

**Solvita  
Berra**

---

**AUTENTISKI TEKSTI  
VALODAS APGUVĒ:  
TEORIJA, PIEEJAS UN  
PIEREDZES STĀSTI**

---



**Solvita Berra**

**AUTENTISKI TEKSTI  
VALODAS APGUVĒ:  
TEORIJAS, PIEEJAS  
UN PIEREDZES STĀSTI**

**Solvita Berra (*Solvita Burr*). Autentiski teksti valodas apgvē: teorijas, pieejas un pieredzes stāsti.** Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 2020, 296 lpp.



LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
**LATVIEŠU VALODAS  
INSTITŪTS**

Lingvodidaktisks izdevums, kas paredzēts valodniecības un pedagoģijas studiju programmu īstenošanai universitātēs, svešvalodu metodiķu un pedagogu profesionālajai pilnveidei. Izdevumā īpaša uzmanība ir pievērsta lingvistiskās ainavas pieejas un tekstu izmantojuma teorētiskajam pamatojumam un praksei, mācot latviešu valodu kā svešvalodu Latvijā un ārvalstīs.

Izdevums ir sagatavots pēcdoktorantūras projekta „Pilsētu lingvistiskā ainava kā daudzpusīgs resurss Baltijas valstīs: valodnieka, uzņēmēja un studenta perspektīva” (1.1.1.2/VIAA/1/16/011) laikā, un tas ir izdots par projekta finansiālajiem līdzekļiem (S253-ESS245-ZF-N-915).



NACIONĀLAIS  
ATTĪSTĪBAS  
PLĀNS 2020



EIROPAS SAVIENĪBA  
Eiropas Reģionālās  
attīstības fonds

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

**Metodiskā konsultante** Indra Lapinska  
**Foto materiāli** Solvita Berra (*Solvita Burr*),  
ja tekstā nav norādīta cita autorība  
**Dizains un makets** Gunita Arnavā

Darba autortiesības ir aizsargātas saskaņā ar LR Autortiesību likumu.  
Darba publicēšana jebkurā drukātā vai elektroniskā formā, kopumā vai pa daļām,  
tās izdošana un izplatīšana masu saziņas līdzekļos ir stingri aizliegta bez autores  
rakstiskas piekrišanas.

ISBN 978-9934-580-05-5

© Solvita Berra, 2020  
© Gunita Arnavā, dizains, 2020

# SATURS

---

<b>IEVADS</b> .....	7
<b>1. TEKSTI UN TEKSTPRATĪBA</b> .....	11
1.1. Teksti tradicionālā un mūsdienu skatījumā .....	12
1.2. Tekstpratība un tekspratības .....	24
<b>2. AUTENTISKI TEKSTI VALODAS APGUVĒ: AIZSPRIEDUMI UN IESPĒJAS</b> .....	37
2.1. Darbam ar autentiskiem tekstiem nav jābūt sarežģītam iesācējiem .....	41
2.1.1. Tekstu izvēles kritēriji .....	41
2.1.2. Atbalsta pasākumi un materiāli .....	46
2.2. Autentiskus tekstus var izmantot gramatikas mācīšanai .....	62
2.3. Autentiski teksti ļauj attīstīt visas valodas prasmes .....	69
2.4. Autentiskus tekstus lietderīgi iesaistīt reālās dzīves situāciju izspēlēs .....	71
<b>3. KOMUNIKATĪVĀ PIEEJA MĀCĪBU DARBĀ AR AUTENTISKIEM TEKSTIEM</b> .....	81
3.1. Uzdevumi mācību procesa organizēšanai .....	85
3.2. Mācīšanās darot .....	102
3.3. Jēgpilns un bagātīgs mācību materiālu un valodas iedevums .....	115
3.4. Kooperācija un sadarbīga mācīšanās .....	120
3.5. Koncentrēšanās uz formu .....	130
3.6. Lietderīga atgriezeniskā saikne .....	133
3.7. Afektīvie mācīšanās faktori .....	139
<b>4. LINGVISTISKĀ AINAVA VIDĒ, FOTOGRĀFIJĀS UN TĪMEKLĪ</b> .....	145
4.1. Lingvistiskās ainavas izpētes virzieni .....	150

4.2. <i>Edusemiotics</i> : lingvistiskā ainava un mācīšanās ar/par zīmēm .....	157
4.3. <i>Place-based learning</i> : lingvistiskā ainava un mācīšanās vidē par apkārtni .....	160
<b>5. LINGVISTISKĀ AINAVA IZGLĪTĪBĀ: TEORĒTISKAS IDEJAS UN PRAKTISKI RISINĀJUMI .....</b>	<b>175</b>
5.1. Teorētisks skatījums uz lingvistisko ainavu izglītībā .....	179
5.2. Studiju un profesionālās pilnveides kursi par valodām sabiedrībā un izglītībā .....	198
5.3. Skolēnu interese par valodas situāciju apkārtējā vidē .....	207
5.4. Lingvistiskā ainava otrās valodas un svešvalodas kontekstualizētai apguvei .....	212
5.5. Lingvistiskā ainava izglītības iestādēs .....	226
<b>6. LATVIJAS LINGVISTISKĀ AINAVA LATVIEŠU VALODAS KĀ SVEŠVALODAS MĀCĪŠANĀ .....</b>	<b>241</b>
6.1. Lingvistiskās ainavas attēli latviešu valodas kā svešvalodas mācību līdzekļos .....	242
6.2. Pedagogu pieredze un pārliecības .....	251
6.3. Praktiski ieteikumi un idejas mācību darba organizēšanai .....	258
<b>NOBEIGUMS .....</b>	<b>290</b>
<b>IETEICAMĀ LITERATŪRA .....</b>	<b>293</b>

# IEVADS

---

Lasītāj, Tavā priekšā ir izdevums, kā izveidi ir iedvesmojuši aizrautīgi sava darba mīļotāji akadēmiskajā un zinātniskajā vidē, viņu darba dziļums un vieglums vienlaikus. Tev noteikti ir bijis kāds iedvesmojošs pedagogs vidusskolā/universitātē vai kāds dzīgs referents zinātniskā pasākumā, kas ar savu personību, darba paņēmieniem un piedāvāto saturu ir aizrāvis visus vai lielāko daļu klātesošo.

Darba procesa un rezultātu vieglums ir apbrīnojams un pievelkošs. Tas nenozīmē paviršību vai vieglprātību, tieši pretēji – atbildību, rūpīgu, uzmanīgu, nereti arī smagu darbu. Šāds dziļš vieglums ir emocionālās un profesionālās attīstības rādītājs, jo tas liecina par pedagoga vai pētnieka zināšanām, prasmēm un profesionālo pārliecību par sava darba organizāciju, saturu un rezultātiem, taču arī par elastību un gatavību pārmaiņām un jauniem izaicinājumiem.

Man ir pārliecība, ka vieglums, par ko es runāju pirmajās divās rindkopās, ir apgūstams un attīstāms mācoties un uzkrājot zināšanas. Tikai mācību procesā ir iespējams saprast, kas ir katra harmoniskās darbošanās pamatā – dziļais vieglums, kā to veiksmīgi veidot, uzturēt un pilnveidot praksē (piem., *Kā labāk strukturēt un vadīt mācību procesu? Kuri metodiskie paņēmieni man kā pedagogam ļauj justies ērti un pārliecinoši auditorijā? Kurš mācību līdzeklis sakrīt ar manu mācīšanas stilu un ļauj studentiem sasniegt labākus rezultātus?*).

Valodas mācīšana vienmēr apvieno divas zinātņu nozares – lingvistiku un pedagogiju. Lingvodidaktika kā lingvistikas un pedagogijas starpnozare palīdz atbildēt uz jautājumiem *Ko mācīt? Kā mācīt? Kad mācīt? Kāpēc mācīt? Kā novērtēt rezultātus?* dažādām mērķgrupām: dzimtās valodas lietotājiem, otrās valodas vai svešvalodas apguvējiem (Latvijas gadījumā – LAT1, LAT2 un LATS).

Likumsakarīgi, ka valodas mācīšana, no vienas puses, balstās abu zinātņu nozaru teorētiskajās un metodoloģiskajās nostādnēs, kas ir uzskatāmas par tradicionāliem pamatprincipiem vai pamata balstiem. No otras puses, mācību process ataino lingvistisko un pedagoģisko ideju un pieeju attīstību, izglītībā iesaistīto dalībnieku (jauno pedagogu izglītotāju, pedagogu, studentu) informētību par jauninājumiem (t. sk. diskutabliem), individuālās zināšanas, prasmes un attieksmes, arī pedagoģiskās pārlicības. Tāpat mēs nevaram par zemu novērtēt sociālo apstākļu nozīmi valodas izglītībā: cilvēku migrāciju, darba tirgu, ekonomisko labklājību, epidēmijas, IT iespējas un tiešsaistes mācīšanos kā alternatīvu mācībām auditorijā vai pat vienīgo iespēju turpināt mācību procesu.

„**Autentiski teksti valodas apguvē: teorijas, pieejas un pieredzes stāsti**” ir starpdisciplinārs izdevums, kurā ir apvienotas jaunākās teorijas lingvistikā un valodas pedagoģijā ar svešvalodu mācīšanas praksi, t. sk. inovatīviem metodiskajiem paņēmieniem un neierastiem mācību satura risinājumiem. Tā **mērķis** ir palīdzēt Tev, lasītāj, mācīties un izzināt, kā vieglāk efektīvi mācīt svešvalodu ar autentiskiem tekstiem un kā paškritiski izvērtēt un/vai pētīt valodas apguves procesu. Galvenā uzmanība ir pievērsta apkārtējā vidē redzamo tekstu (lingvistiskās ainavas) kā autentisku mācību materiālu iekļaušanai mācību procesā, lai latviešu valodu kā svešvalodu Latvijā un ārvalstīs mācītu komunikatīvi un kontekstualizēti. Tomēr teorētiskais un metodoloģiskais materiāls kopumā ir attiecināms uz jebkuras svešvalodas apguvi.

Līdz ar to lingvodidaktiskā izdevuma **mērķauditorija** ir

- topošie un jaunie svešvalodu pedagogi, kas vēl apgūst jaunākās lingvistikas un svešvalodu mācīšanas teorijas un iepazīst dažādus praktiskos risinājumus;
- akadēmiskais personāls, kas īsteno lietišķās valodniecības un valodas pedagoģijas studiju kursus augstākajās izglītības iestādēs;
- svešvalodu metodiķi, kas sadarbojas ar topošajiem/praktizējošiem svešvalodu pedagogiem;
- pieredzējuši svešvalodu pedagogi, kas vēlas rast apstiprinājumu zināmām lietām vai padziļināt izpratni par atsevišķiem valodas mācīšanas aspektiem, papildināt zināšanas



par jaunākajām starpdisciplinārām teorijām un pieejām, kā arī pārvērtēt savus pedagoģiskos ieradumus un uzskatus;

- jaunie pētnieki lietišķajā valodniecībā un valodas pedagoģijā, kurus interesē svešvalodas mācību procesa un mācību materiālu analīze, kā arī lingvistiskās ainavas pieejas praktiskais lietojums izglītības iestāžu sociolingvistiskai un etnogrāfiskai izpētei.

Izdevuma **struktūru** veido sešas nodaļas, kas ir kontinuitīvas – no vispārīgas sarunas par tekstiem aizejot līdz Latvijas lingvistiskās ainavas tekstu lietderīguma iztirzāšanai latviešu valodas kā svešvalodas didaktikas kontekstā.

Kopumā nodaļās ir izvērsti trīs tematiski bloki:

- **teksta izpratne, izpēte un interpretācija** (*Kas ir teksts? Kas ir tekstpratība? Kas ir autentisks teksts valodas apgūvē? Kas ir apkārtējās vides teksti un lingvistiskā ainava? Kā analizēt un interpretēt dažādus tekstus?*);
- **pieejas, stratēģijas un paņēmieni darbam ar autentisku tekstu, mācot svešvalodu** (*Ko paredz jaunākās pieejas un metodes lingvistikā un valodas pedagoģijā? Kā strukturēt valodas nodarbības? Kādus uzdevumus veidot ar autentiskiem tekstiem? Kā organizēt, vadīt un novērtēt studentu darbu?*);
- **lingvistiskās ainavas izpēte un dati valodas apgūvē** (*Kur lingvistiskās ainavas tekstus iesaistīt mācību darbā un kā to labāk darīt? Kā plānot lingvistiskās ainavas izpēti kopā ar studentiem? Kādi ir pedagoģiskie ieguvumi un izaicinājumi, iesaistot lingvistiskās ainavas izpēti un tekstus valodas nodarbībās vai lingvistikasursos?*).

Katras nodaļas sākumā ir doti jautājumi pārdomām, pievēršot uzmanību nodaļas galvenajiem tematiem un rosinot Tevi, lasītāj, reflektēt par valodas mācīšanās/mācīšanas pieredzi, iedomāties vai iztēloties noteiktas mācību situācijas un plānot iespējamus pilnveides vai problēmu risinājumu variantus. Savukārt atsevišķu apakšnodaļu beigās ir doti pedagoģiskajā praksē pārbaudīti ieteikumi mācību procesa pilnveidošanai.

Visā izdevumā, kur vien tas ir bijis iespējams, teorētiskie un metodoloģiskie jautājumi ir pielāgoti Latvijas situācijai un ilustrēti ar mācību uzdevumu piemēriem no latviešu valodas kā svešvalodas

mācīšanas prakses. Lasītāj, maini, papildini un pielāgo mācību uzdevumu situācijas, mācību materiālus un izpildes soļus atbilstoši savām pedagoģiskajām iecerēm, mācāmo studentu zināšanām un/vai vajadzībām!

Izdevuma nobeigumā ir refleksijas par autentisku tekstu nozīmi valodas izglītībā, izceļot latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanu/-os. Ieteicamās literatūras saraksts Tev noderēs, ja vēlēties iegūt papildu informāciju par izdevumā aktualizētajiem teorētiskajiem un metodoloģiskajiem jautājumiem.

*Lasītāj, lai viegli lasīt izdevumu un pēc tam – darboties!*

Solvita

# 1. TEKSTI UN TEKSTPRATĪBA

---

---

## JAUTĀJUMI PĀRDOMĀM

1. Kas ir teksts? Kādas ir tā raksturīgākās pazīmes?
2. Kurus teksta veidus jaunieši un pieaugušie lieto biežāk? Kas tos raksturo?
3. Kuri teksta veidi ir vairāk piemēroti valodas apguvei, bet kuri – noteikti nē? Kāpēc?
4. Kādus tekstus tu labprāt izvēlies, mācoties kādu svešvalodu vai pilnveidojot svešvalodas zināšanas un prasmes?
5. Kādi teksti ir iekļauti mācību līdzekļos, ar ko tu strādā vai plāno strādāt, mācot latviešu valodu kā svešvalodu? Kas tiem ir raksturīgs?
6. Kādām zināšanām un prasmēm studentiem jāpiemīt, lai varētu mērķtiecīgi darboties ar tekstu (piem., lasīt tekstu un saprast tā ideju un mērķi, veidot tekstu, dalīties ar interesantu tekstu sociālajos tīklos, komentēt citu veidotus tekstus, pārveidot tekstu, lietot tekstu atbilstoši situācijai)?
7. Kādi ir galvenie mērķi, strādājot ar tekstu valodas nodarbībās vai patstāvīgi?

Latviešu valodas kā svešvalodas mācību procesa organizēšana un vadīšana šajā izdevumā ir aplūkota, uztverot **tekstu kā būtisku lingvistisko iedevumu mācību darbā**. Teksts ir galvenais atslēgas vārds, tāpēc vienota termina izpratne ir būtiska, lai piedāvātais skatījums uz mācību materiālu (t. sk. tekstu) izvēli, mācību pieejām

un formām, uzdevumu veidiem un sasniedzamajiem rezultātiem būtu saprotams.

Šajā nodaļā uzmanība ir pievērsta tekstam no trīs skata punktiem: lingvistikas, semiotikas un valodas pedagoģijas, raugot, no vienas puses, izprast teksta būtību, no otras puses, aptvert tekstu daudzveidību.

## 1.1. Teksti tradicionālā un mūsdienu skatījumā

---

Senatnē ar tekstiem nodarbojās poētikā un retorikā, vēlāk – teoloģijā un jurisprudencē, kā arī psiholoģijā, pedagoģijā, vēsturē, literatūrzinātnē un valodniecībā. Pašreiz meklētājprogrammas *Google* latviešu valodas versija 40 sekundēs atrod vairāk nekā divus miljonus rezultātus ar vārdu **teksts**. Termins tiek definēts un lietots daudzās teorētiskās un praktiskās darbības jomās, piemēram, literatūrā un literatūrzinātnē, lingvistikā, izglītībā un poligrāfijā, arī uzņēmējdarbībā, kas ir saistīta ar tekstu izveidi, apstrādi un tulkošanu (piem., „Tekstu Cehs”, „Jūsu teksts” un „Tekstdaris”).

### Termina definīcijas

„Svešvārdu vārdnīcā” (Balduncīks, Pokrotniece 1999: 780) tekstam ir dotas trīs nozīmes:

- 1) runāta, rakstīta, iespiesta izteikumu virkne;
- 2) iespieddarba salikuma galvenā daļa – bez attēliem, kartēm utt.;
- 3) skaņdarba (piem., dziesmas) vārdi”.

Definīcijā tiek norādīts, ka teksts ir **vārdisku jeb verbālu izteikumu kopums** šādos izpausmes veidos: rokrakstā un drukā, runā un ierakstā (dziesmas vārdi). Lai gan vārdnīcas šķirklī nav norādīts, var pieņemt, ka mūsdienās šo sarakstu papildina rakstveida teksti digitālā formātā: e-pasti, īsziņas, ieraksti sociālos medijos un emuāros, e-grāmatas u. c. rakstveida teksti, kas ir sagatavoti un/vai pieejami elektroniskā ierīcē un/vai tiešsaistē.

„Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā” (Skujiņa 2007: 392) teksts ir definēts šādi:

„Mutvārdos izteikts vai rakstveidā fiksēts loģiski strukturēts, funkcionāli vienots jēdzieniski saistītu izteikumu kopums vai atsevišķs izteikums. ◊ *autora teksts; dokumenta teksts; teksta lingvistika*”.

Līdzīgi tas ir definēts „Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā” (Skujiņa 2011: 88):

„Mutvārdos izteikts vai rakstveidā fiksēts loģiski strukturēts, funkcionāli vienots jēdzieniski saistītu izteikumu kopums vai atsevišķs izteikums; autora vēstījums, arī piebildes, remarkas (parasti daiļdarbos, publicistiskos sacerējumos). ◊ *autora teksts; dokumenta teksts; īsziņas teksts; lugas teksts; rakstīts teksts; romāna teksts; runas teksts; tipogrāfiski iespiests teksts*”.

Kā redzams, lingvodidaktikas vārdnīcā ir papildus norādīts, ka par tekstu uzskatāms autora vēstījums, piebildes un remarkas. Šajā vārdnīcā ir arī salīdzinoši vairāk piemēru, t. sk. īsziņas. Savukārt vārdu savienojumu – *īsziņas teksts, lugas teksts* un *romāna teksts* – lietojums norāda pieļāvumu, ka īsziņā, lugā un romānā var būt iekļauti elementi, kas šīs definīcijas izpratnē nav uztverami par tekstu (piem., emocijzīmes, zīmējumi, ornamentu un simboli). Likumsakarīgs ir jautājums – vai *īsziņa, luga* un *romāns* nav teksti paši par sevi ar visiem tajos iekļautajiem neverbālajiem (ne vārdiskajiem, ne lingvistiskajiem) elementiem? Vai ir nepieciešami šādi vārdu savienojumi – *īsziņas teksts, lugas teksts* un *romāna teksts*, ja vien tie netiek lietoti, lai īpaši izceltu rakstu valodu kā informācijas nodošanas līdzekli, piemēram, zinātniskajā literatūrā, norādot pētījuma objektu – lingvistisko līdzekļu kopumu īsziņā, lugā un romānā?

Teksta lingvistikā teksts tiek definēts kā:

„1. Runas (arī valodas) galvenā vienība, kas izsaka pabeigtu izteikumu (ziņojumu), ir nevis teikums, bet teksts.

2. Līdzīgi citām valodas vienībām teksts ir daļa no valodas zīmju sistēmas.” (Rozenbergs 1989, b. g.)

Tātad teksta lingvistikā teksts tiek skatīts valodas līmeņu sistēmā (resp., fonētika, morfoloģija, sintakse un teksta lingvistika),

to uztverot par vienu no valodas zīmēm (resp., līdzās morfēmai, vārdam un teikumam). Saprotams, ka valodniecībā centrālais izpētes objekts ir lingvistiska vienība – teksts rakstveida vai mutvārdu valodā. Tā pamatā ir vienības, kas ir saistītas ar teksta struktūru (valodas elementu attieksmēm), saturu (valodas elementu nozīmi) un kompozīciju (valodas elementu izkārtojumu).

Detalizētu pārskatu par termina skaidrojumu un lietojumu sadzīvē un atšķirīgās zinātņu disciplīnās kopš 19. gs. beigām līdz mūsdienām sniedz Liepājas Universitātes Kurzemes humanitārā institūta pētniece Anita Helviga promocijas darbā „Latviešu literatūrzinātnes terminoloģija: vēsturiskais, lingvistiskais un terminogrāfiskais raksturojums” (Helviga 2015: 204–209). Lai gan A. Helviga pētījumā galveno uzmanību velta termina izpratnei literatūrzinātnē, pētniece norāda, ka

„svarīgākie aspekti, kas jāpatur prātā, skaidrojot vārda *teksts* konkrētā lietojuma semantiku [..], ir šādi:

- 1) teksts ir lingvistiski izteikts vēstījums;
- 2) teksts var būt rakstveida un mutvārdu;
- 3) teksts veic visdažādākās sazināšanās funkcijas.” (Helviga 2015: 206)

Citātā tiek izceltas trīs tekstu raksturojošas pazīmes: **izveides līdzeklis** (valoda), **nodošanas veids** (mutvārdu vai rakstveida) un **funkcionalitāte komunikācijā**.

Pievēršot uzmanību tiešsaistes vārdnīcām angļu valodā (piem., Cambridge Dictionary 2020; Macmillan dictionary 2020; Stands4network 2020), redzams, ka angļu valodas vārds *text* ‘teksts’ apzīmē lingvistisku informāciju, dažreiz teksta izpratnē neiekļaujot piezīmes drukātā vai digitālā tekstā.

Kopumā var secināt, ka tradicionāli ar tekstu tiek saprasts vārdisku jeb verbālu izteikumu kopums vai vēstījums runas vai rakstu formā. Likumsakarīgi, ka teksta veidu vai tipu klasifikāciju pamatā ir rakstīti vai runāti teksti, kas grupēti pēc atšķirīgām to pazīmēm, piemēram, pēc stila, teksta veidošanai izmantotā runas veida, tekstu veidošanas un izmantošanas mērķa.

## Valodas zīmes un citas zīmes

Lingvistikā (t. sk. teksta lingvistikā) **valoda** tiek uztverta un raksturota **kā zīmju sistēma, ko veido valodas zīmes**: morfēmas, vārdi, teikumi un teksti.

No otras puses, semiotikā – mācībā par zīmēm un zīmju sistēmām – tiek uzskatīts, ka **valoda ir viena no daudzām zīmju sistēmām**, viens no cilvēku komunikācijas līdzekļiem.

„Pasaule ir pilna ar zīmēm. Zīmes izpaužas dažādos veidos, piemēram, uz ielām un ceļiem ir izliktas satiksmes zīmes, preces tiek apzīmētas ar ražotājfirmitā zīmēm, skolēnu sekmes tiek vērtētas ar skaitļiem, kuras sauc pat atzīmēm, utt. Mūzika tiek pierakstīta ar nošu zīmēm, kas apzīmē skaņas. Cilvēku pozas, žesti un mīmika darbojas kā sazināšanās zīmes. [...] Programmēšanā, matemātikā, ķīmijā, fizikā, bioloģijā un citur tiek izmantotas zīmes, kuru nozīmi noteikuši paši zinātnieki, piemēram, ar lielo burtu *F* fizikā tiek apzīmēts spēks, ar burtu kopu *Fe* ķīmijā apzīmē dzelzi.” (Kūle, Kūlis 1998: 562–563)

Iepriekš aplūkotajās teksta definīcijās nav skaidri pateikts, ka lingvistisku informāciju runā var nodot ne tikai ar skaņām, bet arī ar zīmēm. Lai informāciju saņemtu cilvēki ar dzirdes traucējumiem, tiek izmantota **zīmju valoda**, ko veido īpašs pirkstu alfabēts, žesti, ķermeņa valoda (īpaši sejas izteiksme jeb mīmika) un lūpu formas. Zīmju valodā parasti tiek rādīta zīme, kas nozīmē vārdu. Atsevišķu vārdu ir iespējams ilustrēt arī ar atsevišķiem burtiem, ja attiecīgā vārda zīme nav zināma informācijas sniedzējam vai uztvērējam. Latviešu zīmju valodai ir gramatiskā sistēma un izteiksmes līdzekļi (manuālas un nemanuālas zīmes un specifiski līdzekļi, piem., proformas un daktilās zīmes), kas atšķiras no verbālās valodas to izteiksmes veidā (sk. ZVC 2007).

Zīmju valodas gadījumā semiotiskais aspekts ir sevišķi būtisks informācijas nodošanai un komunikācijai. Lai gan domu materializācijas līdzekļi ir atšķirīgi (resp., ne skaņas, bet zīmes), abos gadījumos nodot informāciju ir iespējams līdzvērtīgi. Video ziņas un pasakas, konferences referāti, svētku uzrunas un citi ziņojumi zīmju valodā būtu uzskatāmi par teksta veidiem, kam

piemīt iepriekš minētās teksta pazīmes – struktūra, jēdzienisks saturs un atšķirīgas saziņas funkcijas.

Savukārt, ja uzmanība tiek pievērsta rakstveida tekstiem, rodas jautājums – *Vai ziņojums, kas veidots ar roku, datorrakstā vai tiešsaistē, ir teksts tikai tad, ja tas ir vienīgi rakstu valodā?* Lietderīgi ir aplūkot terminu – *rakstība, rakstveida, rakstzīme, raksts un rakstu valoda* – nozīmes.

**Rakstība** – „grafiskas zīmes un to izmantošanas paņēmieni valodas vienību attēlošanai un teksta vienību saistīšanai un atdalīšanai.” (Spektors 2020)

**Rakstveida** – „tāds, kas fiksēts ar raksta zīmēm.” (Spektors 2020)

**Rakstzīme** – „burts, cipars vai jebkura cita simboliska zīme, kuru izmanto informācijas (datu) grafiskai attēlošanai vai kodēšanai datu apstrādes sistēmās.” (Skujiņa 2007: 321)

**Raksts:**

„1. Samērā neliela apjoma publicistisks, zinātnisks, informatīvs teksts (parasti laikrakstā, žurnālā, krājumā).

2. Grafisko zīmju sistēma informācijas fiksēšanai; šādā sistēmā izmantoto zīmju formu, materiāla īpatnību kopums; arī rakstība. *Piktogrāfiskais (attēlu, bilžu) raksts, ideogrāfiskais raksts, fonogrāfiskais (alfabētiskais) raksts, ķīļu raksts, mezglu raksts* u. c.

3. Ornamentāls (kā) rotājums, kas sastāv no regulāri sakārtotām līnijām, krāsu laukumiem u. tml.

4. Ritms (darbībai, norisei u. tml.)” (Spektors 2020)

**Rakstu valoda:**

„1. Valoda, kurai ir rakstības tradīcijas. ◇ *latgaliešu rakstu valoda.*

2. Rakstos lietota valoda, kas atšķiras no runātās galvenokārt ar specifisku vārdu, vārdu formu un izteikumu struktūras izveidi un lietojumu.” (Skujiņa 2007: 320–221)

Iedziļinoties terminu definīcijās, var secināt dažas būtiskas lietas.

Pirmkārt, fonoloģiskā (alfabētiskā) rakstība ir tikai viena no rakstībām, ko cilvēki lieto informācijas nodošanai un saņemšanai. Rakstzīme ir ne tikai burtu grafiskais atainojums. Starptautiski zināms piemērs ir **Morzes kods** (Morzes ābece) – speciālu signālu sistēma, kurā katram burtam, ciparam un pieturzīmei atbilst kāda punktu un svītriņas kombinācija un ko pārraida ar skaņu palīdzību. Visbiežāk tiek izmantots latīņu alfabēts ar 26 burtiem. Kā vēl vienu piemēru



var minēt **Braila rakstu**, ko veido taktils alfabēts ar sešiem reljefa punktiem un 63 rakstzīmēm un kas paredzēts cilvēkiem ar redzes traucējumiem. Cilvēki Braila rakstā veidotu ziņojumu uztver ar tausti jeb lasa ar pirkstu spilventiņiem. Braila raksts ir latviskots 1922. gadā, un tajā ietilpst latviešu alfabēts, cipari, pieturzīmes, nošu zīmes. Tam ir savi ortogrāfijas noteikumi, kurus laika gaitā ir ietekmējuši citu valodu Braila raksti, sazināšanās veidi un paņēmieni. Ikviena valoda un tās pieraksts mainās, piemēram, mūsdienās ir pieejams arī datora Braila raksts ar 8 punktu kombinācijām (sk. Bite 2017).

Latviešu folklorā un mitoloģijā tiek runāts par **rakstu zīmēm** (*latviešu etnogrāfiskajām zīmēm, latviešu ornamentiem*), kas nosauc latviešu dievu un dievību grafiskos atainojumus (piem., Saules zīmi, Māras zīmi, Laimas slotiņu un Austras koku). To izpratne un lietojums ir plašāks par lingvistisko izpratni; rakstu zīmēm piemīt simboliska nozīme, kas ir saistīta ar latviešu folkloras un mitoloģiskajiem priekšstatiem.

Piktogrāfiskās rakstības pamatā ir **piktogramma** –

„zīmētās rakstības elements – stilizēts attēls vai zīmējums ko izmanto par rakstzīmi; arī teksts, kas rakstīts ar šādām zīmēm. Mūsdienās piktogrammas izmanto reklāmās, izkārtņēs, ceļa zīmēs.” (Skujiņa 2007: 300)

Savukārt ideogrāfiskās rakstības pamatā ir **ideogramma** –

„nosacīts attēls vai zīmējums, ar kuru apzīmē noteiktas nozīmes vārdus vai morfēmas. Ideogrammām var piemist tieša vai simboliska nozīme.” (Skujiņa 2007: 148)

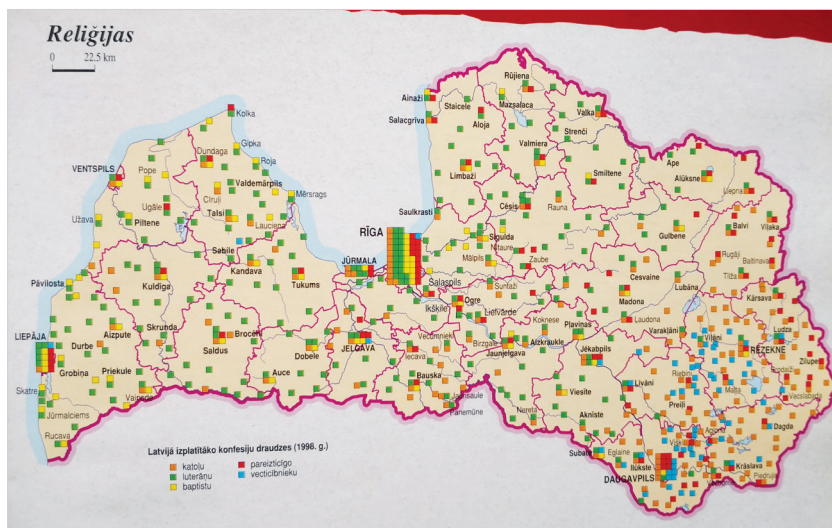
Pastāv zināma pretruna; teksts lingvistiskā aspektā ir rakstveida vēstījums, kā pamatā var būt zīmētās rakstības elementi. Piktogrāfiskās rakstības definīcija eksplicīti parāda, ka ziņojums, ko veido piktogrammas, ir uzskatāms par tekstu.

Apkopojot iepriekš sacīto, redzams, ka teksts lingvistikā tiek uzskatīts par mutvārdu vai rakstveida valodas vienību. Taču, iedziļinoties teksta un ar to saistīto terminu definīcijās, jāatzīst, ka teksta izpratnē strikta robeža starp verbāli (vārdiski) izteiktu vēstījumu un vēstījumu, kā pamatā ir zīmētā rakstība vai attēlu veidā nodots ziņojums, nav novelkama. Sevišķi, ja teksta izveidi, uztveri un lietojumu skatās rakstības attīstības kontekstā un respektē

informācijas aprites (nodošanas un saņemšanas) un komunikācijas veidu daudzveidību.

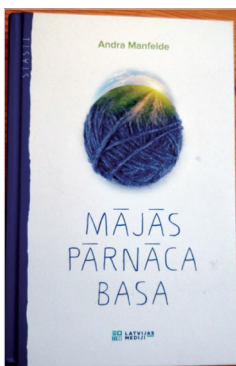
## Teksts semiotiskā skatījumā

Atbilstoši aplūkotajām definīcijām iepriekšējā apakšnodaļā, drukātos un digitālos izdevumos iekļautie attēli un kartes nav uzskatāmi par tekstu. Rodas jautājums – vai attēli (piem., zīmējumi, fotogrāfijas, simboli, diagrammas) un kartes iespieddarbā nav, no vienas puses, patstāvīgi ziņojumi, kas ilustrē un papildina verbālu informāciju vai sniedz atšķirīgu vēstījumu, no otras puses – teksta daļas, fragmenti vai elementi (mikroteksti), kas veido vienotu tekstu, veselumu (makrotekstu)? Nevar viennozīmīgi apgalvot, ka iespieddarbu attēlos nav iekļauta arī verbāla informācija. Kā uztvert karti ar ģeogrāfiskiem nosaukumiem (resp., pilsētu un ciemu nosaukumiem) un krāsu kodiem reliģisko konfesiju draudžu apzīmēšanai 1.1. attēlā? Vai var nošķirt rakstveida tekstu no grafikiem un marķētām līnijām (piem., Latvijas valsts robežu apzīmējumiem, upju apzīmējumiem), lai uztvertu kartē iekļauto informāciju? Vai karte nav atsevišķs teksts, kas iekļauts atlantā, ievērojot daļas un veselā principu?



1.1. attēls. Fotografija ar karti no „Latvijas vēstures atlanta” (Turlajs 1998: 77)

Vai 1.2. attēlā redzamā grāmatas fotogrāfija, kurā ir salasāmi autores personvārdi (*Andra Manfelde*), grāmatas nosaukums („*Mājās pārnāca basa*”), prozas žanrs (*stāsti*) un izdevniecība („*Latvijas Mediji*”), ir tikai attēls, kas ir apskatāms, bet nav lasāms tradicionālā izpratnē (resp., *lasīt* ‘uztvert un saprast rakstveida tekstu’)? Vai šīs fotogrāfijas apraksts būtu – priekšmeta (grāmatas) attēls ar iekļautu rakstveida tekstu? Vai fotogrāfija pati par sevi ir teksts ar verbālu un neverbālu informāciju (t. sk. kamoliņu, sauli, ceļu, zāli uz grāmatas vāka; galda vai grīdas koka dēļiem, uz kā novietota grāmata)?



1.2. attēls. Andras Manfeldes stāstu krājuma fotogrāfija

Interesanti, ka vārda *attēls* viena no trīs nozīmēm ir:

„simbols, grafisks atveidojums (piem., *vārda grafiskais attēls* – vārds rakstītā veidā).” (Spektors 2020)

Šādi domājot, visi rakstveida vārdi ir gan teksti, gan attēli. Tātad iepriekš minētie piemēri – fotogrāfija ar karti un fotogrāfija ar grāmata – ir attēli ar rakstiskiem vārdiem, kas arī ir viens no attēla veidiem.

Respektējot **semiotikas idejas lingvistikas un izglītības teorijās un pētījumos** (piem., pilsētas semiotiskās ainavas studijas, izglītojošās semiotikas teorija), teksta izpratne ir paplašinājusies. Mūsdienu lingvistikā un valodas izglītībā tiek atzīts, ka termina definīcijas nepietiekami ataino tekstu daudzveidību pēc to satura, struktūras un tajos lietotajiem izveides līdzekļiem. Viens citāts šī secinājuma ilustrācijai.

„Par tekstu var atrast daudz definīciju, bet daļa no tām *netiek līdz* šī laika tekstu daudzveidībai. Tomēr izglītības kontekstā nemainīga ir teksta kā vērtīgas iedevuma daļas nozīme, līdz ar to tekstu varētu definēt šādi:

*teksts ir līdzeklis (medijs), caur kuru tiek uzkrātas vai tālāk nodotas idejas, pieredze, viedokļi un informācija.*” (Lazdiņa 2020)

Šī iedevuma sakarā citāts ir būtisks divu iemeslu dēļ. Pirmkārt, tas izceļ teksta kā lingvistiskā iedevuma lomu valodas apguvē. Otrkārt, tas parāda, ka teksts daudzos gadījumos ir uzskatāms par līdzekli noteiktu mērķu sasniegšanai (piem., kaut kā iegūšanai vai informācijas apmaiņai).

Valsts izglītības satura centra īstenotajā projektā „Kompetenču pieeja mācību saturā” jeb „Skola2030” (2016–2021) tekstu daudzveidībai un tekstpratībai ir būtiska loma pilnveidotajā valodas jomas mācību saturā un mācīšanas pieejā. To apliecina tālāk dotais citāts.

„Uzsvars ir gan uz tekstu daudzveidību (reklāmas, produktu nosaukumi, dokumenti, kartes, diagrammas, grafiki u. tml.), tostarp sociālajos tīklos, gan arī mērķtiecīgs darbs, lai attīstītu tekstpratību, prasmi pēc iespējas ātrāk un dziļāk saprast teksta galveno domu un nolūku.” („Skola2030” 2019)

Teksts ir tverts plašāk nekā iepriekš aplūkotajās lingvistikas vārdnīcās. Valodu jomas ekspertu skatījumā, diagrammas, grafiki, kartes un reklāmas ir teksti, kuru galvenā doma un nolūks jāsaprot skolēniem.

„Skola2030” valodu jomas vecākais eksperts Arvils Šalme, raksturojot jauno piedāvātajā mācību saturā un pieejā, nepieciešamību valodas apguvē izcelt tekstu skaidro šādi:

„Pašlaik sabiedrība dzīvo bagātas informācijas laikmetā, kur mūs aptver visdažādākie teksti: līdztekus tradicionālajiem mutvārdu un rakstveida tekstiem informācija tiek izplatīta multimodālo un digitālo tekstu formā. Nekad agrāk sabiedrība nav saskārusies ar tik plašu tekstu klāstu un informācijas daudzveidību, un šī tendence nākotnē būs vēl izteiktāka. Jebkuru runas situāciju var ātri pārvērst tekstā un pārsūtīt plašai auditorijai.” (Šalme 2019)

A. Šalme atzīst, ka valodas izglītībā nevar runāt tikai par tradicionālo teksta izpratni, jo ir mainījušies tekstu izveides un

izplatīšanas veidi un cilvēku ieradumi lietot tekstus. Valodniece un izglītības projekta „Skola2030” valodu jomas galvenā eksperte Sanita Lazdiņa nosauc konkrētus tekstu piemērus, kas iekļaujami valodas apguvē:

- romāni, stāsti, lugas, dzeja;
- tradicionālā un mūsdienu folklorā (anekdotes, nostāsti);
- vēsturiski dokumenti, arhīvu materiāli;
- esejas, pārspriedumi;
- mutvārdu runa;
- kartes, grafiki, diagrammas, tabulas;
- sludinājumi, reklāmas, skrejlapas, uzsaukumi;
- laikraksti, žurnāli, komiksi;
- vārdnīcas, enciklopēdijas;
- privātās un lietišķās vēstules, e-pasti;
- CV, iesniegumi, paskaidrojumi, sūdzības;
- TV programmas, filmas, spēles;
- afišas, plakāti, etiķetes, uzlīmes, nosaukumi;
- receptes, rokasgrāmatas, instrukcijas, reglamentu;
- atskaites, pārskati un recenzijas;
- īsziņas, emuāri (blogi), komentāri un citi sociālās mijiedarbības teksti;
- mājaslapas u. c.

Kā redzams, daļa no minētajiem tekstiem ir uzskatāmi par tradicionāliem tekstiem, daļa – par mūsdienu digitālajiem un jaukta formāta tekstiem.

Tomēr ir viena lieta, kas paturama prātā, domājot par tekstiem (galvenokārt tradicionālajiem) valodas izglītībā. Tas ir jautājums par teksta veselumu, ko aktualizē latviešu valodniece Diāna Laive-niece, norādot, ka:

„tikai daļa no tekstiem, kas tiek piedāvāti skolēniem valodas mācībās, ir teksti vārda tiešajā nozīmē – kā tematiski, strukturāli un informatīvi pabeigts veselums, piemēram, dzejolis, anekdote, pasa-ka, teika, paruna, tautasdziesma, sakāmvārds, zīmīte, vēstule, kvīts, protokols, domraksts, eseja u. c., kas skolēnam var tikt piedāvāts pilnā tekstā kā nesaisināts, nesagrožīts autentisks teksts. Pārsvārā par mācību (uzdevumu) materiālu tomēr izmanto apjomā plašāku tekstu (stāsta, romāna, lugas, intervijas, avīžraksta, populārzinātniska raksta u. c.) daļas, atrāvumus, fragmentus. Tāpēc lingvodidaktiskajos

pētījumos (īpaši krievu literatūrā) vispirms tiek aplūkots nevis teksts, bet gan analizēts cits jēdziens – *salikts sintaktiskais veselums*, ko mēdz apzīmēt arī ar tādiem terminiem kā *virsrāzes vienība, izteikums, mikroteksts, teksta fragments.*” (Laiveniece 2011: 31)

Citāts pievērš uzmanību diviem lingvodidaktiskiem jautājumiem: skolēnu/studentu ierobežotajai iespējai mācību darbā strādāt ar autentiskiem tekstiem kā tematiski, strukturāli un informatīvi pabeigtiem veselumiem; terminoloģijas problemātiku.

Savukārt mūsdienu tekstu sakarā būtiska loma ir tīmeklim un elektroniskiem informācijas nesējiem. Kopš 20. gs. beigām daudzi pētnieki un praktiķi (piem., pedagogi, valodas apguves politikas veidotāji) pievērš īpašu uzmanību **digitālajiem tekstiem**, kas galvenokārt ir nelineāri, interaktīvi, multimodāli ar vizuālo materiālu dominanci, neierobežoti laikā un telpā, kam ne vienmēr var noteikt autorību un kas daudz vieglāk pakļaujas modifikācijām. Digitālie teksti (pēc Dolton, Proctor 2008) var būt:

- **lineāri teksti** jeb rakstveida ziņojumu elektroniskās versijas (piem., latviešu tautas pasaka vai Māras Zālītes dzejolis tīmeklī);
- **nelineāri teksti ar saitēm uz tīmekļa vietnēm** (piem., tīmekļa vietnes „Literatūra.lv” lapa ar M. Zālītes biogrāfiju un saitēm ar papildu informāciju par autori);
- **teksti ar iekļautiem multimediju tekstiem** (piem., M. Zālītes mājaslapa ar rakstnieces, grāmatu, CD un teātra izrāžu fragmentu fotogrāfijām, interviju videosīžetiem vai Latviešu valodas aģentūras „Lingvistiskā karte” ar rakstveida informāciju, interaktīvu karti, audio un video materiāliem, fotogrāfijām un skenētiem dokumentiem);
- **teksti ar atbildes un saziņas iespēju** (piem., emuāri, ziņas ar komentāru sadaļu, forumi, tīmekļa vietnes ar speciālu tiešsaistes saziņas lodziņu);
- **teksti, ko veido, koriģē, lasa un komentē vairāki cilvēki vienlaikus tiešsaistē** (piem., *Google* dokumenti).

Tāpat lingvistikā, vizuālajā komunikācijā, sociālajā semiotikā un valodas pedagogijā arvien biežāk tiek diskutēts par:

- **bilingvāliem un multilingvāliem tekstiem** – tekstiem divās vai vairākās valodās (piem., Common European Framework of References for Languages 2001; García, Skutnabb-Kangas,

Torres-Guzmán 2007; Cenoz 2009; Cenoz, Gorter 2015);

- **multimodāliem tekstiem** – tekstiem, kuru pamatā ir dažādi modi jeb semiotiskie resursi, informācijas nodošanas līdzekļi un izteiksmes veidi (sk. vairāk Scollon, Scollon 2003; Beze-mer, Kress 2008; Kress 2010; Jaworski, Thurlow 2010).

Multimodalitātes teorija balstās atziņā, ka informācijas saturs, nozīme un jēga tiek izteikta ar daudziem un dažādiem verbālajiem un neverbālajiem līdzekļiem, izteiksmes veidiem un saziņas kanāliem. Modiem katrā kultūrā, sabiedrībā un vidē var piemist atšķirīgas lietojuma tradīcijas, nozīme un funkcionalitāte. Viena modu klasifikācija ir šāda:

- **lingvistiskie modi:** runas vai rakstu valoda; valodas reģionālie vai sociālie varianti; valodas funkcionālie stili; rokraksta, drukāti vai tiešsaistes teksti; klātienē runas vai ieraksti;
- **vizuālie modi:** statiski vai kustīgi attēli (fotogrāfijas, zīmējumi, karikatūras, gleznas un to reprodukcijas, simboli, ornamenta), teksta virsmas materiāli un izvietojums (papīrs, metāla plāksne, datora ekrāns, vertikāls vai horizontāls teksta izkārtojums), skulptūras, amatniecības darbi;
- **audio modi:** mūzika, apkārtējās vides skaņas un trokšņi;
- **maņu modi:** garšas, smaržas, tauste (piem., fiziskie pieskārieni, acu kontakts, ēšanas tradīcijas, dabiskie un mākslīgie aromāti);
- **mīmika un žesti** (plašākā nozīmē): sejas izteiksmes; apģērbs un mode, matu sakārtojums; cilvēka gaita; dejas; ceremonijas un rituāli (t. sk. emociju izrādīšana vai slēpšana);
- **telpiskie modi:** telpas organizācija un aizpildījums; dabiskās un sociālās ainavas (kultūras ainava, semiotiskā ainava, pilsētas ainava, dabas ainava); arhitektūra un pilsētvides artefakti (pēc Kress, Van Leeuwen 1996; Scollon, Scollon 2003).

Likumsakarīgs ir jautājums – kā mācīt lasīt, izprast un lietot šādus tekstus, lai skolēni/studenti kļūtu lasīt lietpratīgi, kritiski domājoši un atbildīgi tekstu lietotāji un veidotāji? Izglītības psiholoģijas profesors Ričards Meijers (*Richard Mayer*) uzskata, ka skolēni/studenti daudz labāk veido izpratni par konceptiem, idejām un komunikāciju kopumā, ja paralēli darbojas ar verbālu un neverbālu informāciju. Tā kā verbāla un neverbāla informācija tiek kognitīvi apstrādāta atšķirīgos veidos, jēgpilna mācīšanās

notiek, veidojot saikni starp abiem informācijas veidiem, respektīvi, tiešā veidā (eksplicīti) runājot par rakstveida un attēlu informāciju (Mayer 2001).

Apkopojot apakšnodaļā aplūkotos jautājumus saistībā ar teksta termina uztveri un lietojumu, var secināt, ka ir divi teksta izpratnes līmeņi. Šaurākā izpratne ir saistīta ar tradīcijā balstītu normu lingvistikā, savukārt plašākā nozīme – ar mūsdienu informācijas tehnoloģijām un tekstu izveides un komunikācijas iespējām.

## 1.2. Tekstpratība un tekstpratības

---

Lietderīgi ir nedaudz atgriezties pie 1.1. apakšnodaļā pieminētās kartes ar rakstveida informāciju drukātā materiālā. Jau 20. gs. sākumā kartogrāfs Alfrēds Eglītis ir izdevis grāmatu „Karte, kā to lasīt un sastādīt?” (Eglītis 1937), ko pats nodēvējis par topogrāfijas ābeci. Grāmatā ir doti vienkārši padomi karšu praktiskam lietojumam, apceļojot Latviju, skaidroti debess virzieni un koordinātes, topogrāfiskie saīsinājumi un apzīmējumi. Viens citāts ieskatam:

„Paņemam kartes lapu rokā tā, lai tās Z mala būtu augšpusē un noskaidrojam tās mērogu, griezuma augstumu un kādās mēra vienībās atzīmēti vietas augstumi.

Mēs lasīsim karti pēc 2. pielikuma, kas ir kartes 1 : 75 000 izgriezums no lapas 106 – Dagda, ar griezuma augstumu 4 asis (vietas augstumi tāpat kartē atzīmēti asīs). Pieņemot, ka savu ekskursiju sākam pēc nakts mītnes jaukā Obiteles bij. pusmuižā (kart. kv. 61), tūlīt pēc piecelšanās ejam peldēties dzirnavu ezeriņā, viņpus mazā lielča. Aizpeldējuši līdz ZR licim, kur mežs pienāk pie ezera, peldam atpakaļ. Brokastis ieturam augļu dārzā, kas ierīkots mazā lielča abās pusēs, upītes R krastā, pēc kam sākam savu gājienu. Pa ceļam uz slūžu tilta apstājamies, lai palūktos ūdens dzirnavu darbībā ceļa D pusē. Ejoj pa ceļu, apstājamies vēl uz virsotnes, no kurienes pa kreisi caur ceļmalas kokiem redzam vēl dzirnavu ezeriņu, bet labā pusē ciema ceļa atzarojuma sākumu uz Bojari sādžu. Pārejot virsotni, seglus un kalna muguras galu, kur vēl paskatāmies atpakaļ



uz ezeriņu, ieejam mežā. Aiz likuma ceļš vēl mazliet iet kalnā, kad paliek līdzens. Pārejam krustceļu aiz ceļa likuma, paejam garām ciema ceļa atzarojumam uz Bojari, no kurienes 600 metros atrodas krucifikss pie Jaundoma ābeļdārza, turpat atzarojas ciema ceļš uz Jaundomu (burtu veids uzrakstā norāda, ka tā ir bijusi agrāk muiža; dzirnavās mums pastāstīja, ka agrāk tā saukusies Novomisle muiža). Ābeļdārzs atrodas uz kalna R un D nogāzes.” (Eglītis 1937: 57)

Piemērs rāda, kā var/vajag lasīt karti, iegūstot nepieciešamo, interesējošo un praksē lietojamu informāciju. Kartes veidotājs pieņem, ka ceļotājs lasīs ne tikai rakstveida informāciju, bet arī attēlus, speciālus simbolus un apzīmējumus. Šādai darbībai nepietiek tikai ar verbālas informācijas lasīt prasmi; ceļotājam ir nepieciešamas papildu prasmes, iemaņas un zināšanas (piem., izpratne par ģeogrāfiskiem objektiem dabā un zināšanas par to grafiskajiem apzīmējumiem kartēs).

Zinātniskajā literatūrā angļu valodā tiek lietots termins *literacy* ‘tekstpratība’, kam atrodamas daudzas un dažādas definīcijas. Ja 20. gs. vidū ar jēdzienu tika saprasta salīdzinoši šaura prasme – cilvēka pratība lasīt ar izpratni un rakstīt tekstus ikdienas dzīves nepieciešamībai, tad mūsdienās ar to tiek apzīmēts pratību kopums, lai cilvēks spētu individuāli, pāri vai kolektīvi identificēt, interpretēt, kritiski novērtēt, radīt, komunicēt, rēķināt, kodēt un izmantot rokraksta, drukātus, zīmētus, audiālus, digitālus un multimodālus materiālus atšķirīgiem mērķiem un vajadzībām dažādos kontekstos.

Ieskatam viena definīcija:

- „prasme, pārlicība un vēlme darboties ar valodu (sociāli un kultūras veidotu komunikācijas sistēmu), lai iegūtu, veidotu un izteiktu nozīmi visos dzīves jomu aspektos;
- lasīšanas un rakstīšanas kritisks lietojums jaunos un atšķirīgos kontekstos, piemēram, lasot ķīmisko elementu periodisko tabulu vai radot digitālu afīšu. Lai veidotu nozīmi/jēgu, mēs iegūstam informāciju lasot, skatoties un klausoties. Mēs komunicējam rakstot, runājot, izmantojot žestus un neverbālus izteiksmes līdzekļus, apmainoties ar vizuāliem attēliem vai radot dažādas kombinācijas no visām iepriekš minētajām saziņas formām.” (pēc Alberta 2015)

Citāta pirmajā daļā ir izceltas ne tikai cilvēka zināšanas un iemaņas lietot valodu, bet arī vēlme to darīt un pārlicība par savu

lietpratību. Kā redzams, psiholoģiskais aspekts ir būtisks tekstpratības raksturošanā.

Kopumā **tekstpratība** ir saistīta ar cilvēka valodas (tās plašākajā izpratnē) un komunikācijas ieradumiem un to pilnveidošanu. Vēlme darboties un darbošanās ir būtiski faktori tekstpratību teorijās pedagoģijā. Tekstpratība nav statiska lietpratība, jo, pirmkārt, valoda nav pastāvīga un tai ir atšķirīgi sociālie un reģionālie varianti, otrkārt, modi jeb semiotiskie resursi, to izkārtojumi un lietojuma nosacījumi ir mainīgi un, treškārt, konsituācijas ir dažādas. Tāpat tekstpratību ietekmē cilvēku emocijas, pieejamie resursi un līdzekļi, disciplinārās un starpdisciplinārās zināšanas, darbību mērķi, organizācijas formas un plānotie rezultāti, saziņas partneri, dzīves apstākļi, vide un konteksti, politiskās un ideoloģiskās dimensijas u. tml. (sk., piem., New London Group 1996; Pahl, Rowse 2005; Cremin, Hall, Comber, Moll 2013; Cope, Kalantzis 2010, 2015, 2020).

Tekstpratību pētījumos ir piedāvātas vairākas konceptualizācijas par jēdziena būtību un tiek diskutēts par tekstpratību teoriju starpdisciplināro rizomu, kurā tiek iekļauts kognitīvais, sociokultūras, semiotiskais, digitālais u. c. virziens (piem., Anstey, Bull 2004; Kern 2015; Cope, Kalantzis 2015; Mills 2011, 2016).

Angliski izdotajā teorētiskajā literatūrā bieži tiek runāts pat par vairākām **tekstpratībām** vai **multitekstpratībām** (*literacies, multi-literacies*). Tekstpratību teorijās termins daudzskaitlī tiek lietots, lai uzsvērtu daudzveidīgos komunikācijas kanālus, medijus unodus, multikulturālismu un multilingvismu.

Tā, piemēram, 20. gs. beigās ASV ir izveidojusies lingvodidaktiska skola – **multitekstpratību pedagoģija** (*The pedagogy of multiliteracies*), ko veido pētnieku grupa no ASV, Austrālijas un Apvienotās Karalistes. Pētnieki vairāku gadu garumā ir diskutējuši par mācību procesu (mācību stundu organizāciju, programmu saturu, sasniegtajiem rezultātiem), komunikācijas veidiem un paņēmieniem, kā arī par darba tirgus vajadzībām un jauno absolventu spējām pielāgoties šīm vajadzībām. Pētnieki ir vienojušies, ka pieaugošā informācijas tehnoloģiju attīstība, komunikācijas kanālu un veidu daudzveidība, kā arī kultūru un lingvistiskā dažādība pieprasa tradicionālās (galvenokārt valodā balstītās) pedagoģiskās pieejas nomaiņu. Tas

nozīmē pāreju no *mono-* pedagoģiskās perspektīvas (viena norma, valoda, kultūra un viens mods) uz *multi-* pedagoģisko perspektīvu – dažādu diskursu iekļāvumu mācību procesā.

Pedagoģiskās skolas piedāvāto multitekstpratību pamatā ir divi *multi-*:

1) lielas un vērā ņemamas atšķirības starp dažādiem kontekstiem un saziņas veidiem (komunikācijas kanālu, mediju, kultūras un lingvistiskā daudzveidība);

2) informācijas nodošanas līdzekļu (modu) daudzveidība, respektīvi, multimodalitāte (pēc New London Group 1996; Cope, Kalantzis 2015: 2–3; Cope, Kalantzis 2000; Kalantzis, Cope 2012; Berra 2020).

Pirmajā gadījumā uzsvars ir uz daudzveidīgiem nozīmes veidošanas procesiem atšķirīgās kultūrās, sociālos kontekstos un sociolingvistiskās situācijās. Otrā *multi-* pamatā ir ideja, ka nozīme tiek izteikta ar valodu tās plašākajā izpratnē. Tā var tikt reprezentēta ar atšķirīgiem modi (sk. iepriekš). Modi var atšķirties atkarībā no kultūras un konteksta, tiem piemīt specifisks kognitīvs, kultūras un sociālais iedarbīgums. Diferenciācija ir vērojama pat viena moda robežās. Piemēram, verbāls runas teksts var būt izteikts dažādās intonācijās, ar atšķirīgiem uzsvāriem vai pauzēm, leksiskiem līdzekļiem (piem., frazeoloģismiem, metaforām vai, tieši pretēji, vārdiem ar tiešo nozīmi), vārdu, palīgteikumu un divdabja teicienu izkārtojumu, un katrs piedāvātais teksta „dizains” maina tā uztveri un interpretāciju.

Savukārt divu un vairāku modu mērķtiecīgs sajaukums veido multimodālus modos un hibrīdtekstus ar daudz lielāku intertekstualitātes potenciālu (piem., citu teksta veidu un formu iekļāvumu, tiešām un netiešām atsaucēm uz citiem tekstiem: citātiem un tīmekļa saitēm). Visuzskatāmākais piemērs ir lingvistisko, audio un vizuālo modu apvienojums: filmas, TV raidījumi, vlogi (video blogi jeb video emuāri) un reklāmas sabiedriskā transporta digitālajos ekrānos. Tamdēļ multitekstpratību pedagoģija rosina mācību darbā iesaistīt multimodālus tekstus no digitālajiem medijiem (jo īpaši no tīmekļa), kuru nozīme tikai pieaug gadu no gada. Digitālās izglītības sakarā var minēt mācību procesu, kas tiek organizēts tiešsaistē – pedagoģi un skolēni/studenti individuāli,

pāros vai kolektīvi augšupielādē, veido, lejupielādē tematiski, žanriski un kompozicionāli dažādus rakstveida, audio/video, multimodālus tekstus, modificē (pārveido), komentē un izvērtē tos, sinhroni vai asinhroni komunicē, veido, pilda un apmainās ar interaktīviem uzdevumiem, vērtē un novērtē viens otru u. tml. Te tiktu īstenoti vairāki multitekstpratību principi, kurus ir nosaucis lietišķās valodniecības profesors Ričards Kerns (*Richard Kern*): interpretācija, sadarbība, konvencijas, kultūras zināšanas, problēmu risināšana, refleksijas, valodas lietojums (Kern 2000). Kā īpaši svarīga tiek izcelta interpretācija.

Zinātniskajās publikācijās multilingvisma pedagoģijā (t. sk. CLIL) tiek lietots arī termins *pluriliteracy* 'pluritekstpratība', lai uzsvērtu vairāku valodu un zīmju sistēmu tekstpratības katra valodas runātāja individuālajā līmenī. Šajā teorijā mazāka uzmanība tiek pievērsta citiem modiēm un semiotiskajiem resursiem (García, Bartlett, Kleifgen 2007: 10–13; Common European Framework of References for Languages 2001; García, Skutnabb-Kangas, Torres-Guzmán 2006; Marsh 2007; Cenoz 2009).

Latviešu valodas vārdnīcās un atsevišķās zinātniskajās publikācijās termins tiek tulkots kā *rakstpratība*. Tā lietojums mūsdienu valodu pedagoģijā nav īsti precīzs vairāku iemeslu dēļ:

- termins pamatā uzsver lasīšanas un rakstīšanas tehnisko pusi – rakstu prasmi, kas ir pretēja analfabētismam (Skujiņa 2011; Zariņa 2018);
- termina latviešu valodā būtība neattiecas tikai uz rakstu valodu, rakstītu tekstu un rakstiem (sk. 1.1. apakšnodaļu);
- termins latviešu valodā nepietiekami izceļ leksikas, funkcionālās gramatikas, valodas funkciju zināšanas un izpratni par verbālās mijiedarbības veidiem, dažādiem literāriem un neliterāriem tekstiem, kā arī valodas stiliem (Zariņa 2018);
- termina latviešu valodā nozīme pietiekami neizceļ dialogiskumu, sadarbošanos ar citiem, spēju pielāgoties konkrētai komunikatīvai situācijai, prasmei izmantot dažādu veidu avotus, meklēt, vākt un apstrādāt informāciju, izmantot palīgīdzekļus, atbilstoši kontekstam formulēt viedokli un izteikt savus argumentus (Lazdiņa 2017; Zariņa 2018);

- termina latviešu valodā definīcijā un lietojumā nav iekļauta daudzveidīgu (verbālu, audiālu, vizuālu, multimodālu) kontekstam un situācijai atbilstošu tekstu radīšana (Skola 2030 2017; Zariņa 2018);
- termins *literacy* Latvijā un angļu valodā publicētajā literatūrā tiek lietots daudz plašākā nozīmē (piem., Geske, Ozola 2007; Ozola 2012; Lazdiņa 2017, 2020; Gorter, Cenoz 2015; Kern 2015).

Ņemot vērā iepriekš minētos iebildumus, būtu ieteicams valodas pedagogijā lietot terminu **tekstpratība** vienskaitlī, ar to saprotot prasmi

- „padziļināti uztvert jebkuras modalitātes tekstu, vai tas būtu izteikts ar vārdiem vai ar attēliem, shēmām, tabulā, grafikiem drukātā un digitālā formātā;
- saprast teksta galveno domu un nianšes, kas paustas gan tiešā veidā, gan netieši (implicīti);
- iegūto informāciju, idejas, pārdomas mērķtiecīgi izmantot savos mutvārdu un rakstveida tekstos, piešķirot iegūtajai nozīmei jaunu nozīmi.” (Lazdiņa 2017: 47)

Pievēršot uzmanību „Skola2030” latviešu valodas mācību priekšmeta vidusskolas standarta prasībām (sk. MK 416, 2. pielikumu 2020), ir redzams, ka no jauniešiem pēc vidusskolas tiek sagaidīta lietpratība uztvert, apstrādāt, lietot un veidot dažāda veida tekstus ar atšķirīgu verbālo un neverbālo līdzekļu lietojuma skaitu, motivāciju un funkcionalitāti. Īpaši no studentiem, kas apgūst latviešu valodu augstākajā līmenī, tiek sagaidīta tekstpratība augstā līmenī, t. i. lietpratība identificēt un vērtēt verbālo un neverbālo līdzekļu motivāciju, mērķi un efektivitāti citu veidotos tekstos un lietpratība mērķtiecīgi un atbilstoši situācijai, saziņas dalībniekiem un plānotajam mērķim izvēlēties, lietot un pamatot (ja nepieciešams) semiotiskos līdzekļus (t. sk. valodas) pašu veidotos tekstos.

Savukārt plānotie sasniedzamie rezultāti vispārīgā apguves līmeņa svešvalodā ir vēl vairāk vērsti uz multilingvālu un multimodālu kompetenci veiksmīgai informācijas iegūšanai un saziņai ar dažādu kultūru un valodu runātājiem. Daži sasniedzamie rezultāti kā piemēri:

1.2.1. Meklē nepieciešamo informāciju svešvalodā, lai aprakstītu notikumu secību, līdzības un atšķirības.

2.1.1. Pamana un komentē dažādu valodu elementus tekstos, filmās, videomateriālos.

2.1.2. Daudzvalodu vidē pamana un komentē atšķirības neverbālajos saziņas līdzekļos, piemēram, filmās, videomateriālos.

2.2.1. Lasa un klausās ar izpratni, izmanto atbalstu, izvēloties savam mērķim atbilstošu stratēģiju (piemēram, caurskata, pārlūko, nosaka teksta mērķi, ja nepieciešams, iztulko).

2.2.2. Salīdzina tekstu uzbūvi dažādās valodās. Apraksta un skaidro grafiskos tekstveides līdzekļus (piemēram, kartes, tabulas, shēmas, attēlus).

2.3.2. Kopīgi veido tekstus svešvalodā, izmanto savas un citu idejas, lai papildinātu teksta saturu un uzlabotu tā formu. Izsaka savu viedokli par citu veidotiem tekstiem un argumentē to.

2.3.4. Publisko paša radītus tekstus saziņas situācijai piemērotā valodā. Ņem vērā atgriezenisko saiti. Uzdoz jautājumus citiem prezentētājiem (sk. MK 416, 2. pielikumu 2020).

Neatkarīgi no izvēlētā termina lietojuma jaunāko lingvodidaktikas teoriju pētnieki ir vienisprātis, ka nav noliedzamas pārmaiņas informācijas radīšanas un patērēšanas ieradumos, tādēļ nepietiek ar tradicionālu tekstpratības izpratni – spēju uztvert, veidot un lietot dažādus tekstus (galvenokārt rakstveida) atbilstoši vienam noteiktam mērķim. Mobilitātes, migrācijas, digitālās komunikācijas u. c. globalizācijas procesu rezultātā ir paplašinājies nepieciešamo zināšanu un prasmju, arī lietojamo semiotisko resursu skaits. Teksti ir komplicēti un daudzslāņaini, tajos ir semiotisko zīmju un lingvistisko kodu sajaukums, atšķirīgi teksti vai to fragmenti, atsauces uz sociāliem notikumiem u. tml. Tādēļ likumsakarīgi, ka to „lasīšana” ir kļuvusi sarežģītāka, atvērtāka interpretācijām, t. sk. neprecīziem tekstu ideju tulkojumiem, komunikācijas pārpratumiem.

## Lietderīgās pratības un lietpratības

Angļu valodas skaidrojošās vārdnīcās termina *literacy* otra nozīme ir – zināšanas par konkrētu priekšmetu vai tematu, zināšanu konkrētais tips jeb veids; lietpratība (piem., *computer literacy* ‘datorpratība’, *scientific literacy* ‘zinātniskā pratība’). Tā parāda, ka

tekstpratība ir saistīta ar cilvēka valodas un komunikācijas ieradumiem visplašākajā izpratnē.

Mūsdienu zinātniskajā literatūrā (sevišķi 80.–90. g. sociālajā semiotikā un vizuālajā komunikācijā) ir redzama tendence ar tekstu apzīmēt visu, kas sniedz kaut kādu informāciju un var tikt interpretēts, un nošķirt šīs tekstpratības pēc to galvenajām pazīmēm un/vai funkcionalitātes. Tā ir definētas, piemēram, tādas tekstpratības kā digitālā, mediju, vizuālā, multimodālā, kritiskā, telpiskā, materiālā un sensorā tekstpratība. Tās nav strikti savā starpā norobežotas, drīzāk pēctecīgi saistītas, viena otru papildinošas (sk. vairāk Mills 2016). To dalījums apakšgrupās ļauj pētniekiem vai praktiķiem koncentrēt uzmanību uz vienu aspektu vai vairākām perspektīvām, kas skolēniem/studentiem noteiktā mācību procesa posmā ir vairāk jāattīsta. Teorētiskajās publikācijās lietišķajā valodniecībā un izglītības zinātnē tiek papildus aktualizēta vajadzība pēc **kritiskās tekstpratības** (*critical literacy*), kas nepieciešama jebkura teksta izzināšanā.

Timeklī var atrast pratību vai lietpratību topus pēc to nozīmības un funkcionalitātes 21. gadsimtā. Tālāk ir īsi raksturots viens saraksts ar desmit mūsdienās sevišķi svarīgām tekstpratībām.

1. **„Digitālā pratība** (*digital literacy*) – lietpratība mērķtiecīgi apieties ar dažādiem digitāliem rīkiem un digitālajiem līdzekļiem (interaktīvām tāfelēm, datoriem, planšetēm, e-grāmatu lasītājiem, mobilajiem telefoniem, viedajiem pulksteņiem, digitāliem mācību līdzekļiem u. tml.).

2. **Multimediju pratība** (*media literacy*) – lietpratība mērķtiecīgi apieties ar atšķirīgiem komunikāciju formātiem un izvēlēties iedarbīgāko komunikācijas modu (foto, audio, video, drukātu materiālu, disketi, plati, taimeri, tiešsaistes kalendāru, prezentāciju un dokumentu, TV un radio, blogu jeb emuāru, vlogu jeb video emuāru u. tml.).

3. **Vizuālā pratība** (*visual literacy*) – lietpratība izprast un veidot videosīžetus, fotogrāfijas, attēlus, infografikas u. c. vizuālos materiālus, grafiskos informācijas organizatorus un noformēt atšķirīgus tekstus, lai piesaistītu uzmanību un komunicētu dažādos veidos.

4. **Datu pratība** (*data literacy*) – lietpratība izprast atšķirīgi sagatavotus datus un to pārskatus, prasme mērķtiecīgi rīkoties ar

dažādiem datiem (diagrammām, tabulām, shēmām, formulām, korpusem, testiem, pašvērtējumiem) un dalīties ar iegūto informāciju ar citiem.

5. **Spēļu pratība** (*game literacy*) – lietpratība stratēģiski un mērķtiecīgi spēlēt pēc noteikumiem un atšķirīgiem sarežģītības līmeņiem, šīs prasmes pārnest uz citām jomām (piem., matemātiku, literatūru, zinātnei).

6. **Veselības un finansiālā pratība** (*health & finansial literacy*) – lietpratība mērķtiecīgi rūpēties un uzņemties atbildību par savu veselību un finansiālo stāvokli, laika plānošanu.

7. **Pilsoniskā un ētiskā pratība** (*civic and ethical literacy*) – izpratne par pilsoņa pienākumiem, tiesībām un iespējām iesaistīties kopienas sabiedriskās dzīves organizēšanā; pratība balstīt vērtībās savas darbības un uzvedību, respektēt citu vērtības.

8. **Ziņu pratība** (*news literacy*) – lietpratība kritiski izvēlēties ziņas un izvērtēt tajās sniegto informāciju, atpazīt viltus ziņas, nošķirt faktus no viedokļiem un pieņēmumiem.

9. **Kodēšanas un programmēšanas lietpratība** (*coding & computational literacy*) – prasme veidot tehniskus risinājumus datu un komandu izveidei, apstrādei un lietojumam (pat tikai teorētiski iztēlē), šīs problēmu risināšanas iemaņas izmantot arī citās jomās.

10. **Fundamentālā tekstpratība** (*fundamental literacy*) – lasīšanas un rakstīšanas un nozīmju veidošanas (*meaning-making*) prasme” (pēc Pietila 2020).

Lietpratību saraksts parāda, ka ar tekstu uztveri, analīzi un lietojumu ir saistītas vairākas prasmes un dažādas dzīves jomas. Līdz ar to, mācot valodu vai saturu noteiktā valodā, svarīgi paturēt prātā, ka:

„Teksta (lasītā vai dzirdētā/redzētā) nozīmes atklāšanā un dziļā teksta izpratnē kopumā nozīmīgi ir četri aspekti:

- 1) skolēnu iepriekšējās pieredzes un iepriekšējo zināšanu aktivizēšana;
- 2) mērķtiecīgi, apzināti un regulāri papildināts vārdu krājums;
- 3) uzmanības pievēršana teksta uzbūvei (strukturai);
- 4) teksta izpratnes stratēģiju apguve un izmantošana.

Šie visi aspekti ir attīstāmi, sākot jau no pirmajām klasēm (patiesībā – jau no pirmsskolas) līdz pat vidusskolai un pat visa mūža garumā.” (Lazdiņa 2020)



## Izmantotā literatūra

- Alberta (2015) *What is literacy? Literacy Definition, Components and Elements of the Progressions*. Pieejams tiešsaistē: <https://education.alberta.ca/literacy-and-numeracy/literacy/everyone/what-is-literacy/>.
- Anstey, M., Bull, G. (2004) *The Literacy Labyrinth*. Second edition. Frenchs Forest, NSW: Pearson.
- Baldunčiks, J., Pokrotniece, K. (sast., 1999) *Svešvārdu vārdnīca*. Rīga: Jumava.
- Berra, S. (2020) *Ceļvedis pilsētu tekstu izpētē*. Rīga. (Izdošanā)
- Bezemer, J, Kress, G. (2008) Writing in multimodal texts: A social semiotic account of design for learning. *Written Communication* 25(2). pp. 166–195.
- Bite, G. (2017) Valoda ir dzīva tāpat kā tās pieraksts. *Latvijas Neredzīgo biedrība*. Pieejams tiešsaistē: <https://www.lnbiedriba.lv/lv/pakalpojumi/zurnals-rosme/arhivs/2017/nr-1-2017/valoda-ir-dziva-tapat-ka-tas-pieraksts/>.
- Cambridge Dictionary (2020) *Text. Meaning of text in English*. Pieejams tiešsaistē: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/text>.
- Cenoz, J. (2009) *Towards Multilingual education: Basque Educational Research in International Perspective*. Great Britain: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Gorter, D. (eds., 2015) *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Common European Framework of References for Languages (2001) *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Pieejams tiešsaistē: <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Cope, B., Kalantzis, M. (eds., 2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra, Australia, Macmillian.
- Cope, B., Kalantzis, M. (eds., 2015) *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design*. UK: Palgrave Macmillan.
- Cope, B., Kalantzis, M. (eds., 2020) *Works & Days*. Pieejams tiešsaistē: <https://newlearningonline.com/>.
- Cremin, T., Hall, K., Comber, B., Moll, L. (eds., 2013) *International Handbook of Research Children's Literacy, Learning and Culture*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Dolton, B., Proctor, C. P. (2008) The changing landscape of text and comprehension in the age of new literacies. Knobel, C. M., Lankshear, D. L. (eds.) *Handbook of New Literacies*. Erlbaum.

- Eglītis, A. (1937) *Karte, kā to lasīt un sastādīt*. Otrais paplašinātais izdevums. Rīga: Latvju kultūra.
- García, O., Bartlett, L., Kleifgen, J. O. (2007) From biliteracy to pluriliteracies. Auer, P., Wei, L. (eds.) *Handbook of Applied Linguistics on Multilingual Communication*. De Gruyter Mouton, pp. 207–228.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T., Torres-Guzmán (2006) *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Great Britain: Multilingual Matters.
- Geske, A., Ozola, A. (2007) Skolēnu sasniegumi lasītprasmē Latvijā un pasaulē. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Gorter, D., Cenoz, J. (2017) Linguistic Landscape and Multilingualism. Cenoz, J., Gorter, D., May, S. (eds.) *Language Awareness and Multilingualism*. Third edition. Switzerland: Springer. pp. 233–245.
- Helviga, A. (2015) *Latviešu literatūrzinātnes terminoloģija: vēsturiskais, lingvistiskais un terminogrāfiskais raksturojums*. Promocijas darbs filoloģijas doktora grāda iegūšanai valodniecības zinātņu nozares lietišķās valodniecības apakšnozarē. Liepāja: Liepājas Universitāte. Pieejams tiešsaistē: <https://www.liepu.lv/uploads/files/promocijas%20darbs.pdf>.
- Jaworski, A., Thurlow C. (eds., 2010) *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. Great Britain: Continuum.
- Kalantzis, M., Cope, B. (2012) Multiliteracies in Education. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Kern, R. (2000) *Literacy and Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Kern, R. (2015) *Language, Literacy, and Technology*. UK: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2010) *Multimodality. A Social Approach to Contemporary Communication*. London, New York: Routledge.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. USA, Canada: Routledge.
- Kūle, M., Kūlis, R. (1998) *Filosofija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Laiveniece, D. (2011) Darbs ar tekstu un tekstveide latviešu valodas mācībās. *Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām: saturs un metodika*. Latviešu valodas metodisko rakstu krājums. Rīga: LVA, 30.–55. lpp.
- Lazdiņa, S. (2017) Vai tikai mūzikā ir polifonija? Valodu izglītības plānošana globalizācijas procesu kontekstā. *Izglītības reforma vispārizglītojošā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas*. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 40.–53. lpp.
- Lazdiņa, S. (2020) Teksts un tekstpratība. *Skolotāja PORTFOLIO latviešu valodas integrētai apguvei*, RISEBA, LVA. (Sagatavošanā)

- Macmillan dictionary (2020) *Text: definitions and synonyms*. Pieejams tiešsaistē: [https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/text\\_1](https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/text_1).
- Mayer, R. E. (2001) *Multimedia learning*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Marsh, C. (2007) Language Awareness and CLIL. Cenoz, J., Hornberger, N. (eds) *Encyclopedia of Language and Education Vol. 6: Knowledge about Language*. New York NY: Springer, pp. 233–246.
- Mills, K. A. (2011) *The Multiliteracies Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mills, K. A. (2016) *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. UK: Multilingual Matters.
- MK 416 (2020) *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem*. Pieejams tiešsaistē: <https://likumi.lv/ta/id/309597-noteikumi-par-valsts-visparejas-videjas-izglitibas-standartu-un-visparejas-videjas-izglitibas-programmu-paraugiem>.
- New London Group (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), pp. 66–92.
- New London Group (2000) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Cope, B., Kalantzis, M. (eds., 2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra, Australia, Macmillian. pp. 9–38
- Ozola, A. (2012) Zēnu tekstizpratības uzlabošanas iespējas izglītības vadības kontekstā. Promocijas darbs. Pieejams tiešsaistē: [https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/5188/32996-Antra\\_Ozola\\_2012.pdf?sequence=1](https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/5188/32996-Antra_Ozola_2012.pdf?sequence=1).
- Pahl, K., Rowsell, J. (2005) *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Chapman.
- Pietila, N. (2020) The Top 10 Literacies in Education Today. *AdvancingK12*. Pieejams tiešsaistē: <https://www.skyward.com/discover/blog/skyward-blogs/skyward-executive-blog/march-2017/the-top-10-literacies-in-education-today>.
- Pošeiko, S. (2020) Pilsētu teksti kā autentiski materiāli kontekstualizētai latviešu valodas apguvei ārvalstu universitātēs. Laiveniece, D. (red.) *Valodu apguve: problēmas un perspektīva XVI*. Zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 25.–54. lpp.
- Rozenbergs, J. (1989) Teksts. Ceplītis, L., Rozenbergs, J., Valdmanis, J. (red.) *Latviešu valodas sintakse*. Rīga: Zvaigzne, 142.–224. lpp.

- Rozenbergs, J. (b. g.) *Teksta lingvistika un valodas prakse*. Pieejams tiešsaistē: <http://valoda.aialab.lv/latval/vidusskolai/TEKSTS/rozenb2.htm>.
- Scollon, R., Scollon, S. W. (2003) *Discourses in Place: Language in the Material World*. London: Routledge.
- Skola 2030 (2017) *Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts*. Pieejams tiešsaistē: <https://domaundari.lv/cepure/Macibu%20satura%20un%20pieejas%20apraksts.pdf>.
- Skola2030 (2019) *Būtiskākie uzsvāri pilnveidotajā mācību saturā un pieejā*. Valodas. Pamatizglītība. Pieejams tiešsaistē: <http://www.skola2030.lv/lv/skolotajiem/macibu-jomas/valodas>.
- Skujiņa, V. (vad., 2007) *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Madonas poligrāfists.
- Skujiņa, V. (vad., 2011) *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: LVA.
- Spektors, A. (sast., 2020) *Skaidrojošā un sinonīmu elektroniskā vārdnīca „Tēzaurus”, 2009–2020*. Pieejams tiešsaistē: <https://tezaurs.lv/>.
- Stand4network (2020) *Text. Definitions*. Pieejams tiešsaistē: <https://www.definitions.net/definition/text>.
- Šalme, A. (2019) *Valodu mācību joma. Jautājumi mācību satura veidotājiem*. Pieejams tiešsaistē: <http://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/6/valodu-macibu-joma-jautajumi-macibu-satura-veidotajiem>.
- Zariņa, S. (2018) Ceļā uz prasmīgu lasītāju un rakstītāju. Lazdiņa, S. (red.) Tagad 1(11). Rīga: LVA, 115.–125. lpp.
- ZVC – Zīmju valodas centrs (2007) *Par zīmju valodu*. Pieejams tiešsaistē: [http://zimjuvaloda.lv/lv/about\\_language](http://zimjuvaloda.lv/lv/about_language).

## 2. AUTENTISKI TEKSTI MĀCĪBU DARBĀ: AIZSPRIEDUMI UN IESPĒJAS

---

### JAUTĀJUMI PĀRDOMĀM

1. Kad mēs varam apgalvot, ka kaut kas ir autentisks? Kas raksturo autentiskumu?
2. Kā autentiskums var izpausties mācību procesā?
3. Kādus tekstus tu dēvētu par autentiskiem tekstiem? Kur tie ir redzami, lasāmi, dzirdami vai sajūtami?
4. Kurus teksta veidus tu biežāk uztver, veido, apstrādā un dod/pārsūti citiem? Kuri no tiem ir uztverami par autentiskiem?
5. Kādi teksti ir iekļauti mācību līdzekļos? Kuri teksta veidi ir plašāk pārstāvēti, bet kuru – pietrūkst?
6. Kāpēc autentiskus tekstus vajadzētu/nevajadzētu iekļaut valodas nodarbībās?

Kaut gan autentisku materiālu problemātika ir skarta jau 19. gs. (piem., Sweet 1889), plašākas diskusijas par to ir izvērstas 20. gs. 70. gados līdz ar komunikatīvās kompetences un komunikatīvās pieejas valodas apguvē formulēšanu (piem., Noama Čomska un Della Haimza debates). Mūsdienās **autentiski mācību materiāli** attiecas uz tekstiem, fotogrāfijām, video un audio sižetiem un citiem mācību resursiem, kas nav speciāli veidoti pedagogiskiem mērķiem (Richards 2001), un **valodas autentiskums** teorētiskajā literatūrā tiek skaidrots kā

„mērķvalodas lietotāju producēta valoda mērķvalodas lietotājiem konkrētā valodas kopienā, ko raksturo savs īpašais domāšanas veids, sociālās normas, uzvedības modeļi un tradīcijas – kultūra.” (Glimore 2007: 98)

Autentiski var būt teksti, runas dalībnieki, sociāla vai kultūras situācija, arī komunikatīvā akta mērķis. Taču, neaizejot termina skaidrojumu filozofiskās un ētiskās galējībās (piem., *Vai mācību diskurss ir vai nav autentisks?*), **autentisks teksts** tiek definēts kā

„reāla valodas lietotāja reāls valodas paziņojums reālai mērķauditorijai.” (Glimore 2007: 98)

Citiem vārdiem sakot, ar autentiskiem tekstiem valodas pedagoģijā tiek saprasti teksti, kas nav speciāli veidoti mācību procesa vajadzībām (piem., verba pagātnes formu vai ģimenes locekļu nosaukumu apguvei). Tie ataino valodas lietotāja individuālās runas/rakstu valodas iezīmes (t. sk. novirzes no literārās valodas normām, citu valodu, dialektu, izlokšņu un stilu iesaistīšanu tekstā) un ir paredzēti īstai (reālai) saziņai ar adresātu/-iem.

---

### **Kas ir autentiski teksti valodas apguvē?**

Autentiski teksti valodas apguvē ir mācību procesā izmantojami teksti, kas nav tiešā veidā paredzēti valodas apguvei (resp., tie nav pārveidoti – īsināti, vienkāršoti, papildināti – un tie īsteno tiem paredzētās funkcijas: dod norādes, izklaidē, brīdina, ietekmē u. tml.) un kas veiksmīgi iekļaujas mācību procesa tematiskajā un gramatiskajā ietvarā.

---

Ja mācību teksts ir orientēts uz valodas apguvi teikumu līmenī, tad valodas mācīšana/ mācīšanās ar autentiskiem tekstiem ir saistīta ar valodas apguvi diskursa līmenī. Kā atzīst daļa pētnieku (piem., Yule 1995; Eggins, Slade 1997), autentisku tekstu nepieciešamība ir pakārtota vajadzībai pēc sarunu pārvaldības prasmes (*conversation management*) un diskursa kompetences, ko nevar apgūt tikai ar piemēriem, kas ir speciāli radīti vai pārveidoti no autentiskiem tekstiem un kas vienmēr ataino ideālu, valodas normai atbilstošu valodu.

20. gs. beigās valodas pedagoģijā runāts par **tekstos balstītu valodas apmācību** (*Text-Based Instruction*), kuras galvenais mērķis ir mācīt un pilnveidot studentu tekstpratību – prasmi meistarīgi saprast, lietot un veidot dažādiem kontekstiem nepieciešamus tekstus (sk. Richards, Rodgers 2014: 200–210, arī Burns 2012). Tā balstās uz šādiem pedagoģiskajiem principiem:

1. „Mutvārdu un rakstveida tekstu struktūra un gramatiskās pazīmes tiek mācītas tiešā veidā (eksplicīti).
2. Mutvārdu un rakstveida teksti tiek saistīti ar attiecīgajiem sociālajiem un kultūras kontekstiem.
3. Tiek veidots mācību darbs tā, lai attīstītu visas teksta uztverei, interpretācijai un lietojumam nepieciešamās prasmes (t. sk. digitālās).
4. Studentu nodrošināšana ar piemēriem un vadlīnijām, kas palīdz attīstīt valoda prasmes priekš jēgpilnas komunikācijas ar/caur/par tekstu” (pēc Feez 1998).

Teorijā tiek liela uzmanība pievērsta teksta žanru, tipu un diskursu (mutvārdu, rakstveida) daudzveidībai, tā kā tie ir ciešā korelācijā ar valodas lietojumu un adresāta–adresantu attiecībām, motīviem un mērķiem, arī konsituācijām (sk. vairāk Richards, Rodgers 2014: 201–203). Piemēram, 2001. gadā Singapūras Izglītības ministrijas apstiprināja nacionālās angļu valoda mācības priekšmetu programmas pamatskolai un vidusskolai, kurās bija ievērotas tekstos balstītās pieejas nostādnes. Tajā tika iekļauti tādi teksta veidi (tipi) kā:

- skaidrojumi (uzziņu materiāli, vārdnīcas);
- skates (diskusijas, priekšlasījumi);
- faktu pārstāstījumi (TV ziņas);
- informatīvie ziņojumi (reklāmas, brošūras, dokumentālie stāsti);
- instrukcijas un padomi (piem., kā gatavot ēst);
- sarunas un īsie funkcionālie teksti (pateicības, vizītes pieteikšana);
- naratīvi un personiskie stāsti (anekdotes, dienasgrāmatas) (Singapore Ministry of Education 2001).

Mācību darbu pamatā veido konteksta veidošana par tekstu, teksta veidošana/modelēšana (*modeling*) un dekonstrukcija, kopīga teksta veidošana (*construction*) un individuāla teksta veidošana.

Lai gan daudzās pedagoģijas teorijās (piem., tekstos balstītajā apmācībā, tekstpratību teorijā – Garcia, Kleifgen, Bartlett 2007;

Cope, Kalantzis 2020, izglītojošā semiotikā – Semetsky 2017; Pošeiko 2018b) autentiski teksti tiek novērtēti kā noderīgi, pat vēlami lingvistiskie iedevumi (*linguistic input*) mācību procesā, tie ne vienmēr tiek iekļauti mācību grāmatās, mācību programmās, kursu plānos un praksē. Pašsaprotams ir jautājums – *Kāpēc?*

Autentiski teksti mācību procesā tiek reti iekļauti vai ne tiek iekļauti dažādu iemeslu dēļ. Galvenokārt tie ir pedagoģiskie aizspriedumi un apzinātās mācību darba organizācijas grūtības: papildu laika patēriņš, problēmas atrast un izvēlēties atbilstošu tekstu, uzdevumu sagatavošana, mācību darba plānošana, tematiskās/gramatiskās pēctecības nodrošināšana u. tml. Teorētiskajā literatūrā ir apkopoti septiņi pedagoģu un pētnieku biežāk nosauktie pieņēmumi par autentiskiem tekstiem valodas apguvē. Tie dažkārt tiek dēvēti arī par pārliecībām, stereotipiem vai mītiem:

1. Autentiski teksti ir pārlietu sarežģīti valodas apguves iesācējiem.
2. Autentiski teksti nav izmantojami gramatikas mācīšanai.
3. Īsāki teksti vairāk noder valodas apguvējiem.
4. Autentisku tekstu pārveidošana vai vienkāršošana vienmēr palīdz valodas apguvējiem.
5. Pamatinformācijas sniegšana vai vārdu saraksta izveide ir pietiekami atbalsta pasākumi studentu sagatavošanai darbam ar autentisku tekstu.
6. Autentiski teksti var tikt izmantoti tikai lasīšanas un klausīšanās prasmes attīstīšanai.
7. Lai studenti iegūtu maksimālu pedagoģisko labumu no autentiskiem tekstiem, uzdevumiem ir jābūt saistītiem ar autentiskām valodas lietojuma situācijām (pēc Zyzik, Polio 2017).

Nākamajās apakšnodaļās šie pieņēmumi ir apstrīdēti, izmantojot ārvalstu zinātnieku teorētiskās idejas un praktisko pētījumu rezultātus un personisko pedagoģisko pieredzi. Plašāka uzmanība ir pievērsta šādiem tematiem:

- autentisku tekstu izvēles kritēriji;
- autentisku tekstu satura un gramatikas mācīšana vienkopus;
- atbalsta pasākumi un uzdevumi darbā ar autentiskiem tekstiem.



## 2.1. Darbam ar autentisku tekstu nav jābūt sarežģītam iesācējiem

---

Daudzos gadījumos autentiski teksti var patiešām likties grūti valodas apguves iesācējiem. Kā zināms, dzimtās valodas (mērķvalodas) runātāju runas temps audioierakstu/videoierakstu sižetos nereti ir ātrs, tāpat mutvārdu runā var būt iekļauti sarunvalodas vārdi un slengs. Savukārt daiļliteratūras tekstiem var būt sarežģīti žanriskie un struktūras risinājumi, zemteksti, metaforas, interteksti un alūzijas, kas sagādās grūtības pat studentiem ar labām mērķvalodas zināšanām, bet bez iepriekšējas izglītības humanitārajās zinātnēs. Praktiskos pētījumos ir pierādīts, ka studentiem vajag apjomīgu vārdu krājumu (8000–9000 vārdu grupas), lai lasītu literāros darbus pilnīgi patstāvīgi (sk. vairāk Field 2003; Nation 2006; Alvstad, Castro 2009).

Tanī pat laikā ir daudz teorētisku rakstu un eksperimentālu pētījumu par to, ka mācību procesā ir iekļaujami autentiski teksti, jo studenti tikai iegūst no tiem. Studenti, kas ātrāk pierod pie autentiska lingvistiskā iedevuma, mazāk uztraucas reālās valodas un runas situācijās. Viņu klausīšanās un lasīšanas ieradumus raksturo uzmanīgāka koncentrēšanās un iedziļināšanās tekstā (piem., Weyers 1999; Maxim 2002; Gilmore 2011).

### 2.1.1. Tekstu izvēles kritēriji

---

#### Žanrs, temats un studentu pieredze

Balstoties uz atšķirīgu valodu nodarbību novērojumiem dažādās pasaules vietās, pētījumos tiek uzsvērts, ka, pirmkārt, pedagogam ir jāizvēlas teksti ar studentiem atpazīstamu žanru, sižeta līniju vai problemātiku. Teksts var būt arī studentiem zināma teksta tulkojums mērķvalodā. Tāpat ideāli, ja studenti tekstu spēj sasaistīt ar personisko pieredzi un zināšanām (t. sk., kultūras) (piem., Weyers

1999; Maxim 2002; Erten, Razi 2009; Barrette, Paesani, Vinall 2010; Alptekin, Erçetin 2011). Kā piemēru var minēt telenoveles, kas ir izmantotas valodas mācīšanā, jo tajās ir vispārzināma sižeta līnija (piem., bagāts vīrietis iemīlas nabadzīgā sievietē un, neskatoties uz daudziem psiholoģiskiem un sociāliem šķēršļiem, abi beigās apprecas), daudz atkārtojumu (piem., aktuālās sērijas sākumā ir īss pagājušās sērijas apkopojums, atkārtojas vārdi un atsevišķas frāzes, tiek izmantoti pārstāsti). Tāpat praksē ir izmantoti īsstāsti par apokalipsi, aktualizējot tematus par cilvēku attiecībām, dabu un tehnoloģiju ietekmi uz cilvēci un planētu.

## Tekstu savstarpējā saistība

Teorētiskajā literatūrā tiek norādīts, ka sevišķi noderīgs ir **ciešais iedevums** (*narrow input*) – tematiski, idejiski vai žanriski līdzīgu un saistītu tekstu uztvere un apstrāde. Tas ļauj izvairīties no fragmentārisma un nesteidzīgi apgūt vārdu krājumu un nepieciešamo gramatiku (piem., vārdformas, vārdu saskaņošanu). Kā apgalvo atsevišķi pētnieki, studenti var lasīt un klausīties tekstus (resp., ciešā lasīšana un ciešā klausīšanās – *narrow reading* un *narrow listening*), ko dzimtajā valodā parasti neizvēlas, piemēram, komiksus, detektīvstāstus, romantiskus romānus vai sieviešu žurnālus, repa dziesmas, radio apsveikumus, radio pasakas, kulinārijas šovus vai Eirovīzijas tiešraidī (piem., Dupuy 1999; Krashen 2004; Kang 2015).

Piemēram, temats „Iepazīšanās” var tikt apgūts, lasot formālus un neformālus iepazīšanās dialogus mācību grāmatās, fragmentus no bērnu pasakām, kurās iepazīstas pasaku tēli, sludinājumus avīzēs vai iepazīšanās portālos, tāpat arī klausoties/skatoties žurnālista iepazīstināšanu ar viesi/-iem radio vai TV raidījumos vai noskatoties, kā video blogu īpašnieki iepazīstina ar sevi tīmeklī. Pēc šāda daudzveidīga tekstu iedevuma studenti var definēt, grupēt un mācīties kopīgās un atšķirīgās leksikas, vārdformu un sintaktisko konstrukciju pazīmes, raksturot katru runas situāciju (*Kas iepazīstas? Kurš iepazīstina kuru? Kur un kad notiek saruna? Kāds ir sevis iepazīstināšanas/iepazīšanās mērķis?*). Savukārt tematā „Mīlestība” (piem., pirms Valentīndienas) būtu iekļaujami ne tikai

literāri darbi vai to fragmenti, atbilstoši valodas apguvēju zināšanu līmenim, bet arī īsas video intervijas ar bērniem, kas vienkāršoti skaidro jēdzienu mīlestība, un grafiti teksti ar publisku atzišanos mīlestībā, piemēram, grafiti *Es atkārtošos, bet arī šodien es mīlu tevi* no Rīgas (sk. vairāk par šo tēmu Pošeiko 2018a). Lingvistiskais iedevums studentiem palīdz pašiem skaidrot, ko nozīmē mīlestība, un formulēt, kā to var izrādīt mīļiem cilvēkiem bez vārdiem. Pēdējais uzdevums netieši paredz verbu formu praktizēšanu, atvasinātu vārdu lietojuma un vārdu saskaņojuma apguvi (piem., *es varu samīļot viņu; uztaisīt viņai/viņam kafiju; uzdāvināt viņai/viņam konfektes; nosūtīt smieklīgu fotogrāfiju*). Kā rāda autores pieredze, studenti pat ar nelielu vārdu krājumu spēj izveidot vārdu savienojumus, kas ataino ikdienišķas rūpes par sev tuvu cilvēku un mīlestības izrādīšanu.

## Atkārtojumi

Valodas apguves sākumposmā vairāk noder teksti, kam raksturīgs atkārtojums (piem., visos tekstos atkārtojas vienas un tās pašas leksiskās vienības, vārdformas un sintaktiskās konstrukcijas) un ir viegli uztverams saturs (resp., katrs atsevišķais teksts nav informatīvi piebļīvēts).

Var minēt dažus piemērus. Fotogrāfijas ar ielu nosaukumiem, kā pamatā ir viens temats (piem., ievērojami latvieši – *Krišjāņa Barona iela* Rīgā, *Jāņa Raiņa iela* Jēkabpilī, *Aspazijas iela* Jelgavā, *Kārļa Ulmaņa gatve* Rīgā u. tml. – vai pilsētu mūsdienu vai senie nosaukumi – *Rīgas iela*, *Tērbatas iela*, *Cēsu iela*, *Tallinas iela* u. tml.) ļauj nostiprināt īpašvārdu (personvārdu un vietvārdu) lietojumu ģenitīvā un parāda vienu vai vairākus ielu nosaukumu izveides principus. Fotogrāfijas ar norādēm uz galvenajiem apskates objektiem Latvijas pilsētās noder, mācoties orientēties pilsētā un izteikt attālumu. Savukārt lielveikalu akciju bukleti var tikt izmantoti finanšu plānošanas un iepirkumu groza veidošanās uzdevumos, praktizējot skaitļa vārdu lietojumu, apstākļa vārda un īpašības vārdu salīdzināmās pakāpes (piem., *lētāk* un *lētāki*). Savukārt Latvijas Sabiedrisko mediju mājaslapā katru dienu publicētās ziņas (rakstveidā

un audioierakstā) vieglajā valodā<sup>1</sup> ir labs materiāls – pirmais solis, lai mācītos runāt latviski par aktualitātēm Latvijā un pasaulē.

## Teksta apjoms un valodas lietojums

Pieņēmums – īsāki teksti vairāk noder iesācējiem – nav tik viennozīmīgs. Skaidrs, ka studenti labprāt izvēlētos lasīt divu rindkopu garu tekstu, nevis 200 lapaspusē tekstu. Taču kādi ir pedagoģiskie ieguvumi vienā vai otrā gadījumā?

Autentiska teksta izvēlē bieži vien izšķiroša nozīme ir nevis teksta garumam, bet valodas skaidrībai, tēmas aktualitātei un nepieciešamo priekšzināšanu apjomam (Bunch, Walgui, Pearson 2014). Piemēram, īsā filmas video reklāmā var būt iekļautas daudzas kultūrvēsturiskas reminiscences, kas grūti vai vispār nav uztveramas bez papildu skaidrojumiem. Īsiem tekstiem piemīt tehnikas atkārtošanas iespēja teksta līmenī, kas nozīmē to, ka studenti var tekstu pārlasīt, noskatīties vai noklausīties vairākas reizes, arī pārveidot to, ja nepieciešams. Savukārt garākos tekstos atkārtojums ir saistīts ar leksiku – vārdu un vārdu savienojumu atkārtotu lietojumu (*vocabulary recycling*), jo pastāv lielāka iespējamība, ka atsevišķas leksiskās vienības tekstā parādīsies vairākkārt atšķirīgos kontekstos, tādējādi ļaujot studentiem vieglāk iegaumēt tās.

Praktisko pētījumu rezultāti rāda, ka garāku tekstu lasīšana vai TV seriālu vai filmu vairākās daļās skatīšanās ātrāk paplašina studentu aktīvo vārdu krājumu (sk. iepriekš un arī Kweon, Kim 2008; Pellicer-Sánchez, Schmitt 2010; Rodgers 2013). Lai tādus pašus rezultātus sasniegtu ar īsākiem tekstiem, ir nepieciešams palielināt autentisko tekstu skaitu par to pašu tematu, piemēram, organizēt **ciešo lasīšanu** (*narrow reading*) (sk., piem., Gardner 2008; Kang 2015). Taču, strādājot ar īsākiem tekstiem, ir daudz vieglāk noteikt un raksturot svarīgākos atslēgas vārdus un vārdu savienojumus un koncentrēties uz tiem mācību darbā. Kā piemēru var minēt sekošanu līdzī atsevišķam notikumam Latvijā vai ārvalstīs, katrā nodarbībā lasot/klausoties aktuālās ziņas vieglajā valodā un vei-

1 Dienas ziņas vieglajā latviešu valodā Latvijas Sabiedrisko mediju mājaslapā ir elektroniski pieejamas šeit: <https://www.lsm.lv/temas/ziņas-vieglaja-valoda/>.

dojot pārskatu par notikumu attīstības gaitu un lietotajiem valodas līdzekļiem (atkārtojošiem vārdiem, vārdformām). Kā tiek reklamēti Latvijas lielāko pilsētu svētki, kā tiek informēti Latvijas iedzīvotāji par Covid-19 izplatību pasaulē un drošības pasākumiem, kā risinās notikumi Baltkrievijā sakarā ar prezidenta vēlēšanām?

Jebkurā gadījumā ir svarīgi saprast, ka teksta garums ir relatīvs kritērijs. Piemēram, 10 minūšu gara radio intervija A1 valodas prasmes līmeņa studentiem visticamāk liksies par garu un sarežģītu tekstu, taču tā var nebūt par garu B1 valodas prasmes līmeņa studentiem. Cits piemērs – stāsts ar 1000 vārdiem nav garš teksts salīdzinājumā ar garstāstu vai romānu, bet šāda garuma stāsti lielākoties netiek iekļauti mācību grāmatās.

## Tekstam atvēlētais laiks

Tāpat svarīgi plānot autentiska teksta uztverei paredzamo laiku mācību procesā. Ir dažādas prakses mācību darba organizēšanā.

Viens variants – tematiski un gramatiski integrēt autentiskus tekstus mācību darbā, kā pamatā tiek izmantots viens mācību līdzeklis.

Otrs variants – veidot mācību kursa programmu, par pamatu ņemot vienu lasāmu vai skatāmu autentisku materiālu (piem., romānu, TV seriālu), kam pakārtoti gramatikas temati, uzdevumi un vingrinājumi (gramatiskie, leksiskie, runas, komunikatīvie).

Trešais variants – veidot mācību kursa programmu ar pāris tēmām. Autentisko tekstu, gramatikas tematu un uzdevumu kopums ir saistīts ar katru atsevišķo tēmu.

Ceturtais variants – mācību programmā paredzēt atsevišķas nodarbības, kurās studenti tikai lasa, klausās vai skatās autentisku tekstu un pilda ar to saistītus uzdevumus.

Izaicinājumi ar apjoma ziņā garāku tekstu iesaistīšanu mācību procesā ir saistīti ne tikai ar laika patēriņu, bet arī ar studentu regulāru ieinteresēšanu un uzmanības noturēšanu, nepārtrauktu lasīšanas, klausīšanās vai skatīšanās uzraudzīšanu, jēgpilnu (pedagoģiski lietderīgu, pamatotu, visu valodas prasmju attīstošu) uzdevumu un vingrinājumu sagatavošanu. Pedagogam pastāvīgi jāpārliecinās, ka visi lasa, klausās vai skatās tekstu, spēj uztvert sižeta līniju un izpildīt uzdevumus (t. sk. runāšanas un rakstīšanas).

Strādājot ar garāku tekstu, pedagogam, iespējams, retāk jādoma par papildu kontekstuālas informācijas sniegšanu vai skaidrošanu.

## 2.1.2. Atbalsta pasākumi un materiāli

---

### Teksta vienkāršošana

Viens no biežāk izplatītajiem atbalsta pasākumiem ir autentisku **teksta vienkāršošana** (*simplification*). Tā ir tekstā iekļauto leksisko un gramatisko vienību un struktūru, kas uzskatāmas par sarežģītām un neatbilstošām konkrētajam valodas prasmes līmenim un studentu zināšanām, izņemšanu laukā vai aizstāšanu ar citām – vienkāršākām – vienībām un struktūrām (sk. vairāk Crossley, Louwerse, McCarthy, McNamara 2007; Crossley, McNamara 2008). Rezultātā vienkāršotus tekstus lielākoties raksturo salīdzinoši īsāki teikumi bez daudznozīmīgiem vārdiem un mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem, vairākiem palīgteikumiem, iespraudumiem un savrupinājumiem, darāmās kārtas lietojums un verbi vienā laikā (piem., vienkāršajā tagadnē vai pagātnē). Vienkāršotos tekstu variantos ir mazāk jaunu vārdu, retāk tiek saglabātas skaidras cēloņu un seku sakarības. Līdz ar to ne vienmēr šis metodoloģiskais paņēmiens ir labākais risinājums. Piemēram, ievērojama cilvēka biogrāfijā lietoto pagātnes verbu pārveidošana tagadnes formā rada maldīgu iespaidu par šādu teksta veidu un mulsina lasītāju (studentu) par cilvēka dzīves un darba gājumu un notikumu secību noteiktā laikā.

Teksta vienkāršošanu veic mācību materiālu sagatavotāji, ņemot vērā valodas prasmes līmeņu aprakstus, un pedagogi, novērtējot studentu grupas zināšanas un prasmes un intuitīvi paredzot iespējamās grūtības.

### Teksta papildināšana

Otrs atbalsta pasākums ir autentiska **teksta papildināšana** (*elaboration*) ar papildu teikumiem vai paskaidrojumiem (piem., zemsvītras komentāriem). Tekstā var tikt iekļauti sinonīmi, laika apstākļa vārdi un laika apstākļa funkcijā lietoti vārdi kā teksta

organizatori (piem., *vispirms, tad, pēc tam, beigās*), piemēri vai teikumu pārphāzējumi. Teksta papildināšana var attiekties arī uz vārdu secības maiņu teikumā, piedāvājot studentiem biežāk lietotu un/vai literārajai normai atbilstošu vārdu kārtību teikumā. Kā atzist mācību materiālu veidotāji un pedagogi, papildinātā teksta apjoms, salīdzinot ar oriģināltekstu, var pat divkārtoties, un vārdu skaits teikumos var palielināties, tomēr tie ir vieglāk uztverami studentiem (piem., Oh 2001; Long 2015).

Abas pieejas – vienkāršošana un papildināšana – paredz autentiska teksta pārveidošanu kaut kādā pakāpē ar mērķi atvieglot teksta uztveri. Lai gan autentiska teksta papildināšana var tikt uzskatīta par teksta vienkāršošanas paņēmienu, tā neparedz grūtāku vai studentiem nezināmu teksta vienību izņemšanu laukā vai to pārveidošanu. Teksta papildināšana tiek izmantota, lai palīdzētu studentiem saprast tekstu, bet arī rosinātu viņus pievērst uzmanību jaunām valodas vienībām un apgūt tās.

Jāuzver, ka atsevišķu pētījumu rezultāti rāda, ka studenti spēj uztvert teksta galveno ideju un izpildīt uzdevumus par tekstu, neatkarīgi no tā, vai viņi strādā ar neizmainītu autentisku tekstu, vienkāršotu tekstu vai papildinātu tekstu (sk., piem., Tweissi 1998; Young 1999; Crossley, Yang, McNamara 2014). Iespējams, tā vietā, lai izņemtu vai pārveidotu kādu teksta daļu, pedagogs var uzdot studentiem lasīt konkrētas teksta daļas un koncentrēties tikai uz tām (piem., strādāt tikai ar 1., 2. un 4. informatīva raksta rindkopu).

## Papildu informācija un uzdevumi

Lai atvieglotu darbu ar autentisku tekstu, pedagogs pirms teksta lasīšanas vai klausīšanās var sniegt studentiem **papildu informāciju** un/vai piedāvāt kopīgi veikt **sagatavošanās uzdevumus**, īstenojot pirms lasīšanas/klausīšanās posmu (resp., *pre-reading phase/pre-listening phase*). Šādi atbalsta pasākumi sevišķi noder A valodas prasmes līmeņa nodarbībās. Pedagogs pirms darba ar tekstu var:

- pamatot teksta izvēli un motivāciju;
- apkopot asociācijas par teksta nosaukumu, tēmu un problemātiku;
- aktualizēt studentu zināšanas un pieredzi saistībā ar teksta nosaukumu, tēmu un problemātiku;

- veidot prognožu sarakstu (*Ko nosaukums varētu vēstīt par tekstu? Par ko ir teksts? Kāda informācija var būt iekļauta tekstā? Kāds ir teksta mērķis?*);
- dot studentiem papildu kontekstuālo informāciju starpniekvalodā vai dzimtajā valodā (piem., kā mājasdarbu), tad likt veidot vārdu savienojumus vai īsus teikumus mērķvalodā;
- īsi pārstāstīt teksta saturu (galvenos tēlus, notikumus, problēmas, vietas, laiku) starpniekvalodā vai mērķvalodā (šajā gadījumā, vēlams lietot vieglo valodu un demonstrēt vizuālus materiālus, piem., fotogrāfijas un priekšmetus);
- iepriekš nosaukt tekstā iekļautos īpašvārdus (personvārdus, vietvārdus, komerciālus nosaukumus, objektus) un īsti raksturot tos (piem., kopīgi aplūkot kartē vietas, uzņēmumus, iestādes, objektus);
- pārrunāt tekstā iekļautos kultūras konceptus, atslēgvārdus vai idiomātiskus izteicienus starpniekvalodā, ja nepieciešams, dodot nelielu uzdevumu leksisko vienību nostiprināšanai (piem., tukšo aiļu teikumos aizpildīšana ar atbilstošajiem vārdiem vai vārdu savienojumiem);
- pārrunāt teksta veidam raksturīgo struktūru un valodu (piem., instrukcijas, ēdiena pagatavošanas receptes, relīzes u. tml.);
- dot iepriekš sagatavotu teksta plānu (piem., apakšvirsrakstu vai atsevišķu rindkopu pirmo teikumu sarakstu loģiskā secībā);
- nodiktēt teikumus ar sarežģītu uzbūvi vai iepriekš neaplūkotām vārdformām un detalizēti izrunāt tās. B valodas prasmes līmeņa studentiem var prasīt pārveidot teikumu vienkāršāk vai izveidot divus teikumus tās pašas domas izteikšanai;
- iepazīties ar uzdevumiem, kas veicami saistībā ar tekstu;
- likt pārskatīt vai „skenēt” lasāmo tekstu ar mērķi iegūt vispārīgu priekšstatu par tekstu;
- likt pārskatīt vai „skenēt” lasāmo tekstu ar mērķi atrast un izcelt konkrētu informāciju (gadskaiļus, personvārdus vai apstākļa vārdus: *vispirms, tad, visbeidzot*).
- likt lasīt un komentēt katras rindkopas pirmo vai pēdējo teikumu (pēc Brandl 2008: 330–333).

Vairākos pētījumos ir ieteikts variēt ar lasīšanas paņēmieniem, ļaujot studentiem gan lasīt klusām pie sevis, gan skaļi visiem kopā (piem., Maxim 2002). Ja vien iespējams, teksts ir jālasa, jāklausa vai jāskatās vismaz trīs reizes, pirmo reizi ļaujot studentiem uztvert informāciju, ar katru nākamo reizi pievēršot uzmanību atsevišķām



teksta daļām vai konkrētām detaļām. Piemēram, studenti vispirms skatās videosižetu par latviešu virtuvi, tad atzīmē darblapā, kuras ēdienu nosaukumus viņi ir saklausījuši, tad – kādā secībā tie ir minēti videosižetā. Pedagogam pastāvīgi jāatgādina studentiem, ka viņiem tekstā nav jāzina katrs vārds vai vārdu savienojums un jāsaprot visas vārdformas un teikumu izveides principi.

Tekstu lasīšanas, klausīšanās vai skatīšanās laikā vai pēc tekstuāla iedevuma ir jāparedz **uzdevumi par teksta saturu**. Teksta izpratni var veicināt tādi uzdevumi kā:

- vārdu vai apgalvojumu savienošana ar attēliem. Var tikt piedāvāti arī līdzīgi attēli, kuros atainotās detaļas ir būtiskas, lai izvēlētos vārdam vai apgalvojumam atbilstošu attēlu;
- ilustrāciju veidošana visam tekstam vai atsevišķām teksta daļām (piem., rindkopai vai apakšnodaļai);
- bināro opozīciju identificēšana (*patiesi/nepatiesi; piekrītu/nepiekrītu*);
- atslēgvārdu identificēšana un apkopošana (piem., domu karte);
- teikumu pabeigšana, izrakstot atbilstošu informāciju no teksta;
- atbildēšana uz jautājumiem, kuru atbilde ir tiešā veidā dota tekstā (piem., *Kas? Kur? Kad?*);
- atbildēšana uz atvērtiem jautājumiem ar saviem vārdiem;
- īsu kopsavilkumu savienošana ar noteiktām teksta daļām (piem., rindkopām vai apakšnodaļām);
- atšķirību pamanīšana un izcelšana (piem., pasvīturošana), ja ir lasīti/klausīti divi vai vairāki teksti;
- līdzīgo un atšķirīgo pazīmju definēšana, apkopošana un vizualizēšana (piem., Venna diagramma);
- jautājumu lasīšana un atsevišķu jautājumu izsvīturošana, ja teksts vai teksti nesniedz atbildes uz tiem;
- nosaukuma veidošana tekstam vai atsevišķām teksta daļām;
- jautājumu veidošana par tekstu;
- kopsavilkuma rakstīšana par tekstu vai īsu aprakstu veidošana par katru teksta rindkopu;
- īsa turpinājuma izveide (pēc Brandl 2008; Zyzik, Polio 2017; Gianfranco 2017, sk. arī 3.1. apakšnodaļu).

Pedagogs uzdevumu secību var veidot, vispirms liekot studentiem strādāt tikai ar tekstā eksplīcīti iekļautu informāciju (piem., *Kas? Kur? Kad?* jautājumi, teksta ilustrēšana, vārdu un to tulkojumu

savienošana), tad rosināt veidot savu tekstu (piem., teksta nosaukumu, jautājumus par tekstu, atbildes uz atvērtiem jautājumiem, viedokli par tekstu un teksta turpinājumu).

Atsevišķu pētījumu rezultāti rāda, ka sarunas par atsevišķu vārdu, vārdu savienojumu un teikumu nozīmi un teksta ideju pāri, grupās vai visiem kopā ļauj iegūt labākus rezultātus studentu patstāvīgajos darbos. Sevišķi veiksmīgas šādas sarunas ir heterogēnās studentu grupās (piem., Van den Branden 2000).

Tālāk ir dots viens piemērs, kas ilustrē mācību darba plānojumu ar:

- uzdevumiem (t. sk. no mācību grāmatas) lingvistiskās kompetences pilnveidošanai un studentu sagatavošanai darbam ar autentiskiem tekstiem;
- patstāvīgi veicamiem uzdevumiem ar autentiskiem tekstiem;
- studentu mācību darba pašnovērtējuma tabulu.

**Valodas prasmes līmenis:** A2–B1<sup>2</sup>.

**Temats:** Īslaicīga uzturēšanās Rīgā.

**Mācību materiāli:** mācību grāmata „Laipa A2” (Auziņa, Berķe, Lazareva, Šalme 2016: 34–35, 36–37, 40), izdales materiāls ar viena dzīvokļa un viena hosteļa piedāvājumu par piecām naktīm četriem pieaugušajiem un ar naktsmītņu reģistrācijas formu.

**Mācību organizācijas formas:** domu kartes izveide, individuālais darbs, pāru darbs, Vennas diagrammas veidošana kopā, grupu darbs, diskusija.

## 1. Sagatavošanās uzdevumi.

### 1.1. Domu kartes izveide ar:

- vietām, kur cilvēki īslaicīgi vai ilglaicīgi dzīvo (piem., *privātmāja, dzīvoklis, kopmītne, viesnīca, viesu māja un hostelis*);
- īpašības vārdiem, kas raksturo īslaicīgās vai ilglaicīgās uzturēšanās vietas (piem., *mājīga, personiska/bezpersoniska, liela, maza, dārga, lēta, ērta un droša*);
- vārdiem, kas ataino darbības ar dzīvesvietām. Atbilde uz jautājumu – Ko var darīt ar dzīvesvietām? (piem., *pirkt, pārdot, īrēt un izīrēt*).

2 Šeit un turpmākajos uzdevumu piemēros ir norādīti ieteicamie valodas prasmes līmeņi.

Metodisks komentārs: uzdevums aktualizē nodarbības tematu, identificējot galvenos atslēgvārdus.

1.2. Mācību grāmatas „Laipa A2” tēmas „Mana dzīvesvieta” atsevišķu uzdevumu izpilde:

- 3.3. uzdevums, ko veido mācību teksts par divu draugu dzīvesvietām un aizpildāma tabula ar apgalvojumiem par tekstu (dzīvesvietu salīdzinājums).

Metodisks komentārs: uzdevums ļauj atkārtot lietvārdu un skaitļa vārdu lokatīva formas un mācīties iegaumēt vārdus, kas ir saistīti ar dzīvesvietas atrašanās vietu un telpu plānojumu.

- 3.5.–3.10. uzdevumi, kā pamatā ir klausīšanās (pāra dialogs par lielāka dzīvokļa iegādi), lasīšana (divi mācību sludinājumi par dzīvokļa pārdošanu un īss teksts par Semu, kurš ir iegādājies prievātmāju) un vingrinājumi (palīgtekumu veidošana, īpašības vārdu salīdzināmo pakāpju veidošana un verba *vēlēties* konjugēšana).

Metodisks komentārs: uzdevumu galvenais mērķis ir apgūt un/vai nostiprināt patstāvīgā uzdevuma veikšanai nepieciešamo leksiku un gramatiku, valodas funkcijas: dzīvesvietas atrašanās vietas, platības, telpu izkārtojuma un komunālo pakalpojumu raksturojumu un salīdzinājumu ar citām dzīvesvietām, individuālo vēlmju un vajadzību formulēšanu un savas izvēles pamatojuma izteikšanu (palīgtekumi ar *jo* un *lai*).

- 3.14.–3.16. uzdevumi, kur uzmanība ir pievērsta prievārdu (*pretī, blakus, aiz*) lietojumam.

Metodisks komentārs: uzdevumu galvenais mērķis ir metalingvistiski pārrunāt un praksē vingrināt prievārdu lietojumu ar lietvārdiem un lietvārdu formveidošanu (piem., atbilstoša locījuma izvēle vienskaitlī un daudzskaitlī). Ja nepieciešams, pedagogs var dot papildu uzdevumus ar citiem prievārdiem (piem., 3.4. uzdevumu).

1.3. Prognozēšana. Studenti kopā prognozē, kā ir izdevīgāk – palikt hosteli vai irēt dzīvokli – un kādi ir iespējamie katras vietas ieguvumi, vienam cilvēkam, pārim un grupai izvēloties vienu vai otru variantu.

Metodisks komentārs: uzdevums funkcionē kā pāreja starp mācību līdzekli un autentiskiem tekstiem (par pārejām vairāk sk. 5.2. apakšnodaļu), gan aktualizējot studentu personisko pieredzi, gan arī atkārtot leksiku un gramatiku (t. sk. apstākļa vārdu salīdzināmās pakāpes).





Rādīt kartē

Map data ©2020

**Kā nokļūt naktsmītnē Liberty Airy no lidostas Rīgas Starptautiskā lidosta?**

Taksometrs 14 minūtes

Sabiedriskais transports 35 minūtes

Ir pieejama autostāvētieta

Vai jums patīk šī naktsmītne, bet vēl mazliet šaubāties?

Rādīt līdzīgas naktsmitnes

1 x **Ekonomiskās klases četrvietīgs numurs**

Cena šādām cilvēku skaitam: 4 cilvēki

4 divstāvu guļas x 4 vai 2 viengulmās guļas x 4

2 divstāvu guļas x 2, 1 divāngulta

**Neatmaksājams**

Brokastis € 5 (pēc izvēles)

Mūsu vietnē atlicis tikai 1 numurs

€ 154

Ir iekļauti nodokļi un papildmaksas

5 nakts, 4 pieaugušie

€ 154

Ir iekļauti nodokļi un papildmaksas

**Rezervēt šo numuru**

Tikai bez uztraukuma – noklikšķināšana uz šīs pogas jums nekamēdas!

**8,0** Loti labi 167 atsauksmes

**Kas viesiem visvairāk patika:**

„Vis bija sūgstasla liimē!!!! Un sōvakar es atīai busuu tūpat un tōbaidīsi to mīerīgo un omīlīgo atmosferu!!!!!!!“

**A Andrejs** Latvija

„Koplietošanas telpas bija ērti iekārtotas, plašas un tīras. Daudz vietas, kur atpūties ārpus numuriņa. Ja gribas pabūt vienatnē. Virtuvē viss nepieciešamais, ieskaitot "Venden" ūdens automātu. Atpūtas telpā bija pieejams arī kafijas automāts (par minimālu maksu). Četrvietīgās numurīņā varēja būt lielāks, bet tas īpaši netraucēja. Personāls jauks un izpalīdzīgs, uzņēma kā gaidītu viesi, bet jutos kā mājās. Paldies!“

**Gunta** Latvija

**Naklējot pilētās Rīga centrā – Lieliska atrašanās vieta – parādīt karti**

Hostels Liberty Airy atrodas Vecrīgas galvenajā gājēju ielā, 100 metru attālumā no Brīvības pieminekļa.

Hostel tiek piedāvāta nakšņošana atšķirīgas platības kopmītnu tipa numuros, kas atrodas 4. stāvā, un līdz kuriem var nokļūt ar liftu. Viesiem ir pieejamas tādas koplietošanas zonas kā atpūtas telpa ar televizoru un pusdienu galdiem, kā arī virtuvē. Visā hostel tiek nodrošināts bezmaksas bezvadu internets.

Koplietošanas zonas tiek nodrošināts diennakts video novērošana un elektroniska durvju kontrole ar programmējamām numuru atslēgām. Hostel netiek izmantoti paklāji un visas telpas ir hypoalergiskas. Viesi saņem atlaides brokastīm tuvējās restorānos. Viesu rīcībā ir diennakts bagāžas glabātuve.

Hostels atrodas 200 metru attālumā no Latvijas Nacionālās operas un baleta, 300 metru attālumā no Latvijas Universitātes un 400 metru attālumā no izstāžu zāles Arsenāls. Rīgas Starptautiskā lidosta ir 9 km attālumā.

Šī ir mūsu viesu iecienītākā apkārtnē galamērķī Rīga, pamot vērt neatkarīgas atsauksmes.

Mēs runājam jūsu valodā!

**Viesiem patīk...**

Piemērots, lai uzturētos 5 nakts!

Šai naktsmītnē, kas atrodas pašā vietas Rīga iecienītajā rajonā, ir lielisks atrašanās vietas novērtējums (9.6) iecienījums draugu grupas

Informācija par brokastīm  
Kontinentāls brokastis, Bufetes tipa brokastis

Numuri, kuriem ir:  
✓ Skats uz iekšpagalmu

✓ Bezmaksas bezvadu internets  
Visi regulāri novērtē, ka WiFi ir teicams!

**Rezervēt**

**Naktsmītne Liberty Airy uzņem viesus Booking.com lietotājus no šī datuma: 2015. gada 19. febr.**

**Viesiecienātākās iespējas**

Neatmaksājami numuri

Ērtības viesiem ar kustību traucējumiem

Transports no lidostas un uz to

Restorāns

WiFi ir pieejams visās zonās

Bezmaksas WiFi

Ārns

Brokastis

Ērti darbam ar klēpj datoru

**Bankomāts** Nepieciešama skaidra nauda? Naktsmītne uz vietas ir bankomāts.

**Philippe** Francija

„we travel with group of kids , 20 kids and 4 adult  
this property give us amazing solution for big group hosting, the value of price very good“ we had all the facilities we need the place was very clean and warm the location fantastic !!!!“

**Nikabimbada** Izraēla

„Clean, friendly stuff, cosy, great location, warm. It was my second stay and i will stay there again.“

**Nadezda** Igaunija

„everything went OK, I've got what I wanted, friendly staff, entrance security arrangements, quiet life despite the nearby traffic“

**Sergejs** Latvija

„The very central location in old city. The room with wonderful view out of window to the Freedom monument and the park around with illumination and lightning stars on the trees in the night. Very nice staff and a lot of space.“

**Raivis** Polija

Apskatīt visas atsauksmes

**Visi pieejamie numuri**

Naktsmitnes veids	Ietilpst:	Cena par 5 naktnīm	Jūsra iespējas	Daudzums
<b>Ekonomiskās klases četrvietīgs numurs</b>	4 cilvēki	€ 154 Ir iekļauti nodokļi un papildmaksas	Brokastis € 5 (pēc izvēles) • <b>Neatmaksājams</b>	1 numurs par € 154 Ir iekļauti nodokļi un papildmaksas
<b>Iesakām 4 pieaugušajiem</b>	4 cilvēki	€ 162 Ir iekļauti nodokļi un papildmaksas	Brokastis € 5 (pēc izvēles) • <b>Duļļīgi atmaksājams</b>	<b>Es rezervēju</b> • Apspriņšījums tiek nosūtīts nekavējoties • Reģistrēšanās nav nepieciešama • Bez rezervēšanas un kredītkaršu maksas!

**Izvēlieties sev guļus (ja izvēle ir pieejama)**

- 4 divstāvu guļas
- 2 viengulmās guļas un 2 divstāvu guļas un 1 divāngulta

**Stāvs un pilnību**

- Ķaisa kondicionētājs
- Skaidra izolācija
- Bezmaksas bezvadu internets
- Ērti darbam ar klēpj datoru
- Duša
- Tualetes
- Guļas vāciņi
- Kontaktdaļa pie guļas
- Piemērots/a alergiskiem cilvēkiem
- Asinšūnācija
- Atpūtas zona
- Koplietošanas vannas istaba
- Apkure
- Āfēns
- Īpaši garas guļas (>2 metri)
- Pusdienu galds
- Audzīgo stāvis var nokļūt ar liftu
- Dreģņu stāvis
- Tualetes papīrs

Nakstmitnes veids Ir iekļauts: 12 % PVN	Ietilpība	Cena par 5 naktnēm	Jūsu iespējas	Daudzums	
<b>Klasiska dzīvokļa numurs</b> <b>Mūsu vietnē atlicis tikai 1 numurs</b> <b>Izvēlieties sev gultu (ja izvēle ir pieejama)</b> <input type="radio"/> 4 divstāvu gultas <input checked="" type="radio"/> 4 viengulmīgs gultas 16 m <sup>2</sup> Skats uz otru Skats uz ēkas iekšu Skats uz pilsētu Skats uz upi Stāva izskats Bezmaksas brokastis Internets Ērti ēstam ar kafejnīcu Vairāk Cenā norādītas par numuru 5 naktnēm Ir iekļauts: 12 % PVN	4 cilvēki € 192 Ir iekļauti nodokļi un papildmaksas	4 cilvēki € 202 Ir iekļauti nodokļi un papildmaksas	Brokastis € 5 (pēc izvēles) • Neatmaksājams	0 0	1 numurs par Ir iekļauti nodokļi un papildmaksas <b>Es rezervēju</b> • Apstiprinājums tiek nosūtīts nekavējoties • Reģistrēšanās nav nepieciešama • Bez rezervēšanas un kredītkartu maksas! Piedāvājums jums: • Brokastis € 5 (pēc izvēles) • Neatmaksājams
<b>Namurs ālmenai ar koplietošanas vannas istabu</b> <b>Mūsu vietnē atlicis tikai 1 numurs</b> <b>Izvēlieties sev gultu (ja izvēle ir pieejama)</b> <input type="radio"/> 2 viengulmīgs gultas un 2 divstāvu gultas <input checked="" type="radio"/> 4 viengulmīgs gultas	4 cilvēki € 193 Ir iekļauti nodokļi un papildmaksas	4 cilvēki € 203 Ir iekļauti nodokļi un papildmaksas	Brokastis € 5 (pēc izvēles) • Neatmaksājams	0 0	
			Brokastis € 5 (pēc izvēles) • Neatmaksājams	0 0	

(Vairāk informācijas meklējiet: <http://booking.lv>)

2.2. Izvēlieties vienu informācijas apkopošanas un vizualizācijas formu un salīdziniet abus piedāvājumus!

Nakstmitne	Plusi	Mīnusi
Dzīvoklis	<i>Visas telpas grupai</i>	<i>Neatmaksājama summa</i>
Hostelis	<i>Pilsētas centrs</i>	<i>Koplietošanas vannas istaba</i>

Dzīvokļa atšķirīgās pazīmes	Dzīvokļa un hosteļa kopīgās pazīmes	Hosteļa atšķirīgās pazīmes
<i>Neatmaksājama summa</i>	<i>Bezmaksas WiFi</i>	<i>Var būt arī daļēji atmaksājama summa</i>

2.3. Izvēlieties vienu variantu un rezervējiet dzīvokli vai hosteli, aizpildot tiešsaistes formu (iekļaujot jautājumu un sveiciens sadaļu)!

## A. Dzīvoklis

### Naktsmitnes apkārtnē \*

3 vietu novērtējam naktsmitnībai atrodas vieta piemērotību pastaigām ar 9.2  
[Lieliska atrašanās vieta - parādīt karti](#)

**Kas atrodas tuvumā**

Rīgas Motormuzejs	2 km
Tirdzniecības centrs Domina Shopping	2,4 km
Tirdzniecības centrs Alfa	2,6 km
Rīga Brethren Cemetery	4,3 km
Airēna Rīga	4,9 km
tirdzniecības centrs Galleria Rīga	4,9 km
Tirdzniecības centrs Origo	5 km

**Iecienītākie apskates objekti**

Vērnānes dārzs	5,1 km
Kristus Piedzimšanas pareizticīgo katedrāle	5,2 km
Latvijas Nacionālais mākslas muzejs	5,4 km
Latvijas Nacionālā opera un balets	5,4 km
Rīgas Centrāltirgus	5,4 km
Bastejkalna parks	5,5 km
Jūgendstila nami	5,6 km
Alberta iela	5,6 km
Melnkalņu nams	5,9 km
Rīgas Rātslaukums	5,9 km

**Restorāni un kafējnicas**

Restorāns - Daily lunch restaurant	0,6 km
Restorāns - Lulu pica, open 24/7	0,8 km
Restorāns - Lido, Kirsons māja, Sīmu 32	1,2 km

**Lielveikali un pārtikas veikali**

Lielveikals - Lauvas Bēdēja, Lielvārdes 103A	0,1 km
Lielveikals - Rimi Super, Dzelzavas 78	0,6 km

**Sabiedriskais transports**

Vilciens - Zemitānu dzelzceļa stacija	2,8 km
Vilciens - Juglas dzelzceļa stacija	4,1 km
Vilciens - Jāņavārtu dzelzceļa stacija	4,6 km

**Tuvākās lidostas**

Rīgas Starptautiskā lidosta	14 km
-----------------------------	-------

[Skatīt pieejamību](#)

**Jūs izvēlējāties:**  
Vienas guļamistabas dzīvoklis

**Var uzturēties (maksimāli):**  
4 pieaugušie

Šī iespēja, lūgiet, ir lieliski piemērota!  
[Mainīt savu izvēli](#)

---

**Kopsavilkums par cenu**

Vienas guļamistabas dzīvoklis	€ 138,39
12 % PVN	€ 16,61
Uzskopšanas maksa	€ 20

**Cena** € 175  
(par 4 viesiem un 5 naktnīm)

---

**Cik izmaksās rezervējuma atcelšana?**

Ja jūs atcelsiet, jums būs jāmaksā € 155

---

**Jūsu rezervējumā ietilpst**

- Bez maksas bezvadu internets
- Bez maksas autostāvētieta

---

**Ieņāciet un saņemiet Genius cenā**

Genius viesi var ietaupīt vienas 10% noteiktās naktsmitnēs, ieejot sistēmā un uzņemot, vai jūs kvalificējaties šai atlaidei. [Ieņāciet](#)

[Genius](#) Booking.com lojalitātes programma

### Norādiet savu informāciju

[Ieņāciet sistēmā](#), lai rezervētu, izmantojot jūsu saglabāto informāciju, vai [reģistrējieties](#), lai pārvaldītu savus rezervējumus, pat esot ceļā!

#### Komandējums?

Jā  Nē

**Gandrīz gatavs! Vēl tikai aizpildiet \***  
nepieciešamo informāciju.

#### Vārds

#### Uzvārds \*

#### E-pasta adrese \*

*Aptiprinājuma e-pasts tiks nosūtīts uz šo adresi*

#### Aptiprināt e-pasta adresi \*

#### Kam jūs rezervējat?

Es esmu galvenais viesis  
 Rezervējums ir kādam citam

### Vienas guļamistabas dzīvoklis – Plašāks nekā ierasts vieta Rīga

**Neatmaksājams** [Pabeigti](#)

Balkons  Privāta vannas istaba  Plakanā ekrāna televizors

Ietilpst: 4 cilvēki

Viesi:

#### Viesu vārds un uzvārds

**Vēlaties iepriekš rezervēt taksmometru vai citus transporta pakalpojumus?**

Izvēlieties no pārsteigumiem – nolodiet no lidostas uz savu naktsmitrni bez aizņeršanās. Mēs pievienosim jūsu rezervējuma aptiprinājumam taksmometru iespējas.



## B. Hostelis

### Norādiet savu informāciju

[Ienāciet sistēmā](#), lai rezervētu, izmantojot jūsu saglabāto informāciju, vai [reģistrējieties](#), lai pārvaldītu savus rezervējumus, pat esot ceļā!

**Komandējums?**  
 Jā  Nē

**Vārds**  **Uzvārds \***

**E-pasta adrese \***  
 Uzmanieties no pārrakstīšanās *Apstiprinājuma e-pasts tiks nosūtīts uz šo adresi.*

**Apstiprināt e-pasta adresi \***

**Kam jūs rezervējat?**  
 Es esmu galvenais viesis  
 Rezervējums ir kādam citam

**Ekonomiskās klases četrvietīgs numurs**  
**Neatmaksājams** [Pabežģis](#)  
 Šnaks uz pilnietu  Gaisa kondicionētājs  Skapas izolācija

**Ietilpst:** 4 cilvēki  
**Viesi:** 4

**Viesu vārds un uzvārds**

**Brokastis** Izbaudiet ērti pieejamas Brokastis naktsmītnē par € 5 no personas par nakti. **€ 100**  
4 viesi, 5 nakts [Mainīt](#)

**Vēlaties iepriekš rezervēt taksometru vai citus transporta pakalpojumus?**

### Kopsavilkums par cenu

Ekonomiskās klases četrvietīgs numurs € 137,41  
12% PVN € 16,49  
**Cena € 153,90**  
(par 4 viesiem un 5 naktm)

**Cik izmaksās rezervējuma atcelšana?**  
Ja jūs atcelsiet jums būs jāmaksā € 153,90

**Jūsu rezervējumā ietilpst**  
Bez maksas bezvadu internets

**Ierobežotā daudzumā Rīgā jūsu datums:**  
Mūsu vietnē vairs nav pieejamības 3 šāda veida naktsmītnēm: hosteli

**Noderīgi zināt**  
Lūdzu, ņemiet vērā, ka naktsmītnē netiek uzņemtas stāties baļiņu grupas un personas apreibināšu vielu lietotāji.  
Agrīr reģistrēšanās un vēlā izrakstīšanās ir iespējama pēc pieprasījuma un atkarībā no pieejamības.  
Koronavīrusa (COVID-19) dēļ šajā naktsmītnē paliek tiek veikti papildu drošības un sanitārie pasākumi.  
Šajā naktsmītnē koronavīrusa (COVID-19) dēļ var būt ierobežoti vai nepieejami ēdieni un dzērieni.  
Koronavīrusa (COVID-19) dēļ šajā naktsmītnē ir spēkā pasākumi, lai aizsargātu viesu un darbināvu drošību. Tādējādi var būt ierobežoti vai nepieejami noteikti pakalpojumi un ērtības.

## Uzdodiet jautājumu

### Īpašas prasības

Lūdzu, izsakiet savas vēlmes angļiski vai latviski.

Īpašas prasības netiek garantētas, taču naktsmītnē darīs visu iespējamo, lai izpildītu jūsu lūgumu.

Jūs vienmēr varēsiet nosūtīt īpašu prasību pēc rezervējuma veikšanas.

Es vēlētos kļusu numuru

**Izvēlieties sev gultu (ja izvēle ir pieejama):**

4 divstāvu gultas

2 viengulmās gultas 2 divstāvu gultas 1 divāngulta

**Informējiet naktsmītnes pārstāvjus par savu plānoto ierašanās laiku**

Jūs, iespējams, saņemsiet atbildi no naktsmītnes saistībā ar jūsu ierašanās laiku.

**Diennakts reģistratūra** – palīdzība ir pieejama, kad jums tā ir nepieciešama! Jūs varat **reģistrēties no plkst. 15:00**.

**Ierašanās laiks: pirmsdiena, 2020. gada 5. oktobris**

Lai jūs sagaidītu naktsmītnē un reģistrēšanās noritētu bez aizķeršanās, savlaicīgi informējiet viesu uzņēmēju par savu plānoto ierašanās laiku. Jūs varat to veikt šajā lapā vai sazināties tieši ar viesu uzņēmēju, izmantojot kontaktinformāciju, kas ir norādīta jūsu rezervējuma apstiprinājumā.

Mēs piedzinām cenas

Talāk: atlikusi informācija >

**2.4.** Uzrakstiet atbildes vēstuli (*Facebook*, *WhatsApp* ziņu vai e-pasta vēstuli) paziņai Rīgā! Vēstulē pasakiet paldies par rekomendāciju un pastāstiet par savu naktsmītni, minot arī būtiskākos izvēles kritērijus.

**2.5.** Kopīgi pārrunājiet izdarītās izvēles un vienojieties par kopīgiem izvēles kritērijiem! Seciniet, kāpēc jūsu izvēles kritēriji ir svarīgi ceļojuma plānošanā un tā laikā.

### 3. Uzdevumu cikla izvērtējums.

**3.1.** Vispirms studenti aizpilda tabulu, piekrītot/nepiekrītot apgalvojumiem (tie var būt arī starpniekvalodā).

Metodisks komentārs: tabula parāda, cik lietderīgs ir bijis darba plānojums, kā studenti novērtē savu un grupas darbu, ko studenti domā par veiktajiem uzdevumiem un to nozīmi valodas apguvē.

Apgalvojums	Piekrītu	Daļēji piekrītu	Nepiekrītu
Mācību darba struktūra bija skaidra un loģiska.			
Es sapratu, kas man jādara katrā posmā un uzdevumā.			
Man bija laiks individuāli domāt, runāt ar kursa biedriem un konsultēties ar pedagogu.			
Domu karte man palīdzēja atcerēties vārdus un vārdformas.			
Dialogs mācību grāmatā man palīdzēja labāk saprast, kā veidot vārdu savienojumus un teikumus par šo tēmu.			
Sludinājumi mācību grāmatā man ļāva identificēt zināmus un jaunus vārdus, atkārtot vai mācīties tos.			
Gramatikas uzdevumi mācību grāmatā man ļāva atkārtot (drillēt), kā veidot un lietot vārdformas.			
Es varu patstāvīgi lietot (rakstīt vai teikt) vārdu savienojumus ar prievārdiem.			
Strādāt grupā ir vieglāk, jo mēs varam runāt par uzdevuma nosacījumiem, vārdu nozīmēm, gramatiku, teksta saturu un darba stratēģijām.			

Mēs visi grupā strādājām līdzvērtīgi.			
Lasīt interneta tekstus par dzīvokli un hosteli bija viegli. Es zinu <i>Booking</i> formātu, fotogrāfijas un piktogrammas man palīdz labāk saprast verbālu tekstu.			
Informācijas salīdzināšana (plusu un mīnusu vai kopīgo un atšķirīgo pazīmju meklēšana) lika mums koncentrēties un tekstu lasīt ļoti uzmanīgi.			
Aizpildīt rezervācijas formu bija noderīgi, jo šis darbs imitē reālu aktivitāti un noder valodas lietojumam praksē.			
Vēstules rakstīšana paziņai ļāva mums veidot kopsavilkumu un atbildēt uz jautājumu – kāpēc mēs izvēlējamies tieši šo naktsmītņi?			
Man bija interesanti klausīties, kur izvēlējas palikt citas grupas; es domāju par to, cik mūsu argumenti bija efektīvi.			

3.2. Nodarbības beigās pedagogs kopā ar studentiem pārrunā, kas bija pats interesantākais / pats garlaicīgākais / pats svarīgākais / pats vieglākais / pats sarežģītākais darba procesā un ko studenti gribētu darīt citādāk nākamajās nodarbībās.

Izvērstaais piemērs parādīja, ka būtiska ir papildu materiālu (mācību tekstu, vingrinājumu, informācijas) sniegšana un piemērotu uzdevumu sagatavošana. Mācību darbam jābūt pakāpeniskam, no leksikas un gramatikas atkārtojuma virzoties uz jaunas informācijas mācīšanos un praktizēšanu, tad uz patstāvīgu lietošanu praksē. Lai uzdevumu ciklu izpildītu un sasniegtu mērķi (resp., izvēlētos naktsmītņi, rezervētu to un pastāstītu par savu izvēli paziņai Latvijā), studentiem nav obligāti jāzina visas leksiskās vienības un gramatiskās formas. Svarīgi, ka mācību darbā iekļautie autentiskie teksti (hosteļa un dzīvokļa reklāmas, klientu atsauksmes un rezervācijas veidlapas internetā) studentiem ir zināmi, respektīvi, viņiem ir zināšanas un izpratne par to, kāda

informācija parasti tiek iekļauta šādos teksta veidos. Personiskā pieredze ļauj studentiem koncentrēties uz latviešu valodas lietojumu salīdzinājumā ar zināmām valodām (dzimto valodu, starpniekvalodu) un netieši attīstīt tekstpratību (multilingvālo un multimodālo kompetenci). Tāpat teksti funkcionēja par ierosmes avotiem mutvārdu uzdevumiem (sarunām grupās, kopīgai diskusijai) un rakstu darbiem (informācijas apkopošanai, rezervācijas veidlapas aizpildīšanai, atbildes vēstules rakstīšanai). Svarīgs ir arī mācību procesa izvērtējums, kas ļauj pedagogam labāk saprast studentu pašsajūtu, spējas, vajadzības un gaidas, kā arī sekot līdzi studentu valodas apguves progresam. Savukārt studentiem tabulas aizpildīšana ļauj pārlicināties/nostiprināt pārlicību par sev noderīgām un piemērotām mācību stratēģijām, lingvistiskajām zināšanām un prasmēm, lietām, kas pilnveidojamas.

### **PADOMI, LAI DARBS AR AUTENTISKU TEKSTU NEBŪTU SAREŽĢĪTS**

1. Plāno mācību darbu pēc tematiskā principa ar savstarpēji saistītiem tekstiem, t. sk. autentiskiem tekstiem.
2. Mācību darbā iekļauj autentiskus tekstus, ko studenti paši patērē (uztver, lasa, raksta, pārveido, pārsūta) reālajā un virtuālajā vidē.
3. Izvēlies autentiskus tekstus ar studentiem:
  - atpazīstamiem žanriem, sižeta līnijām, tēliem vai problemātiku;
  - aktuālām, interesantām un viņiem saistošām tēmām.
4. Regulāri atgādinī studentiem, ka viņiem nav jāsaprot katrs vārds vai vārdu savienojums tekstā un ka viņi spēs saprast saturu labāk līdz ar katru izlasīto lapaspusi. Kopā ar studentiem varat vienoties, kā marķēt teksta daļas, kas šķiet būtiskas, bet nav saprotamas.

5. Sagatavo uzdevumus un vingrinājumus, ko dot studentiem pirms darba ar autentisku tekstu, lai viņiem ir iespēja atkārtot un nostiprināt nepieciešamo leksiku un gramatiku vai pievērst uzmanību jauniem vārdiem, vārdformām un sintaktiskajām konstrukcijām.
6. Variē ar leksiskajiem, gramatiskajiem un radošajiem uzdevumiem pirms teksta lasīšanas, klausīšanās vai skatīšanās, teksta uztveres laikā un pēc teksta. Piemēram, piedāvā studentiem prognozēt notikumu attīstību, veidot komiksus, iestudēt un nofilmēt atsevišķas epizodes, veidot smieklīgāko vārdu vārdnīcu, sagatavot pašiem savus vingrinājumus kādas gramatikas tēmas nostiprināšanai u. tml.
7. Ja teksts ir garš, sadali to īsākos fragmentos un strādā ar katru no tiem soli pa solim. Lai palīdzētu studentiem atcerēties, kas katrā fragmentā ir svarīgs, rosini veikt piezīmes: formulēt apakšvirsrakstus, izcelt galvenos atslēgas vārdus, veidot plāna punktus u. tml.
8. Pastāvīgi noskaidro, kā studenti novērtē teksta satura sarežģītību un kā studenti ir sapratuši katru teksta fragmentu, vai viņiem ir skaidra notikumu attīstība un saprotamas tēlu attiecības. Piemēram, ik pa laikam dod izpildīt testu par teksta saturu vai teikumu savienošanas uzdevumu, lūdz īsi atstāstīt kādu epizodi vai vizuāli ilustrēt kādu ainu, izteikt domas par viena tēla rīcību vai sajūtām, raksturot lasīšanas grūtības u. tml.
9. Ja autentiskam rakstveida tekstam (galvenokārt daiļdarbam) ir pieejams arī audioieraksts, variē ar teksta modiēm. Piemēram, studenti kādu teksta daļu tikai klausās, cita fragmenta iepazīšanas veids (rakstveidā vai audioierakstā) ir studentu izvēle, auditorijā studenti klausās tekstu, bet mājās – to pašu fragmentu lasa (vai otrādi). Studenti var arī veidot audioierakstu „banku” ar pašu ierunātiem teksta fragmentiem.
10. Darbā ar autentisku tekstu iekļauj uzdevumus gan par tā izveides principiem (struktūru, valodu), gan arī par saturu.

## 2.2. Autentiskus tekstus var izmantot gramatikas mācīšanai

Nereti mācību grāmatās gramatikas skaidrojumi, piemēri un vingrinājumi un autentiskie teksti (piem., literārie darbi) ir savrupus, gramatikas jautājumus aplūkojot atsevišķu teikumu, ne tekstu līmenī. Skatoties no valodas lietotāja (studenta) perspektīvas, gramatikas lietojums atsevišķu teikumu līmenī lielākoties ir ierobežotāks, savukārt teksta līmenī valodas lietotājam ir plašākas izvēles iespējas (Fernández 2011; Zyzik, Polio 2017). Piemēram, pirmo gadījumu ilustrē vingrinājums, kas paredz teikumu pabeigšanu, lietojot tikai vienu konkrētu verbu laiku, otro gadījumu – *Whatsapp* grupas čata izveide ar tiem verbu laikiem, kas vairāk iederas vai kas labāk zināmi dalībniekiem.

Izdevuma autore jau pirmajā vai otrajā A1 valodas prasmes līmeņa nodarbībā studentiem dod divus mācību uzdevumus ar aktuālā mēneša vārda dienu kalendāru; visbiežāk tas ir septembra mēnesis (sk. 2.1. att.), valodas vasaras skolas gadījumā – jūnijs vai jūlijs.

Septembris 2021						
← Augusts 2021		Vārda dienas (šodien)			Oktobris 2021 →	
Pirmdiena	Otrdiena	Trešdiena	Ceturtdiena	Piektdiena	Sestdiena	Svētdiena
		1 Austrums Ilmārs Iluta	2 Eliza Lizete Zete	3 Bella Berta	4 Dzintara Dzintars Dzintra	5 Klaudija Persijs Valda
6 Magnuss Malgonis Mariuss	7 Ermlīns Regīna	8 Iīga	9 Bruno Telma	10 Albertīne Jausma	11 Signe Signija	12 Ema Eva Evita
13 Iza Izabella	14 Sanda Sanija Sanita Santa	15 Gunvaldis Gunduris Sandra Sondra	16 Ajsa Asnate Dāgs Dārgs	17 Vaira Vairis Vera	18 Ailta Eilta Liesma	19 Muntis Verners
20 Ginters Guntra Marianna	21 Mariss Matīss Modris	22 Maigurs Mārcis Māris	23 Vanda Veneranda Venija	24 Agris Agrita	25 Rauls Rodrigo	26 Gundars Knuts Kurts

2.1. attēls. Septembra vārda dienu kalendārs  
(<http://vardadiena.com/kalendars/LV/2021/9/>)

Vispirms studenti pāros atkārtu dialogu „Iepazīšanās” (*Kā tevi sauc?*), iejūtoties latviešu personvārda īpašnieka lomā. Studentu izvēlētajai gramatiskajai dzimtei netiek pievērsta uzmanība. Uzdevums ļauj nostiprināt iepazīšanās frāzes un iepazīties ar daļu no latviešu personvārdiem. Otrs uzdevums ir saistīts ar lietvārdu deklinācijām. Studenti tiek aicināti personvārdus sagrupēt 5–6 grupās, ņemot vērā to lingvistiskās pazīmes (*linguistic patterns*). Rezultātā studentiem jānonāk pie 5 personvārdu grupām jeb lietvārdu deklinācijām (piem., *Austrums, Maigonis, Mikus, Iluta, Lizete*) un nelokāmo vārdu grupas (šajā gadījumā – *Rodrigo* – kā piemērs). Praksē studenti ir minējuši arī kritēriju – starptautiski atpazīstami personvārdi un nezināmi personvārdi.

Identificētās personvārdu grupas ir sākums sarunai par latviešu valodas gramatisko dzimti (resp., vīriešu un sieviešu dzimti) un lietvārdu deklinācijām. Vēlāk, kad studenti paši veido lietvārdu deklinēšanas tabulas (piem., individuālās vai kolektīvās atgādes), katru deklināciju ilustrējošie personvārdi tiek locīti, lai parādītu personvārdu iekļaušanos lietvārdu gramatiskajā sistēmā un lietojumu gramatisko nozīmju izteikšanai.

Tātad, lai noraidītu pieņēmumu – autentiskus tekstus nevar izmantot gramatikas mācīšanai –, tiek bieži izmantots apgalvojums: gramatika ir vieglāk saprotama, ja tā tiek aplūkota trīs aspektos:

- formas (*Kā konkrēta forma ir veidota? Kā to veidot?*);
- nozīmes (*Ko tā izsaka? Ko tā nozīmē?*);
- lietojuma (*Kad to lietot? Kādi ir citi varianti valodas funkcijas un vēlamā/vajadzīgā satura izteikšanai konkrētā situācijā?*) (piem., Larsen-Freeman 2003).

Mācību procesā pievēršot uzmanību visiem trīs aspektiem, gramatika tiek saistīta ar semantiku un pragmatiku. Ja studenti, lasot vai klausoties autentisku tekstu, skata ne tikai tekstā iekļautās gramatiskās formas, bet arī to nozīmi un funkcionalitāti, viņi paplašina zināšanas par valodas lietojumu kontekstā (sk., piem., Paesani 2005). Kā vienu piemēru latviešu valodas nodarbībai var minēt mācību darbu<sup>3</sup> ar Pētera Brūvera dzejoli „Es rakstu” no dzejas

---

3 Uzdevumu cikls ir apbēts Latvijas Universitātes organizētajā Latviešu valodas un kultūras vasaras skolā 2017. gadā.

krājuma „Mācos rakstīt” (Brūveris 2014), kurā verbs *rakstīt* ir konjugēts visu gramatisko personu formās, atvasināts ar atšķirīgiem priedēkļiem un iesaistīts vairākos stabilos vārdu savienojumos jeb kolokācijās.

**Valodas prasmes līmenis:** B1.

**Temats:** Radošums un pašizpaušme.

**Mērķi:**

Lingvistiskie mērķi:

- noskaidrot verba *rakstīt* leksiskās nozīmes un funkcionalitāti ar un bez priedēkļiem;
- atkārtot verbu vēlējuma izteiksmi tās lietošanai nolūka palīgteikumos.

Komunikatīvais mērķis:

- diskutēt par rakstīšanas veidiem, iemesliem un mērķiem, rakstīšanas paradumiem.

Sociokultūras mērķis:

- pievērst uzmanību rakstnieka profesijas prestižam atšķirīgās tautās un kultūrās, rakstīšanas iespējām un izaicinājumiem;
- veidot priekšstatu par valodu lietojumu Latvijas pilsētu lingvistiskās ainavas tekstos.

**Mācību darba organizācijas formas:** individuālais darbs, kolektīva lasīšana, valodas piemēru aplūkošana *PowerPoint* prezentācijā, pāru darbs, domu kartes veidošana, metalingvistiskas sarunas, radošs darbs.

**Mācību materiāli:** izdales lapas ar dzejoli, atsevišķu vārdu tulkojumiem angļu valodā (piem., *ziedoties, cildināt, nicināt, iespaids*) un uzdevumiem, uzskates līdzeklis ar fotogrāfijām, kuros ir redzami sludinājumi, grafiti teksti, reklāmas, norāžu zīmes u. c. apkārtējās vides teksti.

**Mācību darba apraksts:**

**1.1.** Studenti lasa dzejoli klusām, pēc tam – skaļi. Tiek pārrunāti vārdi (resp., izskaidroti ar citiem vārdiem latviešu valodā vai pārtulkoti angļu valodā), kas traucē uztvert tekstu, taču verba *rakstīt* atvasinājumi šajā posmā netiek skatīti.



1.2. Studenti atbild uz diviem jautājumiem – *Kur var rakstīt? Kā var rakstīt?* –, atbildes sameklējot dzejoli.

1.3. Studenti vispirms pāros noskaidro viens otra rakstīšanas ieradumus (*Kur? Kā? Kam? Cik bieži? Kurās valodās?*), tad par otra studenta rakstīšanas ieradumiem pastāsta pārējiem.

1.4. Pedagoģs papildus uzdod jautājumus:

- *Kādus rakstveida tekstus var redzēt pilsētās?*
- *Kāpēc cilvēki publicē tekstus?*
- *Kurās valodās cilvēki raksta šos tekstus?*
- *Kurās valodās cilvēki raksta/drīkst rakstīt un izvietot vides tekstus (piem., reklāmas, afišas, ielu nosaukumus, grafiti tekstus) Latvijas pilsētās?*

Lai studenti varētu atbildēt uz šiem jautājumiem, tiek demonstrēta PowerPoint prezentācija ar vairākiem bilingvāliem un multilingvāliem tekstiem. Pavisam īsi tiek raksturota valodas situācija Latvijas pilsētu vides tekstos (sk. Pošeiko 2015, 2020).

1.5. Studenti kopīgi veido domu karti ar rakstīšanas iemesliem no dzejoļa un pašu pieredzes, lai mutiski atbildētu uz jautājumu – *Kāpēc cilvēki vispār raksta?* Vienīgais nosacījums – atbilžu veidošana ar nosacījuma palīgteikumiem (piem., *lai komunicētu ar draugiem, lai izklaidētos, lai reklamētu preces un lai nopelnītu naudu*), turpinot iepriekšējās nodarbības gramatisko tēmu.

1.6. Kopīgi tiek formulētas verba *rakstīt* nozīmes, kas atklājas dzejoli (piem., *fiksēt domas, pieredzi un notikumus rakstu valodā, radīt dzejoli, paslēpt sevi un attaisnot kādu*), novērtējot to nozīmi studentu dzīvē.

1.7. Studenti vispirms izraksta no dzejoļa atvasinātos verbus kopā ar saistītajiem vārdiem (piem., *ierakstīt slepenā dienasgrāmatā un pierakstīt citu rakstīto*), tad no tekstuālā konteksta mēģina saprast un skaidrot to nozīmi (latviešu un angļu valodā). Beigās kopīgi tiek pārrunātas citas situācijas, kurās atvasinājumi varētu tikt lietoti, izdomāti un pierakstīti atbilstoši piemēri. No dzejoļa izrakstīto atvasinājumu un piemēru saraksts tiek papildināts ar atvasinājumiem, kas veidoti ar citiem studentiem zināmiem priedēkļiem (piem., *sarakstīties, izrakstīt, uzrakstīt*), bet nav iekļauti dzejoli.

**Mājas darbs:** izveidot tekstu „Es runāju” sev tīkamā žanrā (piem., dzejoli, īsstāstu, pasaku, repa dziesmu vai komiksu), iekļaujot arī atvasinātos verbus ar priedēkļiem.

Metodisks komentārs: mājasdarba ierobežojums ir noteikts, lai nostiprinātu zināšanas par priedēkļiem un vārddarināšanu latviešu valodā un labāk izprastu to lietojuma motivāciju un funkcionalitāti tekstā.

Kā rāda uzdevumu cikla apraksts, studenti:

- dalās ar saviem novērojumiem par rakstīšanas ieradumiem un rakstīšanas pieredzi;
- pārrunā dzejolī sniegto informāciju par rakstīšanas līdzekļiem, veidiem un vietām;
- identificē un raksturo ar priedēkļiem atvasinātus verbus;
- lieto konkrētas verbu formas (resp., nosacījuma palīgteikumu izveide ar verbu vēlējuma izteiksmē un pakārtojuma saikli *lai*, teikumu izveide ar atvasinātiem vārdiem, saskaņojot tos ar citiem teikuma locekļiem, piem., personā un laikā).

Tātad uzmanība tika pievērsta gan verbu ar un bez priedēkļiem izpratnei un funkcionalitātei atšķirīgos kontekstos, gan arī dzejoļa idejas atklāšanai un sasaistīšanai ar studentu personisko pieredzi. Šajā gadījumā dzejolis nav tikai teksts, no kā ekscerpēt atvasinātus verbus vai vārdu savienojumus, tas ir lingvistiskais iedevums, kas rosina sarunas (t. sk. metalingvistiskas).

Kopumā vislielākais izaicinājums ir piemērotu tekstu sameklēšana, uzdevumu sagatavošana un laika plānošana. Autentisku tekstu (iepriekš minētā piemēra gadījumā – dzejoļa) uztverei ir nepieciešams ilgāks laiks un pedagoga atbalsts. Pētnieki neiesaka autentiska teksta izziņu sākt ar gramatikas izpēti, bet gan vispirms pārrunāt saturu (tēmu, idejas, tēlus) un studentu domas par to (sk. vairāk Zyzik, Polio 2017). Gramatikai nevajadzētu būt vienīgajam mērķim darbā ar autentisku tekstu.

Tāpat jāuzsver, ka darbā ar autentisku tekstu uzmanība būtu pievēršama tikai atsevišķām valodas vienībām – vārdu sastāvdaļām, konkrētiem vārdiem, vārdu savienojumiem vai teikumiem – vai gramatikas jautājumiem (piem., vārdformu veidošanai, vārdu saskaņošanai teikumā, palīgteikumu izveidei) (sk. arī 3.5. apakšnodaļu). Darbs ar autentisku tekstu, kurā iesācējiem jāsaprot visas redzamās vai dzirdamās leksiskās vienības, vārdformas

un sintaktiskās konstrukcijas, var radīt haosu un paniku mācību procesā; visai grūti iedomāties, ka studenti justos ērti, mēģinot vienlaikus apgūt dažādas lietas (stabilus vai neierastus vārdu savienojumus, vairākas gramatiskās tēmas) un sasaistīt tās ar jau zināmo informāciju.

Lietderīgi pieminēt, ka gramatikas mācīšanai noderīgi var izrādīties **valodu korpusi** ar autentiskiem valodas lietojuma piemēriem. Tie ātri un ērti ļauj noskaidrot atsevišķu gramatisko formu, vārdu vai vārdu savienojumu lietojuma nosacījumus un biežumu, funkcionalitāti atšķirīgos runas un teksta žanros (par valodas korpusos balstītu valodas mācīšanu sk. vairāk Liu, Jiang 2009; Smart 2014; Lin, Lee 2015; Benavides 2015). Iepriekš pieminētā dzejoļa gadījumā pedagogs var rosināt studentus sameklēt atvasinātos verbus *sarakstīt*, *uzrakstīt* un *pierakstīt* Latviešu valodas tekstu korpusā, secināt, kurš no tiem tiek lietots biežāk, un mēģināt definēt šo verbu lietojuma un nozīmes atšķirības. Ja uzdevums šķiet par grūtu, pedagogs var iepriekš sagatavot piemēru sarakstu no korpusa ar īsiem komentāriem starpniekvalodā (piem., nezināmu vārdu tulkojumiem, avotu raksturojumu).

Kā atzīst vairāki pētnieki (piem., Timmis 2005; Barbieri, Eckhardt 2007), autentiski teksti palīdz arī augstāka valodas prasmes līmeņa studentiem metalīmenī pamanīt un novērtēt ikdienā lieto to gramatiku, jo īpaši runātā valodā (*spoken grammar*), kas ne vienmēr atbilst literārās valodas normai. Kā rakstveida piemērus var minēt lielo sākumburtu lietojumu uzņēmumu nosaukumos un afišās, pareizrakstības kļūdas reklāmās un uzņēmumu papildus izvietotajās zīmēs, pieturzīmju lietojumu un diakritisko zīmju alternatīvas atšķirīgos apkārtējās vides tekstos (piem., uzņēmumu nosaukumi: *muusu*, *kluuga*, *sasha*, sk. vairāk 5. nodaļu).

## PADOMI, KĀ AUTENTISKUS TEKSTUS IZMANTOT GRAMATIKAS MĀCĪŠANAI

1. Nenošķir gramatikas mācīšanu no autentisku tekstu izziņāšanas. Piemēram, nebaidies mācību darbu organizēt

induktīvi, respektīvi, sākt mācību darbu ar autentisku tekstu, kurā studenti vispirms paši atklāj nodarbības mācību vielu – gramatisko tēmu (piem., politiķu TV debatēs iekļautos verbus pavēles izteiksmē). Pēc tam studenti savā vadībā var mēģināt aprakstīt, sistematizēt un raksturot aplūkojamo gramatikas daļu pēc iepriekš apgūto paradigmu parauga vai iekšējās valodas izjūtas.

2. Izvēlies ne vairāk kā 2–3 valodas vienības vai gramatikas jautājumus, kas ir jāatkārto vai jāapgūst un kas ir sevišķi nozīmīgi autentiskā teksta izveides un satura izpratnei, un veido uzdevumus saistībā ar tiem (piem., vingrinājumus verbu īstenības izteiksmes un pavēles izteiksmes 2. personas formu apguvei teikumos ar atšķirīgu izteikuma mērķi).
3. Dod studentiem nelielu gramatisko uzdevumu ciklu ar vismaz 2–3 vingrinājumiem, kas paredz:
  - tekstā iekļauto vārdformu vai vārdu savienojumu analīzi (piem., politiķu TV debatēs lietoto verbu grupēšanu, gramatisko formu noteikšanu);
  - gramatikas nostiprināšanu teksta tēmas ietvaros (piem., ekscerpēto verbu īstenības un pavēles izteiksmē iesaistīšanu teikumos par to pašu tematu, piem., politiskajās reklāmās pirms vēlēšanām);
  - gramatikas lietojumu jaunā kontekstā (piem., verbu pavēles izteiksmē iesaistīšanu valsts iestādes, piem., muzeja iekšējās kārtības noteikumos).
4. Rosini studentus atklāt un raksturot ne tikai valodas vienību izveidi, bet arī to nozīmi un funkcionalitāti tekstā un konkrētā saziņas situācijā (piem., verbu pavēles izteiksmē lietojuma motivāciju politiķu TV debatēs).
5. Gramatikas uzdevumus vienmēr papildini ar uzdevumiem par teksta saturu un saziņas situācijas apstākļiem (piem., politiķu dabašu tematiem, debašu organizēšanas laiku, debašu nepieciešamību).

## 2.3. Autentiski teksti ļauj attīstīt visas valodas prasmes

---

Pieņēmums, ka autentiskus tekstus var izmantot tikai lasīšanas un klausīšanās prasmes attīstīšanai, arī var tikt apgāzts, ja detalizētāk aplūko metodiskos paņēmienus.

Ārvalstu pedagogu pieredze rāda, ka audio pasaku, audio stāstu un radioteātra klausīšanās noder, lai mācītu un pilnveidotu pareizrunu, loģiskos vārda uzsvarus teikumā un runas intonāciju (piem., Aufderhaar 2004). Piemēram, studenti vispirms var lasīt kādas Latvijas radio ziņas transkripciju (sk., piem., LSM mājaslapā publicētos audioierakstus, t. sk. vieglajā latviešu valodā), atzīmējot vārdus, ko būtu svarīgi uzsvērt, nolasot ziņu. Pēc tam studenti izteiksmīgi lasa ziņu, runā izceļot atzīmētos vārdus (ja nepieciešams, var ierakstīt teksta nolasīšanu), novērtē viens otra veikumu. Radio ziņas ieraksta klausīšanās un žurnālista/-es izcelto vārdu atzīmēšana ir nākamais solis, kam seko žurnālista/-es un studentu pašu izcelto vārdu salīdzināšana, novērtējot runas izteiksmīguma un teksta daļu izcēlumu nozīmi informācijas nodošanā lasītājiem (mērķvalodā, bilingvāli vai starpniekvalodā).

TV seriālu vai filmas skatīšanās kopā ar uzdevumiem palīdz studentiem apgūt pragmatiku (piem., kā lietot noteiktus valodas līdzekļus atkarībā no saziņas situācijas) un pilnveidot stratēģisko kompetenci, piemēram, komunikācijas uzsākšanas vai pabeigšanas stratēģijas (t. sk. žestus un mīmiku) (sk. vairāk Abrams 2014; Gilmore 2011).

Mainīgo reklāmu videoieraksti bez skaņas uz pilsētu ēku sienām izvietotajos lielformāta digitālajos ekrānos (sk. Pošeiko 2019a, b) var rosināt studentus veidot audioierakstus ar reklāmās redzamās rakstveida informācijas daļēju vai pilnīgu atkārtojumu mutvārdu tekstā.

Autentisku tekstu lasīšana pozitīvi ietekmē studentu patstāvīgo tekstveidi. Salīdzinošo pētījumu rezultāti rāda, ka studenti, kam ir bijis regulārs autentisku tekstu iedevums, savos tekstos biežāk izmanto stabilus vārdu savienojumus jeb kolokācijas un literāro sarunvalodu (piem., Tyler 2010; Ellis, Wulff 2015).

Kā iepriekš tika norādīts, autentisku tekstu lasīšana (t. sk. skaļā lasīšana) vai klausīšanās paņem vairāk laika nodarbībā un samazina laiku produktīvo valodas prasmju attīstīšanai. Jāatceras, ka autentiskie teksti paši par sevi neveido prasmi runāt un rakstīt – nenodrošina lingvistisko atdevumu. Lai autentiskie teksti būtu pedagogiski iedarbīgi, pedagogam ir jāveido vai jāsameklē piemēroti uzdevumi, kas rosina studentus runāt un paredz rakstīšanu (piem., Caplan 2010; Long 2015). Grūtākus uzdevumus var uzdot kā mājasdarbus, ļaujot studentiem strādāt sev vēlamā tempā un apjomā.

Viens uzdevums klausīšanās un rakstīšanas prasmes pilnveidei un lingvistiskās kompetences nostiprināšanai auditorijā ir **divpakāpju atstāstījums**. Vispirms ir autentiska teksta klausīšanās vairākas reizes (piem., īstāsts pedagoga lasījumā vai audioieraksta veidā) un individuālo piezīmju veikšana (piem., atslēgas vārdu, verbu formu un prievārdu pierakstīšana), pēc tam seko grupu darbs, kā laikā studenti mēģina maksimāli precīzi restaurēt dzirdēto tekstu. Beigās ir kopīgs darba izvērtējums un rezultātu precizēšana (angliski šādu uzdevumu dēvē par *dictogloss*, sk. vairāk Kowal, Swain 1997; Swain 2005). Kā redzams, uzdevuma laikā studentiem ir nepieciešams gan uzmanīgi sekot līdzī tekstā sižeta līnijai, valodas līdzekļu lietojumam un izmantotajām gramatiskajām formām un sintaktiskajām konstrukcijām, gan domāt par rakstību, gan kopīgi sadarboties un metalingvistiski runāt par valodas lietojumu tekstā.

Dažas papildu uzdevumu idejas: konkrētu tekstu (instrukcijas, receptes, e-pasta vēstules) izveide; izlaistas rindkopas satura prognozēšana; stāsta turpināšana; sarunas/dialoga ierakstīšana, transkribēšana un savas runas/teksta pilnveide (sk. vairāk Lynch 2007; Byrnes 2010; Wang, Wang 2014, arī 2.1.2. apakšnodaļu un 3.1. apakšnodaļu).

Pilsētas ielās redzamo tekstu uztvere galvenokārt ir saistīta ar receptīvo prasmi – lasīšanu, taču tie kā lingvistiski iedevumi var tikt izmantoti, lai attīstītu arī produktīvās prasmes – runāšanu un rakstīšanu (sk. piemērus visā izdevumā, īpaši 6.3. apakšnodaļā). Mācību pastaigas laikā, pieejot pie informācijas stenda, pedagogs var vispirms uzdot jautājumu visiem – *Vai šodien notiek kas inte-*

*resants?* Pēc tam studenti var tikt rosināti uzdot jautājumus viens otram par afišu noformējumu un saturu, īsi raksturot tīkamāko pasākumu un izteikt savas domas par pasākumu piedāvājumu.

Mācību procesa vajadzībām fotogrāfijās ar pilsētu tekstiem var aizkrāsot atsevišķus vārdus, vārdu savienojumus, teikumus vai vārdu daļas, kas studentiem jāieraksta savās pierakstu kladēs vai uz interaktīvās tāfeles. Kā piemēru var minēt aizkrāsotas ielu nosaukumu beigu daļas, lai nostiprinātu precīzu ģenitīva galotnes un konsonantu lietojumu (piem., *Krišjā\_ \_ Baron\_ iela, Daugavpil\_ iela, Saul\_ \_ iela*). Vizuāli paslēpts var būt kāds afišas vai reklāmas attēls, ko studenti ilustrē, balstoties uz afišas vai reklāmas rakstveida tekstu un asociācijām, un par to pastāsta pārējiem grupas biedriem. Ir iespējams arī pretējs uzdevums – students, kam ir afišas vai reklāmas fotogrāfija, dod otram studentam norādes, kas jāzīmē un kā zīmējumam jāizskatās (lielums, krāsa, novietojums). Pēc tam studenti salīdzina rezultātu ar oriģinālu, izvēloties interesantāko risinājumu. Praktiskā pieredze rāda, ka šāda nodarbe noder ne tikai „atpūtas brīdim”, bet arī netieši nostiprinot adjektīvu un adverbu lietojumu, to salīdzināmās pakāpes formu veidošanu.

## 2.4. Autentiskus tekstus ir lietderīgi iesaistīt reālās dzīves situāciju izspēlēs

---

Uzdevumos balstīta valodas mācīšana (*Task-Based Language Teaching*) ir salīdzinoši nesena, 21. gs. sākumā, definēta valodas mācīšanas pieeja. Tās galvenais princips ir mācību procesā iesaistīt uzdevumus, kas imitē reālā dzīvē veicamas darbības un uzdevumus (pēc Van den Branden 2006; Ellis 2010; Larsen-Freeman, Anderson 2013; Long 2015). Uzdevumiem (*tasks*) ir saikne ar reālo dzīvi, atšķirībā no uzdevumiem vai vingrinājumiem (*exercises*), kam šāda komunikatīvā un sociokultūras komponenta nav (sk. vairāk 3.1. apakšnodaļu).

Teorētiskajā literatūrā tiek uzskatīts, ja autentisks teksts tiek izmantots tikai, lai izpildītu leksiskos un gramatiskos uzdevumus, darbs ar tekstu nav produktīvs un efektīvs. Līdz ar to, isi komentējot pieņēmumu par autentisku uzdevumu nepieciešamību mācību procesā, svarīgi saprast, ko studenti dara vai darītu ar konkrētu autentisko tekstu reālajā dzīvē (resp., ārpus mācību vides), un vai studentiem ir svarīgi zināt, kā izveidot vienu vai otru teksta žanru. Reālajā dzīvē izmantojamu autentisku tekstu ir daudz, pat dzeja vai anekdotes var noderēt, iztēlojoties piedalīšanos literārajos lasījumos vai TV komēdiju šovā. Var secināt, ka pastāv divas stratēģijas mācību darba organizēšanai ar autentisku tekstu:

1) **formulēt uzdevumu**, kā izpilde paredz individuālu/kolektīvu mācību darbu ar noteikta veida autentiskajiem tekstiem un tekstveidi (piem., uzdevums – ģimenes automašīnas iegāde līzīngā; nepieciešamie teksti – automašīnu reklāmas vai katalogi, bankas kredītu piedāvājumi, atsauksmes par atsevišķiem automašīnu modeļiem u. tml., izveidojamie teksti – saraksts / domu karte ar vēlamajiem automašīnu modeļiem, tehniskajiem un drošības parametriem, telefonsaruna ar bankas darbinieku, saruna ar automašīnas tirgotāju, kredīta pieprasījuma veidlapas aizpildīšana u. tml.);

2) **izvēlēties autentisku tekstu vai vairākus tekstus** un plānot vismaz vienu uzdevumu, kas būtu attiecināms uz reālās dzīves situāciju (piem., dziesmas klausīšanās mērķvalodā un īsas atsauksmes rakstīšana publicēšanai *Youtube* komentāru sadaļā vai sienas ķēpājumu aplūkošana un iesnieguma – sūdzības – sagatavošana pašvaldības policijai par privātīpašumu bojāšanu).

Autentisku saziņas apstākļu imitēšana ir sevišķi svarīga, mācot svešvalodu ārvalstīs, kur mērķvalodas lietojums ir ierobežots vai tā nav vispār. To norāda arī latviešu valodnieks Arvils Šalme:

„Ja valodu mācās attālināti no tās lietojuma vides, [...] jāmeklē citi līdzekļi, ar kuriem kompensēt autentiskus saziņas apstākļus. Pieredzes paplašināšanai un valodas prasmju pilnveidošanai ieteicams lasīt autentiskus tekstus (piem., jebkuru vides informāciju, īsus rakstus avīzēs, publikāciju virsrakstus, reklāmas), skatīties televīziju, filmas, klausīties radio un audioierakstus. Ja nav tieša kontakta ar



mērķvalodas lietotāju vai iespējas valodu lietot ikdienas saziņā, aizvien lielāku popularitāti iegūst saziņas prakse dažādās valodās interneta vidē, izmantojot sociālās saziņas tīklus vai valodas apguves interaktīvās programmas.” (Šalme 2011: 36)

Aktuālus apkārtējās vides tekstus studenti pamanītu, pilnībā vai daļēji lasītu un netieši lietotu, viesojoties Latvijā. Fotografijas ar Latvijas pilsētās redzamiem tekstiem un ar tiem saistīti autentiski uzdevumi zināmā mērā imitē šādu viesošanos. Diskutabls jautājums, vai visiem studentiem tiešām būtu jāprot izveidot afišu, reklāmu vai pat visu uzņēmuma ārtelpas reklāminformāciju; tomēr nenoliedzami, šo tekstu izveide palīdz pilnveidot lingvistisko un sociokultūras kompetenci. Jāsaprot, katra uzdevuma veida mērķis un nozīme mācību procesā; nevar pilnībā noliegt uzdevumu, kas palīdz apgūt leksiku, semantiku un gramatiku, nepieciešamību un lietderīgumu (sk. vairāk 3.1. apakšnodaļu).

Apkopojot nodaļā aplūkotos aizspriedumus un izaicinājumus no autentisku tekstu iesaistes mācību procesā, var secināt četras lietas:

- 1) pirms autentiska teksta izmantošanas mācību darbā (tāpat kā pirms mācību teksta) pedagogam ir jābūt skaidram pamatojumam (*Kāpēc tieši šis teksts?*), mērķim (*Ko vajag panākt ar šo tekstu?*), darba plānam (*Kas tiks darīts ar šo tekstu? Kādi būs darbības soļi?*), plānotajiem rezultātiem (*Ko studenti zinās un prātīs pēc darba ar tekstu?*) un vērtējuma veidam (*Kas novērtēs rezultātu? Kā?*);
- 2) autentiski teksti nav sarežģīti valodas iesācējiem, ja teksti tiek rūpīgi izvēlēti, studentiem tiek piedāvāti papildu materiāli (t. sk. starpniekvalodā vai studentu dzimtajās valodās) un sagatavošanās uzdevumi, ja darbam ar tekstu tiek atvēlēts pietiekami ilgs laiks;
- 3) autentiski teksti var tikt izmantoti gramatikas mācīšanai, taču lielāks pedagoģiskais ieguvums būs no teksta satura un formas vienkopus apguves;
- 4) mācību pieeju, metožu un uzdevumu daudzveidība ļauj autentiskus tekstus izmantot visu valodas prasmju pilnveidošanai.

## PADOMI, KĀ PAPILDINĀT MĀCĪBU DARBU AR AUTENTISKIEM TEKSTIEM

Pirms mācību darba uzsākšanas izlem, kurš mācību materiāls būs tava vadītā mācību kursa pamatā, kā autentiskie teksti iekļaujas šajā mācību materiālā un kā tu plāno ar tiem strādāt. Zemāk ir doti trīs iespējamie mācību materiāla izvēles varianti un rosinoši jautājumi, kas var palīdzēt pieņemt lēmumus par mācību darba organizāciju.

1. Publicēts mācību līdzeklis (resp., mācību grāmata un/vai burtņīca, metodiskie norādījumi).
  - Vai tas atbilst tavam mācīšanas stilam vai priekšstatam par veiksmīgu valodas mācīšanu?
  - Kādi teksti ir iekļauti? Vai tajā ir autentiski teksti? Ar kādiem autentiskiem tekstiem ir iespējams papildināt mācību līdzekli? Vai metodiskajos norādījumos ir doti ieteikumi papildu tekstiem (piem., Naua 2014)? Vai tie būs piemēroti attiecīgajam valodas prasmes līmenim?
  - Kādus atbalsta materiālus, uzdevumus un vingrinājumus nepieciešams sagatavot darbam ar izvēlētajiem autentiskajiem tekstiem?
  - Kā tu plāno pāriet no mācību līdzekļa uz autentisku tekstu vai otrādi?
  - Cik papildu laika būs vajadzīgs iecerētajam mācību tematu paplašinājumam?
2. Paša/-s veidots mācību materiāls.
  - Pirms darba auditorijā palūdz kolēģiem (t. sk. pedagogam ar vairāku gadu valodas mācīšanas pieredzi) izvērtēt, vai tevis sagatavotajā mācību materiālā ir ievērota loģiska un skaidra gramatiskā un leksiskā pēctecība, vai izvēlētie/sagatavotie teksti ir tematiski saistīti (par vienu tēmu vai vairākām tēmām) un vai mācību materiāls kopumā atbilst attiecīgajam valodas prasmes līmenim!
  - Kādi teksti ir iekļauti tavā mācību materiālī? Kādi ir to izvēles kritēriji?

- Kā ir plānots strādāt ar autentiskiem tekstiem? Kādus uzdevumus un vingrinājumus studenti veiks pirms teksta, tā lasīšanas/klausīšanās/skatīšanās laikā un pēc teksta? Kādi būs to galvenie mērķi un sasniedzamie rezultāti?
  - Cik daudz laika tu plāno veltīt autentiskiem tekstiem un ar to saistītiem uzdevumiem?
  - Kā tu plāno pārbaudīt un novērtēt studentu progresu, viņu zināšanas un prasmes?
3. Tevis izvēlēts autentiskais teksts (piem., dokumentāla filma sērijās, drukāts garstāsts).
- Formulē vismaz trīs argumentus izvēlēta teksta pamatojumam, pārrunā tos ar kolēģiem (t.sk. pedagogu ar vairāku gadu valodas mācīšanas pieredzi)!
  - Veido pārskatu par apgūstamo gramatisko tēmu secību, plānotajiem uzdevumiem un vingrinājumiem, kas atbilst konkrētajam valodas prasmes līmenim un izvēlēta teksta saturam (resp., sižeta līnijas attīstībai, teksta struktūrai – nodaļām un apakšnodaļām) un palūdz kolēģiem izvērtēt to!
  - Kā tu plāno strādāt ar autentisko tekstu? Kādus uzdevumus un vingrinājumus studenti veiks pirms teksta, tā lasīšanas/klausīšanās/skatīšanās laikā un pēc teksta? Kādi būs to galvenie mērķi un sasniedzamie rezultāti?
  - Kā tu plāno noturēt studentu uzmanību un interesi par tekstu?
  - Kā tu plāno pārbaudīt un novērtēt studentu teksta izpratni, valodas zināšanas un prasmes?

## Izmantotā literatūra

- Abrams, Z. I. (2014) Using film to provide a context for teaching L2 pragmatics. *System* 46, pp. 55–64.
- Alptekin, C., Erçetin, G. (2011) Effects of working memory capacity and content familiarity on literal and inferential comprehension in L2 reading. *TESOL Quarterly* 45(2), pp. 235–266.
- Alvstad, C., Castro, A. (2009) Conceptions of literature in university language courses. *The Modern Language Journal* 93(2), pp. 170–184.

- Aufderhaar (2004) *The influence of using discourse analysis techniques on the filtered speech of authentic audio text to improve pronunciation*. Dissertation. Ohio: University of Cincinnati.
- Barbieri, F., Eckhardt, S. E. (2007) Applying corpus-based findings to form-focused instruction: The case of reported speech. *Language Teaching Research*, 11(3), pp. 319–346.
- Barrette, C. M., Paesani, K., Vinall, K. (2010) Toward an integrated curriculum: Maximizing the use of target language literature. *Foreign Language Annals* 43(2), pp. 216–230.
- Benavides, C. (2015) Using a corpus in a 300-level Spanish grammar course. *Foreign Language Annals* 48(2), pp. 218–235.
- Bunch, G. C., Walqui, A., Pearson, P. D. (2014) Complex text and new common standards in the United States: Pedagogical implications for English learners. *TESOL Quarterly* 48(3), pp. 533–559.
- Burns, A. (2012) Text-based teaching. Burns, A., Richards, J. C. (eds.) *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Byrnes, H., Maxim, H. H., Norris, J. M. (2010) Realizing advanced foreign language writing development in collegiate education: Curricular design, pedagogy, assessment. *The Modern Language Journal* 94 (Suppl–1).
- Caplan, N. A. (2010) Beyond the five-paragraph essay: A content-first approach. Krashen, S. (ed.) *Effective second language writing*. Alexandria, VA: TESOL.
- Conti, G. (2017) *Eight narrow reading techniques that will enhance your students' vocabulary and reading skills*. Pieejams tiešsaistē: <https://gianfrancoconti.com/2017/07/22/eight-narrow-reading-techniques-that-will-enhance-your-students-vocabulary-and-reading-skills/>.
- Cope, B., Kalantzis, M. (eds., 2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra, Australia, Macmillian.
- Crossley, S. A., Louwarse, M. M., McCarthy, P. M., McNamara, D. S. (2007) A linguistic analysis of simplified and authentic texts. *The Modern Language Journal* 91(1), pp. 15–30.
- Crossley, S. A., McNamara, D. S. (2008) Assessing L2 reading texts at the intermediate level: An approximate replication of Crossley, Louwarse, McCarthy, McNamara (2007) *Language Teaching* 41(3), pp. 409–429.
- Crossley, S. A., Yang, H. S., McNamara, D. S. (2014) What's so simple about simplified texts? A computational and psycholinguistic in-

- vestigation of text comprehension and text processing. *Reading in a Foreign Language* 26(1), pp. 92–113.
- Dupuy, B. (1999) Narrow listening: An alternative way to develop listening comprehension in the foreign language classroom. *System* 24(1), pp. 97–100.
- Eggins, S., Slade, D. (1997) *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Ellis, N. C., Wulff, S. (2015) Second language acquisition. Dabrowska, E., Divjak, D. (eds.) *Handbook of cognitive linguistics*. Boston: De Gruyter Mouton, pp. 409–431.
- Ellis, R. (2010) Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research* 4, pp. 193–200.
- Erten, I. H., Razi, S. (2009) The effects of cultural familiarity on reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 21(1), pp. 60–77.
- Feez, S. (1998) *Text-Based Syllabus Design*. Sydney: National Centre for English Teaching and Research.
- Fernández, C. (2011) Approaches to grammar instruction in teaching materials: A study in current L2 beginning-level Spanish textbooks. *Hispania* 94(1), pp. 155–170.
- Field, J. (2003) Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal* 57(4), pp. 325–334.
- García, O., Bartlett, L., Kleifgen, J. O. (2007) From biliteracy to pluriliteracies. Auer, P., Wei, L. (eds.) *Handbook of Applied Linguistics on Multilingual Communication*. De Gruyter Mouton, pp. 207–228.
- Gianfranco, C. (2017) *Eight narrow reading techniques that will enhance your students' vocabulary and reading skills*. Pieejams tiešsaistē: <https://gianfrancoconti.com/2017/07/22/eight-narrow-reading-techniques-that-will-enhance-your-students-vocabulary-and-reading-skills/>.
- Gilmore, A. (2007) Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, Vol. 40, Issue 2. UK: Cambridge University Press, pp. 97–118.
- Gilmore, A. (2011) “I prefer not text”: Developing Japanese learners’ communicative competence with authentic materials. *Language Learning* 61(3), pp. 786–819.
- Hertel, T. J., Harrington, S. (2015) Promoting cultural and linguistic competence with documentary film in Spanish. *Hispania* 98(3), pp. 549–569.
- Kang, E. (2015) Promoting L2 vocabulary learning through narrow reading. *RELC Journal* 46(2), pp. 165–179.

- Kowal, M., Swain, M. (1997) From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom? Johnson, K., Swain, M. (eds) *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, pp. 284–309.
- Krashen, S. (2004) The Case for Narrow Reading. *Language Magazine* 3(5). pp. 17–19.
- Kweon, S. O., Kim, H. R. (2008) Beyond raw frequency: Incidental vocabulary acquisition in extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 20(2), pp. 191–215.
- Larsen-Freeman, D. (2003) *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston: Heinle & Heinle.
- Lin, M. H., Lee, J. Y. (2015) Data-driven learning: changing the teaching of grammar in EFL classes. *ELT Journal* 69(3), pp. 264–274.
- Liu, D., Jiang, P. (2009) Using a corpus-based lexicogrammatical approach to grammar instruction in EFL and ESL contexts. *The Modern Language Journal* 93(1), pp. 61–78.
- Long, M. H. (2015) *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Lynch, T. (2007) Learning from the transcripts of an oral communication task. *English Language Teaching Journal* 61, pp. 311–320.
- Maxim, H. (2002) A study into the feasibility and effects of reading extended authentic discourse in the beginning German language classroom. *The Modern Language Journal* 86. pp. 20–35.
- Nation, I. S. (2006) How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review* 63, pp. 59–82.
- Naua, N. (2014) *Latviešu valoda studentiem. Skolotāja grāmata*. Rīga: LVA.
- Oh, S. Y. (2001) Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification versus elaboration. *TESOL Quarterly* 35(1), pp. 69–96.
- Paesani, K. (2005) Literary texts and grammar instruction: Revisiting the inductive presentation. *Foreign Language Annals* 38(1), pp. 15–23.
- Pellicer-Sánchez, A., Schmitt, N. (2010) Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do “things fall apart”? *Reading in a Foreign Language* 22(1), pp. 31–55.
- Pošeiko, S. (2015) *Valodas un to funkcionalitāte pilsētu publiskajā telpā: Baltijas valstu lingvistiskā ainava*. Promocijas darbs. Rīga: LU. Pieejams tiešsaistē: [http://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/31349/298-51593-Poseiko\\_Solvita\\_sp10146.pdf?sequence=1](http://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/31349/298-51593-Poseiko_Solvita_sp10146.pdf?sequence=1).
- Pošeiko, S. (2018) Multimodāli teksti latviešu valodas apguvē: zināšanām, prasmēm, emocijām. *Tagad*. Zinātniski metodiskais žurnāls 1(11),

- 100.–112. lpp. Pieejams tiešsaistē: <http://maciunmacies.valoda.lv/par-latviesu-valodas-apguvi/zurnals-tagad>.
- Pošeiko, S. (2019a) Mainīgās reklāmas uz digitālajiem tekstiem. *Pilsētu teksti kā lingvistiskās ainavas stāsti. Emuārs*. Pieejams tiešsaistē: <https://pilsetuteksti.blogspot.com/2019/11/mainigas-reklamas-uz-digitalajiem.html>.
- Pošeiko, S. (2019b) Reklāma ~10 sekundēs. Mainīgās reklāmas uz digitāliem ekrāniem Rīgā. *Pilsētu teksti kā lingvistiskās ainavas stāsti. Emuārs*. Pieejams tiešsaistē: <https://pilsetuteksti.blogspot.com/2019/11/reklama-10-sekundes-mainigas-reklamas.html>.
- Pošeiko, S. (2020) Pilsētu teksti kā autentiski materiāli kontekstualizētai latviešu valodas apguvei ārvalstu universitātēs. Laiveniece, D. (red.) *Valodu apguve: problēmas un perspektīva XVI*. Zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 25.–54. lpp.
- Richards, J. C. (2001) *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rodgers, M. P. (2013) *English language learning through viewing television: An investigation of comprehension, incidental vocabulary acquisition, lexical coverage, attitudes, and captions*. Dissertation. New Zealand: Victoria University of Wellington. Pieejams tiešsaistē: <https://pdfs.semanticscholar.org/5afe/5fb19d3987224c143220a3f860026144ed8a.pdf>.
- Singapore Ministry of Education (2001) *English Language Syllabus for Primary and Secondary Schools*. Singapore: Ministry of Education.
- Šalme, A. (2011) *Latviešu valodas kā svešvalodas apguves pamatjautājumi*. Rīga: LVA.
- Semetsky, I. (ed., 2017) *Edusemiotics – A Handbook*. Springer.
- Smart, J. (2014) The role of guided induction in paper-based data-driven learning. *ReCALL* 26(2), pp. 184–201.
- Swain, M. (2005) The output hypothesis: theory and research. Hinkel, E. (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 471–484.
- Sweet, H. (1899) *The practical study of languages*. London: Oxford University Press.
- Timmis, I. (2005) Towards a framework for teaching spoken grammar. *ELT Journal* 59(2), pp. 117–125.
- Tweissi, A. I. (1998) The effects of the amount and type of simplification on foreign language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 11(2), pp. 191–204.
- Tyler, A. (2010) Usage-based approaches to language and their applica-

- tions to second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, pp. 270–291.
- Van den Branden, K. (2000) Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of multilingual primary school classes. *Reading Research Quarterly* 35(3), pp. 426–443.
- Van den Branden, K. (2006) Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. Van den Branden, K. (ed.) *Task-based language education*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, pp. 1–16.
- Wang, C., Wang, M. (2014) Effect of alignment on L2 written production. *Applied Linguistics* 36, pp. 503–526.
- Weyers, J. R. (1999) The effect of authentic video on communicative competence. *The Modern Language Journal* 83(3), pp. 339–349.
- Young, D. J. (1999) Linguistic simplification of SL reading material: Effective instructional practice? *The Modern Language Journal* 83(3), pp. 350–366.
- Yule, G. (1995) The paralinguistics of reference: representation in reported discourse. Cook, G., Seidlhofer, B. (eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 185–196.
- Zyzik, E., Polio, Ch. (2017) *Authentic Materials Myths Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ebook. USA: The University of Michigan Press.



### 3. KOMUNIKATĪVĀ PIEEJA MĀCĪBU DARBĀ AR AUTENTISKIEM TEKSTIEM

---

#### JAUTĀJUMI PĀRDOMĀM

1. Kāpēc cilvēki mācās jaunas valodas? Kādi ir galvenie svešvalodas apguves iemesli? Kuri valodas kursu mērķi un sasniegtie rezultāti ir vistiešāk saistīti ar šīm vēlmēm un vajadzībām?
2. Kuras mācību organizācijas formas un mācīšanās stratēģijas tev šķita piemērotākās, mācoties svešvalodu? Kuras no tām tu vēlētos izmantot savā pedagoģiskajā darbā? Kāpēc?
3. Kuri uzdevumu veidi un vingrinājumi tev padevās labāk un likās interesanti un noderīgi, mācoties svešvalodu? Kāpēc? Savukārt, kuri uzdevumi un vingrinājumi tev nepadevās vai nešķita pietiekami lietderīgi valodas apguves mērķu sasniegšanai? Kā tu izskaidrotu šīs atšķirības? Kas ir to pamatā?
4. Kāda, tavuprāt, izskatītos ideālā svešvalodas nodarbība auditorijā vai ārpus tās? Ko darītu pedagogs, ko – studenti? Kas veidotu mācību procesu un kāda būtu emocionālā atmosfēra?
5. Iedomājies/iztēlojies vienu tipisku latviešu valodas kā svešvalodas iesācēju grupu! Kas to raksturo? Kādas ir studentu iepriekšējās zināšanas, prasmes un pieredzes (t. sk. valodu mācīšanās)? Ko studenti sagaida no latviešu valodas kursa? Ko tu vari/gribi piedāvāt viņiem?
6. Formulē 3–5 kritērijus, pēc kuriem izvēlēties/izveidot uzdevumus vienai svešvalodas mācību nodarbībai! Cik daudz uzdevumus plānot vienai nodarbībai? Kādus uzdevumus un vingrinājumus iekļaut vienā nodarbībā? Kurš būs nodarbības

galvenais uzdevums? Kā tas ir saistīts ar nodarbības vispārīgo mērķi?

7. Kā mērķtiecīgi komentēt un vērtēt studentu uzdevumu izpildi un mērķvalodas lietojumu, lai palīdzētu studentiem mācīties un pilnveidot viņu zināšanas un prasmes?
8. Kāpēc ir svarīgi runāt ar studentiem par mācību darba plānu un iesaistīt viņus tā veidošanā? Kā informēt studentus par nodarbības plānu, mērķi un uzdevumiem, mācību materiāliem un uzdevumiem?

Katram pedagogam pirms kalendārā plāna veidošanas un mācību nodarbības sagatavošanas ir jābūt skaidram pamatojumam (*rationale*), kāpēc vajag mācīt tieši šo saturu un kāpēc tieši šādā veidā. Pamatojums ataino pedagoģisko pārliecību (pat filozofiju) un izpratni par mācību procesu: mācīšanas pieejām, metodēm un mācību organizācijas formām, mācību saturu un vērtīgiem sasniedzamajiem rezultātiem.

Komunikatīvas valodas mācīšanas (*communicative language teaching*) vai komunikatīvās pieejas pamatā ir ideja, ka **prasme lietot mērķvalodu komunikācijā ir galvenais valodas mācīšanās mērķis**.

„Komunikatīvā pieeja – valodas apguves veids, kas paredz mērķtiecīgi organizētā valodas mācību procesā pilnveidot saziņas prasmes. Tās pilnveido, uzsverot dažādu kompetences veidu (saziņas, valodas, sociokultūras, tekstveides u. c.) lomus valodas un runas apgūvē. Izmantojot autentiskai saziņai atbilstošu valodu, mācību procesā tiek veicināta tiešā saskarsme, sadarbīga mācīšanās un valodas apgūvēja aktīva līdzdalība mācību mērķu sasniegšanā.” (Skujiņa 2011: 47)

**Komunikatīvā kompetence** tiek uzskatīta par ļoti būtisku prasmju kopumu; tā ir lietpratība gan interpretēt citu cilvēku sociālo uzvedību un uzvesties atbilstoši runas situācijai kontekstā, gan arī aktīvi iesaistīties saziņā un lietot mērķvalodu runas vai rakstu formā (Hymes 1971; Canale, Swain 1980; Richards, Rodgers 2001, 2014; Brandl 2008). Tas nebūt nav viegls uzdevums jaunajiem valodas lietotājiem (*new speakers*), jo šāda pratība paredz:

- vārdu krājuma pārvaldišanu;
- zināšanas par valodas gramatiku un prasmi lietot nepieciešamās vārdformas, vārdu savienojumus un sintaktiskās konstrukcijas praksē;
- spēju veidot mutvārdu, rakstveida vai multimodālu tekstu, kas ir piemērots noteiktai psiholoģiskajai un sociālajai situācijai (piem., formālai vai neformālai sarunai) un saprast citu tekstus;
- prasmi uzsākt un pabeigt sarunu, pievienoties citu iesāktai sarunai, papildināt citu runātāju teikto, uzdot jautājumus u. tml.;
- prasmi sazināties iedarbīgi (mērķtiecīgi, jēgpilni un veiksmīgi – atbilstoši iecerētajam mērķim un saziņas vajadzībai) un risināt problēmas, kas radušās neatbilstoša valodas lietojuma dēļ (piem., pārteikšanās, aizmirsti vārdi, neprecīzi izvēlēts jautājuma vārds).

Citiem vārdiem sakot, komunikatīvā kompetence ir kompleksa lietpratība, kas ir cieši saistīta ar lingvistisko kompetenci, sociolingvistisko kompetenci, diskursa kompetenci un stratēģisko kompetenci. **Lingvistiskā kompetence** ir saistīta ar valodas lingvistiskā koda apguvi, **sociolingvistiskā kompetence** attiecas uz zināšanām par valodas un teksta sociokultūras likumiem, **diskursa kompetence** ir saistīta ar jēgpilna teksta izveidi un **stratēģiskā kompetence** raksturo prasmi funkcionāli risināt dažādus sarežģījumus saziņas procesā (piem., pārjautājot, pārfrāzējot vai atkārtojot teikto, mainot runas stilu un runas tempu).

Lai gan neviena valodiska darbība nav iedomājama bez iedevuma (*input*) – receptīvajām valodas prasmēm (vērošanas, klausīšanās un lasīšanas), komunikatīvās pieejas atslēgas vārds ir atdevums (*output*) – produktīvās valodas prasmes: runāšana un rakstīšana. Tās ir apgūstamas, nebaidoties izmēģināt atšķirīgus izteikšanas līdzekļus vienas un tās pašas sociālās funkcijas īstenošanai (piem., *Cik dažādos veidos ir iespējams atvainoties par nejaušu uzkāpšanu uz kājas?*).

Komunikatīva valodas mācīšana pati par sevi nav mācību metode; tā drīzāk ir pedagoģisko ideju un metodoloģisko principu kopums (Wesche, Skehen 2002; Doughty, Long 2003; Brandl 2008).

Tās galvenās pedagoģiskās idejas ir:

1. Noderīgas un jēgpilnas ir tādas mācību formas un darbības, kurās studenti bieži un intensīvi mijiedarbojas viens ar otru, lai mācītos viens no otra, apmainītos ar informāciju un kopīgi atrisinātu radušās problēmas.
2. Sevišķi svarīgi ir autentiski teksti un komunikācijas situācijas, kas ir saistītas ar „reālās vides” kontekstiem (rakstveida, mutvārdu, digitāliem, multimodāliem, atšķirīgu mediju, atšķirīgu valodas lietotāju).
3. Mācību process ir veiksmīgs, ja tā centrā ir students, ņemot vērā viņa/viņas iepriekšējo mācīšanās pieredzi, vajadzības un mērķus, kā arī mācīšanās tempu.

Viens no vadošajiem komunikatīvās pieejas teorētiķiem un popularizētājiem ASV ir Vašingtonas Universitātes Ģermānistikas fakultātes profesors Klauss Brandls (*Klaus Brandl*). Viņš katru gadu vada praktiskos seminārus doktorantūras studentiem un jaunajiem lektoriem, kas māca savu dzimto valodu vai labi zināmo valodu kā svešvalodu Vašingtonas Universitātē (Sietla, ASV), veidojot un nostiprinot komunikatīvās valodas mācīšanas tradīciju šajā universitātē. K. Brandls lekcijās, zinātniskajos priekšlasījumos un grāmatā „Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work” (2008) sniedz izvērstus ieteikumus mācību darba organizācijai: nodarbību plānošanai, studentu iepazīstināšanai ar jaunu vārdu krājumu, gramatikas mācīšanai, atgriezeniskās saiknes sniegšanai un valodas kļūdu labošanai, uzdevumu veidošanai, receptīvo un produktīvo valodas prasmju attīstīšanai un rezultātu novērtēšanai.

K. Brandls akadēmisko darbu un valodas mācīšanas metodiku veido, balstoties uz 8 metodoloģiskiem principiem – mācību darba pedagoģiskajiem virsuzdevumiem (Brandl 2008):

1. Lietot uzdevumus mācību procesa organizēšanai.
2. Sekmēt mācīšanos darīt.
3. Nodrošināt bagātīgu iedevumu.
4. Piedāvāt jēgpilnu, izprotamu un ieinteresējošu iedevumu.
5. Veicināt kooperāciju un sadarbīgu mācīšanos,
6. Koncentrēties uz formu.
7. Nodrošināt atgriezenisko saikni.
8. Pamanīt un ņemt vērā afektīvos mācīšanās faktoros.

Šie principi ir secīgi aplūkoti nākamajās apakšnodalās, tos papildinot ar citu pētnieku pedagoģiskajām pārlicībām un pētnieciskajām atziņām. Kur vien iespējams, ir doti atsevišķi piemēri no personiskās pieredzes, mācot latviešu valodu kā svešvalodu pieaugušajiem.

### 3.1. Uzdevumi mācību procesa organizēšanai

---

Mācību darbs var tikt īstenots, veidojot un realizējot sintētisku vai analītisku valodas apguves kursa programmu (Wilkins 1979). Pirmajā gadījumā mācību process tiek galvenokārt pakārtots gramatikas, leksikas un valodas funkciju loģiskai secībai (no vieglākā uz sarežģītāko). Šāda pieeja ļauj precīzāk formulēt vispārīgus vērtēšanas kritērijus. Savukārt otrajā gadījumā primārais ir mācīšanās mērķis. Mācību temati un apgūstamās kompetences ir pakārtotas šī mērķa sasniegšanai, un mācību process ir vairāk individualizēts.

Uzdevumos balstīta valodas mācīšana paredz to, ka pedagogs apzina studentu vēlmes un vajadzības un palīdz plānot nepieciešamos mācību procesa soļus, lai studenti spētu veikt konkrētus funkcionālus uzdevumus ar skaidriem lingvistiskiem atdevumiem. Šie uzdevumi ir saistīti ar reālo dzīvi, vērsti uz to realizāciju autentiskās dzīves situācijās, bez mērķa lietot valodu pašu par sevi (sk., piem., Frost 2004). Kā piemēru var minēt uzdevumu – uzstāšanos konferencē ar mutisku priekšlasījumu un *PowerPoint* prezentāciju. Uzdevuma izpildē var būt iekļauti šādi mācību soļi: referāta mērķa un pētniecisko jautājumu formulēšana, metodikas un teorētiskā pamatojuma īsa apraksta veidošana, rezultātu apkopošana un secinājumu veidošana, iespējamo jautājumu prognozēšana un atbilžu sagatavošana, runas struktūras un satura plānošana (t. sk. piemērotu uzrunas formu, pāreju, uzmanību piesaistošu frāžu iekļaušana), *PowerPoint* prezentācijas noformējuma un satura izveide, priekšlasījuma prezentācija auditorijā un diskusija, runas un prezentācijas pilnveide. Šī uzdevuma mērķis – veiksmīgi nolasīt referātu konferencē (valoda ir līdzeklis mērķa sasniegšanai).

**Uzdevumos balstītā valodas mācīšanas pieejā** (*Task-Based Language Teaching, Task-Based Instruction*) **uzdevumi** ir mācību procesa centrālie elementi (Van den Branden 2006; Richards, Rodgers 2014: 174–199). Valodas mācīšanās notiek, veidojot, veicot un prezentējot reālās dzīves uzdevumus, lielu uzsvaru liekot uz procesu (*Kā kaut kas notiek?*), ne rezultātu. No vienas puses, to izpildei ir nepieciešams noteikts gramatikas un vārdu krājuma apjoms, tāpat arī iepriekšējo zināšanu un priekšstatu kopums par uzdevuma situatīvo kontekstu (piem., studenti zina, kā rīkoties, kad viesmīlis pienāk pie galdiņa restorānā). No otras puses, veicot uzdevumu, studenti ne tikai lieto zināmo praksē, bet arī mācās jaunas lietas: noteiktu gramatikas daļu un leksiku, kas saistīta ar uzdevuma izpildi un tematu. Šī pieeja praksē ļoti bieži tiek apvienota ar tekstos balstītu apmācību (sk. 2.1. apakšnodaļu un 3.1. tab.) un valodas un satura integrētu apguvi jeb CLIL (sk., piem., Leaver, Willis 2004).

Ar **uzdevumu** tiek saprasta:

- jebkura valodiska darbība, ko cilvēki veic ikdienā, īpašos apstākļos un neierastās situācijās: mājās, darbā, parkā, slimnīcā, atpūtas vietā u. tml.;
- darbs, kas veikts auditorijā vai ārpus auditorijas mācību vajadzībām, imitējot „reālo dzīvi”, un kurā studenti mācās izprast, variēt un lietot valodu un mijiedarboties mērķvalodā, galveno uzmanību pievēršot izteikumu nozīmei, ne formai;
- praktisks darbs, kā rezultāts ir studenta atdevums – izveidots teksts (runāts, rakstīts, zīmēts, izteikts ar žestiem vai mīmiku), kas paredzēts noteiktai saziņas situācijai (pēc Feez 1998; Edwards, Willis 2005; Van den Branden 2006; Richards, Rodgers 2014).

Praktisko pētījumu rezultātā ir noskaidrots, ka svarīgākie pedagoģiskie ieguvumi ir augstāka studentu motivācija, lielāka ieinteresētība mācību procesā, augstāki zināšanu un prasmju rezultāti, veiksmīgāka integrācija mērķvalodas lietotāju vidē, labāki kursa novērtējumi. Līdzīgi kā daudzās citās valodas mācīšanas pieejās, uzdevumos balstītā apmācībā tiek ņemti vērā tādi psiholingvistiski un metalingvistiski procesi kā atkārtošana, vārdu un vārdformu pamanīšana, pieņēmumu izteikšana, lingvistisko pazīmju raksturošana, valodas elementu lietojuma nosacījumu un funkcionalitātes konceptualizēšana.

Pedagogam pirms katra uzdevuma/uzdevumu cikla ir jāveic nopietns sagatavošanās darbs: reālās dzīves situāciju analīzi un pielāgošanu mācību apstākļiem, leksisko vienību (vārdu, frāžu, sintaktisko konstrukciju) identificēšanu un iesaistīšanu mācību procesā, detalizētu un skaidru uzdevumu nosacījumu izveidi, atsevišķo uzdevuma izpildes soļu paredzēšanu un sagatavošanu (ja nepieciešams). Savukārt katrā nodarbībā jāievēro trīsdaļīguma princips:

1. **Iepazīstināšana ar uzdevumu** (motivēšana, konteksta došana, skaidri norādījumi uzdevuma izpildei un īss uzdevuma izpildes gaitas un rezultāta apraksts).
2. **Atbalsts uzdevuma izpildē** (atbalsta sniegšana, sekošana līdzi studentu spējām un valodas lietojumam, uzmanības pievēršana valodas formai un nozīmei).
3. **Kopsavilkums** (refleksijas par procesu un rezultātu, svarīgāko vai neskaidro gramatikas daļu pārrunāšana) (pēc Van Gorp, Bogaert 2006; sk. arī Willis 1996: 56–57; Frost 2004 un 3.2. apakšnodaļu).

Uzdevumu klasifikācijas ir dažādas. Piemēram, atsevišķs uzdevums var būt saraksta veidošana, sakārtošana noteiktā secībā, salīdzināšana, problēmas risināšana, dalīšanās ar personisko pieredzi, radošais darbs (Willis 1996). Uzdevumus ir iespējams arī aplūkot pretstatos:

1. Vienpusēja vai divpusēja informācijas apmaiņa.
2. Viens kopīgs mērķis vai vairāki atsevišķi mērķi.
3. Sadarbošanās vai sacensības.
4. Viens lingvistiskais atdevums vai vairāki lingvistiskie atdevumi.
5. Konkrētas valodas lietojums vai abstraktas valodas lietojums.
6. Vienkārša vai sarežģīta uzdevuma izpilde.
7. Vienkārša vai sarežģīta valoda.
8. Reālā dzīvē balstīts uzdevums vai ar reālo dzīvi nesaistīts uzdevums (pēc Richards, Rodgers 2014: 186–187).

3.1. tabulā ir dots divu pieeju – tekstos balstītas apmācības un uzdevumos balstītas valodas mācīšanas – salīdzinājums. Kā redzams, autentiskums (situāciju, tekstu) ir svarīgs, par primāro izvirzot gan tekstu, gan arī uzdevumu. Komunikatīvās pieejas metodoloģiskais ietvars būtu uzskatāms par galveno balstu, kas ļauj abu pedagoģisko teoriju idejas integrēt mācību procesā.

3.1. tabula. Pieeju salīdzinājums (pēc Richards, Rodgers 2014: 393)

Peeja	Īss raksturojums	Ietekme uz mērķvaloda mācīšanu	Pedagoga loma	Studenta loma	Tipiskas mācību darbības
Tekstos balstīta apmācība	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Autentiskie mutvārdu un rakstveida teksti ir galvenie lingvistiskā iedevuma avoti</li> <li>■ Eksplīcīta teksta struktūras, satura un formas (t. sk. valodas) mācīšana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Daudzveidīgu teksta žanru un veidu lietojums</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ir vajadzīgs analītisks kursa programmas veidotājs</li> <li>■ Analizē diskursu un sarunas</li> <li>■ Sniedz vadlīnijas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Diskursa analizētājs</li> <li>■ Paškontrolētājs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dāžādu teksta žanru analīze</li> <li>■ Tekstu veidošana, dekonstrukcija, pārveidošana</li> </ul>
Uzdevumos balstīta valodas mācīšana	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Uzdevumi ir galvenie mācību elementi</li> <li>■ Reālās dzīves lingvistisko atdevumu lietojums</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mācību darbības ar reālās dzīves lingvistisko atdevumu</li> <li>■ Uzsvars uz autentiskumu</li> <li>■ Galvenā uzmanība tiek pievērsta formām un nozīmes kopīgai apguvei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Veido autentiskus uzdevumus</li> <li>■ Palīdz studentiem mijiedarboties</li> <li>■ Rosina koncentrēties uz formu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Līdzstrādnieks</li> <li>■ Riskētājs</li> <li>■ Valodas lietotājs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Informācijas papildināšana, iztrūkstošās informācijas noskaidrošana, problēmu risināšana, sadarbošanās</li> <li>■ Komunikācijas aktivitātes</li> </ul>



## Uzdevumi pēc to saistības ar reālo dzīvi

Uzdevumi pēc to mērķiem un izpildei nepieciešamajām darbībām ir klasificējami divās grupās: ar reālo dzīvi saistītie („reālās dzīves”) uzdevumi un pedagoģiskie uzdevumi (pēc Nunan 1993; Long 1998; Brandl 2008).

Ar **reālo dzīvi saistītie uzdevumi** ir veidoti tā, lai izceltu tās prasmes, kas studentiem ir nepieciešamas, lai viņi varētu aktīvi piedalīties daudzveidīgās reālās dzīves situācijās. Šādi uzdevumi parasti modelē un imitē reālā valodas praksē iedomājamas situācijas, to galvenais rezultāts ir noteikta mērķa sasniegšana. Daži piemēri: rezervēta aviobiļete, iegūti mazāka izmēra apavi pielaišanai, noskaidrots muzeja darba laiks, nosūtīts dzimšanas dienas ielūgums, arī publicēts ieraksts sociālajos tīklos (sk. uzdevuma piemēru 3.2. apakšnodaļā).

Savukārt **pedagoģiskie uzdevumi** ir kā tilts starp auditoriju un reālās dzīves situācijām. Tie sagatavo studentus valodas lietojumam autentiskā valodas vidē. Šādu uzdevumu mērķi ir parādīt studentiem, kā valoda „strādā” (piem., kā valodas elementi funkcionē un mijiedarbojas, kā var veidot sintaktiskas konstrukcijas), veidot un nostiprināt automātiskas valodiskas darbības (piem., darbības vārdu lietojumu pirmajā personā). Kā piemēru var minēt uzdevumu, kas paredz teikumu papildināšanu ar vārdiem pareizās formās; ievietojamie vārdi ir no iepriekš lasīta teksta. Cits piemērs – studenti, nostiprinot īpašības vārdu noteikto galotņu lietojumu akuzatīvā un mācoties krāsu nosaukumus, aplūko latviešu mākslinieku gleznas (piem., Vilhelma Purviša, Marka Rotko, Vijas Celmiņas un Kristīnes Luīzes Avotiņas) un stāsta, kādas krāsas viņi redz gleznās un kuras krāsas katrs mākslinieks izmanto biežāk.

## Komunikatīvi vai nekomunikatīvi uzdevumi

Ņemot vērā komunikatīvās kompetences lomu mācību uzdevumu organizācijā un izpildē, uzdevumi var tikt raksturoti arī kā **komunikatīvi** vai **nekomunikatīvi** uzdevumi.

**Komunikatīvie mācību uzdevumi** ir tie uzdevumi, kas imitē vai veido autentiskas komunikācijas situācijas un izceļ komunikācijas

nozīmi valodas apgūvē. Uzdevumu atbildes ir prognozējamas, bet ne pilnībā paredzamas, jo ir iespējami atšķirīgi valodisko darbību varianti. Svarīgākais mērķis ir kontekstualizēta valodas prakse. Teorētiskajā literatūrā ir definētas trīs komunikatīvo uzdevumu pazīmes:

- 1) uzdevumā ir savstarpēji saistīti teikumi un tie attiecas uz vienu situāciju vai tēmu;
- 2) uzdevums sniedz papildu informāciju par iesaistītajiem cilvēkiem, darbībām un situāciju;
- 3) uzdevumā valodas prakse ir apvienota ar kultūras aspektiem (pēc Walz 1989).

Kā atzīst pētnieki, komunikatīvie mācību uzdevumi ir jēgpilni, ja tie ir personalizēti, tajos ir dota kāda izvēles iespēja un studenti kaut ko dara ar iegūto informāciju (piem., veido sarakstu, sarindo, salīdzina, dalās ar citiem rakstveidā vai mutvārdos). Studenti ir vairāk ieinteresēti mācību procesā un motivēti mācīties, ja viņiem ir iespēja izteikt savu viedokli un dalīties ar savu pieredzi, sajūtām un interesēm (piem., Terell 1982; Brandl 2008).

Kā piemērus var minēt trīs uzdevumus, kuru galvenais mērķis ir teksta (mutvārdu/rakstveida) izpratne un personiskās pieredzes vai viedokļa izteikšana.

### **1. Dienas režīms.**

- 1.1. Lasi tekstu par jaunieša A tipisku darba dienu!
- 1.2. Lasi jaunieša A darbību sarakstu un sanumurē tos loģiskā secībā!
- 1.3. Raksti, ar ko tava diena atšķiras no A darba dienas!

### **2. Universitāte un studijas.**

- 2.1. Jautā pieciem kursa biedriem, kāpēc viņi studē tieši šajā universitātē, studiju programmā vai valodas kursā!
- 2.2. Salīdzini atbildes un sarindo tās skalā no 1 līdz 5, visaugstāk novērtējot neierastāko iemeslu!

### **3. Hobiji un intereses.**

Darbs grupās pa trīs vai četriem studentiem.

- 3.1. Katrs no jums izveido trīs vai četrus apgalvojumus.
- 3.2. Pārējie grupas biedri izlemj, vai apgalvojums ir patiess vai aplams.

<b>skatīties</b>	<b>dejojot</b>	<b>spēlēt</b>	<b>lasīt</b>
komēdijas vēsturiskas filmas multfilmas analītiskus raidījumus seriālus kriminālfilmās mūzikas videoklipus video lekcijas video blogus (vlogus) ...	valsi tautiskās dejas svingu salsu tango breikdānsu ...	futbolu basketbolu hokeju tenisu klavieres ģitāru bungas galda spēles teātri kārtis šahu videospēles ...	romānus stāstus filmu recenzijas dzeju autobiogrāfijas emuārus (blogus) esejas žurnālus avīzes ziņas anekdotes ogas sēnes ...
<b>kolekcionēt</b>	<b>braukt ar</b>	<b>ceļot</b>	<b>klausīties</b>
monētas pastmarkas pildspalvas biļetes autogrāfus rotaslietas suvenīrus mašīnas gleznas konfekšu papīrišus šķiltavas kalendārus ...	riteni motociklu mašīnu skrituļslidām skrituļdēli laivu ...	pa Latviju pa Eiropu pa Ameriku pa Āziju pa pasauli ar draugiem ar radiem ar svešiem cilvēkiem ...	popmūziku klasisko mūziku rokmūziku metālmūziku folkmūziku audio pasakas audio stāstus radio raidījumus mūzikas topus putnu dziesmas klusumu ...

- Man patīk kolekcionēt pastmarkas.  
✓ Jā, (es domāju, ka) tā ir patiesība.  
– Nē, (es domāju, ka) tā nav patiesība.

**3.3.** Katrs no jums stāsta visai grupai par interesantāko/neparastāko hobiju vai interesi, ko uzzināja uzdevuma laikā.

Savukārt **nekomunikatīvo mācību uzdevumu** fokuss ir uz mācību procesu vai mācīšanās prasmēm, piemēram, izpratnes veidošanu par gramatiku vai mācību „atklājumiem”, kā pamatā ir jaunu vārdu nozīmju, vārdformu un sintaktisko konstrukciju identificēšana un to lingvistisko pazīmju noteikšana. Šādiem uzdevumiem ir zināšanu, prasmju un spēju veidošanas funkcija.

Uzdevumi ir ļoti atšķirīgi pēc to satura, nozīmes un funkcionalitātes mācību procesā. Piemēram, tie var būt pakārtoti valodas prasmēm: lasīšanas, rakstīšanas, klausīšanas un runāšanas uzdevumi, vai studentu veicamajām darbībām: savienošanas, ievietošanas, kļūdu labošanas un prognozēšanas uzdevumi, atbildēšana uz jautājumiem, prezentācija, attēla aprakstīšana u. tml. Būtiska loma ir dažāda veida vingrinājumiem.

## Vingrinājumi

**Vingrināšanās, daudzkārtēja vienvēidīgu darbību veikšana** (*drill*, arī *drilling*) ir valodu apgūvē bieži lietoti uzdevumi, kuri balstās atkārtojumos un praktizēšanā, lai:

- vingrinātu skaņas, vārdus, vārdformas, teikumu izveidi;
- pilnveidotu iepriekš apgūtas zināšanas un prasmes;
- veidotu ieradumu lietot valodu patstāvīgi (piem., Richards, Platt, Platt 1992; Skujiņa 2011).

Valodas mācīšanas praksē tiek runāts par tādiem vingrinājumiem kā atkārtojumi, aizvietošanas un pārveidojumi.

Tā kā **atkārtojuma vingrinājumi** (*repetition drills*) bieži vien tiek saistīti ar automātisku gramatikas mācīšanos ārpus konteksta, metodikās tiek lietoti arī tādi termini kā atkārtota tēmas/jautājuma izskatīšana (*retrial*) un atkārtota informācijas apstrāde (*recycling*) (piem., Johnson 1996; Lurch, McClean 2000). Studenti šādus uzdevumus veic atšķirīgos veidos. Piemēram, var mainīties mods (mutvārdos vai rakstveidā) vai uzdevuma izpildes apstākļi:

individuāls darbs vai pāru darbs, spontāns valodas lietojums vai rūpīgi izplānota un secīga valodiska darbība. Lielāka uzmanība tiek pievērsta studentu praktiskajam darbam un kognitīvajiem procesiem, atkārtojot un nostiprinot apgūstamo gramatikas daļu, leksiku vai komunikācijas situācijas.

Divi piemēri, kuru mērķis ir pievērst studentu uzmanību noteiktām vārdformām (lietvārdiem vienskaitļa datīvā, skaitļa vārdiem daudzskaitļa datīvā, lietvārdiem lokatīvā) un to funkcionalitātei:

## 1. Atlaides veikalā.

1.1. Kopīgi tiek aplūkots lielveikala atlaižu buklets.

1.2. Vingrinājuma modelis: pedagoga mutisks piemērs un jautājums – studentu atbilde.

Pedagogs: *Veikalā „A” ir atlaide Jāņu sieram, alum un cūkgaļas šķiņķim. Kam ir atlaide?*

Studenti: *Atlaide ir Jāņu sieram, alum un cūkgaļas šķiņķim.*

## 2. Darba laiks.

2.1. Kopīgi tiek apskatītas divu pārtikas veikalu darba laika zīmes.

2.2. Vingrinājuma modelis: pedagoga mutisks piemērs un jautājums – studentu mutiska atbilde – pedagoga salīdzinājums mutvārdos – apstiprinājuma iegūšana no studentiem – studentu patstāvīgais darbs: vispirms mutvārdu uzdevums pāros, tad individuāli veicams rakstveida darbs.

Pedagogs: *Pārtikas veikals „A” darba dienās strādā no astoņiem līdz divdesmit diviem. Brīvdienās šis veikals strādā no deviņiem līdz divdesmit diviem. No cikiem līdz cikiem strādā veikals „B” darba dienās un brīvdienās?*

Studenti: *Veikals „B” darba dienās un brīvdienās strādā no septiņiem trīsdesmit līdz divdesmit trijiem.*

Pedagogs: *Tātad veikals „B” strādā katru dienu no septiņiem trīsdesmit līdz divdesmit trijiem, bet veikals „A” strādā darba dienās no astoņiem līdz divdesmit diviem un brīvdienās no deviņiem līdz divdesmit diviem. Vai tā?*

Studenti: *Jā.*

2.3. Studenti lasa trīs vai četras kafejnīcu darba laika zīmes.

2.4. Studenti pāros jautā un atbild par katras kafejnīcas darba laiku.

Iespējamie jautājumu varianti: *No cikiem līdz cikiem strādā kafejnīca „Rietumkrasts” darba dienās? No cikiem līdz cikiem strādā kafejnīca „Darbnīca” brīvdienās?*

2.5. Studenti individuāli raksta kafejnīcu darba laika salīdzinājumu.

Iespējamais atbilžu variants: *Kafejnīca „Rietumkrasts” strādā tikai piektdienās, sestdienās un svētdienās no divpadsmitiem līdz divdesmit vieniem, bet kafejnīca „Darbnīca” strādā katru dienu no desmitiem līdz astoņpadsmitiem.*

**Aizvietojuuma uzdevumi** (*substitution drills*) ir uzdevumi, kuros pedagogs vispirms ilustrē paraugu – vārdu savienojumu, frāzi vai teikumu – un uzdod studentiem aizstāt kādu vārdu vai uzdod jautājumus. Studenti atbild, izmantojot iepriekš dotās atgādnēs. Divi piemēri atsevišķu vārdu un vārdformu nostiprināšanai:

### 1. Darbs un darbavietas.

Pedagogs mutiski pasaka īsu teikumu, tad sauc atsevišķus vārdus, ar kuriem studenti aizvieto profesijas nosaukumu vai darba vietu un atkārtoto teikumu.

Pedagogs: *Marija ir viesmīle.*

Pedagogs: *Tulce.*

Studenti: *Marija ir tulce.*

Pedagogs: *Marija strādā kafejnīcā.*

Pedagogs: *Tulkošanas birojā.*

Studenti: *Marija strādā tulkošanas birojā.*

### 2. Valodas.

Pedagogs mutiski ilustrē teikumu, ko studenti izmanto, atbildot uz pedagoga jautājumu. Lai tiktu praktizēti atšķirīgi valodu nosaukumi, pedagogs var iedot studentiem lapiņas ar dažiem valodu nosaukumiem nominatīvā.

Pedagogs: *Es zinu latviešu valodu un angļu valodu. Maikl, kuras valodas tu zini?*

**Pārveidojuma uzdevumi** ir uzdevumi, kuri paredz vārdu, vārdformu vai teikumu pārveidošanu. Kā tipiskus piemērus var minēt antonīmu veidošanu (piem., *balts–melns, labs–slikts, mazs–liels*), vārdu savienojumu vienskaitlī pārveidošanu daudzskaitļa formā (piem., *interesanta grāmata–interesantas grāmatas, grūts jautājums–grūti jautājumi, skaista meitene–skaistas meitenes, garšīgs alus–garšīgi ali*) vai apgalvojuma teikumu pārrakstīšanu nolieguma formā (piem., *viņš ir students–viņš nav students, man ir brālis–man nav brāļa, es lasu grāmatu–es nelasu grāmatu, man patīk dejot–man nepatīk dejot*). Papildu četri piemēri noteiktu vārdformu (verbu tagadnes vienskaitļa personu formu, lietvārdu akuzatīva, lietvārdu un skaitļa vārdu lokatīvu) lietojuma vingrināšanai:

### 1. Dzīves vietas adrese.

Pedagogs eksplicīti dod norādes studentiem par veicamajām darbībām mērķvalodā. Lai studenti iepazītu Latvijas pilsētas, pedagogs var dot studentiem lapiņas ar Latvijas pilsētu un ielu nosaukumiem nominatīvā un aicināt studentus sameklēt viņu jaunās adreses kartē.

Pedagogs: *Džordž, stāsti, kur tu dzīvo!*

Students Džordžs: *Es dzīvoju Madonā, Saules ielā 17.*

Pedagogs: *Džordž, jautā Alīnai, kur viņa dzīvo!*

Students Džordžs: *Alīsa, kur tu dzīvo?*

Studente Alīsa: *Es dzīvoju Madonā, Ceriņu ielā 3.*

### 2. Skaistumkopšanas salons.

Lasiet skaistumkopšanas salona reklāmu! Jautājiet un atbildiet par pakalpojumiem un to cenām!

Iespējamie jautājumu varianti: *Cik maksā matu griešana sievietēm/vīriešiem? Cik maksā matu veidošana? Cik maksā klasiskais manikīrs? Cik maksā sejas masāža?*

Iespējamās atbildes: *Matu griešana sievietēm maksā divdesmit piecus eiro sievietēm un divdesmit eiro vīriešiem. Matu veidošana maksā divdesmit trīs eiro. Klasiskais manikīrs maksā astoņpadsmit eiro. Sejas masāža maksā trīsdesmit divus eiro.*

### 3. Cikos braucam uz Mežaparku?

3.1. Kopīgi tiek aplūkots 11. tramvaja kustības saraksts Rīgā.

3.2. Vingrinājuma modelis: pedagogs mutiski sniedz piemēru un uzdod jautājumu katram studentam/studentei par viņa/viņas brauciena laika izvēli. Ja nepieciešams, pedagogs labo kļūdas (sk. 5.7. apakšnodaļu).

Pedagogs: *Es braukšu uz Mežaparku ar vienpadsmito tramvaju pulksten deviņos un trīsdesmit deviņās minūtēs. Cikos tu, Maikl, brauksi uz Mežaparku ar vienpadsmito tramvaju?*

Students Maikls: *Es braukšu uz Mežaparku ar vienpadsmito tramvaju pulksten vienpadsmitos un trīsdesmitās minūtēs.*

Pedagogs: *Tu brauksi pulksten vienpadsmitos un trīsdesmit minūtēs?*

Students Maikls: *Jā, vienpadsmitos un trīsdesmit minūtēs.*

### 4. Ģimene.

4.1. Pedagogs dod jautājumu sarakstu, ko studenti izmanto, jautājot un atbildot par ģimenes locekļiem.

*Vai tev ir māšas vai brāļi?*

*Kā sauc viņus?*

*Cik gadu ir viņiem?*

*Kā sauc tavus vecākus?*

*Ko viņi dara?*

4.2. Pedagogs var arī likt studentiem pašiem formulēt 5 jautājumus par ģimenes locekļiem un atbildēt uz tiem.

Iespējamie jautājumu varianti: *Vai tev ir māšas vai brāļi? Kur viņi dzīvo? Ko viņi dara? Kā sauc tavu mammu? Kā sauc tavu tēti? Ko dara tava mamma? Ko dara tavs tētis?*

Vingrinājumi var būt arī **tulkošanas uzdevumi, teikumu/tekstu veidošanas vai izvēršanas** uzdevumi pēc parauga (atsevišķu vārdu vai jautājumu) vai norādēm mērķvalodā vai starpniekvalodā. Tālāk ir doti pieci piemēri:

#### 1. Dienas režīms.

Pedagogs mutiski saka teikumus starpniekvalodā (iespējams, studentu dzimtajā valodā), konsekventi lietojot vienu lingvistisku pazīmi (šajā



gadījumā tas ir verbu laiks – vienkāršā pagātne). Studenti tulko teikumus mērķvalodā.

Pedagogs: *I finished work at six.*

Studenti: *Es beidzu darbu sešos.*

Pedagogs: *I was home at seven.*

Studenti: *Es biju mājās septiņos.*

Pedagogs: *I ate dinner at seven twenty.*

Studenti: *Es ēdu vakariņas septiņos un divdesmit minūtēs.*

## 2. Valodu zināšanas un prasmes.

Papildini teikumus, izmantojot vārdus *mazliet, jau, ļoti labi, brīvi, nedaudz, vēl!*

- *Es zinu angļu valodu.*
- *Es saprotu latviešu valodu.*
- *Viņš prot spāņu valodu.*
- *Bērni runā franču valodā.*
- *Studenti mācās vācu valodu.*
- *Vitolds nerunā krievu valodā.*

Iespējamie atbilžu varianti:

- *Es zinu angļu valodu ļoti labi.*
- *Es mazliet saprotu latviešu valodu.*
- *Viņš ļoti labi prot spāņu valodu.*
- *Bērni brīvi runā franču valodā.*
- *Studenti jau mācās vācu valodu.*
- *Vitolds vēl nerunā krievu valodā.*

## 3. Teikumu veidošana.

Raksti četrus teikumus (vienskaitli un daudzskaitli), izmantojot šādu modeli:

*Kāds? Kas? Ko dara? Kur?*

Iespējamie atbilžu varianti: *Maza meitene spēlējas parkā. Čakls students mācās bibliotēkā. Bezrūpīgi jaunieši atpūšas kafejnīcā. Jaunas kleitas ir veikalā.*

## 4. Dialogs apģērbu veikalā.

Pārī veidojiet dialogu starp pircēju un pārdevēju, izmantojot doto modeli un atslēgvārdus!

Modelis un atslēgvārdi:

Sasveicināšanās

Pārdevējs: palīdzēt

Pircējs: meklēt džemperī

Pārdevējs: izmērs

Pircējs: izmērs

Pārdevējs: \_\_ izmērs

Pircējs: jauki – balts, sarkans?

Pārdevējs: diemžēl nē

Pircējs: cena

Pārdevējs: 39 eiro

Pircējs: pirkt

Pārdevējs: laba izvēle

Atvaidšanās

Iespējamais atbilžu variants:

Pircējs: Labdien!

Pārdevējs: Labdien! Vai es varu (kaut kā) palīdzēt?

Pircējs: Es meklēju džemperī.

Pārdevējs: Kādu izmēru Jums vajag?

Pircējs: L izmēru, lūdzu.

Pārdevējs: Šis ir L izmērs.

Pircējs: Ļoti labi, man der. Vai džemperis ir arī baltā vai sarkanā krāsā?

Pārdevējs: Diemžēl nē, šis džemperis ir tikai zilā krāsā.

Pircējs: Labi. Cik maksā džemperis?

Pārdevējs: 39 eiro.

Pircējs: Labi, es pārku džemperī.

Pārdevējs: Laba izvēle! Lūdzu, te ir Jūsu džemperis.

Pircējs: Paldies. Visu labu!

Pārdevējs: Uz redzēšanos!

## 5. Skatīties filmu kopā.

5.1. Studenti pārros aplūko kinoteātra afišu vienai nedēļai.

5.2. Studenti veido dialogu, sekojot sarunas modelim.

Sarunas modelis:

Students A: Ask somebody out to go and see a movie with you by suggesting a day and a time.

Students B: – (Deny, e.g., say that you are sorry, busy, or do not have time, etc.)

Students A: Make another suggestion!

Students B: + (Provide an affirmative answer.)

Iespējamais dialoga variants:

Students A: *Vai tu gribi ar mani rīt iet uz filmu „Bille” Madlienas kinoteātrī? Filma ir pulksten 12.00. Tā ir bezmaksas, jo ir valsts svētki.*

Students B: *Paldies par piedāvājumu, bet man rīt ir koncerts šajā laikā. Es dziedu kori.*

Students A: *Ak jā, pareizi... Tad varbūt filmu „Homo Novus” četros vakarā? Ko tu saki?*

Students B: *Jā, tas izklausās labi. Es gribu redzēt šo filmu.*

Tāpat gramatikas uzdevumus iespējams klasificēt trīs grupās – **mehāniskajos, jēgpilnajos un komunikatīvajos vingrinājumos** –, ja ņem vērā tādus kritērijus kā:

- studentu iespēju kontrolēt atbildi (piem., vai studentiem vajag izvēlēties no vārdu saraksta pareizo variantu, ievietot trūkstošos burtus vai pašiem izdomāt gan iederīgu vārdu, gan arī atbilstošu tā formu);
- nepieciešamību saprast teksta saturu uzdevuma izpildei (resp., vai studenti var izpildīt uzdevumu, ja viņi nezina katra atsevišķā vārda nozīmi) (piem., Paulston 1972; Lee, VanPatten 1995).

**Mehāniskie vingrinājumi** fokusējas tikai uz gramatiskajām formām (sk. tālāk 3.5. apakšnodaļu). Šādiem uzdevumiem ir iespējama viena pareizā atbilde. Lai izpildītu uzdevumu, studentiem nav obligāti jāsaprot katra vārda un teikuma nozīme. Kā piemērus var minēt divus uzdevumus verbu pagātnes formu nostiprināšanai.

## 1. Verbi pagātnes formā.

### 1.1. Ievieto verbu pareizā pagātnes formā!

Mairis \_\_\_\_\_ (iet) uz veikalu jau agri no rīta. Veikalā viņš \_\_\_\_\_ (izvēlēties) svaigus dārzeņus un augļus, mikstu maizi, pienu, rīsus un šokolādi. Mairis par savu pirkumu \_\_\_\_\_ (samaksāt) 16 eiro un 24 eiro centus. Mairis \_\_\_\_\_ (būt) priecīgs par savu pirkumu un brīvo pēcpusdienu.

### 1.2. Pabeidz tabulu!

es			
tu		iepirkies	
viņš, viņa, viņi, viņas			maksāja
mēs			
jūs	izvēlējamies		

Pareizie atbilžu varianti:

Mairis gāja uz veikalu jau agri no rīta. Veikalā viņš izvēlējās svaigus dārzeņus un augļus, mīkstu maizi, pienu, rīsus un šokolādi. Mairis par savu pirkumu samaksāja 16 eiro un 24 eiro centus. Mairis bija priecīgs par savu pirkumu un brīvo pēcpusdienu.

es	<i>izvēlējos</i>	<i>iepirkos</i>	<i>maksāju</i>
tu	<i>izvēlējies</i>	iepirkies	<i>maksāji</i>
viņš, viņa, viņi, viņas	<i>izvēlējās</i>	<i>iepirkās</i>	maksāja
mēs	<i>izvēlējamies</i>	<i>iepirkāmies</i>	<i>maksājām</i>
jūs	izvēlējāties	<i>iepirkāties</i>	<i>maksājāt</i>

Pirmā piemēra uzdevumu studenti var izpildīt, neizlasot pat teikumus pilnībā. Visai iespējams ir scenārijs, ka studenti atrod teikuma priekšmetu jeb darītāju (*subject*), secina par personu, tad iekavās esošo verbu nenoteiksmē pārveido attiecīgajā pagātnes formā.

Savukārt **jēgpilnie vingrinājumi** atšķiras no mehāniskajiem vingrinājumiem ar to, ka studentiem ir jāsaprot teikumu nozīme, lai izpildītu uzdevumu. Jēgpilnajiem vingrinājumiem arī var būt tikai viena pareizā atbilde. Iepriekš minēto piemēru ir iespējams pārveidot šādi:

### 1.1. Izvēlies atbilstošu verbu un raksti to pagātnes formā!

*iet, samaksāt, būt, garšot, izvēlēties, pārdot*

Mairis \_\_\_\_\_ uzveikalu jau agri no rīta. Veikalā viņš \_\_\_\_\_  
svaigus dārzeņus un augļus, mīkstu maizi, pienu, rīsus un šokolādi.  
Mairis par savu pirkumu \_\_\_\_\_ 16 eiro un 24 eiro centus.  
Mairis \_\_\_\_\_ priecīgs par savu pirkumu un brīvo pēcpusdienu.

Papildu piemērs prievārdu apguvei.

Pedagogs uzdod jautājumus par priekšmetu izvietojumu auditorijā, sagaidot, ka atbildē tiks iesaistīti prievārdi un tiks lietotas precīzas lietvārdu locījumu formas.

Pedagogs: *Vili, kur ir tava pildspalva?*

Students Vilis: *Mana pildspalva ir uz grāmatas.*

Pedagogs: *Patrik, kur ir tava soma?*

Students Patriks: *Mana soma ir uz grīdas, pie galda un pie manām kājām.*

Kopumā vingrinājumi:

- nostiprina valodas vienību (piem., skaņu, vārdu, vārdformu, vārdu savienojumu, sintaktisko konstrukciju) lietojuma precizitāti;
- palīdz studentiem atcerēties valodas vienības;
- veido un nostiprina studentu pārliecību par savām zināšanām un prasmēm;
- attīsta studentu spēju pašiem pamanīt un nepieciešamības gadījumā labot savas un citu kļūdas;
- dod iespēju studentiem saņemt tūlītēju pedagoga vai citu studentu atgriezenisko saikni.

Galvenie izaicinājumi uzdevumos balstītā apmācībā ir saistīti ar atbilstošu uzdevumu izvēli/izveidi, uzdevumu sarežģītību, kontinuitāti (loģisku secīgumu) un realizēšanu praksē. Refleksijas jautājumi:

- Kas ir uzdevuma vispārīgais mērķis un paredzamais rezultāts?
- Cik daudz studenti zina un var izdarīt paši?

- Kas ir jaunā informācija un kā to studenti apgūst?
- Vai uzdevumu nosacījumi un piedāvātie izpildes soļi ir skaidri un saprotami?
- Kā uzdevums iekļaujas kopējā tēmā un saistās ar iepriekšējiem un nākamajiem uzdevumiem? Kas ir caurviju motīvs – valodas elements, gramatiskā forma, valodas funkcija, situācija vai personāži?

## 3.2. Mācīšanās darot

---

Ieteikums – sekmēt mācīšanos darot – ir cieši saistīts ar iepriekšējā principa ideju, ka mācīšanās notiek veiksmīgāk, ja studenti paši aktīvi darbojas, veic praktiskus uzdevumus un sadarbojas viens ar otru. Tiek pieņemts, ka jaunas zināšanas ir vieglāk atcerēties un pēc tam lietot praksē, ja jaunā informācija tiek saistīta ar reālās dzīves notikumiem un darbībām, kuras studenti atpazīst (Doughty, Long 2003; Cope, Kalantzis 2015).

Atbilstoši šim principam pedagogam mācību darbs būtu jāveido tā, lai studenti regulāri un intensīvi lietotu valodu vispārzināmās dzīves situācijās, attīstot produktīvās prasmes (runāšanu un rakstīšanu).

### Mācību darba struktūra

Mācīšanos lielākoties veido trīs soļi:

- 1. Iedevums.**
- 2. Asimilācija.**
- 3. Lietojums.**

Atsevišķos pētījumos tiek runāts par PPP (*Presentation, Practice, Production*) nodarbības principu – prezentācija, prakse un lietojums, taču mācību darbs abos trīsdaļīgajos nodarbības organizācijas plānos tiek plānots līdzīgi.

Vienā nodarbībā iedevuma un asimilācijas (prezentācijas un prakses) soļi var vairākkārt atkārtoties, savukārt izvērsums (lietojums) var tikt īstenots pat pēc vairākām praktiskām nodarbībām.

**Iedevuma** posmā notiek jaunās informācijas prezentēšana atšķirīgos rakstveida teksta veidos (piem., dialogos, autentiskās reklāmās, ziņu fragmentos un anekdotēs), vizuālos materiālos, audio vai video sižetos, komunikatīvās valodas situācijās vai norāžu sniegšanā un izskaidrošanā. Šajā posmā studenti no pedagoga, teksta, uzdevuma vai viens no otra iegūst pamatinformāciju par gramatiskajām struktūrām, kas tiks apgūtas vai nostiprinātas. Pedagoga ziņā ir pārliecināties par to, vai studenti ir izpratuši saturu un/vai formu. Piemēram, pedagogs var uzdot *Jā/Nē* jautājumus, uzdevumus, kas paredz apgalvojumu novērtēšanu *Patiess/Nepatiess*, vai aicināt pabeigt teikumus, lietojot jauno gramatisko vielu – vārdformas, vārdu saskaņošanu vai sintaktiskās konstrukcijas – tādā pašā veidā, kā tas ir darīts iedevuma tekstā.

**Asimilācijas** posmu veido pedagoga vadītu un kontrolētu uzdevumu cikls, kurā ir gan iedevums un atdevums (piem., lasāms teksts, studentu uzrakstīts teksts), gan dažādi vingrinājumu veidi (piem., *Jā/Nē* jautājumi, teikumu pabeigšana), gan atšķirīgas mācību organizācijas formas (piem., individuāls darbs, pāru darbs, prezentācija), gan arī loģisks sakars starp katru uzdevumu vai saziņas situāciju. Galvenais mērķis ir sniegt pietiekami daudz atšķirīgu uzdevumu, kas palīdz studentiem veidot zināšanas un prasmes jaunās vielas patstāvīgam lietojumam valodas praksē.

Konteksts nav izvērsts, bet koncentrēts uz konkrētu aspektu, vārdformu vai vārdlietojumu (sk. tālāk 3.1. tabulu un 3.5. apakšnodaļu). Ja nepieciešams, sarežģītāks uzdevums var tikt veikts pa konkrētiem izpildes soļiem. Pedagogs var piedāvāt jau gatavus izpildes soļus vai aicināt studentus veidot plānu uzdevuma rezultāta un mērķa sasniegšanai. Uzdevumi var tikt veikti kopā vai nelielās grupās, taču pedagoga loma ir sekot līdzī visu studentu veikumam.

Lietderīgs ir teiciens „Atkārtošana ir zināšanu māte”; jaunā mācību viela ir jāatkārto tik lielā apjomā, cik tas ir nepieciešams. Studentiem jābūt pārliecinātiem par savām spējām iegūtās zināšanas un prasmes lietot patstāvīgi. Nebūtu vēlams steidzināt studentus, bet tā vietā paredzēt laiku atkārtojumam, jautājumiem vai papildu uzdevumiem. Atgriezeniskajai saiknei un kļūdu labošanai šajā posmā ir būtiska nozīme (sk. tālāk 3.6. apakšnodaļu).

**Lietojums** kā pēdējā mācību fāze ir saturiski, laikā un vietā neierobežots komunikatīvs valodas lietojums dažādās dzīves situācijās. Studenti patstāvīgi izpilda nodarbības galvenos uzdevumus un īsteno galvenos nodarbības, temata vai tēmas mērķus. Šajā posmā studenti vairāk mijiedarbojas un uzņemas lielāku atbildību par mācību procesa saturu un gaitu, savukārt pedagogs vispirms ir koordinators, kas skaidri sniedz uzdevumu nosacījumus un piedāvā uzdevumu izpildes soļus (ja nepieciešams), tad mācību procesa vērotājs. Uzdevumu rezultāti visbiežāk ir ļoti atšķirīgi – vairāk vai mazāk radoši, ierasti vai pārsteidzoši, ļoti pārdomāti vai spontāni, īsi vai gari, nopietni vai komiski u. tml. Tā kā reālajā dzīvē ir milzums daudz iespēju, kā rīkoties, reaģēt un izteikties, arī uzdevumu izpilde neparedz vienu pareizo atbildi.

Tālāk ir dots viena piemēra izvērsums divām (50x2) A valodas prasmes līmeņa nodarbībām.

### **Valodas prasmes līmenis: A1.**

**Tēma:** Orientēšanās Latvijas pilsētās.

**Mācību materiāli un resursi:** rīkojuma ceļa zīmju izdrukas, fotogrāfijas ar salasāmām norāžu zīmēm, dialogs ar ceļa norāžu noskaidrošanu, attēli ar Latvijas iestāžu un uzņēmumu ārtelpas reklāminformāciju (t. sk. nosaukumu) un/vai kādi iestāžu un uzņēmumu reprezentējoši priekšmeti, leksiskie un gramatiskie uzdevumi un vingrinājumi, kartītes ar rakstveida norādēm uz kontrolpunktiem, Latvijas pilsētas kartes (digitālas un drukātas), kartītes ar maršrutu rakstveida aprakstiem Latvijas pilsētās, kartītes ar maršruta sākumpunktu un galapunktu „braucienam ar taksometru”.

**Mācību organizācijas formas:** novērojums, patstāvīgais darbs, dialoga klausīšanās, dialoga lasīšana pāros, lomu spēle, apslēpto dārgumu meklēšana – spēle, darbs pāros / mazās grupās, saruna, darbs ar instrukcijām (sekošana tām, to formulēšana un došana citiem), emuāra ieraksta veikšana.

**Studenti pēc nodarbībām spēj:**

- dot norādes uz atšķirīgiem galamērķiem, izmantojot karti;
- sekot dotajām norādēm, izmantojot karti;



- lietot pieklājības frāzes, jautājot ceļa norādes;
- atpazīt atšķirības starp Amerikas un Latvijas pilsētas kartēm;
- lietot vārdus un vārdu savienojumus virziena izteikšanai (*pa labi, pa kreisi, taisni (uz priekšu), garām, pāri*);
- lietot jautājuma vārdus;
- lietot leksiku, kas ir saistīta ar orientēšanos pilsētā (piem., *ielā, laukums, luksofors, krustojums un parks*);
- lietot ēku nosaukumus pēc to izmantošanas specifikas (piem., *veikals, banka, kafejnīca un frizētava*);
- lietot verbu, kas ir saistīti ar pārvietošanos, pavēles izteiksmes formas (piem., *ejiet, brauciet un šķērsojiet*);
- lietot prievārdus (piem., *līdz, pie, ap, pār un gar*).

3.2. tabula. Mācību soļi un to pamatojums (pēc Brandl 2008: 196–198, autore papildinājums)

Mācīšanās posms	Īss darbības apraksts, pedagoģiskais pamatojums uzdevumu izvēlei, izkārtojumam un izpildei	Komunikācijas modi un valodas prasmes
Iedevums	<p><b>Iepazīšanās ar jaunu leksiku.</b> Pedagoģs vairākkārt atkārtoti vārdu savienojumus: <i>pa labi, pa kreisi, taisni uz priekšu</i> un <i>atpakaļ</i>, vizuāli demonstrējot to nozīmi ar savu pārvietošanos auditorijā. Pedagoģs papildus raksta vārdus uz tāfeles.</p> <p>Studenti vienlaicīgi uztver verbālu un neverbālu informāciju, mācās to saprast un iegaumēt.</p>	Kinestētika, interpretācija, vērošana, klausīšanās
Asimilācija	<p><b>Uzdevumi ar jaunajiem vārdiem.</b></p> <p>1. Studenti aplūko rīkojuma ceļa zīmes (<i>taisni, pa labi un pa kreisi, pa kreisi, taisni vai pa labi</i>) un raksta, kurā virzienā viņi drīkst doties.</p> <p>2. Studenti lasa atšķirīgas norāžu zīmes un raksta, kurā virzienā kaut kas atrodas (piem., <i>Rīga ir taisni uz priekšu 120 km, Minhauzena muiža-muzejs ir pa kreisi</i>).</p> <p>Studenti interpretē verbālu un neverbālu informāciju un apraksta to.</p>	Interpretācija, lasīšana, rakstīšana

Iedevums	<p><b>Dialogs – atšķirīgi cilvēki jautā ceļa norādes.</b> Pedagoģ skaļi lasa dialogu, kurā viens cilvēks jautā ceļa norādes, otrs – sniedz atbildi. Pēc tam pedagogs atkārtot dialogu, ilustrējot virzienus ar savu pārvietošanos auditorijā, tulkojot vai izskaidrojot jaunus vārdus vai frāzes. Pedagoģ vaicā studentiem īsus <i>Jā/Nē</i> jautājumus par dialoga saturu. Studenti lasa dialogu pāros, tad viens pāris „izspēlē” saziņas situāciju auditorijas priekšā.</p> <p>Dialoga galvenais mērķis ir veidot izpratni par pieklājības frāzēm, uzrunājot nepazīstamus cilvēkus apdzīvotā vietā (Latvijas pilsētās). Šādas informācijas (ceļa norāžu) pieprasīšana ataino kultūras un sociolingvistisko kompetenci.</p>	Interpretācija, klausīšanās, lasīšana, starppersonu komunikācija, runāšana, viena vārda atbilde
Asimilācija	<p><b>Ceļojums pa iztēles pilsētu.</b> Auditorijā ir izvietoti vizuālie materiāli: ēku un uzņēmumu nosaukumi (uzrakstīti vai nofotografēti), ēku un uzņēmumu fotogrāfijas un reklāmas, dažādi priekšmeti. Pedagoģ iejūtas gida lomā un vadā no vienas vietas uz otru, eksplīcīti komentējot maršrutu (piem., <i>Mēs tagad ejam uz kafejnīcu „McDonald”</i>; <i>Pa labi jūs redzat grāmatnīcu „Zvaigzne ABC”, pa kreisi – pārtikas veikalu „Monika”</i>), stāstot un jautājot, ko katrā vietā var redzēt un darīt (piem., <i>Jūs varat bankomātā izņemt naudu</i>; <i>Mēs varam šeit dzert ļoti garšīgu kafiju</i>; <i>Ko mēs šeit varam nopirkt?</i>).</p> <p>Uzdevums ļauj studentiem atkārtot iepriekš apgūtu leksiku (piem., ēku un uzņēmumu nosaukumus, pārtikas preces), praktizēt prievārdu lietojumu.</p>	Starppersonu komunikācija, klausīšanās, runāšana, īsas atbildes
Asimilācija	<p><b>Atkārtojuma vingrinājumi leksikas un gramatikas iegaumēšanai</b> (var būt mājasdarbi). Studenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sakārto dialogu loģiskā secībā;</li> <li>▪ apraksta attēlā redzamo, izmantojot vārdu savienojumus <i>pa labi</i> un <i>pa kreisi</i>;</li> <li>▪ ieraksta teikumus lietvārdus pareizā vārdformā pēc prievārdiem (piem., <i>pie _____ (veikals) – pie veikala</i>; <i>līdz _____ (piemineklis) – līdz piemineklim</i>);</li> </ul>	Interpretācija, lasīšana, rakstīšana

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ atbild uz jautājumiem – raksturo ēku atrašanās vietu, izmantojot Rīgas karti (piem., <i>Kur ir Kultūras akadēmija? Kas ir netālu no Latvijas Nacionālās Operas un baleta?</i>).</li> </ul>	
Asimilācija	<p><b>Apslēpto dārgumu meklēšana.</b> Darbs pāros vai mazās grupās auditorijā, ēkā vai ēkas apkārtnē. Pedagoģs ir sagatavojis katram pārim vai grupai vismaz trīs kartītes ar kontrolpunktiem, kas studentiem jāatrod līdz viņi nonāk līdz galamērķim – nelielam dārgumam (piem., „Laimas” šokolādei). Spēles sākumā katrs pāris vai grupa saņem mazu lapiņu ar norādi par nākamo kontrolpunktu (piem., <i>Nākamais solis ir grāmatu plauktā zem vārdnīcas vai Jūs esat pie tāfeles ar seju pret logu. Ejiet trīs soļus no tāfeles pa labi, tad pagriezieties vēlreiz pa labi un ejiet taisni līdz sienai. Norāde ir uz grīdas</i>). Uzvar komanda, kas pirmā atrod apslēpto dārgumu.</p> <p>Šis uzdevums ir neliela atslodzes darbība – spēle, kas iesaista studentus un stimulē sacensības garu. Uzdevumā iesaistītās frāzes un lietotās vārdformas būs studentiem noderīgas nākamo uzdevumu izpildei.</p>	Interpretācija, lasīšana
Asimilācija	<p><b>Darbs ar Rīgas karti.</b> Darbs pāros vai mazās grupās. Pedagoģs izdala katrai grupai Rīgas karti un atsevišķu darba lapu ar 3–4 maršrutu norādījumiem. Te tiešā veidā nav pateikti galamērķi, jo tie studentiem ir jānoskaidro. Studentu uzdevums ir atzīmēt maršrutus kartē un identificēt maršrutu galamērķus (piem., <i>Es eju no „Bērnu pasaules” pa Krišjāņa Barona ielu taisni uz priekšu līdz Elizabetes ielai, tad es pagriežos pa labi un eju līdz Brīvības ielai, es pāreju krustojumu un esmu pie viesnīcas. Es šķērsoju Elizabetes ielu un eju cauri Esplanādei. Pretī Latvijas Mākslas akadēmijai ir mans galamērķis. Es gribu pirkt krāsas un otas. Atbilde: „Vilhelms. Mākslas preču veikals”</i>).</p> <p>Šis uzdevums mācību procesā iekļauj autentisku mācību materiālu (karti) ar latviešu kultūras un sociālās dzīves informāciju. Uzdevums paredz</p>	Interpretācija, lasīšana

	rūpīgu iedziļināšanos rakstveida informācijā un nostiprina iepriekš aplūkoto leksiku, vārdformu lietojumu un multimodālo kompetenci (resp., prasmi „lasīt” karti).	
Asimilācija	<p><b>Kultūru salīdzinājums.</b> Studenti salīdzina Latvijas un Amerikas pilsētu kartes un pārrunā kopīgās un atšķirīgās pazīmes (piem., <i>Latvijā ir simboliski ielu nosaukumi. To pamatā ir slaveni latvieši, ģeogrāfiskas pazīmes, abstrakti koncepti. Amerikā ielām ir numerācija un debespušu virzienu nosaukumi vai ielu nosaukumos ir burti: 74. ZA avēnija; A iela, B iela</i>).</p> <p>Šis uzdevums apvieno kultūras. Uzdevums ir veicams bilingvāli (starpniekvalodā un mērķvalodā) vai starpniekvalodā.</p>	Kultūras izpratne
Asimilācija	<p><b>Darbs ar karti.</b> Studenti sēž pie projektorā tāfeles vai aizkara, uz kā redzama Latvijas pilsētas karte. Pedagoģs sniedz maršruta norādes uz atšķirīgiem galamērķiem. Viens no studentiem ar rādāmkoku seko līdz norādēm līdz galamērķim. Pedagoģs var papildus pieminēt kādus pilsētas objektus maršrutā, uz kuriem students norāda ar rādāmkoku.</p> <p>Studenti, sekojot līdz norādēm, demonstrē klausīšanās prasmi.</p>	Interpretācija, klausīšanās, kinestētika
Asimilācija	<p><b>Darbs ar karti (2. daļa).</b> Studenti sēž pie projektorā tāfeles vai aizkara, uz kā ir redzama Latvijas pilsētas karte. Viens no studentiem sniedz maršruta norādes uz atšķirīgiem galamērķiem. Cits students ar rādāmkoku seko līdz norādēm līdz galamērķim. Students – maršruta vadītājs – var papildus pieminēt kādus pilsētas objektus maršrutā, uz kuriem students – maršruta sekotājs – norāda ar rādāmkoku.</p> <p>Studenti lieto valodu komunikatīvā veidā. Studenti pirmo reizi šajā tematā patstāvīgi sniedz mutiskas norādes, tāpēc svarīgi, ka pedagoģs uzmundrina, palīdz un labo kļūdas, ja nepieciešams. Studenti, sekojot līdz norādēm, demonstrē klausīšanās prasmi.</p>	Starppersonu komunikācija, runāšana, interpretācija, klausīšanās, kinestētika, īsas frāzes

Asimilācija	<p><b>Informācijas papildināšana.</b> Darbs pāros. Katram pārim ir viens maršruts kādā no Latvijas pilsētām, taču studenti redz tikai atsevišķus tā fragmentus. Studentu uzdevums ir ar jautājumu palīdzību iegūt informāciju par pilno maršrutu un ierakstīt uzņēmumu vai iestāžu nosaukumus (piem., A. <i>Mēs tagad esam pie SEB bankas virzienā uz Dārza ielu.</i> B. <i>Mēs ejam/braucam līdz Andreja Upīša ielai, tad griežamies pa labi un ejam/braucam līdz Leona Paegles ielai. Ko mēs darām tālāk?</i>)</p> <p>Uzdevums ļauj studentiem pāros praktizēt jaunās frāzes un nostiprināt verbu un lietvārdu vārdfomas bez nevēlama stresa un pedagoga labojumiem. Uzdevums paredz informācijas iegūšanu un sniegšanu, tas koncentrējas uz starppersonu saziņu.</p>	Starppersonu komunikācija, lasīšana, runāšana, īsi jautājumi un atbildes
Asimilācija	<p><b>Klausīšanās uzdevums.</b> Pedagoģs lasa divas vai trīs reizes vienas rindkopas garu maršrutu kādā no Latvijas pilsētām. Studenti pirmo reizi tikai klausās, tad atzīmē kartē maršrutu un pieraksta galamērķi.</p> <p>Uzdevums funkcionē kā tieša vai netieša teksta uztveres pārbaudes forma. Studenti uzmanīgi klausās norādes, koncentrējas uz temata vārdu un frāžu nozīmi.</p>	Interpretācija, klausīšanās, īss teksts
Lietoĳums	<p><b>Brauciens ar taksometru.</b> Katrs students izvelk kartīti ar „brauciena” sākumpunktu un galamērķi. Studentu uzdevums ir „izsaukt” taksometru (pedagoģs ir taksometra vadītājs), sasveicināties un, izmantojot Latvijas pilsētas karti, dot norādes taksometra vadītājam līdz galamērķim.</p> <p>Mutvārdu uzdevums pārbauda studentu prasmi veidot sarunu un sniegt norādes mērķvalodā, iepriekš nesagatavojot runas tekstu.</p>	Starpper-sonu vai prezentācija, runāšana

<p style="text-align: center;">Lietojum</p>	<p><b>Studentu ieraksts emuārā</b> (var būt arī kā mājas darbs). Studenti savā emuārā veido ierakstu par ceļojuma pieredzi Latvijas pilsētā. Ierakstā jāiekļauj „brauciena ar taksometru” maršruta apraksts (<i>Pa kurām ielām brauca? Kur nogriezās pa labi, kur – pa kreisi? Ko redzēja? Ko taksometra vadītājs jautāja?</i>), vizuāls materiāls (piem., karte ar maršrutu, kāda fotogrāfija) un īss komentārs par iespaidiem (<i>Kas bija interesanti? Kas patika vislabāk? Kā jutās, braucot pa šo pilsētu?</i>).</p> <p>Šis uzdevums apkopo iepriekš veiktās valodiskās darbības, parāda studentu prasmi veidot rakstveida tekstu un ataino studentu domas par netiešu pilsētas apciemojumu. Pedagoģs var šo uzdevumu uzdot studentiem pirms mutvārdu uzdevuma „Brauciens ar taksometru” (resp. ieraksta „Ceļojuma plānošana uz Latvijas pilsētu A” veidošana). Tādējādi studentiem ir vairāk laika apdomāt norāžu došanu taksometra vadītājam, taču jārēķinās, ka šādā gadījumā studenti var vēlēties lasīt tekstu vai to iemācīties no galvas.</p>	<p>Prezentācija, rakstīšana</p>
---	---	---------------------------------

## Pārejas mācību darbā

Plānojot nodarbību struktūru, būtiska loma ir **pārejām** (*transitions*), kas palīdz pedagogiem virzīt mācību gaitu un studentiem sekot līdzī mācību procesam. Pāreja var būt indikators jaunam uzdevumam vai uzdevuma izpildes solim vai, tieši pretēji, uzdevuma beigām. Galvenais pāreju mērķis ir veidot saikni starp uzdevumiem, apgūstamām gramatikas daļām un metalingvistiskām sarunām. Tās arī palīdz noturēt studentu uzmanību.

Stratēģijas, kas var tikt izmantotas pārejām (pēc Brandl 2008: 50):

- rosinājums uzdot jautājumus;
- apkopojuma (neliela apkopojuma, pāris secinājumu) izteikšana;

- studentu paslavēšana par to, kas ir izdarīts, un iedrošināšana darboties tikpat patstāvīgi, radoši un aktīvi;
- īss nākamā uzdevuma raksturojums (t. sk. mērķa formulēšana);
- iepriekšējā vai nākamā uzdevuma nozīmes un funkcionalitātes pamatošana.

Par pāreju var noderēt arī studentu iepriekšējo zināšanu un pieredzes aktualizēšana saistībā ar nākamo uzdevumu vai darbību (piem.: *Vai jūs esat apmaldījušies svešā pilsētā? Ko jūs darijāt? Ko jūs atceraties par lietvārdu grupām – deklinācijām? Kas tām ir raksturīgs?*).

Tālāk ir dots papildu uzdevuma piemērs un īss tā izvērtējums. Uzdevums ir aprobēts Indianas Universitātes (Blūmingtona, ASV) organizētajā intensīvajā valodu vasaras skolā 2019. gadā<sup>4</sup>.

**Valodas prasmes līmenis:** A2.

**Tēma:** Ceļojumi Latvijā.

**Mērķi:**

Lingvistiskie mērķi:

- nostiprināt verbu, kas ir saistīti ar pārvietošanos un ceļošanu, lietojumu vienkāršajā tagadnē;
- praktizēt situācijai atbilstošu prievārdu lietojumu kopā ar lietvārdiem pareizās locījumu formās;
- veidot ieradumu lietot lietvārdus akuzatīva formā pēc pārējošiem vārdiem;
- atkārtot laika apstākļus (adverbus, lietvārdus un skaitļa vārdus apstākļa funkcijā).

Komunikatīvie mērķi:

- attīstīt prasmi izvēlēties ierakstam valodas līdzekļus, stilu un izteiksmi, kas piesaista mērķauditorijas uzmanību;

4 Indiānas Universitātes organizētā valodu vasaras skola piedāvā intensīvus valodu apguves kursus. Valodas kursa garums ir 8 vai 9 nedēļas atkarībā no valodas izvēles, tomēr neatkarīgi no kopējā nedēļu skaita klātienē nodarbības notiek četras stundas katru darba dienu. 2019. gadā pēc trīs gadus ilga pārtraukuma tika nokomplektēta studentu latviešu valodas grupa. Viņu zināšanas un prasmes atbilda A2 valodas prasmju līmenim.

- pilnveidot prasmi veidot multimodālu tekstu, ko publicēt sociālajos tīklos;

#### Sociokultūras mērķi:

- pievērst uzmanību ceļojuma laika, veida un izmaksu plānošanai, personiskajai un grupas drošībai;
- iepazīstināt ar interesantām apskates vietām (ģeogrāfiskiem objektiem, muzejiem, dabas parkiem) un atpūtas iespējām Latvijā.

**Mācību materiāli un resursi:** ieraksti no ceļojumu forumiem vai sociālajiem tīkliem, Latvijas karte, tīmeklis, fotogrāfijas un attēli (piem., studentu fotogrāfijas no iepriekšējiem ceļojumiem un ceļojumu reprezentējoši zīmējumi).

#### **Lingvistiskais iedevums un uzdevumi, kas veikti pirms praktiskā darba:**

1. Tiek lasīti divi ieraksti no sociālā tīkla *Facebook* mājaslapas „Ceļojam kopā” un to komentāri. Vienā ierakstā jaunieta meklē nelielu ceļotāju grupu, kas dodas divu dienu izbraukumā pa Latviju ar riteņiem, mašīnu vai laivām un labprāt vēlas vēl vienu dalībnieku, lai ceļojums būtu lētāks. Otrā gadījumā pāris meklē kompanjonus nedēļas pārgājienam ar teltīm gar Baltijas jūru.
2. Tiek pārrunāts saturs (piedāvātie maršruti, pārvietošanās veidi, nakšņošana, ceļojumu ilgums) un veidota domu karte ar ieguvumiem un riskiem, ceļojot ar draugiem, mazāk zināmiem cilvēkiem un svešiniekiem.

Piemēram: studenti veido jautājumus par abiem tekstiem un atbild uz tiem: *Cik dienu jaunieta A vēlas ceļot? Kur jaunieta A vēlas ceļot? Ar kādiem transportlīdzekļiem jaunieta A vēlas ceļot? Kur B un C vēlas doties? Kur B un C plāno gulēt?*

3. Tiek metalingvistiski pārrunāts prievārdu lietojums un saistījums ar lietvārdiem (*Kuri locījumi ir svarīgi, runājot par pārvietošanos un ceļojumiem? Ko vajag atcerēties?*).

**Pārejas:** Rosinājums uzdot papildu jautājumus par leksiku vai gramatiku saistībā ar tematu, jautājums par studentu interesi ceļot Latvijā un īss patstāvīgā uzdevuma raksturojums.

**Praktiskā darba organizācijas forma:** pāru vai grupu darbs.



### **Praktiskā darba nosacījumi:**

1. Izveidojiet brīvdienu atpūtas brauciena maršrutu pa Latviju ar īsu ceļojuma plānu!
2. Pastāstiet draugiem kādā no sociālajiem tīkliem (piem., *Facebook*), aicinot draugus vai svešiniekus pievienoties!

**Lingvistiskais atdevums pēc uzdevuma izpildes:** „ieraksts” sociālajos tīklos. Studentiem patiesībā nav jāpublicē ieraksts sociālajos medijos; uzdevums imitē iespējamu kādas personas vai vairāku personu grupas sociālo aktivitāti tīmeklī.

### **Mācību procesa īss apraksts:**

Studenti, aplūkojot Latvijas karti, vispirms izvēlas maršrutu. Nākamās darbības un to secība ir atkarīga no pāru vai grupu iekšējās darba organizācijas. Studenti:

- pievērš uzmanību pilsētu nosaukumu gramatiskajām pazīmēm (pilsētu nosaukumi sieviešu vai vīriešu dzimtē, vienskaitlī vai daudzskaitlī);
- atceras vai kopīgi atkārto vārdu savienojumu veidošanas nosacījumus ar prievārdiem (piem., *no Rīgas, Ventspils un Ogres; uz/caur Rīgu, Ventspili un Ogrī; līdz Rīgai, Ventspilij un Ogrī*);
- vienojas par ieraksta verbālās informācijas saturu, formu un valodas stilu, vizuālo noformējumu un pielikumiem (piem., maršruta karti, saitēm uz apskates objektiem un viesnīcu, automašīnas fotogrāfiju);
- meklē informāciju par izvēlētajām pilsētām un iespējamiem apskates objektiem šajās pilsētās vai maršrutā;
- sameklē ilustratīvo materiālu;
- veido tekstu – ierakstu;
- dalās ar ierakstu ar kursabiedriem.

Kopā tiek pārrunāts darba process (piem.: *Kas bija viegli/grūti, interesanti/garlaicīgi?*) un rezultāts – ieraksts (piem.: *Kā jūs paši vērtējat savu ierakstu? Vai tas ir efektīvs? Vai tas ir interesants lasītājiem, potenciālajiem ceļotājiem?*).

**Praktiskā darba rezultāti** – studentu ieraksti – var būt dažādi. Indiānas Universitātes Vasaras skolas studenti sagatavoja ierakstu ar divām fotogrāfijām (studentu kopbildi, kurā redzami viņi ar mugursomām, un fotogrāfija no Daugavpils cietokšņa, ko studenti sameklēja tīmeklī).

**Viena rezultāta piemērs.** Indiānas Universitātes Vasaras skolas studentu ieraksta rakstveida informācija izskatījās šādi:

*Jē, brīvdienas!!! Tāpēc sestdien mēs braucam ar automašīnu no Rīgas uz Daugavpili. Mums būs divas pieturvietas – Koknese un Līvāni. Mēs gribam redzēt Koknese pilsdrupas, Likteņdārzu, un Stikla muzeju. Daugavpilī mēs gribam iet uz Mark Rothko muzeju un pastaigāties Daugavpils cietoksni, varbūt braukt uz Latgales Zoodārzu arī. Citas idejas, rekomendācijas? Mēs vēl nezinām vietu kur gulēt, bet mēs zinām ka svētdien, no rīta, nākam atpakaļ uz Rīgu. Ja tu gribi pievienoties mums raksti komentāra sekcijā vai privātu vēstuli.*

### **Praktiskā darba izpilde pedagoga skatījumā:**

Studentu sagatavotā ieraksta rakstveida informācija parāda, ka lingvistiskie mērķi ir sasniegti. Pirmkārt, studenti ir izmantojuši verbu, kas ir saistīti ar pārvietošanos (*braukt, iet, pastaigāties*). Otrkārt, lai gan izmantoto prievārdu skaits nav liels, prievārdu lietojums ir precīzs (*ar automašīnu, no Rīgas, uz Daugavpili, uz muzeju, uz Zoodārzu, uz Rīgu, no rīta*). Prievārds *pa* būtu iederīgs pēc verba *pastaigāties* (resp., *pastaigāties pa Daugavpils cietoksni*), taču teikuma nozīme ir skaidra un saprotama. Jāpiebilst, ka Latviešu valodas korpusā ir iekļauti tādi vārdu savienojumi kā *pastaigāties parkā, pastaigāties pagalmā, pastaigāties Vērmanes dārzā, zālītē pastaigājās un pastaigājoties Amatas krasta plāvās*. Šie piemēri rāda, ka valodas praksē tiek lietota lietvārda lokatīva forma vārdu savienojumā ar atgriezenisko verbu *pastaigāties* un studentu piedāvātais variants (*pastaigāties Daugavpils cietoksni*) nav uzskatāms par nepieļaujamu kļūdu.

Treškārt, lietvārdu formu lietojums pēc pārejošajiem vārdiem ir precīzs (*redzēt Koknese pilsdrupas, Likteņdārzu un Stikla muzeju; nezinām vietu un raksti privātu vēstuli*). Ceturtkārt, studenti tekstā ir iesaistījuši laika apstākļus: *sestdien, svētdien un no rīta*.

Ierakstā ir vērojams lietvārdu ģenitīva formu trūkums vai neprecīzs lietojums (*Kokneses pilsdrupas, Marka Rothko un komentāru sekcijā*). Tomēr, tā kā ģenitīva locījums nebija uzdevuma galvenais fokuss, pedagogs var precizēt šīs formas (piem., jautājot: *Vai Koknese ir pilsdrupas?* un *Vai komentāru sekcijā var būt tikai viens komentārs?*, taču tām nepievēršot lielu uzmanību (sk. 5.7. apakšnodaļu). Tāpat ierakstā ir atsevišķas stila neprecizitātes un interpunkcijas kļūdas studentu dzimtās valodas (angļu valodas) ietekmē (*nākam atpakaļ; nezinām vietu kur gulēt; komentāra sekcijā*), bet jāņem vērā, ka uzdevums atbilst valodas prasmes pamata līmenim.

Kopumā studenti grupu darba pašvērtējumā atzina, ka uzdevums nebija grūts, bet interesants, jo šāda teksta izveide var noderēt vēlāk. Viņiem patika meklēt informāciju par pilsētām un apskates vietām, skatīties fotogrāfijas un iztēloties, ka patiešām viņi plāno braucienu. Pēc studentu domām, viņu ieraksts ir pievilcīgs, jo tajā ir konkrētas lietas, bet arī vieta citu ceļotāju ierosinājumiem. Studenti bija pārliecināti, ka ierakstu varētu komentēt vismaz divi vai trīs cilvēki, kuri būtu ieinteresēti viņu ceļojumā.

Detalizēti raksturotais piemērs demonstrē, ka lasīšanas uzdevums – sociālā tīkla ierakstu lasīšana – nebeidzas tikai ar satura un formas uztveri un izprašanu. Tas ierosina citus uzdevumus: domu kartes veidošanu, sarunu ar personisko pieredzi, viedokļu un valodas zināšanu apmaiņu, radošu darbu – teksta izveidi. Mērķvaloda tiek lietota dažādiem mērķiem un atšķirīgu sarežģītības līmeņu uzdevumos.

Teorētiskajā literatūrā tiek secināts, ka izpratni par lasīšanu kā individuālu un vienpatu nodarbi mācību procesā ir aizstājusi atziņa, ka lasīšana ir aktīva informācijas izgūšana no rakstveida teksta un izpratnes veidošana gan par šīs informācijas saturu, gan par tās izveides un noformējuma veidu. Lasīšana ir cieši saistīta ar citām valodas prasmēm, par to liecina, piemēram, tādas mācību darbības kā mutvārdu dialogi pāros, anotācijas rakstīšana un literārā darba ekranizējuma skatīšanās, kas ir saistītas ar lasāmo tekstu (Knutson 1997; Grabe 2002; Brandl 2008).

### **3.3. Jēgpilns un bagātīgs mācību materiālu un valodas iedevums**

Komunikatīvās pieejas aizstāvji atzīst, ka neatkarīgi no valodas prasmes līmeņa studentiem jāsaņem maksimāli daudz autentisku tekstu, ar kuriem parasti saskaras cilvēki, kam mērķvaloda ir dzimtā valoda (sk. iepriekš 2. nodaļu, arī Brandl 2008). Tie var būt īsi TV

interviju, radio raidījumu, avīžu vai žurnālu rakstu fragmenti, vides reklāmas, dziesmas, īsfilmas un ieraksti sociālo tīklu vietnēs. Studenti var uztvert tekstus no drukātiem vai digitāliem izdevumiem un fotogrāfijām, no audio vai video sižetiem, no pedagoga, citiem studentiem un pieaicinātiem viesiem; svarīgi, ka lingvistiskais iedevums mērķvalodā ir plašs un daudzveidīgs.

Raksturojot iedevuma nozīmi mācību procesā, K. Brandls īpaši izceļ trīs lietas.

Pirmkārt, **jaunajai informācijai**, ko studenti izpēta, apstrādā un apgūst, ir **jābūt jēgpilnai un saistītai ar studentiem jau iepriekš zināmu informāciju** (t. sk. leksiku un gramatiku). Ideāli, ja pāreja starp zināmo informāciju un jauno informāciju ir liegana un studentiem nerodas apjukums un neizpratne par mācību procesā notiekošo.

Pētījumi rāda, ka rakstveida vai multimodālajam iedevumam ir jābūt tādām, kurā lielākā daļa leksisko vienību ir studentiem saprotama, viņi zina to nozīmi vai viegli var nojaust tekstuālajā kontekstā. Atsevišķas gramatiskās formas vai sintaktiskās struktūras, kas nav iepriekš apgūtas, lielākoties netraucē saprast teksta saturu un uztvert tā ideju (Laufer, Sim 1985; Laufer 1992; Nation, Newton 1997; Brandl 2008).

**Priekšzināšanas par kontekstu** (piem., zināšanas par Jāņu svinēšanas tradīcijām pirms Jāņu siera receptes lasīšanas vai videosižeta skatīšanās), **skaidra teksta struktūra** (piem., sastāvdaļu uzskaitījums receptē) un **saprotams lasīšanas vai klausīšanās mērķis** (piem., iepirkumu saraksta izveidošana un izmaksu aprēķināšana vai kopīga siera gatavošana) ir kritēriji, kas palīdz uztvert un apstrādāt tekstā iekļauto informāciju (sk. arī 1. un 2. nodaļu).

Citiem vārdiem sakot, komunikatīvajā pieejā ar jēgpilnu iedevumu tiek saprasts tāds iedevums, kas ir studentiem uztverams. Studentiem jābūt spējīgiem saprast lielāko daļu no jaunās informācijas. Lai atvieglotu autentisku materiālu uztveri, tiek runāts par **papildinošo iedevumu** (*elaborating input*) (sk. arī iepriekš 2.1. apakšnodaļu). Tas nozīmē, ka dzimtās valodas lietotājs (pedagogs) var modificēt jeb pārveidot diskursu tā, lai tas kļūtu vieglāk uztverams studentiem (Doughty, Long 2003; Brandl, Bauer 2002).

Daži stratēģiski piemēri:

- apstiprinājuma pārbaude (piem., *Vai tu domāji...? Tas, ko tu saki, ir...? Vai es pareizi sapratu, tu domā, ka...?*);
- izpratnes pārbaude (piem., *Vai tas ir pareizi? Vai tu domāji...? Tas, ko tu saki, ir...?*);
- pedagoga pieejamība un atvērtība studentu jautājumiem;
- neverbālas informācijas iedevums (piem., ķermeņa valoda, žesti, modeļi, attēli un norādes);
- valodas pārveidojums ar:
  - a) lēnāku runas tempu,
  - b) atkārtojumiem;
  - c) uzlabotu dikciju, teksta skaidru deklarēšanu;
  - d) vienkāršojumiem, izvēloties biežāk lietoto leksiku, veidojot īsākus teikumus un izvairoties no slenga un idiomām;
  - e) līdzību izmantojumu;
  - f) ierobežotu starpniekvalodas lietojumu.

Pieredze rāda, ka **kolektīvi veidotas piezīmes** visa kursa garumā (piem., kopīgi veidoti tiešsaistes dokumenti) ir noderīgas kontinuitātes veidošanai un mācību darba apkopojumam vienuviet. Galvenais, ka tās regulāri tiek papildinātas ar jaunām frāzēm, valodas elementu funkcijām, lietojuma sakarībām, valodas likumiem, metalingvistiskiem komentāriem un piemēriem no mācību procesa. Tāpat svarīgi, ka studenti paši raksta un apkopo piezīmes: ekscerpē atbilstošas valodas vienības no tekstiem, uzdevumiem un mācību līdzekļiem, grupē tās, apraksta un formulē likumības saviem vārdiem. Šādā kopīgi veidotā papildu mācību materiālā – atgādnē – var tikt veidotas arī paradigmas (piem., verbu konjugēšanas tabulas), jo daļa studentu vēlas valodu izprast ne tikai funkcionāli, bet arī sistēmiski.

Otrkārt, cik vien iespējams, **mācību materiāliem ir jābūt autentiskiem**, lai atainotu reālās dzīves situācijas un prasības pēc noteikta valodas lietojuma. Tāpat mācību materiāliem ir jābūt saistītiem ar studentu individuālajām un profesionālajām vajadzībām; mācību materiālu izvēle filoloģijas, ekonomikas un medicīnas studentiem atšķirsies. Vislielākais izaicinājums ir sameklēt piemērotus tekstus ikvienam valodas prasmes līmenim un atbilstošajai tēmai (sk. iepriekš 2. nodaļu). Tanī pat laikā K. Brandls atzīst, ka pārdomātas mācību materiālu kombinācijas, ko veido savstarpēji saistīti mācību teksti un

autentiski teksti, mācību sākumposmā ir pedagoģiski nepieciešamas. Strādājot ar abu veidu tekstiem, pedagogam ir salīdzinoši vieglāk vadīt mācību procesu, jo, kā iepriekš tika minēts, autentiski teksti lielākoties prasa vairāk laika un papildu atbalsta materiālu vai uzdevumu.

Piemēram, temata „Iepazīšanās” apguvi A1 valodas prasmes līmeņa nodarbībās lieliski papildina LTV raidījuma „Zili brīnumi” sēriju cikls par profesijām (LTV1 2014). Praksē ir aprobēti īsi raidījuma fragmenti (katrs ~20 sekunžu garumā) par pilotu, kinologu, kalēju un skursteņslauķi; studentu uzdevums bija sadzirdēt sasveicināšanās frāzes, žurnālista un raidījuma viesu vārdus un raidījuma viesu nodarbošanos, tad rakstiski izveidot īsu dialogu un izspēlēt to pāros. Lai studenti spētu uzdevumu veikt, katrs videoieraksta fragments tika atkārtots vismaz 3–4 reizes. Taču studenti bija gandarīti, ka viņi spēja sadzirdēt un saprast atsevišķus vārdus jau pirmajā klausīšanās reizē.

Cits piemērs: krāsu nosaukumu apgūvē var iekļaut Imanta Ziedoņa literāro pasaku skaļu lasīšanu (piem., mājās studenti lasa pasakas angļu valodā, auditorijā – latviešu valodā) un audio pasaku klausīšanos<sup>5</sup>. Šāds iedevums ļauj vingrināt skaņu izrunu un veidot domu karti ar vārdu savienojumiem (piem., *pelēks kā putnēns, pelēks kā putns, pelēkā pavasarī*), pievēršot uzmanību krāsu deklinēšanai un saskaņošanai ar lietvārdiem. Papildus var noklausīties dziesmas „Balta dziesma” (Raimonds Pauls un Guntars Račs), „Dzeltenās kurpes” (Uldis Marhilevičs un Kaspars Dimīters) un „Puķu nakts” (Zigmars Liepiņš un Jānis Peters), pierakstot vārdu savienojumus ar krāsām (piem., *balta sirds, baltiem vārdiem, balta pasaule, dzeltenās kurpes, sarkanā tu man būsi puķe, melna nakts, puteni manā baltā*).

Savukārt, mācoties rakstīt apsveikumus dzimšanas dienā, noderīgas ir apsveikumu kartītes no pedagoga personiskā arhīva vai muzeju krājumiem<sup>6</sup> un publiskie apsveikumi sociālo tīklu

5 Imanta Ziedoņa krāsainās pasakas audio formātā ir pieejamas biedrības „Ideju forums” izveidotajā mājaslapā: [http://www.pasakas.net/autori/i/imants\\_ziedonis/](http://www.pasakas.net/autori/i/imants_ziedonis/)

6 Piemēram, Dobeles muzeja dzimšanas dienas un vārda dienas apsveikumu kartītes ir aplūkojamas šeit: <http://www.dobelesmuzejs.lv/digitalas-izstades/apsveikuma-kartites-muzeja-kolekcija/dzimsanas-dienu-un-varda-dienu-apsveikumi/>

vietnēs. 2020. gada Indiānas Universitātes vasaras skolas latviešu valodas kursā A1 valodas prasmes līmeņa studenti tiešsaistes nodarbībā labprāt demonstrēja fragmentus no sava apsveikumu saraksta sociālajā tīklā *Facebook* un pa pastu saņemtās apsveikuma kartītes rokrakstā. Viņu uzdevums bija apsveikumu saturu citās valodās (angļu, vācu, slovāku, krievu un spāņu valodā) brīvi pārtulkot latviešu valodā (*Kā latviski varam izteikt šo novēlējumu? Kā latviski rakstām uzrunas formu? Kurus īpašības vārdus latviešu valodā lieto biežāk apsveikumos?*). Interesanti, ka mācību nodarbībā tika neplānoti aktualizēts vairāku valodu lietojums – multilingvālas prakses (*translanguaging*). Studenti labprāt vēlējās dzirdēt, kā novēlējumi skan citās valodās un ko tie nozīmē (burtiskā un brīvā tulkojumā), salīdzināt apsveikumu izveides principus un līdzekļus atšķirīgās valodās.

Treškārt, pedagogam vajadzētu maksimāli **bieži, daudz un apzināti lietot mērķvalodu**. Lēnām un vairākas reizes atkārtoti jautājumi, atbildes un piemēri mērķvalodā, atkārtojumu rakstu formā uz tāfeles vai cita uzskates materiāla, ilustrācijas, runas saistījums ar studentiem zināmu kontekstu palīdz uztvert tekstu vieglāk arī situācijās, kad jauna informācija tiek minēta pirmo reizi.

Kā liecina vairāki pētījumi un pieredzes stāsti (Polio, Duff 1994; Brandl, Bauer 2002; Pošeiko 2016), pastāv dažādi valodas pārvaldības modeļi; mācību procesā iesaistītie (pedagogi, studenti, kursa administratori) lieto mērķvalodu, starpniekvalodu, studentu dzimtās valodas atšķirīgi. Piemēram, tā var būt monolingvāla perspektīva mērķvalodā vai multilingvāla perspektīva, lietojot vairāku valodu paraugus vai salīdzinot vārdus un vārdu formas vairākās valodās. Angļu valoda kā starpniekvaloda tiek visbiežāk lietota, lai skaidrotu gramatiku, organizētu darbu auditorijā, norādītu uz pedagoga empātiju vai solidaritāti ar studentiem, tulkotu nezināmus vārdus un palīdzētu saprast studentiem vārdu nozīmi, kontekstu, kādas gramatiskās formas izmantojumu un sarežģītākus valodas lietojuma gadījumus.

K. Brandls piedāvā četras stratēģijas un ieteikumus mērķvalodas lietojuma biežuma paaugstināšanai mācību procesā:

1. Izvairies no haotiskas valodu maiņas! Teorētiskajā literatūrā īpaši tiek kritizēti gadījumi, kad pedagogs iesāk teikumu vienā

valodā, bet pabeidz to citā valodā, vai, kad līdzīgu uzdevumu nosacījumi vienā nodarbībā tiek izteikti mērķvalodā, bet citā dienā – starpniekvalodā. Lietderīgāk ir pakāpeniski palielināt mērķvalodas lietojuma apjomu un skaidri noteikt laiku vai situācijas, kad citu valodu lietojums ir akceptējams.

2. Rādi labu piemēru studentiem! Nevar gaidīt no studentiem mērķvalodas lietojumu, ja pedagogs pats bieži un labprāt izvēlas lietot citu valodu, lai ietaupītu laiku, izvairītos no vienkāršotiem skaidrojumiem ar studentiem zināmiem vārdiem un piemēriem, kā arī lai nevajadzētu atbildēt uz studentu papildu jautājumiem vai komentāriem. Laba piemēra rādīšana ir attiecināma arī uz pacietību, nesteidzinot studentus izdomāt sakāmo un sniegt atbildi, viedokli vai prezentāciju mērķvalodā un nepabeidzot iesāktos teikumus viņu vietā.
3. Sniedz skaidras vadlīnijas! Ir labi, ja studenti zina, kad starpniekvaloda ir atļauta un kādiem nolūkiem tā ir paredzēta. Pedagogam pašam ir jāpieturas pie šo vadlīniju konsekventas ievērošanas.
4. Pārrunā mērķvalodas lietojumu un valodas pārvaldību jau mācību procesa sākumā! Atklātība raisa uzticēšanos. Ja studenti zinās pamatojumu, kāpēc mērķvalodas lietojums ir svarīgs arī mācību procesa organizācijā (pedagoģiskos argumentus, mācību ieguvumus), viņi retāk būs apjukuši vai izjutis valodas trauksmi (par valodas trauksmi sk. vairāk Lazdiņa 2020). Lietderīgi ir regulāri atkārtot, ka studentiem nav vienmēr jāsaprot katrs vārds atsevišķi (pēc Brandl 2008: 15–16).

### 3.4. Kooperācija un sadarbīga mācīšanās

---

Zināms, ka studenti mācās ne tikai no pedagoga, bet arī viens no otra. Daudzos gadījumos citu studentu skaidrojumi un viņu perspektīvas (iespējams, asociatīvas, ne akadēmiskas), gramatikas un leksikas apkopojumi un izveidotie piemēri palīdz daudz labāk saprast svarīgākās lietas un vieglāk atcerēties tās. Šī nav jauna atziņa, ko pētnieki un praktiķi izmanto kā galveno argumentu pāru un



nelielu grupu darbu nepieciešamībai mācību procesā (piem., Long, Porter 1985; Porter 1986; Kagan 1989; Omaggio-Hadley 1993).

### **Kooperatīva mācīšanās** ir definēta kā

„grupas mācīšanās, kas organizēta tā, lai mācīšanās ir atkarīga no sociāli strukturētas informācijas apmaiņas starp studentiem grupā, lai studenti viens otru motivētu un lai studenti grupā iegūtu lietderīgu mācīšanās pieredzi.” (Olsen, Kagan 1992: 8)

Praktiskos pētījumos ir pierādīts, ka:

- mazu grupu darbs sniedz studentiem daudz vairāk iespēju izpaust sevi (domas, sajūtas, intereses);
- studenti reti citu pieļautās kļūdas pārņem savā valodas praksē;
- studenti, pildot lasīšanas vai klausīšanās uzdevumus pāros vai mazās grupās, biežāk sniedz izvērstākas atbildes uz jautājumiem;
- studenti mācās no pāru vai maza grupas darba, ja informācijas apmaiņa notiek līdzvērtīgi abos virzienos;
- studenti pāros vai mazās grupās plašāk variē ar valodas funkcijām;
- studenti pāros vai mazās grupās biežāk apspriež vārdu un frāžu nozīmes, arī nozīmju pārnesumus.

Lai gan nepastāv stingri ierobežojumi studentu skaita izvēlei katrā grupā, teorētiskajā literatūrā tiek ieteikts veidot grupas ne vairāk ar 7 studentiem (sk. vairāk Brandl 2008: 291). Galvenais priekšnosacījums studentu skaitam ir **katra studenta darba apjoms uzdevuma izpildei**; no vienas puses, uzdevumam jāparedz katra studenta aktīva iesaistīšanās un līdzīgs ieguldījums mācību procesā, no otras puses – studentiem grupās ir jādarbojas līdzvērtīgi un jāuzņemas līdzatbildība par gala rezultāta apjomu un kvalitāti.

Studentu mijiedarbība ir būtiska aktīvas komunikācijas veidošanai un komunikatīvās kompetences attīstīšanai. Studenti ne tikai klausās, ko otrs saka, bet arī uzmanīgi seko līdzī pateiktā saturam un formai un nepieciešamības gadījumā pārjautā nesaprasto, palīdz izvēlēties atbilstošu vārdu vai frāzi un precizēt gramatiskās formas, pārrunā valodas elementu lietojuma apstākļus un nepieciešamību. Abi (runātājs un klausītājs) ir gan aktīvi sarunas dalībnieki

(uzdevuma veicēji), gan arī valodas izzinātāji, kas metalingvistiski komentē valodas vienības un valodiskas darbības un veido secinājumus par tām. Tādējādi otra studenta mutvārdu teksts nav uzlūkojams tikai kā klausāmais teksts.

**Pāru vai nelielu grupu darbi** var būt informācijas un viedokļu ieguve vai domāšanas un zināšanu apmaiņa. Informācijas un viedokļu ieguve ir nezināmas informācijas (*information/opinion-gap*) uzkrāšana mērķvalodā. Savukārt domāšanas un zināšanu apmaiņa ir studentu sadarbošanās, lai izpildītu kādu uzdevumu.

Kooperāciju un informācijas ieguvi apvieno mācību organizācijas forma – „**informācijas puzzles salikšana**” (*jigsaw*). Kā piemēru var minēt vienu grupu darbu:

### **Valodas prasmes līmenis: A2.**

**Temats:** Dzīvokļa irēšana trīs mēnešiem Rīgā.

#### **Mērķi:**

##### Lingvistiskie mērķi:

- praktizēt leksikās vienības, kas ir saistītas ar dzīves vietu (piem., adrese, mājas tips, telpu nosaukumi, mēbeles, elektropreces, mājvietas komunālais tīkls) un tās irēšanu/izirēšanu;
- veidot ieradumu automātiski lietot lietvārdu lokatīva un akuzatīva formas;
- nostiprināt prasmi saskaņot īpašības vārdus ar lietvārdiem;
- mācīties salīdzināt, iekļaujot vienojuma vai pretstatījuma saikšus, īpašības vārdu salīdzināmās pakāpes.

##### Komunikācijas mērķi:

- uztvert informāciju par zināmu tematu un skaidri pārstāstīt to citiem; apmainīties ar informāciju;
- formulēt vēlmes, vajadzības, finansiālās iespējas un argumentus izvēles pieņemšanai, pamatot vēlmes, iespējas un izvēli.

##### Sociokultūras mērķi:

- pilnveidot prasmi plānot savas individuālās un grupas finanses svešā valstī;
- veidot izpratni par īres dzīvokļu tirgu (pieejamību, izmaksām, vizuālo un tehnisko stāvokli) un sociālās dzīves apstākļiem Latvijā.

**Mācību materiāli:** darba lapas ar četrus lodziņu tabulu. Vienā lodziņā ir dots dzīvokļu izīrēšanas sludinājums, trīs lodziņi – tukši. Katrai grupai (kopā 4) ir atšķirīgi sludinājumi.

**Darba organizācijas formas:** grupu darbs (4 studenti katrā grupā), darba lapas aizpildīšana, diskusija

**Ieteikumi pedagogam:**

1. Ja nepieciešams, var ierobežot uzdevuma nosacījumus – neļaut studentiem veikt rakstiskas piezīmes, viesojoties pie citām grupām.
2. Svarīgi ir sekot līdzī studentu „plūsmai”, lai vienlaicīgi tikai viens students no katras grupas pārvietojas auditorijā, iegūstot nepieciešamo informāciju uzdevuma izpildei.

**Situācijas apraksts un mācību uzdevuma nosacījumi:**

Jūs plānojat būt Rīgā trīs mēnešus. Jūsu kopējais budžets ir 3600 eiro (800x4), ko varat tērēt dzīvokļa īrei, pārtikai un izklaides pasākumiem. Pašreiz jums ir viens sludinājums, bet jūs gribat atrast vēl citus sludinājumus un salīdzināt tos.

**Ko darīt?**

1. Secīgi pa vienam ejiet pie citas grupas un iegūstiet informāciju par vienu dzīvokļa izīrēšanas piedāvājumu, tad nāciet atpakaļ un stāstiet pārējiem, kādu informāciju ieguvāt! Klausītāji ieraksta informāciju tabulā. Beigās jums būs dati par četriem sludinājumiem.

Jautājumi, kurus varat izmantot:

*Kur ir dzīvoklis?*

*Kurā stāvā ir dzīvoklis? Vai ir lifts?*

*Cik liels ir dzīvoklis?*

*Kas ir dzīvoklī?*

*Kāds ir dzīvoklis?*

*Kāda ir dzīvokļa īres maksa mēnesim / trīs mēnešiem?*

2. Secīgi pa vienam atbildiet uz citu grupu biedru jautājumiem par jūsu tabulā iekļauto sludinājumu! Ja vēlaties, varat sniegt papildu informāciju – jūs varat teikt to, ko jūs zināt, bet interese nejauc.

3. Salīdziniet informāciju par četriem dzīvokļu izīrēšanas sludinājumiem un izvēlieties vienu variantu! Pamatojiet savu izvēli ar vismaz trīs argumentiem!

**Atvērtā sadarbība** (*mingling*) ir kooperācijas veids, kas ļauj studentiem pedagoga noteiktā laikā sarunāties ar maksimāli daudziem kursa biedriem, lai iegūtu noteiktu informāciju. Kā piemērus var minēt uzdevumus atrast grupā trīs studentus, kam ir dzimšanas diena tajā pašā mēnesī vai gadalaikā, kam ir tādas pašas intereses vai kas ir lasījis to pašu grāmatu. Viens papildu uzdevuma piemērs:

**Valodas prasmes līmenis:** A1.

**Temats:** Ielu nosaukumu motivācija.

**Mērķi:**

Lingvistiskie mērķi:

- nostiprināt lietvārdu nominatīva un ģenitīva formas;
- atkārtot leksiku, kas ir saistīta ar pilsētvidi (ēku nosaukumi, upes nosaukumi), amatiem, tituliem un profesijām (piem., kalēji, ķēniņš, inženieri un skolotāji), kokiem un krūmiem (piem., ozoli, liepas, ievas), dzīvniekiem un putniem (piem., lāči, zaķi, strazdi un pūces) un svarīgiem konceptiem (piem., brīvība, miers un draudzība).

Sociokultūras mērķi:

- pievērst uzmanību ielu nosaukumu daudzveidībai;
- veidot izpratni par ielu nosaukumu nomināciju Latvijā.

**Mācību uzdevuma apraksts:**

Katram studentam ir četras kartītes ar uzrakstītiem ielu nosaukumiem vai fotogrāfijas ar ielu nosaukumu zīmēm no Latvijas pilsētām. Katra ielas nosaukuma pamatā ir atšķirīga motivācija (piem., Latvijas pilsēta, slavens latvietis, profesija, abstrakts koncepts, ģeogrāfisks objekts un ēku nosaukums). Studentu uzdevums ir jautāt citiem studentiem, kas ir viņiem zināmo ielu nosaukumu pamatā, un secināt, kura ielu nosaukumu grupa ir lietota biežāk.

Jautājumi, ko studenti var izmantot:

*Kādi tev ir ielu nosaukumi?  
Kas ir tavu ielu nosaukumu pamatā?  
Vai tev ir iela par godu kādam slavenam latvietim?  
Vai tev ir ielas nosaukums, kurā ir koks/puķe/putns/dzīvnieks/ab-  
strakts koncepts...?*

Šādi uzdevumi var būt „ledus laušanas aktivitātes”, iesildīšanās uzdevumi vai īsas pārejas no viena uzdevuma uz otru (sk. 3.2. apakšnodaļu).

Vēl viens grupu darba veids ir „**kēdes reakcijas**” (*chain reactions*), kas sevišķi lietderīga leksikas nostiprināšanai. Tā, piemēram, studenti cits pēc cita nosauc dažādu vārdšķiru vārdus, kas sākas ar noteiktu burtu (piem., s), vai lietas, kas ir izvēlētajā krāsā (piem., *baltā*), skaita līdz konkrētam skaitlim (piem., 30). Cits piemērs: pedagogs aicina studentus secīgi rindas kārtībā saukt lietvārdus, kas ir saistīti ar pilsētvidi (piem., iela, autobuss, veikals, kafejnīca, ietve, policisti u. tml.). Izglītojošā spēle var ilgt kādu ierobežotu laiku (piem., 10 min.) vai kamēr kāds students uzvar. Spēles nosacījumi var būt šādi: students izstājas no spēles, ja 10 sekunžu laikā nespēj izdomāt un nosaukt vārdu; uzvar tas students, kurš paliek pēdējais.

Viens no valodas tiešsaistes nodarbību ieguvumiem ir iespēja studentiem strādāt pāros vai nelielās grupās (piem., atsevišķās programmas *Zoom* istabās), netraucējot pārējos kursa biedrus ar savām sarunām (organizatoriskajām, metalingvistiskajām un reflektīvajām) un uzdevuma izpildi. Pieredze rāda, ka studenti labprāt jautā citiem studentiem par pilnībā neizprastu valodas jautājumu (piem., lietvārdu datīva formu lietojumu pēc prievārdiem), dalās ar savām šaubām, arī precizē viens otra teikto vai rakstīto. Tāpat prakse rāda, ka attālinātā valodas apguvē lietderīgi ir mājasdarbi, ko studenti veic grupās vairāku dienu vai nedēļas garumā. Tie ne tikai samazina katra studenta individuālo mācību darba slodzi un pilnveido attālinātā darba organizācijas prasmi, bet arī saliedē studentu grupu, kas citādi ārpus nodarbībām sazinās reti vai vispār savā starpā nesazinās. Kā piemēru var minēt kopīgas darba lapas aizpildīšanu tiešsaistes dokumentā (piem., *Google Docs* vai *Zoho*), kurā ir iekļauti ar nedēļas tēmu saistīti uzdevumi. Šādu darba lapu

var veidot īsi lasāmie teksti un aizpildāmas tabulas, jautājumi par audio/video sižetu, gramatikas vingrinājumi, radoši uzdevumi un pašvērtējuma uzdevumi.

Tālāk ir dots viens kopīgi veikta uzdevuma piemērs<sup>7</sup>:

**Valodas prasmes līmenis:** A1.

**Nedēļas tēma:** Grāmatas un kino.

**Mērķi:**

Lingvistiskie mērķi:

- attīstīt prasmi izvēlēties piemērotus valodas līdzekļus jautājuma teikumu izveidei;
- praktizēt leksiku, kas ir saistīta ar lasīšanas un rakstīšanas ieradumiem;
- veidot izpratni par laika apstākļa vārdu un laika apstākļa funkcijā lietotus vārdu savienojumu funkcionalitāti;
- nostiprināt prasmi lietot laika adverbis un laika apstākļa funkcijā lietotus vārdu savienojumus;
- praktizēt pamata skaitļa vārdu lietojumu un saskaņošanu ar lietvārdu;
- vingrināt lietvārdu akuzatīva formu lietojumu pēc pārejošiem vārdiem un vārdu savienojumos ar prievārdiem *ar* un *par*;
- nostiprināt prasmi lietot lietvārdus lokatīvā;
- veidot prasmi rakstiski apkopot neliela pētījuma rezultātus.

Komunikācijas mērķi:

- pilnveidot prasmi veidot un uzdot vienkāršus jautājumus;
- attīstīt prasmi lietot vairāk nekā vienu valodu informācijas apstrādē (jautājumu sagatavošanā, respondentu aptaujāšanā un rezultātu apkopošanā);
- nostiprināt prasmi respektēt citu ieradumus (šajā gadījumā – informācijas ieguves, izveides un apmaiņas) un izvairīties no subjektīvas attieksmes to aprakstā;
- pilnveidot prasmi organizēt, realizēt un izvērtēt grupu darbu.

7     Dotais piemērs ir četru studentu patstāvīgi veiktais grupas darbs Indiānas Universitātes rīkotajā vasaras valodu skolā 2020. gada vasarā. 8 nedēļu mācību darbs tika organizēts izglītības platformā *Canvas* un četru stundu garās nodarbības katru dienu notika tiešsaistes programmā *Zoom*. Studentu grupu darbs tika veikts tiešsaistes dokumentā *Google Docs*.

**Mācību organizācijas formas:** grupu darbs, projekta darbs (aptauja).

**Uzdevuma nosacījumi:**

**1. Veidojiet anketu ar šiem vārdiem pareizā formā!** (*Make a survey, putting the following words in the right form*)

- rakstīt, lasīt, meklēt, izmantot
- ļoti bieži, katru nedēļu, katru dienu, dažreiz, reti, ļoti reti, nekad
- avīzes, žurnāli, dzejoļi, horoskopi, afišas, e-grāmatas, blogi, zinātniski raksti, referāti, e-pasti, vēstule, sludinājumi, ziņas, informācija, internets, planšete, dators

**2. Rakstiet vismaz 10 jautājumus un iespējamus atbilžu variantus!**

Piemērs:

*Cik bieži tu lasi grāmatas?*

- a) ļoti bieži
- b) katru dienu
- c) reti
- d) nekad

**3. Uzdodiet jautājumus vismaz 12 draugiem angļu valodā (vai citā zināmā valodā) un apkopojiet atbildes latviešu valodā! Rakstiet secinājumus latviski!** (*Ask questions in English (or in other language known) to at least 12 friends and summarize the answers in Latvian. Write a conclusion in Latvian*)

Piemērs: *10 cilvēki lasa grāmatas katru dienu, bet viens cilvēks nekad nelasa grāmatas.*

**Patstāvīgā darba rezultāts:**

1. Cik bieži tu raksti referātus?
  - a) nekad
  - b) reti
  - c) dažreiz
  - d) katru dienu
2. Vai tu izmanto internetu?
  - a) jā, vienmēr
  - b) tikai neregulāri
  - c) nē, nekad
3. Kur tu bieži meklē informāciju?
  - a) internetā
  - b) grāmatās

- c) blogos
  - d) žurnālos
4. Ko tu tikai reti lasi?
- a) žurnālus
  - b) horoskopus
  - c) zinātniskus rakstus
  - d) e-grāmatas
5. Ar ko tu ļoti bieži raksti?
- a) ar datoru
  - b) ar rakstāmmašīnu
  - c) ar pildspalvu
  - d) ar zīmuli
6. Cik bieži tu lasi planšetē?
- a) katru dienu
  - b) dažreiz
  - c) reti
  - d) nekad/man nav planšetes
7. Kur tu parasti meklē sludinājumus?
- a) internetā
  - b) avīzēs
  - c) žurnālos
  - d) uz sludinājumu dēļiem
8. Kāpēc tu izmanto internetu?
- a) ļoti daudzām darbībām
  - b) tikai e-pastam
  - c) darbam
  - d) nekam, neizmantoju internetu.
9. Cik bieži tu lasi avīzes vai žurnālus?
- a) katru dienu
  - b) katru nedēļu
  - c) reti vai reizēm
  - d) nekad
10. Tev vajag lasīt zinātnisku referātu. Par ko vēlies lasīt?
- a) par vēsturi
  - b) par ķīmiju
  - c) par valodniecību
  - d) par ģenētiku

*Trīspadsmit cilvēki atbildēja anketu. Visi cilvēki izmanto internetu ļoti bieži: trīspadsmit cilvēki katru dienu izmanto internetu daudzām darbībām un meklēt informāciju/sludinājumus (jautājumi 2, 3, 7 un 8).*



Daži cilvēki raksta referātus: divi reti raksta un pieci dažreis, bet seši nekad neraksta referātus (jautājums 1). Tomēr visi raksta: astoņi ar datoru, četri ar pildspīvu un viens ar zīmuli (jautājums 5).

Daudzi cilvēki arī lasa. No devītā jautājuma zinām, kas trīs cilvēki lasa avīzes vai žurnālus katru dienu, astoņi--katru nedēļu un divi--reti vai reizēm. Nevienš nelasa nekad avīzes vai žurnālus. Lasīšana ar planšeti ne tik populāra--trīs cilvēki lasa ar planšeti katru dienu un vien--dažreis, bet deviņi nekad nelasa planšetā vai viņiem nav planšetes (jautājums 6). Horoskopi un zinātniski raksti ir nepopulāri: septiņi cilvēki reti lasa horoskopus un pieci--zinātniskus rakstus (jautājums 4). Bet vēsture ir populāra: vienpadsmit cilvēki atbildēja desmito jautājumu runājoši, ka viņi lasītu zinātniskus rakstus par vēsturi, ja viņiem vajag lasīt zinātniskus rakstus. Divi lasītu par valodniecību. Nevienš lasītu par ķīmiju vai ģenētiku.

### **Patstāvīgā darba novērtējums pedagoga skatījumā:**

Pozitīvi tika novērtēta anketas jautājumu izveide, izmantojot atbilžu variantus, kas nav doti uzdevuma nosacījumā sadaļā. Tiešsaistes nodarbībā studentiem tika jautāts, vai viņi negribētu mainīt jautājumu secību. Vēlreiz aplūkojot anketu, studenti secināja, ka laikam būtu loģiski vispirms uzdot jautājumus par informācijas meklēšanas ieradumiem, tad par lasīšanu un rakstīšanu (t. sk. referātu). Ļoti atzinīgi tika novērtēts atbilžu kopsavilkums; studenti rakstveida komentāros un mutvārdos tika uzslavēti par korektu lietvārdu akuzatīva lietojumu pēc pārejošiem vārdiem un vārdu savienojumos ar prievārdiem (*ar* un *par*), kā arī par precīzu citu lietvārdu vārdformu lietojumu (lokatīva, ģenitīva pēc nolieguma verba *būt* un datīva).

Anketas rezultātu aprakstā tika vizuāli iekrāsotas pareizrakstības kļūdas vārdos, kuri ir doti uzdevuma nosacījumos vai kurus studenti ir iepriekš lietojuši nodarbībās un mājasdarbos, un vārdformas, ko studenti jau ir mācījušies (sk. vārdu vai burtu izcēlumus treknrakstā). Kopīgi tika pārrunāts teikums *Nevienš nelasa nekad avīzes vai žurnālus*, vienojoties, ka ar diviem noliegumiem (*neviens nelasa*) pietiek, lai saprastu teikuma nozīmi. Uzmanība netika pievērsta citām valodas kļūdām, jo tās neatbilst uzdevuma mērķiem un gramatikas tēmai.

Piemērs un tā īss raksturojums rāda, ka grupu darba uzdevums pilnveido lingvistisko kompetenci (piem., apstākļa vārdu, pamata skaitļa vārdu, lietvārdu akuzatīva formu lietojumu) un

padziļina izpratni par valodu vienību (laika apstākļa vārdu un laika apstākļa funkcijā lietotu vārdu savienojumu) funkcionalitāti reālās dzīves situācijās (aptaujās). Tāpat uzdevums ļauj attīstīt studentu organizatoriskās un pētnieciskās prasmes un multilingvālo kompetenci – prasmi lietot vairāk nekā vienu valodu darba izpildei un mērķa sasniegšanai.

Kopumā, plānojot grupu darbu, pedagogam jāpārdomā, vai visiem studentiem būs ko darīt, vai studenti ir lingvistiski un funkcionāli pietiekami sagatavoti uzdevuma izpildei (piem., vai viņi zina nepieciešamās leksiskās vienības un vārdformas, saprot uzdevuma nosacījumus) un vai studentiem ir skaidrs beigu rezultāts (piem., definēti galvenie atslēgvārdi, īres dzīvokļa izvēles pamatojums, jauna produkta vai pakalpojuma TV reklāma vai izvēlēts stipendiāts studijām prestižā universitātē). Lai palīdzētu studentiem mērķtiecīgi veikt grupu darbu, noteikts laika ierobežojums, rakstveida norādes uz tāfeles vai izdales materiālos, piemēri vai pat izspēlēta situācija var būt noderīga.

K. Brandls norāda, ka, tiklīdz studenti spēj veidot runas aktu (resp., lietot valodu praksē, komunikācijā, veidot tekstu) vai izpildīt uzdevumus bez pedagoga palīdzības, mācību procesā notiek perspektīvu maiņa. Mācību procesā pedagogs vairs nav vienīgais valodas zinātājs un valodas apguves virzītājs, centrā ir studenti un viņu ierosināta, ietekmēta un līdzvadīta mācīšanās, arī pašvadīta mācīšanās (*student-centred learning*) (Brandl 2008: 18–19). Pedagoģis ir klātesošs, lai palīdzētu un pasekotu līdzī mērķvalodas lietojumam tam atbilstošā vietā, laikā un daudzumā.

### 3.5. Koncentrēšanās uz formu

---

Plašākās debātes par valodas apguvi visbiežāk ir saistītas ar gramatiku. Kad to mācīt? Kā to mācīt? Cik daudz to mācīt? Kā ir labāk – skaidrot gramatiku eksplīcīti (resp., metalingvistiski stāstīt par valodas elementiem un valodas sistēmu) vai ļaut studentiem pašiem pamanīt, saprast un lietot gramatiskās kategorijas un formas?

Liela daļa pētnieku ir secinājuši, ka pieaugušo apmācībā labāki rezultāti un pozitīvas studentu atsauksmes ir saistītas ar eksplīcītu gramatikas mācīšanu (piem., Long 1991; Norris, Ortega 2000; Doughty, Long 2003). Tas nozīmē, ka apgūstamās gramatikas daļa tiek skaidri un pilnībā aplūkota, definēta vai formulēta un viegli novērojama valodas praksē (uzdevumos, tekstos, saziņas situācijās).

K. Brandls nosauc **divas pieejas gramatikas mācīšanā:**

- **koncentrēšanās uz formām** (*focus on forms*);
- **koncentrēšanās uz formu** (*focus on form*).

Pirmajā gadījumā galvenā uzmanība ir pievērsta uzdevumiem un tekstiem, kuros tiek identificētas, klasificētas un raksturotas lingvistiskās pazīmes (piem., īpašības vārdu salīdzināmās pakāpes, īpašības vārdu un lietvārdu saskaņošana, vienkārši paplašinātu teikumu izveide) un vingrināts to lietojums tādos pašos, līdzīgos vai atšķirīgos kontekstos, bieži izolētā veidā. Pieejā tiek minimāli vai nemaz netiek pievērsta uzmanība vārdu, teikumu vai tekstu nozīmei (saturam).

Savukārt otrajā gadījumā eksplīcīta gramatikas mācīšana paredz nesaraujamu vārdu gramatisko formu un nozīmes saistību. Gramatika vienmēr tiek mācīta kontekstā un komunikatīvos uzdevumos (pedagoģiskos vai „reālās dzīves”, sk. iepriekš), tādējādi gramatika tiek integrēta reālās dzīves komunikācijas situāciju apgūvē.

Ja vienā gadījumā, gramatika ir mērķis, tad otrā gadījumā – gramatika ir līdzeklis, lai jēgpilni izteiktos dažādos veidos un atšķirīgās dzīves situācijās.

Lai koncentrēšanās uz formu (t. sk., uz formas nozīmi) notiktu raitāk un jauna gramatiskā tēma tiktu aplūkota pietiekami, var sekot pētnieku ieteikumiem:

- vienā reizē iepazīstināt studentus tikai ar vienu gramatisko formu vai aspektu;
- neaizmirst par vārda, teikuma, teksta nozīmi;
- pāriet no vārda uz vārdu savienojumu, tad uz teikumu, tekstu un uz saistīto diskursu (resp., vārdformas un nozīmes lietojumu skatīt holistiski – no mazākās komunikācijas vienības uz plašāko komunikācijas vienību);
- lietot gan mutvārdu, gan rakstveida iedevumu;

- likt studentiem kaut ko darīt ar lingvistisko iedevumu;
- paturēt prātā studentu iespējamās informācijas apstrādes stratēģijas (pēc Lee, VanPatten 1995).

Iepazīšanās ar gramatiku un tās mācīšanās var notikt dažādos veidos. Pirmkārt, **gramatiku var mācīties** tieši no pedagoga gana **autoritatīvā veidā**; respektīvi, pedagogs ir vienīgais informācijas zinātājs un sniedzējs. Studenti ieņem pasīvu pozīciju līdz brīdim, kad tiek dots kāds uzdevums vai teksts, kurā viņiem jāparāda, ka attiecīgā gramatikas daļa ir saprasta. Šāda gramatikas apmācība var būt pēc piemēru aplūkošanas, teksta lasīšanas, lomu spēles izspēlēšanas vai kādas saziņas situācijas izvērtēšanas (induktīva). Tā var būt arī deduktīva, ja piemēri, teksti, vingrinājumi vai praktiski uzdevumi seko pēc gramatikas jautājumu aplūkošanas.

Otrkārt, studenti jauno gramatikas tēmu ātri un viegli pamana pedagoga dotajos piemēros, tekstos un veicamajos uzdevumos. **Studenti** ir tie, kas **definē iepriekš nezināmo gramatisko formu vai struktūru pazīmes, skaidro lietojuma gadījumus un izsaka hipotēzi par apgūstamo likumu**. Studenti mācās gramatiku induktīvi un attīsta prasmi runāt par valodu meta līmenī (resp., metalingvistiski). Studenti jau no paša sākuma aktīvi iesaistās izpratnes veidošanā par gramatiku, un pedagogs ir tas, kas palīdz, dodot norādes vai vaicājot rosinošus jautājumus, atbildot uz precizējošiem vai neskaidriem jautājumiem. Spilgts piemērs šādai pieejai būtu kopīgu piezīmju, atgādņu veidošana (sk. iepriekš 4. principu 3.4. apakšnodaļā).

Treškārt, pedagogs var uzdot studentiem lasīt un **izprast gramatikas tēmu patstāvīgi, pāri vai grupā** (mājās vai auditorijā) un tad plānot mācību darbu, paredzot, ka studenti zina nepieciešamās gramatiskās struktūras un formas un ka kopīgais darbs ir saistīts ar šo teorētisko zināšanu lietošanu un nostiprināšanu praksē – konkrētās saziņas situācijās.

Minētās gramatikas mācīšanas pieejas un stratēģijas ir variējamas, jo ne visas valodas gramatiskās struktūras un formas ir iespējams parādīt pietiekamā daudzumā un apgūt netiešā veidā (implicīti), mācību darba formas un situācijas ir dažādas un arī studenti ir atšķirīgi.

### 3.6. Lietderīga atgriezeniskā saikne

---

Atgriezeniskās saiknes (pozitīvu komentāru vai kļūdu labojumu) loma valodas izglītībā ir neviennozīmīgi vērtēts temats lietišķajā valodniecībā. Ir pētnieki, kas uzskata, ka studenti tikai nedaudz iegūst no kļūdu labojumiem vai no tiem neiegūst vispār neko (piem., Krashen 1999; Truscott 1999). Daļa pētnieku uzskata, ka kļūdu labošana var būt noderīga pieaugušo valodas izglītībā, ja tā tiek darīta piemērotā veidā (piem., Lightbown 1998; Lyster, Lightbown, Spada 1999; Brandl 2008). Savukārt daļa pētnieku ir pārliecināti, ka studenti tikai iegūst no atgriezeniskās saiknes un mācās no tās (piem., Brandl, Bauer 2002; Schulz 2001).

Nav noliedzams, ka kļūdu pieļaušana ir dabisks valodas mācīšanās process, neatņemama daļa no valodas apguves. Pedagoģa atbildība un pienākums ir domāt par to, kā sniegt atgriezenisko saikni studentiem, kā strādāt ar kļūdām mācību darbā (piem., vienpersoniski labot vai uzdot studentiem labot un pamatot pašu pieļautās kļūdas) un kā palīdzēt studentiem mācīties no kļūdām un kļūdu labojumiem.

Sākumpunkts, protams, ir kļūdas izpratne kopumā. Kas ir kļūda? Kas ir tas, kas tiek vērtēts. Vai rakstu darbā, kurā pēc pieciem pārejošiem vārdiem nav lietvārdu akuzatīva formā, ir viena gramatikas kļūda vai piecas kļūdas?

#### Pozitīva atgriezeniskā saikne

**Pozitīva atgriezeniskā saikne** sniedz studentiem apstiprinājumu, ka atbilde ir pareiza (piem., skaidra vārdu izruna, precīza vārda izvēle un gramatiskās formas lietojums), valodiskā darbība ir atbilstoša situācijai.

Pozitīva atgriezeniskā saikne mutvārdos apstiprina studentu izteikumu pareizību un atbilstību runas situācijai. Tā iedrošina studentus runāt mērķvalodā, apstiprina mācīšanās progresu un motivē studentus. Pat ja studenta teiktais ir tikai daļēji precīzs, pozitīva

atgriezeniskā saikne neļauj koncentrēties tikai uz valodas lietojuma neprecizitātēm.

Pozitīva atgriezeniskā saikne var būt pedagoga piekrišana, iedrošināšana, paslavēšana vai izpratnes izrādīšana.

**Piekrišana** visbiežāk tiek izteikta ar tādiem vārdiem un frāzēm kā *pareizi, perfekti, brīnišķīgi, ļoti labs teikums, tieši tā, te nav kļūdu* u. tml. Tā var tikt demonstrēta arī ar neverbāliem līdzekļiem, piemēram, ar galvas pamāšanu. Izpratnes izrādīšana var izpausties kā sarunas turpinājums, pedagoga personiskā viedokļa izteikšana vai papildu jautājuma uzdošana.

**Iedrošinājums** ir pedagoga rīcība, lai rosinātu studenta snieguma progresu. Piemēram, pedagogs var lūgt atkārtot nedroši izteiktu atbildi ar trešās personas verba formu vienkāršajā tagadnē, eksplicīti apstiprinot tās pareizību un raisot studenta pārliecību par lietotās vārdformas korektumu. Cits variants – pedagogs var lūgt atkārtot kāda vārda izrunu, kas ir skaidra, bet vēl būtu pilnveidojama.

**Paslavēšana** ir sevišķi svarīga gadījumos, kad pedagogs pamana, ka students, ieguldot papildu darbu un laiku, ir apguvis kaut ko, kas iepriekš ir sagādājis problēmas, vai ir izdarījis vairāk nekā nepieciešams minimālai uzdevuma izpildei. Piemēram, students izrunā kādu sarežģītu vārdu ļoti skaidri un saprotami, iesaista vārda nozīmi atbilstoši runas situācijai vai lieto kādu problemātisku vārdformu (piem., otrās deklinācijas lietvārdu ģenitīva formu). Cits piemērs, students stāstījumā par neierastāko dāvanu vai dzimšanas dienas ballīti iesaista vārdus un frāzes, kas nav iepriekš mācību darbā aplūkotas. Visos gadījumos ir pieliktas pūles, lai valodiskās darbības būtu precīzas un attīstītu prasmi valodu lietot runas situācijās.

## Negatīva atgriezeniskā saikne

**Negatīva atgriezeniskā saikne** tiek nereti dēvēta par kļūdu labošanu; tai piemīt studentu neprecīzas vai neatbilstošas valodiskas darbības korigējoša funkcija (piem., Chaudron 1988; Lyster, Ranta 1997). Valodas apguves metodikās tiek runāts par kļūdas labošanu un kļūdas metalingvistisku iztīrīšanu (*error treatment*). Tas nozīmē, ka pedagogs norāda uz kļūdu, iespējams, sniedz metalingvistisku komentāru par kļūdu (resp., pasaka, kas ir kļūdains un

kas būtu jādara korekta varianta izveidei), bet students pats veic labojumu.

Pastāv dažādi metodoloģiskie paņēmieni, kā sniegt negatīvu atgriezenisko saikni, pilnveidojot studentu zināšanas, prasmes un izpratni par valodas sistēmiskajiem un funkcionālajiem aspektiem.

Netiešie jeb implicītie paņēmieni ir divi: pārveidošana un lūgums pēc precizējuma.

Pieredzējušu pedagogu bieži lietots paņēmieni ir **pārveidošana** (*recast*), kas nozīmē, ka pedagogs studenta kļūdaino valodas praksi atkārtoti bez kļūdas un turpina sarunu, netieši rosinot studentu apzināties kļūdu un lietot pareizo variantu. Viens piemērs:

Pedagogs: *Ko tev patīk darīt?*

Students: *Es patīk skriet.*

Pedagogs: *Man arī patīk skriet. Vai tev patīk skriet no rīta vai vakarā?*

**Lūgums pēc precizējuma** ir paņēmieni, ko pedagogs izmanto, lai lūgtu atkārtot atbildi (izteikumu), nepasakot prasības patieso iemeslu: nesadzirdēšanu vai kļūdas saklausīšanu. Viens piemērs:

Pedagogs: *Cik tev ir gadu?*

Students: *Divpadsmit seši.*

Pedagogs: *Atvaino, cik gadu?*

Students: *Divdesmit seši gadi.*

Tāpat ir vairākas tiešās jeb eksplīcītās stratēģijas. Tās ir īsi raksturotas nākamajās rindkopās.

**Pareizās atbildes sniegšana** ir gadījumos, kad pedagogs tieši norāda, ka students ir kļūdījies un kā ir pareizi. Piemēram:

Pedagogs: *Ko tev patīk darīt?*

Students: *Es patīk skriet.*

Pedagogs: *„Es” nav pareizi. Mēs lietojam datīvu pirms „patīk”. Pareizi ir/būtu „Man patīk skriet”.*

**Vadīta atgriezeniskā saikne** (*guided feedback*) ir pedagoga atbalsta paņēmieni (*elicitation techniques*), kas rosina studentiem pašiem labot pieļauto kļūdu. Tie palīdz studentiem saprast, ka viņi ir kļūdījušies, identificēt kļūdu un saprast tās būtību. Atbalsta paņēmieni lielākoties iekļauj metalingvistiskus jautājumus un/vai komentārus, pedagoga lūgumu precizēt izteikumu, nogaidošu pauzēšanu. Tālāk ir doti seši piemēri ar atšķirīgu stratēģiju lietojumu:

1.

Pedagogs: *Ko tev patīk darīt?*

Students: *Es patīk skriet.*

Pedagogs: *Kā tu domā, vai „es” ir pareizi?*

2.

Pedagogs: *Ko tev patīk darīt?*

Students: *Es patīk skriet.*

Pedagogs: *Labi. Bet kā ir „es” datīvā?*

3.

Pedagogs: *Ko tev patīk darīt?*

Students: *Es patīk skriet.*

Pedagogs: *„Es patīk” vai „Man patīk”?*

4.

Pedagogs: *Ko tev patīk darīt?*

Students: *Es patīk skriet.*

Pedagogs: *Vai tu atceries, ko mēs vakar runājām par konstrukciju ar verbu „patīk”?*

5.

Pedagogs: *Ko tev patīk darīt?*

Students: *Es patīk skriet.*

Pedagogs: *Vai tu vari atkārtot, ko tev patīk darīt? Tava atbilde nav gramatiski korekta. / Tev ir viena gramatiska kļūda.*

6.

Pedagogs: *Kur tu parasti skrien?*

Students: *Parasti es skrien parkā.*

Pedagogs: *Parasti es...*

Students: *Parasti es skrienu parkā.*



Lietderīgs ir atgriezeniskās saiknes sniegšanas paņēmieni salīdzinājums. Pārveidošana kā netieša (implicīta) negatīvā atgriezeniskā saikne nepārtrauc sarunu, bet ļaut to turpināt. Taču ir iespējams, ka studenti neuztver kļūdu labošanas stratēģiju, nepievērš uzmanību pedagoga precizējumam. Pētījumi lietišķajā valodniecībā rāda, ka studenti biežāk uztver pārveidošanu kā korigējošu atgriezenisko saikni nodarbībās, kurās galvenā uzmanība tiek pievērsta gramatisko formu apguvei (sk. iepriekš 3.5. nodaļu). Savukārt, ja tiek dota tieša (eksplīcīta) negatīvā atgriezeniskā saikne, notiek novirzīšanās no galvenā uzdevuma izpildes vai saziņas situācijas. Pieļautā kļūda kļūst galvenais izpētes objekts un sarunas temats uz noteiktu brīdi.

Iepriekš aplūkotie atgriezeniskās saiknes veidi un piemēri attiecas uz runāto valodu, bet arī rakstu darbos atgriezeniskā saikne ir saistīta ar pozitīviem un/vai negatīviem komentāriem, kļūdu labojošu un izskaidrojošu informāciju.

Biežāk lietotās rakstveida kļūdu labošanas stratēģijas ir šādas:

1. **Pareizās atbildes došana.** Pedagogs izceļ kļūdu (piem., pasvītro, iekrāso, nosvītro) un to izlabo. Pareizās atbildes sniegšana var arī nozīmēt to, ka pedagogs iesaka precīzāka vārda vai frāzes lietojumu, precīzē stilistiskas nepilnības.
2. **Kļūdas un metalingvistiska komentāra sniegšana.** Šajā gadījumā pedagogs norāda uz kļūdu, komentē to (piem., sniedz informāciju, kurš verba laiks vai kurš lietvārdu locījums ir nepieciešams konkrētajā gadījumā), bet nesniedz pareizo atbildi.

Tā vietā, lai rakstu darbos marķētu visas pieļautās kļūdas, pedagogam jāizdara izvēle – kas ir tas, kas studentiem ir jāzina un jāprot – un jālabo un jākomentē tikai tās kļūdas, kas ir svarīgas attiecīgajā mācību procesa stadijā, un tās kļūdas, kas visbiežāk atkārtojas. Ja rakstveida tekstā viena veida kļūdas atkārtojas, pedagogs var likt studentam pārskatīt darbu vēlreiz, pievēršot uzmanību tieši šīs kļūdas veidam (piem., verbu vienkāršās pagātnes formu lietojumam, garumzīmju lietojumam lietvārdos).

Nākamais būtiskais solis ir saprast, ko studenti dara ar komentāriem. Vai viņi izlasa? Vai viņi izlabo kļūdas? Vai viņi velta

laiku rūpīgai kļūdu izpētišanai un secinājumu izdarīšanai? Vai studenti mācās no kļūdām un to labojumiem? Pieredze rāda, ka reizēm lietderīgi pēc patstāvīgi veikta darba vai testa ir uzdot studentiem izskatīt pedagoga labojumus un komentārus, izvēlēties vienu, pēc katra studenta domām, svarīgāko/muļķīgāko kļūdu un izveidot nelielu atgādni un/vai vingrinājumu tieši šīs kļūdas novēršanai.

Būtisks faktors, kas jāņem vērā, izvēloties negatīvas atgriezeniskās saiknes sniegšanas pieeju un stratēģiju mutvārdos vai rakstveidā, ir **studentu gatavība apzināties kļūdas pielāvumu, uztvert kļūdu labojumu tiešā vai netiešā veidā** (eksplicīti vai implicīti) un to izvērtēt. Piemēram, ja studenti nav mācījušies adjektīvu noteiktās galotnes, īpašības vārda *interessants* labošana teikumā *es lasu šo interesantu grāmatu*, norādot, ka pēc norādāmā vietniekvārda jālieto īpašības vārds ar noteikto galotni, ir neefektīva. Tāpat pārveidošanas paņēmieni (resp., teikuma atkārtojums ar pareizu vārdformu – *lasu šo interesanto grāmatu*) var tikai muldināt studentus, jo viņi var secināt, ka īpašības vārda *interessants* akuzatīva vārdforma sieviešu dzimtē ir izteikta nepareizi.

Pedagoga vērtējums, sniedzot atgriezenisko saikni, ir noderīgs, lai veicinātu studentu prasmju pilnveidošanos un precīzākas un saskaņotākas valodas lietojumu. Tas ļauj studentiem apstiprināt, noraidīt vai precizēt metalingvistiskās hipotēzes par korektu valodas lietojumu (Brandl, Bauer 2002). Pieredze rāda, ka daudziem studentiem (pieaugušajiem) ir ļoti svarīgi saņemt apstiprinājumu, ka veikta valodiskā darbība ir pareiza. Students var pat pēc katra mutvārdu teikuma (dažos gadījumos pat pēc vārda) gaidīt verbālu vai neverbālu pedagoga apstiprinājumu.

Kopumā atgriezeniskās saiknes efektivitāte lielākoties ir vērojama ilgtermiņā. Fakts, ka atsevišķa valodas kļūda tiek uzreiz veiksmīgi izlabota, vēl nenorāda uz pareizā/atbilstošā varianta iegaumēšanu un atkārtotas kļūdas nepieļaušanu turpmākā valodas praksē. Der gan atcerēties, ka nemitīgai kļūdu norādīšanai un labošanai var būt arī pretējs efekts: tā mazina studentu pārliecību par savām zināšanām un prasmēm un raisa tādas emocijas kā uztraukumu, dusmas, bailes, valodas trauksmi (sk. nākamo apakšnodaļu).

### 3.7. Afektīvie mācīšanās faktori

---

Nav noliedzams, ka pastāv savstarpējs sakars starp lingvistisko attieksmi, motivāciju, valodiskās darbības trauksmi un sasniegumiem (piem., Gardner 1985; Horwitz, Young 1991; Lazdiņa 2020). Daudzu pētnieku uzmanības centrā ir trauksme mācību procesā, sevišķi aktīvā valodas lietojumā (runāšanā un rakstīšanā). Trauksme var izpausties ļoti dažādi, piemēram, kā sevis noniecināšana, bažas, nervozitāte, stress un paātrināta sirdsdarbība.

Zinātniskajās publikācijās tiek lietots termins **valodas trauksme** (*language anxiety*), ko var ierosināt:

- **akadēmiski cēloņi** (piem., kļūdas izrunā, pārlietu sarežģīts vingrinājums, nereālas gaidas valodas apguves procesā, testēšanas metodes);
- **kognitīvi cēloņi** (piem., individuālas rakstura iezīmes, zema pašcieņa, atšķirīga pedagoga un studenta izpratne par valodas kompetenci, ierobežotas iespējas kontrolēt mācību procesu);
- **sociāli cēloņi** (piem., bailes izskatīties mulķīgi, pārpratumi komunikācijā, negatīva pieredze ar mērķvalodas runātājiem) (sk. vairāk Lazdiņa 2020).

Tā kā trauksme bieži negatīvi ietekmē mācīšanās panākumus, mācību procesā trauksmi izraisoši cēloņi ir jāidentificē un tie jārisina (resp., trauksme jāsamazina, cik vien tas ir iespējams). Risinājumi var būt pavisam vienkārši:

- skaidras norādes par nodarbības struktūru un galveno mērķi, uzdevumu izpildes soļiem un valodiskām darbībām, kas tiks vērtētas;
- ritualizētas darbības mācību procesā (piem., studenti zina, ka piektdienās ir kopsdziedāšana vai valodas spēles);
- nodarbības, kas nav pieblīvētas ar daudziem sarežģītiem gramatikas jautājumiem un grūtiem uzdevumiem;
- laiks jautājuma apdomāšanai un atbildes sniegšanai, rakstu uzdevuma pārskatīšanai vai pārrunāšanai pāros;
- darbu plānošana pāros vai nelielās grupās;

- izvēle veidot secību, kādā studenti atbild vai prezentē darba rezultātu;
- atvēlēts laiks jautājumiem un komentāriem starpniekvalodā;
- regulāras metalingvistiskas sarunas par mācību procesu (t. sk. interesantiem uzdevumiem, komfortablām/neērtām situācijām, grūtībām, kļūdu pieļaušanu) un par stratēģijām, ko darīt, kad kaut ko nezini.

Apkopojot iepriekš iztirzātos jautājumus par mācību procesa plānošanas, īstenošanas un novērtēšanas gaitu, lietderīgi vēlreiz uzsvērt komunikatīvās pieejas pazīmes un pedagoģiskos principus. Tā ir:

- „uz darbību orientēta pieeja;
- visu valoddarbības prasmju apguve;
- dažādu kompetences veidu attīstīšana;
- komunikatīvās gramatikas apguve;
- autentiska saziņa, runas situācijas un runas likumību izpratne;
- mērķtiecīga saziņa;
- daudzveidīgu saziņas stratēģiju izmantošana;
- valodas jaunatklāsme un jaunrade;
- aktīva sadarbība, risinot noteiktus saziņas uzdevumus.” (Šalme 2011: 109)

## **Izmantotā literatūra**

- Brandl, K. (2008) *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Brandl, K., Bauer, G. (2002) Students' perceptions of novice teaching assistants' use of the target language in beginning foreign language classes: A preliminary investigation. Dawis, W., Smith, J., Smith, R. (eds.) *Ready to teach: Graduate teaching assistants prepare for today and tomorrow*. Stillwater, OK: New Forums Press, pp. 128–138.
- Canale, M., Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics 1*, pp. 1–47.
- Chaudron, G. (1988) *Second language classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Cope, B., Kalantzis, M. (eds., 2015) *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. UK: Palgrave Macmillan.
- Doughty, C. J., Long, M. (2003) Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology* 7(3), pp. 50–80.
- Edwards, C., Willis, J. (eds., 2005) *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Frost, R. (2004) *A Task-Based Approach*. Pieejams tiešsaistē: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-task-based-approach>.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Grabe, W. (2002) Reading in a second language. Kaplan, R. B. (ed.) *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 49–59.
- Horwitz, E., Young, D. (eds., 1991) *Language anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hymes, D. (1971) *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Johnson, K. (1996) *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Kagan, S. (1989) *Cooperative learning: Resources for teachers*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
- Knutson, M. E. (1997) Reading with a purpose: Communicative reading tasks for the foreign language classroom. *Foreign Language Annals* 30(1), pp. 49–57.
- Krashen, S. (1999) Seeking a role for grammar: A review of some recent studies. *Foreign Language Annals* 32(2), pp. 245–257.
- Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2013) *Techniques and Principles in Language Teaching (Teaching Techniques in English as a Second Language)*. Third Edition. Oxford University Press.
- Laufer, B. (1992) How much lexis is necessary for reading comprehension? Arnaud, P., Béjoint, H. (eds.) *Vocabulary and applied linguistics*. London: Macmillan, pp. 126–132.
- Laufer, B., Sim, D. (1985) Measuring and explaining the reading threshold needed for English for academic purposes texts. *Foreign Language Annals* 18, pp. 405–411.
- Lazdiņa, S. (2020) Valodas trauksme. *Skolotāja PORTFOLIO latviešu valodas integrētai apguvei*. Rīga: RISEBA, LVA. (*Sagatavošanā*)
- Leaver, B. L., Kaplan, M. A. (2004) Task-Based instruction in US Government Slavic Language Programs. Leaver, B. L., Willis, J. R. (eds.)

- Task-Based Instruction in Foreign Language Education*. Washington, DC.: Georgetown University Press, pp. 47–66.
- Leaver, B. L., Willis, J. R. (eds., 2004) *Task-Based Instruction in Foreign Language Education*. Washington, DC.: Georgetown University Press.
- Lee, J., VanPatten, B. (1995) *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- Lightbown, P. M. (1998) The importance of timing in focus on form. Doughty, C., Williams, J. (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 77–96.
- Long, M. H. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. De Bot, K., Ginsberg, R. B., Kramsch, C. (eds.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: Benjamins, pp. 39–52.
- Long, M. H. (1998) Focus on form in task-based language teaching. *University of Hawai'i Working papers in ESL (16)*, pp. 35–49.
- Long, M., Porter, P. (1985) Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly 19(2)*, pp. 207–228.
- Lynch, T., McClean, J. (2000) “A case of exercising”: Effects of immediate task repetition on learner’s performance. Bygate, M., Skehan, P., Swain, M. (eds.) *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow, Essex, UK: Longman, pp. 141–162.
- Lyster, R., Lightbown, P. M., Spada, M. (1999) A response to Truscott’s “What’s wrong with oral grammar correction?” *Canadian Modern Language Review 55(4)*, pp. 457–467.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997) Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition 19(1)*, pp. 37–66.
- Nassaji, H. (2002) Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. *Language Learning 52(2)*, pp. 439–489.
- Nation, P., Newton, J. (1997) Teaching vocabulary. Coady, J., Huckin, T. (eds.) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 238–254.
- Norris, J. M., Ortega, M. (2000) Effectiveness of L2 instructions: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning 5(3)*, pp. 417–528.
- Nunan, D. (1993) Task-based syllabus design: Selecting, grading and sequencing tasks. Crookes, G., Gass, S. (eds.) *Tasks in a pedagogical*

- context: Integrating theory and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 55–68.
- Olsen, R. E. W.-B., Kagan, S. (1992) About cooperative learning. Kessler, C. (ed.) *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1–30.
- Ommagio-Hadley, A. (1993) *Teaching language in context*. Boston: Heinle and Heinle.
- Paulston, C. B. (1972) Structural pattern drills: A classification. Allen, H., Cambell, R. (eds.) *Teaching English as a second language*. New York: McGraw-Hill.
- Polio, C., Duff, P. (1994) Teachers' language use in university foreign classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *Modern Language Journal* 78. pp. 313–326.
- Porter, P. (1986) How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. Day, R. R. (ed.) *Talking to learn: Conversation in second-language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Pošeiko, S. (2016) Latviešu valoda kā svešvaloda: Latvijas un Ķīnas pieredze turpmākajam integrācijas procesam Latvijā. Lazdiņa, S. (red.) *Integrācija sākas ar mācīšanos: Latvijas pieredze 21. gadsimtā*. Rīga: LVA, 109.–128. lpp.
- Richards, J. C., Platt, J., Platt, H. (1992) *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Singapore: Longman Publishers.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2014) Task-Based Language Teaching. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Third Edition. UK: Cambridge University Press, pp. 174–199.
- Schulz, R. (2001) Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback USA-Columbia. *The Modern Language Journal* 85, pp. 244–258.
- Terell, T. D. (1982) The natural approach to language teaching: An update. *The Modern Language Journal* 66, pp. 121–132.
- Truscott, J. (1999) What's wrong with oral grammar correction? *Canadian Modern Language Review* 55. pp. 437–456.
- Van den Branden, K. (ed., 2006) *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Van Grop, K., Bogaert, N. (2006) Developing language tasks for primary and secondary education. Van den Branden, K. (ed.) *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press, pp. 76–105.

- Walz, J. C. (1982) Context and contextualized language practice in foreign language teaching. *Modern Language Journal* 73, pp. 161–168.
- Wesche, M., Skehan, P. (2002) Communicative, task-based, and content-based language instruction. Kaplan, R. (ed.) *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 207–228.
- Wilkins, D. A. (1979) Notional syllabuses and the concept of minimum adequate grammar. Brumfit, C. J., Johnson, K. (eds., 1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 91–98.
- Willis, J. (1996) A flexible framework for task-based learning. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 235–256.



## 4. LINGVISTISKĀ AINAVA VIDĒ, FOTOGRĀFIJĀS UN TĪMEKLĪ

---

### JAUTĀJUMI PĀRDOMĀM

1. Iedomājies pastaigu pa kādu pilsētu ārvalstīs. Kam tu pievērs uzmanību pilsētas ielās? Kas piesaista tavu uzmanību?
2. Kā publisko tekstu valoda, noformējums un/vai saturs ietekmē tavus priekšstatus par labi zināmu vai jauniepažītu vietu? Kas tev lingvistiski liekas pievilcīgs tev zināmās Latvijas un ārvalstu pilsētās?
3. Kā tu jūties, ārvalstīs neplānoti ieraugot tekstu dzimtajā valodā vai kādā tev zināmā valodā? Vai tev ir bijuši īpaši pozitīvi atgadījumi, smieklīgi pārpratumi vai nepatīkami brīži tieši publiskās informācijas dēļ? Ar ko šie pieredzes stāsti ir saistīti? Ko no tiem var mācīties?
4. Kā tu domā, ko Latvijas viesi un jauniebraucēji (tūristi, apmaiņas studenti, imigranti) ievēro Latvijas pilsētu lingvistiskajā ainavā?
5. Ko tu domā par valodu lietojumu Latvijas pilsētu publiskajos tekstos (piem., reklāmās, afišās, sludinājumos, brīdinājuma zīmēs)? Kuras valodas tu gribētu redzēt vairāk un kuras – mazāk? Kāpēc?
6. Vai tu zini, kur iegūt informāciju par Latvijas publiskajās vietās izvietoto/izvietojamo tekstu izveides jautājumiem (piem., valodas konsultācijas), izpēti un uzraudzību?
7. Kā tu domā, ko mēs varam mācīties no cilvēku apdzīvotā vietā izvietotiem tekstiem?

**Lingvistiskā ainava** (angļu *linguistic landscape*, vācu *Sprachlandschaft*, *sprachliche Landschaft*, franču *paysage linguistique*, krievu *лингвистический ландшафт*) ir dažādu žanru, apjomu un stilu rakstveida tekstu kopums apdzīvotu vietu publiskajā telpā, kas ataino noteiktā vidē lietotās valodas, sabiedrībā esošās prestižās valodas, iedzīvotāju identitāti (Pošeiko 2019). Zinātniskajā literatūrā latviešu valodā tiek lietota abreviatūra LA.

Termins lingvistikā tiek lietots divējādi. Pirmkārt, ar to apzīmējot **autentisku valodas datu** – apkārtējās vides rakstveida tekstu – **kopumu** noteiktu mērķu sasniegšanai un rezultātu iegūšanai. Šādā izpratnē LA piemīt informatīvā un simboliskā funkcija, vietējiem iedzīvotājiem un viesiem:

- sniedzot nepieciešamo informāciju par teritoriālās vienības plānojumu (piem., ceļa zīmes, norāžu zīmes) un infrastruktūru (piem., autoostu, municipālās varas, izglītības iestāžu, slimnīcu u. tml. zīmes);
- reklamējot noteiktas preces, pakalpojumus, pasākumus un uzņēmumus (piem., reklāmas, afišas, veikalu nosaukuma zīmes);
- izklaidē (piemēram, radoši uzraksti uz trotuāra, asprātīgi grafiti);
- ataino valodas rakstu tradīcijas un lietojumu, valodas statusu un lomu (t. sk. prestižu, lingvistiskos stereotipus) indivīda, pilsētas, valsts un starpvalstu līmenī.

Otrkārt, termins tiek lietots šo datu apstrādei un interpretācijai, proti, runājot par **pieeju lingvistiskas pētniecībā** – *lingvistiskās ainavas izpētes pieeju* (*Linguistic landscape approach*) – ar precīzi strukturētiem pētniecības rīkiem un datu analīzes parametriem, kas ir pieteikta un aprobēta daudzos nozīmīgos starptautiskos pētījumos. Tā pēc būtības ir etnogrāfiska datu ieguves, analīzes un interpretācijas pieeja, kas ļauj noskaidrot rakstu valodas situāciju (arī ģeogrāfisko izplatību) korelācijā ar publiskās telpas diskursiem, sociālpolitiskiem un kultūrvēsturiskiem procesiem, valodu lietojuma tradīcijām, valodu attīstību un nākotnes perspektīvām konkrētā teritorijā.

Galvenie LA pieejas soļi ir kvantitatīvo un kvalitatīvo datu ieguve (valodas zīmju fotografēšana, intervēšana, normatīvo doku-

mentu studijas), klasificēšana, analīze (valodu lietojuma, tekstu saturs, formas un izvietojuma) un interpretācija (piem., Gorter 2006; Shohamy, Gorter 2009; Gorter, Marten, Van Mensel 2012; Lazdiņa, Pošeiko, Marten 2013; Pošeiko 2015; Malinowski, Tufi 2020).

## Lingvistiskās ainavas vienība

LA veido tematiski, žanriski un kompozicionāli atšķirīgi teksti: reklāmas, afišas, norādes, brīdinājumi, ielu nosaukumi, grafiti, valsts iestāžu un uzņēmumu nosaukumi, aizliegumi, informatīvi paziņojumi vienā valodā vai vairākās valodās (sk. trīs piemērus 4.1. attēlā, un ilustrācijas visā izdevumā).



4.1. attēls. LA zīmes Latvijas pilsētās

Zinātniskajā literatūrā nav vienota un konsekventa LA pamatvienības jēdziena apzīmējuma. Katrs atsevišķais rakstveida teksts, kas ir izvietots apdzīvotu vietu publiskai lasīšanai, ir/tiek dēvēts dažādi. Daži piemēri: publiskā zīme (*public sign*), rakstu/rakstītā zīme (*written sign*), verbālā zīme (*verbal sign*), lingvistiskās ainavas zīme jeb LA zīme (*LL sign*), lingvistiskās ainavas vienība jeb LA vienība (*LL item, LL unit*), lingvistiskās ainavas elements jeb LA elements (*LL element*) vai lingvistiskās ainavas artefakts jeb LA artefakts (*LL artefact* vai *artefact of LL*). Visbiežāk lietotais termins lingvistikā ir **valodas zīme** (*language sign*), ko izmanto liela daļa lingvistiskās ainavas pētnieku (sk. vairāk Pošeiko 2015).

Šajā starpdisciplinārajā izdevumā tiek lietots termins **LA zīme** vai vārdu savienojums **apkārtējās vides teksti**, lai saglabātu jēdziena lingvistiskās un semiotiskās zīmes pazīmes, norādītu,

ka šajos autentiskajos tekstos tiek izmantoti dažādi verbāli un neverbāli līdzekļi, un lai neizceltu vienu informācijas nodošanas līdzekli (modu) – valodu.

Jānorāda, ka valodnieks P. Bekhauss, plānojot un realizējot LA izpēti Tokijā (2007), ir izvērsti iztīrījis LA pamattermina būtību. Pētnieks uzskata, ka „katra verbālā zīme – saturiski pabeigts teksts, neatkarīgi no tā izmēra – uztverama par atsevišķu vienību. Ja pie kāda artefakta (piem., informācijas stenda, veikala skatloga) ir vairāk nekā viens uzraksts, katrs no tiem ir aplūkojams atsevišķi, arī vides reklāmu stendu abas puses ir skatāmas šķirti” (Backhaus 2007: 96). Šāds uzstādījums ir vērojams lielākajā daļā LA pētījumu dažādās pasaules vietās, uzmanību veltot statistiskiem objektiem (uzņēmumiem, iestādēm, stendiem, žogiem), retāk t. s. mainīgajiem objektiem – automašīnām, tramvajiem, suvenīriem, gājēju T-krekliem, somām u. tml.

Savukārt pētījumos biežāk lietotā LA zīmju klasifikācija ir apkopota 4.1. tabulā (sk. vairāk Pošeiko 2015).

4.1. tabula. LA zīmju klasifikācija

KRITĒRIJI	LA ZĪMJU GRUPAS UN PIEMĒRI
<b>Autorība</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Oficiālās valodas zīmes</u> – ielu nosaukumi, memoriālās plāksnes, ceļa zīmes, valsts un pašvaldību institūciju nosaukumi</li> <li>▪ <u>Komerčiālās valodas zīmes</u> – vietējo un starptautisko uzņēmumu nosaukumi, reklāmas, sludinājumi, preču un pakalpojumu etiķetes uzņēmumu skatlogos, darba laiku norādošas zīmes</li> <li>▪ <u>Privātās valodas zīmes</u> – grafiti, individuālie sludinājumi un paziņojumi, zīmes pie privātmāju sētas</li> </ul>
<b>Atrašanās vieta</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vispārīga atrašanās vieta <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pilsētas/novada/pagasta centrs</li> <li>▪ Vecpilsēta</li> <li>▪ Atsevišķs pilsētas rajons</li> <li>▪ Privātmāju rajons</li> </ul> </li> <li>2. Konkrēta iela</li> <li>3. Konkrēts pilsētas objekts <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Veikals</li> <li>▪ Kafejnīca</li> </ul> </li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Banka un bankomāts</li> <li>▪ Frizētava</li> <li>▪ Bibliotēka</li> <li>▪ Pasts un pasta kaste</li> <li>▪ Kultūras nams</li> <li>▪ Muzejs</li> <li>▪ Sporta zāle</li> <li>▪ Naktsklubs</li> <li>▪ Izglītības iestāde (valsts vai privāta)</li> <li>▪ Policija</li> <li>▪ Ugunsdzēsēju depo</li> <li>▪ Slimnīca</li> <li>▪ Viesnīca (hostelis, viesu māja)</li> <li>▪ ...</li> </ul> <p>4. Konkrēts izvietojums pie pilsētas objekta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Virs durvīm vai loga</li> <li>▪ Durvis</li> <li>▪ Logs</li> <li>▪ Atsevišķa izkārtne, kas novietota uz ietves</li> <li>▪ Siena (ēkas, žoga, sētas)</li> </ul>
<p><b>Pastāvība (ilglaicīgums)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Statiskās, ilglaicīgās valodas zīmes</u> – ielu nosaukumi, ceļu norādes, iestāžu un uzņēmumu nosaukumi, uzraksti uz pieminekļiem</li> <li>▪ <u>Statiskās, īslaicīgās valodas zīmes</u> – reklāmas, afišas, akciju zīmes, paziņojumi par darba laika izmaiņām</li> <li>▪ <u>Vienreizīgās, īslaicīgās valodas zīmes</u> – publisko pasākumu plakāti un saukļi (piem., paziņojumi svētku gājienā, protestā, festivālā)</li> <li>▪ <u>Mobilās jeb kustībā esošās zīmes</u> – uzraksti un reklāmas uz transportlīdzekļiem, skrejlapas, kas tiek izdalītas pilsētas ielās, uzraksti uz garāmgājēju apģērba vai somas</li> </ul>
<p><b>Sociolingvistiskā joma</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Varas un pārvaldes valodas zīmes</li> <li>▪ Izglītības un kultūras valodas zīmes</li> <li>▪ Tūrisma jomas valodas zīmes</li> <li>▪ Transporta un komunikāciju valodas zīmes</li> <li>▪ Veselības aprūpes valodas zīmes</li> <li>▪ Sadzīves pakalpojumu valodas zīmes</li> <li>▪ Plašsaziņu līdzekļu valodas zīmes</li> <li>▪ Reliģijas valodas zīmes</li> <li>▪ Privātās dzīves un neformālo kontaktu valodas zīmes</li> </ul>

<b>Veids</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ielu nosaukuma zīmes</li> <li>▪ Iestāžu un uzņēmumu nosaukuma zīmes</li> <li>▪ Reklāmas</li> <li>▪ Bridinājuma zīmes</li> <li>▪ Aizlieguma zīmes</li> <li>▪ Satiksmi regulējošās zīmes (t. sk. norādes kājāmgājējiem)</li> <li>▪ Informatīvās zīmes – darba laiku norādošās zīmes, afišas, zīmes ar kultūrvēsturisku informāciju</li> <li>▪ Memoriālās zīmes</li> <li>▪ Objektu zīmes – pasta kastes, telefona būdas, pieturas</li> <li>▪ Grafiti</li> </ul>
<b>Valodu skaits</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Monolingvālas valodas zīmes</li> <li>▪ Bilingvālas valodas zīmes</li> <li>▪ Trilingvālas valodas zīmes</li> <li>▪ Multilingvālas valodas zīmes</li> </ul>
<b>Valodu lietojums bilingvālās un multilingvālās zīmēs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pēc izvietojuma no augšas uz leju <ul style="list-style-type: none"> <li>- pirmā</li> <li>- otrā</li> <li>- trešā</li> <li>- ... valoda</li> </ul> </li> <li>▪ Pēc izvietojuma no kreisās puses uz labo pusi</li> <li>▪ Pēc burtu izmēra</li> <li>▪ Pēc teksta vizuālā izcēluma (treknraksts, spilgtāka krāsa, pasvītrojums)</li> </ul>
<b>Informācijas apjoms zīmēs ar vairāk nekā vienu valodu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visās valodās vienāda informācija</li> <li>▪ Atšķirīga informācija (fragmentāra, papildinoša) <ul style="list-style-type: none"> <li>- pirmā</li> <li>- otrā</li> <li>- trešā</li> <li>- ... valoda pēc informācijas apjoma</li> </ul> </li> </ul>

## 4.1. Lingvistiskās ainavas izpētes virzieni

---

Par LA lingvistiskās skolas aizsācējiem ir pieņemts uzskatīt Bernardu Spolski (*Bernard Spolsky*), Robertu Kūperu (*Robert Cooper*), Rodrigu Lendriju (*Rodrigue Landry*) un Ričardu Bourhisu (*Richard*

*Bourhis*) 20. gs. otrajā pusē, taču uz LA izpēti attiecināmi arī citu pētnieku sociolingvistikas pētījumi. Piemēram, Hαιοens-Jangs Lī (*Hyeon-Young Lee*) valodu lietojumu veikalu un tirdzniecības centru zīmēs ir analizējis sešās Korejas pilsētās, atklājot biežu svešvalodu lietojumu (Lee 1979), Daniels Monjē (*Daniel Monnier*) valodas situāciju ir raksturojis valsts iestāžu, viesnīcu un restorānu zīmēs Monreālā, secinot, ka angļu valoda dominē pilsētas rietumos, bet franču valoda – austrumos (Monnier 1989). Luiss Žans Kalvē (*Louis-Jean Calvet*) ir salīdzinājis divas pilsētas – Parīzi un Dakāru, atklājot, ka daudzvalodība un dažādu rakstību izmantošana vairāk raksturīga Parīzei un ka dažreiz rakstu valodas lietojums (piem., ķīniešu hieroglifi) funkcionē galvenokārt kā noteiktas kultūras un ēdiena tradīciju atpazīstamības zīme, par mazāk svarīgu uzskatot rakstītā teksta saturu (Calvet 1990, 1994). Briseles lingvistisko ainavu ir analizējusi Veronika Vencela (*Veronika Wenzel*), secinot, ka valodu lietojums un funkcionalitāte atsevišķās pilsētas daļās ir atšķirīgs; ziemeļos uz ziņojumu dēļiem biežāk ir bijusi redzama holandiešu valoda, dienvidos – franču valoda, savukārt centrā ir dominējusi angļu valoda, reklamējot elektropreces, retāk franču valoda, reklamējot skaistumkopšanas un modes produktus (Wenzel 1996) (sk. vairāk Pošeiko 2015).

## Telpa un laiks lingvistiskās ainavas izpētē

LA izpratnes paplašinājumā ir vērojami divi kritēriji: **telpas un laika kritērijs**. Telpas kategorija kopumā ir būtisks LA izpētes jautājums, kas ir saistīts, pirmkārt, ar LA izpētes vietas izvēli, par atlasē kritēriju izvēloties komunikācijas mediju (reālo/fizisko vidi vai virtuālo vidi) vai apdzīvotās vietas segmentus pēc sociālās aktivitātes un funkcionalitātes (piem., dzīvojamo rajonu, tirdzniecības vietu, rūpniecības zonu u. tml.). Otrkārt, būtiska ir telpas lietojuma (*spatial practice*) uztvere diskursā (vēsturiskā telpa, nacionālā telpa, globālā telpa). Jo īpaši ģeosemiotikas teorijā tiek runāts par četriem diskursa veidiem:

- „1) **pārvaldes** (dēvētu arī par regulējošo, piem., pašvaldību oficiālie paziņojumi, ierobežojošās vai aizlieguma zīmes);
- 2) **infrastruktūras** (piem., ceļa zīmes, elektrības, gāzes, telekomunikāciju, videonovērošanas zīmes);

- 3) **komerčiālo** (piem., uzņēmumu zīmes, reklāmas);
- 4) **transgresīvo** (*transgressive*, piem., grafiti, nomesta cigarešu paciņa, skrejlapas) Diskursu” (pēc Scollon, Scollon 2003: 181–204).

Treškārt, telpas kategorija ir attiecināma uz informācijas telpisko izvietojumu multilingvālā un multimodālā zīmē (centrēts vai marginalizēts teksts, teksta izcēlumi, attēlu lielums un izvietojums, verbālā teksta un attēlu attieksmes). Visbeidzot, LA pētījumā uzmanība var tikt pievērsta rakstveida ziņojumos paustajiem priekšstatiem par telpu.

Tā kā valodas pasaule mūsdienās ir kļuvusi daudzveidīga, „liela daļa valodas lietotāju ar LA saskaras ne tikai fiziskajā telpā, bet arī elektroniskajos komunikācijas rīkos, plašsaziņas līdzekļos, populārajā kultūrā un virtuālajā vidē tīmeklī” (Bolton 2012: 30). **LA tīmeklī** uztverama divējādi: pirmkārt, kā reālās LA pārnese un vizualizēšana virtuālajā vidē, izmantojot, piemēram, lielākās meklētājprogrammas *Google* karšu iespējas. Atkarībā no tā, „cik fotogrāfiju tiek pievienots noteiktā kartogrāfijas programmā un cik precīzi un saskatāmi tiek pārraidīti videoieraksti no pilsētā izvietotām kamerām virtuālajā telpā, tik plaša un daudzveidīga var būt valodas zīmju atlase un lingvistiskās ainavas izpēte. Tādā veidā tehnoloģiju attīstība ļauj ikvienam interesentam izpētīt valodu lietojumu viņam interesējošā vietā” (Malinowski 2010: 201–203).

Otrkārt, LA digitālajā vidē ir uztverama autonomi, skatot tur esošo valodas situāciju, valodu nomainības iespējas, informācijas daudzumu katrā valodā, valodu mijiedarbība ar citiem komunikācijas līdzekļiem atsevišķās tīmekļa vietnēs. No lingvistiskā viedokļa raugoties, virtuālās vides pamatā ir nepārtrauktā kustībā esoši procesi – tekstveide (tāpat koriģēšana un papildināšana), tekstu sasaistīšana un nomainība, tekstu uztvere un interpretācija, arī komentēšana. Ņemot vērā tīmeklī esošo tekstu un valodu lietojumam, pieejamībai un nozīmei, ir definēts termins **virtuālā lingvistiskā ainava** (*virtual linguistic landscape, linguistic netscape*, piem., Ivkovic, Lotherington 2009; Lawrence 2009; Troyer 2012; Du, Kroon 2013), par tās pamatvienību izvirzot katru atsevišķo tīmekļa vietni vai atsevišķu tīmekļa teksta veidu, visbiežāk reklāmas (Ivkovic, Lotherington 2009: 2–3). Var minēt divus pētījumu piemērus: virtuālo LA ir analizējis angļu valodnieks Roberts Troijers (*Robert Troyer*),



uzmanību pievēršot angļu valodas lietojumam un funkcionalitātei Taizemes tīmekļa avižu reklāmās un teorētiski piedāvājot reklāmu analīzes kritērijus un to tipoloģiju (Troyer 2012). Savukārt Anglijā dzīvojošo vācu un poļu rakstu valodu, konkrētāk, valodu kontaktus un kodu jaukšanu etnisko diskusiju forumos ir analizējusi Silvija Javorska (*Sylvia Jaworska*), norādot, ka tīmeklis ir nepastāvīga multilingvāla telpa (Jaworska 2011).

Tā kā LA, no vienas puses, ir uztverama kā nemainīga cilvēku apdzīvotas vietas pazīme, no otras puses, kā pārmaiņām pakļauta parādība, arī laika aspektā LA ir aplūkojama divās relatīvi saistītās pieejās: **sinhroniskā un diahroniskā veidā**. Dažreiz šīs pieejas ir grūti nošķiramas, jo empīriskā pieredze un pētījumi rāda, ka LA zīmju ilgnoturība un mainība ir neparedzams process. Spilgtākais piemērs: uz sludinājumu dēļiem bieži ir redzami rokkraksta ziņojumi sliktā vizuālā stāvoklī, kas liecina par novecojošu informāciju, vai aktualitāti zaudējušas afišas pie informāciju stendiem.

Pētnieki biežāk LA izpēti veic, izmantojot sinhronisko pieeju, respektīvi, LA zīmes tiek analizētas kādā konkrētā laikā, raksturojot tā brīža sociolingvistisko situāciju, to ietekmējošos faktorus (piem., Shohamy, Gorter 2009; Helot, Barni, Janssens, Bagna 2012; Lazdiņa, Pošeiko, Marten 2013; Blackwood, Tufi 2015; Malinowski, Tufi 2020). Salīdzinoši retāk tiek izmantota diahroniskā pieeja, vēsturiski izsekojot valodas lietojumam LA, uzmanību pievēršot lingvistisko procesu attīstībai saistībā ar citu sociālo procesu attīstību, to maiņu, nozīmīgiem pagrieziena punktiem u. tml. Biežāk izmantotie izpētes objekti ir senās fotogrāfijas ar salasāmām LA zīmēm, atklātnes, videoieraksti ar redzamiem pilsētu tekstiem, vēsturiskie dokumenti, cilvēku atmiņas un dokumentālie stāsti.

Piemēram, valodniece Aneta Pavlenko (*Aneta Pavlenko*) ir veikusi LA zīmju izpēti senās fotogrāfijās, kas pieejamas Ukrainas pilsētu un valsts arhīvos, lai noskaidrotu, vai un kā LA ataino vēsturiskos notikumus, un otrādi (piem., Pavlenko 2009, 2010; Pavlenko, Mullen 2015). P. Bekhaus ir izmantojis diahronisko pieeju, lai salīdzinātu līdzās pastāvošo senāko (1997) un jaunāko (2003) valodas zīmju izveides īpatnības Tokijā un raksturotu jauninājumus (valodu daudzveidības un informācijas pieaugumu, biežāku fonu maiņu u. c.), to rašanās iemeslus (Backhaus 2005). Izdevuma autore

ir analizējusi valodas situāciju Daugavpils un Rīgas LA no 19. gs. beigām līdz mūsdienām (Pošeiko 2016, 2018b).

## Tradicionālas tēmas un jaunas idejas

Zinātniekiem par LA izpētes teorijām un metodoloģiju, kā arī praktisko pētījumu rezultātiem ir liela interese. Par to liecina pavisam vienkārša statistika. 63 sekundēs meklētājprogrammas *Google* angļu valodas versijā ir iespējams atrast vairāk nekā 40 miljonus ierakstu, kas satur vārdu savienojumu *linguistic landscape*. Salīdzinājumam, latviešu valodas versijā ir 9 580 ieraksti ar terminu – *lingvistiskā ainava*.

Kopš 21. gs. sākuma ir izdots liels skaits individuālo un kolektīvo zinātnisko monogrāfiju, publicēti teorētiskie raksti un veikto pētījumu apraksti, ikgadējā specializētā žurnāla „Linguistic Landscape” izdošana, organizētas atsevišķas starptautiskās konferences, semināri, paneldiskusijas un izglītojošie kursi doktorantiem un jaunajiem doktorantiem, aizstāvētie promocijas darbi (pārskatu par LA pētījumu attīstību sk. Lazdiņa, Pošeiko, Marten 2013; Pošeiko 2015; Pošeiko 2019a; Shohamy 2019; Gorter 2019; Malinowski, Tufi 2020: 1–11).

Veicot ievērojamāko zinātnisko darbu kontentanalīzi un sekojot līdzi aktualitātēm zinātniskajos pasākumos, var secināt, ka būtiskākie pagrieziena punkti LA teorijās un metodikā ir vērojami līdz ar katru nākamo starptautisko konferenci par LA izpētes jautājumiem, monogrāfiju vai tematisko rakstu krājumu. Taču stabilas zinātniskās tēmas un diskusiju temati ir:

- LA terminoloģijas un metodoloģijas jautājumi (LA „lasīšanas”, analīzes un interpretācijas stratēģijas);
- atsevišķu valodu reprezentācija atšķirīgās pasaules vietās un multilingvisms;
- valodu kontakti, bilingvālās un multilingvālās prakses;
- atsevišķu LA zīmju sociolingvistiska analīze;
- valodas politika un ideoloģija, lingvistiskās tiesības un diskriminācija;
- valodu prestižs, simboliskā un ekonomiskā vērtība;
- lingvistiskās identitātes;

- lingvistiskās attieksmes un lingvistiskie stereotipi;
- minoritāšu un reģionālo valodu etnolingvistiskā vitalitāte;
- multimodalitāte.

Savukārt šobrīd LA izpēti raksturo **starpdisciplināri risinājumi** (piem., lingvistika un psihoģeogrāfija, valodas un migrācija, eko-lingvistika un sabiedrības veselība, semiotika un izglītība), **kvalitatīvo datu ieguves metožu lietojums** (piem., biogrāfiskā jeb naratīvu pieeja, brīvās intervijas), **koncentrēšanās uz atsevišķām valodas zīmēm** un to detalizētu analīzi pēc izvēlētās teorijas (piem., lingvistiskā koda jaukšana un maiņa, vairāku lingvistisko kodu kā komunikācijas resursu lietošana – *translanguaging*, *nexys* analīze, valodas pārvaldība), kā arī pētījumi, kas ir saistīti ar **tekstpratību**. Vairāk nekā 21. gs. pirmajā pusē tiek runāts par migrācijas socio-lingvistiku un globalizāciju (globālo un lokālo prakšu un līdzekļu sajaukumi), lingvistisko nevienlīdzību, LA psiholoģiskajiem un digitālajiem aspektiem, jaunām LA izpētes vietām: muzejiem, sporta laukumiem, izglītības iestādēm, reliģiskajiem centriem, kapsētām. Daži pētnieciskie jautājumi kā piemēri: *Kā jaunie imigranti maina vietējās LA izveides tradīciju? Kā starptautiski uzņēmumi pielāgo tekstus konkrētai videi un tās cilvēkiem? Kā vietējie iedzīvotāji un viesi uztver LA, ko viņi atceras pēc ilgāka laika? Kādi ir bērnu LA lasīšanas paradumi? Kādi IT un psiholoģiskie eksperimenti var palīdzēt analizēt LA zīmju pamanīšanas un lasīšanas stratēģijas? Kurās valodās un ar kādiem valodas līdzekļiem tiek atbalstītas sporta komandas? Ko par izglītības procesu var uzzināt, analizējot tekstus, kas izvietoti pie sienām skolu iekštelpās?*

Tā kā kopumā pētniekiem ir uzkrāta apjomīga LA datu bāze no atšķirīgām valstīm un pilsētām, daudz biežāk pētījumos ir doti salīdzinājumi un plašāks skatījums uz valodas situāciju LA dažādās pasaules vietās. Joprojām zinātnisko diskusiju pamatā ir gan lielo valodu (jo īpaši angļu valodas) ietekme, funkcionalitāte un uztvere kādā sociālā vidē, valodu konkurence un sociālo grupu nevienādā lingvistiskā attieksme pret LA lietotajām valodām, gan arī minoritāšu un reģionālo valodu saglabāšanas jautājumi reģionālisma un valodas politikas kontekstā.

Latvijā LA izpēte ir aizsākusies Rēzeknes Augstskolā, Rēzeknē, īstenojot augstskolas pētnieciskos un starptautiskos

projektus. Šobrīd aktīvākie LA pētnieki ir izdevuma autore, S. Lazdiņa un H. F. Martens. Teorētiski plašāk ir diskutēts par valodas politikas jautājumiem saistībā ar LA Latvijā (piem., Marten 2010; Marten 2012; Lazdiņa 2013) un par LA datu un pieejas izmantošanas iespējām pedagoģiskiem mērķiem (sk. tālāk 5. nodaļu). Zinātniski ir papildus apspriesti tādi temati kā valodu lietojums ar tūrismu saistītās valodas zīmēs (Marten, Lazdiņa, Pošeiko, Murinska 2012; Pošeiko 2020), LA un atsevišķās valodas zīmes pārvaldības modelis Latvijā (Pošeiko 2018c), LA lingvistiskās etnogrāfijas kontekstā (piem., Lazdiņa 2019) un LA ģeosemiotikas kontekstā (Pošeiko 2018d) (sk. vairāk Lazdiņa, Pošeiko, Marten 2019; Pošeiko 2019b).

Apkopojot iepriekš teikto, jāuzsver, ka LA parāda, ko un kā cilvēki vēlas pateikt publiski un kādai mērķauditorijai šie publiskie teksti varētu būt paredzēti. LA ir daļa no plašāka sociālo ainavu tīkla (pilsētas, kultūras, semiotikas) un ir saistīta ar konkrētas vietas ģeogrāfiju, arhitektūru, ielu/ceļu tīklojumu, vietējo iedzīvotāju tradīcijām, identitātēm un valodas lietojuma un tekstu lasīšanas paradumiem. Šādi domājot, mācīšanās ar LA datiem vai pieeju var būt autentiskas valodas vides, sociokultūras un tās cilvēku kontekstuālu iepazīšana. LA zīmes – apkārtējās vides teksti – var tikt skatīti gan lingvistiskā (gramatika, leksika, stils) un sociolingvistiskā līmenī (valodas saziņas funkcijas, lingvistisko, etnisko, reliģisko un sociālo grupu reprezentācija), gan semiotiskā un vizuālās komunikācijas līmenī (multimodālu zīmju kodēšana un dekodēšana, interpretācija, publiskā komunikācija), gan politiskajā un kultūrvēstures līmenī (valodas likumi, konvencijas, kultūrzīmes, simboli), gan arī apkārtējās vides kontekstā (visplašākā izpratnē).

LA zīmes ir piemērotas jau valodas apguves sākumposmā, jo tie ir žanriski atpazīstami; piemēram, reklāmas ir reklāmas ikvienā pasaules valstī. Daudzos gadījumos vispārējās zināšanas par starptautisku kompāniju zīmoliem, darbības jomām un piedāvājumiem, kā arī par internacionālismu un vizuālu elementu nozīmi un funkcionalitāti publiskā informācijā (piem., *McDonald's* reklāmas ar ātro uz kodu fotogrāfijām, nomenklatūras vārdi *restorāns*, *kafejnīca*, *banka* un *hostelis*, manekeni apģērbu veikalu skatlogā, šķēru

zīmējums uz frizētavas durvīm) palīdz uztvert daudzus tekstus un kompensēt lingvistiskās kompetences trūkumu (sk. piemērus visā izdevumā un 6.3. apakšnodaļu).

## 4.2. *Edusemiotics:* lingvistiskā ainava un mācīšanās ar un par zīmēm

---

**Izglītojošā semiotika** (*edusemiotics, educational semiotics*) ir jauna starpdisciplināra zinātnes nozare, kas izveidojusies 21. gs. sākumā, pilnveidojot semiotiku, valodnieku un kultūras studiju pētnieku zīmju teorijas (piem., Č. S. Pīrsa, F. de Sosīra, U. Eko, M. Bahtina, J. Kristevas idejas) atbilstoši mūsdienu cilvēku pieredzei un komunikācijas ieradumiem. Pašreiz par tās aktīvāko centru ir uzskatāms pirmais Izglītojošās semiotikas institūts Melburnā, Austrālijā (sk. IES 2020), taču pētījumi notiek arī Jaunzēlandē un ASV, mazāk – Eiropā (piem., Somijā, Nīderlandē un Francijā).

Izglītojošā semiotika, no vienas puses, apvieno semiotiku un izglītību, no otras puses, semiotiku uztver kā izglītību (sk. vairāk Stables 2006; Semetsky 2010; Semetsky, Stables 2014; Semetsky 2017; Stables, Nöth, Olteanu, Pesce, Pikkarainen 2018).

Pētnieki atzīst, ka izglītības satura plānošanā, īstenošanā un pārvaldībā sevišķi būtiski ir definēt, kāds ir izglītības vispārīgais mērķis, kas ir izglītības misija un kas tiek sagaidīts no tās kopumā, ne tikai no viena mācību priekšmeta vai jomas vai izglītības līmeņa. Lai to daudzpusīgāk un dziļāk izprastu, teorija apvieno lietišķo semiotiku ar pedagoģijas filozofiju un atsevišķu mācību priekšmetu teorētisko un metodoloģisko bāzi (piem., valodu, vizuālās mākslas, matemātikas, ķīmijas un datorikas). Teorijas piedāvātās pedagoģijas filozofijas pamatā ir vairākas fundamentālas filozofiskās mācības, galvenokārt:

- epistemoloģija (izziņas teorija, kas meklē atbildi uz jautājumu – kā mēs kaut ko zinām?);
- ontoloģija (mācība, kas meklē atbildi uz jautājumiem par esamību);

- ētika (zinātne par morāli, tikumību);
- fenomenoloģija (mācība par apziņu un jēgas izveidošanos);
- hermeneitika (mācība par interpretācijām, par to, kā ar valodas līdzekļu palīdzību vai citādā veidā izskaidrojama (izprotama) cilvēka esamība, vēsture un kultūra).

Galvenais mācīšanas mērķis ir nodot nozīmi, un šī procesa līdzekļi ir vārdi, attēli, diagrammas u. tml. Pēc vadošās izglītojošās semiotikas teorētiķes I. Semetskī, **zīme** ir viss, kas tiek interpretēts (Semetsky 2017: 8). Liels uzsvars tiek likts tieši uz praktiskās pieredzes veidošanu/-os. Vērtīgi ir ļaut skolēniem/studentiem darboties ar zīmēm, manipulēt ar to nozīmēm, caur tām dziļāk iepazīt sevi un apkārtējo pasauli, veidot pieredzes un reflektēt par šīm jauniegūtajām zināšanām, izjūtām un pieredzēm. **Dažādām zīmēm** (jo īpaši ikoniskām zīmēm), ja tās tiek gudri un cītīgi lietotas, **ir būtiska loma heirstiskā mācīšanas un mācīšanās procesā** (resp., tādā procesā, kas balstās uz palīgjaudājumu un uzvedinošu jautājumu uzdošanu un atbildēšanu). Zīmes raisa iztēli, jautājumus un atbilžu variācijas, sarunas, diskusijas un disputus. No šāda aspekta raugoties, LA zīmes izglītojošās semiotikas teorijā un praksē iekļaujas organiski (sk. vairāk 5. un 6. nodaļu).

Studējot izglītojošās semiotikas pētījumiem veltītās publikācijas (piem., Semetsky 2010; Danesi 2010; Kukkala, Pikkarainen 2013; Sametsky, Stables 2014; Sametsky 2017; Deely, Semetsky 2017), var tikt izveidotas šādas konspektīvas tēzes:

1. Zīmes un ar zīmēm saistīti fenomeni (darbības un uzvedības) tiek saprasti ļoti plaši – kā valoda un tās vienības, ķermeņa valoda, vizuālā komunikācija, mediji, reklāma, dabas elementi, naratīvi, rituāli, cilvēki, vērtības un zināšanas – viss, kas kaut ko reprezentē. Piemēram, zīmējums ar jauniem, kas klausās austiņas, svešvalodas mācību grāmatā var norādīt uz klausīšanās uzdevumu.
2. Zīmju izpēte ir realitātes veidošanas un saglabāšanas izpēte.
3. Noteikta sociālā un kultūras vide ietekmē zīmju nozīmju izveidi, nodošanu, uztveršanu un interpretācijas.
4. Cilvēks mācās visu mūžu, nepārtraukti veidojot, uztverot, lietojot un izzinot daudzveidīgas zīmes un zīmju sistēmas. Tātad zīmes ir ļoti svarīgas cilvēka domāšanai un dzīvošanai;

formāla un neformāla mūžizglītība notiek ar, caur un par zīmēm.

5. Mācīšanās balstās sadarbībā un attiecībās. Tās ir skolēnu savstarpējās attiecības, attiecības starp skolēniem un skolotājiem, skolotāju savstarpējās attiecības, skolēnu un skolotāju attiecības ar apkārtējo vidi, skolēnu un skolotāju attiecības ar informāciju u. tml.
6. Mācīšanās ir jēgpilna, ja tā balstās praktiskās pieredzēs (mācīšanās darot, reālās dzīves situācijās) un ir vērsta ne tikai uz mācību priekšmetu satūra apguvi, bet arī uz skolēnu/studentu personisko izaugsmi.
7. Mācīšanos ar dažādām zīmēm ir nepieciešama, lai skolēni/studenti attīstītu **semiotisko apziņu** (*semiotic consciousness*) un **semiotisko kompetenci**. Citiem vārdiem sakot, ikvienam ir nepieciešama prasme pamanīt zīmes un novērtēt to lomu informācijas apritē un pratība uztvert, lietot un interpretēt zīmes atbilstoši situācijai konkrētā kontekstā.
8. Mācīšanās ar, caur un par zīmēm ir lēna ieradumu transformācija (pārmaiņas domāšanas un darbošanās ieradumos), lai cilvēks kļūtu pašapzinīgāks, atbildīgāks un vairāk empātisks.
9. Svarīga mācīšanās pieeja ir aktīva līdzdarbošanās un polilogs. Tas ir tāds process, kurā katrs (t. sk. pedagogs) aktīvi meklē un definē jautājumus un atbildes dažādos veidos un uzziņas avotos, kopīgi apspriežot iegūtās zināšanas. Tas ir veids, kā katrs bagātina savu pieredzi ar jaunatklātām zīmju nozīmēm un atšķirīgiem skata punktiem (t. sk. alternatīviem skatījumiem), paplašinot zīmju interpretatīvo lauku, ne to ierobežojot kādu aizspriedumu vai iedomātu robežu dēļ.

Filozofijas doktore Katerine Legga (*Catherine Legg*) uzskata:

„Ja mēs vēlamies jēgpilnu izglītību, tad tā neapšaubāmi ir papildināma ar semiotiku, mācību par zīmēm, „reālās dzīves” dimensiju. Šāda pieeja izglītībai paplašina mācīšanās iespējas, jo nozīme ir izteikta ne tikai ar valodas līdzekļiem (vārdiem), bet arī ar sejas izteiksmēm, laboratorijas iekārtām, karikatūrām, matemātikas diagrammām un ielu zīmēm.” (Legg 2017: 30)

Izglītojošās semiotikas skatījumā, „izglītība ir loģiska, holistiska un integrējoša” (Semetsky 2017: 10). Tā ir vērsta uz saturu un skolēnu (*content-centred, child-centred education*), kas izpaužas sadarbībā un attiecībās starp skolotāju un skolēniem, skolēniem un apkārtējo vidi, arī mācību priekšmetu, tematu, jēdzienu un konkrētu priekšmetu sasaistē (Semetsky, Stables 2015).

Teorijā vairākkārt tiek uzsvērts empīrisks verbālo un neverbālo zīmju interpretāciju un nozīmju veidošanas process, kas ir svarīgs arī citās teorijās un pieejās, kas ir saistītas ar valodas apguvi (t. sk. LA izpētes pieejas pedagoģiskais virziens, sk. vairāk 5. nodaļu). Skolēns/ students, ņemot vērā savas pieredzes, emocionālo stāvokli, zināšanas un prasmes, skatījumu uz lietām, cilvēkiem, notikumiem un procesiem un noteiktas vides (materiālā, sociālā, kultūras) ārējo ietekmi, lasa, interpretē un paplašina zīmju nozīmes un funkcijas. Tātad jebkuru zīmju (t. sk. LA zīmju) „lasīšana” ir vienlaikus individuāls un kolektīvs process. Individuālā dzīves pieredze balstās uz dzīvošanu zīmju realitātē, kurā mēs mācāmies lasīt zīmes un caur tām iepazīt sevi, citus un pasauli, kurā mēs lietojam zīmes un radām jaunas zīmes. To kolektīvais raksturs izpaužas faktā, ka zīmēs ir iekļautas noteiktas zināšanas par kultūru un sabiedrību, ar tām ir saistīti konkrēti stāsti, ar kuriem mēs savstarpēji dalāmies noteiktā laikā un vietā.

### **4.3. *Place-based learning:* lingvistiskā ainava un mācīšanās vidē par apkārtni**

---

**Vidē balstīta izglītība** ir izglītība, kurā mācību process tiek veidots tā, lai skolēni/studenti aktīvi iesaistītos apkārtējās vides (ciema, mikrorajona, pilsētas, reģiona, kultūrvēsturiskā novada) kultūras un sabiedriskajā dzīvē, padziļināti izzinātu un raudzītu izprast šo vidi un veidotu to labāku vietējiem iedzīvotājiem un viesiem, dzīvniekiem un putniem, kokiem un augiem u. tml. (*place-based education*). Ģeogrāfiskā vieta tiek uzlūkota kā mācību procesa konteksts, kultūra – kā mainīgs, daudzveidīgs, interesants un „dzīvs”



lielums (piem., folklorā nav tikai pensionāru dziedātās dziesmas, brūvētais alus un adītās zeķes). Šāds skatījums uz izglītību nav jauns fenomens pedagogijā; vidē balstīta mācīšanas/-ās prakse daudzviet pasaulē ir vērojama jau 20. gs. sākumā. Šobrīd tai tiek pievērsta īpaša uzmanība ASV, Kanādā un Jaunzēlandē, teoriju papildinot ar IT rīkiem un elektroniskajiem mācību resursiem, lai paralēli vides studijām attīstītu skolēnu/studentu digitālo prātību (sk. Penetito 2009; Smith 2016).

Vidē balstītā izglītībā uzsvars tiek likts uz mācību organizācijas formām un pieejām, kas ir saistītas ar skolēnu/studentu **praktiskajiem darbiem** viņu dzīvesvietā vai labi zināmā vidē, parādot, ka apkārtējā vide ir:

- būtiska daļa no skolēnu/studentu personiskās un sociālās dzīves;
- unikāla un nozīmīga tās vietējiem iedzīvotājiem;
- lietderīga un saistoša investoriem;
- draudzīga un interesanta viesiem;
- vērtīgs izpētes objekts atšķirīgās zinātņu nozarēs;
- plānojama, kopjama, uzraugāma un saglabājama nākamajām paaudzēm.

Praktiskie darbi (piem., projekta darbi un mācību ekskursijas) visbiežāk ir starpdisciplināri, iekļaujot kulturoloģiju, vēsturi, ģeogrāfiju, sociālās zinības un fiziku, arī mākslu un matemātiku, augstu novērtējot skolēnu/studentu aktīvu iesaistīšanos, autentiskumu (materiālu un procesa). Daži mācību darbi un praktiskie uzdevumi:

- empīriskā kultūrvēsturisku datu ieguve (piem., dzīvesstāstu vākšana, kultūrvēsturisku artefaktu kolekcionēšana, anketēšana, novērojumi u. tml.), to sistematizēšana (piem., audiovizuālu materiālu veidošana), analīze, publiskošana un uzglabāšana;
- vides kvalitātes noteikšana un uzlabošana, ekoloģiska dzīvesveida praktizēšana (piem., koku stādīšana, augu un dārzeņu audzēšana, ūdens kvalitātes pārbaude, atkritumu vākšana, bērnu laukumu uzkopšana);
- sociālu problēmu risināšana (piem., palīdzības sniegšana pensionāriem, brīvprātīgais darbs dzīvnieku patversmē, papildu braukšanas ātruma ierobežojuma zīmju pieprasīšana).

Robeža starp mācīšanos auditorijā un ārpus skolas tiek samazināta, lai skolēnu/studentu iesaistišanās sociālās kopienas dzīvē būtu vairāk apzināta un mērķtiecīga, ne tikai iegūstot disciplināras mācību priekšmetu vai kursu zināšanas, bet arī attīstot vispārīgas prasmes un iemaņas, piemēram, kritisko domāšanu, pilsonisko atbildību, spēju vadīt savu un citu darbu, sadarbības prasmi. Citiem vārdiem sakot, tā ir izglītības iestādes telpu atstāšana, lai paplašinātu mācību telpu un strikti nenošķirtu vietas pēc to funkcionalitātes (piem., skola, lai mācītos; izstāde, lai aplūkotu gleznas; parks, lai pastaigātos). Tā ir mācīšanās caur/par vidi, kurā skolēni/studenti atrodas, kurā veidojas viņu pieredzes un ieradumi un kas ir saistīta ar viņu identitātēm. Tas gan nenozīmē, ka tiek ignorēts valstiskais un globālais līmenis – skolēnu/studentu apkārtējā vide ir atspēriena punkts plašākiem tematiem un kontekstiem.

Lingvistiska un semiotiska apkārtējās vides tekstu izpēte (t. sk. diahroniska) šajā pedagoģijas teorijā iekļaujas organiski, jo tā ļauj uz cilvēku veidotu un apdzīvotu vidi palūkoties no publiskās informācijas perspektīvas. Kas tiek publiskots? Kā tiek publiskoti teksti? Ko rakstveida teksti un attēli pasaka par vietu un cilvēkiem – viņu domām, pārliecībām, komunikāciju, tradīcijām, ieradumiem, sapņiem u. tml.?

Pētnieki un pedagogi kā galvenos ieguvumus no vidē balstītas mācīšanās min:

- jaunas empīriskas un autentiskas pieredzes;
- teritoriālās identitātes stiprināšanu, piederības vietai veicināšanu;
- esošo attiecību stiprināšanu un jaunu attiecību veidošanu (starp skolēniem/studentiem; starp skolēniem/studentiem un vietējām cilvēku grupām, organizācijām un iestādēm);
- pilnveidotas pētnieciskās prasmes;
- starpdisciplināru skatījumu uz problēmu risināšanu;
- dziļāku un plašāku izpratni par apkārtējo vidi, vēsturi, kultūru, sociālajiem procesiem un iedzīvotājiem;
- prasmi vadīt un pārraudzīt procesus, domāt plaši (piem., par visām cilvēku vecuma grupām), ilgtermiņā un vērsti uz progresu (t. sk. cilvēku labbūtību).

Vairākkārt tiek uzsvērts, ka skolēnu/studentu interese iesaistīties mācību procesā ir lielāka, ja mācību viela ir aktuāla un saistīta ar viņu ikdienas ieradumiem, interesēm un vidi. Tieši tādēļ tiek augstu novērtētas mācību formas un pieejas, kas palīdz skolēniem/studentiem labāk apzināties gan savu lomu sabiedrībā un apkārtējā vidē, gan arī ekonomisko, ekoloģisko un sociālpolitisko situāciju tuvākajā vidē un pasaulē (sk. vairāk Bower 2001; Elley 2004; Sobel 2004; Penetito 2009).

**Mācot mērķvalodu ārvalstīs, vides un kultūras aspektam ir svarīga nozīme** mācību procesā, attīstot studentu sociokultūras kompetenci – prasmi pieņemt dažādas kultūras un to prakses, salīdzināt kultūras ar sev zināmām un mazpazīstamām kultūru pieredzēm, pārliecībām un praksēm, diskutēt par kultūru un kultūras prakšu daudzveidību un to nozīmi atšķirīgās cilvēku grupās un vietās (sk. piem., etnogrāfu un antropologu esejas par vietas izjūtas veidošanu un veidošanos – Feld, Basso 1996).

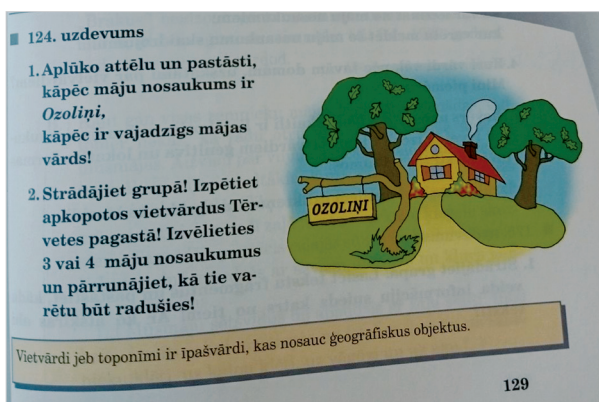
Mūsdienu tehnoloģijas vairāk nekā jebkad iepriekš ļauj studentiem iepazīties ar mērķvalodas vidi pirms klātienes viesošanās tajā. Tīmeklī ir skatāmi videoieraksti (piem., video pastaigas, TV raidījumi, dokumentālās filmas, ziņas) un dažādi attēli (fotogrāfijas, atklātnes, zīmējumi), lasāmas grāmatas, vārdnīcas, populārzinātniski izdevumi un preses izdevumi, klausāmas radio intervijas, stāsti un raidījumi u. tml.

Kā atzīst amerikāņu valodniece Kerola Šepella (*Carol Chapelle*), studentiem svarīgs uzziņu līdzeklis ir svešvalodas mācību grāmata, jo tā ļauj nedaudz iepazīt kultūru un sabiedrību, izzināt atsevišķus vēstures jautājumus un redzēt, kā mērķvalodas lietotāju identitātes tiek reprezentētas citiem. Savukārt pedagogiem tā daudzos gadījumos dod norādes, kuras kultūras tēmas ir iekļaujamas mācību procesā, un rosina plašāk izvērst atsevišķus tematus. Pēc pētnieces domām, kultūras komponentam būtu jābūt iekļautam jau A valodas prasmes līmeņa mācību programmās un mācību līdzekļos, lai saistītu valodu (vārdus un frāzes) ar nozīmi – kultūras naratīvu (Chapelle 2016: 2–8).

Kā piemērus latviešu valodas un kultūras integrētai apguvei var minēt tādas tradicionālus tematus kā svētku svinēšanas tradīcijas (piem., vārda dienas, kāzas, Jāņi), latviešu pārliecības

(piem., sakāmvardi, parunas un ticējumi), ieražas un ikdienas paradumi (piem., sēņošana, pirtī iešana, Jāņu siera siešana), literatūras kanons. Taču, kā zināms, kultūra ir daudz kas vairāk. Jau tas vien, ka mācību darbā tiek iekļauti teksti, sarunas un uzdevumi par to, kas notiek Latvijā, ko cilvēki dara, kā rada un interpretē lietas, kā veido un apspriež notikumus, ir liels solis vidē balstītas izglītības pamatprincipu virzienā.

Valodas un kultūras integrētu mācīšanos ilustrē arī latviešu valodas mācību līdzekļi; viens piemērs no mācību grāmatas minoritāšu skolām ir dots 4.2. attēlā.



4.2. attēls. Fragments no 7. klases latviešu valodas mācību grāmatas mazākumtautību skolās (Neilande, Bernāne, Pamiljane, Marševska 2010)

4.2. attēlā ir fragments no mācību grāmatas 7. klasei. Kā redzams, lai skolēni veiktu 124. uzdevuma 1. daļu, viņiem vajag aplūkot zīmējumu un secināt, ka apkārtējā vidē redzamais var noderēt māju nosaukšanai, respektīvi, ka koku nosaukumu (šajā gadījumā – ozolu) izmantošana ir viena no mājvārdu došanas stratēģijām. 2. daļas grupu darbs var tikt pildīts pēc grāmatas nosacījumiem, bet tie var arī tikt nedaudz mainīti, aicinot skolēnus apzināt viņu vai radnieku dzīvesvietas apkārtņē esošus mājvārdus, tad veidot klasifikāciju pēc to izveides īpašībām. Pēc tam skolotājs var rosināt sarunu par kādas vietas uztveri, balstoties uz tajā esošajiem nosaukumiem. *Ko mājvārdi stāsta ne tikai par mājām un to tuvāko apkārtni, bet arī par plašāku areālu?* Lietderīgi ir kopīgi palūkoties uz populārākajiem

mājvārdiem Latvijā (piem., Strautniece 2019) un secināt par mājvārdu došanas tradīciju Latvijā, prognozējot, ko tā varētu pateikt par Latvijas iedzīvotājiem (sk. arī 5.2. apakšnodaļu). Uzdevumu ciklu var noslēgt radošais uzdevums – izveidot digitālu skici izkārtnei ar mājvārdu skolēnu mājām (t.sk. daudzdzīvokļu mājai) vai iedomātām mājām. Ilustratīvais materiāls mācību grāmatā, mācību uzdevumi un termina – *toponīmi* – definīcija neuzbāzīgi veido skolēnu izpratni par mājvārdu došanas tradīciju (t. sk. vārdu izvēles motivāciju) un to lingvistisku izpēti, kā arī ļauj empīriski iepazīt nelielu daļu no LA apkārtējā vidē.

Pedagoģiskā pieredze rāda, ka ārzemju studentiem **mājvārdu tradīcija** šķiet savdabīga un interesanta, tamdēļ šis jautājums ir iekļaujams tematā par mājām un dzīvesvietu. Vispirms gan studenti ir jāiepazīstina ar mājvārdu došanas tradīciju Latvijā. Lai viņiem vieglāk iztēloties un saprast šādus nosaukumus, lieti noder fotogrāfijas ar mājvārdiem, kas redzami oficiālās norāžu zīmēs vai speciāli izveidotās izkārtņēs. Tādējādi papildu lingvistiskai informācijai studenti iegūs nelielu priekšstatu par Latvijas lauku ainavu, māju arhitektūru un māju nosaukumu zīmju izveidi.

Mājvārdi ir noderīgi gramatisko formu nostiprināšanai. A valodas prasmes līmeņa studenti tematos par dzīvesvietu vai orientēšanos pilsētā galvenokārt apgūst lietvārda ģenitīva formas un sieviešu dzimtes lietvārda *ielā* lokatīvu vienskaitlī (piem., *Dainis dzīvo Krišjāņa Valdemāra ielā. Kafejnīca „Maria” ir Marijas ielā.*), taču mājvārdi daudzos gadījumos ir daudzskaitlī, ļaujot nostiprināt lietvārdu lokatīva formas daudzskaitlī. Viens pavisam vienkāršs piemērs:

### Valodas prasmes līmenis: A1.

**Temats:** Kur viņš/viņa/viņi/viņas dzīvo?

Piemērs: *Baiba* „*Austrumi*”  
*Baiba dzīvo „Austrumos”.*

Margarita un Renārs	„Kraștiņi”
Kareļu ģimene	„Jokas”
Gunārs, Ritvars un Paula	„Griezes”
Siljāņu ģimene	„Siljāņi”

Anta un Ināra	„Kļavas”
Sanita	„Krūklī”
Lauris	„Vīteri”
Baiba, Sandis un Eliza	„Ceriņi”
Sandra, Māris, Kristaps un Lelde	„Jaunbērzkalni”
Veneranda	„Āres”

Papildus var aicināt studentus tematiski sagrupēt mājvārdus.

Otrs jautājums, kas ir saistīts ar LA zīmēm un iederīgs šīs teorijas kontekstā ir **sociālās dzīves** (cilvēku uzvedības, rīcības, pārvietošanās) **eksplicīta regulēšana**. Izpētot kārtības noteikumus, ierobežojuma un aizlieguma zīmes, iespējams atbildēt uz jautājumiem: *Ko drīkst/nedrīkst darīt noteiktās vietās? Kur nedrīkst braukt ar automašīnu, motociklu vai divriteni? Ko nedrīkst darīt pilsētas parkos un dārzos? Kur drīkst/nedrīkst iet ar suni? Kas jāievēro skolu un bērnudārzu tuvumā? Kāpēc?*

Tālāk ir dots viens piemērs latviešu valodas kā svešvalodas nodarbībai.

**Valodas prasmes līmenis:** A2–B1.

**Temats:** Atpūta rotaļu laukumā.

Lingvistiskie mērķi:

- praktizēt verbu nolieguma formā;
- nostiprināt verbu vajadzības izteiksmes formas un konstrukcijas ar verbiem vajadzības izteiksmē;
- mācīties lietot lietvārdus, kas ir darināti no verbiem (piem., *smēķēšana*);
- nostiprināt pavēles izteiksmes lietojumu.

Komunikatīvie mērķi:

- veidot izpratni par pašvaldības komunikāciju ar bērnu rotaļu laukuma apmeklētājiem;
- pilnveidot prasmi uzrunāt nepazīstamus cilvēkus, formulēt jautājumus un lūgumus, paskaidrot noteikumus, izteikt aizrādījumu vai pavēli, norādīt uz informācijas plāksni.

Sociokultūras mērķi:

- parādīt, kā Latvijas bērnu rotaļu laukumos tiek domāts par

bērnu drošību, organizēta publiskā kārtība un vadīta sociālo grupu (bērnu, vecāku, citu apmeklētāju) uzvedība;

- veidot ieradumu iesaistīties publiskās kārtības un drošības problēmjautājumu risināšanā.

### 1. Iedomājies, ka tu esi pirmskolas bērns! Apskati attēlu un atbildi uz jautājumiem!



4.3. attēls. Bērnu rotaļu laukuma noteikumi Liepājā

- Kas man jā dara, kamēr es esmu rotaļu laukumā?
- Ko es nedrīkstu darīt rotaļu laukumā?

### 2. Iedomājies, ka tu esi parkā ar pirmskolas bērnu un mazu sunīti! Bērns vēlas šūpoties, slidināties slidkalniņā, skriet kopā ar citiem bērniem un pacienāt viņus ar cepumiem. Aplūko attēlu un atbildi uz jautājumiem!

- Kādi ir mani pienākumi, uzturoties rotaļu laukumā?
- Kas ir aizliegts rotaļu laukumā?

### 3. Salīdzini atbildes!

- Kuri noteikumi attiecas uz visiem rotaļu laukuma apmeklētājiem, bet kuri – tikai uz pieaugušajiem vai bērniem?
- Kāds ir šo noteikumu mērķis? Kāpēc svarīgi ir tos ievērot?

#### 4. Kā tu domā, vai informācija ir skaidra un noteikumi – pietiekami?

- Kā šeit pietrūkst?
- Kādi ierobežojumi vai aizliegumi vēl būtu nepieciešami?
- Kur vēl pilsētā šādi ierobežojumi vai aizliegumi ir redzami?
- Kur vēl pilsētā šādus ierobežojumus vai aizliegumus vajadzētu?

Ja nepieciešams, izveido papildu zīmējumus vai piktogrammas un rakstisku informāciju! Prezentē citiem!

#### 5. Pārī izveidojiet rīcības plānus un īsus dialogus atbilstoši situācijām!

Situācijas:

1. Pieaugušais redz, ka vienā no bērnu rotaļu laukuma stūriem trīs jaunieši dzer sidru. Jaunieši nav skaļi vai agresīvi.
2. Pieaugušais redz, ka viens bērns ik pa laikam grūsta citu bērnu. Bērnu rotaļu laukumā citu pieaugušo nav.
3. Bērns ļoti grib ēst un zina, ka mammai somā ir cepumi. Divi vienaudži (citi bērni līdzīgā vecumā) pie šūpolēm ēd čipsus.
4. Bērns rotaļu laukumā ir ar diviem draugiem, bet bez zināma pieaugušā un ļoti baidās no suņiem. Bērns redz, ka viena ģimene rotaļu laukumā ir ar palielu suni bez uzpurņa un pavadas.

Uzdevumu kopums ir saistīts ar valodas lietojumu ierobežotā vietā – bērnu rotaļu laukumā, kurā tās apmeklētājiem ir jāievēro uzvedības un drošības noteikumi, kas ir publiski pieejami visiem. Tekstu veido zīmējumi, piktogrammas un rakstveida informācija, ko studenti aplūko un interpretē no divu lasītāju grupu – bērnu un pieaugušo – perspektīvas. Papildu lingvistiskās kompetences pilnveidei, studenti attīsta prasmi sarunāties ar noteiktu sociālo grupu (bērniem) un pilsonisko atbildību – iesaistīšanos publiskās kārtības nodrošināšanā un drošības uzturēšanā, ja tas nepieciešams. Netieši darbs ar LA zīmi pievērš studentu uzmanību sociālās uzvedības un ētikas normām, labas morāles principiem kopumā.

Kā jau iepriekš tika minēts, apkārtējās vides izzināšana var notikt ne tikai fiziski atrodoties tajā, bet arī izmantojot tīmekļa iespējas. Piemēram, noderīgi ir videosīžeti par konkrētas vietas iedzīvotājiem un apkārtējās vides uzrakstiem (piem., režisora Ivara



Selecka dokumentālā filma „Šķērsiela” (1988), LTV raidījumu cikls „Ielas garumā”). Tāpat var virtuāli izstaigāt Latvijas pilsētu ielas (piem., *Google Maps*), lai kopīgi aplūkotu arhitektūru, lasītu LA zīmes un veiktu valodas uzdevumus (sk. vienu piemēru 5.4. apakšnodaļā). Noderīgas ir arī fotogrāfijas ar salasāmu rakstveida informāciju, palīdzot studentiem iztēloties, kā vizuāli izskatās vide, kurā mērķvaloda tiek lietota.

Apkopojot aplūkotos teorētiskos jautājumus šajā nodaļā, var secināt, ka LA ir cilvēku veidotu, uztvertu, pārveidotu, lietotu un interpretētu tekstu kopums apdzīvotās vietās, kas daudz ko pasaka par konkrētu vietu un tajā notiekošo: ģeogrāfiju, arhitektūru, infrastruktūru, politiku un ideoloģiju, kultūru, sabiedrību kopumā un atsevišķiem cilvēkiem un valodas situāciju. Studenti uztver un izmanto LA zīmes dzimtajā valodā un sev zināmās valodās, līdz ar to apkārtējās vides tekstu atpazīšana, lasīšana un pragmatiska lietošana ir viņiem zināmas darbības, nezināmie – LA zīmju saturs tikai vai arī latviešu valodā, kas publiskots noteiktā politiskajā, sociālās dzīves un kultūrvēsturiskajā kontekstā.

Mērķtiecīga un jēgpilna LA zīmju iesaistīšana mācību procesā sniedz studentiem **dziļās mācīšanās pieredzi** – vispusīgu iedziļināšanos tematā, mācoties valodu ar autentiskiem tekstiem, aktualizējot jautājumus ne tikai par valodu, bet arī par citām zīmēm, vēsturi, kultūru, sociālo dzīvi un cilvēkiem un iztirzājot atšķirīgus skata punktus un kontekstus (*deep learning experience*).

## Izmantotā literatūra

- Backhaus, P. (2005) Signs of Multilingualism in Tokyo – a Diachronic Look at the Linguistic Landscape. *International Journal of the Sociology of Language* 175/176, pp. 103–121.
- Backhaus, P. (2007) *Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bolton, K. (2012) World Englishes and Linguistic Landscapes. *World Englishes* 31, pp. 30–33.
- Bowers, C. A. (2001) *Educating for eco-justice and community*. Athens & London: The University of Georgia Press.

- Carvalho S, Vanessa, J., Q. (2014) Semiotic Multimodality: Implications for Science Education. *New Semiotics: Between Tradition and Innovation. Edusemiotics. Abstracts*. Pieejams tiešsaistē: <http://semio2014.org/en/Edusemiotics>.
- Chapelle, C. A. (2016) *Teaching Culture in Introductory Foreign Language Textbooks*. London: Palgrave Macmillan.
- Danesi, M. (2010) Foreword: Edusemiotics. Semetsky, I. (ed., 2010) *Semiotics education experience*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Deely, J. and Semetsky, I. (2017) Semiotics, edusemiotics and the culture of education. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 49, No 3, pp. 207–2019.
- Du, C., Kroon, S. (2013) *China's virtual linguistic landscape, a perspective of language policy*. Abstract. Pieejams tiešsaistē: <http://www.linguisticlandscapes5.be/listofabstracts>.
- Elley, W. B. (2004) Effective reading programmes in the junior school. *Set 1. Celebrating 30 Years*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, pp. 2–6.
- Feld, S., Basso, K. H. (eds., 1996) *Senses of place*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.
- Gorter, D. (2019) Methods and techniques for linguistic landscape research: About definitions, core issues and technological innovations. Pütz, M., Mundt, N. (eds.) *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 38–56.
- Gorter, D. (ed., 2006) *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gorter, D., Marten, H. F., Luk Van, M. (eds., 2012) *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hélot, Ch., Barni, M., Janssens, R., Bagna, C. (eds., 2012) *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- IES 2020 *Institute for Edusemiotic Studies*. Pieejams tiešsaistē: <http://edusemiotics.org/index.html>.
- Ivkovic, D., Lotherington, H. (2009) Multilingualism in cyberspace: Conceptualizing the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism* 6(1), pp.1–20.
- Jaworska, S. (2011) *Language contact in virtual diasporic spaces: code-switching in Polish and German online discussion forums*. Pieejams tiešsaistē: [http://bilingualism.bangor.ac.uk/seminars/documents/Abstract\\_Languagecontactinvirtualdiasporicspaces\\_SylviaJaworska.pdf](http://bilingualism.bangor.ac.uk/seminars/documents/Abstract_Languagecontactinvirtualdiasporicspaces_SylviaJaworska.pdf)

- Kukkola, J., Pikkarainen, E. (2016) Edusemiotics of meaningful learning experience: Revisiting Kant's pedagogical paradox and Greima's semiotic square. *Semiotica*. Issue 212, pp. 199–217.
- Lawrence, W. (2009) *Informational and Symbolic Functions of English, French, and Other Languages in the Virtual Linguistic Landscape of the City of Montréal*. Pieejams tiešsaistē: [http://worldlanguages.unt.edu/~lfw/ss19/ss19\\_williams\\_handout.pdf](http://worldlanguages.unt.edu/~lfw/ss19/ss19_williams_handout.pdf).
- Lazdiņa, S. (2013) A Transition from Spontaneity to Planning? Economic Values and Educational Policies in the Process of Revitalizing the Regional Language of Latgalian (Latvia). *Current Issues in Language Planning: Language Planning and Complexity*. Vol. 14, No. 3-04, pp. 382–402.
- Lazdiņa, S. (2019) “We don't really have a preferred language”: a case study of language practices in the Latvian–Estonian border area (Valka and Valga twin-towns). *Valoda: nozīme un forma 10: Latvijas gramatiskā doma gadsimta gaitā//A century of Latvian grammatical thought*, 114.–130. lpp.
- Lazdiņa, S., Pošeiko, S., Marten, H.F. (2013) Baltijas valstu lingvistiskā ainava: dati, rezultāti, nākotnes pētījumu perspektīvas. *Via Latgalica V*, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 37.–49. lpp. Pieejams tiešsaistē: <http://journals.ru.lv/index.php/LATG/article/view/1642>.
- Lee, H. Y. (1979) The Linguistic Landscape of Korean Cities. *Geography–Education* 9. pp. 61–77.
- Legg, C. (2017) ‘Diagrammatic Teaching’: The Role of Icon Signs in Meaningful Pedagogy. Semetsky, I. (ed.) *Edusemiotics – A Handbook*. Springer, pp. 29–46.
- Malinowski, D. (2010) Showing seeing in the Korean linguistic cityscape. Shohamy, E., Ben-Rafael, E., Barni, M. (eds.) *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 199–215.
- Malinowski, D., Tufi, S. (eds., 2020) *Reterritorializing Linguistic Landscapes: Questioning Boundaries and Opening Spaces*. London: Bloomsbury Academic.
- Malinowski, S., Tufi, S. (2020) Introduction. Malinowski, D., Tufi, S. (eds.) *Reterritorializing Linguistic Landscapes: Questioning Boundaries and Opening Spaces*. London: Bloomsbury Academic, pp. 1–11.
- Marten, H. F. (2010) Linguistic Landscape under Strict State Language Policy: Reversing the Soviet Legacy in a Regional Centre in Latvia. Shohamy, E., Ben-Rafael, E., Barni, M. (eds.) *Linguistic Landscape in the City*. Bristol, Multilingual Matters, pp. 115–132.
- Marten, H. F. (2012) “Latgalian is not a Language”: Linguistic Landscapes in Eastern Latvia and how they Reflect Centralist Attitudes. Gorter,

- D., Marten. H. F., Van Mensel, L. (eds.) *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Houndmills, Palgrave Macmillan, pp. 19–35.
- Marten, H. F., Lazdiņa, S., Pošeiko, S., Murinska, S. (2012) 'Between Old and New Killer Languages? Linguistic Transformation, Lingua Francas and Languages of Tourism in the Baltic States'. Hélot, C. et al. (eds.) *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change: Diversité des approches*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 289–308.
- Neilande, S., Bernāne J., Pamiljane, L., Marševska, I. (2010) *Latviešu valoda mazākumtautību skolā 7. klase*. Rīga: LVA.
- Pavlenko, A. (2009) Language Conflict in Post-Soviet Linguistic Landscapes. *Journal of Slavic Linguistics* 17(1-2). pp. 247–274.
- Pavlenko, A. (2010) Linguistic Landscape of Kyiv, Ukraine: A Diachronic Study. Shohamy, E., Barni, M., Ben Rafael, E. (eds.) *Linguistic Landscape in the City*. Bristol, UK: Multilingual Matters, pp. 133–150.
- Pavlenko, A., Mullen, A. (2015) Why diachronicity matters in the study of linguistic landscapes. *Linguistic Landscape 1: 1/2*, pp. 114–132.
- Penetito, W. (2009) Place-Based Education: Catering for Curriculum, Culture and Community. *New Zealand Annual Review of Education* 18, pp. 5–29.
- Pošeiko, S. (2015) *Valodas un to funkcionalitāte pilsētu publiskajā telpā: Baltijas valstu lingvistiskā ainava*. Disertācija. Rīga: LU. Pieejams tiešsaistē: [http://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/31349/298-51593-Poseiko\\_Solvita\\_sp10146.pdf?sequence=1](http://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/31349/298-51593-Poseiko_Solvita_sp10146.pdf?sequence=1).
- Pošeiko, S. (2016) Lingvistiskā ainava diahroniskā skatījumā: Daugavpils piemērs. *VIA SCIENTIARUM III*. Ventspils, 77.–102. lpp. Pieejams tiešsaistē: [https://www.liepu.lv/uploads/files/Via%20scientiarum%203%20\(2016\).pdf](https://www.liepu.lv/uploads/files/Via%20scientiarum%203%20(2016).pdf).
- Pošeiko, S. (2018a) Rīgas centra lingvistiskās ainavas izkārtnes 20. gs. pirmajā pusē. Vītola, I. (red., 2018) *Dzīves lingvistika. Veltījumskrājums profesoram Jānim Valdmanim*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 145.–171. lpp.
- Pošeiko, S. (2018b) Multimodāli teksti latviešu valodas apgūvē: zināšanām, prasmēm, emocijām. *Tagad*. Zinātniski metodiskais žurnāls. 1 (11), 100.–112. lpp. Pieejams tiešsaistē: <http://maciunmacies.valoda.lv/par-latviesu-valodas-agguvi/zurnals-tagad>.
- Pošeiko, S. (2018c) Lingvistiskās ainavas valodas pārvaldība Latvijā: no teorijas līdz metalingvistiskām sarunām par valodas situāciju publiskajā telpā. *Scriptus Manet* 7, 8.–38. lpp.
- Pošeiko, S. (2018d) Uzņēmumu ārtelpas reklāminformācija ģeosemiotikas kontekstā. Druviete, I. (zin. red.) *Nacionālās identitātes sociolingvistiskie aspekti*, LU Latviešu valodas institūts, 193.–218. lpp.

- Pošeiko, S. (2019) Lingvistiskā ainava. *Latvijas nacionālā enciklopēdija*. Pieejams tiešsaistē: <https://enciklopedija.lv/skirklis/52199-lingvistisk%C4%81-ainava>.
- Pošeiko, S. (2019b) Lingvistiskā ainava Latvijā. *Latvijas nacionālā enciklopēdija*. Pieejams tiešsaistē: <https://enciklopedija.lv/skirklis/64532-lingvistisk%C4%81-ainava-Latvij%C4%81>.
- Pošeiko, S. (2020) Chances for and Restrictions against Publishing Texts in Foreign Language in the Official Sphere of the Latvian Linguistic Landscape. Vershik, A. (ed.) *Acta Humaniora: Multilingual practices in the Baltic states*. Tallinn: Tallinn University Press. (*Sagatavošanā*)
- Scollon, R., Scollon, S. W. (2003) *Discourses in Place: Language in the Material World*. London: Routledge.
- Semetsky, I. (2014) Learning existential lessons: The edusemiotics of images. Semetsky, I., Stables, A. (eds.) *Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges/practical opportunities*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 121–136.
- Semetsky, I. (ed., 2010) *Semiosis, Education, Experience*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Semetsky, I. (ed., 2017) *Edusemiotics – A Handbook*. Springer.
- Shohamy, E. (2019) Linguistic Landscape after a Decade: An Overview of Themes, Debates and Future Directions. Pütz, M., Mundt, N. (eds.) *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 25–37.
- Shohamy, E., Gorter, D. (eds., 2009) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge.
- Smith, G. (2016) The Past, Present and Future of Place-Based Learning. *Getting Smart*. Pieejams tiešsaistē: <https://www.gettingsmart.com/2016/11/past-present-and-future-of-place-based-learning/>.
- Sobel, D. (2004) *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Stables, A. (2006) *Living and Learning as Semiotic Engagement: A New Theory of Education*. Lewiston, NY and Lampeter: Mellen Press.
- Stables, A., Nöth, W., Olteanu, A., Pesce, S., Pikkarainen, E. (2018) *Semiotic Theory of Learning: New Perspectives in the Philosophy of Education*. Routledge.
- Strautniece, V. (2019) *Kādi ir populārākie vietvārdi Latvijā?* Latvijas Ģeotelpiskās informācijas aģentūra. Pieejams tiešsaistē: <https://www.lgia.gov.lv/index.php/lv/zinas/kadi-ir-100-popularakie-vietvardi-latvija>.

- Troyer, R. A. (2012) English in the Thai Linguistic Netscape. *World Englishes* 31, pp. 93–112.
- Tufi, S., Blackwood, R. (2015) *The Linguistic Landscape of the Mediterranean. French and Italian Coastal Cities*. UK: Palgrave Macmillan.

## 5. LINGVISTISKĀ AINAVA IZGLĪTĪBĀ: TEORĒTISKAS IDEJAS UN PRAKTISKI RISINĀJUMI

---

### JAUTĀJUMI PĀRDOMĀM

1. Iedomājies LA tuvākajā apkārtnē. Kādus izpētes jautājumus var formulēt tās izzināšanai? Kuri no šiem jautājumiem būtu interesanti/noderīgi studentiem valodas mācību nodarbībās, lingvistikas vai kultūrasursos, bet kuri – skolotājiem profesionālās pilnveidesursos? Kuras LA zīmes visspilgtāk ilustrētu šos pētnieciskos jautājumus?
2. Iedomājies 5–7 multilingvālas LA zīmes (piem., reklāmas, afišas, norāžu zīmes, brīdinājuma zīmes). Kādos mācību uzdevumos un vingrinājumos būtu iespējams iekļaut šīs LA zīmes? Ko studenti varētu darīt ar multilingvālajiem tekstiem valodas mācību nodarbībā vai mācoties patstāvīgi? Kas būtu mācību darba galvenais rezultāts? Kādi būtu pedagoģiskie ieguvumi no LA zīmju iesaistīšanas mācību darbā?
3. Iedomājies 5–7 monolingvālas LA zīmes studentu mērķvalodā. Kādos mācību uzdevumos un vingrinājumos būtu iespējams iekļaut šīs LA zīmes? Ko studenti varētu darīt ar monolingvālajiem tekstiem valodas mācību nodarbībā vai mācoties patstāvīgi? Kas būtu mācību darba galvenais rezultāts? Kādi būtu pedagoģiskie ieguvumi no LA zīmju iesaistīšanas mācību darbā? Vai darbs ar monolingvālām LA atšķirtos no darba ar multilingvālām LA zīmēm? Kāpēc *jā* vai *nē*?
4. Iztēlojies mācību pastaigu kopā ar studentiem pa pilsētu. Kam tu pievērsīsī studentu uzmanību pastaigas laikā? Ar

kādu mērķi? Kam studenti varētu pievērst uzmanību pilsētā? Kāpēc? Vai jūsu skatījums uz pilsētā redzamo, dzirdamo un sajūtamo atšķirtos? Ja *jā*, kādi tam varētu būt iemesli?

5. Kādus praktiskos grupu darbus studenti var darīt patstāvīgi ārpus nodarbību telpas? Kādi būtu galvenie izaicinājumi un ieguvumi? Ar ko pedagogam un studentiem jāreķinās, īstenojot mācību darbu ārpus nodarbības telpām?

Visbiežāk citētie pētnieki LA pētījumos ir Rodrige Lendrijs (*Rodrigue Landry*) un Ričards Bourhiss (*Richard Bourhis*), jo viņi zinātniskajā rakstā „Lingvistiskā ainava un etnolingvistiskā vitalitāte: empīrisks pētījums” (Landry, Bourhis 1997) pirmie tik plaši ir aplūkojuši LA nozīmi valodas un lingvistiskās identitātes noturības raksturošanai kādā sociolingvistiskā vidē. Rakstā ir definēti termini *lingvistiskā ainava* (LA) un *publiskā zīme*, raksturotas LA funkcijas (informatīvā un simboliskā) un apspriesti tādi temati kā *valodu prestižs, noturība un konflikti, diglosija un etnolingvistiskā vitalitāte*. Raksta praktiskajā daļā pētnieki ir izvērsuši jautājumu par franču valodas uztveri un lietojumu atšķirīgās dzīves situācijās, t. sk. par saskares biežumu ar franču valodu atšķirīgos informācijas avotos: TV, radio, presē, mācību grāmatās, ceļa zīmēs, sludinājumos, vides reklāmās, saņemtos paziņojumos pa pastu u. tml. Pētījumā tika aptaujāti 11. klases un 12. klases skolnieki (frankofoni) Kanādā. Anketās skolēniem papildus tika lūgts novērtēt savu etnolingvistisko identitāti skalā no 1 līdz 9 (sk. vairāk Landry, Bourhis 1997).

Īsais publikācijas apraksts parāda, ka jau LA izpētes pirmsākumos izglītībā iesaistītajiem dalībniekiem ir bijusi svarīga loma; skolēni sniedza pētniekiem nozīmīgu informāciju. Iegūto datu (vairāk nekā 2000 anketu) analīze ļāva valodniekiem secināt, ka **valodu lietojums LA ir svarīgs valodas lietotāju etnolingvistiskās identitātes stiprināšanai** (resp., dati parādīja, ka skolēni psiholoģiski jūtas labāk, ja viņi redz franču valodu tuvākās apkārtnes LA zīmēs). LA netieši ietekmē valodu lietojumu citās dzīves sfērās, palīdz saglabāt valodas rakstu formu. Tāpat pētījums pierādīja, ka LA ir būtisks sociolingvistiskais faktors etnolingvistiskās vitalitātes mērīšanai multilingvālā vidē.



Kopš R. Lendrija un R. Bourhisa raksta, sevišķi pēdējās divās dekadēs ir vērojams intensīvs LA teorētisko un praktisko pētījumu skaita un dažādības pieaugums. Arvien biežāk pētnieki meklē starpdisciplinārus risinājumus, lai diskutētu par LA korelāciju ar cilvēku izjūtām, izvēlēm un darbiem (t.sk. lingvistisko labbūtību, iepirkšanos vides reklāmas ietekmē), lingvistiskajiem ieradumiem un piederību vietai un valodas kolektīvam – lokālo identitāti un lingvistisko identitāti.

**Izglītība ir viens no LA teorijas un metodoloģijas virzieniem**, kas tiek apspriests un aprobežs atšķirīgās pasaules vietās (divus pārskatus sk. – Gorter 2017; Shohamy 2019). Pašreiz sagatavošanā ir divas monogrāfijas – „Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in the Public Space” (Malinowski, Maxim, Dubreil 2020) un „Linguistic Landscape and Educational Spaces” (Krompák, Fernández-Mallat, Meyer 2021). Abās grāmatās ir apvienotas individuālas un kolektīvas publikācijas par:

- metodoloģiskiem paņēmieniem mazāk lietoto valodu un reģionālo valodu mācīšanā ar LA zīmēm (t. sk. bēgļiem un jaunajiem imigrantiem);
- skolēnu/studentu plānotiem un veiktiem LA pētījumiem atšķirīgās vietās (piem., izglītības iestādēs, dzīvesvietas apkārtnē, pilsētas mikrorajonos, mājās, citās valstīs, internetā);
- LA kā mācību resursu un mācību procesa reprezentētāju izglītības iestādēs (t. sk. interešu centros);
- LA zīmju reprezentāciju un funkcionalitāti mācību līdzekļos.

Izvērtējot līdz šim paveikto LA pedagoģiskajā virzienā, var definēt piecus LA un izglītības saskares punktus:

1. **LA zīmju kā mācību materiāla izmantojums**, mācot kādu mācību priekšmetu vai vadot studiju kursu.
2. **Projektu darbi ar LA izpēti**, ko veic skolēni, skolotāji, studenti (t. sk. topošie skolotāji).
3. **LA izpēte izglītības iestādēs** (t. sk. bērnudārzos, interešu klubos).
4. **Pētījumi, kuros skolēni, skolotāji, studenti (t. sk. topošie skolotāji) piedalās kā respondenti**, izsakot savas domas par LA, valodu lietojumu publiskajos tekstos, valodas politiku un pārvaldību u. tml.
5. **LA zīmju analīze mācību līdzekļos un uzziņu materiālos.**

Nākamajās apakšnodaļās lielāka uzmanība tiks pievērsta pirmajiem trīs LA virzieniem pedagoģiskā aspektā.

Ceturto saskares punktu ilustrē iepriekš aplūkotais R. Lendrija un R. Bourhisa pētījums (1997). LA saistību ar svešvalodas didaktiku ilustrē Austrumķīnā veikts pētījums, kurā tika aptaujāti skolotāji, kas māca angļu valodu kā svešvalodu, ar mērķi noskaidrot, ko viņi domā par angļu valodas lietojumu apkārtējās vides LA, par LA zīmju angļu valodā lietojumu svešvalodas mācīšanā un par skolas vides papildināšanu ar tekstiem angļu valodā. 315 anketu analīze rāda, ka skolotāji:

- lasa LA zīmes informācijas iegūšanai, biežāk pamanot kļūdainus un komiskus tekstus (piem., pareizrakstības kļūdas, neveiklus stilistiskos risinājumus);
- iebilst pret paviršu angļu valodas lietojumu;
- angļu valodu uztver kā modernitātes un internacionalizācijas simbolu un tās lietojumu saista ar ārzemju tūristu un viesstrādnieku lielo skaitu;
- neuzskata, ka angļu valodai Ķīnā piemīt sociopragmatiska nozīme;
- LA zīmes uztver kā mācību darbam noderīgus autentiskus valodas datus, ko nav sarežģīti iegūt un ko studenti paši nejauši pamana vai atrod pilsētu ielās;
- LA pedagoģisko lietderīgumu saista ar iesācēju grupu darbu, jo vēlāk studentu mērķis ir pilnvērtīgi sagatavoties eksāmeņiem (piem., iestājesāmeņiem universitātēs, TEOFL);
- LA zīmes ir izmantojuši sākumskolā un pamatskolā, lai raisītu skolēnu interesi par mācību priekšmetu, parādītu angļu valodas praktisko lietojumu un nostiprinātu leksiku, kas ir saistīta ar pilsētvidi;
- uzskata, ka skolas ainavā izvietotie teksti angļu valodā attīsta skolēnu lingvistisko kompetenci, tomēr atzīst, ka pašu skolās LA zīmju angļu valodā nav daudz;
- izrāda vēlmi uzņemties iniciatīvu un papildināt skolas ainavu ar pašu un/vai skolēnu veidotiem tekstiem angļu valodā (sk. vairāk Shang, Xie 2020).

Savukārt 5. punktā minētā mācību līdzekļu analīze tiek veikta, lai noskaidrotu, vai LA zīmes ir iekļautas mācību materiālā, kādā veidā

LA zīmes ir redzamas (fotogrāfija, zīmējums), kā LA zīmes funkcionē (ilustrācija tekstam, daļa no uzdevuma, piemērs) un kāda ir LA zīmju loma mācību procesa organizēšanā. Jāatzīst, ka šis LA izpētes aspekts ir salīdzinoši jauns, kā vienu no izņēmumiem var minēt izdevuma autoru publikāciju (Pošeiko 2021) ar mācību līdzekļu kontentanalīzes metodoloģiju un 57 latviešu valodas mācību grāmatu izpētes rezultātu apkopojumu. Latviešu valodas kā svešvalodas mācību līdzekļos iekļautās LA zīmju analīze ir iekļauta 6.1. apakšnodaļā.

## 5.1. Teorētisks skatījums uz lingvistisko ainavu izglītībā

---

LA pētnieki, cenšoties plašāk izprast publiskās informācijas analīzes un praktiskā pielietojuma iespējas, ir teorētiski izvērtējuši arī LA pedagoģisko potenciālu.

### Lingvistiskā ainava vispārīgo prasmju un kompetenču attīstīšanai

Kā piemēru var minēt 2008. gadā publicētu Asones Senozas (*Jasone Cenoz*) un Derka Gortera (*Durk Gorter*) teorētisku rakstu „Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition” par LA kā mācību materiālu otrās valodas un svešvalodas apgūvē (Cenoz, Gorter 2008). Tā kā rakstā ir iekļautas vairākas būtiskas idejas, kas ietekmējušas LA teorētisko un metodoloģisko turpmāko attīstību valodas izglītības virzienā, ir vērts šo publikāciju iztirzāt plašāk.

Pirmkārt, A. Senoza un D. Gorters rakstā pievēršas tematam par **valodu izvēles motivāciju**. Angļu valodas lietojuma izplatība dažādu pasaules valstu LA tiek saistīta ar tās pragmatisko un simbolisko nozīmi, ko piešķir cilvēki neatkarīgi no dzimtās valodas un angļu valodas zināšanām. Kā atsevišķi pētījumi rāda, apkārtējās vides teksti angļu valodā ne vienmēr vietējiem iedzīvotājiem ir saprotami (sk., piem., Gerritsen, Korzilius, van Meurs, Gijsbers 2000), tomēr, neskatoties uz to, angļu valoda caur atšķirīgiem komunikācijas kanāliem

(t. sk. LA) tiek uztverta biežāk nekā, piemēram, itāļu, čehu vai japāņu valoda. Pēc pētnieku domām, tā ir kas vairāk nekā svešvaloda daudzās vietās, tuvojoties otrās valodas izpratnei.

No otras puses, ir redzams, ka sociālos procesus raksturo globalizācija – globālo resursu, prakšu un pieredžu pielāgošana vietējiem apstākļiem un paradumiem, lokālo prakšu un pieredžu demonstrēšana ar globāliem līdzekļiem vai globālā un lokālā sajaukums. Globalizācijas procesos veidojas neierastas kombinācijas kultūrā un valodā, t. sk., rakstveida formā apkārtējās vides tekstos. Kā piemēru var minēt ķīniešu un itāļu valodas lietojums vienā Rīgas LA zīmē. Paralēli angļu valodas masveida lietojumam dažādās dzīves sfērās ir vērojami gan politiski virzīti, gan entuziastu iniciēti pasākumi reģionālo un minoritāšu valodu (jo īpaši apdraudēto valodu) saglabāšanai un attīstīšanai. Piemēram, Latvijā pēdējos gados ir vērojams LA zīmju pieaugums latgaliešu rakstu valodā un lībiešu valodā.

Otrkārt, pētnieki atzīst, ka LA ļauj cilvēkiem **nejauši pamanīt un iegaumēt kādas valodas lingvistiskās pazīmes un vienības** (piem., diakritisko zīmju lietojumu, vārdu nozīmes). Tātad atšķirībā no citiem mācību materiāliem, ko valodas apguvēji izmanto noteiktos apstākļos (piem., valodas nodarbībās, mājās, sabiedriskajā transportā), LA teksti mērķvalodā ir apkārt esoši, protams, ar nosacījumu, ka studenti atrodas vidē, kur mērķvaloda tiek pietiekamā daudzumā lietota publiskajā informācijā (piem., iepriekš pieminētā angļu valoda daudzviet pasaulē). Lai gan studenti, pārvietojoties pa apdzīvotu vietu, ne vienmēr koncentrējas uz apzinātu valodas mācīšanos, viņi pamana tekstus un lasa atsevišķus vārdus vai teikumus, paaugstinot prasmi atpazīt tos cita veida tekstos.

LA zīmes ir apkārt esošs **autentisks lingvistiskais iedevums**, kā pedagoģisko efektivitāti tomēr ir samērā grūti novērtēt. Raksta autori atsaucas uz pašu veiktu pētījumu Spānijā un Nīderlandē; tā rezultāti rāda, ka studenti labprāt lasa pilsētu ielās redzamos tekstus. Aptaujātie studenti ir atzinuši, ka LA zīmju lasīšana ir noderīga, taču viņi salīdzinoši augstāk novērtējuši mācību darbu auditorijā, autentiskus videosīžetus un mājasdarbus ar skaidriem izpildes nosacījumiem (Gorter, Cenoz 2004). Tātad var secināt, ka pedagoģiskie izaicinājumi ir saistīti tieši ar mērķtiecīgu LA zīmju

izmantojumu mācību darbā (piem., izstrādātiem uzdevumiem, mācību stratēģijām) kontekstualizētai valodas apguvei.

Treškārt, A. Senoza un D. Gorters definē vairākus ieguvumus no LA zīmju iesaistīšanas mācību procesā. Viņi uzsver, ka LA zīmes ir sevišķi noderīgas **pragmatiskās kompetences pilnveidošanai**. Bieži apkārtējās vides tekstos lietoto vārdu, vārdu savienojumu (t. sk. metaforisku izteicienu) un teikumu nozīme ir saprotama tikai noteiktā kontekstā, teksti iegūst jēgu konkrētā laikā, vietā un apstākļos. Tas nozīmē, ka lasītājam, lai uztvertu kādu tekstu, ir vajadzīgas kontekstuālas zināšanas, tai skaitā, izpratne par valodas funkciju tekstā un autora nolūku (piem., regulējošā funkcija ierobežojuma zīmēs, lai izvairītos no nelaimes gadījumiem, vai brīdinājuma zīmē par niknu suni, lai pasargātu privātīpašumu no nevēlamiem apmeklētājiem).

Ilustrācijai 5.1. attēls ar reklāmu no Rīgas LA, ko veido divi retoriski jautājumi un atbildes uz tiem, bāra nosaukums un norāde uz elektroniskajiem saziņas veidiem rokrakstā. Teksta ideja ir nevis parādīt, ka izkārtnes izvietotājiem ir alus un burgeri, bet gan pārdot šos produktus garāmgājējiem, kas vēlas ēst un/vai dzert un kas zina, ko nozīmē abi produkti (resp., alus ir alkoholisks dzēriens un burgers ir apaļa baltmaizīte ar plakanu maltas gaļas kotleti vidū). It kā vienkārši secinājumi (resp., alus un burgeri nav par brīvu, slāpju remdēšanai tiek piedāvāts alkoholisks dzēriens un izsalkuma remdēšanai – ātrā uzkoda), taču atsevišķos gadījumos tie var nešķīst tik pašsaprotami.



5.1. attēls. Alus bāra reklāma Rīgā

Jāpiebilst, ka, strādājot ar šo reklāmu mācību darbā, studentu uzmanība būtu pievēršama retorisko jautājumu izveidei un piederības attieksmes izteikšanai. Divas lietas ir būtiskas jautājumu sakarā: atsevišķu vārdu izlaidums literārajā sarunvalodā (resp., jautājuma vārds *Vai* un 2. personas vietniekvārds *tu*) un lokāmā divdabja darāmās kārtas pagātnes formas lietojums vīriešu dzimtē (resp., *izslāpis* un *izsalcis*), to motivācija. Reklāma raisa jautājumu par bāra mērķauditoriju, dzimumu lomu stereotipiem (resp., pieņēmums, ka tikai vīrieši dzer alu un ēd burgerus), nevienlīdzību un diskrimināciju (resp., *Kāpēc sievietei netiek jautāts par slāpēm un izsalkumu?*). Savukārt atbildes – *Mums ir alus. Mums ir burgeri* – rāda „formulu”: nomena datīvs (šajā gadījumā personu vietniekvārda) + verba *būt* 3. personas forma + nomena nominatīvs vienskaitlī vai daudzskaitlī. Nomenu locījumu lietojuma praktizēšana ir sevišķi lietderīga valodas apguves iesācējiem.

Kopumā aplūkotais piemērs parāda valodas apgūvējam, kā tiek formulēti jautājumi sarunvalodā, kā ar valodas līdzekļiem tiek ierobežota mērķauditorija noteiktā konsituācijā un kā tiek veidota neuzbāzīga reklāma (resp., teksts tiešā veidā neaicina iegādāties alu un/vai burgerus).

Pragmatiskās kompetences attīstība ir cieši saistīta ar **tekstpratību** un **multilingvālo kompetenci** – lietpratību mērķtiecīgi rīkoties ar vairāku valodu zināšanām un prasmēm. LA vispārīgajā raksturojumā jau tika minēts, ka vairums apkārtējās vides tekstu ir veidoti ar verbāliem un neverbāliem valodas līdzekļiem un ka praksē informācijas nodošana un komunikācija nenotiek tikai ar vienas valodas līdzekļiem. Lai daudzus apkārtējās vides tekstus varētu „izlasīt” pilnībā, nepieciešams saprast gan verbālo informāciju vairākās valodās, gan uztvert izvēlēto krāsu un attēlu nozīmi saziņas vietā un laikā.

Kā piemēru var minēt Masļeņicas pasākuma afišu latviešu un krievu valodā 5.2. attēlā. Te galvenās informācijas (*Kas? Kur? Kad? Ko darīs? Kāpēc? Cik tas maksā?*) iegūšanai nepieciešama abu valodu prasme. Afišā teksts latviešu valodā ir tikai viens kopīgās informācijas fragments; par pankūku ēšanu mēs uzzinām no rakstveida informācijas krievu valodā un attēla.

Teksta satura izpratnei nepieciešamas pamatzināšanas par Masļeņicu, iedzīvotāju etnisko sastāvu Latvijā un starpkultūru

attiecībām. Kur, kas un kā Latvijā svin Masļeņicu? Vai citas etniskās grupas un tautas svin līdzīgus svētkus? Kādi nosaukumi tiek lietoti šo svētku apzīmēšanai citās valodās?

**Ielūdzam uz Masļeņicas svinēšanu!**

**1. martā plkst. 11:00**

**Viļānu Bērnodārza pagalmā**

**Приглашаем всех 1 марта в 11:00 на территорию Детского Сада праздновать проводы зимы!**

**В программе:**

- ✓ Праздничные песни;
- ✓ Хороводы и игры;
- ✓ Блины и чай.

**СЕГОДНЯ БЛИНЫ, А ЗАВТРА - ВЕСНА!**

leēja par brīvu Biedrība "OCAG"

5.2. attēls. Viļānu novada pasākuma afiša (<https://www.vilanunovads.lv/lv/jaunumi/jaunumi/maslenica-vilanu-bernudarza-pagalma/>)

Ja studentu grupa ir lingvistiski heterogēna, ir daudz plašākas iespējas mācību procesā iesaistīt vairākas valodas (studentu dzimtās valodas, apgūtās svešvalodas), **veidot**, t. s. **multilingvālās prakses** (*multilingual practices, translanguaging*). Piemēram, iepriekš aplūkotā bilingvālā afiša ir „fragmentārā multilingvismā” (pēc Reh 2004) paraugs, ko veido informācija, kas ir dota abās valodās (piem., datums un pulkšteņa laiks ir latviešu un krievu valodā), un informācija, kas ir vienā no tekstā lietotajām valodām (piem., pasākuma programma ir tikai krievu valodā). Studenti ar krievu valodas zināšanām var palīdzēt citiem saprast informāciju krievu valodā. Savukārt, ja grupā neviens nezina krievu valodu, var kopīgi pārrunāt informācijas apstrādes stratēģijas, piemēram, izmantot mašintulkošanas programmu (piem., *Google Translator*) vai tulkojošās vārdnīcas vai sameklēt vispārīgu informāciju par Masļeņicas svinēšanas tradīcijām, tad šo jauniegūto informāciju attiecināt uz afišā redzamo.

A. Senoza un D. Gorters uzskata, ka otrās valodas un svešvalodas apgūvē **par maz uzmanības tiek pievērsts multimodalitātei** (nozīmju izteikšanas līdzekļiem un paņēmieniem dažādos modos) un **multilingvismam**, bet šāda mācīšanās prakse aktualizē

studentu dabiskos tekstu lasīšanas ieradumus (verbālas un neverbālas informācijas līdztekus aplūkošanu) un palīdz viņiem labāk uztvert tekstu kopumā, atcerēties atsevišķus elementus mērķvalodā (sk. arī Goddard 2000; Moss 2003; Leander, Lewis 2007). LA zīmes kā autentiski multimodāli un multilingvāli teksti dod iespēju attīstīt tekstpratību (sk. iepriekš 1. nodaļu).

Apkopojot iepriekš minēto, jāuzsver, ka A. Senoza un D. Gorters (Cenoz, Gorter 2008) nosauc vairākus ieguvumus no LA iesaistīšanas valodas mācību procesā:

- **tekstpratības attīstīšana;**
- **multimodālās kompetences pilnveidošana** (prasme ņemt vērā visus informāciju nodošanas līdzekļus teksta uztverē);
- **multilingvālās kompetences attīstīšana** (lietpratība rīko ties ar visu zināmo valodu zināšanām, jaunu valodu iepazīšana);
- **pragmatiskās kompetences pilnveidošana** (prasme izprast tekstu un valodu sociālās funkcijas un nolūku, atbilstoši situācijai reaģēt uz tiem);
- **metalingvistiskās prasmes veidošana** (prasme runāt par valodu meta līmenī, apzināties valodas simbolisko un ekonomisko vērtību, cilvēku atšķirīgās lingvistiskās attieksmes).

Jāatzīst, ka vairākkārt tiek izcelta pragmatiskās kompetences nozīme (sk. arī Pošeiko 2012, 2018). LA zīmju lietojums valodas mācību procesā ļauj analizēt, kā, lietojot pieejamos informācijas nodošanas veidus un komunikācijas līdzekļus, tiek mēģināts sasniegt dažādus mērķus publiskajā telpā (piem., pārdot preci, ierobežot Covid-19 izplatību, iegūt vēlētāju uzticību, palielināt tūrisma objekta apmeklējumu skaitu u. tml.).

## Lingvistiskā ainava kultūrvēstures un sociālās dzīves iepazīšanai un kritiskai novērtēšanai

LA tiek teorētiski raksturota kā jēgpilns resurss, lai **izzinātu kādu vietu plašāk un dziļāk** (kultūru, vēsturi, valodas, cilvēku sociālo dzīvi) un **attīstītu kritisko domāšanu** (par vidē balstītu izglītību sk. 4.3. apakšnodaļu). LA daudzos gadījumos var raisīt sarunas, kas padziļina izpratni par mērķvalodas lietojuma sociālajiem



aspektiem un mērķvalodas lietotāju pieredzēm (Shohamy, Waksman 2009: 326–328). Tieši sociālais aspekts tiek izcelts, domājot par LA nozīmi izglītībā kopumā. LA ļauj pievērsties tādiem jautājumiem kā *iekļaujoša sabiedrība, diskriminācija, ideoloģija, populisms, vietējo iedzīvotāju labklājība, starptautiskais tūrisms* u. tml. (sk. arī Shohamy 2019: 32–33). Tūsonā (Arizonas štats, Amerika), piemēram, ir veikta 30 mikrorajonu ielu nosaukumu fotografēšana un analīze korelācijā ar bilingvālajām mācību programmām (resp., angļu-spāņu valodā) vidusskolās, diskutējot par katras valodas sociālajām funkcijām un valodas mītiem no vēsturiskās un mūsdienu perspektīvas un norādot, ka šiem jautājumiem būtu jāpievērš lielāka uzmanība jau sākumskolās (sk., piem., Przymus, Kohler 2018).

Kā piemēru var minēt 5.3. attēlā redzamās kāpostu tirgotavas izkārtnes, kas var rosināt sarunu par specializētajiem veikaliem un nosaukumu stratēģijām Latvijā un pievērst uzmanību valodu lietojumam Vecrīgā 20. gs. sākumā un mūsdienās.



5.3. attēls. Pēteris Miltiņa kāpostu tirgotavas ārtelpas reklāminformācija (Latvijas Valsts kinofotofonodokumentu arhīvs, Nr. 21088N)

Papildu fotogrāfijas aplūkošanai A2-B1 valodas prasmes līmeņa studenti var klātienē noskaidrot, kā pašreiz izskatās attēlā redzamā vieta mūsdienās (ar nosacījumi, ja viņi atrodas Rīgā) un

nofotografēt vietu, lai salīdzinātu ēku un ielu izkārtojumu. Pēc tam studenti var izpētīt Vecrīgas komerciālo ainavu (klātienē vai interaktīvi, izmantojot *Google Maps*), izlasīt īsu fragmentu no populārzinātniska raksta (sk. zemāk) un salīdzināt, kā Vecrīgā ir mainījušās biznesa stratēģijas, tirgus piedāvājums un pieprasījums.

„Spriežot pēc foto materiāliem, Vecpilsētā līdz pat Otrajam pasaules karam ir bijis visai raibs uzņēmumu klāsts. Te ir tirgotas gan mēbeles, tapetes un spoguļi, gan apģērbi un sieviešu cepures, gan silķes un kāposti, gan arī benzīns, eļļas un smērvielas.” (Pošeiko 2018a: 156)

Tāpat ar studentiem var runāt par īpašnieka/-u iniciāļu izmantošanu uzņēmuma nosaukumā.

- Kādus līdzīgus piemērus pasaulē jūs zināt?
- Kādi ir šādu nosaukumu plusi un mīnusi?
- Kādu informāciju personvārdi dod uzņēmuma klientiem?
- Ko jūs domājat par telefona numura un kvalitātes novērtējumos iegūto medaļu norādi uzņēmuma nosaukuma izkārtnē? Kādam nolūkam ir domāta šī informācija?

Beigās studentu uzmanību var pievērst tieši kāpostu tirgotāja Pētera Miltiņa uzņēmējdarbībai starpkaru periodā un skābēto kāpostu ēšanas tradīcijai Latvijā. Latviešu vēsturnieka Andra Caunes grāmatā „Rīgas tirgi pirms 100 gadiem” ir pamatinformācija par uzņēmēju, kāpostu tirgotavām Rīgā, kāpostiem un iegūtajām medaļām par augstvērtīgo produkciju (Caune 2020: 130–139). Autora valoda nav sarežģīta un atsevišķu fragmentu lasīšana studentiem ļaus attīstīt tekstpratību. Divi īsi piemēri:

„Vidzemes tirgū uz letes nolikti svāri un četri trauki ar dažādu „marku” skābētiem kāpostiem. Šī tradīcija novietot uz letes traukus ar pārdojamo dažāda veida skābēto kāpostu paraugiem Rīgas Centrāltirgū saglabājusies vēl līdz mūsdienām. Te atrodami kāposti – ļoti skābi vai mazāk skābi, pat saldskābi, skābēti ar ķimenēm vai ar burkāniem, kā arī ar āboliem. Pircējs varēja katru no tiem nogaršot un izvēlēties savām „mēles garšas kārpīņām” vispatīkamākos.” (Caune 2020: 134)

„Kāpostu skābētavu reklāmās parādās piebilde, ka ar saviem kāpostiem viņi apgādā arī Latvijas armiju. [...] 1934. gadā Kara ministrijai vajag 92 tonnas, 1926. gadā 7. Siguldas kājnieku pulkam –

apmēram 20 tonnu skābēto kāpostu. Diezin vai katru gadu, bet laikam diezgan regulāri iespēju piegādāt karavīriem skābētos kāpostus saņēmusi arī Pētera Miltiņa firma.” (Caune 2020: 136)

Atkarībā no mācību darba plāna saruna var tikt iekļauta tematos par Rīgu, par iepirkšanos tirgū vai Latvijas tradicionālo virtuvi un skābētu kāpostu ēdieniem (piem., pirms Ziemassvētkiem), papildinot ar uzdevumiem pēc vajadzības. Daži uzdevumu piemēri:

- Vecrīgā nopērkamo produktu un preču saraksta izveide 20. gs. sākumā un mūsdienās;
- kāpostu ēdienu apzināšana, receptu izpēte un iepirkumu groza plānošana;
- skābēto kāpostu ražošanas apjoma prognozēšana Latvijā pirms Ziemassvētkiem;
- sava specializētā uzņēmuma ārtelpas reklāminformācijas veidošana un radošāko risinājumu nominēšana ar īpašām medaļām.

Kā redzams, senās fotogrāfijas iesaistīšana mācību procesā dod studentiem papildu lingvistisko iedevumu, rosina izpētīt noteiktu Rīgas daļu ar konkrētu uzdevumu un paplašina studentu zināšanas par Latvijas kultūrvēsturi. Šajā gadījumā ģenitīva lietojuma nosacījumi un prakse būtu uzskatāms par centrālo gramatikas jautājumu.

Savukārt vairāku nedēļu mājasdarbs B–C valodas prasmes līmeņa studentiem mērķvalodas lietojuma vidē var būt vienas Latvijas pilsētas ielas (vai tās daļas) izstaigāšana, kultūrvēsturiskās informācijas iegūšana latviešu valodā vai citā studentiem zināmā valodā un videoieraksta (video esejas, intervijas, īsas dokumentālās filmas) izveide un prezentēšana latviešu valodā.

Papildus var minēt divus izdevumus ar iekļautām LA zīmēm, kas rosina latviešu valodas mācīšanos jēgpilni saistīt ar Latvijas pilsetu, kultūras un iedzīvotāju iepazīšanu (sk. arī 4.3. apakšnodaļu).

### **1. Guntis Vanags „Burti. Zīmes. Vide. Burtveidolu kultūras vērojumi Latvijā” (2015).**

- 1.1. Dzelzceļa staciju nosaukumu un burtveidolu izpēte izdevumā, nosaukumu izveides principu definēšana.
- 1.2. Ceļa rādītāju un norāžu zīmju kolekcionēšana mūsdienā Latvijā LA un salīdzināšana ar izdevumā iekļautajiem attēliem; valodu, zīmju noformējuma un statīvu salīdzināšana.

- 1.3. Pilsētu nosaukumu izkārtņu izpēte vidē un izdevumā; radoša jaunu pilsētu nosaukumu izkārtņu metu izveide un prezentēšana. Rakstu darbu tēmas „Pilsētas nosaukuma zīmes loma pilsētas reklāmā” un „Kā mūs sagaida pilsēta X?”
  - 1.4. Rīgas seno sienu gleznojumu un uzrakstu aplūkošana izdevumā un šo vietu sameklēšana mūsdienu Rīgā. Kas ir saglabājies un kas ir mainījies? Kā tie veido Rīgas pilsētas ainavu? Ko tie varētu nozīmēt cilvēkiem senāk un tagad?
  - 1.5. Brīdinājuma un aizlieguma zīmju izpēte izdevumā un 10–15 brīdinājuma un aizlieguma zīmju nofotografēšana Latvijas pilsētās. Par ko LA zīmes brīdina? Ko LA zīmes aiziedz? Kāpēc? Kur tās varētu būt/ir izvietotas? Kā šīs LA zīmes var klasificēt apakšgrupās?
  - 1.6. Latvijas varoņiem veltīto piemiņas zīmju izpēte izdevumā un saruna par *varoņiem* un *varonību* senāk un mūsdienās. Ko nozīmē būt varonim? Kādi ir varoņi? Kad mēs varam teikt, ka kāds ir varonīgs? Studentu izvēlētā varoņa (Latvijas, viņu valsts vai kultūras) piemiņas plāksnes meta izveide latviešu valodā, prezentācija citiem.
2. **Zigmārs Jauja, Jurijs Perevoščikovs, Anita Uzulniece „Zudušos kinoteātrus meklējot. Padomju Rīgas kinoteātru vēsture” (2018)**
- 2.1. Rīgas kinoteātru izpēte izdevumā iekļautajā kartē (169. lpp.) un mūsdienu interaktīvajā kartē *Google Maps*; atrašanās vietu, skaita, nosaukumu salīdzinājums.
  - 2.2. Atsevišķa kinoteātra vēstures lasīšana izdevumā, informācijas sameklēšana par kādu mūsdienu kinoteātri un tā apraksta veidošana.
  - 2.3. Izdevumā iekļauto un mūsdienu kinoteātru afišu izpēte un salīdzināšana. Kādas ir kopīgās tendences? Kas ir raksturīgs 50.–60. gadu, 70.–80. gadu un mūsdienu kino? Kuras valodas ir lietotas? Kāpēc? Kāda ir latviešu valoda afišās?

Savukārt svarīgs temats jebkurā vietā ir **sabiedrības veselība** un tas, kā cilvēki tiek informēti un izglītoti par veselības jautājumiem un aprūpi. Izdevuma autore emuārā „Pilsētu teksti kā lingvistiskās ainavas stāsti” 2020. gada aprīlī ir publicējusi di-

vus ierakstus (latviešu un angļu valodā) par LA zīmēm, kas ir saistītas ar cilvēku veselību un veselības aprūpi Latvijā, iztirzājot plašāk atsevišķās fotogrāfijās redzamos retoriskos valodas līdzekļus un semiotiskos resursus (krāsas, burtveidolu, teksta izvietojumu, attēlus). Ierakstos ir piedāvātas 15 LA zīmju temata „Sabiedrības veselība un veselības aprūpe” apakšgrupas, piemēram, smēķēšanas aizlieguma zīmes; medikamentu, uztura bagātinātāju, specifisku medicīnas iekārtu un līdzekļu reklāmas; atgādinājumi par veselības pārbaudēm noteiktām riska grupām un veselības pasākumiem (piem., vakcināciju, prezervatīva lietojumu dzimumakta laikā).

Kā vienu piemēru valodas mācību nodarbībām var minēt 5.4. attēlu. Fotogrāfijā ir redzama informatīva LA zīme par HIV, kas var rosināt sarunu par HIV statistiku Latvijā, par cilvēku uzturam un stereotipiem par HIV slimniekiem un par HIV slimnieku ikdienas dzīvi (t. sk. izaicinājumiem un problēmām).



5.4. attēls. Informatīva LA zīme Rīgā

Informatīvā LA zīme ir emocionāli spēcīga; tekstā liela nozīme ir krāsām, īsajiem teikumiem (diviem apgalvojumiem un retoriskajam jautājumam), fotogrāfijai un piktogrammām. Pēc rūpīgas teksta aplūkošanas studentus var aicināt nosaukt galvenos atslēgasvārdus un vispārīgi raksturot LA zīmi – *Ko jūs vispirms pamanījāt tekstā? Kāds ir LA zīmes mērķis? Vai reklāma ir efektīva?* Nākamais solis –

piktogrammu atšifrēšana, lai atbildētu uz jautājumiem – *Kā var inficēties ar HIV? Kā nevar inficēties ar HIV?* Visticamāk studenti uzdevuma izpildē lietos specializētu leksiku un verbu nelokāmā divdabja formu ar *-ot, -oties* un/vai divdabja teicienus. Iederīgs noslēguma darbs būtu īss rakstu darbs (problēmraksts, apraksts, eseja, vēstule), kurā studenti dalās ar savām emocijām, pārdomām, ieteikumiem lasītājiem, HIV slimniekiem u. c. idejām, ko ierosinājusi LA zīme un sarunas auditorijā. Ja studenti vēlas, viņi papildus var lasīt īsu LA zīmes lingvistisko un semiotisko aprakstu izdevuma autores emuārā (Pošeiko 02.04.2020), informatīvus rakstus un intervijas tīmeklī un statistiku par HIV izplatību.

Aplūkotā LA zīme un uzdevumu cikls ir būtisks vairāku iemeslu dēļ. Pirmkārt, darbs ar LA zīmi attīsta studentu multimodālo kompetenci – prasmi lasīt, analizēt un interpretēt verbālo un neverbālo informāciju. Otrkārt, tas paplašina latviešu valodas lietojuma sfēru, rosinot runāt par atsevišķu cilvēku un sabiedrības veselību un slimībām (t. sk. seksuāli transmisīvo slimību HIV). Treškārt, kopīgas sarunas parāda publisko diskusiju un informatīvo akciju nozīmi sabiedrības izglītošanā un iekļaujošas sabiedrības veidošanā. Savukārt individuālais rakstu darbs attīsta, no vienas puses, viņu empātiju, no otras puses, spēju nošķirt spēcīgas emocijas no racionālu lēmumu pieņemšanas (t. sk. inficēšanās ar HIV risku apzinātas nepieļaušanas).

## Projekta idejas lingvistiskās ainavas izpētei

Pīters Seijers (*Peter Sayer*), ņemot vērā savu zinātnisko un akadēmisko pieredzi, mācot angļu valodu kā svešvalodu Oahakā (Meksika), ir izstrādājis **projekta plānu**, kā mācību procesā iekļaut LA izpēti un strādāt ar iegūtajiem tekstiem svešvalodas apguvē. P. Seijers pats ir aprobējis šo plānu projektā „Angļu valoda vidē” (*Environmental English*), iegūstot 250 LA zīmes tikai vai arī angļu valodā (Sayer 2010). Viņa mērķis bija noskaidrot, kāpēc Oahakas iedzīvotāji lieto angļu valodu publiskajos tekstos. Lai atbildētu uz šo jautājumu, pētnieks veica LA zīmju kontentanalīzi, definējot angļu valodas sociālās nozīmes. P. Seijera (Sayer 2010) LA zīmju tematisko grupu pamatā ir četri kritēriji:

1. Valodas lietojuma kreativitāte
  - sociopragmatiska klišeja;
  - radošs risinājums.
2. LA zīmes mērķis
  - parādīt uzņēmuma eksistenci;
  - reklamēt kādu preci, pakalpojumu vai pasākumu;
  - palīdzēt orientēties;
  - informēt;
  - brīdināt;
  - aizliegt;
  - ...
3. LA zīmes mērķauditorija
  - pilsētas iedzīvotāji;
  - vietējie tūristi;
  - ārzemju tūristi.
4. (Angļu) valodas sociālās nozīmes, tā var būt:
  - moderna un izsmalcināta;
  - saistīta ar augstu stila izjūtu;
  - forša, kas padara tevi stilīgu;
  - seksīga;
  - mīlestību apliecinoša;
  - tā, kas ataino daudzveidīgas identitātes.

Projekta modelis ir paredzēts valodas skolotājiem vai lektoriem (galvenokārt tiem, kas māca angļu valodu kā svešvalodu), lai viņi pievērstu uzmanību un rosinātu skolēnus/studentus pievērst uzmanību angļu valodas izvēles motivācijai un funkcionalitātei apkārtējā vidē un angļu valodas simboliskajai vērtībai, ko piešķir vietējie iedzīvotāji. P. Seijers ir pārliecināts, ka projekta modelis ir veiksmīgi realizējams mācību procesā. Tāpat pētnieks uzskata, ka skolēnu/studentu iejušanās „**valodas detektīvu**” lomā ļauj viņiem būt gan valodas apguvējiem, gan arī sociolingvistikas pētniekiem. Papildus tiek norādīts, ka LA zīmju analizē var iekļaut detalizētu kādas valodas vienības vai valodas lietojuma aspekta izpēti, piemēram, nostiprinot atsevišķus vārdus un idiomās, zināšanas par gramatiku (Sayer 2010).

Ņemot vērā pēdējo ieteikumu, viens uzdevuma piemērs, strādājot ar LA zīmēm no Latvijas, varētu būt sameklēt sinonīmus

uzņēmumu veida nosaukšanai (piem., *veikals, tirgotava, bode; skaitumkopšanas salons, skaistuma salons, skaistuma studija, skaistuma telpa, skaistuma fabrika*).

Vēl viens teorētisks skatījums uz LA izpēti un zīmju iesaistīšanu mācību procesā pieder valodniekam Deividam Malinovskim (*David Malinowski*). Viņš, balstoties uz vairāku gadu pieredzi universitātes studiju procesa organizēšanā ar LA izpēti un citu pētnieku teorētiskajām idejām, ir izstrādājis **projekta modeli ar trīs telpas izpratnēm** (sk. 5.1. tab.). Lai gan autors modeli attiecina uz otrās valodas vai svešvalodas apguvi, tas būtu aplūkojams arī pirmās valodas sakarā.

5.1. tabula. Trīs telpu modelis LA izpētē un valodas pedagoģijā (pēc Malinowski 2015: 105–108)

Telpas izpratne	Definīcija saistītā ar LA	Piemēri valodas mācību darbam
Iecerētā telpa ( <i>conceived space</i> )	Politikas veidotāju organizēta un uzturēta vieta reprezentācija ( <i>Kā vajadzētu izskatīties LA?</i> )	Dažādu tekstu kritiska lasīšana/skatišanās, salīdzināšana, analīze, novērtēšana u. c. mācību darbības.  Iespējamie teksti: mācību līdzekļi, statistika par demogrāfiju un iedzīvotāju etnisko sastāvu, valodas situācijas monitoringi, normatīvie dokumenti, kartes, grāmatas, zinātniski un populārzinātnisku raksti, filmas, TV/radio sižeti, avīzes, žurnāli, tīmekļa raksti un emuāri par konkrētu vietu (pilsētas mikrorajonu, pilsētu, reģionu), valodām un cilvēkiem.
Uztvertā telpa ( <i>perceived space</i> )	Vieta, ko veido cilvēki un ko cilvēki uztver un dokumentē (t. sk. fotogrāfē)	LA empīriskā iepazīšana: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ LA zīmju fotografēšana un kategorizēšana;</li> <li>▪ valodu identificēšana;</li> <li>▪ vārdu, simbolu un citu LA zīmju elementu dekodēšana;</li> <li>▪ teksta žanra pazīmju raksturošana;</li> <li>▪ leksikas mācīšanās;</li> <li>▪ gramatisko formu analīze un praktizēšana;</li> <li>▪ dialogu veidošana, lomu spēles;</li> <li>▪ tekstuālā un multimodālā diskursa analīze.</li> </ul>



Apdzīvotā telpa ( <i>lived space</i> )	LA eksperimentālā dimensija, vietas iepazīšana no vietējo iedzīvotāju perspektīvas	Izpētes vietas etnogrāfiska izpēte, iekļaujot vietējo iedzīvotāju (jo īpaši cilvēku, kas ir tiešā veidā saistīti ar LA izveidi un izmaiņām) skatījumu un pieredzi.  Iespējamās darbības: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ intervijas mērķvalodā vai par mērķvalodas lietojumu LA zīmē;</li> <li>▪ vietējo iedzīvotāju novērošana (sarunu valodas/-u klausīšanās);</li> <li>▪ pastaigu organizēšana kopā ar vietējiem iedzīvotājiem un viņu interpretāciju par LA noskaidrošana;</li> <li>▪ LA zīmju kartografēšana, atskaišu un refleksiju rakstīšana (t. sk. mērķvalodā).</li> </ul>
--	--	---

Pēc autora domām, modelis ļauj studentiem neapstāties pie LA lingvistiskās analīzes (*Kā vajag būt?* un *Kā ir praksē?*), bet mēģināt saprast, ko tā nozīmē cilvēkiem, kas dzīvo noteiktā vidē un regulāri uztver LA (*Kāpēc LA ir tāda, kā ir?* vai *Kāpēc LA nav tāda, kādu to gribētu vietējie iedzīvotāji?*).

D. Malinovskis uzsver, ka ne tikai multilingvālas LA zīmes ir iekļaujamas mācību procesā, bet arī **monolingvāla LA var būt noderīgs mācību materiāls**, lai mācītos interpretēt mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus (īpaši metaforas), vēsturiskās reminiscences, literāro darbu alūzijas un kultūrzīmes, tulkot tās sev saprotamos valodas līdzekļos. Viena papildu ideja multilingvālās kompetences attīstīšanai monolingvālā LA ir tulkot publiskos tekstus vietējo iedzīvotāju runātajās valodās vai skolā apgūstamajās svešvalodās (sk. Malinowski 2019).

Iedvesmojoties no pētnieka piedāvātā telpu modeļa, ir sagatavots viens mācību uzdevumu piemērs, ko var īstenot tikai latviešu valodā vai bilingvāli – latviešu valodā un starpniekvalodā.

**Valodas prasmes līmenis:** C1–C2.

**Temats:** Pilsētu parki un dārzi Latvijas pilsētās.

**Mācību darbības:** vēstures materiālu, informatīvu rakstu, biogrāfiju un normatīvo dokumentu lasīšana, interneta resursu izpēte, parku un

dārzu apmeklējums, apkārtējās vides un cilvēku uzturēšanās iemeslu raksturojums, sarunas ar vietējiem iedzīvotājiem, nejauši satiktu cilvēku intervēšana.

#### Jautājumi studentiem:

- Kad un kā tika nosaukti pilsētas parki un dārzi? Kuri bija atbildīgie?
- Kurās valodās drīkst Latvijā reģistrēt jaunus pilsētas parku un dārzu nosaukumus?
- Kā pilsētas parku un dārzu nosaukumi mainījušies atšķirīgos laika periodos? Vai arī valodu lietojums nosaukumos ir mainījies? Kāpēc?
- Ko nosaukumi pasaka par parka un dārza atrašanās vietu, tās vēsturi, ievērojamiem iedzīvotājiem?
- Kādi teksti ir izvietoti parkos un dārzos? Kā tie ir saistīti ar konkrēto parku vai dārzu? Kā tie ietekmē parka vai dārza uztveri?
- Kā vietējie iedzīvotāji sauc šos parkus un dārzus? Kāpēc tiek lietoti papildu nosaukumi, ne tikai oficiālie nosaukumi?
- Kā cilvēki jūtas šajos parkos un dārzos? Ko viņi tur visbiežāk dara?

Nobeigumā jāuzsver, ka visi iepriekš aplūkoto zinātnisko publikāciju autori ir iedvesmojuši citus pētniekus domāt par teorētisko ideju attīstīšanu un precīzākas metodoloģijas izstrādāšanu, pedagogus – izmēģināt praksē dažādus variantus (sk. tālāk 5.4. apakšnodaļu). Jāpiemin, ka divi Telavivas Universitātes (Izraēla) studenti, izstrādājot savus maģistra darbus, ir raudzījuši teorētiski pamatot LA datu un pieejas izmantošanu vidusskolā. Vienā gadījumā uzmanība pievērsta nelielam skolēnu projektam – kolektīvai LA izpētei apkārtējā vidē, lai salīdzinātu arābu un angļu valodas lietojumu Telavivā, savukārt otrā gadījumā students aplūkojis veidus, kā varētu vidusskolēniem **mācīt metaforas**, izmantojot reklāmas, praktiski piedāvājot atsevišķus uzdevumu piemērus (sk. vairāk Shohamy 2019: 33).

## Atsevišķu apkārtējās vides tekstu iesaistīšana mācību procesā

Izdevuma autore ir sagatavojusi populārzinātnisku izdevumu „Ceļvedis pilsētu tekstu izpētē” (Berra 2020) latviešu valodas un lingvistikas jautājumu apguvei. Īpaša uzmanība ir veltīta LA izpētes metodoloģijai, mācību projektiem un Latvijas pilsētu LA izzināšanai. Izdevumu veido trīs daļas. Pirmā daļa ir paredzēta pedagogiem un tajā ir teorētiski raksturotas jaunāko valodas pedagoģijas un lingvistikas teorijas un pieejas (t. sk. tekstpratību pedagoģija un LA). Otrā daļa ir populārzinātnisks stāsts skolēniem/studentiem par LA, apkārtējās vides tekstu izpratnes līmeņiem un LA izpētes soļiem. Savukārt trešā daļa ir praktisko uzdevumu kopums, kas ir saistīts ar četrus LA zīmju veidus – ierobežojuma un aizlieguma zīmju, reklāmu, afišu un grafiti tekstu – satura, formas un funkcionalitātes izzināšanu.

Savukārt vienā publikācijā angļu valodā izdevuma autore ir izvērtējusi **grafiti tekstu izmantojuma iespējas** latviešu valodas stundās (Pošeiko 2018). Lai gan sākotnēji uzdevumu cikls bija paredzēts latviešu valodas kā dzimtās valodas mācību stundām, pārveidotā veidā tas ir iesaistāms latviešu valodas kā svešvalodas nodarbībās. Uzdevumi ir saistīti ar grafiti tekstu izpratni kopumā, piedāvājot studentiem patstāvīgi veikt grafiti izpēti pilsētā, teksta satura un formas analīzi.

**Valodas prasmes līmenis:** B2–C1.

**Temats:** Grafiti teksti Latvijā.

**Mērķi:**

- pievērst studentu uzmanību grafiti tekstiem Latvijā;
- empīriski izpētīt grafiti tekstu lingvistisko un vizuālo izveidi;
- ļaut izvērtēt grafiti tekstu nepieciešamību publiskajā komunikācijā;
- rosināt studentus piedāvāt šiem saziņas tekstiem citas alternatīvas.

**Valodas jautājumi:**

- termina definēšana;
- valodu lietojums: monolingvisms un multilingvisms, valodu kontakti;

- slengs;
- īpašvārdi (pseidonīmi, iesaukas, vietvārdi);
- pareizrakstība.

**Mācību organizācijas formas:** patstāvīgais darbs, grupu darbs, projekta darbs.

### **Mācību darba apraksts:**

1. Pedagoģs uzdod jautājumu – *Kas ir grafiti? Kas raksta grafiti? Kas lasa grafiti?*
2. Studenti kopīgi nosauc atslēgas vārdus: lietvārdus un adjektīvus, ar ko var apzīmēt grafiti tekstus, izsaka savas domas par grafiti pilsētvidē.
3. Studenti lasa definīcijas zināmās valodās un veido vairākas definīcijas latviešu valodā (valodniekiem, mākslas kritiķiem, bērniem, jauniešiem, psiholoģiem, socioloģiem u. tml.).
4. Pedagoģs uzdod jautājumus par grafiti pilsētā – vietām, kur visbiežāk var redzēt grafiti, un vietu izvēli. Piemēram:
  - Kur grafiti var redzēt?
  - Kāpēc tieši šajās vietās?
  - Ko par grafiti domā autori, policisti, vietējie iedzīvotāji (jaunieši, vecāki cilvēki), ēku īpašnieki, tūristi?
  - Kā grafiti maina ēkas, ielas, pilsētas rajona vai pilsētas tēlu?

Sarunas rosināšanai pedagoģs var parādīt atsevišķus grafiti tekstu piemērus no Latvijas pilsētām. Viens piemērs 5.5. attēlā.



5.5. attēls. Grafiti teksts Rīgā

5. Pedagoģs rosina studentus pastāstīt par kādu Latvijas pilsētās redzētu grafiti tekstu vai zīmējumu. Kur tas redzēts? Kāds tas bija – *interesants, mākslinieciski kvalitatīvs, nepatīkams, šokējošs, nesaprotams,*

*smieklīgs* u. tml.? Kas piesaistīja uzmanību – saturs, forma, krāsas, izmērs?

6. Kopīgi tiek pārrunāti:

- soda veidi, kas pastāv Latvijā un citviet pasaulē par nesankcionētu grafiti izveidi;
- informācijas avoti par grafiti tekstiem, grafiti veidotājiem, cilvēku sūdzībām un sodiem.

Ja nepieciešams, tiek meklēta papildu informācija tīmeklī.

7. Studenti grupās veido domu karti ar iespējamām grafiti tekstu un zīmējumu izveides iemesliem un motivācijām un katram iemeslam/motivācijai veido ieteikumu, kas būtu alternatīva grafiti tekstu izveidei (piem., *gribas parādīt visiem savu zīmējumu – apglezno savu apģērbu!*).

8. Studenti grupās pārrunā, kam un kāpēc interesē pētīt grafiti tekstus un kāpēc šādi pētījumi ir nepieciešami. Ja nepieciešams, var iepazīties ar atsevišķām publikācijām vai to kopsavilkumiem latviešu vai angļu valodā (piem., McDonald 2001; Senkāne 2008; Pennycook 2009; Pošeiko 2013).

9. Kopīgi veido neliela projekta plānu „Grafiti Latvijā”, atbildot uz šiem jautājumiem:

- Kāds ir mērķis?
- Kāda papildu literatūra būtu nepieciešama (piem., zinātniski raksti, informatīvi raksti tīmeklī, intervijas)?
- Kur veikt pētījumu?
- Cik daudz datu vajag?
- Ko darīt ar fotogrāfijām?
- Kā grupēt grafiti tekstus?
- Ko analizēt grafiti tekstos?
- Kā interpretēt grafiti tekstus?
- Ko darīt ar rezultātiem? Vai ir kādi pētījumi Latvijā, ar ko var salīdzināt rezultātus?
- Kā prezentēt projekta plānu, realizāciju un rezultātus?

10. Studenti seko savam plānam, konsultējoties ar pedagogu, ja nepieciešams (mērķvalodā, bilingvāli).

11. Kopīgs seminārs ar projekta rezultātu prezentēšanu un diskusiju par grafiti tekstu izveides motivāciju, valodas izvēli, lietotajiem valodas līdzekļiem un semiotiskajiem resursiem, teksta uztveri.

Apkopojot iepriekš aplūkotos teorētiskos rakstus un izdevumus, var secināt, ka LA pieejas un datu iekļaušana mācību procesā ļauj studentiem:

- attīstīt vispārīgas prasmes un iemaņas (piem., analītisko un kritisko domāšanu, pētnieciskās prasmes, prasmi diskutēt un sadarboties);
- veidot plašākas zināšanas par apkārtējo vidi vai vidi, kur mērķvaloda tiek lietota, un tajā dzīvojošo cilvēku tradīcijām, ieražām un vērtībām;
- padziļināt izpratni par valodas lietojuma individuālajiem un sociālajiem apstākļiem un mijiedarbi ar citām valodām un citiem komunikācijas līdzekļiem;
- pilnveidot pratības, kas ir saistītas ar cilvēku saziņu un valodiskajām darbībām: tekstpratību, multilingvālo un multimodālo kompetenci, pragmatisko kompetenci.

## 5.2. Studiju un profesionālās pilnveides kursi par valodām sabiedrībā un izglītībā

---

Pedagogi apkārtējās vides tekstus vai LA izpētes pieeju pedagoģiskos nolūkos ir izmantojuši atšķirīgiem mērķiem. Liela daļa praktisko pētījumu ir organizēti augstākajās izglītības iestādēs.

LA teoriju un metodoloģijas studijas, semināri, nelieli LA izpētes projekti un patstāvīgie rakstu darbi bieži ir daļa no humanitāro un sociālo zinātņu programmu kursu satura, lai attīstītu studentu pētnieciskās prasmes un izpratni par tādiem terminiem kā *valodas politika* un *valodas pārvaldība*, *valsts valoda* un *multilingvisms*, *valodas prestižs* un *valodas vērtība* (*simboliskā*, *ekonomiskā*), *valodu konkurence* un *valodu konflikti*, *iekļaujoša sabiedrība* un *lingvistiskā diskriminācija* u. tml.

## Studiju kurss, kas balstās lingvistiskās ainavas izpētē

Iespējams, viens no visaktīvākajiem LA pētniekiem, kas paralēli veic akadēmisko darbu un iesaista studentus dažādos projektos, ir D. Malinovskis. 2012./2013. studiju gadā viņš Kalifornijas Universitātē (Bērklī, ASV) 20 studentiem vadīja kursu lietišķajā valodniecībā par **sociālā multilingvisma politiku**, runājot par Austrumāzijas valodām Sanfrancisko līča apgabalā (piem., ķīniešu valodu runā 6,5% Kalifornijas štata iedzīvotāju, korejiešu valodu – 2,5% iedzīvotāju) un strīdīgiem jautājumiem valodas pārvaldībā un praksē. D. Malinovskis izstrādāja 15 nedēļu garu kursu, pilnībā balstoties uz LA pētniecību un izmantojot LA zīmes kā galvenos kursa materiālus. Tematiski to veidoja piecas daļas, katrā no tām studenti:

- veica LA izpēti kādā no Sanfrancisko līča apgabala vietām;
- pievērsa uzmanību vienai valodai (angļu, ķīniešu, korejiešu, japāņu) vai visām valodām pēdējās trīs nedēļās;
- diskutēja par konkrētu lingvistikas tematu (piem., kultūru reprezentācijas politika lingvistiskajā ainavā; cilvēku pārvietošanās un kultūras tirgus mobilitāte; identitātes, vēsture un perspektīvas Bērklī lingvistiskajā ainavā).

Visos trīs nedēļu garajos ciklos tika iekļautas teorētiskas nodarbības un zinātnisko publikāciju studijas, praktiskās valodas stundas priekšstata veidošanai par Austrumāzijas valodu rakstību un gramatiku, emuāra rakstīšana, grupas refleksijas, grupu darbu prezentācijas un diskusijas. Studiju procesā studentiem bija jānonāk pie secinājuma, ka daudzos gadījumos uztvertā telpa (*perceived space*) un apdzīvotā telpa (*lived spaces*) ir atšķirīgi apdzīvotās vietas skata punkti (par D. Malinovska trīs telpu modeli sk. iepriekš 5.1. apakšnodaļu).

Kopumā projektā galvenā uzmanība bija studentu patstāvīgais darbs ar pedagoga vadlīnijām, netiešām norādēm uz pētniecisko darbību nepieciešamību, atsevišķiem diskusiju tematiem. Piemēram, vienā lauka pētījumā studentu uzdevums bija izvēlēties četrus komerciālos nosaukumus un atbildēt uz vairākiem jautājumiem, kas bija iekļauti darba lapā. Daži no jautājumiem:

- Ko uzņēmuma nosaukumā lietotie vārdi nozīmē?
- Kura valoda ir lietota uzņēmuma nosaukšanai?
- Ko par uzņēmuma nosaukumu domā tā īpašnieks? Kāpēc ir šāds nosaukums? Vai bija citi varianti? Ko tas nozīmē īpašniekam? Ko nosaukums grib pateikt lasītājiem? Vai īpašnieks nav apsvēris mainīt nosaukumu?

Kā redzams, lai studenti spētu atbildēt uz jautājumiem, viņiem vajadzēja intervēt uzņēmumu īpašniekus vai darbiniekus. Studenti netieši tika rosināti plānot un lietot intervēšanu kā aptaujas metodi.

D. Malinovskis atzīst, ka kurss ir ļāvis studentiem daudz dziļāk saprast valodu lietojuma motīvus un apstākļus, attīstīt spēju kritiski runāt par valodas jautājumiem un praksē apgūt vairākas datu ieguves un apstrādes metodes: novērojumus, intervēšanu, žurnālu rakstīšanu, karšu veidošanu, zīmju analīzi. Taču pētnieks arī norāda, ka kursa vadītājs ne vienmēr var paredzēt visus iespējamus izaicinājumus saistībā ar projekta realizāciju, t. sk. studentu nevēlēšanos iedziļināties vēstures jautājumos un sociālās dzīves notikumos, lai savu viedokli pamatotu ar faktiem un pārliecinošiem argumentiem (sk. vairāk Malinowski 2016).

Cits piemērs ir pētnieciskais projekts Lozannas Universitātes (Lozanna, Šveice) kursā „Ievads sabiedrības multilingvismā” (lekt. *Maria Rosa Garrido Sardà*). Galvenie projekta mērķi kursa garumā bija pilnveidot studentu prasmi plānot un veikt pētījumu sociolingvistikā un argumentēti diskutēt par iegūtajiem rezultātiem, pievēršot īpašu uzmanību tādiem jautājumiem kā *multilingvisma sociālās transformācijas* un *atšķirīgie mobilitātes veidi* (sk. vairāk Sardà 2018). Kā viens no netiešajiem mērķiem – pilnveidot prasmi veidot zinātniskus tekstus angļu valodā.

## Lingvistiskā ainavas izpēte kā viens no akadēmiskā studiju kursa praktiskajiem uzdevumiem

Latvijā valodnieks Haiko F. Martens (*Heiko F. Marten*) pirmais sāka runāt par LA teorijām un metodoloģiju. 2008. gadā viņš vadīja kursu „Valodas sociālie un reģionālie varianti ES kontekstā” Rēzeknes Augstskolā (tag. Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija) maģistrantūras studiju programmas „Filoloģija” studentiem. Kursa laikā



studenti (t. sk. izdevuma autore) lasīja ārvalstu pētnieku rakstus par LA izpēti citviet pasaulē, studēja Baltijas valstu valodu likumus, **diskutēja par valodu (ne-)lietojumu publiskajā komunikācijā**, kā arī veica nelielu pilotprojektu Rēzeknē. Studentu patstāvīgā pētījuma praktiskie rezultāti – fotogrāfijas, valodas zīmju sociolingvistiskā analīze, piezīmes par apkārtējo reakciju, ierakstītās intervijas ar garāmgājējiem vai vietējo uzņēmumu darbiniekiem – tika apspriesti kopīgā seminārā, tos sasaistot ar lingvistikas teorijām.

Pašreiz valodnieces S. Lazdiņas vadībā tiek turpināta aizsāktā tradīcija LA izpēti iekļaut studiju procesā, paredzot **studentu patstāvīgo darbu** – valodu funkcionēšanas raksturojumu izvēlētajā teritoriālajā vienībā: pilsētā, novadā vai pagastā (visbiežāk viņu dzīvesvietā). Līdz šim ir aplūkoti Preiļu, Riebiņu novada, Malta pagasta (Rēzeknes nov.), Mērdzenes pagasta (Kārsavas nov.), Mežāres un Vīpes pagasta (Krustpils nov.), Viļānu novada, Vārkavas pagasta (Vārkavas nov.), Varakļānu un detalizēta Rēzeknes ielu (Maskavas iela, Atbrīvošanas aleja un Latgales iela) lingvistiskā ainava. Ir aizstāvēti 3 maģistra darbi: par Krustpils un Vārkavas novada lingvistisko ainavu (Pošeiko 2009), par Riebiņu novada lingvistisko ainavu (Nagle 2010) un par Mērdzīnes pagasta (Kārsavas nov.) lingvistisko ainavu, proti, epitāfiju tekstiem (Vorza 2013) (pēc Lazdiņa, Pošeiko, Marten 2013, sk. arī Marten, Lazdiņa, Pošeiko 2008; Lazdiņa, Marten 2009).

2019. gada rudenī S. Lazdiņa kopā ar RTA studiju programmas „Lietišķā komunikācija un tulkošana” 2. kursa studentiem devās pilsētas ielās, lai apspriestu valodas lietojuma nosacījumus, multilingvismu un informācijas pieejamību (t. sk. tulkojumus) atšķirīgās valodās, aplūkojot reālus valodas lietojuma piemērus (sk. divu studenšu esejas Pošeiko 2019; Pošeiko 2020).

## Studiju kursi valodas pedagogijā vai profesionālās pilnveides semināri skolotājiem

**Svarīga studiju kursu un praktisko semināru mērķauditorija ir topošie un strādājošie skolotāji.** Piemēram, Ofēlija Garsija (*Ofelia García*) ir pārliecināta, ka topošajiem skolotājiem obligāti vajadzētu noskaidrot un dokumentēt, kuras valodas cilvēki lieto

apkārtējā vidē (jo īpaši skolas – darba vietas – apkārtnē, skolēnu dzīvesvietās), un izpētīt pašu iegūtos autentiskos valodas datus (t. sk. LA zīmes) un plānot ar tiem strādāt mācību procesā (sk. vairāk Garcia 2016).

Kā ārvalstu piemēru var minēt Edinburgas Universitātes (Edinburga, Apvienotā Karaliste) skolotāju programmas studentu praktikumu, kā laikā studentiem bija jāveic Edinburgas sociolingvistiska izpēte, fotografējot LA tekstus un vācot materiālas liecības, kas atklāj multilingvālo un multikulturālo sabiedrību pilsētā. Galvenais mērķis bija palīdzēt jaunajiem skolotājiem (galvenokārt monolingvāļiem) **sagatavoties heterogēnām skolēnu grupām** Edinburgas multilingvālajās skolās, attīstot viņu izpratni par multilingvismu (jo īpaši par imigrantu un minoritāšu valodām) un mācot multilingvālas izglītības principus tolerantas un iekļaujošas sabiedrības kontekstā (sk. vairāk Hancock 2012).

Maltas Universitātē (Msida, Malta) 2017./2018. studiju gadā tika īstenots projekts ar 10 topošajiem skolotājiem studiju kursā par maltiešu valodas mācīšanu vidusskolas posmā. Divu semestru laikā – semināros un praktiskajos darbos – studentu uzmanība tika pievērsta **vienam LA zīmju veidam – māju nosaukumiem**. Maltā līdzīgi kā Latvijā pastāv mājvārdu došanas tradīcija, kas ataino vietējo iedzīvotāju identitāti, vērtības, intereses un priekšstatus par apkārtnējo pasauli un kārtību tajā. Tie arī parāda valodu daudzveidību Maltas LA.

Projektā iesaistīto studentu (topošo skolotāju) uzdevumi bija:

- fotografēt vismaz 50 izkārtnes ar mājvārdiem viņu dzīvesvietas apkārtnē;
- intervēt māju īpašniekus vai to apdzīvotājus par nosaukuma izvēli, nozīmi un tajā lietoto valodu;
- regulāri veikt ierakstus žurnālā par pētījuma gaitu: paveikto darbu apkopojumu, procesa un rezultātu izvērtējumu, vizuālo un lingvistisko datu interpretācijas (*reflective journal*);
- izveidot mācību uzdevumus darbam vidusskolā.

Studentu pašu plānotā pētnieciska rezultātā tika iegūti 642 mājvārdi. Studenti tajos identificēja vairāk nekā piecu valodu lietojumu (visbiežāk angļu un maltiešu valodu) un izveidoja mājvārdu klasifikāciju, balstoties uz to izveides motivāciju, valodas līdzekļiem (piem., abreviatūras, salikteni) un lietoto valodu.

Kopā ar pedagogu / pētījuma vadītāju auditorijā tika diskutēts par mājvārdu izvēles kritērijiem, par polisēmiju kā raksturīgu nosaukumu pazīmi, mājvārdu simbolisko un pragmatisko uztveri, nozīmi un funkcionalitāti individuālā un sociālā līmenī, tāpat arī par mājvārdu ietekmi uz valodas situāciju Maltā.

Studenti atskaites žurnālos atzina, ka ļoti novērtē praktisko uzdevumu, jo tas ļāvis iejusties valodas apguvēja lomā (piem., analizējot teksta izveidi un nozīmi, nosakot valodu), kā arī pārliecināties, ka valoda ir daudzveidīga un mainīga sabiedrībā. Viņi atzina, ka skolēnus ir jārosina pamanīt un izprast šīs diferenciācijas un pārmaiņas.

Studentu (topošo skolotāju) izteiktās idejas mācību darbam un metalingvistiskām sarunām bija saistītas ar:

- **kultūru** (piem., reliģisko nosaukumu izplatības noskaidrošana un skaidrojums, seno māju un jaunceltņu nosaukumu salīdzinājums);
- **radošumu un tekstpratību** (piem., dialoga izveide starp ģimenes locekļiem, kam jādod nosaukums tikko nopirktaij mājai, vai mājvārdu svešvalodās izrunas mācīšanās);
- **vārdu etimoloģiju un polisēmiju** (piem., vārdu nozīmju identificēšana un skaidrojums);
- **pareizrakstību** (piem., pareizrakstības kļūdu meklēšana un labošana);
- **tulkošanu** (piem., nosaukumu tulkošana citās zināmās valodās un lietoto valodas līdzekļu, vārdu izkārtojuma salīdzināšana);
- **gramatiku** (piem., konkrētu vārdformu analīze).

Interesanta spēle tika piedāvāta saistībā ar pastnieku, kuram ir problēmas ar vēstuļu piegādi atšķirīgās Maltas pilsētās tehnisku problēmu dēļ vēstuļu šķirošanas punktā. Skolēniem ir jāpalīdz atrisināt šo problēmu (sk. vairāk Grima 2020).

Mācību spēle ir pielāgojama Latvijas kontekstam un tās nosacījumi var būt atšķirīgi atkarībā no tā, vai tiek mācīta latviešu valoda kā pirmā valoda, otrā valoda vai kā svešvaloda. Daži piemēri:

1. Skolēniem/studentiem ir pieejama informācija par piecu māju atrašanās vietu kādā no Latvijas ciemiem un desmit kartītes ar nokļūdušiem mājvārdiem. Uzdevums ir atrast mājām piemērotus nosaukumus un pamatot savu izvēli.
2. Skolēniem/studentiem ir iedotas vairākas vēstules ar neprecīzi uzrakstītiem vai daļēji izdzisušiem māju nosaukumiem (piem.,

izlaisti burti, neizlasāmas vārdu galotnes, „salijusi” viena daļa no vārdu savienojuma). Uzdevums ir atjaunot informāciju uz vēstulēm.

3. Skolēniem/studentiem ir iedotas vairākas vēstules ar informāciju citās valodās vai rakstībās (piem., adresāts un adrese uzrakstīta vācu valodā vai teksts latviešu valodā, kas uzrakstīts ar kirilicas burtiem). Uzdevums ir iejusties pastnieka asistenta lomā un iztulkot vai atšifrēt vēstules piegādes adresi.

Kā vēl vienu piemēru var minēt Taipejā (Ķīna) skolotājiem organizēto mācību pastaigu. Tās mērķis bija parādīt, kā LA var tikt izmantota angļu valodas kā svešvalodas mācīšanai, pievēršot skolēnu uzmanību **rakstības (rakstu sistēmas) izvēlei** LA zīmēs, teksta idejas izteikšanas līdzekļiem, teksta praktiskajam lietojumam un saturam. Piemēram, kursos tiek ierosināts salīdzināt hieroglifu skaitu ar latīņu burtu skaitu LA zīmē, rakstzīmju izmēru un stilu atšķirīgās rakstu sistēmās. Lai nostiprinātu skolēnu zināšanas par angļu valodas **ortogrāfiju**, skolotājiem tiek ieteikts organizēt mācību uzdevumu – alternatīvu alfabēta izveidi; skolēni var katru burtu ilustrēt ar kādu piemēru no LA vai katru skaņu atainot ar LA zīmē iekļautu vārdu. **Pragmatiskās kompetences pilnveidei** tika rekomendēts uzdevums, kurā skolēni nosaka angļu valodas funkcijas katrā aplūkotajā LA zīmē un pārrunā, ko lasītājs dara vai varētu darīt pēc teksta izlasīšanas. Savukārt **multimodālās kompetences attīstīšanai** noderīgs var izrādīties uzdevums salīdzināt rakstveida informāciju ar attēla veidā nodoto informāciju, raksturot asociācijas, kas rodas, aplūkojot LA zīmē izmantotās krāsas (sk. vairāk Chern, Doley 2014).

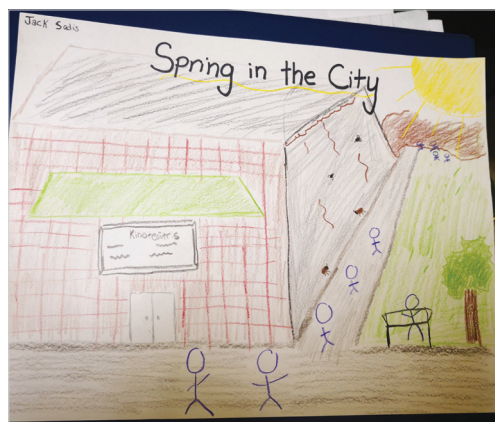
Savukārt Vācijā skolotāji profesionālās pilnveides kursu laikā fotografēja izglītības iestādes, kurās strādā vai iet praksē, tad kopīgi runāja par valodu izvēles motīviem, valodas lietojuma mērķiem un funkcijām, ietekmi uz skolēnu valodisko darbību, lingvistiskajām attieksmēm (sk. vairāk Scarvaglieri, Fadia-Salem 2015).

Latvijā par LA zīmju iesaistīšanu mācību procesā ir stāstījusi izglītības projekta „Skola2030” valodu jomas vecākā eksperte Sanita Lazdiņa un izdevuma autore atšķirīgām pedagogu grupām (piem., latviešu valodas kā svešvalodas lektoriem, latviešu valodas kā dzimtās valodas skolotājiem, atšķirīgu mācību priekšmetu skolotājiem, sk., piem., Lazdiņa, Pošeiko 2015). Var minēt Latviešu

valodas aģentūras organizētos kursus metodikas kursu vadītājiem un vērtētājiem ar izdevuma autorei lekciju „Vides teksti kā autentiski mācību materiāli priekam, zināšanām un tekstpratības pilnveidošanai” (Engure, 07.12.2019). Priekšlasījumā tika iekļautas uzdevumu idejas ar apkārtējās vides tekstiem atšķirīgu mācību priekšmetu satura pilnveidei. Piemēram, ģeogrāfijā var izpētīt Latvijas pilsētu, upju un ezeru nosaukumu izmantojumu pilsētu ielu nosaukumos un sameklēt tās kartē (*Kurās pilsētās ir Rīgas iela? Kur ir Rāznes iela? Kur ir Gaujas iela?*) vai Eiropas valstu galvaspilsētu nosaukumu lietojumu komerciālos nosaukumos (*Kuru pilsētu nosaukumi ir izvēlēti biežāk? Kuru pilsētu nosaukumu nav komerciālajos nosaukumos?*) vai izpētīt apkārtējās apkārtnes LA pieminētos ģeogrāfiskos objektus, klasificēt un raksturot tos.

## Lingvistiskās ainavas aktualizācija kultūru kursā

Interesants ir praktisks piemērs, kas ir saistīts ar 5.6. attēlu, jo tas attēlo neplānotu LA tematikas ienākšanu studiju procesā. Ilustrācijas autors ir bakalaura studiju programmas „Biznesa vadība” students bez latviešu valodas zināšanām, kurš Vašingtonas Universitātē 2019. gada pavasarī izvēlējās trīs mēnešu garu kursu „Latviešu literatūras un kultūras vēsture”.



5.6. attēls. Studenta radošais darbs studiju kursā „Latviešu literatūras un kultūras vēsture” (2019)

Īsumā neliela kontekstuāla informācija. Vašingtonas Universitātē visiem bakalaura studiju studentiem neatkarīgi no studiju programmas ir jāizvēlas un jāapmeklē kursi, kas ir saistīti ar kultūru jebkurā pasaules vietā. Viens no piedāvātajiem kursiem ir arī „Latviešu literatūras un kultūras vēsture” angļu valodā. Katru gadu šo kursu izvēlas studenti ar minimālām priekšzināšanām par Latviju vai Baltijas valstīm vai bez tām. Studentu iepriekšējā pieredze literatūras, kultūras un lingvistikas studijās arīdzan ir ļoti atšķirīga.

Atgriezoties pie 5.6. attēla, jāraksturo radošā darba izveides motivācija un iegūtais rezultāts. Pirms nodarbības par latviešu urbāno dzeju studentu uzdevums bija izlasīt dzejnieka Aleksandra Čaka 8 dzejoļu tulkojumus angļu valodā (piem., „Posters”, „My Garden in the City” un „Rainspout”), ilustrēt vienu dzejoli un prezentēt to auditorijā, izsakot savas domas par dzejoli un raksturojot individuālo dzejas interpretāciju. Citiem vārdiem sakot, studentu patstāvīgais darbs bija pārcelt idejas, tēlus un sajūtas no viena moda (resp., rakstveida informācijas angļu valodā) uz citu modu vai vairākiem modiēm (šajā gadījumā – zīmējumu un rakstveida tekstu latviešu valodā). 5.6. attēla autors izvēlējās ilustrēt dzejoli „Spring in the City” un zīmējumā iekļaut tekstu latviešu valodā kā liecību centrālā tēla atrašanās vietai, vides marķieri Rīgā. Lai to izdarītu, students atlasīja vienu dzejoli pieminētu pilsētas objektu – *the cinema* ‘kinoteātris’, iztulkoja to mašīntulkošanas programmā *Google Translator*, tad uzzīmēja izkārtņi un ierakstīja šo vārdu latviešu valodā. Izkārtņē redzamās viļņotās līnijas apzīmē rakstveida tekstu, kam neesot būtiska nozīme dzejoļa kontekstā. Pēc studenta domām, rakstveida informācijas mērķis ir parādīt konkrētu vietu un latviešu valodu, jo, pirmkārt, tā ir dzejnieka pilsēta un, otrkārt, tā ir dzejoļa oriģinālvaloda, dzejnieka domu, ideju un pārdomu izpaušmes līdzeklis.

Skaidrs, ka darbā ir tikai viens rakstveida vārds latviešu valodā un tas neataino reālu vietu (t. sk. LA) Rīgā, tomēr uzdevums – lasīt dzeju par Rīgu un ilustrēt vienu dzejoli – ir rosinājis studentu noskaidrot vārda tulkojumu un pareizrakstību latviešu valodā un uzrakstīt to, kā arī pieņemt, ka latviešu valoda bija svarīga dzejniekam un ka tā tika lietota Rīgas LA 20. gs. 20.–30. gados. Lai gan uzdevuma galvenais mērķis nebija mācīties latviešu valodu vai

runāt par tās lietojumu, tas ļāva paplašināt nodarbībā aplūkojamo tematu loku (resp., *Kuras valodas dzejnieks varēja redzēt Rīgas ielās? Kā ir mainījusies latviešu valodas rakstība toreiz un tagad?*), tādējādi sniedzot studentiem pamatzināšanas par latviešu valodu (piem., diakritisko zīmes lietojumu) un valodu lietojumu Rīgas ielās.

Apkopojot iepriekš aplūkotos pedagogu pieredzes stāstus, var secināt, ka teorētiskajos rakstos formulētie mērķi un pedagoģiskie ieguvumi ir sasniedzami studiju procesā.

LA izzināšana ļauj studentiem spert, iespējams, pirmos soļus pētniecībā, attīstot organizatoriskās un sadarbības prasmes, laika un darba plānošanu, uzraudzību un novērtēšanu, zinātnes valodu (terminoloģiju, zinātnisko rakstu izveides principus, stilu) un prasmi runāt par valodu un lingvistikas jautājumiem meta līmenī. Tāpat studentiem, izpētot LA tuvākā un tālākā apkārtnē, ir iespēja empīriski pārlicināties par valodu, identitāšu, kultūru, cilvēku labbūtības, ieradumu un attieksmju savstarpējo mijiedarbību.

Topošajiem un esošajiem valodas skolotājiem LA pieejas un datu iepazīšana ļauj:

- pārlicināties par apkārt esošo multikulturālo, multilingvālo un multimodālo komunikāciju un apzināties to pieaugošo nozīmi skolēnu dzīvē;
- novērtēt LA izpētes un zīmju potenciālu mācību darbā, lai, no vienas puses, apkārtējās vides kultūras un valodas, no otras puses, skolēnu pieredzes, intereses un ieradumus satuvinātu ar mācību priekšmetu apguvi.

### 5.3. Skolēnu interese par valodas situāciju apkārtējā vidē

---

Vienā Portugāles sākumskolā notikušais izglītojoši pētnieciskais projekts „Mācoties lasīt pasauli, mācoties pievērst uzmanību LA” rāda tiešu iepriekš izdevumā aplūkoto teorētisko ideju un principu pārnesei praksē, ar LA saprotot valodu lietojumu ne tikai pilsētvides publiskajos tekstos, bet arī plašsaziņas līdzekļos,

literatūrā, mutvārdu saziņā u. tml. Šī projekta laikā 1. klases bērni astoņu mācību stundu laikā skatījās populārzinātniskus raidījumus, klausījās multilingvālas dziesmas, lasīja literārus un informatīvus tekstus, veidoja pasaules karti un savu valodu biogrāfiju, sarunājās par dabu, cilvēkiem un valodām atšķirīgās pasaules vietās. Mācību process bija organizēts tā, lai atbilstoši skolēnu vecumposmam tiktu pārrunāti gan vides jautājumi (globālā sasilšana un ledāju kušana), gan sociālie procesi (cilvēku pārvietošanās), gan arī cilvēku lingvistiskie paradumi, valodu daudzveidība un apdraudētās valodas. Skolēniem saprotamā veidā tika mācīta **kritiskā domāšana** un **tekstpratība**, arī skolēnu attīstībai būtiskas kompetences: **pašvadīta mācīšanās, radošums, sadarbība un digitālā prasme**. Projekta beigās bērni daudz precīzāk un plašāk spēja definēt terminu *valoda*, nosaukt vairākas valodas, atbilstoši vecumposmam sasaistīt dabas procesus ar valodas procesiem un skaidrot valodu izmiršanas iemeslus (vairāk sk. Clemente, Andrade, Martins 2012: 267–285).

Kā otru piemēru var minēt mācību projektu, kas tika realizēts divās Kanādas pilsētās: Monreāla un Vankūverā. 5. klases skolēni (10–11 gadus veci bērni) paši fotografēja LA zīmes, grupēja tās un runāja par lingvistiski iepazīto vidi, par fotogrāfijām un par valodām. Projekta pētnieciskais mērķis bija noskaidrot, kā skolēni redz LA un kā viņi lasa to (resp., skolēnu tekstpratību un lasīšanas stratēģijas). Savukārt mācību mērķis bija **attīstīt skolēnu prasmi sadarboties un sarunāties par valodu lietojumu** LA, kas ne vienmēr patiesi ataino cilvēku lietotās valodas apkārtējā vidē.

Projekta laikā sākumskolas skolēni, kuri visi bija bilingvāli vai multilingvāli, vispirms zīmēja karti ar viņiem svarīgiem pilsētas objektiem un aprakstīja tur redzamās un dzirdamās valodas, tad abu skolu bērni apmainījās ar vēstulēm ar savas apkārtējās vides ģeogrāfisko un lingvistisko raksturojumu. Tikai tad skolēni mācījās praksē izmantot tuvākās apkārtnes karti un fotografēja monolingvālus (izņemot tekstus tikai angļu vai franču valodā), bilingvālus un multilingvālus publiskos tekstus. Beigās skolēni, skatoties pašu un skolotāju fotogrāfijas, pārrunāja valodu daudzveidību un rakstu valodas lietojumu (sk. vairāk Dagenais,



Walsh, Armand, Marillet 2008; Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre, Armand 2009).

Izdevuma autore 2009. gadā, rakstot diplomdarbu latviešu valodas un literatūras skolotāja kvalifikācijas iegūšanai un strādājot Vārkavas vidusskolā (Vārkavas novads), izstrādāja mācību projektu „Lingvistiskā ainava Līvānos”. Projekta pedagoģiskie mērķi bija trīs:

- iepazīstināt skolēnus ar LA izpētes pieeju rakstu valodas situācijas izziņāšanai, ļaujot pašiem to lietot praksē viņiem zināmā vietā – Rīgas ielā, Līvānos;
- veidot skolēnu izpratni par valodas lietojuma normām Latvijas pilsētu tekstos un nostiprināt precīzu sociolingvistikas terminu (piem., *valsts valoda*, *svešvaloda*, *Valsts valodas likums*, *multilingvisms*, *valodu kontakti*) lietojumu praktisku uzdevumu veidā;
- attīstīt skolēnu organizatorisko, komunikatīvo un digitālo prasmi.

Viens no galvenajiem mācību uzdevumiem bija veidot skolēnu interesi par sociolingvistiku un iemaņas patstāvīgam izziņas priekam.

Projekts tika realizēts kopā ar divpadsmit 11. klases skolēniem. Piecās mācību stundas (40 min) skolēni:

- pārrunāja apkārtējā vidē (galvenokārt Vārkavā, bet arī Preiļos un Līvānos) dzirdamās un redzamās valodas, to potenciālo nozīmi vietējo iedzīvotāju saziņā;
- lasīja populārzinātnisko rakstu „Lingvistiskās ainavas metode – netradicionāls ceļš multilingvisma jautājumu izpētē un mācīšanā” (Lazdiņa, Marten, Pošeiko 2008), definēja LA un salīdzināja LA pieeju ar citām viņiem zināmām metodēm sociolingvistikā (intervijām, anketām);
- lasīja zinātniskus rakstus par LA izpēti Latgalē (Vārkavas pagastā, Rēzeknē) un pārrunāja LA izpētes gaitu un iegūto datu analīzes kritērijus;
- mācījās sociolingvistiski raksturot atsevišķas LA zīmes skolotājas iedotajās fotogrāfijās no citām Latvijas pilsētām;
- iepazīnās ar Valsts valodas likuma sadaļām, kas attiecas uz valodas lietojumu publiskajā informācijā;
- izpētīja statistiskos datus par etnolingvistisko situāciju Latvijā, Latgales reģionā un Līvānos;

- plānoja projekta gaitu: laiku (pēc mācību stundām, jo Līvāni ir 32 km attālumā no skolas), darba formu (četrus darba grupu izveide), izpētes areālu (Rīgas iela tika sadalīta četros posmos), iegūto datu analīzes kritērijus, kā arī grupu darbu novērtēšanas principus;
- veica LA izpēti Līvānos: fotografēja LA zīmes, vēroja vietējo iedzīvotāju reakciju un intervēja nejausi uzrunātos garāmgājējus un vietējo uzņēmumu darbiniekus;
- apkopoja, analizēja un interpretēja iegūtos datus (piem., valodas zīmju sociolingvistiskā analīze, interviju transkribēšana);
- veidoja *PowerPoint* prezentāciju ar vispārīgu kvantitatīvo datu analīzi, neierastāko valodas zīmju satura analīzi, interviju datiem un novērojumiem;
- prezentēja grupas darbu, kopīgi izvērtējot pētījuma plānošanas un realizācijas gaitu, pētījuma rezultātus.

Katra grupa ieguva un izanalizēja vidēji 100 LA zīmes un 2–3 intervijas. Taču svarīgākais mācību projekta darba ieguvums bija skolēnu praktiskā mācīšanās vākt valodas datus, tos klasificēt, analizēt un interpretēt, veidot secinājumus par valodas situāciju pazīstamā vidē. Skolēni bija ļoti apmierināti ar paveikto darbu, sevišķi izceļot iespēju pašiem patstāvīgi darboties, būt kopā ārpus skolas un ar „citām acīm” paskatīties uz zināmo pilsētu. Visi jaunieši sniedza pozitīvas atsauksmes pašvērtējuma lapās un izteica vēlmi realizēt līdzīgus projektu darbus turpmāk.

Ieskatam atsevišķi skolēnu secinājumi:

1. Kopumā ieguvām 96 LA zīmes: 83 monolingvālas un 15 bilingvālas. Informācija divās valodās biežāk ir afišās un reklāmās, tāpēc ka nosaukumus (preču, filmu un izrāžu) netulko. Pamanījām arī daudz internacionālismu, kurus nevar iztulkot vai vienkārši netulko (piemēram, *dīdžejs* un *internets*).
2. Bilingvālās valodas zīmēs dominē latviešu valoda gan pēc pirmās izmantotās valodas tekstā, gan burtu lieluma, gan fonta tipa. Tas liek domāt to, ka Līvānos lielākoties dominē latviešu valoda.
3. Monolingvāli ziņojumi latviešu valodā visvairāk ir valsts iestāžu nosaukumi, iestāžu un uzņēmumu darba laika zīmes un sludinājumi. Iemesli: iestāžu nosaukumi netiek tulkoti, informācijai valsts iestādē jābūt valsts valodā, mērķauditorija ir vienā valodā (šajā gadījumā latviešu valodā) runājošie.

4. Tuvumā esošie cilvēki pret zīmju fotografēšanu bija diezgan vienaldzīgi, taču daži to uztvēra negatīvi un pat dusmojās (Pošeiko 2009).

Redzams, ka skolēni veidoja secinājumus par valodas lietojumu Līvānos, balstoties uz empīriski iegūtajiem datiem. Viņi ir iekļāvuši sociolingvistikas terminus (piem., *bilingvālas valodas zīmes, multilingvāli ziņojumi*) un netiešu atsauci uz Valsts valodas likumu (resp., valodas lietojumu valsts iestāžu izvietotajos tekstos). Klātienē tika pārrunāts jautājums par mērķauditoriju – vai vienmēr pētnieki var apgalvot, ka lasītāji zina un lieto tikai vienu valodu. Skolēni precizēja secinājumu, norādot, ka viņu doma bija, ka abi – teksta izvietotājs un lasītājs – zina vienu valodu, kas šajā gadījumā ir latviešu valoda. Skolēni piekrita, ka secinājums nav skaidri un vienozīmīgi formulēts un ka precizitātei zinātniskā darbā ir būtiska loma.

Citviet skolēnu praktiskā darba rezultāti ir esejas, dokumentāli stāsti vai videosižeti ar skolēnu sajūtām projekta gaitā un subjektīvo skatījumu uz pilsētu tekstiem un ar tiem saistītajiem vietējo iedzīvotāju stāstiem (sk., piem., Burwell, Lenters 2015). Vidusskolēni vairākās Latvijas skolās ir izvēlējušies rakstīt zinātniski pētnieciskos darbus par atsevišķu ielu LA Latvijas pilsētās (piem., Valmierā, Liepājā, Rīgā). Savukārt japāņu studenti ir fotografējuši LA zīmes un veidojuši īsus (50–100 vārdi) aprakstus par katru LA zīmi, lai kopīgās sarunās nonāktu pie idejām bakalaura darba tēmai lingvistikā (sk. vairāk Barrs 2016).

Nobeigumā var secināt, ka LA izpētes vai datu iesaistīšana bērnodārzā, sākumskolā, pamatskolā vai vidusskolā ļauj pievērst skolēnu uzmanību valodām apkārtējā vidē un veidot sarunu par valodas situāciju ietekmējošiem faktoriem atbilstoši viņu vecumam, zināšanu un prasmju līmenim (*language awareness*). *Kāpēc mēs labprāt izvēlamies lietot vienu valodu, bet citu – nē? Ko LA redzamās valodas pasaka par vietu, cilvēkiem, sociāliem procesiem un laiku, kurā dzīvojam? Ko vietējie iedzīvotāji domā par valodām LA? Kā tiek regulēts valodu lietojums publiskajā telpā un kāpēc ierobežojumi ir nepieciešami? Vai tikai rakstveida valoda mums nodod informāciju apkārtējā vidē? Kā mēs lasām, saprotam un lietojam apkārtējās vides tekstus? Ko mēs varam mācīties no tiem?*

## 5.4. Lingvistiskā ainava otrās valodas un svešvalodas kontekstualizētai apguvei

---

Iepriekš jau tika pieminēts pieprasījums pēc angļu valodas atšķirīgās pasaules vietās un angļu valodas kreatīvie lietojuma risinājumi pat teritoriāli nelielās cilvēku apdzīvotās vietās, kur angļu valodas zinātāju skaits ir mazs. Nevar noliegt, ka angļu valoda tiek novērtēta kā starptautiskās saziņas, zinātnes un ekonomikas valoda, kaut arī nereti tās izplatība tiek saistīta ar lingvistisko imperiālismu. Cilvēki dažādās vecuma grupās un pasaules vietās vēlas apgūt šo valodu un LA izpētes rezultāti no atšķirīgiem kontinentiem un valstīm uzrāda ievērojamu angļu valodas lietojumu apkārtējās vides tekstos (sk., LA izpētei veltītās kolektīvās monogrāfijas, piem., Malinowski, Tufi 2020; Hélot, Barni, Janssens, Bagna 2012; Shohamy, Gorter 2009). Šie ir iemesli, kādēļ LA pedagoģiskais potenciāls visbiežāk tiek balstīts angļu valodas kā svešvalodas mācīšanas pieredzē.

Tīmeklī ir pieejami arī praktiski ieteikumi un uzdevumi angļu valodas kā svešvalodas skolotājiem (piem., kā izvēlēties izpētes vietu, kādus uzdevumus sagatavot iesācējiem), arī atsevišķi skolēnu/studentu darbi (piem., Greene, Williams 2015; Barni, Thornbury 2017; Machetti, Kolyva, Palova 2020). Kā vienu piemēru var minēt uzdevumu ar uzņēmumu simboliskajiem nosaukumiem (sk. Greene, Williams 2015), kam izdevuma autore ir papildus sagatavojusi noderīgas frāzes latviešu valodā un atsevišķas mācību darbības (t. sk. pievienojusi mājasdarbu).

**Valodas prasmes līmenis:** A1–A2.

**Temats:** Uzmini uzņēmumu!

**Nepieciešamie materiāli:** divas fotogrāfijas katram uzņēmumam (viens attēls tikai ar nosaukuma zīmi, otrs attēls ar redzamu visu ārtelpas reklāminformāciju); tabula atbilžu ierakstiem.

**Darba forma:** grupu darbs.

## Darba apraksts pa soļiem:

1. Katra grupa izdomā komandas nosaukumu un īsi prezentē to pārējām grupām (piem., nosaucot, īsi raksturojot vai pamatojot izvēli, izspēlējot skečā vai iesaistot dziesmā).
2. Katra grupa saņem pirmo fotogrāfiju (attēlu tikai ar uzņēmuma simbolisko nosaukumu) un vienas minūtes laikā mērķvalodā vienojas, kāda veida uzņēmumam varētu būt šāds nosaukums, raksta savu atbildi izdales tabulā.

## Noderīgas frāzes:

*Es domāju, ka...*

*Manuprāt, ...*

- *tas ir pārtikas/apģērbu/elektronikas/rotaļlietu... veikals; restorāns; mācību centrs; lombards; skaistumkopšanas salons; sporta klubs...*
- *tā ir banka; viesnīca; frizētava; grāmatnīca; kafejnīca...*

*Tas noteikti nav pārtikas/apģērbu/elektronikas/rotaļlietu... veikals; restorāns; mācību centrs; lombards; skaistumkopšanas salons; sporta klubs...*

*Tā noteikti nav banka; viesnīca; frizētava; grāmatnīca; kafejnīca...*

1. Katra grupa novērtē visas pedagoga sagatavotās fotogrāfijas, veicot ierakstus atbilžu tabulā.
2. Studentu grupas tiek apvienotas (piem., 4 grupu vietā ir 2). Studenti salīdzina atbildes un mēģina noskaidrot, kāpēc atbildes atšķiras.

## Noderīgas frāzes:

*Kāpēc jūs domājat, ka nosaukums X ir pārtikas/apģērbu/elektronikas/rotaļlietu... veikalam; restorānam; mācību centram; lombardam; skaistumkopšanas salonam; sporta klubam... bankai; viesnīcai; frizētavai; grāmatnīcai; kafejnīcai?*

*Mēs domājam, ka šis nosaukums ir tāds, jo tas ir saistīts ar ... (akuzatīvs vienskaitlī vai datīvs daudzskaitlī).*

*Mūsaprāt, nosaukums X ilustrē ... (akuzatīvs vienskaitlī un daudzskaitlī).*

1. Katra grupa sākotnējā sastāvā salīdzina rezultātus ar fotogrāfijām, kurās redzami īstie uzņēmumu veidi, kopīgi izvērtē savus minējumus. Uzvar tā komanda, kas visprecīzāk uzminējusi uzņēmumu veidus.

2. Katra grupa saņem sarakstu ar precēm vai pakalpojumiem. Studentiem jāvienojas par uzņēmuma veidu, jāizdomā tam simbolisks nosaukums un sauklis latviešu valodā.
3. Katra grupa prezentē savu veikumu. Kopīgi tiek izvēlēts oriģinālākais nosaukums un uzmanību piesaistošākais sauklis.

**Mājasdarbs:** katra grupa izveido relīzi (rakstveida, audio, video reklāmu) par jaunatklāto uzņēmumu, informējot potenciālos klientus par uzņēmuma atrašanās vietu, piedāvājumu, darbības principiem, saukli u. tml.

Ir pieejamas arī speciāli LA izpētei paredzētas mobilo telefonu aplikācijas (piem., *LinguaSnapp* un *Lingscape*), kas atvieglo LA zīmju klasifikāciju, atrašanās vietas marķēšanu un sociolingvistisko analīzi.

Vairāki pētnieki/pedagogi ir publicējuši mācību darba plānošanas, īstenošanas un refleksiju aprakstus, kas ļauj labāk saprast, kuri jautājumi ir vispārīgi, attiecināmi uz jebkuru svešvalodas mācīšanu, un kuri jautājumi ir specifiski, katrai mērķvalodai atšķirīgi. Lasot šos pieredzes stāstus, ir redzams, ka ļoti bieži otrās valodas un svešvalodas mācību procesā darbs ar LA zīmēm ir organizēts **projektu darbu** veidā. Kā tipiskākie izaicinājumi pedagogiem tiek minēti mācību darba metodoloģijas izstrāde, noderīgas mācību literatūras izvēle (*Kuras būs tās publikācijas, ko lasīs studenti, lai labāk saprastu LA izpētes teorijas un metodes?*) un mērķvalodas mācīšanas sistemātiskuma nodrošināšana (sk. arī Maxim 2020). Tieši pēdējais aspekts – valodas kā sistēmas mācīšana – dažos gadījumos iztrūkst mācību procesā ar LA zīmēm (sk., piem., mācību projektu izvērtējumu – Gorter 2017).

## Lingvistiskās ainavas izpēte mērķvalodas vidē

Kā pirmo piemēru var minēt projektu, ko 2012. gadā 27 universitātes studenti grupās veica Japānā. Tas bija daļa no Lūka Roulenda (*Luke Rowland*) vadītā studiju kursa „Rakstīšana angļu valodā” (*English writing class*). Pēc sarunas auditorijā par angļu valodas iespējamo lietojuma biežumu Japānas LA, studentu uz-

devums bija vienu nedēļu fotografēt LA zīmes, lai atbildētu uz jautājumu „Kā un kāpēc angļu valoda tiek lietota Japānas LA zīmēs?” Pēc tam auditorijā viņi paši mēģināja grupēt iegūtos datus un reflektēt par jautājumu. Kā atzīst L. Roulends (Rowland 2013), LA zīmju kategorizēšana studentiem sagādāja grūtības, jo viņiem nebija pētnieciskās pieredzes (atšķirībā no pētnieka P. Seijera, sk. iepriekš 5.1. apakšnodaļu). Lai studentiem palīdzētu, taču ne-teiktu priekšā konkrētus parametrus, pētnieks uzdeva rosinošus jautājumus:

- Kāds teksta veids ir redzams fotogrāfijā?
- Kur zīme ir izvietota?
- Kam pieder šī zīme?
- Kas varētu būt galvenā zīmes mērķauditorija?
- Kāpēc angļu valoda ir lietota zīmē?
- Kāpēc japāņu valoda nav lietota angļu valodas vietā?

Pēc LA zīmju klasifikācijas izveides un datu analīzes studentiem bija jāraksta atskaite angļu valodā (500–1000 vārdi). Pedagoģs katram individuālajam ziņojumam deva rakstisku atgriezenisko saikni (t. sk. par angļu valodas pareizrakstību, gramatiku un stilu studentu rakstveida tekstā), kopā tika pārrunāti visi studentu iesniegtie darbi un tajos iekļautās LA interpretācijas. Studenti rakstu darbos aktualizēja dažādus jautājumus, t. sk. lielāku LL zīmju īpašnieku atbildību par teksta valodas kvalitāti un nepieciešamību pēc valodas pareizības, lai tie, kas lasa un/vai mācās valodu (bērni, imigranti), iemācītos pareizus vārdu un formu lietojumus.

Interesanta pieeja ir 2015. gadā Tūsonā (Arizonas štats, ASV) vācu valodas kursa veidošanā. Kursā **pilnībā netika izmantota mācību grāmata**, tās vietā 13 nedēļu laikā amerikāņu studenti lasīja dažāda veida autentiskos tekstus (literārus, informatīvus, izklaides, populārzinātniskus, t. sk. LL zīmes), klausījās audiosīžetus, skatījās videoierakstus (TV raidījumus, filmu fragmentus, reklāmas, mūzikas videoklipus) un analizēja to saturu, formu un motivāciju. Mājasdarbi bija atšķirīgi rakstveida uzdevumi, pirmais no tiem – atrast, nofotografēt un aprakstīt piemērus, kas ilustrē vācu valodas un kultūras ietekmi studentu apkārtējā vidē, otrs – raksturot, ko individuāli un citu studentu atrastie piemēri liecina par vāciešu un vācu kultūras klātbūtni Tūsonā. Studentu fotogrāfijas un rakstu

darbi ļāva attīstīt sarunu par lingvistiskajiem stereotipiem (piem., umlauts virs patskaņa *u* kā eksotiska vācu valodas zīme) un iztēloto Vāciju, vācu kultūru un vāciešiem, valodas un kultūras saistību (sk. vairāk Bever, Richardson 2020).

Kā atzīst valodu pedagogi, viens no būtiskākajiem ieguvumiem no kopīgas vai studentu patstāvīgas LA izpētes vai uzdevumiem ar LA zīmēm auditorijā ir iespēja mācību vielu (valodu) savienot ar reālo dzīvi – valodas lietojumu vidē, kurā studenti uzturas vai plāno uzturēties. Kas nav mazsvarīgi, LA parāda studentiem mērķvalodas sociālo un kultūras nozīmi noteiktās teritoriālās vienībās (pilsētā, reģionā, valstī, valstu savienībā).

Aplūkotie projekti parādīja, ka ir iespējams integrēt mērķvalodas mācīšanos (lasīšanu, analīzi, rakstīšanu) ar sociolingvistikas tematu (piem., svešvalodu lietojuma nevienlīdzība LA) apspriešanu.

## Īslaicīga viesošanās mērķvalodas lietojuma vidē

Studentiem īpašs piedzīvojums un mācību pieredze noteikti ir mērķvalodas lietotāju vides apciemojums; visbiežāk tas notiek apmaiņas programmas vai valodas vasaras skolas laikā. **Mācību pastaigu** laikā, runājot par valodu lietojumu atsevišķās vietās (piem., Baltijas valstīs), nedrīkst aizmirst jautājumu par valodas politiku; ne visi studenti zina, ka rakstveida valodas lietojums publiskajā telpā tiek juridiski regulēts.

Kā vienu piemēru var minēt amerikāņu studentu grupu, kas Vīnē (Austrija) pavadīja trīs nedēļas, lai dzīvotu viesģimenēs, apmeklētu intensīvos valodas kursus, piedalītos nelielā LA izpētes projektā un pilnveidotu vācu valodas produktīvās prasmes. Studentu iepazīšanās ar LA pētījumiem notika graduāli; vispirms viņi lasīja atsevišķas publikācijas par LA angļu valodā (piem., Zabrodska, Milani 2014; Leeman, Modan 2009; Pennycook 2009), rakstīja atslēgas vārdus un būtiskākos secinājumus vācu valodā, fotografēja un analizēja vienu LA zīmi, kas likās interesanta ceļā uz naktsmītņi, klausījās vieslektori par angļu valodas izplatību Vīnes LA, iepazīnās ar etnisko iedzīvotāju sastāvu Vīnē, tad plānoja un realizēja LA izpēti atšķirīgās Vīnes vietās. Studenti izvēlējās atsevišķi pievērst uzmanību grafiti tekstiem pilsētas strādnieku rajonos, angļu valo-



das lietojumam tipiskās tūristu vietās, verbālajiem un neverbālajiem tekstiem apkārt Padomju Savienības kara pieminējiem, multilingvismam imigrantu mikrorajonos, valodu lietojumam vienā no komerciālajām ielām. Visas diskusijas auditorijā par LA pētījuma progresu notika vāciski, arī gala ziņojums par projekta gaitu un rezultātiem studentiem bija jāiesniedz vācu valodā. Jāpiebilst, ka ziņojuma forma bija strikti noteikta, tomēr piedāvājot studentiem atbalsta materiālu – noderīgas frāzes vācu valodā noteiktu valodas funkciju realizēšanai (sk. informāciju iekavās):

- **ievads** (teksta organizācija; lasītāja ieinteresēšana; mērķa formulēšana);
- **vēsturiskais un mūsdienu izpētes vietas apraksts** (laika norādes, kontinuitāte; leksika un gramatika iedzīvotāju etniskā sastāva aprakstam);
- **pētījuma metodoloģija** (pētījuma jautājumu formulēšana; ciešāmās kārtas lietojums pētījuma soļu aprakstam; izpētes areāla koordināšu sniegšana);
- **iegūto rezultātu prezentācija, analīze un diskusija** (leksika un gramatika statistikas došanai; salīdzināšana un pretstatīšana);
- **secinājumi** (teksta organizācija; pētījuma ierobežojuma apzināšanās);
- **bibliogrāfija** (sk. vairāk Maxim 2020: 358)

Interesants ir vienas studentes patstāvīgais darbs: mikrorajonā ar lielu etnisko daudzveidību, divās blakus ielās studente ieguva atšķirīgus datus – vienā gadījumā ~ 90% zīmju bija tikai vācu valodā, arī stundu gari runāto valodu novērojumi četrās atšķirīgās ielas vietās (resp. 15 min x 4) bija tikai vācu valodā. Savukārt otrā gadījumā – mazāk nekā 30% zīmju bija tikai vācu valodā un apm. 60% LA zīmju bija multilingvālas, iekļaujot tekstos tādas valodas kā spāņu, grieķu, horvātu un arābu valodu. Studentes viesģimenes locekļi apstiprināja viņas minējumu, ka viena mikrorajona robežās ir vērojama divu grupu līdzās pastāvēšana: vietējie iedzīvotāji un imigranti (t. sk. jaunie imigranti). Tādējādi šis LA projekts ļāva studentei ne tikai nostiprināt visas valodas prasmes mērķvalodā, praksē pielietot vairākas pētnieciskās metodes (LA zīmju fotografēšanu un analīzi, novērojumus ar uzmanīgu klausīšanos, brīvās intervijas), bet arī labāk saprast vidi, komunikāciju un cilvēkus daļā Vīnes (pēc Maxim 2020).

Latvijas Universitātes Latviešu valodas un kultūras skolās ik gadu notiek 2–3 dienu brauciens uz Ventspili. Izdevuma autore kā valodas pedagogs šajās pilsētas vizītēs vienmēr ir organizējusi āra nodarbības – pastaigas pa pilsētu ar apstāšanos pie informācijas stendiem, lai pārrunātu sludinājumu saturu (*Kas tiek pārdots, pirkts vai mainīts?*) un afišās piedāvāto pasākumu klāstu bijušajai nedēļai, vakaram, nākamajai nedēļas nogalei. Ilgāka uzskatīšanās parasti notiek pie kultūrvēsturiskiem pieminekļiem un mūsdienu pilsētas objektiem, jo pie tiem studenti grupās prezentē sagatavoto stāstījumu un iepazīstas ar papildu informāciju (izkārtne, uz informācijas plāksnes). Savukārt kopīga tējas vai kafijas malkošana notiek kafejnīcā ar, pēc studentu domām, visinteresantāko nosaukumu.

### Tekstu mērķvalodā meklēšana studentu mītnes zemē

Kā pirmo piemēru var minēt Seulā (Koreja) veiktu LA pētījumu bakalaura studiju programmas „Mutvārdu un rakstveida tulkošana” kursā „Ievads starpkultūru pētījumos”. Projekta mērķis bija attīstīt korejiešu studentu angļu valodas lingvistisko kompetenci (t. sk. zinātnisko rakstu valodu), komunikācijas prasmes un spēju reflektēt par individuāli veikto pētījumu; katrs students veica atsevišķu pētījumu kādā no Seulas apgabaliem. Savukārt studentu naratīvus – vēstījumus – pētnieki padziļināti analizēja, izvērtējot LA izpētes lietderīgumu no studentu perspektīvas un studentu profesionālo izaugsmi.

Studentu galvenais uzdevums bija **piedalīšanās studentu konferencē** ar vienu kopīgu mutisku ziņojumu. Tā izveide paredzēja studentu sadarbošanos un dalīšanos ar savu pieredzi LA izpētē, datiem un zināšanām. Kā atzina angļu valodas pedagogs, studentiem nebija viegli izdomāt konkrētu darba plānu, vienoties par kopīgu pētījuma tematu vai jautājumus prezentācijai, tamdēļ viņi papildus fotografēja datus un intervēja citus studentus. Pavisam studentiem bija nepieciešamas četras tikšanās reizes ar sarunām par fotogrāfijās redzamajām LA zīmēm, dažādiem zīmju izvietotājiem (valsts iestādes un privātpersonas) un viņu izdarītajām valodas izvēlēm, valodu kontaktiem, atšķirīgo valodu kolektīvu runātāju LA zīmju uztveri u. tml. Kopīgi studenti vienojās priekšlasījumā

kvantitatīvi salīdzināt divus Seulas areālus un izvērstāk raksturot divus piemērus. Studenti savu referātu vērtēja viduvēji, jo, viņuprāt, darba ieguldījums un rezultāts nebija maksimāls.

Pēc projekta pētnieki sarunājās ar katru studentu atsevišķi, visas sarunas notika angļu valodā. Studenti atzina, ka pēc pētījuma lasa tekstus citādāk, vairāk pievēršot uzmanību pilsētā izvietotajai informācijai, saistot to ar pieredzi, zināšanām, tāpat mēģinot saprast tekstu motivāciju un ideju un rast atbildes uz intriģējošiem jautājumiem.

Studenti atzina, ka bijis mulsinoši atbildēt uz pedagoga jautājumu *Ko tu redzi LA zīmē?* Studenti nesaprata, kas no viņiem tiek sagaidīts, kādu atbildi viņiem jāsniedz. Tas, kas pedagogam licies interesants atklājums korejiešu valodā (pedagogs no Kanādas intensīvi mācījās korejiešu valodu), studentiem šķitis triviāls un garlaicīgs. Studenti kritiski vērtēja ierobežoto piekļuvi zinātniskajai literatūrai; viņu angļu valodas zināšanas nebija tik labas, lai spētu uztvert teorētisko literatūru angļiski. **Kā pedagoga un studentu sadarbības šķērslis** tika norādītas atšķirības perspektīvās: studentu un profesoru/pētnieku; vietējo iedzīvotāju un ārvalstu profesionāļu. Tomēr gan studenti, gan arī pētnieki atzina, ka abām pusēm ir jāturpina kopīgi mācīties, jo dažādībai ir būtiska loma studiju programmā un komunikācijā kopumā (sk. vairāk Chesnut, Lee, Schulte 2013).

Izdevuma autorei ideja par atsevišķu valodu „izsekošanu” vidē, kur mērķvalodas nav dominējošās saziņas valodas, likās interesanta. Stažējoties 2018./2019. studiju gadā Vašingtonas Universitātē, kur latviešu valodas kurss atšķirīgos līmeņos un intensitātē tiek mācīts kopš 1994. gada, iniciēja ideju – valodas spēli „**Valodas detektīvs**”. Tā pedagoģiskais mērķis bija rosināt studentus pamanīt mērķvalodas lietojumu viņu un mērķvalodas lietotāju vidē (universitātes teritorijā, etnisko grupu centros un veikalos, Sietlas centrā), saprast to saturu un raksturot tā lietojuma kontekstu: lietojuma motivāciju, mērķi un funkcionalitāti noteiktā laikā un vietā. Katras valodas kursa studentu uzdevums bija nofotografēt tekstus mērķvalodā, pievienot tam tulkojumu un/vai skaidrojumu angļu valodā, kā arī sagatavot īsu radošo tekstu par teksta izvietojumu, vizuālo un lingvistisko saturu. Žūrija četru valodas vieslektoru sastāvā iesniegtos darbus vērtēja pēc trīs kritērijiem:

iesniegto teksta žanru daudzveidība, radošākais teksta apraksts un fotogrāfijas mākslinieciskā kvalitāte. Studenti par konkursa norisi un vērtēšanas kritērijiem tika informēti kopējā seminārā, kā laikā tika arī demonstrēti vizuāli piemēri – fotogrāfijas ar rakstveida tekstiem atšķirīgās valodās.

Pavisam tika iesūtītas 43 fotogrāfijas ar veikalu nosaukumiem, pārtikas preču etiķetēm, cenu zīmēm, reklāmām, uzrakstiem uz somām, plakātiem, avīzes „The Seattle Times” fragmentiem un grafi-ti tekstiem. Visplašāko valodas zīmju daudzveidību iesniedza dāņu valodas studenti, visradošākā teksta apraksta autore bija somu valodas studente. Savukārt mākslinieciskākās fotogrāfijas īpašnieks bija latviešu valodas students, kurš nofotografēja kursabiedra jautājuma kartīti, kas bija nokritis un aizmirsta zem sola bibliotēkā (sk. 5.7. attēlu).



5.7. attēls. Valodas konkursam „Valodas detektīvs” iesniegtā fotogrāfija (Austin Gergich 2018)

Taču interesants stāsts ir arī par iesniegto „Lāču” rupjmaizes etiķeti; latviešu valodas students maizi speciāli šim konkursam pasūtīja tīmeklī, lai valodas apguvi sasaistītu ar empīrisku latviešu kultūras izziņu, šajā gadījumā – latviešu virtuves iepazīšanu. Viņš iesniedza precīzu etiķetes tulkojumu angļu valodā, pieteikumā piebilstot, ka maize bija garšīga un ka papildu informācija par to ir atrodama ceptuves mājaslapā.

Konkursa noslēguma pasākumā studenti atzina, ka tā bija interesanta un nebijusi pieredze valodas apguvē. Organizatoru secinājumi bija trīs:

- 1) projekti nav studentu patstāvīgie darbi īsam laika periodam (piem., vienas nedēļas darbs), bet tie var ilgt semestri vai studiju gadu;
- 2) pedagogiem regulāri jāatgādina studentiem par projektu, sevišķi, ja ir plānots apmeklēt pasākumu mērķvalodas runātāju kultūras centrā vai ja universitātē viesojas reprezentatīvās valsts pārstāvis, par ko vēsta afišas, kas izvietotas universitātes teritorijā;
- 3) pedagogi var rosināt studentus fotogrāfijas atrādīt kursa biedriem pirms nodošanas (piem., iesniegšanas konkursam), tās atbilstoši tēmai iesaistot mācību darbā.

## Virtuālā pastaiga pa pilsētu un lingvistiskās ainavas analīze tiešsaistē

D. Malinovskis 2004./2005. studiju gadā ir piedalījies tiešsaistes kursa „Kultūra vidē” (*Culture in Place*) veidošanā, mācot angļu valodu studentiem Dienvidkorejā un korejiešu valodu studentiem ASV ar virtuālo pastaigu pa Seulas pilsētas ielām mājaslapas *Daum* interaktīvajā kartē. Studenti tiešsaistē kopīgi aplūkoja, lasīja un apsprieda D. Malinovska nofotografētās un *Daum* kartē redzamās LA zīmes, pievēršot uzmanību vārdu tiešajām un pārnestajām nozīmēm un lietojuma ieradumiem abās valodās, publiskošanas laika un izvietojuma vietas lomai teksta uztverē, kā arī uzmanību piesaistošiem semiotiskajiem resursiem (piem., krāsām, burtveidoliem). Studentu sarakste notika abās mērķvalodās (resp., angļu un korejiešu valodā), lai saziņā ar dzimtās valodas lietotāju attīstītu rakstīt prasmi un komunikatīvo kompetenci. Kopumā studenti izveidoja vairāk nekā 230 ierakstus angļu vai korejiešu valodā (sk. vairāk Malinowski 2010).

D. Malinovska projekts parāda alternatīvu klātienē pastaigai pilsētā. **Lietderīga šāda pastaiga var izrādīties, mācot svešvalodu ārvalstīs**, kur LA zīmju mērķvalodā ir nedaudz vai nav vispār, bet ir svarīgi studentiem veidot izpratni par konkrētu vidi, kurā mērķvaloda tiek lietota.

Līdztekus angļu valodas kā svešvalodas mācīšanas praksei ar LA zīmēm jāpiemin Telavivas Universitātes (Izraēla) spāņu valodas kurss ar 52 studentiem. Valodas pedagogi izveidoja **mācību grupu sociālajā tīklā Facebook**, kam pievienojās studenti. Sākumā pedagogi rādīja piemēru, ievietojot interesantus lingvistiskos atradumus spāņu valodā un īsumā komentējot tos. Pedagogi projekta laikā sevi redzēja trīs lomās: kā piemēru ilustrētājus, atbalstītājus un pamācītājus. Studentu uzdevums visa studiju gada laikā bija fotografēt vai nofilmēt un augšupielādēt tekstus no apkārtējās vides mērķvalodā (resp., spāņu valodā). Ja studenti vēlējas, viņi varēja arī augšupielādēt audioierakstus ar saviem pirmajiem iespaidiem par pamanītajām LA zīmēm spāņu valodā. *Facebook* grupā ievietotos materiālus studentiem bija jāpapildina ar īsu aprakstu spāņu valodā. Tā varēja būt, piemēram, LA zīmes atrašanās vietas norāde, zīmes apraksts, komentārs par LA zīmes saturu. Tādējādi studenti attīstīja ne tikai lasīšanas prasmi, bet arī rakstīšanas prasmi – tekstpratību kopumā, atsevišķos gadījumos arī runātprasmi.

Studiju gada beigās *Facebook* grupā pavisam bija ievietotas 59 fotogrāfijas, pārpublicētas 10 tīmekļa saites, augšupielādēti 11 videoieraksti un trīs plašāki ieraksti. Pamatā materiāli bija saistīti ar pilsētā izvietotiem publiskajiem tekstiem, bet arī ar studentu aplūkotajām ēdienkartēm un lasītajām grāmatām spāņu valodā. Pēc pedagogu domām, šāds projekts ļauj studentiem vairāk kontekstualizēt mācību procesu (sk. vairāk Aladjem, Jou 2016).

Latviešu valodas nodarbībās var **virtuāli „pastaiģāties”** pa Latvijas pilsētu ielām, izmantojot *Google Maps*<sup>8</sup> karšu iespējas. To var darīt, ja meklētāja lodziņā ir ierakstīta interesējoša iela, pilsētas objekts vai konkrēta adrese. Karšu programma ļauj aplūkot augšupielādētās fotogrāfijas vai pat 360° skatu vai, izvēloties iespēju „Ielas attēls”, digitāli pārvietoties pa ielu visos virzienos, pietuvināt un attālināt interesējošus objektus, t. sk. izkārtnes ar verbālu un neverbālu informāciju.

Foto materiāli var nebūt aktuāli laika ziņā, jo tie var būt uzņemti iepriekšējā mēnesī, pirms gada vai vairākiem gadiem

---

8 Meklētājprogrammas *Google* kartes elektroniski ir pieejamas šeit: <https://www.google.com/maps>.

(piem., 5.8. attēlā redzamais fotouzņēmums ir no 2019. gada augusta). Taču, neskatoties uz to, fotogrāfijas parāda autentisku vidi no atšķirīgiem laika periodiem.

5.8. attēlā ir redzams fragments no Kuldīgas interaktīvās kartes *Google Maps*. Ielas attēlā ir redzama izkārtne ar uzņēmuma nosaukuma zīmi, darba laika zīme un divas reklāmas.



5.8. attēls. Smilšu ielas attēls ar mobilo telefonu remontdarbnīcas ārtelpas reklāminformācija Kuldīgā (*Google Maps*)

Mācību darbs ar 5.8. attēlu A1 valodas prasmes līmeņa studentiem var būt saistīts ar uzņēmuma detalizētu atrašanās vietas raksturošanu, uzņēmuma veida identificēšanu, uzņēmuma nosaukuma interpretēšanu, darba laika noteikšanu, preču un pakalpojumu cenas prognozēšanu un video/audio reklāmas izveidi. Pedagoģs var kopīgot interaktīvo karti ar studentiem un pievērst uzmanību vēlamajam uzņēmumam vai LA zīmei vai dot studentiem iepriekš sagatavotus attēlus. Iespējamais darba lapas modelis, strādājot ar interaktīvo karti *Google Maps* vai attēlu no tās (zvaigznīte pie jautājuma norāda uz papildu uzdevumu, ko studenti veic, virtuāli „pastaigājoties” pilsētā):

5.2. tabula. Darba lapa par LA zīmēm tiešsaistē

Jautājums	Atbilde
Kurā pilsētā ir uzņēmums?	
Kurā ielā ir uzņēmums?	

Kas ir blakus uzņēmumam?*	Kas atrodas pa labi un kas – pa kreisi?*
Kas ir pretī uzņēmumam?*	
Vai uzņēmums atrodas biznesam izdevīgā vietā?*	
Kāda ir ēka, kurā ir uzņēmums? Raksturo to!	
Kāds ir uzņēmuma veids?	
Ko uzņēmuma darbinieki piedāvā klientiem?	
Kā tu domā, cik tas varētu maksāt?	
Kas ir uzņēmuma potenciālie klienti?	
Kurās dienās uzņēmums ir atvērts?	
Kāds ir uzņēmuma darba laiks darb dienās un brīvdienās?	
Kāds ir uzņēmuma nosaukums?	
Ko nosaukums nozīmē citās valodās?	
Kā tu domā, kāpēc ir šāds nosaukums?	
Kā tu domā, vai nosaukums ir veiksmīgs? Kāpēc <i>jā</i> vai <i>nē</i> ?	
Kad šo nosaukumu lieto citās situācijās? Vai šim vārdam ir sinonīmi? Kādi?	
Kas ir zīmējumos?	
Kā tu domā, kāpēc reklāmās ir zīmējumi? Kā tie palīdz potenciālajiem klientiem?	
Ko tu domā par uzņēmuma reklāmas tekstiem?	
Izveido īsu 1,5–2 minūšu video/audio reklāmu šim uzņēmumam un prezentē to citiem grupas biedriem!	

Jautājumi paredz gan attēlā redzamās verbālās un neverbālās informācijas aprakstu, gan studentu viedokļa izteikšanu, gan arī jauna teksta veidošanu citā modā (mutvārdu tekstā). Pedagoģs var īpaši izcelt, ka darba lapā rakstveida atbildes ir sniedzamas pilnos teikumos (piem., „Uzņēmums ir Smilšu ielā 25”, nevis „Smilšu ielā”).



Kopumā teorētiskajos un praktiskajos rakstos tiek izcelti tādi ieguvumi no LA zīmju vai LA izpētes iesaistīšanas mācību procesā:

- nejaušas mācīšanās iespējamība;
- robežu nojaukšanu starp mācīšanos auditorijā un ārpus izglītības iestādes;
- noteiktā vidē balstītas un kontekstualizētas mācīšanās nodrošinājums;
- iespēja pilnveidot tekstpratību, multilingvālo un multimedālo kompetenci un pragmatisko kompetenci;
- iespēja padziļināt izpratni par noteiktas valodas vides kultūrvēsturi un starpkultūru attiecībām;
- iespēja attīstīt studentu radošumu, kritisko domāšanu un analītiskās prasmes (piem., Sayer 2010; Rowland 2013; Malinowski, Dubreil 2019).

Vēl viens būtisks secinājums no ārvalstu pedagogu pieredzes stāstiem un personiskās darba prakses – mācību procesā ir iespējami divi varianti, kā iesaistīt LA valodas apguvē:

- 1) strādāt ar vairākām LA zīmēm auditorijā, tiešsaistē vai LA cilvēku apdzīvotā vidē, identificējot tipiskākās pazīmes (žanra, leksikas, stila) un raksturojot valodas lietojuma individuālos un sociālos nosacījumus;
- 2) padziļināti strādāt ar vienu LA zīmi vai 2–3 LA zīmēm, analizējot un pārrunājot visu iespējamo atšķirīgos izpratnes līmeņos (piem., lingvistikas, semiotikas, kultūras, politikas).

Jāatzīst, ka publikācijās tiek arī kritiski norādīts, ka līdz šim pedagogi ar studentiem bieži runājuši par mērķvalodu metalīmenī – produktīvās valodas prasmes mērķvalodā tiek attīstītas, runājot par mērķvalodu (*Kur mērķvaloda ir redzama? Kā tā tiek lietota? Kā tā funkcionē apkārtējā vidē?*), bet nepietiekama uzmanība ir pievērsta mērķvalodas gramatiskajam aspektam LA zīmēs. Piemēram, kuri gramatikas temati var tikt mācīti un pilnveidoti, aplūkojot LA zīmes angļu, spāņu vai latviešu valodā? Uz šo jautājumu iespējamās atbildes tiek meklētas nākamajā nodaļā.

## 5.5. Lingvistiskā ainava izglītības iestādēs

---

Izglītības iestādes lingvistiskā ainava (*schoolscape*, arī *school's textual landscape*, *eduscape*) valodas izglītības kontekstā ir aplūkojama gan kā **mācību resurss**, ko var iesaistīt mācību uzdevumos un pētnieciskos projektos, gan arī kā **izpētes objekts lingvistikā**, kas kaut kādā mērā ataino mācību procesu, konkrētās izglītības iestādes pedagoģiskos principus un vērtības, valodu lietojumu mācību procesā, arī valsts ideoloģiju (t. sk. valodas politiku).

Tālāk ir dots viens praktisks piemērs, kas parāda, kā izglītības iestādes telpās izvietotie teksti ir noderējuši valodas un bioloģijas vienkopus apguvei.

Pitsburgas Universitātes (ASV) Bakteriofāga institūtā vairāku gadu garumā tika realizēta pētniecības un izglītības programma, kurā vadošie pētnieki, pēcdoktoranti, universitātes studenti un vidusskolēni kopīgi izmantoja institūta telpas (laboratorijas, semināra telpas, koridorus un atpūtas zonu), lai veiktu eksperimentus, sekotu līdz izpētes rezultātiem un mācītos. Institūta telpu sienas un inventārs tika izmantots dažādu teksta žanru (brīdinājuma zīmju, norāžu, atgādņu, iegūto datu tabulu un shēmu, konferenču plakātu) izvietošana. Šie teksti īstenoja divas pedagoģiskas funkcijas: atvieglot zināšanu apmaiņu starp institūta telpu lietotājiem un uzlabot zinātnisko pētījumu organizāciju un vadību. Tā kā teksti uzskatāmi par daļēji pieejamiem un ar specializētu saturu, to uztvere un lietojums pieprasa no lasītāja noteiktas jomas tekstpratību. Programmā iesaistītie vidusskolēni un studenti, regulāri viesojoties institūtā, mācījās zinātniskās valodas stilu, speciālo leksiku, tekstpratību un pētniecisko organizāciju (piem., lietojot konkrētas zinātnes jomas terminoloģiju, izprast tekstu žanru funkcionalitāti, prasmī sekot instrukcijām) (sk. vairāk Hanauer 2009).

Daudzās vietās izglītības iestādes ir svarīga valodas lietojuma vide, kas skolēniem/studentiem parāda vietējo dialektu, reģionālo vai minoritāšu valodu un izvēlēto mērķvalodu rakstu formā.

Iespējams, tas ir iemesls, kādēļ viens no interesējošajiem jautājumiem skolu LA izpētē ir **valsts ideoloģijas (t. sk. izglītības un**

**valodas ideoloģijas) atainojums** mācību iestādēs izvietotajos tekstos. Pētniece Kara Brauna (*Kara Brown*) izceļ izglītības vides, kas veidota atbilstoši katras vietas vēsturei, kultūrai un valodu lietojumam, nozīmi skolēnu izglītošanā (*place-based education*). K. Brauna vairāku gadu garumā ir veikusi skolu LA izpēti dienvidaustrumu Igaunijā, lai noskaidrotu veru valodas (*võru*) kā reģionālās valodas reprezentāciju un funkcionalitāti skolas telpās (koridoros, klasēs, foajē, skolas muzejā), skolas pasākumos (piem., skolēnu iestudētās teātra izrādēs, dzejas lasījumos, balvu pasniegšanas ceremonijās) un mācību programmās. Kā atzīst pētniece, kopš Igaunijas neatkarības atgūšanas 20. gs. beigās, veru valodas lietojums ir pieaudzis dienvidaustrumu Igaunijas LA zīmēs (jo īpaši komerciālajās zīmēs), arī skolās ir redzams tekstu reģionālajā valodā pieaugums. Taču K. Brauna atzīst, ka svarīgs ir ne tikai valodas lietojuma kvantitatīvais rādītājs, bet arī tekstu izvietotāju, lasītāju un lietotāju viedoklis un viņu labbūtība izglītības iestādē. Tas ir iemesls, kādēļ pētniece ir veikusi daļēji strukturētās intervijas ar skolotājiem, kas ir saistīti ar veru valodas mācīšanu. Zinātniskajā publikācijā pētniece (Brown 2012) padziļināti aplūko vienas skolas izpētes rezultātus. K. Braunas galvenie secinājumi ir saistīti ar veru valodas lietojuma vietām (nišām) izglītības iestādēs:

- nevienā no aplūkoto skolu foajē nav redzama reģionālā valoda; igauņu valodai ir dominējošā vieta, bet ir teksti angļu, somu un vācu valodā, liela daļa no tiem ir saistīti ar ES un Igaunijas vērtībām un skolēnu iespējam;
- lauku bērnudārzu centrālajos koridoros ir redzami rosinājumi lietot un mācīties reģionālo valodu un rakstisks atbalsts dzimtās valodas saglabāšanai arī veru valodā;
- mācību procesā veru valoda biežāk tiek lietota īstermiņa tekstos (piem., mutvārdu sarunās, uzrakstos uz melnās tāfeles, kas pēc stundas tiek notīrīti), savukārt citās valodās (galvenokārt angļu valodā) veidoti uzskates līdzekļi uzskatāmi par īslaicīgiem tekstiem (piem., atgādne–plakāts, kas piestiprināts pie sienas);
- veru valodas lietojums mutvārdos vairāk ir saistīts ar folkloru (piem., tautsdziesmām, rotaļām, mīklām), vēsturi, valodu, dzeju un mākslu;
- skolēnu rakstveida darbi reģionālajā valodā tiek izvietoti speciāli ierīkotā vietā, piemēram, klases stūrī;
- skolu muzeji ataino multilingvālo izglītības iestādes vēsturi; rakstveida teksti (liecības, skolas avīzes, mācību priekšmetu

programmas, skolēnu uzskaites lapas) ir lasāmi igauņu, somu, vācu un krievu valodā, pēdējo gadu materiāli ataino arī vairāku valodu lietojumu, tomēr reģionālā valoda tikpat kā nav redzama (sk. vairāk Brown 2012).

Kopumā K. Braunas diahroniskais pētījums parādīja, ka veru valoda izglītības iestādēs biežāk tiek lietota mutvārdos, ka reģionālajai valodai ir divas funkcijas – nacionālās kultūras papildinošā funkcija un vēsturiskās mantojuma saglabāšana – un ka vidē balstīts izglītības process (piem., novadmācības ideja) ir vispiemērotākais reģionālo un izmirstošo valodu saglabāšanai un attīstīšanai.

Vairāki aplūkoti pētījumi par skolu LA rāda, ka skolu pārvaldības modeļi bieži tiešā veidā ataino **nacionālisma ideoloģiju, neņemot vērā lokālā vidē lietotās reģionālās vai minoritāšu valodas**, vai pārmaiņas valodas pārvaldībā un praksē notiek lēnām, ar valsts un municipalitāšu atbalstu un neviennozīmīgu iedzīvotāju nostāju.

Spilgts piemērs tam ir Budapeštā (Ungārija) veiktais pētījums, kurā pētnieks Tamāšs Pēters Sabo (*Tamás Péter Szabó*) ir iejuties tūrista lomā un, sekojot skolotāja-pavadoņa norādēm un ierakstot pavadoņa stāstījumu, veicis četru valsts un privāto skolu iekštelpu un tuvākās apkārtnes lingvistisko un semiotisko izpēti. Pēc tam T. P. Sabo iegūtos datus ir analizējis Ungārijas izglītības politikas kontekstā.

Salīdzinot divas valsts un divas privātās skolas ar alternatīvu mācību programmu, pētnieks ir secinājis trīs būtiskas lietas. Pirmkārt, izvēlētajās valsts skolās tiek spēcīgi stiprināta nacionālisma ideoloģija un veicināta skolēnu nacionālās identitātes veidošanās un uzturēšana, un šajos procesos sevišķi liela uzmanība tiek pievērsta standartizētas valodas ideoloģijas īstenošanai. **Nacionālo naratīvu** skolā veido dažādās vietās izvietotie valsts simboli (piem., karogi, oficiālās un neoficiālās himnas vārdi), valsts atjaunošanas dienai veltīti teksti, nacionālistiskā romantisma autoru fotogrāfijas un darbu citāti, veidojot kanonisku priekšstatu par nacionālisma izpratni. Izvietotie teksti atbilst homogenizācijas idejai (resp., homogēnas sabiedrības veidošanai), neskarot Ungārijas vēstures jautājumus. Savukārt privātajās Budapeštas skolās tiek atbalstīta skolēnu individuālā unikalitāte un radošums, izceļot ideoloģiskās un skolas pārvaldības atšķirības no valsts skolām kā savu skolu raksturīgāko pazīmi.

Otrkārt, novērotais mācību telpu iekārtojums norāda uz **atšķirīgu pedagoģisko praksi**: valsts skolās mācību process tiek organizēts skolotāja frontālā darbā (resp., uz skolotāju vērsta mācību vide), privātajās skolās – skolēnu darba grupās (resp., uz skolēnu sadarbību vērsta mācību vide).

Treškārt, aplūkoto valsts skolu tipiska LA un semiotiskās ainas iezīme – **orientēšanās uz augstiem rezultātiem, to glorifikācija**, eksplicīti atainojot Ungārijas mācības iestāžu sacensību savā starpā: sportā, mācību priekšmetu olimpiādēs, gala eksāmenu rezultātos. To apliecina diplomu, atzinības rakstu, kausu un medaļu publiski izvietojums foajē, atsevišķos gadījumos atzinības rakstu un diplomu kopijas un godalgas (t. sk. balvas, kas iegūtas starp klašu sacensībās skolas līmenī) ir redzamas arī mācību priekšmetu klasēs (sk. vairāk Szabó 2015).

Savukārt Rumānijā, ungāru etniskās grupas (*székelyek*) apdzīvotajā areālā (*Székelyföld*), 2012. un 2013. gadā ir veikts apjomīgs etnogrāfiskais pētījums, kā laikā ir izpētīta divu skolu – sākumskolas un pamatskolas – iekštelpu un ārtelpu LA, intervēti direktori, skolotāji (t. sk. bijušie) un aktīvi sabiedriskie darbinieki, iegūtas anketas no skolēniem un ierakstītas brīvas sarunas par valodu lietojumu (Laihonen, Tódor 2017). Pētījuma rezultāti rāda, ka skolu LA ataino abu valodu – rumāņu un ungāru valodas – lietojumu, kas daudzos gadījumos ir uzskatāms par formālu. Rumāņu valodā ir oficiālie paziņojumi: skolu nosaukumi, vēstures un ģeogrāfijas mācību priekšmetu uzskates materiāli (piem., valsts kartes), savukārt ungāru valodā ir neoficiālās jeb simboliskās skolas nosaukumu zīmes (t. sk. vēsturisko nosaukumu), folkloras teksti, ungāru valodas gramatikas tabulas un pareizrakstības norādījumi. Bilingvāli teksti ir atsevišķo telpu nosaukumi (piem., bibliotēka) un padomju laiku liecības, kas saglabājušās līdz mūsdienām (piem., izlaiduma fotogrāfijas ar īsiem to aprakstiem). Abu skolu LA **neatāina skolēnu veidotos rakstveida tekstus** vai aktuālus teksta žanrus (piem., atgādnēs gramatikas apguvei, radošus rakstu darbus, skolas vai apkārtnē notiekošo pasākumu afišas). Tās vairāk uztveramas par lingvistiskām abu valodu dekorācijām (sk. vairāk Laihonen, Tódor 2017).

Kā pēdējo piemēru var minēt Albertā (Kanāda) veikto LA izpēti vienā sākumskolā, kas īsteno divas programmas: programmu

ar angļu valodu kā instrukciju valodu un vācu bilingvisma programmu. Abu programmu skolēni mācās klasēs, kas atrodas atsevišķās skolas daļās, bet kopīgi izmanto sporta zāli, ēdnīcu, mūzikas klasi, bibliotēku, ieejas foajē un galvenos koridorus. Kvantitatīvā pētījuma datus (124 LA zīmes) papildināja fokusgrupas diskusija ar 6 skolotājiem par fotogrāfijas redzamajām LA zīmēm un LA zīmju izveides praksi skolā.

LA zīmju analizē tika noskaidrots, ka 13 LA zīmes bija tikai vācu valodā un 7 LA zīmes – bilingvālas (angļu un vācu valodā vai otrādi). Skolas LA apvieno dažādos laikos tapušus tekstus. Biežāk LA zīmēm ir reprezentatīvā un regulējošā funkcija; reprezentatīvās zīmes vairāk izvietotas aktīvajā mācību zonā (katras mācību programmas gaitēnos un klasēs), regulējošās zīmes – skolēnu koptelpās (vairāk par zīmju veidiem sk. iepriekš). Vācu valodai koridoros ir **simboliska nozīme, lai vizuāli izceltu bilingvālās izglītības programmu**. Vācu valodas lietojums skolēnu veidotos tekstos galvenokārt ir saistīts ar uzdevumiem vācu valodas stundās, savukārt skolēnu interešu pulciņu un skolēnu klubu vizuālie materiāli tiek veidoti angļu valodā.

Fokusgrupas diskusijas kvalitatīvā analīze rāda, ka **skolotāji lielākoties ir LA zīmju autori**, bet daļas LA zīmju autori ir skolas administrācija (piem., sveiciens ar atgriešanos skolā pēc brīvdienām). Tas nozīmē, ka vizuālā bilingvāla iedevuma nodrošināšana ir pedagoga ziņā; LA veidošana ir viņu atbildība un patērētais laiks. Skolotāji atzina, ka noderīgs būtu finansiāls atbalsts bilingvālās programmas vizuālās identitātes uzturēšanai (sk. vairāk Dressler 2015).

Kopumā LA pētījumi izglītības iestādēs rāda, ka teksti ne vienmēr ataino valodas situāciju apkārtējā vidē un skolēnu zināmās/lietotās valodas. Aplūkotie praktiskie **pētījumi mācību iestādēs** savā būtībā ir **etnogrāfiski**, jo līdztekus iekštelpu un ārtelpu tekstu (verbālo un vizuālo) analīzei uzmanība tiek pievērsta mācību iestāžu telpu izkārtojumam, mēbeļu izvietojumam mācību telpās (galvenokārt klasēs), mācību procesā iesaistīto dalībnieku (galvenokārt skolotāju, direktoru, retāk – vecāku un skolēnu) viedoklim par skolā lietotajām valodām, tekstiem un mācību vidi kopumā. Līdz šim uzmanība nav pietiekami pievērsta skolēnu domām par lingvistisko un vizuālo noformējumu skolā saistībā ar viņu lietotajām valodas ārpus skolas, taču šādi kvalitatīvā pētījuma dati ļautu pētniekiem atklāt skolēnu

lingvistisko attieksmi pret lietotajām vai, tieši pretēji, iztrūkstošajām valodām izglītības iestādēs, kā arī norādīt (vai nenorādīt) uz turpmāk iespējamām pārmaiņām valodas vides veidošanā.

## Izglītības iestādes kā speciāla lingvistiskās ainavas izpētes vieta sociolingvistikā

Ja izglītības iestāžu LA skata **sociolingvistiskā aspektā**, ir iespējams runāt par tekstu un valodu funkcionalitāti konkrētā sociolingvistiskajā funkcijā – izglītībā. Tomēr sociolingvistikas un lietišķās valodniecības pētījumos netiek aizmirsts, ka LA izglītības iestādēs tiek veidota noteiktas mikrovides veidošanai, mācību procesa organizācijai un mācību satura mācīšanai. Valodu lietojumam (t. sk. valodu kontaktiem rakstveida tekstā, multilingvālām praksēm) ir atšķirīga motivācija; **valoda ir mācību līdzeklis, mērķis un rezultāts** vienlaikus (Gorter, Cenoz 2015; Straszer 2017; Krompák, Grima, Farrugia 2020; Pošeiko 2021).

Kā vienu piemēru var minēt Itālijā veiktu sociolingvistikas pētījumu. 2017. gadā pētnieces – Frančeska Helma (*Francesca Helm*) un Fiona Dijela (*Fiona Dalziel*) – veica LA izpēti Padujas Universitātes (*Università degli Studi di Padova*) divās fakultātēs: Lauksaimniecības un veterinārmedicīnas fakultātē un Psiholoģijas fakultātē. Abās fakultātēs ir liels skaits ārvalstu studentu, jo tiek piedāvātas vairākas programmas angļu valodā. Ņemot vērā universitātes starptautisko virzību, pētījumā uzmanība tika pievērsta valodu lietojumam un to funkcionalitātei LA fiziskajā telpā un virtuālajā vidē, respektīvi, pētnieces salīdzināja abu fakultāšu mājaslapās (resp., virtuālajā LA) un universitātes teritorijā (gan ārpusē, gan iekštelpās). Kvantitatīvo un kvalitatīvo LA tekstu izpētes rezultāti parādīja, ka pastāv liela atšķirība valodu lietojumā tīmeklī un universitātes teritorijā. Abās mājaslapās dominēja angļu valoda (resp., vairāk tekstu bija angļu valodā un tai piemita informatīvā un saziņas funkcija), savukārt abu fakultāšu teritorijā un iekštelpās angļu valodai lielākoties bija simboliska nozīme (atsevišķi vārdi vai frāzes angļu valodā). Līdz ar to universitātes teritorijā vizuāli pamanāma un pragmatiski svarīga ir itāļu valoda (piem., tā ir vajadzīga, lai orientētos teritorijā, iegūtu jaunāko informāciju par studiju procesu un ārpus nodarbību aktivitātēm). Taču pētnieces

pozitīvi novērtēja bilingvālās LA zīmes (itāļu un angļu valodā), kurās teksts angļu valodā ir paredzēts tieši ārvalstu studentiem, draudzīgi uzrunājot viņus un sniedzot papildu informāciju (piem., LA zīme par Itālijas starpbibliotēku politiku un pārvaldību bibliotēkā).

F. Helma un F. Dijela zinātniskajā publikācijā izsaka pieņēmumu, ka ārvalstu studenti, balstoties uz tīmeklī esošo informāciju par universitāti (tā tiek reprezentēta kā multilingvāla skola), var būt vīlušies, ierodoties universitātes teritorijā un pietiekami nesaņemot publisko informāciju kursu vismaz instrukciju valodā (resp., angļu valodā). Tanī pat laikā tiek atzīts, ka imersija itāļu valodas vidē studentiem palīdz ātrāk apgūt vietējo valodu un asimilēties vietējo studentu kopienā (sk. vairāk Helm, Dalziel 2017).

Ņemot vērā nozīmīgo izglītības kontekstu un 7 skolu LA izpētes datus Basku Zemē (Spānija), D. Gorters un A. Senoza ir izstrādājuši atsevišķu LA zīmju un lietoto valodu funkciju klasifikāciju (sk. 5.3. tabulu).

5.3. tabula. Skolas LA tekstu un lietotās valodas funkcijas  
(pēc Gorter, Cenoz 2015: 155)

Skolas LA tekstu funkcija	Valodas funkcija
Valodu un mācību priekšmeta mācīšana	Informatīvā
Klases pārvaldība	Informatīvā
Skolas pārvaldība	Informatīvā
Mācību (izglītības) vērtības	Simboliskā
Starpkultūru izpratnes attīstība	Simboliskā
Reģionālās valodas lietojuma veicināšana	Simboliskā
Kopīgo pasākumu paziņojumi	Informatīvā un simboliskā
Komerציāla informācija	Informatīvā un simboliskā
Dekorācija	Informatīvā un simboliskā

Īsumā var raksturot katru no LA zīmju grupām, ņemot vērā LA zīmju autorus un mērķauditoriju (skolēni, skolotāji, vecāki, viesi) un tekstu nozīmi mācību procesā. Valodu un mācību priekšmeta mācīšanas teksti ir kā papildu mācību līdzeklis, ko veido skolotāja un/vai skolēni mācību procesā. Klases iekšējie noteikumi ir attiecināmi uz klases pārvaldību, savukārt klases telpu un skolas vadības kabinetu nosaukumi vai norādes ir attiecināmas uz skolas pārvaldības



zīmēm, kas palīdz orientēties jaunajiem skolēniem vai skolas viesiem. Pedagoģiskie lozungi vai mūsdienu izglītības idejas demonstrē noteiktas vērtības, kas konkrētajā skolā, reģionā vai valstī kopumā tiek uzskatītas par būtiskām. Sasveicināšanās zīmes, laba vēlējumi vai citi līdzīgi teksti, kas ir publicēti minoritāšu, imigrantu valodās un/vai ārvalstu sadraudzības skolās lietotajās valodās, norāda uz starpkultūru attiecībām, tolerantu attieksmi pret citu runas kolektīvu pārstāvjiem. Šajā kategorijā ietilpst arī paziņojumi vai pārskati par mācību ekskursijām uz citu kultūru organizācijām, pasākumiem vai valstīm. Reģionālajā valodā var tikt publiskoti dažāda veida teksti, kuru viens no mērķiem ir veicināt tās lietojumu skolēnu mutvārdu un rakstveida komunikācijā. Kopīgos pasākumus (nekomerciālos) reprezentē skolas, pilsētas vai reģiona kultūras, sporta vai izglītības pasākumu afišas, kas var būt publiskas arī reģionālajā valodā. Atsevišķos gadījumos skolā var tikt izvietotas arī komerciālas reklāmas, piemēram, par valodu kursiem un sporta nodarbībām. Par dekorācijām tiek uzskatīti tādi teksti, kas vizuāli „izskaistina” skolas telpas, piemēram, vietējo mākslinieku gleznas, fotogrāfijas un skolēnu zīmējumi ar verbālu aprakstu, tāpat arī literāru darbu citāti, filozofiskas atziņas, absolventu novēlējumi u. tml. (pēc Gorter, Cenoz 2015: 155–163).

Izglītības iestādēs izvietoto LA zīmju funkcijas var tikt grupētas arī citādi. Piemēram, LA zīmes izglītības iestādēs var būt:

- **regulējošās zīmes** (*Ko drīkst un nedrīkst darīt skolas teritorijā?*);
- **mijiedarbības zīmes** (piem., zīmes par sadraudzības skolām);
- **personiskās zīmes** (piem., zīmes, kas ir saistītas ar skolēnu/studentu identitāti vai kas rosina sasniegt augstākus rezultātus, pilnveidoties, būt labākam cilvēkam);
- **iztēles zīmes** (piem., radošie darbi, kas saistīti ar skolēnu/studentu fantāzijām);
- **reprezentējošās zīmes** (piem., telpu nosaukumi, norādes par ieeju/izeju) (pēc Dressler 2015).

Izglītības iestāžu LA izpētē tiek ņemtas vērā ne tikai LA zīmju atšķirīgās funkcijas, bet arī to izvietojums. **Telpas kritērijs** ir detalizēti aplūkots etnogrāfiskā un sociolingvistiskā pētījumā, kurā ir salīdzinātas divas sākumskolas: viena Maltā un otra Šveicē. Galvenā atšķirība starp skolām – valodu skaits. Sākumskolu Šveicē raksturo multilingvisms; skolā mācās skolēni ar vairāk nekā

30 atšķirīgām dzimtajām valodām. Mācību priekšmetu instrukciju valoda ir standarta vācu valoda, bet neformālos apstākļos tiek lietota vietējais Šveices vācu valodas variants (*Swiss German*). Savukārt Maltas sākumskolā apm. 90% skolēnu nāk no maltiešu valodā runājošām ģimenēm, tomēr skolēni, skolotāji un apkalpojošais personāls ir bilingvāls (maltiešu un angļu valoda).

Mācību telpa pētījumā ir raksturota četrās kategorijās:

- **arhitektūra** (telpu iekārtojums – atvērts vai slēgts);
- **izceltie telpas stūri** (*dedicated corners*, piem., atpūtas stūrīši, iekārtotas nelielas lasītavas, reliģiskie altāri);
- **tāfeles** (interaktīvās, melnās, baltās; ar ilglaicīgiem vai īslaicīgiem uzrakstiem);
- **sienas**.

LA zīmju klasifikācijas galvenais kritērijs – **autorība** (mācību materiālu izstrādātāji un izdevniecības, izglītības politikas veidotāji, skolotāji, skolēni). Taču pie sienas izvietotie teksti pēc to satura tiek grupēti, ņemot vērā mācību priekšmetu (piem., valodu joma, matemātika, sociālās zinātnes, dabas zinātnes), mācību stratēģijas (piem., lasīšanas stratēģijas), socializāciju (piem., iekšējās kārtības noteikumi), identitāti un daudzveidību.

Pētījumā ir secināts, ka abās skolās:

- valsts valodu lietojums dominē LA;
- skaitliski vairāk ir iekšējās kārtības un uzvedības noteikumu;
- multikulturālisms un multilingvisms netiek reprezentēts (izņēmumi – sasveicināšanās frāze vairākās valodās un atsevišķi vārdi valodas jomas klasēs);
- valodu jomas klasēs izvietotie teksti ilustrē strukturālu pieeju gramatikas mācīšanai (piem., verbu konjugēšanas tabulas).

LA izpēte rāda, ka Maltas sākumskolā mācību priekšmeti tiek mācīti nošķirti un netiek praktizēta starppriekšmetu apmācība, savukārt Šveices sākumskolā LA zīmes ataino caurviju kompetenču izglītības pamatprincipu ieviešanu praksē.

Pētījuma gaitas un rezultātu izvērtējumā ir iekļauta atziņa, ka izglītības iestāžu izpētes dati ir būtisks diskusiju avots topošajiem un praktizējošiem skolotājiem. Tie rosina pievērst uzmanību mācību materiāliem plašākā nozīmē (skolu LA teksti nav tikai lingvistiskas dekorācijas), izvērtēt mācību procesa organizāciju un metodiku, uz-

skates līdzekļu izveides stratēģijas un saturu, kā arī novērtēt valodu lomu skolas iekļaujošas mikrovides veidošanā un skolēnu lingvistiskās labbūtības veicināšanā (sk. vairāk Krompák, Grima, Farrugia 2020).

Nobeigumā jāsecina, ka LA izpēte vai atsevišķas LA zīmes mācību procesā ir noderīgas, lai mācītos:

- pareizrakstību, gramatiku, leksiku un semantiku, stilistiku un pragmatiku dzimtajā valodā, otrajā valodā vai svešvalodā;
- izvērtēt valodas līdzekļu, tēlainās valodas (t. sk. slenga, metaforu, okazionālismu, valodas spēles) un teksta žanru izvēles kritērijus, motivāciju un funkcionalitāti, kā arī potenciālo iedarbīgumu uz lasītāju publiskajā telpā;
- iepazīt onomastikas terminus un izpētes jautājumus, piemēram, īpašvārdu izveides stratēģijas un transonimizāciju – viena onīma pārtapšanu par citu onīmu (piem., personvārdi vai vietvārdi ielu nosaukumos un uzņēmumu nosaukumos);
- izprast dzimtās valodas vai mērķvalodas lietojuma individuālos un sociālos apstākļus – psiholoģiskā, politiskā, ekonomiskā un kultūrvēsturiskā konteksta nozīmi gan valodas izvēlē, gan lingvistiskās identitātes, lingvistisko attieksmju, lingvistisko stereotipu, simboliskās un ekonomiskās vērtības, valodas prestiža, valodu kontaktu un lingvistiskās diskriminācijas veidošanās procesos;
- precīzi lietot sociolingvistikas terminus (piem., *valsts valoda, minoritāšu un reģionālās valodas, autohtonās valodas, bilingvisms, multilingvisms, lingvistiskā attieksme*) un izvēlēties pētījumam atbilstošu metodoloģiju;
- tekstpratību – lietpratību lasīt, saprast un lietot dažāda veida tekstus (t. sk. tekstus vairāk nekā vienā valodā, multimodālus tekstus), kritiski vērtēt to saturu un izprast vizuālās komunikācijas mērķus un nozīmi publiskajā telpā.

## Izmantotā literatūra

Aladjam, R., Jou, B. (2016) The Linguistic Landscape as a Learning Space for Contextual Language Learning. *Journal of Learning Spaces*. Vol. 5., Number 2, pp. 66–70.

- Barni, M., Machetti, S., Kolyva, K., Palova, R. (2020) *Linguistic Landscape theory in language learning*. Pieejams tiešsaistē: <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0004/PPT/0896-SLA557-PPT-FOE4.pdf>.
- Barrs, K. (2016) The typology of English in Japanese society: Learning from the linguistic landscape. *Proceedings of CLaSIC 2016*, pp. 21–29. Pieejams tiešsaistē: [https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2016/PROCEEDINGS/barrs\\_keith.pdf](https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2016/PROCEEDINGS/barrs_keith.pdf).
- Bever, O., Richardson, F. (2020) Linguistic Landscape as a Tool for Literacy-Based Language Teaching and Learning: Application for the Foreign Language Classroom. Malinowski, D., Tufi, S. (eds) *Reterritorializing Linguistic Landscapes: Questioning Boundaries and Opening Spaces*. Great Britain: Bloomsbury Academic, pp. 364–386.
- Brown, K. D. (2012) The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. Gorter, D., Marten, H. F., Van Mensel, L. (eds.) *Minority languages in the linguistic landscape*. Basingstroke: Palgrave-Macmillan, pp. 281–298.
- Burwell, C., Lenters, K. (2015) Word on the street: Investigating linguistic landscapes with urban Canadian youth. *Pedagogies: An International Journal* 10(3), pp. 201–221.
- Burwell, C., Lenters, K. (2015) Word on the street: Investigating linguistic landscapes with urban Canadian youth. *Pedagogies: An International Journal* 10:3, pp. 201–221.
- Caune, A. (2020) *Rīgas tirgi pirms 100 gadiem*. Rīga: Zinātne.
- Cenz, J., Gorter, D. (2008) Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46(3), pp. 257–276.
- Chern, Ch. L., Dooley, K. (2014) Learning English by walking down the street. *ELT Journal* 68(2), pp. 113–123.
- Chesnut, M., Lee, V., Schulte, J. (2013) The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research. *English Teaching: Practice and Critique*. Vol. 12, Number 2, pp. 102–120.
- Clemente, M., Andrade, A. I., Martins, F. (2012) Learning to read the world, learning to look at the linguistic landscape: a primary school study. In Hélot, C., Barni, M., Janssens, R., Bagna, C. (eds.) *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 267–285.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., Armand, F. (2008) Linguistic landscape and language awareness. Shohamy, E., Gorter, D. (eds.) *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York, NY: Routledge, pp. 253–269.
- Dagenais, D., Walsh, N., Armand, F., Maraillet, E. (2008) Collaboration and co-construction of knowledge during language awareness activities in

- Canadian elementary school. *Language Awareness* 17(2), pp. 139–155.
- Dressler, D. (2015) *Signgeist*: promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism* 12:1, pp. 128–145.
- García, O. (2016) Critical multilingual language awareness and teacher education. Cenoz, J., Gorter, D., May, S. (eds.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Third edition. Springer, pp. 2–16.
- Gerritsen, M, Korzilius, H., van Meurs, F., Gijbers, I. (2000) English in Dutch commercials: Not understood and not appreciated. *Journal of Advertising Research*, pp. 17–31.
- Goddard, A. (2001) *The Language of Advertising: Written Texts*. Second edition. London: Routledge.
- Gorter, D. (2017) Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscapes. *Linguistics and Education*. Vol. 44, pp. 80–85.
- Gorter, D., Cenoz, J. (2004) *Linguistic landscapes and L2 learners in multilingual contexts*. Paper at EUROSLA 14 (European Second Language Association Conference). September 2004, San Sebastian/Donostia, Basque Country, Spain, pp. 8–11
- Gorter, D., Cenoz, J. (2015) Linguistic Landscape inside Multilingual Schools. Spolsky, B., Inbar-Lourie, O., Tannenbaum, M. (eds.) *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People*. New York, London: Routledge, pp. 151–169.
- Greene, S., Williams, D. (2015) *Linguistic Landscapes and EFL*. Pieejams tiešsaistē: <http://the-round.com/wp-content/uploads/downloads/2015/02/Linguistic-Landscapes-and-ELT-Labs-sample.pdf>.
- Hancock, A. (2012) Capturing the Linguistic Landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic diversity. Hélot, Ch., Barni, M., Janssens, R. (eds.) *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 249–266.
- Helm, F., Dalziel, F. (2017) Beyond the Classroom: The Impact of EMI on a University's Linguistic Landscape. Valcke, J., Murphy, A., Costa, F. (eds.) *Critical Issues in English Medium Instruction at University XXV*. Milano: EDUCatt, pp. 372–399.
- Krompák, E., Camilleri Grima, A., Farrugia, M. T. (2020) A visual study of learning spaces in primary schools and classrooms in Switzerland and Malta: the relevance of schoolscape studies for teacher education. *Malta Review of Educational Research* 14(1), pp. 23–50.
- Krompák, E., Meyer, S., Fernandez-Mallat, V. (eds., 2021) *Linguistic Landscape and Educational Spaces*. Multilingual Matters. (*Sagatavošanā*)

- Laihonen, P., Tódor, E. M. (2017) The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: Signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20(3), pp.362-379.
- Landry, R., Bourhis, R. Y. (1997) Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), pp. 23–49.
- Lazdiņa, S., Marten, H. F., Pošeiko, S. (2008) Lingvistiskās ainavas metode – netradicionāls ceļš multilingvisma jautājumu izpētē un mācīšanā. Šalme, A. (red.) *Tagad Nr. 1*. Zinātniski metodisks izdevums. Rīga: LVA, 43.–49. lpp. Pieejams tiešsaistē: [https://maciunmacies.valoda.lv/wp-content/uploads/2019/10/Tagad\\_1\\_08.pdf](https://maciunmacies.valoda.lv/wp-content/uploads/2019/10/Tagad_1_08.pdf).
- Lazdiņa, S., Pošeiko, S., Marten, H. F. (2013) Baltijas valstu lingvistiskā ainava: dati, rezultāti, nākotnes pētījumu perspektīvas. *Via Latgalica V*, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 37.–49. lpp. Pieejams tiešsaistē: <http://journals.ru.lv/index.php/LATG/article/view/1642>.
- Lazdiņa, S., Pošeiko, S. (2015) “Lai varētu vairāk ieinteresēt skolēnus mācību darbā, lai pašai būtu interesantāk strādāt” – kā saglabāt un mācīt valodas e-gadsimtā? *Valodas apguve: problēmas un perspektīva Nr. 12*, Liepājas Universitāte: LiePa, 84.–104. lpp.
- Leander, K., Lewis, C. (2007) Literacy and internet technologies. Street, B. V., Hornberger, N. (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 2, New York: Springer, pp. 53–70.
- Leeman, J., Modan, G. (2009) Commodified Language in Chinatown: A Contextualized Approach to Linguistic Landscape. *Journal of Sociolinguistics* 13(3), pp. 332–362.
- Malinowski, D (2016) Localizing the Transdisciplinary in Practice. *L2 Journal* 8(4), pp. 100–117.
- Malinowski, D. (2010) Showing Seeing in the Korean Linguistic Cityscape. Shohamy, E., Ben-Rafael, E., Barni, M. (eds.) *Linguistic Landscape in the City*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, pp. 199–215.
- Malinowski, D. (2015) Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape* 1(1-2), pp. 95–114.
- Malinowski, D. (2019) Learning to Translate the Linguistic Landscape. Pütz, M., Mundt, N. (eds) *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. UK/USA: Multilingual Matters, pp. 58–71.
- Malinowski, D., Dubreil, S. (2019) Linguistic Landscape and Language Learning. Chapelle, C. A. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: John Wiley & Sons.

- Malinowski, D., Maxim, M. M., Dubreil, S. (eds., 2020) *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in the Public Space*. Springer. (Sagatavošanā)
- Maxim, H. H. (2020) A Methodological and Pedagogical Framework for Designing L2 Student-Based Linguistic Landscape Research. Malinowski, D., Tufi, S. (eds) *Reterritorializing Linguistic Landscapes: Questioning Boundaries and Opening Spaces*. Great Britain: Bloomsbury Academic, pp. 346–363.
- McDonald, N. (2001) *Graffiti Subculture: Youth, Masculinity and Identity in London and New York*. Palgrave Macmillan.
- Moss, G. (2003) Putting the text back into practice. Jewitt, C., Kress, G. (eds.) *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang, pp. 73–87.
- Pennycook, A. (2009) Linguistic Landscapes and the Transgressive Semiotics of Graffiti. Shohamy, E., Gorter, D. (eds.) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge, pp. 302–312.
- Pošeiko, S. (2009) *Valodu situācija Latvijā un tās apguves iespējas pamatskolas un vidusskolas posmā*. Diplomdarbs latviešu valodas un literatūras skolotāja kvalifikācijas iegūšanai. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.
- Pošeiko, S. (2013) Grafiti pilsētvidē: vēsture, izveide, uztvere. *Linguistica Lettica* 21. Rīga: Latviešu valodas institūts, 133.–166. lpp.
- Pošeiko, S. (2018a) Rīgas centra lingvistiskās ainavas izkārtnes 20. gs. pirmajā pusē. Vītola, I. (red., 2018) *Dzīves lingvistika. Veltījumskrājums profesoram Jānim Valdmanim*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 145.–171. lpp.
- Pošeiko, S. (2018b) The Linguistic Landscape as a Tool for Mastering and Improving Pragmatic Competence. Laiveniece, D. (ed.) *Problems of and Perspectives on Language Acquisition*. Cambridge Scholars Publishing, pp. 254–265.
- Pošeiko, S. (2019) Kolektīvās lingvistiskās ainavas lasīšanas pieredze studenta skatījumā. *Pilsētu teksti kā lingvistiskās ainavas stāsti*. Pieejams tiešsaistē: <https://pilsetuteksti.blogspot.com/2019/11/kolektivas-lingvistiskas-ainavas.html>
- Pošeiko, S. (2020) Kad lingvistiskās ainavas pētījumi ierosina citus lingvistiskās pētījumus. *Pilsētu teksti kā lingvistiskās ainavas stāsti*. Pieejams tiešsaistē: <https://pilsetuteksti.blogspot.com/2020/06/kad-lingvistiskas-ainavas-petijumi.html>.
- Pošeiko, S. (2021) Linguistic Landscape Signs in First-language Learning Materials: From Passively Illustrative Function to Meaningful Learning Experience. Krompak, E., Meyer, S., Fernandez-Mallat, V. (eds.) *Linguistic Landscape and Educational Spaces*. Multilingual Matters. (Sagatavošanā)

- Przymus, S. D., Kohler, A. T. (2018) SIGNS: Uncovering the mechanisms by which messages in the linguistic landscape influence language/race ideologies and educational opportunities. *Linguistics and Education* 44, pp. 58–68.
- Reh, M. (2004) Multilingual writing: A reader-oriented typology – with examples from Lira Municipality (Uganda). *International Journal of the Sociology of Language* 170, pp. 1–41.
- Sardà, M. R. G. (2018) *Multilingual Lausanne: A linguistic landscape project. Introduction to Multilingualism in Society*, Université de Lausanne. Pieejams tiešsaistē: <https://sepia2.unil.ch/wp/garrido/2018/07/13/233/>.
- Scarvaglieri, C., Fadia-Salem, T. (2015) Educational Landscaping: Ein Beitrag zur Entwicklung von Bewusstheit über Sprache und Kommunikation. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 62(1), pp. 61–97.
- Senkāne, S. (2008) Grafiti kā komunikācijas veids. *Latvijas jaunatnes portrets: integrācija sabiedrībā un marginalizācijas riski*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 297.–300. lpp.
- Shang, G., Xie, F. (2020) Is “poor” English in linguistic landscape useful for EFL teaching and learning? Perspectives of EFL teachers in China. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(1), pp. 35–15.
- Shohamy, E. (2019) Linguistic Landscape after a Decade: An Overview of Themes, Debates and Future Directions. Pütz, M., Mundt, N. (eds.) *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. UK/USA: Multilingual Matters, pp. 25–37.
- Shohamy, E., Waksman, Sh. (2009) Linguistic Landscape as an Ecological Arena. Modalities, Meanings, Negotiations, Education. Shohamy, E., Gorter, D. (eds.) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge, 313–331.
- Straszer, B. (2017) Translanguaging space and spaces for translanguaging: A case study of a Finnish-language pre-school in Sweden. Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B., Wedin, Å. (eds.) *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 129–147.
- Szabó, T. M. (2015) The management of diversity in schoolsapes: An analysis of Hungarian practices. *Journal of Applied Language Studies* 9(1), pp. 23–51.
- Thornsbury, S. (2017) L is for Linguistic Landscape? *An A-Z of ELT*. Pieejams tiešsaistē: <https://scottthornbury.wordpress.com/>.
- Zabrodskaja, Z., Milani, T. M. (2014) Signs in the Context: Multilingual and Multimodal Texts in Semiotic Space. *International Journal of the Sociology of Language* 228, pp. 1–6.



## 6. LATVIJAS LINGVISTISKĀ AINAVA LATVIEŠU VALODAS KĀ SVEŠVALODAS MĀCĪŠANĀ

---

### JAUTĀJUMI PĀRDOMĀM

1. Kā tu domā, cik daudz LA zīmju varētu būt iekļautas latviešu valodas kā svešvalodas drukātajās mācību grāmatās? Vairāk nekā LAT1 vai LAT2 mācību grāmatās? Kā tu skaidrotu šo līdzību vai atšķirību skaita ziņā?
2. Kā tev šķiet, kuras LA zīmes biežāk ir iekļautas mācību līdzekļos? Kāpēc tieši šie apkārtējās vides teksti? Kāds ir to mērķis mācību līdzekļos un mācību procesā?
3. Ko LA zīmju un citu autentisku tekstu iekļāvums mācību līdzekļos atklāj par autoru pedagoģiskajām iecerēm saistībā ar mācību procesa organizāciju, pieejām un mācību organizācijas formām, paredzamajiem rezultātiem?
4. Vai studiju biedri, lektori un/vai kolēģi ir dalījušies ar saviem pieredzes stāstiem (pozitīviem, negatīviem) par LA zīmju vai citu autentisku tekstu izmantojumu mācību procesā? Kas tiem ir kopīgs? Kas tevi pārsteidza, samulsināja un sabaidīja?
5. Kā tu gribētu/varētu strādāt ar:
  - sporta kluba reklāmu;
  - paziņojumu par pazudušu kaķi;
  - fotogrāfiju, kurā redzama ēdienkarte pie kāda Vecrīgas restorāna;
  - Liepājas pilsētas svētku programmu;
  - kultūrvēsturiska objekta aprakstu?Kuros tematos šīs LA zīmes iekļautos? Kuri fonētikas, gramatikas, leksikas un stila jautājumi ir svarīgi katras LA zīmes sakarā? Kuri būtu galvenie mācību uzdevumu mērķi?

6. Ja tev būtu vēlme/vajadzība iekļaut noteiktus LA zīmju veidus (piem., reklāmas, ielu nosaukumu zīmes, rakstveida sludinājumus) vai atsevišķu LA zīmi, kā tu šo mācību materiālu iegūtu?
7. Formulē *plusus* un *mīnusus* no Latvijas LA zīmju iekļaušanas latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanā Latvijā un ārvalstīs! Kā ir vairāk – *plusu* vai *mīnusu*? Kāpēc? Kādi ir tavi argumenti *par* vai *pret* LA zīmju izmantojumam pedagoģiskiem mērķiem?

## 6.1. Lingvistiskās ainavas attēli latviešu valodas kā svešvalodas mācību līdzekļos

---

Mācību līdzekļu kontentanalīze ir viena iespēja noskaidrot, vai tiek izmantoti apkārtējās vides teksti latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanā un kā tas tiek darīts. Šajā apakšnodaļā ir raksturota mācību līdzekļu izpētes gaita (mācību līdzekļu izvēle, analīzes kritēriji) un tās rezultāti.

### Mācību līdzekļu izpētes metodoloģija

Pētījumam tika izvēlēti 17 mācību līdzekļi, kas ir izdoti pēc 1991. gada un paredzēti studentiem ar atšķirīgu dzimto valodu. Mācību līdzekļi ir domāti gan latviešu valodas kā svešvalodas apguvei kopā ar pedagogu, gan pašmācībai. Tie ir izmantojami dažādu valodas prasmes līmeņu apguvei Latvijā un ārvalstīs.

Šajā pētījumā netika iekļauti interaktīvie mācību resursi tiešsaistē (piem., „e-Laipa”) un mācību līdzekļi, kas ir paredzēti kādai atsevišķai profesionālajai jomai (piem., Ingas Kaijas un Ingas Laizānes mācību materiāls „Latviešu valoda zobārstniecības studentiem”, 2020) un latviešu valodas kā etniskā mantojuma valodas apguvei (piem., Ivetas Grīnbergas mācību izdevums „Runā ar mani latviski”, 2017).

Izpētes avotu saraksts ir šāds:

1. Auziņa, I., Berķe, M., Lazareva, A., Šalme, A. (2014) *Laipa A1*. Rīga: LVA.
2. Auziņa, I., Berķe, M., Lazareva, A., Šalme, A. (2016) *Laipa A2*. Rīga: LVA.
3. Auziņa, I., Berķe, M., Lazareva, A., Šalme, A., Vaivade, V. (2019) *Laipa B1*. Rīga: LVA.
4. Klēvere-Velhi, I., Naua, N. (2012) *Latviešu valoda studentiem*. Mācību līdzeklis latviešu valodas kā svešvalodas apguvei. Rīga: LVA.
5. Sarma, I., Ābola, S. (2017) *Latviešu valoda studentiem. Lasīšanas tekstu un uzdevumu krājums I*. Rīga: LVA.
6. Sarma, I., Ābola, S. (2018) *Latviešu valoda studentiem. Lasīšanas tekstu un uzdevumu krājums II*. Rīga: LVA.
7. Horiguchi, D. (2013) *Jaunais Ekspresis: latviešu valoda*. New Express: *Latvian*. Japan: Hakusuisha.
8. Beridze, L., Gabunia, K. (2014) *Salatvelo: latviešu valoda gruzīnu studentiem*. Rīga: LVA.
9. Zagorska, I. (2014) *Latviešu valoda igauņu studentiem. Mācību uzdevumu krājums*. Rīga: LVA.
10. Pošeiko, S., Līsmāne, I., Godiņa, S. (2017) *Latviešu valoda. Mācību kursa materiāls Latvijas Universitātes organizētajai „Latviešu valodas un kultūras vasaras skolai”. B1 līmenis (64 h)*. Rīga: LVA.
11. Svarinska, A. (2003) *Latviešu valoda. Mācību kurss 25 nodarbībām. Latvian in 25 Lessons*. Rīga: Zvaigzne ABC.
12. Šalme, A., Ūdris, P. (1996) *Dialogs. Do it in Latvian. Latviešu valodas sākumi pašmācībai*. Rīga: Apgāds SI.
13. Lelis, J. (1992) *Latviešu valodas mācība iesācējiem. Basic Latvian*. 3. iespiedums. Minesota: Amerikas Latviešu Apvienība.
14. Brēde, M., Žīgure, V. u.c. (1997) *Runāsim latviski*. Latviešu valodas elementārkurss. 1.daļa. Rīga: LU Sastatāmās valodniecības katedra.
15. Pujāte, G., Sosāre, M. (1995) *Latvian for foreigners*. Rīga.
16. Sadauska, I. (2013) *Latvian*. Part 1. 4<sup>th</sup> edition. Rīga: RTU Press.
17. Gurtaja, V., Itkonen, M. (1996) *Laipni lūdzam! Latviaa suomalaisille*. Helsinki: Finn Lectura.

Mācību grāmatu kontentanalīze tika veikta, par pamatu ņemot sešus kritērijus un tiem pakārtotus parametrus.

### 1. Attēla veids:

- fotogrāfija;
- fotogrāfija ar papildu pievienotu tekstu un/vai attēlu;

- zīmējums, kas ataino reālu Latvijas pilsētu vai atpazīstamu vietu Latvijā;
- zīmējums, kas ataino iedomātu pilsētu.

## 2. LA zīmes veids:

- reklāma;
- afiša;
- komerciāla nosaukuma zīme;
- sludinājums;
- aizliegums;
- brīdinājums;
- uzraksts uz pieminekļa;
- ...

## 3. Valodu skaits katrā LA zīmē.

## 4. Valodu secība (horizontāli no augšas vai vertikāli no kreisās puses).

## 5. LA zīmes funkcija mācību grāmatā:

- ilustrācija nodaļai;
- ilustrācija tekstam (t.sk. dialogam);
- ilustrācija uzdevumam;
- daļa no uzdevuma.

## 6. LA zīmes loma valodas mācību procesā:

- Kā ir paredzēts strādāt ar LA zīmi?
- Ko studentiem ir jādara?
- Kuras valodas prasmes tiek aktualizētas uzdevumā? (sk. arī Pošeiko 2021).

Pirmie pieci kritēriji sniedz kvantitatīvu informāciju par to, cik bieži, kuras un kādā formātā LA zīmes ir iekļautas mācību līdzekļos. Savukārt pēdējais – sestais – kritērijs paredz detalizētu mācību uzdevumu aprakstu, lai noskaidrotu, kā ir piedāvāts strādāt ar ilustrāciju, kurā ir vismaz viena LA zīme.

## Vispārīgie rezultāti

Apkārtējās vides teksti ir 13 mācību līdzekļos, kuros kopumā ir iekļautas 189 LA zīmes. Vairāk nekā puse no LA zīmēm ir fotografētas (sk. 5.1. tab.).

6.1. tabula. Ilustrāciju veids mācību līdzekļos

Attēla veids	Skaits	%
Fotogrāfija	105	55
Fotogrāfija ar papildu tekstu/attēlu	9	5
Zīmējums, kas ataino reālu vietu	7	4
Zīmējums, kas attēlo iedomātu vietu	68	36
Kopā	<b>189</b>	<b>100</b>

6.1. tabulā ir redzams, ka visbiežāk mācību līdzekļos ir ievietotas fotogrāfijas, kas nav pārveidotas (piem., vienkāršotas vai papildinātas) mācību vajadzībām. Vienlaikus samērā daudz ir zīmējumu (36% no visām ilustrācijām), kas vizuāli nav saistītas ar Latvijas kultūras un lingvistisko vidi.

Interesantas ir deviņas ilustrācijas, kurās vienkopus ir abi ilustrāciju veidi – autentiskas LA zīmes un speciāli izveidotas LA zīmes. Piemēram, 6.1. attēlā ir redzamas divas fotogrāfijas.



6.1. attēls. Nosaukuma zīmes mācību grāmatā A1 valodas prasmes līmenim (Auziņa, Berķe, Lazareva, Šalme 2014: 36)

Ilustrācija pa kreisi ataino veikala iekštelpas, pa labi – skatu uz ielas ar divām izkārtņēm, kurās ir salasāms teksts. Viena ir autentiska

izkārtne ar uzņēmuma nosaukumu „Antikvariāts” un tai līdzās ir autoru/dizainera izveidota izkārtne ar uzņēmuma nosaukumu „Frizētava”. Fotogrāfijām pievienotie teksta lodziņi ar īsām sasveicināšanās frāzēm norāda uz dialoga (telefona sarunas) sākumu un sniedz informāciju par runas dalībniekiem: Inesi un Karīnu.

Zem fotogrāfijām ir dialoga turpinājums par sieviešu pašreizējo atrašanās vietu, vakara plāniem un iespēju satikties. Verbālais teksts atklāj, ka abas ilustrācijas bijušas nepieciešamas, lai ilustrētu saziņas kanālu (telefonu) un dialoga saturu (resp., vienas runātājas atrašanās vietu – veikalu – un otras runātājas gājiena galamērķi – frizētavu). Tā vietā, lai nofotografētu kādas frizētavas ārtelpas informāciju un to iekļautu mācību grāmatā, te ir ievietota ar verbālo tekstu nesaistītas izkārtnes fotogrāfija, kam līdzās pievienota vajadzīgā izkārtne. Rezultātā studentiem ir piedāvāta modificēta ilustrācija.

6.2. tabula parāda LA zīmes, ko studenti redz mācību līdzekļos visbiežāk.

6.2. tabula. Tipiski LA zīmju veidi mācību līdzekļos

LA zīmes veids	Skaits	%
Komerčiāli nosaukumi	49	26
Uzraksti uz transportlīdzekļiem	23	12
Reklāmas	21	11
Sludinājumi	14	7
Preču vai pakalpojumu uzskaitījums	13	7
Sabiedriskā transporta pieturu zīmes	10	5
Ielu nosaukumi	10	5
Valsts iestāžu nosaukumi	9	5
Uzraksti uz pieminekļiem	8	4
LA zīmes lidostā	5	3
Norādes	3	2
Afišas	2	1
Brīdinājumi	2	1
Uzraksti uz apģērba	2	1

Citas LA zīmes (piem., informācija uz pasta kastes un bankomāta, aizliegums, ierobežojums, pilsētas karte, cenu zīme un grafiti)	18	10
Kopā	<b>189</b>	<b>100</b>

6.2. tabula rāda, ka gandrīz viena trešdaļa LA zīmju ir komerciāli nosaukumi. Nākamā visbiežāk pārstāvētā LA zīmju grupa ir uzraksti uz sabiedriskā transporta līdzekļiem (autobusiem, tramvajiem, vilcieniem), specializētajiem transporta līdzekļiem (galvenokārt ātrās palīdzības un policijas) un privātajiem transportlīdzekļiem (automašīnām).

Tikai 75 apkārtējās vides teksti (resp., 40%) no visām LA zīmēm ir iesaistīti uzdevumos. Studentu uzmanība apkārtējās vides tekstiem ir pievērsta eksplicīti uzdevuma izpildes nosacījumos vai implicīti, uzdodot mutvārdu vai rakstveida jautājumus, kā atbilde ir rodama ilustrācijās.

Tomēr vairākas 6.2. tabulā minētās LA zīmju grupas mācību līdzekļos galvenokārt funkcionē kā ilustrācijas nodaļām, tekstiem vai uzdevumiem. Savukārt 6.3. tabula rāda, ka uzdevumos lielākoties tiek iesaistīti sludinājumi, reklāmas un preču vai pakalpojumu uzskaitījumi (resp., 86%, 76% un 68% gadījumu).

6.3. tabula. Mācību līdzekļos biežāk iekļauto LA zīmju funkcionalitāte (%)

LA zīmes veids/ Funkcija mācību līdzeklī	Ilustrācija nodaļai	Ilustrācija tekstam	Ilustrācija uzde- vumam	Daļa no uzde- vuma	Kopā
Komerčiāli nosaukumi	12	35	24	29	100
Uzraksti uz transportlīdzekļiem	22	22	34	22	100
Reklāmas	10	5	9	76	100
Sludinājumi	14	–	–	86	100
Preču vai pakalpojumu uzskaitījums	8	16	8	68	100
Sabiedriskā transporta pieturu zīmes	10	50	30	10	100
Ielu nosaukumi	20	–	30	50	100

Mācību darbs ar LA zīmēm galvenokārt ir saistīts ar tādām studentu darbībām kā:

- informācijas savienošanu;
- vārdu ievietošanu teikumā;
- attēlā redzamā (t.sk. LA zīmes) aprakstīšanu.

Visos gadījumos studenti uzdevuma izpildei nepieciešamo informāciju iegūst attēlos: fotogrāfijās un/vai zīmējumos.

Pievēršot uzmanību valodu lietojumam LA zīmēs, jāteic, ka 181 LA zīmes ir monolingvālas (96% no visām LA zīmēm). Ņemot vērā mācību līdzekļu mērķi, saprotams, ka 153 apkārtējās vides teksts ir latviešu valodā, t. i., 85% no visām monolingvālajām LA zīmēm. Angļu valoda ir redzama 16 monolingvālās LA zīmēs (9%), franču valoda – 4 valodas zīmēs (2%), krievu valoda – trīs LA zīmēs (2%) un vācu valoda – vienā apkārtējās vides tekstā no 20. gs. sākuma (1%). Komerציālo nosaukumu „Origo” un „Rimi” gadījumā valodas motivācija ir neskaidra.

8 LA zīmes ir bilingvālas. Latviešu valodas lietojums līdzās angļu, krievu vai gruzīnu valodai ir septiņos apkārtējās vides tekstos. Viena apavu veikala nosaukuma zīme ir itāļu un angļu valodā.

## Autentiskas LA zīmes mācību līdzekļos

Kā jau iepriekš tika norādīts, 13 mācību līdzekļos no 17 izpētes avotiem tika identificētas 105 fotografētas LA zīmes, kas ir uztverami par autentiskiem tekstiem. Visbiežāk iekļautās LA zīmju grupas un to funkcionalitāte mācību līdzeklī ir apkopota 6.4. tabulā.

Būtiski uzsvērt, ka kopumā tikai 36 fotografēti apkārtējās vides teksti ir iesaistīti uzdevumos, respektīvi, 34% no visām autentiskajām LA zīmēm.

6.4. tabula rāda, ka visbiežāk uzdevumos ir iesaistītas reklāmas (10 reklāmas no 14 jeb 71% no visām autentiskajām reklāmām) un uzraksti uz pieminekļiem (43% no visiem autentiskajiem pieminekļu uzrakstiem), kas neatbilst statistikai par biežāk iekļautajām LA zīmēm mācību līdzekļos (resp., komerciālajiem nosaukumiem un uzrakstiem uz transporta līdzekļiem).



6.4. tabula. Mācību līdzekļos biežāk iekļautās autentiskās LA zīmes un to funkcionalitāte

LA zīmes / Funkcija mācību līdzeklī	Ilustrācija nodaļai	Ilustrācija tekstem	Ilustrācija uzdevumam	Daļa no uzdevuma	Kopā
Komerčiāli nosaukumi	4	10	6	12	<b>32</b>
Uzraksti uz transporta līdzekļiem	4	2	7	4	<b>17</b>
Reklāmas	1	1	2	10	<b>14</b>
Uzraksti uz pieminekļiem	1	2	1	3	<b>7</b>
Ielu nosaukumu zīmes	–	2	3	1	<b>6</b>
Sabiedriskā transporta pieturu zīmes	1	3	1	1	<b>6</b>

Pievēršot uzmanību uzdevumu veidiem, kas ir saistīti ar mācību līdzeklī iekļautajām reklāmām, redzams, ka no studentiem galvenokārt tiek sagaidīts to vispārīgs apraksts; studentiem jāapraksta attēlā redzamo reklāmu 9 uzdevumos. Vienā gadījumā uzmanība ir pievērsta uzņēmuma veida noteikšanai, balstoties uz reklamētajām precēm attēlā (piem., grāmatu veikals, kafejnīca, aptieka). Studenti tiek rosināti atbildēt uz jautājumiem: Kur strādā ... (*personas vārds*)? Ko var nopirkt ... (piem., *pārtikas, apģērbu, kancelejas preču*) veikalā?

Uzdevumi ar pieminekļu uzrakstiem ir šādi:

- studentiem ir jānosaka, ar kādiem svētkiem ir saistīts attēls (resp., Brīvības pieminekļa fotogrāfija);
- studentiem ir jāsavieno attēls ar atbilstošiem vārdiem (resp., Brīvības pieminekļa fotogrāfija jāsaista ar vārdiem *Latvija, karavīri* un *salūts*);
- studentiem ir jāiegaumē gruzīnu dzejnieka Šotas Rustaveli (შოთა რუსთაველი) teiciens „Kas nemeklē draugu, tas sev ienaidnieks”, kas redzams bilingvālā bareljefa (latviešu un gruzīnu valodā) fotogrāfijā.

Brīvības piemineklis abos uzdevumos ir saistīts ar kultūrvēsturiskām zināšanām par Latvijas valsts svētkiem un to nacionālo nozīmi. Tomēr uzrakstam uz Brīvības pieminekļa

(„Tēvzemei un brīvībai”) uzdevumu nosacījumos uzmanība eksplīcīti netiek pievērsta, lai gan šāds papildu uzdevums ļautu izvērst sarunu par to, ko studentiem nozīmē termini *tēvzeme* un *brīvība*, ar kādiem atslēgas vārdiem (lietvārdiem, īpašības vārdiem un verbiem) viņi raksturotu abus konceptus.

Savukārt pēdējais uzdevuma piemērs saistībā ar piemiņas zīmi paredz teksta atcerēšanos, kam, iespējams, seko tā atskaitīšana no galvas (šāda darbība ir prognozējama, bet nav norādīta uzdevuma nosacījumos). Uzdevums nav kontekstualizēts, respektīvi, tas nav saistīts ne ar vienu tekstu vai uzdevumu par gruzīnu dzejnieku vai bareljefu pie Rīgas Centra daiļamatniecības pamatskolas, tas arī neparedz sarunu par latviešu un gruzīnu kultūru saskares punktiem un šī teiciena izpratni gruzīnu valodā (visticamāk studentu dzimtajā valodā) un/vai latviešu valodā.

Autentiski komerciālie nosaukumi ir iekļauti uzdevumos, kas paredz attēlu aprakstu un uzņēmuma veida prognozēšanu, vienā gadījumā – teikumos norādīto personu pārvietošanās galamērķa noteikšanu.

Fotogrāfijas ar salasāmiem uzrakstiem uz transporta līdzekļiem ir iesaistītas uzdevumos, kas paredz:

- attēlu aprakstu;
- attēlu savienošānu ar rakstveida tekstu;
- fotogrāfijā redzamās informācijas (t. sk. LA zīmi *Rīga–Sigulda* pie vilciena vagona loga) iekļaušanu stāstījumā par ceļojumu uz Siguldu.

Tātad kopumā var secināt, ka attēlu **vispārīgs apraksts** ir tipiskākais uzdevumu veids saistībā ar fotogrāfijām, kurās ir redzami rakstveida teksti uz pilsētu ēkām un objektiem. Studenti rakstveida informāciju var izmantot, lai raksturotu konkrētas vietas, priekšmetus, cilvēkus un viņu nodarbošanos, intereses un darbības. Tomēr nepietiekami tiek pievērsta studentu uzmanība tieši apkārtējās vides tekstiem, to saturam, valodai un formai.

Tā kā pedagogi paralēli mācību līdzekļiem izmanto arī papildu materiālus un uzdevumus, nākamais solis ir noskaidrot, vai un ar kādu mērķi pedagogi mācību procesā iesaista apkārtējās vides tekstus. Nākamā apakšnodaļa ir veltīta nelielas tiešsaistes aptaujas un tās rezultātu raksturošanai.

## 6.2. Pedagogu pieredze un pārlicības

---

Lai noskaidrotu pedagogu uzskatus par LA un apkārtējās vides tekstu lomu un funkcionalitāti latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanā, tika izveidota tiešsaistes anketa ar deviņiem jautājumiem. Tie tematiski ir klasificējami piecās grupās:

- 1) **pedagoģiskā pieredze**, mācot latviešu valodu kā svešvalodu;
- 2) **mācību procesa organizācija** (izvēlētie mācību līdzekļi, vides tekstu iekļaušanas biežums mācību darbā);
- 3) **apkārtējās vides tekstu izvēle un to ieguves veids** (LA zīmju veidi no tīmekļa, personiskās kolekcijas, studentu patstāvīgā darba);
- 4) **vides tekstu pedagoģiskā lietderīguma raksturojums** (LA zīmju iesaiste konkrētu tematu un valodas vienību apguvei, dalīšanās ar ilustratīviem mācību formu un uzdevumu piemēriem);
- 5) **multilingvālas un multimodālas informācijas kā noderīga mācību resursa novērtējums** (uzmanības pievēršana tekstam citā valodā vai neverbālai informācijai: zīmēm, simboliem, fotogrāfijām).

Astoņiem jautājumiem tika piedāvāti varbūtēji atbilžu varianti un iespēja respondentam pievienot citu atbildi. Pieci jautājumi pieļāva vairākus atbilžu variantus. Pēdējais jautājums bija atvērts, aicinot pedagogus īsi raksturot vismaz vienu piemēru, kā apkārtējās vides teksti (vispārīgi vai kādi konkrēti teksti) tiek iesaistīti mācību darbā.

Var pieņemt, ka apkārtējās vides tekstu lietojuma biežums mācību darbā un biežāk nosauktie apkārtējās vides tekstu veidi ataino pedagogu domas (iespējams, pedagoģisko pārlicību) par to, vai LA zīmes ir iekļaujamas mācību procesā un kuri apkārtējās vides teksti ir vispiemērotākie pedagoģiskiem mērķiem.

Savukārt jautājumi par uzmanības pievēršanu citām valodām un neverbālajai informācijai LA zīmēs norāda uz pedagogu atlieksmi pret vairāku valodu lietojumu (multilingvālu praksi) mērķvalodas mācīšanā un dažādu attēlu un simbolu lomu kopējās informācijas uztverē un lietojumā.

No elektroniski uzrunātajiem 27 pedagogiem, kas māca latviešu kā svešvalodu Latvijas augstskolās un privātajos mācību centros un ārvalstu universitātēs, kopumā tika saņemtas 23 aizpildītas anketas. Respondentu nelielā skaita dēļ pētījuma rezultāti nav vispārināmi, taču tie parāda zināmas tendences apkārtējās vides tekstu lomas un funkcionalitātes vērtējumā.

Anketu apkopotie dati rāda, ka visiem respondentiem ir vairāk nekā trīs gadu pieredze, mācot latviešu valodu kā svešvalodu. 13 respondentiem (56 % no visiem aptaujātajiem respondentiem) profesionālā pieredze ir ilgāka par desmit gadiem. Tas norāda uz respondentu profesionālu skatījumu uz mācību procesa plānošanu un īstenošanu praksē, tamdēļ to pieredze ir ņemama vērā mācību materiālu izvērtēšanai.

Visbiežāk norādītie mācību līdzekļi ir I. Klēveres-Velhi un N. Nauas „Latviešu valoda studentiem” (13 reizes) un I. Auziņas, M. Berķes, A. Lazarevas un A. Šalmes „Laipa A1” (8 reizes).

Jānorāda, ka visbiežāk izmantotais mācību materiāls iekļauj vienu LA zīmi ar rakstveida informāciju (gala stacijas nosaukumu uz autobusa priekšējā stikla), otrs – 49 fotografētus un/vai zīmētus apkārtējās vides tekstus. Lai gan abi mācību līdzekļi satur krāsainas ilustrācijas (zīmējumus, fotogrāfijas) un tos metodoloģiski raksturo funkcionālā pieeja, tiem ir atšķirīgi attēlu kā papildu mācību tekstu izvēles principi. Tomēr jāuzsver, ka ilustrāciju kvantitāte nav rādītājs to apzinātai un mērķtiecīgai iesaistei mācību procesā. Mācību līdzekļu kontentanalīzes rezultāti rāda, ka mācību grāmatā „Laipa A1” tikai 14 attēli ar LA zīmēm (29% no visām mācību līdzekļi iekļautajām ilustrācijām ar LA zīmēm) ir tiešā veidā iesaistīti autoru sagatavotajos uzdevumos. Pārējo ilustrāciju motivācija ir redzama 6.4. tabulā.

20 respondenti norādījuši, ka iesaista apkārtējās vides tekstus papildu izvēlētajiem mācību līdzekļiem. Galvenokārt tas tiek darīts ne vairāk kā trīs nodarbībās viena studiju gada laikā (7 atbildes). Ir saņemtas arī tādas atbildes kā: *bieži; ļoti bieži; atkarībā no konkrētās studentu grupas, mācību mērķa un atvēlētā laika*, kas nekonkretizē precīzu skaitu, bet norāda uz tendenci iekļaut šādus tekstus mācību darbā. Trīs pedagogi papildus neiekļauj LA zīmes mācību procesā.

Lielākā daļa pedagogu atzīst, ka nepieciešamās fotogrāfijas sameklē tīmeklī (16 atbildes) un/vai izmanto pašu fotografētas LA

zīmes (10). Pieci respondenti norādījuši, ka fotogrāfiju ieguvi uztic studentiem; šajā gadījumā to ieguve jau ir attiecināma uz patstāvīgā darba formu. Viens pedagogs atklāj, ka LA zīmes tiek aplūkotas un lasītas kopā ar studentiem nodarbībā ārpus auditorijas. Savukārt cits respondents, komentējot LA zīmju ieguves veidu, norāda, ka:

„studentiem vispirms jāsaprot valodas sistēma; valodu vidē viņi iemācīsies ātri, kad būs tāda vajadzība, piemēram, esot Latvijā.”

Citāts aktualizē trīs pedagoģiskos uzskatus:

- valodas gramatiskais aspekts ir nošķirams no valodas funkcionālā aspekta;
- studentiem ārpus Latvijas vispirms ir jāapgūst valodas gramatika;
- apgūt valodas lietojumu praksē var ātri mērķvalodas vidē.

Šādā izpratnē studenti valodu pirmām kārtām uztver par vienību loģisku izkārtojumu paradigmās un sistēmā, bez tās sociālā aspekta (komunikācijas).

Pievēršot uzmanību nākamajam anketas jautājumam, 6.5. tabula rāda, kuras LA zīmes pedagogi biežāk iesaista mācību procesā.

6.5. tabula. Biežāk mācību procesā izmantotās LA zīmes

LA zīmes veids	Respondentu atbilžu skaits
Reklāmas	18
Ielu nosaukumi	15
Sludinājumi	14
Afišas	12
Brišinājuma zīmes	11
Darba laiku norādošas zīmes	10
Aizliegumi un ierobežojumi	10

Kā redzams, šis saraksts atšķiras no mācību līdzekļu ilustrāciju piedāvājuma (sk. iepriekš). Tātad pedagogu sagatavotie materiāli – fotogrāfijas un uzdevumi – papildina mācību procesu ar autentiskiem tekstiem un paplašina tekstu daudzveidību valodas apguvē.

15 respondenti atzinuši, ka pievērš uzmanību tekstam citās valodās, ja izvēlētie teksti ir multilingvāli. Savukārt pieci respondenti, kas mācību procesā iesaista LA zīmes, strādā tikai ar

informāciju latviešu valodā. Tātad 75% no aptaujātajiem pedagogiem, kas papildus iesaista LA zīmes, apkārtējās vides tekstus skata kopumā, attīstot studentu tekstpratību vairākās valodās.

Neverbāla informācija apkārtējās vides tekstos (piem., zīmējumiem, simboliem, pasvītrojumiem) tiek biežāk aplūkota mācību procesā; pavisam 19 pedagogi atzinuši, ka par to tiek runāts, strādājot ar fotografētām LA zīmēm.

Anketas pēdējā – atvērta – jautājuma atbildes rāda atšķirīgas pedagoģiskās pieredzes. Lielākā daļa respondentu dalās ar piemēriem, kā viņi apkārtējās vides tekstus izmanto, lai mācītu vai nostiprinātu studentu zināšanas un prasmes par konkrētu tematu, gramatisko formu vai vārdu/frāžu izrunu (sk. tālāk). Viens respondents, raksturojot vairākus praktiskos uzdevumus ar LA zīmēm, ir atklājis, ka pēc afišu izpētes studenti parasti veido savas afišas.

Viena atbilde rāda, ka kāds respondents ar vides tekstiem saprot arī autentiskus audio tekstus – autordziesmas un tautasdziesmas, kā saturs nodarbībās tiek iepazīts, lai pēc tam tās kopīgi dziedātu.

Vairāki respondenti izceļ LA zīmju saistību ar studentu personisko pieredzi un ikdienas paradumiem. Ilustrācijai viens piemērs:

„Cenšos izmantot tādus vides tekstus, kas konkrētajai grupai vai klasei ir aktuāli, saistīti ar viņu dzīvi un interesēm, jo īpaši pieaugušo auditorijās, un pamata līmeņa studenti paši mācās valodu tieši no uzrakstiem veikalos un vietās, kur viņi atrodas ikdienā, un stundās ļoti bieži jautā, ka ir redzējuši *Rimi* vai kādā citā vietā tādu un tādu uzrakstu vai reklāmu, ko tas nozīmē.”

Pat tie pedagogi, kas mācību darbā neiesaista fotogrāfijas ar LA zīmēm, atzīst, ka studenti pamana tekstus apkārtējā vidē un vēlas saprast to saturu (piem., atsevišķus vārdus vai izteicienus). Piemēram:

„[Apkārtējās vides tekstus – S. B.] neizmantoju. Man ir bijuši gadījumi, kad studenti ko vaicā par reklāmās redzēto, bet citādi ne.”

Šī citāta sakarā ir būtiski nošķirt valodas apguvi Latvijā no mācību darba ārvalstīs. Ģeogrāfiskais faktors nosaka to, ka studenti, kas latviešu valodu apgūst ārvalstīs, ir retāk ieguvuši vai nav ieguvuši autentisku valodas lietojuma pieredzi Latvijas pilsētās. Ārvalstu studentiem fotogrāfijas ar Latvijas pilsētu tekstiem veido

priekšstatu par to, kā teksti tiek veidoti, kuras valodas ir lietotas un kas tiek publicēts pilsētas ielās.

Ieskatam cita pedagoga pieredzes stāsts:

„Vides tekstiem tiešām daudz laika neatliek, jo to uztveru vairāk kā papildu materiālu. Vairāk laika veltām radio un TV sižetiem, kultūras raidījumiem. Vides teksti nereti ir iekļauti mācību grāmatās. Mēs varam tos analizēt no visiem iespējamajiem valodas aspektiem, tad mēģināt uzrakstīt savu reklāmas tekstu.”

Citāts ataino, ka pastiprināta uzmanība tiek pievērsta mutvārdu tekstiem mērķvalodā, pilnveidojot klausīšanās prasmi un runas situācijas vērošanu (videosižetu gadījumā). Latviešu valodas aģentūras pētījums „Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu” (2017–2020) rāda, ka LAT2 skolēni augstu novērtē iespēju redzēt, kā runātāji lieto mutvārdu valodu un kurus neverbālos komunikācijas līdzekļus viņi izmanto runas situācijā<sup>9</sup>. Iespējams, šo secinājumu var attiecināt arī uz studentiem, kas mācās latviešu valodu kā svešvalodu. Tāpat šis citāts parāda, ka pēc respondenta domām, mācību līdzekļos iekļauto apkārtējās vides tekstu (īpaši reklāmu) skaits ir pietiekams, lai ar tiem strādātu valodas nodarbībās. Te ir norādīts reklāmu potenciālais izmantojums mācību darbā, taču nav skaidri pateikts, vai reklāmas šādi tiek lietotas pedagoģiskajā praksē vai nē.

Kopumā var secināt, ka respondentu pozitīvā pieredze ir saistīta ar:

- tādiem mācību tematiem kā „Orientēšanās pilsētā”, „Ceļošana”, „Iepirkšanās”, „Darba laiks”, „Brīvais laiks” un „Intereses”;
- leksikas apguvi atšķirīga žanra tekstos (galvenokārt reklāmās un sludinājumos), atsevišķos gadījumos rosinot studentus pašus tulkot apkārtējās vides tekstus;
- pulksteņa laika izteikšanas (*No cikiem līdz cikiem?*) praktizēšanu, izmantojot darba laiku norādošas zīmes;
- lietvārdu nominatīva un ģenitīva formu noteikšanu uzdevumos ar ielu nosaukumu zīmēm;

9 Ar detalizētu projekta aprakstu un rezultātiem ir iespējams iepazīties Latviešu valodas aģentūras mājaslapā: <https://valoda.lv/petijumi/attieksme-pret-latviesu-valodu-un-tas-macibu-procesu/>

- pavēles izteikšanu pēc brīdinājuma un aizlieguma zīmju parauga;
- adjektīvu un adverbu salīdzināmo pakāpju lietošanu sarunās par akcijas precēm reklāmās;
- verbu formu apguvi un nostiprināšanu darbā ar reklāmām un sludinājumiem;
- izpratnes veidošanu par verbu divdabja formām, izmantojot komerciālos nosaukumus (piem., veikals „Lietoti apģērbi” un restorāns „Lidojošā varde”);
- atsevišķu LA zīmēs iekļauto vārdu vai frāžu izrunu.

Dažās anketās ir sniegts nedaudz plašāks uzdevuma apraksts. Kā piemērus var minēt trīs pedagogu piedāvātos uzdevumu paraugus.

### 1. uzdevums

**Nosaukums:** Skolas iela (*fotogrāfija*).

**Uzdevumi:**

1. Izrunājiet nosaukumu!
2. Kāds ir vārda „skolas” locījums?
3. Kāda ir šī lietvārda nominatīva galotne?
4. Kuras dzimtes lietvārds tas ir?
5. Kuras deklinācijas vārds tas ir?
6. Kāda ir tā leksiskā nozīme?
7. Salīdziniet to ar līdzīgas formas vārda nozīmi (un izrunu) dzimtajā valodā!

### 2. uzdevums

**Temats:** Orientēšanās pilsētā.

**Metodisks komentārs:** Studenti izveido 2–3 grupas, saņem fotografētus pilsētas objektus kādā pilsētas rajonā un veidlapas, kas jāaizpilda orientēšanās laikā.

**Uzdevums:** sameklēt fotogrāfijās redzamos objektus un aizpildīt veidlapā prasīto informāciju par to nosaukumu (uzņēmuma veidu un/vai simbolisko nosaukumu), atrašanās vietu (adresi) un līdzās esošajiem objektiem (*pa labi ir..., pa kreisi ir..., pretī*).



Uzvar komanda, kas visātrāk sameklē visus objektus un pareizi aizpilda veidlapu.

### 3. uzdevums

**Temats:** Gājiens uz tirgu.

**Mācību darba apraksts:** Pa ceļam uz tirgu lasām uzrakstus „veikals”, „banka”, ielas reklāmas, autobusu pieturās izvietoto informāciju, autobusa gala punktu (*Slimnīca – M. Ķempes iela*), darba laiku, tirgū „Piens”, „Zivis” u. tml.

Lietderīgi ir aplūkot uzdevumu metodoloģiju un izpildes gaitu. Pirmā uzdevuma pamatā ir septiņi soļi, kas ir veicami auditorijā, pievēršot uzmanību viena ielas nosaukuma izrunai, semantikai un gramatiskajai analīzei, to salīdzinot ar dzimto valodu. Uzdevums ir veicams Latvijā un ārvalstīs; vienīgais nosacījums – fotogrāfija ar ielas nosaukuma zīmi. Šo uzdevumu ciklu ir iespējams papildināt ar citiem ielu nosaukumiem, piemēram, ielu nosaukumiem ar divskani *uo* vai ielu nosaukumiem, kā pamatā ir sieviešu dzimtes lietvārdi vai tikai ceturtās deklinācijas lietvārdi.

Otrais uzdevums paredz studentu došanos laukā, lai sameklētu konkrētus pilsētas objektus un aizpildītu pedagoga sagatavotu veidlapu. Praktiskais uzdevums ir grupu darbs, kas ir realizējams Latvijas pilsētās. Taču piemērā nav raksturoti pilsētas objektu saraksta izveides principi; nav skaidrs, vai visām grupām ir identisks vai atšķirīgs meklējamo objektu saraksts. Plānojot šo studentu grupu darbu ārpus auditorijas, pedagogam būtu jāapsver trīs praktiskas lietas. Pirmkārt, jāizdomā, kā nodrošināt, ka studentu grupas vienlaicīgi nedodas uz norādītajiem objektiem, ja visām grupām ir izsniegtas identiskas fotogrāfijas. Otrkārt, ja objektu saraksts katrai grupai ir atšķirīgs, jāpārlicinās, vai katrai grupai ir vienāds maršruta garums un līdzīgs darba izpildei nepieciešamais laiks. Treškārt, jāpārdomā, kā izvairīties no situācijas, ka studenti nepieciešamo informāciju sameklē tīmeklī un aktivitātei paredzēto laiku pavada citur. Iespējams, ir vērts uzdevumu papildināt ar nosacījumu, ka pie katra pilsētas objekta komandai ir jānofotografē pašbilde un uzreiz jānosūta pedagogam vai jāpievieno pie aizpildītās veidlapas.

Trešais uzdevums arī ir paredzēts ārpus auditorijas, tikai te studenti dodas kopā ar pedagogu uz noteiktu vietu, šajā gadījumā – uz tirgu. Gājiena laikā un tirgū studenti lasa rakstveida informāciju. Piemērā nav pateikts, kā studenti mācās un kā mijiedarbojas, taču var pieņemt, ka studentu uzdevums ir pārrunāt neskaidro vārdu nozīmi, uzdot cits citam jautājumus par tekstu saturu (piem., darba laiku, autobusa gala staciju) un atbildēt uz tiem. Lai mācību pārgājiens būtu vēl vairāk pārdomāts un mērķtiecīgs, pedagogs jau iepriekš var sagatavot uzdevumus. Piemēram, studenti gājiena laikā varētu atrast:

- interesantus un neierastus uzņēmumu nosaukumus latviešu valodā;
- uzņēmumu nosaukumus svešvalodā, kam jāpiedāvā savs variants latviešu valodā;
- ēdnīcas un restorānus, kas piedāvā citu kultūru virtuvi (piem., „Pakistānas kebabs”);
- uzņēmumus, kas strādā arī svētdienās;
- uzņēmumu ar visīsāko/visgarāko pusdienlaika pārtraukumu;
- sludinājumus par kaut kā pārdošanu vai izīrēšanu;
- reklāmas, kas ir domātas tikai sievietēm vai vīriešiem;
- ielu nosaukumus, kā pamatā ir cilvēku profesija (*Rakstvežu iela*, *Tirgoņu iela*);
- tekstus tirgū ar pārtikas produktiem, apģērbiem un apaviem vai sadzīves precēm.

Šādus „atradumus” var pārrunāt un analizēt uzreiz (resp., tiklīdz tie ir atrasti) vai auditorijā.

### **6.3. Praktiski ieteikumi un idejas lingvistiskās ainavas iesaistīšanai mācību darbā**

---

Kur vien tas ir bijis iespējams, izdevumā, skaidrojot teorētiskās idejas vai aprakstot ārvalstu pedagogu praktiskos pieredzes stāstus, ir iekļauti uzdevumu piemēri ar Latvijas LA zīmēm latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanai.

Šajā apakšnodaļā ir doti trīs izvērsti piemēri, kas parāda, ka LA zīmes valodas nodarbībā var izmantot, lai mācītu latviešu valodu, attīstītu tekstpratību (verbālās un neverbālās informācijas uztveri), veidotu priekšstatus un zināšanas par Latvijas cilvēkiem, sabiedrisko dzīvi un kultūrvēsturi. Papildus ir ievietotas divas tabulas, kas parāda, kuri LA zīmju veidi un valodas satura jautājumi var tikt iekļauti latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanā.

Taču mācību procesu noteikti var veidot citādi, valodas nodarbībās iesaistot savus valodas piemērus no Latvijas LA vai izmantojot tīmeklī pieejamās fotogrāfijas ar vajadzīgiem LA zīmju veidiem. Tā, piemēram, fotogrāfijas ar LA zīmēm no trīs Latvijas pilsētām (Valmieras, Daugavpils un Ventspils) ir brīvi pieejamas izdevuma autores veidotajā datubāzē „Baltijas valstu lingvistiskā ainava”<sup>10</sup>. Tāpat noderīgs var izrādīties izdevuma autores emuārs „Pilsētu teksti kā lingvistiskās ainavas stāsti”<sup>11</sup>, kurā ir ievietotas fotogrāfijas un video no Latvijas pilsētām un to populārzinātnisks apraksts. Vēsturiskās fotogrāfijas ar pilsētu aināvām un LA zīmēm ir skatāmas Latvijas Nacionālās bibliotēkas datubāzē „Zudusī Latvija”<sup>12</sup>. Fotogrāfijas ar pilsētu tekstiem ir atrodamas arī tīmekļa vietnē „Pilsēta cilvēkiem”<sup>13</sup> un sociālā tīkla *Facebook* lapā „Skatlogu favorīti”. Smieklīgi, divdomīgi vai kļūdaini pilsētu rakstveida teksti ir sporādiski aplūkojami tīmekļa vietnēs: *Spoki* un *Fenikssfun*<sup>14</sup>.

---

10 Fotogrāfiju datubāze ar LA zīmēm no deviņām Baltijas valstu pilsētām ir pieejama tiešsaistē: <http://ldata.ru.lv/LATVIJA/>.

11 Emuārs „Pilsētu teksti kā lingvistiskās ainavas stāsti” ir pieejams tiešsaistē: <https://pilsetuteksti.blogspot.com/>.

12 Latvijas Nacionālās bibliotēkas datubāze „Zudusī Latvija senos zīmējumos, atklātnēs un fotogrāfijās no 19. gs. beigām līdz mūsdienām” ir pieejama tiešsaistē: <https://zudusilatvija.lv/>.

13 Viens tīmekļa vietnes ieraksts „Pilsētvide un fasādes” kā piemērs ir pieejams tiešsaistē šeit: <https://www.pilsetacilvekiem.lv/dizaina-kods/>.

14 Tīmekļa vietnes ir pieejamas tiešsaistē: <https://spoki.lv/> un <https://www.fenikssfun.com/>.

## Trīs stratēģijas lingvistiskās ainavas iesaistīšanai valodas apgūvē

Lai LA iesaistītu mācību darbā, pedagogam vispirms jāizvēlas veids, kā strādāt ar LA mācību procesā, un jāapsver vairāki metodoloģiski un valodas satura jautājumi. Daļa šo jautājumu var attiekties arī uz mācību materiālu izstrādātājiem, kuri vēlas mācību procesā iesaistīt LA izpēti vai atsevišķas LA zīmes, bet nav pārlicināti par uzdevumu un norādījumu izveidi un papildu materiālu nepieciešamību, par LA zīmju ilustrēšanas veidu un funkcionalitāti mācību materiālā.

### 1. Vai mācību darbā tiks plānota LA izpēte? Ja jā:

- Kā tā tiks plānota, īstenota un novērtēta? Vai pedagogs sniedz vadlīnijas pētījumam un LA zīmju analīzes kritērijus, studenti lasa zinātniskus/populārzinātniskus rakstus vai paši veido datu ieguves, klasifikācijas un analīzes metodoloģiju?
- Kur notiks LA pētījums? Kādi būs projekta ierobežojumi (piem., viena iela, 50 LA zīmes, monolingvālas zīmes mērķvalodā, multilingvālas LA zīmes, konkrēts LA zīmes veids: reklāmas, afišas vai ielu nosaukumu zīmes)?
- Kas veiks LA izpēti – studenti kopā ar pedagogu, studenti grupās, katrs students atsevišķi?
- Kuriem valodas jautājumiem vai elementiem (lingvistikas tematam, gramatikai, leksikai, stilam, konkrētai vārdformai) studenti pievērsīs uzmanību? Ko viņi analizēs, raksturos un interpretēs?
- Kā notiks projekta gaitas uzraudzība: sarunas auditorijā, tiešsaistes forums, kolektīva emuāra izveide un regulāra papildināšana, video/audio atskaites?
- Kas būs gala rezultāts: *PowerPoint* prezentācija, eseja, video ziņots, aizpildīta atskaites forma, radošs darbs (vienas zīmes stāsts, ielas apraksts)?

### 2. Vai mācību darbā tiks veikta virtuālā pastaiga pa kādu no Latvijas pilsētām interaktīvajā kartē *Google Maps*? Ja jā:

- Kur tiks organizēta pastaiga – auditorijā vai studenti ārpus nodarbības sev vēlamajā vietā (mājās, bibliotēkā)?
- Kāds būs pastaigas mērķis? Kas studentiem jādara pastaigas laikā (piem., jāapraksta redzamais, jāsameklē konkrēti pilsētas objekti, jālasa redzamās LA zīmes un jāanalizē tās)?
- Kuriem valodas jautājumiem vai elementiem (lingvistikas tematam, gramatikai, leksikai, stilam, konkrētai vārdformai) studenti pievērsīs uzmanību? Ko viņi analizēs, raksturos un interpretēs?
- Kas būs pastaigas gala rezultāts: vārdu vai pilsētas objektu saraksts, eseja, audioieraksts (piem., audiogids ar stāstu par konkrēto ielu vai pilsētas daļu), radošs darbs (dzejolis, īsstāsts, komikss)?

### **3. Vai mācību darbā studentiem tiks dotas atsevišķas fotogrāfijas ar LA zīmēm? Ja jā:**

- Pēc kādiem kritērijiem LA zīmes izvēlētas mācību darbam?
- Kur un kā iegūt mācību darbam nepieciešamās LA zīmes?
- Kā LA zīmes iekļaujas tematā?
- Kuras valodas (fonētikas, gramatikas, leksikas, stila), kultūras un sociālās dzīves jautājumus plānot iztirzāt?
- Cik daudz uzdevumu plānot ar fotogrāfijām? Ko viņi identificēs, klasificēs, analizēs, raksturos un interpretēs?
- Kas būs studentu galvenais uzdevums?

Balstoties uz jautājumu atbildēm, ir iespējams veidot mācību darba plānu un īstenot to praksē. Tālāk dotie mācību darba apraksti var rosināt veidot līdzīgus uzdevumus un darbības vai, tieši pretēji, izstrādāt savu mācību modeli.

## **1. piemērs: viens teksts – trīs uzdevumu kopas**

Kā pirmais piemērs ir dots mācību darbs ar bilingvālu reklāmu. Uzdevumi pēc to sarežģītības ir marķēti trīs zvaigznīšu sistēmā – no vieglākā un sarežģītāko. Studenti uzdevumus var pildīt secīgi visus pēc kārtas, taču var strādāt tikai ar vienu atsevišķu līmeni vai variēt ar uzdevumiem pēc nepieciešamības.

**Valodas prasmes līmenis:** A1–B1.

**Temats:** Maltīte.

**Nodarbības temats:** Pusdienas Rīgā.

**Lingvistiskie mērķi:**

Līmenis	* Zemākais līmenis	** Vidējais līmenis	*** Augstākais līmenis
<b>Mērķi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ nostiprināt leksiku, kas ir saistīta ar ēdienu</li><li>▪ praktizēt pulksteņa laiku un konstrukciju <i>no cikiem līdz cikiem</i></li><li>▪ nostiprināt lokatīva lietojumu</li></ul>		
	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ praktizēt akuzatīva formu lietojumu pēc verbiem <i>ēst, vēlos</i> un <i>izvēlos</i></li><li>▪ praktizēt konstrukciju <i>man garšo</i></li><li>▪ nostiprināt ēdienu raksturojošus adjektīvus pamata pakāpē</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ nostiprināt leksiku, kas ir saistīta ēdienreizēm (<i>ēst pusdienas</i> un <i>pusdienot</i>)</li><li>▪ nostiprināt lietvārdu akuzatīva formu lietojumu pēc verbiem <i>ēst, tērēt</i> un <i>pieāvāt</i></li><li>▪ pievērst uzmanību datīva formu lietojumam pēc verba <i>pieāvāt</i></li><li>▪ praktizēt ģenitīva formu lietojumu konstrukcijās ar prievārdu <i>no</i></li><li>▪ praktizēt ģenitīva formu lietojumu iestāžu, uzņēmumu un publisko vietu nosaukumos: <i>dzelzceļa stacija, tramvaja pietura, Latvijas Universitāte, Vērmanes dārzs, Rīgas Latviešu biedrības nams, Rīgas cirks</i> u.c.</li><li>▪ praktizēt vietas apstākļa vārdus pamata un pārākā pakāpē</li><li>▪ nostiprināt mēra apstākļa vārdus pamata pakāpē</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ veidot izpratni par pēdiņu lietojumu nosaukumos</li><li>▪ padziļināt izpratni par ģenitīva lietojumu</li><li>▪ praktizēt verbu vienkāršās pagātnes formas</li></ul>



Restorāna „Merķelis” reklāma

\*

### 1. Pabeidz teikumus!

Šī reklāma ir par pusdienu piedāvājumu \_\_\_\_\_ (*kur?*).  
Pusdienu piedāvājumu var izmantot no \_\_\_\_\_ līdz \_\_\_\_\_.

Pusdienu piedāvājums ir spēkā (*is valid*) \_\_\_\_\_ stundas.  
Pusdienu piedāvājums nav pieejams (*not available*) \_\_\_\_\_ un \_\_\_\_\_ (*kad?*).

Pusdienu piedāvājumā ir \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.  
Pusdienu piedāvājums maksā \_\_\_\_\_ eiro un \_\_\_\_\_ eiro centus.

Restorāns atrodas (ir) pa \_\_\_\_\_ (*labi vai kreisi?*) no reklāmas.

### 2. Pārī izveidojiet:

- zupu/salātu sarakstu;
- pamatēdienu sarakstu;
- desertu sarakstu!

**Pārlicinieties, ka jūsu sarakstos ir zupas/salāti, pamatēdieni un deserti arī veģetāriešiem un vegāniem!**

**Papildiniet sarakstus ar ilustrācijām (fotogrāfijām vai zīmējumiem)!**

**Prezentējiet sarakstus ar ilustrācijām citiem! Kādi ir ēdieni?**

- Kura zupa ir sevišķi garšīga / negaršīga / karsta / auksta / asa / skāba / saldēna / sāļa...?
- Kuri salāti ir īpaši garšīgi / negaršīgi / sausi / eļļaini / svaigi / viegli / saldi / rūgti...?
- Kurš pamatēdiens ir ļoti garšīgs / negaršīgs / eļļains / smags / karsts / auksts / taukains / veselīgs...?
- Kurš deserts ir īpaši garšīgs / negaršīgs / ļoti salds / salds / viegls...?

### 3. Ko tu vēlies/izvēlies ēst no šiem sarakstiem? Pamato savu atbildi ar konstrukciju:

*Es vēlos/izvēlos ... (ko?), jo man garšo ... (kas?)*

\*\*

#### 1. Jautā un atbildi!

- No cikiem līdz cikiem tu studē/strādā? Cikos tev ir pusdienu pārtraukums? Cikos tu parasti pusdieno?
- Ko tu labprāt ēd pusdienās? Kur tu ēd pusdienas? Vai reklāma ar restorāna pusdienu piedāvājumu tev ir aktuāla?
- Cik daudz naudas tu gribi tērēt pusdienām?
- Ko tu domā par restorāna pusdienu piedāvājuma cenu? Vai tu piekrīti, ka cena ir tikai 5,90 eiro? Vai šis pusdienu piedāvājums ir lēts, adekvāts vai dārgs?

#### 2. Noskaidro, kur atrodas restorāns, un stāsti par tā atrašanās vietu!

- Kas atrodas līdzās/tuvu restorānam?
- Cik tālu restorāns ir no autobusa/trolejbusa/tramvaja pieturas?
- Cik tālu restorāns ir no autoostas/dzelzceļa stacijas?

#### 3. Kā tu domā?

- Vai restorāns atrodas stratēģiski labā vietā? Kāpēc *jā* vai *nē*?
- Kas ir restorāna mērķauditorija?
- Kuri uzņēmumi tuvākā apkārtnē konkurē ar restorānu? Ko tie piedāvā pusdienām?

#### 4. Kuri locījumi ir lietoti šajās konstrukcijās? Ko vajag atcerēties?

- *piedāvāt brokastis, pusdienas, vakariņas;*
- *piedāvāt zupu, salātus, maizi;*
- *piedāvāt pamatēdienu, desertu, kafiju, rēķinu.*



- piedāvāt brokastīm, pusdienām, vakariņām;
- piedāvāt klientiem, kolēģim, mammai, draudzenei, vīram.

### 5. Ievieto vārdus atbilstošā formā!

Šefpavārs piedāvā \_\_\_\_\_ (kolēģi) gatavot pankūkas ar pienu bez laktozes un garnēt ar augļiem. Kolēģi domā, ka tā ir laba ideja. Pavāri vēlas piedāvāt šīs \_\_\_\_\_ (pankūkas) \_\_\_\_\_ (restorāna viesi) jau rītdienas \_\_\_\_\_ (brokastis).

\*\*\*

**1. Noskaidro restorāna nosaukumu! Kā tu domā, kāpēc ir šāds nosaukums?**

**2. Kā rakstīt ir pareizi? Vajag vai nevajag pēdiņas? Kur tās likt/nelikt?**

- Merķeļa restorāna pusdienu piedāvājums
- Restorāna „Merķelis” pusdienu piedāvājums
- „Merķeļa restorāna” pusdienu piedāvājums
- „Merķeļa” restorāna pusdienu piedāvājums
- „Merķeļa” pusdienu piedāvājums

**Ja nezini, lasi tekstu par „Laimu” un veido analogiju! Ko vajag atcerēties?**

„Laima” ir pazīstams saldumu zīmols Baltijas valstīs. „Laimas” produkciju var nopirkt vairākās Latvijas pilsētās un ārvalstīs. Veikalos „Laima” var nopirkt konfektes un cepumus. „Laimas” veikalu pārdevējas ir ļoti draudzīgas.

Daudzi Latvijas iedzīvotāji un tūristi zina, kur ir „Laimas” pulkstenis, taču „Laimai” ir arī savs muzejs Miera ielā. Uzņēmuma „Laima” šokolādes muzeja biļete skolēniem maksā piecus eiro.

**3. Ko tu domā par valodu lietojumu reklāmā?**

- Kāpēc tekstā ir ne tikai latviešu valoda?
- Kuras funkcijas realizē katra valoda?

**4. Izveido restorāna reklāmu par vēlbrokastīm un prezentē citiem!**

Kurš reklāmas piedāvājums ir visinteresantākais? Kāpēc?

**5. Kur vēl Rīgā var redzēt vārdu *Merķelis*? (Sameklē internetā, ja nezini!)**

## 6. Atrod informāciju par Garlību Merķeli tev zināmā valodā un raksti īsu pārskatu par viņu latviešu valodā!

- Kas viņš bija?
- Kur viņš piedzima, mācījās, studēja un strādāja?
- Ko viņš darīja?
- Kuras valodas viņš zināja?
- Kāpēc viņš ir svarīgs latviešiem?

## 2. piemērs: verbāla un neverbāla informācija afišā

Otrais piemērs pievērš studentu uzmanību afišā iekļautajai rakstveida informācijai un attēlā redzamajiem kultūras un politiskajiem simboliem. Uzdevumi paredz gan afišas satura un formas analīzi, gan afišā reklamētās teātra izrādes satura prognozēšanu, gan arī papildu informācijas iegūšanu par lugas autora literāro darbību.

Uzdevumi pēc to sarežģītības ir strukturēti divās daļās; pedagogam/studentiem būtu ieteicams izvēlēties vienu sarežģītības līmeni un strādāt ar tam atbilstošu uzdevumu kopu.

**Tēma:** Grāmatas, kino un teātris.

**Pirmā sarežģītības līmeņa (vienas zvaigznītes uzdevumu) mērķi ir:**

- pilnveidot prasmi atrast informāciju tekstā;
- identificēt un nosaukt simbolus (ASV karogs, auseklis vai ausekliši, iespējams, arī krāsas);
- raksturot iespējamo lugas saturu (tēlus, vietu, notikumus, ideju);
- nostiprināt lietvārdu nominatīva un akuzatīva formas;
- vingrināt palīgteikumu saikļu lomu teikumu izveidē;
- attīstīt radošo domāšanu;
- attīstīt produktīvās valodas prasmes (rakstītprasmi un runātprasmi).

**Otrā sarežģītības līmeņa (divu zvaigznīšu uzdevumu) mērķi ir:**

- uztvert, analizēt un interpretēt verbālu un neverbālu informāciju tekstā, to sasaistot ar savām asociācijām, zināšanām un pieredzi;
- novērtēt teksta potenciālo iedarbīgumu uz lasītāju un pamatot savu atbildi;

- pilnveidot prasmi sameklēt, izvērtēt, apkopot un pārveidot informāciju par cilvēka dzīvi un darba gājumu;
- pilnveidot prasmi veidot atšķirīgu teksta žanrus;
- veidot izpratni par emigrācijas iemesliem un sekām dažādos laikos;
- veidot izpratni par valodas mainību (galvenokārt leksikā, bet arī teikumu izveidē, koda maiņā);
- attīstīt radošo domašanu un multimodālo kompetenci.



Valmieras teātra izrādes „Bezkaunīgie veči” afiša

\*

### 1. Aplūko Valmieras teātra afišu un aizpildi tabulu!

<b>Lugas nosaukums</b>	
<b>Teksta autors</b>	
<b>Lugas žanrs</b>	
<b>Režisori</b>	
	<i>Juris Laviņš</i>
<b>Simboli</b>	

## 2. Pārī prognozējiet,

- kas ir lugas tēma

*Lugas tēma ir ... (kas?)*

- par ko ir luga

*Luga var būt par ... (ko?) un par ... (ko?)*

- kas ir galvenie lugas tēli

- kādi ir galvenie tēli

- kur tēli atrodas, kur notiek darbība

*Lugas darbība notiek ... (kur?)*

*Tēli ir ... (kur?)*

- ko galvenie tēli dara?

- kas lugā ir smieklīgs

*Lugā smieklīgs var būt ... (kas?)*

- kas ir lugas ideja

*Lugas ideja ir parādīt, ka ...*

*Lugas ideja ir parādīt, ko ...*

*Lugas ideja ir parādīt, kā ...*

*Lugas ideja ir aktualizēt jautājumu par ... (ko?)*

## 3. Pārī izveidojiet vienu dialogu starp bezkaunīgajiem večiem! Prezentējiet citiem!

\*\*

1. Aplūko afišu un nosauc pirmās trīs lietas, ko tu redzi! Kādas ir tavas asociācijas?

2. Salīdzini verbālo un neverbālo informāciju! Vērtē to!

	Rakstveida teksts	Attēls	Komentāri
Kopīgais			
Atšķirīgais			

3. Kā tu domā, vai afiša ir efektīva? Kāpēc *jā* vai *nē*?

4. Lasi skaļi lugas aprakstu!

„Veči ir trīs latviešu vīri, kam savulaik nācies pamest Latviju un kuri tagad vada savas vecumdienas Kalifornijā. Viņu vaļasprieki un attiecības, konflikti ar bērniem, kas uzsūkuši jaunās mītnes zemes ieražas

un valodu, mēģinājumi saglabāt latvietību ļoti atgādina mūsdienu ekonomisko emigrantu dzīvi.”

[<https://lr1.lsm.lv/lv/raksts/ieludz-radioteatris/anslavs-eglitis-bez-kaunigie-veci.a115934/>]

## 5. Pāri:

### 5.1. Formulējiet lugas ideju!

### 5.2. Prognozējiet notikumu attīstību lugā un vizuāli ilustrējiet spilgtāko epizodi!

### 5.3. Izveidojiet vismaz vienu dialogu starp:

- bezkaunīgajiem večiem,
- vienu vīrieti un viņa bērniem,
- viena vīrieša bērniem,
- vienu vīrieti un viņa radnieku Latvijā

**un izspēlējiet to** (atsevišķas dialoga daļas var būt arī citās valodās)! **Ja vēlaties, varat arī ierakstīt vai nofilmēt to! Prezentējiet savu darbu citiem!**

## 6. Atrod papildu informāciju par Anšlava Egliša literārajiem darbiem un veido rakstnieka literāro CV (jebkurā veidā un formātā)!

## 3. piemērs: publiska informācija par cilvēku plašākā kontekstā

Tā kā izdevuma iepriekšējās nodaļās tika secināts, ka ikviens publisks paziņojums cilvēku apdzīvotā vietā var būt veidots ar verbālām zīmēm (burtiem, vārdiem, teikumiem) un neverbālām zīmēm (attēliem, simboliem, ornamentiem, burtveidolam, pasvītrojumiem), trešais uzdevumu piemērs rosina pedagogu un studentus pievērst uzmanību tam, kā personiska informācija par atsevišķiem cilvēkiem ir publiskota pilsētas LA. Kuri verbālie un neverbālie līdzekļi veido priekšstatus par konkrētu cilvēku?

Semiotiskā skatījumā viss, kas ir saistīts ar un ap LA zīmi, nodod informāciju un veido nozīmi noteiktā laikā un vietā. Nozīme ir paziņojuma materialitātei, izmēram un formai, izvietojumam, piemēram, izvēlētajam rakstāmrīkam, teksta pamatnei (piem., papīram, metāla plāksnei, audeklam, koka dēlim), atrašanās vietai: ēkas sienai, logam, statīvam, informācijas stendam,

ielai, centram, mikrorajonam, pilsētai u. tml. (sk. 4.2. un 4.3. apakšnodaļu).

Ir atšķirība, vai cilvēka personvārdi ir uzšņāpti ar flomāsteru vai aerosolu grafiti veidā uz bijušās rūpnīcas betona sienas nelielā šķērsielā vai uzdrukāti treknrakstā uz sudraba plāksnes, kas piestiprināta pie nesen renovētas ēkas vai jaunceltnes, kuras priekšplānā plīvo Latvijas karogs mastā. Lai gan verbālā informācija (personas vārds un uzvārds) var būt tā pati, papildu informācija katrā gadījumā būs cita. Tātad kopējais informācijas apjoms un saturs abos gadījumos ir atšķirīgs, arī priekšstati par teksta saturu un formu, cilvēku (personvārdu nesēju, teksta autoru) un vidi visticamāk ir dažādi. It kā pašsaprotams secinājums, taču, cik bieži par šādām līdzībām un atšķirībām tiek runāts mācību procesā? Kā studenti vērtē abu gadījumu kopīgās un atšķirīgās pazīmes? Kas apdzīvo šīs vides? Kura no šīm vidēm studentiem liekas tuva, droša, interesanta un aizraujoša un kura vide rosina uz plašāku apkārtnes iepazīšanu?

Konkrēti domājot par svešvalodu apguvi, papildu uzdevumi plašākas informācijas pamanīšanai un raksturošanai studentiem var palīdzēt saprast valodas un citu semiotisko resursu daudzveidību atšķirīgos kontekstos, iepazīt latviešu sociālo un kultūras dzīvi un labāk iejusties autentiskā vidē.

Turpinot iepriekš pieminētā piemēra iztīrījumu, ar studentiem ir vērts pārrunāt, cik daudz personvārdu grafiti tekstos ir redzami viņu dzīvesvietā un kurās valodās tie ir rakstīti; ko grafiti rakstītāji biežāk publicē – savus īstos personvārdus vai iesaukas, un kāds varētu būt izvēles galvenais pamatojums? Pedagoģis var parādīt vai studenti var paši atrast tīmeklī vairākas fotogrāfijas no Latvijas ar grafiti tekstiem, kuros ir rakstītāju „paraksti”, un pārrunāt gan vārdu atšifrēšanas un valodas noteikšanas problemātiku, gan arī grafiti tekstu izvietojuma vietu iespējamo motivāciju.

Otra piemēra gadījumā ir apspriežamas valsts karoga lietojuma tradīcijas Latvijā; ne visiem studentiem ir zināms, pie kurām valsts iestādēm karogam jābūt pastāvīgi, kuros datumos visiem Latvijas iedzīvotājiem jāizkar karogs, bet kurās dienās ir vēlams izkārt karogu, bet tas nav obligāti. *Kāpēc cilvēki visā pasaulē izvēlas izkārt savas valsts vai reģiona karogu pie mājām katru dienu? Ko karogs nozīmē jums?*

Atkarībā no studentu valodas prasmes līmeņa šādas sarunas var notikt studentu mērķvalodā (latviešu valodā), bilingvāli vai starpniekvalodā. Informācijas izziņa var būt organizēta kā darbs auditorijā vai kā studentu patstāvīgais darbs mājās.

Kā jau iepriekš tika minēts, izdevuma autore fotogrāfijas ar autentiskām LA zīmēm ir iekļāvusi jau A1 valodas prasmes līmeņa nodarbībās, mācot, kā iepazīties, raksturot sevi un citus. Vienīgais priekšnosacījums mācību darba organizācijai šajā posmā ir fotogrāfiju skaits; nav ieteicams vienas nodarbības laikā iekļaut lielu skaitu fotogrāfiju un piedāvāt studentiem daudz jaunas rakstveida informācijas latviešu valodā (sk. 2. nodaļu).

Tālāk ir dots trešais piemērs ar mācību uzdevumiem ar 3 LA zīmēm no Latvijas pilsētām. Uzdevumu kopa ir aprobēta ar četriem studentiem 2020. gada vasarā, latviešu valodas vasaras skolā, kas notika tiešsaistē.

**Valodas prasmes līmenis:** A1–A2.

**Tēma:** Iepazīšanās.

**Mērķi:**

Lingvistiskie mērķi:

- vingrināt skaņu izrunu zināmos un nezināmos vārdos;
- nostiprināt lietvārdu nominatīva lietojumu personvārdos un profesiju nosaukumos un lietvārdu ģenitīva lietojumu konstrukcijā ar prievārdu *no* vietas nozīmē;
- nostiprināt verba *būt* 1. un 2. personas formas;
- nostiprināt prasmi lietot konstrukciju *Man patīk + verbs nenoteiksmē*, atkārtojot un iepazīstot jaunus verbus, kas nosauc vaļaspriekus un intereses.

Komunikatīvie mērķi:

- praktizēt jautājumus un atbildes iepazīšanās situācijās;
- pilnveidot prasmi uztvert, analizēt un interpretēt neverbālo informāciju, kas izmantota publiskajā telpā.

Sociokultūras mērķi:

- iepazīstināt ar Latvijas ģerboni kā vienu no Latvijas simboliem;
- iepazīstināt ar Latvijā pazīstamiem profesionāļiem jurisprudencē, sportā un ielu mākslā;

- pievērst uzmanību valodu un kultūru kontaktiem Latvijā;
- pilnveidot izpratni par sociālajām identitātēm un piederībām (vietas, grupas, kustības).

**Mācību organizācijas formas:** skaļa lasīšana, lomu spēle, diskusija un radošais darbs.

**Mācību materiāli:** izdrukātas krāsainas fotogrāfijas ar dažādu profesiju pārstāvju pašrepresentācijas (reklāmas) plāksnēm (sk. 1. attēlu), piemiņas zīmēm (sk. 2. attēlu) un grafiti tekstiem (sk. 3. attēlu), īsi komentāri par zīmju atrašanās vietu Latvijas pilsētās.



1. attēls. Zvērināta advokāta Edgara Atlāča biroja zīme (reklāma) Valmierā



2. attēls. Lielformāta piemiņas zīme Jānim Daliņam Valmierā, Tērbatas ielā  
 4. Teksts: *Jānis Daliņš. Latviešu zemnieks, priekšzīmīgs saimnieks, seškārtējs pasaules rekordists soļošanā, sudraba laureāts olimpiādē Losandželosā tūkstoš deviņi simti trīsdesmit otrajā gadā, Eiropas čempions Turīnā tūkstoš deviņi simti trīsdesmit ceturtajā gadā, daudzu starptautisku sacensību uzvarētājs, Trīszaigzņu ordeņa kavalieris, Tēvzemes balvas laureāts, astotā Valmieras pulka aizsargs*





3. attēls. Grafiti Rēzeknē, uz daudzdzīvokļu mājas sienas

### Mācību darba īss apraksts:

1. Studenti lasa tekstus skaļi. Ja nepieciešams, studenti vispirms pārskata tekstu un izlasa to klusām. Pedagoģs lūdz katru studentu izlasīt visus tekstus skaļi vai izvēlas studentus, kas lasa tikai vienu no tekstiem. Uzdevuma laikā nezināmie vārdi netiek tulkoti, pievēršot uzmanību pareizrūnai.
2. Studenti veido pāros dialogus. Studenti uzdod viens otram jautājumus *Kā tevi sauc?*, *No kurienes tu esi?*, *Kas tu esi?* / *Kāda ir tava profesija?* un *Ko tev patīk darīt?* un atbild uz tiem, iejūtoties fotogrāfijā minēto personu lomā. Studenti izmanto izdales materiālus (fotogrāfijas), tulkojošo vārdnīcu un tīmekli pieejamo papildu informāciju viņiem zināmā valodā (ja nepieciešams). Studenti drīkst paši izdomāt personu vaļaspriekus un intereses vai citu informāciju, kas nav redzama LA zīmēs vai papildu aplūkotajā informācijā. Tāpat studenti paši izvēlas dialogu veidošanas secību (resp., vai abi studenti vispirms izrunā vienu fotogrāfiju, tad otro un trešo vai studenti izmanto fotogrāfijas sajauktā secībā). Rezultātā katrs pāra dalībnieks ir iejuties visu trīs personu lomā.
3. Kopīga diskusija starpniekvalodā par LA zīmi plašākā kontekstā. Vispirms studenti pārrunā LA zīmes semiotiskā aspektā (krāsas, attēli, izvietojums, burtveidols) un tad salīdzina personu publisko reprezentāciju kopumā. Būtiskākie jautājumi: 1) Ko teksts pasaka par cilvēku – viņa identitāti, piederību, zināšanām un prasmēm,

panākumiem, vērtībām un finansiālo stāvokli? 2) Kā teksta saturs, vizuālais noformējums un izvietojums ietekmē priekšstatus par katru personu un noteiktu vidi?

4. Studentu radošais darbs. Studenti individuāli izveido vienas personas vizītkarti (pierakstu burtnīcā, uz atsevišķas lapas, elektroniskā dokumentā vai tiešsaistes formā) un īsi prezentēt citiem.

Lietderīgi mazliet pakavēties pie katras fotogrāfijas iesaistīšanas mācību darbā. Strādājot ar 1. attēlu, studenti atpazīst vīriešu vārdu *Edgars*, jo jau pirmajā nodarbībā samērā ilgs laiks tika veltīts latviešu kalendāra izpētei, praktizējot tikai jautājumu *Kā tevi sauc?* un sākot sarunu par lietvārdu deklinācijām (resp., viens no studentu uzdevumiem bija izveidot vārdu grupas pēc lingvistiskām pazīmēm un katru grupu ilustrēt ar vismaz vienu piemēru). Tāpat studenti pamana, ka personvārdi nav lietoti nominatīvā, kura lietojums ir nepieciešams, lai pateiktu „savu” vārdu un uzvārdu. Pedagoģs palīdz izveidot uzvārda nominatīva formu (vārds *lācis* studentiem vēl nav zināms), norādot ka otrās deklinācijas lietvārdiem ir raksturīga līdzskaņu mija, taču šo jautājumu neizvērsot. Savukārt, atbildot uz jautājumu *Kas tu esi? / Kāda ir tava profesija?*, studenti paši izveido vīriešu dzimtes profesijas nominatīvu (resp., *advokāts*, ne *advokāta* vai *advokāte*). Divi studenti atbildē iekļāva apzīmētāju *zvērināts*, taču tas nebija obligāts nosacījums.

Sarunu par šo LA zīmi plašākā kontekstā iesāk pedagoga jautājumi: *Ko jūs domājat par šo plāksni?, Vai jūs zināt, kas ir attēlots plāksnes augšpusē?* Uzmanība vispirms tiek pievērsta zelta krāsas varbūtējai nozīmei un funkcionalitātei advokāta biroja reklāmā, tad Latvijas ģerboņa nozīmei juridiskas personas reklāmā un lietojuma regulējumam Latvijā. Studenti patstāvīgi izlasa īsu Latvijas ģerboņa vēsturi un elementu raksturojumu mājaslapas *Wikipedia* viņiem zināmas valodas versijā. Pēc tam tiek pārrunāts, cik svarīgi reklāmā ir eksplīcīti norādīt piederību noteiktai sociālai grupai, šajā gadījumā – oficiāli apstiprinātai savas jomas profesionāļu apvienībai. Beigās pedagogs nedaudz provocē studentus, jautājot, kā šī plāksne ir saistīta ar vidi (konkrētu adresi, pilsētu, reģionu, valsti), vai tā varētu būt izvietota citā Latvijas pilsētā?

Aplūkojot 2. attēlā redzamo lielformāta piemiņas zīmi, studenti ātri pamana personas personvārdus nominatīvā; zina vīriešu vārdu *Jānis*, bet, lasot fotogrāfijā iekļauto rakstveida informāciju, neprecīzi izlasa uzvārdu (*Kaliņš*, ne *Daliņš*) sākumburta stilizācijas dēļ. Līdz ar to pedagogam jāpievērš uzmanība precīza uzvārda lietojumam dialoga izveidē. Naturālistiskais zīmējums studentiem nesagādā problēmas identificēt J. Daliņa profesiju – sportists (skrējējs vai soļotājs).

Rakstveida teksts ar J. Daliņa pietiekami izvērsto aprakstu ir sevišķi noderīgs skaļai lasīšanai un skaņu izrunas (piem., vārdos *priekšzīmīgs*, *seškārtējs*, *sacensību* un *trīszvaigžņu*) attīstīšanai.

Verbālais teksts ir garš, bet studentu galvenais uzdevums ir identificēt lietvārdus nominatīvā, kas raksturo attēlā redzamo personu. Pedagoģs var noskaidrot, kurus vārdus studenti zina vai var uzminēt pēc fonētiskām līdzībām viņiem zināmās valodās (piem., angļu valodā ir vārdi *champion* ‘čempions’, *record-holder* ‘rekordists’, *olympiad* ‘olimpiāde’ un *laureate* ‘laureāts’). Viens students izmanto arī mašintulkošanas rīku tiešsaistē (piem., *Tildes tulkotājs* vai *Google tulkotājs*), lai saprastu galveno teksta domu. Studentiem noteikti nav jāiegaumē visi vārdi, taču pedagogs var jautāt, kuri vārdi vai vārdu savienojumi studentiem šķiet svarīgi, kurus vārdus viņi vēlētos atcerēties (piem., *pasauļe*, *starptautisks* un *sacensības*). Pedagogs izvēlētos vārdus iekļauj turpmākos uzdevumos vai piemēros, lai studentiem būtu vieglāk atpazīt un atkārtot tos citos kontekstos, iegaumēt nozīmi.

Aplūkojot fotogrāfiju – piemiņas zīmi – kopumā, pedagogs vispirms rosina pievērst uzmanību informācijas izkārtojumam uz sienas. *Kas tekstā nodod galveno informāciju – attēls vai rakstveida uzskaitījums? Kā attēls un verbāls teksts papildina viens otru? Ko attēls vēsta par J. Daliņu, Valmieru un Latviju? Kā jūs vērtējat personvārdu burtveidolu un stilizāciju? Ko J. Daliņa verbālo apzīmējumu secība pasaka par viņa personību (identitātēm un piederībām), nozīmi Latvijas sporta un sociālajā dzīvē?*

Studenti tīmekļa vietnes *Wikipedia* angļu valodas versijā izlasa īsu informāciju par latviešu soļotāja profesionālo karjeru un panākumiem, kā arī par viņa vārdā nosaukto ielu un stadionu Valmierā. Ja nepieciešams, pedagogs var sniegt papildu informāciju par mākslinieka Alfreda Lapetrova ideju 21. gs. sākumā papildināt

zīmējumu ar soļotāja Aigara Fadejeva, vairāku bērnu un jauniešu zīmējumiem, lai simboliski parādītu sportisko pēctecību un jauno soļotāju paaudzi. Studenti labprāt izsaka savu viedokli par papildu vizuālā materiāla nepieciešamību piemiņas zīmē. Fonā var noklausīties Jāņa Āres dziesmu „Ak, kaut man Daliņa kājas būtu” (Riherts 2013).

Ja studenti vēlas un ir papildu laiks, pedagogs var parādīt 16 sekunžu garu mēmo videosižetu, kurā ir redzams fragments no soļošanas sacensībām 20. gs. 20. gados (Zelēnkovs 2020). Videosižets ir interesants ar to, ka tajā ir divi uzraksti trīs valodās: latviešu, vācu un krievu valodā. Tāpat videosižets rosina rakstu uzdevumu – subtitru izveidošanu latviešu un studentu dzimtajā valodā, iztēlojoties, ko varētu sacīt sportisti un līdzjutēji.

3. attēlā studenti redz vārdu angļu valodā *king* ‘karalis’ un grafiti rakstītāja iesauku *Tako*. Atbildot uz jautājumu „Kas tu esi?” vai „Kāda ir tava profesija?”, studenti paši iztulko angļu valodas vārds *king* latviešu valodā un sameklē tiešsaistes meklētājprogrammā *Google*, kā latviski pateikt *graffiti writer* un/vai *tagger*.

Izvērtējot grafiti tekstu kopumā, studenti vispirms izsaka savas domas par grafiti lingvistisko un māksliniecisko noformējumu, teksta skaidrību, saprotamību un galveno domu. Tad studenti interpretē zīmētā virieša tēla ideju. *Vai tas reprezentē Tako?* Kopīgi tiek pārrunātas pirmās asociācijas un galvenie stereotipi par grafiti veidotājiem.

Sarunu par personas sociālo identitāti var sākt ar vārda *Tako* leksiskās nozīmes noskaidrošanu. Latviešu valodā vārds *tako* apzīmē sviestmaizi meksikāņu gaumē; vārds nāk no spāņu valodas vārda *taco* (izrunā *tako*) ar tādu pašu nozīmi. Studenti interpretē iesaukas izvēles motivāciju un izsaka pieņēmumus, kāpēc autors ir izvēlējies tieši šādu iesauku. Pedagogs rosina pievērst uzmanību valodu izvēlei grafiti tekstā; ko tā pasaka par grafiti rakstītāju, grafiti teksta publicēšanas vietu un kultūru procesiem pasaulē? Tāpat pedagogs aicina izteikt domas par jautājuma zīmes nozīmi tekstā – Vai tā parāda, ka grafiti rakstītājs nejutās drošs un pārliecināts par savu lomu ielū kultūrā? Iespējams pārrunāt arī rakstītāja dzimumu un nosaukt pazīmes, kas var funkcionēt kā argumenti dzimuma noteikšanai.

Sarunas beigās var kopīgi pārrunāt cilvēku attieksmi pret ielu kultūru un atšķirībām starp legāliem un nelegāliem grafiti, formulēt tipiskas grafiti tekstu un zīmējumu pazīmes, kas tiem piemīt neatkarīgi no atrašanās vietas (pilsētas, valsts), un prognozēt katras vietas unikālās pazīmes.

Ja ir papildu laiks un vēlme, studenti patstāvīgi izpēta Kiwie mājaslapu tīmekli un/vai lasa interviju ar viņu angļu valodā (Kiwie 2020; Kernot 2012). Kiwie ir viens no pirmajiem un pazīstamākajiem grafiti veidotājiem Latvijā un lielākā grafiti zīmējuma Baltijas valstīs līdzautors (Rudens Stencil 2014). Šis iespaidīgais mākslas darbs uz dzīvojamās mājas sienas Tallinas ielā 46 ir noderīgs ierosmes avots, lai runātu ne tikai par ielu mākslu, bet arī par latviešu rakstu zīmēm, simboliem un folkloras tēliem, to lietojumu un interpretāciju mūsdienās (piem., suvenīri, apģērbi, tetovējumi, sadzīves priekšmeti).

Daži Kiwie grafiti ir iekļauti mākslinieces un bērnu grāmatu autore Leldes Braķes-Klaverī un viņas dēla Nila Klaverī grāmatā „Grafiti noslēpums” (Braķe-Klaverī, Klaverī 2019). Vienā no lapu atvērumiem ir stilizēta karte ar grafiti izvietojuma norādēm; to studenti var izmantot, lai stāstītu par grafiti atrašanās vietu Rīgā un mācoties lietot lokatīva formu un pamata skaitļa vārdus. *Kur ir Kiwie grafiti? - Kiwie grafiti ir Avotu ielā 27, Tallinas ielā 46 u. tml.*

Šis uzdevumu cikls parāda, ka LA zīmes var izmantot, lai, no vienas puses, mācītu, atkārtotu un nostiprinātu pamata leksiku, gramatiskās formas un sintaktiskās konstrukcijas, no otras puses, lai runātu par Latvijas kultūru, vēsturi un sabiedrību. Tas palīdz studentiem ne tikai nostiprināt runātprasmi (uzdot vienkāršus jautājumus un atbildēt uz tiem), bet attīsta arī tekstpratību (īpaši multimodālo un multilingvālo kompetenci).

Pedagogs var mainīt mācību formas, kādu uzdevumu uzdot kā mājasdarbu (piem., fotogrāfiju iepazīšana mājās), izveidojot papildu uzdevumus (piem., skices veidošana kāda cita Latvijā ievērojama cilvēka piemiņas zīmei) vai izvēloties citus uzziņu materiālus. Galvenā ideja ir apvienot latviešu valodas mācīšanos ar Latvijas un tās cilvēku iepazīšanu – kontekstualizēt mācību procesu, padarot to „dzīvāku” un interesantāku studentiem.

## Tekstā papildus norādītie mācību materiāli

- Braķe-Klaverī, L., Klaverī, N. (2019) *Graffiti noslēpums. Tīģerēnu-detektīvu piedzīvojumi*. Rīga: Sapņu spalva.
- Kernot, E. (2012) *Graffiti – work of a master or just a disaster?* Pieejams tiešsaistē: <https://www.baltictimes.com/news/articles/31165/>.
- Kiwie (2020) *Kiwie X Pet monsters*. Pieejams tiešsaistē: <http://kiwie.com/>.
- Riherts, J. (2013) *Jānis Āre – Ak, kaut man Daliņa kājas būtu*. Pieejams tiešsaistē: <https://www.youtube.com/watch?v=m7CF0hDm6sA>.
- Rudens Stencil (2014) *Saule. Pērkons. Daugava*. Pieejams tiešsaistē: <https://www.youtube.com/watch?v=toimHEI6Lr8>.
- Zeļenkovs, A. (2020) Jānis Daliņš. *Nacionālā enciklopēdija*. Pieejams tiešsaistē: <https://enciklopedija.lv/skirklis/60350>.

## LA teksti, valodas temati un satura tēmas

Šajā sadaļā ir iekļautas divas tabulas. 6.6. tabula parāda sešus pilsētu tekstu veidus (ielu nosaukuma zīmes, uzņēmumu nosaukuma zīmes, darba laika zīmes, aizlieguma zīmes, afišas, reklāmas; sk. 279. lpp.) saistībā ar apgūstamiem valodas tematiem un sniedz rosinošus jautājumus praktisko uzdevumu veidošanai un realizēšanai. Savukārt 6.7. tabulā ir apkopota informācija par dažām satura tēmām, valodas funkcijām, leksikas un gramatikas tematiem, ko var apgūt, mācību procesā iekļaujot arī Latvijas LA zīmes. Papildus ir doti uzdevumu piemēri ar atšķirīgu sarežģītības pakāpi. Tabulās apzināti nav norādīti valodas apguves līmeņi, jo, plānojot darbu ar vienu un to pašu fotogrāfiju, uzdevumu veidi un sarežģītības līmenis var atšķirties atkarībā no katras grupas sagatavotības līmeņa un pedagoģiskā mērķa. Tāpat jāuzsver, ka daži no ierosmes jautājumiem vai uzdevumiem ir paredzēti ne tikai valodas apguvei, bet arī Latvijas ģeogrāfijas, sociālās dzīves un kultūrvēstures izziņai.

Abas tabulas parāda pilsētu tekstu praktisko lietderību latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanā, sniedz konkrētus satura tēmu, valodas tematu (resp., vēlamos sasniedzamos rezultātus) un uzdevumu piemērus, iedvesmojot pedagogus iekļaut LA zīmes mācību procesā.



Pilsētu  
tekstu veidi



6.6. tabula. LA zīmes saistībā ar valodas jautājumu apguvi  
(pēc Pošeiko 2020)

TEKSTA VEIDS	VALODAS TEMATI
<b>Ielu nosaukumu zīmes</b>	Lietvārdu leksiskās grupas Ģenitīvs un lokatīvs Līdzskaņu mija Adjektīvu noteiktā galotne Apstākļa vārdi Skaitļa vārdi
<b>Uzņēmumu nosaukumu zīmes</b>	Vārdu tiešā nozīme un atvasinātās nozīmes Vārdu saskaņošana Nominatīvs, akuzatīvs, datīvs Verbu nenoteiksme (piem., kafejnīca „pasēdēt”) vai kāda personas forma (piem., kafejnīca „parunāsim”) Adjektīvi, to noteiktā un nenoteiktā galotne Nosaukumu grupas pēc leksiskām un gramatiskām pazīmēm Svešvalodu lietojums un nosaukumu latviskošana
<b>Darba laika zīmes</b>	Prievārdi <i>no</i> un <i>līdz</i> Daudzskaitļa datīvs Pulksteņa laiks Verbu vienkāršās tagadnes 3. persona Verbu ciešamā kārtā Nedēļas dienas Lokatīvs Laika un mēra adverbu salīdzināmās pakāpes



## ROSINOŠI JAUTĀJUMI UZDEVUMIEM

Kuri ziedi / dzīvnieki / putni / ģeogrāfiski objekti / slaveni latvieši / cilvēku amati vai profesijas / abstrakti jēdzieni u. tml. veido ielu nosaukumu? Kas ir ielu nosaukumu pamatā?

Kuri adjektīvi ir ielu nosaukumos?

Kur atrodas šī iela pilsētā (Rīgā, citā Latvijas pilsētā)?

Vai šis ielu nosaukums ir arī citur Latvijā? Kurās pilsētās? Cik daudzās pilsētās?

Kā tu domā, kuras Rīgas ielas ir komerciālas/klusas/skaļas utt. ielas? Kuras ielas patīk tūristiem? Kāpēc?

Kādi ielu nosaukumi ir tavā dzīvesvietā?

Kurā ielā tu gribētu dzīvot Rīgā vai kādā citā Latvijas pilsētā? Kāpēc?

Ar ko tev asociējas šis nosaukums?

Ko vārdi nosaukumā nozīmē paši par sevi? Ko tie nozīmē saistībā ar uzņēmumu?

Vai nosaukuma zīmē ir informācija par uzņēmuma īpašnieku?

Kur var redzēt šo nosaukumu? Kur atrodas uzņēmums? Vai nosaukums ir saistīts ar apkārtnējo vidi/pilsētu/reģionu?

Kuri nosaukumi ir starptautiski?

Kurš nosaukums ir interesants/oriģināls? Kāpēc?

Kāds ir efektīvs nosaukums kopumā?

Kā var grupēt nosaukumus?

Kāds būtu nosaukuma svešvalodā tulkojums latviešu valodā? Kas skan labāk? Kāda alternatīva nosaukumam varētu būt latviešu valodā?

No cikiem līdz cikiem strādā iestāde/uzņēmums?

Cikos uzņēmums tiek atvērts/aizvērts?

Kurās dienās iestāde/uzņēmums ir atvērta/atvērts?

Kurās dienās iestāde/uzņēmums ir ciet vai slēgta/slēgts?

Vai ir kādas izmaiņas iestādes/uzņēmums darba laikā?

Kad ir pusdienu pārtraukums? Cik ilgs ir pusdienu pārtraukums? Vai tas ir daudz vai maz? Vai tavā dzīvesvietā cilvēki strādā ilgāk/vairāk vai mazāk?

TEKSTA VEIDS	VALODAS TEMATI
<b>Afišas</b>	Lokatīvs Kārtas skaitļa vārdi Nedēļas dienas Pulksteņa laiks Ģenitīvs. Akuzatīvs Verbu vienkāršā tagadne un nākotne Personvārdi (t.sk., citvalodu personvārdu atveide latviešu valodā), pasākumu nosaukumi, vietvārdi Adjektīvi Laika adverbu salīdzināmās pakāpes Saīsinājumi
<b>Aizlieguma zīmes</b>	Verbu nenoteiksme Lokāmais pagātnes divdabīs Verbu pavēles izteiksme Adjektīvi Vietas, laika un mēra adverbī
<b>Reklāmas</b>	Pamata un kārtas skaitļa vārdi Ģenitīvs, datīvs Mēra adverbī Adjektīvu noteiktā un nenoteiktā galotne Adjektīvu un adverbu salīdzināmās pakāpes Vienlīdzīgi teikuma locekļi Salīdzinājumi, metaforas Retoriskie līdzekļi Dažādas sintaktiskās konstrukcijas Verbu vienkāršā tagadne

## ROSINOŠI JAUTĀJUMI UZDEVUMIEM

Kas notiek šodien / rīt / piektdien / nedēļas nogalē / nākamnedēļ?  
Kādi pasākumi būs šomēnes vai nākamajā mēnesī teātrī / koncertzālē / operā / sporta hallē / Rīgā vai kādā citā Latvijas pilsētā u. tml.?

Kas piedalās pasākumā?

Kas organizē pasākumu? Kas atbalsta to?

Kur notiks pasākums?

Kad notiks pasākums? Cik tas ir?

Vai pasākums izskatās interesants/daudzsološs?

Kādus pasākumus reklamē biežāk/retāk Latvijā un tavā dzīvesvietā?

Kuru pasākumu reklāmas tev patīk, bet kuru – nē?

Kādus pasākumus nedrīkst reklamēt? Kāpēc?

Kur var nopirkt ieejas biļeti? Kur jāpērk ieejas biļete? Vai biļete ir lēta/dārga?

Kur nedrīkst novietot automašīnu?

Ko nedrīkst darīt 10 m no ieejas durvīm?

Kas šeit ir aizliegts? Vai aizliegums ir loģisks?

Kā aizliegumu var pārfrāzēt? Kā pārveidot aizliegumu par pavēli? Kura forma ir efektīvāka?

Kā tu domā, vai aizliegumi Latvijā un tavā dzīvesvietā ir pietiekamā skaitā un efektīvi? Vai cilvēki tos ievēro?

Kāds ir produkts? Vai tas ir svarīgs cilvēka dzīvē? Kāpēc?

Vai tas ir Latvijas/ārvalstu produkts?

Kas ir produkta auditorija? Kuri lieto produktu?

Kā šo produktu lieto?

Cik maksā produkts?

Cik liela ir atlaide? Cik procentus lētāks ir produkts?

Kur izdevīgāk tagad iepirkties?

Ko izdevīgi ir pašreiz pirkt/pārdot?

Kāpēc pirkt tieši šo produktu?

6.7. tabula. LA zīmju iesaiste latviešu valodas apguvē

TĒMA	VALODAS FUNKCIJAS	VALODAS TEMATI
<p><b>Pilsētas iepazīšana un orientēšanās</b></p> <p>Kur es esmu? Ko es redzu? Kas te ir interesants?</p> <p>Kā man atrast ceļu uz vajadzīgo galamērķi? Kā tur nokļūt?</p>	<p>Vietas izteikšana Tuvākās apkārtnes raksturošana Maršruta plānošana Laika plānošana</p>	<p>Leksika, kas ir saistīta ar pilsētas objektiem un pārvietošanos pilsētā Ģenitīvs ielu nosaukumos Īpašvārdi Vietas adverbji, to salīdzināmās pakāpes Prievārdi <i>Pa labi, pa kreisi</i> Pamata un kārtas skaitļa vārdi Pulksteņa laiks Skaitļa vārdi Verbi vienkāršajā tagadnē un pagātnē Verbi pavēles izteiksmes 2. personā</p>
<p><b>Uzvedības normas pilsētā</b></p> <p>Kā uzvesties? Ko drīkst un ko nedrīkst darīt?</p> <p>Ko darīt, lai justos droši?</p>	<p>Aizlieguma, ierobežojuma, lūguma un brīdinājuma izteikšana Cilvēku darbības un uzvedības regulēšana  Privātīpašuma demonstrēšana</p>	<p>Datīvs Verbu nenoteiksme Verbi nolieguma formā Verbi vajadzības izteiksmē Verbi pavēles izteiksmē Pavēles izteikšana Adverbji, to salīdzināmās pakāpes <i>Pa labi, pa kreisi</i> Pamatojuma palīgteikums</p>

TEKSTU VEIDI	UZDEVUMI PIEMĒRI
<p>Pilsētas karte Ceļu norādes Ielu nosaukumu zīmes Sabiedriskā transporta kustības saraksts</p> <p>Tiešsaistes kartes meklētāj-programmā <i>Google</i> Sabiedriskā transporta lietotnes</p>	<p>Studenti <i>Google Maps</i> kartē atver vienu Rīgas ielas fragmentu un raksturo visu, ko viņi redz (iestāžu un uzņēmumu nosaukumus, mašīnas, cilvēkus).</p> <p>Viens no studentu pāra iejūtas vājredzīga vai akla cilvēka lomā un jautā otram par sabiedriskā transporta kursēšanas grafiku viņam/viņai vēlamā virzienā, arī uzzina, cik tagad ir pulkstenis un cik ilgi vēl jāgaida. Izpalīgs noskaidro, vai ir vajadzīga papildu palīdzība.</p> <p>Studenti individuāli iejūtas gida lomā, <i>Google Maps</i> kartēs izvēlas un sagatavo īsu mutvārdu ziņojumu par kādas Latvijas pilsētas ielu vai tās fragmentu, tanī esošajām ēkām un to funkcionālo izmantojumu. Stāstījuma prezentācija citiem.</p> <p>Studenti pāros sagatavo plānu ar vietām, ko viņi vēlētos redzēt vai apmeklēt divu dienu laikā, tad kopīgi kartē izvēlas īsākos un ērtākos maršrūtus un sameklē atbilstošus sabiedriskā transporta līdzekļus. Pāris arī izrēķina ceļojuma izmaksas. Ceļojuma prezentācija citiem.</p>
<p>Aizlieguma zīmes Ierobežojuma zīmes Brīdinājuma zīmes Ceļa zīmes</p> <p>Zīmes par video novērošanu</p>	<p>Studenti Latvijā izvietotās aizlieguma un ierobežojuma ceļa zīmes papildina ar rakstveida informāciju. Studenti veido dažām zīmēm skiču paraugus, tad izveidotos rakstveida tekstus salīdzina ar tīmeklī pieejamiem ceļa zīmju nosaukumiem. Pāris kopīgi vienojas, vai verbāls teksts ir vajadzīgs. Ja jā, kur un kāpēc.</p> <p>Viens no pāra izvēlas maršrutu kādā Latvijas pilsētā un atzīmē to izdrukātā kartē, savukārt otrs dalībnieks iejūtas transportlīdzekļa navigācijas balss lomā. Izmantojot <i>Google Maps</i> kartes iespējas, abi dalībnieki virtuāli „izbrauc” maršrutu. Navigācijas balss dod braukšanas norādes un precīzus komentārus par ceļā sastaptajām ceļa zīmēm, kā arī informē braucēju par iedomātajiem pārkāpumiem (piem., <i>Brauc lēnāk! Šeit nedrīkst braukt ātrāk par 70 km stundā</i>).</p>

TĒMA	VALODAS FUNKCIJAS	VALODAS TEMATI
		<p>Cēloņa apstākļa palīgteikums  Īstenības izteiksmes saliktā tagadne  Ciešamā kārtā</p>
<p><b>Maltīte</b></p> <p>Kur var labi paēst un iedzert? Cik tas maksās?</p> <p>Kāda ir latviešu tradicionālā virtuve?</p> <p>Cik dažādu kultūru ēdieni ir nobaudāmi Rīgā?</p>	<p>Uztura un izdevumu plānošana  Veselīga un neveselīga ēdiena raksturošana  Informēšana par diētu un alerģiju</p>	<p>Leksika, kas ir saistīta ar ēdieniem un dzērieniem, latviešu virtuvi, maltīti ārpus mājām  Frāzes ēdienu/ dzērienu pasūtīšanai, rēķina saņemšanai  Vārdi un frāzes galdiņa rezervācijai kafejnīcā/restorānā  Īpašības vārdi, to salīdzināmās pakāpes  Īpašības vārdu noteiktā un nenoteiktā galotne  Skaitļa vārdi  Verbu vienkāršā nākotne  Ģenitīvs, datīvs, akuzatīvs, lokatīvs  Konstrukcija <i>Man patīk/garšo</i></p>

TEKSTU VEIDI	UZDEVUMI PIEMĒRI
	<p>Studenti izveido kartogrāfisku skici ar savu iedomātu privātīpašumu Latvijas pilsētā, norādot vajadzīgo brīdinājuma, ierobežojuma un aizlieguma zīmju izvietošanu un ilustrējot zīmes (noformējums, saturs). Prezentē rezultātus citiem, pamatojot zīmju nepieciešamību.</p> <p>Studenti grupās aplūko <i>Google Maps</i> kartēs kādu Latvijas pilsētas fragmentu un secina, par kurām sociālajām cilvēku grupām pilsētas infrastruktūras plānotāji ir domājuši vairāk, bet par kurām – mazāk vai nemaz. Kopīga diskusija par cilvēkiem draudzīgu pilsētu.</p>
<p>Kafejnīcu, restorānu, bāru nosaukumi Ēdienkartes pie ēdnīcām</p> <p>Rēķins Receptes</p>	<p>Katram studentam ir noteikts naudas daudzums vienai dienai. Aplūkojot fotogrāfijas ar kafejnīcu/restorānu nosaukumu zīmēm un ēdienkartēm, studenti izvēlas un stāsta citiem, kur un ko ēdis/dzers un cik tas maksās.</p> <p>Viens students no pāra iepazīstas ar kāda restorāna ēdienkarti un darba laiku, tad zvana uz izvēlēto restorānu, lai rezervētu galdīņu studentu grupai un pieteiktu vakariņas, ņemot vērā, ka daži no studentiem ir veģetārieši. Otrs pāra dalībnieks iejūtas restorāna darbinieka lomā un pieņem rezervāciju, piedāvājot papildu ēdienus/dzērienus (piem., desertus, kafiju, alu), noskaidrojot maksātāju un informējot par minimālajām izmaksām.</p> <p>Studenti pāros, aplūkojot latviešu tradicionālās virtuves ēdienkartes, izvēlas vienu ēdienu, kas viņiem ļoti garšo vai ko noteikti vēlas pagatavot, un otru ēdienu, kas abiem negaršo vai ko noteikti negrib pagatavot. Studenti sameklē šo ēdienu receptes, noskaidro visas sastāvdaļas un pagatavošanas veidu. Pāris stāsta pārējiem par tīkamāko un netīkamāko latviešu tradicionālo ēdienu, pamatojot savu izvēli.</p> <p>Studenti grupās salīdzina atšķirīgu kultūru restorānu ēdienkartes un sagatavo īsu prezentāciju par virtuvju daudzveidību Latvijā, daloties ar savu personisko pieredzi ēdienu baudīšanā. Prezentācijas.</p>

TĒMA	VALODAS FUNKCIJAS	VALODAS TEMATI
<p><b>Finanšu pratība</b></p> <p>Kā rīkoties ar finansēm apdomīgi? Kā plānot uzkrāt naudu?</p> <p>Kā dzīvot pilnvērtīgi?</p>	<p>Finanšu plānošana</p> <p>Vajadzību un vēlmju formulēšana un samērošana</p>	<p>Leksika, kas ir saistīta ar izdevumu pārvaldību (ikdienas tēriņi, uzkrājumu veidošana, aizņēmuma un tā atmaksas plānošana)</p> <p>Skaitļa vārdi</p> <p>Ģenitīvs, datīvs, akuzatīvs</p> <p>Pamatojuma palīgteikumi</p> <p>Rosinājuma teikumi</p> <p>Salīdzinājuma konstrukcijas</p> <p>Metaforas</p> <p>Uzrunas formas</p> <p>Verbu vajadzības izteiksme</p> <p>Verbu vēlējuma izteiksme</p>
<p><b>Brīvais laiks</b></p> <p>Kur un ko darīt pa dienu un vakarā? Cik tas maksā? Cikos sākas un beidzas pasākums? Cik ilgs ir pasākums?</p>	<p>Savu vēlmju, interešu un iespēju raksturošana</p> <p>Pasākuma/-u izvēles pamatošana</p> <p>Laika plānošana</p> <p>Izdevumu plānošana</p>	<p>Leksika, kas ir saistīta ar interesēm un hobijiem</p> <p>Leksika, kas ir saistīta ar laika plānošanu</p> <p>Pulksteņa laiks</p> <p>Laika un vietas apstākļa vārdi, to salīdzināmās pakāpes</p> <p>Verbu vienkāršā tagadne un nākotne</p> <p>Pamatojuma palīgteikumi</p> <p>Salīdzinājuma konstrukcijas</p> <p>Verbu divdabju formas – <i>atvērts, slēgts</i></p>



TEKSTU VEIDI	UZDEVUMI PIEMĒRI
<p>Veikalu, banku, ātro kredītu firmu reklāmas</p> <p>Afišas</p> <p>Sludinājumi par ēku vai telpu pārdošanu, izīrēšanu un īrēšanu</p> <p>Informatīvi teksti (piem., mobilā telefona pieslēgumu izmaksas)</p> <p>Preču etiķetes</p> <p>Akciju zīmes</p> <p>Uzņēmumu mājaslapas timekli</p>	<p>Studenti grupās, balstoties uz kādu noteiktu summu un izskatot dažādas reklāmas (vides, drukātās, tiešsaistes) un informatīvus tekstus (rēķinus par komunālajiem maksājumiem), saplāno mēneša izdevumus studentam, jaunai ģimenei ar pirmskolas vecuma bērnu un pensionāru pārim. Studenti salīdzina katras grupas vajadzības un vēlmes, naudas tērēšanas ieradumus (ko, kad, kur, kāpēc?). Grupu darba prezentācijas pārējiem.</p> <p>Studenti patstāvīgi uzraksta rīcības plānu, ko viņi darītu, ja steidzami vajadzētu naudu, esot Latvijā. Sagatavo katra varianta plusus un minusus. Uzziņu materiālos (t.sk. reklāmās) noskaidro, kas jādara pirms aizņemties naudu bankā / ātro kredītu firmās. Studenti aprēķina, cik naudas jāatdod bankai / ātro kredītu firmai Latvijā. Kopīga diskusija.</p> <p>Studenti iepazīstas ar dažādām reklāmām (piem., par investīciju, īpašumu, transportlīdzekļu u. tml. iegādi, aviobiļetēm, kūrortiem, mākslas galerijām) un informatīviem tekstiem (piem., par nepieciešamību ziedot), tad pāri pārrunā, ko katrs no viņiem darītu, ja būtu miljons eiro skaidrā naudā, kas būtu jāiztērē Latvijā pāris dienās. Īsas esejas sagatavošana par naudas vērtību Latvijā un cilvēka izvēlēm.</p>
<p>Afišas</p> <p>Reklāmas</p> <p>Darba laika zīmes</p> <p>Nosaukumu zīmes</p> <p>Pasākumu kalendārs</p> <p>Skrejlapas</p> <p>Bukleti</p> <p>Biļetes</p> <p>Komentāri sociālajos tīklos</p> <p>Recenzijas</p>	<p>Studenti individuāli izvēlas vienu pasākumu, ko gribētu apmeklēt Latvijā, un izveido tā afišu, plānojot norises vietu un laiku, ierobežojumus vai nosacījumus tā apmeklēšanai, ieejas maksu. Rezultātu prezentācija un afišu izstādes veidošana.</p> <p>Studenti pāros salīdzina atšķirīgu sporta centru reklāmas ar abonementa iespējām, izvēlas atbilstošāko. Viens otram stāsta, cik bieži un cik ilgi viņi plāno apmeklēt sporta centru, cik ilgu laiku tur pavadīs, kādas sporta aktivitātes veiks.</p> <p>Studenti patstāvīgi sameklē zināmā valodā redzētas filmas afišu/reklāmkadru latviešu valodā, izpēta to, tad uzraksta īsu recenziju par filmu un tās reklāmu latviešu valodā. Darbu publicēšana (pēc valodas kļūdu precizējumiem) oficiālajā kinoteātra mājaslapā vai sociālā tīkla profilā.</p>

## NOBEIGUMS

---

Ievadā liela uzmanība tika pievērsta vieglumam mācību procesā. Studējot zinātnisko literatūru un rakstot teorētisko daļu, veidojot praktisko daļu un daloties ar savu pedagoģisko pieredzi, es visu laiku prātā paturēju jaunā skolotāja un studentu tēlus, viņu pieredzes, sociālos ieradumus, intereses un vēlmi darboties un sadarboties. Lingvodidaktiskais izdevums ir rakstīts, nevaicoties no zinātnisko teoriju un terminu pieminēšanas, bet arī cenšoties nesamudžināt vienkāršas lietas un saprotami izskaidrot sarežģītus teorētiskos un metodoloģiskos jautājumus.

Tādējādi izdevumā ir dots plašs teorētiskais pamatojums autentisku tekstu iesaistīšanai mācību procesā, pievēršot īpašu uzmanību apkārtējā vidē redzamiem tekstiem – lingvistiskajai ainavai (LA). Savukārt praktiski ir aprakstīti un ar piemēriem ilustrēti vairāki metodoloģiskie paņēmieni un rīki (metodiskie ieteikumi, uzdevumu un vingrinājumu veidi, atgriezeniskās saiknes izteikšanas stratēģijas), lai teorētiskos ieteikumus varētu realizēt arī praksē.

Autentisku tekstu iesaiste mācību procesā viennozīmīgi raisa studentos izpratni par tekstu daudzveidību un valodas lietojumu tajos, attīstot viņu tekstpratību – prasmi pamanīt, izvērtēt un apzināti lietot tekstus savām vajadzībām. Pieredzējušu valodnieku teorētiskās idejas un pētījumu rezultāti, citu pedagogu un izdevuma autores pedagoģiskā pieredze parāda, ka LA zīmju iekļaušanu mācību procesā pamato un atbalsta vairākas valodas pedagoģijas teorijas un pieejas (piem., komunikatīvajā pieeja, uzdevumos balstītā apmācība, izglītojošā semiotika, vidē balstītā izglītība, CLIL, kompetencēs balstītā valodas mācība).

Par būtiskiem **pedagoģiskajiem ieguvumiem** no LA zīmju izmantošanas latviešu valodas kā svešvalodas apgūvē ir uzskatāmi četri mācību rezultāti. Pirmkārt, fotogrāfijas vai video materiāli ar LA zīmēm veido nelielu priekšstatu par Latvijas pilsētām, apdzīvotu

vietu ģeogrāfiskajiem objektiem un vizuālo noformējumu (piem., arhitektūru, skulptūrām), sociālās dzīves organizāciju un kultūrvidi studentiem, kuri nav bijuši mērķvalodas vidē. Savukārt studentiem Latvijā LA izpēte vai dati ļauj palūkoties uz apkārtējo vidi ar citām acīm un lingvistiski iepazīt to.

Otrkārt, fotogrāfijas ar autentiskiem LA tekstiem ataino valodas situāciju pilsētu publiskajā telpā un rosina metalingvistiskas sarunas par valodu lietojumu publiskajā komunikācijā. Neviena Latvijas pilsēta LA nav monolingvāla, tāpēc nevar ignorēt tekstus ar informāciju citās valodās. Būtu pārlieku naivi iedomāties, ka plurilingvāli vai tikai angļiski runājoši Latvijas apmeklētāji vai pētnieki ignorēs tekstus viņiem zināmās valodās. Cilvēki izmanto visu zināmo valodu resursus, lai saprastu tekstu tik, cik vienkāršs ir nepieciešams konkrētai situācijai. Līdz ar to multilingvālās kompetences attīstīšana ir būtisks latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanas/mācīšanās aspekts.

Treškārt, sarunas un uzdevumi ar iesaistītiem autentiskiem apkārtējās vides tekstiem pievērš studentu uzmanību, kā Latvijā tiek veidoti publiski izvietotie teksti (piem., afišas, sludinājumi, sabiedriskā transporta kustības saraksti, reklāmas) un kuri verbālie un neverbālie līdzekļi tiek biežāk izvēlēti dažādu mērķu sasniegšanai vizuālajā komunikācijā. Darbs ar multimodāliem tekstiem ļauj attīstīt studentu multimodālo kompetenci un tekstpratību kopumā.

Ceturtkārt, praktiskie uzdevumi ar LA zīmēm ļauj studentiem pilnveidot un nostiprināt lingvistisko kompetenci: vārdu krājumu, kas ir saistīts ar pilsētu un pilsētas dzīvi, gramatiku (atsevišķas nomenu, verbu un adverbu formas, vārdu savienojumus, vienkāršas sintaktiskās konstrukcijas) un valodas stilu.

Ņemot vērā teorētiski aplūkotos pieņēmumus par autentiskiem materiāliem un izvērtējot pilsētu tekstu potenciālu latviešu valodas kā svešvalodas apguvē, var secināt, ka:

1. LA zīmes lielākoties ir īsi teksti, kas kopumā nav uzskatāmi par sarežģītiem tekstiem ierobežotā vārdu skaita, lietoto gramatisko un sintaktisko formu dēļ. Drīzāk atsevišķi mācību uzdevumi var radīt grūtības valodas apguves iesācējiem, tāpēc rūpīgi jāizvērtē papildu atbalsta materiālu un uzdevumu nepieciešamība.

2. Uzdevumu piemēri pierādīja, ka darbs ar LA zīmēm var iekļaut vairāku latviešu valodas gramatikas tematu mācīšanu/mācīšanos. Skaidrs, ka LA zīmes nevar tikt izmantotas visu konkrētā valodas prasmes līmeņa paredzamo rezultātu sasniegšanai, bet tās var noderēt kā papildu materiāli vai ierosmes avoti turpmākām diskusijām vai padziļinātai gramatikas apguvei (piem., saruna par reklāmu tās plašākā nozīmē, kādas gramatiskās kategorijas vai formas funkcionalitātes noskaidrošana).
3. LA zīmes pamatā ir rakstveida teksti, kā uztverei nepieciešama lasīt prasme. Taču izdevumā piedāvātie uzdevumi un vingrinājumi parādīja, ka darbs ar LA zīmēm var būt saistīts ar visām valodas prasmēm (piem., mutvārdu saruna par izklaides pasākuma izvēli pie afišu staba, sludinājuma izveide par nozaudētām/atrastām atslēgām, TV raidījuma „Ielas garumā” fragmentu skatīšanās Rīgas pilsētas ielu vēstures izzināšanai).
4. Kā visu autentisku materiālu gadījumā, arī LA zīmju izmantošana būs veiksmīgāka, ja izvēlētie/izveidotie uzdevumi ir saistīti ar reālām dzīves situācijām. Tomēr šādi praktiskie uzdevumi nav uzskatāmi par vienīgajām darba organizācijas formām; prakse rāda, ka lingvistiskās kompetences attīstīšanai ir noderīgi arī ar reālo dzīvi nesaistīti uzdevumi (piem., aizlieguma un ierobežojuma ceļa zīmju papildināšana ar verbālu tekstu, ielu nosaukumu grupēšana, afišu izveide).

Kopumā atliek vien cerēt, ka man izdevumā ir izdevies pietiekami pārliecināši parādīt, ka LA zīmes ir noderīgi papildu autentiskie materiāli, kas ir saistīti ne tikai ar latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanu/mācīšanos, bet arī ar Latvijas iedzīvotāju iepazīšanu un Latvijas vēstures, kultūras un sabiedriskās dzīves studijām.

# IETEICAMĀ LITERATŪRA

---

- Brandl, K. (2008) *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Bygate, M., Skehan, P., Swain, M. (eds., 2000) *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow, Essex, UK: Longman.
- Cenoz, J., Gorter, D. (eds., 2015) *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J., Huckin, T. (eds., 1997) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Common European Framework of References for Languages (2001) *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Pieejams tiešsaistē: <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Cope, B., Kalantzis, M. (eds., 2015) *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design*. UK: Palgrave Macmillan.
- Gilmore, A. (2007) Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, Vol. 40, Issue 2. UK: Cambridge University Press, pp. 97–118.
- Gorter, D. (ed., 2006) *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hymes, D. (1971) *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jaworski, A., Thurlow C. (eds., 2010) *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. Great Britain: Continuum.
- Krompák, E., Fernández-Mallat, F., Meyer, S. (2021) Linguistic Landscape and Educational Spaces. *Multilingual Matters. (Sagatavošanā)*
- Laizāne, I. (2019) *Latviešu valoda kā svešvaloda: lingvodidaktikas virzienu attīstība Latvijā un ārpus tās*. Promocijas darbs. Liepāja: Liepājas Universitāte.

- Larsen-Freeman, D. (2003) *Teaching language: From grammar to grammar-ing*. Boston: Heinle & Heinle.
- Lazdiņa, S. (2017) Vai tikai mūzikā ir polifonija? Valodu izglītības plānošana globālizācijas procesu kontekstā. *Izglītības reforma vispārizglītojošā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas*. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 40.–53. lpp.
- Lazdiņa, S. and Marten, H.F. (2009) The “linguistic landscape” method as a tool in research and education of multilingualism. Experiences from a project in the Baltic States. Saxena, A., Viberg, A. (eds) *Multilingualism: Proceedings of the 23<sup>rd</sup> Scandinavian Conference of Linguistics, Uppsala University 1–3 October 2008. Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Linguistica Upsaliensa 8*. Uppsala: Uppsala Universitet, 212–225.
- Lazdiņa, S., Marten, H. F., Pošeiko, S. (2008) Lingvistiskās ainavas metode – netradicionāls ceļš multilingvisma jautājumu izpētē un mācīšanā. Šalme, A. (red.) *Tagad Nr. 1*. Zinātniski metodisks izdevums. Rīga: LVA, 43.–49. lpp. Pieejams tiešsaistē: [https://maciunmacies.valoda.lv/wp-content/uploads/2019/10/Tagad\\_1\\_08.pdf](https://maciunmacies.valoda.lv/wp-content/uploads/2019/10/Tagad_1_08.pdf).
- Lazdiņa, S., Pošeiko, S. (2015) “Lai varētu vairāk ieinteresēt skolēnus mācību darbā, lai pašai būtu interesantāk strādāt” – kā saglabāt un mācīt valodas e-gadsimtā? *Valodas apguve: problēmas un perspektīva Nr.12*, Liepājas Universitāte: LiePa, 84.–104. lpp.
- Lazdiņa, S., Pošeiko, S., Marten, H. F. (2013) Baltijas valstu lingvistiskā ainava: dati, rezultāti, nākotnes pētījumu perspektīvas. *Via Latgalica V*, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 37.–49. lpp. Pieejams tiešsaistē: <http://journals.ru.lv/index.php/LATG/article/view/1642>.
- Long, M. H. (2015) *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Malinowski, D., Maxim, H., Dubreil, S. (2020) *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in the Public Space*. Springer. (Sagatavošanā)
- Mills, K. A. (2016) *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. UK: Multilingual Matters.
- Ommagio-Hadley, A. (1993) *Teaching language in context*. Boston: Heinle and Heinle.
- Pošeiko, S. (2015) Latvija. *Baltijas valstu lingvistiskā ainava*. Fotogrāfiju repozitorijs. Pieejams tiešsaistē: <http://ldata.ru.lv/LATVIJA/>.
- Pošeiko, S. (2016) Latviešu valoda kā svešvaloda: Latvijas un Ķīnas pieredze turpmākajam integrācijas procesam Latvijā. Lazdiņa, S.

- (red.) *Integrācija sākas ar mācīšanos: Latvijas pieredze 21. gadsimtā*. Rīga: LVA, 109.–128. lpp.
- Pošeiko, S. (2018) Multimodāli teksti latviešu valodas apguvē: zināšanām, prasmēm, emocijām. Lazdiņa, S. (red.) *Tagad Nr. 1(11)*. Zinātniski metodiskais žurnāls. Rīga: LVA, 100.–112. lpp. Pieejams tiešsaistē: <http://maciunmacies.valoda.lv/par-latviesu-valodas-apguvi/zurnals-tagad>.
- Pošeiko, S. (2019) *Pilsētu teksti kā lingvistiskās ainavas stāsti*. Emuārs. Pieejams tiešsaistē: <https://pilsetuteksti.blogspot.com/>.
- Pošeiko, S. (2020a) Lingvistiskā ainava Latvijā. *Nacionālā enciklopēdija*. Pieejams tiešsaistē: <https://enciklopedija.lv/skirklis/64532-lingvistisk%C4%81-ainava-Latvij%C4%81>.
- Pošeiko, S. (2020b) Pilsētu teksti kā autentiski materiāli kontekstualizētai latviešu valodas apguvei ārvalstu universitātēs. Laiveniece, D. (red.) *Valodu apguve: problēmas un perspektīva XVI*. Zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 25.–54. lpp.
- Pütz, M., Mundt, N. (eds., 2019) *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. UK/USA: Multilingual Matters.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2014) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Third Edition. UK: Cambridge University Press.
- Shohamy, E., Gorter, D. (eds., 2009) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York, London: Routledge.
- Skujiņa, V. (vad., 2011) *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: LVA.
- Smith, G. (2016) The Past, Present and Future of Place-Based Learning. *Getting Smart*. Pieejams tiešsaistē: <https://www.gettingsmart.com/2016/11/past-present-and-future-of-place-based-learning/>.
- Van den Branden, K. (ed., 2006) *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Zyzik, E., Polio, Ch. (2017) *Authentic Materials Myths Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ebook. USA: The University of Michigan Press.

Solvita Berra (*Solvita Burr*)  
Autentiski teksti valodas apgūvē:  
teorijas, pieejas un pieredzes stāsti  
Salikts: LU Latviešu valodas institūtā  
Iespiests: SIA „DigiFix”  
Metiens: 300