2. Semester); die Reihenfolge der ausgewählten Sachtexte wurde unwillkürlich festgelegt. Die Textarbeit in der experimentellen Gruppe (23 Personen; im Folgenden: EG) verlief nach den Grundprinzipien der intensiven integrativen Behandlung von Sachtexten. Die Textarbeit in der Kontrollgruppe (22 Personen, im Folgenden: KG) verlief nach der Methode des traditionellen universitären DaF-Unterrichts (d.h. Orientierung auf die Entwicklung des verstehenden Lesens, intensivere Behandlung der inhaltlichen Seite der Texte, Arbeit an der sprachbezogenen Seite der Texte konzentriert sich hauptsächlich auf die Behandlung und Aneignung neuer lexikalischer Einheiten und Wendungen, die Textarbeit wird nur vom Unterrichtenden geplant und durchgeführt, etc.).

Die Arbeit an jedem Sachtext in der EG dauerte durchschnittlich drei Unterrichtsstunden. Das erlaubte, mit jedem Sachtext vielseitig und tiefgründig zu arbeiten. Der Einsatz der Prinzipien des integrativen Lehrens bzw. Lernens ermöglichte es, Monotonie bei der Behandlung der sprachbezogenen Seite der Texte zu vermeiden. Die Unterrichtende sollte dabei eher die Rolle eines Organisators und Konsultanten spielen, besonders im letzten Stadium der Erprobung.

Am Anfang der Erprobung wurde vom Unterrichtenden das Ziel gesetzt, durch eigene Planung und Erteilung des Unterrichts den Studenten das reiche Lernpotenzial authentischer deutscher Sachtexte und die Vielfalt der unterrichtlichen Verfahren und Arbeitsformen zu demonstrieren. Dabei wurde die Aufmerksamkeit insbesondere auf solche fremdsprachlichen Teilbereiche gelenkt wie Weltwissen, Landeskunde (inhaltsbezogen), Lexik, Grammatik, Phonetik, Rechtschreibung, Stilistik (sprachbezogen), Textanalyse. Allmählich sollten die Studenten aber die Planung und Durchführung einzelner Phasen und später des ganzen Unterrichts übernehmen. Die Arbeit an jedem Text endete mit einer Integrationsphase, d.h. mit einer Aufgabenstellung, die den während der Textarbeit angeeigneten sprachlichen und inhaltlichen Lernstoff transferiert und kreativ gebrauchen ließ (z.B. Simulationsspiele, Umfrage und Präsentation der Ergebnisse, Werbung für ein Projekt, Fernsehsendung, Erarbeitung eigener Strategien für die Lösung eines Problems u.Ä.).

Die in der Erprobung behandelten deutschen Sachtexte wurden so ausgewählt, dass den Studenten ein umfassendes landeskundliches und sprachliches Material zu verschiedenen Themen vermittelt wurde. *Landeskundlicher Lernstoff*: "Die Deutschen in der Welt", "Typisch Deutsch", "Schulwesen Deutschlands", "Aktuelle Fragen im Schulsystem Deutschlands", "Deutsches Bankwesen", "Moderne Formen des Zusammenlebens", "Institution Ehe in Deutschland", "Kleidung, Mode für Jugendliche", "Aktuelle Probleme der Welt" u.a. *Sprachlicher Stoff*: Lexik zu Themen „Menschliche Eigenschaften“, „Schulwesen“, „Bankwesen“, „Jurasprache“, „Kleidung“, „Ehe“, „Geschäftssprache“, Lexik für die Interpretation und Analyse von Grafiken und Diagrammen u.a. Es wurde ebenfalls versucht, die Vielfalt von sachlichen Textsorten zu zeigen: Unter den behandelten Sachtexten finden sich Berichte, Kommentare, Grafiken, Diagramme, Interviews, Bildunterschriften, Leserbriefe, Lexika, Stellungnahmen sowie auch Schlagzeilen.

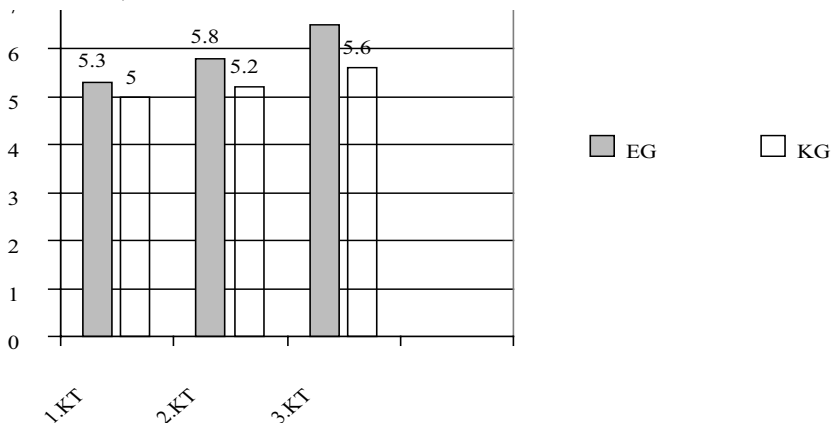
Um die Veränderungen in den sprachlichen Leistungen der teilnehmenden Studenten zu erforschen und zu analysieren wie auch die Leistungen zu vergleichen, wurden die Teilnehmer dreimal getestet: am Anfang der Erprobung (Anfang des 1. Semesters), in der Mitte (Ende des 1. Semesters), am Ende der Erprobung (Ende des 2. Semesters).

Als Kontrollmethode für die Sprachkenntnisse wurde der Aufsatz bestimmt. Der Aufsatz lässt die Sprachkenntnisse ganzheitlich prüfen, denn dabei können nicht nur Wortschatz und Grammatik, sondern auch der sprachliche Ausdruck, Rechtschreibung, Stil, logisches und kreatives Denken der Studenten, ihre Fähigkeit, Gedanken zu formulieren, zu begründen, zu strukturieren, zu erläutern, zu argumentieren, kontrolliert werden. Im 2. und 3. Kontrolltest wurden den Teilnehmern sprachbezogene Aufgaben (zur genaueren Angabe des durch die intensive integrative Textarbeit angeeigneten sprachlichen Stoffes) und zwei Themen für Miniaufsätze gegeben, wobei sich die Studenten auf die vorgelegten, mit den behandelten Sachtexten verbundenen Materialien (z.B. ein kurzer Artikel, ein Diagramm) stützen sollten.

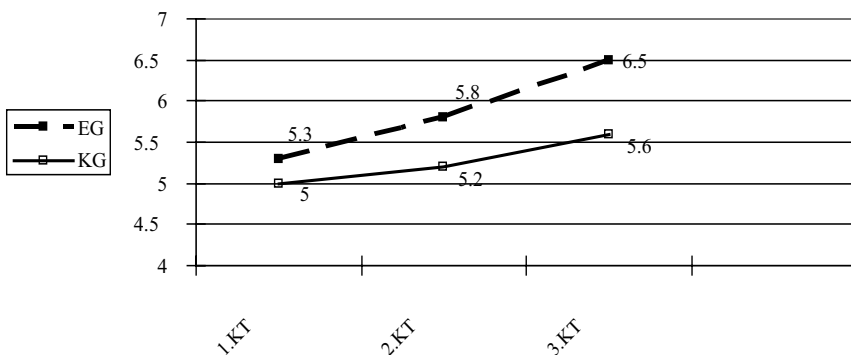
### Die Ergebnisse der pädagogischen Erprobung

Die Analyse der von den Studenten geschriebenen Kontrolltests lässt eine wachsende Dynamik in der Verbesserung der sprachlichen Leistungen der Teilnehmer der EG beobachten: Die EG begann die pädagogische Erprobung mit der Durchschnittsnote 5.3, die KG mit der Durchschnittsnote 5.0. Am Ende des 1. Semesters stieg die Durchschnittsnote in der EG bis 5.8 (d.h. +0.5), in der KG bis 5.2 (d.h. +0.2). Am Ende der Erprobung zeigte die EG das Resultat mit der Durchschnittsnote 6.5 (d.h. +0.7 im Vergleich mit dem 2. Kontrolltest und +1.2 im Vergleich mit dem 1. Kontrolltest). Die KG stand am Ende der Erprobung mit der Durchschnittsnote 5.6 (d.h. +0.4 im Vergleich mit dem 2. Kontrolltest und +0.6 im Vergleich mit dem 1. Kontrolltest).

Wie man sieht, hatten die beiden Gruppen beim 1. Kontrolltest einen geringen Unterschied von 0.3 Punkten. Während des Studienjahres hat aber die EG einen zweimal so großen Sprung in der Verbesserung ihrer sprachlichen Leistungen gemacht: vgl. +1.2 (EG) und +0.6 (KG). Der Unterschied macht jetzt 0.9 Punkte aus. Grafisch sieht die Entwicklungsdynamik folgenderweise aus (s. Histogramm 1 und Grafik 1)



**Histogramm 1: Entwicklungsdynamik im Vergleich. (KT- Kontrolltest)**



**Grafik 1: Entwicklungsdynamik im Vergleich. (KT – Kontrolltest)**

Wenn man die Aufgaben 2 und 3 im 2. und 3. Kontrolltest betrachtet, die einen Schreibanlass zu Miniaufsätzen darstellen (die Aufgaben lauten: 2. *Lies den folgenden Artikel! Schreibe deine Kommentare dazu (Vorgeschichte, Perspektiven, deine Meinung u.Ä.)!* 3. *Interpretiere das Diagramm! Was für ein Problem/Thema spricht das Diagramm an? Schreibe einen kurzen Artikel, stütze dich dabei auf das zu interpretierende Diagramm!* Oder: 3. *Interpretiere die Ergebnisse der Umfrage! Was für ein Problem/Thema spricht die Umfrage an? Schreibe einen kurzen Artikel, stütze dich dabei auf die zu interpretierenden Ergebnisse!*), so ist in der EG die Tendenz zum ganzheitlichen Ansatz bei der freien Interpretation der vorliegenden Stützttexte sehr auffallend. Die Aufsätze sind gut strukturiert (also, Einführung, Erläuterungen/Argumentation, Schlussfolgerungen). Die Stützttexte dienen nur als Grundlage für eigene Kommentare der Studenten. Die Studenten berücksichtigen die Vorgeschichte/den Hintergrund der Stützttexte, ziehen Informationen aus den während des Semesters durchgenommenen Sachtexten mit ein, nehmen eine Position zum Problem ein und machen eigene Schlussfolgerungen. Bei der Interpretation des Diagramms und der Ergebnisse einer Umfrage versuchen sie eigene Ausrechnungen und Vergleiche zu machen, genaue Angaben und Zahlen zu geben. Die Arbeiten der KG fallen im Gegensatz dazu sehr allgemein aus. Die eigenen Kommentare basieren hauptsächlich nur auf den in den Stützttexten gegebenen Informationen. Das Problem/Thema wird nicht im Ganzen behandelt und analysiert, sondern nur das des Stützttextes. In vielen Arbeiten ist die Interpretation der Texte eine bloße Nacherzählung. Es fehlen Argumente und Belege mit Beispielen und Zahlen sowie eigene Schlussfolgerungen.

## Schlussfolgerungen

Die pädagogische Erprobung hat also die Effektivität der integrativen Textarbeit im universitären Fremdsprachenunterricht bestätigt. Sie hat ebenso ermöglicht, die Schwerpunkte zu bestimmen, die erfolgreiche Aneignung des fremdsprachlichen Wissens und Könnens durch die unterrichtliche Textarbeit unterstützen und fördern:

- Textarbeit ist durch eine intensive und interdisziplinär integrative Behandlung des Textes gekennzeichnet.
- Große Aufmerksamkeit wird der Förderung des sprachlichen Wissens der Studierenden gewidmet. Deshalb ist die systematische Arbeit an der sprachbezogenen Seite des Textes ein obligatorischer Teil der Textarbeit.
- Die Spracharbeit vollzieht sich kreativ, durch schöpferische, handlungsorientierte und interaktiv-kommunikative Aufgabenstellungen.
- Die Entnahme, Bearbeitung und Speicherung der anzeigenden Informationen wird durch das aktive, selbstständige Handeln der Studierenden optimiert, indem die Studenten im Unterricht nicht nur als Teilnehmer, sondern auch als Planer, Gestalter und Leiter agieren.
- Die universitäre Textarbeit erscheint als offenes Unterrichtsgeschehen, in dem der Lehrer nur als Organisator und Konsultant wirkt und die Studierenden intensiv ihre deutschsprachliche Kompetenz entwickeln und Lernerfahrung erwerben.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Bausch, K.-R., Krumm, H.-J.** (1991). Sprachlehrforschung. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W., Krumm, H.-J. (Hrsg.) Tübingen: Francke Verlag. S. 7-12.
- Eiropas komisija.** Akadēmisko programmu aģentūra. (1998). Baltā grāmata par izglītību un apmācību. Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību. Rīga: Lielvārds.
- Geske, A., Grīnfelds, A.** (2001). *Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes*. Rīga: RaKa
- Hardjono, T.** (1990). Von der Jakarta-Messe zum Oktoberfest. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des DU. 2 Arbeit mit Texten*, S. 47-51.
- Latvijas Republikas Izglītības un Zinātnes Ministrija** (1998). Latvijas izglītības koncepcija.
- Löschmann, M., Schröder, G.** (1984). *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Löschmann, M.** (1985). *Vom Lesen zum Sprechen*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Morda ova, J.** (1999). Die Integration der Komponenten des Fremdsprachenunterrichts als Konsequenz der kommunikativen Kompetenz. *DPU 7. Ikgadējās zinātniskās konferences rakstu krājums A 9*. Daugavpils: Saule, lpp.133-135.
- Pürschel, H.** (1991). Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W., Krumm, H.-J. (Hrsg.) Tübingen Francke: Verlag. S. 449-453.
- Quetz, J.** (1991). Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W., Krumm, H.-J. (Hrsg.) Tübingen: Francke Verlag. S.376-381.
- Vogel, K.** (1991). Fremdsprachen an Hochschulen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W., Krumm, H.-J. (Hrsg.) Tübingen: Francke Verlag. S. 84-90.
- Weller, F.-R.** (1991). Lesebücher, Lektüren, Anthologien, Textsammlungen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W., Krumm, H.-J. (Hrsg.) Tübingen: Francke Verlag. S. 249-256.
- Žogla, I.** (2001a). Mūsdienu mācību teorijas problēmas. *Skolotājs*, 4/2001, lpp.4.-8.
- Žogla, I.** (2001b). Didaktiskie modeļi augstskolā. *Skolotājs*, 6/2001, lpp.19.-26.
- Žogla, I.** (2001c). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.

## KOPSAVILKUMS

Raksta mērķis ir aplūkot nozīmi integratīvajam darbam ar tekstiem mūsdienu pedagoģijas kontekstā. Modernajā svešvalodu didaktikā teksts tiek uzskatīts par mācīšanās un mācīšanas pamatvienību. Rakstā tiek aplūkots pedagoģiskais eksperiments, kura uzdevums bija noteikt un praktiski pārbaudīt vadlīnijas integratīvajam darbam ar tekstiem. Eksperimenta rezultātā tika konstatēts, ka integratīvais darbs ar tekstiem sekmē studentu akadēmisko un pragmatisko zināšanu apgūšanu un integrāciju. Kā zināšanu integrāciju veicinošie elementi īpaši tiek uzsvērti tādi darba principi kā teksta interdisciplinārā analīze, darba un uzdevumu formu daudzveidība, kreatīvais darbs ar teksta lingvistisko bāzi, atklātās mācības. **Atslēgvārdi:** attīstības tendences pedagoģijā, vācu valodas kā svešvalodas apguves process augstskolā, viengabalains svešvalodu mācību process, teksts kā mācību vienība, integratīvais darbs ar tekstiem.

## SUMMARY

The present article describes an experiment of the integrative work with texts at German language lessons. Authentic German texts are considered to be the basis of this methodological approach. In this article the basic principles of the integrative work with texts in the university teaching and learning process (e.g. interdisciplinary work with texts, variety of learning styles and exercises, creative work with the linguistic material of a text, learner-centered approach) and the results of their practical use are described and analysed.

**Key words:** modern pedagogical tendencies, teaching-learning the German language at advanced level, integrated language learning, text as teaching and learning basis, integrative work with texts.



## Medicīnas koledžas pirmā studiju gada studentu adaptācija Adaptation of the 1st Year Medical College Students

**Inga Odiņa**

Sarkanā Krusta Medicīnas koledža  
iods@inbox.lv

Mūsdienu mainīgās dzīves ritms, nepārtrauktās pārmaiņas sabiedriskajā, politiskajā un ekonomiskajā sfērā rada nepieciešamību pielāgoties (adaptēties) mainīgajai apkārtējai videi, lai sasniegtu savu mērķi dzīvē. Adaptācija un mācīšanās prasme ir savstarpēji saistītas, aktuālas un būtiskas cilvēkiem, kuri nolēmuši turpināt mācības, lai apgūtu vai papildinātu zināšanas profesijā. Uzsākot studijas Medicīnas koledžā, būtiski ir studentam organizēt/radīt spēcīgu un bagātu pedagoģisko vidi, kas ļauj izvēlēties atbilstoši iespējām attīstīt prasmi patstāvīgi mācīties, aktualizējot vidusskolā iegūto pieredzi un sociālo attiecību pieredzi. Nodrošinot atbilstošu pedagoģisko vidi, var sekmēt studentu studiju procesu un spēju pielāgoties (adaptēties) koledžā.

**Atslēgvārdi:** adaptācija, mācīšanās prasme, stress.

### Ievads

Mūsdienu dzīves ritms, nepārtrauktās pārmaiņas sabiedriskajā, politiskajā un ekonomiskajā sfērā rada nepieciešamību pielāgoties (adaptēties) mainīgajai apkārtējai videi, lai sasniegtu savu mērķi dzīvē. Adaptācija un mācīšanās prasme ir savstarpēji saistītas, aktuālas un būtiskas cilvēkiem, kuri nolēmuši turpināt mācības, lai apgūtu vai papildinātu zināšanas profesijā. Lai arī kādu izglītības iestādi topošais students izvēlētos, viņš nonāk jaunā vidē, kurā daļa no savas enerģijas būs jāvelta adaptācijai.

Man ir piecu gadu darba pieredze ar medicīnas skolas (kopš 2004. gada jūlija Medicīnas koledža) pirmā studiju gada studentiem. Ikdienā strādājot, redzu studentu spējas mācīties, kontaktēties un viņu dažādās atbildes reakcijas uz notikumiem, kas liecina par neefektīvu adaptāciju.

Uzsākot studijas medicīnas koledžā, studentiem ir daudz jāmacās, jāstrādā, lai izveidotu savu dzīves filozofiju, pilnveidotu un nostiprinātu savu profesionalitāti māsas darbam. Studiju process medicīnas koledžā nelīdzinās mācībām vidusskolā, jo studentiem jāapgūst daudzi studiju priekšmeti gan humanitārajās zinībās, gan bioloģiskajās zinībās, gan arī māsu zinībās. Daudzi studiju priekšmeti un studiju organizācija viņiem vēl ir sveši. Tas prasa daudz spēka un enerģijas. Diemžēl daudzi jaunieši tam nav gatavi. Vieni spēj savienot studijas ar darbu un aktīvi piedalīties sabiedriskos pasākumos, bet citiem grūtības sagādā aptvert visu studiju saturu. "Dzīve ir vienkārša, ja vari pieņemt nepieņemamo, paciest neciešamo un iztikt bez

nepieciešamā.” [1] Ne katram jauniešim, uzsākot studijas Medicīnas koledžā, ir reāls priekšstats par izvēlēto profesiju. Jaunieši, sastapušies ar pirmajām grūtībām studiju procesā, aiziet no koledžas. Aiziet ne tikai tie, kas sapratuši, ka nav izvēlējušies pareizo ceļu dzīvē, bet arī tie, kam medicīna patiesi interesē. Tas ir zaudējums ne tikai pašiem jauniešiem, kuri nepiepilda savu izvēlēto sapni, bet sabiedrībai kopumā. Jaunieši, kuri paliek, paliek ar stingru apņēmību mācīties, iegūt jaunas zināšanas un kļūt par profesionālu māsu.

2003. gada septembrī veicu aptauju par spriedzi medicīnas skolas māsu izglītības programmas (tagad studiju programma “Māszinības”) pirmā studiju gada studentiem. Aptaujā piedalījās 80 respondenti – pirmā studiju gada studenti, kuri studijas bija uzsākuši šajā studiju gadā. Sākumā respondenti atbildēja uz V. Hadsona aptaujas jautājumiem (W. Hudson, 1983). Pārdomājot katru jautājumu, viņiem bija jāsniedz 25 atbildes. Ja iegūtā summa ir mazāka par 30 punktiem, tas nozīmē, ka ar savu dzīvi respondenti ir gluži apmierināti un tiem ir pieļaujama spriedzes līmenis. Jo vairāk iegūtā summa pārsniedz 30 punktus, jo lielāka ir neapmierinātība ar dzīvi, un tādā gadījumā spriedzes pieļaujama līmenis ir pārsniegts un respondentam nepieciešami spriedzes pārvarēšanas paņēmieni, lai to mazinātu [1]. Lai iegūtu datus par spriedzi veicinošiem un kavējošiem faktoriem, respondentiem bija jāatbild uz papildu jautājumiem. Jautājumi bija atvērti, lai mudinātu respondentus izteikt savas domas.

Pēc iegūto aptaujas rezultātu apkopošanas respondentus iedalīju divās grupās. Pirmajā grupā – 33 (41,25%) respondenti, kuriem aptaujā iegūto punktu skaits nepārsniedz 30 punktus, bet otrajā grupā – 47 (58,75%) respondenti, kuriem ir vairāk nekā 30 punktu.

V. Hadsona aptaujas rezultāti apliecina neapmierinātību ar dzīvi un spriedzes esamību vairāk nekā pusei – 47 (58,75%) – no aptaujātajiem 80 respondentiem.

Spriedzi izraisošos faktoros minēja ne tikai tie respondenti, kuriem bija paaugstināts spriedzes līmenis, bet arī tie 16 respondenti, kuriem, pēc V. Hadsona aptaujas, ir veselībai nekaitējošs spriedzes līmenis. Anketās kā biežākie spriedzi izraisošie faktori tika minēti faktori, kas saistīti ar studijām un noslogojumu. Medicīnas koledžā pirmais studiju gads ir ļoti noslogots. No rīta studenti apmeklē lekcijas, bet pēcpusdienā – praktiskās nodarbības. Diena ir gara un nogurdinoša. Vakarā studenti gatavojas nākamās dienas nodarbībām, kas arī prasa daudz laika. Dažkārt nākamajā dienā ir paredzēti pārbaudījumi, kas uzliek papildu slodzi un spriedzi.

Kā nākamo faktoru respondenti min sociālo un vides maiņu. Tas saistīts ar studiju uzsākšanu jaunā skolā – Medicīnas koledžā. Daudzi pirmo reizi uzsākuši studijas citur – sev nepierastā vidē, jo pamatskolu un vidusskolu absolvējuši vienā skolā. Notikusi arī kolektīva maiņa – jauni kolēģi, docētāji. Tiek minēta arī dzīvesvietas maiņa. Daudzi respondenti nav rīdzinieki un līdz ar to studiju laikā dzīvo studentu viesnīcā. Tajā ir savi noteikumi, kas jāievēro, un jāmacās sadzīvot ar citiem studentiem. Daudziem tas ir liels pārbaudījums, jo pirmo reizi viņi ir prom no mājām, prom no ierastām tradīcijām un jāmacās rēķināties ar citiem.

Trešais biežāk minētais spriedzi izraisošais faktors saistīts ar finansēm. Studentiem studiju laikā tiek maksāta stipendija, kuras apjoms ir atkarīgs no viņu

sekmēm studijās, aktivitātēm. Stipendija var būt no minimālās – Ls 4,50 – līdz Ls 27. Vidēji studenti saņem Ls 8–10. Daudzi studenti studijas cenšas savienot ar darbu, lai uzlabotu savu finansiālo stāvokli, taču šis faktors rada papildu spriedzi. To respondenti min, atbildot uz anketas jautājumiem.

Salīdzinoši mazāk ir minēti citi spriedzi izraisošie faktori, kas nav mazāk svarīgi un ietekmē respondentu pašsajūtu.

Veicot pašvērtējumu, 63 (78,75%) respondentu uzskatīja, ka viņu pašsajūta, uzsākot studijas medicīnas koledžā, ir mainījusies. Kā iemesli tika minēti faktori, kas saistīti ar studijām, darbu un personīgo dzīvi. 10 (12,5%) respondentu uzskatīja, ka viņu pašsajūta nav mainījusies pēc studiju uzsākšanas Medicīnas koledžā. Te tika minēti faktori, kas saistīti ar studijām un indivīda dzīves uztveri. Abi jautājumi ir radikāli pretēji, līdzīgi bija arī ar atbildēm. Vieni minēja, ka studijās ir liels noslogojums, bet citi, gluži pretēji, ka studiju slodze nav liela. Indivīda reakcija uz apkārtējo ir atkarīga no viņa interpretācijas, bet to nosaka cilvēka personība, pieredze u. c. Anketās tika minēti faktori, kas vienam respondentam rada spriedzi, bet citam – ne. Piemēram, dzīvesvietas maiņa. Tas pierāda, ka kairinātājs kļūst par spriedzi izraisošu faktoru atkarībā no tā, kādu nozīmi cilvēks tam piedēvē.

Aptaujas rezultāti mani mudināja tuvāk apskatīt un analizēt adaptāciju sekmējošos un kavējošos faktoros. Viens no studiju veicinošiem faktoriem ir koledžas studiju programmas “Māsinības” filozofija.

### **Studiju programmas “Māsinības” filozofija**

Studiju plānam piemīt secīgs izkārtojums un iekšēja konsekvence un tā pamatā ir studiju programmas filozofija, mērķi un uzdevumi. Studiju programmas filozofija balstās uz četriem galvenajiem jēdzieniem par cilvēku, veselību, sabiedrību un aprūpi, kas ir studiju plāna un aprūpes zināšanu attīstības pamats:

1. Cilvēki ir unikāli, dinamiski indivīdi ar savām bioloģiskajām, psihosociālajām un spirituālajām vajadzībām, kuru apmierināšana ir būtiska holistiskām cilvēka funkcijām. Katru cilvēku neatkarīgam izveidojušas viņa ģenētiskās dotības un dzīves pieredze ar atšķirīgo kultūras un etnisko mantojumu. Indivīdi iekļaujas sociālās sistēmās kā savu ģimeņu un sabiedrības locekļi.
2. Veselība ir sarežģīts, dinamisks stāvoklis. Lai sasniegtu optimālu funkcionālo līmeni, jāspēj reaģēt uz iekšējās un ārējās vides stresoriem. Veselība ir holistisks jēdziens, un to iespaido sociālie, kultūras, ģenētiskie, biopsihosociālie, vides un spirituālie faktori.
3. Sabiedrība ir kā apkārtējās vides komponente, kas ietekmē indivīda veselības stāvokli. Sabiedrība rada sociālo struktūru, kurā notiek cilvēku mijiedarbība. Aprūpes sfēra aptver atsevišķus indivīdus, ģimenes un sabiedrību. Veselības aprūpes sistēma, kurā ietilpst gan strukturēti, gan nestrukturēti veselības aprūpes formējumi, pastāv tādēļ, lai tā apmierinātu sabiedrības veselības vajadzības.
4. Aprūpe ietver problēmu noteikšanu un ārstēšanu cilvēka reakcijām uz esošām un potenciālām veselības problēmām. Aprūpes mērķis ir palīdzēt cilvēkam/pacientam pielāgoties parasto funkciju izmaiņām, lai saglabātu dzīvību, veselību un labklājību.

5. Aprūpes izglītības pamatā jābūt dabas, sociālo un humanitāro zinātņu modeļiem un teorijām, kā arī aprūpes zinātnei. Aprūpes izglītības nolūks ir sagatavot praktiskus darbiniekus, kuri sniegtu tiešu un netiešu aprūpi indivīdiem, ģimenēm, grupām un sabiedrībai sarežģītu problēmu gadījumos un likt pamatus zinātniskai pieejai aprūpē.

## Konceptuālais pamatojums

### *Cilvēks/klients*

Jēdziens “klients” ietver indivīdu, ģimeni vai grupu. Cilvēks/klients tiek uzlūkots kā neatkārtojama, holistiska cilvēciska būtne, kurai piemīt cilvēka pamatvajadzības bioloģiskā, psihosociālā un spirituālā dimensijā. Studiju priekšmets “Psiholoģija” palīdz studentam saprast cilvēku izturēšanos, cilvēka augšanas un attīstības procesu un cilvēka pamatvajadzības dzīves cikla gaitā. Māsu zinību pamata kurss sniedz ietvarus cilvēka bioloģisko un fizioloģisko vajadzību izpratnei un atvieglo patofizioloģisko fenomenu izpratni. Studijas priekšmetā “Ētika un reliģija” ļauj studentam saprast un apmierināt klienta garīgās vajadzības. Sociālo zinātņu kurss veido izpratni par grupas dinamiku, psihociālajām vajadzībām un par to, kā sabiedrība un uzvedība ietekmē indivīdus un grupas.

I studiju gadā students tiek iepazīstināts ar personu kā ar individuālu klientu, kurš ir aprūpes saņēmējs. Indivīdi, kuriem ir cilvēku pamatvajadzības, tiek pētīti bioloģiskajās, psihosociālajās un garīgās dimensijās. Uzmanības centrā ir cilvēks visās vecuma grupās un vecu cilvēku populācijas bioloģiskās un psihosociālās īpatnības. Kultūras un etniskās atšķirības tiek vērtētas kā viena no komponentēm, kas veicina indivīda neatkārtojamību. Funkcionālie veselības modeļi tiek pētīti saistībā ar cilvēka holistiskajām funkcijām.

II studiju gadā koncepcija par klientu kā aprūpes saņēmēju tiek paplašināta, te ietverot klientus kā ģimenes locekļus veselības aprūpē. Kultūras un etniskās atšķirības tiek vērtētas atkarībā no to ietekmes uz indivīda slimību. Funkcionālie veselības modeļi tiek izmantoti, lai aplūkotu patofizioloģisko un psihosociālo fenomenu saistībā ar aprūpi.

III studiju gadā uzmanības ievirze uz klientu paplašinās, te ietverot arī ģimenes un grupas. Kultūras un etniskās atšķirības, vērtību sistēmas, ekonomiskie, politiskie un vides faktori tiek izvērtēti saistībā ar katru no šīm grupām. Funkcionālie veselības modeļi joprojām tiek izmantoti, lai organizētu veselības problēmu izpēti.

### *Vide*

Jēdziens “vide” ietver personas veselības stāvokļa un aprūpes dinamisko kontekstu, tajā iekļauts fizisko, sociālo, kultūras, politisko un ekonomisko elementu savstarpēji mijiedarbigais raksturs. Veselības aprūpes sistēmas tiek pētītas plašā perspektīvā, akcentējot vēsturiskos, sociālos un kultūras faktorus, kuri piedalījušies to veidošanā. Humanitāro un sociālo zinātņu kursi nodrošina zināšanu pamatus māsas – pacienta/klienta attiecību pētīšanai vides ietvaros.

I studiju gadā māsas darba un aprūpes vēsturisko perspektīvu jeb pacienta aprūpes filozofijas studijas nodrošina studentiem pašreizējo tendenču un

problēmu labāku izpratni. Studenti tiek iepazīstināti ar kultūras ietekmi uz veselības stāvokli, kā arī ar aprūpes ētisko, tiesisko un fizisko kontekstu. Vides jēdziens tiek apgūts saistībā ar to, kā tā ietekmē veselos klientus. Klīniskā prakse notiek aprūpes iestādēs. Visās šādās iestādēs ir izveidota noteikta kārtība, ir pieejami aprūpes resursi un speciālisti.

II studiju gadā sīkāk tiek iztirzāti jautājumi par kultūras ietekmi uz slimību un par aprūpes ētisko, tiesisko, fizisko un profesionālo kontekstu. Vides jēdziens jeb koncepcija tiek pētīts saistībā ar slimību un indivīdu veselības stāvokļa izmaiņām. Klīniskā prakse notiek veselības aprūpes iestādēs, mentālās veselības aprūpes.

III studiju gadā atkārtoti tiek izvērtēta kultūras ietekme uz veselību atkarībā no tā, kā tā iespaido veselīgu izturēšanos un veselības veicināšanu. Aprūpes konteksts paplašinās, ietverot sociālos, politiskos un ekonomiskos faktoros.

### *Veselība*

Veselība tiek uzlūkota kā dinamisks stāvoklis, kurš ietver kā veselīgumu, tā slimīgumu. Māsu zinību pamatkurss atvieglo izpratni par veselības un veselīguma fizioloģisko pamatu un par slimības patofizioloģiskajām koncepcijām. Šis kurss, sniedzot izpratni par cilvēka ķermeni, palīdz arī izveidot pacienta novērtēšanas/izmeklēšanas iemaņas un pasākumu stratēģiju. Sociālo zinātņu kurss sniedz plašākus ietvarus sabiedrības un veselības mijiedarbīgās dabas izpratnei.

I studiju gadā students tiek iepazīstināts ar veselības koncepcijām un cilvēka pamatvajadzībām. Students tiek iepazīstināts arī ar māsas lomu vesela cilvēka veselības izvērtēšanā. Šajā studiju gadā sniedz zināšanas un iemaņas par veselību un fizisko izmeklēšanu. Funkcionālie veselības modeļi veido ietvarus veselības izvērtēšanai un veselības pamatvajadzību pārbaudei. Studenti tiek iepazīstināti ar veselības uzturēšanas koncepcijām un tās lieto pacientu aprūpē veselības aprūpes iestādēs un grūtnieču/dzemdētāju un jaundzimušo aprūpē. Aprūpe tiek sniegta pieaugušajiem, grūtniecēm/dzemdētājām un jaundzimušajiem veselības pamatvajadzībās.

Balstoties uz veselības koncepcijām, II studiju gadā students tiek iepazīstināts ar slimības patofizioloģisko fenomenu koncepcijām. Tiek izvirzītas veselības stāvokļa izmaiņas bērniem, pusaudžiem, pieaugušajiem un veciem cilvēkiem. Students tiek arī iepazīstināts ar māsas lomu veselības atjaunošanā, ar rehabilitācijas koncepcijām. Kad students sāk atšķirt fiziskās izmeklēšanas normālās un patoloģiskās atradnes slimības gadījumā un sāk saprast šo atradņu pamatu, tiek pilnveidotas fiziskās izmeklēšanas iemaņas. Funkcionālie veselības modeļi tiek izmantoti, lai izvērtētu pacientus. Akcents tiek likts uz fizioloģiskām un psihosociālām disfunkcijām un tiek pētītas bieži sastopamas, skaidri izteiktas veselības problēmas. Aprūpes procesu veic visu vecumu pacientiem, kuriem ir veselības atjaunošanas vajadzības.

III studiju gadā veselības un slimības koncepcijas tiek izvērtētas attiecībā pret ģimenēm, grupām. Uzmanības centrā izvirzās sarežģītas veselības problēmas, pateicoties mijiedarbībai starp pacientu, veselības stāvokli un vidi. Students tiek iepazīstināts ar veselības veicināšanas koncepcijām un teoriju un tiek pētītas stratēģijas. Paplašinās veselības izvērtēšanas iemaņas, tajās ietverot tādas koncepcijas kā riska vērtējums un pārskats par dzīves stresu. Studenti

pilnveido veselības izvērtēšanas iemaņas. Aprūpes process tiek veikts tādām ģimenēm un grupām, kurām ir sarežģītas veselības vajadzības.

Aprūpes pētījumi un teorija veido pamatu to aprūpes pasākumu pilnveidošanai, kuri apmierina veselības veicināšanas, uzturēšanas un atjaunošanas vajadzības.

### *Aprūpe*

Aprūpe tiek aplūkota kā dinamisks starppersonisks process, kurš vērsts uz indivīdu, ģimeņu, grupu optimālas veselības veicināšanu. Humanitāro zinātņu kurss veido pamatu humanitātes izpratnei aprūpes sfērā. Studentam tiek dota iespēja pētīt patības, cilvēka un pasaules koncepcijas. Šīs zināšanas ir nozīmīgas studentam viņa profesionālo lomu izpildē attiecībās ar pacientiem un kolēģiem. Minētais kurss vienlīdz ar citu zinātņu kursiem palīdz strukturēt loģisko un kritisko domāšanu, kura ir būtiski svarīga patstāvīgai klīnisko lēmumu pieņemšanai. Studiju priekšmetā "Pētniecības metodes" students tiek iepazīstināts ar zinātnisko metodi, kura ir aprūpes procesa pamatā.

- I studiju gadā tiek sniegti aprūpes zināšanu pamati. Ar lomas pilnveidošanu un socializāciju students tiek iepazīstināts, izvērtējot māsas lomas aprūpē. Uzmanības centrā ir aprūpētāja loma ar tās psihomotorajām iemaņām. Tās aprūpes zināšanas, kuras aptver klīniskā prakse, tiek pētītas sākotnējā līmenī attiecībā uz veselu indivīdu. Students tiek iepazīstināts ar visām aprūpes procesa komponentēm, akcentējot pacienta novērtēšanu/izmeklēšanu. Sākumā aprūpes process tiek izmantots, lai palīdzētu veselam klientam sasniegt kopīgi nosprausto veselības mērķi.
- II studiju gadā joprojām tiek akcentēta aprūpētāja loma. Tiek iztirzātas tādas māsas lomas kā izglītotāja, aprūpes vadītāja. Izglītotāju lomā studenti izmanto mācīšanas un mācīšanās principus, lai apmierinātu pacientu veselības atjaunošanas vajadzības. Aprūpes vadītāja lomā studenti vada nelielu pacientu grupu aprūpi. Tiek pētītas aprūpes zinības un teorija attiecībā pret pacientu. Aprūpēti tiek pacienti ar bieži sastopamām, skaidri izteiktām problēmām. Klīniskās prakses nodrošina iespēju attīstīt klīniskās spriešanas spēju, aprūpējot pieaugušos un pediatrijas pacientus ar fizioloģiskiem un/vai psihosociāliem veselības traucējumiem.
- III studiju gadā tiek iztirzāta māsas pētnieciskā un līdzstrādnieces loma. Pētnieciskās lomas uzmanības centrā ir pētnieciskais process un pētījumu izmantošana praksē. Studentiem izmantojot kritisko domāšanu pētījumu un teorijas lietošanā, tiek akcentēts paplašināts ieskats aprūpes prakses teorētiskajos pamatos. Līdzstrādnieka lomā students darbojas kopā ar speciālistiem un pacientiem, lai apmierinātu sarežģītas veselības vajadzības. Aprūpes process tiek lietots ģimenei, grupai un ievirzīts uz primāro, sekundāro un terciāro profilakses līmeni.

Kursu izveides un secīguma pamatā ir filozofiskie ieskatī par mācīšanos un aprūpes izglītību. Izglītības principi – no zināmā uz nezināmo, no pazīstamā uz nepazīstamo un no vienkāršā uz sarežģīto nodrošina secīgumu studiju plānā. Studenti virzās no vienkāršām mijiedarbībām uz indivīdiem, kuriem ir skaidri izteiktas veselības problēmas, uz sarežģītām mijiedarbībām ar ģimenēm, kurām ir

sarežģītas aprūpes diagnožu savstarpējās saistības. Katrā no studiju gadiem tiek sasniegti arvien sarežģītāki uzdevumi. I un II studiju gadā uzmanības centrā ir zināšanas, izpratne un lietojums. III studiju gadā centrā ir analīze, sintēze un izvērtējums. Koledža uzskata, ka eksistē divi aprūpes prakses līmeņi, un katrā no tiem ir savs kopējs zināšanu, attieksmju un iemaņu apjoms. Prakses pirmajā līmenī, kas pārstāv studiju plāna I un II studiju gadā, tiek izmantotas aprūpes pamatzināšanas, lai veiktu aprūpi indivīdiem. Šajā līmenī ir ietvertas bieži sastopamas, skaidri izteiktas veselības problēmas. Prakse notiek veselības aprūpes iestādēs. Veselības mērķu uzmanības centrā ir veselības uzturēšana un atjaunošana. Aprūpes pasākumu pamatā ir vispārpieņemtā prakse, un tiem ir prognozējami rezultāti. Uz I studiju gada prakses zināšanām balstās prakses II līmenis. Tajā tiek izmantoti plašie humanitāro un citu zinātņu pamati, lai students spētu funkcionēt kā vispārīgās prakses speciālists, kurš ir kompetents sniegt aprūpi daudzveidīgiem indivīdiem. Šajā līmenī praktizētājs sadarbojas ar veselības aprūpes komandu, lai izveidotu kopēju veselības aprūpes plānu indivīdiem, ģimenēm un grupām. Šajā līmenī arvien lielāks uzsvars tiek likts uz teorētisko pamatu un pētījumu izmantošanu aprūpes praksē. Uzmanības centrā arvien vairāk izvirzās arī kritiskā domāšana un patstāvīga lēmumu pieņemšana [2].

### **Adaptāciju sekmējošie un kavējošie faktori**

Viena no studiju procesa funkcijām ir palīdzēt studentiem adaptēties jaunajā pedagoģiskajā vidē. Te jārunā par pedagoģiskā procesa struktūru. Tā ir pedagoga, studenta un darbības satura mijiedarbība apkārtējā vidē. I. Žogla, rakstot par pedagoģiskā procesa struktūru, identificē šo triju komponentu mijiedarbības būtību.

Pedagoga un studenta mijiedarbība:

1. Savstarpēja pazīšana, zināšanas par iespējamo sadarbību, izpratne, attieksme.
2. Saskarsme.
3. Sociālās lomas. Apgūtās zināšanas un prasme mācīties un mācīt atbilstoši attīstības individuālajām īpašībām.

Pedagoga un darbības satura mijiedarbība:

1. Satura profesionāla sagatavošana.
2. Mācību darbības sistēma, metožu izvēle.
3. Līdzekļi studenta darbības organizēšanai, palīdzībai.
4. Mērķu konkrētība.

Studentu un darbības satura mijiedarbība:

1. Motivētība darbībai.
2. Personības īpašības, kas sekmē vai traucē mācīties.
3. Zināšanas un prasmes mācīties, organizēt savu mācīšanos.
4. Sadarbības prasme [3].

Zināšanas mēs iegūstam no cilvēkiem, grāmatām, plašsaziņas līdzekļiem, praktiskajā pieredzē, kā arī izglītības iestādēs. Jaunu informāciju un zināšanas iegūt ir vieglāk, ja pamatā ir uzkrātas priekšzināšanas. Uzsākot studijas studiju programmā "Māszinības", liela nozīme ir pamatzināšanām fizikā, ķīmijā, bioloģijā, anatomijā, kas veicinās padziļinātu zināšanu apguvi māsu zinību pamata kursā

un atvieglos studiju procesu. Dabaszinātņu un informācijas tehnoloģiju kursā ir iekļauti studiju priekšmeti bioķīmija, biofizika, māsu zinību pamata kursā – citoloģija un ģenētika, anatomija un fizioloģija, kas jāapgūst topošajiem medicīnas darbiniekiem, lai varētu izprast organismā noritošos fizioloģiskos procesus. Prasmi cilvēks apgūst dabiskā pieredzes procesā vai apzināti vingrinoties. Tā ir ne tikai prasme mācīties un papildināt savas zināšanas, bet arī prasme praktiski darboties un izmantot savas zināšanas praksē. V. Zelmenis par prasmi saka, ka tā ir gatavība izmantot zināšanas dažādu darbību izpildē [4]. Savukārt I. Žogla prasmi definē kā procesuālo zināšanu apguves kvalitāti, kas ļauj cilvēkam tās apzināti lietot pēc parauga vai izmantot jaunā situācijā kāda praktiskā vai garīgā darbības mērķa sasniegšanai. Prasme attīstās daudzveidīgā un garīgā darbībā, vispārinās un paplašina izmantojamības sfēru, tā integrējot vairākas zinātņu nozares [1]. Nenoliedzami, māsas profesijā prasme ir svarīga, veicot dažādas procedūras. Taču nevar aizmirst, ka uzmanības vidū ir cilvēks ar savām garīgajām, psiholoģiskajām un fizioloģiskajām vajadzībām. Tādēļ aprūpei ir jābūt holistiskai. Mēs cilvēku aplūkojam kā vienotu veselumu, kas veidots no fizioloģiskās, garīgās, psihiskās un sociālās dimensijas, tādējādi aprūpes procesā integrējot vairākas zinātņu nozares.

Prasme mācīties ir pamats studiju priekšmeta prasmju apguvei. Tā ir intelektuāla prasme, kuras svarīgākā pazīme ir apzināta, mērķtiecīga mācīšanās procesa kontrole, kas nodrošina mācīšanās efektivitāti:

- darbības produktivitāti – pilnīgu vai daļēju mērķa sasniegšanu;
- efektivitāti – mērķa sasniegšanu noteiktā kvalitātē, nepārtērējot laiku un enerģiju.

Docētājam jāpalīdz studentam apgūt mācīšanās darbību un prasmi to pārvaldīt. Svarīgi ir izvirzīt motivētus mērķus, izvēlēties piemērotus līdzekļus, izmantot gan intelektuālās, gan praktiskās prasmes, kontrolēt mācīšanās procesu, koriģēt un prognozēt tālāko mācīšanos. Svarīgi definēt arī operatīvās mācīšanās mērķus:

- rosināt studenta izpratni mācību priekšmetā;
- izmantot uzmanības un atmiņas īpašības, domāšanas operācijas;
- identificēt iespējamās trūkstošās zināšanas un iegūšanas paņēmienus;
- vērtēt uzdevuma grūtības pakāpi un iespējamās šķēršļus;
- analizēt sasniegto un neveiksmes, izdarīt secinājumus [3].

Runājot par mācīšanās virzītājspēku, L. Žukovs runā par pretrunu starp nepieciešamību skolēnam/studentam pašam apmierināt savas vajadzības un nespēju apmierināt tās patstāvīgi. Taču, kad interese par mācībām un izziņas procesu ir izveidojusies, tad par mācīšanās virzītājspēku kļūst pretruna starp jau iegūtām zināšanām, prasmēm un viņa mērķi [5]. Līdzīgi ir arī ar studiju programmas “Māszinības” studentiem. Uzsākot studijas, viņiem jāapgūst daudz jaunu studiju priekšmetu. Studentiem jāmacās, lai ne tikai zinātu un prastu iegūtās zināšanas izmantot praksē, bet arī analizēt un kritiski izvērtēt, izmantojot zināšanas dažādās situācijās, kas medicīnā ir bieži sastopamas.

Ne mazāk svarīgs faktors, kas sekmē studēšanu un adaptācijas procesu, ir motivācija. Māsu profesija ir sena un dažādos laikmetos ir visai atšķirīga motivācija māsu profesijas izvēlei. ASV profesore O. Bevisa izdala 4 vērtību posmus, kur katrā ir sava motivācija pacientu aprūpei:



- askētisma posms – šajā laikā askētisms bija māsas dzīvesveids; māsa, rūpējoties par slimo, kalpo Dievam; slimo kopšana ir kā aicinājums; māsa ir pazemīga, paklausīga;
- romantisma posms – tas ir Florences Naitingeilas laiks, kad profesionālās zināšanas ir nozīmīga vērtība; apzinīgums, augsti ideāli, lepnums par savu profesiju; šajā laikā māsas darbojas kā ārsta palīgi;
- pragmatisma posms – biznesa ienākšana medicīnā un pacienta aprūpē; lie-tišķo attiecību veidošanās; attieksme pret pacientu pārsvarā bezpersoniska; būtiska ir slimība, nevis pacients; māsa specializējas noteiktā jomā;
- eksistenciālais posms – saistīts ar idejām par humānismu; akcents uz cil-vēku un viņa vērtībām; cilvēku uztver kā vērtību; māsu zinātnes attīstības posms [6].

Mūsdienās māsas profesijas izvēli nosaka:

- vēlēšanās kalpot citiem cilvēkiem, lai atvieglotu, remdētu sāpes un cieša-nas tiem cilvēkiem, kuriem tas nepieciešams;
- “palīdzības” profesija – ātri var iegūt cilvēku cieņu;
- ārējais šarms – amata tērps, klīniskā gaisotne;
- saskarsme ar cilvēka eksistences drāmu – ar cilvēku robežsituācijā starp dzīvību un nāvi;
- apmierina situācija, kad tiek prasīta tikai “akurāta rīkojuma izpilde”, tāpēc profesija liekas viegla; vēlme būt izpildītājai;
- pārliecība, ka profesija ir radoša un tā ir labākais ceļš pašaktualizācijai;
- profesijas izvēli ietekmē citas personas un ģimenes tradīcijas;
- cerība uzlabot personisko veselību, nodrošināt veselīgu dzīvesveidu un ve-selību ģimenē;
- cerība iekļūt elitārā sabiedrībā, pateicoties saskarsmei ar ārstiem, jo ārsta profesijas prestižs sabiedrībā ir augsts;
- pārliecība, ka laulības visbiežāk notiek starp ārstiem un māsām;
- augsta atbildības pakāpe darbā;
- nejausie motīvi – vajadzīgs diploms, neiztur konkursu augstskolā [7].

Taču, lai kāda arī būtu studentu sākotnējā motivācija, docētājiem, kuri arī ir māsas un ārsti, jāveicina studentu izpratne par profesijas nozīmīgumu un nepie-ciešamību sabiedrībai. Jāveicina interese par izvēlēto profesiju un nepieciešamo zināšanu iegūšanu.

Ne mazāk svarīga loma adaptācijas procesā ir apkārtējai videi. Uzmanības centrā ir gan fiziskā, gan psiholoģiskā vide koledžā. Abas vides papildina viena otru un kādas vides nepietiekamību nevar kompensēt otras vides pietiekamība. Jo vienlīdz svarīgs ir gan fiziskais, gan psiholoģiskais studentu un pedagogu kom-forts. Nekvalitatīvas pedagoģiskā procesa komponentu mijiedarbības gadījumā adaptācija būs neefektīva, kas var radīt draudus cilvēka organismam, kaitējot fi-ziskajai un psiholoģiskajai labsajūtai un tā radot spriedzi.

Spriedze jeb stress (angl. *stress* – sasprindzinājums) ir vienveidīgas, nespecifiskas pārmaiņas organismā, kas rodas dažādu kairinājumu ietekmē. Spriedze ir kā fizisks, tā arī psiholoģisks cilvēka organisma sasprindzinājums [8]. Kairinājumi jeb spriedzi izraisošie faktori var būt ikviena situācija, notikums, apstākļi, kuriem cilvēkam

jāpiemērojas un kas viņam rada neērtību un diskomfortu. Spriedzi izraisošs faktors ir arī cilvēka paša attieksme pret to, kā viņš uztver notiekošo un cik lielu nozīmi tam piešķir.

Jebkura dzīves situācija, kas uzliek prasības mūsu adaptīvajam mehānismam, rada spriedzi. Patīkamo pārdzīvojumu sekas atšķiras no nepatīkamo pārdzīvojumu sekām. Taču gan vieni, gan otri izraisa spriedzi. H. Seljē skatījumā spriedzei ir četri paveidi – labā spriedze (eispriedze), sliktā spriedze (dispriedze), pārslodze (hiperspriedze), nepietiekama spriedze (hipospriedze). Eispriedze (no grieķu *eu* – labs, kā eiforija) ir pozitīvā spriedze, kad organismā pastiprinās adaptīvās spējas. Taču arī tā var izraisīt slimību. Dispriedze ir negatīva spriedze, kuras gadījumā spriedzes izraisošiem faktoriem ir patogēnā faktora loma un tā izraisīs slimību daudz biežāk nekā eispriedze [9].

Dažas no dispriedzes pazīmēm, kā piemēram, hronisks nogurums, nespēja koncentrēties un uzbudināmība, ir novērojamas arī pirmā studiju gada studentu vidū. Viņiem grūtības sagādā uztvert un izprast jauno studiju vielu, jo nespēj koncentrēties un pēc viņu vārdiem “pastāvīgi jūtas noguruši”.

Ž. Roja, pamatojoties uz H. Seljē pētījumiem, runā par adaptācijas slimību un tās rašanos. Cilvēkam, kuram aizsargreakcijas ir spēcīgas un ilgstošas, var attīstīties adaptācijas slimība. Parasti tas notiek, cīnoties ar spriedzi izraisošiem faktoriem. Spriedzes pārslodzes apstākļos var attīstīties agresīva organisma reakcija vai atturīga, neitrāla reakcija (agresīva reakcija izsmel organisma funkcionālās rezerves, bet atturīga reakcija vērsta uz spriedzi izraisošo faktoru neitralizāciju un organisma rezervju taupīšanu).

Organisma fizioloģiskā atbildes reakcija ir ne tik daudz atkarīga no spriedzi izraisošo faktoru klātbūtnes, kā no to psiholoģiskās ietekmes uz organismu. Psihosociālie stimuli, mijiedarbojoties ar ģenētiskiem faktoriem, cilvēka organismā veido psiholoģisko programmu. Psiholoģiskā reakcija uz spriedzi jebkurā vecumā ir bēgšana, cīņa un agresija vai arī sastingšana briesmu gaidās. Spriedzes ietekmē indivīds vispirms rīkojas tā, kā ir radis, un izvēlas to, ko vislabāk zina. Ž. Roja uzskata, ka spriedzi, tāpat kā depresiju un trauksmi, nevar saskatīt, tādēļ ir nepieciešams rakstveida vai mutisks ziņojums par pārdzīvoto spriedzi. Spriedzi var raksturot ar emocijām (niknums, vainas sajūta, bailes, kauns, nemiers u. c.) [10].

Negribētos īsti piekrist Ž. Rojas uzskatam, ka spriedzi nevar saskatīt. Jā, ir spriedzes pazīmes, kuras tiešām mēs, apkārtējie, nevaram redzēt, piemēram, paātrināts pulss, paaugstināts asinsspiediens u. c. Es minēju tikai fizioloģiskas izmaiņas, bet ir arī daudz psiholoģisku izmaiņu, kuras nav pamanāmas, piemēram, dažādas izjūtas – jūtas ne tāds kā visi. Taču ir daudzas pazīmes, kuras var ievērot arī apkārtējie cilvēki – emocionāli izvirdumi, slikts garastāvoklis, apātija u. c.

### **Pieaugušo attīstības modeļi saistībā ar studijām**

Studiju programmā “Māszinības” tiek uzņemti studenti no 18 gadu vecuma. Pirmajā studiju gadā ir studenti vecumā no 18 līdz 60 gadiem. Pieauguša cilvēka dzīvē var nošķirt vairākus posmus un attīstības uzdevumus, kas vistiešāk ietekmē cilvēka/studenta adaptāciju izmainītā vidē, kas saistīta ar studiju procesu.

1. Aiziešana no vecāku ģimenes (ap 20 gadiem)
    - mācīšanās sevi uzturēt un psiholoģiski atbalstīt,
    - savas identitātes veidošana.
  2. Nosacītais pieaugušo vecums (no 20 līdz 30 gadiem)
    - dzīves stila noteikšana, nodarbošanās meklēšana un atrašana,
    - izpratnes veidošana, par ko vēlas būt dzīvē.
    - sava “es” bagātināšana un pilnveidošana.
  3. Četrdesmito gadu pāreja (no 30 līdz 40 gadiem)
    - dzīves pārvērtēšana,
    - dzīves laika pārstrukturēšana,
    - jēgas meklēšana dzīvē, radošuma attīstība.
  4. Jaunas stabilitātes veidošana (no 40 līdz 50 gadiem)
    - sekmju gūšana dzīves posma piedāvātajās izvēlēs,
    - elastības attīstība.
- T. Koķe norāda cilvēka vecuma saistību ar izglītības motivāciju:
- 18 līdz 30 gadu vecumā cilvēka izglītības ieguve galvenokārt ir saistīta ar karjeras un nodarbinātības perspektīvām;
  - 30 līdz 40 gadu vecumā izglītība ir kā papildu pašrealizācijas un pašaktualizācijas sfēra;
  - 40 līdz 50 gados cilvēks vēlas demonstrēt savu noteiktību un pārliecību, lai gan vēlēšanās iesaistīties izglītībā mazinās,
  - pēc 50 gadu vecuma cilvēki vēlas tādus izglītības virzienus, kas sekmē pārdomas, analīzi, izvērtējumu [11].
- Katrā vecuma posmā ir savi faktori/motīvi, kas veicina vai kavē cilvēka adaptāciju.

## Diskusija

Akcentu gribu likt uz K. Rojas (Callista Roy) teorijas izmantošanas nepieciešamību studiju procesa organizēšanā un vadīšanā. K. Rojas piemērošanās teorijā indivīds tiek skatīts kā vienots veselums. Cilvēks ir nepārtrauktā mijiedarbībā ar mainīgo apkārtējo vidi. Vide ir visi apstākļi, gadījumi un iespāidi, kas ietekmē cilvēka attīstību un uzvedību. Tā ir mainīgā apkārtnē, kas stimulē adaptācijas reakciju veidošanos. Notiekot apkārtējo apstākļu izmaiņām, cilvēkam rodas nepieciešamība adaptēties [12]. Līdzīgi notiek ar studentiem, kad viņi uzsāk studijas Medicīnas koledžā. Ir notikušas izmaiņas viņu apkārtējā vidē – jauna koledža, jauni kolēģi un draugi, dzīvesvietas maiņa. Viss jaunais ir mazliet biedējošs un prasa no indivīda papildu enerģiju. Būtu labi, ja šajā procesā studentu atbalstītu ne tikai ģimene, bet arī koledžas docētāji un studentu viesnīcas darbinieki. Šie cilvēki varētu sekmēt studentu adaptāciju, palīdzot tikt galā ar notikumiem, kā arī novērtējot adaptācijas procesu. Novērtējot vajadzētu ņemt vērā studentu uzvedību, kā arī atbildes reakciju uz notikumiem.

Efektīva adaptācija veicina izdzīvošanu, augšanu, reprodukciju un meistarību. Cilvēka spēju pielāgoties veicina organisma spēja tikt galā ar fizioloģiskiem un psiholoģiskiem kairinātājiem. Cilvēkam svarīgi adaptācijas procesā izmantot adaptācijas līdzekļus – fizioloģiskos, pašuztveri, lomu funkciju un savstarpējo atkarību. Indivīda adaptācija ir atkarīga no viņa paša reakcijas intensitātes uz sti-

muliem. Tā var būt adekvāta reakcija, kas veicina indivīda integrēšanos un savu mērķu sasniegšanu, bet tā var būt arī neadekvāta, kad iespējams novērot vajadzību deficītu vai pārpilnību. Indivīda labsajūta un veselība ir atkarīga no adaptācijas mainīgajos apstākļos. Jo vairāk indivīds pievēršs uzmanību apkārtējiem apstākļiem, prātis tikt galā vai novērst viņu ietekmējošas situācijas, jo labāka būs viņa pašsajūta un veselība. Tas ir stāvoklis un process, kas veicina cilvēka integritāti. Veselība ir adaptācijas atspoguļojums, t. i., cilvēka un vides mijiedarbības rezultāts. Studentiem jāmacās pareizi atbildēt uz apkārtējās vides izmaiņām. Tas sekmēs viņu adaptāciju un lietderīgu savas enerģijas izmantošanu. Šajā procesā viņiem jāizmanto gan iedzimti, gan iegūti līdzekļi. Ja indivīdam ir iedzimto līdzekļu deficīts, viņš vairāk var mācīties izmantot iegūtos līdzekļus. Tādēļ indivīdam nepārtraukti jāpapildina zināšanas par savu organismu, viņa iespējām un vajadzībām. Zinot visus aspektus, viņš prātis vadīt pielāgošanās procesu un radīs iespēju savu mērķu sasniegšanai dzīvē. Te liela loma būtu docētājiem, kuri var palīdzēt studentiem adaptācijas procesā, palīdzot tikt galā ar stimuliem. Viņu darbības pamatā ir stimulu vadīšana. Tas sekmēs studentu spēju tikt galā ar grūtībām studijās, darbā vai personīgā dzīvē. Docētājs var veicināt mācīšanās un patstāvīgās mācīšanās prasmes pilnveidošanu, kas sekmēs studentu spēju pielāgoties (adaptēties) un pieņemt izmainītās sociālās un pedagoģiskās vides izaicinājumus. Veiksmīgas adaptācijas process novērsīs zaudējumu, kas rodas, patiesi medicīnā ieinteresētiem jauniešiem aizejot no koledžas. Ieguvēji būs ne tikai jaunieši, kuri būs sasnieguši savu izvēlēto mērķi – ieguvuši māsu profesiju, bet arī sabiedrība kopumā. Tādēļ veiksmīga adaptācija Medicīnas koledžas pirmā studiju gada studentiem nav tikai viņu pašu interesēs, bet tas ir visas sabiedrības interesēs.

### Secinājumi

1. Uzsākot studijas medicīnas koledžā, būtiski ir studentam organizēt/radīt spēcīgu un bagātu pedagoģisko vidi, kas ļauj izvēlēties atbilstoši iespējām attīstīt prasmi patstāvīgi mācīties, aktualizējot vidusskolā iegūto pieredzi un sociālo attiecību pieredzi.
2. Nodrošinot atbilstošu pedagoģisko vidi, var sekmēt studentu studiju procesu un spēju pielāgoties (adaptēties) koledžā.
3. Medicīnas koledžā būtu jāizstrādā programma spēcīgas un bagātas pedagoģiskās vides veidošanai, kā arī jānodrošina tās īstenošana.
4. Kopīgi jāmeklē iespējas un veidi, kā uzlabot studentu dzīves kvalitāti. Šeit jāņem vērā katra studenta autonomija, izvēles iespējas un jāievēro ētikas pamatprincipi. Uzmanība būtu jāpievērš bezcerības un nolemtības sajūtas novēršanai studentu vidū, kā arī psiholoģiskā klimata uzlabošanai.
5. Studentiem būtu jāmacās atšķirt atrisināmās problēmas no neatrisināmām problēmām, prast pareizi novērtēt to nozīmīgumu un meklēt to atrisināšanas iespējas, pēc iespējas biežāk saskatīt pozitīvos momentus savā rīcībā.

## LITERATŪRA

1. Ozoliņa-Nucho, A., Vidnere, M. *Stresa menedžments*. Rīga: AGB, 1998., 8.–17., 35.–37., 38.–100. lpp.
2. Tulkots materiāls no Cardinal Stritch koledžas, 1990., 6.–9. lpp.
3. Žogla, I. *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 2001., 197.–215. lpp.
4. Zelmenis, V. *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa, 2000., 291. lpp.
5. Žukovs, L. *Ievads pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 233. lpp.
6. Dubkēvičs, L. *Māsas profesijas ētiskā situācija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1995. 110. lpp.
7. Dubkēvičs, L. *Saskarsmes stunda māšai*. MPIC, 1998., 153. lpp.
8. Leja, J. *Vispārīgā klīniskā patoloģiskā fizioloģija*. Rīga: Zvaigzne, 1993., 284.–293. lpp.
9. Seljē, H. *Mana mūža stress*. Rīga: Zinātne, 1983., 63.–123. lpp.
10. Roja, Ž. Psihosociālo un organizatorisko faktoru nozīme darbvietā un darba vidē 2000. gadā. // *Latvijas Ārstu Žurnāls*. 2000., Nr. 8–40, 46. lpp.
11. Lieģeniece, D. *Ievads andragoģijā*. Rīga: RaKa, 183. lpp.
12. Priede-Kalniņa, Z. *Māsu prakse pamatota teorijā*. – Milwaukee: Heritage Printing/Graphic, 1998., 210. lpp.

## SUMMARY

In our contemporary life adaptation has become a very significant component due to the rapid life style, continuous changes in social, political and economic spheres and necessity to adapt to this changing environment to reach the goals in one's life. Adaptation, social adaptation and learning skills are interconnected terms, actual and significant for people who have decided to continue studies, to acquire or add to their knowledge in the profession. To begin studies at medical college it is essential to organise/create a strong and rich pedagogical environment for students and that allows to choose, according to opportunities, develop independent learning skills and use the experience and knowledge acquired at secondary school. Providing a corresponding pedagogical environment promotes the student's educational process and ability to adapt at school.

## **Studentu dejas kompozīcijas prasmju attīstība pedagoģiskajā procesā**

### **The Development of Students' Dance Composition Skills in the Pedagogical Process**

**Rita Spalva**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola  
Īmantas 7. līnijā 1, Rīgā  
ritaspalva@navigator.lv

Pētījuma mērķis ir meklēt sakarības starp māksliniecisko un pedagoģisko darbību un atklāt dejas kompozīcijas prasmju attīstības veicināšanas iespējas pedagoģiskajā procesā. Akcentēti divi aspekti – pie kādiem nosacījumiem mākslinieciskā darbība transformējas radošajās norisēs, un kādi ir tās rādītāji dejas kompozīcijā. Raksta teorētisko pamatu veido Ļ. Vigotska interiorizācijas teorija, A. Ļeontjeva darbības struktūra, Z. Čehlovas darbības cikliskuma teorija, A. Jermolajevas-Tominas radošo prasmju attīstības posmu teorija. Pētot produktīvas mākslinieciskās darbības rādītājus, atklāta emociju kā motīva, stimula, ekspresijas nozīme radošajā procesā. Ieviests emocionālā lauka jēdziens, tā apzīmējot emociju izplatījumu mākslinieciskajā darbībā un mākslas objektā. Emocionālais lauks ir pamatots kā aktīva darbības vide, kurā notiek kreatīvo procesu pilnveide un attīstība ar mērķi emocionāli iedarboties uz uztvērēju. Analizējot emocionālā lauka plašo ietekmi, konstatēta tā nozīme mākslas pedagoģijā. Pedagoģiskais process ir veidojams tā, lai tiktu aktivizēta vide studentu patstāvīgās darbības veicināšanai. Konstatēts, ka zināšanu un profesionālo prasmju veidošanās emocionālā lauka iespaidā nodrošina mākslinieciskās un pedagoģiskās darbības produktivitāti.

**Atslēgvārdi:** pedagoģiskais process, dejas kompozīcija, mākslinieciskā un radošā darbība, emocionālais lauks.

Modernās sabiedrības izglītības mērķis ir zināšanu pilnveide cilvēka vispusīgai attīstībai. Radot humānu izglītības vidi, tiek nodrošināta personības brīvība zināšanu ieguvei un likumsakarību atklāšanai. Pedagoģiskajā procesā, iegūstot jaunu informāciju, bagātinās studentu zināšanas, attīstās praktiskās un garīgās darbības prasmes. Prasmju un iemaņu attīstības nozīme ir nepārvērtējama: mācību process nav iespējams bez noturīgu iemaņu un daudzveidīgu prasmju veidošanās. Prasmju veidošanās ir darbības veidi, kuri ietver gan izziņas darbības mērķi, gan līdzekļus, gan rezultātus.

I. Žoglas veidotajā definīcijā teikts, ka “prasme ir uz zināšanu pamata izveidojusies spēja darboties, lai sasniegtu mērķi, konkrētos apstākļos izraugoties atbilstošu formu” (Žogla, 2001, 224).

Prasmes mūsdienu pedagoģijā analizē Ļ. Vigotskis (1896–1934), A. Ļeontjevs (1903–1979), S. Rubinšteins (1889–1960), I. Lerneris, G. Ščukina, H. Hekhauzens (1926–1988), T. Šamova u. c. Latvijā prasmju izpēti pedagoģiskā procesa ietvaros

veic I. Žogla un Z. Čehlova. Dejas kompozīcijā prasmes pēti J. Smita-Autarde, R. Zaharovs, I. Smirnovs u. c. Darbības teorijas skatījumā prasmes tiek raksturotas kā zināšanu un darbības apguves pakāpe to mērķtiecīgai izmantošanai. Ļ. Vigotska izveidotajā interiorizācijas teorijā darbība tiek skaidrota ar intereses un motīvu sakarībām, kuru veidošanos sekmē personības aktivitāte. *Interiorizācija* – pāreja uz apzinātām iekšējām darbībām, jēdzieniem un priekšstatiem, kuri veidojas ārējās darbības rezultātā.

Ļ. Vigotskis izvirza ideju par sakarībām starp motivāciju, gribu un saskarsmi darbības un domāšanas dinamikas veicināšanai, kā arī uzsver interešu veidošanās nozīmi izziņas aktivitātes veicināšanā.

A. Ļeontjevs, pētot darbības struktūru, atklāj aktivitātes veicināšanas iespējas sakarībās starp vajadzību kā iekšējo nepieciešamību un vajadzību, kas virza šo darbību. Viņa izveidotā teorija parāda mijattiecības starp darbības pāreju operācijās un motīvos, kā arī motīva pārtapšanu darbībā. Savukārt determinisma princips S. Rubinšteina teorijā pamato subjekta un objekta attiecības, kur ārējās darbības iemesli veidojas subjekta iekšējās darbības procesu iespaidā.

Prasmju attīstība kā izziņas darbības veids nodrošina jaunas pieredzes veidošanos un zināšanu uzkrājumu. Darbības teorijas atklājumi liecina, ka mērķtiecīga skolēna un pedagoga sadarbība ir panākama ar tādu pedagoģisko līdzekļu palīdzību, kuri veicina katra skolēna izziņas aktivitāti. Mācību procesā zināšanas tiek apgūtas ar prasmju starpniecību, tās aktualizējot un izmantojot dažādās jaunās situācijās. Prasmju sekmīgu attīstību mācību procesā nodrošina:

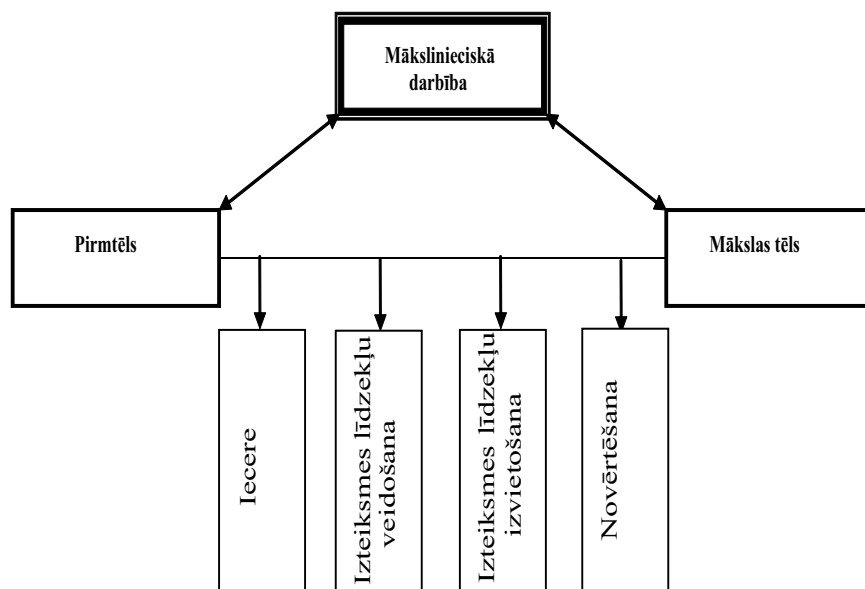
- 1) pedagoģiskā procesa mērķtiecīga organizēšana;
- 2) prasmju veidošanās aktualizācija mācību priekšmeta ietvaros;
- 3) zināšanu un prasmju izmantošana dažādās jaunās situācijās (Смирнов, 1995, 34).

Mākslinieciskā darbība kā specifisks izziņas veids ir nesaraucami saistīta ar sabiedrības vajadzībām, mākslas tradīcijām, izglītības un kultūras politiku. A. Ļeontjevs māksliniecisko darbību izskaidro kā īpašu apkārtējās pasaules izziņas veidu, kurš vērst uz sabiedriski nozīmīga estētiskā objekta radīšanu un saistīts ar personīgi nozīmīgu darbību un rezultātu (Леонтьев, 1983, 486). Sekojot S. Rubinšteina atziņām, tas ir personīgi (subjektīvi) un arī sabiedriski (objektīvi) nozīmīgs process, kura ideālajā norisē notiek subjektīvā un objektīvā tuvināšanās. Atziņa par objektīvā un subjektīvā esamību mākslinieciskajā darbībā norāda uz tās būtību.

Interesantas ir atklātās sakarības starp radošo un māksliniecisko darbību. Paradoksāli, bet atsevišķos gadījumos, kad mākslinieciskā darbība nepaceļas pāri reproduktīvajam līmenim, to nevar uzskatīt par radošu. Kā zināms, radošā darbība aptver visas izziņas sfēras, bet mākslinieciskā darbība ir saistīta ar kādu atsevišķu estētikas vai mākslas nozari. Kā apgalvo S. Smirnovs, radoša ir tāda darbība, kuras rezultātā veidojas jauns produkts vai arī tā veidošana izpaužas procesa novitātē (Смирнов, 1995, 165). Tomēr mākslas teorijā pastāv tendence uzskatīt māksliniecisko un radošo darbību par identiskām, *a priori* pieņemot, ka mākslinieciskās darbības iznākums vienmēr ir produktīvs. Izmantojot šādu pieeju, nav iespējams izpētīt produktīvas mākslinieciskās darbības nosacījumus. Tāpēc tiek

uzturēta atziņa, ka produktivitāte ir mākslinieciskās darbības kvalitāte, kas norāda uz radošu tās norisi.

Kā jau tika atzīmēts, mākslinieciskā darbība ir process, kurš noslēdzas ar sabiedriski nozīmīga mākslas objekta rašanos. J. Smita-Autarde uzskata, ka kultūras kontekstā mākslas darbs ir sabiedriski lietojams produkts, kurš ir pieejams katram sabiedrības loceklim (Smith-Autard, 1992, 7). “Emocionālā pieredze”, “jaunā pieredze”, “koplietojumā esošais produkts” u. c. mākslas teorijā sastopamie jēdzieni iegūst apzīmējumu *mākslas vai dejas tēls* (1. attēls).



1.att. Mākslinieciskās darbības struktūra

Mākslinieciskās darbības noslēgšanās ar mākslas tēla radīšanu parāda sakarības starp māksliniecisko un radošo darbību. Ja mākslinieciskās darbības rezultātā veidojas tēls, kurš ir daudznozīmīgs un emocionāli nozīmīgs uztvērējam, tad spēkā ir apgalvojums, ka mākslinieciskā darbība bijusi radoša. Tāad produktīvas mākslinieciskās darbības rādītāji ir:

- 1) mākslas tēla daudznozīmība (tas uzrunā daudzus uztvērējus (Rīds, Smita-Autarde));
- 2) mākslas tēla emocionalitāte (tam ir emocionāla iedarbe uz uztvērēju (Vigotskis, Jungs, Rīds));
- 3) mākslas tēla uztveramība (struktūras mērķtiecīga organizēšana (Vigotskis, Lotmans, Romanovs)).

Mākslinieciskās darbības struktūra liecina, ka tās posmi ir izvietoti noteiktā secībā, seko cits citam un tiem piemīt lineārās darbības virziens. Mākslinieciskās darbības struktūras konstatēšana ļauj spriest par atsevišķu tās posmu aktivizēšanas iespējām, tā ietekmējot radītā produkta, t. i., mākslas tēla, kvalitāti.



E. Jermolajevas-Tominas veidotajā radošo prasmju klasifikācijā analizēti trīs mākslinieciskās darbības posmi (Ермолаева-Томина, 2003, 216–229). 1. tabulā konstatētas sakarības starp mākslinieciskās, radošās darbības posmiem un radošo prasmju raksturojumiem.

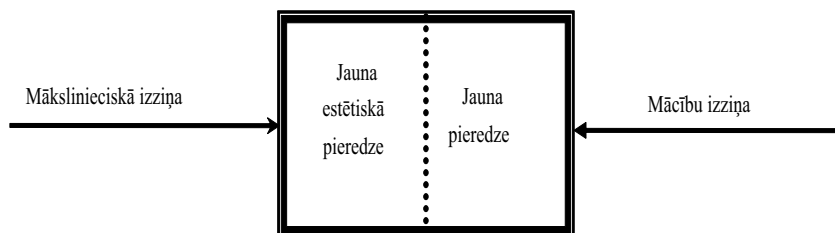
1. tabula

### Mākslinieciskā darbība un radošās prasmes

Posmi	Mākslinieciskā darbība	Radošā darbība	Radošās prasmes
1. posms	Ieceres radīšana, rezultāta prognozēšana	Personības intelektuālā iniciatīva; gatavība radošai darbībai; izziņas procesu aktivitāte; vajadzība pēc radošās pašizpaušmes (individuālās dotības) vai ārējā faktora izraisīta aktivitāte (radošs uzdevums)	Prasme patstāvīgi formulēt ideju, tēmu; prasme rast oriģinālu risinājumu; prasme izraisīt un uzturēt intelektuālās iniciatīvas; prasme veidot individuālo skatījumu problēmas risinājumam; visu izziņas veidu mērķtiecīga aktivizēšana
2. posms	Izteiksmes līdzekļu atlase; variantu meklēšana – kombinēšana, sasaiste, salīdzināšana; redzesleņķa meklēšana vai maiņa; izteiksmes līdzekļu apstrāde un atlase	Formulēts mākslinieciskās darbības mērķis; veidota mākslas darba koncepcija; veiktas domāšanas operācijas ieceres materializācijai; veidots mākslinieciskais redzējums	Prasme uzturēt radošo iniciatīvu; prasme patstāvīgi ģenerēt idejas; prasme selekcionēt idejas; prasme prognozēt izteiksmes līdzekļu izvēli
3. posms	Mākslas objekta veidošana – versiju, ideju, tēlu iedzīvināšana materiālā	Instrumentārija radīšana; jaunu nestandarta attiecību starp darbību un emocijām veidošana; ritmiskās un telpiskās struktūras veidošana; jaunu radošo uzdevumu risināšana; mākslas objekta kā jauna stimula apzināšana; kontakta veidošanās ar uztvērēju	Prasme veidot un atlasīt izteiksmes līdzekļus; prasme izteiksmes līdzekļus strukturēt kompozīcijā; prasme radīt jaunus risinājumus; prasme analizēt un vērtēt izveidoto mākslas objektu

Analizējot mākslinieciskās darbības struktūru saistībā ar radošajām prasmēm, jāatzīst, ka tā aptver daudzveidīgus darbības veidus, izziņas procesus un mākslinieciskos uzdevumus. Mākslas būtiskākā atšķirība no citām izziņas formām ir tā, ka māksla pasauli izsaka tēlos. Tālab arī mākslas izpratne sākas ar tēlainas domāšanas apzināšanu. Mākslinieciskā izziņa rosina uz sabiedriski nozīmīgu jaunu estētisko pieredzi, kura ir nozīmīga arī subjektam. Mācību izziņa saistās galvenokārt ar personīgi jaunas pieredzes iegūšanu mācību procesā. Mākslas izglītības mērķis ir visu radošo spēju izkopšana un mākslinieka radīšana. Tas ir sarežģīts process, kurā ietvertas daudzveidīgas darbības, kas saistītas ar ārējās un iekšējās darbības

stimuliem, ar emocionālās un racionālās sfēras saskaņas veicināšanu (Anspaks, 2004, 249), (2. attēls).



## 2. att. Mākslinieciskās un mācību izziņas mērķi

Mākslinieciskās darbības aktivizēšana ir vērsta uz studentu jūtu aktivitāti, dinamiku, emocionālo atmiņu, arī uz spēju uztverto informāciju analizēt un transformēt mākslas tēlos. P. Birkerts mākslinieka personības veidošanā uzsver mākslinieciskās domāšanas izkopšanu un reducēšanu uz emocionālo domāšanu (Birkerts, 1922, 21). Mākslinieciskās aktivitātes fenomens mākslas teorijā, estētikā, psiholoģijā ir daudz pētīts jautājums, lai arī nav atrasta absolūtā formula tās apzīmējumam. Tas izskaidrojams ar mākslinieciskās darbības veidu dažādību, mākslinieciskās personības īpašībām, arī ar plašām mākslinieciskās darbības motivācijām. Prasmju veidošanās mākslas izglītībā ir saistīta ar spēcīgas motivācijas veidošanos studentos mākslinieciskās darbības veikšanai. Motivācija ir gan sava veida pašmērķis, gan arī viens no pedagoģiskās darbības mērķiem, gan mācību mērķis un līdzeklis. S. Rubinšteina teorijā motīva un mērķa sakarībās motīvs var atdalīties no mērķa un pārvietoties uz darbību vai uz darbības rezultātu (Рубинштейн, 2003, 467). Pēc S. Rubinšteina, mērķa izmantošana darbībā īpaši ir raksturīga mākslinieciskajai darbībai, kur par darbības mērķi var kļūt kā mākslas darba veidošanas process, tā arī rezultāts. Motivāciju daudzveidība mākslinieciskajā darbībā ir saistīta ar cilvēka subjektīvajiem priekšstatiem par darbības mērķiem, rezultātiem un vajadzībām. Motivācijas pastiprinājums notiek kognitīvi – iekšēji, palīdzot studentam pašam nostiprināt motivāciju, vai ārēji – mainot vidi vai darbības apstākļus (Geidžs, 1999, 309). Tāpēc kognitīvo procesu dinamiku studiju procesā ir iespējams koriģēt.

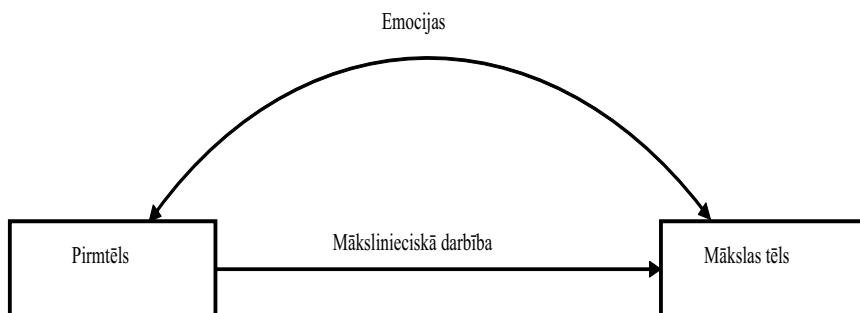
Sekmīga pieredze mākslā ir nozīmīgs darbības motivācijas pamats. Pedagoģiskajā praksē tas nozīmē studentu iepriekšējās pieredzes izmantošanu māksliniecisko prasmju attīstībai un jaunas pieredzes iegūšanai (Geidžs, 1999, 426). Radošās darbības aktivizēšana atrodas saistībā ar tādām personības īpašībām kā emocionalitāte, spēja novērtēt savu radošo diapazonu, spēja riskēt, jūtīgums, empātija u. c. (Birkerts, Rubinšteins, Smirnovs, Jermolajeva-Tomina). Daudzi radošās darbības pētnieki ir vēlējušies radīt ideālas radošās personas modeli, un, kā konstatējis S. Smirnovs, “...lai arī formulējumi ir dažādi, katras radošās personības pazīme ir viena – tā ir brīva personība, kura spēj būt pati, dzirdēt savu “Es”, kā to ir teicis Rodžerss” (Смирнов, 1995, 165).

Kā uzsvēris A. Ļeontjevs, mākslā emocijām tiek piešķirta stimula un motīva loma visplašākā nozīmē, jo tās norāda uz attiecībām starp motīviem un panākumiem

vai arī iespēju sekmīgai subjekta realizācijai (Леонтьев, 1983, 198). Emocijās parādās sakarības starp motivāciju, gribu, darbību un domāšanu. Mākslinieciskajā darbībā notiek sarežģīti procesi autora mākslinieciskā pārdzīvojuma izmantošanā mākslas objektā, kur emocijām pieder vislielākā loma. Emocijas pilda mākslinieciskās darbības aktivizēšanas funkciju, jo “..katra emocija ir personības funkcija” (Леонтьев, 1983, 114). S. Rubinšteins mākslinieciskajā darbībā uzsver emocionālā pārdzīvojuma nozīmi, kas izraisa jeb provocē darbību procesa sākumā. Emocijai šajā gadījumā ir impulsa funkcija (Рубинштейн, 2003, 561), lai zemapziņā esošo informāciju pārceltu pāri apziņas sliekšnim. Par šo enerģētisko lādiņu kļūst emocijas, kuras ir nozīmīgs impulss mākslinieciskās jaunrades iesākšanai un atraišanai. Emociju un jūtu transformēšana mākslas tēlos notiek mākslinieciskās darbības ceļā. Emocionālā pasaules uztvere, emociju pastiprināšana un transformēšana būtiski ietekmē mākslinieciskās darbības intensitāti. Emocijas mākslinieciskā darbībā ir uzskatāmas par galveno motīvu un stimulu tās produktīvajā iznākumā, tās aptver visus izziņas un darbības procesus un ietekmē mākslas tēla emocionālo iespaidu uz uztvērēju. Emociju iespaidā mākslinieciskā darbība kļūst par mērķtiecīgu ceļu no autora emocijām un pirmtēla līdz uztvertai jaunai emocionālajai pieredzei.

D. Matravena, L. Dorfmana un A. Guligas pētījumi pierāda emociju aktivizējošo lomu mākslinieciskajā darbībā. Tās ir mākslinieciskās darbības impulss, tās aktivizē autoru mākslas darba tapšanas gaitā, iespaido mākslas darba izpildītāju un tām ir emocionālā iedarbe uz uztvērēju. Emocijām ir motīva, stimula, ekspresijas, afekta u. c. nozīme mākslas darba tapšanā. L. Dorfmanš ievieš emocionālā lauka jēdzienu mākslas psiholoģijā, ar to apzīmējot emociju un darbības motīvu izplatījumu mākslinieciskajā darbībā. Emocionālais lauks ir aktīva darbības vide, kurā notiek kreatīvo procesu pilnveide un attīstība ar mērķi emocionāli iedarboties uz uztvērēju (3. attēls). Radošo prasmju attīstība mākslas izglītībā notiek aktīvas darbības vides (emocionālā lauka) ietekmē. Emocionālais lauks veicina zināšanu un profesionālo prasmju apguvi, jo rosina studentos:

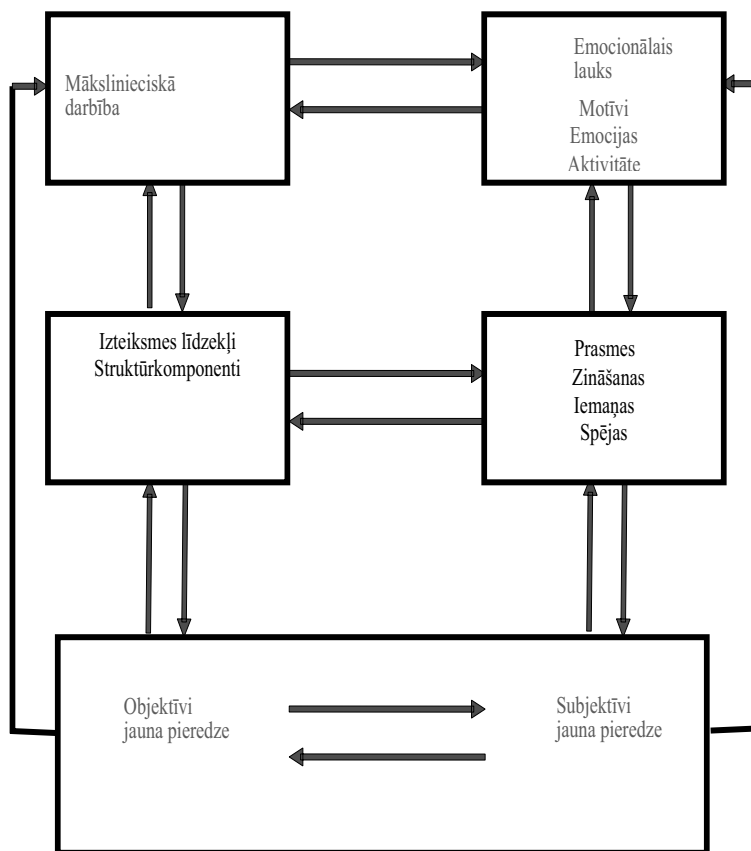
- 1) vajadzību pēc radošās darbības,
- 2) radošo domāšanu,
- 3) radošā procesa pārzināšanu,
- 4) empātiju (Ермолаева-Томина, 2003, 208 – 211).



3.att. Mākslinieciskās darbības saistība ar mākslas tēlu

J. Smitas-Autardes izveidotā dejas kompozīcijas veidošanas definīcija norāda, ka “*dejas kompozīcijas veidošana* ir radošās idejas īstenošanas veids, atsevišķu daļu sakārtojums veselumā atbilstoši mākslas darba iecerei” (Smith-Autard, 1992, 20). R. Zaharovs uzskata, ka tas ir specifisks mākslinieciskās darbības veids, kas saistīts ar horeogrāfiskās ieceres izveidi un tās iestudēšanu (Зархов, 1883, 8). Dažādās vārdnīcās kompozīcijas veidošanai tiek lietoti tādi apzīmējumi kā dejas strukturēšana, baleta sacerēšana u. c. Pētījuma kontekstā, kad ir konstatēta mākslinieciskās darbības struktūra, apzinātas radošās prasmes un to saistība ar mākslas tēlu, kad ir atklāta mākslas tēla kā sabiedriski nozīmīga objekta pazīmes, autore precīzē dejas kompozīcijas definīciju. *Dejas kompozīcijas veidošana ir mērķtiecīga mākslinieciskā darbība, kuras laikā notiek horeogrāfiskās idejas materializēšanās dejas tēlos.* Dejas kompozīcija tāpat kā mākslinieciskā darbība kopumā ir reizē rezultāts un process. Horeogrāfs (baletmeistars) – dejas kompozīciju autors un iestudētājs, radoša personība, kura, ieguvusi profesionālās zināšanas un prasmes dejā, spējīga radīt kompozīcijas dažādos deju žanros, stilos un raksturos. Horeogrāfa profesionālo spēju rādītājs ir “...māka transformēt domāšanas operācijas horeogrāfiskos tēlos” (Зархов, 1883, 8). Horeogrāfam jābūt spējīgam emocijas un radošās vīzijas iestrādāt struktūrā (kompozīcijā), piešķirt tām māksliniecisku risinājumu, veikt iestudējumu, prast to kritiski vērtēt, sadarboties ar dejotājiem, scenogrāfiem, komponistiem. Šodien, kad dejas mākslas ir sazarojušies dažādos virzienos un žanros, horeogrāfam ir jāiegūst profesionālās zināšanas dejas kompozīcijā, arī mūzikā, mākslā, literatūrā, filozofijā, psiholoģijā. Vienlaikus horeogrāfijas profesijā jāattīsta spējas dažādās jomās apgūtās zināšanas un prasmes izmantot dejas kompozīcijas veidošanā, integrēt tās individuālajā daiļradē. “Mācību priekšmets *Dejas kompozīcija* horeogrāfu un deju skolotāju izglītībā sintezē dzīves un mācību laikā iegūto pieredzi, savieno zināšanu apguvi ar profesionālo prasmju attīstību, veicina kreativitāti” (Зархов, 1883, 5). Izveidotais dejas kompozīcijas procesuālais modelis (4.attēls) parāda sakarības starp māksliniecisko darbību un subjektīvajiem darbības komponentiem – motivāciju, emocijām, pieredzi, prasmēm un spējām.

Saistot dejas kompozīcijas definīciju ar darbības teorijā pamatotajiem mācību izziņas aktivitātes nosacījumiem, tiek konstatēts **dejas kompozīcijas mācību priekšmeta mērķis** – *personības aktivitātes veicināšana studentu patstāvīgai radošai darbībai.* Dejas kompozīcijas mācību priekšmeta uzdevumi ir guvuši teoretisko pamatojumu izpētītajos mākslas objekta raksturojumos, mākslinieciskās darbības un radošo procesu izpētē. **Dejas kompozīcijas mācību priekšmeta uzdevumos** ietilpst *jaunas pieredzes iegūšana un produktīvā zināšanu līmeņa sasniegšana. Tas ir panākams ar studentu kreativitātes veicināšanu mācību procesā un kompozīcijas prasmju produktīvā attīstības līmeņa sasniegšanu.* Dejas kompozīcijas mācību procesa īpatnība izpaužas tā tendencē uz produktīvo darbību, tāpēc apgūstamās prasmes ir orientētas uz zināšanu izmantošanu jaunā izziņas līmenī, kur pieredze kļūst par stimulu un motīvu nākamajai darbībai. Zināšanu un prasmju apguve dejas kompozīcijā notiek daudzveidīgās saziņas situācijās.



4. att. Dejas kompozīcijas veidošanas procesuālais modelis  
(Z. Čehlovas darbības struktūras procesuālā modeļa adaptēta versija)

### Tēzes

1. Dejas kompozīcijas profesionālo prasmju veidošanās studiju procesā notiek pedagoģiskās un mākslinieciskās darbības vienotībā.
2. Mācību procesā iegūtās zināšanas un prasmes veicina patstāvīgu studentu māksliniecisko darbību, dejas kompozīcijas izteiksmes līdzekļu daudzveidību studentu jaunradē, paplašina māksliniecisko ideju loku.

### LITERATŪRA

1. Anspaks, J. (2004). *Mākslas pedagoģija*. RaKa, Rīga, 298 lpp.
2. Birkerts, P. (1922). *Daiļradīšanas psiholoģija*. 1. daļa. Mākslinieka personība. Kultūras balss, Rīga, 1925. – 256 lpp.
3. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. RaKa, Rīga, 136 lpp.
4. Geidžs, N. L. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Zvaigzne ABC, Rīga, 662 lpp.
5. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. RaKa, Rīga, 275 lpp.

6. Matraven, D. (1998). *Art and Emotion*. University Press, Oxford, p. 236
7. Read, S. H. (1970). *Education through Art*. Faber and Faber, London, p. 322.
8. Read, S. H. (1931.) *The Meaning of Art*. Penguin, p. 189.
9. Smith-Autard, J. (1992). *Dance Composition*. A&C Black, London, p.198.
10. Выготский, Л. С. (2001). *Анализ эстетической реакции*. Лабиринт, Москва, 477 с.
11. Выготский, Л. С. (1968). *Психология искусства*. Москва, 341 с.
12. Дорфман, Л. Я. (1997). *Эмоции в искусстве*. Москва, 424 с.
13. Ермолаева-Томина, А. Б. (2003). *Психология художественного творчества*. Академический проект, Москва, 302 с.
14. Захаров, Р. (1976). *Записки балетмейстера*. Искусство, Москва, 349 с.
15. Захаров, Р. (1983). *Сочинение танца*. Искусство, Москва, 223 с.
16. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, 1975. 302 с.
17. Леонтьев, А. Н. (1983). *Психологические произведения*. Т 2. Педагогика, Москва, 231 с.
18. Рубинштейн, С. Л. (2003). *Основы общей психологии*. С-Петербург, 705 с.
19. Смирнов, С. Д. (1995). *Педагогика и психология высшего образования: от деятельности личности*. Аспект пресс, Москва, 1995. – 271 с.
20. Хекхаузен, Х. (1986). *Мотивация и деятельность*. Т 1. Педагогика, Москва: 406 с.

## SUMMARY

The possibilities to promote the development of dance composition skills in the pedagogical process are analysed in the article. The goal of the research is to find out coherence between artistic activity, image of dance and pedagogical process. Two aspects are accented – at what circumstances artistic activity transforms into creative activity and what are the possibilities to promote it in the process of studying dance composition.

The theoretical part of article is based on L.Vigotskis' Interiorization theory, A. Leontjev's theory of activity's structure, Z.Čehlova's theory of activity's cyclical character and A. Jermolajeva-Tomina's theory of development of creative skills.

Analysing the indicators of productive artistic activity, the role of emotions as a motive, stimulus, and expression is detected to promote its quality. The concept of emotional area is introduced in this article. The spread of emotions in the artistic activity and object of art is understood by emotional area. Emotional area is defined as active environment of activity, where the improvement of development of creative processes is taking place to influence emotionally the audience. The influence of emotional area is accentuated to promote pedagogical and artistic activity in the process of study. It is detected that acquirement of knowledge and development of skills in the process of studying dance composition is happening in the higher artistic level.

**Studentu attieksmju pilnveidošanas iespējas  
studiju kursā “Ievads speciālajā pedagoģijā”  
Latvijas Universitātē  
Possibilities of Improving Student’s Attitudes  
in the Study Course  
“Introduction into Special Needs Education”  
at University of Latvia**

**Sarmīte Tūbele**  
Latvijas Universitātē  
tubelis@ml.lv

Studiju procesā Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē jau vairākus gadus studentiem tiek piedāvāts studiju kurss “Ievads speciālajā pedagoģijā”. Viena semestra laikā nevar dot iespēju gūt plašas teorētiskās zināšanas, bet studenti var veidot un pilnveidot savu attieksmi pret “atšķirīgo”, rast atbildes uz sev interesējošiem jautājumiem par speciālās pedagoģijas tēmām un skolotāja darbību klasēs ar dažāda līmeņa bērniem. Rakstā piedāvāts ieskats pētījumā par attieksmēm un atsevišķiem studentu anketēšanas aspektiem, uzsverot attieksmju pilnveidošanos pret cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām.

**Atslēgvārdi:** speciālā pedagoģija, attieksmes.

## **Ievads**

Mūsdienu mainīgajā sabiedrībā arvien vairāk tiek pievērsta uzmanība jautājumiem par integrācijas procesiem, integratīvajām un iekļaujošajām skolām, kurās mācās arī bērni ar dažādiem attīstības traucējumiem un atšķirīgām spējām. Pamatzināšanas un izpratne ir svarīga, izzinot attieksmju maiņu un pilnveidošanos, īpaši, ja students ir izvēlējis skolotāja profesiju (latviešu valodas un literatūras, vizuālās mākslas, vācu vai angļu valodas, amatu mācības vai mājturības un citas specializācijas).

Raksta autore dalās savā pieredzē par šāda studiju kursa nepieciešamību un anketēšanas rezultātiem, kuru analīze dod iespēju izvērtēt lektora darbību un studiju procesa kvalitāti, uzsverot atsevišķus jautājumus, lai uzlabotu un papildinātu gan studiju kursa saturu un semināru tēmas, gan atklātu studentu attieksmes un to pilnveidošanos. Studiju kursa “Ievads speciālajā pedagoģijā” apguve ir attieksmju maiņas un pilnveides pret cilvēkiem (un bērniem) ar īpašajām un speciālajām vajadzībām pamatā.

## Materiāls un metodika

Šajā pētījuma posmā tā ir personīgās pieredzes un anketēšanā iegūto datu daļēja analīze, kas nepieciešama, lai pilnveidotu ne tikai studentu attieksmes, bet arī lektora darbības un studiju procesa kvalitāti. Studiju kursa sākumā tiek veikta anketēšana (anketēšanas metode ar pašai aizpildāmu anketu palīdzību), lai noskaidrotu studentu iepriekšējo pieredzi un esošās zināšanas speciālās pedagogijas jautājumos, kas ņemamas par pamatu studiju kursa satura izstrādē un papildināšanā. Tas nepieciešams, lai izstrādātu gan fleksiblu un aktīvu darba metodi, gan atbalstītu studentu kritiskās pašrefleksijas attīstību (Laursens (*Laursen*), 1992, 65). Jautājumi, kas atklāj studentu iekšējos pārdzīvojumus un attieksmes, ir attieksmju izmaiņu noteikšanas pamatā. Atvērto jautājumu raksturs prasa dziļu kvalitatīvo analīzi, kas iespējama ar atbilžu kodēšanu, tipoloģizāciju un datu apstrādi, ko var veikt ar AQUAD programmu (Hübers (*Huber*), 2003). Šajā pētījumā tāda apstrāde nav veikta, jo statistiski ir analizēti tikai atsevišķi aspekti (iepriekšējā pieredze, attieksmes), lai pētījuma sākuma posmā konstatētu attiecīgā studiju kursa nepieciešamību un nozīmi.

“Izglītības darbinieki bieži izmanto anketas, lai iegūtu faktus par pagātni, tagadni un plānotajiem notikumiem, par apstākļiem, rīcību, un arī, lai izzinātu attieksmes un uzskatus” (Van Dalens (*Van Dalen*), 1973, 324).

“Anketā parasti tiek ietverti jautājumi, kuru mērķis ir iegūt informāciju par noteiktām tēmām. Parasti atšķirībā no testiem uz šiem jautājumiem nav pareizu vai nepareizu atbilžu” (R. Borgs (*Borg*), 1981, 84). “Anketēšanas priekšrocība ir tā, ka visi respondenti saņem vienādus jautājumus, kas ļauj salīdzināt iegūtos rezultātus dažādās respondentu grupās” (Sakss (*Sax*), 1968, 215).

“Anketējot jāņem vērā vairāki aspekti, piemēram,

- jāveic pilotpētījums mazā respondentu kopumā, lai noskaidrotu, vai anketā nav neskaidru jautājumu, vai visi respondenti tos saprot viennozīmīgi, jo, pirms kāds respondents tos nav izlasījis, to nevar paredzēt un zināt; pēc šāda pētījuma neprecizitātes var izlabot un veikt pamata pētījumu;
- svarīgi pārbaudīt, vai anketā nav uzvedinošu jautājumu, lai respondenti nesniegtu atbildes, kas padarītu viņus labākus, nekā ir patiesībā;
- jāpārlicinās, vai anketā nav ietverti psiholoģiski traumējoši un smagi jautājumi;
- jābūt informācijai par to, ka potenciālajiem respondentiem ir kādas zināšanas par anketā ietverto jautājumu tematiku un viņi uz tiem varēs atbildēt” (Borgs (*Borg*), 1981, 85). “Atklātie jautājumi paredz, ka atbildes uz tiem respondents brīvā formā pieraksta pats” (Borgs (*Borg*), 1981, 84).

Attieksme ir psiholoģijas kategorija, kas galvenokārt tiek definēta kā noteikta uzskatu sistēma un izturēšanās pret cilvēkiem vai objektiem citādi nekā pret pārējiem (pozitīvi vai negatīvi). “Attieksmes ir organizēts un pastāvīgs ticības, pārliecības un sajūtu kopums, kas mums liek rīkoties noteiktā veidā” (Kagans un Havemans (*Kagan & Haveman*), 1980, 523). Attieksmes ir arī mācību mērķis



un rezultāts, tad tās ir “komplicēta personības pamatīpašība, kas aptver cilvēka intereses, darbības motīvus, vērtības, pārlicību, uzskatus, ideālus” (Žogla, 2001, 121) un veidojas “dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā” (Špona, 2001, 57). Attieksmes definīcijā ir zināmas pret-runas, jo ne vienmēr noteikts uzskats un vērtējums sakrīt ar atbilstošu izturēšanos un rīcību, bet skaidrojums rodams attieksmju veidos un sakarībās starp tiem – situatīvās, paradumu un pašregulācijas attieksmes (Špona, 2001, 59). Tas parādās arī studentu atbildēs uz anketas jautājumiem, stāstot par savām izjūtām, tiekoties un sarunājoties ar cilvēkiem, kam ir īpašas vajadzības. Reizēm tās tiek definētas: “Zinu, kā vajadzētu sarunāties, bet man ir bailes, žēlums.” Konkrētajā situācijā izraisīto attieksmi rada pārdzīvojums.

Attieksmes ietekmē uztveri un domāšanu un tās arī zināmā mērā vada un nosaka uztveres un kognitīvos procesus (Zimbardo un Leipe (*Zimbardo & Leipe*), 1991, 35), līdz ar to, plānojot attiecīgo studiju kursu, iespējams rosināt studentus pilnveidot savu attieksmi. Attieksmes balstās uz iepriekšējām zināšanām un personīgo pieredzi. Tās ietekmē arī sociālā sistēma un vide. “Sociālās sistēmas mainās, tās nekad neeksistē pilnīgas pabeigtības apstākļos” (Andersons un Kārteris (*Anderson & Carter*), 1978, 21). Neziņa un informācijas trūkums izraisa iepriekš minētās bailes un žēlumu, kas ietekmē pašapziņu un izturēšanos. Lai savu darbību varētu novērtēt un koriģēt, nepieciešama pašanalīze un paškontrolē, veidojot pašregulācijas attieksmes.

## Rezultāti

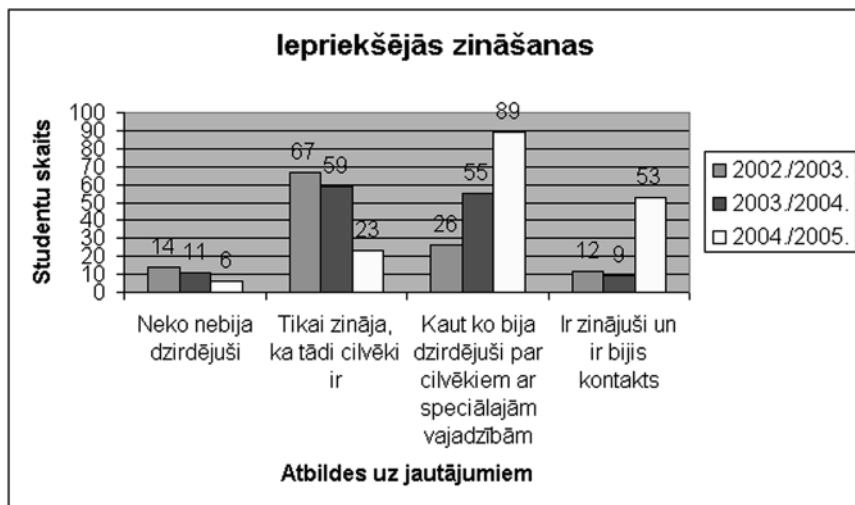
Daži no anketas jautājumiem studiju kursa sākumā ir šādi:

- Kas Jūsu izpratnē ir bērni ar speciālajām (īpašajām) vajadzībām?
- Nosauciet, kādas speciālās skolas Jūs esat ievērojuši savā tuvākajā apkārtnē?
- Ko Jūs gaidāt no studiju kursa “Ievads speciālajā pedagogijā”?
- Vai Jums ir nācies būt saskarsmē ar cilvēkiem, kam ir speciālās vajadzības? Kādas bija Jūsu izjūtas?

Pirmajos gados bija samērā daudz studentu, kas neko nebija dzirdējuši par cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām vai arī zināja ļoti maz, baidījās runāt un tuvojies, piemēram, cilvēkiem riteņkrēslā. Bija arī tādi studenti, kas apzināti izvairījušies ne tikai no cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām, bet arī no šādas informācijas. 2004./2005. akadēmiskajā gadā ievērojami pieauga to studentu skaits, kam ir bijusi saskare un kontakts ar cilvēkiem, kam ir speciālās vajadzības un kam nav problēmu ne kontaktēties, ne darboties kopā ar cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām. Ievērojami vairāk studentu spēj nosaukt televīzijas raidījumus, kas vēltīti attiecīgajiem jautājumiem, sabiedrībā pazīstamus un populārus cilvēkus, kam ir speciālās vajadzības (sportistus, mūziķus, politiskos darbiniekus un citus).

Studiju kursā “Ievads speciālajā pedagogijā” tiek aplūkoti gan teorētiskie jautājumi (par atsevišķo traucējumu grupām, speciālās pedagogijas koncepcijām), gan analizēti atsevišķi gadījumi, biogrāfijas (piemēram, Helēnas Kellerses dzīvesstāsts, video materiāli par bērniem ar speciālajām vajadzībām Latvijā)

un pārrunātas skolotāju iespējas un darba metodes, strādājot klasē, kurā ir kāds bērns ar speciālajām vajadzībām. Dzīvesstāsti un videomateriāli studentos izraisa pārdzīvojumu, kas ir nepieciešams attieksmju pilnveidošanā (“Bez pārdzīvojuma nav attieksmes” (Žogla, 2001, 122)). Semināros studenti diskutē un piedāvā savu skatījumu par dažādām speciālās pedagoģijas tēmām.



1. att. Iepriekšējās zināšanas

Studiju kursa beigās studentiem tiek piedāvāts atbildēt uz anketas jautājumiem, no kuriem daži skar ieteikumus lektora darbības pilnveides iespējām, bet daži – noskaidro studentu attieksmju izmaiņas un studiju kursā iegūto.

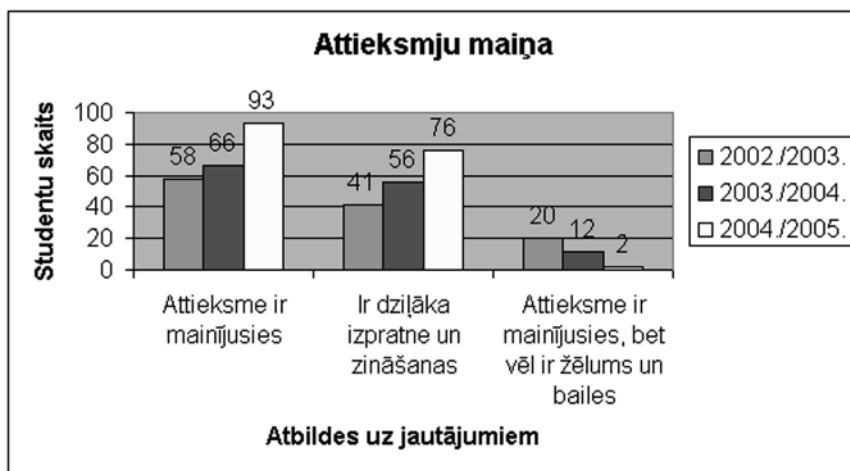
- Ko Jūs gūvat, apgūstot studiju kursu “Ievads speciālajā pedagoģijā”?
- Vai ir mainījusies Jūsu attieksme pret līdzcilvēkiem, pret cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām?

Attieksmju maiņu atzīmēja visi studenti, uzsverot, ka reizēm šīs izmaiņas ir bijušas būtiskas, reizēm to pozitīvais raksturs nav mainījies, bet ir padziļinājusies izpratne, gūtas jaunas zināšanas, kas ļauj labāk pieņemt, nebaidīties, nežēlot, uzvert kā līdzīgus.

Ievērojami samazinās to studentu skaits, kam vēl ir bailes kontaktēties un sarunāties ar cilvēkiem, kam ir speciālās vajadzības un žēlums pret viņiem.

Turpmākajā pētījuma gaitā ir nepieciešama kvalitatīva analīze, lai konkrētiziētū attieksmes veidu izmaiņas. Šajā posmā veikta kvantitatīvā analīze par trim akadēmiskajiem gadiem parāda attieksmju maiņas tendences, kas ļauj izdarīt secinājumus par šāda studiju kursa nepieciešamību topošo pedagoģu studiju programmā.

**Diskusijai** tiek izvirzīts jautājums par studiju kursa “Ievads speciālajā pedagoģijā” nepieciešamību un lietderību studiju programmās topošajiem skolotājiem; vai tas ir pamats studentu attieksmju maiņai un pilnveidei pret cilvēkiem ar īpašajām un speciālajām vajadzībām.



2. att. Attieksmju maiņa

**Ilustrācijai** tiek piedāvāti izteikumi no studentu anketām, kas raksturo viņu attieksmes.

“Man stipri izmainījās attieksme pret cilvēkiem ar garīgās attīstības traucējumiem. Izmainījās arī attieksme pret nedzirdīgajiem un neredzīgajiem cilvēkiem, jo semināru un patstāvīgā darba rezultātā es sapratu, kā viņi dzīvo. Iepazinu Braila rakstu un žestu valodu, tas sekmēja attieksmes maiņu.”

“Savā ikdienā es nemaz neaizdomājos par šādiem cilvēkiem. Es no tā visa centos izvairīties un nedomāt, bet pēc šī kursa manī radās interese par problēmu risināšanas iespējām. Tagad es uzdrošinos pievērst viņiem uzmanību, jo līdz šim es to nespēju izdarīt.”

“Ir mainījusies mana attieksme. Es esmu sācis novērtēt to, kas cilvēkam ir, nevis sūdzēties par to, kā nav.”

“Līdz šim man bija maz informācijas par šīm problēmām. Tagad varēšu ko-  
rektāk reaģēt, saskaroties ar šādiem cilvēkiem.”

“Es esmu iemācījies nebaidīties no cilvēkiem ar speciālām vajadzībām.”

“Ir mainījusies mana attieksme, jo padziļinājušās zināšanas un ir labāka iz-  
pratne, izveidojusies empātija.”

“Agrāk es šos cilvēkus nemaz nemanīju, bet tagad gandrīz katru dienu kādu  
redzu un šķiet, labāk izprotu viņu stāvokli.”

“Agrāk es baidījos no šādiem cilvēkiem, jo nebija īstas izpratnes, kā izturēties  
viņu klātbūtnē. Esmu sapratusi, ka viņi ir tādi paši cilvēki, ar tādām pašām vēl-  
mēm un vajadzībām.”

“Šādas lekcijas vajadzētu klausīties pēc iespējas vairāk cilvēkiem, lai visi pie-  
rastu, ka arī cilvēki ar traucējumiem ir pilnīgi normāla sabiedrības daļa.”

“Man vairs nav tik ļoti “bail” no līdzcilvēkiem ar īpašām vajadzībām. Jau no  
bērnodārza vajadzētu mācīties visiem kopā.”

“Grūti pateikt, kā būtu, ja satiktos ar cilvēku, kam ir dziļi garīgās attīstības traucējumi, bet pret cilvēkiem ar kustību, redzes, dzirdes traucējumiem vienmēr esmu izturējusies ar izpratni.”

“Pēc šī kursa mainīju attieksmi pret cilvēkiem ar īpašām vajadzībām, vairāk aizdomājos par problēmām un gribētu mainīt sabiedrības domas par šiem cilvēkiem, jo, manuprāt, sabiedrība nav gatava pieņemt šos cilvēkus.”

“Es sapratu, ka ar katru var gadīties kāda nelaime un ka cilvēki ar īpašām vajadzībām ir mūsu vidū – tādi paši, kā mēs, ar savām vajadzībām, emocijām, jūtām.”

“Manuprāt visiem topošajiem pedagogiem ir jābūt informētiem par to, kā izturēties pret bērniem, kam nepieciešama speciāla pieeja mācību procesā.”

“Esmu guvusi labāku izpratni par cilvēkiem ar speciālām vajadzībām, ievēroju dažādas lietas, kas agrāk būtu paslīdējušas garām nepamanītas.”

“Atklāti sakot, pirms šī kursa esmu centusies izvairīties no saskarsmes ar cilvēkiem ar īpašām vajadzībām, jo baidījos, ka nepratīšu pareizi reaģēt un izturēties. Vainīgs bija informācijas trūkums. Tagad esmu droša, ka komunikācija un jebkāda veida saskarsme būs veiksmīga.”

“Mani ieinteresēja invalīdu dzīvesstāsti, tas, kā viņi dzīvo mūsu vidū, kādi ir viņu panākumi un sasniegumi.”

“Agrāk mani šie cilvēki vienkārši biedēja kā jau viss nezināmais, bet tagad šīs bailes es cenšos kontrolēt un tas arī sanāk, jo esmu guvis daudz informācijas un, galvenais, uzdrīkstēšanos nenovērsties.”

“Pirms šī kursa es izjutu pārsvarā bailes vai kaunu, redzot cilvēku ar īpašām vajadzībām. Tagad es viņus uztveru mierīgāk, ar cieņu un izpratni.”

“Šis kurss ļāva man labāk ieraudzīt, kādā sabiedrībā es dzīvoju. Lika saprast, ka sabiedrība ir ļoti dažāda un IKVIENAM ir tiesības uz pilnvērtīgu dzīvi. Mans pienākums ir respektēt, pieņemt un atbalstīt.”

## KOPSAVILKUMS

\* Izglītības attīstības tendences nosaka integratīvo skolu veidošanas iespējas un speciālās izglītības jautājumu loka paplašināšanos, skarot mācību procesu vispārējās izglītības iestādēs.

\* Dažāda profila skolotāju sagatavošanā ir nepieciešama informācija un pamata zināšanas par speciālo pedagogiju, bērniem ar dažādiem attīstības traucējumiem un pedagoga attieksmi un rīcību – studiju kurss “Ievads speciālajā pedagogijā”.

\* Topošajam skolotājam vajadzētu būt skaidrai nostājai un attieksmei pret bērniem un cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām. Studiju kurss “Ievads speciālajā pedagogijā” ir viena no iespējām veidot un pilnveidot attieksmes.

\* Veiktā pētījuma daļēja kvantitatīvā datu analīze uzskatāmi parāda attieksmju maiņas tendences.

\* Pētījuma nākamajā posmā ir nepieciešama kvalitatīva analīze, lai konkrētīzētu attieksmju veida izmaiņas un savstarpējās sakarības.

## LITERATŪRA

1. Špona, A. (2001). *Audzinašanas teorija un prakse*. R.: RaKa, 162 lpp.
2. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. R.: RaKa, 275 lpp.
3. Anderson, R. & Carter, I. (1978). *Human Behavior in the Social Environment a Social Systems Approach*. USA, Aldine Publishing Company. p. 199
4. Borg, R. W. (1981) *Applying Educational Research. A Practical Guide for Teachers*. New York & London, Longman. p. 322
5. Huber, G. L. (2003, 1992). *Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung [Qualitative analysis, Application of Computers in Social Research]*. München: Oldenbourg.
6. Kagan, J., Haveman, E. *Psychology*. U.S.A., Harcourt Brace Jovanovich, Inc. p. 648
7. Laursen, E. (1992). *Problem-Controlled Learning Processes and Metacognition in Adult Learning* In: Social Change and Adult Education Research in Nordic Countries 1991/92 / Editorial board: P. Gam, Denmark; S. Tosse, Norway; J. Tuomisto, Finland; M. Klasson, Sweden; B. Wahlgren, Denmark. Copenhagen, pp. 63–73
8. Sax, G. (1968). *Empirical Foundations of Educational Research*. USA, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey. p. 443
9. Van Dalen, D. B. (1973). *Understanding Educational Research: An Introduction*. McGraw-Hill Book Company, New York, St. Louis, San-Francisko, Disseldorf, Johannesburg, Kuala Lumpur, London, Montreal, New Delhi, Panama, Rio de Janeiro, Singapoure, Sydney, Toronto. p. 532
10. Zimbardo, Ph. & Leippe, M. (1991). *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*. Temple University Press, Philadelphia. p. 370

## SUMMARY

In our changing society we and especially a teacher must be open hearted and possess empathy. Questions how to gain it are open-ended. One of the possibilities is a course "Introduction into Special Needs Education" which is offered to students of the University of Latvia, Department of Pedagogy. This article deals with the author's experience in managing the study course and examines the previous knowledge and attitudes of students by questionnaires. It also reveals the change of attitudes due to the opportunity to deepen knowledge and form another level of understanding of the special needs problems.

- The education development trends determine the possibilities of forming integrative schools and the enlargement of the special education issues touching the teaching/ learning process in the general education institutions.
- The education of teachers of different specialities requires information and basic knowledge about special education, about children with different developmental disturbances and the teacher's attitude and action – the study course "Introduction into special education".
- The would-be teacher should have a clear stand and attitude towards children and people with special needs. The study course "Introduction into special education" is one of the possibilities of developing and improving the attitudes.
- The partly quantitative analysis of the performed study clearly shows the trends of changing attitude.
- The qualitative analysis needs to be carried out during the next stage of the study in order to specify the changes of the types of attitudes and their mutual correlation.

## **Studenta instrumentspēles prasmju pilnveidošanās at- skaņotājmākslas studiju modelī**

### **Improvement of Students' Skills of Playing the Musical Instrument in Performing Art Study Model**

**Nora Lūse**  
Latvijas Universitāte

Akadēmiskā atskaņotājmāksla ir vēsturiski izveidojusies mūzikas mākslas izpausme ar patstāvīgu nozīmi. V. Holopova (1994) atskaņotājmākslinieka darbībā uzsver skaņdarba atskaņojuma variatīvo iedabu un atskaņotājmākslas sabiedrisko nozīmību. Kā studiju priekšmetu mūzikas instrumenta spēli profesionāli pēctecīgi turpina Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas bakalaura un maģistra programmās. Docētāju pieredze atskaņotājmākslā un saskarsmē ar klausītājiem konkrētāzē mūzikas augstskolas didaktiskā procesa mērķi – veicināt studenta personības attīstību un profesionālās spēles mākas pilnveidošanos, organizēt studiju satura apguvi un prognozēt gaidāmos rezultātus. Klavierspēles profesoru I. Graubiņas un A. Zandmaņa pedagoģisko darbību apvieno mērķorientācija uz studenta personības attīstību, kas ir balstīta personības darbības koncepcijas atziņās. Analizējot abu profesoru ieskaņotās fonogrammas kā fiksētu atskaņotājdarbības produktu, tika noskaidrotas un raksturotas katra spēles mācai piemītošās īpašās kvalitātes. Pētījuma gaitā noskaidrojās sakarība starp profesoru atskaņotājmākslas īpatnībām un pedagoģisko darbību, kas izpaužas īpaši piemītošo instrumentspēles prasmju piedāvāšanā studentiem pārmantošanai pedagoģiskās darbības modelī. Atskaņotājmākslas studiju modelis augstskolā darbojas divu daļu – objektīvās un subjektīvās (invariantīvās un variatīvās) – integrētā vienotībā. Docētāju instrumentspēlei īpaši raksturīgais veido atskaņotājmākslas studiju modeļa variatīvās daļas pamatu un ir modeļa satura komponents. Virsnormatīvās studijas ir studenta personiski nozīmīga atskaņotājdarbība, kas izpaužas studiju satura brīvā izvēlē, apguvē un instrumentspēles prasmju pilnveidošanā. Mūzikas augstskolā studenta spēles mākas pilnveidošanās un skaņdarba atskaņojuma tradīciju pārmantošana nav tikai fundamenta tagadnes situācijā, bet saite ar nākamo mūziķu paaudzi.

#### **Ievads**

Atskaņotājmākslinieku sniegunā Latvijas tēls ir aizskanējis pasaulē. Mūzikai piemīt ievērojams sociālās iedarbības spēks, kura sabiedriskā nozīme lielā mērā nosaka konkrētai klausītāju paaudzei piemītošo estētisko prasību ievirzi. Akadēmiskā atskaņotājmāksla – mūzikas instrumentspēle – kā vēsturiski izveidojusies patstāvīga mūzikas joma, līdzīgi komponistu daiļradei, ir orientēta uz visplašāko klausītāju loku un iedzīvina skaņdarba saturu mūziķa fizisko un garīgo spēku darbības rezultātā.

Augstskolā studiju priekšmetu – mūzikas instrumenta (pūšamo, sitamo, stīgu, taustiņu) spēli – kā specialitāti profesionāli pēctecīgi turpina Jāzepa Vītola

Latvijas Mūzikas akadēmijā bakalaura un maģistra programmās. Studijas augstskolā uzsāk jaunieši ar ilggadēju mūziķa koncertpieredzi, un tās tradicionāli ir saistītas ar individuālajām instrument spēles nodarbībām pie mācītspēkiem, kas ir profesionāli koncertējoši atskaņotājmākslinieki.

Jāatzīst, ka studentu vecumposmā atskaņotājmākslas pedagoģijas jautājumi pētīti salīdzinoši maz. Līdz šim autoru uzmanība galvenokārt koncentrējusies uz pirmsskolas un skolas vecuma audzēkņu mūzikas instrument spēles iemaņu un prasmju veidošanās un attīstības nosacījumu noskaidrošanu, bērnu apdāvinātības un muzikalitātes diagnosticēšanu, muzikālās dzirdes, atmiņas, ritma problēmu risināšanu. Koncertējošo Latvijas atskaņotājmākslinieku pedagoģiskās darbības pieredze līdz šim apkopota nepietiekami, bet augstskolas profesūras ieguldījums atskaņotājmākslas pedagoģijā XX gadsimta nogalē vispār nav rosinājis zinātnisku izpēti.

Ievērojot Latvijas studentu sasniegumus atskaņotājmākslas konkursos pasaulē un interesi par koncertdarību, kā aktuāls izpētes jautājums izvirzījās topošo atskaņotājmākslinieku instrument spēles prasmju pilnveidošanās augstskolas studiju procesā.

Mūsu mērķis ir izpētīt studenta instrument spēles prasmju pilnveidošanās un atskaņotājmākslas tradīciju pārmantošanas norisi studijās mūzikas augstskolā, analizējot sakarību starp docētāja spēles mācai piemītošo savdabību un viņa pedagoģiskās darbības modeli Latvijas Mūzikas akadēmijā.

### **Atskaņotājmākslas studiju būtība**

Atskaņotājmāksla ir uz sabiedrību orientēta īpaša cilvēka meistarīgas darbības joma, kas pastāv laikā un telpā saistībā ar skaņdarba *atkārtota* atskaņojuma objektīvo nepieciešamību.

Instrumentālās atskaņotājmākslas kā cilvēka atskaņotājdarbības pamats ir mūzikas instrument spēles māka, kas izpaužas skaņdarba iestudējumos, publiskos atskaņojumos un skaņu ierakstu studijā veidotajās fonogrammās. Mūzikas mākslai piemītošā mobilitāte ļauj cilvēcei pārmantot komponistu garadarbus gadsimtu garumā, vēsturiski atšķirīgos laikmetos. *Sniedzot klausītājam personīgo skaņdarba lasījumu, mūziķis izmanto profesionālās instrument spēles prasmes, lai izpaustu savam laikam tuvās izjūtas, cilvēka un mākslas pasaules uzskata izpratni* (Холопова, 1994, 137).

***Atskaņotājmākslas būtība izpaužas individuāli radošā skaņdarba tulkojumā, ar mūzikas instrument spēles mākas palīdzību reālā skanējumā iedzīvinot komponista sacerētā skaņdarba māksliniecisko saturu.***

Mūziķim studijas augstskolā ir profesionālā ziņā pēctecīgas, kas mērķtiecīgi turpina iepriekšējo mācīšanos koledžās un skolās, realizējot izglītojošo, attīstošo un audzinošo mērķi. Studentam nepastāv instrumenta spēles iemaņu vai prasmju apgūšanas problēmas. Studiju gadi augstskolā ir veltīti studenta muzicēšanas mākas pilnveidošanai pie docētāja – atskaņotājmākslinieka, kas ir kvalitatīvi augstāks un meistarības sasniegšanas ziņā bezgalīgi turpināms process.

Atskaņotājmākslas studiju būtība mūzikas augstskolā ir atklāt studentam izpildītājmākslas profesionālās vērtības, rosināt mūzikas emocionālo un racionālo izziņu, kā arī sadarboties specialitātes nodarbībās, mērķtiecīgi nostiprinot topošā mūziķa māksliniecisko individualitāti. Studiju saturs topošajam atskaņotājmāksliniekam augstskolā aptver mūzikas vērtību izpratni, atskaņotājdarbību un uz sabiedrību orientētu skaņdarba iedzīvināšanu reālā skanējumā.

Atskaņotājmākslas studijās augstskolā mūzika un muzicēšana ir orientēta uz mērķi sekmēt studenta personības attīstību, mākslinieciskās un pilsoniskās atbildības izaugsmi, ievērojot akadēmiskās prasības un pilnveidojot konkrētā mūzikas instrumenta spēles māku. Topošā atskaņotājmākslinieka studiju specifikas ievirzi nosaka studenta instrumentspēles prasmju struktūra un sadarbība ar docētāju individuālajās nodarbībās specialitātē.

Definējot prasmi kā uz zināšanu pamata izveidojušos spēju darboties un *pro-cesuālo zināšanu apguves kvalitāti* (Žogla, 2001), kas nodrošina cilvēka produktīvo dzīvesdarbību, instrumentspēles prasmju struktūras izpētē mēs pamatojamies uz personības darbības pieeju un apzinātas mērķtiecīgas mācīšanās attīstīšanu. Skaņdarba atskaņojums ir mūziķa spēles prasmju un garīgās aktivitātes produkts, ilgstoša ikdienas vingrināšanās darba rezultāts, ko raksturo atskaņojuma variantu daudzveidība.

Balstoties uz mūzikas instrumentspēles pedagoģiskās domas atziņām apvienojumā ar personīgo atskaņotājmākslas un augstskolas pedagoģiskā darba pieredzi Latvijas Mūzikas akadēmijā (1980–1998), piedāvājam spēles prasmju kompleksa savstarpējo sakarību un kārtību pēc to satura strukturēt trīs grupās kā klausīšanās, kinestēzisko un intelektuāli vizuālo prasmju vienību skaņdarba mākslinieciskā satura iedzīvināšanā.

Klausīšanās kā prasme jutekliski uztverto pārvērš garīgā vērtībā. Cilvēka dzirdes priekšstati par skaņdarbu tiek realizēti atskaņojumā ar instrumentspēles prasmju līdzdalību. Mūziķim prasme klausīties nozīmē arī atskaņojuma kvalitātes kontroli daudzveidīgās muzicēšanas formās, emocionāli līdzpārdzīvojot skaņdarba satura iedzīvināšanu reālā skanējumā un rosinot emocijas klausītājos. Klausīšanās prasmju aktivizēšana ir studenta instrumentspēles prasmju pilnveidošanās pedagoģisks nosacījums augstskolā.

Kinestēziskās prasmes kā psihomotorā varēšana instrumentspēles kustību tehnikas kompleksa brīvai izmantošanai ir objektīvi nepieciešamas un ļauj bez grūtībām īsā laikā patstāvīgi apgūt studiju saturu, iedzīvinot mūzikas tēlus atskaņojumā. Kustību speciālais treniņš ir sarežģīta sistēmveidojuma – instrumentālās atskaņotājmākslas – prasmju fiziskās lokanības uzturēšana, kur tiek iesaistīts viss cilvēka ķermenis un kas prasa ikdienas darbu ilgstošas vingrināšanās veidā.

Intelektuāli vizuālās prasmes apvienojumā ar zināšanām mūzikas vēstures un teorijas jautājumos nodrošina skaņdarba teksta iestudējuma un atskaņojuma izklāsta precizitāti stilistiskajā un žanriskajā aspektā. Apzinoties, ka atskaņotājmākslas tradīcijas evolucionē un skaņdarbu interpretācijas izpratne mainās, studentam instrumentspēles māka būtiski ietekmē reālā atskaņojuma māksliniecisko kvalitāti.

Pamatojoties uz pedagoģijas zinātnē izstrādāto personības darbības koncepciju un atziņām par prasmju pilnveidošanos personīgi nozīmīgā darbībā (atskaņotājdarbībā),



mēs pētījām instrumentspēles prasmju pilnveidošanās specifiku atskaņotājmākslas studijās un atklājām sešus kritērijus teorētiskai mūziķa instrumentspēles prasmju pilnveidošanās un atskaņojuma kvalitātes novērtēšanai:

- ~ žanriskā ievirze,
- ~ stilistiskā ievirze,
- ~ viļņveida izklāsts,
- ~ arkveida izklāsts,
- ~ tempa izvēle,
- ~ dinamikas izvēle.

Seši minētie instrumentspēles prasmju pilnveidošanās kritēriji konkrētā spēles mācai individuāli piemītošo un īpašo. Mūziķim iesaistoties pedagoģiskajā darbībā augstskolā, katram īpaši piemītošās instrumentspēles prasmes tiek piedāvātas studentiem pārmantošanai nodarbībās specialitātē. Atskaņotājmākslas studijas augstskolā tiek īstenotas abpusējā docētāja un studenta aktīvā, līdztiesīgā sadarbībā tradicionālajā individuālo nodarbību formā.

Lai teorētiski pamatotu atskaņotājmākslas studiju modeli, kas saturā un formā sekmē studenta instrumentspēles prasmju pilnveidošanos individuālajās specialitātes nodarbībās augstskolā, mēs pēc iepriekš minētajiem sešiem kritērijiem pētījām docētāja spēles mācai īpaši piemītošās īpatnības.

### Fonogrammu analīze

Audioanalīzei izvēlējamies divu Latvijas Mūzikas akadēmijas docētāju – profesoru Ilzes Graubiņas (1941–2001) un Arņa Zandmaņa (1948) veiktos ieskaņojumus jeb fonogrammas kā fiksētus abu pianistu muzicēšanas mākas paraugus. Fonogrammu analīzē pamatojamies uz sešiem mūsu atklātajiem instrumentspēles prasmju pilnveidošanās teorētiskās izpētes kritērijiem. Profesoru I. Graubiņas un A. Zandmaņa izvēli noteica kā viņu ilggadējā akadēmiskā pedagoģiskā darbība, tā arī koncertdarbības regularitāte un latviešu atskaņotājmākslas vēsturē ieguldītais nozīmīgais klavierskaņdarbu ieskaņojumu krājums.

Skaņdarbs kā noteikta ētiski estētiska koncepcija piedāvā bezgalīgas jūtu pasaules kopumu. Mūzikas valodas semantisko funkciju glabā kā mūzikas žanrs, tā mūzikas stilistika. Ja žanriskā ievirze sniedz mums tipisko un vispārējo, tad stilistika pirmām kārtām iezīmē individuālo un oriģinālo mūzikā. Mūzikas informatīvi žanriskā semantika izsauc neskaitāmu asociāciju virkni, bet mūziķa māka atpazīt stilistisko ievirzi ļauj īstenot skaņdarba izpildījumā atbilstošo instrumenta traktējumu (ar to saprotam laikmeta strāvojumu – klavesīnistu stils, klasiskais, romantiskais, impresionistiskais, sitienvēda atskaņotājstils u. c.).

Atskaņojuma veselumu nosaka interpretācijas galvenā ideja, kurai mūziķis pakļauj skaņdarba risinājuma tektonisko izklāstu. Muzikālo domu *viļņveida izklāsts* atskaņojumā izpaužas kā impulsīva trauksmaino vai bremzējošo intonatīvo spēku mija, kamēr *arkveida izklāstā* skaņdarba forma tiek organizēta ar proporcionālu kulmināciju zonu sadalījumu. Mūziķa racionāli pārdomātai emocionālā atslābuma un sagatavotu kulmināciju nomaiņai tiek piešķirts formu veidojošs raksturs, kas nodrošina atskaņojuma veselumu.

Atskaņojuma intensitātes neizsmeļamā variantu daudzveidība *tempa un dinamikas izvēles* ziņā ir atkarīga no skaņdarba interpretācijas mākslinieciskajiem uzdevumiem un mūziķa spēles mācai īpaši raksturīgajām kvalitātēm.

I. Graubiņas ieskaņojumā analizējām sešas D. Skarlati (1685–1757) sonātes, balstoties uz iepriekš definētajiem sešiem kritērijiem.

1. tabula

**Profesores I. Graubiņas spēles īpatnības**

6 D. Skarlati sonātes	Sonāte E-dur Andante	Sonāte fis-moll Andantino	Sonāte D-dur Vivo	Sonāte c-moll Andante	Sonāte G-dur Allegro	Sonāte f-moll Presto
žanriskā ievirze	uvertīra	alemande	kurante	sarabanda	gavote	žīga
stilistiskā ievirze	baroka laikmeta instrumentālais atskaņotājstils					
viļņveida izklāsts	-	-	-	-	-	-
arkveida izklāsts	regulāra atkārtota mija					
tempa izvēle	M 72	M 88	M 146	M 68	M 120	M 138
dinamikas izvēle	terasveida gaismēnu <i>forte un piano</i> kontrasti					

Pārdomātais atskaņojuma tektoniskais izklāsts, prasmīgais frāzējums un precizitāte XVIII gadsimta mūzikas stilistikas izpratnē kā I. Graubiņas spēlei īpaši raksturīgais veidoja profesores pedagoģiskās darbības dominanti. Tempa izvēle pamatojusies katras sonātes mūzikas tēlā, dinamikas iztēle atšifrēta pēc skaņuraksta, izmantojot terasveida gaismēnu kontrastus, bet pianistei piemītošo grafisko spēles māku ir papildinājusi delikāta pedalizācijas izmantošana.

A. Zandmaņa ieskaņojumā analizējām J. Vītola (1963–1948) Viļņu dziesmu op. 41 #2, balstoties uz sešiem iepriekš minētajiem kritērijiem.

2. tabula

**Profesora A. Zandmaņa spēles īpatnības**

J. Vītols Viļņu dziesma op. 41 #2	žanriskā ievirze	stilistiskā ievirze	viļņveida izklāsts	arkveida izklāsts	tempa izvēle	dinamikas izvēle
Molto moderato	poēma	episki romantiska	dominējošais	atvērts	M 68	mērķtiecīgs kāpinājums no <i>pianissimo</i> līdz <i>forte fortissimo</i>

Fonogrammas analīzes rezultātā noskaidrojām, ka A. Zandmaņa spēlei īpaši raksturīgas tādās romantiskā instrumentspēles stila prasmes kā elastīgs frāzējums, bagātīga pedalizācijas izmantošana un mērķtiecīga reljefas dinamikas izvēle skaņdarba atskaņojumā. Spēles temps A. Zandmanim ir tuvināts komponista

norādītajai metronomizācijai M 72, kas apvienojumā ar dinamikas izvēli ļauj pianistam īstenot interpretācijas mākslinieciskā veseluma ideju.

Fonogrammu analīzes rezultāti ļauj raksturot docētāju instrumentspēlei piemītošās īpašās atskaņojuma prasmes, kas I. Graubiņas un A. Zandmaņa pedagoģiskajā darbā mūzikas augstskolā tika piedāvātas studentiem pārmantošanai individuālajās nodarbībās:

- ~ skaņdarba tektoniskā izklāsta prasme,
- ~ stilistiskās ievirzes un pedalizācijas prasmes,
- ~ romantiskas ievirzes frazējuma prasme.

Varam secināt, ka pastāv pedagoģiska sakarība starp profesoriem piemītošo instrumentspēles māku un augstskolas pedagoģiskā darba savdabību, kas izpaužas kā īpašo instrumentspēles prasmju piedāvāšana studentiem pārmantošanai mūziķu pedagoģiskās darbības modelī.

### Tradīciju pārmantošana atskaņotājmākslas studijās

Latvijā galvenie 20. gadsimta pēdējās trešdaļas pianisti – pedagogi I. Graubiņa un A. Zandmanis – profesionālo augstskolas izglītību ieguva Maskavas Valsts konservatorijas profesora Jakova Fliēra (1912–1977) klavieru klasē, kas viņiem ļāva pārņemt krievu atskaņotājmākslai piemītošās tradīcijas. Maskavas konservatorijas ieguldījums atskaņotājmākslas pedagoģijas pamatprincipu teorētiskajā pamatojumā noteica padomju pianisma attīstību 20. gadsimtā un guva plašu rezonansi ne tikai bijušajā Padomju Savienībā, bet tālu aiz tās robežām.

Maskavas konservatorijas klavierspēles tradīcijas ir kristalizējušās virknē iezīmju, kuru apzīmējumam tiek izmantots jēdziens *maskaviešu skola*. Tās ievērojams pārstāvis bija J. Fliērs. Kā stabils virziens atskaņotājmākslas pedagoģijā maskaviešu skola koncentrē uzmanību skaņdarba satura pārliecinošā iedzīvināšanā ar neierobežotas tehniskās meistarības palīdzību.

Atskaņotājmākslas tradīcijas ir tā vēsturiskā pedagoģiskā pieredze, kas rosina muzicēšanas attīstību, meklējot jaunas interpretācijas idejas jaunos sabiedriski vēsturiskos apstākļos. Maskaviešu skola nav tikai fonogrammās iemūžinātā pagātnes profesoru pieredze, viņu zinātniskie un metodiskie pētījumi. Tā dzīvo šodien bijušo pasaulslaveno Maskavas pianistu – profesoru – studentos un viņu audzēkņos.

Tradīciju saglabāšana un turpināšana ir svarīgākais nosacījums jebkurai kultūras institūcijas produktīvai funkcionēšanai. Tradīciju nostiprināšanās atskaņotājmākslā notiek specifiski: lai tiktu turpinātas un attīstītas iepriekšējās vai rastas jaunas auglīgas tradīcijas, ir nepieciešamas spilgtas personības atskaņotājmākslā. Tas izskaidro nepieciešamību mūziķim studēt pie spilgta atskaņotājmākslinieka, papildināties meistarkursos, apzināti turpināt mērķtiecīgu tālākizglītību instrumentālajā muzicēšanā.

No J. Fliēra pārņemtās pedagoģiskās atziņas 20. gadsimta nogalē Latvijas atskaņotājmākslas pedagoģijā tika īstenotas I. Graubiņas un A. Zandmaņa akadēmiskajā darbībā Latvijas Mūzikas akadēmijā. *Manas pianistiskās personības*

izveidē *Jakovam Fliēram bija izšķirošs iespaids*, atmiņās par studijām Maskavā stāstīja A. Zandmanis (Jlyce, 2002).

Intervijā ar I. Graubiņu un A. Zandmani, viņu studentiem un maģistrantiem, kā arī novērojumos individuālajās nodarbībās klasē apstiprinājās abu profesoru personiskās atskaņotājmākslinieku pieredzes un raksturīgo spēles īpatnību ietekme uz tradīciju pārmantošanu atskaņojumā un studentu vērtību formēšanos. Izpratne par cilvēku kā augošu būtni studenta vecumā, viņa attīstību personīgi nozīmīgā darbībā ir noteikusi I. Graubiņas un A. Zandmaņa pieeju, kas gūst izpausmi atskaņotājmākslas studiju modelī.

Studiju satura apguves organizēšana abu profesoru klasē tika saskaņota ar studenta spēles līmeni, viņa subjektīvās izaugsmes vajadzību ievērošanu. Verbāli, demonstrējumos vai kopspēlē ar studentu I. Graubiņa un A. Zandmanis piedāvāja pārmantošanai savu radošo pieredzi un mūzikas vērtību izpratni. *Piemērotas emocijas izsauc atbilstošu skanējumu un izjūtu personīgs atskaņojums nodarbībās ir iedarbīgs līdzeklis muzikālu domu konkretizēšanai*, apgalvoja I. Graubiņa, bet A. Zandmanis skaņdarbu demonstrēšanu klasē *papildina ar norādījumiem, kas palīdz audzēkņim sasniegt māksliniecisko efektu maksimāli īsā laikā* (Lūse N., 2000).

Viena no I. Graubiņas pedagoģiskajām pamatnostādņēm, līdzīgi J. Fliēram, bija prasība pilnveidot mūzikas stilistikās daudzveidības prasmi. *Kad muzicēšanas stili ir apgūti, var atļauties būt brīvākam. Tradicionālās lietas ir jārespektē, jo laba gaume ir pasaulē nostiprinājusies*, atzina I. Graubiņa (Lūse, 2000).

Profesore rosināja studentus apgūt mazpazīstamas vai vēl Latvijā neatskaņotas kompozīcijas. Studiju satura izvēlē viņa rekomendēja iestudēšanai skaņdarbus, kas būtībā katram no studentiem dotajā momentā bija sevišķi aktuāli profesionālās spēles pieredzes bagātināšanai. *Vispirms J. S. Baha Tokāta E-moll un tikai pēc tam viņa Hromatiskā fantāzija un fūga*, norādīja I. Graubiņa (Lūse, 2000).

A. Zandmaņa klasē kā J. Fliēra pedagoģisko prasību turpinājumu varam vērtēt neitrālas attieksmes ievērošanu gadījumos, kad profesora viedoklis ir pretrunā ar studenta muzikālo domu izklāstu atskaņojumā. *Ja mani students ar savu spēli var pārliecināt, tad es neiebilstu. Galvenais mūziķa audzināšanā ir viedokļa patstāvīgums – lai studenta veidotie mūzikas tēli nemelotu, saka A. Zandmanis. Nodarbības ar studentiem profesors bieži dalās atmiņās par J. Fliēra personību: veids, kā Fliērs izteica aizrādījumus, pārvēršot studentu māksliniekā, kļuva man par pamatu, lai savos studentos rosinātu patstāvību un radošu domāšanu* (Lūse, 2000).

### Atskaņotājmākslas studiju modelis

Didaktikas kā mācīšanas un mācīšanās teorijas straujā attīstība 20. gadsimta deviņdesmitajos gados izpaudās konceptuālo pieeju dažādībā, kuru starpā H. Gudjons definēja didaktisko modeli kā pedagoģiskā procesa teorētisko pamatu. *Modelis pretendē sniegt plašu teorētisku informāciju (cerams, arī praktisku ievirzi) par mācību un mācīšanās procesa priekšnosacījumiem, iespējām un robežām... līdzās jau minētajam mācību pētīšanas un analīzes aspektam didaktisko modeļu ietvaros tiek sniegti norādījumi par mācību praktisku norisi darbības aspektā* (Gudjons, 1998, 256).

Didaktisko modeļu izmantošanu mūzikas augstskolas studiju procesā nosaka docētāja pieeja katra studenta individuālajam profesionālās gatavības līmenim un ieinteresētībai, instrument spēles īpatnībām, kā arī personīgā koncertdarbības pieredze atskaņotājmākslā. Instrument spēles studiju process augstskolā, būdams orientēts uz personības attīstības īpatnībām studentu vecumā un mūzikas pedagoģijas teorijai nozīmīgo humāno pieeju, pamatojas personības darbības koncepcijā un atziņās par prasmju pilnveidošanos personīgi nozīmīgā darbībā (Čehlova, 2002). Atskaņotājmākslinieka pedagoģiskās darbības modelis kā uzskatāma mūzikas instrument spēles prasmju struktūras un organizētas pilnveidošanās darbības sistēma atspoguļo Latvijas Mūzikas akadēmijā pastāvošo sakarību starp docētāja un studenta darbības veidiem.

*Pedagoģiskās darbības lielā variativitāte izpaužas daudzveidīgās didaktiskās teorijās un mācību procesa modeļos ... mēdz parādīties didaktiski modeļi kā skolo-tāja radošās praktiskās darbības rezultāts* (Zogla, 2001, 28). Uz humānisma idejām atskaņotājmākslas pedagoģijā balstītais modelis ir orientēts uz darbību kā personības attīstības pamatu (Čehlova, 2002). Atskaņotājmākslas studiju modelī topošā mūziķa personība un instrument spēles māka pilnveidojas personīgi nozīmīgā atskaņotājdarbībā. Docētāja un studenta līdztiesība kā nepieciešamība un studiju procesa kā cilvēces pieredzes apgūšanas izpratne, kas raksturīga humānisma ideju attīstībai pedagoģijā, ir tradicionāla atskaņotājmākslas studijām augstskolā.

Atskaņotājmākslas studiju modelis darbojas divu daļu – objektīvās un subjektīvās jeb invariātīvās un variātīvās – integrētā vienotībā (1. att.).

Atskaņotājmākslas studiju modelis

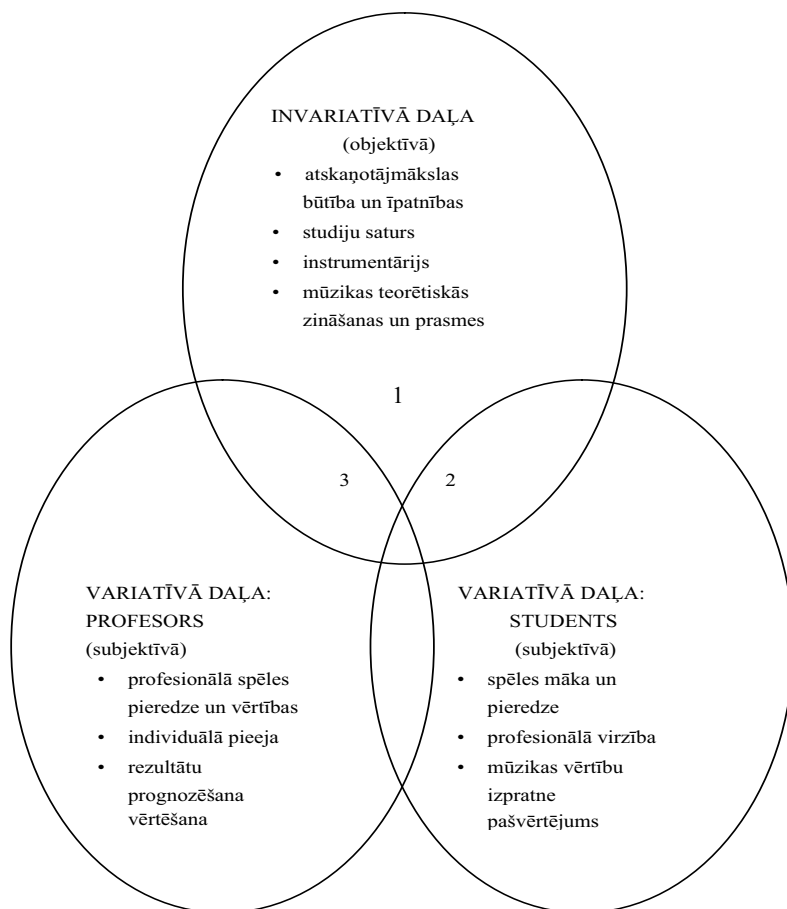
- 1 – studenta mākslinieciskās personības attīstība
- 2 – studenta brīva virsnormatīvo studiju izvēle
- 3 – profesora spēlei īpaši raksturīgais

Atskaņotājmākslas studiju modelis ir pakļauts mūzikas mākslas valodas specifikai un orientēts uz cilvēka subjektīvā emocionālā pārdzīvojuma izraisīšanos. Modeļa invariātīvā daļa ir objektīvi pastāvoša un ietver mūzikas instrumenta spēles studijām augstskolā nepieciešamo (instrumentārijs, studiju saturs/repertuārs, iemaņu, prasmju, zināšanu, pārdzīvojuma, gribas piepūles kopums, klausītāju klātbūtne).

Atskaņotājmākslas studiju modelī objektīvi pastāvošie nosacījumi tiek papildināti un darbojas kopā ar profesora variātīvās daļas subjektīvajiem nosacījumiem:

- profesionālā spēles pieredze un vērtības;
- audiovizuālās metodes (verbāli, demonstrējumos, kospēlē);
- rezultātu prognozēšana un vērtēšana;
- profesora spēlei īpaši raksturīgais.

Variātīvajā daļā mācībspēks pauž savas instrument spēles mākas ilggadējo pieredzi un kvalitāti, personisko skaņdarba tulkojuma izpratni. Profesora pieredze atskaņotājmākslā, saskarsmē ar klausītājiem konkrētā didaktiskā procesa mērķi – veicināt studenta personības attīstību un muzicēšanas mākas pilnveidošanos, organizēt studiju satura apguvi un prognozēt gaidāmos rezultātus. Profesora spēlei īpaši raksturīgais veido modeļa variātīvās daļas pamatu un ir atskaņotājmākslas studiju modeļu satura komponents.



1. attēls

Uz invariātīvās bāzes – objektīvi pastāvošas, ko nosaka atskaņotājmākslas būtība un studiju saturs, risinās studenta (variātīvā subjektīvā daļa) spēles mākslas pilnveidošanās, viņam iesaistoties modeļa subjektīvajā (profesora) variātīvajā daļā. Studenta variātīvās daļas subjektīvie nosacījumi modelī ir:

- spēles mākslas līmenis un pieredze;
- personīgi nozīmīgā profesionālā virzība;
- uz sevi vērsta mūzikas vērtību izpratne, pašvērtējums akadēmiskajās studijās;
- studiju satura izvēle (patstāvīgi, izvēlas no ieteiktā, pieņem profesora ieteikto);
- brīva virsnormatīvo studiju izvēle (konkursi, festivāli, solokoncerti, ieskaņojumi u. c.).

Atskaņotājmāksliniēka studiju procesa analīze augstskolā mūsdienās liecina par jauniešu pastiprinātu aktivitāti virsnormatīvo studiju virzienā, kas savā saturā un realizācijas formās ir orientēta uz nākotnes dzīvesdarbību. Lai nostiprinātu

konkurētspējīga mūziķa vietu akadēmiskajā koncertdzīvē, ir nepieciešams pierādīt instrumentspēles prasmju profesionālās kvalitātes ar atzīnīgu novērtējumu prestižā starptautiskā atskaņotājmākslinieku konkursā. Virsnormatīvās studijas ir studenta personiski nozīmīga atskaņotājdarbība, kas izpaužas studiju satura brīvā izvēlē, apgūvē un realizēšanā.

Varam secināt, ka atskaņotājmākslas studiju modelī notiek studenta mākslinieciskās personības attīstība, studiju satura apgūvē pilnveidojot profesionālo instrumentspēles māku un radoši pārmantojot profesora spēles mākslai īpaši raksturīgo pieredzi un vērtības. Modeļa variatīvajā subjektīvajā (profesora) daļā katrs mācībaspēks izmanto sev piemītošo konkrēto paņēmieni kopu, kas izpaužas kā paša spēlei īpaši raksturīgās mākas piedāvāšana studentiem pārmantošanai individuālajās nodarbībās.

### Secinājumi

1. Atskaņotājmākslas studiju modelī augstskolā notiek instrumentspēles prasmju pilnveidošanās un muzicēšanas tradīciju pārmantošana: teorētiski apzinātā docētājam īpaši raksturīgā spēles māka kā studiju satura komponente veido modeļa pamatu un tiek piedāvāta studentiem pārmantošanai.
2. Skaņdarba reālais atskaņojums individuālajās nodarbībās specialitātē kalpo māksliniecisko un pedagoģisko vērtību apmaiņai, studenta mākslinieciskās savdabības nostiprināšanai studijās augstskolā, kas izriet no atskaņotājmākslas būtības un izpaužas kā studiju mērķa, līdzekļu un sasniegto akadēmisko rezultātu vienība.

### LITERATŪRA

1. Čhlova, Z. *Izziņas aktivitāte mācībās*. – R.: RaKa, 2002. – 136 lpp.
2. Gudjons, H. *Pedagoģijas pamatatziņas*. – R.: Zvaigzne ABC, 1998. – 395 lpp.
3. Lūse, N. *Latviešu klaviermūzikas meistarību pedagoģiskās atziņas//DPU Zinātniskie raksti*. – Daugavpils: Saule, 2000. – 2. laidziens. – 66.–74. lpp.
4. Žogla, I. *Didaktikas teorētiskie pamati*. – R.:RaKa, 2002. – 275 lpp.
5. Лусе, Н. Развитие творческих способностей студента в классе Я. В. Флиера (по воспоминаниям А. Зандманиса)// *Н. Труды МГК "Профессора исполнительских классов"*. Вып. 2. – Москва: МГК. – с. 135–139.
6. Холопова, В. *Музыка как вид искусства*. – Москва: Консерватория, 1994. – 260 с.

### SUMMARY

The academic performing art is a historically formed expression of the art of music. V. Holopova (1994) writes about the variability of a composition's interpretation and social significance of the performing art. The Latvian Academy of Music offers the B Mus and M Mus degree courses in strings, woodwind, brass, percussion and keyboard departments. Through a specialist programme of solo performance the Academy prepares students for a professional career. The performing artist's study model is functioning in the unity of two integrated parts – the objective and the subjective or invariable and variable parts. The professor's experience in the performing art and social contacts with the audience include the aim of the didactic process – to encourage the development of the student's personality

and to foresee the probable results. As extra studies are the students personally important professional activities which manifest themselves by the free choice of study repertoire needed for participation in international competitions. The pedagogical activities by members of the teaching staff - the piano professors I. Graubiņa and A. Zandmanis are united by the orientation to the development of the student's personality. The especially characteristic performing skills of both professors form the base of the variable part of the model of performing art studies. By the analysis of I. Graubiņa's and A. Zandmanis' sound recordings, the peculiarity of each artist's performing skills was determined. During the research, the reciprocation between the professor's performing and pedagogical activities was discovered: an offer of professors individually characteristic performing skills has been realized for adoption in the frame of the performing art study model.



## **Developing Communicative Competence in Teaching English for Students of the Tourism Industry** **Komunikatīvās kompetences veidošanās angļu valodas studiju procesā tūrisma programmas studentiem**

**Ineta Lūka**

Mag. paed., Doctoral student of LU  
School of Business Administration  
Turība, 68 Graudu, Rīga, LV-1058, Latvia  
ineta@turiba.lv

The topicality of the chosen research is determined by the present demand of the tourism industry for professional, well-trained specialists with a high level of language competence who are able to work in different socio-cultural settings. The aim of the present research is to develop students' communicative competence necessary for work in different socio-cultural settings by means of various types of communicative tasks. The research deals with the analysis of students' language competence. It analyses competence and communicative competence theories and reveals the possible ways of developing students' communicative competence at a professional higher educational establishment.

**Keywords:** competence, communicative competence, ESP competence, communicative tasks and communication skills.

**Abbreviations:** BAT, School of Business Administration Turība; ESL, English as a second language; ESP, English for Special Purposes; ETI, English for the Tourism Industry; FIT, Faculty of International Tourism.

### **Introduction**

With the regaining of Latvia's independence and its accession into the European Union, the role of English in many industries, including tourism, has increased. Because of the changes in the tourism industry, globalization tendencies in the world, and the growth of customers' needs, there is a demand for highly qualified staff with good knowledge in economics and law and with a good command of English. It is essential that students who study tourism reach a high level of communicative competence in English, because this competence is needed both in studies (to study literature, follow the guest lecturers, take part in conferences, etc.) and at work in tourism establishments of Latvia and abroad while serving customers in different social situations.

The **aim** of the research is to develop students' communicative competence necessary for work in different socio-cultural settings by means of various types of communicative tasks. The research **tasks** were as follows: to analyse competence and communicative competence theories, to carry out empirical

research in the field of students' communicative competence, analyse the results and suggest how to develop students' communicative competence.

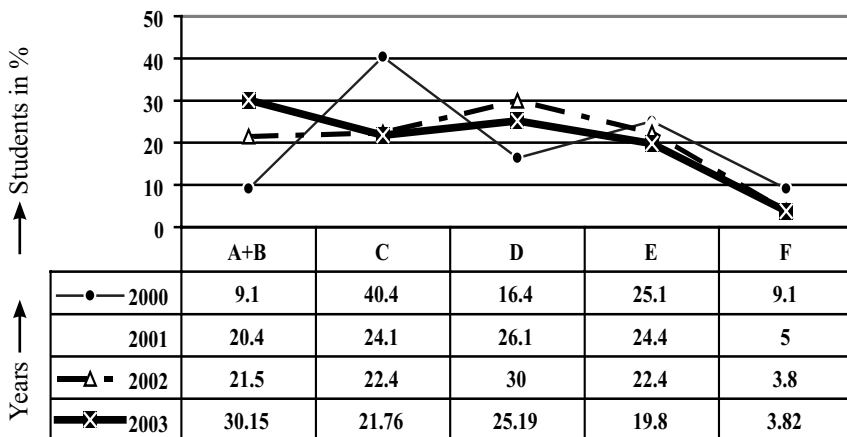
**Material and Methods**

The aim of the study defined the research methods: analysis of theoretical literature and sources, analysis of students' exam results, empirical research containing students' observation and experimental teaching/learning, and data processing methods.

The subjects of the research were 14 students from the Faculty of International Tourism (FIT) of the School of Business Administration Turiba (BAT). During the first evaluation 12 and during the second evaluation 13 students' language competence was evaluated, but in order to conform to the requirements of data validity, the results of a sample group of only 11 students were taken into consideration.

The research was conducted in five stages: the analysis of the first year FIT students' English language competence; the analysis of competence and communicative competence theories; evaluation of students' communicative competence in November 2002 applying D. Nuan's observation technique; use of special communicative tasks in the teaching/learning process and the second evaluation of students' communicative competence in November 2003 applying the same observation technique.

The **first stage** of the study lasted from 2000 till 2003, and during this stage students' English language competence shown at the FIT entrance exam was analysed. This analysis reveals the fact that a great part of students have insufficient language competence (See Figure No.1).



*Figure No.1* The English language competence of FIT students in 2000, 2001, 2002 and 2003. The language level according to the exam results

Comparing the results in the period from 2000 till 2003 it can be seen that the tendency has not changed and teachers still have to pay special attention to those students whose language skills are very poor. 23.62% of all the first year tourism students who entered BAT in 2003/2004 hold a very low level of English language competence. The author of this study presumes the following reasons: insufficient students' independent work in secondary schools, the lack of motivation to learn, the lack of qualified English teachers in schools. The growth of the number of students with high language competence in 2003/2004 can be explained by the fact that this study year BAT offered an international curriculum in English. 25 students joined it. All of them are fluent English speakers with high communicative competence.

In order to develop students' language competence the teacher has to be aware of the competences needed in the students' further career. The **second stage** of the research deals with the analysis of theoretical literature and sources. Learning a foreign language is closely connected with learning other subjects and therefore it is necessary to define competence, its structure and then analyse the language competence necessary for the tourism industry.

The term *competence* as a scientific category was first mentioned in Noem Chomsky's linguistic theory not as an ideal of education but as an analytical category to explain the language as a phenomenon (TiĶa, 2005). In different historic periods the term was used with different meanings. In 1970's *competence* was used as a synonym for *skills*. In 1980 – 1990's *competence* was associated with *qualification* but the latest approach regards *competence* as an *ideal of education* and an *analytical category*. (Maslo, 2005). C. P. Chishimba finds that definitions of competences have ranged from such containing highly specific behavioural objectives to more generally stated goals. He also considers that general competence includes professionalism, responsibility, communication skills and interpersonal and social skills. (Chishimba, 2001). Paraphrasing this idea competence includes knowledge, skills, values and attitude needed to achieve one's professional goals. I. TiĶa holds an approach that *competence* is an individual combination of abilities and experience based on possibilities of gaining experience. In its process meaning it is continuously developing as abilities are developing lifelong, experience is improving and new possibilities for gaining experience appear. Competence as a result expresses itself in the level of the quality of a certain situation (TiĶa, 2005).

The latest research describes different competence classifications, which include the most important competences needed to be successful in life. Based on the theories of M. Print, S. Ørnstrøm and H. S. Lielsen (Print, 2002), D. Wilson (Wilson, 2001), and P. Renard (P. Renard, 2001), four main groups of competences can be distinguished: cognitive, personal, technical-professional and intercultural competence.

The goal of foreign language learning is communicative ability, which can be reached only if communicative competence is reached. The development of communicative competence has been a primary goal of the teaching of English as a second (foreign) language (ESL) for about 20 years. As a result several

classifications have been worked out. Bachman and Palmer (in Yalden, 1996) offered a scheme of communicative competence in which communicative competence consists of grammatical competence (morphology and syntax), pragmatic competence (vocabulary, cohesion, organization) and sociolinguistic competence (register, nativeness, non-literal language).

Other classifications (Skrinda, 2002) include language competence and strategic competence. Language competence consists of grammatical competence (syntax, morphology, vocabulary, pronunciation), discourse competence (rhetorical organization, coherence, cohesion) and pragmatic competence (sensitivity to illocution). Strategic competence includes interaction skills, non-verbal features of interaction.

There has always been a discussion whether *grammatical competence* can be considered as a part of communicative competence because it remains concerned with mastery of the language code. J. C. Richards and R. W. Schmidt find that it includes “features and rules of the language such as vocabulary, word formation, sentence formation, pronunciation, spelling and linguistic semantics. Such competence focuses directly on the knowledge and skill required to understand and express accurately the literal meaning of utterances therefore grammatical competence is an important concern for any second language programme” (Richards, 1983; p.7).

The development of *pragmatic competence* in another language is significant to second (foreign) language learners’ ability to communicate successfully in that language. A great deal of research has been carried out on defining and comparing the content of pragmatic competence but not much attention has been paid to examining its development. Pragmatic competence is considered to be an important aspect of communicative competence. D. Kim and J. K. Hall (Kim, 2002) regard that this competence entails how to connect utterances to locally situated circumstances. Thus it is an integration of both linguistic and cultural knowledge. They consider that such pragmatic knowledge and skills as knowledge of contextually situated vocabulary, routinized language patterns, and extralinguistic behaviour are essential to successful interpersonal communication. Turn taking, exchange initiations, elaborations, conclusions and self- and other- corrections also belong to this kind of competence. Students can develop pragmatic competence through their extended engagement in a wide range of contexts and communicative situations. Besides school pragmatic competence can also be developed in other social settings while communicating with more competent English speakers.

J. C. Richards and R. W. Schmidt (Richards, 1983) consider that *discourse competence* concerns mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text of different type – a narrative, an argumentative essay, a report, a formal letter, etc. Unity of a text is achieved through cohesion in form, which shows how utterances are linked structurally and facilitates interpretation of a text, and coherence in meaning, which refers to the relationships among the different meanings in a text, where these meanings may be literal meanings, communicative functions, and attitudes.

*Sociolinguistic competence* addresses the extent to which utterances are produced and understood in different sociolinguistic contexts. This understanding

depends on contextual factors such as participants, purpose of the interaction, and norms of interaction. A. Skrinda (Skrinda, 2002) points out that the communicative ability to use and interpret the appropriate language forms is the basis of all language use. Such factors as the context – who is communicating and with whom, about what, where, why – determines the choice of the appropriate language form.

Mastery of verbal and non-verbal communication strategies constitutes *strategic competence*. J. C. Richards and R. W. Schmidt (Richards, 1983; p.10) regard that these strategies “may be called into action for two main reasons: (a) to compensate for breakdowns in communication due to limiting conditions in actual communication (e.g. momentary inability to recall an idea or grammatical form) or to insufficient competence in one or more of the other areas of communicative competence; and (b) to enhance the effectiveness of communication (e.g. deliberately slow and soft speech for rhetorical effect)”. For example, when a person does not remember a given word or grammatical form, it is possible to paraphrase it. Thus, if a student does not know the word ‘inbound tourism’ he may say ‘foreign tourists arriving in our country’.

D. Nuan marks that lately the term *communicative competence* has become very popular and has been adopted. He points out that a point has been reached where linguistic knowledge has to be defined in terms of what an individual is able to do with that knowledge. A recent movement in teaching/learning ESL in the United States uses the term *competence* to refer to things learners can do with language; that is, it is used in roughly the same sense as *performance* in the earlier competence-performance distinction (Nuan, 1991a).

The author of this study considers that all the previously-mentioned parts are important in foreign language learning, as communicative competence consists of grammatical pragmatic, discourse sociolinguistic and strategic competence which are all interrelated to each other. As communication always happens in a definite social context and setting, communicative competence is an integral component of intercultural competence, whose development is highly important for success in one’s professional career nowadays.

Competency-based education in ESL stresses functionality, which means that the teaching goal should be practical use of a language. Thus the primary task of language teachers is to evaluate students’ language competence in order to learn what language aspects should be developed.

In this research ***competence is defined as integration of knowledge, skills, values and attitude to achieve one’s professional and personal goals and communicative competence as an ability in real life situations to use a language both receptively and productively.***

Spanish researchers J. G. Laborda (Laborda, 2002) and G. A. Dominguez and P. E. Rokowski (Dominguez, 2002) consider that tourism students have to develop such communicative competence that helps them in the business world. They believe in the integration of cultural competence as an element within the teaching/learning process, and they also stress the importance of listening and speaking skills in the tourism industry. In fact, here we can speak about *English for Special Purposes* (ESP) competence.

In order to define *ESP competence* the study of Latvian and European legislation and different regulations (Latvijas, 1998; Profesiju, 2003; Lingo, 1999) was done. A conclusion was drawn that in Latvia foreign language standards for professionals in the tourism industry have not been adopted but there exist such standards in the EU (Lingo, 1999). Analysing the requirements for the international exam *English for the Tourism Industry* (ETI) (Lingo, 1999), the author of the paper points to the *ESP competence* necessary for tourism specialists. Specialists working in tourism industry have to be able to:

- handle the main structures of the language with confidence;
- demonstrate knowledge of a wide range of vocabulary and use of appropriate communicative strategies in a variety of social situations,
- distinguish between the main and subsidiary points in understanding spoken language and written texts,
- relate information to particular customer requirements and service needs,
- express opinions and take part in discussions and arguments in a culturally acceptable way,
- produce written texts of various types, including letters of varying degrees of formality,
- use formal language structures where necessary,
- speak with authority and clarity to an audience on topics related to tourism,
- use language in a creative and flexible way, with the ability to respond appropriately to unforeseen as well as predictable situations,
- perform managerial tasks of organisation through the medium of English.

During the **third stage** of the research in November 2002 evaluation of students' communicative competence was carried out at BAT. Its aim was to define the existing communicative competence and offer ways for its development. The author of the research chose a second year group of 12 FIT students and applying the observation technique worked out by D. Nuan (Nuan, 1991a) evaluated the students' communicative competence. This group was chosen because the author of the research had been teaching English to those students for a year and could evaluate them quite precisely as both the teacher and the students had worked together in a small group. The evaluation criteria were as follows: students' language fluency, appropriate use of lexis, grammatical accuracy, listening and reading skills.

The **fourth stage** was experimental teaching/learning which lasted from mid November 2002 till November 2003 and which included the use of special communicative tasks. Its aim was to develop students' communicative competence using various communicative tasks.

D. Nuan (Nuan, 1991b) points out seven activity types to develop communicative competence: questions and answers, dialogues and role plays, matching activities, communicative strategies, pictures and picture stories, puzzles and problems, discussions and decisions. All of them were used in teaching English to the sample group.

D. Nuan (Nuan, 1991b) suggests that *questions and answers* are based on the exchange of information. Students make a secret choice from a list of language items, which fit into a given frame, for example, the location of an object. The aim of the activity is to discover their partner's secret choice. This activity can be done in pairs or in groups and it may be used to practice a wide range of structures and notions.

Practising *dialogues and role plays* places students in situations in which they are forced to use and develop the language forms which are necessary in social relationships. The range of functions and structures and the areas of vocabulary that can be introduced are much greater than that which can be reached at other pair or group activities. In this research the teacher mainly chose improvised role plays because thus students could demonstrate their imagination and creativity and they found this type of role play attractive.

In *matching activities* the learners' task is to recognize matching items or to complete pairs or sets. This kind of task was used mostly to learn the lexis, although sometimes such tasks were also used to develop students' grammar habits.

*Communication strategies* include paraphrasing, borrowing or inventing words, using gestures, asking for feedback, etc. They encourage learners to practise communication.

*Pictures and picture stories* include such tasks as 'Spot the difference', 'Memory test', 'Sequencing pictures to tell a story' and others. They are often used in the teaching/learning process, and while doing them students develop imagination and creativity.

*Puzzles and problems* require students to make guesses using their personal experience and imagination, for example, students have to guess the name of a tourism sight or attraction.

*Discussions and decisions* require the learner to collect and share information to reach a decision. The teaching experience shows that students are willing to participate in such activities if the theme is interesting for them and they find the given problems important.

The **fifth stage** of the research in November 2003 contained the second evaluation of students' communicative competence applying the same previously used observation technique, and its aim was to evaluate the development of the students' communicative competence.

## Results and Discussion

### Results

The results of the first observation showed that the students' communicative competence ranged from average to outstanding. All the 12 students showed good reading skills; concerning their contribution to group work there were differences but the contribution of most students was above average.

Comparing the students' speaking skills, especially their contribution to group work, it has to be noted that students got higher scores in the questions which concern their opinion of some phenomena. All students were quite eager to participate in discussions but some of them had inadequate communicative competence for doing the tasks. It especially refers to lexis and students' grammar habits, namely, the learners' ability to negotiate meaning and convey factual information, which means that students' grammatical and pragmatic competence have to be developed.

To evaluate the development of the students' communicative competence after the use of special communicative tasks in the teaching/learning process in November 2003, another evaluation of students' communicative competence was done. The results were surprising, because the majority of students had improved their communicative competence, but communicative competence of three students had fallen. They showed poorer results according to all the criteria.

To get objective data the results of three students have to be excluded, because one student does not study at BAT anymore, and two students did not study at the institution in November 2002. Thus the sample group consisted of 11 students, and the evaluation results of only 11 students were taken into consideration. The following conclusions can be drawn:

- 8 students (72.72%) improved their communicative competence and 3 students (27.27%) showed poorer results.
- The students' reading skills (3 students – 27.27%) decreased in comparison with 2002. It can be explained by the lexis the students have to study at the third year because it is more specific and difficult than in the previous years.
- 8 students (72.72%) improved their speaking ability, and in 3 cases the improvement constituted 2 grades.
- 7 students (63.36%) improved their listening ability, in 2 cases – for 2 grades.
- In most cases the students showed improvement in contribution to group discussions, but the stumbling block still remains 'the ability to invite contributions from others'. It can be explained by the fact that most students are communicable and outgoing by character, so they are more interested in expressing their own ideas than listening to others. As successful communication involves two people, besides, while one of them is speaking, the other one is listening, this skill should also be developed.
- Further research should be carried out concerning the fall of communicative competence of the three students. By all means one of the factors can be irregular class attendance. As other possible reason, failure to use the language outside the class, difficulty with discrete language points, objectives inappropriate for learners, etc. could be mentioned. Further research could show the causes for the reasons of this irregular class attendance, the result of which is a fall in communicative competence.



## Discussion

- **Competence is an ability to integrate knowledge, skills, values and attitude to achieve one's professional and personal goals.**

Taking into account different competence definitions (TiĶa, 2005; Chishimba, 2001) which describe the structure of competence, stress the ability and skill necessary to do a job, pay attention to the importance of knowledge, skills, values and attitudes to do a job, the author of the article considers that competence can be defined as an ability to integrate knowledge, skills, values and attitude to achieve one's professional and personal goals. To succeed in business, including tourism business, it is important not only to adopt theoretical knowledge about a subject, but also to apply this knowledge in practical work demonstrating adequate skills and attitude. Speaking about competence, we speak about integration of knowledge, skills and values in a unity to reach the desired result.

- Communicative competence consists of grammatical competence, pragmatic competence, discourse competence, sociolinguistic competence and strategic competence, which are interrelated to each other and which form a part of intercultural competence.

Grammatical competence focuses directly on the knowledge and skills required to understand and express accurately the literal meaning of utterances. Pragmatic competence is an integration of both linguistic and cultural knowledge and it can be developed through extended engagement in a wide range of contexts and communicative situations. Discourse competence concerns mastery of how to combine grammar forms and meanings to achieve a unified spoken or written text of a different type. Sociolinguistic competence addresses the extent to which utterances are produced and understood in different sociolinguistic contexts. Strategic competence is mastery of verbal and non-verbal communication strategies.

- ESP competence for tourism students includes the knowledge of specific tourism lexis, adequate listening, speaking, reading and writing skills necessary for work in different socio-cultural contexts and situations while serving customers' demands.

Although in Latvia foreign language standards for the tourism industry have not been worked out, it is possible to use the ESP standards for the tourism industry that exist in the EU. According to this standard (Lingo, 1999) ETI Level 1 can be suitable for tourism specialists at medium posts who do not frequently contact with foreigners, but specialists who contact with foreigners daily should correspond to ETI Level 2. Their ESP competence includes not only the basic communication skills but also the ability to differentiate between different language styles, the language use in a creative and flexible way both in predictable and unforeseen situations.

- To develop communicative competence such activity types can be used: questions and answers, dialogues and role plays, matching activities, communicative strategies, pictures and picture stories, puzzles and problems, discussions and decisions.

During the research carried out at the FIT the author of the research used all the previously-mentioned tasks. In order to develop students' grammatical

and pragmatic competence, students were asked to do all these types of activity. Matching activities and questions and answers were used mostly as pre-tasks, all the other types of activity were mainly used as post-tasks. All the tasks were created in such a way that they were connected with the tourism industry. The same was done concerning grammar – students were given such examples that were connected with tourism. Thus grammar and lexis were taught as a unity. The research carried out at BAT proved that using the previously mentioned activity types the majority of students improved their communicative ability.

## References

1. Kim, D., Hall, J. K. (2002). The Role of an Interactive Book Reading Program in the Development of Second Language Pragmatic Competence. In *The Modern Language Journal*, 86 (3), 332-348.
2. Latvijas Republikas Normatīvie Dokumenti (1998). *Profesiju klasifikators*. Lietišķās informācijas dienests, Rīga.
3. Maslo, I., Tiļļa, I. (2005). Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiska kategorija. *Skolotājs*, 3 (51), 4.-9. lpp.
4. Nuan, D. (1991a). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge. 32 – 143.
5. Nuan, D. (1991b). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge. 48 – 51.
6. Print, M., Ørnstrøm, S., Lielsen, H. S. (2002). Education for Democratic Process in Schools and Classrooms. In *European Journal of Education*, 37 (2), 193-210.
7. Renard, P. (2001). Speech during the closing ceremony of the Forty-sixth Session of the International Conference on Education. Geneva, 5 – 8 September 2001. In *Educational Innovation and Information*, 109, pp.1-7.
8. Richards, J. C., Schmidt, R. W. (1983). *Language and Communication*. Longman Group Limited, London, New York. 5-14.
9. Skrinda, A. (2002). The Development of Communicative Competence in Teaching English as a Foreign Language. In *Decade of Reform: Achievements, Challenges, Problems*, Izglītības soli, Rīga. pp. 346-356.
10. Tiļļa, I. (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. RaKa, Rīga. 295 lpp.
11. Wilson, D. (2001). Reform of TVET for the Changing World of Work. In *Prospects. Quarterly review of comparative education*, XXXI (1), 21-37.
12. Yalden, J. (1996) *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge. 23 – 24.
13. Dominguez, G. A., Rokowski, P. E. (2002). Bridging the gap between English for Academic and Occupational Purposes. In *Web-based Journal English for Specific Purposes World*. See Internet (23.12.2003.) <http://www.esp-world/index.htm>
14. Laborda, J. G. (2002). Incidental Aspects in Teaching ESP for Turismo in Spain. The Turismo Learner: Analysis and Research. In *Web-based Journal English for Specific Purposes World*. See Internet (23.12.2003.) [http://www.esp-world.info/Articles\\_3/ESP.htm](http://www.esp-world.info/Articles_3/ESP.htm)
15. *Lingo City. Foreign Languages in Tourism Training*. (1999). See Internet (23.12.2003.) <http://www.lingocity.com>
16. *Profesiju Standartu Reģistrs*. (2003). See Internet (06.01.2004.) <http://www.izm.lv>

## **KOPSAVILKUMS**

Pētījuma mērķis ir atklāt, kā studiju procesā, izmantojot atšķirīgus komunikatīvos uzdevumus, attīstīt studentu komunikatīvo kompetenci, kas nepieciešama, strādājot dažādās sociālkultūras situācijās. Pētījumā tiek analizēta Biznesa augstskolas Turība Starptautiskā tūrisma fakultātes pirmo kursu studentu angļu valodas kompetence laikā no 2000. līdz 2003. gadam. Ir secināts, ka 23,62% pirmā kursa studentu 2003./04. studiju gadā angļu valodas zināšanu līmenis nav pietiekams. Par primāro uzdevumu tiek izvirzīts attīstīt šo studentu komunikatīvo kompetenci. Tādējādi autore analizē dažādas *kompetences* definīcijas un detalizētāk pievēršas valodas komunikatīvās kompetences attīstībai.

Raksta autore ataino 2002. un 2003. gadā veikto pētījumu BAT, lai izvērtētu studentu komunikatīvo kompetenci un sniegtu priekšlikumus tās pilnveidošanai. Pirmais mērījums notika 2002. gada novembrī. Pēc gada veiktais atkārtotais mērījums apstiprināja, ka, izmantojot angļu valodas nodarbībās komunikatīvās kompetences attīstīšanas uzdevumus, studentu komunikatīvās kompetences līmenis kopumā paaugstinājās. Tomēr otrais mērījums atklāja, ka trīs studentiem valodas kompetences līmenis ir pazeminājies. Autore to izskaidro ar nodarbību vāju apmeklējumu un nesistemātisku darbu.

**Atslēgvārdi:** kompetence, komunikatīvā kompetence, lietišķās angļu valodas kompetence, komunikatīvie uzdevumi un komunikatīvās prasmes.



## 4. daļa. Mācību un studiju saturs



## **Folkloras leksikas vārdnīcas, rādītāji, reģistri – leksikas studiju avoti**

### **Dictionaries, Indexes, Registers of the Folklore Vocabulary – Sources of Vocabulary Studies**

**Maija Arāja**

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

Folkloras tekstu leksiskā analīze saistīta ar kultūrvēsturisko aspektu. Studentiem tiek dota iespēja iepazīties ar nozīmīgākajiem publicējumiem, folkloras tekstu, vārdnīcu datu bāzēm un to izmantošanas iespējām pedagoģiskajā procesā.

**Atslēgvārdi:** pedagoģija, folkloras, lingvistika, vārdnīcas, rādītāji.

Līdzšinējā pedagoģiskā pieredze un LU PPF latviešu valodas un literatūras specialitātes pilna laika un nepilna laika profesionālo studiju programmas I kursa studentu pirmajās mācību nodarbībās veiktās aptaujas liecina, ka nākamie latviešu valodas un literatūras skolotāji vāji orientējas valodas vēstures jautājumos, vēl fragmentārākas ir jauniešu zināšanas leksikoloģijā. Vispirms tā ir terminu leksikoloģija, leksikogrāfija, nepietiekama frazeoloģijas izpratne, neprasme strādāt ar leksikogrāfiskajiem avotiem. Šā iemesla dēļ lielu laika daļu nākas veltīt pamatnostādņu izklāstam, lai gan leksikoloģijai tās plašumā un nozīmīgumā ir svarīgi daudzpusīgi apguves aspekti saistījumā ar etimoloģiju, semasioloģiju, frazeoloģiju, terminoloģiju u. c. Līdzās teorijas jautājumiem liela uzmanība veltīta valodas materiāla praktiskai analīzei. Saikni ar iepriekšējā semestrī apgūto latviešu folkloras kursu nodrošina folkloras tekstu analīze. Studenti analizē valodas faktus kopsaištē ar valodas kolektīva vēsturi, materiālās un garīgās kultūras attīstību. Vārdu lingvistiskā analīze cieši saistīta ar kultūrvēsturisko aspektu un saikni ar citu tautu kultūru. Liela nozīme tiek pievērsta studentu patstāvīgajam darbam ar avotiem un literatūru, plaša vieta semināros auditorijā atvēlēta diskusijām par aktuāliem jautājumiem lingvistikā un pedagoģijā, kā arī radošai viedokļu apmaiņai par valodas estētiskajām un mākslinieciskajām kvalitātēm.

Folkloras leksikas sakarā studenti tiek iepazīstināti ar latviešu valodnieku nozīmīgākajiem teorētiskajiem pētījumiem – monogrāfijām un zinātniskajiem rakstiem par folkloras valodu, folkloras leksikas vārdnīcām, rādītājiem, reģistriem. Nākamie skolotāji veido metodisko materiālu leksikas skaidrojošam darbam klasē mācību stundās. Realizējot šādu sarežģīta rakstura darbu, nepieciešama iedziļināšanās vēstures, etnogrāfijas, arheoloģijas u. c. zinātņu jomās. Folkloras leksikas specifiskie apzīmējumi IT laikmetā faktiski izzuduši no aktīvā vārdu krājuma un atrodami leksikas perifērajās sistēmās. Daudzviet nepietiek tikai ar skaidrojumu,

jāizmanto dažādi rakstītie un zīmētie avoti, lai pilnīgāk atklātu nojēguma būtību, specifisko īpatnību.

Bagāta informācija ir par latviešu tautasdziesmu valodu – kultūrvēsturiski visnoslogotāko informācijas kopumu. Pirmās Latvijas brīvvalsts laikā iedibinātās zinātnisko pētījumu tradīcijas, šķiet, būtu pārmantojamas arī mūsdienās – zinātnieku un izdevēju paveiktais radoši izmantojams pedagoģiskajā procesā. Lai par paraugu tam ir prof. J. Endzelīna un rakstnieka, literatūras vēsturnieka R. Kļaušīņa sakārtotās “Latvju tautas dainas”. Ilustrēts izdevums ar variantiem un zinātniskiem apcerējumiem 12 sējumi (1928–1932), kuros atrodami prof. P. Šmita, L. Bērziņa, K. Kundziņa, P. Dāles, R. Zariņa, V. Sinaiska, E. Laubes, F. Baloža, N. Maltas un daudzu citu Latvijas Universitātes zinātnieku un mācītspēku latviešu tautasdziesmu zinātniskie komentāri. Šī izdevuma 1. sējumā atrodams prof. V. Maldoņa apcerējums “Bērnu audzināšana” un 12. sējumā – K. Ancīša sastādītais latviešu tautasdziesmu reģistrs.

Nozīmīgas ir arī P. Šmita sakārtotās “Latvju dainu” turpinātās “Tautas dziesmas”, kas satur leksikogrāfiska rakstura piezīmes: pirmajā daļā dialektismi, otrajā – etnogrāfiski un kultūrvēsturiski nozīmīgi vārdu atšifrējumi (“Tautas dziesmas”. Papildinājums K. Barona “Latvju Dainām”, prof. P. Šmita un prof. K. Strauberga red. IV, 1939).

Vārda nozīmju analīzē un metodiskā materiāla izveidē studentiem tiek ieteikti izdevumi, kuriem pievienotas folkloras leksikas skaidrojošās vārdnīcas. Šos skaidrojumus un komentārus profesionāli korekti veikuši LU un LZA folkloristi A. Ozols, K. Arājs, J. A. Jansons, A. Ancelāne, V. Greble, R. Drīzule, E. Kokare, M. Vīksna un citi folkloristi.

Plašs, aptverošs pētniecības avots un praktiskās palīdzības instruments ir K. Mīlenbaha un J. Endzelīna “Latviešu valodas vārdnīca” 4 sējumos, ar J. Endzelīna un E. Hauzenbergas papildinājumiem 2 sējumos (1932–1946). Šis darbs tagad eksistē arī elektroniskā formā (<http://www.ailab.lv>) un pieejams ikvienam latviešu valodas un literatūras skolotājam. Daudzpusīgu vārdu etimoloģisko raksturojumu sniedz K. Karuļa “Latviešu etimoloģijas vārdnīcas” 2 sējumi (1992). Praksē vārdu semantiskās struktūras vispusīga analīze tiek iesākta, izmantojot “Latviešu literārās valodas vārdnīcas” (LLVV) 8 sējumus (1972–1996). Te gan jāpiekrīt folkloristes un valodnieces B. Reidzānes viedoklim, ka LLVV tautasdziesmu semantika mūsdienu literārās valodas vārdu semantiskā lauka modelī parasti stāv savrup, tautasdziesmu materiāls pamatā parādās gan kā skaidrojamās vārdkopas pie nozīmēm, gan kā skaidrojamās vārdkopas un frazeoloģiskās vienības pašās šķirkļa beigās, kas vārdnīcas šķirklī nodala savrupinātās sēmas.

Pilnīgāk tautasdziesmu īpatnējo leksiku palīdzētu izprast B. Reidzānes pētījums “Semantiskie procesi latviešu tautasdziesmās un mitoloģēmu semantika” (1999) un nesen publicētā I. Jansones monogrāfija “Galvas segas un plecu segas: lingvistiskais aspekts latviešu valodā” (2003).

Līdzās jaunākajiem pētījumiem nenovērtējama ir A. Ozola monogrāfija “Latviešu tautasdziesmu valoda” (1961, 1993), kurā galvenie darba secinājumi apvienoti ar sistemātisku pārskatu par “Latvju dainu” vārdu krājumu. Studenti tiek informēti par latviešu valodnieku emigrācijā paveikto – vispirms tā ir A. Gātera



plašā monogrāfija “Latviešu dainu sintakse” (1993), kurai ir divas daļas – pirmajā aplūkotas visu vārdšķiru visas kategorijas, otrajā daļā analizēta teikuma semantika, aplūkotas dažādu vārdu grupas un to lietojums. Ierosinātas domas atrodamas V. Rūķes-Draviņas publikācijā “Cilvēks un daba latviešu tautasdziesmās” (1986).

Tautasdziesmu valodas apzināšanā, šķiet, arvien vēl pedagoģiskajā procesā maz izmantoti “Rīgas dainu projekta” (LZA un LU datu bāze, 1987) ietvaros realizētie publicējumi “Krišjāņa Barona “Latvju dainu” substantīvu rādītājs” (K. Arājs, H. Bondars, S. Kokina, 1994), kas satur vispārīgu statistiku par dainu leksiku šajā aspektā. Rādītāja pamatā “Latvju dainu” izdevums – 6 sējumi (8 grāmatas), kurš, pateicoties apjomam (217 996 dziesmas) un K. Barona izstrādātajai klasifikācijas sistēmai, arī mūsdienās paliek viens no nozīmīgākajiem folkloras materiālu publicējumiem. Substantīvi kārtoti locījumu secībā, sākot ar vienskaitli. Aiz substantīviem grupēti substantīvi ar apkaimi – ar prievārdiem un atributīvām konstrukcijām tiklab postpozīcijā kā prepozīcijā, sākot ar substantīvam tuvāko leksēmu. Skaidrības labad atsevišķos gadījumos norādīta substantīvu dzimta, atzīmēti substantīvu cilmes adverbji, prepozīcijas un eksklamācijas. Plašāk par tautasdziesmu rādītājiem un to nozīmi akadēmiķis J. Endzelīns izsakās jau iepriekš pieminētajā R. Klaustiņa un J. Endzelīna “Latvju tautas dainu” 12 sējuma priekšvārdā. J. Endzelīns norāda, ka varētu vēlēties sarakstu, kas rādītu, kuras dziesmas ir zināmā novadā uzrakstītas. Šī iecere realizēta grāmatā “Krišjāņa Barona “Latvju dainu” topogrāfiskais rādītājs” (K. Arājs, H. Bondars, S. Kokina, 1995). Leksikas struktūras izpētei noder “Latviešu tautasdziesmu leksikas biežuma vārdnīca”, “Latviešu tautasdziesmu leksikas inversā vārdnīca” (K. Arājs, H. Bondars, J. Korņevskis, 1999). “Rīgas dainu projekts” realizēts atbilstoši ES izvirzītajām etnolingvistiskās stratēģijas programmatiskajām nostādņēm.

Studentiem tiek sniegta informācija par Bostonas – Monreālas dainu masīvu (V. Bērziņš, I. Freibergs, K. Konrāde, E. Strazds, V. Viķe-Freiberga, 1982), kuras izveidē izmantotas ārzemju apstākļos Kopenhāgenā izdotās “Latviešu tautasdziesmas” (1952–1956), kas satur tikai “Latvju dainu” pamatdziesmu tekstus un citus materiālus. Pastiprināta interese ir par prof. V. Viķes-Freibergas un I. Freiberga paveikto – “Sauls dainām” (Monreāla, 1988, 2. izd., a/s “Grāmata” Rīga) un I. Freiberga “Sauls dainu indeksu” (Monreāla, 1990), kurš arī dod ieskatu par latviešu tautasdziesmu valodas statistiku un leksikas struktūru viena cikla dziesmu ietvaros. Savukārt LU MII Mākslīgā intelekta laboratorija izveidojusi folkloras tekstu un vārdnīcu datu bāzi internetā (<http://ail.wii.lu.lv>).

Izmantojot to intelektuālo potenciālu, kas folkloristikā saistīts ar modernajām pētniecības metodēm, var vērsties pie jau uzkrātā, lai atrastu tajā daudz vērtīga izziņas materiāla, kas ar tradicionālajām metodēm ne vienmēr pilnībā atklājams. Tieši šādā aspektā datu bāzes varētu sekmēt iegūto rezultātu neierobežotas izmantošanas iespējas filoloģijas, etnogrāfijas, vēstures u. c. zinātņu nozarēs, augstskolu pedagoģiskā darba intensificēšanā.

Realizējot strappriekšmetu saikni, ir iespēja aplūkot folkloras tekstus un analizēt valodas faktus kopsaistē ar nācijas materiālās un garīgās kultūras attīstību. Vārdu lingvistiskā analīze saistīta ar kultūrvēsturisko aspektu un saikni ar citu tautu kultūru. Studentiem tiek dota iespēja iepazīties ar nozīmīgākajiem publicējumiem,

folkloras tekstu, vārdnīcu datu bāzēm un to izmantošanas iespējām pedagoģiskajā procesā. Plaša vieta seminārnodarbībās auditorijā atvēlēta diskusijām par šodien aktuāliem jautājumiem lingvistikā un pedagoģijā.

## LITERATŪRA

1. Ancelāne, A. (1991). *Latviešu tautas teikas. Izcelšanās teikas*. Skaidrojošā vārdnīca. Rīga – 480.–487. lpp.
2. Ancelāne, A. (1988). *Latviešu tautas teikas. Vēsturiskās teikas*. Skaidrojošā vārdnīca. Rīga – 437.–442. lpp.
3. Ancelāne, A. (1954). *Latviešu tautas mīklas*. No Latgales iesūtītajās mīklās sastopamo aizguvumu un apvidus vārdu vārdnīca. Rīga – 435 lpp.
4. Ancelāne, A. (1961). *Latviešu tautas teikas*. Paskaidrojamo vārdu vārdnīca. Rīga – 411.–418. lpp.
5. Ancelāne, A. (1975). *Sen to Rīgu daudzināja*. Paskaidrojošā vārdnīca folkloras leksika. Rīga –208.–218. lpp.
6. Ancītis, V. (1984). *Latvju dainu izlase*. Vārdnīca. Rīga – 213.–235. lpp.
7. Arājs, K. (1956, 1957) Paskaidrojošā vārdnīca folkloras leksikai. *Latviešu tautasdziesmas. Izlase II*. Rīga –520.– 530. lpp.; *Izlase III*. Rīga –791.–801. lpp.
8. Arājs, K. (1994). *Pilna nora baltu avju*. Latviešu tautas mīklu izlase. Skaidrojošā vārdnīca. Rīga – 153.–159. lpp.
9. Arājs, K. (1991). *Saule kāpa augstu kalmu*. Latviešu gadskārtu ticējumi. Skaidrojošā vārdnīca. Rīga –261.–270. lpp.
10. Arājs, K. (1972). *Saule sēja sidrabiņu*. Paskaidrojošā vārdnīca tautasdziesmu leksikai. Rīga –316.–327. lpp.
11. Arājs, K. (1988). *Trīs vēja mezglī*. Latviešu tautas pasakas. Skaidrojošā vārdnīca. Rīga –576.–585. lpp.
12. Arājs, K., Bondars H., Kokina S. (1994) *Krišjāņa Barona “Latvju dainu” substantīvu rādītājs*. LFK, Rīga –769 lpp.
13. Arājs, K., Bondars, H., Kokina, S. (1995). *Krišjāņa Barona “Latvju dainu” topogrāfiskais rādītājs*. LFK, Rīga –321 lpp.
14. Arājs, K., Bondars, H., Korņevskis, J. (1999). *Latviešu tautasdziesmu leksikas biežuma vārdnīca*. LFK, Rīga –609 lpp.
15. Arājs, K., Bondars, H., Korņevskis, J. (1999). *Latviešu tautasdziesmu leksikas inversā vārdnīca*. LFK, Rīga –303 lpp.
16. Bērziņš, L. (1940). *Ievads latviešu tautas dzejā – I daļa – Metrika un stilistika*. Rīga.
17. Drīzule, R. (1989). *Liepu laipa*. Komentāri un vārdnīca tautasdziesmu izlases leksikai. Rīga –624.–972. lpp.
18. Drīzule, R. (1994). *Balta gāja sērdienīte*. Komentāri un vārdnīca tautasdziesmu izlases leksikai. Rīga –160.–176. lpp.
19. Drīzule, R. (1970). *Dziedot mūžu nodzīvoju*. Paskaidrojošā vārdnīca tautas dziesmu leksikai. Rīga –314.–318. lpp.
20. Drīzule, R. (1982). *Kad saulīte rotājās*. Skaidrojošā vārdnīca tautasdziesmu leksikai. Rīga –427.–432. lpp.
21. Džūkstes pasakas. / Sast. Arājs, K. (1980). *Džūkstes pasaku īpatnās leksikas vārdnīca*. Rīga –325.–329. lpp.
22. Endzelīns, J., Hauzenberga, E. (1934–1946). *Papildinājumi un labojumi K. Mīlenbaha Latviešu valodas vārdnīcai*. 1. – 2. – Rīga.

23. Endzelīns, J. (1980). Mūsu tautasdziesmu valoda // *DI*, 3.sēj., II daļa. Rīga – 78.–82. lpp.
24. Freibergs, I. (1990). *Saules dainu indekss*. Montreal, Helios – 299 lpp.
25. Gavriļina, M., Vulāne, A. (2001). *Dzimtās valodas standarta koncepcija. Valodu apguve: problēmas un perspektīva*. ZRK, Liepāja. LiePa – 6.–18. lpp.
26. Gāters, A. (1993). *Lettische Syntax. Die Dainas*. Frankfurt am Main – S. 679.
27. Graudonis, J. (1994). *Arheoloģijas terminu vārdnīca*. Rīga – 450 lpp.
28. Greble, V. (1950) Latviešu bērnu folklorā. *Folkloras institūta raksti I*. Rīga – 98.–172. lpp.
29. Greble, V. (1973). *Latviešu bērnu folklorā*. Piezīmes uz skaidrojumi. Rīga – 228.–231. lpp.
30. Jansone, I (2003). *Galvas segas un plecu segas: lingvistiskais aspekts latviešu valodā*. Rīga – 399 lpp.
31. Jansons, J. A. (1960). *Darba vara lielu dara*. Piezīmes un skaidrojumi. Rīga – 484.–501. lpp.
32. Jansons, J. A. (1973). *Darba vara lielu dara*. Tautas dziesmās sastopamie senvārdi (arhaismi), apvidus vārdi, nelatviski vārdi (barbarismi). Rīga – 460.–472. lpp.
33. Klaustiņš, R., Endzelīns, J. (1928–1932). *Latvju tautas dainas*. 1.–12. – Rīga.
34. Karulis, K. (1992). *Latviešu etimoloģijas vārdnīca*. 1.–2. – Rīga.
35. Kokare, E. (1995). *Nāc, Dieviņ, līdz ar mani*. Skaidrojošā vārdnīca tautasdziesmu leksikai, Rīga – 241.–251. lpp.
36. Kokare, E. (1957). *Latviešu sakāmvārdi un parunas*. Sakāmvārdos un parunās sastopamie apvidus vārdi un arhaismi. Rīga – 321.–322. lpp.
37. Laivīniece, P. (2000). *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi*. – Rīga: Raka.
38. *Latviešu tautas dziesmas (1952–1956)*. 1. – 12. – Kopenhāgena.
39. *Latviešu literārās valodas vārdnīca (1972–1996)*. 1. – 8. – Rīga.
40. Lerhis-Pušakaitis, A. *Latviešu tautas teikas un pasakas (2004)*. Rīga – 570.–744. lpp.
41. Mīlenbahs, K. (1923–1932). *Latviešu valodas vārdnīca*. Rediģējis, papildinājis, turpinājis J. Endzelīns. 1. – 4. – Rīga.
42. Olupe, E. (1992). *Latviešu gadskārtu ieražas*. Skaidrojošā leksikas vārdnīca, Rīga – 311.–317. lpp.
43. Ozols, A. (1961). *Latviešu tautasdziesmu valoda*. Rīga – 435. lpp.
44. Ozols, A. (1955). *Paskaidrojošā vārdnīca folkloras leksikai. Latviešu tautasdziesmu izlase*. I. R. – 424.–433. lpp.
45. Pedagoģija. Izglītības zinātnes un pedagoģijas mūsdienu pasaulē. *LU raksti*, 678. sēj.– R., 2005.
46. Prof. P. Šmita piezīmes. *Tautas dziesmas (1939)*. (Papildinājums Kr. Barona “*Latvju Dainām*”). IV, Rīga. 209–238. lpp.
47. Reidzāne, B. (1999). *Semantiskie procesi latviešu tautasdziesmās un mitoloģēmu semantika*. Disertācija filoloģijas habilitētā doktora zinātniskā grāda iegūšanai. Rīga – 243 lpp.
48. Rūķe-Draviņa, V. (1986). *Cilvēks un daba latviešu tautasdziesmās*. Stokholma – 149 lpp.
49. Valodniecība. Folkloristika. Metodika. (1972). 8. A. *Ozola Zinātniskās konferences tēzes*, Rīga.
50. Vīķe-Freiberga, V., Freibergs, I. (1998). *Saules dainas*. Montreal, Helios – 266 lpp.
51. Vīksna, M. (2002). *Latviešu tautasdziesmas. Salasītās un sakrātās iz Bērzaunes apgabala Āronu Matīsa*. Leksikas skaidrojošā vārdnīca. Rīga – 211.–236. lpp.

**SUMMARY**

The lexical analysis of folklore texts is connected with the cultural and historical aspect. Students are given a possibility to get acquainted with the most important publications. The article deals with the possibilities of using the folklore texts, dictionary data bases and their application in the pedagogical process.

The current pedagogical experience working with the full-time and part-time Latvian language and literature students in the professional program and students' surveys prove that students have poor orientation in the issues of language history. They also have insufficient knowledge in lexicology and are unable to work with lexicographical sources.

**„Emanzipierte Frauen sind alle Dissidenten“<sup>1</sup>  
Ein unabgeschlossenes Kapitel ostdeutscher  
Frauenliteratur  
„Visas emancipētās sievietes ir disidentes”  
Kāda bijušās VDR literatūras nepabeigta nodaļa  
„All emancipated women are dissidents“  
An unfinished chapter of Eastern  
German women’s literature**

**Klaus Hammer**  
Universität Kozalin und Universität Slupsk,  
Polen, Hammer@gmx.de

**Ilze Kangro**  
Universität Lettlands,  
Jurmālas gatve 74-76 LV 1083,  
Ilze.Kangro@lu.lv

Im vorliegenden Artikel werden wichtige Werke der Schriftstellerinnen der ehemaligen DDR behandelt, die sich mit der Problematik der Emanzipation der Frau beschäftigt. Besondere Aufmerksamkeit gilt dem Schaffen der Autorinnen, die einen neuen Blickwinkel auf diese Problematik in ihren Werken anbieten, dokumentarische Zeugnisse wie Tagebücher oder Tonbandaufnahmen als Ausgangspunkt für ihr künstlerisches Schaffen wählen (Ch. Wolf, S.Kirsch, M.Wander) oder Versetzung in der Zeit (I.Morgner) oder sogar Geschlechtertausch (Ch. Wolf). Vielseitige künstlerische Mittel werden für die brisante Darstellung wichtiger Problematik der ostdeutschen Frauenliteratur benutzt.

**Schlüsselwörter:** Frauenliteratur der ehemaligen DDR, Emanzipation

Zwei Jahre vor der „Wende“, 1987, erschien ein von den Autoren Joochen Laabs und Manfred Wolter besorgter Band „Mitte des Lebens“ mit Prosatexten, die dieses Gefühl umkreisen: Das kann doch nicht alles gewesen sein. Die junge und mittlere Schriftstellergeneration, die Dreißigjährigen wie die zwischen Vierzig und Fünfzig, erzählen von der Erfahrung individueller Bewegungslosigkeit, einmal als Grund für das „Aussteigen“ aus der Gesellschaft, für eine Verweigerungshaltung, das andere Mal als Resultat für Anpassung, als gut funktionierendes Rollenspiel und Identitätsaufgabe, einmal reflektiert und dann Anlass für Krisenbewusstsein, das andere Mal unreflektiert als achselzuckendes Was-bleibt-uns-Anderes-übrig, als Naturzustand genommen.

Von Maria Seidemann stammt der Text „Schlitterbahn“. Er beginnt wie ein Märchen: „*Es war einmal eine glückliche Familie. Die Eltern arbeiteten fleißig,*

*die Tochter lernte fleißig, und alle drei liebten einander.*“ (Seidemann, 1987, S. 322). Der Vater schrieb lustige Geschichten, die Mutter schrieb Fahrkarten bei der Reichsbahn, die Tochter Anke schrieb schöne Aufsätze in der Schule. Alle drei freuten sich auf das kommende Baby. Dann geschah es: Anke stürzte auf der Schlitterbahn, erlitt eine schwere Kopfverletzung, sie wird für ihr Leben behindert bleiben. Aber der Vater erträgt das nun folgende Leben nicht mehr. Er kann keine lustigen Geschichten mehr schreiben, die Wohnung ist immer voll, er hält den Anblick von Anke nicht mehr aus, das Geld reicht nicht mehr. Er wirft sich vor einen Zug. Die Mutter lebt mit den beiden Kindern einen unlebhaften Alltag, gesellschaftliche Fürsorgemaßnahmen sichern gerade so das Überleben. Das Ende: Wieder ein Märchen. Die Mutter gibt eine Annonce auf: *„Überarbeitete Enddreißigerin, seelisch und körperlich am Zusammenbrechen, ohne eigenes Einkommen, mit behinderter Tochter und einjährigem Sohn, sucht dringend Mann mit Auto, Haus und Garten.“* (Seidemann, 1987, S. 331). Folgerichtig bekommt nun die Geschichte ihren Schluss. Am Tag, nachdem die Annonce erschienen war, parkte vor dem Haus der Mutter eine lange Reihe blank geputzter Autos. Hilfsbereite Männer aus allen Berufen drängen sich. Und der sich ebenfalls eingefundene Volkspolizist kommentiert: *„Sehen Sie, so ist das Leben. Kaum gerät ein Mensch in Not, schon eilt von allen Seiten Hilfe herbei. Ich selbst, wissen Sie, ich bin leider schon verheiratet.“* (Seidemann, 1987, S. 332).

Das Märchen ist bitter, die Erzählung drängt zur Selbstbefragung: Wie viel Not und Unglück kann ein Mensch aushalten? Nicht alle haben die gleiche Chance für ein uneingeschränktes Leben. Die Geschichte verweist uns auf die Grenzen, innerhalb der unsere Macht und Verantwortung liegen. Sie fordert das, was der russische Autor Daniil Granin im gleichen Jahr in einem Essay (in der Zeitschrift „Sinn und Form“ veröffentlicht) Barmherzigkeit nannte und von der er sagte, dass sie aus unserem Leben verschwunden ist (Granin, 1987, 893 ff).

Vielleicht ist diese Geschichte von Maria Seidemann kein allzu typisches Beispiel für die von Frauen geschriebene Literatur in der ehemaligen DDR schlechthin. Aber sie stellt sich doch in einen Entwicklungszusammenhang, der eine besondere Ausprägung dokumentarischer Formen bezeichnet. Es handelt sich um eine autobiographische Literatur, die, wie es Christoph Hein 1982 formulierte, *„keine private, aber doch persönliche, keine repräsentative, aber doch gesellschaftliche Autobiographie“* ist (Hein, 1987, S. 34).

*„Wie können wir Frauen befreit sein, solange nicht alle Menschen es sind?“* fragte Christa Wolf am Ende ihres Essays „Berührung“, der Maxie Wanders Protokollband „Guten Morgen, Du Schöne“ und das Verhältnis zur Situation der Frauen in der DDR resümierte (Wolf, 1982, S. 322). Emanzipation als Emanzipation beider Geschlechter, führte Wolf aus, setze nicht nur Veränderungen der sozioökonomischen Grundlagen einer Gesellschaft voraus, sondern vor allem Wandlungen im individuellen Lebensprozess und Bewusstsein. Entgegen aller idealtypischen Vorstellungen bestehe jedoch im Alltag der DDR die Tendenz, dass hauptsächlich Frauen die Widersprüchlichkeit und Problematik dieses Prozesses unmittelbar zu spüren bekommen, was sie als Gefühl der Minderwertigkeit, des subjektiven Versagens im Beruf, als Mutter, als Partnerin „verarbeiten“. Deshalb sei es notwendig, sich öffentlich über die gesellschaftlichen Ursachen solcher

als privat erlebten Konflikte zu verständigen, und zwar nicht nur im Bereich der Wissenschaften, sondern auch in der Literatur. Gerade im Hinblick auf eine grundlegende Veränderung der Beziehungen zwischen den Geschlechtern auf eine gemeinsame Emanzipation hin könnte eine emanzipatorische Literatur weiblicher Autoren besonders geeignet sein, verbindet sie doch kompetente Aussagen über Fühlen, Denken und Alltag von Frauen mit einer Darstellung, die von vielfältigen Mitteln erzählerischer Gestaltung Gebrauch macht.

Gerade das Private erwies sich als derjenige Bereich, der das schmerzhafteste Nicht-Erfüllt-Sein der Lebensverhältnisse erlebte, die noch ausstehende Veränderung der Sitten und des Bewusstseins und einen notwendigen Abbau der Männerherrschaft deutlich sichtbar werden lässt bei gleichzeitiger Demonstration der Tatsache, dass gerade Frauen zu ihren traditionell weiblichen auch traditionell männliche Sozialisierungseigenschaften dazugelernt haben. Hier einsetzend, kann dokumentarische Literatur durch die Subjektivität ihrer Darstellung bei gleichzeitiger Gesellschaftlichkeit des Dargestellten neue, bewusstseinsverändernde Tatbestände schaffen – auf ganz andere Weise als die stärker fiktionalen und phantastischen Prosatexte.

In den „Fünf unfrisierten Erzählungen aus dem ‚Kassettenrecorder‘“ – so der Untertitel ihrer Protokollsammlung „Die Pantherfrau“ (1973) – wollte Sarah Kirsch, die 1977 die DDR verließ, noch diese Subjektivität ausschalten, um größtmögliche Realitätsnähe erreichen zu können. In den Recorder-Erzählungen stehen verschiedene Frauen selbstverantwortlich für die Wahrhaftigkeit dessen, was sie erzählen, ein. Die Autorin ist nur noch bedingt als gestaltendes, hauptsächlich jedoch als aufnehmendes Moment greifbar. Dennoch ist in diesen Frauen-Bildern auch ein Anteil der Autorin enthalten: Sie ist die Zuhörende, auch die Fragende, gelegentlich die Kommentierende, vielleicht die Zusammenfassende in diesen Gesprächen. Ihr Anteil ist auch der, zwischen den Zeilen zu verstehen, was unausgesprochen geblieben oder nicht zu Ende gedacht ist. Es bleibt die Frage, was diese Frauen ausgespart haben, was sie verschweigen, was sie nicht sagen wollen oder können. Ganz offensichtlich charakterisiert alle 5 Frauen die Scheu, über den privateren Teil ihres Lebens und den innersten Bereich ihres Selbst Auskunft zu geben. Es bleibt bei Andeutungen.

Im Gegensatz zu den Protokollen des „Pantherfrau“-Bandes wird in den nur wenige Jahre später entstandenen Protokollen von Maxie Wander die Geschlechterproblematik, um die es Sarah Kirsch nicht vorrangig geht, an ihrer empfindlichsten Stelle berührt: Partnerschaft, Familie, Liebe, Sexualität, Ansprüche und Widersprüche, Selbstbild und Ideale. Der Titel „Guten Morgen, du Schöne“ ist einem Zigeunerlied entlehnt und als patriarchalische Hypothek zu lesen, mit der belastete Frauen sich aus dem Status des Opfers und Objekts zu befreien versuchen. Frauen verschiedener Generationen, unterschiedlicher sozialer Herkunft und Lebensweise machen „rückhaltlose Subjektivität“ (Christa Wolf) zum Maßstab für objektive Wirklichkeit. Den Blick unbeirrt auf das gerichtet, was möglich werden kann jenseits dessen, was ist, setzen sie entscheidende gesellschaftsverändernde Prozesse in Gang – nicht ohne selbst zwischen Widersprüchen zerrieben zu werden. Auch dies dokumentieren die Protokolle. Der Widerspruch zwischen der dem Anspruch nach sozialistischen, de facto aber patriarchalischen

Gesellschaft, welche Frauen diskriminiert, überfordert und ausbeutet, wird schon allzu lange in der „*subtileren Form des persönlichen Konflikts*“ (Wolf, 1982, S. 318) von Frauen ausgetragen und ausgehalten. Die faktische Unvereinbarkeit von Berufstätigkeit, beruflicher Fortbildung, gesellschaftlicher Arbeit, Kindererziehung und Partnerschaft bei gleichzeitiger Beibehaltung der traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im privaten und familiären Bereich mutet der Mehrzahl der Frauen entweder übergroße Belastungen oder unausweichliche Verzicht zu. Indem Frauen diese Ausbeutung öffentlich machen, verweisen sie auf die Notwendigkeit gesellschaftlicher Lösungsvorschläge für ihre Konflikte, mit denen sie alleingelassen werden. Das gesellschaftliche Angebot, „*zu tun, was die Männer tun*“, hat viele Frauen sich fragen lassen, ob ihnen das wünschenswert erscheine, „*in größerer Zahl in jene hierarchisch funktionierenden Apparate eingegliedert zu werden? Rollen anzunehmen, welche Männer über die Jahrhunderte hinweg so beschädigt haben?*“ (Wolf, 1982, S. 321). In dieser bestimmten historischen Situation, von der Christa Wolf spricht, definieren Frauen ihr Anderssein weitergehend als in bloßer Abgrenzung vom oder Polarisierung zum Männlichen. Sie entwickeln ein Selbstbewusstsein, „*das nicht zugleich Wille zum Herrschen, zum Dominieren, zum Unterwerfen bedeutet, sondern Fähigkeit zur Kooperation*“ (Wolf, 1982, S. 321).

In der Vorbemerkung zu ihrem Protokollband hatte Maxie Wander geschrieben: „*Ich halte jedes Leben für hinreichend interessant, um anderen mitgeteilt zu werden... Man lernt dabei, das Einmalige und Unwiederholbare jedes Menschenlebens zu achten und die eigenen Tiefs in Beziehung zu anderen zu bringen*“ (Wander, 1978, S. 8). In den eigenen „Tagebüchern und Briefen“ (Maxie Wander starb bereits 1977 an Krebs) hat sie dann ihr Intimstes und Geheimstes öffentlich gemacht, rücksichtslos bloßgelegt. Gerade durch die Krankheit hatte sie gelernt, besonders intensiv zu leben. Zunehmend äußert sie Sorge um die Entwicklung menschlicher Kräfte und Fähigkeiten, Klagen über „*ungelebtes Leben*“ anderer, Trauer, dass Menschen „*ersticken in den verborgenen Kräften, die keine Bestätigung finden*“ (Wander, 1980, S. 77; 99). Obwohl es in diesem Tagebuch um das Sterben geht, ist doch unaufföhrlich vom Leben die Rede. Das Buch strahlt eine starke menschliche Ermutigung aus.

Und seit Maxie Wander ist dann eine Unzahl von Lebensberichten, Tagebüchern und Tonbandprotokollen zu registrieren, in denen sich Frauen und die sogenannten einfachen Menschen, aber auch Geschädigte, Behinderte, Kranke und vom Tode Gezeichnete, öffentlich artikulieren, aus ihrer Sprachlosigkeit und Wortunmächtigkeit befreien. Zwei Beispiele: 1985 erschien unter dem Titel „*Ich suche Liebe*“ der erste Teil des Lebensberichts einer Frau, die vordem in der literarischen Öffentlichkeit niemand kannte. 1947 begann sie als 34jährige, einen „*Großen Brief*“ über ihr Leben zu schreiben. Erst als sie nahezu 70 Jahre alt war, wandte sie sich mit einem Manuskript von 10 000 Schreibmaschinenseiten an einen Verlag. Diese Frau, Valerie Radtke, beschwört verzweifelt und ohne verstehen zu können, die grausame Not ihrer Jugend. Sie erzählt dabei nicht nur genau und unbestechlich, ihre Schilderung ist zugleich von der großen unerfüllten Sehnsucht nach Liebe bestimmt. Wenn es um soziales Gewissen und um Würde, Menschenrechte und Menschenpflichten geht, dann wird man das Schicksal die-



ser Frau nicht mehr vergessen können. Oder 1987 erschienen unter dem Titel „Dünne Haut“ vier Tagebücher von werktätigen Frauen mit einer differenzierten Berufs- und Lebenserfahrung. Nirgendwo so authentisch und unmittelbar wie im Tagebuch gelingt die Befragung des So-Geworden-Seins, die Aufzeichnung der Gefahrenpunkte und der dabei ergriffenen Chance für persönliche Rettung und Neubeginn. Schreiben wird diesen Frauen zur Selbstfindung, verschafft ihnen Zugang zu den eigenen Kräften, gibt ihnen ihren Besitz zurück, ihre subjektive psychische Beschaffenheit, ihre Körpererfahrung als Selbst- und Welterfahrung, ohne dass die Frau deshalb wieder auf ihre Biologie und die alten Bilder von Geschlechtsidentität zurückgeworfen werden müsste. Indem das Tagebuch so Modelle des Verhaltens durchspielt, vermag der Leser/die Leserin zu entdecken: Schreiben kann etwas bewirken, kann schon den Beginn von Veränderung bringen.

Wenn authentische weibliche Erfahrung als zentrale Kategorie für emanzipatorische Literatur gilt, dann hat sie Irma Traud Morgner geschrieben, die 1990 – im Alter von nur 56 Jahren – nach langer Krankheit verstorben ist. Eine „*Art Dr. Faustus für Feministinnen*“ (Fries, 1990, S. 28) wurde sie in einem Literaturseminar in den USA bezeichnet. Der Eintritt der Frau in die Historie – das war ihr gewaltiger enzyklopädischer Ansatz, bei dem man leicht ins Labyrinth formaler Probleme geraten konnte. Die Autorin erfand ihre eigene Roman-Collage und gab ihr Verfahren, bei dem auch ein von der DDR-Zensur blockierter früher Roman unverdrossen eingebaut werden konnte, als „operative Montage“ aus. Lässt sich der Leser darauf ein, lernt er, als säße er auf einem orientalischen Märchenbasar, das Staunen. Betroffen erlebt er die wunderbare Auferstehung der Minnesängerin Beatriz. Der Liebe wegen reist die Sängerin, bei Straßenarbeiten unsanft aus der Vergangenheit geholt, von der Provence ins Land des „real existierenden Sozialismus“. In Berlin-Friedrichstraße angekommen, hat sie ihrerseits Mühe, dass aus dem Staunen nicht Enttäuschung werde. Der Eintritt der Frau in die Geschichte wird in den Büchern Morgners zum Paradefall der Literatur in der DDR. Auch die Morgner nimmt die Utopie beim Wort, die Utopie in den Worten der Politiker.

Neun Jahre nach dem „Trobadora“-Roman (1974) legte sie ihren Hexenroman „Amanda“ vor. Die provencalische Minnesängerin Beatriz aufersteht zum zweitenmal. Ihr tödlicher Sturz aus dem Wohnungsfenster ihrer Freundin und „Spielfrau“ Laura beendete damals abrupt ihre kritische Besichtigung der DDR und setzte auch allen Hoffnungen ein Ende, durch wunderwirkende Aktionen das Ende des Geschlechterkampfes herbeizuführen. Neubelebt als Fabelgestalt einer Sirene mit Vogelkörper und Menschengesicht, sitzt die Beatriz des „Amanda“-Romans in einer Voliere des Ostberliner Tierparks. Von den Wärtern mit Schreibblöcken gefüttert, von den zoologischen Experten als „Westprodukt“ beargwöhnt, schreibt sie insgeheim an der Biographie einer Persönlichkeit, die ebenfalls aus dem „Trobadora“-Roman bekannt ist: Es ist Laura Salman, Diplomgermanistin, Bauarbeiterin, tagsüber Betreuerin ihres Sohnes Wesselin, nachts als Triebwagenfahrerin der S-Bahn in Berlin unterwegs. Was bisher von Lauras Biographie bekannt geworden ist, muss Beatriz nun allerdings korrigieren, denn vordem war nur eine Hälfte der Laura sichtbar geworden. Das wiederum ist auch wortwörtlich gemeint. Denn der „spiritus rector“ des Patriarchats, der Brockenteufel Kolbuk, hat Laura

mittels Richtschwert halbiert. Ihre zahme, angepasste Hälfte blieb in Ostberlin, die hexische Hälfte Amanda wurde ins Brockengefängnis entrückt. Fortan treten die beiden Hälften in ein spannungsvolles Verhältnis, das (hier Pragmatismus, dort revolutionäre Ungeduld) an die Zusammenarbeit zwischen Laura und Beatriz im „Trobadora“-Roman erinnert.

Amandas illegales Konspirieren mit Laura hat die Abschaffung des Brocken-Patriarchats zum Ziel. Der Blocksberg soll zum paradiesischen Ort der „dringlichen Utopie“, zum Zentrum der Friedensforschung werden. Der Brocken – damals auf der Grenzlinie zwischen Ost und West gelegen, eine militärische Sperrzone mit ausführlicher Grenzordnung, deren „Durchführungsbestimmungen“ in den Roman einmontiert sind, – dieser traditionsreiche Zauberberg wird damit zum Symbol eines von der Sorge um die Zukunft bewegten Glaubens an eine nachpatriarchalische Welt, die für „ungeteilte“ Frauen und Männer bewohnbar sein soll. Es ist dies der Schnittpunkt, in dem sich die Laura-Handlung mit den verschiedenen mythologischen Ebenen des Romans trifft. Denn Sorge um den gegenwärtigen Weltzustand hat auch Beatriz aus ihrem Ostberliner Grab getrieben. Als Sirene (im doppelten Wortsinn: als Fabeltier und elektrischer Schallerzeuger) will sie auf die Bedrohung der Erde durch die kriegerische und ökologische Katastrophe aufmerksam machen. Den Auftrag erhält sie von der aus der delphischen Erdspalte redenden Erdmutter Gaja, die Beatriz durch eine Betreuerin mit dem biographischen Material des Hexenromans versorgen lässt. Frauen – so der zentrale (und umstrittene) Punkt der Brocken- und Gaja-Mythologie – haben in ihrer langen Unterdrückungsgeschichte eine größere Friedensbefähigung entwickelt, weil sie gelernt haben, zu „hegen“, Kompromisse zu machen, Meinungsverschiedenheiten unblutig zu beenden. Der historische Moment ist gekommen, wo ihre für private Zwecke entwickelten Friedensfähigkeiten für öffentliche Zwecke unentbehrlich geworden sind. Der „Sibyllische Geheimbund zur Ordnung der Welt“, den Irmtraud Morgner mit ihren Büchern gründen wollte, sollte am Ende „weder patriarchalisch noch matriarchalisch sein..., sondern menschlich“ (Morgner, 1983, S. 634).

1972 hatten Irmtraud Morgner, Sarah Kirsch und Christa Wolf die Erzählidee verwirklicht, eine Frau sich in einen Mann verwandeln zu lassen. Bei Irmtraud Morgner wird der Wunsch Valeskas zur „aufsehenerregenden Hypothese“ (Morgner, 1980, S.127) und zum Zauberspruch für einen willkürlichen Wechsel des Geschlechts: von der Frau zum Mann, vom Mann wieder zur Frau, je nach Erfordernis der Situation. Auch bei Sarah Kirsch trifft Katharina dieses Ereignis scheinbar unvorbereitet, wie ein „Blitz aus heiterm Himmel“. In Christa Wolfs Erzählung „Selbstversuch“ dagegen ist ein geplantes wissenschaftliches Experiment der Ausgangspunkt für den Geschlechtertausch. Aber alle Geschichten kreisen um die Frage, was damit für die Frauen gewonnen sein könnte – mithin auch für reale Frauen geworden wäre, – legten sie eine „männliche Gestalt“ an. Die Frage wird ernsthaft, spielerisch oder ironisch behandelt; das Erzählexperiment nötigt die Figuren wie Leser/Leserinnen zu einem Blickwechsel, einer Veränderung der Wahrnehmung, die Entdeckungen in Aussicht stellt: Über die Willkür von Rollenzuschreibungen, über die Härte der Prägung des Selbstbewusstseins innerhalb der Geschlechterrolle, über Flexibilität oder Festgelegtheit in der psychischen Ausstattung beider Geschlechter.

Christa Wolf definierte eine Zeitlang ihre subjektive Form des Erzählens durch „weibliches Schreiben“ oder „*subjektive Authentizität*“ (Wolf, 1982, 82 ff). Kritikerin Sibylle Cramer folgte der Autorin bei ihren Gegensetzungen zu einer „männlichen Ästhetik“, der sie Begriffe wie Analyse, Geschlossenheit, Dualismus, Objektivität zuordnete. Bei Christa Wolf dagegen: „*Offenheit, Subjektivität, Fragmentcharakter, ‚Netzwerk‘, eine weibliche Gegenbegrifflichkeit, die sie aus Kulturformen des Matriarchats ableitet, aus dem Chorgesang der Priesterinnen. Mit solcher aus magischen Ursprüngen abgeleiteten Ästhetik riskiert sie die Nähe zu kunstreligiösen Vorstellungen, wonach der Dichter als Priester und die Literatur als Offenbarung in einer Welt ohne Gott zu verstehen ist.*“ (Cramer, 1983, S.IV).

Es gibt eine Christa T., scheinbar namenlos, aber innerlich stark unabhängig und daher ein lebendiges Leben erstrebend. Es gibt die Seherin Cassandra, diese halb mythische Gestalt der Tochter des Königs Priamos, die bei Christa Wolf zur Heldin des Widerstandes wird. Und einen nicht unähnlichen Frauentyp hat die Autorin auch schon anderswo weniger weit weg erforscht, in der deutschen Geschichte mit ihrem unablässig zu leistenden, krankmachenden und deshalb gefährlichen Verzicht: In romantischer Ära, zur Zeit des vermeintlichen ideellen Aufbruchs des deutschen Bürgertums, hatte sich da als Exponentin Karoline von Günderrode mit ihren kühnen Versen und Briefen angeboten („Kein Ort. Nirgends“). Alle diese Frauen gleichen sich: Sie sind (verdeckt) stolz, umgeben sich aus halbwegs unkontrolliertem Bedürfnis mit einer Aura von Unnahbarkeit, einsamer Exklusivität, nähren in sich „geheimen Widerstand“ (Christa T.) und Schuldgefühle, die sich gegen die eigenen besonders unbändigen Lebenskräfte wenden. „*Hochmut...der Vorwurf ist so abwegig nicht, wenn er auch, wie Vorwürfe meistens, den Kern nicht trifft*“ (Wolf, 1979, 195 f.). Die Günderrode hängt „*heimlichen Phantasien von Bedeutendheit*“ an (Wolf, 1979, S. 107), Cassandra „*gewohnt, die Ausnahme zu sein*“ (Wolf, 1983, S. 213), hat diese Phantasien, einst der vitale Antrieb zu ihrem Priester- und Sehertum, am Ende überwunden. Was die Frauen und ihre Geschichte betrifft, stellt Christa Wolf gegen Ende ihrer Erzählung Fragen, die so noch nicht gestellt wurden.

Wenn die „Bedeutendheit“ doch nur ein heilloser Männerwahn wäre? Einer sagt Cassandra, sie hätte eben als Mann auf die Welt kommen sollen. In den Frankfurter Poetik-Vorlesungen fällt Christa Wolf das Verdikt gegen die „Höchst-Leistungen“, die die Männer nur durch äußerste rationale Konzentration, bei gleichzeitiger Kolonialisierung der Frauen erreichen konnten: „*Die Art Fortschritt in Kunst und Wissenschaft...ausgefallene Spitzenleistungen, ist nur so zu haben. Ist nur durch Ent-Persönlichung zu haben.*“ (Wolf, 1983, S.136). Da Männer Güte und Nachsicht zumindest in offiziellen Sparten als Schwächlichkeit deklariert und delegiert haben, also nicht fähig sind, jene ihre Spitzenleistungen menschlich aufzufangen, stehen wir heute da, wo wir sind: Hochgerüstet bis über den Scheitel, vor immer weiter zerstörten Wäldern und Gewässern. Die Spitzenleistungen sind selbsttätig geworden. Und Cassandra, die Herausragende, findet unmittelbar vor dem Untergang Trojas Anschluß an Minderheiten, in deren Wertskala zuoberst Solidarität, nicht Heldentum, steht. Es sind Gruppen, zu denen sich fast nur Frauen zusammengenommen haben. Das Siegenwollen der Männer dagegen ist der Grund des Untergangs der Troer und wird – auch das sieht Cassandra, vor dem Löwentor von Mykenä sitzend, voraus – der Untergang der Griechen sein.

Das Buch, das sich aus dem monologisch ungeordneten Rückblick Kassandras auf ihr Leben zusammenfügt, setzt bedenkenswerte Schwerpunkte: Priamos, dessen Vaterherrlichkeit seiner Lieblingstochter Cassandra am meisten schadet, wird von dieser als „*Mann der idealen Königin*“ (Wolf, 1983, S. 212) erkannt. Täglich hat er sich bei Hekabe, die klare politische Zusammenhänge erfasste, beraten. Er ist „*zur Mutter gegangen, die häufig schwanger, in ihrem Megaron saß, auf ihrem hölzernen Lehnstuhl, der einem Thron sehr ähnlich sah.*“ (Wolf, 1983, S. 212). Daraus schließt: Hätte Priamos dieses Matriarchat konsequent aufrechterhalten oder gar ausgebaut, würde noch Troja existieren. Zum anderen: Die Frauen, deren ganzheitliche Solidarität im Krieg erst wächst, formieren sich zur Gegenkraft im Männerstaat. Angesichts der vom Griechen Achill geschändeten Leiche Penthesileas schließen sie sich zu einem Zug zusammen und verfallen in einen ekstatischen Tanz, der in „*Wildnis*“, ins „*Ungeschiedne, Ungestaltete*“ zurückführt. Das ist Verlockung zum Chaos, der auch Cassandra nachgeben möchte: „*Meine Füße gingen lieber aus der Zeit...Tanze Cassandra*“ (Wolf, 1983, 325 f.) Diese – momentane – Erlösung führt auch nicht weiter. Denn, so Christa Wolf, die Verlockung heißt Selbstverlust: „*Amazonen, Troerinnen, alles Frauen. Ein Zug zu keinem Ort, den es auf Erden gibt: dem Wahnsinn zu*“ (Wolf, 1983, S. 325). Auch zum Selbstmord der Günderrode, zu ihrer Ortlosigkeit, ihrem „*Nirgends*“ ist die Verbindung hergestellt.

Ortlosigkeit, Selbstaufgabe sind die weiblichen Gefahren. Reale Überlebensebenen werden nur sparsam eröffnet. Neben dem unverplanten, einer guten Gegenwart zugewandten Zusammensein mit den Frauen gibt es Kassandras Beziehung zu einem Mann, zu Aineas, der wie sie für gegenwärtiges Leben, für „*Licht und Wärme*“ begabt ist. Dadurch schaffen die beiden Neues – als Paar gegenseitig gehalten und inspiriert: „*Wir waren dankbar, ...in die finstere Gegenwart, die alle Zeit besetzt hält, einen schmalen Streifen Zukunft vorzuschieben*“ (Wolf, 1983, S. 339). Zukunft entsteht aus durchfühler, gleichsam durchwärmter und aufgehellter Gegenwart: „*O dass sie nicht zu leben verstehn. Dass dies das wirkliche Unglück, die eigentlich tödliche Gefahr ist – nur ganz allmählich hab ich es verstanden. Ich Seherin!*“ (Wolf, 1983, S. 209).

Die aufreibende Anstrengung der Identifikation der heutigen Autorin mit der mythischen Figur schwingt in jedem Satz nach. Doch entstehen Divergenzen zwischen den modernen Kriterien der Selbstanalyse und der Gesellschaftsbetrachtung einerseits und der Konstruktion eines gleichsam überzeitlichen Raumes andererseits. Der archaische Raum sollte zum Symbol werden für alle Geschichte, auch für unsere bedrohte Gegenwart. Doch es sind wohl gerade die bekannten Exponenten jenes Raumes, die das verhindern: Priamos, Hector, Andromache und andere. Der Rückblick, die „*Schmerzprobe*“, wie Cassandra sagt, bei der sie das Gedächtnis bald hier, bald dort auffrischt, verschafft den einzelnen Figuren zu wenig Kontur, als dass sich die mitgebrachten Vorstellungen des Lesers/der Leserin völlig auflösen könnten und sich der Raum als ganzer neu belebte. Eine der in der Poetik eingelegten Tagebuchnotizen Christa Wolfs lautet deshalb auch: „*Empfinde die geschlossene Form der Cassandra-Erzählung als Widerspruch zu der fragmentarischen Struktur, aus der sie sich für mich eigentlich zusammensetzt. Der Widerspruch kann nicht gelöst, nur benannt werden.*“ (Wolf, 1983, S. 153).

Die Frage nach den Wurzeln eines Fortschrittsdenkens, das Erfinden und Töten, Lust und Zerstörung miteinander gekoppelt hat – und die verzweifelte Hoffnung auf Möglichkeiten einer Überwindung dieser lebensbedrohenden Einheit – ist auch das Thema von Christa Wolfs „Störfall“. In ihrer Erzählung schildert die 58jährige Autorin das Erleben des 26. April 1986, eines wunderschönen Frühlingstages in Mecklenburg, und zugleich des Tages der Reaktorkatastrophe in Tschernobyl, aus der Sicht einer Frau, deren Bruder sich an diesem Tage einer Gehirnoperation unterziehen muss. Der Text reflektiert das immer unerträglich werdende Spannungsverhältnis zwischen der kollektiven Entwicklung der Menschheit und dem individuellen Alltagsleben jedes einzelnen. Ein Tag wird zur Bühne von Menschheitsfragen. Das zweipolige Weltbild wird aufrechterhalten: Die Unterscheidung zwischen Männern, die der instrumentellen Vernunft verfallen sind, und Frauen, die mit ganzheitlichem Denken begabt darum kämpfen, dass Mensch und Natur nicht mehr zu Objekten der Ausbeutung herabgewürdigt werden. In Christa Wolfs kompakter feministischer Ideologie mitsamt eigener Historiographie von der minoischen Kultur über die deutsche Romantik bis zur Gegenwart treten die manichäerhaften Züge ihrer Vorstellungswelt immer klarer hervor.

„Sommerstück“ heißt dann die 1989 veröffentlichte Erzählung Christa Wolfs. Auserwählte, Intellektuelle, Gezeichnete fürs Leben, ein jeglicher nach seiner Art, Antonis und Luisa, Ellen und Jan, Irene und Clemens, Steffi und Joseph, sie alle haben sich den Regeln dieser mecklenburgischen Sommerspiele unterworfen und können doch nicht aufhören, Anzeichen für den Abschied zu sammeln, für jenen großen Brand, der auch ihr Dorfparadies – und sei es in ihnen selbst – vertilgen wird. Was er in diesem Sommer den anderen Mitspielern schuldig ist, das weiß jeder und fällt doch ständig aus seiner Rolle, als sei sie ihm viel zu eng. Vor allem das Spiel der Frauen treibt Blüten visionärer Kraft, die den Männern auch an diesem Ort nur unzureichend zur Verfügung steht, und gibt ihnen den erkennenden Blick für das, was wirklich vorgeht, was sich bei jedem einzelnen unter der sichtbaren Oberfläche bewegt. „*Luisa und Ellen sind nicht aus dem gleichen Stoff gemacht*“ (Wolf, 1989, S. 10), doch sie weisen wie Bettine Brentano und die Günderröde in „Kein Ort. Nirgends“ Symptome des gleichen Übels auf: Experimente der Berührung schlagen fehl, ihre ersehnte Preisgabe dessen, was sie in Wirklichkeit, also in ihrer Vorstellung sind, führt zur Verätzung und Panzerung der unverstellten, blanken Haut. Das Geschöpf der Natur, die von Männern begehrte Kindfrau Luisa, die, was immer sie auch sieht, „unheimlich schön“ finden muss, heilt ihre Hautekzeme – jene Zerrspiegel unabsehbarer Schönheiten – in diesem Sommer mit einem dreitägigen Schweigen. Alles und jedes geht Luisa unter die Haut und sie kann „*nichts dagegen machen, dass sie selbst sich auflösen und im innersten Gewebe eines anderen einnisten konnte*“ (Wolf, 1989, S. 109).

Preisgabe wird hier zum Programm. Wer sich wie Luisa mimetisch einer jeden Natur anzugleichen gezwungen ist, dem entschwindet seine Identität in den Schein. Die Maske, die Verstellung wird wieder Natur, wird zur einzigen Waffe, die diese, um sich zu schützen, besitzt. Aber wahr ist diese Maske nicht nur noch den eigenen Schein oder gibt es tatsächlich, wie Ellen im „Sommerstück“ meint, immer einen „*ungreifbaren Rest*“ (Wolf, 1989, S. 64), der sich jedem Zugriff

entzieht, sogar dem der unendlich wiederholten Zerstörung? Fragen werden gestellt, keine Antworten mehr gegeben.

Ellen, deren Welt Literatur ist und deren Profession das Schreiben, kämpft in diesem mecklenburgischen Sommer um jedes Wort. Sie probiert das Unleidliche, trifft auf den moorigen „Schwingrasen“, der sie wider Erwarten trägt, nimmt Abstand von ihrem Nächsten, um ihn besser sehen zu können, und übt probeweise – auch darin der Günderrode verwandt – spöttisch ein, wovor ihr am meisten graut: den Abschied, das Alter und den Tod.

Teile dieser Erzählung entstanden 1977 parallel zu „Kein Ort. Nirgends“; andere wurden bis 1982/83 niedergeschrieben und 1987 nach dem Erscheinen von „Störfall“ überarbeitet. Wer Christa Wolfs Hinweis auf diese zehnjährige Entstehungsgeschichte des Textes, ihre motivische, manchmal wörtliche Selbstzitierung als Verlegenheit auffassen wollte, als Rückgriff auf Bewährtes also, der würde verkennen, was hier mit in den Text eingeflossen ist.

Diese zurückliegenden Jahre literarischen Schaffens waren für die Autorin ja auch eine Zeit unablässigen Anschreibens gegen Versteinerungen in einer Gesellschaft, gegen die Zensur und die Bespitzelungen, die seit Wolf Biermanns Ausbürgerung den Exodus vieler Schriftstellerinnen selbst in den eigenen Reihen immer weiter betrieben hat. Die von Christa Wolf bereits seit ihrem Roman „Kindheitsmuster“ beschworene und zugleich doch immer gefürchtete „*Form als Möglichkeit, Abstand zu gewinnen*“ (Wolf, 1982, S. 75), erhält in diesem „Sommerstück“ eine neue Qualität, und zwar in jener von Ellen ausgesprochenen strikten Weigerung, je noch einmal „*irgendeinen in eine Geschichte zu pressen*“ (Wolf, 1989, S. 184) und lebendige Erfahrung in Kunst zu ersticken.

Abstandnehmen als Überlebensprogramm: Geschichten, Versuchsbeschreibungen, Testprotokolle, Kunstspiele bestimmen die von Frauen geschriebene Literatur in der DDR der 80er Jahre. Bei scharfem Licht kann auch anderes gesehen werden: Angstträume und Traumängste, Entfremdung und Einsamkeit, Beunruhigung und Bedrohung, Glücksverlangen und Glücksverpassen. Defizite. Mikrosoziologische Bestandsaufnahmen, deren Resultate größtenteils nichterfüllte Lebens-Pläne ausweisen. Frauen und Männer – zumeist in der Midlife-Phase – erkennen die „*Unerheblichkeit ihrer Existenz*“ (Königsdorf, 1978, S. 178). Die heutigen hiesigen Deutschen – neurosenvoll und tatenarm. Gerade in der Kritik an der Wissenschaft vereinen sich die Ablehnung einer Emotionalität ausschließenden Verhaltens wie Zweifel an einer dominierenden gesellschaftlichen Entwicklungsrichtung, die die konkreten menschlichen Bedürfnisse in „objektive historische Gesetzmäßigkeiten“ auflöst.

Helga Königsdorf, selbst Wissenschaftlerin, schreibt in einer ihrer Erzählungen: „*Ich habe Verhaltensmuster akzeptiert, die mir aufgeschwatzt worden sind. Ich habe Talent bewiesen, alles zu tun, was man von mir erwartete. Nur eines habe ich darüber vergessen. Ich weiß nicht mehr, wer ich bin.*“ (Königsdorf, 1978, S. 129). Ihr Debüt-Band „*Meine ungehörigen Träume*“ umfasst als Hauptthema das reduzierte Menschsein innerhalb des Wissenschaftsbetriebes und Probleme zwischenmenschlicher Umgangsformen. Subjektivität vermisst die Autorin nicht nur in ihrem Beruf, sondern ebenso in den Beziehungen zu Männern. Mit ihren

„ungehörigen Träumen“ reagiert sie auf die erlebte Reduzierung und versucht, sie in der eigenen Person zu überwinden. Selbstfindung bedeutet Verweigerung der „aufgeschwatzten“ Verhaltensmuster, zugleich jedoch die Voraussetzung für Neues: „*Je mehr ich zu mir selbst finde, um so mehr werde ich zu sagen haben.*“ (Königsdorf, 1978, S. 129). Es wird angedeutet, dass Widerspruch zu erwarten ist. Der erlebte Verlust eigener Identität und die Schwierigkeiten mit den von Männern gesetzten Leistungsnormen führen nicht mehr zu Minderwertigkeitsgefühlen und schlechtem Gewissen, sondern zur Infragestellung solcher Strukturen und der Aufstellung neuer Maßstäbe.

Das häufig zitierte Engagement, das Autor und Leser verbindet, schien in den frühen Geschichten der Helga Königsdorf in der Vielzahl der Identifikationen, den flüchtigen Projektionen der Phantasie, dem freien Spiel wechselnder poetischer Entwürfe zu liegen. Dann traten Ironie und Parodie als Verfahren der Brechung zurück. Ihr Buch „Respektloser Umgang“ (1987) ist ein einziger innerer Monolog, in den Rohstoffe der Wirklichkeit, Bruchstücke tatsächlichen Geschehens, dokumentarisches Material, aber auch essayistische, ja wissenschaftliche Erörterungen organisch montiert werden. Alles flutet zusammen. Die Perspektive steht nicht mehr fest, das Orientierungszentrum scheint nirgends und überall zu liegen. Solchermaßen bedient sich Helga Königsdorf im „Respektlosen Umgang“, einem fiktiven Dialog mit der Physikerin Lise Meitner, die eine wesentliche Rolle beim Zustandekommen und bei der Deutung der überraschenden und folgenreichen Entdeckung der Uranspaltung gespielt hat, der Paralogismen, logisch korrekt hergeleiteter Paradoxien, des Zufalls und des Traums, visueller Bilder – jener Mittel also, die auch in der Wissenschaft eine wesentliche Bedeutung haben. Im Prozess der Konfrontation und der Annäherung beider Frauen, der Ich-Erzählerin und ihrem Pendant, „unserer Madame Curie“, wie Einstein Lise Meitner genannt hat, zweier Physikerinnen verschiedener Generationen mit unterschiedlichen Gesellschaftserfahrungen, werden vergangene wie gegenwärtige, offizielle wie private Zeit als simultan erlebt. Historische Abfolge wird als Gleichzeitigkeit erfahren. Das Ich wird zum registrierenden wie widersprechenden Medium eines szenischen Berichts im Präsens.

An dem Tag, an dem Lise Meitner aus Hitler-Deutschland fliehen musste, ist die Ich-Erzählerin geboren worden. Das Schicksal der Meitnerin und die Familiengeschichte der Ich-Erzählerin werden miteinander in Beziehung gesetzt. Lise Meitner ist fiktiv – „*ein Teil von mir*“, „*mein Geschöpf*“, heißt es im Text (Königsdorf, 1986, S. 12) – und zugleich Realfigur. An der Entdeckung der Uranspaltung, die Otto Hahn mit Fritz Strassmann am 18. Dezember 1938 gelang, war die Meitner nicht mehr beteiligt. Hat sie, die sich nie für Politik interessierte, ihr einstiges Arbeitskollektiv um Otto Hahn bewusst auf eine falsche Fährte gelenkt, um den Bau der Atombombe durch die Nationalsozialisten zu verhindern? Das könnte die „*kleinen Triumphe*“ der Lise Meitner gewesen sein, der die Wissenschaft zum „*tragischen Lebensgeschick*“ (Morgenstern, 1988, S. 11) wurde. Und diese Figur ist für Helga Königsdorf zu einem wesentlichen „Bezugspunkt“ geworden – für ihr Thema „Hiroshima und der Auftrag“, den Auftrag, dafür zu sorgen, dass die Errungenschaften der Kernphysik ausschließlich dem materiellen und geistigen Wohl der Menschheit dienen möchten.

In Beate Morgensterns Roman „Nest im Kopf“ (1988) ist Anna Herrlich, Redakteurin an einer Ostberliner Kulturzeitschrift, sieben Tage zu Besuch nach Gottshut, der „*Heimat unserer Väter*“, (Morgenstern, 1988, S. 109) zurückgekehrt. Vor 20 Jahren hatte sie das christliche Elternhaus verlassen, die Familie lebte in der „Zerstreuung“, der Diaspora, wie bei den Herrnhutern alle außerhalb der Gemeindeorte wohnenden Glieder der Brüdergemeinen bezeichnet werden. Eigene Lebenserfahrung der Autorin wird aus der Distanz der Erzählerin vermittelt, und zwar in doppelter Brechung: Aus der reflektierenden Sicht der zu Besuch wieder in Gottshut weilenden jungen Frau, aus der Gegenwartsebene, und aus der naiven Sicht des unerfahrenen Kindes und Mädchens, aus der Vergangenheitsebene. Indem die Erzählerin Anna mit Hilfe von Montage und integriertem Kommentar in das vorgegebene biographische und familiengeschichtliche Material eingreift und sich selbst ständig in den Text einschaltet, durchbricht sie das Authentizitätsprinzip des Dokumentarismus. Erinnernde Gegenwart und erinnerte Vergangenheit sind innerhalb der 7 Kapitel des Buches, die jeweils einen Aufenthaltstag Annas in Gottshut ausmachen, so übergangslos miteinander verbunden, dass die strukturelle und inhaltliche Distanz zwischen ihnen fast eingezogen erscheint. Andererseits verhindert der fortwährende Wechsel von Erzähler- und Figurenposition, dass die Distanz aufgehoben wird. Augenblick reiht sich an Augenblick, in seiner unabschließbaren Bewegung. Der Augenblick als auflösendes Moment, nicht mehr umgrenzbar, genau festschreibbar, als Bewegungsferment, als Irritationsfragment: Als Reaktion auf eine erstarrte, beengende Umwelt und beängstigende Normierung. Die Gefährdung für die eigene Psyche, der Verlust von Sinnzusammenhängen, Sicherheiten werden erkannt und sollen rückwirkend durch Darstellung überwunden werden.

Im Kopf der Erzählerin kommt es zu praktisch unablässigen Assoziationsprozessen, bei denen simultan verschiedene Momente dieser diffusen Wahrnehmungswelten aufeinander geraten: Realität und Traum, Gegenwart und Vergangenheit, erlebte und kommentierte Erfahrungen. Zufallsprinzipien begegnen sich mit spielerischer Methodik, Grenzüberschreitungen zum Unbewussten, zum Zufälligen wie Zweifelstechniken kommen hier zusammen. Für die Autorin war Erkundung der Herkunft und Abschied von ihr allein schon ein riesiges Thema. Was gerade machte denn die Trennung so schwierig und schmerzhaft? Warum die Angst, nicht mehr dazuzugehören? Der Verlust scheint zunächst größer als der Emanzipationsgewinn. Eigentlich ist sie heimatlos geworden, vieles musste seither von ihr verdrängt werden. Wenn Anna am Schluss wieder in die Anonymität der Hauptstadt zurückkehrt, wo sie glaubt sich frei zu fühlen, hat die visionäre Utopie Gottshuts, der „ewigen Stadt“, des Festes der Versöhnung, jetzt eine definitive Konsequenz erhalten: „*Anna beehrte keinen Einlass in das Felsentor. Ihr Platz war draußen. Sie gehörte nicht in die Gemeinschaft der Gläubigen und hatte auch kein Verlangen danach, was sie aber nicht hinderte, die große Freude mitzuerleben, die alle Menschen erfasst hatte.*“ (Morgenstern, 1988, S. 573).

Gabriele Kacholds Band „zügel los“ (1988) fragt in ganz anderer Weise nach der menschlichen Substanz, die zwischen den mannigfaltigen Formen der Unterdrückung übrig bleibt. Ein Schwerpunkt ist immer wieder die Geschlechterbeziehung, die Stellung der Frau am untersten Ende der sozia-



len Hierarchie. Dabei verweist sie immer wieder auf den Verlust der anderen Seite, des männlichen Geschlechts, seine Fühllosigkeit, die Unfähigkeit, sich menschlich zu artikulieren. „Zügel los“ ist zugleich der Versuch, sich aus der Umklammerung zu befreien, die Dokumentation eines Weges zur Freiheit durch die Überwindung eines Selbstwertgefühls, das sich nach Äußerlichkeiten, strengen sozialen Normierungen oder Rollenvorgaben richtet und nicht mit der eigenen Emotionalität in Zusammenhang zu bringen ist. Wer sich auf diesen Weg begibt, der muss sich außerhalb der Gesellschaft stellen. Sehr jung noch bekam Gabriele Kachold die politische Repression zu erfahren – mehrere Texte reflektieren Gefängnisserfahrung. Ein vorgefundenes Gefüge von Zwängen empfindet sie auch in Sprachklischees. Das alles provoziert bei ihr sinnlich-spontane Selbsterkundung und Selbstausdruck als eine Abwehr- und Überlebensstrategie. Eine Sentenz von 1984: „*Der mensch ist das einzige wesen in der animalischen welt, das sich durch sich selbst erweitern kann.*“ (Kachold 1988, S. 24). Die Autorin liefert sich sprachlichen Assoziationen (aus – klanglichen, semantischen, rhythmischen) und findet Bilder oder Sentenzen, in denen Verletztwerden, Selbstverletzung und Bereitschaft zu verletzen miteinander verkoppelt sind.

Schon in den ersten Texten auffällig und bis in die letzten Seiten des Bandes erhalten, ist ein sprachliches Signal, das eindringlich und gar nicht überraschend an die Figurensprache einer Dramenfigur Georg Büchners, des Woyzeck, erinnert: „*Das unpersönliche „es“, auch „das“ und „dieses“, deuten immer wieder auf Entfremdungszustände „trieb sie es immer hinaus, weg oder sie blieb, ...“; „was war dieses versacken in sich...“; „s wird / s irrt im kopfe rum / s babbert / s blabbert ausn lippen...“*“ (Kachold 1988, S. 43). Und manchmal ist „*es*“ vergegenständlicht in einem Bild „*...das, was gedrückt hat, das, was mich verrückt macht, weil es sich eingesperrt hat in mir, kann doch sein, das sich das plötzlich etwas zuviel hat, dass das blut wächst irgendwann und drückt*“ (Kachold 1988, S. 65). Historisch einzuordnen, von Gabriele Kachold z.B. auch als Bild eines Generationskonfliktes genau datiert („*an die 40jährigen*“, entstanden 1984 bis 1986), enthält die Textauswahl Mitteilungen, die sich heute und künftig nicht erledigt haben. Verständnis unter anderem dafür, dass aggressive Selbstausgrenzung, „*hass*“ oft als Summe „*unbewältigter einzelverletzungen*“ (Kachold 1988, S. 83) anwachsen, dürfte noch lange und gerade jetzt erst wieder anzumahnen sein.

Kerstin Hensels Geschichten wiederum gehen so hautnah an den Leser/die Leserin, dass man meint, den Schrei der gequälten Kreatur zu hören, den Hilferuf eines Menschen, dessen einziger Mangel oftmals nur darin besteht, dass er nicht so ist, wie es die Umwelt von ihm erwartet. Die Prosaarbeiten ihres Debütbandes „*Hallimasch*“ (1989) scheinen zwischen Realität und Phantastischem zu schweben, verweben die Träume, Wünsche und Hoffnungen des einzelnen, der versucht, nach eigenen Vorstellungen zu leben, mit den unzähligen harten Fäden der Wirklichkeit. Ihre Geschichten erzählen aber auch, wie eine Gesellschaft, die dem Individuellen keine Entfaltungschancen zugesteht, sich ihrer Entwicklung beraubt, steril und inhuman wird. So wird in der gleichnamigen legendenhaften Geschichte von einem „*Herrn Johannes*“ berichtet, der als Frauenverführer in eine fremde Stadt kommt. Unruhe und Unzufriedenheit breiten sich aus in dem Land, das zuvor in völliger Autarkie lebte, wo ein kleiner König zur Mäßigung aufrief und

die ausreichende Versorgung mit Essen und Trinken als das höchste Lebensziel gepriesen hat. Jede geistige Tätigkeit war verpönt und das Land drohte in Agonie unterzugehen. Anspielungen auf die DDR finden sich hier natürlich genug (die Geschichte wurde 1987 geschrieben). Das Ende der beschriebenen Frauenrevolte ist jedoch das Chaos. Die Revolution allein genügt nicht, man muss auch wissen, was man wie mit ihr erreichen will. Eine mögliche Interpretationsvariante. In fast suggestivem Erzählton ist die Titelgeschichte „Hallimasch“ vorgetragen und die ironisch-bissige Märchenadaption von Hänsel und Gretel „Da ward gutes Essen aufgetragen“, in der ebenfalls das von Kerstin Hensel häufig verwendete Erzählmotiv verarbeitet wurde: die Korruption des Geistes durch den Magen. Durch den Verzehr des Hallimasch wachsen die Zwillingsschwestern zu dicken kleinen Monstern heran. Letztendlich schlägt eine die andere tot und der Leser/die Leserin fühlt sich unentschieden zwischen Mitleid und Ekel. Hänsel und Gretel wiederum werden von der Hexe so lange gemästet, bis die Hexe blind ist und die beiden nicht mehr eingesperrt lassen kann. Doch Hänsel und Gretel wissen mit ihrer zurückgewonnenen Freiheit nichts mehr anzufangen.

Kurz darauf überraschte die Dreißigjährige mit einem fast 300seitigen Roman „Auditorium panopticum“ (1991), einem verrückten Buch. Studenten und Dozenten spielen die Hauptrolle, teilweise in sehr irdischen Gefilden handelnd, wer will, findet sofort Erfahrungen und Erlebnisse real existiert habender Zeiten mit typischen Details wieder. Gleichzeitig spukt es immerfort. Da geschehen Himmelfahrten hoch und runter, ein verwandlungsfähiger, wissenschaftlich hoch interessanter Molch wird tief unter der Alma mater entdeckt, und die einzelnen Romanfiguren entpuppen sich als Prototypen jeweils bestimmter Lebensvorstellungen. Das Ganze gerät zur Groteske, zur Parodie auf wirklich Gewesenes, eben erst Erlebtes und Gewünschtes. Kerstin Hensel spielt mit Traum und Wirklichkeit zugleich, sie schildert treffend überhöht und dennoch wiedererkannt Universitätsalltag und Happenings, Staatsspektakel angesichts von Jubiläen, Sprechchorwandel auf Demos, missionarische Intellektuelle, behördliches Berichts- und Überwachungsunwesen, Dreck und Mühe der Arbeit in der Braunkohle. Auch gegenüber den Lebensträumen ist sie ohne allzu große Ehrfurcht. Das Durchspielen dieser Möglichkeiten im Konkreten erweist sich als nicht minder tückisch. Kurz – nirgendwo Vollkommenheit, überall sehr Menschliches. Wie die meisten Autorinnen ihrer Generation betrachtet Kerstin Hensel unsere Welt unbeeindruckt und unbeeinflusst von Ideologien. Das ist nicht geknüpft an Verzweiflung über den Erdenzustand, mündet auch nicht in die Flucht aus der Realität, in die Denunziation von Träumen und Hoffnungen. Wer so viel Phantasie und Spaß hat beim Beschreiben von Lebensmühen, kann die Welt nicht verachten, sondern beschreibt sie respektlos und voller Lust, möglicherweise illusionsloser als andere.

Dagegen gehört Helga Schubert einer Generation der ‚Nachgeborenen‘ an, die in der Rolle von Schülern stecken blieb, die dem Gefühl der Dressur, der lähmenden Gewissheit vorgeschriebener Bahnen ausgesetzt gewesen war. Auswegloser, tödlicher Vereinsamung, erstickender Konventionalität und Opportunismus setzte sie eine Ahnung, eine Hoffnung und Möglichkeit von Andersartigkeit entgegen: *„Ich habe immer voller Faszination Übertreter betrachtet. Diejenigen, die nicht*

*im Geschirr liefern. Die sich umgebracht haben oder verrückt geworden sind. Die Untreuen. Die Unentschuldigten. Die sich entziehen. Die im Innenhof“ (Schubert, 1984, 1985 f).* Ihre Skizze „Mildernder Umstand“ drückt den ganzen Umfang der als Krise gelebten Gegenwart aus, wenn die Erzählerin von einem Traum berichtet, der ihr von einer Freundin als Beweis ihrer psychischen Unversehrtheit interpretiert wird: *„Wie schön, sagte C., der ich den Traum erzählte, bis in den Traum bist du davon überzeugt, dass du nicht verrückt bist. Und das war nicht immer so.“ (Schubert, 1984b, S. 129)* Dieser vorläufig letzte Satz verweigert jede Lösung und lässt keine naive Zukunftsgläubigkeit aufkommen.

In ihrem Prosaband „Judasfrauen“ (1990) hat Helga Schubert auf der Grundlage von Volksgerichtshofakten, *„in denen nach Denunziation durch Frauen ein Todesurteil erfolgte“ (Schubert, 1990, S. 11)*, Fallgeschichten herausgebracht, Studien politischen Denunziantentums, die zugleich Studien des gewöhnlichen Alltags in einer totalitären Diktatur und der spezifischen Situation der Frau im besonderen sind. Wer war wer im Dritten Reich? Wer waren die, die Anzeige erstatteten: Frauen, denen man es am wenigsten zutraut. Die evakuierte Lehrersfrau aus Hamburg, die ihre Quartiergeberin, bei der sie Zuflucht gefunden hatte, denunzierte. Die Bäuerin, die ihren Gast aus Berlin verriet. Eine Judas-Frau verdiente sich ein Vermögen und den Händedruck Hitlers, weil sie den steckbrieflich gesuchten Karl Goerdeler wiedererkannte und der Polizei überlieferte. *„Da weinte sie bitterlich, wie sie später vor Gericht aussagte“ (Schubert, 1990a, S. 155).* Wenn nicht stramme nationalsozialistische Gesinnung der Grund war, waren dann wohl die Angst, selbst zur Rechenschaft gezogen zu werden, wenn man nicht Anzeige erstattete, waren triviale Gefühle, Hass, Eifersucht, Rivalität im Spiel? Oder war es die Ohnmacht der Frauen, ihr anerzogenes Rollenbewusstsein, die Abhängigkeit vom Mann? Am Beispiel dieser Denunziantinnen, deren Verrat gestern als Dienst am Vaterland gelobt wurde und heute als Verbrechen gegen die Menschlichkeit eingestuft wird – die Präsensform ist absichtlich gewählt, – wollte die Autorin *„die Hoffnung auf die Veränderbarkeit scheinbar zementierter Verhältnisse stärken.“ (Schubert, 1990a, S. 11).* Diese Hoffnung ist für sie im Herbst 1989 Tatsache geworden. Sie hat deshalb ihre Nachbemerkung neu geschrieben: *„Die Wahrheit über die Verhältnisse der letzten vier Jahrzehnte wird ans Tageslicht kommen, und ich denke, auch ich als Schriftstellerin bin ermutigt, meine Mitteilungen in Zukunft nicht mehr als Parabeln zu verschlüsseln“ (Schubert, 1990b, S. 168).*

Zweifellos hat die von Frauen geschriebene Literatur in der damaligen DDR nicht nur Analysen und Befunde gegeben, sie hat auch Zukunft mit vorbereitet, für Veränderung und Erneuerung des Lebens, für Mut zum Risiko, zum Einschlagen neuer Wege, ungewohnter Denkweisen plädiert. Christa Wolf sprach auf dem außerordentlichen Schriftstellerkongress im März 1990 rückblickend davon, wie die SchriftstellerInnen stellvertretend für andere gesprochen hätten, *“weil sonst keine Institution die Widersprüche ausdrückte, die dieses Land immer tiefer zerrissen, und weil es die anderen oft teurer zu stehen gekommen wäre als uns, wenn sie geredet hätten“ (Wolf, 2000-2001, S. 211).* Ohne diesen gemeinsamen Konsens zwischen SchriftstellerInnen und LeserInnen hätten sich wohl die Herbstereignisse 1989 nicht mit derselben Konsequenz und demselben atemberaubenden Tempo vollzogen. Man kann sich wohl darauf verständigen, was Christa Wolf bei

der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Universität Hildesheim formuliert: „*Die Literatur wird leisten müssen, was sie immer und überall leisten muss, wird die blinden Flecken in unserer Vergangenheit erkunden müssen und die Menschen in den neuen Verhältnissen begleiten. Jeder Versuch einer Selbstverleugnung würde die Kreativität an der Wurzel zerstören. Meine Bitte an geht dahin, uns Ihre aufmerksame, kritische Sympathie zuzuwenden...*“ (Wolf, 2000-2001, S. 324).

## LITERATURVERZEICHNIS

- Anderson, E.** (Hg.) (1975). *Blitz aus heiterm Himmel*. Rostock, Hinstorff.
- Cramer, S.** (1983). Cassandra, eine weibliche Widerstandsfigur. In: *Frankfurter Rundschau* v. 21./22.5.1983. Beilage Nr. 20, S.IV.
- Fries, F.R.** (1990). "Emanzipierte Frauen sind alle Dissidenten". In: *Neues Deutschland* v. 28.8.
- Granin, D.** (1987). Über Barmherzigkeit. In: *Sinn und Form*, Berlin H.5.
- Hein, Ch.** (1987). Öffentlich arbeiten. In: Hein, Ch. *Öffentlich arbeiten. Essays und Gespräche*. Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag.
- Hensel, K.** (1989). *Hallimasch*. Halle, Leipzig: Mitteldeutscher Verlag.
- Hensel, K.** (1991). *Auditorium panopticum*. Halle, Leipzig: Mitteldeutscher Verlag.
- Kachold, G.** (1988). *Zügel los*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Kirsch, S.** (1973). *Die Pantherfrau. Fünf unfrisierte Erzählungen aus dem Kassetten-Recorder*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Kirsch, S., Morgner I., Wolf Ch.** (1980). *Geschlechtertausch. 3 Geschichten über die Umwandlung der Verhältnisse*. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Königsdorf, H.** (1978). *Meine ungehörigen Träume. Geschichten*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Königsdorf, H.** (1986). *Respektloser Umgang*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Marlis, G.** (1990). (Hg.) *Irmtraud Morgner. Texte, Daten, Bilder*. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Morgenstern, B.** (1988). *Nest im Kopf*. Roman. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Morgner, I.** (1974). *Leben und Abenteuer der Trobadora Beatriz nach Zeugnissen ihrer Spielfrau Laura. Roman in 13 Büchern und 7 Intermezzos*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Morgner, I.** (1983). *Amanda. Ein Hexenroman*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Morgner, I.** (1980). In: *Neues Deutschland*, Berlin, v.28.8.
- Radtke, V.** (1984). *Roman meines Lebens*. Bd 1: *Ich suche Liebe*. Hrsg., bearb. u. mit einem Nachwort von Annelie Kaduk. Berlin: Buchverlag Der Morgen.
- Rüdener, E.** (Hg.) (1987). *Dünne Haut. Tagebücher von Frauen*. Halle, Leipzig: Mitteldeutscher Verlag.
- Schubert, H.** (1984a). *Blickwinkel*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Schubert, H.** (1984b). *Das verbotene Zimmer*. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Schubert, H.** (1975). *Lauter Leben. Geschichten*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Schubert, H.** (1990a). *Judasfrauen. Geschichten nach Akten*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Schubert, H.** (1990b). *Judasfrauen. 10 Fallgeschichten weiblicher Denunziation im „Dritten Reich“*. Frankfurt a.M.: Luchterhand, Literaturverlag.
- Seidemann, M.** (1987). *Schlitterbahn*. In: Laabs, J., Wolter, M. (Hg.), *Mitte des Lebens*. Halle, Leipzig: Mitteldeutscher Verlag 1987.
- Wander, M.** (1980). *Guten Morgen, Du Schöne. Protokolle nach Tonband*. Berlin: Der Morgen Buchverlag.

- Wander, M.** (1978). *Tagebücher und Briefe*. Berlin: Der Morgen, Buchverlag.
- Wolf, Ch.** (1986). *Die Dimension des Autors. Essays und Aufsätze, Reden und Gespräche*. In 2 Bd. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Wolf, Ch.** (1983). Voraussetzungen einer Erzählung: *Kassandra. Frankfurter Poetik-Vorlesungen*. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Wolf, Ch.** (1982). *Fortgesetzter Versuch*. Leipzig: Reclam.
- Wolf, Ch.** (1983) *Kassandra. Vier Vorlesungen. Eine Erzählung*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Wolf, Ch.** (1979). *Kein Ort. Nirgends*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Wolf, Ch.** (1975). *Nachdenken über Christa T.* Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Wolf Ch.** (1987). *Störfall. Nachrichten eines Tages*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Wolf, Ch.** (1989). *Sommerstück*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Wolf, Ch.** *Werke*. Hg., kommentiert und mit einem Nachwort versehen von Sonja Hilzinger. Bd 4: Essays, Gespräche, Reden, Briefe. 1962-1974.
- Wolf, Ch.** *Werke*. Hg., kommentiert und mit einem Nachwort versehen von Sonja Hilzinger. Bd 8: Essays, Gespräche, Reden, Briefe 1975-1986.
- Wolf, Ch.** *Werke*. Hg., kommentiert und mit einem Nachwort versehen von Sonja Hilzinger. Bd 12: Essays, Gespräche, Reden, Briefe 1987-2000. München: Luchterhand 1999, 2000, 2000-2001.

## KOPSAVILKUMS

Rakstā tiek analizēti nozīmīgi bijušās Austrumvācijas rakstnieču darbi, kas pēti sieviešu emancipācijas problemātiku. Īpaša uzmanība tiek veltīta tādu rakstnieču daiļradei, kas par šo problemātiku raksta no jauna redzes leņķa, kā izejas punktu mākslinieciskajai daiļradei izmantojot dokumentālus materiālus, kā, piemēram, dienasgrāmatas, magnetofona ierakstus u. c. (K. Volfā, S. Kiršā, M. Vandere) vai arī nereālu ceļojumu laikā (I. Morgnere), vai arī aprakstot protagonistu izjūtas, mainot dzimumu (K. Volfā). 20. gs. 70. gados sieviešu emancipācijas problēma bija nozīmīga bijušās Vācijas Demokrātiskās Republikas literatūrā; tās spilgtai atspoguļošanai tika izmantota daudzveidīga māksliniecisko izteiksmes līdzekļu palete.

**Atslēgvārdi:** VDR literatūra, emancipācija, mākslinieciskās izteiksmes daudzveidība.

## SUMMARY

The article analyzes important works of women writers of former Eastern Germany, which study the problems of women's emancipation. Special attention is paid to the creative work of such writers who write about these problems with a new point of view, which serves as a starting point of the artistic creative work, by using documentary materials, for instance, diaries, tape recordings, etc. (Ch. Wolf, S.Kirsch, M.Wander) by describing unreal travels in time (I. Morgner), or describing the feelings of the protagonists changing their gender (Ch. Wolf). The issues of women's emancipation have been significant during the 1970's in the literature of the former German Democratic Republic. A palette of diverse artistic means of expression has been used to reflect these issues.

**Key words:** GDR literature, emancipation, diverse artistic means of expression.

## Footnotes

<sup>1</sup> Irmtraud Morgner. In: Neues Deutschland, Berlin, v. 28.8.1990

## Die expressionistischen Züge in Prosa von Wolfgang Borchert Ekspresionisma iezīmes Volfanga Borherta prozā Features of Expressionism in Wolfgang Borchert's Prose

Karīne Laganovska

Hochschule Rezekne, Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne  
[svkat@ru.lv](mailto:svkat@ru.lv)

Im vorliegenden Artikel hat die Autorin versucht, die Merkmale der expressionistischen Literatur in Prosa von Wolfgang Borchert zusammenzufassen und kurz zu erläutern. Die Rede ist von dem Einfluss des Expressionismus auf die Prosatexte eines der bedeutendsten deutschen Schriftstellers der Nachkriegszeit. Darauf weisen auch die literaturwissenschaftlichen Schriften hin, deren Forschungsaspekte auch in diesem Artikel erwähnt werden. Es wird festgestellt, dass die Schriftsteller der Expressionismusepoche nicht nur auf den Inhalt und die Struktur der Texte ausgewirkt haben, sondern auch auf die Sprache und Stil von W.Borchert.

**Schlüsselwörter:** deutsche Nachkriegsliteratur, Texte von Wolfgang Borchert, Merkmale des Expressionismus.

In der Literaturgeschichte wird der Expressionismus als Ausdruck der eigenen Innenwelt charakterisiert. In der Literatur kommt der Epochenbegriff aus der bildenden Kunst, *“in der es die Übertreibung in Form, Farbigkeit und Gestik ist, die Verformung und Verzerrung, die auch ihre Entsprechungen in der Literatur haben.”* (vgl. Härle, 2002, S. 5). Da die Expressionismusepoche mit dem Zeitabschnitt 1910-1930 datiert wird, ist sie durch die sozialpolitische Problematik eingebettet, die sich in der Zeit zweier Weltkriege entwickelten. Gerade in der Kriegszeit wird die Frage nach dem Wert des Menschen, seiner Identität und seinem inneren Wesen besonders aktuell. Es ist offensichtlich, dass von dieser Sicht der Expressionismus als literarische Richtung seine Spuren auch in den Texten der folgenden Literaturepochen hintergelassen hatte. In diesem Zusammenhang weisen die literaturwissenschaftlichen und -kritischen Schriften über das Schaffen von W. Borchert darauf hin, dass auch in seinen Texten die Einflüsse sowohl des Existentialismus als auch des Expressionismus spürbar sind, und es werden in diesem Zusammenhang folgende Stichpunkte genannt: *“Sprachskepsis, Stunde-Null-Stimmung, Kahlschlag, Tabula-rasa-Versuche”*(vgl.: Popov, 2002, S. 270).

Mit dieser Tendenz ist auch die Entwicklung des neuen Sprachstils in der Nachkriegsliteratur verbunden, weil die Vertreter der neuen Radikalliteratur die klassische Ausdrucksweise abgelehnt hatten. Die Schriftsteller der jungen Generation suchten nach den neuen Ausdrucksformen in der Sprache, um gegen den Krieg und Nationalsozialismus zu protestieren, da in der nationalsozialistischen

Propaganda die deutschen Geistestraktionen benutzt wurden. So wollten die Nazileute die politischen Wirkungen zu erzielen. G. Härle erklärt, dass „*die mit der Herrschaft und den Verbrechen der Nazis auch die große (auf die Antike zurückgehende) Leitidee des deutschen Idealismus zusammengebrochen war, dass geistige Bildung zugleich auch Charakterbildung wäre, dass also der Mensch humanisiert werde durch Literatur, Musik und Kunst.*“ (Härle, 2002, S. 3). Solche Begriffe wie „Freiheit“, „Heldentum“, „Patriotismus“ wurden nach dem Krieg ihrer Semantik nach ganz subjektiv aufgefasst, weil während des Krieges sie missbraucht wurden, aber später ihr Gebrauch mit dem konkreten Kontext noch längst identifiziert wurde.

Dementsprechend forderte die Kritik der traditionellen Literatursprache die Entwicklung des neuen Ausdruckstils, deren Züge auch in der expressionistischen Ausdrucksweise zu finden waren. G. Härle meint, dass „*die Sprache, die gerade in ihren hoch entwickelten Formen sich als so missbrauchbar erwiesen hatte, ist vielen Schriftstellern der damals jüngeren Generation suspekt – was einen von ihnen unbemerkten Widerspruch in sich selbst darstellt, da sie die Kritik an der Sprache in eben derselben Sprache formulieren (und formulieren müssen), gegen die sie sich so vehement wenden.*“ (Härle, 2002, S. 3). Die „kahle“ Sprache der jungen Autoren war ein Versuch, die Realität ohne bildhafte Ausdrucksmitteln zu offenbaren, um die direkte Konfrontation zwischen dem Leser und der im Text eingeschlossenen Wahrheit zu erreichen. Für die jungen Schriftsteller W.Borchert, H. Böll, W. Schnurre, G. Eich u. a., die als Nazisoldaten an dem Krieg teilgenommen hatten, war es wichtig, mit der eigenen Vergangenheit und der Vergangenheit des Heimatlandes abzurechnen.

I.Popov hebt hervor, dass die Nachkriegsautoren keinesfalls die Epigonen der Expressionismusliteratur sein wollten, und nennt, seiner Meinung nach, zwölf notwendigsten Hauptmerkmale der expressionistischen Literatur, die die frühe Nachkriegsliteratur kennzeichnen. Von diesen Merkmalen versuche ich die letzten fünf auf das Werk von W.Borchert zu übertragen. Diese Merkmale sind:

- „*Das Drama kennt keine lineare Handlung, sondern reiht gleichwertige Situationen (Stationen) aneinander (Stationendrama).*
- *Leidensweg des Haupt-Helden, was ihn zur Läuterung und die Rezipienten zur Katharsis führt.*
- *Der Haupt-Held ist ein dramatisches Dichter-Ich und Sprachrohr seines Autors.*
- *Gott ist tot: Es lebe der neue Gott?*
- *Die Sprache ist pathetisch, der Schrei ist die höchste Expression.*“ (vgl.: Popov, 2002, S. 271).

Es ist offensichtlich, dass vor allem das Drama, aber auch die Erzählung „Die lange lange Straße lang“ mit den von I.Popov erwähnten expressionistischen Merkmalen gekennzeichnet ist. Auch G. Roesnik weist darauf hin, dass diese Erzählung ähnlich wie das Drama „*als eine Art Stationendrama angelegt ist: Dem Leutnant, dessen Bewusstseinstrom der Leser verfolgt, begegnen in seiner*

*Einbildung auf seinem Marsch all die Opfer und Täter des Krieges in idealisierter Darstellung.*“ (Roesnik, 1996, S. 39). Die Handlung dieser Texte läuft nicht linear ab, sondern die Ereignisse ordnen sich zwischen den gleichwertigen Situationen aus, die als Stationen bezeichnet werden. Die Doppelgängigkeit Beckmanns (das oppositionelle Verhältnis zwischen Beckmann und dem Anderen) ist diejenige, die den Protagonisten immer wieder zur nächsten Station bringt. Dadurch wird auch die Handlung vorangetrieben.

Die Welt, die der Leser durch die Texte von W. Borchert entdeckt, offenbart ihm die mythische Denkungsweise des Schriftstellers, obwohl er vor allem die historische Realität akzeptiert, und die Kriegsereignisse bilden den Hintergrund seiner Texte. Die Denkform von Wolfgang Borchert ist mit der in den Texten dargestellten Welt eng verknüpft, der zugrunde oppositionelle Kategorien liegen. Um es zu erklären greift H. S. Daemrich zwei Aspekte auf und verweist auf die Denkform, *“die im historischen Geschehen des Krieges ein Verhängnis für alle Beteiligten sieht, dass was sich nicht wiederholen dürfe. Und dieses Denken wird objektiviert, indem die persönliche Verantwortlichkeit und die Authentizität der biografischen und literarischen Darstellung gefordert wird.”* (vgl.: Daemrich, 2002, S. 331).

Wenn man die Anwesenheit des Mythos in Texten von W. Borchert vermutet, ist in so einem Fall die Rede von der mythologischen Struktur der Gestalt, in der auf der konkret-plastischen Weise die Idee durch die handelnde Person wiedergegeben wird. Hier könnte man die Parallelen mit der Todes-, Gottes- und Elbegestalt im Drama „Draußen vor der Tür“ ziehen, die nicht mit den konkreten allgemein bekannten Mythen zu verbinden sind, sondern mit der Idee, die durch diese Gestalten im Text realisiert wird.

Diese mythischen Gestalten werden einbezogen, um den heterogenen, zyklischen Zeitraum in der Textwelt aufzubauen. Das Motiv der harmonischen Vorkriegszeit, die mit der goldenen Vergangenheit am ausdrucksvollsten in der Erzählung *„Die Küchenuhr“* („*Jetzt, jetzt weiß ich, dass es das Paradies war. Das richtige Paradies.*“ (Borchert, 1991, S. 203) zu vergleichen wäre, bilden die mythischen Vorstellungen über das Modell des harmonisch geordneten Raumes in der Vorkriegszeit, nachdem der Chaos ins Menschenleben eingebrochen ist. Dieses Motiv wird episodisch auch im Drama „Draußen vor der Tür“ aufgefasst. Die goldene Vergangenheit wird auch mit der Kindheit identifiziert, aber die Kriegszeit zieht scharfe Grenzen zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart. Auf diesem Hintergrund wird auch das Elternhaus sakralisiert, weil es das Heimweh des Protagonisten symbolisiert und das Ziel des Heimweges während der Kriegszeit gewesen ist.

Dem Expressionismus naher Zug, der auch in Prosa von W. Borchert eine Widerspiegelung findet, ist die Hilflosigkeit des Gottes. Ganz deutlich wird es im Drama offenbart. Die Gottesgestalt, die machtlos gegenüber dem Krieg und Mord ist, wird in Texten von W. Borchert abstrahiert. P.K. Nenguie begründet Gottes Hilflosigkeit *„mit einem durch die Kriegserfahrungen ausgelösten Atheismus. (...) Beckmann ist nicht imstande, höhere moralische und religiöse Grundsätze zu verkörpern, weil sie aus seiner Sicht durch den Krieg zu unglaublich geworden*



sind.“ (vgl.: Nenguie, 2004, S. 45). W.Borchert zeigt diese Gestalt als objektive und wirkungslose Kraft, weil das Mächteverhältnis zwischen dem Positiven und Negativen von den subjektiven Weltansichten der Menschen abhängt.

Ähnlich wie es im Drama vorkommt, werden der Traum und die Wirklichkeit auch in der Erzählung „Die lange lange Straße lang“ gleichwertig, obwohl sie den Gegensatz zu einander bilden. Beckmann und Leutnant Fischer sind die Heimsuchenden, die sich auf einen Leidensweg begeben haben. Die Protagonisten (mit dem Begriff wird der Hauptheld bezeichnet) beider Texte vertreten den Gesichtspunkt des Autors-Demiurgen, der den Text geschaffen hat, in dem seine Weltsicht, Werte und Wahrnehmungen zusammenfließen und es wird mit den Besonderheiten der stilistischen und sprachlichen Ausdrucksmittel verstärkt. Der pathetische Ausdruck und die subjektiv gesteigerten Emotionen, der Stakkato-Stil von Rilke, die die Texte von W.Borchert kennzeichnen, sind auch dem Expressionismus entliehen: „*Statt in Nuancen oder in geheimen, kostbaren Symbolen zu schwelgen, schriegen sie (die jungen Nachkriegsautoren) mit neuem Pathos nach dem neuen Menschen und einem rasenden Leben, nach Aktivismus und Intensität.*“ (Härle, 2002, S. 5).

Auch G.Roesnik weist auf die expressionistischen Züge im W. Borcherts Schaffen hin und akzentuiert dabei Rilkes-Einfluss gerade auf die Sprache: „*Der stilistische Einfluss Rilkes gerade auf den noch nicht durch Kriegserlebnisse ernüchterten Borchert des Jahres bis 1941 ist offensichtlich.*“ (Roesnik, 1996, S. 34). Weiter schreibt er: „Doch Borchert geht über die Technik des Bewusstseinsstroms hinaus: Er schweißt die disparaten Wahrnehmungen des Leutnant Fischer (in der Erzählung „Die lange lange Straße lang“) in einen unerbittlichen Marschrhythmus, der die ganzen 21 Seiten der Erzählung hindurch konsequent durchgehalten wird und der Erzählung eine Musikalität verleiht, die in der deutschsprachigen Prosa nur ein Vorbild hat: eben den „*Cornet*“ (Roesnik, 1996, S. 40). Mit „*Cornet*“ ist die Erzählung von R.M.Rilke „Die Weise von Liebe und Tod des Cornets Christoph Rilke“ gemeint, die während beider Weltkriege zur verehrten Heldenliteratur gehörte.

Um die Pathetik und Expression auszudrücken, greift W.Borchert nach ungewohnter Ausdrucksweise, die von vielen unverstanden geblieben ist. Der schon oben erwähnte Stakkato-Stil rhythmisiert seine Prosa, in der der Gegensatz zwischen den kürzeren und längeren Syntagmen erreicht wird. Durch die Abwechslung zwischen den kurzen und langen Syntagmen wird Dynamik der Textintonation erreicht, weil bei Borchert die einsilbigen und die zweisilbigen Wörter dominieren. Durch die Abweichung von der Norm (von einer bestimmten Silbengliederung) wird der fließende Rhythmus im Text abgerissen. Das könnte man mit folgendem Beispiel offenbaren: „Hamburg!// Das ist mehr als ein Haufen Steine,/ Dächer,/ Fenster,/ Tapeten,/ Betten,/ Strassen,/ Brücken,/ und Laternen.// Das ist mehr als Fabrikschornsteine / und Autogehupe//“ Schematisch ist die rhythmische Struktur dieses Beispiels folgend darzustellen: 2//9/2/2/3/2/2/2/4//9/6//, wobei die dominierende Silbenzahl in Rahmen einer Syntagma von 2 Silben bleibt. Die kürzesten Sätze sind bei W.Borchert die elliptischen Sätze, aber die zusammengesetzten Sätze sind in Hypotaxen oder Parataxen gegliedert. Die kontextuelle Steigerung wird nicht nur durch die Abwechslung zwischen den längeren und kürzeren

Syntagmen erreicht, sondern auch durch den periodischen Wechsel zwischen den kurzen und langen Sätzen.

Beim Lesen der Texte von W.Borchert scheint es, dass der Autor mit dem Wort spielt, um das treffende zu finden. Nach dem treffenden Wort sucht der Autor bei der Stadtbeschreibung in der Erzählung „Hamburg“, um seine Gefühle auszudrücken. So gewinnt der entsprechende Absatz eine bestimmte Wörterkette: *Heimat, Himmel, Heimkehr*. Aufgrund der Assoziationen kommt er vom Wort „Heimat“ zum Wort „Heimkehr“. Alle drei Wörter erhalten gleiche Buchstaben „H“, „I“, „M“, um die Assoziationen mit dem Heim hervorzurufen. Die Buchstaben „T“, „R“ und „M“ gebraucht Borchert, um die negativen Assoziationen auszudrücken. Diese Buchstaben erhalten solche Wörter wie „Tod“, „Mord“, „Todeswurm“. Damit die Sprache der Prosa melodisch wäre, verknüpft der Autor in einer Kette die Wörter des verwandten Stammes: „als Fremdling unter Fremde“ oder „sahen gierig, neugierig, menschengierig, abwechslungsgerig entgegen“.

Nachdem man das Schaffen von W.Borchert durchstudiert hat, muss man gestehen, dass der expressionistische Einfluss nicht nur in W. Borcherts früheren, sondern auch in seinen späteren Werken zu finden ist. H. S. Daemrich bemerkt, dass die Autoren nach 1945, aber vor allem Wolfgang Borchert, „*Akzente, die bis heute wirksam sind setzen.*“ (Daemrich, 2002, S. 331). Die hier angeführten Beispiele beweisen, dass die Sprache von W.Borchert das erste Zeichen des dynamischen Stilgebrauchs ist. Mit Hilfe des expressionistischen Wortes schafft er in seinen Texten das Weltbild der Nachkriegszeit und -raumes. Es ist offensichtlich, dass nicht nur die Motive, sondern auch die Ausdrucksweise auf den expressionistischen Einfluss hinweisen.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Borchert, W.** (1991). *Das Gesamtwerk*. Hamburg. 360 S.
- Daemrich, H.S.** (2002). *Traditionsbildende Züge in der Nachkriegsliteratur*. In: *Die junge Generation in der deutschsprachigen Nachkriegsliteratur*. Winter, H.G. Hamburg. S. 331-342.
- Nenguie, P.K.** (2004). *Körper, Macht und Krieg in Wolfgang Borcherts Draußen vor der Tür*. In: *Jahresheft der Internationalen Wolfgang-Borchert-Gesellschaft e.V. Heft 16*. Hamburg. S. 41-45.
- Popov, I.** (2002). *Expressionismus-Nachfolge in Texten der jungen Generation und einiger Mitglieder der Gruppe 47*. In: *Die junge Generation in der deutschsprachigen Nachkriegsliteratur*. Winter, H.G. Hamburg. S. 270-280.
- Popov, I** (1999). „*Draußen vor der Tür*“ als expressionistisches Stationendrama. In: *Jahresheft der Internationalen Wolfgang-Borchert-Gesellschaft e.V. Heft 11*. Hamburg. S. 35-42.
- Roesnik, G.** (1996). *Epigonentum und Emanzipation Reiner Maria Rilkes Einfluss auf Wolfgang Borchert*. In: *Jahresheft der Internationalen Wolfgang-Borchert-Gesellschaft e.V. Heft 8*. Hamburg. S. 34-42.
- Steinbrenner, M. Bäder, U.** (2002). Vorlesung Epochen der deutschen Literatur II. Available: [http://www.ph-heidelberg.de/wp/haerle/epochen/epoch2\\_06.pdf](http://www.ph-heidelberg.de/wp/haerle/epochen/epoch2_06.pdf)
- Härle, V.** (2002). Vorlesung Epochen der deutschen Literatur II. Available: [http://www.ph-heidelberg.de/wp/haerle/epochen/epoch2\\_10.pdf](http://www.ph-heidelberg.de/wp/haerle/epochen/epoch2_10.pdf)

## KOPSAVILKUMS

Rakstā analizēta ievērojamā pēckara rakstnieka Volfanga Borhera proza, akcentējot ekspresionisma literatūras ietekmi šā autora prozā. Uzmanība tiek vērsta uz jau esošajiem pētījumiem par šo tēmu. Ievērojot to, ka ekspresionisms tiek datēts ar laikposmu no 1910. gada līdz 1930. gadam, to raksturo sociāla ievirze, jo šis virziens attīstījās asu politisko pārmaiņu laikā. Ekspresionisma ietekme kā pagātnes atbalss rodama arī vācu pēckara literatūrā, kad cilvēks nododas savas vērtību sistēmas pārvērtējumam. V. Borhera prozā ir jūtama R. M. Rilkes ietekme, kas izpaužas ne tikai tekstu saturā un struktūrā, bet ir iespaidojusi arī autora valodu un stilu. Raksts ieskicē V. Borhera īpašo apziņas un domāšanas stāvokli, kas skaidro mītisko tēlu iesaisti viņa drāmā “Tur, aiz durvīm”. Ekspresionisma izteiksmes veidu pēckara rakstnieks izmanto, tādējādi paužot savu attieksmi pret vēsturisko realitāti un protestējot pret nacionālsociālismu, karu un tā izraisīto katastrofu tā, lai šis protests skanētu nepārprotami un pārliecinoši arī vēl pusgadsimtu pēc viņa nāves.

**Atslēgvārdi:** vācu pēckara proza, Volfanga Borhera teksti, ekspresionisma izteiksmes veidi.

## SUMMARY

In the research the prose of outstanding postwar writer Wolfgang Borchert has been analysed. The impact of expressionism on the writer's literary works has been emphasized. Special attention has been paid to existent research on the theme. Taking into consideration the fact that expressionism prevailed from the 1910s till the 1930s it can be concluded that it was developing in the time of great political changes. The influence of expressionism as a recall from the past finds its place in German postwar literature, when man re-evaluated the system of values. R.M.Rilke's influence can be found in W.Borchert's prose. It is reflected not only in the text content and style as well. The literary work describes W.Borchert's state of thinking and consciousness that makes the use of mythic images clear in his drama „Draußen vor der Tür“. The postwar writer uses the expressionism techniques in order to express his attitude towards historic reality and voice a protest against the war, and in order to make this protest sound persuasively.

**Keywords:** German post-war literature, Wolfgang Borchert's texts, features of expressionism.

## Angļu-latviešu tulkotāja viltusdraugi: teorija un prakse English-Latvian False Friends of Translator: Theory and Practice

**Juris Baldunčiks**  
Ventspils augstskola  
jurisB@venta.lv

Dzīvē ar viltus draugiem nākas sastapties biežāk nekā mēs vēlētos. Taču ar līdzīgiem “draugiem” arvien biežāk sastopamies arī latviešu valodā. Tradicionāli šos “viltus draugus” – vārdu pārus divās valodās, kam ir līdzīga forma, bet atšķirīga(s) nozīme(s) – saista ar tulkotāju darbu, it īpaši ar mazāk pieriedzējušiem vai pašmācības ceļā profesiju apguvušiem speciālistiem. Taču šādu parādību dažkārt var vērot arī vienā valodā, it īpaši diahronijas aspektā (Aronoff & Rees-Miller 2003: 699). Kopš latviešu valodnieku pirmās publikācijas par šo jautājumu (Bankavs 1989) “viltus draugi”, galvenokārt angļu-latviešu sastatījumā, piesaista arvien lielāku uzmanību, jo izplatās ne vien plašsaziņas līdzekļos, bet arī citās sfērās. 90. gadu pašā sākumā tie bija tikai nedaudzi vārdi (sal. Baldunčiks 1992), taču ar katru gadu to skaits palielinājās, un 1994. gadā iznāca jau otrs speciālas vārdnīcas izdevums (Veisbergs 1994), kas atspoguļoja tolaik aktuālus un arī dažus potenciālus “viltus draugus”. Šobrīd tā jau ir nopietna problēma, viena no galvenajām angļu valodas ietekmes izpausmēm (Baldunčiks 2005:6–7). Vairākās pēdējo gadu publikācijās ir noskaidroti šo starpvalodisko pārpratumu paveidi, aplūkoti citās valodās izstrādāto palīgīdzekļu (vārdnīcu) tipi šo vienību atspoguļošanai un latviešu tulkotāju attieksme pret tiem, akcentēta nepieciešamība ar šo problēmu iepazīstināt tulkošanas studiju programmu studentus un pievērst viņu uzmanību efektīvākai vārdnīcu izmantošanai (Veisbergs 1996; 1997; 1998; Žigure 2004). Tomēr daži problēmas aspekti vēl nav pietiekami iztirzāti. Šajā rakstā uzmanība pievērsta trim jautājumiem: 1) aplūkojamo vienību apzīmējumam latviešu valodā; 2) faktoriem, kas veicina šo vienību rašanos un izplatību; 3) angļu-latviešu vārdnīcai, kas reāli palīdzētu gan profesionāliem tulkotājiem, gan amatieriem kaut vai daļēji izvairīties no šiem “draugiem”.

Līdz šim latviešu valodā lietots apzīmējums “[tulkotāja] viltus draugi”. Vārdkopa izplatīta arī daudzās citās valodās, piemēram, *false friends*, *falsche Freunde*, *faux amis*, *falsos amigos*. Tomēr latviešu zinātniskajā terminoloģijā ļoti produktīvi ir saliktenītermini (Skujiņa 1993: 88). Saliktenītermins ir parocīgāks, turklāt saliktenīterminam raksturīgas nozīmju niansas, kas nepiemīt attiecīgo pamatvārdu savienojumiem, jo saliktenim ir augstāka abstrakcijas pakāpe, salīdzinot ar vārdu savienojumu (Kvašīte 2003:91; Keinys 1983). Daudzu latviešu valodas saliktenīveidošanās vai veidošanas vēsture nepārprotami liecina: vārdkopu savienojot, palielinām apzīmējuma terminoloģiskumu. Ja salīdzinām *vietas vārds* – *vietvārds*, *svešs vārds* – *svešvārds*, *lietas vārds* – *lietvārds*, *tautas dziesma* – *tautasdziesma*, tad saliktenī terminoloģiskais pārākums ir neapšaubāms. Arī -u celma lietvārds

kā pirmais komponents nav kavēklis, jo līdzīgi salikteni ar pilnu morfoloģisko formu pirmajā komponentā ir diezgan parasti latviešu valodā (Skujiņa 1993:89; Kvašīte 2003:97), piemēram, *ledusjahta*, *lietusmētelis*, *lietussargs*, *medusmaize*, *vidusslānis* u. tml. Salikteņa formā veidots valodniecības termins ļauj to atdalīt no ikdienā lietotās vārdkopas, tādēļ ieteicams turpmāk šo valodas parādību apzīmēt ar salikteni **viltusdraugi**. Bet vārdkopa *viltus draugs* arī turpmāk saglabās savu tradicionālo nozīmi, jo internetā 99% gadījumu ir tieši šis parastais lietojums.

Lai labāk izprastu aplūkojamo problēmu un izvēlētos optimālāko koriģējošās darbības, respektīvi, izglītošanas veidu, nepieciešams ne vien pētīt skaitliski arvien augošo viltusdraugu masīvu un pievērst uzmanību šīs parādības tiešajam iemeslam – interferencei, bet arī mēģināt saskatīt netiešos cēloņus, fona faktorus, citiem vārdiem, visu apstākļu gammu, kas sekmē interferenci un viltusdraugu sākotnējo lietojumu.

Vēl nesenā pagātnē, pirms gadiem divdesmit, viltusdraugi bija samērā reta parādība. Padomju laikos latviešu valodai bija ļoti plaša saskarsme ar krievu valodu. Krievu valodas dominējošais stāvoklis izraisīja pieaugošu ietekmi, īpaši sarunvalodā, tomēr valodnieku “modrā acs” un visos plašsaziņas līdzekļos, izdevniecībās un nozīmīgākajās institūcijās strādājošie redaktori neļāva izveidoties kaut cik izteiktai viltusdraugu lietošanas praksei. Kontakti ar “nesociālistiskajām” valodām bija ļoti ierobežoti, bieži vien ar krievu valodas starpniecību, un tos oficiāli īstenoja tikai režīmam uzticami cilvēki (daži starptautiskie komentētāji, daži žurnālisti, daži tulkotāji u. tml.). Viņi visumā bija sagatavoti šādai darbībai, bez tam viņus apkalpoja redaktori, tādēļ šo valodu ietekme bija relatīvi neliela. Iespējams, ka viens no neievērojamā iespaida faktoriem bija samērā ierobežotais cilvēku skaits, kam bija ļauts darboties informācijas izplatīšanā publiskajā telpā. Vismaz daļēji tika kontrolēta šo cilvēku izglītība un valodas prasme. Protams, valodas ziņā vāji sagatavoti žurnālisti bija parasta parādība, tomēr plašsaziņas līdzekļu un izdevniecību skaits nebija liels, tādēļ gandrīz visas kaut cik tipiskas kļūdas tika fiksētas, kritizētas un pat daļēji izskaustas.

Pēc neatkarības atgūšanas strauji mainījās lingvistiskā orientācija, komunikantu skaits publiskajā telpā un viņu sagatavotība. Latvijai ar pārējo pasauli pakāpeniski izveidojās gandrīz neierobežota informācijas plūsma, brīva ceļošana un cilvēku kontakti.

Daudz lielāka nozīme ir svešvalodu, īpaši angļu valodas, zināšanām. Jaunajā situācijā diezgan skaidri iezīmējās arī latviešu valodai nelabvēlīgi fona faktori (Baldunčiks 2004: 119 – 120). Ikviens no tiem var veicināt vienas vai vairāku problēmu veidošanos. Tulkotāja viltusdraugu lietojuma paplašināšanās visvairāk saistāma ar angļu informācijas vidi, ar angļu valodas vispārējo ietekmi, it īpaši ar angļu struktūru iesakņošanas plašsaziņas līdzekļu valodā (Cibuļš 2003) un leksisko, morfoloģisko un sintaktisko modeļu nostiprināšanos domāšanā, kā arī liela cilvēku skaita iesaistīšanos valodu kontaktu realizācijā. Valodnieku iebildumi pret neapšaubāmiem viltusdraugiem, ieteikumi izmantot latviskākus sinonīmus atbilstošā kontekstā nereti izraisa negatīvu reakciju no dažu sociālo grupu pārstāvju puses, jo viņu domāšanas kosmopolītisms ir sasniedzis ļoti augstu līmeni.

Šodienas informācijas sabiedrībā apzinātu vai pusapzinātu tulkošanu veic ļoti dažādas sagatavotības cilvēki. Liela daļa Latvijas iedzīvotāju izmanto informāciju

citās valodās, samērā daudzi cilvēki šādu informāciju apstrādā (tulko, saīsina, papildina, pielāgo vietējiem apstākļiem u. tml.) un mutvārdu vai rakstu formā novada tālāk kādai noteiktai auditorijai vai plašākai sabiedrībai. Šajā procesā iesaistās ne vien kvalificēti tulki un tulkotāji, pieredzējuši nozaru speciālisti, kas labi pārzina savas sfēras terminoloģiju gan latviešu valodā, gan kādā no nozīmīgākajām svešvalodām, bet arī visdažādāko profesiju pārstāvji, mācību iestāžu studenti un audzēkņi, kuru lingvistiskās zināšanas, svešvalodu prasme un, kas ir ne mazāk svarīgi, latviešu valodas leksikas pietiekama pārzināšana, nav atbilstoša šim darbības laukam. Pēdējos gados progresējošais egocentrisms un individuālisms vēl vairāk sarežģī situāciju, jo samērā daudzi cilvēki (it īpaši jaunā paaudze) arvien lielākā mērā kļūst lingvistiski pašpietiekami: viņiem nav intereses par latviešu leksikas daļu, kas atrodas ārpus viņu individuālā vai sociālās grupas ikdienišķā vārdu krājuma, ļoti reti lieto latviešu valodas vārdnīcas (uz elektroniskajām vārdnīcām, kuru skaits vēl ir diezgan ierobežots, šo apgalvojumu var attiecināt tikai daļēji), jo savu personisko viedokli un valodas izjūtu vērtē augstāk, samērā slikti ir informēti par uzziņu literatūru, bez īpašām pārdomām pārņem masu medijos dzirdētās vai lasītās neliterārās valodas vienības, gramatiskās formas, savu lietojumu pamato ar argumentu “bet tā taču runā..”. Interesanti, ka daudzi studējošie atzīst angļu valodas normas un cenšas tās ievērot, taču pret dzimtās valodas tradicionālajām likumībām izrāda diezgan lielu nevērību. Iespējams, ka to var izskaidrot ar diezgan intensīvu angļu valodas apguvi skolā salīdzinājumā ar nelielu latviešu valodas stundu skaitu un neefektīvu mācīšanu, kā arī laikmetam neatbilstošām latviešu valodas mācību grāmatām. Daudzi jaunieši ir pārsteigti, kad uzzina, ka latviešu valodā ir atšķirīgi lielo burtu lietošanas nosacījumi, atšķirības vārdkopu un saliktoņu izmantošanā, pieturzīmju lietošanā u. tml. Jauniešiem ir diezgan izvērsta leksika mobilo sakaru un informātikas jomā, taču daudzās citās sfērās ir ļoti reducēts vārdu krājums. Piemēram, augstskolas studentu grupa nespēja atrast adekvātu tulkojumu angļu vārdam *designer* tekstā, kurā runāts par krievu automātisko ieroču konstruktoru M. Kalašņikovu. Studenti piedāvāja vārdu *dizainer[i]s*, jo viņi vienkārši nezināja vārdu *konstruktors* ‘speciālists, kas nodarbojas ar tehnisko sistēmu konstruēšanu’ un bija pārliecināti, ka šis vārds attiecināms tikai uz *Lego* rotaļlietām. Citā kontekstā atklājās, ka viņi īsti nezina arī vārdu *projektētājs* (angļu *designer*). Satraucošākais ir tas, ka studenti neizteica minējumu, ka angļu vārdam *designer* varētu būt kāds cits latviešu ekvivalents (ne tikai *dizainers*). Jāsecina, ka vidusskola nav devusi nepieciešamās zināšanas par mūsdienu latviešu valodas vārdu krājuma uzbūvi, svešvalodas nodarbībās nav iegūtas vismaz elementāras zināšanas tulkošanā, nav sniegta kaut vai minimāla informācija par angļu valodas ietekmes veidiem.

Cilvēka atmiņa var saglabāt tikai nelielu valodas vārdu krājuma daļu, bet daudziem vārdiem ir vairākas nozīmes, un tās visas paturēt prātā ir diezgan grūti. Paļaušanās tikai uz savām nepilnīgajām zināšanām, slikti izkoptās zināšanu (vai šaubu) pārbaudes un precizēšanas metodes ir viens no galvenajiem kļūdīšanās un citu valodu paraugu burtiskas pārņemšanas iemesliem. Šobrīd Latvijā arvien lielākam cilvēku skaitam novērojama nespēja stingri nošķirt angļu valodu no latviešu valodas, atsaukt atmiņā (vai atrast leksikogrāfiskajos avotos) jau esošos, tradicionālos ekvivalentus angļu vārdiem un izteicieniem. Ļoti jāšaubās, vai šādu “nespējnieku” radītās kļūdas un “novitātes” jāpieņem kā papildinājums latviešu

literārajai valodai. Pārļūkojot latviešu periodiku un interneta dokumentus, nākas secināt, ka burtisko pārcēlumu biežums angļu-latviešu sastatījumā ir sasniedzis, ja tā drīkst teikt, epidēmijas līmeni, jo cilvēki vairs nedomā par vārdu nozīmēm, bet uztver tikai formas līdzību, lieto vārdus kā etiķetes. Arī A. Veisbergs secina, ka mūsdienu lingvistiskā vide būtībā ir tulkojumvaloda.

Lai kaut nedaudz palēninātu šo tendenci, nepieciešamas rokasgrāmatas vai palīglīdzekļi, kas, pirmkārt, pievērstu uzmanību jau pārprastajiem vārdiem, kā arī potenciālajiem pārpratumiem. Taču ar to vien ir par maz, jo nepieciešamā detalizētā informācija par vārdu semantiku būs jāmeklē citās vārdnīcās (Veisbergs 1998: 19). Savukārt ļoti plaša lingvistiskā informācija un daudzi ilustrējošie piemēri tiek uzskatīti par neatbilstošiem tulkoņtāja praksē – A. Veisberga aptaujātie tulkoņtāji un maģistra programmas studenti norāda, ka darbs ar šādu rokasgrāmatu būtu pārāk sarežģīts un laikietilpīgs (Veisbergs 1998:22). Minēto apsvērumu dēļ universālas rokasgrāmatas izveidē jāvadās pēc kompromisa principa, ietverot tikai divas funkcijas: 1) tulkoņtāju uzmanības pievēršana problemātiskiem vārdu pāriem; 2) semantisko norāžu minimuma iekļaušana. Protams, sarežģītākas semantiskās struktūras vai jau ļoti populāru pārpratumu gadījumā būtu nepieciešami nedaudz detalizētāki skaidrojumi, kā arī piemēri.

Pēc mērķauditorijas viltusdraugu rokasgrāmatas un citus koriģējošos mācību palīglīdzekļus var diferencēt, piemēram: a) skolām, b) augstskolām, c) valsts un pašvaldību iestādēm un organizācijām, d) nozaru speciālistiem. Taču nelielais latviešu valodas lietotāju skaits un nepietiekamais valsts atbalsts specifisku mācību līdzekļu izstrādei liek veidot vispārīgāka rakstura palīglīdzekli, ko var izmantot dažādas interesentu grupas. Tomēr arī īpašs palīglīdzeklis vidusskolas vai augstskolas jaunāko kursu līmenim ir ļoti nepieciešams, to var veidot elektroniskā formā, kas jauniem cilvēkiem, šķiet, ir pievilcīgāks. Idejas šāda palīglīdzekļa izstrādei var atrast internetā. Piemēram, angļu-vācu viltusdraugu identificēšana var tikt apvienota ar angļu-vācu draugu (vārdu pāri ar vienādu (līdzīgu) formu un nozīmi) apguvi. Šajā lingvistiskajā rotālā viens varonis pasaka teikumu ar problemātisku vārdu angļu valodā, otrs – tulkoņtumu vācu valodā. Skolēnam (studentam) ir jānospiež viena no divām pogām (*true* – *false*/pareizi – nepareizi). Pēc tam uz ekrāna parādās pareizā atbilde, piemēram:

## **True Friends and False Friends**

*Es gibt recht viele Wörter, die sich im Englischen und Deutschen sehr ähnlich sind. Aber Achtung – nicht immer sind sie auch die richtige Übersetzung! Es gibt wahre Freunde (true friends) und falsche Freunde (false friends).*

**True friends** sind z.B. das deutsche Wort *Winter* und das englische Wort *winter*. Sie sind nämlich die richtige Übersetzung füreinander.

**False friends** sind z.B. das deutsche Wort *Gift* und das englische Wort *gift*. Man könnte zwar denken, dass sie die richtige Übersetzung füreinander sind, aber denkste! (*Gift* = *poison*, *gift* = *Geschenk*)

*Die zwei Jungs auf dem Bild sind wahre Freunde. Markus (rechts) will sein Englisch verbessern. Sein Kumpel Tobias (links) hilft ihm dabei. Er gibt Markus*

*knifflige Aufgaben zum Übersetzen. Markus muss aber immer erst überlegen, ob er es hier mit einem wahren oder falschen Freund zu tun hat. Du kannst ihm helfen. Drücke einfach den richtigen Knopf (True Friend bzw. False Friend).*

Protams, minētais elektroniskais palīglīdzeklis nebūs īsti piemērots profesionāliem tulkotājiem. Taču tajā izmantotā rekomendējošā (brīdinoši aizliedzošā)



funkcija ir paturama arī izvērstākā mācību līdzeklī. Pirmais jautājums, kas jāatrisina tulkotāja viltusdraugu rokasgrāmatas sastādītājam, ir viltusdraugu atlases kritēriji. Skatījums uz viltusdraugiem var būt samērā dažāds, gan pietiekami stingrs, gan diezgan liberāls. Valodas līdzsvarotai attīstībai (iespēju robežās izvairoties no “lavīnām”, straujām dziļām plaisām starp valodas lietotāju slāņiem un grupām u. tml.) būtiski ir divi principi. Pirmkārt, valoda nav viendabīgs veselums, tomēr tā jāuzskata par visas tautas saziņas līdzekli (atsevišķu indivīdu vai pat sociālo grupu valodas īpatnības nedrīkst uzdot vai uzskatīt par visas tautas valodu). Praksē jāsastopas ar relatīvi nelielām grupām (piemēram, ierēdņiem, kas saistīti ar ES projektiem) vai lielākām grupām (piemēram, noteikta vecuma jauniešiem), kuru valoda sāk strauji atšķirties no latviešu valodas lietotāju absolūtā vairākuma, jo tiek burtiski pārņemti dažādi angļu valodas elementi. Otrkārt, vārdu krājuma atsevišķo mikrolauku izvērtēšanas mēraukla ir lauka aizpildījums vai tukšums, aizpildījuma iespējamība, izmantojot latviešu valodas resursus, stabilitāte vai nestabilitāte. Ja kādā valodas mikrosegmentā jau ir stabili lietots apzīmējums, to nebūtu vēlams aizstāt ar citu valodas vienību, ko kāds sāk lietot angļu valodas ietekmē (piemēram, ar vārdu *dizainers* aizstāt *konstruktoru* vai *projektētāju*). Svešvārdu ieviešana ir ļoti nevēlama, ja latviešu valodā bez īpašas piepūles ir iespējams rast adekvātu apzīmējumu, piemēram, par nevajadzīgu jāuzskata vārds *vīzija* ‘skats [nākotnē, perspektīvā]’, ko angļu valodas ietekmē pēdējā laikā lieto pagaidām vēl neliels skaits cilvēku, jo no darbības vārda *redzēt* (latviešu valodā parastā jautājumā



“Kādu jūs redzat uzņēmuma nākotni?”) ļoti dabiski veidojams lietvārds *redzējums*. Cilvēki ar labāku valodas izpratni lieto šo latviešu apzīmējumu. Jāpiebilst, ka vārda *vīzija* tradicionālā nozīme latviešu valodā ‘sapņu, iedomu, arī murgu tēls, parādība’ liek noraidīt būtībā atkārtotu vārda aizgūšanu ar visumā pretēju nozīmi. Vārds *vīzija* nav nepieciešams arī gadījumos, kad jāizsaka ‘iztēle’, ‘iztēles spēja’, ‘vērtīgums’, ‘tālredzība’, jo visi šie latviešu vārdi un vārdu savienojumi ir tradicionāli un stabili apzīmējumi.

Cita lieta, ja aktualizētais semantiskais mikrolauks nav aizpildīts. Piemēram, angļu valodā bioloģijas termins *virus* tika izmantots informātikā, lai apzīmētu programmu ar negatīvu iedarbību (realizējās nozīmes pārnesums uz līdztības pamata). Latviešu valodā tai vēl nebija apzīmējuma, tādēļ vēl vienas nozīmes piešķiršana labi pazīstamajam vārdam *vīruss* bija attaisnojama.

Angļu-latviešu viltusdraugu rokasgrāmatas sagatavošanā izmantots mūsdienu valodas materiāls – plašsaziņas līdzekļos, dokumentos, mācību un uzziņu literatūrā lasītu, kā arī akadēmiskajā, administratīvajā un saimnieciskajā vidē dzirdētu tulkotāja viltusdraugu un dažādu pretrunīgu un nevēlamu semantisku jauninājumu apkopojums. Novērojumi liecina, ka cilvēki vairs nespēj saskatīt pat elementāras atšķirības līdztīgo vārdu semantikā, pieaug ļoti neparastu, šķiet, vēl pirms pāris gadiem neiedomājama semantisko pārpratumu skaits. Tādēļ viltusdraugu rādītājā ietverti valodas praksē jau aplami lietoti svešvārdi, kā arī vārdi, kas pēc savas ārējās formas uzskatāmi par leksikas potenciālo riska grupu (sk., piemēram, vārdus *rezignācija*, *rezolūcija*, *rozārijs*).

Līdzīgu vārdu pārus divās valodās nespeciālistiem vai iesācējiem tulkošanā ir grūti izvērtēt. Tie būtu jāanalizē profesionāliem valodniekiem ar plašām zināšanām leksikoloģijā, lai atbilstības un neatbilstības vārdu semantikā tiktu noteiktas maksimāli kompetenti. Tādēļ ir mērķtiecīgāk dot jau atlasītu un sašķirotu materiālu, nevis likt rokasgrāmatas lietotājiem iepazīties ar konkrēta vārdu pāra semantisko struktūru un pašiem saskatīt atšķirības. Pamatdaļa veidota no alfabētā sakārtotiem latviešu valodas vārdiem, kuriem sniegti sašķiroti komentāri, bet atsevišķos gadījumos – papildinājumi (ilustratīvi piemēri, paskaidrojumi u. c.). Otro daļu veido angļu vārdu saraksts ar norādēm uz atbilstošajiem latviešu vārdiem. Rokasgrāmatas pamatdaļā semantiskās analīzes rezultāti sniegti, izmantojot trīs brīdinājumus (norādes):

? – pārdomājiet, varbūt konkrētajā gadījumā pareizāks būtu kāds no sinonīmiem (doti iekavās);

N – nebūtu vēlams lietot ar nozīmi (nozīmes atspoguļotas ar atbilstošiem vārdiem);

NN – nelietojiet ar nozīmi (nozīmes atspoguļotas ar atbilstošiem vārdiem).

Piemēri:

**barjera** ?(šķērslis, kavēklis); N(ierobežojums (piem., trade barriers – tirdzniecības ierobežojumi))

Ja tekstā vēlaties lietot vārdu **barjera**: ? – vēlreiz pārdomājiet, varbūt konkrētajā gadījumā precīzāks vai stilistiski piemērotāks ir vārds *šķērslis* vai *kavēklis*. N – nav vēlams lietot vārdu **barjera** ar nozīmi

‘ierobežojums’, tādēļ tulkojiet angļu *trade barriers* kā *tirdzniecības ierobežojumi*, piemēram, teikumā *Trade barriers and unfair business practices take many forms.*

**reznācija** NN(*atkāpšanās [no amata]; atlūgums*)

Ja tekstā vēlaties lietot vārdu **reznācija**: NN – nelietojiet šo vārdu ar nozīmi ‘atkāpšanās [no amata]; atlūgums’, piemēram, tulkojot teikumu *Robin Cook's resignation speech in the House of Commons.*

Kvadrātikavās liktas fakultatīvās daļas.

Plašāk izplatītajām kļūdām un neprecizitātēm tiek doti sīkāki paskaidrojumi, piemēram:

**konference** N(*grupa – piem., NHL, NBA grupa*)

**sekretārs** NN(*ministrs (izņēmums – ASV valsts sekretārs)*)

**silikons** NN(*silīcijs – piem., Silīcija ieleja ASV*)

Kontekstu daudzveidības dēļ ne vienmēr var pilnīgi noteikti novilkt robežu starp trim izraudzītajiem brīdinājumiem (norādēm), tādēļ dažreiz divas norādes apvienotas, piemēram:

**raunds** ?N(*kārta; posms*); NN(*cikls; virkne; sērija; patrona*)

Lai gūtu priekšstatu par rokasgrāmatas pamatdaļu un iepriekšminēto principu īstenošanu praksē, nepieciešams plašāks fragments. Lūk, ieskats R burta sadaļā, kas pagaidām sniegta pirmajā (neredīgētā) variantā, jo rokasgrāmata ir tapšanas stadijā.

radars ?(*radiolokators*)

rallijs NN(*mītiņš; manifestācija; rosība, aktivitāte biržā*)

raunds ?N(*kārta; posms*); NN(*cikls; virkne; sērija; patrona*)

rauts NN(*trokšņains bars; trokšņošana; dumpošāns*)

realizācija ?(*īstenošana*); N(*izpratne; saprašana; aptveršana*)

realizēt ?(*īstenot*); N(*izprast; saprast; aptvert*)

reanimācija ?(*atdzīvināšana*)

reference N(*atsauce [publikācijā]*)

refleksija ?(*atstarošana; atspulgs; pārdomas, apcere*)

refleksīvs ?(*atgriezenisks*)

reflekss ?(*atstarojums; atspulgs*)

reflektēt ?(*atstarot; atspoguļot; pārdomāt, apcerēt*)

reflektīvs ?(*atstarojošs*); N(*domājošs; domīgs*)

reformēt ?(*pārveidot; pārkārtot; uzlabot*); N(*pāraudzīnāt*)

refrižerators N(*ledusskapis; saldētava*)

regulārs ?(*pastāvīgs; pareizs; kārtns*)

reģions ?(*novads; apgabals; apvidus*)

reģionāls ?(*novada-; apvidus; vietējs*)

reģistrs ?(*saraksts*)

reids N(*uzbrukums; iebrukums*)

rekonstrukcija ?(*pārbūve; pārveidošana; atjaunošana*)

renovācija ?(*atjaunošana; remonts; rekonstrukcija*)

replika N(*kopija, modelis [mērogā]*)

represēt ?N(*apspiest*); N(*apvaldīt*)

- reprezentācija ?(*pārstāvība; pārstāvēšana*); ?N(*atspoguļojums; attēlojums*)  
 reprezentēt ?(*pārstāvēt; simbolizēt; atspoguļot; attēlot; tēlot*)  
 reproducēt ?(*atveidot; atskaņot; atražot*)  
 reprodukcija ?(*atveidošana; atskaņošana; atražošana; vairošana*)  
 respektabls ?(*cienījams, godājams*); N(*ievērojams*)  
 respektēt ?(*cienīt; atzīt; ievērot; nepārkāpt*); N(*attiekties*)  
 respekts ?(*cieņa*); N(*uzmanība; attiecība; sakarība*)  
 respirators N(*gāzmaska*)  
 respondents NN(*atbildētājs (tiesā); atbildes reakcija*)  
 restaurācija ?N(*atjaunošana; rekonstrukcija; remonts*)  
 restitūcija N(*atdošana; atlīdzināšana; atjaunošana*)  
 restrukturēt ?(*reorganizēt*)  
 resursi ?(*krājumi; līdzekļi; (dabas) bagātības*); N(*iespējas; atjautība; at-  
tapība*)  
 retardācija ?N(*kavēšana; palēnināšana; vilcināšana; kavēšanās; atpalik-  
šana; palēnināta reakcija; traucējums*)  
 retorika ?(*daiļrunība; frāžainība; [tukšas] augstas frāzes*)  
 retorisks ?(*daiļrunīgs; [tukši] frāžains*)  
 retrospektīvs ?(*uz pāgātņi vērstis; ar pāgātņi saistīts; ar atpakaļejošu spē-  
ku*)  
 reverberācija ?(*pēcaskaņa*); N(*atstarošana*)  
 revīzija N(*pārskatīšana; izlabošana; (grāmatas) pārstrādāšana; pārstrā-  
dāts izdevums*)  
 rezerve ?(*krājums; rezerves spēlētājs*); N(*rezervāts; atturība*)  
 rezervēts ?(*pasūtīts; atturīgs; rezerves-*)  
 rezervuārs ?(*baseins; ūdenskrātuve*); N(*tvertne*); NN(*krātuve; krājumi*)  
 rezidence N(*dzīvesvieta; dzīvošana; uzturēšanās; rezidentūra*)  
 rezidents ?N(*[pastāvīgs] iedzīvotājs*)  
 rezignācija NN(*atkāpšanās (no amata); atlūgums*)  
 rezistence N(*pretošanās spēja; pretestība; pretdarbība*)  
 rezolūcija ?(*lēmums*); NN(*apņēmība; izlēmība; [problēmas] atrisināšana;  
sadalīšana; šķīdināšana; uzsūkšanās; izšķirtspēja*)  
 rezultāts ?(*iznākums; sekas*)  
 rezumēt ?(*īsi secināt; izdarīt kopsavilkumu*)  
 režīms ?(*[valsts] iekārta*)  
 riskēt ?(*uzdrošināties*)  
 risks ?N(*riska faktors; briesmas; drauds(piem., at risk – briesmās)*);  
 NN(*apdrošināšanas summa*)  
 rituāls ?(*ceremonija; [tradicionāla, ierasta] kārtība*)  
 robotizācija ?(*automatizācija*)  
 robusts N(*spēcīgs, veselīgs; smags (kas prasa piepūli)*)  
 rodeo NN(*[lopu] aploks*)  
 romance N(*bruņinieku romāns (dzejā); vēsturiskais romāns; romantiskā  
literatūra;*) NN(*romāņu valodas; romantisks notikums; romāns (mīles-  
tības dēka); romantika*)

romānisms NN(*katholicisms; Senās Romas ietekme, idejas u. tml.*)  
 romānists NN(*katolis*)  
 romantisks NN(*fantastisks, nereāls; sagudrots*)  
 romantizēt N(*[ap]rakstīt romantiskā garā; fantazēt; sadomāt*)  
 romāņu N(*romiešu; Romas-, (piem., Roman law – romiešu tiesības); la-  
 tīņu*)  
 rotācija ?N(*griešanās; apgrieziena; maiņa; in rotation – pārmaiņus, pēc  
 kārtas; rotation of crops – auguseka*)  
 rozārijs NN(*rozukronis*)  
 rudimentārs N(*elementārs*)  
 rudiments N(*dsk. – pamati*)  
 rutīna ?N(*[dienes] režīms; iedibināta, ikdienišķa kārtība (prakse);  
 N(formalitāte[s])*)  
 rutīnas- N(*ikdienas- ; regulārs; kārtējs*)

Turpmākajā darbā jāprecizē neatbilstes un iespējamie aizstājēji (vārdi vai vārdkopas), šķirkļi jāpapildina ar ilustrējošiem piemēriem. Iespējams, ka daži rokasgrāmatas lietotāji nebūs vienprātīgi ar visiem palīgīdzekļiem iekļautajiem brīdinājumiem, respektīvi, ieteikumiem, uzskatīs tos par pārāk stingriem. Kā jau tika minēts, mēģinājumi saglabāt tradicionālo izteiksmes veidu vai iebildumi pret nevajadzīgi pārņemtiem citvalodu elementiem nereti izraisa negatīvu reakciju zināmā sabiedrības daļā, jo angļu valodas izteiksmes un līdz ar to arī domāšanas struktūru pārņemšana ir sasniegusi ļoti augstu līmeni. Tādēļ šī darba pamatmērķis ir pievērst latviešu valodas lietotāju uzmanību viltusdraugu problēmai un kaut nedaudz palēnināt latviešu valodas pārtapšanu par “tulkojumvalodu”. Protams, mērķi varēs sasniegt tikai tad, ja citi leksikogrāfiskie līdzekļi, it īpaši angļu-latviešu vārdnīcas, būtiski neatšķirsies no topošās rokasgrāmatas pamatnostādņēm. Taču rokasgrāmatu var izmantot arī kā savdabīgu sinonīmu vārdnīcu.

## LITERATŪRA

1. Aronoff M. & Rees-Miller J. 2003: *The handbook of linguistics*. Eds. M. Aronoff, J. Rees-Miller. Blackwell Publishers.
2. Baldunčiks J. 1992: Vai anglatviska valoda? *Latvijas Jaunatne*, 10. jūnijs.
3. Baldunčiks J. 2004: Latviešu valoda 21. gadsimta sākumā. *Latvijas grāmata*. Rīga: Jumava, 119–122.
4. Baldunčiks J. 2005: Neparasts daudzskaitlis mūsdienu zinātnes un izglītības valodā. *Valsts valodas komisijas raksti. I. sēj.* Latviešu valoda – robežu paplašināšana. Rīga: Valsts valodas komisija, 6–12.
5. Bankavs A. 1989: *Les faux amis du traducteur franco-lettons*. Rīga: Latvijas Valsts universitāte.
6. Cibuļs J. 2003: Jenotsuņi, latvāņi un gimalajiešu lāči Latvijā ir labi iedzīvojušies. *Diena*, 9. decembris.
7. Keinys S. 1983: Lietuviškų sudurtinių terminu daryba. // *Lietuvių kalbotyros klausimai. XXII. Lietuvių kalbos specialioji leksika*. Vilnius: Mokslos, 70–123.
8. Kvašite R. 2003: Salikteni: to semantika, struktūra un funkcijas lietišķajos rakstos. *Linguistica Lettica. Nr. 11*. Rīga: Latviešu valodas institūts, 90–109.
9. Skujiņa V. 1993: Latviešu terminoloģijas izstrādes principi. Rīga.

10. Veisbergs A. 1994: *Latviešu-angļu/angļu-latviešu viltus draugu vārdnīca*. 2. izd. Rīga: Izdevniecības firma "SI".
11. Veisbergs A. 1996: False Friends Dictionaries: a Tool for Translators or Learners or Both. In: *Euralex '96 Proceedings*. Vol. 2. Göteborg: Göteborg University, 1996, 627–634.
12. Veisbergs A. 1997: Translator and False Friends Dictionaries – Current Problems. The First Riga Symposium on Pragmatic Aspects of Translation. University of Latvia / Johannes Gutenberg – Universitāt Mainz.
13. Veisbergs A. 1998: False Friends in Latvian, Dictionaries, Current Problems. *Linguistica Lettica*. Nr. 3, Rīga: Latviešu valodas institūts, 12–26.
14. Žīgure V. 2004: Dažas viltus draugu radītās problēmas praktisko iemaņu apguves procesā tulkošanā. In: *Contrastive and Applied Linguistics*. XII. Rīga: LU, 191–197.
15. Žīgure V. 2004: Angļu-latviešu viltus draugu ietekme un izplatība tulkošanā. In: *Vārds un tā pētīšanas aspekti*. Nr. 8, 2004, 384 – 389.

## SUMMARY

The paper deals with a very topical issue – English-Latvian false friends. Since 1989, when the first paper was published on the subject of false friends in Latvian, this linguistic phenomenon has attracted noticeable attention as a practical translation problem largely because of the steadily growing influence of English. A. Veisbergs and some other linguists have analysed theoretical and lexicographic aspects of false friends. However, several issues need further discussion. The present paper addresses three questions: 1) the terminological designation of false friends in Latvian (a compound word *viltusdraugi* is a better term than a word combination); 2) the language situation and various influences that facilitate the appearance and use of English-Latvian false friends, including English patterns of text generation which gradually turn Latvian into a “translation language”; 3) principles and methods of compiling a useful handbook of English-Latvian false friends.

## **Versprachlichung der Emotion „Wut“ Emocijas „dusmas” izpaušme lingvistiskajā līmenī Linguistic Expression of the Emotion „Anger”**

**Inta Vingre**

Universität Daugavpils, Vienības 13  
e-pasts: deutsch@dau.lv

Der vorliegende Artikel ist dem Thema der Metaphern gewidmet, die die menschliche Wut bezeichnen. Im Zentrum steht die Analyse des engen Zusammenhangs der physiologischen Prozesse und ihrer Versprachlichung in Form von Metaphern. Im Artikel werden solche Metaphern betrachtet wie: Wut ist Feuer; Wut ist heiße Flüssigkeit; Wut ist tobende Wasserkraft; Wut ist Kontrollverlust u. a.

**Schlüsselwörter:** Metapher, Wut, physiologische Prozesse.

Die Metapher ist ein sprachliches Hilfsmittel, mit dem wir unsere Emotionen versprachlichen können.

Der berühmte Sprachwissenschaftler George Lakoff behauptet, dass *„die Metapher nicht nur ein rein sprachliches Phänomen ist, sie durchdringt unser Alltagsleben, und zwar nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln.“* (Lakoff, 1998, S. 11).

Die Metaphorik der Wut ist sehr eng mit den physiologischen Prozessen im menschlichen Organismus verbunden. Wie verändert sich die Herzfrequenz, der Blutdruck, die Atmung, die Schweißproduktion und die Körpertemperatur, wenn sich ein Mensch ärgert? Wie werden diese Veränderungen im Körper, die bei einem Wutausdruck zum Vorschein kommen, in Wutmetaphern versprachlicht? Im Gegensatz zur Angst lässt Ärger die Temperatur im Körper steigen, ein Zeichen dafür, dass die Durchblutung der Muskulatur bei Wut zunimmt. Die Wut wirkt sich stark auf die Spannung der Blutgefäße aus. Es treten starke Veränderungen des Herz-Kreislauf-Systems auf, die man an der Rötung des Gesichts ablesen kann. Wenn diese Emotion nicht reguliert wird, hat sie eine Tendenz sich selbst zu verstärken.

Die physiologischen Kennzeichen der Wut bilden die Grundlage für die am meisten gebrauchte Metapher: „Wut ist Hitze“. Diese metaphorische Bedeutung hat zwei Versionen: „Wut ist heiße Flüssigkeit in unserem Körper“ und „Wut ist Feuer“. Der ersten Metapher liegen solche physiologischen Merkmale zugrunde wie die erhöhte Körpertemperatur, die Aufregung und steigender Blutdruck. Die zweite Metapher wird durch die Rötung des Gesichts und des Halses bei einem Wutausdruck erklärt, z. B.,

Wut ist Feuer:

- Ich feuere vor Wut;
- Ich brenne vor Wut;
- Er glüht vor Wut;
- Die Wut entzündete sich in mir;
- Bei mir ist gleich Feuer unterm Dach;
- Ich speie Feuer und Flamme;
- Er bringt mich zur Weißglut;
- Er qualmt vor Wut;
- Er funkelte vor Wut.

“Wut ist heiße Flüssigkeit im menschlichen Körper”:

- Er siedet vor Wut;
- In mir kocht Wut;
- Das Blut kocht mir in den Adern;
- Er hält seine Wut am Kochen (Köcheln).

Bei wachsender Wut kann die „heiße Flüssigkeit“ in unserem Körper hochbrodeln, was von starken Veränderungen in der Aktivierung des Herz – Kreislauf-Systems zeugt. So entsteht die Metapher:

*„Wenn die Intensität der Wut wächst, tut sich die heiße Flüssigkeit hoch“:*

- Die Wut kocht in mir hoch;
- Bei mir kommt Wut hoch wie heiße Milch;
- Sein Verhalten bringt die Wut in mir so richtig hoch und zum Kochen;
- Meine Wut kocht über.

Die steigende Intensität der Wut, die den Körper des wütenden Menschen wie eine ungeheure Macht erfasst, wird sehr oft mit tobender Wasserkraft verglichen. Mit dem Blutdruck steigt auch der Wasserstand, der in Metaphern Wut symbolisiert. So entstehen die Metaphern:

*„Wut ist tobende Wasserkraft“, „Wut als Wasserelement“.*

- Wut schlägt hohe Wellen (Wogen);
- Ich bin von einer Welle der Wut erfasst;
- Ich schäume vor Wut über;
- Die Wut schaukelte sich in ihm auf.

Wut als Wasserelemente:

- Wut durchflutete mich;
- Wut ergießt sich über mich.

Wie es schon erwähnt wurde, hat Wut die Tendenz sich selbst zu verstärken, intensiver zu werden. Der Mensch kann oft den Ausdruck seiner Wut nicht mehr zurückhalten und lässt ihr freien Lauf. Wenn sich die Wut verstärkt, werden auch physiologische Prozesse in unserem Körper intensiver. Die steigende Intensität der Wut und gleichzeitig steigende Körpertemperatur und Aufregung bringen zu funktionalen Störungen, und wir verlieren die Kontrolle über unseren Organismus. Die Situation wird gefährlich sowohl für die wütende Person als auch für ihre Mitmenschen. Die unten angeführten Metaphern zeigen, dass die Skala der Wut

ihr oberstes Limit hat. Beim Überstreiten des Limits kommt es zum Kontrollverlust oder sogar zur Explosion.

Wut ist Kontrollverlust:

- Er flüchte vor Wut aus;
- Ich raste vor Wut;
- Sie kennt keine Schranken mehr;
- Er ist außer sich vor Wut;
- Er lässt sich von seiner Wut leiten;
- Sie ließ ihrer Wut freien Lauf;
- Er hat der Wut gewaltsam Luft gemacht;
- Ich bin gefangen in meiner rasenden Wut;
- Sie schmettert ihre Wut hinaus;
- Da packt ihn eine ungebremste Wut.

Wut ist Explosion:

- Ich könnte vor Wut explodieren;
- Er zerplatzte vor Wut;
- Er geht schnell in die Luft;
- Sie kriegt gleich Platze.

Wenn die erhöhte Körpertemperatur und steigender Blutdruck die Grundlage für die Metapher „Wut ist Hitze“ bilden, dann liegt Aufregung, die ein sehr wichtiges Merkmal des Wutausbruchs ist, einer anderen Metapher zugrunde. Die Aufregung ist in unseren Vorstellungen sehr eng mit wahnsinnigem Handeln verbunden. Dieser Vorstellung entsprechend sind wahnsinnige Menschen übermäßig aufgeregt – sie werden schnell wütend, beginnen zu toben, schwenken die Arme u. ä. Die Überlappung der Vorstellung vom Wutausdruck und wahnsinnigem Handeln bildet die Grundlage für die Metapher:

Wut ist Wahnsinn:

- Ich verfiel in eine wahnsinnige Wut;
- Er ist wahnsinnig vor Wut geworden;
- Er kannte sich nicht mehr vor Wut;
- Ich habe schon vor Wut Schaum vor dem Mund;
- Er tobte vor Wut;
- Ich raufe mir die Haare aus.

Wenn der Mensch wütend ist, aktiviert sein Organismus alle Energiereserven, Stress-Hormone werden ausgeschüttet und bestimmte Tätigkeiten des Immunsystems vorübergehend eingestellt. Kurzfristig ist das eine sehr wirkungsvolle Anpassung, um extreme Situationen zu bewältigen. Wenn Stress jedoch zu einem Dauerzustand wird, kehrt sich die ursprüngliche Anpassung gegen den eigenen Körper. Das hat enorme Konsequenzen für die Gesundheit. Diese Vorstellung bildet die Grundlage für die Metapher:

Wut ist eine Krankheit, krankhafte Erscheinung:

- Die Wut vergiftet seinen Körper;
- Er wurde steif vor Wut;
- Sie ist wie blind vor Wut;
- Sie erstickte an ihrer Wut;



- Ihr wurde schlecht vor Wut;
- Wut macht mich krank;
- Er verfiel einer heillosten Wut.

Die physiologischen Prozesse im menschlichen Körper bilden die Grundlage für viele Metaphern "der Wut". Die Versprachlichung der Wut vollzieht sich auf der Basis unserer Vorstellungen, in denen die physiologischen Merkmale des Wutausbruchs mit anderen Erscheinungen der Welt verknüpft werden.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Fiehler, R. (1990). *Kommunikation und Emotion*. Berlin: Walter de Gruyter&Co,  
Kövecses, Z. (1990). *Emotion Concepts*. Heidelberg: Springer Verlag.  
Kövecses, Z. (1986). *Metaphors of Anger, Pride, and Love*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.  
Lakoff, G., Johnson M. (1998). *Leben in Metaphern*. Hedelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag  
Wassmann, C.(2002). *Die Macht der Emotionen. Wie Gefühle unser Denken und Handeln beeinflussen*. Darmstadt: Primus Verlag.  
Emocijas „dusmas“ izpausme lingvistiskajā līmenī

## KOPSAVILKUMS

Rakstā aplūkota tāda problēma, kā emocijas "dusmas" izpausme lingvistiskajā līmenī. Liela uzmanība veltīta konceptuālajai metaforai, kas mums paver plašas emociju "dusmas" izpausmes iespējas un atklāj to, kā runātājs konceptualizē šīs emocijas. Rakstā vilkta paralēle starp fizioloģiskajiem procesiem mūsu ķermenī, kad mēs esam dusmīgi, un konceptuālajām metaforām, kas attēlo emocijas "dusmas".

**Atslēgvārdi:** konceptuālā metafora, konceptualizācija, fizioloģiskie procesi.

## SUMMARY

The present article deals with the problem of the metaphor of anger. The models of physiological effects of anger form the basis of most metaphors for anger: anger is heat; anger is fire; anger is the heat of a fluid in our body; when the intensity of anger increases, the fluid rises; anger can be let out under control; anger is insanity.

**Keywords:** Conceptual metaphor, conceptualization, physiological processes.

**LU Raksti. 700. sēj. Pedagoģija un skolotāju izglītība, 2006**

---

LU Akadēmiskais apgāds  
Baznīcas ielā 5, Rīgā, LV-1010  
Tāl. 7034535  
Grāmata iespiesta SIA "N.I.M.S."