

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas institūts

*Ar rokraksta tiesībām*

**Ieva Vīnkalne**

**STUDENTU SVEŠVALODU SPĒJU ATTĪSTĪBAS  
SEKMĒŠANA AUGSTSKOLAS PEDAGOĢISKAJĀ  
PROCESĀ**

(Svešvalodu mācību metodika)

**Promocijas darbs**



Zinātniskā vadītāja:  
Dr. habil. paed., prof. Ausma Špona

Rīga  
1998

## SATURA RĀDĪTĀJS

IEVADS.....	3
1. SVEŠVALODU APGUVES PROCESA ANALĪZE.....	9
1.1 MĀCĪŠANĀS PROCESS.....	9
1.2 BAILES MĀCĪŠANĀS PROCESĀ.....	30
1.3 SVEŠVALODU APGUVES. TEORIJAS.....	44
1.4 SVEŠVALODU SPĒJAS.....	51
1.5 SVEŠVALODU APGUVES METODES UN TO ATTĪSTĪBA.....	66
2. SUĢESTOPĒDIJA KĀ SVEŠVALODU SPĒJAS SEKMĒJOŠA METODE.....	67
2.1 SUĢESTOPĒDIJA UN SUĢESTOLOĢIJA.....	67
2.2 LOZANOVA SUĢESTOPĒDIJAS METODES NORISE.....	79
2.3 SUĢESTOPĒDIJAS TĀLĀKĀ ATTĪSTĪBA. ADAPTĀCIJAS.....	82
2.3.1 SUĢESTOPĒDIJA VAI SUPERLERNINGS?.....	82
2.3.2 CITAS ADAPTĀCIJAS.....	88
2.4 SUĢESTOPĒDISKĀS SVEŠVALODU APGUVES ATTĪSTĪBAS TENDENCES VFR (EX-VDR + VFR).....	92
2.5 SUĢESTOPĒDISKĀS SVEŠVALODU APGUVES TENDENCES EX-PSRS, NVS UN LATVIJĀ.....	100
3. SUĢESTOPĒDIJAS IZMANTOŠANA MŪSDIENU REĀLAJĀ STUDIJU PROCESĀ LATVIJĀ.....	106
3.1 VĀCU VALODAS MĀCĪBU PROCESĀ LIETOTIE SUĢESTOPĒDIJAS ELEMENTI- TEKSTU UN VOKĀBULU TULKOŠANA UN ATKĀRTOŠANA ABĀS VALODĀS, LOMU SPĒLES, DRAUDZĪGAS ATMOSFĒRAS RADĪŠANA GRUPĀ.....	106
3.1.1 IZMANOTĀS TULKOŠANAS TEORIJAS RAKSTUROJUMS.....	106
3.1.2 NODARBĪBU UN TAJĀS IZMANTOTO TEKSTU ANALĪZE.....	122
NOBEIGUMS. SECINĀJUMI.....	136
AIZSTĀVĒŠANAI IZVIRZĪTĀS TĒZES.....	140
IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS.....	141
PIELIKUMS.....	153

## IEVADS

Svešvalodu apguve Latvijā visos laikos ir bijusi nepieciešama un pašsaprotama.

To, kura no valodām un kādā veidā jāmācās, nosaka vairāki faktori. Pēc "dzelzs priekškara krišanas" Latvijā parādās jauni jēdzieni un termini visās dzīves jomās. Pie tam jaunās reālijas piesaka sevi ātrāk nekā valodnieki spēj vienoties par terminoloģiju. Gan skolās, gan augstskolās arvien vairāk tiek izmantoti aizrobežu mācību līdzekļi.

Pēc padomiskās valodu politikas krišanas svešvalodas (īpaši angļu un vācu) atgūst savas svarīgās pozīcijas.

Jaunieši un arī vecāka gadagājuma ļaudis mācās svešvalodas, mācību procesam raksturīgi dažādi mācīšanas veidi un metodiskie principi. Kā to izdarīt visproduktīvāk - par to sākotnēji domā svešvalodu skolotāji un pasniedzēji. Īpašu atbildību uzņemas docētāji, kuri sagatavo svešvalodu speciālistus.

"Tagadējos laikos, niknā dzīves cīņā domāt nākas katram. Tāpēc attiecīgās metodes, likumus un veidus ir nepieciešams pazīt visiem. Proti, lai labāk, skaidrāk pareizāk domātu un līdz ar to pareizāk darbotos: spējās sasniegtu lielāku pilnību, enerģiju un darbā gūtu- īsākā laikā, ar mazāku smadzeņu piepūlēšanu,- lielāku produktivitāti un ražību, dzīvē labākas sekmes". Ar tamlīdzīgām atziņām pašlaik saskaramies dažādos mēdijos, un neviens neapšaubā to patiesīgumu un aktualitāti. Šos vārdus jau 1927. gadā savā "Spēju Attīstītājā" (3. lpp.) izteicis profesors E. Šneiders. Jau gadsimta sākumā tiek uzsvērtā doma, ka ikviens cilvēks, mācoties spēj sasniegt arvien labākus rezultātus- izkopt, veicināt kādas noteiktas spējas. Tas pats neapšaubāmi attiecināms arī uz svešvalodu apuvi.

Otrās<sup>1</sup> vai/un svešvalodu mācīšanas nozīme Latvijā neapšaubāmi saistīta ar tās daudzveidīgo

<sup>1</sup> Ar otro valodu tiek apzīmēta valoda, kura (parasti tā ir valstsvaloda) jāapgūst ļoti lielai kāda reģiona iedzīvotāju daļai. Cilvēkiem, kuri dzīvo Latvijā, bet viņu dzimtajā valoda nav latviešu valoda. nākošā apgūstamā valoda būs latviešu valoda. tātad- otrā

vēsturi (sk. svešvalodu apguves metodes ietekmējošo faktoru modeli 1.6) un pirmkārt - vācu valodu. Tieši tā bija svešvaloda, ar kuru latvietim vajadzēja rēķināties jau kopš 13. gadsimta.

Šodien vācu valoda vairs nav ne kungu, ne "kapitālistu" valoda, bet gan aktuāla svešvaloda, kurā runā sadarbības un biznesa partneri. Situāciju Eiropā žurnālā DaF (1994, Nr.1, 10.lpp.) raksturojis Caba Feldess (Csaba Földes): *"Vācu valodu Austrumeiropā un Viduseiropā vairs nemācās tikai kā garīgu un kultūras fenomenu, bet gan...arvien vairāk ekonomisku un profesionālu apsvērumu dēļ."* Lielākajā daļā darbavietu nepieciešama ne tikai prasme šai svešvalodā sazināties, bet gan arī spēja konsekutīvi, sinhroni un rakstiski tulkot. Vācu valoda kā svešvaloda (DaF) orientējas uz šiem uzdevumiem.

Vācu valodas zināšanas Latvijā visumā raksturojamas kā labas, tās saistītas ar tulkošanas tradīcijām. 17., 18. gs. skolās tā ir bijusi mācību valoda. Pirmie mācību līdzekļi bija baltvācu mācītāju no vācu valodas tulkojie bībeles stāsti, katķisms un bībele. Vēlāk skolas programmās tika ietverti daudzi literāru darbu latviskojumi (piem., Ā. Alunāna atdzejotie Heines dzejoļi) un tulkojumi no vācu valodas. Vadošā svešvalodu mācīšanas metode ilgi (līdz pat 20. gs. 30. gadiem) bija gramatikas-tulkošanas metode (sk. att.: "Svešvalodu apguves metodes un to attīstība). Tās ietekmē vēl joprojām īpaši nozīmīga ir t.s. kognitīvā metode.

Līdz pat 19. gs. 80. gadiem vācu valoda Baltijā bija sazināšanās valoda. Rusifikācija piespieda Latviju apgūt vēl vienu valodu- krievu valodu. Augstāko izglītību latvieši līdz 19. gs. beigām varēja apgūt tikai ārzemēs un, protams, svešvalodā (piem., Vācijas vai Krievijas augstskolās). Tulkošana te neapšaubāmi bija ļoti svarīga. Šodienas situācija zināmā mērā ir līdzīga, jo samērā liels skaits jauniešu izvēlas studijas ārzemēs.

---

valoda (šis apzīmējums plaši tiek lietots valstīs, kur kopā dzīvo daudzu tautību pārstāvji). Valodas, kurās runā ārpus šī reģiona tiek sauktas par svešvalodām. Turpmāk šajā darbā ērtības labad apzīmēsim arī otro valodu par svešvalodu).

Svešvalodas tiek apgūtas visās augstskolās. Tajās valda izmantoto materiālu un metožu daudzveidība. Visās nozarēs trūkst izstrādātas terminoloģijas. Docētāji paši ievieš jauno terminoloģiju. Tulkošana svešvalodu mācību procesā tiek izmantota ļoti plaši- gan kā metodes paņēmieni, kā metode kopumā, kā kontroles līdzeklis.

Tulkošanas zinātne un vācu valoda kā svešvaloda (DaF) ir ļoti jaunas disciplīnas. Arvien biežāk tās abas tiek analizētas to mijiedarbībā un simbiozē. Tulkošanai tās dažādos aspektos tiek piešķirta gan pozitīva, gan negatīva nozīme svešvalodas apgūvē.

Arī šai darbā tai ierādīta īpaša vieta, analizējot svešvalodu apguves procesu augstskolā. ***Tēmas aktualitāti*** vispirms jau nosaka laiks, kurā dzīvojam. Grāmatnīcās parādās arvien jauni mācību līdzekļi, lasām par īpašām brīnumainām spējām apgūt svešvalodas. Postsociālismam raksturīgs teoriju, jēdzienu un terminu haoss- iepriekš pastāvošajām homogēnajām un laterālajām padomju teorijām līdzās stājas rietumos izstrādātās. Kura tad ir īstā, "pareizā"? Jebkurš esošais vai topošais svešvalodu skolotājs ir ieinteresēts atbildēt uz šo jautājumu.

Latvijā vietējo mācībspēku izstrādāta literatūra par atziņām svešvalodu metodikā vēl ir visai trūcīga.

Šis darbs ir **teorētiska analīze par pastāvošajām norisēm svešvalodu metodikā, apvienojot to ar praktisku izlases veida eksperimentālu pētījumu (Fallstudie) par svešvalodas (analizētajā gadījumā - vācu valodas) spēju attīstības veicināšanu svešvalodas apguves procesā augstskolā. Tas ir šī pētījuma priekšmets.**

***Pētījuma objekts ir svešvalodu apguves process augstskolā.***

***Pētījuma mērķis: analizēt un izstrādāt svešvalodas spējas attīstošus paņēmienus studentiem, kuri apgūst vācu valodu kā svešvalodu, ieviešot mācību procesā suģestopēdijas metodes paņēmienus (elementus).***

Atbilstoši mērķim, pētījumā izvirzīta **hipotēze: Vācu valodas apguves procesā studentu svešvalodu spējas tiek veicinātas, ja:**

- nodarbībā studentu radošo domāšanu un valodas apguvi vienlaikus rosina, izmantojot tādu suģestopēdijas paņēmieni kā tekstu un vokābulu lasīšanu un tulkošanu abās valodās,

- faktora "bailes" pārvarēšanai tiek veidotas savstarpējas uzticēšanās un draudzības attiecības studiju grupā

#### ***Pētījuma uzdevumi:***

1. Analizēt svešvalodu mācību didaktiski metodiskās koncepcijas;
2. teorētiski pamatot un analizēt suģestopēdiju kā metodi kopumā un eksperimentāli noteikt šīs metodes paņēmienu piemērotību svešvalodu spēju attīstīšanai vācu valodas apguves procesā;
3. eksperimentāli pārbaudīt, kā: *mutiska tekstu un vokābulu tulkošana, to nolasīšana un atkārtošana, draudzīgas atmosfēras radīšana starp studentiem un docētāju mijiedarbībā rada optimālu mācību atmosfēru, veicinot studentu radošo domāšanu un svešvalodu spēju attīstību.*

#### ***Pētījumā izmantotas šādas metodes:***

1. Teorētiskās:
  - literatūras analīze un vispārināšana
2. Empīriskās:
  - 2.1. pedagoģiskā procesa vērojumi, nodarbību analīze,
  - 2.2. intervijas ar studentiem un mācībspēkiem, svešvalodu kursu organizatoriem,
  - 2.3. studentu rakstiska aptauja,
  - 2.4. studentu sacerējumu, mācību metodisko līdzekļu, pārbaudes darbu analīze,
  - 2.6. diskusijas ar studentiem un mācībspēkiem,
  - 2.7. testi spēju attīstības vērtēšanai.

***Pētījuma teorētisko bāzi*** veido bulgāru zinātnieka Georgija Lozanova sešdesmitajos gados izstrādātā suģestopēdijas metode un tālākie citu zinātnieku izstrādātie šīs metodes atvasinājumi kā arī pēdējās atziņas par svešvalodu apguvi kognīcijaszinātnē un svešvalodu metodikā.

Suģestopēdijas metodes paņēmienu (tekstu tulkošana) analīze veikta, balstoties uz psiholingvistiskajām tulkošanas teorijām, konkrētāk-amerikāņu zinātnieka Dž. Filmora un viņa sekotāju radītās "scēnu un ietvara"(scenes and frames) psiholingvistiskās tulkošanas teorijas bāzes un kognitīvās mācīšanās organizācijas teorijas. Pie tām pieskaitāma, piem., mūsu gadsimta pirmajā trešajā radītā *Gestalttheorie*, kuru latviski varētu tulkot kā tēlu teoriju, kaut gan arī latviešu valodā tiek lietots termins geštaltteorija, E.Tolmana zīmju mācība kā arī jaunākās teorijas par cilvēka smadzeņu veikto informācijas

*apstrādi*, kurā tiek iekļauti gan sociālie mācību procesi (Alberts Bandura) gan arī aktīvi darbības procesi (Žans Piažē, Hanss Ēbli (Aebli)). To būtiskākā pazīme ir cilvēka kā "refleksīvi-epistemoloģiska subjekta" (Grēbens (Groeben)/Šēle 1977.) uztveršana. *Tas nozīmē, ka ar mācīšanos tiek saprasta aktīva vides apgūšana vai strukturēšana, kura tiek veikta, vadoties pēc saprāta un ieskatiem.*

**Pētījuma bāzi** tā pirmajā posmā veido Rīgas 5. vidusskolas absolventi un Latvijas Universitātes Svešvalodu fakultātes Vakara nodaļas pirmā un otrā kursa studenti. Otrajā un trešajā posmā to sastāda LU Svešvalodu fakultātes otrā un trešā kursa studenti. Visā pētījuma laikā tiek aptaujāti arī svešvalodu skolotāji (t.sk. arī LU maģistranti).

### ***Pētījuma posmi.***

Pētījums veikts trijos posmos. Pirmajā posmā no 1991. gada līdz 1993. gadam tika pētītas svešvalodu apguves metodes un teorijas, baiļu faktora loma tajās. Lai noskaidrotu viņu attieksmi pret svešvalodu apguves metodēm un baiļu ietekmi uz valodas apguvi, tika anketēti 30 Rīgas 5. vidusskolas absolventi un 60 LU Svešvalodu fakultātes studenti, kā arī izteikta hipotēze. Tika uzsāktas eksprestefonintervijas ar svešvalodu kursu organizētājiem, kuras tika apkopotas otrajā posmā (pavisam 45).

Otrajā posmā (1993.- 1994.g.g.) tika iesākts praktiskais pētījums ar LU Svešvalodu fakultātes studentiem, praktizējot eksperimentālajā grupā tādu suģestopēdijas metodes paņēmieni kā 1)vārdu un tekstu tulkošanu abās valodās, 2)teksta "spēlēšanu" nelielos uzvedumos, 3)radot grupā biedrisku atmosfēru, savstarpēji vienam otru uzrunājot uz "Tu", tādējādi, mēģinot pārvarēt valodas bailes. Tika anketēti 60 studenti un 30 vācu valodas skolotāji; precizētas hipotēzes.

Trešajā posmā (1995.- 1997.g.g.) Bīlefeldes Universitātes Lingvistikas un literatūrzinātnes fakultātes Vācu valodas kā svešvalodas nodaļā vēlreiz tika pārbaudīta un apkopota informācija par svešvalodu apguvi, Maincas Universitātes Germersheimas Pielietojamās valodniecības un tulkošanas fakultātē tika studētas tulkošanas zinātnes teorijas, turpināts izlases

pētījums ar LU Svešvalodu fakultātes studentiem, apkopoti un analizēti pētījuma rezultāti.

***Pētījuma novitāte.***

Svešvalodu apguve analizēta kā vienots holistisks mācīšanās process, ņemot vērā valodu apguves teorijas un ar tām saistītās svešvalodu apguves metodes. Uzsvērta tādu šo procesu ietekmējošo faktoru kā *domāšana, atmiņa, bailes* nozīme, norādot uz to, ka svešvalodas apguve saistāma ar jaunrades produktu, kuru savukārt var raksturot ar tulkošanas palīdzību. Tā analizēta, balstoties uz psiholingvistiskās tulkošanas teorijas.

Tulkošana šai darbā tiek pieskaitīta pie svešvalodu kompetences pamatiemaņām un prasmēm, kas savukārt ir arī svešvalodu spēju pamatā. (Līdz šim Latvijas svešvalodu metodikā tikušas uzsvērtas tikai četras prasmes/iemaņas: klausītiesprasmē, lasītpasmē, rakstītpasmē, runātpasmē.).

Saistībā ar iepriekšminēto un analizējot pašlaik valdošos uzskatus par sarežģīto spēju jēdzienu, dots svešvalodu spēju raksturojums un to struktūra.

***Darba struktūru*** veido ievads un divas daļas ar nobeiguma secinājumiem; pielikums un izmantotās literatūras saraksts.

***Pētījuma tēma aprobēta:***

- LU Psiholoģijas un pedagoģijas institūta izdotajos "Doktorandu zinātniskajos lasījumos" 1993. g. publicētajā rakstā "Kā ātrāk apgūt svešvalodu",
- 1995. g. LU Psiholoģijas un Pedagoģijas Institūta doktorandu zinātniskajos lasījumos referātā "Kad bailes neļauj runāt...",
- Universität Bielefeld Lehr- und Forschungsgebiet DaF, Jan. 1995 "Deutschlandknigge (für Studenten)" kopā ar darba grupu sastādītajā mācību līdzeklī,
- "Info DaF" Nr.2/3 1997. g., 407. lpp. publicētajā M. Šlāga (Schlag) grāmatas "Lern- und Leistungsmotivation" recenzijā.
- 1997. g. V starptautiskajā tulku konferencē Maincas universitātes Germersheimas pielietojamās valodniecības fakultātē referātā "Übersetzung als einer der Förderungsfaktoren der Sprachkompetenz im DaF"



## 1.SVEŠVALODU APGUVES PROCESA ANALĪZE

### 1.1.MĀCĪŠANĀS PROCESS

Kas ir svešvalodu apguve? Šī jēdziena definīciju dod G. Henrici (1996, 20.): *Als Fremdsprachenerwerb ist der dynamische Prozeß zu bezeichnen, in dem die Lernerin oder der Lerner einen in Interaktionen wahrnehmbaren Input kognitiv verarbeitet, um fremdsprachliche Situationen in rezeptiver und produktiver Weise zu bewältigen.*" Tulkojumā: *Svešvalodu apguve ir dinamisks process, kurā skolēns kognitīvi interakcijās (mijiedarbībās) apstrādā jauno mācību vielu, lai gan receptīvi, gan produktīvi realizētu svešvalodas situācijas.*

Runājot par svešvalodu apguvi, vispirms jāsaskaras ar jēdzienu "mācīšanās", un turpmākajā svešvalodas apguves analīzē īsi apskatāmi arī bioloģiskie mācīšanās aspekti.

Zinātnes pēdējās atziņas liek visus mācību procesus vērtēt vienotā veselumā - holistiski. Jebkuram skolotājam un pasniedzējam tādēļ kaut nedaudz vajadzētu pārzināt arī bioloģiskās norises organismā (smadzenēs) mācību procesa laikā. Mūsu smadzenes, tāpat kā viss ķermenis, tiecas darboties ekonomiski. Cilvēka organisms vēlas vidēju noslodzes stāvokli. Viņa līdzsvaru traucē gan pārslodze, gan pietiekama nenodarbinātība

Kā tieši cilvēks mācās? Vai visi to dara vienādi, un vai pastāv viens noteikts "pareizs" mācīšanās modelis?

Psiholoģiskajā mācību izpētē vēl nav izdevies radīt visaptverošu cilvēka mācīšanās teoriju. *Mācīšanās procesu iedala vairākos dinamiskos posmos, kurus skaidro kā reakciju uz apkārtējās vides iedarbību, kurai seko uztvertā ievadīšana atmiņā. Tas saprotams kā jaunās informācijas sakārtošana pastāvošajās domāšanas struktūrās. Turklāt jauniegūtā informācija tiek pakļauta individuālai apstrādei.*

Mācīšanās psiholoģija atklāj dažādas likumsakarības. Šajā nodaļā raksturotas nozīmīgākās mācīšanās pamatteorijas no bihevisorisma līdz kognitīvajiem virzieniem, kuras savukārt saistās ar tālāk raksturotajām valodas apguves teorijām. Jaunajā kognīcijas psiholoģijā mācīšanās tiek traktēta kā informācijas apstrāde (analogi kompjūtera modelim).

### **Kas ir "mācīšanās"?**

*"Mācīšanās ir darbība, kuras nolūks ir izmainīt uzvedību, apgūstot zināšanas, prasmes un iemaņas... Lai varētu mērķtiecīgi mācīties, nepieciešams augsts garīgās attīstības līmenis."* ("Psiholoģijas un pedagoģijas pamati", 17.)

Mēs mācāmies runāt, lasīt, svešvalodu, taču tāpat arī "iemācāmies" dažādus aizspriedumus un viedokļus. Pēc klasiskās Bovera/Hilgarda (1983., 31.) definīcijas mācīšanās attiecas uz *"organisma uzvedību vai izturēšanās potenciāla izmaiņām kādā noteiktā situācijā, kuru organisms realizē, vadoties no atkārtotas pieredzes šajā situācijā ..."* Ar to netiek domātas iedzimtas reakciju tendences kā ligzdu vīšana putniem, izmaiņas, kuras izraisa briedums, kā piem., balss tembra izmaiņas pēc balss lūzuma, tāpat arī noguruma sekas, instinktu vai reibuma izraisītās pārmaiņas."

Šī definīcija aptver trīs svarīgākos elementus:

**1. Izturēšanās, uzvedība** - tātad par kaut ko novērojamu, kas noticis starp diviem laika punktiem t1 un t2. Izmaiņas te ietver sevī arī jau zināmā aizmiršanu un iemācīšanos savādāk. Par izmaiņām uzvedības potenciālā var pārliecināties, tikai novērojot uzvedību.

**2. Psiholoģisko virzienu**, kurš koncentrējas uz tieši uztveramo organisma izturēšanos (žurkas, baloža, skolnieka vai skolotāja), sauc par bihevisorismu. Zinātne, kura tieši uztveramā uzvedības procesā saskata norādi uz to, kas notiek cilvēka atmiņā, tiek saukti par kognitīvo psiholoģiju (Gage/Berliners 1986., 260.). Tā uzdrošinās ieskatīties cilvēka atmiņas un domāšanas procesos un veidot kognitīvās mācīšanās teorijas.

**3. Pieredzi** definēt ir sarežģīti. Lielākoties tā realizējas izslēgšanas ceļā: pēc intensīva fiziska darba cilvēks nogurst, - tā ir pieredze, bet ne mācīšanās.

No gaišas telpas ienākot tumsā, cilvēks piemēro savu redzi izmainītajiem redzamības apstākļiem, tā arī ir pieredze, tomēr tās ir tikai fizioloģiskas izmaiņas, - nevis mācīšanās. *Pieredze pārsvarā "ir (ilgstoša) apkārtējās vides uztveres pārstrāde."* (Gudjons 1995., 226.) Īslaicīga piemērošanās vēl nav mācīšanās.

*Mācīšanās nav tieši novērojama, bet tā izsecināma no pieredzes, kura balstās uz ilgstošu uzvedības izmaiņu pamata.*(Gudjons 1995.,212.)

*Mācīšanās - atšķirībā no audzināšanas - ir pēc savas vērtības neitrāls jēdziens. Runa ir par cilvēcisku uzvedības dispozīciju izmaiņu (nevis par uzlabošanu, kā tas raksturīgi audzināšanas jēdzienam) atzīmēšanu, kura skaidrojama ar pieredzes pārstrādāšanu.*(Gudjons, turpat)

Mēģinājums sistematizēt zināšanas par mācīšanos, t.i., par mācīšanās nosacījumiem, rezultātiem un to kopsakarībām, noved pie mācīšanās teorijām." (Skovroneks 1991.,183.) Tādu ir ļoti daudz. Tās iedalāmas divās lielās grupās:

#### **a) Biheviortiskās jeb asociatīvās mācīšanās teorijas.**

Līdzās E. Torndaikam, R. Gutriem, K. Hullam un V. Estesam minama slavenā Ivana P.Pavlova klasiskā kondicionēšanas teorija un B. Skinera darbi par operanto kondicionēšanu, kuros organisms tiek uzskatīts par zināma veida "kairinājuma - reakcijas - savienotājkompjūteru" (Veidemans 1989.,996.);

#### **b) Kognitīvās organizācijas teorijas.**

Pie tām pieskaitāma arī mūsu gadsimta pirmajā trešdaļā radītā tēlu teorija (Gestalttheorie), E.Tolmana zīmju mācība kā arī jaunākās teorijas par cilvēka smadzeņu veikto informācijas apstrādi, kurā tiek iekļauti gan sociālie mācību procesi (Alberts Bandura) gan arī aktīvi darbības procesi (Žans Piažē, Hanss Ēbli (Aebli)).

To būtiskākā pazīme ir cilvēka kā "refleksīvi-epistemoloģiska subjekta" (Grēbens (Groeben)/Šēle 1977.) uztveršana. *Tas nozīmē, ka ar mācīšanos tiek*

*saprasta aktīva vides apgūšana vai strukturēšana, kura tiek veikta, vadoties no saprāta un ieskatiem.*

Disertācija izstrādāta, pamatojoties uz šīs mācīšanās teorijas. Tomēr īsumā jāapskata arī citas iepriekšminētās nozīmīgākās teorijas.

### **Klasiskā kondicionēšana**

Krievu zinātnieka Ivana Pavlova un viņa amerikāņu kolēģu (piem., Džona B. Vatsona) reālais sasniegums gadsimtu mijā bija tas, ka mācīšanās rezultāti pirmo reizi tika pasniegti objektīvā un izmēramā veidā: Jau ieraugot gaļas pulveri, sunim mutē saskrien siekalas. Gaļas pulveris tiek apzīmēts par nekondicionēto (nenosacīto) kairinājumu jeb stimulu (NS). Siekalu plūsma tiek nosaukta par nekondicionēto (nenosacīto) dabisku, nervu sistēmas izraisītu reakciju (NR). Pavlovs gaļas pulvera došanas laikā vienmēr lika atskanēt noteiktai skaņai (zvanam), kura tika apzīmēta par kondicionēto (nosacīto) kairinājumu (CS - conditioned reaction). Drīz pēc tam sunim siekalas izdalījās jau pēc zvana - bez gaļas pulvera saņemšanas. Šī reakcija tiek saukta par nosacīto reakciju (conditioned reaction). No sākotnēji neitrāla kairinājuma (zvana), kas saistījās ar laikā un telpā nosacītu barības pasniegšanu (daudzkārtējā saskarsmē ar to- kontigvītāti), izveidojies nosacīts kairinājums. No dabiskās siekalu izdalīšanās reakcijas izveidojusies nosacīta (jeb kondicionēta) reakcija. Šādā veidā arī cilvēkiem daudzi apkārtējās vides kairinājumi kļūst par signāliem, kuri izraisa noteiktu reakciju.

Gudjons min ilustratīvu piemēru ar baltu halātu: Bērnam ir bail no baltiem halātiem. Vienmēr, kad viņam špicēja, ārstam mugurā bija balts halāts. Pēc kāda laika tikai baltais halāts vien izsauc nepatīkamas sajūtas. Baltais halāts (sākotnēji pilnīgi neitrāls kairinājums) kļuvis par nosacītu kairinājumu (jeb signālu), kurš izsauc bailes (nosacīta reakcija) pat bez špicēšanas. Bērns tāpat ieguvis jaunu kairinājuma - reakcijas kopsakarību. Neskatoties uz šī mācīšanās psiholoģijas pamatmodeļa ļoti ierobežoto diapazonu, pēc klasiskās kondicionēšanas likumībām var izskaidrot vienkāršas emocionālas reakcijas, kā piem., satraukumu, bailes (sk.

šai darbā tālāk) vai afektīvas noskaņu izpausmes. (Skovroneks 1991.,185.)

Šī teorija, dažādos aspektos veidojot kairinājuma - reakcijas kopsakarības, tika paplašināta un diferencēta, piemēram, ar tādiem fenomeniem kā kairinājumu ģeneralizēšana (no balta halāta līdz baltam apģērbam) jeb otrās pakāpes nosacītām reakcijām, kad jau kāda viena pazīme no pazīmju kopuma izsauc reakciju. Ļoti būtiski ir arī pastiprinātāji ļoti biežu kopsakarību gadījumā, kā arī dzēšana (vairākkārtēja viena paša nosacītā kairinājuma došana - bez nenosacītā, respektīvi, baltais halāts bez šprīces, kas noved pie nosacīto baiļu izzušanas = ekstinkcijas).

Ar pretkondicionēšanu tiek saprasta kāda mijiedarbība, piem., baiļu, saistībā ar patīkamu kairinājumu (piemēram, bailes no trusīša tiek saistītas ar mīļākā ēdiena pasniegšanu, turklāt bailes tiek pārtrauktas atbilstoši nosacījumam, ka reakcija uz mīļākā ēdiena pozitīvo stimulu ir spēcīgāka par negatīvo baiļu reakciju uz trusīša stimulu). It sevišķi uz šādām tehnikām daļēji balstās uzvedības terapija. (Citus diferencēšanas un pielietošanas piemērus sk. Ēdelmani 1986.,14. u.sek.).

Tomēr organisms nav tikai reaktīvs. Tas "operē" arī pats no sevis.

### **Operantā mācīšanās**

Nozīmīgu papildinājumu par mācīšanos kā kairinājuma- reakcijas kopsakarībai sniedzis amerikāņu psihologs Skiners.

Pavlova sunim kairinājums parādījās neatkarīgi no kādas reakcijas. Skiners turpretī kādu noteiktu kairinājumu demonstrē tikai tad, kad organisms izrāda kādu noteiktu reakciju.

Izplatīts piemērs ir tā saucamais Skinera būris: barības gabaliņš balodim vai žurkai būrī iekrīt tikai pēc tam, kad dzīvnieks nospiedis noteiktu sviru. Organisms iemācās, ka tā izturēšanās rada noteiktu efektu. Dzīvniekam, lai tas sasniegtu noteiktu rezultātu, kaut kas jādara: tādēļ arī šis apzīmējums "operants" vai instrumentāls".

Torndaiks ir pirmais, kurš pētījis, kā dzīvnieki (piem., kaķi) pēc veiksmīgiem un neveiksmīgiem mēģinājumiem (trial and error) sasniedz efektīvas reakcijas. Par mācīšanās svarīgākajiem likumiem viņš nosauc panākumus (law of effect) un vingrinājumus, kuri pastāvīgi rada šo stimula un reakcijas (S-R- saistība) kopsakarību. (S = ar stimulu šeit domāta būra durvju atvēršanās, R = response jeb reakcija: sviras nospiešana, R ir "jāiemācās".)

Skiners sistemātiski eksperimentēja ar mācīšanos un gūtajiem panākumiem, mācīšanos, izmantojot pastiprinātājus. Pastiprinātājs var būt jebkurš notikums, kas paaugstina kādas uzvedīs iespējamību. Uzvedību var veidot divējādi: pirmkārt, piedāvājot kādu patīkamu konsekvenci (piem., dodot barību vai uzslavējot), to sauc par pozitīvo pastiprinājumu; otrkārt, noņemot kādu nepatīkamu konsekvenci, to sauc par negatīvo pastiprinājumu.

*Piemērs: Tuvojoties sunim, kurš aiz sētas nikni rej, gājējā izraisās bailes. Nepatīkamo baiļu konsekvenci iespējams novērst, pārejot ielas otrā pusē. Šī izvairīšanās ir atalgojusies un līdz ar to devusi pastiprinājumu līdzīgās situācijās.*

Negatīvo pastiprinājumu nedrīkst sajaukt ar sodu. Sods tikai rosina kādas uzvedības apspiešanu vai pavājināšanos, bet nakādā ziņā nav "pastiprinātājs"! Noteiktas uzvedības nesekmēšana (bez atalgojuma vai pastiprinājuma) noved pie tās dzēšanas.

Skiners izsecināja, ka nosacītās uzvedības iespēju var radīt ne tikai nepārtraukta, bet arī neregulāra pastiprināšana (piemēram, ja barības lodīte izripo tikai pēc katras trešās sviras nospiešanas). Neregulāri pastiprināti uzvedības veidi izrādījās ārkārtīgi noturīgi pret dzēšanu (Veidemans 1989.,1000).

Līdzās ārēji pielietotajai pastiprināšanai iespējama arī pašpastiprināšana (kura tiek pielietota, piemēram, kooperatīvās uzvedības modifikācijās, kur bērns pats sevi apbalvo par vēlamu uzvedību).

Visbeidzot iespējams veidot veselas uzvedības ķēdes (shaping), kur tiek pastiprināti visi tie uzvedības elementi, kuri veicina iepriekš izvirzītās uzvedības

sasniegšanu. Šai gadījumā atsevišķie izturēšanās veidi un atbilstošie pastiprinātāji tiek saistīti vienotā programmā.

Pēdējie empīriskie pētījumi par pastiprinājumu iedarbību it sevišķi skolā, gan pierādījuši šī koncepta relativitāti. Skinnera sistēmu kopumā var nosaukt arī par pastiprinošo kontingentu teoriju (Skovroneks 1991,186). Šis aspekts visvairāk tiek pielietots dzīvnieku dresūrā, reklāmā, programmētajā mācīšanās procesā un uzvedības terapijā.

Saistībā ar iepriekšminēto *generalizācijas* jēdzienu (balts halāts  $\Leftrightarrow$  balts apģērbs) skatāma mācīšanās teoriju izpētes nozare, kura nodarbojas ar mācīšanās tālāknodošanu (Gāge/Berlīners, 1986.366. u.sek.). Apgūtā pārnešana uz citām situācijām vislabāk izdodas tad, ja atšķirīgi elementi ir skaidri atpazīstami un pēc iespējas tikpat skaidri norādīti identiskie elementi. (Gudjons 1994.,203.)

Tas pats attiecināms arī uz mācīšanās paņēmieniem/metodēm (piemēram, lai tie būtu nododami tālāk, skolā mācītajam vajadzētu atbilst profesijā nepieciešamajam).

Biheavioristiskās teorijas daudzkārt dažādi kritizētas (Bovers/Hilgards 1983). Būtiskākie iebildumi ir aprobežošanās ar novērojamo uzvedību (Pseido "melnās kaste"), pārsvarā ierobežoti laboratoriskie nosacījumi, pārāk lielas nozīmes piešķiršana reaktīvajam, aktivitātes nepietiekoša novērtēšana cilvēka uzvedībā, pārmetums par reducēšanu, pielīdzinot dzīvnieka izturēšanos cilvēka uzvedībai, prāta, gribas un motivācijas kā rīcības iemesla nerespektēšana, cilvēka (paš)atgriezeniskuma neievērošana (viņš pats domā par to, kas ir pastiprinājums). Tas novedis pie teorijām, kuras pamatojas uz patstāvīgu informācijas apstrādi cilvēka domāšanā.

### **Mācīšanās pēc modeļa**

Bandura apvieno S-R-teorijas elementus ar kognitīvās teorijas elementiem. Viņam svarīgākais mācīšanās veids ir *mācīšanās novērojot jeb mācīšanās pēc modeļa*. Bandura vēl ir uzvedības psiholoģijas

pārstāvis, bet ir diferencēti izstrādājis iekšējos darbošanās un uztvertā pārstrādāšanas principus.

Cilvēks novēro savu apkārtni, interpretē savus iespaidus, ģenerē darbības projektus un novērtē to izpausmes.

Līdz tam klasiskās mācīšanās teorijas neprata izskaidrot, kādēļ cilvēks novērojot tik sekmīgi var kaut ko iemācīties.

Bandura un viņa darba grupa secināja, ka starp uzvedības ierosinātāju modeļa veidā un šīs uzvedības realizēšanu novērotāja personā pastāv ievērojami kognitīvi pārstrādāšanas procesi. Tiek izdalītas dažādas fāzes:

- uzmanības pievēršana (uzvedībai, kura novērojama modelī),
- iegaumēšanas fāze (uzvedības shēmas ieslēgšana atmiņā),
- reprodukcijas fāze (tajā šī uzvedība tiek pirmoreizi praktizēta)
- motivējošā fāze (uzvedības rezultāts tiek izvērtēts un notiek izšķiršanās par to, vai šis modelis ir vai nav jāatkārto).

Turklāt pastāv noteikti nosacījumi, kuru rezultātā kādu modeli iespējams īstenot.

*Nozīmīgas ir arī sagaidāmās uzvedības izpausmes, kuras rada pašregulāciju attiecībā uz atdarināšanu.*

Pēc Banduras uzskatiem mācīšanās notiek tieši divās pirmajās fāzēs (uzmanība un iegaumēšana), bet faktiski demonstrētā darbība tiek vadīta, kognitīvi reprezentējot modeļuzvedību, piem., tēlu vai valodas formā. (Novērotās uzvedības formulēšana vārdiem veicina modeļa iedarbību).

Bandura definē pašregulācijas jēdzienu. Tā ir "indivīda spēja atbrīvoties no apkārtējās vides ietekmes un kļūt pašam par savu darbību režisoru." (pēc Schermer, 93). Pašregulācija rodas tad, kad kaut kādu apstākļu dēļ tiek pārtraukta kāda darbība un jāmaina izturēšanās. Refleksiju vada trīs komponenti:

- pašnovērošana,
- vērtēšana,
- pašreakcija.



Tolmans (sk. Schermer, 98) attīstot šo koncepciju tālāk, runā par to, kā indivīds veido hipotēzes. Ja realitāte tās vienmēr apstiprina, tās pārveidojas par pārlicību vai uzvedības iemaņām. Lai izveidojusies hipotēze nebūtu gadījuma rakstura, nepieciešams pietiekoši daudz informācijas, lai varētu pārlicināties par tās pareizību. *Tolmans nosauc mācīšanos par zināšanu iegūšanu, veidojot priekšstatus. Izšķirošais nav objektīvās realitātes, bet gan, kā tās tiek uztvertas kopsakarībās.*

*Mācoties indivīds pats uzstāda sev prasības un novērtē savas iespējas, atrisināt kādu uzdevumu. Šāda pašrezultatīvitate palīdz šo uzdevumu sev izvirzīt, sasniegt kādu noteiktu līmeni. Priekšstati par nepieciešamo kompetenci ietekmē motivāciju un to, cik ilgi un vai vispār indivīds kādam uzdevumam pievērsīsies. Priekšstatus par kompetenci savukārt var ietekmēt četri faktori:*

1. Tiešā pieredze: savas pašrezultatīvitates novērtēšana tieši saistīta ar pārdzīvotajiem panākumiem vai neveiksmēm.
2. Aizstājējpieredze: iespaido novērtējumu īpaši tajā gadījumā, ja personai pašai vēl nav savas pieredzes, uz kuru varētu balstīties.
3. Verbāla pārlicināšana: psihoterapijā, piemēram, tiek mēģināts cilvēku pārlicināt par viņa kompetenci. Taču tam ir tikai nosacīta ietekme uz sagaidāmo. **(Šo un nākošo punktu par svarīgu savā metodē uzskata Lozanovs!, sk. 2. nod.par sugestopēdiju)**
4. Psiholoģiskais stāvoklis: priekšstati par pašrezultatīvitatei var mainīties noguruma, sāpju sajušanas vai ekstremālā situācijā.

*Mācīšanās nav tikai imitēšana, bet gan apjomīga "personu - situāciju - interakcija" (Veidemans 1989., 1004.)*

Ārējais pastiprinājums modeļmācīšanās procesam ir veicinošs, bet ne nepieciešams nosacījums.

Pamatojoties uz šiem diviem iestarpinātajiem kognitīvajiem "apkārtceļiem" iespējams labāk izprast, kādēļ Bandura savu teoriju apzīmējis par "sociāli-

kognitīvu".

### **Kognitīvā mācīšanās**

Mācīšanās kā informācijas apstrāde.

Jau tēlu psiholoģija (geštaltpsiholoģija) uzsvēra uztveres, ieskatu, produktīvās domāšanas un problēmrisināšanas nozīmi mācoties (Bovers/Hilgards 1984.). Tieši geštaltpsiholoģija devusi aizsākumus tām kognitīvajām mācīšanās teorijām, kuras galveno vērību nevelta ārējiem nosacījumiem (kā kairinājumi, pastiprinājumi), bet gan uzsver iekšējo reprezentāciju un apkārtējās vides apstrādi zināšanu struktūrās un rīcības plānos.

40. gadu beigās Tolmans mēģināja šos abus domāšanas virzienus integrēt, bet mūsdienās kā nozīmīgākais šai jomā minams Roberta M.Gagnes (1969.) darbs "Unterrichtsstufen" ("Mācību pakāpes")

Gagne izveido astoņus mācīšanās tipus:

1. Signālmācīšanās (piem., zvans - siekalu izdalīšanās)
2. Kairinājuma-reakcijas mācīšanās ( ar pozitīvu pastiprinātāju palīdzību mazs bērns, skatoties uz tēvu, iemācās teikt vārdu "tētis"),
3. motoriskas un
4. valodiskas ķēdes veidošanās (bērns iemācās iet gulēt sekojoši: pasakot "lelle", paņemot to rokās, apguļoties utml.),
5. atšķirību/diskrimināciju iemācīšanās (zēns- iemācās visos sīkumos atšķirt skaitliski arvien pieaugošās automašīnu markas un tipus, meitene - attiecīgi kaut ko no "sievišķīgākās pasaules"),
6. jēdzienu mācīšanās (bērns saskarsmē iemācās jēdzienu "vidējais" kā "lietu, kas atrodas starp divām citām"),
7. likumu mācīšanās (skolēns iemācās pielietot gramatikas likumus gan savā valodā, gan svešvalodā ) un
8. problēmrisināšana ( izmainīta jeb jauna likuma izdomāšana iepriekš nepazīstamu problēmu risinājumam).

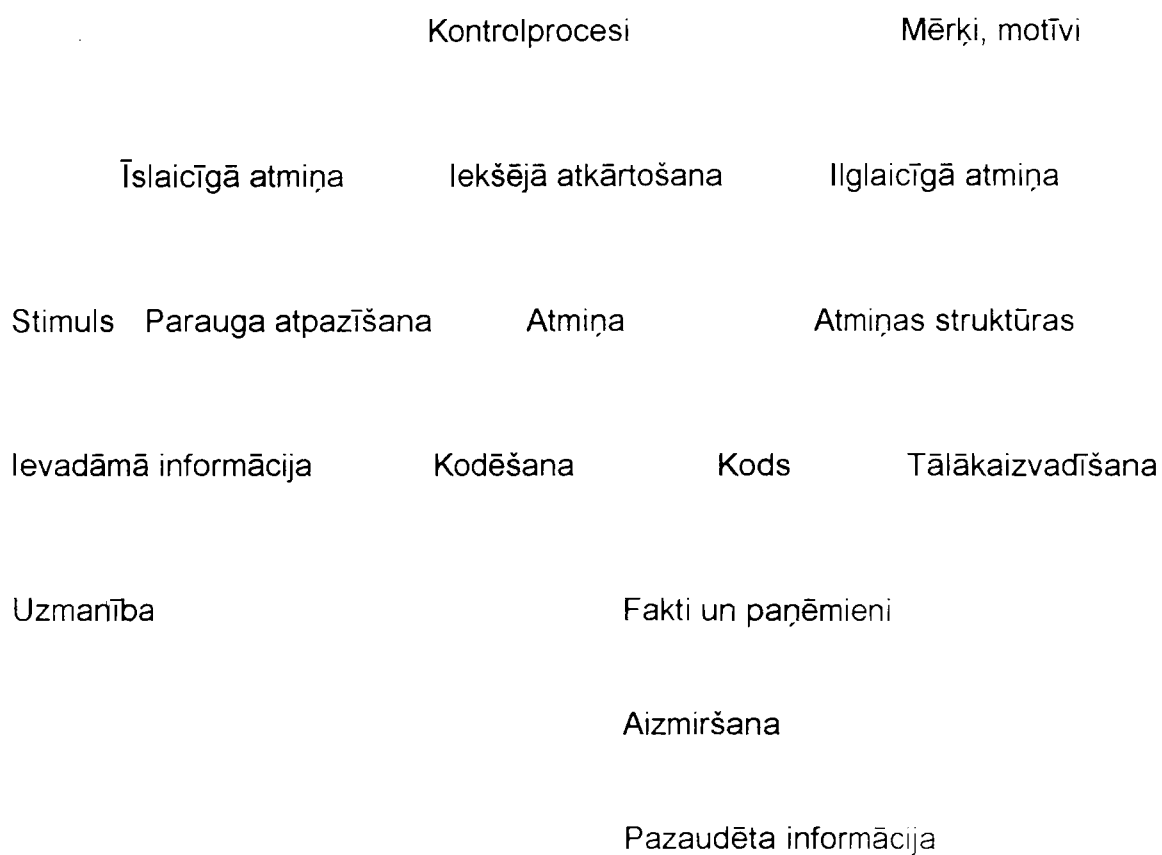
Gagne šos mācīšanās veidus sakārto hierarhiski. Ir jāpārvalda iepriekšējais, vienkāršākais, pirms pāriet pie nākamā sarežģītākā.

Gagnes darbs radīja "kognitīvo pavērsienu". *Jaunākās teorijas skaidro mācīšanos kā informācijas pārstrādi analogi "elektroniskajām smadzenēm" kompjūteram.* Par pamatojumu tam noder gan matemātiskā mācīšanās teorija, gan valodu mācīšanās teorijas (sk. tālāk) jeb arī kompjūtersimulēta inteligenta uzvedība.

Analogi skatot kompjūteru un smadzenes, jāņem vērā pamatatziņa, ka smadzenes ir producents, turpretī kompjūters vienmēr tikai produkts. Šai ziņā nedrīkst no produkta vienkārši pāriet uz producentu. Priekšstatī par smadzeņu funkcionēšanu diemžēl vēl joprojām ir ārkārtīgi trūcīgi un pārsvarā tikai teorētiski konstruēti.

Sekojošais attēls parāda būtiskāko "informācijas apstrādes procesu" ("information processing") modeli (sīkāk sk. Bovers/Hilgards 1984.,225. u.sek., Geidžs/Berlīners 1986.,312 u.sek.). (*Skatīt 1.att.: Informācijas apstrāde pēc kompjūtermodeļa (Bovers/Hilgards 1984.,234.)*)

Kairinājumi uzvedību neietekmē tieši, bet tiek apstrādāti, pārveidoti un izmainīti sarežģītā procesā, kuru šis vienkāršotais modelis uzskatāmi attēlo reducētā veidā. Kāds uztveres sistēmā raidīts stimul (inputs) tiek atzīts par paraugu (analizēts un identificēts) un - ciktāl kontrolprocesi var "pavēlēt" uzmanībai, - kodēts. Tas viss notiek *sensorajā iegaumēšanas fondā* (~0,3 sek.)- (Dažādiem autoriem terminoloģija ir visai atšķirīga, pastāv arī apzīmējums "*ultraīslaicīgā atmiņa*"). Tikai neliela daļa no uztvertā, tiek aizvadīta tālāk uz *īslaicīgo atmiņu vai iegaumēšanas fondu* un tur saglabāta. Ja šī reducētā informācija tiek atkārtota un realizēta no jauna (piemēram, vairākkārt atkārtojot tikko uzzinātu telefona numuru), tā apmēram 10 sekundes saglabājas *īslaicīgajā atmiņā* kā lietošanas fonds (atmiņas kods ar trim kodēšanas simboliem). Shēmā nav redzams, kā notiek *ilglaicīgajā iegaumēšanas fondā* saglabātās informācijas izsaukšana un salīdzināšana (piemēram, tikko apgūtā stratēģija, iedalīt šo telefona numuru blokos).



1. att.: Informācijas apstrāde pēc kompjuātermodeļa  
(Bovers/Hilgards 1984., 234.)

Paskaidrojums: Modelis jāskatās no kreisās puses.

Īslaicīgās atmiņas lietošanas fonds ir it kā filtrs visas informācijas plūsmā. Ja kāda informācija tiek atzīta par ilgstoši saglabājamu, tā tiek aizvadīta uz ilglaicīgo atmiņu. Pretējā gadījumā tā tiek aizmirsta (kas ir absolūti nepieciešams, lai mūsu smadzenes netiktu pilnīgi pārslogotas). Šajā tālāk aizvadīšanas procesā atkal seko kodēšana, t.n., ka notiek savienošanās un integrēšanās pastāvošajās hierarhiski vai tematiski sakārtotajās atmiņas struktūrās, t.i., jau pastāvošajā faktu tīklā (zināšanas par noteiktu nozari) un paņēmieniem (zināšanas, kā kaut kas tiek darīts).

Ilglaicīgās atmiņas kapacitāte atkarībā no organizācijas pakāpes ir ļoti augsta un pēc nozīmes kodētās zināšanas praktiski ilgstošas. Noteiktu zināšanu "atcerēšanās grūtības" drīzāk uzskatāmas par nepietiekošu meklēšanas un atrašanas procesu prasmi nevis norādi uz "ilglaicīgās atmiņas trūkumu".

Šos iegaumēšanas fondus nedrīkst iztēloties kā noteiktas "vietas". Tajos jāskatā apstrādes veids, kurš saistīts ar atbilstošu informāciju. Pētījumi ļauj rast ieteikumus mācīšanās procesu optimizēšanai (veselu virkni praktisku padomu attiecībā uz mācībām sniedz Geidžs/Berlīners 1986.,314. u.sek.). Dažas būtiskākās atziņas:

- Lai aktivizētu sensoro iegaumēšanas fondu un izraisītu kādu noteiktu orientējošu reakciju, ienākošajiem stimuliem vajadzētu būt zināmā mērā kvalitatīviem (piemēram skolotāja dinamiska stundas pasniegšana: dzīva valoda, attēli pretrunīgas informācijas apspriešana). Ļoti nozīmīga ir informācijas aizvadīšana no īslaicīgās atmiņas uz ilglaicīgo.

- Nepieciešams, lai īslaicīgajā atmiņā uzglabātais materiāls tiktu bagātināts un nostiprināts ar asociācijām, lai to būtu iespējams kādu noteiktu laiku paturēt uzmanības centrā.

- Izšķirošajai informācijas iegaumēšanai un atkalatsaukšanai ilglaicīgajā atmiņā ļoti svarīga ir mācību vielas jēga un saturs.

Bruners (1974) uzskata, ka apkārtējos priekšmetus un notikumus var reprezentēt trijos līmeņos: rīcībattēlošanas, tēlainās attēlošanas un simboliskās attēlošanas līmenī.

Vai pārāk bieži nav tā, ka skolotāji un pasniedzēji aprobežojas ar valodiski - simbolisko attēlošanas līmeni un brīnās, ka skolēni un studenti visu atkal tik ātri aizmirst.

- Lai rastos sasaiste ar atsevišķiem ķēdes posmiem, atsevišķi mācību vielas elemnti jāsaista ar starpniekposmiem (mediatoriem). Šie "mezgli" noder kā "norādoši kairinātāji", lai, to izsaucot, nāktu uz pēdām meklētajai informācijai.

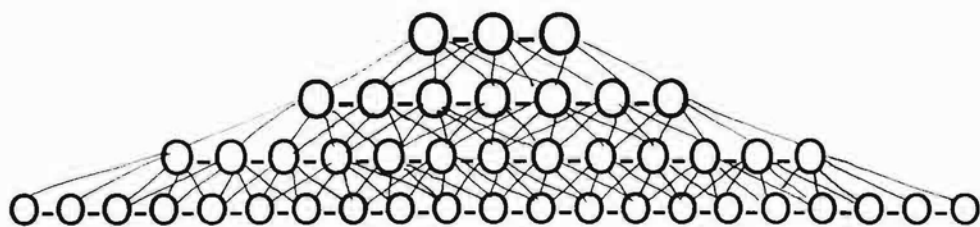
- Mācību vielas loģisks sakārtojums vai hierarhiska organizācija ievērojami papildus veicina atcerēšanās spēju.(Geidžs/Berlīners 1986., 330.) Tas, smadzenēs "noenkurojies", veido it kā bibliotēku, kurā sistematizēti izvietotas atmiņas. Tajā iederas arī jaunās vielas sasaistīšana ar jau.pastāvošajām zināšanu vai problēmrisinājumu struktūrām, kuru izmantošana pārsvarā atkarīga no skolēna pašiniciatīvas.

Jo labāk jauno mācību vielu var asimilēt esošajās shēmās, jo vieglāk to iegaumēt un apstrādāt.

Tātad, lai pēc iespējas labāk patstāvīgi varētu vadīt kontrolprocesus, ļoti liela nozīme ir atsaucēm par personīgajiem mācību un informācijas apstrādes procesiem. Šādu sistemātiski apzinātās pašvadīšanas veidošanu sauc arī par *metakognīciju*.

*Visu nosaka ne jau mehāniska iemācīšanās (no galvas), bet gan kognitīvo struktūru izveidošana. Visnozīmīgākā ir pareiza pamata sagatavošana jaunās mācību vielas nostiprināšanai.* (Ēdelmans 1986., 203.) Ir nepieciešams izprast mācību satura jēgu, jo šīs izpratnes struktūras varētu radīt vislabāko pamatu (sk. Ēdelmans, 1986., 214.) (*Skatīt 2.att.: Zināšanu un analizēšanas struktūru hierarhiskais sakārtojums*)

Amerikāņu psihologs D. Ausūbels (Ausubel) (1974.) šai sakarā attīstījis diferencētu jēdzieniski receptīvās mācīšanās teoriju, kura pievēršas mācību vielas izklāsta nepieciešamībai un vienlaikus uzsver jaunās mācību vielas sasaistes norisi ar jau



Dažādi abstrakcijas līmeņi, no kuriem zemākais ir konkrēto notikumu līmenis

2. att.: **Zināšanu un analizēšanas struktūru hierarhiskais sakārtojums**

pastāvošajām kognitīvajām struktūrām.

### **Radošā mācīšanās**

Ausūblam izraisījās strīds ar viņa tikpat slavenu kolēģi Džeromu S. Bruneru, kurš šim aspektam pretstatīja radošas mācīšanās nepieciešamību. Bruners kā vissvarīgāko uzsver nepieciešamību vingrināties ar skolēniem jaunatklāsmes metodēs, tātad samērā patstāvīgi risināt problēmas.

Bruners izceļ jēdzienu tālāknodošanas (transferēšanas) nozīmi, t.n., ka mācību vielu, kuru apgūst kādā vēlākā laika posmā var atsevišķi atpazīt jau sākotnēji apgūtā jēdzienā. Nozīmīgas ir arī Ausūbela uzsvērtās kognitīvās struktūras, bet ar vienu organizētu zināšanu daudzumu smadzenēs nepietiek. Svarīgāka ir kognitīvo struktūru izveide "heuristiskas struktūras", tātad kā meklēšanas paņēmieni un problēmrisināšanas tehniku, nozīmē. Radošās mācīšanās uzdevums tādējādi ir sniegt fundamentālas zināšanas par tādiem likumiem un jēdzieniem, kurus vēlāk varētu pielietot nepieciešamā faktu materiāla izpratnē un problēmrisinājumos.

Abas atziņas vajadzētu aplūkot kā abpusēji nepieciešamus papildinājumus.

### *Darbība un domāšana*

Hanss Aebli (Aebli) savos darbos par skolēnu mācīšanās procesu darbības teorētiskajiem pamatiem (1980/1981, 1983) pārliecinoši pierādījis, ka domāšanas struktūras attīstās no atmiņā atsauktām darbībām. Arī jēdzieni slēpj sevī darbības shēmu elementus (Kā piemēru minot jēdzienu "maskējoša krāsa", var pavisam viegli konstatēt, kādu darbību tīklu tas sevī slēpj.) "Domāšana izriet no darbības un savā atgriezeniskajā iedarbībā to sakārto." (Gudjons 1995.)

### *Problēmu risināšana*

Risinot problēmas, nepieciešama atmiņas vienību - gan tajā iekļauto zināšanu, gan paņēmieni-transferēšana, izmantojot dažādus risinājuma



paņēmienu. Iepriekš apgūtās "heuristiskās struktūras" (sk. iepriekš Bruneru) nosaka problēmrisināšanas veidu. Tas notiek, kā iepriekš minēts, runājot par informācijas apstrādi: Risinājuma procesu vada: ievērošana, kodēšana, iegaumēšana, izsaukšana, vispārināšana utt.. (Veidemans u.c. 1993.,191.)

Arī problēmu risināšanu ir iespējams iemācīties: "Vispirms augošā secībā vienotā tīklā tiek sasaistītas un iepriekšējos zināšanu krājumos integrētas izolētās zināšanas, kā piem., atsevišķas definīcijas vai pārāk šauras zināšanas par jēdzienu. Tādējādi tās iespējams ātrāk un apjomīgāk strukturētās vienībās izsaukt jaunu problēmu risināšanai."(Skovroneks 1991.,191.) Pārsvarā veikti empīriski pētījumi par stratēģijām kādā noteiktā specialitātē (piem., svešvalodu apguvē).

### *Kas ir problēma?*

Vienkāršojot: Ir skaidrs mērķis, bet nav zināms, kā to sasniegt. Tātad pastāv kāds nevēlams sākumstāvoklis, vēlams mērķa stāvoklis un barjeras, kas atrodas starp šiem abiem stāvokļiem. Pamatā izšķirami trīs barjeru veidi (Derners (Dörner), 1979.; sk. arī Ēdelmani 1986.,278.):

1.Jūsu priekšā ir kāds transporta kustības saraksts. Jums ir zināma atiešanas vieta (A) un galapunkts (Z). Sarakstā minēta tikai šīs transformācijas no A uz Z, bet apgrūtināta ir interpolācija- pastāv *interpolācijas barjera*.

2.30 sekunžu laikā jāatrisina sekojošās skaitļu rindas saskaitīšanas problēma bez kalkulatora palīdzības (Vessels 1990..356.):

Ierastā sintezējošā domāšana liek ķerties pie pildspalvas un rēķināt. Varbūt varēja ievērot, ka katrs skaitlis minēts divreiz, ka pirmo divu skaitļu summa ir 100 000 un nākošo divu - 10 000? Noteiktu risinājuma iespēju izslēgšanu sauc par *sintēzes barjeru*.

3.Pēc remonta radusies vēlēšanās iekārtot skaistāk dzīvokli. Patiesībā šīs problēmas risinājumam līdzekļu pietiek, - bet nav skaidrs mērķis: Ko nozīmē "skaistāk"? Slikti definēta problēma būtu jāpārveido

labi definētā, - tā ir *dialektiskā barjera*.

Problēma ir jāatšķir no uzdevumiem, kuru risināšanā tiek izmantotas nepieciešamās vai aktuālās zināšanas, jo uzdevumu risināšanai esam mācījušies likumus. Šāda stratēģija tiek saukta par algoritmu (= precīzs nosacījums paņēmiena izvēlei). Ja tomēr nav iespējams no sākumstāvokļa sasniegt mērķa stāvokli, tiešā vai ierastā ceļā, izmantojot līdzšinējās zināšanas, jāizmanto heuristika: dažādas problēmrisinošās domāšanas formas.

Problēmu risināšanai tiek izšķirtas sekojošās stratēģijas:

1. Mēģināšana un kļūdīšanās. Mēģinājumi atrisināt problēmu dažādos veidos. Sekmīga risinājuma pamatā kā pirmie soļi noteikti nepieciešamas hipotēzes.

2. Problēmu risinājums pārstrukturējot.

*Par piemēru varētu izmantot iepriekšminēto matemātikas uzdevumu. Problēmu vieglāk iespējams atrisināt tikai pēc tās "pārveidošanās", jo tā tiek pārstrukturēta.*

3. Problēmu risināšana, izmantojot stratēģijas. Tiek izstrādāts plāns, kurš problēmas atrisinājumu nosaka kā heuristisks likums (sk. iepriekš: meklēšanas un atrašanas stratēģijas).

4. Problēmu risināšana, sistemātiski domājot. Kompleksu problēmu risināšanā nepietiek tikai ar lineārās domāšanas izmantošanu, kura veidota cēloņaseku ķēdēs. Daudz svarīgāk ir vairāk izmantot savstarpēji atkarīgu mijiedarbību ietekmi. (Sk. arī tālāk par tulkošanas teorijām.)

5. Problēmu radoša risināšana.

Liela nozīme ir ideju bagātībai un oriģinalitātei. Netiek prasīta tā saucamā *konverģentā domāšana* (mērķa sasniegšana pēc noteikta risinājuma), bet gan *diverģentā domāšana*, kurai raksturīga netipisku ceļu pārbaude un vairāku risinājumu izplānošana (ir atļauts arī apšaubīt un mainīt mērķi).

Ko gan dod vislabākā kognitīvā stratēģija informācijas pārstrādē, ja skolēniem, piemēram, nav motivācijas? **Motivācija** ir viens no izšķirošajiem

nosacījumiem, lai mācītos (Šīfele 1974., Hekhauzens 1980., Geidžs/Berlīners 1986., Z.f.Päd. 2/1993.).

### **Motivāciju procesi.**

Novērotās uzvedības pārņemšanas procesos visnozīmīgākā ir personas motivētība. Ja persona ir pozitīvi noskaņota pret pārņemamo modeli, paaugstinās iespējamība tā veiksmīgai apguvei. Novērotājs sagaida pozitīvu rezultātu. Tas nav rodams vienīgi apkārtējā vidē, pastiprinoši darbojas arī tādi interni personības faktori kā piem., paša uzstādīti standarti.

Dažas no stratēģijām tika izmēģinātas klīniskajā terapijā. Tādējādi tika secināts, ka pastāv dažādi piemērotas modeļsituācijas. Tāpat svarīgas atšķirības pastāv *individuālajās mācīšanās stratēģijās, kuras saistītas ar inteligenci un apdāvinātību.*

Iepriekšminētie aspekti tomēr neņem vērā vienu izšķirošu pedagoģisku rakursu, proti, ko tas, kurš mācās, grib un var pats no sevis, jo mācīšanās gandrīz viennozīmīgi tiek izprasta kā vienpusīgi atbilstoša mācīšanai (Maurers 1992.,77.). Mācīšanās kā cilvēka dzīves nosacījums, skolēna/studenta subjektivitāte un jēgas meklējumi mācoties (viņa mācīšanās traucējumi, kā piemēram, domāšanas krīzes) netiek vērtēta.

Pamatos atšķirīgu mācīšanās skaidrojumu *mācīšanās personīgās nozīmības izpratnē* īpaši attīstījusi humanistiskā psiholoģija. Ja par atskaites punktu izvēlas šo aspektu, var runāt par "fascinējošo mācīšanos" (Fürs/Gremmlere-Fūra 1988.), ar to saprotot, mācīšanās procesu personīgo nozīmību. Lai gan tā nav izveidojusies kā "mācīšanās teorija" iepriekšējā (šaurākajā) nozīmē, humanistiskā psiholoģija, kas starp biheaviorismu un psihoanalīzi dibināta ASV (kā "trešais ceļš") kopš vairāk nekā 40 gadiem, būtiski ietekmējusi pieaugušo, bērnu un jauniešu mācīšanās procesus. Sākotnēji tā tika attīstīta terapeitiskiem procesiem, taču vēlāk tika adaptēta arī izglītībai un audzināšanai (Buddruss 1995.), runājot par "*vispusīgu mācīšanos*", kura tiek aprakstīta ar tādiem jēdzieniem, kuriem nav savas sistemātiskas vietas citās psiholoģijas teorijās: piem.,: "*personiskā*

*izaugsme*" ("personal growth"), "*apzināšanās, izjūta*" ("awareness"), "*kontakts*" ("kontakt"), "*pašaktualizēšana*" ("self-actualization") u.c. (Buddruss 1995.)(Sīkāk sk. 1.3. -1. 5.)

Subjekta nozīmību kā centrālo izceļ arī Klauss Holckamps (1993.). Pamatojoties uz sava darbu "*Kritiskā psiholoģija*", viņš izstrādā klasisko mācīšanās teoriju fundamentālu kritiku un savas mācīšanās teorijas zinātniskajā pamatā izvirza subjektu. Mācīšanās tiek traktēta kā no subjekta un viņa motīviem izrietoša subjektīvās pieredzes un dzīves iespēju paplašināšana, kā ekspansīva mācīšanās (turpat 492.). Tādēļ Holckamps un citi kritizē arī "*skolas mācību kultūras atstāšanu novārtā*" (turpat 476.), kura ar saviem formalizētajiem mācīšanās mērķiem pieļauj tikai "*defensīvu mācīšanos*"(turpat).

Arvien nepieciešams ņemt vērā to, ka skolēnu/studentu vidū pastāv vismaz deviņi dažādi mācīšanās tipi:

- -vizuālais (mācās ar izteiktu redzes palīdzību),
- -auditīvais (mācās ar pastiprinātu klausīšanos),
- -audio/vizuālais (redze + dzirde),
- -olfaktoriskais (smaržorientētais),
- -abstrakti-verbālais (mācās atklājot un izprotot jēdzienus),
- -kontaktu vai personu orientētais,
- -mēdiiju orientētais,
- -jēgu un uzskatus meklējošais (pēc: Hīhold 1984.,245.)

Orientēšanās mācību tipos būtu nepieciešama gan pedagogam, gan studentam, jo tas varētu ievērojami atvieglot un pareizi organizēt iegaumēšanas procesus (*Skatīt 3.att.: Mācību tipu un uztveres kanālu savstarpējās ietekmes rezultātīvs raksturojums*)

Rodas rezumējoša atziņa, ka *didaktiskos procesus skolā, pieaugušo mācībās, kvalifikācijas celšanasursos utjp. no mācīšanās teoriju puses nekad nav iespējams skatīt tikai atsevišķi*, kā tas Latvijā valodas mācīšanās tomēr pārsvarā vēl joprojām tiek darīts.

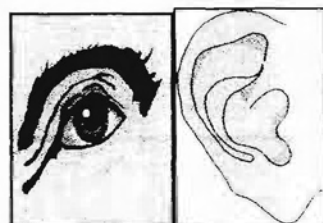
Jēgu mācīšanās procesam izglītības iestādēs piešķir tikai ar emocionalitāti un saprātu saistīta



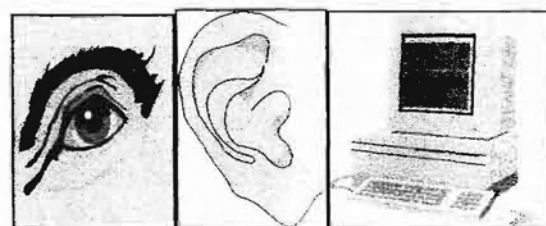
apm. 20% auditīvi.



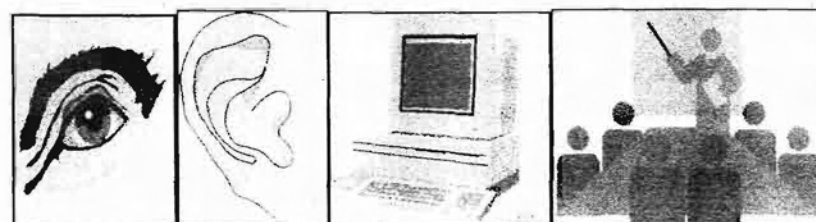
apm. 35 % vizuāli



apm. 50% auditīvi + vizuāli



apm. 75% auditīvi+ vizuāli +  
reprodukcija + mēdiji



apm. 95 %  
auditīvi+ vizuāli  
reprodukcija +  
mēdiji +  
personorientācija

3. att. : **Mācību tipu un uztveres kanālu savstarpējās ietekmes  
rezultatīvs raksturojums**  
(Hīhold 1984., 248.)

attieksme pret mācīšanos. Izglītības jēgas un satura aspekti mācīšanās un mācību procesā didaktikā jāskata vienkopus.

Vēl nepieciešams izziņāt, kāda nozīme mācību procesā un darbībā ir apziņai. Bandura attiecīgi pētījis arī izturēšanās izmaiņas iekšēju standartu un vērtējumu rezultātā, analizējis indivīda hipotēžu veidošanos, kad viņš veic savus novērojumus un izvirza kādus noteiktus pieņēmumus sagaidāmajiem rezultātiem. Iepriekšminētie nosacījumi par pašrezultatīvitāti lieku reizi apliecina, ka jebkurā mācību procesā jārespektē psiholoģiski elementi, pie kuriem skaitāmas arī bailes.

## 1.2. BAILES MĀCĪŠANĀS PROCESĀ

Baiļu faktors iepriekš jau vairākkārt minēts. Tas neapšaubāmi ikviena cilvēka darbības jomās ir ļoti nozīmīgs, tomēr sevišķa uzmanība tieši mācību aspektā, it īpaši Latvijā, tam pievērsta samērā nesen.

Bandura atklāja participējošās modeļmācīšanās stratēģiju. Tajā viņš demonstrē, kā bailes iespējams pārvarēt. Mūsdienās pie baiļu pārvarēšanas problēmas vēl joprojām tiek strādāts. Tam radīta virkne dažādu kompjūterprogrammu, atbilstoši baiļu veidiem. Pārsvarā pacientu konfrontē ar noteiktu baiļu situāciju.

Sajūta, kad domas it kā sasalušas un vārdi pazuduši, kaut kur iestrēguši, pazīstama ikvienam. Kad un kā tas katram gadīties, varētu noklausīties dažādus situāciju pārstāstus, bet jebkurā no tiem noteikti tiks minēts vārds "bailes": "Aiz bailēm eksāmenā visu aizmirsu...", "Aiz bailēm nevarēju parunāt...", " Biju kā sastindzis no bailēm",...

Civēks cenšas izvairīties no bailēm. Viņš baidās no bailēm.

Kad sākam izjust bailes? Kā noteikt katra baiļu sliekšni?

Kādēļ iedvest bailes pretī stāvošajā,- lai nodemonstrētu savu kompetenci un varu? Bet- varbūt, lai pašam būtu drošāk?

Kā bailes ietekmē mācību procesu?

Vai bailes var būt arī rosinošs faktors? Kā mācīties tās pārvarēt, ja tās paralizē, radot kaut ko līdzīgu "lampu drudzim" pirms jebkura veida uzstāšanās, eksāmenā, kāda cita veida pārbaudījumā, kur mūs vērtē un salīdzina? Rietumeiropā baiļu (pārbīļa, nepatikas- jēdziena definīciju sk. zemāk) tēma tiek īpaši aktualizēta. Daudzās rietumu augstskolās visdažādāko fakultāšu studentiem atbilstoši studiju specifikai piedāvā semināru "Baiļu faktors", jo ikdienā, kā izrādās, mēs sastopamies ar dažādām bailēm.

Zinātnieki baiļu veidus klasificē un analizē.

*Iedomāta vai nereāla draudu nojauta rada nedrošību vai saspringtību, ko apzīmējam par bažām.* (Mc Graw- Hill Nursing Dictionary, 1979, USA, 74.lpp.) Baiļu reakcija ir neuroze, īpaši, ja tā attīstījusies procesā, kurā bažas izpaudušās apzinātās bailēs no kāda notikuma vai objekta. (Mc Graw- Hill Nursing Dictionary, 1979., USA, 348 )

Daudzi filozofi (Kirkegors, Šopenhauers, Nīče, Špengers) uzskata bailes par dabisku cilvēka stāvokli, jo viņš apzinās vientulību un savas eksistences bezjēdzību. Pēc Berdjajeva domām bailes ir cilvēka dzīves pamats un valda pār pasauli (Sk. "Ētikas vārdnīcu" 138.). Pie mums savā laikā bija populāra R.Seljes grāmata "Mana mūža stress". Vācijā 70. gadu beigās par bestselleru kļuva Frederika Vestera grāmata "Denken, Lernen, Vergessen" ("Domāt, mācīties, aizmirst"). Šī grāmata jau izdota septiņās valodās. Baiļu specifisko iedarbību uz cilvēku analizē arī tādi pasaulē populāri zinātnieki kā Deilī (Daly), Horvics, Jangs, Skehans u.c. Viņi īpaši uzsver vienu no sevišķi izplatītiem baiļu veidiem- valodas bailes (language anxiety). Tās tiek definētas kā *saspringtība un bažas, kas īpaši izpaužas svešvalodas kontekstā - runājot, klausoties, kā arī valodas mācību procesā kopumā*. Pēdējo divu gadu pētījumi šajā jomā pierādījuši, ka valodas bailes ir īpašs baiļu tips.(Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991b).

Runājot konkrēti par svešvalodu (arī otrās valodas- Latvijā tā ir krievu valoda) apguvi, jāatzīst,

ka pie mums baiļu faktors netiek vēl pietiekoši respektēts. Pastāv gluži neapzināti centieni izvairīties no nepatīkamā valodas apguvē- dažādos valodasursos sola īsā laikā bez stresa iemācīt kāroto svešvalodu. Tas parasti izpaužas tādējādi, ka kursanti trenējas runāt, pamatojoties uz viņiem piedāvāto modeļu bāzes, neapgrūtinot sevi ar gramatikas apguvi, jo tieši tā liek visvairāk sasprindzināties, kad esam iemesti svešas valodas vidē. Tas ir vieglākais ceļš, kā šādā mācību procesā kaut nedaudz izvairīties no nepatīkamā, bet vai īstais? Tā sevi ir pieteikusi audiovizuālā svešvalodu apguves metode, kas savus aizsākumus guvusi 19. gs., un tās mūsdienu atvasinājumi Nevar noliegt, ka ar šīs metodes palīdzību mērķvalodu līdz zināmai pakāpei iespējams apgūt samērā ātri- ātrāk nekā pēc gramatikas-tulkošanas metodes, kura Eiropā tika praktizēta iepriekš. Kā īpaši modernu un perspektīvu Latvijā pašlaik vēl joprojām piedāvā komunikatīvo metodi, kura tāpat pārsvarā ir tālāk attīstīta audiolingvālā vai audiovizuālā metode. Gramatika tajā palikusi tikai fonā. Rezultāts- izkropļota apgūstamā valoda, par ko atskan arvien vairāk žēlabu no valodnieku puses visā pasaulē, jo šī septiņdesmitajos gados Eiropā ienākusi metode tagad nes augļus - mērķvaloda ir apgūta pavirši, bez nepieciešamās sintakses zināšanām.

Iepriekš tika minēta specifiskā baiļu formavalodas bailes. Līdzko mācību procesā skolēns (students, kursu dalībnieks) saskaras ar nezināmo tādā veidā, ka tas nevis rada interesi, bet gan kaut kādu iemeslu dēļ šķiet garlaicīgs, nepatīkams, jaunā viela nerada nekādas pozitīvas asociācijas, skolēns/studentš vairs nevēlas, nespēj koncentrēties,- viņš "atslēdzas". Īpaši negatīva "atslēgšanās" ir tad, ja jaunā informācija ir pilnīgi sveša un nesaprotama, pie tam vēl no skolotāja/pasniedzēja puses draud izsaukšana. Rodas bailes un iestājas domāšanas blokāde (*skatīt 10. att. "Apkārtējās vides iedarbība uz skolēnu/studentu"*). Nākošais ķēdes posms ir nevēlēšanās mācīties (kas, protams var būt nezināšanas un iepriekšējās nepamatotas nemācīšanās iemesls), konflikti ar skolotāju,



pasniedzēju, diskomforta izjūta, kas var radīt depresiju un dažādas no tās izrietošās sekas.

Mācības svešvalodā un svešvalodas mācīšanās ir sevišķi sarežģīti procesi, jo apgūstamā valoda ir kā trauks, no kura var izliet tikai tik, cik iepriekš ieliets.

Es baidos runāt, jo neesmu pārliecināts, vai izrunāšu nepieciešamo skaņu pareizi, vai vārds, ko gribu pateikt svešvalodā, būs īstais. Es vairs neesmu es, jo nespēju sevi izteikt ar vārdu - nespēju tādējādi sazināties.

Svešvalodu nodarbībā valodas bailes vēl pastiprina jau esošo nedrošību, kura radusies, pietiekoši neizprotot jauno vielu.

Pie valodas bailēm pieskaitāmas arī bailes runāt auditorijas priekšā. Aptaujas liecina (*skatīt 4. att. "Baiļu izjūta svešvalodas nodarbībās"*)

ka, ja skolēns ir nodarbībai labi sagatavojies, viņš jūtas drošāks, valodas bailes ir mazākas, arī jaunā viela ir saprotamāka, nezūd motivācija mācīties.

Vienlaikus jāatzīmē, ka vairāki aptaujas dalībnieki (~30 %), (sk. 4.att.). Āgenskalna ģimnāzijas 11., 12. kl. skolēni, LU Svešvalodu fak., vakara nod. 1., 2., 3. k. studenti, vēlējas "stingru skolotāju, kurš kontrolē uzdotā apguvi". Šinī aspektā bailes vērtējamas kā mācīties rosinošs faktors - es mācos, jo negribu, ka man ieliek sliktu atzīmi, negribu būt dumjāks par citiem (konkurence!).

Cerams, ka mācīšanās, baidoties no skolotāja uzbļāvieniem un pat lamām, beidzot izskausta. Kaut arī vēl trīsdesmitgadnieku paaudze tā noteikti mācījies kādu nemīlamu priekšmetu (un varbūt pat ar zināmiem panākumiem), vēlāk, pieradis pie šādas skolotāja darba metodes un pārņēmis par savu vadības stilu - "izturēs stiprākie!"

Skolotāja - skolēna attiecības ir vēlākais sabiedrisko attiecību modelis visdažādākajās sfērās. Mūsdienu Eiropa orientējas uz demokrātisko vadības stilu gan skolā, gan darba vietā, jo nopietni tiek respektēta atziņa, ka neizskaidrotas pavēles, regulāra vienpersoniska jautājumu izlemšana un pārākuma izrādīšana rada padotajos nepatiku, bailes, kas negatīvi

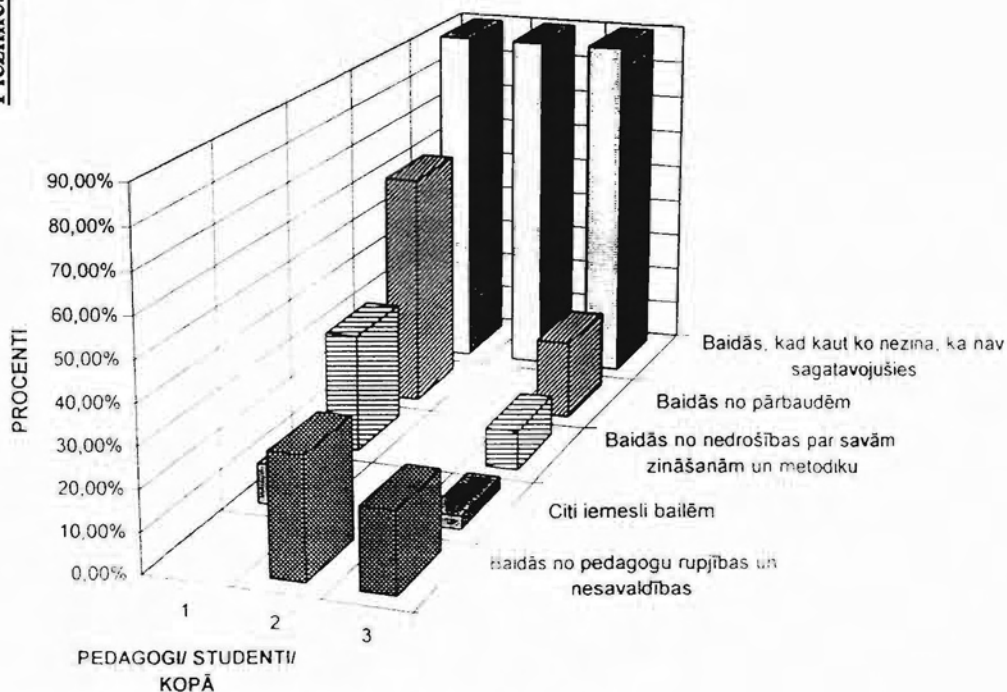
Piezīme: 80% no visiem aptaujātiem atzīst bailes par stimulu mācīties

### Vai svešvalodas mācību nodarbībās esat izjutis (-usi) bailes?

**Tabulas veidā:**

	Pedagogi		Studenti		Kopā	
	Skaitis	%	Skaitis	%	Skaitis	%
Baidās, kad kaut ko nezina, ka nav sagatavojušies	27	90,00%	54	90,00%	81	90,00%
Baidās no pārbaudēm	18	60,00%			18	20,00%
Baidās no nedrošības par savām zināšanām un metodiku	9	30,00%			9	10,00%
Citi iemesli bailēm	3	10,00%			3	3,33%
Baidās no pedagogu rupjības un nesavaldības			18	30,00%	18	20,00%
<b>Pavisam aptaujāto:</b>	<b>30</b>		<b>60</b>		<b>90</b>	

**Grafiskā veidā:**



att. : Baiļu izjūta svešvalodu nodarbībās

ietekmē smadzeņu darbību un līdz ar to tālāko rīcību. (*Skatīt 4.attēlu "Baiļu izjūta svešvalodu nodarbībās"*)

Tūdaļ tomēr minama arī negatīvā puse - nedrīkst aizmirst, ka pastāv dažādi cilvēku tipi. Vienmēr nepieciešama individuālā pieeja, kura no pedagoga (tāpat -no jebkura vadoša darbinieka) pieprasa vismaz elementāras psiholoģijas un cilvēka smadzeņu uzbūves zināšanas. *Skolotājam, izklāstot jauno vielu, jādomā par to, kas tajā brīdī norisinās smadzenēs, kurš to centrs tiek rosināts, kā darbojas izjūtu centrs - hipotalamuss.*

Pastāv viedoklis, ka mācīšanās un atmiņas spējas optimizē dubultā integrācija: kreisās un labās smadzeņu puslodes vienlaicīgā sadarbība, kā arī mijiedarbība starp dažādām struktūrām. Lai turpmāk raksturotu sugestopēdis kā mācību procesa analīzi, iepriekš nepieciešams izskaidrot dažus lietotos jēdzienus.

Atmiņas psiholoģijā (sk, Vester 1978) izteikti dažādi priekšlikumi par atmiņas pētīšanu. Tulvings, piemēram izdala epizodisko un semantisko atmiņu. Šakters (Schacter) raksturo implicīto un eksplicīto atmiņu, bet Skvairs/Kohens (Squire&Cohen) vēlāk arī Andersons (Anderson) runā par procedurālo un deklarātīvo atmiņu. Paivo izdala dažādus reprezentācijas tipus vai sistēmas. Ļoti izplatīti ir tādi jēdzienu apzīmējumi kā īslaicīgā un ilgstošā atmiņa. (piem., Atkinson&Shiffrin, 1968; Klatzky, 1980, Wessels, 1984; Vester, 1978) (Sk.arī :Engelkamp 1990 ,49). Engelkamps atmiņu klasificē trijos sekojošajos tipos: atmiņas sistēmas tiek iedalītas pēc iegaumētās informācijas veida (piem., epizodiski-semantiskā; verbāli- neverbāli-imaginālā), atmiņas sistēmas tiek iedalītas pēc procesiem, kuri tajās darbojas (piem., deklarātīvi-procedurālā, implicīti-eksplicītā) un pēc iegaumēšanas ilguma (īss - garš). Vispazīstamākais ir šis pēdējais dalījums. Tā ir tuva ikdienišķajai pieredzei. Tomēr pētījumi šajā jomā ir visai atšķirīgi.

Pētījumi par cilvēka smadzenēm sniedz diezgan konkrētas norādes par katras smadzeņu puslodes specifiskajām funkcijām.

Ēdelmans (1988., 23.) sniedz sekojošo smadzeņu pusložu īpašību raksturojumu (*skatīt 5.att.: Smadzeņu pusložu īpašību raksturojums*)

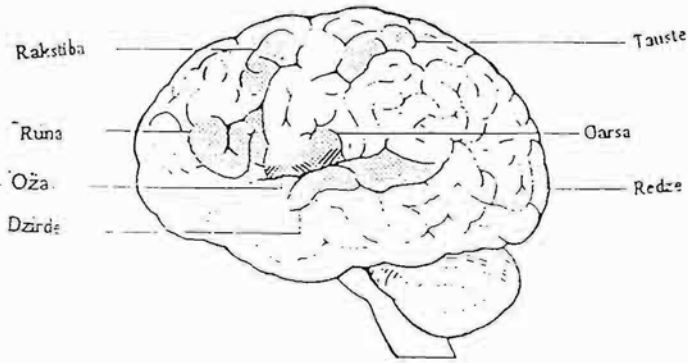
Daži autori norāda uz to, ka labā smadzeņu puslode (saistībā ar smadzenītēm un limbisko sistēmu) bez jau uzskaitītā ir spējīga arī izteikt emocijas. Tas ir ļoti nozīmīgi tieši neverbālajā komunikācijā. Līdzās runātspējai arī rakstīt- un rēķinātspēja pieskaitāma kreisās smadzeņu puslodes izteiktām īpašībām. Tādējādi visiem, kas nav kreīli, tā aktivizē un kontrolē arī motorisko sistēmu. Pašlaik zinātne nonākusi pie atziņas, ka visās kognitīvajās darbībās specifiski nodarbinātas abas smadzeņu puslodes, bet dažiem cilvēkiem ir nosliece atpazīt pasauli analītiski, vairāk nodarbinot kreiso smadzeņu puslodi jeb arī viņi dara to izteiktāk intuitīvi caur kreiso smadzeņu puslodi.

Jautājums, kādi procesi norisinās cilvēka smadzenēs un organismā mācoties, kā iespējams tos ietekmēt, nodarbina dažādu nozaru zinātniekus. Šajos procesos arvien lielāka nozīme tiek piešķirta atmiņai. Ēdelmans (1988., 29.) to definē kā *spēju kādu informāciju atsaukt prātā vai iegaumēt to uz īsāku vai garāku laika posmu*.

Iegaumēšana uzsākas ar smadzeņu darbības riņķveida strāvojumiem- tā ir ultraīslaicīgā atmiņa (nelielu impulsu rezultātā to jebkurā brīdī var izdzēst), nākošais uztvertā filtrs (apm. 20 min. garumā) ir īslaicīgā atmiņa, seko ilgstošā atmiņa, ko raksturo paliekoša iegaumēšana un izsaukšana atmiņā pēc vajadzības. Uz šādu informācijas apstrādi pārsvarā balstās suģestopēdijas pētnieki Rietumos.

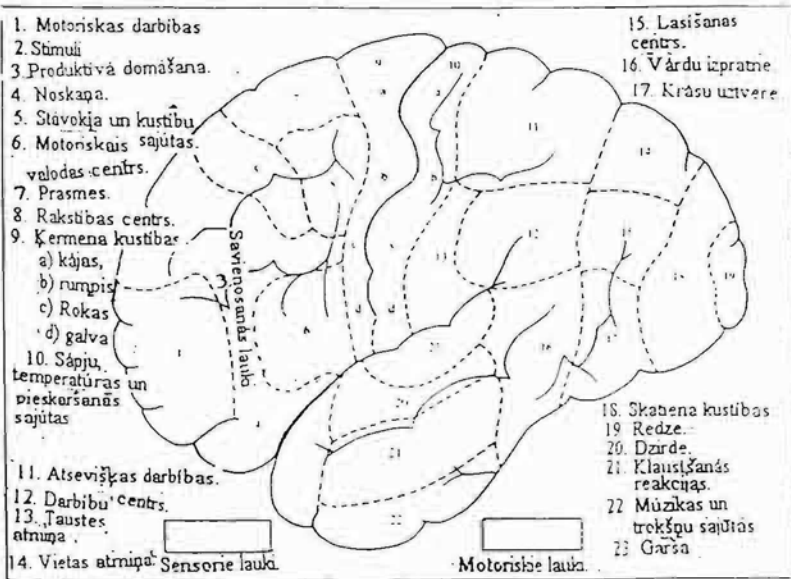
Kreisā puslode	Labā puslode
saikne ar apziņu	nav tiešas saiknes ar apziņu
valodiskas	muzikālas
jēdzieniskas	tēla un ornamenta atpazīšana
aritmētiskas	ģeometriskas un telpiskas
analītiskas un abstraktas	vienotas un konkrētas

5. att.: Smadzeņu pusložu īpašību raksturojums



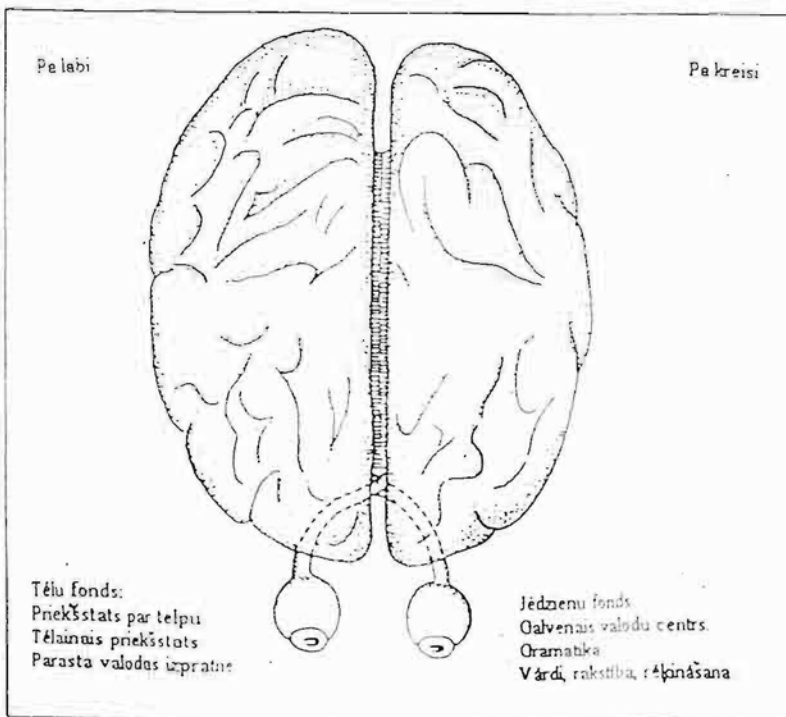
Izmantojot dažādus "ieejas kanālus" smadzenēs tiek nodarbināti dažādi uztveres lauki. No tūnienes uztvertais tiek aizvadīts tālāk pa asociāciju laukiem, kuri izdalīti pa visu smadzeņu garozu un kur tas tiek apstrādāts un uzglabāts atmiņā. Atmiņa tālāk norīkalizēta, kā tas ir ar uztveres laukiem. Ja nedarbojas kāds noteikts uztveres lauks (piem., redze), līdz ar to tiek traucēta arī uztvere attiecīgajā ieejas kanālā. Tas neattiecas uz atmiņu par agrāk notikušo.

(Pēc: F. Vesters (1976), 22. lpp.)



Noteiktos apstākļos funkciju lauki var izvietoties arī citās vietās

J. Hüholdt (1993) 2 lpp



6. att.: Cilvēka smadzenes. Asociatīvie kanāli

Tiek lietoti arī apzīmējumi:

ultraīslaicīgā atmiņa = 1. filtrs

(elektrisks)~ 18 sek.,

rezonanse ar jaunu informāciju↔

↔individuāla selekcija,

īslaicīgā atmiņa = 2. filtrs

ķīmiski-materiāls ~20 min.

informācija + jūtas, veido olbaltumķēdi

Traucējumi izsauc šoku, seko vielmaiņas traucējumi;

ilgstošā atmiņa = noslēdzošais atmiņas fonds,

informācija saglabājas, nekas netiek dzēsts.

informācija + jūtas + domas un mērķis

struktūra ↔ tīkls ↔ operētspēja

informācijas pieprasīšana ↔

asociācijas↔kopsakarības

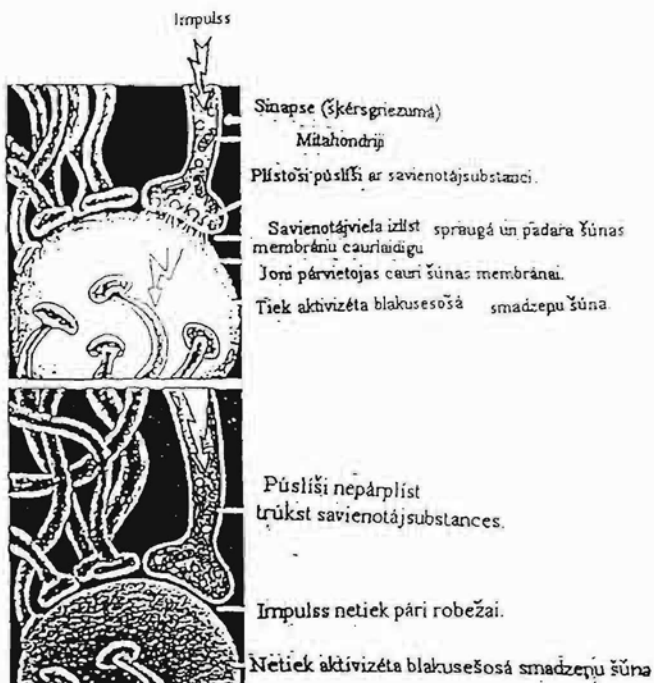
↔ tēli↔jūtas ↔ motivācija↔ pieredze↔

↔jaunradesspēja ↔ panākumi↔prieks mācīties

Šādus atmiņas apzīmējumus kā rezumējošus savā grāmatā "Denken, Lernen, Vergessen" devis F. Vesters. (Skatīt 6.att.: **Cilvēka smadzenes. Asociagēnie kanāli.**; 7.att.: **Sinapšu savienotāj mehānisms**; 8.att.: **Dubultkanālu uzglabāšana**. 9.att.: **Atmiņas trīsfondu sistēma.**; 10.att.: **Apkārtējās vides iedarbība uz skolēnu/studentu**)

6.-10. attēlos uzskatāmi demonstrēts, ka ultraīslaicīgā atmiņa dod tikai sākotnējo impulsu (apm. 18 sekundes ilgu). Šīs pirmās individuālās izjūtas savukārt dod impulsu, piesaisti nākamajai atmiņas formai- īslaicīgajai atmiņai, kuras pamatā ir informācija saistībā ar izjūtām. Veidojas olbaltumvielu ķēde, kura var sniegt nākošo piesaisti ilgstošās atmiņas fondam, kurā saglabātā informācija ir nezūdoša, t.i. - izsaucama arī pēc daudziem gadiem. Vēlreiz jāuzsver, ka katra skolotāja mērķis ir "noglabāt" savu sakāmo skolēna ilgstošajā atmiņā. Kā? Te nepieciešamas zināšanas par uztveres kanālu sistēmu un atmiņas fonda darbību (sk 8.,9.attēlu)

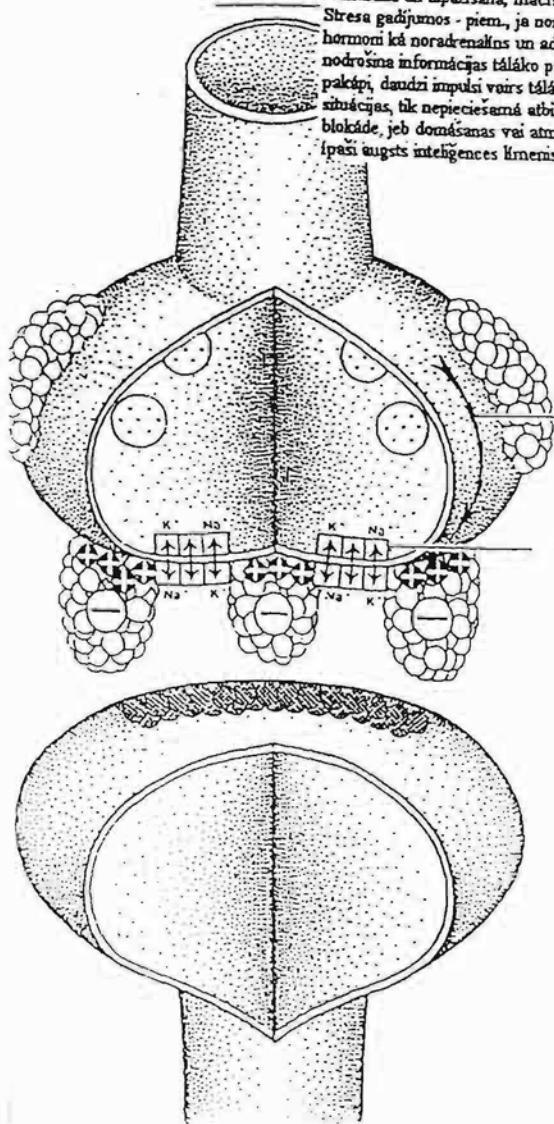
Sinapšu savienotājmehānisms



Kā rodas domāšanas blokādes?

Piecsimt bijomu sinapšu organizē visu informācijas plūsmu mūsu smadzenēs. Tikai ar to palīdzību ir iespējama sakārtota domāšana un atpazīšana, mācīšanās un atcerēšanās.

Stresa gadījumos - piem., ja normāc bailes, šausmas, nemiers, sāpes - šādu sinapšu normālās funkcijas tiek traucētas. Tādi hormoni kā noradrenālais un adrenālais, kuri izdalās stresa situācijās, darbojas pret noteiktām savienotājvielām, kuras nodrošina informācijas tālāko padevi pa sinapsēm. Līdzko adrenālais un noradrenālais sastāvs smadzenēs sasmēdz noteikti pakāpi, daudzi impulsi vairs tālāk netiek aizvadīti. Tas arī ir aprakstītais brīdis, kad mums panīk vai bailēs no ekstāmenā situācijās, tik nepieciešamā atbilde tā arī neienāk prātā. Informācija nevar nonākt nepieciešamajā vietā un iestājas domāšanas blokāde, jeb domāšanas vai atmiņas traucējumi, neatkarīgi no tā, ka esam kaut ko ļoti ļoti iemācījušies jeb arī, ka mums ir īpaši augsts inteliģences līmenis.

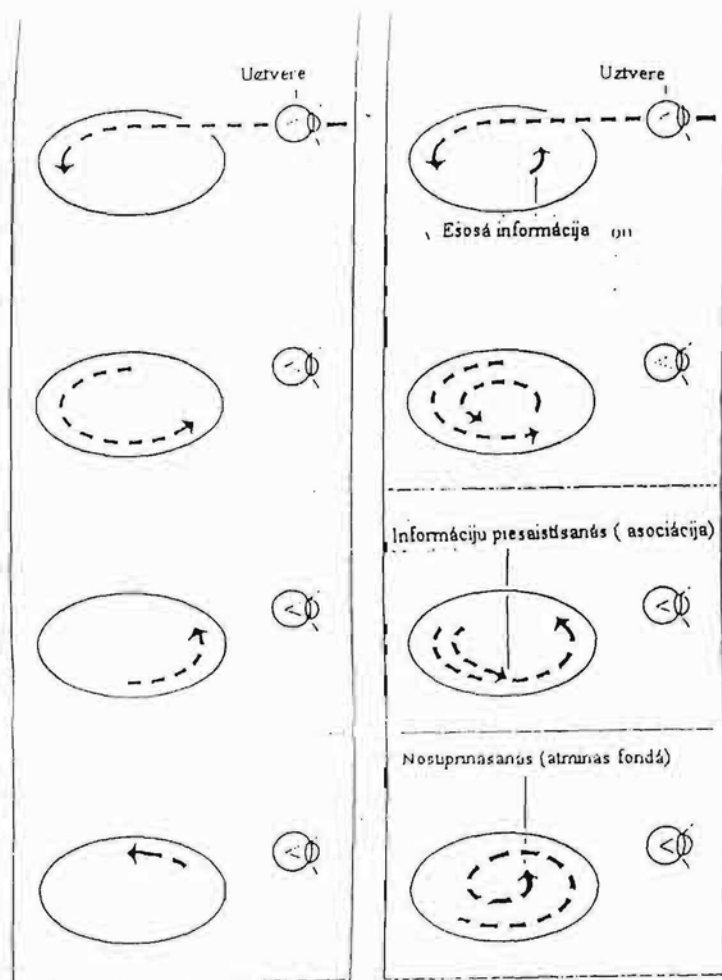


(Pēc F.Vester (1978), 78. lpp.)

7. att Sinapšu savienotājmehānisms

(Pēc J. Hühldt (1993), 183. lpp.)



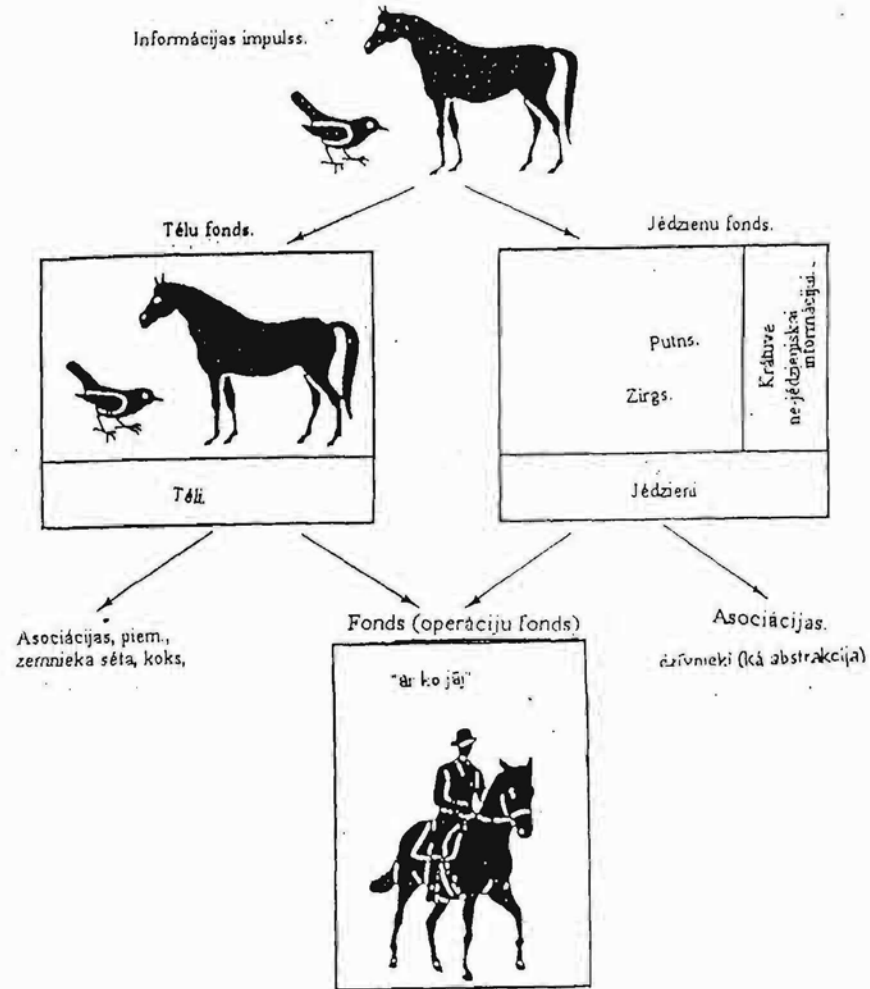


Uta -pirmais uztvertā lītrs  
Te pienākose uztvertā impulsi  
pēc mūkla pazūd

...ja tie netiek piesaistīti (asociēti) jau pie kādas smadzenēs  
pastāvošas domas.

8. att.: Dubultkanālu uzglabāšana.

(Pēc: F Vester 31978), 49. lpp.)



Informācijas impulss Tēls+ jēdziens + sajūta (pēc Paivo un Ivanova)  
Jātrūnks, kurs redz zirgu un putnu, putna tēlu droši vien neievērotu.

9. att.: Atmiņas trīsfondu sistēma.

Pēc: J. Hölholdt (1993), 271. lpp.)



Iestājusies stresa reakcija.  
Skolotāja vārds skolēnu neskar.  
Vins sēž kā zem šķida apvalka



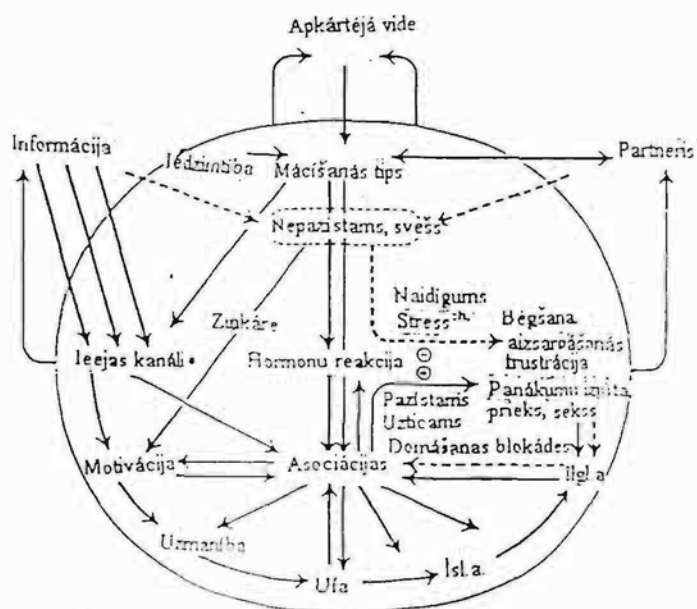
Simpātiskā nervu sistēma ierosinājusi  
virsnierves un noteiktus smadzeņu reģionus.  
Izdalašs adrenalīns un noradrenalīns.



Uztveres kontakti smadzenēs tiek traucēti.  
Sinapses un savienotājielas  
nedarbojas kā parasti.



Impulsi nevar tikt aizvadīti tālāk.  
Iespējamās asociācijas nerodas.  
Iestājusies domāšanas blokāde.



F. Vester (1978) 119., 135. lpp.

10. att. Apkārtējās vides iedarbība uz skolēnu/studentu

Ja ultraīslaicīgajā atmiņā nonākušais impulss nesaistās ar kādu jau iepriekš zināmu informāciju, tas pēc dažām sekundēm izzūd. Tā darbojas 1. atmiņu filtrs, jo- kas gan notiktu, ja atmiņā uzkrātos pilnīgi viss, kas ap mums notiek!!! Te arī rodams izskaidrojums, kādēļ, piem., cietušais pēc avārijas neatceras, kas ar viņu tajā brīdī noticis. Viņš saņēmis tikai pirmo impulsu, kurš nav ticis novadīts līdz nākošajiem "noliktavām". Cēlonis tam ir bijis kāds traucējošs faktors: pēkšņa trauma, izbailes, šoks. Uztveramais nav sasaistījies ar kādu jau iepriekš pastāvošu informāciju, tālākās asociācijas nav veidojušās, nav sasaiste nav turpinājusies, informācija palikusi tikai ultraīslaicīgās atmiņas līmenī un pēc 18 sekundēm pilnīgi zudusi. Uz kādu laiku iestājusies domāšanas blokāde.

Zinātnieki pierāda, ka šajā brīdī smadzenēs, kur informācijas plūsmu regulē aptuveni piecsimt biljonu sinapsu, tiek traucēta to normālā darbība. Hormoni adrenalīns un noradrenalīns, kuri izdalās stresa laikā, darbojas pretī pārnēsējsubstāncei, kura regulē informācijas padevi pa sinapsēm. Palielinoties adrenalīna un noradrenalīna saturam smadzenēs, apstājas daudzu impulsu tālāka pārvietošanās. Neraugoties uz augsto intelekta (inteliģences, vispārīgo spēju) līmeni un uz to, ka esam kaut ko ļoti labi iemācījušies, šajā brīdī informācija nevar tikt aizvadīta uz nepieciešamo vietu, jo tā nav izsaucama no ilgstošās atmiņas un esam tikpat bezspēcīgi kā tad, ja ar šo informāciju sastaptos pirmo reizi (t.i. - uīa).

**Secinājums** ir tikai viens - izvairīsimies radīt stresu tiem, kurus gribam mācīt, vadīt!

Attēli uzskatāmi norāda uz to, ka piedāvātā viela jānostiprina ar tādu uzskates materiālu un jēdzienu fonda palīdzību, kuri rosina asociācijas (operāciju fonds) un tādējādi palīdz nostiprināt jaunuzņemto informāciju. Tiek veicināta individuālā domāšana, likumsakarīgi rodas jaunas asociācijas. Lai nostiprinātu jauno vielu ilgstošajā atmiņā, neaizmirsīsim to atkārtot (īslaicīgā atmiņa taču pastāv tikai ~ 20 min.!). Informāciju nedrīkst pārbagātināt tā,

lai asociācijas veidotos ar citu ievirzi. (Tieši tas nereti tiek pārņemts mācību grāmatu autoriem, kuri mācību līdzeklī visdažādākajās krāsās veidojuši tabulas un zīmējumus, tādējādi izsaucot ļoti dažādas un arī liekas asociācijas.)

Rezumējot jāuzsver, ka sakārtota domāšana un atpazīšana, mācīšanās un atcerēšanās ir iespējama tikai tad, ja minētā sinapšu vadītā informācijas plūsma norit netraucēti. Stresa gadījumos - piem., ja nomāc bailes, šausmas, nemiers, sāpes- sinapšu normālās funkcijas tiek traucētas. Tādi hormoni kā noradrenalīns un adrenalīns, kuri izdalās stresa situācijās, darbojas pret noteiktām savienotājvielām, kuras nodrošina informācijas tālāko padevi pa sinapsēm. Līdzko adrenalīna un noradrenalīna sastāvs smadzenēs sasniedz noteiktu pakāpi, daudzi impulsi vairs tālāk netiek aizvadīti. Tas arī ir aprakstītais brīdis, kad panikā, bailēs no eksāmena, tik vajadzīgā atbilde tā arī neienāk prātā. Informācija nevar nonākt nepieciešamajā vietā un iestājas domāšanas blokāde, domāšanas vai atmiņas traucējumi, neatkarīgi no tā, ka esam kaut ko ļoti labi iemācījušies un cik augsts ir mūsu intelekta, zināšanu (inteliģences) līmenis.

Attēli uzskatāmi apstiprina, cik būtiski ir izprast smadzeņu darbības procesus tiem, kuri māca.

### 1.3.SVEŠVALODU APGUVES TEORIJAS

Pēc attēlu analīzes vēlreiz jāpievēršas valodai, svešvalodai, spējām izteikties svešvalodā. Kas raksturīgs svešvalodu apguvei?

*Valoda* tiek definēta ("Psiholoģijas un pedagoģijas pamati", 28.lpp.) kā "vārdisku zīmju sistēma, kuru cilvēks izmanto kā sazināšanās un domāšanas līdzekli... Valoda ir uzvedības un darbības vienības piemērs (A. Ļeontjevs, 1969.; L. Vigotskis, 1934.; F. de Saussure 1977.) Lingvistikā valoda tiek skaidrota

1)kā simbolu sistēma, kā savstarpēji saistītu jēdzienu sistēma, kas funkcionē un attīstās pēc noteiktiem likumiem, un

2) *Runa*, kā valodas izmantošana konkrētās situācijās. Runa ir sazināšanās process, kas realizējas ar valodas palīdzību... Tā ir cieši saistīta ar visām psihiskajām cilvēka dzīves norisēm: domāšanu, uztveri, emocijām, gribu. Runa ir valodas realizācija. Tā ir materiāla, uztverama ar maņu orgāniem. Valoda ir abstrakta, tā tika uzskatīta par gramatisku sistēmu, bet mūsdienās šī sistēma tiek uzskatīta par daudz plašāku un neviennozīmīgāku. Valoda ir sociāla, tā fiksē kolektīva pieredzi un pastāv neatkarīgi no indivīda gribas. Runa turpretī ir individuāla un atspoguļo indivīda pieredzi.

F. de Sosūrs (1977.), kura darbi ierindijami valodniecības klasikā, raksturo valodu gan kā runas līdzekli, gan kā tās produktu.

Apkārtējie priekšmeti un skaņas darbojas kā tiešie kairekļi. Zinātniskajā literatūrā tiek izdalītas vismaz 3 runas funkcijas ( turpat, 28.lpp.):

1) Vārdi kā noteikti sabiedriski nostiprināti skaņu kompleksi apzīmē noteiktas reālās pasaules parādības, tiem ir noteikta, attiecīgajām parādībām atbilstoša nozīme... Šī runas funkcija dod cilvēkam iespēju sazināties, izteikt savas vajadzības, tātad reizē ir arī komunikatīvā;

2) Vārds vispārina juteklisko pieredzi;

3) Komunikatīvā (saziņas) funkcija, t.i. informācijas nodošana citiem.

Tiek izdalīts arī tāds jēdziens kā *iekšējā runa*. To raksturo dzirdes un redzes priekšmetu aktualizēšana iztēlē, kurus radījis vārds, kā arī slēptā vārdu fonemātiskā sastāva artikulācija (runas mikrokustības). Pie iekšējās runas jēdziena vēl atgriezīsimies, analizējot tulkošanu psiholingvistiskajā aspektā kā suģestopēdijas metodes elementu.

Valodas apguves process vēl joprojām nav viennozīmīgi skaidrojams. Vode, piem., (Wode)1974.,17.) apraksta, kā valodu apgūst mazs bērns. Viņš orientējas pēc runas, skaņu izrunas, kuru dzird ap sevi. Bērnam nepieciešams laiks, lai uztverto valodas struktūru sadalītu daļās, kuras tiek salīdzinātas ar realitāti, lai veidotu hipotēzes. To

apstiprināšanai savukārt, kā jau minēts, nepieciešams pietiekoši daudz informācijas.

Pamatā notiek diskusijas par trim valodas apguves aspektiem:

a) *biheviortisko*: Valodas apguve notiek kondicionējot (sk. iepriekš, piem., par Skinnera eksperimentu)- līdzīgi kā mācās dzīvnieki;

b) *iedzimto (natīvistisko)*: Valoda tiek apgūta uz ģenētiski mantota valodas apguves mehānisma pamata, kur noteiktas lingvistiskas kategorijas, kā piemēram, teikums, teikuma priekšmets, izteicējs jau dotas ģenētiski (pārstāvji- piem., Čomskis u.c.);

c) *kognitīvo*: Valodas apguve tiek skatīta divējādi- kā kognitīvās attīstības reflekss: no vienas puses, bērns valodiski nepateiks neko tādu, kas pārsniegs viņa kognitīvi konceptuālo attīstību, no otras puses, viņam ir nepieciešamas kognitīvas spējas, lai orientētos valodas modeļa sarežģītajās struktūrās, lai tās vairāk vai mazāk atbilstoši modelim varētu apgūt un reproducēt (viens no teorijas pamatlicējiem- Zlobins 1973.g.) (Sk. Henrici 1986., 95).

Kognitīvais aspekts apvieno abus pirmos valodas apguves aspektus, bet jautājums "Kā" tieši noris valodas apguves process, vēl joprojām ir atklāts. Tas, ka jebkuram veselam bērnam ir iedzimti dotumi apgūt valodu, nav apšaubāms. Pagaidām nav dota atbilde uz jautājumu: "Cik daudz ir dots jau ģenētiski? Pēc kognitīvā aspekta vairākas struktūras iespējams apgūt kā biheviortiski, tā arī natīvistiski. Valodas apguves problēma vēlreiz akcentē to, ka tā nav tikai lingvistiska, bet risināma arī saistībā ar psiholoģiju un citām zinātnēm.

E. Bekere (E.Becker, 1993.,116.) sniedz NLP (neirolingvistiskā programmēšana) piemērojamu valodas iegaumēšanas shēmu, kas sasaucas ar kognitīvo aspektu (*skatīt 11. attēlu: "E.Bekeres valodas iegaumēšanas tīkla sistēma"*).

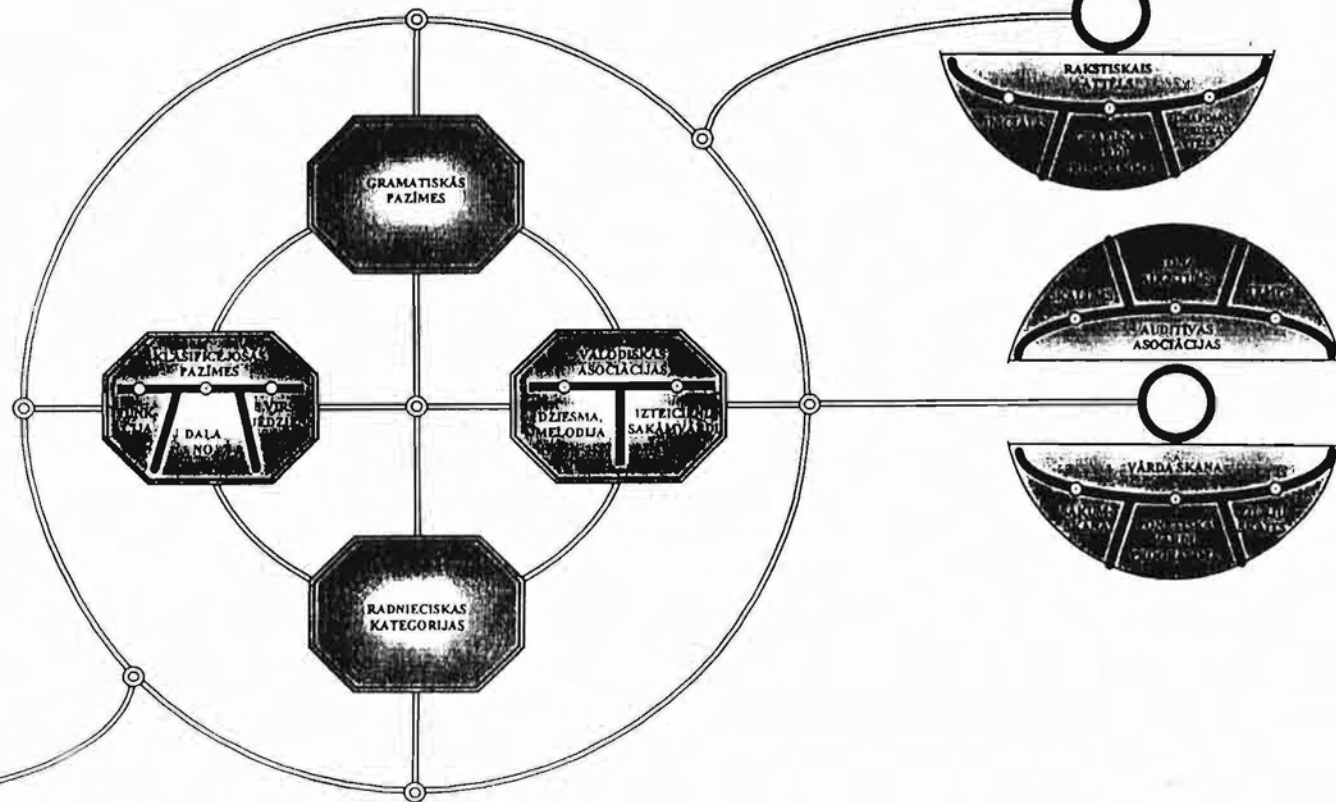
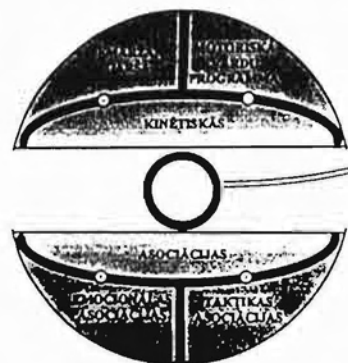
Viņa šo shēmu raksturo ar piemēru, kā uztveram vārdu "dzeguze". Daudziem radīsies auditīvas

**APZĪMĒJUMI:**

1. Centri, kuri  
atpazīstami  
ar vizuālu  
norāžu  
palīdzību:



2. Vizuāli  
neatpazīstami  
centri:



11. attēls: E. Bekeres valodas iegaumēšanas tīkla sistēma

asociācijas par dzeguzes kūkošanu. To varētu secināt pēc horizontālām acu kustībām virzienā pa kreisi. Taču ne visi dzeguzes kūkošanu uztvers tieši tādā pašā shēmā. Pastāv arī savādākas shēmu konstrukcijas. Stahovska radītajā (sk. E.Becker, 1993.,114.) shēmā katrs savienotājmezgls atspoguļo atsevišķu koncepciju. Aktivizējot shēmu (tīklu), piem., noteikto jēdzienu nosaucot, saprotot u.t.t. , impulss no viena mezgla visos virzienos izplatās uz pārējiem. Samērā viennozīmīgi var apgalvot, ka liela nozīme ir vizuālajai organizācijai. Gan Balē, gan Freids, gan Poisers (Peuser) runā par vārda skaņu, skaņas tēlu un auditīviem priekšstatiem. Jēdzieni ir samērā izplūduši, un viedokļi dalās (Sk. Becker 1993, 113.)

Bekeres izstrādātais modelis balstās uz Paivo priekšstatiem, kur liela nozīme ir dažādiem neverbāliem izteiksmes veidiem. Asociācijas par objektu nav skaidrojamas kā vārdu “piedeva”, kā to, piemēram, savos modeļos raksturojuši Freids un Poisers, bet gan kā to būtiskākā sastāvdaļa. (*Skatīt 11.attēlu: E.Bekeres valodas iegaumēšanas tīkla sistēma.*)

Ar valodas apguvi kā pētījuma priekšmetu pirmie sākuši nodarboties tieši psihologi un pedagogi, un tikai pēc tam lingvisti. Par to, kā cilvēks apgūst svešvalodu, pastāv vairākas dažādas hipotēzes. Nozīmīgākās no tām ir:

- Kontrastīvā hipotēze
- Identitātes hipotēze
- Starpvalodu (interlanguage) hipotēze

*Kontrastīvo hipotēzi* Henrici (Henrici 1986., 97) definējis sekojoši: “Valodas apgūvēja dzimtā valoda (DzV) sistemātiski ietekmē viņa svešvalodas (SV) apguvi: elementus un likumības, kuri identiski gan DzV, gan SV iemācīties ir viegli un bez kļūdīšanās; atšķirīgi elementi un likumības mācību procesā turpretī rada grūtības un izraisa kļūdas.

Šo hipotēzi sākotnēji izstrādājuši Frīss (Fries) (1945. g.) un Lado (1957. g.), uz biheavioristiskiem pamatiem. SV apguves procesā, skolnieks transformē savas DzV zināšanas uz SV apguves procesu. Transformētā DzV materiāla atbilstība rada pozitīvas



transformācijas, atšķirības izraisa negatīvo transformāciju jeb interferenci. Īsumā to varētu raksturot sekojoši:

*Struktūru identitāte DzV - SV = pozitīva transformācija = viegla mācīšanās = korekta izteikšanās svešvalodā*

*Struktūru diverģence DzV - SV = negatīva transformācija/interference = grūti iemācīties = kļūdas*

Pārāk vienkāršoti ir lingvistiskas atšķirības pielīdzināt psiholingvistiskiem procesiem. Tāpat arī grūtības mācībās ne vienmēr izpaužas kļūdās (piem.,: izvairīšanās stratēģijas)

Netiek ņemti vērā citi ārpuslingvistiski aspekti (personīgie, kulturālie u.c.), kas tāpat ietekmē valodas apguvi.

#### *Identitātes hipotēze*

Atbilstoši identitātes hipotēzei DzV un SV apguve norit principā līdzīgi. Abos gadījumos tiek aktivizēti iedzimti mentāli procesi, kuri ietekmē svešvalodu apguves elementus un likumības tāpat kā tas notiek, kad bērns mācās runāt dzimtajā valodā. Noteicošais faktors svešvalodu apgūvē ir svešvalodas struktūra kā tāda nevis dzimtā valoda. Atšķirībā no kontrastīvās hipotēzes, identitātes hipotēze uzsver jebkuras valodas apguves universalitāti. (Dalejs (Dulay)/Burt (1974) sk. Henrici: 1986,102...). Dzimtās valodes ietekme tiek noliegta. Tas tomēr ir pretrunā ar šīs skolas pārstāvju apgalvojumu, ka svešvalodas apguve ir kognitīvs un radošs process.

*Starpvalodu hipotēze* apgalvo, ka svešvalodas apguves procesā cilvēks izveido specifisku, individuālu valodu, valodas sistēmu- starpvalodu (interlanguage), kas pieņem gan DzV gan SV dažādas pazīmes. Katra jauna SV papildina šo starpvalodu un tā papildinās jebkurā svešvalodu apguves procesā. Līdzīgā nozīmē tiek lietoti tādi apzīmējumi kā "transitional competence" (transitīvā kompetence), "learner language" (skolēna valoda), "Interimsprache" (interimvaloda).

Valodas apgūvē tiek izmantotas psiholingvistiskas mācīšanās stratēģijas, ar kuru palīdzību veido, pārbauda

un analizē hipotēzēm līdzīgas starpvalodu likumības. Svešvalodu likumību nostiprināšanā un automatizācijā izmanto arī uzvedības stratēģiju. Ja zināšanu svešvalodā pietrūkst, talkā nāk komunikatīvās stratēģijas (parafrāze, koda (= valodas ) maiņa, pārstrukturēšana u.c.). Zēlinkers 1972. g. mēģina pierādīt, ka pēdējie stratēģiju tipi var novest arī pie fosilizācijām: kļūdas, kuras neizdodas izskaust, un kaut kādu iemeslu dēļ valodas apguve vairs neprogresē.

*Faktori, kuri ietekmē svešvalodu apguvi vadītā (atšķirībā no nepzinātas valodas apguves, piem., kontaktējoties mērķvalodā uz ielas ar cilvēkiem, kuriem tā ir dzimtā valoda u.tml.) mācību procesā (kā tas ir skolā un augstskolā) ir tādi ārējie faktori kā mācību materiāli un metodes, mācībspēka izturēšanās, svešvalodu nodarbības institucionālie un sociālie nosacījumi kā arī faktori, kas saistīti ar skolēniem/studentiem: viņu nostādne un motivācija, sociālā izcelšanās, vecums, dzimums...*

Starpvalodu hipotēze izceļ mijiedarbības svešvalodu apguves procesā, tā ir pašlaik visvairāk pamatotā zinātniskā hipotēze svešvalodu apguves pētīšanā.

Minētās trīs pamathipotēzes pilnveidotas un no tām atvasinātas vēl citas kā piem.,: Pidžinizācijas (Klains, 1968.), Akulturācijas (Šūmans, 1975., Andersens, 1983.), Inputa (Krašens 1985, Henrici 1988.), Interakcijas (Diskursa), Monitora (Krašens, 1981.) u.c. Jāpiemin, ka Krašens uzsver valodu apguves procesa divējādo aspektu, kur mācīšanās raksturo tikai apzināto, mērķtiecīgo mācīšanos, kur skolēns/students mācās gramatikas likumus, valodas vingrinājumus; valodas apguve viņa traktējumā ir tā, kas notiek neapzināti, nedomājot par to, kādi likumi tiek izmantoti. Tā svešvaloda tiek apgūta tās dabiskajā vidē, bez skolotāja vai mācību grāmatas palīdzības. Šie abi procesi - apguve un mācīšanās, noris mijiedarbībā, kur mācīšanās ieņem redaktora, korektora lomu.

Šī darba teorētiskajā pamatojumā vados pēc starpvalodu apguves hipotēzes.

## 1.4.SVEŠVALODU SPĒJAS

Mācoties svešvalodu tradicionāli-skolā/universitātē, iespēja, "piedzīvot", "izjust" jauno valodu, pastāv tikai nodarbībā. Šāds stāvoklis ir nelabvēlīgs, lai veidotu un pārbaudītu hipotēzes (sk. iepriekš; 1.1, īpaši: 24.-26. lpp.). Ja pie tam vēl svešvaloda tiek pasniegta tikai mērķvalodā (apgūstamā valoda), studentam (skolēnam, kursu dalībniekam) ne vienmēr izdodas rekonstruēt sacītā nozīmi.

Valodnieki vēl joprojām strīdas un meklē veiksmīgāko metodi, lai optimizētu svešvalodas apguvi. Buckamms (Buzkamm), piem., iesaka kā starpinstitūciju vismaz iesākumā izmantot *dzimto valodu*. Tās nozīmi izskaidro arī iepriekš un turpmāk minētie zinātnieku pētījumi par mācību procesu. Līdzko svešvalodā pasniegtajam zudīs kopsakarības, students vairs nespēs uztvert teiktā, mācītā jēgu, viņš nodarbībā kļūs pasīvs, iekšēji to noraidīs.

***Izskaidrojumi (tulkojumi) dzimtajā valodā sniedz iespēju trūcīgajā svešvalodas vidē visātrāk ienest jauno.***

Kādi kritēriji ir izvirzāmi svešvalodu apgūvē?

Darbā vados pēc tā, ka (Henrici 1994., 17.) globālais mērķis svešvalodas apgūvē - "valodas pārvaldīšana" sastāv no sekojošajiem komponentiem:

- noteikta vārdu krājuma pārvaldīšanas (atšķirīga apjoma atkarībā no līmeņa pakāpes),
- gramatisku struktūru pārvaldīšanas (reciptīvi, produktīvi, noteiktos apstākļos - kognitīvi: apjoms un kompleksitāte atkarībā no līmeņa - dažādi);
- iesākumā visbiežāk lietoto verbalizēšanas paraugu (runas līdzekļi) pārvaldīšana, ar kuru palīdzību iespējams īstenot būtiskus (un - atkarībā no zināšanu līmeņa -vēlāk jāpārvalda arī tādi runas līdzekļi, kuri tiek lietoti retāk, bet sniedz iespēju, iecerēto runas nolūku realizēt diferencētāk un niansētāk) runas nodomus (runas intencijas);
- kompleksu komunikācijas situāciju (=komunikatīvās prasmes) kuras sastāv no dažādiem atsevišķiem runas

nolūkiem) un tām atbilstošo un producējamo tekstu veidu pārvaldīšana ;

- paravalodisku ( izruna, uzsvars) un ārpusvalodas ( žesti, mīmika) izteiksmes līdzekļu pārvaldīšana, kur pēdējie iekļaujami mācību priekšmetā, ja tie būtiski atšķiras no atbilstošajiem līdzekļiem dzimtajā valodā, lai novērstu potenciālus starpkulturālus pārpratumus (piem., pretējā nozīme pamāšanai ar galvu Turcijā un Viduseiropā);

- pamatprasmju un iemaņu (kuras nosaka katrs atsevišķais tuvākais mērķis) pārvaldīšana:

*dzirdētprasmes,*  
*runātprasmes,*  
*lasītprasmes,*  
*rakstītprasmes.*

Autores priekšlikums šīm pamatprasmēm un iemaņām kā piekto pievienot ***tulkotprasmī***.

Psihologijā par *iemaņām* tiek sauktas "darbības, kuras mēs veicam bez apziņas tiešas līdzdalības, kuras norisinās automātiski, veiksmīgi un ātri." (piem, "Psihologijas un pedagoģijas pamati", 22. lpp.u.c.) Kā to fizioloģiskais pamats tiek minēta nosacījumu refleksu virkne, kuras rezultātā sākotnējā ir *analītiskā pakāpe*, tai seko *sintēzes pakāpe* un pēdējā ir *automatizācijas pakāpe*.

Terminoloģija visā pasaulē visdažādākajās zinātnes nozarēs pat vienā jomā mēdz būt dažāda, pat pretrunīga. Mūsu valstī tā pie tam vēl ir visnotaļ neizstrādāta.

*Ir grūti novilkt robežšķirtni starp prasmēm un iemaņām. Prasmes* varētu uzskatīt par iemaņu bāzi, bet tās abas viena otru papildina un tādēļ pārsvarā tās tiek nosauktas kopā.

Tikpat grūti ir arī nedefinēt jēdzienu "spējas" un "svešvalodu spējas". "Spējas, tāpat kā raksturs un temperaments, ir personības individuālās īpašības. Tās raksturo personību no cilvēces pieredzes un zināšanu apgūšanas ātruma viedokļa." (Psihologijas pamati, 1996, 243).

Ar jēdzienu "spējas" parasti saprot cilvēka iespējas darboties noteiktā nozarē, kad "šīs iespējas nodrošina labus panākumus tiklab pašā darbības apgūvē, kā arī

augstu darba produktivitāti. Ja pārējie apstākļi (sagatovotības līmenis, zināšanas, iemaņas, prasmes, patērētais laiks, garīgā un fiziskā piepūle) ir vienādi, spējīgs cilvēks sasniedz maksimālus rezultātus salīdzinājumā ar mazāk spējīgiem." (Vispārīgā psiholoģija 1987., 285.lpp.) **"Lai gan cilvēka zināšanas un prasmes saistītas ar viņa spējām, viennozīmīgas sakarības starp tām nav: spējas raksturo cilvēka zināšanu un prasmju apgūšanas un pielietošanas procesu, bet pašas zināšanas un prasmes ir šī procesa rezultātu raksturojumi."** (Psiholoģijas pamati, 1996, 243) Spējas nav iespējams reducēt uz vienu atsevišķu īpašību (spēju labi atšķirt krāsas, proporcijas izjūtu, muzikālo dzirdi u.tml.) To pamatā vienmēr ir cilvēka personības īpašību sintēze. Tādējādi spējas ir **"to personības psihisko īpašību un kvalitāšu individuālo kopums, kurš nodrošina konkrēta darbības veida apgūšanas un izpildes ātrumu."** (turpat)

### **Spēju struktūra.**

Krievu zinātnieki uzskata, ka katrām spējām piemīt sava struktūra, kurā var atšķirt *atbalsta un vadošās īpašības*. Kā piemērs tiek minēta tēlotājmāksla, kur par spēju atbalstīpašību minēts augsts redzes analizatora dabiskais jūtīgums, kas savukārt attīstās darbības procesā un atspoguļojas līnijas, proporcijas, formas, kolorīta un ritma izjūtā. Pie atbalstīpašībām pieskaitītas arī mākslinieka rokas sensomotorās īpašības un, beidzot, augsti attīstīta tēlainā atmiņa. Par vadošajām īpašībām tiek uzskatītas mākslinieciskās radošās iztēles īpašības. "Tās palīdz dzīves parādībās uztvert būtisko un raksturīgo, izdarīt vispārinājumus un tipizējumus, radīt oriģinālu kompozīciju. Šo spēju nepieciešamais fons ir noteikts emocionālais noskaņojums un emocionāla attieksme pret uztveramo un attēlojamo parādību."(turpat, 285.lpp.)

Rietumos bieži vien kā sinonīmus lieto jēdzienus "spējas" (dotumu nozīmē) un "inteliģence". Daudzi autori turpretī (Štruncs (Strunz), Gottschalds (Gottschaldt), Leršs (Lersch) u.c.) traktē dotumus

(*Begabung*)/spējas kā virsjēdzienu, kurā inteliģence raksturo kādu daļu no spējām, kas raksturo domāšanu (Šuts (Schutt) 1974, 9.). Lielākā daļa zinātnieku samērā vienprātīgi atzīst, ka *inteliģence* kā tāda atsevišķi nav raksturojama, ka to var darīt, tikai vadoties pēc inteliģences izpausmēm.

Kamēr, piemēram, mazs bērns apgūst valodu ar uztveres palīdzību, jaunietis pārvalda valodu tehniski, t.i., viņš spēj neatkarīgi no apkārtējās vides (piem., lekcijās) paplašināt savu valodas un runāšanas repertuāru.

Inteliģences attīstību jaunībā raksturo augoša *diferenciācija*, ko agrāk saprata kā globālas spējas: loģiski-secinošā domāšana (reasoning) diferencējas, piemēram, faktorā "Inductive Reasoning" (kā spēja no konkrētā formulēt vispārējus principus), saistībā ar to paplašinās faktora "Verbal Ability" (valodiskā izveicība) specifika (, 268). Jaunībā inteliģences attīstība arī stabilizējas (katrā gadījumā, ja ar to saprot to, ko uzrāda IQ-mērījumi). Beigu beigās inteliģences attīstībai ir raksturīgi, ka tā bieži uzrāda ļoti individuālas vērtības, tas nozīmē, ka induviduālā IQ-attīstība gandrīz neatbilst grupas vidusmēram. Ar to ir saistīts tas, ka jaunieši aizvien vairāk attīsta skaidri izteiktas intereses un saņemot atbilstošu atbalstu (piem., skolas vai ģimenes) uzrāda arī atbilstošus panākumus (Baacke 1991b, 118ff.) Nedrīkst aizmirst arī prasību pēc kreativitātes, kas ir gan inteliģences (jeb vispārīgo spēju vai intelekta - dažādu autoru atšķirīgie jēdziena apzīmējumi) gan arī personīgo īpašību jomai piederоша, kurai pašlaik katrā gadījumā skola pievērš vēl pārāk maz uzmanības.

Tā piemēram, Hofšteters (sk. Schutt 1974, 11.) secina, ka daudzajās inteliģences (postpadomju zinātne runā par *vispārīgajām spējām*) definīcijās tiek uzsvērtas četras pamatatziņas:

1. ir runa par kādu dotumu, respektīvi par dotumu grupu, kura lielākā vai mazākā mērā var piemist kādai dzīvai būtnei;

2. šī spēja (inteliģence) rada iespējamu kādu noteiktu vai abstraktu problēmu risināšanu un līdz ar to rada iespējamu kādu jaunu situāciju apgūšana, pārvarēšana;

3. pateicoties inteliģencei (vispārīgajām spējām...) mācībās tiek aiztaupīti lieki mēģinājumi;  
 4. šie dotumi izpaužas uztverē, pielietojumā, attiecību un kopsakarību izskaidrojumā un radīšanā.

Arī jēdzienu "spējas" un "dotumi" (Begabung, Fähigkeiten) dalījums šķiet samērā problemātisks. Izcilais spēju pētnieks Heinrihs Rots, kurš daudzus savas dzīves gadus veltījis spēju pētīšanai, atsakās dot viennozīmīgu spēju definīciju, bet Vācijas Izglītības Padomes Izglītības Komisija 1969. gadā vienojās par jēdziena "dotumi, spējas" (Begabung) zinātnisko neatbilstību:

*Er ist zu unbestimmt und zu weit. Man kann mit ihm einen vermuteten biogenetischen Anteil meinen (also eine Anlage, die vererbt wird) und kann diesen als den eigentlich ausschlaggebenden Faktor für Lernleistungen ansehen, und man kann mit Begabung die berufliche und allgemeine Leistungsfähigkeit eines Menschen, die er im Laufe seines Lebens erworben und ausgebildet hat, kennzeichnen wollen, an der alle Persönlichkeitsvariablen (also alle seine Kräfte und Fähigkeiten) beteiligt sind (ein begabter Arzt, ein begabter Organisator und dgl.). Dann wird Begabung an der Gesamtleistung der Persönlichkeit abgelesen. Alle landläufigen Begabungsbegriffe liegen auf dieser weiten Skala.<sup>2</sup>*

Latviski vārdiem *Begabung* un *Fähigkeit* dots praktiski viens un tas pats skaidrojums:

*Begabung, die (-; -en)* apdāvinātība; spējas; dotības; dāvanas; talants *Fähigkeit, die (-; -en)* spējas, spējīgums; apdāvinātība

Tāpat arī problemātiski tulkojams vārds *Leistung*.

Vācu skaidrojošajā vārdnīcā Wahrig. Deutsches Wörterbuch šie jēdzieni arī nav konkretizēti un skaidroti viens ar otru. Šajā darbā *Begabung* principā tulkots ar *dotumi*, bet *Fähigkeit* - *spēja, iespējas*, arī - *rezultāti, sasniegumi*.

Iepriekšcītēto komisijas slēdzienā par spēju/dotumu jēdzienu varētu tulkot sekojoši:

<sup>2</sup> Begabung und Lernen, Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4, hg. Heinrich Roth (Stuttgart, 1969) 19. lpp.

*Tas ir pārāk nenosakāms un plašs. Ar to var saprast iedomātu bioģenētisku daļu (tātad tādu dotumu, kas ir iedzimts) un uzskatīt to par patiesi nosakošo faktoru mācībās sasniegtajās sekmēs, tāpat arī par dotumiem var nosaukt profesionālās un vispārējās cilvēka iespējas, kuras viņš mantojis un izveidojis savas dzīves laikā, kurās iesaistīti visi personību ietekmējošie faktori (tātad visi viņa spēki un un spējas) (apdāvināts ārsts, organizātors u. tml.). Tādā gadījumā dotumus iespējams noteikt pēc personības vispārīgā devuma. Uz šīs plašās skalas atrodas visi iespējamie dotumu, spēju jēdzieni.*

Kā jau uzsvērts, aspekti un kritēriji, kādos tiek skatītas spējas, var būt diezgan dažādi, te nav vienotu principu. Tādēļ šai nodaļā tālāk izmantotās ar spējām saistītās definīcijas uzskatāmības labad bieži citētas no augstskolu mācību līdzekļiem.

Vispārīgi rezumējot, tiek izdalīti atsevišķi **spēju veidi**:

1. Verbālās spējas (V - verbum) - valodisko attiecību uztveršana, vārdu nozīmes izpratne, kas izpaužas kā spēja atrast sinonīmus, prasme aizpildīt izlaidumus tekstā, ātri aptvert vārdos izteikto domu.
2. Vārdu veiklība (W - word, Wort) - spēja ātri atrast vajadzīgos vārdus. Ja liek skolēniem triju minūšu laikā uzrakstīt tik daudz vārdu, cik viņi spēj, tad noskaidrojas, ka atšķirības dažu skolēnu darba produktivitātē ir visai lielas.
3. Numerālās spējas (N - numerus) izpaužas rezināšanā un operēšanā ar pamatdarbībām aritmētikā. Tas nav tas pats, kas apdāvinātība matemātikā.
4. Telpiskās uztveres spējas (S- spacium) Priekšmetu formu skaidra uztvere un atcerēšanās. Telpisko attiecību izpratne, piemēram, mašīnas daļu kopīgās darbības izpratne. Šīs spējas ir nozīmīgas tehnikas apgūšanā.
5. Loģiskās domāšanas, vispārināšanas spējas (R-reasoning). Tā ir spēja no atsevišķu parādību vērošanas atrast vispārīgas likumības, ātri izdarīt pareizus secinājumus.
6. Uztveres objekta atšķiršanas spējas (P- preseption). Tā ir spēja ātri atrast atšķirības starp priekšmetiem, attēliem vai burtiem.



7. Atmiņas spējas (M - memory, mneme) Tā ir spēja ātri apgūt, precīzi saglabāt un veiksmīgi izmantot apgūto materiālu.

Savstarpēji šīs spējas var nebūt būtiski saistītas un piemist cilvēkam dažādās kombinācijās. Šie pārsvarā visur minētie septiņi spēju veidi neaptver visas cilvēka spējas, kuru skaits precīzi vispār nav zināms. Pēc dažu pētnieku domām to skaits sasniedz 36 -48. Bez tam spējas tiek iedalītas divās grupās:

- **Vispārīgās spējas** parasti izpaužas daudzu un dažādu darbības veidu apgūšanas un izpildes procesā. Rietumvalstu psiholoģijā šīs spējas tiek apzīmētas ar intelligences jēdzienu, kas ir ekvivalents izteicienam "intelektuālās spējas"

- **Speciālās spējas**- ir spējas, kas "izpaužas tikai atsevišķos darbības veidos un nosaka to apgūšanas un izpildes īpatnības." (Psiholoģijas pamati 1996, 246) Speciālajām spējām var būt tik daudz izpausmes veidu, cik ir cilvēka darbības veidu. Tām ir profesionāla izpausme, t.i., tās var būt mākslinieciskas, pedagoģiskas, muzikālas, kustību u.t.t.

Līdztekus šiem diviem spēju veidiem bieži vien tiek izdalīta vēl trešā grupa:

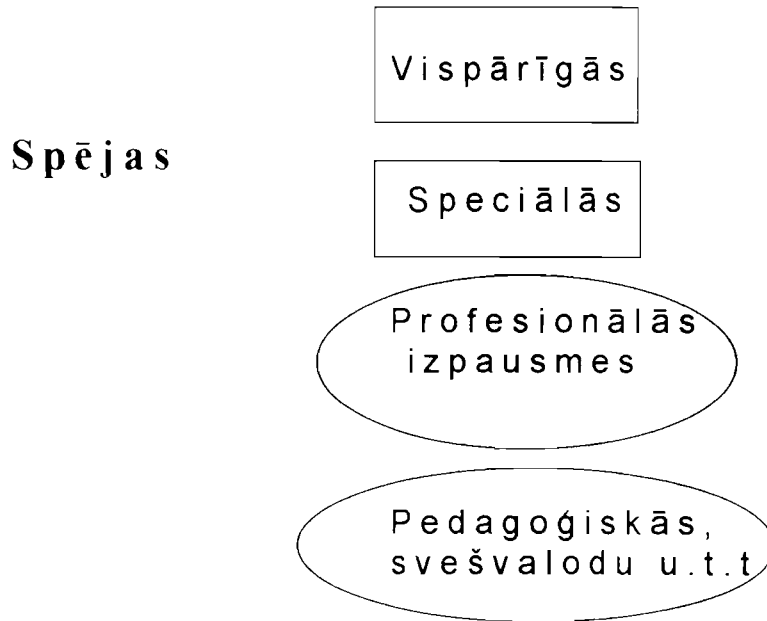
**Spējas praktiskajā darbībā** (sk. Vispārīgā psiholoģija 1978, 286) Pie tām pieder konstruktīvi tehniskās, organizatoriskās un pedagoģiskās spējas.

Nosacīti šo klasifikāciju shematiski var attēlot

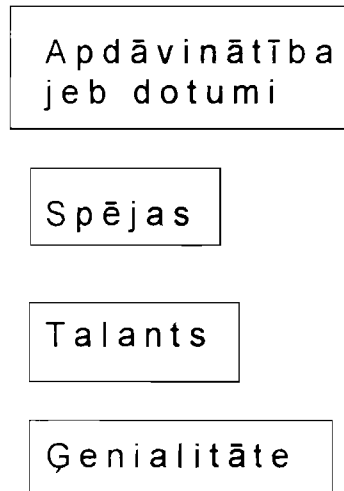
(pēc "Psiholoģijas pamati" 1996, 246.; skatīt 12.att.: **Spēju veidi.**)

Cilvēka spēju struktūra tomēr nav stingri fiksēta. Darbības izpildes gaitā spēju struktūra var zināmā mērā pieskaņoties tās prasībām. Austrumeiropā tiek izdalīti vairāki spēju attīstības līmeņi, kurus shematiski var attēlot sekojoši (**Saktīt 13.att.: Spēju attīstības līmeņi.**)

"Cilvēka psihes individuāli savdabīgās īpašības, kas ir spēju pamatā, sauc par **apdāvinātību vai dotumiem.**" Par šādu definīciju puslīdz vienojusies lielākā daļa psihologu gan Austrumos, gan Rietumos. (sk.



12. att.: Spēju veidi



13. att.: **Spēju attīstības līmeņi**

Psiholoģijas pamati 1996,247 u.c.) **Spējas ir apdāvinātība attīstībā.**

*Apdāvinātība* (pastāv arī apzīmējums „dotumi“) ir spēju iespējamība, potences.

*Savā attīstībā spējas var sasniegt dažādus attīstības līmeņus, kas raksturojas gan kvalitatīvi, gan kvantitatīvi.*

•Spēju augstu attīstības līmeni sauc par **talantu**. Talanta attīstības augstākais līmenis ir **ģenialitāte**.

Līdz pat šim laikam pētījumi psiholoģijā un kognitīvajā zinātnē nav devuši galīgo atbildi uz jautājumu par cēloņiem, kas nosaka cilvēka spējas.

Visizplatītākā uzskata pamatdoma ir: ***Cilvēka spējas nosaka bioloģisko (dotības) un sociālo (vide un audzināšana) faktoru dialektiska vienotība, kuru nodrošina pašas personības aktivitāte.***

Neapstrīdēts un vienots ir ieskats par to, ka spēju veidošanos veicina **interese** (Pēc tā vados arī šajā darbā.), bet attīstošās spējas savukārt padziļina interesi. Tikpat droši tiek apgalvots, ka spēju attīstība ir nesaraucami saistīta ne tikai ar interesi, bet arī ar darbības **motīvu**, ar personības pārlicību. A. Vorobjovs (1996., 250.) izstrādājis vispārīgus norādījumus spēju attīstīšanai:

- tiecieties izmēģināt sevi dažādos darbības veidos, vērojot, kur darbs veicas vieglāk un ātrāk, kurš no tiem Jums šķiet interesantāks, kur Jums sāk izpausties apdāvinātība un ievirze;
- neizvēlieties profesiju tikai pēc "prestīža" kritērija, bet gan to, kas Jums patīk un kurā Jums sokas;
- par talantu nepiedzimst. par to kļūst neatlaidīga darba rezultātā.

Pēc šādu atziņu izlasīšanas sāk likties, ka jau mūsu vecmāmiņas, pamācot mazbērnus, būs cītīgi nodarbojušās ar pārdomām par spēju attīstīšanu, jo šīs nodrāztās frāzes dzirdētas un "iegājušās tautā" jau gadu simtiem un lieku reizi tikai apstiprina to, ka spēju attīstības nosacījumi it kā ir vispārzināmi, bet tomēr vēl joprojām nepietiekoši pamatoti un izstrādāti.

*Līdzšinējie pētījumi valodas apgūvē vēl nesniedz secinājumus par svešvalodas spējām - kādus faktorus tās*

*varētu sevī ietvert, vai šāds jēdziens kā tāds vispār nepieciešams, vai un kā šīs spējas varētu attīstīt un veicināt?*

Skaidras atbildes uz šiem jautājumiem būtu liels ieguldījums svešvalodu pētniecībā un apmācībā. Darbā risināts tikai viens no iespējamajiem svešvalodu spēju attīstīšanas aspektiem - svešvalodas spēju, kuras rada priekšnoteikumus svešvalodu kompetencei (pārvaldīšanai) veicināšana, izmantojot dažus elementus no sugestopēdijas metodes: vārdu un tekstu tulkošanu (mutisku nolasīšanu) abās valodās vācu valodas apguves procesā (Jēdzienu "elements" lietoju nedaudz šaurākā skatījumā kā "paņēmiens", proti, tā tiešajā, "daļiņas", nozīmē). Izvērtēta tiek tulkošanas (sk. tālāk) nozīme un faktora "bailes" loma svešvalodu apgūvē, kur "bailes" raksturotas pie mācību procesa, kas savukārt vairākos aspektos nav dalāms no audzināšanas. *Tātad spēju attīstību ietekmē gan mācīšanās gan audzināšanas process, kas skatāmi saistībā.* Īsumā raksturoju **audzināšanas** jēdzienu, kā tas tiek izmantots šajā darbā. Audzināšana tiek interpretēta ļoti dažādi. Darbā par nozīmīgu atzīts Brecinkas audzināšanas jēdziens: *"Ar audzināšanu tiek saprastas sociālas darbības, ar kurām kādā noteiktā aspektā cilvēki mēģina ilgstoši uzlabot citu cilvēku psihisko dispozīciju kopumu jeb arī saglabāt tā par vērtīgākajiem atzītos komponentus."* (Gudjons 1995, 95.) To pašu varētu definēt arī īsāk: *"Ar audzināšanu tiek apzīmētas darbības, ar kurām cilvēki mēģina kādā noteiktā aspektā veicināt citu cilvēku personības attīstību."* (Turpat)

Šis jēdziens tātad satur vismaz piecas pamatpazīmes:

1. Audzinātāji ir cilvēki (nevis lietas vai kāds apvidus vai sociālā vide).
2. Viņi mēģina..., tas nozīmē: ***Audzinošās darbības var arī neizdoties, jo audzināmā spējas (= psihisko dispozīciju izmaiņa) pilnībā var realizēt tikai viņš (Tātad - skolnieks/students; I.V.) pats, audzināšanas darbības var tās tikai rosināt.***
3. Sociālās darbības izvirza mērķtīcīgu izturēšanos, kura ir subjektīvi apzināta. Apzīmējums "sociāls" tiek lietots

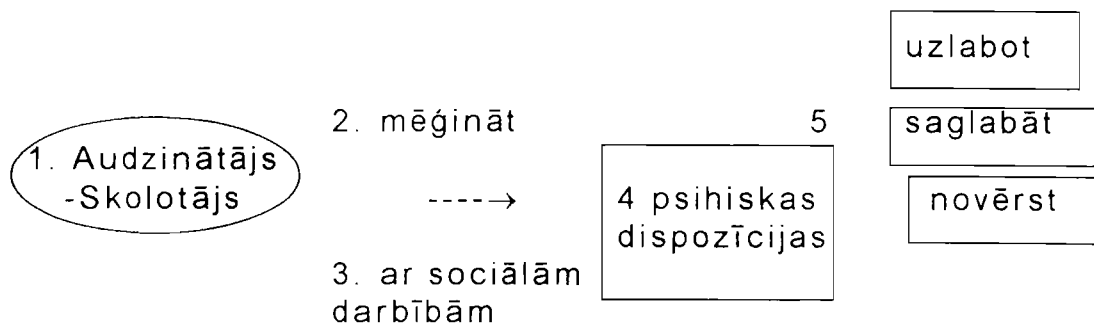
ar nozīmi, ka šīs darbības ir attiecinātas uz citiem (Mācīšanās būtu "Pašaudzināšana").

4. Ar psihiskajām dispozīcijām jāsaprot nevis nenozīmīgi, īslaicīgi piedzīvojumi un uzvedība, bet gan apzināta relatīvi ilgstoša nostādne pret notikumiem un uzvedību (*Tās var būt zināšanas, izturēšanās veidi, attieksmes, intereses utt.*).

5. Ar "uzlabot" vai "saglabāt" (vai radīt jaunas, vai novērst par kaitīgām atzītās) jāsaprot, ka vērtība tiek piešķirta kādam par nepieciešamu uzskatītam stāvoklim ..., kurš jāsasniedz audzinātājam". Nedaudz izmainot un papildinot Brecinkas audzināšanas shēmu (Sk. Gudjons 1995., 185.), iegūstam sekojošo modeli (*Skatīt 14. att.: Audzināšanas modelis.*)

*Atbilstoši darbā izvirzītajam mērķim, svešvalodu skolotājam/pasniedzējam jārīkojas tā, lai tiktu uzlabotas skolēnu/studentu svešvalodu spējas, kuru optimizācija ir pamatā attiecīgās svešvalodas pārvaldīšanas kvalitātei. T.n., ka ar visiem iespējamajiem līdzekļiem ir jāveicina jebkurš no svešvalodu spēju struktūrā ietilpstošajiem elementiem.*

Šos elementus savukārt ietekmē daudzi faktori, tai skaitā arī metode, pēc kuras valoda tiek apgūta, bet šo metodi savukārt ietekmē daudzi citi faktori (*sk. nākošo nodaļu un att.: "Svešvalodu mācību metodes ietekmējošie faktori"*). Svešvalodu apguvi kopumā vienmēr ietekmē ļoti daudz un dažādi faktori (sk. nodaļu valodas apguves teorijām). Jautājums par *svešvalodu spēju* jēdzienu tādējādi ir vēl sarežģītāks kā iepriekšminētie. Šuts (1974, 20) runā par svešvalodu spējām plašākā un šaurākā nozīmē. Šaurākā nozīmē varētu runāt par sekmēm svešvalodā un par piemērotību apgūt svešvalodu plašākā šī vārda nozīmē. Darbs vairāk orientēts uz traktējumu šaurākajā nozīmē. Ir ne mazums zinātnieku, kuri svešvalodu spējas noliedz kā tādas, piem., Morgans: "There is no such thing as language aptitude" (1953, citēts pēc Bruka 1968, 57.) Turpretī tādi zinātnieki kā Karols (Carroll) un Pimsleurs (Pimsleur) raksturo dažādus šo spēju aspektus un sastāda to noteikšanas testus. Jaunus viedokļus šajā jomā ienes intensīvie valodu kursi, kad vairāk vai mazāk īstenojama

14. att.: **Audzināšanas modelis**

un apstiprinās ideja par ātrākām sekmēm svešvalodas apguvē. Karols nosauc 5 nosacījumus, kas kontekstā ar audzināšanu ietekmē sekmes svešvalodas apguvē (sk. Schutt 1974,22.):

- 1.Skolēna piemērotība pārvaldīt noteiktu vārdu krājumu pēc noteiktiem kritērijiem .
- 2.Skolēna/studenta vispārējā inteliģence.
- 3.Skolēna/studenta fiziskā un garīgā izturība.
- 4.Mācību nodarbības kvalitāte.
- 5.Iespēja mācīties, kāda ir skolēna/studenta rīcībā (laiks).

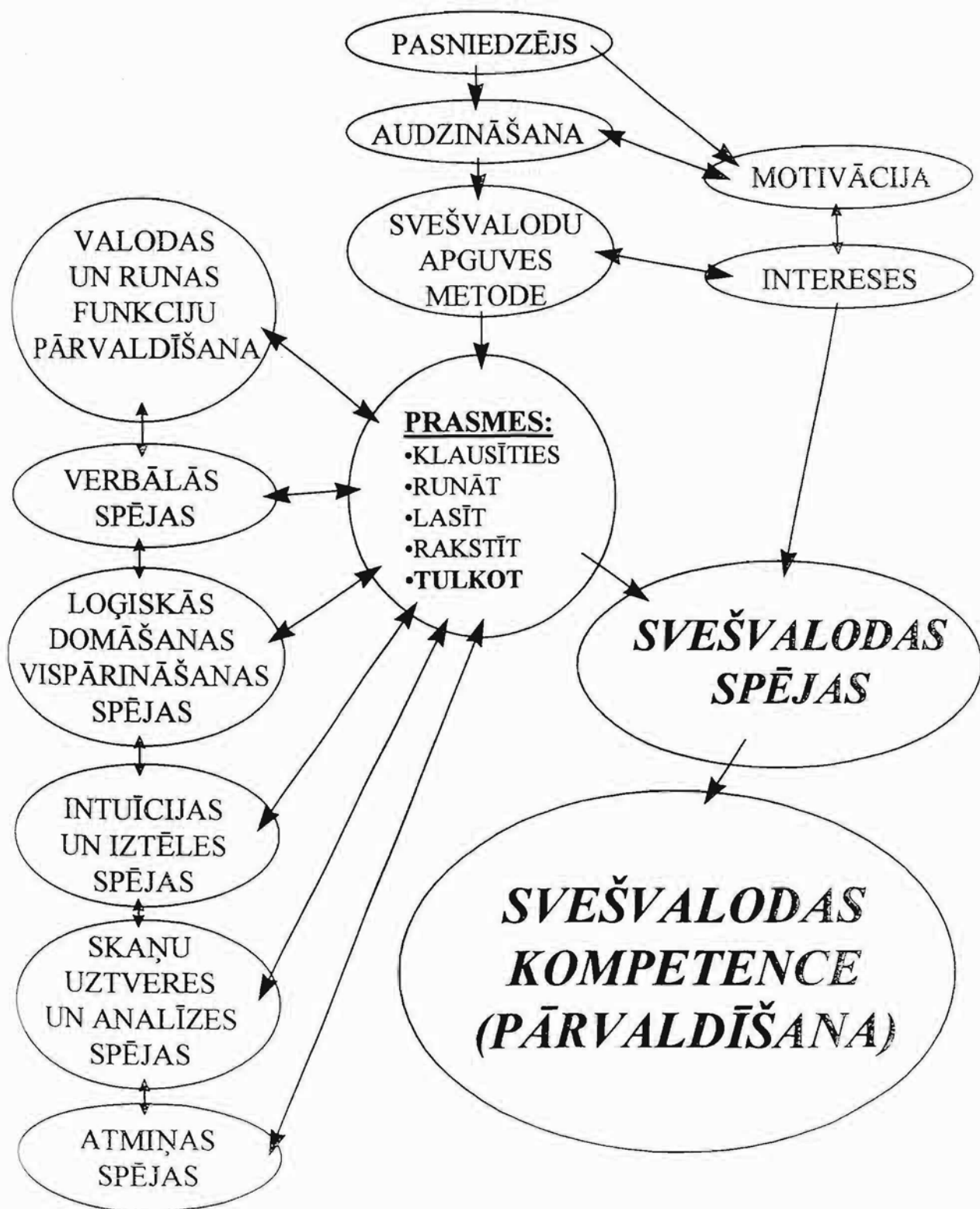
Tālāk viņš secina, ka ar testiem mērāmās svešvalodu spējas/dotumi sastāv no vismaz četrām spējām:

- a)fonētiskās kodēšanas - spēja kodēt auditīvi uzņemtu fonētisko materiālu,
- b)gramatiskās sensibilitātes- spēja izprast vārdu un kopsakarību gramatiskās funkcijas,
- c)mehāniskās atmiņas - spēja relatīvi neilgā laikā iemācīties lielu asociāciju apjomu
- d) induktīvās valodu apguves spējas - pēc noteikta ievada spēja no jaunām valodiskām kopsakarībām veidot valodas formas, likumus un paraugus .

Ir skaidrs, ka svešvalodu spēju struktūra ir dažādu mijiedarbības faktoru rezultāts, kurš nekad nevar būt pilnīgi identisks, tāpat kā nevar būt identiski divi dažādi cilvēki. Iztrūkstot kādai no spēju atbalsta īpašībām (kura var izveidoties vai pietrūkt kāda cita faktora ietekmē), tā var tikt kompensēta ar kādu citu īpašību, un attiecīgais cilvēks svešvalodu pārvaldīs ne sliktāk kā kāds cits, kuram šī īpašība piemīt. Ja kādam, piem., ir slikta dzirdes atmiņa, tās trūkumi var tikt kompensēti ar redzes atmiņu (vārdu apguve pēc tabulām, teksta lasīšana utml.) un otrādi.

Vienkāršotā veidā svešvalodu spēju struktūra *skatīt 15.att.: Svešvalodu spēju struktūra*. Kā secināms pēc attēla, svešvalodu spējas nav statskas, tās atrodas attīstībā, kas vēlreiz apliecina to, ka šīs spējas iespējams attīstīt, veicināt to attīstības procesu. Tas (sk. nodaļu par valodas apguves teorijām) noris dažādās stadijās. Iespējams kā progress, tā arī fosilizācijas fāzes.





15.attēls Svešvalodu spēju struktūra

*Svešvalodu spējas pārsvarā pieskaitāmas vispārīgajām spējām, jo to pamatā ir katram cilvēkam piemītošās iepriekš uzskaitītās vispārīgās spējas, un jebkurš garīgi un fiziski vesels cilvēks var apgūt kādu svešvalodu. Īpaša nozīme svešvalodu apgūvē būtu pievēršama skaņu atšķiršanas spējai un muzikālajai dzirdei, kas sevišķi būtiskas labas izrunas veidošanā. Tādēļ augsts dzirdes analizatora dabiskais jūtīgums un arī intuīcija attiecināmas uz svešvalodu spēju vadošajām īpašībām. Spēju vadošo un atbalsta īpašību atdalīšana gan var būt tikai nosacīta, jo šīs īpašības viena otru papildina un atrodas savstarpējā mijiedarbībā. Ja svešvalodu spējas uztveram par speciālajām spējām, tad to vadošās īpašības noteikti būs izcila atmiņa (arī tā gan ir trenējama un attīstāma), intuīcija (ar kuras palīdzību apgūstamo valodu iespējams sevišķi ātri izjust, izprast) un muzikālā dzirde (augsts dzirdes analizatora dabiskais jūtīgums), pateicoties kurai viegli un ātri padodas izruna. Cilvēks ar sevišķi attīstītām svešvalodu spējām būs ļoti labs tulks un tulkotājs. Poliglotti ir cilvēki, kuriem svešvalodu spējas attīstītas līdz pat to augstākajai pakāpei. (Attēlā neizceltās pieskaitāmas pie atbalsta īpašībām.)*

### **1.5.SVEŠVALODU APGUVES METODES UN TO ATTĪSTĪBA**

To, kas un kā jā mācās, vienmēr nosaka vairāki faktori. Svešvalodu mācīšanai raksturīgi dažādi aspekti un atsevišķu koncepciju metodisko principu kombinēšana.

Tomēr iespējams secināt, ka noteiktos laika posmos ir valdījuši noteikti uzskati par to, kā "vispareizāk" mācīt svešvalodu. Ar kādām metodēm? Saistībā ar mācībām, metodes jēdziens ir viens no visbiežāk minētajiem. Tomēr nereti tā lietošanā kā teorētiskā tā praktiskā kontekstā, pietrūkst zināmas skaidrības, jo jautājumi „Pēc kādas metodes tu strādā?“, „Vai šī metode ir laba?“ u.tml. var attiekties uz dažādiem mācīšanas aspektiem.

Mūsdienu didaktikā apzīmējumu „*mācību metode*“ lieto šaurākā un plašākā nozīmē.

Šaurākā nozīmē tā izprot kā attieksmi pret mācīšanu un mācīšanos noteikta mērķa sasniegšanai (sk. Henrici, 1986.,118. u.sek.), piem.,leksikas apgūšanas metode.

Metodes izpratne plašākā nozīmē iekļauj didaktiski-metodiskas koncepcijas, kuras ir pamatā mācību procesu plānošanai un veidošanai. Šajā aspektā metodes apzīmējums apkopo sevī mērķa un satura specifiku, pamatojas uz skolas politikas un pedagoģiskajiem principiem, integrē faktu zināšanu, valodas, neverbālos, politiski ideoloģiskos un pasaules uzskata elementus. Tādējādi metodē atspoguļojas teorētiskas koncepcijas par valodas un mācīšanās būtību un funkcijām.

Šajā darbā balstos uz sekojošajām Henrici atziņām par metodi svešvalodu apgūvē.

**Svešvalodu apgūvē metodi pārsvarā interpretē kā kompleksu mācīšanas un mācīšanās formu kāda noteikta principa ietvaros.** (Sk. Henrici 1986.,119)

Tā piemēram, pamatojoties uz dzimtās valodas neizmantošanu/izmantošanu svešvalodas apgūvē, metode tiek nosaukta par tiešo vai netiešo metodi: Komkovs savai metodei devis nosaukumu „aktīvā metode“, kas saistīta ar skolēnu aktivizāciju; audiovizuālo mācību līdzekļu iesaistīšana mācību procesā devusi audiovizuālās metodes nosaukumu. Tātad arī kritēriji metodes nosaukumu došanai ir ļoti dažādi. Tomēr mācību metodei jāatspoguļo mijiedarbība starp mācīšanu un mācīšanos. (Henrici, turpat)

Tā nav pielīdzināma kādai atsevišķai mācību vai mācīšanās darbībai vai paņēmienam. Tā, no vienas puses, sastāv no mācīšanas formām, to pasniegšanas, izstrādāšanas, vingrinājumu uzdošanas; no otras puses - ietver sevī atbilstošās mācību darbības saistībā ar valodas un garīgām aktivitātēm kā: klausīšanās, lasīšana, runāšana, rakstīšana, tulkošana, salīdzināšana, analizēšana, sintezēšana, papildināšana, transformēšana, substituēšana (aizvietošana), indukcija un dedukcija.

Pie mācīšanas formām minams skolotāja stāstījums, pārrunas par mācību vielu ar skolēniem, darbs ar mācību grāmatu, darbs ar dažādiem mācību līdzekļiem kā arī rakstiskas un mutiskas mācīšanas formas. Ar mācīšanās formām tiek saprastas atbilstošās valodiskās un garīgās

darbības, vingrinājumos un risinot komunikācijas uzdevumus apgūstamajā valodā atbilstoši mācību procesam. Mācīšanas pāņēmieni ir mācīšanas sastāvdaļas. Tā piemēram, mācot gramatiku, tiek atšķirts induktīvais un deduktīvais pāņēmiens. Adevvātās mācīšanās operācijas tiek sauktas par mācīšanās pāņēmieniem.

Svešvalodu mācīšanas metodes attiecīgi ir mācību (mācīšanas + mācīšanās) formu un atbilstošo mācību (mācīšanas un mācīšanās) paņēmienu kompleksi. Tās iezīmē ceļu, kuru noteicis skolotājs (mācību līdzeklis), mērķtiecīgu garīgu un valodisku operāciju kompleksu realizēšanai, lai apgūtu un pilnveidotu komunikāciju svešvalodā. (Henrici 1986., 119.).

Amerikāņu didaktiķis Makijs (Mackey) (1967., 9., sk. Henrici 1986., 120.) kodolīgi uzskaita sekojošus metoði raksturojošos faktoros, kuri jāievēro, mācot svešvalodu:

1. Selekcija (Selection)

(Piem., „Kas un cik daudz ir jāmāca?“)

2. Graduēšana (Grading)(secība)

(Piem., „Kam pēc kā jāseko?“)

3. Prezentācija (Presentation)

(Piem., „Kā, kādā veidā tiek skaidrots, pasniegts saturs?“)

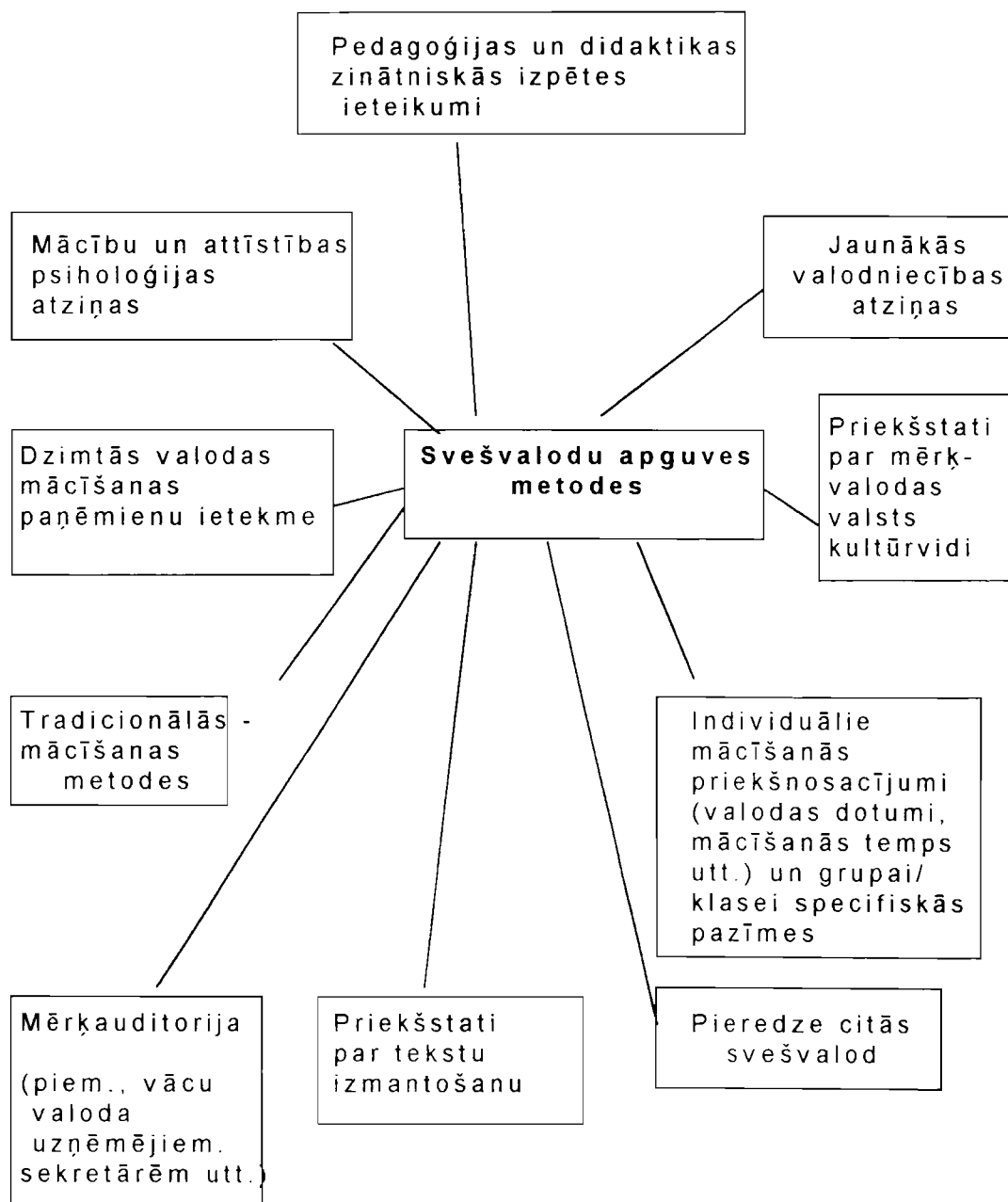
4. Apgūtā nostiprināšana (Habit Formation)

(Piem., „Kā ar šīs metodes palīdzību valoda tiek nostiprināta?“)

Tātad, ar to saprot atsevišķus soļus, kuri tiek realizēti, lai sasniegtu mērķi kādā noteiktā jomā. Makija viedoklis šodien tiek uzskatīts par samērā šauru metodes traktējumu.

Viedokļi par „īsto“ metoði gan vienmēr dalījušies un bieži vien noveduši līdz pat karstiem strīdiem un apvainojumiem. Diemžēl arī šodien šis jautājums netiek risināts īpaši savādāk. Tomēr atkal parādās jauni meklējumi- jaunas valodu apmācības metodes, kuras dēvē par alternatīvajām.

G.Noiners un H. Hūnfelds (1993,9.) sniedz metožu veidošanos ietekmējošu faktoru modeli (*skatīt 16.att.: Svešvalodu apguves metodes ietekmējošie faktori.*)



16. att.: Svešvalodu apguves metodes ietekmējošie faktori

Domāšanas un mācīšanās procesi, tāpat kā spējas šodien arvien biežāk tiek saistīti ar jēdzienu “vispusīgs” vai “holistisks” (sk. Z. Luhtenbergu (S. Luchtenberg), P. Kusmaulu (P. Kußmaul) u.c. Kā jau tika uzsvērts 1.1 daļā, mācīšanās specifika mūsdienās tiek analizēta neiroloģiskā aspektā, psiholoģiskos un psiholingvistiskos pētījumos tiek ņemti vērā smadzeņu izpētes pēdējie atzinumi. Runa ir par informācijas uztveršanu, apstrādi un tās datu pieprasīšanu, par “vispusīgu” mācību (mācīšanās/mācīšanas) koncepciju.

Kā modes vārdiņš ieviesies *interkulturāla mācīšanās*. Mērķis šiem meklējumiem ir t.s. vispusīgā jeb holistiskā valodas apguve (ganzheitliches bzw. holistisches Sprachlernen), kurai jābalstās uz *valodas izpratni (Language Awareness)*.

Tās vispārīgie mērķi, kuru uzskaitījumu sniedz Z. Luhtenberga (1994., 4. lpp.), atsaucoties arī uz Džeimsu un Geretu (James & Garrett) (1992), visnotaļ izmantojami par pamatu galvenajam svešvalodu mācību mērķim (valodas pārvaldīšanai, sk. iepriekš 1.4, 1.5):

- modināt ziņkāri un interesi par valodu (valodām);
- rosināt iekšēju un ārēju svešvalodas daudzveidības akceptēšanu;
- rosināt vēlmi analizēt valodu;
- mācīties labāk apzināties valodisko rīcību;
- mācīties izprast valodu sociokulturālos kontekstos,
- mācīties izprast manipulācijas ar valodu;
- iniciēt caur valodu arī metavalodisku komunikāciju.

Jēdziens *Language Awareness (LA)* attiecināms gan uz mācību saturu, gan mērķiem. Tas var apzīmēt koncepciju kā tādu, bet vienlaikus arī metodes (turpat, 5. lpp.) Tādēļ arī konkrēta jēdziena definīcija netiek dota. Z. Luhtenberga norāda (S. Luchtenberg, 5.lpp.), ka nozīme tiek attiecināta uz trim līmeņiem:

1.kognitīvajā līmenī būtiski ir izmantot valodas paraugus, kas ļauj labāk izprast tās likumības;

2.afektīvajā līmenī ir svarīga attieksme pret valodu, te minama patika, saskarē ar šo valodu, spēles mācību procesā u.tml.;

3.sociālais līmenis attiecas uz valodu sadzīvē, vienlaikus tai jābūt arī kritiskai attieksmei, kā

piemēram, izpratnei, kad ar valodu manipulē. Attiecībā uz daudzvalodīgu sabiedrību, jāuzsver tolerances un intereses veicināšana par valodu daudzveidību.

*Vispusīga valodas mācīšanās nozīmē visu valodu iesaistīšanu, kuras iepazīnuši skolēni.*

*Šāda pieeja ļauj balstīt svešvalodu apguvi uz starpvalodu hipotēzes pamatiem, kas savukārt loģiski saistāma ar psiholingvistisko saprašanas teoriju.*

Kā liecina literatūras analīze un arī šis darbs, svešvalodu mācību didaktikā sastopama metožu daudzveidība. Lielākajai daļai metodisko aspektu tuvi LA raksturīgie mērķi un saturs. Tā piemēram, par vienu no LA koncepciju pamatsastāvdaļām tiek nosaukta valodas refleksija (Sprachreflexion) - pārdomas un pārrunas par valodas fenomeniem. Daudz kopsakarību saskatāmas vācu valodas kā sevšvalodas (DaF) kognitīvajā (saprotošajā) mācību procesā.

Jēdziens "valodas izpratne" ir pavisam jauns, tajā vēl daudz kas precizējams. Tādēļ mans nolūks, saistot svešvalodu apguvi ar LA koncepcijām, lietot šo jēdzienu vairāk kā garīgu spēju un mērķi, kuri varētu sekmēt svešvalodas kompetenci (pārvaldīšanu), bet nevis kā atšķirīgu metodisku pieeju. (*Skatīt 17. att.: Pārskats par svešvalodu apguves metožu attīstību.*)

Shēmā redzams, ka Gramatikas-tulkošanas metodei izdevies pastāvēt "cauri gadsimtiem". Svešvaloda pēc šīs metodes tika mācīta, tikai tulkojot tekstus pārsvarā no mērķvalodas uz dzimto valodu, retāk - arī otrādi. Teksti tika tulkti teikumu pa teikumam, un pēc savas gramatiskās struktūras tie bija sakārtoti pēc noteiktas gramatiskās progresijas. Tulkošana bija *vienīgais* metodiskais ceļš, kā apgūt svešvalodas leksiku, tās struktūras. Tā bija mācību nodarbības vienīgais aktīvais runas vingrināšanas veids mērķvalodā. Atkarībā no tā, vai skolotājs iepazīstināja ar jauno vielu induktīvi vai deduktīvi, tika skaidrotas arī jaunapgūstamās gramatiskās struktūras: vai nu pirms jaunā teksta tulkošanas (deduktīvi) vai arī pēc tam, saistībā ar tekstu (induktīvi). Abos gadījumos skaidrojums bija dzimtajā valodā. Gadsimtu mijā šai iepriekš vienīgajai valodu mācīšanas metodei radās

Lai uzskatāmāk raksturotu lielās izmaiņas svešvalodu apguvē 20. gadsimtā, kompaktu svešvalodu apguves metožu attīstības shēmu noteiktos laika posmos attēlojuši G. Noiners (Neuner) un H. Hünfelds (Hunfeld) grāmatā "Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts" ("Svešvalodu apmācības metodes vācu valodas apguvē")

1900.g.	1925.g.	1950.g.	1975.g.	2000.g.
Gramatikas-tulkošanas (GTM) metode.			Tiek lietota līdz pat šodienai, mācot senās valodas, kā arī vēljoprojām daudzos reģionos pieaugušo apmācībā.	
Tiešā metode/ reformmetode			audiolingvālā/ audiovizuālā metode	
"New Key"(ASV, armijas tulku gatavošanā)			komunikatīvā didaktika	
			interkulturālā svešvalodu apmācības koncepcija	

### 17. att.: Pārskats par svešvalodu apguves metožu attīstību

3

<sup>3</sup> Esmu atteikusies papildināt šo Noinera/Hünfelda izstrādāto metožu attīstības shēmu, piem., ar t.s. kognitīvo metodi



pretinieki; par to daudz diskutēja, to arī pilnīgi noliedza. Parādījās metodes, kad skolotājs runāja tikai un vienīgi svešvalodā (tiešā, audiolingvālā metode u.c.). Vēlākajā laika posmā septiņdesmitajos gados atkal parādījās strīdi par tulkošanas un dzimtās valodas lomu svešvalodu mācīšanā. Vairs netika diskutēts par tulkošanu kā iepriekš raksturoto metodi, bet gan par tulkošanu kā iespējamo mācīšanas un vingrinājumu formu dažādu metožu ietvaros.

Alternatīvās (jeb inovatīvās) svešvalodu apguves (SA) metodes varētu ierindot pēdējā shēmas pakāpē. Ar šo apzīmējumu tās 60. gadu vidū un 70. gadu sākumā lietotas un pētītas svešvalodu apgūvē. Iespējams, ka to loma ir tikpat nozīmīga, kā tiešās jeb reformmetodes ieviešanai šī gadsimta sākumā. Cēloņi, ar kuriem Noiners un Hūnfelds pamato reformmetožu attīstību, ir sekojošie:

- neapmierinātība ar GT metodes vadošo lomu,
  - pieaugoša vajadzība pēc moderno svešvalodu zināšanām,
  - ekonomiski/politiski/kultūras iemesli,
  - jaunas atziņas valodniecībā (fonētikā, salīdzinošajā gramatikā),
  - GTM neefektivitāte moderno valodu apgūvē
- Secināms**, ka iemesli alternatīvo metožu attīstībai ar nelielām izmaiņām praktiski ir tādi paši:
- neapmierinātība ar pastāvošajām svešvalodu apguves metodēm, ar to neefektivitāti,
  - pieaugoša vajadzība pēc moderno svešvalodu zināšanām
  - politiski/ekonomiski/kultūras iemesli,
  - jaunas atziņas valodniecībā (fonētikā/salīdzinošajā gramatikā),
  - jaunu zinātņu un disciplīnu rašanās un attīstība, kuras pēta arī valodas apguvi (psiholingvistika, sociolingvistika, valodas psiholoģija, neiropsiholoģija, mācīšanās bioloģija...).

Skolotāja -skolēna mijiedarbības aspektā varētu uzsvērt trīs iemeslus, kuri arī daļēji sasaucas ar iepriekš uzskaitītajiem:

1) Daudzu skolotāju centieni pēc efektīvākas mācību norises.

2) Daudzu skolotāju neapmierinātība ar pašu vadītajām nodarbībām.

*Diezgan sen jau radusies sajūta, ka tradicionālās mācību formas ierobežo un ka pedagogs ir tikai tādu mācību procesu administrators, par kuriem ne skolēni/studenti, ne mācībspēki paši nav sevišķā sajūsmā, bet kuri tomēr jārealizē, jo tādas ir mācību plānu prasības.*

3) Abpusēji pieaugošā skolēnu/studentu un skolotāju/pasniedzēju sajūsma par to, ka mācības sekmīgi un pat ar lielākiem panākumiem var noritēt arī savādāk, nekā ierasts un praktizēts iepriekš. Daudzi novērojumi liecina, ka „alternatīvi“ mācoties un mācot gūstama lielāka valodiska atdeve un mijiedarbība (interakcija), par ko liecina labās sekmes un sekojošā kompetence, lai gan mācības pārsvarā noris atbrīvotā atmosfērā un gan skolēniem/studentiem, gan mācībspēkiem sniedz lielāku gandarījumu.

Jaunu mācību metožu ieviešana praktiski vienmēr saistīta ar solījumiem vai cerībām, ka šīs jaunās metodes būs efektīvākas par iepriekšējām, ka tās pielietojot, kādā noteiktā aspektā varēs iemācīties ātrāk vai labāk. Pēc zinātniskās literatūras analīzes un darba gaitā šai sakarā izstrādāti kritēriji mācību efektivitātei:

- ja noteiktā, nemainīgā laika posmā tiek apgūts/iemācīts lielāks informācijas apjoms;
- ja noteikts, nemainīgs informācijas daudzums tiek apgūts/iemācīts īsākā laika posmā vai
- ja noteikts, nemainīgs informācijas apjoms noteiktā, nemainīgā laika posmā tiek pasniegts saprotamākā, efektīvākā veidā.

„Labāk vai ātrāk“ un pēc iespējas vienlaikus gan „ātrāk,, gan „labāk“ - tādi ir centieni, kuri ir evolūcijas pamatā, to veicina.

Kompjūters cilvēces attīstībā radījis jaunu ēru, tas devis milzīgu paātrinājuma efektu. Kaut ko tamlīdzīgu sagaida arī no alternatīvajām valodu apguves metodēm:

ir jāatrod brīnummetode, ar kuru varētu iemācīties bez pūlēm, stresa un vienlaikus ļoti sekmīgi.

Svešvārdu vārdnīcā (1978.,37.) jēdziens „*alternatīvs*“ skaidrots kā mainīgs, tāds, kas pieļauj vienu no divām iespējām.

Duden (Das Große Fremdwörterbuch) svešvārdu vārdnīca (1994.,79. )

vārdam „alternativ“(lat.-alternus.) dots sekojošais skaidrojums:pēc izvēles; atstājot izvēles iespēju; „Alternative“: brīva, bet nepieciešama izvēle starp divām iespējām; otrā iespēja, savādāks risinājuma priekšlikums

„alternieren“(lat.):mainīt, pārmainīt, izmainīt

Ko vēl sola alternatīvās metodes un ko par tām liecina to attīstības vēsture?



## 2.SUGESTOPĒDIJA KĀ SVEŠVALODU SPĒJU VEICINĀŠANAS METODE

### 2.1.SUGESTOLOĢIJA UN SUGESTOPĒDIJA

1955. gadā bulgāru ārsts un psihiatrs Georgijs Lozanovs publicēja pirmos ar savu darba grupu Sofijas Sugestoloģijas institūtā veikto eksperimentu rezultātus sugestīvajā hipermnēzijā (= sugestīvu paņēmieni ietekmē ļoti sakāpināta atmiņas jauda (sk.:Ēdelmans, 1988., 38.) un hipnozē (miegam līdzīgs stāvoklis, kurā cilvēks var nonākt cita cilvēka ietekmes rezultātā (turpat)).

*Sugestija izpaužas līdzīgi hipnozei, tikai ietekmējamā apziņas stāvoklis ir skaidrs. Sugestija ir konstants komunikatīvs faktors, kura ietekmē, galvenokārt tikai daļēji apzinātu mentālu norišu rezultātā, var radīt nosacījumus, lai piesaistītu personības funkcionālās rezerves kapacitātes“(Ēdelmans 1988.,38.).*

Abas ietekmēšanas iespējas Lozanovs sākotnēji pētīja, lai izmantotu medicīnā.

Kopš 60. gadu sākuma padomju skolotāji, kuri nodarbojās ar valodniecību, studēja *relaksopēdijas* (= mācīšanās pilnīgas ķermeniskas un psihiskas atbrīvotības stāvoklī) un *hipnopēdijas* (= mācīšanās hipnozes jeb miega stāvoklī) izmantošanas iespējas svešvalodu apguvē. Lozanovs iepazinās ar šiem pētījumiem.

Viņa grāmata bija rezultāts gandrīz divdesmit gadus ilgam darbam sugestijas jomā, izzinot tās izmantošanu terapijā un mācībās. Viņš nonāca pie secinājumiem, ka sugestija var būt tikpat iedarbīga kā hipnoze, bet tās pielietošana ir daudz vienkāršāka.

Savu teoriju viņš nosauca par **sugestoloģiju** (mācība par sugestiju). šajā teorijā Lozanovs balstās uz Ādlera (1912.), Freida (1921.), Junga (1921.) un Pavlova (1945.)(sk. Edelmann, 1988.

34. +1.2.) atziņām par neapzinātā un zemapziņas lomu. *Sugestoloģijas izmantošanu audzināšanas, izglītošanas jomā attiecībā uz zināšanu apguvi, viņš nosauca par **sugestopēdiju** (= sugestopedagoģija).*

*"Sugestopēdija ir sugestīvi- desugestīvi pedagogiska sistēma"* (Ēdelmans, 1988.,39.)

To viņš raksturojis savā grāmatā, "Suggestologija", kura 1978. gadā tulkota angļu un 1984. gadā franču valodā.

Sugestijai Lozanovs nosauc vairākas nozīmīgas pamatiezīmes (Lozanov 1977. 12....):

- tiešums (nokļūšana mentālajā sfērā bez apkārtceļiem);
- automācija (*Automation*) (izcilā iegaumēšanas spēja);
- ātrums (daudzkārt pārspēts tradicionālais mācīšanās ātrums);
- ekonomija (šo procesu norise bez enerģijas patēriņa).

Pēc Lozanova uzskatiem *sugestoloģija nesastāv tikai no sugestijas, bet arī no desugestijas, t.i., no visu antisugestīvo barjeru likvidēšanas. Lozanovs nosauc trīs šādas barjeras:*

- 1) apzinātā kritiski- loģiskā,
- 2) neapzinātā intuitīvi-afektīvā,
- 3) ētiskā.

Pastāvot "harmonijai", šīs barjeras iespējams likvidēt. Tas nozīmē, ka pretenzijas, kuras rodas šo barjeru ietekmē, sākotnēji jārisina sugestopēdam, lai radītu uzticēšanās un atbrīvotības gaisotni. Cilvēkam, kurš mācās, vispirms jāgūst pārlicība, ka viņa iegaumēšanas potences, atbilstoši līdzšinējai pieredzei, nav ierobežotas. Nākošajos sugestopēdijas variantos skolotājs šo brīvo atmosfēru mācību telpā panāk ar savu izturēšanos un, īpaši iekārtojot klases telpu.

*Rezumējot par būtiskākajiem faktoriem*

*suģestopēdijā* (Lozanov 1977., 15.) Lozanovs nosauc:

- *autoritāti*: Ar to saistīts skolotāja/pasniedzēja netiešais prestižs, kas ietekmē uzticēšanās atmosfēru, tieksmi sekot pozitīvajam piemēram. To varētu salīdzināt ar cieņas rašanos, kontaktējoties ar kādu slavenu ārstu, skolotāju vai mākslinieku;
- *infantilizēšanos*: Godbijības, cieņas, atzīšanas pilna attieksme pret kādas citas personas autoritāti, uz kuru pilnībā paļaujoties, tiek uztverta nodotā informācija. Tādējādi skolēnam/studentam/apmācāmajai personai jājūtas līdzīgi mazam bērnam, kura uztveres un iegaumēšanas spēju vēl netraucē loģiskais saprāts;
  - *dubulto līmeni*: Te domāta apzinātā un neapzinātā cilvēku savstarpējā ietekmēšana. Neapzinātā ietekmēšana parasti ir neverbāla. To raksturo mīmika, žesti, izturēšanās, runāšanas maniers, savas apkārtnes veidošana;
- *intonācija*: Svarīgākais ietekmēšanas elements abos minētajos līmeņos. Sevišķa nozīme tam tiek piešķirta iegaumēšanas veicināšanā. Svinīgā intonācija kalpo informācijas avota autoritātes stiprināšanai un sagaidāmās reakcijas veidošanai;
- *ritms*: Ritmiski atkārtotiem izteicieniem piemīt lielāka suģestīva iedarbība, turklāt intervāliem piešķirama tāda pati nozīme kā ritmam;
- *pseudopasivitāte*: Raksturīga ārēji un tikai šķietami pasīvā skolēna/personas, kura mācās, uzvedības atbrīvošanos, atslodzi veicinošajā koncerta fāzē ar baroka mūziku. Tai jāievada skolēns "radošas pasivitātes stāvoklī" - atbrīvoti mierīgā stāvoklī, kuram tomēr jāizraisa sevišķi spēcīga iekšēja garīga aktivitāte. šo stāvokli varētu apzīmēt par atslogojošu uzmanības stāvokli“.

## 2.2.LOZANOVA SUĢESTOPĒDIJAS METODEDES NORISE

Visvairāk Lozanovs eksperimentējis ar svešvalodu apguvi.

Pārsvarā tie ir intensīvie svešvalodu apguves kursi studentiem vai strādājošiem. Maksimālais dalībnieku skaits tiek ierobežots līdz 12. Klases telpā atrodas mīkstie atzveltnes krēsli, kuri izkārtoti nenoslēgtā lokā. Skolotāja krēsls atrodas galvgalī.

Viena kursa apjoms ir 2000 - 2500 leksikas vienības (lv) un atbilstošā gramatika, kas jāapgūst 100 mācību stundu laikā (aptuveni 1 mēnesis).

*Pie suģestopēdijas pamatprincipiem pieskaitāma arī mācību vielas apjoma palielināšana.* Jau pirmajā nodarbībā skolēns/studenti u.tml. tiek konfrontēti ar leilu daudzumu nepazīstamu vārdu un struktūru. Sākotnēji šis apjoms sastādīja aptuveni 200 lv pirmajā nodarbībā, vēlāk (1981. g.) Lozanovs kopā ar Gatjevu to palielināja līdz 800 lv.

Lozanovs (1985.) norāda uz to, ka izšķirošā nav mācību laika organizācija, bet gan metode. Viņš pats mācību fāzes organizējis diezgan dažādi un mainījis laika ziņā. Pēc autora domām ***suģestīvās ietekmēšanas gaitā tiek aktivizētas cilvēka rezerves jauda, spējas.*** Arī nomodā cilvēkam piemīt spējas, kuras viņš neapzinās. *Realizējot atbilstošus desuģestīvi - suģestīvus nosacījumus, šīs intelektuālās un fiziskās rezerves potences brīvā un uzmundrinošā komunikācijas procesā tiek īpaši aktivizētas. Kognitīvo un emocionālo motivācijas procesu kopiespaidā suģestopēdiskajā mācību nodarbībā rezultējoši ir jāsasniedz izteikti labāka uztveres un iegaumēšanas pakāpe.*

Lozanova apgalvojumi par viņa sasniegtajiem rezultātiem ir sekojoši (pēc Ēdelmann 1988.,36.,37.):

1.Skolēni/studenti u.tml. vidēji apguvuši vairāk kā 90% no dotā vārdu krājuma...;

2. Vairāk nekā 60% no šī vārdu krājuma tiek brīvi pielietoti ikdienas konversācijā. Pārējais vārdu krājums ir apgūts atpazīšanas līmenī (tulkojot no svešvalodas uz dzimto valodu);
3. Valodas apguvēji runājot ievēro svarīgākos gramatikas likumus;
4. Viņi ir spējīgi izlasīt jebkuru tekstu;
5. Neskatoties uz dažām kļūdām, skolēni/valodas apguvēji prot rakstīt;
6. Runājot tiek pieļautas dažas kļūdas, taču tas neietekmē komunikāciju;
7. Uzsvars, izruna ir apmierinoši;
8. Valodas apguvējiem nav bail sarunāties ar ārzemniekiem...;
9. Skolēni ir ieinteresēti turpināt valodas apguvi pēc iespējas tādā pašā veidā;

Lozanova pētījumus turpinājuši un attīstījuši daudzi zinātnieki. Bez GATJEVAS kā viena no pirmajām jāmin viņa līdzstrādniece FILIPOVA. Seko visdažādākie ārzemju zinātnieku eksperimenti (sk. tālāk).

Pārskatot un analizējot daudzus suģestopēdijas mācīšanas paveidus, Ēdelmans (1988., 35.) sastādījis sekojošo trīsfāzu modeli:

1. Priekšseanss (apmēram 90 minūtes) Šajā fāzē skolēns jāiepazīstina ar jauno vielu. ļoti svarīgi ir radīt pozitīvu mācīšanās noskaņu. Mācību viela galvenokārt attiecas uz ikdienišķām situācijām. Nodarbība pārsvarā notiek svešvalodā, tomēr tiek papildināta un pilnveidota ar tulkojumiem un gramatikas skaidrojumu dzimtajā valodā.

2. Suģestopēdiskais seanss (apmēram 45 minūtes) Pēc Lozanova domām katra suģestīva procesa pamatā ir *rituāls*. Šo atziņu ievēro arī tāda alternatīva pedagoģija kopumā kā piem., Šteinerja skola, tā ir arī Gebsera antropoloģijas aspekta pamatā etc.

*Suģestopēdiskais seanss tiek iedalīts aktīvajā un pasīvajā jeb koncerta daļā.*



*Aktīvajā daļā* mācību teksts tiek lēni nolasīts dažādās intonācijās (parastā balsī, čukstus, skaļi). Skolēni lasa tekstu līdzi.

*Pasīvajā daļā* valdošais ir parastais runas veids, bet skolotāja balss tiek pakārtota mūzikai. Tekstu lasa tikai viņš. Mūzika ir ne tikai fons, tai, tāpat kā koncertā, jāsniedz arī estētisks baudījums skolotājam/pasniedzējam un skolēniem/studentiem. Savos pēdējos eksperimentos Lozanovs mūziku izmanto arī aktīvajā daļā.

Tādēļ *sugestopēdisko seansu šodien var iedalīt arī šādi:*

pirmais koncerts - aktīvā daļa (fāze);

otrais koncerts - pasīvā daļa,

kur tieši pēdējā daļa ir visnozīmīgākā. Pēc otrās seansa daļas skolēni dodas mājās. Mājasdarbi netiek uzdoti, taču viņi saņem ieteikumu, izlasīt apgūstamo vielu pirms gulētiešanas un pēc pamošanās, taču nekādā gadījumā nenodarboties ar to ilgāk par 15-20 minūtēm.

3. Pēcseansa fāze.

Ilgums netiek uzrādīts. Ja dienā notiek četras mācību stundas, tad šis posms varētu ilgt 45 minūtes. Tas atkal tiek iedalīts divās daļās:

- pirmajā no tām tiek tālāk izvērsta mācību viela. Teksts tiek lasīts vēlreiz, atstāstīts. Tiek uzdoti jautājumi utml. Ikvienam skolniekam ir aktīvi jāpiedalās.
- otrajā šī posma daļā paredzēta valodas pielietošana komunikācijā. Tās ir lomju spēles, monologi, konversācijas situācijas. *Skolotājam ir jābūt sevišķi iejūtīgam un taktiskam, labojot kļūdas. Viņa valodai pastāvīgi ir jābūt "emocionāli uzlādētai"* (Schiffler, 1988., 17.). Kāda skolēna kļūdu varētu izlabot tādējādi, ka skolotājs nepareizo teikumu apstiprinošā formā atkārtoto pareizi. Iejūtīgi to var darīt arī kāds no pārējiem skolēniem / studentiem.

Skolēns/studenti nekad nedrīkstētu kaunēties par savu kļūdīšanos.

Pirmais pēcseansa posms ir paredzēts pirmajai dienai, bet otrais - nākošajai.

Mācību plāns izskatās šādi:

#### 1. Pēcseansa fāze

Iepriekšējās sesijas (iepriekšējo sesiju) vielas atkārtošana.

#### 2. Pirmsseansa fāze

Iepazīstināšana ar jauno vielu.

#### 3. Seanss

Divi mācību koncerti.

Pirmajā kursa dienā notiek tests, lai kursa dalībniekus iedalītu grupās, atbilstoši viņu zināšanām.

Skolēniem tiek piešķirta fiktīva identitāte. Viņi iegūst vārdus un profesijas, kas tipiski mērķvalodas zemei. Savstarpēji dalībnieki nedrīkst uzdot jautājumus, kas saistīti ar viņu reālo dzīvi. Kursa nobeigumā tiek uzvesta neliela ludziņa. Tajā izmantotas tēmas, kuras apgūtas kursa laikā. Kursa dalībnieki piedalās lugas plānošanas darbos. Uzvedumā konversācija ir "brīva".

(Pēc: Ēdelmans (1988.))

## 2.3. SUGESTOPĒDIJAS TĀLĀKĀ ATTĪSTĪBA. ADAPTĀCIJAS

### 2.3.1. "SUGESTOPĒDIJA" VAI "SUPERLERNINGS"?

Pārsvarā iesakņojies uzskats, ka starp jēdzieniem "sugestopēdija" un "superlernings" liekama vienlīdzības zīme, tomēr šīs metodes ir atšķirīgas. Sugestopēdijas atbalstītāji būs apvainojušies, ja sugestopēdijas vietā tiks lietots vārds "superlernings" vai, ja par sugestopēdiju tiks apzīmēti superlerna paņēmieni.

Vai vispār pastāv "tīra" sugestopēdijas metode? Arī pats Lozanovs to ir pilnveidojis un mainījis?

Toronto universitātes franču valodas

pasniedzēja BANCROFTA bija viena no pirmajām rietumu zinātniecēm, kas apmeklēja Lozanova institūtu. 1972. gadā pēc viņas sacerējumiem suģestopēdiju iepazīna arī Kanādā un ASV. Professore sākotnēji diemžēl sadarbojās ar žurnālistēm Šeilu Ostranderi (Sheila Ostrander) un Linu Šrēderi (Lynn Schroeder). Tieši viņas bija tās, kuras savā bestsellerī "Supernatural Powers of the Mind Revolutionize Education" (1970) aprakstīja kaut ko aptuveni līdzīgu Lozanova sākotnējai suģestopēdijas metodei. Ostranderei un Šrēderi bija jā sagatavo raksts par parapsiholoģisku fenomenu pētīšanu. Šādā rakursā viņas arī pasniedza Lozanova ieguldījumu pedagogijā. Katrā ziņā tas notika tik sensacionālā formā, ka radās iespaids par jaunas, neticami efektīvas mācību metodes radīšanu, kura balstās uz noslēpumainu jogas tehniku izmantošanu, Bulgārijā un Padomju Savienībā.

1979. gadā tika izdota viņu grāmata "Superlernings" (Superlearning) 1986. gadā nāca klajā šīs grāmatastulkojums vācu valodā. Nosaukums "superlernings" ir šo žurnālistu radīts. Grāmatas panākumi meklējami "aizraujošajā apraksta formā. Liela nozīme ir arī reklamējoši iedarbīgajam nosaukumam, ar kuru šī par "revolucionāru" apzīmētā metode tika piedāvāta" (pēc: Schiffler 1989., 55.). Uz amerikāņu izdevuma titullapas lasāms: "Attīstiet superatmiņu! Uzlabojiet savas profesionālās un fiziskās spējas! Iemācieties visu divreiz un desmitreiz ātrāk!" (turpat) Pirmajā lappusē atrodami tikpat kārdinoši solījumi: "Iespējams, Jūs nemaz to visu nevēlaties: iemācīties kādu valodu dažās stundās, vienatnē ar buru laivu nokļūt pāri Klusajam Okeānam, dažu sekunžu laikā veikt aritmētiskas darbības ar septiņciparu skaitļiem, paredzēt savu nākotni, un galvenais - atbrīvoties no lieka stresa, pateicoties tādām spējām, par kurām iepriekš varējāt tikai sapņot... Jūs to visu varat,!" (Edelmann 1988., 44.)"

Tikpat maldinošs ir viss izteiksmes veids ("Suģestopēdija - vārti uz jaunām pasaulēm", "Rietumos startē mācīšanās sprinta tempā") un pareģojošu spēju uzsvēršana ("Otrā seja", "Redzēt ar pirkstu galiem")(turpat). Šīs grāmatas panākumi bez šaubām daudzus cilvēkos radīja vēlēšanos, apgūt svešvalodastieši tādā ceļā.

Kopš minētā laika daudzas iestādes piedāvājušas superlarninga kursus un mācību līdzekļus. Šādiem valodu kursiem bija "Labs noiets". Par tiem dažādās valstīs bija jāmaksā ievērojamas naudas summas. Grūti konstatēt, cik liela līdzība tam visam bija ar Lozanova ieceri. Tas bija atkarīgs no tā, vai pedagogs gribēja un varēja īstenot Lozanova uzsvērtos principus. Bieži vien šādosursos tika kombinētas visdažādākās metodes un eksperimentēts ar daudzām jaunām idejām, kuras pārsvarā nāca no ASV un dažos gadījumos to autores bija Ostrandere un Šrēdere (1982.).

Neskatoties uz viņu nereālajiem solījumiem, kuri nodarīja daudz ļauna metodei kā tādai, zinātnieki turpināja šo metodi pētīt un pilnveidot.

ASV un Kanādā šīs metodes tālākattīstību ļoti spēcīgi ietekmēja Bankroftas apraksti, kuri savukārt bija saistīti ar Ostranderes un Šrēderes sacerējumiem.

RIČARDS (Richard), TEILORS (Taylor), KESKEJS (Caskey), ŠŪSTERS (Schuster), BORDONS (Bordon) un GRITONS (Gritton) adaptēja šo metodi atbilstoši amerikāniskajai mentalitātei un papildināja ar jauniem elementiem, kā piem., "relaksācija" "Relaxation" un "Mind Calming".

Ne Bankrofta, ne arī pārējie zinātnieki acīmredzot nebija iepazinušies ar Lozanova metodes raksturojumu (1975.). Tas ļoti būtiski atšķīrās attiecībā uz jogas elementu izmantošanu. Šiflers uzskaita sekojošos galveno atšķirību pamatkritērijus starp superlarningu un suģestopēdiju:

1. Iespējamā atteikšanās no skolotāja, aizstājot ar pašmācību un audiokasetēm.

2. Speciālu atslodzes vingrinājumu iesaistīšana mācību vielas sagatavošanā.

3. Mācību vielas pasniegšana noteiktā valodas ritmā vēl ārpus mūzikas, kurš jāatkārto arī skolēnam.

"Superlarninga" grāmatā aprakstītā metode varētu būt nedaudz līdzīga Lozanova sākotnējiem mēģinājumiem, no kuriem viņš 1970. gadā atteicās.

Ostrandere un Šrēdere, minot "ritmiskos vingrinājumus", "jogas vingrinājumus" un "relaksāciju", atsaucas uz Bankroftas aprakstiem. Taču Lozanova 1978. gada suģestopēdijas raksturojumā tādu nav.

Bankroftai esot izdevies slepeni ierakstīt magnetofona lentā kādu no padomju zinātnieku auditorijai demonstrētajiem suģestoloģijas seansiem. (Netiek gan paskaidrots, kā Bankrofta to varējusi realizēt. Bijušās Padomju Savienības paaudze šo apgalvojumu varētu uzņemt diezgan skeptiski, jo vēl it labi atceras, cik ļoti tika "uzmanīti" ārzemju -kur nu vēl rietumvalstuviesi.) "Krieviem" demonstrētais esot atšķīries no atsevišķi Bankroftai rādītā. Pēc sava pulksteņa sekunžu rādītāja Bankrofta esot pārliecinājusies, ka mācību viela pasniegta 8 sekunžu ritmā. Atbilstoši tam minētās autores arī devušas precīzas elpošanas ritma norādes.

Viņas sniedz 3 iespējas mācīties baroka mūzikas pavadījumā 4 sekunžu elpošanas ritmā (Pēc Schiffler 1989., 58.):

1) 2 sek. ieelpa.

4 sek. aizturēt elpu un klausīties jauno vielu. 2 sek. izelpa.

2) 2 sek. ieelpa un vienlaikus mācību vielas klausīšanās dzimtajā valodā.

4 sek. aizturēt elpu un klausīties mācību vielu svešvalodā.

3) Ritms (bez jēlkāda pamatojuma) tiek

ievērots sekojoši:

4 sek. ieelpa.

4 sek. aizturēt elpu un klausīties mācību vielu.

4 sek. izelpa.

Cik nenopietni dažkārt var izskatīties nopietnas ieceres, šai sakarā attēlojis J.Vesters (Wester 1989.,11.):

"Kamēr notiek attiecīgi sagatavotais lasījums, es, kurš gribu mācīties, sinhronizēju: Klausīties/Atkārtot/Elpot. Es elpoju, atkārtāju un klausos tajā pašā taktī, kādā notiek lasījums.

Neskatoties uz šo patieso skaidrību, mani mulšina daudzās norises, kuras sasaistītas viena ar otru. Klausīties un vienlaikus elpot - kur gan kas tāds būtu jau dzirdēts!?

Bet loģika, visbeidzot arī skaidrā sistēma, šī lieliskā koncepcija tomēr valdzina. Mani vienkārši apbūra šīs idejas aizraujošais varenums, pretenzijas un satriecošais kontrasts ar manu sūro skolas laiku... Viss taču bija tik viegli - tikai, kādēļ gan valodas apgūvēji nemācījās solītajā tempā? Kādēļ viņi pārtrauca ritmisko elpošanu? Ko viņi īstenībā vispār darīja?... Kādēļ vienam ritms izlikās par lēnu, otram - par ātru? Kādēļ viņi nemierīgi knosījās jeb arī sāka neuzkrītoši šņākuļot? Un kādēļ citi bija spējīgi atcerēties tikai nelielu daļu no visas informācijas?"

Suņi rej, bet karavāna iet tālāk? Diskusija par jogas atslodzes elementiem jaunās vielas apgūšanā ir pretrunīgas. Arī Lozanovs pats izteicies dažādi. Tā Holtvišs (1990.,12.) apgalvo, ka Lozanovs tos pilnīgi noraidījis, bet tomēr arī daļēji apstiprinājis.

Pēc Bankroftas un Ostranderes/Šrēderes pārlicības, tie ir metodes pamatā. Bauris (1993., 123.) izsaka aizdomas, ka šajās neskaidrībās Lozanovs pats nav bez vainas, jo suģestopēdiju viņš vēlējies saistīt ar savu personību, nevis pūlēties izskaidrot radušās neskaidrības. Viņš apraksta kādu Lozanova sarunu ar Bankrofti, kurā

Lozanovs Bankroftes kindzei nebūt neiebilst, ka metodes noslēpumaino efektivitāti rada tieši jogas elpošanas tehnikas. Bet tā kā arī Bauris nav nosaucis skaidrus šādas informācijas avotus, tad Holtvišs iesaka izturēties pret tiem visnotaļ piesardzīgi. Abi autori savukārt paši nepaskaidro, kur, kad un kā šīs sarunas notikušas.

Lozanova toreizējie pētījumi netika plaši popularizēti, jo bija zināmā pretrunā ar padomju ideoloģiju, kas (oficiāli) neatzina hipnozes pielietošanu.

Pēc ārzemēs radītās ažiotažas Lozanovs varēja samulst, jo, nebūdams didaktiķis, viņš varēja arī neprast izskaidrot visas valodas apguves norises. "Superlarninga" bums rietumvalstīs ne vienmēr atsaucās uz viņu pozitīvi.

Vesters savā ironiskajā skatījumā rezumē visus "superlarninga" apguves procesus un zinātnieku centienus noteikt un izpētīt šīs metodes pamatus: "Ikvienai no pieejām šai metodei (jo pastāv daudzas "superlarninga" versijas) piemīt savas priekšrocības un trūkumi, savi piekritēji un disidenti. Ne viena no tām nav "superīgāka".

Iespējamo mācību formu daudzveidība rada iespēju izvēlēties sev piemēroto metodi... Līdz atrodu, kas man attiecīgajā mirklī šķiet sniedzam lielāko labumu. Un tā tad arī ir mana supermācīšanās.

Es vēlētos pateikties jaukajām dāmām Ostranderei/Šrēderei par viņu patiesi iejūsminošo grāmatu; tāpat mans paldies arī Lozanova kungam... par viņa drosmīgo soli un visām daudzajām nesaskaņām. Ja viss atklātībā būtu nonācis "zinātniski pamatoti" un detalizēti, šīs grāmatas tā arī nebūtu bijis (1989., 21.)."

Liela daļa didaktiķu tomēr nevēlas reaģēt tik pat fleksibili kā Vesters. Metode tiek pētīta un attīstīta tālāk.

### 2.3.2.CITAS ADAPTĀCIJAS

*Iekšējā ceļa mācīšanās (Inner Track Learning)* ir LAVLORA (Lawlor) (1985,1988) izstrādāta.

Tā kā autors pats nodarbojas ar jogu, šinī variantā jogas elementiem ir sevišķi liela loma. Lavlora metode balstās uz "fizisku un garīgu harmoniju" (1988.)(Pēc: Holtwisch 1990.,46.), kuru viņš cenšas sasniegt ar noteiktiem mentāliem un fiziskiem vingrinājumiem. Tas esot "ceļš uz iekšieni". Pēc Lavlora domām Lozanova metode esot pārāk centrēta uz skolotāju. Lielākā problēma esot skolēna atkarība no skolotāja. Viņš iestājas pret infantilizēšanu Lozanova izpratnē. Viņa attieksme ir tāda, ka paštēls ("self-image") jāuzlabo mācību procesā. Tādēļ sevišķi liela nozīme personības attīstībā ir mērķa vizualizēšanas prasmei ("goal orientation") pēc Hotwisch 1990., 48.), kura skolēniem jāapgūst. Tā ir tikpat svarīga kā mentālās vizualizēšanas spēja, apgūstot vielu. Lavlors (1988.) to apzīmē par afektīvo programmēšanu ("Affektiv Programming").

Mācību procesā izveidojas iekšēja vizualizācija. (Ļoti līdzīgas atziņas rodamas arī psiholingvistiskajās tulkošanas teorijās sk. piem., Filmoru, Kusmaulu, Vigotski u.c.). Pēc viņa ieskatiem "mentālie tēli" ir visaptveroši (multi sensori), t.n., ka tiek aktivizēti visi maņu orgāni, lai izveidotu šo iekšējo ceļu un tādējādi veicinātu motivāciju. Lavlora metodei ir daudz kopīga ar 1979. gadā un vēlāk Bandlera un Grindera neirolingvistisko programmēšanu. Lavlors savu svešvalodu apmācības metodi izvērsis tālāk kā mācīšanās formu vispār. Ar to varot arī apgūt ātrlasīšanu, attīstīt domāšanu, pielietot kā brīvu eksaminācijas formu.

Sugestopēdijas variantu attīstīšanas jomā darbojušies arī ŠUSTERS un GRITONS (Schuster/Gritton)1976, 1986. g. vācu val.). Šis



variants tika izstrādāts ASV Aijovas Valsts universitātē (Iowa State University). Saīsinājumā tai dots nosaukums "**SALT**", kura 1976. g. dotais pilnais nosaukums ir: "***Suggestiv Accelerative Learning and Teaching***"-(*suģestīvi paātrinātā mācīšanās un mācīšana*). Vēlāk, (1984. g. Šūsters/Gritons) līdzās pirmajam nosaukuma skaidrojumam, SALT tiek skaidrots kā System of "Accelerative Learning Techniques" (*Paātrinātās mācīšanās tehnikas*)-

Šūstera, BENICA (Benitz)/BORDONA (Bordon) un Gritona sākotnējais SALT variants tiek orientēts pēc pirmajiem Lozanova darbiem 70. gadu sākumā, kā tos interpretējusi Bankrofta (1976.g.)

SALT- autoru pārliecība bija, ka suģestopēdija piemērojama rietumu sociokulturālajai domāšanai, uzvedībai un atšķirīgajai pedagogijas uztverei.

Šūsters un Gritons (1984.) pamato fizisko un mentālo atslodzes vingrinājumu pielietošanas nepieciešamību ar amerikāņu skolnieku sliktāku disciplīnu un straujāku rietumniecisku dzīves ritmu salīdzinājumā ar Bulgāriju.

Šim viedoklim piekritis arī bulgāru zinātnieks BARSAKOVS (1982), kurš strādājis Sofijas institūtā un vēlāk pārcēlies uz dzīvi rietumos.

BAIKS (Bayk)(1983) pēc Šiflera) kritizē Lozanovu un runā par "rietumniecisku" un "austrumniecisku" autoritātes izpratni.

Svešvalodu apguvē Šūsters un Gritons izstrādājuši sekojošas mācību fāzes (Sk.: Ēdelmans 1988.,45.):

#### 1. Sagatavošanās fāze

-pozitīvi rosinoša atmosfēra, antisuģestīvo barjeru pārvarēšana, skolēnu motivēšana gaidāmajām sekmēm.

Kontroldarbu izmantošana skolēnu interesēs, lai novērtētu sasniegto, nevis tikai, lai iegūtu sekmīgu atzīmi.

Skolēnu/studentu *spēju veicināšana* ar atslodzes, imaginācijas, dabisku mācīties prieku radošiem vingrinājumiem.

Mentāla atbrīvošanās (savas elpošanas un kāda priekšmeta vai attēla novērošana).

Sugestīvā sagatavošana - skolēnu\* sagatavošana mācību nodarbībām: mērķa iztēlošanās (imaginācija), orientējoties uz panākumiem. Tā piemēram, skolēnam jāiztēlojas, kā viņš uzturas ārzemēs un tekoši sarunājas svešvalodā vai tml.. Šāda imaginācija saistāma ar ASV radīto psihokibernētiku (psychocybernetics), kura izriet no hipotēzes, ka zemapziņa attīsta tendenci, mentāli radītus paštēlus, resp. vēlmju priekšstatus pārveidot par realitāti. (Holtwisch 1990,57).

Pozitīvas mācību pieredzes (labu sekmju) atsaukšana atmiņā.

2. Prezentācijas fāze - atkārtošanas fāze - aktīvā fāze (1. koncerts)

Dramatiskā prezentācija (trīspakāpju akcentēšana), runāšana ritmā, mācību materiāla pantomīmiska attēlošana; imagināciju un asociāciju rosināšana, vispusīgas uztveres rosināšana.

Pasīvā fāze (2. koncerts)

Mācību vielas un elpošanas sinhronizēšana, mūzikas nozīme.

3. Vingrinājumu fāze

Mācību materiāla aktivizēšana, tā izmantošana.

Kontroluzdevumi.

Tiek ieteikts apm. 5-10% no nodarbības laika veltīt uzdotā sagatavošanai, apm. 40% - prezentācijai un 50% - vingrinājumiem.

Šusters/Grittons salīdzina sugestopēdiju ar reklāmu.

---

\* Šeit un arī turpmāk ar "skolēns" apzīmēts jebkurš valodas apguvējs/a, t.sk. students/e.

Skolotāja autoritāte un suģestīvais rituāls tiek salīdzināts ar uzņēmuma un preces imidžu."Tam, kas māca, jāpārdod sava prasme tiem, kuri mācās"(sk. Ēdelmans, 1988., 45.)

Pretstatā "superlerningam" SALT modelis, it sevišķi tā vēlākajā formā, sākot ar 1984. gadu, orientējas pēc Lozanova teorētiskās suģestopēdijas un suģestoloģijas koncepcijas kā arī mērķiem.

Diezgan līdzīgas ir arī metodei specifiskās mācību nodarbības norises ritualizētajā suģestopēdiskajā ciklā. SALT metodei gan piemīt vēl arī papildinājumi, kuri attiecināmi uz amerikāņu "humānās psiholoģijas kustību, kura attīstījās 1960. gadā. Tā kā cilvēks izmanto tikai nelielu daļu no sava garīgā potenciāla, un ļoti daudzas no viņa radošajām spējām netiek izmantotas, kustības mērķis ir attīstīt un stiprināt cilvēka veselīgos potenciālus.

Lozanovs savu mācību tāpat pamato ar cilvēka mentālajām rezerves kapacitātēm.

Atšķirībā no Lozanova metodes, SALT ir daudz vairāk izteikta sagatavošanās fāze, kura papildus satur vēl dažus suģestijas elementus, kuri aizgūti no Ziemeļamerikas humānās psiholoģijas un psihoterapijas kā arī no neirolingvistiskās programmēšanas (sk. Bandler 1987; Grinder & Bandler 1981.)

DORITIJS (Dhority) (1984., vāciski - 1986.g.) raksturo vispusīgās mācīšanās un mācīšanas *ACT* aspektu (sk. Ēdelmans 1988., 51.). *ACT* ir saīsinājums no

*Acquisition through creative teaching* (zināšanu apguve, mācot radoši). Te tiek pievērsta uzmanība arī amerikāniskiem svešvalodu apguves lingvistiskajiem aspektiem. Būtiskākais svešvalodu apgūvē pēc šīs koncepcijas ir mācību procesa paātrināšana un tā vispusīgums. *Vispusīgus mācīšanās procesus raksturo tas, ka smadzeņu darbības aktivizēšanai tiek izmantotas visas funkcionālās iespējas* (sk. Ēdelmans 1988,

51. u.c.). Īpaši veiksmīgi tas īstenojams, veidojot ar jauno vielu piesātinātu mācību nodarbību. *Šādas mācīšanās rezultāts esot personības, tās kognitīvo un emocionāli - motivēto iespēju vispusīga attīstīšanās.* Līdzās fiziskajai videi (klases telpas iekārtojums) rūpīgi tiek aprakstīta skolotāja loma. "Katrs skolotājs ir iedarbīgs un spēcīgs suģestētājs, neatkarīgi no tā, vai viņš šo lomu veic apzināti vai nē. ACT skolotājs apzināti visiem spēkiem cenšas savu ietekmi izmantot konstruktīvi un mērķtiecīgi" (Pēc:Edelmann 1988.,51.). Doritijs analizē virkni suģestijas paņēmienu, kuri lietojami apzinātā profesionālā suģestijā.

ACT mācīšanas norise iedalāma sekojošās daļās:

1. Vispārīgā prelūdija.

Rezumējoša (vispārīga) iepazīstināšana ar jauno vielu; suģestija, ka sekojošā mācību nodarbība būs interesanta un saprotama.

2. Aktīvais koncerts.

3. "Pasīvais" koncerts.

Abi koncerti noris līdzīgi kā Lozanova koncepcijā.

Koncerta fāzes notiek apmēram katrā astotajā kursa stundā.

4. Aktivēšanas fāzes.

Primārā aktivizāšana - lasīšana korī, lasīšana pa lomām atbilstošos tērpos, saprašanas pārbaudes.

Sekundārā aktivizēšana - reālas komunicēšanas iespējas.

#### **2.4.SUĢESTOPĒDISKĀS SVEŠVALODU APMĀCĪBAS ATTĪSTĪBAS TENDENCES VFR (EX-VDR + VFR)**

Pētījumi "Rietumos" ne vienmēr ir pilnībā nodalāmi no zinātniskās izpētes Austrumeiropā. Tā, piemēram, vienu no pirmajiem pētījumiem par suģestiju ASV ir Fiļipovas disertācija (1975.). Autore pati ir bulgāriete un Lozanova skolniece.

"Tādēļ arī viņas eksperiments daudzējādi ir viņa eksperimentu precīza replikācija (atkārtojums), kā arī uzrāda tā vājās vietas. Arī te nekas netiek pateikts par mācību materiālu, tādējādi rezultātu vēlreiz pārbaudīt, eksperimentu atkārtojot, nebija iespējams" (Schiffler 1989., 37.)."

Fiļipovas eksperiments ir ilgstošs pētījums trīs mēnešu garumā, kas aptver aptuveni trīs mēnešus, kuru laikā autore sešām koledžas studentēm mācījusi bulgāru valodu. Kaut arī tas netiek pateikts, tāpat kā Lozanova, arī šajā eksperimentā visa pamatā ir tikai tulkojumi dzimtajā valodā. Tā ir Lozanova vājā vieta.

Studentes noslēdzošajā kontrolpārbaudē pareizi iztulkoja (varētu arī teikt - atpazīna) 91,1 % vārdu. Šis Rietumos ir pirmais un līdz šim arī vienīgais eksperiments, kurā sasniegti līdzīgi rezultāti kā Lozanovam. Šiflers šos rezultātus novērtē kā tikai un vienīgi autores nopelnu, kura pratusi mazajai sešu studentu grupai suģestēt sajusmu par jauno metodi. "Citūs no skolotāja personības mazāk atkarīgus suģestopēdijas faktorus pēc šī pētījuma nav iespējams konstatēt" (38.lpp.).

Šķietami vispamatīgāko pētījumu veikusi Kanādas komisija RACLE (Commission de la Fonction Publique du Canada) 1975. gadā. Tika veikti divi eksperimenti, kur pēdējais balstījās uz ievērojami plašākas bāzes ar četrām eksperimentālajām un četrām kontrolgrupām. Pēc pirmā intensīvā mēnesi garā svešvalodu apguves kursa ar dalībniekiem, kuriem bija priekšzināšanas angļu un franču valodās, Kanādas pētījuma vadītāji Commission de la Fonction publique du Canada savā rezumējošajā ziņojumā secināja, ka (Sk.: Baur 1990., 86.):

- -Dalībnieki atbrīvojās no valodas barjeras un kursa laikā aktivizēja savas pasīvās priekšzināšanas.
- -Visvājāk sagatavotie dalībnieki progresēja visizteiktāk.

- -Dalībnieku grupas heterogenitāte neietekmēja traucējoši mācīšanas un mācību procesu.
- -Dalībnieki ieguva pozitīvu attieksmi pret suģestopēdisko metodi un mācību atmosfērā jutās labi un nesaspringti. Tomēr tika kritizēts, ka nav ņemti vērā tādi faktori kā vispārīgās spējas, skolotājs un mācību ritms.

Šos faktoros ievēroja nākošajā kanādiešu eksperimentā, bet rezultāti salīdzinājumā ar bulgārietes sasniegtajiem bija vairāk nekā pieticīgi:

1.Pēc pareizās izvēles (*multiple choice*) testa, kurā tika pārbaudīta dzirdes sapratne un mutiskā izteikšanās spēja, eksperimentālās un kontrolgrupas rezultāti bija vienādi.

2.Speciālajos apakštestos, kuros tika pārbaudīta komunicētspēja, izteikti labāka bija suģestopēdiskā grupa.

3.Pretēji pieredzei, ka vecāki valodas apguvēji sasniedz sliktākus rezultātus nekā gados jaunākie, suģestopēdijas grupā šādas kvalitātes izmaiņas atkarībā no vecuma neparādījās.

4.Atkal apstiprinājās jau iepriekšējā eksperimentā konstatētā pozitīvā efektivitāte attiecībā uz mācību atmosfēru un atmosfēru grupā.

"Suģestopēdija apliecināja sevi kā metodi, pēc kuras iespējama mācīšanas bez stresa un kura palīdz pārvarēt valodas barjeru. Kanādas eksperimentā suģestopēdija sevi tomēr neapliecināja kā metode, kas ir pretrunā vispāratzītajām mācīšanās likumībām"(Baur 1990.,87.).

RENTERS u.c. 1984. g. mēģnāja ieviest suģestopēdiju sekmju uzlabošanai stundu garā svešvalodu eksāmenā. Tas tika izmēģināts ar četrām studentu grupām četros dažādos eksāmenos. Pirmajai eksperimentālajai grupai pirms pirmā eksāmena notika piecpadsmit minūtes ilgs atslodzes treniņš. Otrā grupa eksāmena norises laikā klausījās baroka mūziku, trešā grupa saņēma gan vienu gan otru, bet ceturtā grupa bija

kā kontrolgrupa. Šis eksperiments nevienai no grupām nesniedza nozīmīgus rezultātus .

Rietumos šī metode analizēta un pārbaudīta ļoti daudzveidīgi, zinātnieki pievērsuši ļoti lielu nozīmi centrālajam sugestopēdijas faktoram - sugestopēdijas pasniedzēja izturēšanās stila veidošanai (piem., ŠŪSTERA un PRIČARDA (1978.g.), Šūstera un MILLERA (1979. g.) pētījumi). Turklāt šajos pētījumos ņemtas vērā jaunākās atziņas neverbālajā komunikācijā un smadzeņu bioloģijā saistībā ar mācīšanos un atmiņu. Liela daļa autoru uzskatā, ka "normālajās" mācību nodarbībās pārsvarā tiek aktivizēta smadzeņu kreisā puslode. Sugestopēdijā sasniegtie labākie atmiņas un sekmju (spējas darīt) rezultāti pārsvarā saistāmi ar papildus aktivizēto labo smadzeņu puslodi.

Ruprehts S. Baur (Rupprecht S.Baur) savā grāmatā "Superlearning und Suggestopädie" (Superlernings un sugestopēdija) (88. lpp.) pētījumus VFR novērtē sekojoši: "Līdz šim Vācijā bijis maz zinātniski nozīmīgu empīrisko pētījumu par sugestopēdiju. Lielākā daļa publikāciju ir pieredzes pārstāsti vai arī "nederīga objekta" empīriski pētījumi, t.i., pēc "superlerninga metodes" nodarbībās ieviesta vārdu mācīšanās mūzikas un ritmiskas elpošanas pavadībā... Konkrētus pētījumus pēdējos gados veikuši Baur/Gržimeks un Šiflers." 1982. gadā Baur veicis pētījumu par mūzikas un atbrīvotas pašsajūtas nozīmi svešvalodu apgūvē.

Valodas apgūvējiem tika pasniegts apgūstamais materiāls četrās prezentācijas fāzēs, kur ceturtā no tām tika variēta.

Apstiprinājās, ka iegaumēšanas rezultāti bija izteikti labāki tajā grupā, kurā teksta auditīva pasniegšana noritēja pēc mierīgi plūstošas barokmūzikas (largo) atskaņošanas, brīvā mācību atmosfērā.

Arī Šiflers (Schiffler) (1986.) varēja pierādīt baroka mūzikas pozitīvo ietekmi uz sekmēm. Viņš

secināja, ka intensīvajos valodas apguvesursos labākus rezultātus varēja sasniegt tad, ja mācību nodarbībās kā atkārtotās fāzes tika integrēti abi suģestopēdiskie mācību koncerti. Kursos ar četrām nodarbību stundām nedēļā viņš šādu pozitīvu baroka mūzikas efektu apstiprināt nevarēja. Pēc tālākiem eksperimentiem varēja secināt, ka suģestopēdiskajam mācību procesam sevišķa nozīme ir tieši intensīvajā valodu apgūvē. Tālākajos eksperimentos Bauris un Gržibeks (1984., 1985.) suģestopēdiski/psihopēdiski (pašu attīstīto suģestopēdisko variantu) variēja svešvalodā apgūstamās vielas prezentācijas fāzes, lai izdibinātu žestu un uzvedības ietekmi uz iegaumēšanas spējām.

Divās prezentācijas fāzēs, kuras tika pasniegtas pirms divām koncerta fāzēm, piedalījās 113 eksperimentālo personu. Vienai grupai skolotājs ar žestiem attēloja krievu valodas tekstu (60 lv), kuru eksperimenta dalībnieku tāpat ar žestiem atkārtoja. Otrajai dalībnieku grupai, kurā bija 46 personas, teksts tika pasniegts identiski, bet tā atkārtotā notika bez žestikulēšanas. Trešā grupa (46 dalībnieki) ar tekstu iepazinās pēc attēliem, pēc kuriem viņi to atkārtoja. Pēc tam visās trijās grupās sekoja suģestopēdiskā apmācība dažādās intonācijās un pseidopasīvā koncertfāze ar baroka mūziku.

Pārbaude - 20 izvēles testu (multiple choice) vingrinājumi abās valodās uzrādīja izteiktas atšķirības to grupu labā, kuras otrajā mācību fāzē bija iesaistījušas arī žestus.

Līdzīgu pētījumu ar līdzīgiem rezultātiem 1988. gadā veica arī Šiflers.

Bauris/Gržibeks (1989.) savos jaunākajos eksperimentos psihopēdiski - suģestopēdiskās mācīšanas ietvaros pētījuši trešās prezentācijas fāzes dažādu variantu ietekmi. Tā kā viņu neapmierināja līdzšinējais dabisko komunikācijas elementu trūkums prezentācijas fāzēs, Bauris attīsta savu suģestopēdisko variantu -



**psihopēdiju.** Tā "jau no paša sākuma mācību procesā integrē dabisku komunikāciju, lai tādējādi, no vienas puses, atbilstu valodas apguves antropogēnajiem priekšnosacījumiem un, no otras puses, ieviestu mācībās maksimālu aktivitāti. Šādā veidā jānodrošina iespējami augsta dalībnieku iekšējā un ārējā aktivitāte."(Baur 1990.,93.).

Psihopēdija sastāv no četrām prezentācijas fāzēm, kuras no mācību laika drīkst aizņemt ne vairāk kā vienu trešdaļu, un tām sekojošām aktivizēšanas fāzēm.

"Pateicoties apzinātai daudzveidīgai uztveres kanālu aktivizēšanai prezentācijas fāzē, tiek radīti priekšnoteikumi jaunās valodiskās informācijas intensīvai iegaumēšanai un nostiprināšanai. Tādējādi, no vienas puses, jau sākotnēji tiek radīti labvēlīgi nosacījumi arī relatīvi apjomīgu tekstu izmantošanai, un, no otras puses. šī intensīvā iegaumēšana aktivizēšanas fāzēs vienlaikus ir priekšnoteikums piedāvātā materiāla pārstrādei produktīvās iemaņās ..." (Baur 1990., 93.) Mācību nodarbības fāzes Bauris izveidojis sekojoši (S.107) (*skatīt 18.a att.: Baura suģestopēdisko/psihopēdisko mācību nodarbību norises fāzes; 18.b att.: Baura suģestopēdisko/psihopēdisko mācību nodarbību norises fāzes*)

VDR visvairāk zinātniskā izpēte šai jomā tika veikta Leipcigas universitātē. 1981. gadā ilgstošu pētījumu anatomijā medicīnas skolā veicis URBĀNS (Urban). Ar suģestopēdijas palīdzību tika mācīta medicīnas terminoloģija (latīniskas, grieķiskas izcelsmes).

Nevienā no gadījumiem netika sasniegti līdzīgi rezultāti kā Lozanovam.

H.HOLTVIŠS (HOLTWISCH) (VFR, 1987/88) empīriski pētījis suģestopēdiskās mācīšanās un mācīšanas iespējas skolas vidē. Savu mācīšanas

Mācību norises fāzesA. Prezentācijas fāzes

1. Ievadfāze  
(apm. 20 min.)

2. Reprodukcijas fāze  
(apm. 90 min.)

3. Analītiskā fāze  
(apm. 40 min.)

4. Asociatīvā fāze  
(apm. 30 min.)

Mērki

Iepazīstināšana ar nodarbības tēmu vispārīgas teksta izpratnes sniegšana, intereses radīšana, izmantojot dzīvu pasniegšanas (stāstījuma, tēlojuma) formu. Aktīva teksta reprodukcija. Mācīšanās un artikulācijas problēmu mazināšana, izmantojot fiziski motoriskās aktivitātes.

Skaņas un rakstītā attēla pakārtošana, analītiski kognitīva vielas nostiprināšana, dažādi fokusējot izvēlēto tekstu.

Teksta emocionāli atbrīvota neanalītiska uztveršana, miera un labsajūtas radīšana.

B. Aktivēšanas fāzes

5. I vingrinājumu fāze  
(4-6 st.)

Teksta pielietošana nepieciešamajās prasmju jomās, komunikāciju veicinošas rotaļu atmosfēras saglabāšana.

6. II vingrinājumu fāze  
(4-6 st.)

Brīva sarunu/komunikācijas situāciju/spēļu veidošana

Skolotāja aktivitātes

Teksta pasniegšana divās valodās, izmantojot daudzveidīgus paravalodiskos izteiksmes līdzekļus.

Reprodukcijas ievadīšana, izsaucot un attēlojot, aktivizējot iesaistīšanos spēlē, brīvas, nenaspringtas atmosfēras radīšana.

Teksta lasīšana noteiktajās sintagmās. Lasīšana dažādā ritmā, tempā, skaļumā, piemērojoties mūzikai.

Atbrīvojošas, nenaspringtas sajūtas radīšana, ievadīšana tajā, teksta lasīšana vienā valodā, piemērojoties mūzikai

Vingrinājumu iekļaušana, grupas ideju uzklaušīšana, grupā izrādīto aktivitāšu vadīšana.

Pārrunas ar skolēniem, viņu ierosmju uzklaušīšana.

Skolēnu aktivitātes

Iepazīšanās ar tekstu, tā uztveršana, izmantojot dažādus ievadkanālus

Teksta reprodukcija, izmantojot kustību un valodiskas aktivitātes, interakcijas un komunikācijas attīstīšana ar citiem grupas biedriem

Lasīšana, teksta atkārtošana, skaņas un rakstības salīdzināšana, atskaites valodas un mērķvalodas vārdu un struktūru salīdzināšana.

Atbrīvošanās, "sekošana" mūzikai, (neapzināta pievēršanās tekstam)

Aktīva daļība vingrinājumos

Aktīva vingrinājumu un komunikācijas situāciju veidošana.

18.b) att.: **Baura sugestopēdisko/psihopēdisko mācību nodarbību norises fāzes**

metodes mēģinājumu viņš pats nosaucis par "pilotprojektu".(159. lpp.). Viņš nosauc arī radušās problēmas (piem., skolotāju izglītība, mācību līdzekļi, mācību organizācija, mācību vide u.c.). Empīriski viņš pierādījis divas izvirzītās hipotēzes.:

- -Suģestopēdiski mācītie skolēni angļu valodā sasnieguši augstāku valodas kompetenci nekā kontrolgrupas skolēni, kuri angļu valodu mācījušies tradicionāli (apstiprinājies daļēji).
- -Pēc suģestopēdijas metodes mācītajiem skolēniem pozitīvi izmainījusies attieksme pret mācību procesu.

1988. gadā klajā nāca Valtera Ēdelmana darbs "Suģestopādie/Superlearning.ganzheitliches Lernen-das Lernen der Zukunft?" ("Suģestopēdija/superlernings; visaptveroša mācīšanās - nākotnes mācīšanās?")

V.Ēdelmans (dz. 1935.) ir psiholoģijas profesors Braunšveigas tehniskajā Universitātē. Izsakoties paša vārdiem, profesors šo grāmatu sarakstījis "rekordlaikā". Autors jau iepriekš minētos pētījumus apraksta un analizē profesionāla psihologa skatījumā, kas līdz šim vienmēr pietrūcis valodniekiem. Savukārt tādēļ darbā nav jūtams svešvalodu metodoloģijas pamatojums. Profesors iepazīstina ar paša izstrādāto metodi, pēc kuras viņš pasniedzis savu priekšmetu studentiem. Ļoti pamatīgi un pārlicinoši aprakstīti smadzeņu bioloģiskie aspekti saistībā ar mācīšanos un atmiņu, kā arī informācijas apstrāde. Tieši šis aspekts būtu jāizvērs tālāk sadarbībā ar valodniekiem.

## 2.5.SUGESTOPĒDISKĀS SVEŠVALODU APGUVES METODES ATTĪSTĪBAS TENDENCES PSRS, NVS UN LATVIJĀ

Lai gan Lozanova pētījumu zinātniskais pamatojums ne vienmēr ir pārlicinošs, viņa

metode tomēr atkal un atkal pētīta gan Austrumeiropā, gan Rietumos.

Visvairāk (post)sociālisma valstīs veikto pētījumu rezultātu apkopots Kongresa Ziņojumos par Starptautiskā simpozija problēmām sugestopēdijā 1971. g. Varnā, kurus izdevis Sugestoloģijas Pētniecības institūts (Problems of Suggestology (Ministry of Education 1973)) un žurnālā "Suggestology and Sugestopaedia" ("Sugestoloģija un Sugestopēdija")

Zinātniskie raksti pārsvarā bijuši empīriskā rakstura, pārbagāti ar skaitļiem un statistiku. Vairākums autoru ir mediķi un psihologi, tomēr lielākā daļa no viņiem analizē tieši sugestopēdisko svešvalodu apguvi.

PSRS sugestopēdijai sāka pievērsties pēc 1969. gada, kad Morisa Torēzes Svešvalodu institūtā Maskavā tika veikts eksperiments, pārbaudot sugestopēdisko metodi medicīniskos aspektos. Krievu psihoterapeita psihohigiēniķa J.Z.Velšovska vadībā pazīstamu padomju psihologu, psihoterapeitu, psihiatru un pedagogu grupa 1975. gadā veica pētījumu:

- vai iespējams svešvalodā (sk.: Baur 1990.,85.) pēc sugestopēdijas nosacījumiem iemācīties 2000 vārdu un izteicienu viena mēneša laikā, nemainot ikdienišķo darba ritmu;
- vai pastāv atšķirības svešvalodas apguvē pirms un pēc 40 gadu vecuma;
- cik izteikts un medicīniski nosakāms ir dalībnieku nogurums pēc intensīvā valodas apguves kursa;
- kā metode ietekmē neirotiskus un cilvēkus ar nervu sistēmas funkcionāliem traucējumiem.

Rezultāti bija visnotaļ pozitīvi:

- leksikas jomā cerības tika pārspētas: tika iemācīts 2200 līdz 2300 leksikas vienību (lv);
- ļoti labus, bet ne tik "teicamus" rezultātus kā jaunākie dalībnieki, guva arī dalībnieki pēc 45 gadu vecuma (tuvāku paskaidrojumu trūkst)

-nevienam no dalībniekiem nebija novērojamas pārslodzes vai mazinātu darba spēju pazīmes;  
 -uz neirotikajiem pacientiem kursa iedarbības sekas bija kā pēc veiksmīga psihoterapijas kursa. Pazuda tādi tipiski neirotikie simptomi kā galvassāpes, aizvainojamība, depresīvs noskaņojums.

Līdzīgi rezultāti tika novēroti arī BAĻEVSKA 1973. gada eksperimentā ar 157 pieaugušajiem un jauniešiem. Neskatoties uz lielo mācību satura apjomu suģestopēdisko nodarbību laikā, netika konstatētas pārslodzes, bet gan samērā zems asinsspiediens un sirdsdarbība, kuri tika mērīti mācību laikā. Viszemākie šie mērījumu dati bija pēc koncerta fāzes, un tādi tie vēl saglabājās pat pēc nodarbībām.

Bieži suģestopēdiskās nodarbības tika praktizētas tādu pacientu ārstēšanā, kuriem bija psihiskas problēmas (KOLAROVA u.c. 1975. g.). 1989. gadā šo pieredzi vēlreiz apstiprināja LEVICKA pētījumi Polijā.

Laboratorijas eksperimentā 1975. gadā GANOVSKIS (PSRS), analizējot ar 132 studentiem un 67 skolēniem veikto pētījumu rezultātus, konstatēja, ka parastā svešvalodu nodarbībā sliktāk tiek iegaumēti darbības vārdi un īpašības vārdi nekā lietvārdi un apstākļa vārdi. Mācoties vārdu suģestopēdiski, darbības vārdu iegaumēšana uzlabojās par 19,5%, bet īpašības vārdu - par 51,3%. Pārējo vārdšķiru iegaumēšanā tik krasa uzlabošanās netika novērota. Skolēnu iegaumēšanas spēja bija ievērojami augstāka nekā studentiem.

Atšķirībā no Lozanova pētījumiem, šeit tika pārbaudīta tikai īslaicīgā atmiņa.

BAĻEVSKIS u.c. 1975. gadā veica šādu pētījumu ar 1400 septiņpadsmitgadīgiem skolēniem, pārbaudot tikai īpašības vārdus. Rezultāti ļāva secināt, ka eksperimentālajai grupai ar mūziku, kurā bija 13-14 gadus veci skolnieki, bija sliktāki rezultāti gan attiecībā uz

īslaicīgo, gan ilgstošo atmiņu nekā kontrolgrupai. Autori šādu iznākumu attiecināja uz pubertātes problēmām, jo citās vecuma grupās suģestopēdiskā kursa dalībniekiem bija labāki rezultāti. Īslaicīgās atmiņas kāpinājums bija aptuveni 30%, bet ilgstošās - 94%. Meitenēm sekmes bija labākas nekā zēniem. L.Šiflers šos rezultātus novērtē sekojoši: "Kaut arī rezultāti atšķirībā no Lozanova, ir negatīvi, tie tiek atspoguļoti daudz diferencētāk un pilnīgāk, vismaz attiecībā uz skaitļiem, taču eksperimentā izmantotie 15 īpašības vārdi un attiecīgā svešvaloda tā arī netiek nosaukti."(32. lpp.)

Vēl PSRS Lozanova eksperimentus ar filoloģijas studentiem Maskavas Pedagoģiskajā Ļeņina institūtā atkārtojusi SMIRNOVA. No 1972.-1975. gadam tika pasniegti 12 mēnešus ilgi suģestopēdiski svešvalodu kursi.

Eksperimentālajām grupām dialogos bija jāapgūst trīsreiz vairāk vārdu nekā kontrolgrupām (franču valodā- 2530, angļu valodā - 2550). Eksperimenta autori paši atzina, ka starp abām grupām notikusi informācijas apmaiņa par mācību norisi.

Visos eksperimentos tiek uzsvērtā metodes pozitīvā ietekme uz dalībnieku savstarpējām attiecībām. Arī PUNČEVŠ savā 1973. gada pētījumā līdzās atmiņas kāpinājumam pārbaudījis interakciju intensitāti. Abas variables sasniedza ļoti augstus rādītājus.

Gandrīz visos Austrumeiropā publicētajos aprakstos tikpat kā netiek minēti negatīvi rezultāti. Tikai vienā BASSINA u.c. 1973. gadā veiktajā eksperimentā ar suģestopēdisku svešvalodu apguvi tiek sasniegti līdzīgi rezultāti kā Lozanovam vārdu iegaumēšanā (93%), bet komunikācijas testu izvērtējums uzrāda daudz gramatisku kļūdu. Tādēļ tiek paaugstinātas prasības gramatikas apguvei. Komunikācija gan noritējusi ļoti dzīvi, kursa dalībnieki ne reizi nav izrādījuši nogurumu un bijuši sajūsmā par metodi,

tomēr izteiktas arī vēlmes pēc izmaiņām un uzlabojumiem, pie kuriem septiņdesmitajos un astoņdesmitajos gados arī tika intensīvi strādāts:

-Gramatikas sistematizēšana paskaidrojumu un shēmu veidā;

-Nodarbību tekstu saīsināšana, nereducējot jauno leksiku un gramatiku;

-papildinošu fonētisko un gramatisko vingrinājumu sastādīšana;

-Lasāmtekstu sastādīšana patstāvīgam (noslēdzošam) darbam;

-Nodarbības papildināšana ar citiem patstāvīgā darba paņēmieniem (MEĻŅIKS 1973., GEGECKORI 1975.-sk.:Baur 1990., 83.);

Lozanova sākotnējā kursa struktūra tiek pastāvīgi mainīta. KITAJGORODSKAJAS un MAJOROVAS Maskavā izveidotajā eksperimentā tiek ievērotas iepriekšuzskaitītās prasības. Viņas, atšķirībā no citiem Lozanova piekritējiem, neievēro Lozanova stingri noteikto secību un paņēmienus, kurus Lozanovs pats uzskatīja par savu panākumu pamatu, bet gan kombinē savus paņēmienus ar citiem, kuru orientācija ir vairāk kognitīva. Kursu dalībniekiem tika iedotas kasetes, kuru tekstus viņiem mājās vajadzēja noklausīties vēlreiz. Lozanovs neko tamlīdzīgu neieteica. Gramatikas apgūšanai tika izdalītas paskaidrojošas un sistematizējošas shēmas un pieprsīti nostiprinoši vingrinājumi (mājas darbi), kuri veicinātu rakstītprasmi. 1990. gadā iznāca Kitajgorodskajas mācību grāmata "Deutsch-Intensiv-Kommunikativ". Tajā ievērotas iepriekš uzskaitītās prasības, taču dialogi bieži vien ir diezgan samāksloti un vāciskās vides realizācija vēl liek daudz ko vēlēt. Kamēr Lozanovs paļāvās uz optimālu iegaumēšanu un reprodukciju, suģestīvi sekmējot atmiņas paplašināšanu, NVS un Baltijas valstīs notiek atgriešanās pie klasiskajiem atkārtotības veidiem, kam līdzās novērojama tendence pasniegt "intensīvus" svešvalodu kursus, apsolut daudzajiem



interesentiem apgūt šo valodu mēneša laikā pēc "ārzemēs plaši pazīstamām metodēm". Tā kā Latvijā valodu pasniegšanas metodika īpaši nekad nav tikusi popularizēta, reti kurš no mācīties kārotājiem orientējas svešvalodu apguves metodēs. Arī svešvalodu skolotāji par tām informēti visai nepilnīgi, jo apkopjoša pārskata par mūsdienu svešvalodu metodiku latviešu valodā Latvijā praktiski nav.

Pirms neilga laika Krievijas TV demonstrēja "svešvalodu speciālistes" Ilonas Davidovas reklāmu viņas svešvalodu kursam un mācību līdzekļiem (mācību grāmatai un kasetēm).

Vairākas privātās izdevniecības piedāvā dažādu autoru izstrādātos?, aizgūtos? kursus "intensīvās X valodas apguvei". Preses izdevumi pārpilni ar svešvalodu kursu piedāvājumu par visdažādākajām cenām ar tikpat kā neiztrūkstošu piebildi, ka "kursus vada profesionāli pasniedzēji" (sk. "Diena", "Rīgas Balss", "Neatkarīgā Rīta Avīze" u.c.). Pasniedzēji "no ārzemēm" gan pārsvarā absolūti neorientējas vietējās valodas specifiskā un līdz ar to ir apgrūtināta gramatikas apguve, kā arī nepietiekoši vingrinātas latviešiem/krieviem specifiskās, grūti izrunājamās skaņas to kombinācijās.

Pēc 45 eksprestelefonintervijām ar svešvalodu kursu organizētājiem, varēja secināt, ka viens otrs no pasniedzējiem kādreiz piedalījies kādā suģestopēdijas, superlerninga, dabiskās apguves (Natural approach) kursā un drosmīgi veido pats savu metodi. Pasniedzēji ir dažādi, arī atsauksmes par kursiem. Pirms kursu sākuma to vadība parasti konsekventi izvairās paskaidrot, pēc kādām metodēm strādās pasniedzēji ("Mirte", "Sieviešu tiesību institūts", "Iepazīšanās klubs "Randevū", arī "Valodu Centrs" u.c.) Vienmēr tiek runāts tikai par "kompetentiem speciālistiem", "pasaulslavenām apmācības metodēm" utml..

Varbūt Latvijā parādījušās "Superlerninga" slēptas formas?

### 3.SUGESTOPĒDIJAS IZMANTOŠANA MŪSDIENU REĀLAJĀ STUDIJU PROCESĀ LATVIJĀ

#### 3.1.VĀCU VALODAS MĀCĪBU PROCESĀ PIELIETOTIE SUGESTOPĒDIJAS ELEMENTI- TEKSTU UN VOKĀBULU TULKOŠANA UN ATKĀRTOŠANA ABĀS VALODĀS, DRAUDZĪGAS ATMOSFĒRAS RADĪŠANA GRUPĀ

##### 3.1.1.IZMANTOTĀS TULKOŠANAS TEORIJAS RAKSTUROJUMS

Lingvistika vairs nav vienīgais valodas apguves un tās lietošanas izskaidrošanas modelis. 1974. gadā padomju valodnieks un psihologs Ļeontjevs saka zīmīgus vārdus, kuri sasaucas ar zinātnieku centieniem Rietumos:

"Ir jāmeklē jauns ceļš, un to parāda psiholoģija ". (Leontjev, 1974, in:Hüllen/Jung 1979, 34). Ļeontjevs, tāpat arī Vigotskis uzsver, ka saprašana un runa vienmēr izpaužas kā individuāla un sociāla norise. Runas analīze vienmēr norit divējādā aspektā: ņemot vērā konkrēto situāciju, valodiskās darbības motīvu, saturu un formu, no otras puses analizējot lingvistiskās vienības - fonēmu, zilbi, vārdu, teikumu u.t.t.

Pauls Kusmauls šai sakarā runā par psiholingvistikas un jaunrades izpētes lomu tulkošanas procesu izzināšanā. Viņa referāta virsrakstā parādās divu zinātnisku disciplīnu nosaukumi. 1992. gadā Vīnes tulku institūts (Wiener Institut für Übersetzen und Dolmetschen) organizēja kongresu, kura tēma bija „Tulkošanas procesa izpēte kā starptautiska disciplīna“ (Translation Studies - an Interdiscipline).

Savā 1994. g. izdotajā pārskata darbā *Ievads tulkošanas teorijās (Übersetzungstheorien. Eine Einführung)* Radegundis Štolce (Radegundis Stolze) raksturo tulkošanas lingvistiskos, kognitīvi psiholoģiskos, valodnieciski filozofiskos un literatūrzinātniskos aspektus. Hansa Hēniga (Hans Höning) 1995.g. izdotajā grāmatā *Konstruktīvā tulkošana (Konstruktives Übersetzen)* ir ietverti gan psiholingvistikas, gan kognitīvās psiholoģijas, gan smadzeņu fizioloģijas

pētījumu rezultāti. Jubilejas rakstu krājumā ar zīmīgo virsrakstu *Tulkošanas zinātne pārmaiņu laikā (Übersetzungswissenschaft im Umbruch)* (sk. Kußmaul, 1996.a), kas tika izdots par godu Volframa Vilsa 70 gadu jubilejai, līdzās citiem svarīgiem, lingvistiski orientētiem referātiem atrodami arī referāti par kultūrantropoloģiju, kompjuertehnoloģiju, kognitīvo zinātni, socioloģiju un komunikācijas teoriju. Interdisciplinitāte bieži tiek saukta par modernu tendenci, taču no tās vairs nav iespējams izvairīties, ja kaut vai aptuveni jāraksturo tulkošanas un/vai valodas apguves process kopumā. Tā vairs nav tikai šķirklis, bet gan realitāte. Runa ir ne tikai par valodas zīmēm, bet arī par šo zīmju lietotājiem. Jebkurš no viņiem atrodas noteiktā situatīvi kulturālā kontekstā, viņa darbība nav rutinēta, un to nevar paredzēt līdz kaut kādai noteiktai pakāpei. Turklāt šie lietotāji arī rod risinājumus dažādām problēmām un spēj dot kaut ko jaunu.

P.Kusmauls ideju par interdisciplinitāti atspoguļo, pamatojoties uz divu zinātnisku disciplīnu piemēra un tādējādi parāda, kādas atziņas šo disciplīnu kombinācija var sniegt tulkošanas procesam (šīs atziņas arī izmantotas eksperimenta analīzē). Kusmauls analīzē jaunrades procesa izpēti un kognitīvo lingvistiku, galvenokārt prototipu semantiku, kas papildināta ar *ainu un ietvara modeli (scenes-and-frames)*.

Viņš uzstāda vairākus jautājumus, kas svarīgi arī šī darba analīzē:

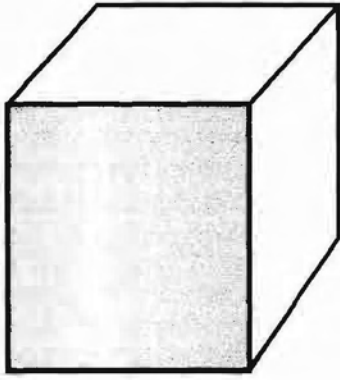
- Kādas radošā procesa izpētes atziņas varētu būt noderīgas tulkošanas procesa izpratnei un optimalizēšanai?
- Kādām atziņām ir līdzība, un vai tās var papildināt ar kognitīvās lingvistikas atziņām?
- Kādos gadījumos var novērot šo atziņu savstarpēju mijiedarbību?

Radošās darbības procesa izzināšanā sevišķi interesants ir īpašais *radošās domāšanas veids*, kuru vairākkārt esmu minējusi iepriekš (sk. nodaļu par mācīšanos) un kura rezultātā rodas kreatīva (jaunrades) produkcija. Iesākumā jāraksturo, ko ar šo īpašo domāšanas veidu nevar apzīmēt. Pirmkārt, runa nav par tradicionālo, loģisko domāšanu, jo tradicionālās un loģiskās domāšanas process pakļaujas tādiem domāšanas modeļiem kā, piemēram, siloģismam: Ja  $A = B$  un  $B = C$ , tad

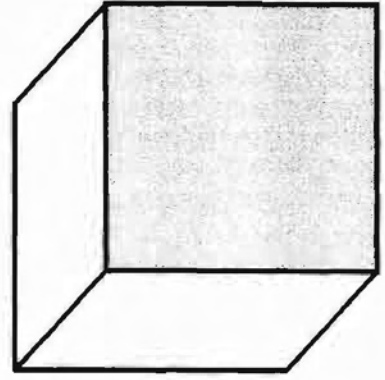
$A = C$ . Šāds modelis tiek izmantots matemātikas vai inteliģences līmeņa pārbaudes uzdevumu risināšanā. Tas pieļauj tikai vienu pareizu atbildi un balstās uz priekšstatu, ka starp kategorijām pastāv stingri noteiktas robežas. Tā ir bināra domāšana jeb *jā - nē modelis*, kas der par pamatu dažādām kompjuāteru programmām. Jaunrades procesa pētītāji to sauc *par konverģento jeb vertikālo domāšanu*. Taču nebūt nav tā, ka šis domāšanas veids radošo procesu nekādi neietekmē. Tam ir sava noteikta vieta dažādās radošā procesa fāzēs, piemēram, novērtējot jaunradītās produkcijas atbilstību. Tomēr tā saucamā "radošā dzirkstelīte" šādā domāšanas procesā parasti nerodas.

*Konverģentā jeb vertikālā domāšana ir jāpapildina ar diverģento* (+ laterālo) (sk. P. Kusmauls 1994., 1996.a), b)) domāšanu. Diverģentajai domāšanai nav raksturīgs neviens kauzāli loģiskas domāšanas paraugs. Pastāv nevis viens, bet gan vairāki iespējamie risinājumi. Kompjuāteriem šāds domāšanas veids ir par grūtu. Metaforiski izsakoties, domātājs virzās laterāli jeb uz malām. Viņš atstāj iemītās takas, lai atklātu jaunas (sk. P. Kusmauls 1996.a), b)). Diverģenti laterālā domāšana tiek pielietota ne tikai problēmas risinājumā, bet jau pašas problēmas izpratnē. Laterāli domājošais pēkšņi ierauga lietas jaunā gaismā. Laterālā domāšana nav "pa plauktiņiem sakārtota domāšana". Tā neatzīst stingri noteiktas robežas starp kategorijām un ir mainīga, tā var pāriet no vienas kategorijas citā, izmainīt kategorijas kā tādas un radīt jaunus pakārtojumus. Brodbeks (1995.g., 36. - 44.lpp.) ieviesa terminu - "vērīgums", apzīmējot ar to jau zināmu lietu ieraudzīšanu jaunā gaismā, jaunā perspektīvā. Vērīgums ir cieši saistīts ar jēdzienu "atvērtība" un ir pilnīgs pretstats rutīnai. Brodbeks demonstrē jaunas perspektīvas atklāšanu ar tā saucamo "mainīgo figūru" palīdzību. Viena no šādām figūrām ir, piemēram, kubs. Parasti tas iegūst telpiskumu, ja skatās virzienā no kreisās puses priekšējās apakšmalas uz labās puses aizmugurējo augšmalu (*Skatīt 19. att.: Perspektīvu maiņa. Figūras*).

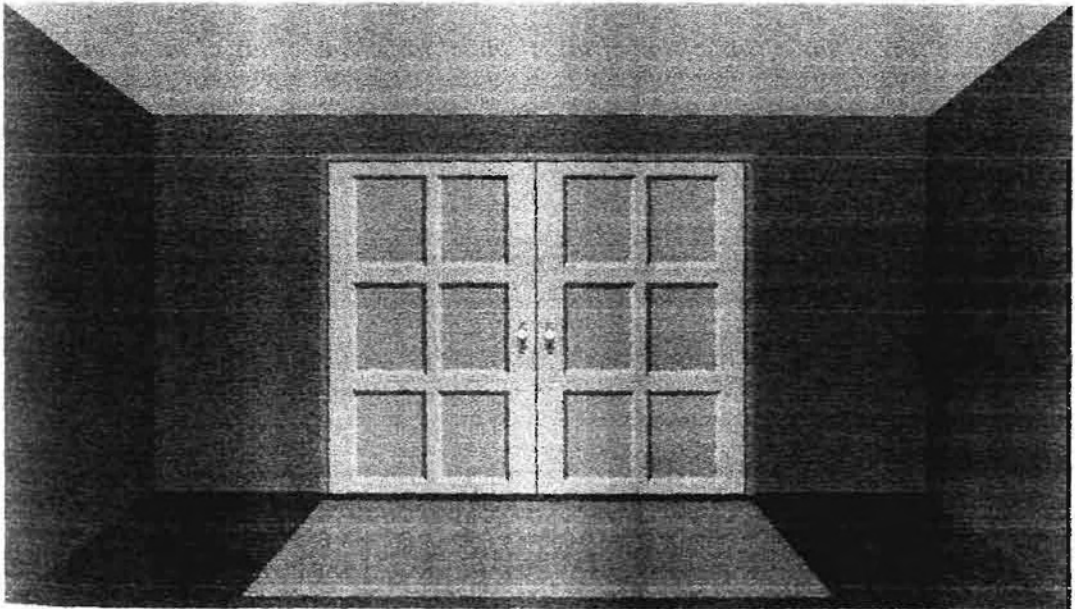
Taču, ja mēs kādu laiku vērīgi un ar nepieciešamo vizuālo iztēli aplūkojam šo kubu, tad atklājas, ka telpiskumu tas iegūst arī, skatoties virzienā no labās puses priekšējās augšmalas uz kreisās puses aizmugurējo apakšmalu (sal. Brodbeck, 1995.g., 41.lpp.). Šis vienkāršais piemērs atklāj



1. variants



2. variants



19. att.:Perspektīvu maiņa. Figūras

dažus vispārīgus laterālās domāšanas fenomenus, kurus Brodbeks tuvāk neapraksta. Šīs jaunās perspektīvas ieraudzīšana dažiem cilvēkiem bieži vien sagādā lielas grūtības. Arī tad, kad figūra tiek ieraudzīta jaunā perspektīvā (*skatīt 20. attēlu: Perspektīvu maiņa. Tēli*), to ir grūti saglabāt ilgāk par pāris sekundēm, bet, reiz "atklāta", jaunā perspektīve mainās ar iepriekšējo. Krievu zinātnieki šo fenomenu psiholoģijā attiecina uz uztveres spējām, analizējot fonu un priekšplānu (piem., Kruteckis 1986., 104 - 106). Tas ir viens no fenomeniem, kuru var novērot arī nevizuālajās sfērās. Kusmauls (1996 b) 3) apgalvo, ka tas notiek tādēļ, ka cilvēks tik ļoti pieķēries pierastajiem priekšstatiem par lietām, ka viņam ir ļoti grūti izmantot jaunu perspektīvu. Pagaidām vēl nepastāv vienots viedoklis, kā šo parādību izskaidrot: „Pat tad, ja esam to (šo jauno perspektīvu, I.V.) atklājuši, mēs atkal atgriežamies pie vecās. Citiem vārdiem, rutīnai pār mums ir tik liela vara, ka pat tad, ja mums ir izdevies no tās izrauties, jaunā domāšana ir apdraudēta, jo vecā turpina pretendēt uz savām varas pozīcijām - pat pret mūsu gribu. Šo fenomenu var novērot arī tulkojumu sfērā. Mums ir zināmas radošo risinājumu metodes, kad atraujamies no burtiskā teksta un mēģinām apzināti iztēloties tā jēgu, tādējādi izveidojot atsevišķu teksta daļu parafrāzi. Taču bieži vien radošo risinājumu meklējumu ceļi, lai gan mēs tos pazīstam un dažviet jau esam sākuši izmantot, tiek aizstāti ar rutinētiem, burtiskiem tulkojumiem.“ Iepriekš jau minēju teksta apzinātu iztēlošanos kā izejas punktu radošai tulkošanai. (*Skatīt 20.att.: Perspektīvu maiņa. Tēli*)

Kusmauls demonstrē, ka starp kognitīvās lingvistikas un radošās domāšanas modeļiem pastāv zināma kopsakarība un līdzība, kas mums ļauj labāk atšķirt rezultatīvus tulkošanas procesus no ne tik rezultatīviem. Viena no *prototipu semantikas* -svarīgākajām atziņām ir tā, ka *cilvēka kategoriālo domāšanu raksturo centralitāte, un ārpus noteiktā centra šīs domāšanas robežas ir izplūdušas*. Kā standarta piemērs šeit minama Eleanoras Rošas kategorija <putns>(1973.g.). Mūsu priekšstatu centrā kā šīs kategorijas prototipisks pārstāvis atrodas zvirbulis, turpretī strauss un pingvīns ieņem vietu kategorijas malā kā drīzāk netipiski tās pārstāvji. Prototipu semantika atšķiras no *strukturālās semantikas* (Rietumos jau sen strukturālisms tā sākotnējā



20. att. : Perspektīvu maiņa. Tēli

traktējumā tiek atzīts par nepilnīgu, bet Latvijā, pateicoties padomju laiku uzspiestajai vienai un "pareizajai" zinātnei, liela daļa skolotāju un pasniedzēju atzīst (un pazīst) tikai to. *Strukturālajai pazīmju semantikai ļoti raksturīgi binārie priekšstati*. Pazīmes, atkarībā no tā, vai tās noteiktajam objektam piemīt vai nē, tiek atzīmētas ar plusa vai mīnusa zīmi. Kādam dzīvniekam ir spārni vai arī to nav. Pirmajā gadījumā tas ir putns, otrajā - nav. *Strukturālās pazīmju semantikas pamatā ir domāšana kvalitātes kategorijā. Prototipu semantikas pamatā turpretī ir domāšana kvantitātes kategorijā*. Vienmēr tiek salīdzinātas pazīmes, kas piemīt lielākā vai mazākā mērā, piemēram, zvirbulis ir vairāk putns nekā strauss, un pingvīns ir mazāk putns nekā ērglis. Kvantitatīvajai nosacītībai var izsekot līdz pat atsevišķu pazīmju līmenim. Putnam piemīt pazīme "ar spārniem", un strukturālajā semantikā šī pazīme droši vien tiktu atzīmēta ar plusa zīmi, piemēram, <+ lidotspējīgs>. Prototipu semantikas pārstāvis šajā gadījumā jautātu: Ko tad galu galā nozīmē „lidotspējīgs“? Vista ir lidotspējīga, taču parasti, tā nevis lido, bet gan kladzinādama skraida apkārt. Ja tā lido, tad tā nelido tālu. Turpretī vanags tikpat kā neskraida, bet lido tālu un ātri. Acīmredzot, arī pazīme <lidotspējīgs> ir jāraksturo kvantitatīvi (sk. Kusmauls, 1994.g. ). Atgriežoties pie iepriekšminētās radošās laterālās domāšanas, kurai nepiemīt spriedums "pareizi" vai "nepareizi", kurai nav bināru struktūru un robežu un kura rada jaunus pakārtojumus., varēsīm, piemēram, pingvīnu pieskaitīt kategorijai "putns", taču tas būs tik tālu no šīs kategorijas centra, ka mūsu priekšstatos tas gandrīz jau ierindojies kategorijā "ūdensdzīvnieks". Atsaucoties uz jau raksturoto perspektīvas izmaiņu, varētu teikt, ka kategorija "putns" pāriet kategorijā "ūdensdzīvnieks". „Savos priekšstatos mēs it kā pārvietojamies virzienā uz kategoriju malām, un no šīm malām notiek lēciens citā kategorijā. Tātad laterālās domāšanas un prototipu semantikas pamatā ir viena un tā pati domāšanas kategorija - kvantitāte.“(Kusmauls 1994, 277)

Žoržs Lakofs (George Lakoff), attīstot tālāk prototipu teoriju un ieviešot tā saucamo *prototipu scenāriju*, attēlo, kā mēs savā valodiskajā domāšanā saistām kategorijas. Diemžēl prototipu semantikā analizētie piemēri aprobežojas tikai ar



tādiem konkrētiem jēdzieniem kā *putns*, *tase*, *vecpūsis*, jo šo vārdu nozīmes ir salīdzinoši vienkārši aprakstāmas. Lakofs turpretī pielieto šo modeli arī abstraktu jēdzienu analīzē (sk. Kußmaul 1996 b) 4.). Savā pētījumā par vārdiem *anger* (*dusmas*, *saīgums*), *lust* (*kaisle*, *iekāre*) un *rape* (*izvarošana*, *nolaupīšana*) viņš attēlo, kā mēs savā valodiskajā domāšanā savienojam kategorijas. Scenārija jēdziens rada iespēju kompleksi aprakstīt priekšstatus, kuri sastāv no dažādiem elementiem. *Atšķirībā no strukturālās semantikas, šie elementi nav loģiski nepieciešami nosacījumi dotajai kategorijai, tie izriet no populāriem priekšstatiem (folk theories) par attiecīgajiem jēdzieniem, kā tie tiek atspoguļoti leksikalizētās metaforās un parunās.*

Kusmauls saskata saistību ar tulkošanu (tā ir arī viena no šīs disertācijas pamatnostādņēm), pirmkārt, faktā, ka izpratnes fāzē mēs iztēlojamies šādus "scenārijus" un izmantojam tos kā izejas punktu mūsu versijai valodā, uz kuru tulkojam. Tas ir kaut kas jauns pretstatā vēl joprojām populārajai pieejai, kura balstās uz Naida (Nida) un viņa sekotāju, kā piem., Larsona (Larson) izstrādātās strukturālās semantikas "bundels-of-features" metodes slēdzieniem. Salīdzinot ar Filmoru (Fillmore), jauna atziņa ir tā, ka scenāriju veido metaforiski komponenti. Atbilstoši Lakofa interesantajam novērojumam sakarā ar radošās darbības procesu, kategorijas tiek sasaistītas **ķēžveidīgi** (chaining). Lakofa *anger*, *lust*, *rape* piemērā (bez konteksta to var iztulkot tikai vispārīgi, kā vienu no variantiem, piem.: "saīgums", "baudkāre" un "izvarošana") ķēde tiek izveidota no scenārija centrālajiem elementiem. Lakofa piemērā tā izveidojas ar metaforisku priekšstatu palīdzību. Viens no *anger* prototipiskajiem scenārijiem, piemēram, ir priekšstats *anger is fire* (*liesma*, *dedzība*). Tieši tas pats scenārija elements atrodams arī *lust* analīzē: *Lust is heat* (*karsts*, *kvēls*). Lakofa slēdziens ir sekojošs: Cilvēka domāšanā abas kategorijas, *anger* un *lust*, tiek saistītas ar metaforisku priekšstatu palīdzību. Zīmīgi Lakofa piemērā ir tas, ka divos nākamajos *lust* elementos, kuri sakņojas metaforiskos priekšstatos, proti, *lust is war* un *lust is a physical force* (Lakoff, 1987.g., 411.lpp.), viņš atkal atrod *rape*. Tas ļauj viņam nonākt pie satraucošas hipotēzes, ka kopsakarība starp varu un seksu Amerikā varētu būt motivēta valodiskajos

priekšstatos.

Sakarā ar radošās darbības procesu būtisks šķiet novērojums, ka iespēja šķērsot kategoriju nospraustās robežas mūsu domāšanā ir kaut kas pilnīgi normāls un ka ar ķēdes palīdzību varam pāriet no vienas kategorijas citā.

Kā varējām pārlicināties, laterālajai jeb diverģentajai domāšanai raksturīgs tieši tas, ka tā šķērsro robežas starp kategorijām. Līdz ar to ir iespējama kategoriju sasaistīšanās. Lakofa piemērā mentālā sasaiste starp kategorijām *lust* un *rape* atstāj drīzāk destruktīvu nevis radošu iespaidu, taču konstitutīvs šķiet domāšanas paraugs kā tāds radošās darbības procesā.

*Transpozīcija jeb leksikālās izteiksmes maiņa, risinot tulkošanas problēmas, nav nekas jauns.* Taču tikpat kā nekas nav zināms par to, kādā veidā šī maiņa katrā atsevišķā gadījumā notiek, t.i., kādi procesi tajā iesaistīti. Iespējams, ka te īpašu lomu spēlē no pirmā acu uzmetiena it kā tik atšķirīgo, bet tomēr semantiski saistīto kategoriju maiņa no atskaites (Ausgangssprache) valodas uz mērķvalodu. Kusmauls uzskaita virkni tulkošanas procesam nozīmīgu jautājumu:

- Kāda veida ķēdes tās ir?
- Vai tās veidojas ar metaforisku priekšstatu palīdzību, pēc Lakofa atzinumiem, sevišķa nozīme ir ainām un scenārijiem, kā to apraksta Filmors (1977.)
- Vai saslēgšanās notiek virzienā no ainas (scēnas) centra jeb no tās robežām?
- Vai šai procesā ir novērojama laterālā domāšana?
- Kādas ir attiecības starp laterālo domāšanu, scēniskajiem priekšstatiem un Lakofa saķēdēšanās jēdzienu?
- Cik tālu drīkst sniegties ķēde, lai tulkojums nezaudētu savu saistību ar oriģinālu?

Kusmauls (1996 b)) demonstrē, ka iespējams nedaudz pietuvoties atbildēm uz visiem šiem jautājumiem. Lai uzskatāmāk attēlotu, kā tiek veikta tulkošanas analīze, viņš sniedz skaļās domāšanas (SD) protokola transkripciju.

#### Konkrēts scenārijs

*Divi eksperimenta dalībnieki tulko sekojošu fragmentu no 1994. gada Newsweek raksta par ekonomisko progresu Vācijas jaunajās federālajās zemēs:*

*“Enormous supermarkets, furniture stores and shopping emporiums dot the east German landscape, and giant cranes stand tall against the sky.”*

Viņi diskutē par vārdiem "dot east German landscape" un mēģina iztēloties šo scēnu:

A: Jā, "dot", kā to varētu tā skaisti..., jo tos tagad tur tā vienkārši iebūvēja.

B: Jāā...

A: Lai to kaut kā tā varētu saprast...

B: ...izbērti... kaut kā...

A: Ir sadalīti visā austrumu daļā jeb izbārstīti, vai kā?... tātad...

B: ... ir visā Austrumvācijā...

A: Bet tad tu to nevari pie izbārstīti - tas man liekas pavisam labi...

B: Jā, bet, ja tie ir izbārstīti, tad tas izklausās kaut kā nekārtīgi... kaut kā...

A: Ka to arī nemaz nav daudz, kaut kā tamlīdzīgi, vai ne?

B: ...mmm, tu domā?

(4 sekunžu pārtraukums)

A: Kas rakstīts pie "dot"? Vai... tev vārdnīcā...

B: Pagaidi... es to zinu tikai... kā... "dot": "punkts", jeb arī?

A: Jā....

(šķirsta vārdnīcu, 8 sekunžu pārtraukums)

B: "dot"... "punkts", "uzlikt punktu"... ē stulbi... hē? Nozīmē... "to dot one's Is andcross one's" Ts... hm?

A: (smejas): Es domāju, ka tas te nederēs...

B: Izbārstīti. Ē... (5 sekunžu pārtraukums) puķēm nosēta pļava...

A: Izbārstīti pa visu Austrumvāciju...

B: Jā, ņem un uzraksti...

A: (5 sekunžu pārtraukums) Tas izklausās pavisam muļķīgi....

B: Nosēti!! Te rakstīts "dotted with flowers"... nosēti, tas ir kaut kā tā..., jā tas ir....

A: (entuziastiski) Jā!

B: ... izbārstīti, tas izklausās pēc kaut kā atsevišķa, nosēti....

A: Tad mums jāraksta: Visa Austrumvācija... apsēta milzu supermārketi, mēbeļu saloniem un veikaliem.

B: Apsēta! (smejas)

A: Nosēta!

B: (nepārliecinoši): Es nezinu, man... es zinu, vispār varētu kaut ko tādu kā pretī dīgst vai tā visā Vācijā dīgst...

A: ... kā sēnes pēc lietus...

B: (sajūsmināts): O!

A: (lepni): izklausās taču labi, ne?

Šo Kusmauls atzīst par izdevušos tulkošanas procesa piemēru, kur sākotnēji novērojama eksperimenta dalībnieku kritiskā attieksme pret pirmo tulkojumu *izbārstīt*, bez kura radošie procesi vispār nebūtu aizsākušies. Pēc noslēdzošas pārbaudes vārdnīcā, kura vēl nenoved pie risinājuma, pēc 5 sekunžu pārtraukuma tiek izteikts priekšstats "puķēm nosēts lauks", kurš pēc dažiem sajūsmas pilniem komentāriem un brīvā atmosfērā (smieklī!) noved pie rezultāta *aug kā sēnes pēc lietus*. Kā tas radies? Sākotnēji parādās dabas aina ar puķu pļavu. Scenārija centrālais elements ir priekšstats par kaut ko bagātīgu. Šis elements tiek pārnesti uz citu dabas ainu, kurā no zemes dīgst sēnes. Tieši to Lakofs apzīmētu ar *chaining (saķēdēšanos)*. Pielietojot radošās darbības procesa izpēti jēdzienus, te varam runāt par diverģento domāšanu. Konverģentajā domāšanā labākajā gadījumā būtu bijis iespējams pārvietoties tikai vārda *dot* nozīmes ietvaros. *Nosēt* ir viena no šī vārda nozīmēm. Taču, lai nonāktu no angļiskā *dot* uz *aug kā sēnes pēc lietus*, nepieciešams nonākt citā semantiskajā kategorijā, veikt lēcieni citā kategorijā (no *nosēt* uz *augt*) t.n., ir jādomā diverģenti, radoši.

"Varētu apgalvot, ka arī *nosēts* jau būtu bijusi laba metafora. Taču atšķirība starp abām metaforām pastāv arī tajā, ka pirmā metafora apraksta stāvokli, bet otrā - procesu. Tādēļ pēdējā ir sevišķi labi piemērota koptekstam, kurā aprakstīta jaunā Austrumvācijas attīstība - kā celtniecības simbols te ienāk prātā ceļamkrāni. Bez tam interesanti atzīmēt, ka eksperimenta dalībnieks B bija acīmredzami neapmierināts ar risinājumu *nosēts*. Iespējams, ka jaunrades procesā noteicošā ir ciešā saikne starp produkciju un evolūciju." (Kusmauls, turpat)

Šādi skatīts, piemērs parāda, ka diverģentā domāšana ir saistīta ar pāreju no vienas ainas uz citu, un to, iespējams, stimulē kādas ainas nozīmīgākie elementi. Laterālā domāšana šeit atklājas kā starpkategoriju lēcieni ar dažādu ainu būtiskāko elementu kopīgu sasaistīšanas palīdzību.

Radošo pārejas momentu no vienas ainas uz citu eksperimenta dalībnieki nav dokumentējuši verbāli. Domāšanas process izsecināts no iepriekš un pēc tam verbalizētā tulkošanas procesa. Tomēr šis skaļās domāšanas protokols atspoguļo starpposmus un to novērtējumu, un tas ir „daudz plašāks materiāls novērojumiem, nekā to sniegušas

līdzšinējās metodes“ (Kusmauls 1996., 8.). Arī eksperimentālās grupas studenti savos fragmentu tulkojumos apliecināja tulkojuma rašanos uz asociāciju pamata. (Analizētos tulkojumu fragmentus sk. pielikumā.)

Atbilstoši (post)padomju un krievu valodnieku runas norises teorijām katra runas darbība sākas ar iekšēju, pirmsvalodisku darbību, no kuras izriet ārējā valodiskā darbība. Valodiskā iekšējā procesa pārvēršanos ārējā Ļeontjevs (1971., 152) attēlo kā garīgu 4 pakāpēs iedalāmu programmu:

- runas darbības motīva izveidošanās,
- iekšēja semantiski, sintaktiski un leksiski vēl nekonkrēta topošā izteikuma plānošana;
- plānota iekšēja orientēšanās uz realizējamās valodiskās darbības semantisko, sintaktisko un leksisko struktūru.
- eksplīcētais formulējums

Vadoties pēc šīs teorijas, svešvalodu apguve skolēna apziņā pēc pirmās saskarsmes nenoris vis, pārejot no ieraduma uz kognīciju, bet gan otrādi. Pretstatā sintaktiski sakārtotajai ārējai valodiskajai darbībai, iekšējā valodiskā darbība ir semantiski kompakta, gramatiski saīsināta, sākotnēji vārdu nozīmes tajā ir vēl izplūdušas, neskaidras. Te velkamas paralēles ar *fuzzy logic* un *scenes and frames* tulkošanas zinātnes sapratnes teorijām. Šai sakarā, atgriežoties pie svešvalodu apguves analīzes, jāpievērš uzmanība tam, ka, saskaroties ar grūtībām, svešvalodas apstrāde bieži vien notiek it kā interna tulkojuma veidā (sk. Königs 1995, 41. u.c. un Henrici 1994.).

Tulkošanas loma svešvalodu apguvē vēl nav pietiekami analizēta un izvērtēta, tādēļ šī izlases darba atziņas būtu jāintegrē un jāpārbauda vēl cita veida eksperimentos.

Kopš svešvalodu mācīšanās pirmsākumiem tulkošana svešvalodu nodarbībās tiek izmantota arī sapratnes kontrolei. Tāpat bieži vien valodas apguvi paātrina gramatikas skaidrojums dzimtajā valodā. Buckamms (sk. turpat tālāk kā arī Butzkamm 1980; 1989) šai sakarā dod apzīmējumu "skaidrojošā vienvalodība" ("aufgeklärte Einsprachigkeit") un uzsver, ka

runāšanu/tulkošanu dzimtajā valodā svešvalodu nodarbībās var apzināti izmantot kognīcijas uzlabošanai.

Viss jaunais esot sen aizmirsts vecais. Ne jau velti gramatikas-tulkošanas metode bija un vēl joprojām tiek veiksmīgi lietota. Tālākajā svešvalodu apguves metožu attīstībā tā iesaistīta arī alternatīvajās metodēs piem., sugestopēdijā (un tās atvasinājumos, piem., psihopēdijā (sk. Baur 1990), kā arī *Community Language Learning*), kuru daudzi autori atzinuši par vienu no visefektīgākajām. Tā tiek apzīmēta par «mācīšanās un mācīšanas vispusīgu koncepciju, kas varētu šos procesus ievirzīt jaunā gultnē.... Sugestopēdija balstās uz atšķirībām abu smadzeņu pusložu darbībā (hemisfēru teorija). Vispusīgā pieeja liek mācību procesā vienlaikus rosināt abas smadzeņu puslodes, lai mācoties pilnībā tiktu izmantotas to atšķirīgās darbības priekšrocības un tiktu sasniegta pēc iespējas augstāka iegaumēšanas pakāpe (ilglaicīgajā atmiņā) (I.Dietrich (1990, 99)).

Šiflers (1990) izsaka pieņēmumu, ka sugestopēdiskajās svešvalodu nodarbībās tekstu, izteicienu tulkošana dzimtajā valodā aktīvās koncertfāzes laikā vispirmāmķārtām ir palīdzība mācībās vājākiem skolēniem.

Tieši sugestopēdija piedāvā iespēju izmantot un novērtēt tulkošanu visā tās daudzveidībā. Tajā tiek izmantoti ne tikai mutiskās tulkošanas procesi, kā piemēram vārdu sarakstu nolasīšana abās valodās, bet jaunās mācību vielas pasniegšanā līdzās valodiski nodotajām informācijām liela nozīme ir arī dramatiskajam sniegunam (dialogiem, intonācijai, ritmam...) un imaginācijai (iztēlošanās spējai). Svešvaloda tiek uztverta vispusīgi. Sugestopēdija ir mācīšanās divos vai vairākos līmeņos vienlaikus. Apgūstot literāros tekstus abās valodās, izteiksmīgā lasījumā, studentiem tiek radītas optimālas iespējas sagaidāmās "ainas" abās valodās salīdzināt ar to "ietvariem". Tā kā tulkojumi tiek lasīti abās valodās vairākkārt, šie radošie izpratnes un analīzes procesi var zināmā mērā risināties paša studenta neapzināti. Atkārtotā tulkošana abās valodās rada valodas prasmes veicinošus apstākļus gan dzimtajai, gan svešvalodai.

Tulkošanas didaktikas mērķis ir rast ieskatus par tulkošanu un izmantot tos tās apgūvē. (sk. Königs 1995, 41). Pagaidām vēl nav vienota uzskata par to, ka (vairāku iemeslu dēļ, kuri raksturoti arī šajā darbā) tulkošanai vajadzētu kļūt par ikdienišķu svešvalodu apguves mērķi.

Svešvalodu apguve nav iedomājama bez pastāvīga vārdu krājuma paplašināšanas. Lozanova suģestopēdija pretendē uz līdera vietu tā apgūvē. Citos eksperimentos gan zinātniekiem nekad nav izdevies vārdu krājumu paplašināt tik ļoti kā Lozanovam. Kēnigs attiecībā uz vārdu krājumu izsakās īsi un konkrēti (turpat): "Jo plašāku vārdu krājumu students/skolēns aktīvi (vai vismaz pasīvi) pārvalda, jo mazāk problēmu viņam radīsies mācību nodarbībās un jo vieglāk būs tulkot. Mācību procesam tas nozīmētu, ka skolēniem ir jāapgūst pēc iespējas plašāks vārdu krājums, kas tad arī nosaka turpmākos panākumus. "

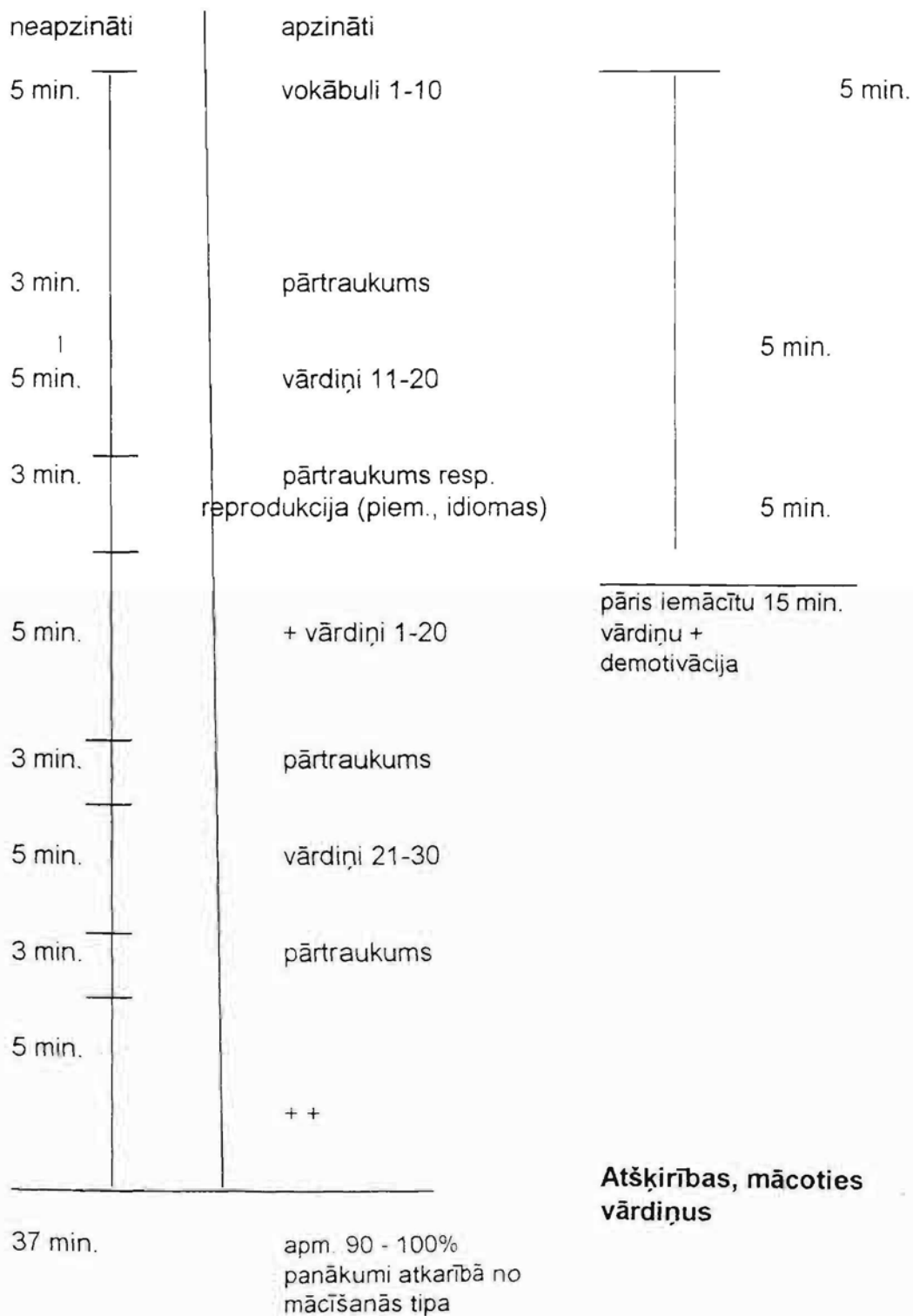
Hīholds (1984.,223.), balstoties uz iepriekš analizētajiem apsvērumiem par mācīšanos vārdu apguvei svešvalodā iesaka lietot sekojošo "Zelta likumu" (*Skatīt 21.att.: J. Hīholda "Zelta likums" vokābulu apguves veicināšanai*)

Protams, vienmēr jāaspektē arī iepriekš (sk. 2. nod.) minētās mācīšanās individuālās īpatnības. Tomēr ikvienam būs skaidrs, ka, lai pareizi izteiktos svešvalodā, tomēr vēl nepietiek ar vārdu skaitlisku mehānisku iegaumēšanu vien. Kēnigs (1995, 45) iedala vārdu krājuma mentālo apstrādi trīs aspektos:

- 1.Kā mentāli tiek radīta nozīme?
- 2.Kā tiek iegaumētas leksikas vienības?
- 3.Kā leksikas vienības tiek izsauktas no atmiņas?

Iepriekš dotais mācību, svešvalodu apguves un tulkošanas procesu raksturojums ļauj saskatīt saskares punktus un izdarīt secinājumus, ka *nozīmi mēs radām virzībā no vispārīgā uz atsevišķo, konkrēto, t.n., ka kādam vārdam piešķirtais sākotnējais semantiskais saturs ir ļoti plašs. Tikai apgūstot un veidojot nākošos jēdzienus, sākotnēji pieņemtais jēdziens kļūst arvien konkrētāks, tā plašā nozīme sašaurinās un pamazām tās vietā iestājas konkrētā nozīme. Tātad nozīme tiek apgūta*

Darba laiks = mācīšanās laiks + pārtraukumi + apstrādes laiks zemapziņā



21. att.: J. Hīholda "Zelta likums" vokābulu apguves veicināšanai



*pakāpeniski*. Kēnigs vairāk pārstāv kontrastīvo hipotēzi (sk. iepriekš “Valodas apguve”); šai darbā balstos uz starpvalodu hipotēzi, tomēr tam nav izšķirošas nozīmes nākošo divu aspektu raksturojumā. Psiholingvistikā pierādīts, ka ne katram vārdam tiek veltīta vienāda mentāla vērība. Sevišķi nozīmīgi visos šajos procesos ir tas, ka cilvēkam piemīt spēja atklāt un izprast arī vārdos nepateikto, tā it tā saucamā inferēšana (inferieren), t.n., ka, domās veidojot kādu priekšstatu par kādu situāciju vai tekstu, tiek radīts nozīmes karkass. (salīdzināt arpsiholingvistisko tulkošanas teoriju raksturojumu). Piemēram, ja dzirdam vai izlasām teikumu, ka “Pa ielu gāja divi cilvēki. Sieviete bija ārste”. Lielākā daļa klausītāju/lasītāju tūlīt automātiski pieņems (inferēs), ka otrs līdzgājējs ir vīrietis, kaut gan tas netiek pateikts, un otra persona varētu būt arī bērns.

Cilvēks vārdus un to nozīmes saista sarežģītā semantiskā tīklā:

- pēc to daļējas valodiskas saistības (kā piem., izteicienos);
- pēc to saistības ar kultūrvidi (piem., metaforās);
- pēc individuālas determinācijas, kā to pierāda asociāciju izpēte.

Jo ciešākas un daudzpusīgākas ir atsevišķās saites starp kādu noteiktu jēdzienu un kādu citu jēdzienu, jo stabilāk šie jēdzieni un to nozīme tiek iegaumēta, un jo vieglāk tos izsaukt no atmiņas.

Svešvalodu apgūvē vārdu jāiemācās ne tikai kvantitatīvi, bet gan jāizveido pēc iespējas daudz dažādu asociatīvo sasaistes elementu. Atkārtoti apstiprinās ideja par tēlaino (attēli kā savienotājelementu starp valodu un tēlu) atbalstu vārdu apgūvē.

Kopumā vēlreiz uzsverams, ka mentālā vārdu krājuma apstrāde no vienas puses uzrāda rindu vispārīgu pazīmju, bet no otras puses - šīs norises ir individuālas.

*Turklāt viss iepriekšminētais ļauj izdarīt secinājumu, ka tieši tulkošana sniedz lielu ieguldījumu analizētajos holistiskajos mācību procesos un VI (LA (Language Awareness) valodas izpratnē).*

### 3.1.2. NODARBĪBU UN TAJĀS IZMANTOTO TEKSTU ANALĪZE

1993.- 1994. g. tika iesākts praktiskais pētījums ar LU Svešvalodu fakultātes studentiem, praktizējot eksperimentālajā grupā tādu suģestopēdijas metodes paņēmienu kā 1) vārdu un tekstu tulkošanu abās valodās, 2) teksta "spēlēšanu" nelielos uzvedumos, 2) radot grupā biedrisku atmosfēru, savstarpēji vienam otru uzrunājot uz "Tu", tādējādi, mēģinot pārvarēt bailes, nedrošības sajūtu pasniedzēja priekšā, kas pastiprina valodas bailes.

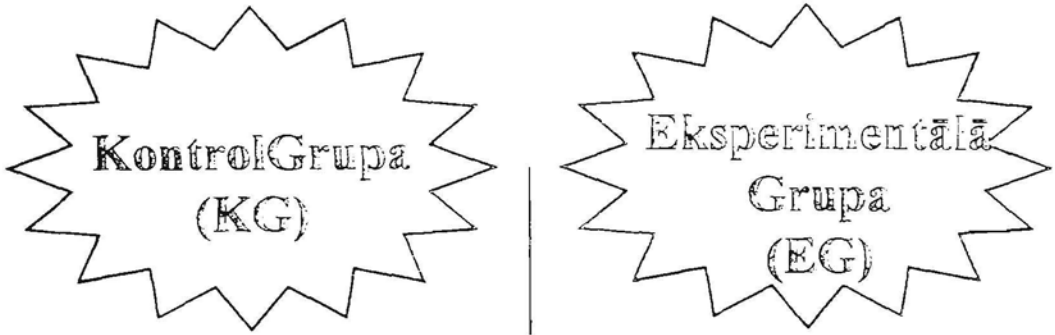
Izlases studijā (Fallstudie) 12 kontrolpersonas 1 semestri mācījās vācu valodu kā svešvalodu (DaF-Deutsch als Fremdsprache) pēc tradicionālām, vairāk kognitīvi orientētām metodēm (*Skatīt 22.att.: Pētījuma situācijas raksturojums*)

Eksperimentālajā grupā studenti tās pašas tēmas un vārdu krājumu apguva ar literāru tulkojumu palīdzību un, izmantojot, iepriekšminētos paņēmienus.

Abas grupas veidoja LU Svešvalodu fakultātes Vakara nodaļas abu dzimumu (ar izteiktu sieviešu pārsvaru) 2. kursa studenti vecumā no 18 līdz 26 gadiem. Studentu nacionālais sastāvs abās grupās bija dažāds - tajās bija gan latviski gan krieviski runājoši studenti. Krievvalodīgo studentu (8) izteikti vairāk bija kontrolgrupā. Šajā gadījumā tas tomēr neliecina par grupu nepiemērotību salīdzināšanai un analīzei, jo pētījuma uzdevums nebija noteikt kādas noteiktas tautības specifiskās pazīmes valodu apgūvē. Līdzšinējā LU Svešvalodu fakultātes pieredze neliecina, ka krievvalodīgo studentu sekmes īpaši atšķirtos no latviski runājošo studentu sekmēm. Tādēļ šai gadījumā iespējams uzskatīt, ka grupas ir homogēnas un kā tādas pakļaujamas salīdzinošai analīzei.

Abās grupās atziņas un priekšlikumi par valodas apguvi bija diezgan līdzīgi (aptaujas anketas sk. pielikumā). Gramatikas nozīmībai valodas apgūvē piekrita visi studenti. Pastāvēja vienošanās par tematiku un leksiku.

Lai pārbaudītu un analizētu pētījuma uzdevumu un mērķus, eksperimentālajā grupā līdzīgi kā



Abām grupām KOPĪGS:

- pasniedzējs
- priekšmets
- tēmas, apgūstamo vārdu krājums, gramatika
- komunikācija vācu valodā
- kopīga kļūdu analīze pēc interakcijas
- tēmu kopīga pārrunāšana: "pasniedzējs - students".

ATŠKIRĪGS:

Nodarbības notiek tikai mērķvalodā.

Tradicionālas, vairāk kognitīvi orientētas nodarbības, apgūstot noteiktajai tēmai atbilstošu vārdu krājumu un gramatiku.

Literāru tekstu un dialogu lasīšana abās valodās (korī, atsevišķi).

Sarežģītāko vai nozīmīgāko teikumu un vārdu atkārtošana abās valodās.

Dialogu apgūšana lomju spēlēs (gan lasot, gan klausoties ierakstu un attēlojot tā saturu).

Pasniedzēja un studentu savstarpēja kontaktēšanās uz "Tu", radot "brīvu grupas gaisotni".

sugestopēdiskā nodarbībā studentiem abās valodās tika lasīti priekšā fragmenti no Ē.M.Remarka un R. Ezeras darbiem. Studenti, mainoties lasīja priekšā pārējiem, lasīšana notika arī korī. *Sarežģītākie un svarīgākie vokābuli, teikumi un ideomātiskie izteicieni tika atkārtoti, tātad radīta labvēlīga situācija pozitīvu automatismu izveidei valodas apguvē, kas savukārt sekmē svešvalodu spējas, kompetenci un valodas izpratni. Šie jēdzieni viens otru papildina un atrodas mijiedarbībā. Sevišķa uzmanība tika veltīta "pareizajam" fragmentam no oriģinālteksta. Pasniedzējas uzdevums bija pievērst studentu uzmanību nepareizi vai vāji iztulkotām vietām, tādējādi laikus novēršot tulkošanas iespējamās negatīvās (sk. iepriekš pēc Kēniga citēto uzskaitījumu) izpausmes uz svešvalodas apguvi un rosinot pozitīvo asociatīvo saikņu veidošanos un radošo domāšanu.*

Izvēlētā "ainu un ietvaru" teorija bija sevišķi piemērota tekstu salīdzinošai analīzei arī tādēļ, ka studenti vēl nebija apguvuši tulkošanas teoriju kursu un tādējādi viņu attieksme pret nodarbībās izmantotajiem tekstiem bija ļoti tieša, bez kādas vairāk vai mazāk apzinātas teorijas ietekmes uz teksta mentālu apstrādi. Tulkošana tika izmantota kā metodisks princips un vienlaikus uzskatīta par vienu no valodas apguves pamatiemaņām.

Kopīgi tika pārrunātas izjūtas, priekšstati, kādi rodas pēc oriģinālteksta lasīšanas. Pēc tam tie tika salīdzināti ar tulkojumu. *Tātad tika salīdzinātas attiecīgās "ainas" un "ietvari". Šādam salīdzinājumam vajadzēja rosināt studentu tēlaino (radošo, diverģento) domāšanu, kas summējoties ar atkārtojumiem, vienlaikus veidotu arī automatismus verbālajās spējās: veicinātu studentu klausītiesprasmī, runātpiasmī, lasītpiasmī, rakstītpiasmī, tulkotprasmī, vienlaikus veicinot arī valodas izpratni (VI) un svešvalodas spējas. Eksperimenta rezultātu analīze to arī apstiprināja.*

Studentu svešvalodas spēju attīstība tika vērtēta pēc izstrādātajiem mācību efektivitātes kritērijiem.

Aptuveni pēc pusotra mēneša (ar divām 2X 90 min. ilgām nodarbībām nedēļā) studenti paši gandrīz vienmēr

reagēja uz "vāji" iztulkotām vietām dzimtajā valodā. (Pielikumā daļa no analizētajiem tekstiem. Pasvītrots neveiksmīgs vai nepareizs tulkojums.)

Sākotnēji studenti izrādīja tendenci, pēc oriģinālteksta noklausīšanās un vienlaicīgas lasīšanas (skaļi vai/un klusībā), salīdzinot tekstus abās valodās, veikt tā saucamo *intralineārversiju*; tā ir senākās gramatikas- tulkošanas metodes pamatā un izpaužas tādējādi, ka svešvalodas tekstam tiek piemērots tā sintaksei pakārtots "tulkojums" dzimtajā valodā. Šāda tulkošana vingrinājumu veidā sastopama arī praktiski visās "padomju laiku" mācību grāmatās un ir "nostiprinājusies" noteiktas paaudzes skolotāju un skolēnu domāšanā. Dzirdot, svešvalodā, piemēram, teikumu: *Er geht morgen unbedingt in die Schule*, automātiski rodas vēlēšanās to tulkot tādā pašā secībā "vārds pa vārdam" ("Wort für Wort", Wills 1977.): *Viņš iet rītdien noteikti uz skolu* nevis *Viņš rītdien noteikti ies uz skolu*. Valodas apgūvē ir bīstami izmantot tikai šādu vienu tulkošanas tehniku, tas varētu novest pie negatīvu automātismu rašanās, tieši tādēļ ar studentiem tika lasīti literārie oriģināltekstui gan latviešu (R. Ezeras "Aka"), gan vācu valodā (Remarka "Drei Kameraden" u.c. ) un pievērsta uzmanība valodas sintaksei. Buckamms (Butzkamm) (1973., 1980., 1989.) iesaka šo paņēmieni dzimtās un svešvalodas apzinātai atšķirību salīdzināšanai un mācību procesa aktivizēšanai izmantot tikai īslaicīgi. Šāda negatīva atskaite<sup>3</sup> valodas ietekme daudzviet sastopama arī Ē.M. Remarka "Trīs draugi" latviskajā tulkojumā, uz kuru norādīja arī eksperimentālās grupas studenti.

*Piemēram, :*

1) (21. lpp.) ...*In dem halbdunklen Raum taumelte ein Gespenst umher. Er trug ein schmutziges weißes Kopftuch, eine blaue Schürze, dicke Pantoffeln, schwenkte einen Besen, wog neunzig Kilo und war die Scheuerfrau Mathilde Stoß.*

(5.lpp.) ...*Pustumšajā telpā šurp un turp grīļojās kāda spocīga ēna. Tā valkāja netīri baltu galvas lakatu, zilu priekšautu, biezas tupeles,*

<sup>3</sup> valoda, kura ir atskaite valoda attiecībā pret tulkojumu (Ausgangssprache), no kuras tiek tulkots. Pretējais jēdziens -mērķvaloda = valoda, uz kuru jātulko vai valoda, kura jāapgūst.

vicināja slotu, svēra deviņdesmit kilogramus un bija apkopēja Matilde Stosa.

Latviešu valodā sakām vienkārši "lakats", bet tulkotājs šeit ietekmējies no vācu valodas (lineārais tulkojums), kur vārdam "Tuch" ir vairākas nozīmes, piem., "Kopftuch"- lakats, "Taschentuch"- kabatlakats, "Handtuch" - dvielis u. c. Nav skaidrs, kādēļ apkopējas uzvārds tulkots kā "Stosa" nevis "Štosa", jo līdzskaņu "st" salikums vārda sākumā izrunājams kā šņācenis "š".

2)(24. lpp.)... Papierverbände. Schwere Verletzungen. Den ganzen Tag fuhren die flachen Operationswagen herein und heraus.... Nachts starben zwei Leute bei uns im Zimmer.

(8. lpp. latv. val.) ... Papīra pārsēji. Grūti ievainojumi. Vaidi. Zemie operācijas ratēļi augu dienu braukāja iekšā un ārā.....Naktī mūsu istabā divi nomira.

Gandrīz visi studenti atzīmēja vārda *schwer* tulkojumu. Latviski nesakām vis "grūti ievainojumi", bet gan "smagi ievainojumi". Lai konkretizētu atrašanās vietu, vārdu "istaba" vajadzēja tulkot kā "palāta", jo kareivji atrodas lazarētē.

Lai izvairītos no jau minētās lineāro tulkojumu negatīvās ietekmes, tika praktizētas arī citas tulkošanas formas, kuras Buckams iesaka izmantot svešvalodu nodarbībās, kā piemēram *atgrieztā tulkošana* (*Rückübersetzung*), *atgrieztā variētā tulkošana* un *sendvičtehnika* (*Sandwichtechnik*).

Atgrieztajā tulkošanā teksti dzimtajā valodā, kuri reiz jau ir iztulkoti svešvalodā, tiek atkal tulkoti "atpakaļ" uz svešvalodu. Arī šādā veidā skolēni/studenti nonāk pie svešvalodas leksēmu un struktūru internalizēšanas. Tādējādi students pats vismaz daļēji var sevi kontrolēt, salīdzinot savu tulkojumu ar doto tekstu, kurš noder kā sasniedzamais mērķis. Variētajā atgrieztajā tulkošanā teksti dzimtajā valodā tiek nedaudz variēti, līdz ar to jāatšķiras arī teikumiem svešvalodā. Sendvičtehnika pielietojama noslēgumā prezentācijas fāzē, kad skolotājs, nolasot jaunus tekstus svešvalodā, iestarpina arī atsevišķu leksikas vienību tulkojumu dzimtajā valodā. Piem.: "*Sie suchen ein Telephon? Geradeaus -taisni-, dann links...*"

Visas šīs tehnikas tika lietotas arī praktiskajā pētījumā, un, cik var spriest pēc nekonkrētajiem izteikumiem, arī Lozanovs savā metodē rīkojies līdzīgi, kaut gan toreiz viņa rīcībā šādu mācīšanas modeļu vēl nebija. Tulkojumu attīstības dinamiku un valodas izpratne attēlota arī grafiski (Skatīt 23. att. "*Tulkošanas un valodas izpratnes attīstības dinamika*"). Attēlā redzams, ka pakāpeniski mācību procesā studentiem samazinās tendence, tulkot lineāri, tai pašā laikā pieaug viņu valodas izpratne. Eksperimentālajā grupā šī dinamika ir ekspresīvāka, kas vēlreiz apstiprina tulkošanas vingrinājumu pozitīvo ietekmi uz svešvalodas apguvi, resp. svešvalodas spēju veicināšanu.

Otrajā semestrī studenti ne tikai veiksmīgi meklēja un atrada kļūdainus tulkojumus dzimtajā (latviešu) valodā, izsakot daudzus un daudz veiksmīgākus tulkojuma priekšlikumus par latvisko Ē. M. Remarka "Trīs draugi" tulkojumu, bet arī svešvalodā (vācu valodā). Kaut arī R. Ezeras romāna "Aka" tulkojumu vācu valodā visi vienprātīgi atzina par ļoti izdevušos ("scēnas" abās valodās tika atzītas par ļoti līdzīgām), tomēr, piemēram, tika norādīts uz kļūdaini iztulkotu idiomātisko izteicienu "Der Brunnen" (228. lpp.):

"Ist es warm?" fragte sie schon von weitem, die ausgezogenen Kleider über den Arm.

- Ja-a-a! antwortete Māris und winkte ihr, sie solle kommen. "Wie Milch..."

Latviski (205. lpp.):

- Vai silts? - nākdama atpakaļ, viņa vaicāja iztālēm, nesot novilkto apģērba gabalus.

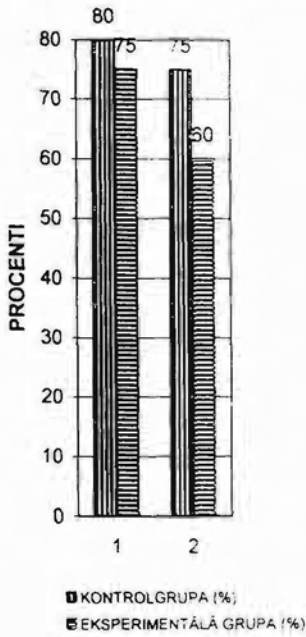
- Jā-ā-ā, atsaucās Māris un pameta ar roku, aicinādams līdzī. - Silts kā piens...

Vācu lasītājam nebūt nav viennozīmīgi skaidrs, kāds tad patiesībā ir ūdens, jo vācu valodā ūdens salīdzinājuma ar pienu šādā aspektā vienkārši nav. Vairumam vācu lasītāju (9 no 12) pēc ekspresaptaujas Maincas universitātes Germersheimas Pielietojamās valodniecības un literatūras fakultātē, - ūdens šķita vai nu auksts (jo piens taču tiek uzglabāts ledusskapī!) vai arī vienkārši duļķains (necaurspīdīgs kā piens, pienains - *milchig*).

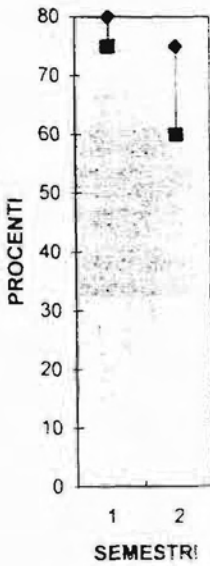
**LINEĀRO TULKOJUMU DINAMIKA**

1. semestrī	
KONTROLGRUPA (%)	EKSPERIMENTĀLĀ GRUPA (%)
80	75

2. semestrī	
KONTROLGRUPA (%)	EKSPERIMENTĀLĀ GRUPA (%)
75	60



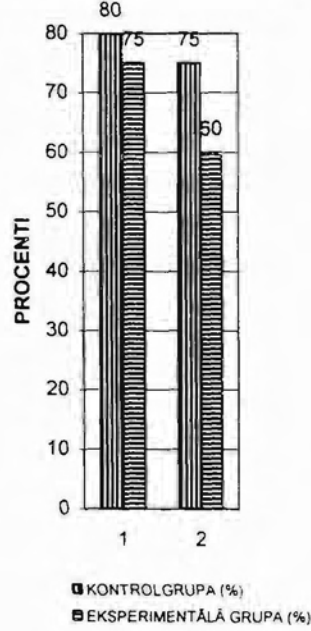
◆ KONTROLGRUPA (%)  
■ EKSPERIMENTĀLĀ GRUPA (%)



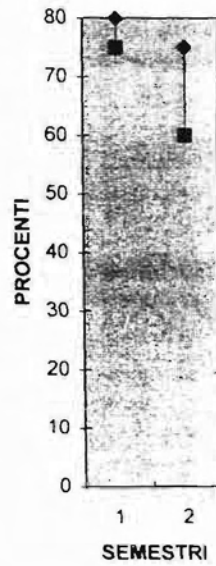
**VALODAS IZPRATNES DINAMIKA**

1. semestrī	
KONTROLGRUPA (%)	EKSPERIMENTĀLĀ GRUPA (%)
80	75

2. semestrī	
KONTROLGRUPA (%)	EKSPERIMENTĀLĀ GRUPA (%)
75	60



◆ KONTROLGRUPA (%)  
■ EKSPERIMENTĀLĀ GRUPA (%)



23 att.: Tulkošanas un valodas izpratnes attīstības dinamika



Par sevišķi veiksmīgām uzskatāmi tādi fragmenti, kur ekvivalents rodams gan mikro-, gan makrotekstuāli, piem., (R. Ezera, latv. tekstā 100. lpp., vācu tekstā 111. lpp.):

”...Rūdolfš smējās.

-Šitā saimniekojot, tev drīz būs *bankrots*.

- Kas tas ir - *bankrats*?

- Bankrots ir tad, ja nekā vairs nav.

- Ā! Bet vai... Redzi? Mamma brauc!

Rūdolfš lachte. “Wenn du weiter so wirtschaftest, machst du bald *Bankrott*.”

“*Bankrad*? Was ist das?”

“*Bankrott* ist man, wenn man nichts mehr hat.”

“Ach so! Aber... Guck mal, Mutti kommt!”

Redzams, ka vārdu spēle “bankrots- bankrats” pilnībā izdevusies. Arī vācu valodā šeit iespējama precīza atbilstība “Bankrott - Bankrad” (*Rad - ritenis* - atbilst latviskajam *rats*).

Zīmīgi, ka zināšanu kontrolē gan 1., gan 2. semestrī kontrolgrupa nespēja tik veiksmīgi norādīt uz kļūdām ne veicot testa uzdevumus, ne arī salīdzinot tekstus (sk. pielikumu). Šai ziņā aprēķini uzrādīja daudz izteiktāku eksperimentālās grupas pārākumu - 80% eksperimentālās grupas studentu norādīja uz kļūdu testa uzdevumos un tekstu tulkojumos, kontrolgrupā tikai 60%. 1. semestra noslēgumā studentu zināšanas netika vērtētas ar atzīmēm eksāmena formā, bet gan ieskautes veidā, kurā studentiem bija brīvi jāizsakās par vairākām tēmām un jāatbild (rakstisku uzdevumu veidā) noteikts vārdu krājums. Rezumējoši tika izvērtēti visi semestra gaitā veiktie kontroldarbi.

Rakstiskajā gramatikas daļā sekmes bija praktiski vienādas, bet mutiskajā daļā nedaudz labāka izrādījās kontrolgrupa. Studentu izteiksmes veids bija brīvāks pārsvarā eksperimentālajā grupā. Ieskaiti nesaņēma viena eksperimentālās grupas studente, kura ļoti reti nāca uz nodarbībām un otrajā semestrī studijas vairs neatsāka.

Pēc otrā semestra pārbaude tika veikta eksāmena veidā. Eksāmens sastāvēja no trīs daļām. Par katru no tām tika dots atsevišķs vērtējums, kuru summas vidējais

aritmētiskais sastādīja galējo rezultātu. Hospitēja Dr. Anita Čaure un lektore Maija Bērziņa.

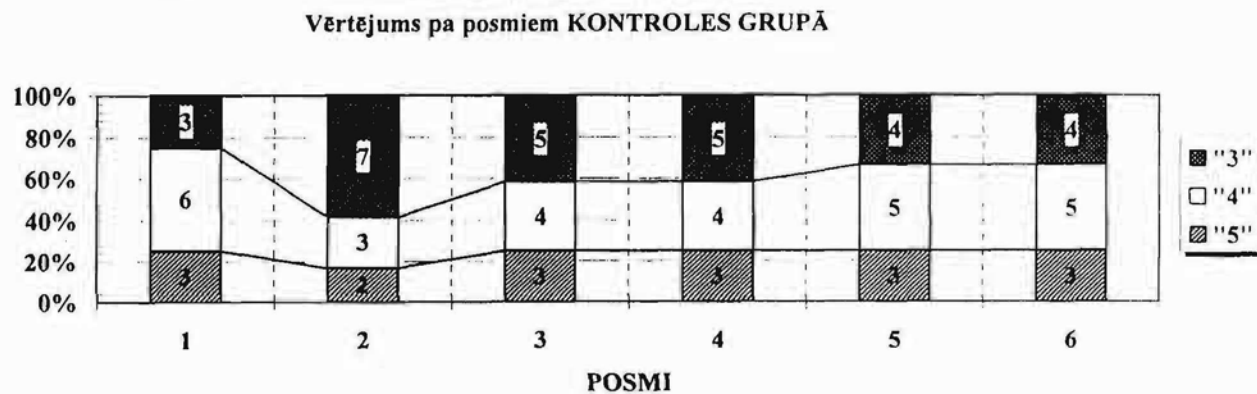
Eksperimentālajā grupā vidējā eksāmena atzīme bija (+ sk. 24. att. "Iegūto vērtējumu dinamika") ~ 4,5 (par eksāmenu biļetes 1. punktu - "4,6", par 2.1. - "3,8", par 2.2. - "4,1", par 2.3. - "4,83", par 3. - "4,93").

Kontrolgrupā vidējā eksāmena atzīme bija "4,0" (par eksāmenu biļetes 1. punktu - "4", par 2.1. - "3,6", par 2.2. - "3,8", par 2.3. - "3,8", par 3. - "3,8").

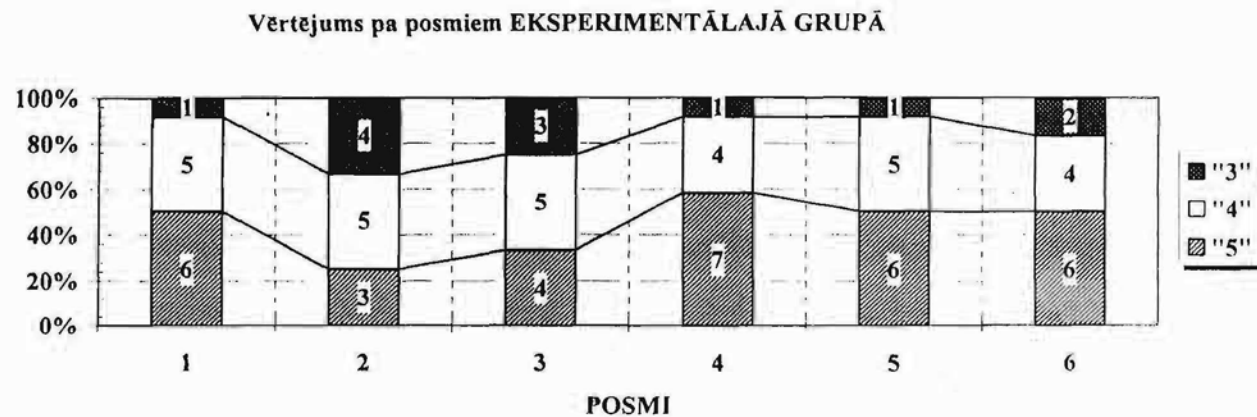
Vērtējums tika veikts pēc piecu baļu sistēmas, kur "5" = "teicami"; "4" = "labi"; "3" = "apmierinoši"; "2" = "neapmierinoši"). Eksāmena biļete sastāvēja no trīs uzdevumiem: pirmajā biļetes punktā bija jāveic radošs attēla apraksts vai jā sacer dotā teksta fragmenta nobeigums vai sākums; otrais punkts bija veltīts gramatikai un sastāvēja no trīs uzdevumiem: 1) tekstiem ar izlaidumiem, kur tukšajās vietās bija jāieraksta atbilstošs apgūstamā vārdu krājuma vārds, izteiciens u.tml. (piem., vārdkopas ar lietvārdu un darbības vārdu, idiomātiskie izteicieni, sakāmvārdi u.c.), 2) vārdu krājuma kontrole abās valodās attiecība uz vārdu nozīmju daudzveidību, 3) testa uzdevumi par noteiktām gramatiskām tēmām, (piem., pasīvs etc.). Trešajā eksāmena biļetes punktā studentiem vajadzēja brīvi izteikties par iepriekš semināros gatavotām un pārrunātām tēmām (piem., "Macht Geld glücklich?" ("Vai nauda var sniegt laimi?"), "Die Gesellschaft, in der ich wohne" ("Sabiedrība, kurā dzīvoju"), "Liebe und Freundschaft" ("Mīlestība un draudzība") u.t.t.- pavisam 9 tēmas (sk. pielikumu). Jāatzīmē eksperimentālās grupas studentu tendence savā stāstījumā iesaistīt vairāk idiomātisko izteicienu un valodas formu, ar kurām studenti sastapās tulkojumu lasījumos. Tas neapšaubāmi ir šo tekstu (fragmentu) lasīšanas un atkārtošanas rezultāts, kas veiksmīgāk iegaumēts, nostiprinoties ilgstošajā atmiņā. Kaut arī kontrolgrupai apgūstamais vārdu krājums bija identisks un kontroluzdevumos arī viņi mājas darbu formā veica vairāku tekstu analīzi, šāda tendence novērota netika.

Vērtējums	KONTROLES GRUPA					
5	3	2	3	3	3	3
4	6	3	4	4	5	5
3	3	7	5	5	4	4
POSMI:	1.	2-1.	2-2.	2-3.	3.	REZULTĀTĀ
POSMI GRAFIKĀ:	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Vērtējums	EKSPERIMENTĀLĀ GRUPA					
5	6	3	4	7	6	6
4	5	5	5	4	5	4
3	1	4	3	1	1	2

RELATIVIE RĀDĪTĀJI



RELATIVIE RĀDĪTĀJI



24 att.: Iegūto vērtējumu dinamika

Ilustrācijā redzams, ka eksperimentālās grupas studentu sekmes izteikti labākas ir radošajā eksāmena daļā. Šāda tendence bija novērojama arī ieskaitē.

Tas ir pozitīvs apstiprinājums hipotēzei, par tulkošanas veicinošo lomu VI (valodas izpratnē) un līdz ar to svešvalodu spēju attīstībā un ļauj izdarīt tālākus secinājumus par radošās domāšanas veicināšanu, kuru rosinājuši brīvie tekstu salīdzinājumi, radošais tulkošanas process.

Jāņem vērā arī tas, ka semestra sākumā un vidū studenti, neminot savu vārdu, rakstiski izteica viedokli par to, kādas viņi vēlētos vācu valodas nodarbības un kas tajās nepatīk. Vēlmes bija diezgan dažādas, bet visumā studenti bija ieinteresēti izmantot tulkošanas elementus arī praktiskās vācu valodas nodarbībās (DaF), jo daudzi (65%) bija iestājušies Svešvalodu fakultātē, cerot nākotnē savu darbu saistīt arī ar tulkošanu:

“Būtu lieliski, ja varētu nedaudz pamācīties tulkot par dažādām tēmām, kā piemēram: tirdzniecība, rūpniecība u.c., kas vēlāk būtu ļoti noderīgi darbā. Tēmas varētu sagatavot mēs paši, izvēloties, kas interesē visvairāk. Tātad - sagatavot vārdu krājumu, atbilstošu tekstu latviešu vai krievu val., kuru grupas dalībnieki pārtulkotu, iesaistīties par to diskusijās u.tml.”

“Ich denke, daß Ihre Methoden gut sind. Man muß auch praktisch dolmetschen, nicht nur übersetzen. Vielleicht wäre es besser, wenn wir mehr dolmetschen könnten. Von Anfang an wird das schwer sein, denn wir werden das zum ersten mal machen. Vielleicht könnten wir verschiedene Filme uns ansehen und dolmetschen. So können wir neue Vokabeln erlernen.”

*(Domāju, ka Jūsu metodes ir labas. Ir jāprot arī praktiski mutiski tulkot, nevis tikai rakstiski. Varbūt vēl labāk būtu, ja mēs varētu vairāk trenēties tulkot mutiski. No sākuma tas būs grūti, jo to mēs darīsim pirmo reizi. Varbūt mēs varētu skatīties dažādas filmas un tās tulkot. Tā mēs varētu iemācīties jaunus vokābulus.)*

“Kā es gribētu vācu valodu mācīties: 1. Protams, vajadzētu klausīties ierakstus vācu valodā; 2. visai grupai pēc iespējas vairāk iesaistīties sarunās; 3. skaļi lasīt vācu tekstus (par dažādu tematiku); 4. klausīties pasniedzēja teikto, kas spētu patiesi interesēt.”

*(tulkots no krievu val.)*” Man ļoti patīk mācīties svešvalodas, it sevišķi - vācu valodu. Mani interesē pilnīgi viss, kas attiecas uz šo valodu un tās lietotājiem; mūzika, kultūra, māksla...”

Arī neorientējoties tulkošanas teorijās, 85% absolventu, skolotāju un studentu aptaujas anketās bija atzīmējuši tulkošanas noderīgumu vācu valodas apguvē. Tāpat īpaša vērība tika veltīta pārējām četrām pamatiemaņām (90%), kā arī gramatikas un vārdu krājuma pārvaldīšanai. Par mazāk svarīgiem tika uzskatīti: izruna (50%) orientēšanās literāros tekstos (45%), zināšanas par valstīm, kurās runā vāciski (42%) un pareizrakstība (40%).

Tulkojot tiek aktivizēti sapratnes procesi, darbojas intuīcija un kognīcija.

Attiecībā uz atsevišķu vārdu un tekstu izpratni un tulkošanu, atbilstoši psiholingvistiskajām teorijām, valdošā ir asociatīvā un holistiskā domāšana. Arī tādēļ nedrīkstētu pārāk zemu novērtēt tulkošanas lomu svešvalodu apguvē.

Argumentiem, kuri tiek uzskaitīti pret tulkošanas izmantošanu svešvalodu apguvē, ir vēl spēcīgāki pretargumenti. Tos abus Kēnigs (1997. g. iespiešanai nodotajā darbā 2.- 4. lpp.) apkopojis un uzskaitījis, atļaujot secinājumus izdarīt lasītājam pašam. Iebildes **pret tulkošanas izmantošanu svešvalodas apguvē ir sekojošas:**

- Tulkojot, nodarbībā tiek izmantota dzimtā valoda un tādējādi smazināts jau tā ierobežotais laiks aktīvai nodarbei ar svešvalodu.
- Tā tikai pavisam nedaudz varot sekmēt citu par būtiskām atzītu prasmju: lasīšanas, runāšanas, dzirdes uztveres, rakstīšanas pilnveidošanu.
- Salīdzinājumā ar citiem svešvalodu apguvei raksturīgiem vingrinājumiem, tulkošana esot pārāk kompleksa, un pārējās vingrinājumu formas tiekot atstumtas fonā.
- Tulkošanas kompleksitāte svešvalodu nodarbībās neatļaujot tās pilnībā īstenot, jo to (nodarbību) mērķis esot svešvalodas, nevis tulkošanas kompetences apguve.
- Kā semantizēšanas paņēmieni tas neesot pietiekoši efektīvs, jo novedot pie nepieļaujamām 1:1 atbilstībām.

- Skolēni/studenti esot spiesti apzināti pārdomāt sakāmo arī tādos gadījumos, kur nepieciešami automātismi.
- Tas savukārt esot pārāk apgrūtinoši skolotājiem, jo viņu pieredze šajā valodas produkcijas veidā neesot pietiekoša.
- Tulkošana neesot izmantojama kā kontroles forma, jo pilnībā neatbilstot teorētiskajiem testa formu nosacījumiem un tādējādi neesot piemērota, lai pārbaudītu svešvalodas kompetenci.
- Tulkojot no svešvalodas dzimtajā valodā, sapratnes process tiek uzskatīts par tik domonantu, ka zūdot tulkošanas prasmes produktīvais aspekts.
- Tulkošana no dzimtās valodas svešvalodā skolēnus/studentus pārslogojot.
- Pretargumenti tomēr ir pārlicinošāki un tie apstiprinājās arī šajā pētījumā:
- Šādā veidā apzināti un uzskatāmi tiek parādītas struktūru atšķirības.
- Tiek samazināta negatīvās pārnesanas (transferēšanas) iespējamība svešvalodas produkcijā.
- Valodas apziņa tiek sekmēta gan dzimtajā valodā, gan svešvalodā.
- Svešvalodas tekstu fragmentu semantizēšanā tā ir neaizstājama, it sevišķi valodas apguves sākumfāzē.
- Tā veicina teksta sapratni un palīdz šo sapratni kontrolēt.
- Tā veicina niansētāka izteiksmes veida apguvi svešvalodā.
- Tā veicina jaunu svešvalodas leksēmu, to kombināciju un/vai struktūru iegaumēšanu.
- Tulkošanas izmantošana, pamatojoties uz attiecīgajiem tekstiem, aizkavē 1:1 atbilstību veidošanos.

- Tulkošana rada iespēju skolēniem/studentiem nodemonstrēt vienvalodīgo un divvalodīgo vārdnīcu iespējas un to robežas.
- Šajā vienā valodas prasmē integrējas arī pārējās, vērtējot no šī aspekta, tulkošana ir ļoti “ekonomiska”.

Salīdzinot svešvalodu apguves metožu attīstības gaitu, redzams, ka ar tulkošanu saistītās metodes pamazām atkal ieņem noteiktas pozīcijas. Attīstība ir spirālveidīga. Kā jau iepriekš minēts, tagad redzami trūkumi, kurus izraisījuši gadi bez dzimtās valodas izmantošanas svešvalodu apgūvē - ir novēroti vispārēji nopietni trūkumi gramatikas zināšanās.

Iespējams, ka liela nozīme augstākas vidējās atzīmes iegūšanā tieši “radošajos” eksāmena biļetes punktos ir arī minētajām aktivitātēm pret baiļu faktoru eksperimentālajā grupā. Bailes un to negatīvā ietekme uz domāšanas un līdz ar to mācīšanās procesiem jau pietiekoši izsmeļoši pierādīta kognīcijzinātnē. Šajā pētījumā to vēlreiz apstiprināja arī pirms pētījuma praktiskās daļas veiktā provizoriskā aptauja ar 90 respondentiem par baiļu lomu svešvalodu apgūvē. (Sk. ilustrāciju “Baiļu izjūta svešvalodu nodarbībās”) Tomēr 80% aptaujāto atzina baiļu pozitīvo nozīmi, pārvarot nevēlēšanos mācīties, tā sakot, cilvēka vairāk vai mazāk izteikto vēlmi sevi apgrūtināt ar ne pārāk gribētām darbībām. Šai gadījumā bailes noder kā stimuls, veicot mājas darbus, gatavojoties nodarbībai, mācoties uzdotu. Tas ir stimuls konkurētspējai, vēlme nekļūt noniecinātam citu acīs, visbeidzot- tās ir bailes no bailēm (nepatikas, kāda pārņem, ja “neesi sagatavojis nodarbību”).

## NOBEIGUMS

### Secinājumi.

Svešvalodu didaktikas vēsture uzskatāmi pierādījusi, ka viengabalainu metožu koncepciju realizēšana praksē vienmēr izraisījusi strīdus. Neveiksmīgi beigušies arī mēģinājumi pierādīt vienas metodes pārākumu pār otru. Iemesls tam varētu būt arī tas, ka līdz šim šādos pētījumos pārāk maz vērības veltīts tiem procesiem, kuri norisinās skolēnos/studentos, kad viņi apgūst svešvalodu un kas noris saskarsmē starp pedagogu un studentu?

"Suģestopēdija - vispusīgas mācīšanās paraugs", ar tādu nosaukumu zinātniece Fiļipova raksturo šo metodi kāda sava sacerējuma virsrakstā. Vai un kā šīs par alternatīvu sauktās metodes elementi būtu piemērojami arī Latvijas skolām un augstskolām?

Ļoti liela nozīme suģestopēdijā tiek piešķirta skolotājam. Lozanova suģestopēdijas skolotājam ir jāapbur ar savām spējām, bet ne ar apģērbu (tādēļ viņam ir jābūt korektā neuzkrītošā tērpā.) Bez suģestijas spējām viņam nepieciešamas perfekta abu valodu zināšanas un, protams, jābūt ļoti labam pedagogam. Īpaši daudz prasmes un izdomas jāveltī tam, lai no metodes "nekristu" ārā gramatika. Tieši tā sagādājusi visvairāk problēmas (kā to apliecina eksperimentu rezultāti) arī pašam Lozanovam. Pasniedzējam savi studenti/skolēni jāprot vadīt, bet vienlaikus viņi nedrīkst izjust nekādas bailes.

Pārzinot situāciju Latvijas skolās un augstskolās, secināms, ka suģestopēdija nav tieši pārnesama ne uz skolu, ne augstskolu. Būs grūti vai tikpat kā neiespējami atrast visām šīm prasībām atbilstošu pedagogu, nebūs realizējams arī suģestopēdiskais telpu interjers ar klubkrēsliem un vēl daudz kas no Lozanova priekšnosacījumiem.

Tieši tādēļ lielākoties tiek pārbaudīti, atkārtoti analizēti tikai atsevišķi suģestopēdijas paņēmieni, elementi. Neskatoties uz visām minētajām problēmām,



ļoti daudzi par šo metodi ir sajūsmā - par metodi, kura sakās uzrunājam visu cilvēka būtību, modinām viņā snaudošās spējas, atklājam milzu atmiņas kapacitātes.

Darba gaitā tika mēģināts atspoguļot šīs metodes labākās un arī problemātiskākās puses. Par sugestopēdiju, tāpat kā par citām alternatīvajām metodēm kā tādām mūsdienu mācību procesā, atliek pievienoties Henrici (1994.,518.) izteiktajam viedoklim, ka "metodes jēdziens vadītā svešvalodu apgūvē nav piemērojams tikai atsevišķu svešvalodu apguves uzlabošanas, optimizēšanas priekšlikumu apzīmēšanai, kas skar atsevišķus mācību nodarbību elementus vai principus", jo tam "trūkst zinātniski valodnieciska pamatojuma, vai arī tas ir pārāk naivs. Zinātniskie secinājumi vai nu netiek ņemti vērā, vai arī tiek interpretēti pārāk vienkāršoti."

Metožu izstrāde aprobežojas ar valodas apguves sākumstadiju.

Daudzi izteikumi attiecībā uz metodes iedarbību nav nopietni empīriski izpētīti.

Pastāv neskaitāmi mēģinājumi mācīt, mācīties savādāk un labāk, ir alternatīvas audzināšanas skolas (piem., Montesori, Valdorfa, pedagogija, Jēnas skola u.c.). Par fundamentu tiek izmantotas tādas dzīves filozofijas kā M. Duglasa, R. Šteinera, M. Grīna, J. Gebsera u.c. Pēc J. Gebsera pamatidejas cilvēka apziņai jāieiet jaunā fāzē - viņa kognitīvajam domāšanas veidam jānomainās pret integrālo.

Mēs dzīvojam pārejas laikā, un jaunajai apziņai nepieciešams arī jauns mācīšanās veids. par to liecina daudzas satraucošas liecības un atziņas, kuru starpā daudzas ir psiholoģiska rakstura un saistītas ar nepatiku pret skolu un mācībām, bailēm. Sekas ir zināšanu un inteligences līmeņa krišanās. Nepieciešams domāt par metodēm un paņēmieniem, ar kuriem, vienlaikus reducējot stresu, var gūt labus rezultātus.

Šis pētījums ierindojams visu to skaitā, kuri liecina, ka pārbaudītie sugestopēdijas paņēmieni ļauj attīstīt komunikēšanās spējas svešvalodā un arī reālajā komunikācijas situācijā valodas apgūvēji spēj runāt bez bailēm, atraisītāk. Visvairāk uzmanība pievērsta

tulkošanas elementam, kas ir neiztrūkstoša sugestopēdijas metodes un tās variantu sastāvdaļa. Šādā aspektā līdz šim pētījumu nav bijis. Latvijā iespējams apiet lielo un lieko atšķirību, kāda radusies, piem., Vācijā, mācot svešvalodu un tulkošanu šķirti, pat atsevišķās fakultātēs.

Eksperimentu, priekšlikumu, kā varētu mācīties un mācīt savādāk, lai mācīties gribošie tiktu uzrunāti savādāk, vispusīgāk, ir daudz. Salīdzinot svešvalodu apguves metožu attīstības gaitu, redzams, ka ar tulkošanu saistītās metodes pamazām atkal ieņem noteiktas pozīcijas. Šodien svešvalodu pasniedzējam jāprot novērst trūkumus, kurus izraisījuši gadi bez dzimtās valodas izmantošanas svešvalodu apgūvē un tikai komunikatīva svešvalodas mācīšana, - īpašas problēmas saskatāmas gramatikas zināšanās.

Darbā nosaukta līdz šim vēl vispārīgi neieviesta piektā svešvalodu prasme *tulkošana*, kas savā kompleksitātē ir pārāka par pārējām četrām ("klausīšanos", "runāšanu", "lasīšanu", un "rakstīšanu"), uzskaitīti argumenti tulkošanas praktizēšanai svešvalodas nodarbības, kuri attaisnojušies arī eksperimentāli. Secināms, ka jāpastiprina metodiski didaktiskas pārdomas par tulkošanas mācīšanu, kurai savukārt jābūt vairāk metodiski un didaktiski saistītai ar svešvalodu mācīšanu.

Latvijā līdz šim sugestopēdija ir bijis grūti izrunājams, pārsvarā nedzirdēts svešvārds. Ārzemēs (it īpaši Vācijā) ir daudz sugestopēdijas mācību institūciju ne tikai svešvalodu apguvei. Sugestopēdija tiek plaši izmantota logopēdiskos nolūkos, psihoterapijā.

Ar šo rakstu pretendēju sniegt ierosmi, pievērsties sugestopēdijas kā holistiskas mācību metodes elementiem, pārdomāt to izmantošanas spektra iespējas arī mūsu republikā. *Respektējot interdisciplinītāti un svešvalodu apguvi kā mācību procesa sastāvdaļu, darba gaitā izstrādāti sekojoši mācīšanās un mācīšanas ieteikumi:*

attiecībā uz mācīšanos kopumā

- pievērst studenta/skolēna uzmanību individuālās mācīšanās nozīmei,
- izmantot dažādus uztveres kanālus (attēli, darbības, uzskates līdzekļi, filmas, piemēri...),

- nepārslogot uzmanību ar pārāk daudziem un dažādiem akcentiem, tas rada haosu;

attiecībā uz smadzenēm un iegaumēšanu

- radīt pozitīvu noskaņojumu, informācija tādējādi kļūst patīkama un tādējādi gan vieglāk iegaumējama, gan reproducējama,
- bailes rada stresu, notiek hormonu izdalīšanās, šīs reakcijas tūlītējs turpinājums ir sinapšu savienotājmehānismu funkciju pārtraukšana un nespēja uztvert un atcerēties (“atslēgšanās” /blackout/),
- lai izvairītos no bailēm, par jauno vielu jārada interese,
- interesi visvieglāk radīt, atrodot jaunajā vielā atsaucis uz studenta individuālajām interesēm,
- jaunais jāpasniedz kā kaut kas zināms, tikai mazliet savādāks un papildināms,
- jaunā informācija jāatkārto, lai novērstu jaunās molekulārās ķēdes izīršanu,
- jāapzinās mācību mērķi.

*Tā kā darbā ieskicēta svešvalodu spēju būtība un struktūra, turpmākos svešvalodu apguves pētījumos tā var tikt izmantota kā noteikts atskaites punkts konkrēto mērķu nospraušanai un realizācijai noteiktos svešvalodu apguves posmos.*



## AIZSTĀVĒŠANAI IZVIRZĪTĀS TĒZES

1. Svešvalodā jaunie vārdi apgūstami ne tikai kvantitatīvi, bet gan, izveidojot pēc iespējas daudz sasaistes elementu, balstoties uz idejas par attēlu kā savienotājelementu starp valodu un tēlu. Jo ciešākas un daudzpusīgākas ir asociatīvās saites starp noteiktiem jēdzieniem, jo stabilāk šie jēdzieni un to nozīme tiek iegaumēti.

2. Tulkošanai ir izšķiroša nozīme analizētajos holistiskajos svešvalodu apguves procesos. Eksperimentāli apstiprinājās ideja par tēlaino priekšstatu ("ainu"/*scenes*) salīdzināšanu ar to verbalizēto tekstuālo izpausmi ("ietvaru"/*frames*), kas rosina studentu tēlaino domāšanu, kura summējoties ar atkārtojumiem, vienlaikus veido automātismus dzirdētprasmē, runātprasmē, lasītprasmē, rakstītprasmē, tulkotprasmē, tātad attīsta svešvalodu spējas.

Spēju attīstībā eksperimentāli pēc pieņemtajiem kritērijiem svešvalodu apguves efektivitātei pārbaudītajiem elementiem ir veicinoša nozīme, jo tie pozitīvi ietekmē spēju struktūrelementus.

3. Teorētiski un praktiski ir pierādīta baiļu bremzējošā ietekme valodas apgūvē. Eksperimentāli tika pierādīts, ka bailes mazina:

- paradums svešvalodu lietot ikdienā;
- studenta satraukuma, sasprindzinājuma mazināšana didaktiskiem līdzekļiem;
- draudzīgu, biedrisku attiecību veidošanās students ↔ students un students ↔ mācītbspēks

Bailes var būt stimuls, veicot mājas darbus, gatavojoties nodarbībai, mācoties uzdoto. Tas ir stimuls konkurētspējai, vēlme nekļūt citu noniecinātam, - tās ir bailes no bailēm, nepatikas, kāda pārņem stundā, nezinot uzdoto.



## LITERATŪRAS SARAKSTS

1. Aebli, H. (1980.,1981.): **Das Ordnen des Tuns.** 1.,2. sēj.,Stuttgart
2. Aebli, H.(1983): **Zwölf Grundformen des Lernens.** Stuttgart
3. Ageev, B. (1990): **Мешгрупповое vsaimodeistvie.**M.: MGU
4. Altmeier, C. (1995): **Das Fremde im Eigenen** ( in: Jahrbuch DaF 21 (1995), 367-386)
5. Amthauer, R. (1955): **Intelligenz-Struktur-Test** .Göttingen
6. Abbeck, J. (1987): **Wider das Vergessen. Gedächtnistechniken.** Sk.: Praxis des Neusprachigen Unterrichts,34. Jg. 1987
7. Ausubel, D.P.(1974): **Psychologie des Unterrichts.**1.,2.sēj. Weinheim
8. Babanskis,J./Potašņiks, M. (1983.): **Pedagoģiskā procesa optimizācija.** Rīga:Zvaigzne
9. Bandura, A. (1979): **Sozial-kognitive Lerntheorie.** Stuttgart
10. Bancroft,W.J. (1984): **Sprachunterricht am Institut von Dr. Lozanov.** Neues Lernen Journal 1/1984, 5.-30. (Tulkojums no oriģiālraksta žurnālā Journal of Suggestive/Accelerative Learning and Teaching)
11. Baur R.S.(1990): **Superlearning und Suggestopādie.** München: Langenscheidt
12. Baur, R.S. (1993): **Alternative Methoden.** In: Deutsch als Fremdsprache,H.2., 119-125
13. Baur, R.S. und Jatzkowskaja, G.(1994): **Lerntheorie und FU.**Sk.:Deutsch als Fremdsprache, Jg. 30.1993, H.4,203. - 211.
14. Bausch, K. R./Weller, F.R. (izd.)(1981): **Übersetzen und Fremdsprachenunterricht.** Frankfurt/M
15. Bausch, K.R. Christ K., Krumm H.J. (Hrsg.): **Die Ausbildung von Fremdsprachenlernen: Gegenstand und Forschung.** Bochum 1990
16. Bebre, R. (1979): **Personība un spējas.** Rīga

17. Becker, E. (1993): **Ich sehe deine Sprache, wenn du schweigst. Aphasietherapie und NLP.** Paderborn: Junfermann Verlag
18. Bisle-Müller, H.: **Muttersprache + Erfahrung - und sonst nichts?** Info DaF (1994) Nr 4, 475.-483.lpp.
19. Bower, G.H./ Hilgard, E.R. (1983, 1984): **Theorien des Lernens.** Bd.1, Bd.2 :Stuttgart
20. Braun, R.S., Jatzkowskaja, G., (1994) **Berichte.** Lerntheorie und Fremdsprachenunterricht. Bericht über ein deutsch-russisches Lerntheorie-Symposium in Moskau. Essen. Sk.:Jahrbuch DaF 20 (1994),323.-336.
21. Brezinka, W. (1976): **Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg.** München
22. Briod, E. (1926): **Dzīvās (jaunās) valodas pasniegšana.** Rīga: grāmatu apg. "Rīts"
23. Brodbeck, K.-H. (1995): **Entscheidung zur Kreativität.** Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft
24. Bruck, E.: **Ein Beitrag zum Thema "Sprachbegabung"** Programmierteres Lernen und programmierter Unterricht 2/1968, 57-61
25. Butzkamm, W. (1978): **Aufgeklärte Einsprachigkeit.** Heidelberg
26. Burow,A.-O.: **Grundlagen der Gestaltpädagogik.** Dortmund 1988
27. Cube,F.v.: **Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik.** Sk.: H.Gudjons/R.Teske/R.Winkel (izd.) 1989,
28. Cube,F.v.: **[Abschlußdiskussion]** Sk.: H.Gudjons/R.Teske/R.Winkel (izd.) 1989, 95.-110.lpp.
29. Dāle, P. (1989) **Par inteligenci.** Rīga: P.Stučkas LVU
30. Dietrich,I.(1990): **Sammelrezension. Die Botschaft vom sanften, leichten, erfolgreichen Lernen. Suggestopädie und Superlearning in Spiegel neuerer Veröffentlichungen.** Sk.: ZFF 1, S.99-115.
31. Dhority, L. (1986): **Moderne Suggestopädie. Der ACT Einsatz ganzheitlichen Lehrens und Lernens.** Bremen: PLS Verlag
32. Donzov,L. (1984):**Psihologija kolektiva.** M.: MGU
33. Dörner, K. (1979): **Problemlösen als Informationsverarbeitung.** Stuttgart

34. Edelmann, W. (1986): **Lernpsychologie**. Weinheim, 2. izd.
35. Edelmann, W. (1988): **Suggestopädie/Superlearning. Ganzheitliches Lernen - das Lernen der Zukunft?** Heidelberg: R. Asagner Verlag.
36. Engelkamp, J. (1990): **Das menschliche Gedächtnis**. Göttingen: Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hogrefe.
37. Erben, J. (1993): **Einführung in die deutsche Wortbildungslehre**. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag
38. Ezera, R. (1972) **Aka**. Rīga: Liesma
39. Ezera, R. (1994) **Der Brunnen**. Berlin: Ullstein
40. Fillmore, C. J. (1976): **Scenes - and - Frames Semantics**. Sk.: Zampolli, A. (red.): *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: N.Holland. 55.-88.
41. Gage, N.L./Berliner, D.C. (1986.): **Pädagogische Psychologie**. Weinheim
42. Gagne, R.M. (1969): **Die Bedingungen des menschlichen Lernens**. Hannover
43. Garleja, R. (1991.): **Grupu sociālā psiholoģija**. R.: LU
44. Gebser, J. (1978): **Ursprung und Gegenwart**. Schaffhausen: Novalis Verlag
45. Geisler-Knickmann, F. (1972): **Begabungsentfaltung im Englischunterricht durch progressives Differenzieren**, Fremdsprachen Lehren und Erlernen. Texte hrg. R. Freudenstein und H. Gutschow (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, hg. A. Flitner, Bd. 16) 249.-260., München
46. Gerzymisch-Arbogast, H. (1994) **Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum**. Tübingen: A. Francke Verlag
47. Grudulis, L. (1969): **Das Bildungswesen in Lettland**. Rīga: Liesma
48. Gudjons, H. (1995): **Pädagogisches Grundwissen**. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
49. Gudjons, H./Teske R. (1982) **Unterrichtsmethoden: Grundlegung und Beispiele**. Braunschweig: Pedersen

50. Hagmüller, P. (1979): **Empirische Forschungsmethoden.** München: Kösel
51. Hallwass, E. (1992): **So testen Sie Ihr Sprachgefühl. Ein kurzweiliger Deutschkurs mit 444 Fragen und Antworten.** München: Ehrenwirth
52. Hamman, E./Tschechlova, S.(1989) **Sovmestnaja utschebno-posnavatjelnaja dejatelnostj skolnikov - osnova ih sposobnostjei// Formirovanije litschnostji v kollektive.** R.: LVU
53. Handwerker, B. (1988): **Wortbedeutung und Textverstehen.** Sk.:Reiner Arntz (izd.):Textlinguistik und Fachsprache, Hildesheim: Olms, 333.-347.
54. Heller, K. (1969): **Zum Problem der Begabungsreserven.** Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe, hg. H.-R. Lückert, München/Basel
55. Henning, D. (1993) **Der Fremdsprachenunterricht in den baltischen Republiken in Geschichte und Gegenwart.** sk.:Pädagogik und Schule in Ost und West, 41/1993/H.1 S.27
56. Henrici, G. (1995): **Spracherwerb durch Interaktion?** Schneider Verlag Hohengehren
57. Henrici, G./Riemer, C.(Hrsg.): mit der Arbeitsgruppe DaF Bielefeld/Jena (1994): **Einführung in die Didaktik des Unterrichts DaF mit Videobeispielen.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
58. Henrici, G./Riemer, C.(Hrsg.): mit der Arbeitsgruppe DaF Bielefeld/Jena (1994): **Einführung in die Didaktik des Unterrichts DaF mit Videobeispielen.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
59. Hohmann, H.-O. (1990): **Fremdsprachenunterricht und Methodik. Nach welcher Methode unterrichten Sie?** In: Neusprachliche Mitteilungen, Jg. 43, H. 1, S. 17-24.
60. Holtwisch, H. (1990): **Fremdsprachenlernen alternativ!** Bochum: AKS Verlag.



61. Holtwisch, H. (1991): **Suggestopädisches Lernen im schulischen Sprachunterricht.** In: Neusprachliche Mitteilungen, Jg. 44, H.3, S. 173-176.
62. Hönig, H.G./Kußmaul, P. (1991): **Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch,** Tübingen: Narr
63. Hornstein, W./Scheffold, W./Schmuser, G./Stackebrandt, J.: (1975.) **Lernen im Jugendalter.** Stuttgart
64. Hüholdt, J. (1993): **Wunderland des Lernens.** Bochum: Verlag für Didaktik.
65. Hüllen, W./Jung, L. (1979) **Sprachstruktur und Spracherwerb.** Düsseldorf: August Bagel Verlag
66. Jungblut, G. (1992): **Krashen und Lozanov- ihre alternativen Implikationen für den Fremdsprachenunterricht der Schule.** Neusprachliche Mitteilungen, 1992/Jg.45, 4. Jg., 237.-244
67. Kegan, R. (1992.): **Die Entwicklungsstufen des Selbst.** München
68. Kolarova, D./Balevski, P. (1973): **Otraženje suggestopedičeskogo obučenja inostrannim jazykom na funkcionalnoje sostojanje bolnih nevrozami.** Ministry of Education Research Institute of Suggestology (izd.), Problems of Suggestology, 387.-394.
69. Königs, F.G. (1993) **Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen** In: Jahrbuch DaF 1993/4, 203.-210.
70. Königs, F.G. (1995): **„Worte, nicht als Worte?“ Überlegungen zur Bedeutung des Wortschatzes aus übersetzungsdidaktischer Perspektive.** Prace naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 1507
71. Königs, F.G. (1997): **Übersetzen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache** (Entwurf für „Handbuch Deutsch als Fremdsprache“, in Vorbereitung)
72. Köster, L. (1994): **Semantisierungsprozesse im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.** Frankfurt

- am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften
73. Krumm, H.-J. **Zur Situation der deutschen Sprache im Europa der neunziger Jahre.** IDV-Rundbrief März 1991
74. Krüger, H.-H. (izd.)(1988) **Handbuch der Jugendforschung** Oppladen
75. Kudrjavzev, V (1991): **Problemnoje obutschenije: istoki, suschtsnostj, perspektivy.** / Novoe v schisnji, nauke, tehnikе. Ser. Pedagogika I psihologija Nr.4/M.: Snanije
76. Kußmaul, P. **Die Herübersetzung gehört in den Deutschunterricht** (1993) Sk.: Traducere Navem, S.83- 87
77. Kußmaul, P. (1994): **Kreativität im Übersetzungsprozeß.** Sk.: Traducere Navem, 274.-280.
78. Kußmaul, P. (1996a): **Die Bedeutung des Verstehensprozesses für das Übersetzen.** Sk.: *Übersetzungswissenschaft im Umbruch* 229-238 *Spezializdevums.* Günter Narr Verlag Tübingen
79. Kußmaul, P. (1996b): **Die Rolle der Psycholinguistik und der Kreativitätsforschung bei der Untersuchung des Übersetzungsprozesses.** Internationale Dolmetscher/Übersetzerkonferenz Riga (04. 1996)
80. Lademann, N., Wendt, G. (Hrsg.) (1991): **Kommunikativ- funktional orientierter Fremdsprachenunterricht.** 3. internat. Konferenz an der M. Luther Univ. Halle (Saale) vom 21.-22. Nov. 1990. Berlin: Cornelsen.
81. Lehmann, D. (1982.): **Zur Rolle der Musik in der Suggestopädie.** Wissenschaftliche Berichte der Forschungsstelle für Mnemologie . Leipzig, 2, 8-25
82. Lehmann, D. (1992): **Musik und Motivation.** Musik-, Tanz- und Kunsttherapie, 3, 81-86
83. Leirbukt, O./Lindemann, B. (izd.) (1992): **Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens.** Tübingen: Narr
84. Leontjev, A (1969): **Jazik, reč, rečevaja dejateljnostj,** Moskva

85. Leontjev, A./Rjabova, T. (1970): **Aktualnije problemi.** Moskva
86. Leontjev, A (1972): **Dejateljnostj.Soznanije. Ličnostj.** Moskva
87. Levy, J. (1969): **Die literarische Übersetzung**
88. Lozanov, G. (1973): **Suggestopedičeskoe vospitanie I obučenie po vsem predmetam v desjatom klasse srednih obščebrazovatelnyh škol.** Ministry of Education Research Institute of Suggestology (izd.), Problems of Suggestology, 270.-277. Sofia
89. Lozanov, G.(1970): **Suggestologija i suggestopedija.** Autorreferāts. Sofijas sugęstop. instit.
90. Lozanov, G.(1977): **Suščnostj, istorija I eksperimentalnije perspektivi suggestopedičeskoj sistjemi pri obučenii inostrannim jazikam.** Sk.: Metodi intensivnogo obučenija, III (1977), 7./16.
91. Lozanov, G. (1985): **Erfahrungen mit der Suggestologie und Suggestopädie in Bulgarien**”, Neues Lernen Journal 1, 60.-71.
92. Krashen, S.D.(1985): **The Input Hypothesis. Issues and Implications.** London: Longman
93. Kitajgorodskaja, G.A. (1986): **Metodika intensivnogo obučenija inostrannym jazykam.** Moskva: Vysšaja škola.
94. Kitajgorodskaja, G.A. (1990): **Deutsch-intensiv-kommunikativ.** Moskva: Vysšaja škola
95. Kitajgorodskaja, G.A./ Majorova, M.A. (1977): **O nekotoryh itogah sopastoviteljnogo eksperimenta po vyjavleniju sravnitelnoj effektivnosti soznatelno praktičeskogo I suggestopedičeskogo metodov.** Sk.: Metody intensivnogo obučenija III, 80.-89.
96. Krumm, H.-J. (1983): **Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt. Kritische Anmerkungen zum Methoden-Boom oder: Plädoyer für eine Veränderung der Unterrichtskommunikation durch Ernstnehmen der Kursteilnehmer statt durch alternative Methoden.** Sk.: Zielsprache Deutsch. 14.4, 3.-13.

97. Luchtenberg, S. (1990): **Language Awareness-Konzeptionen für Didaktik des Deutschen**. Sk. Deutsch als Fremdsprache, Jg. 30.1994, H.4, : 2.-22.
98. Markowitsch, H.J. (1993): **Lernen: Bewußt - unbewußt - implizit - explizit - prozedural - semantisch - episodisch - priming**. Psychologische Rundschau, 4, 106-111
99. Maslo, I./Špona, A. (1991.): **Skolas pedagoģiskais process**. R.:Latvijas Pedagoģu biedrība
100. Meikšāne, Dz. (1965) **Vai spējas ir iedzimtas?** Skola un Ģimene, Nr. 8, 60.lpp.
101. Meļņik, S. (1973.): **Некоторие проблемы интенсивного курса обучения иностранному языку**. Sk.: Metodi intensīvoģo obuģeņija, I (1973), 38.-52.
102. Mönks, F. J./Knoers, M. P. (1995): **Lehrbuch der Entwicklungspsychologie**. München
103. Müller, M. Wartenschlag L. und Wolff J.(Hrsg.)(1993): **Autonomes und partnerschaftliches Lernen**. Berlin: Langenscheidt
104. Müller, B.-D.(Hrsg.)(1992): **Anders lernen im FU. Experimente aus der Praxis**. München: Langenscheidt.
105. Neuner, G., Hunfeld, H. (1993): **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts**. Berlin: Universität GhK, Langenscheidt.
106. Nida, E.A. (1975): **Componential Analysis of Meaning. An Introduction to Semantic Structures**. Haag/Paris: Brill
107. Pasovs, J. (1980): **Svešvalodu mācīšanas didaktikas pamati**. Rīga: Zvaigzne
108. Piaget, J.: **Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde**. Stuttgart 1975 (Studienausgabe)
109. Piepho, H.-E.(1974): **Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Ziel im Englischunterricht**. Limburg/Lahn
110. Plotnieks, I. (1971.): **Spējas un dotumi. Spēju un dotumu noteikšana. Spēju attīstīšana**. Skolotāju Avīze, 22.IX, 17.XI, 15.XII

111. Rahmanovs, I.V. (1946) : **Metodiski aizrādījumi svešvalodu skolotājiem**. Rīga: LV izdevniecība
112. Reinert, G.B./Thiele, J. (Hrg.)(1977): **Nonverbale pädagogische Kommunikation**. München: Ehrenwith.
113. Reiss, K. (1978): **Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik**, Tübingen
114. Remarks, Ē. M. (1993) **Mājumceļš**. Rīga: Liesma
115. Remarque, E.M. **Der Weg zurück** (1985) Berlin: Ullstein
116. Rosch, E. (1973): **Natural categories**. Sk.: *Cognitive Psychology* 4. 328.- 350.
117. Roth, H.(1969)(izd.): **Begabung und Lernen**, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4, Stuttgart
118. Sauter, F.,Ch. (1996): **Hochschulunterricht mit Elementen der Suggestopädie - eine empirische Untersuchung zur Auswirkung auf sozial-emotionale Aspekte, die Lernmotivation und den Wissenserwerb**. Witruk, E./ Friedrich, G (izd.): **Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis**, Verlag Empirische Pädagogik, Landau
119. Scherer, H.S.(1992): **Heinrich Schliemanns Sprachlehrmethode und Möglichkeiten ihrer Nutzung in der modernen Sprachdidaktik**. In: Neusprachliche Mitteilungen. Jg. 45, H.3, S.151-158.
120. Schiffler, L.(1989): **Suggestopädie und Superlearning- empirisch geprüft**. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg GmbH&Co.
121. Schiffler, L.(1994): **Zur Diskussion gestellt: Suggestopädie und Superlearning - eine Methode für lernschwächere Schüler?** Pädagogik und Fremdsprachenunterricht. Jg 34, 83-89
122. Schutt, H. (1974): **Fremdsprachenbegabung und Fremdsprachenleistung**. Frankfurt/M:Diesterweg
123. Schwanke, M.(1994) **Übersetzen im Unterricht** . Baltmannsweiler
124. Skowronek, H. (1975): **Lernen und Lernfähigkeit**. München

125. Smirnova, N.V. (1975): **O hode eksperimentalnogo obučenija po suggestologičeskomu kursu v MGPI im. Lenina.** Sk.: Suggestologija I suggestopedija 3, 15.-23.
126. Sossjur F. de (1977):. **Trudi po jazikoznaniju.** Perevod s francuzskogo. Moskva.
127. Stepe, A. (1973): **Spējas un to izkopšana.** Rīga: Mācību un iestāžu metodiskais kabinets
128. Stolze, R. (1994): **Übersetzungstheorien. Eine Einführung.** Tübingen Narr 1987
129. Tiersch, K. (1932): **Deutsches Bildungswesen im Riga des 17. Jahrhunderts.** München: Verlag von Ernst Reinhardt
130. Tillmann, K.-J. (izd.)(1987): **Schultheorien.** Hamburg
131. Turner, Fr. (1981): **Lehren-Lernen-Beurteilen.** Athenäum.
132. Türcke, K. (1938): **Estland- Lettland (Das Schulrecht der deutschen Volksgruppen in Ost- und Südosteuropa).** Berlin
133. Vester, Fr.(1975): **Denken, Lernen, Vergessen.** Stuttgart: DTV.
134. Vermeer, H.J./Reiss, K. (1984) **Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie** Tübingen
135. Vigotskij, L. (1934): **Mišļeņije i reč.** Moskva
136. Vigotskij, L. : **Sobranije sočetanija v 6 t.-** Moskva, Pedagogika, 1983
137. Vollmer, H. (1982): **Spracherwerb und Sprachbegabung.** Tübingen: Narr
138. Weller, F.R.(1981):. **Formen und Funktionen des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer schulischen Übersetzungslehre am Beispiel des Französischen.** Sk.: Bausch, K.R./Weller, F.R. (izd.) **Übersetzen und Fremdsprachenunterricht.** 233.-296  
Frankfurt/M.: Diesterweg
139. Weller, F.R.(1993, 1994): **Aus den Nischen des Turms zu Babel: Neuerscheinungen zur Übersetzungswissenschaft und Dilemma des Altsprachlichen Unterrichts.** Sk.: Die Neueren Sprachen 92-6 (1993), 587.-607. (I.d.), 93-2 (1994), 185.-211. (II d.).

140. Wester, J.(1989): **SuperLearning**. Wiesbaden: Englisch Verlag.
141. Wills, W. (1977): **Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden**. Stuttgart
142. Wills, W. (1992): **Übersetzungsfertigkeit. Annäherung an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff**. Tübingen: Narr
143. Wills, W. (1994): **Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft. Versuch einer Abgrenzung**. In: DaF Jg.31,H.1, S. 13 - 19
144. Winter, A. **Forschungsvorhaben. Tertiäre Sozialisation im Englischunterricht. Entwurf eines Konzepts zum Abbau von Vorurteilen durch einen ganzheitlich orientierten Englischunterricht**. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1, 1990, 94.-98.
145. Wode, H.: **Natürliche Zweisprachigkeit. Probleme, Aufgaben, Perspektiven**. Sk.: Linguistische Berichte Nr,32/1974. Westdeutscher Verlag. Wiesbaden
146. Zimmer, H. D.(1984): **Kognitionspsychologische Aspekte des fremdsprachenerwerbs oder visuelle und verbale Komponenten der Wortbedeutung im Fremdsprachenerwerb**. Sk.: W. Bufe (izd.): Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Tübingen
147. **Ētikas vārdnīca**. (1987.)I. Kona red., "Avots"
148. **Pedagoģijas terminu vārdnīca** (1978), I. Freidenfelda red., R.: Liesma
149. **Psiholoģijas un pedagoģijas pamati**. (1984) Riga: Zvaigzne
150. **Psiholoģijas pamati**.(1996) Rīga: Zvaigzne
151. **Psiholoģiskie testi profesionālo spēju pārbaudei un attīstīšanai**. (1972) Rīga: Liesma
152. **Psiholoģisko testu krājums**.(1995) Rīga: Ilzes Jansones izdevn.
153. **Socioloģisko pētījumu metodoloģija, metodika un tehnika** (mācību līdzeklis) 1981, Rīga: Zvaigzne
154. **Svešvalodu programmas, metodiskie norādījumi** (līdz 1995. g.)

155. **Spēju attīstītājs. Modernās praktiskās psiholoģijas uzdevumu un vingrinājumu kurss apdāvinātības tipa noteikšanai.** (1927) Rīga: Psiche
156. **Vispārīgā psiholoģija.** (1978) Rīga: Zvaigzne
157. **Vācu-latviešu vārdnīca** (1990.) Rīga: Avots
158. Päd. H.2/1993: **Schwerpunkt Lernmotivation**
159. **Wahrig. Deutsches Wörterbuch** (1997) Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag
160. **Voprosi metodiki obučenija inostrannim jazikam.** 1953 Moskva: Učpedgiz
161. **Mišļeņije i jazik** Moskva: Gos. izdat. poļitičeskoj literaturi (1957)
162. Quast, U. (1995): **Zum Effekt verschiedener Musikgenres auf suggestopädisches Lernen.** Diss. Leipzig
163. Quetz, J./ Bolton, S./Lauerbach, G. (1981): **Fremdsprachen für Erwachsene.** Berlin: Cornelsen und Oxford University Press
164. Zingler, M. (1980): **Teste Dein Deutsch!** Stufe I, Stufe II. Langenscheidt





## PIELIKUMI

### 1.

**Anketa vācu valodas skolotāju un vidusskolas absolventu un studentu attieksmes noskaidrošanai pret vācu valodas mācīšanu**  
(pēc Neuner, G., Hunfeld, H. 1993)

Notieren Sie sich Stichwörter zu den folgenden Fragen:

*1. Erinnern Sie sich an das Lehrwerk, mit dem Sie Deutsch gelernt haben? Woran können Sie sich erinnern?*

Die Bilder

Die Grammatikdarstellung

Manche Texte

Die Wortschatzdarstellung

Übungen

*2. Sicher können Sie sich noch an Ihre Deutschlehrerinnen oder Deutschlehrer erinnern. Was hat Sie damals besonders beeindruckt bzw, gestört?*

Konnten Sie gut Deutsch?

Konnten Sie die Sprache gut erklären?

Haben Sie es verstanden, Sie für die deutsche Sprache und Kultur zu interessieren?

*3. Worauf wurde in Ihrem Deutschunterricht besonders viel Wert gelegt?*

Sprechen

Schreiben

Lesen

Hören

Übersetzen

Gute Grammatikkenntnisse

Gute Wortschatzkenntnisse

Gute Aussprache

Korrekte Rechtschreibung

Wissen über die Deutschsprachigen Länder

Umgang mit literarischen Texten

*4. Wie wurde Ihnen die deutsche Sprache erklärt?*

Überwiegend in der Muttersprache

Durch häufigen Vergleich in der Muttersprache

Fast ausschließlich auf deutsch

*Wie würden Sie heute Ihren Deutschunterricht von damals beurteilen? Wenn Sie selbst schon unterrichten: was machen Sie genauso wie Ihre Lehrer, was machen Sie ganz anders?*

**2.****Anketa attieksmes noskaidrošanai pret bailēm svešvalodu apgūvē**

1. Vai svešvalodas mācību nodarbībās esat izjutis(usi) bailes...?

a) kā skolēns

b) kā skolotājs

2. Kādās situācijās esat baidījies(usies)? Kādēļ?

3. Vai un kad bailes var būt arī "noderīgas"?

## 3.

## Mācību tekstu analīze

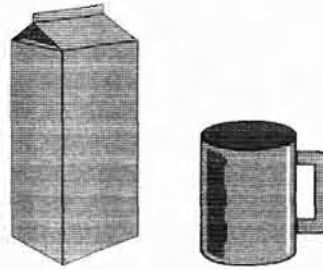
Originālteksta fragments	Studenta tulkojuma priekšlikums
<p>1.L.:Naktī mūsu istabā divi nomira. Viens mira ļoti lēni un grūti. V.: Nachts starben zwei Leute bei uns im Zimmer. Einer sehr langsam und schwer.</p>	<p>1. Naktī divi no mūsu palātas nomira. Viens - ļoti smagi un lēni.</p>
<p>2.L.:Atvērās durvis. Tajās stāvēja Gotfrīds Lencs, garš, vājš, ar salmu krāsas krēpēm un degunu, kas būtu piestāvējis pavisam citam vīram. V.: Die Tür flog auf. Gottfried Lenz stand im Rahmen, lang, mager, mit strohblonder Mähne und einer Nase, die für einen ganz anderen Mann gepaßt hätte.</p>	<p>2. Durvis atsprāga vajā. Tajās stāvēja Lencs, garš, kārns, ar salmu krāsas krēpēm un degunu, kas būtu piestāvējis pavisam citam vīram.</p>
<p>3. ...</p>	<p>3.</p>

#### 4. Klausur I

“Nur wer im... lebt, lebt angenehm”, heißt es in B. Brechts  
Ä Dreigroschenoper”. Finden Sie das fehlende Wort?

- a) Wohlstand
- b) Wohlfahrt
- c) Wohlbehagen
- d) Wohllaut
- e) Wohlwollen

Neben der Tasse steht...



- a) der Milchkrug
- b) die Milchdose
- c) die Milchflasche
- d) die Milchkanne
- e) die Milchtasse

Was kann man nicht *halten* ?

- a) ein Versprechen
- b) den Mund
- c) eine Rede
- d) die Zunge
- e) eine Ansprache

In diesem Saal, meine Damen und Herren, sehen Sie nun  
die bedeutendsten... unseres Museums.

- a) Kunststücke
- b) Künstlichkeiten
- c) Kunstwerke
- d) Künste
- e) Kunstgewerbe

Ich gratuliere dir zum Geburtstag und wünsche dir...

- a) alle gute
- b) alles gut
- c) alles Gutes
- d) alles gute

## 5 Klausur II

1....ich fragen, warum Sie Ihre Schuhe mit meinen Vorhängen putzen?

- a)Möchte
- b)Werde
- c)Habe
- d)Würde
- e)Darf

2.

Jetzt beruhigen Sie sich erst mal, und dann erzählen Sie uns der Reihe nach, wie der Unfall...

- a) passiert
- b) passieren wird
- c) passiert hat
- d) passiert ist
- e) passieren hat

3. Ich verstehe nicht, warum du so lange geblieben..., wenn es so langweilig war. (15,51)

- a) hast
- b) wolltest
- c) bist
- d) hattest
- e) würdest

4.

Das ist nicht wahr! Du hast...

- a) gelügt
- b) gelagen
- c) gelügen
- e) gelogen

5. Beantworten Sie die Fragen!

Womit ißt Du?

Mit wem ißt Du?

Womit fährt er?

Mit wem fährt er?

Wohin geht er?(die Schule)

Wo arbeitet sie ?( Das Geschäft)

Wem begegnet die Lehrerin?

6. Gebrauchen Sie Infinitiv mit oder ohne "zu"!

Ich sehe ihn (kommen).

Der Gast will (sprechen).

Der Student ist bereit..... (antworten).

## 6. Eksāmena bijetes

### I

1. Ihre Überlegungen zum Thema "Arbeitslos"
  2. Ihre Wortschatzliste zum Thema "Reise" (15 Einheiten)
    - ♥Wie heißt das auf deutsch.....?
    - ♣Pasakiet to pašu latviski (krieviski)!
  3. Beenden Sie die Situation!
- 

### II

1. Ihre Überlegungen zum Thema "Macht das Geld glücklich?"
  2. Sagen Sie anders: 1) finanzielle Schwierigkeiten, 2) etwas durchsehen, kontrollieren  
3) sich etwas leisten, 4) wenig Geld haben
    - ♥Wie heißt das auf deutsch.....?
    - ♣Pasakiet to pašu latviski (krieviski)!
  3. Bilden Sie den Anfang der gegebenen Situation!
- 

### III

- 1 Ihre Überlegungen zum Thema "Die Frau und der Mann"
  2. a)Übersetzen Sie: 1) sevi izteikt, 2) kvalifikācijas celsana, 3) pārkvalificēšanās, 4) ārīšķīgs, 5) stalts, 6) atklāts, 7) gavēnis
    - ♥Wie heißt das auf deutsch.....?
    - ♣Pasakiet to pašu latviski (krieviski)!
  - 3) Beenden Sie die gegebene Situation!
- 

### IV

- 1 Ihre Überlegungen zum Thema "Frühling und Ostern"
  - 2 Übersetzen Sie! Bilden Sie Beispiele!
    - 1) pagānisks, 2)ātrs, straujš, 3) ceļojuma vadītājs, 4) piemaksa, 5) rezervēt viesnīcu, 6)izzīņu birojs
    - ♥Wie heißt das auf deutsch.....?
    - ♣Pasakiet to pašu latviski (krieviski)!
  - 3) Ihre Geschichte zu dem gegebenen Bild...
-

### V

1. Ihre Überlegungen zum Thema "Man reist nicht ja, um anzukommen..."
2. Beenden Sie die Sätze: 1. Wenn ich abends nach hause komme, dann bin ich meist ziemlich..., also richtig... 2. groß was unternehmen... 3. Ich muß immer mit dem..., sonst bin ich zu knapp.... 4. Ihr Koffer hat ..., Sie sollen noch 20 \$ bezahlen!  
♥ Wie heißt das auf deutsch.....?  
♣ Pasakiet to pašu latviski (krieviski)!
3. Ihre Bildgeschichte zu dem gegebenen Bild

---

### VI

1. Ihre Überlegungen zum Thema " Jugendliche, ihre Probleme"
2. Bilden Sie Sätze mit dem gegebenen Wortschatz: 1) der Katzensprung, 2) ganz im Gegenteil, 3) gemächlich, 4) inklusive, 5) Abwicklung der Formalitäten  
♥ Wie heißt das auf deutsch.....?  
♣ Pasakiet to pašu latviski (krieviski)!
- 3) Bilden Sie eine Bildgeschichte!

---

### VII

1. Ihre Überlegungen zum Thema " Arbeit und Beruf"
2. Bilden Sie Beispiele mit Nomen-Verb-Verbindungen mit "bringen + Präposition "in"!  
♥ Wie heißt das auf deutsch.....?  
♣ Pasakiet to pašu latviski (krieviski)!
3. Beenden Sie die gegebene Situation!

---

### VIII

1. Ihre Überlegungen zum Thema " Jugend im Aufbruch- Gesellschaft im Umbruch"
  2. Beenden Sie die Nomen-Verb- Verbindungen mit dem entsprechenden Verb:  
1) die Absicht, die Hoffnung, die Vermutung....  
2) einen Besuch, einen Vorschlag, einen Versuch, eine Reise...  
3) seine Hoffnung, seine Erwartung...  
4) eine Antwort, ein Versprechen, einen Rat...  
♥ Wie heißt das auf deutsch.....?  
♣ Pasakiet to pašu latviski (krieviski)!
  3. Schildern Sie den Anfang der Geschichte!
-

**IX**

1. Ihre Überlegungen zum Thema "Menschliche Kontakte"

2. Ihr Wortschatz zum Thema "Arbeitslos"

♥ Wie heißt das auf deutsch.....?

♠ Pasakiet to pašu latviski (krieviski)!

3. Schildern Sie den Lebenslauf dieser Person!

---



Deters fielen nachmittags. Und abends, als wir schon glaubten, Ruhe zu haben, und die Flasche aufmachten, kam Gas und quoll in die Unterstände. Wir hatten zwar rechtzeitig die Masken auf, aber die von Middendorf war kaputt. Als er es merkte, war es zu spät. Bis sie abgerissen und eine neue gefunden war, hatte er schon zuviel Gas geschluckt und brach bereits Blut. Er starb am nächsten Morgen, grün und schwarz im Gesicht. Sein Hals war ganz zerrissen. — so hatte er mit den Nägeln versucht, ihn aufzukratzen, um Luft zu kriegen.

1918. Das war im Lazarett. Ein paar Tage vorher war ein neuer Transport angekommen. Papierverbände. Schwere Verletzungen. Den ganzen Tag fuhren die flachen Operationswagen herein und heraus. Manchmal kamen sie leer wieder. Neben mir lag Josef Stoll. Er hatte keine Beine mehr, aber er schiefte es noch nicht. Es war nicht zu sehen, was die Beine waren. Ein Drahtkorb lag. Er hatte es auch nicht geglaubt, denn er spürte Schmerzen in den Füßen. Nachts starben zwei Leute bei uns im Zimmer. Einer sehr langsam und schwer.

1919. Wieder zu Hause. Revolution\*. Hunger. Draußen immerfort Maschinengewehrgeknatter. Soldaten gegen Soldaten. Kameraden gegen Kameraden.

1920. Putsch\*. Karl Bröger erschossen. Köster und Lenz verhaftet. Meine Mutter im Krankenhaus. Krebs im letzten Stadium.

1921 —

Ich dachte nach. Ich wußte es nicht mehr. Das Jahr fehlte einfach. 1922 war ich Bahnarbeiter in Thüringen gewesen, 1923 Reklamechef einer Gummifabrik. Das war in der Inflation. Zweihundert Billionen Mark hatte ich monatlich verdient. Zweimal am Tage gab es Geld und hinterher jedesmal eine halbe Stunde Urlaub, damit man in die Läden rasen und etwas kaufen konnte, bevor der nächste Dollarkurs rauskam; — dann war das Geld nur noch die Hälfte wert. Und dann? Die Jahre darauf? Ich legte den Bleistift hin. Hatte keinen Zweck, das alles nachzurechnen. Ich wußte es auch nicht mehr so genau. War zu sehr durcheinander gegangen. Meinen letzten Geburtstag hatte ich im Café International gefeiert. Da war ich ein Jahr lang Stim-

mungspianist gewesen. Dann hatte ich Köster und Lenz wieder getroffen. Und jetzt saß ich hier in der Aurewe: — Auto-Reparatur-Werkstatt (Köster und Co. Der Co. waren Lenz und ich, aber die Werkstatt gehörte eigentlich Köster allein. Er war früher unser Schulkamerad und unser Kompagnieführer gewesen; dann Flugzeugführer, später eine Zeitlang Student, dann Rennfahrer, — und schließlich hatte er die Bude hier gekauft. Erst war Lenz, der sich einige Jahre in Südamerika herumgetrieben hatte, dazugekommen; — dann ich.

— Ich nahm eine Zigarette aus der Tasche. Eigentlich konnte ich ganz zufrieden sein. Es ging mir nicht schlecht, ich hatte Arbeit, ich war kräftig, ich wurde nicht leicht müde, ich war heil, wie man das so nennt; — aber es war doch besser, nicht allzuviel darüber nachzudenken. Besonders nicht, wenn man allein war. Und abends auch nicht. Da kam als und zu noch einmal etwas von früher und starrte einen aus toten Augen an. Aber dafür hatte man den Schnaps.

Draußen quietschte das Tor. Ich zerriß den Zettel mit den Daten meines Lebens und warf ihn in den Papierkorb. Die Tür flog auf. Gottfried Lenz stand im Rahmen, lang, mager, mit strohblonder Mähne und einer Nase, die für einen ganz andern Mann gepaßt hätte. „Robby“, brüllte er, „alter Speckjäger, steh auf und nimm die Knochen zusammen! Deine Vorgesetzten wollen mit dir reden!“

„Herrgott!“ Ich stand auf. „Ich habe gehofft, ihr hättet nicht dran gedacht! Macht's gnädig, Kinder!“

„Das könnte dir so passen!“ Gottfried legte ein Paket auf den Tisch, in dem es mächtig klirrte. Köster kam hinter ihm drein. Lenz baute sich vor mir auf. „Robby, was ist dir heute morgen zuerst begegnet?“

Ich dachte nach. „Ein tanzendes, altes Weib.“

„Heiliger Moses! Ein schlechtes Vorzeichen! Paßt aber zu deinem Horoskop. Habe es gestern gestellt\*. Du bist ein Kind des Schützens, unzuverlässig, schwankend, ein Rohr im Winde, mit verdächtigen Saturntrigonon\* und einem tadierten Jupiter\*“

Deterss. Un vakarā, kad jau domājām, ka nu būs miers un taisijām vajā pudeli, zemnīcās ieklūda gāze. Mēs gan laikā paguvām uzlikt maskas, bet Midendorfam tā bija sabojājusies. Kad viņš to pamanīja, bija jau par vēlu. Kamēr to norāva un atrada jaunu, viņš bija sarijies par daudz gāzes un jau vēma asinis. Nākamajā rītā viņš nomira zalu un melnu seju. Viņa kakls bija pilnīgi saplōsīts — tā viņš bija mēģinājis ar nagiem to atplēst, lai dabūtu gaisu.

1918. gads. Tas notika slimnīcā. Pirms dažām dienām bija pienācis jauns transports. Papīra pārsēji, Grūti ievainojumi, Vaidi, Zemie operācijas ratiņi augu dienu braukāja iekšā un ārā. Reizēm tie atgriezās tukši. Man blakus gulēja Jozefs Stolls. Viņam vairs nebija kāju, bet viņš to vēl nezināja. Redzams tas nebija, jo sega bija pārklāta pār stieplu režģi. Viņš tam arī nebūtu ticējis, jo juta sāpes kājās. Naktī mūsu istabā divi nomira. Viens mira ļoti lēni un grūti.

1919. gads. Atkal mājās. Revolūcija. Bads. Ārā bez mitas sprakstēja ložmetēji. Kareivji pret kareivjiem. Biedri pret biedriem.

1920. gads. Pučš. Kārlis Brēgers nošauts. Kesters un Lencs apcietināti. Māte slimnīcā. Viņai Vēzis pēdējā stadijā.

1921. gads...

Es iegrimu domās. Nekā vairs neatcerējos. Šā gada vienkārši trūka. 1922. gadā biju Tīringā par dzelzceļu strādnieku, 1923. gadā par reklamas nodaļas vadītāju kādā gumijas fabrikā. Tas bija inflācijas laikā. Es pelnīju divsimt biljonu marku mēnesī. Naudu izmaksāja divreiz dienā, un pēc tam ikreiz pusstunda bija brīva, lai varētu skriet uz veikaliem un kaut ko nopirkt, pirms paziņoja nākamo dolara kursu, jo tad naudai bija vairs tikai puse vērtības. Un tad? Nākamie gadi? Es noliku zīmuli. Nebija nekādas nozīmes to visu aplēst. Es arī tik labi vairs neatcerējos. Viss bija sajucis jūku jūkām. Pēdējo dzimšanas dienu biju svinējis kafejnīcā «Internacionale». Tur es vienu gadu biju strādājis par pianistu. Tad es atkal satiku Kesteru un Lencu. Un tagad es biju šeit, Auredā (Auto remontu darbnīcā Kesters un Ko). Tie «Ko» bijām mēs ar Lencu, bet īstenībā darbnīca piederēja Kes-

teram vienam pašam. Viņš agrāk bija bijis mūsu skolas biedrs un mūsu rotas komandieris, tad pilots, vēlāk kādu laiku students, tad sacikšu braucējs, un beidzot viņš bija nopircis šo darbnīcu. Pirmais bija klāt pieradies Lencs, kas dažus gadus bija noklejojis pa Dienvidameriku; tad es.

Izņēmu no kabatas cigareti. Patiesībā es varēju būt gluži apmierināts. Man neklājās ļauni, man bija darbs, es biju spēcīgs, tik viegli nepaguru, biju vesels, kā mēdz teikt; bet labāk tomēr bija par to daudz nedomāt. Sevišķi tad ne, kād biju viens. Un arī vakaros ne. Tad reizē reizēm vēl kaut kas atgriezās no pagātnes un glūnēja mirušām acīm. Bet tādiem gadījumiem jau bija degvins.

Ārā iečikstējās vārti. Es saplēsu papīra lapu ar (savas) dzīves datiem un iemetu to papirkurvī. Atvērās durvis. Tajās stāvēja Golfrīds Lencs, garš, vājš, ar salmu krāsas krēpēm un degunu, kas būtu piestāvējis pavisam citam vīram. «Robi,» viņš ierēcās, «vecais kārūnīek, piecelies un salasi savus kaulus! Tava priekšniecība grib ar tevi runāt!»

«Dievs kungs!» Es piecēlos. «Es cerēju, ka jums tas neienāks prātā! Esiet žēlīgi, zēni!»

«To tu gan vēlētos!» Golfrīds nolika uz galda varen skanīgu saini. Kesters ienāca aiz viņa. Lencs nostājās man priekšā. «Robi, ko tu šorit pirmo satiki?»

Es pārdomāju. «Dejojošu veceni.»

«Svētais Mozu! Launa zīme! Bet labi sader ar tavu horoskopu. Vakar to sastādīju. Tu esi strēlnieka dēls, nepalāvīgs, svaidīgs, niedre vējā, ar aizdomīgiem Saturna riņķiem un aizēnotu Jupiteru šai gadā. Tā kā mēs ar Oto tev esam mātes un tēva vietā, es tev vispirms pasniegšu kaut ko, kas tev aizsargās. Ņem šo amuletu! To man kādreiz iedeva kāda inku pēctece. Viņai bija zilās asinis, plakanā pēda, utis un spējas ieskatīties nākotnē. «Baltādainais svešinieks,» viņa man teica, «kēniņi to ir nēsājuši, saules mēness un zemes spēks ir tajā, pār mazākajām planetām nemaz nerunājot, — dōd man vienu sudraba dolaru šņabim, un amulets būs tavš.» Lai laimes

„Was habe ich euch gesagt“, ließ sich Lenz aus der Grube unter dem Ford her vernehmen. „Er kommt wieder, habe ich gesagt. Immer auf Gottfried hören!“

„Halt den Schnabel, die Situation ist ernst“, schrie ich herunter.

„Otto, wieviel kann ich äußerst vom Preis nachlassen?“

„Äußerst zweitausend. Alleräußerst zweitausendzweihundert. Wenns gar nicht anders geht, zweifünf. Wenn du siehst, daß du einen Wahnsinnigen vor dir hast, zweisechs. Aber sag ihm, daß wir ihn dann in alle Ewigkeit verfluchen werden.“

„Gut.“

Wir putzten den Wagen blitzblank. Ich stieg ein. Köster legte mir die Hand auf die Schulter. „Robby, bedenke, daß du als Soldat andere Sachen mitgemacht hast. Verteidige die Ehre unserer Werkstatt bis aufs Blut. Stirb stehend, die Hand an Blumenthals Brieftasche.“

„Gemacht“, grinste ich.

Lenz kramte eine Medaille aus der Tasche und hielt sie mir vors Gesicht. „Faß mein Amulett an, Robby!“

„Meinetwegen.“ Ich faßte zu.

„Abrakadabra\*, großer Schiwa\*\*“, betete Gottfried, „segne diese Memme mit Mut und Stärke! Halt, hier, noch besser, nimm mit! So, jetzt spuck noch dreimal aus.“

„In Ordnung“, sagte ich, spuckte ihm vor die Füße und fuhr los, vorbei an Jupp, der aufgeregt mit dem Benzinschlauch salutierte.

Unterwegs kaufte ich ein paar Nelken und dekorierte sie künstlerisch in den Kristallvasen des Wagens. Ich spekulierte damit auf Frau Blumenthal.

Leider empfing mich Blumenthal in seinem Büro, nicht in der Wohnung. Ich mußte eine Viertelstunde warten. Liebling, dachte ich, den Trick kenne ich, damit machst du mich nicht mürbe. Ich forschte im Vorzimmer eine hübsche Stenotypistin, die ich mit der Nelke aus meinem Knopfloch bestach, über das Geschäft aus. Trikotagen, Umsatz gut, neun Personen im Büro, ein stiller Sozi-

us\*, schärfste Konkurrenz Meyer und Sohn, der Meyersohn fuhr roten Zweisitzer Essex, — soweit war ich, als Blumenthal mich rufen ließ.

Er schoß sofort mit Kanonen. „Junger Mann“, sagte er, „ich hab nicht viel Zeit. Neulich der Preis war ein Wunschtraum von Ihnen. Also Hand aufs Herz, was kostet der Wagen?“

„Siebentausend Mark“, erwiderte ich.

Er wandte sich kurz ab. „Dann ist nichts zu machen.“

„Herr Blumenthal“, sagte ich, „sehen Sie sich den Wagen noch einmal an —“

„Nicht nötig“, unterbrach er mich, „ich habe ihn mir ja neulich genau angesehen —“

„Sehen und Sehen ist zweierlei“, erklärte ich. „Sie sollen Details sehen. Die Lackierung, erstklassig, von Voll und Ruhrbeck, Selbstkosten 250 Mark, — die Bereifung neu, Katalogpreis 600 Mark, macht schon 850. Die Polsterung, feinsten Cord\* —“

Er winkte ab. Ich begann von neuem. Ich forderte ihn auf, das luxuriöse Werkzeug zu besichtigen, das herrliche Verdeckleder, den verchromten Kühler, die modernen Stoßstangen, sechzig Mark das Paar; — wie ein Kind zur Mutter strebte ich zu dem Cadillac zurück und versuchte Blumenthal zu überreden, herunterzukommen. Ich wußte, daß mir, wie Antäus, neue Kräfte auf der Erde wachsen würden. Preise verlieren viel von ihrem abstrakten Schrecken, wenn man was dafür zeigen kann.

Aber Blumenthal wußte ebenso, daß seine Stärke hinter seinem Schreibtisch lag. Er setzte seine Brille ab und ging mich jetzt erst richtig an. Wir kämpften wie ein Tiger mit einer Pythonschlange. Blumenthal war der Python. Ehe ich mich umsehen konnte, hatte er mir schon fünfzehnhundert Mark abgehandelt.

Mir wurde angst und Lauge. Ich griff in die Tasche und nahm Gottfrieds Amulett fest in die Hand. „Herr Blumenthal“, sagte ich ziemlich erschöpft, „es ist ein Uhr, Sie müssen sicher zum Essen!“ Ich wollte um alles in der Welt raus aus dieser Bude, in der die Preise wie Schnee zerschmolzen.

„Ich esse erst um zwei“, erklärte Blumenthal ungerührt, „aber wissen Sie was? Wir können jetzt die Probefahrt machen.“

nāc sēdies pie kastes un uzspēlē kādu no vecajām kareivju dziesmām.»

Es spēlēju «Trīs lilijas» un «Argonas mežu». Tas skanēja spokaini tukšajā lokalā, ja atcerējās, kad mēs šīs dziesmas bijām dziedājuši.

## VII

Pēc divām dienām Kesters steidzīgi iznāca no darbnīcas. «Robi, tavš Blūmentāls zvanīja. Lai tu vienpadsmitos ar Kadijaku aizbraucot pie viņa. Viņš grib izdarīt mēģinājuma braucieni.»

Es nosviēdu skrūvgriezi un angļu atslēgu. «Ak dievs, Oto, ja tur kas iznāktu!»

«Ko es jums teicu,» Lencs iesaucās bedrē zem Forda. «Viņš nāks atpakaļ, — es jau teicu. Klausieties vienmēr, ko Gotfrīds saka!»

«Pievaldi mēli, stāvoklis ir nopietns,» es kliežu lejup. «Oto, cik es ļaunākajā gadījumā varu atlaist no cenas?»

«Ļaunākajā gadījumā divus tūkstošus. Visļaunākajā gadījumā divus tūkstošus divus simtus. Ja nemaz citādi nevar, divi pieci. Ja tu redzi, ka tev darišana ar ārprātīgo, divi seši. Bet tad saki viņam, ka mēs to mūžīgi mūžam nolādēsim.»

«Labi.»

Mēs nospodrinājām mašīnu zibens spožumā. Es iekāpu. Kesters man uzlika roku uz pleca. «Robi, atceries, ka mēs karā visur turējāmies kopā. Aizstāvi mūsu darbnīcas godu līdz pēdējam asins pilienam. Mirsti paceltu galvu, ar roku pie Blūmentāla maka.»

«Norunāts,» es viebdamies teicu.

Lencs izvilka no kabatas kādu medaļu un turēja man to pie pašas sejas. «Liec pirkstus pie mana amuleta, Robi!»

«Manis dēļ.» Es pieliku roku.

«Akabadabra, lielais Šiva,» Gotfrīds lūdzās, «svētī šo jēra dvēseli ar drosmi un spēku! Pag, še, vēl labāk, ņem to līdzīl Tā, tagad vēl trīsreiz nospļaujies.»

«Kārtībā,» es teicu, nospļāvos viņam pie kājām un braucu projām, garām Jupam, kas satraukumā salutēja ar benzina šļūteni.

Ceļā nopirku dažas neļķes un mākslinieciski izdekorēju ar tām kristala vāzes mašīnā. Ar to es spekulēju uz Blūmentāla kundzi.

Diemžēl, Blūmentāls mani pieņēma kantorī, ne savā dzīvoklī. Man vajadzēja stundas ceturksni gaidīt. «Milu-līt,» es domāju, «šo triku es pazīstu, ar to tu mani neiebaudīsi.» Es priekšīstabā iztaujāju kādu glietu mašīnrakstītāju, iepriekš to piekukuļojis ar neļķi no sava pogcauruma, un izzināju šo un to par uzņēmumu. Trikotaižas preces, laba apgrozība, kantorī deviņi cilvēki, kluss līdzdalībnieks, niknākā konkurences firma «Meiers un dēls», Meiera dēls brauc ar sarkanu, divvietīgu Esekusu, — tiktāl biju licis, kad Blūmentāls mani sauca iekšā.

Viņš tūliņ šāva ar lielgabalu. «Jaunais cilvēks,» viņš teica, «man nav daudz laika. Cena, ko jūs pagājušo reizi minējāt, bija jūsu sapnis. Nu tad, roku uz sirds, cik mašīna maksā?»

«Septiņi tūkstoši marku,» es atbildēju.

Viņš spēji pagriezās. «Tad mums nav ko runāt.»

«Blūmentāla kungs,» es teicu, «apskatiet mašīnu vēlreiz...»

«Nav vajadzīgs,» viņš mani pārtrauca, «es jau toreiz apskatīju...»

«Redzēt un apskatīt ir divas dažādas lietas,» es paskaidroju. «Apskatiet detaļas. Lakojums pirmās šķiras, no Folla un Rūrbeka, pašizmaksa 250 markas, riepas jaunas, kataloga cena 600 markas, kopā jau 850. Polsteri, smalkākais kords...»

Viņš atmata ar roku. Es sāku no gala. Es viņu uzaicināju aplūkot greznos darba rīkus, lielisko jumta ādu, chromēto dzesinātāju, modernos triecienstieņus, sešdesmit markas pāri; kā bērns pie mātes es tiecos atpakaļ pie Kadijaka un mēģināju Blūmentālu pierunāt, lai nonāk lejā. Es zināju, ka man kā Antejam, pie zemes pieskaroties, augs jauni spēki. Cenas daudz ko zaudē no savām abstraktajām šausmām, ja var tām kaut ko likt pretī.

Bet Blūmentāls tikpat labi zināja, ka viņa spēks bija aiz rakstāmgalda. Viņš noņēma brilles un nu tikai īsti sāka. Mēs cinījāmies kā tīģeris ar pitonu. Blūmentāls

„Nein, Jupp“, sagte Otto lachend, „du kommst mit!“  
Wir fuhren zunächst zur Bank und gaben den Scheck ab. Lenz ruhte nicht, bis er wußte, daß er in Ordnung war. Dann hauten wir ab, daß die Funken aus dem Auspuff stoben.

### VIII

Ich stand meiner Wirtin gegenüber. „Wo brennts?“ fragte Frau Zalewski.

„Nirgendwo“, erwiderte ich. „Ich will nur meine Miete bezahlen.“ Es war noch drei Tage zu früh und Frau Zalewski fiel vor Erstaunen fast um. „Dahinter steckt doch was“, meinte sie argwöhnisch.

„Nicht die Spur“, erwiderte ich. „Kann ich heute abend mal die beiden Brokatsessel aus Ihrem Salon haben?“

Kampfbereit stemmte sie die Arme auf die dicken Hüften. „Da haben wir es! Gefällt Ihnen Ihr Zimmer nicht mehr?“

„Doch. Aber Ihre Brokatsessel gefallen mir besser.“

Ich erklärte ihr, daß ich vielleicht Besuch von einer Kusine bekäme und dazu das Zimmer gern etwas hübscher haben möchte. Sie lachte, daß ihr Busen nur so wogte. „Kusine“, wiederholte sie verächtlich, „und wann kommt die Kusine?“

„Es ist noch gar nicht sicher“, sagte ich, „aber wenn sie kommt, natürlich früh, frühabends, zum Essen. Warum soll es übrigens keine Kusinen geben, Frau Zalewski?“

„Es gibt schon welche“, erwiderte sie, „aber für die borgt man keine Sessel.“

„Ich wohl“, behauptete ich. „Wissen Sie, ich habe sehr viel Familiensinn.“

„So sehen Sie aus! Rumtreiber seid ihr alle miteinander. Die Brokatsessel können Sie haben. Stellen Sie die roten Plüsch solange in den Salon.“

„Danke schön. Morgen bringe ich alles zurück. Den Teppich auch.“

„Teppich?“ Sie drehte sich um. „Wer hat denn hier ein Wort von Teppich gesagt?“

„Ich. Und Sie auch, eben grade.“  
Sie sah mich entrüstet an. „Der gehört doch dazu“, sagte ich. „Die Sessel stehen doch drauf.“

„Herr Lohkamp“, erklärte Frau Zalewski majestätisch, „treiben Sie es nicht zu weit! Mäßigkeit in allem, war ein Wort des seligen Zalewski. Das könnten Sie auch mal beherzigen.“

Ich wußte, daß der selige Zalewski sich trotz dieses Wahlspruches buchstäblich totgesoffen hatte. Seine Frau hatte mir das selbst bei anderen Gelegenheiten oft genug erzählt. Aber das machte ihr nichts aus. Sie benutzte ihren Mann, wie andere Leute die Bibel: zum Zitieren. Und je länger er tot war, desto mehr schob sie ihm zu. Er paßte jetzt schon auf alles, — auch wie die Bibel.

Ich war dabei, meine Bude auszuschnücken. Nachmittags hatte ich mit Patrice Hollmann telefoniert. Sie war krank gewesen, und ich hatte sie fast eine Woche nicht mehr gesehen. Jetzt waren wir um acht Uhr verabredet, und ich hatte ihr vorgeschlagen, bei mir zu essen und nachher in ein Kino zu gehen.

Die Brokatsessel und der Teppich wirkten pompös; aber die Beleuchtung dazu war schrecklich. Ich klopfte deshalb nebenan bei der Familie Hasse, um mir eine Tischlampe auszuleihen. Frau Hasse saß müde am Fenster. Ihr Mann war noch nicht da. Er arbeitete jeden Tag freiwillig ein bis zwei Stunden länger, um nur ja nicht entlassen zu werden. Die Frau hatte etwas von einem kranken Vogel. In ihren schwammigen, alternden Zügen war immer noch das schmale Gesicht eines Kindes zu erkennen, — eines enttäuschten, traurigen Kindes.

Ich brachte mein Anliegen vor. Sie lebte auf und holte mir die Lampe. „Ach ja“, sagte sie seufzend, „wenn ich noch so daran denke, früher —“

Ich kannte die Geschichte. Sie handelte von den Aussichten, die sie gehabt hätte, wenn sie Hasse nicht genommen hätte. Ich kannte dieselbe Geschichte auch in der Fassung Hasses. Da han-

Es nostājos pretī savai saimniecei. «Kur deg?» Zalevska kundze jautāja.

«Nekur,» es atbildēju. «Es tikai gribēju samaksāt iri.»

Vēl bija trīs dienas par agru, un Zalevska kundze no brīnumiem gandrīz pakrita. «Tur kaut kas slēpjas,» viņa aizdomīgi noteica.

«Nekā tamlīdzīga,» es atbildēju. «Vai varu šovakar dabūt abus brokata krēslus no jūsu zāles?»

Viņa ciņas galavībā atspieda rokas uz platajiem gurniem. «Te tev nu bija! Vai jums jūsu istaba vairs nepatīk?»

«Kā ne. Bet jūsu brokata krēsli man patīk labāk.»

Paskaidroju viņai, ka mani varbūt apciemos māsiņa un tādēļ es gribētu istabu padarīt drusku glītāku. Viņa tā smējās, ka krūtīs ligojās vien. «Māsiņa,» viņa nīcīgi atkārtoja, «un kad šī māsiņa nāks?»

«Tas vēl nav skaidri zināms,» es teicu, «bet, ja viņa nāks, tad, protams, ne vēlu, pievakarē, uz vakariņām. Kādēļ jūs domājat, ka māsiņu nav, Zalevska kundze?»

«Ir jau nu gan,» viņa atbildēja, «bet tādēļ neviens neaizņemtas krēslus.»

«Es gan to daru,» es apgalvoju, «man ir ļoti allīstīgas ģimenes cilvēka jūtas.»

«Tāds jūs izskatāties! Klaidoņi jūs esat, visi vienādi. Tos brokata krēslus jūs varat dabūt. Tikmēr nolieciet zālē sarkanos pliša krēslus.»

«Pateicos. Rit visu nolikšu atpakaļ. Grīdsegu arī.»

«Grīdsegu?» Viņa pagriezās atpakaļ. «Kas tad te runāja par grīdsegu?»

«Es. Un jūs arī nupat.»

Viņa sašutusi paskatījās mani. «Tā taču pieder tur klāt,» es teicu. «Krēsli taču stāv uz grīdsegas.»

«Lokampa kungs,» Zalevska kundze majestātiski noteica, «neizmirstiet mēru! Mērenību visās lietās, — tā teica nelaikis Zalevskis. To jums arī derētu iegaumēt.»

Es zināju, ka nelaikis Zalevskis par spīti šai devīzei bija vārda liešā nozīmē pārdzēries līdz nāvei. Viņa paša sieva to man citos gadījumos diezgan bleži bija stāstī-

jusi. Bet tas viņai nebija nekas. Viņa izlietoja viru kā citi Jaudis bībeli — citātiem. Un, jo ilgāks laiks pagāja, kopš viņš bija miris, jo dažādākas īpašības viņa tam piedēvēja. Viņš tagad jau derēja visiem gadījumiem, tāpat kā bībele.

Es darbojos, izgreznodams savu būdu. Pēcpusdienā biju runājis pa tālruni ar Patriciju Holmani. Viņa bija slimojusi, un es to gandrīz nedēļu nebiju redzējis. Tagad mēs bijām norunājuši astoņos salikties, un es to biju ielūdzis pie sevis vakariņās, lai pēc tam ietu uz kino.

Brokata krēsli un paklājs izskatījās krāšņi; bet apgaismojums bija briesmīgs. Tādēļ es piekļauvēju blakus pie Hases dzīvokļa durvīm, lai patapinātu galda spuldzi.

Hases kundze gurdī sēdēja pie loga. Viņas vīrs vēl nebija pārnācis. Viņš katru dienu labprātīgi strādāja vienu līdz divas stundas ilgāk tikai tādēļ, lai viņu neatlaistu. Sieva atgādināja slimu putnu. Viņas izplūdušajos, vecīgajos vaibstos vēl arvien brīžam pavidēja bērna šaurā seja — pieviltā, skumja bērna seja.

Es izteicu savu lūgumu. Viņa atdzīvojās un pasniedza man spuldzi. «Ak jā,» viņa nopūzdamās teica, «kad es atceros, kā agrāk...»

To stāstu es zināju. Tur bija runa par izredzēm, kādas viņai būtu bijušas, ja viņa nebūtu izgājusi pie Hases. To pašu stāstu es pazinu arī Hases uztverē. Tur atkal bija runa par izredzēm, kādas viņam būtu bijušas, ja viņš nebūtu precējies. Tas laikam bija visparastākais stāsts pasaulē. Un arī visbezcerīgākais.

Es brīdi paklausījos, atbildēju pāris fražu un devos pie Ernas Bēnigas aizņemties gramofonu.

Hases kundze par Ernu runāja tikai kā par personu, kas dzīvo blakus. Viņa to nīcināja, tādēļ ka to apskauda. Man viņa gluži labi patika. Viņai nebija nekādu iluziju par dzīvi, un viņa zināja, ka vajadzēja pie tās turēties, lai notvertu kādu drusciņu no tā, ko sauc par laimi. Viņa zināja arī, ka par to divkārt un trīskārt jāmaksā. Laime bija visnenoteiktākā lieta pasaulē, ar visaugstāko cenu.

Erna nometās pie savas somas un izmeklēja man dažas plates. «Vai vēlaties fokstrotus?» viņa jautāja.

nicht, warum? Arbeit ist heute eine so ungeheure Sache geworden, weil so viele Menschen keine haben, daß sie alles andere erdrückt. Wie schön das hier ist! Seit ein paar Jahren habe ich das nicht gesehen. Ich habe zwei Autos, eine Zehnzimmerwohnung und genug Geld — was habe ich davon! Was ist das gegen diesen Sommermorgen im Freien! Arbeit — eine finstere Besessenheit — immer mit der Illusion, daß es später mal anders wird. Es wird nie anders. Komisch, was man so aus seinem Leben macht.“

„Ich finde, ein Arzt ist einer der wenigen Menschen, die wissen, wozu sie leben“, sagte ich. „Was soll denn dann ein Buchhalter sagen?“

„Lieber Freund“, erwiderte Jaffé, „es ist ein Irrtum, anzunehmen, alle Menschen hätten die gleiche Empfindungsfähigkeit.“

„Richtig“, sagte Köster, „aber die Menschen haben ihre Berufe nicht nach ihrer Empfindungsfähigkeit bekommen.“

„Stimmt“, antwortete Jaffé. „Schwierige Dinge.“ Er nickte mir zu. „Jetzt, — aber ruhig, nicht anfassen, nicht sprechen lassen —“

Sie lag in den Kissen, ohne Kraft, wie hingeschlagen. Ihr Gesicht war verfarbt, blaue, tiefe Schatten lagerten unter den Augen, und der Mund war blaß. Nur die Augen waren groß und glänzend. Viel zu groß und zu glänzend.

Ich nahm ihre Hand auf. Sie war kühl und matt. „Pat, alter Bursche“, sagte ich verlegen und wollte mich zu ihr setzen, da entdeckte ich am Fenster das Teiggesicht des Dienstmädchens, das mich neugierig anstarrte. „Gehen Sie mal raus“, sagte ich ärgerlich.

„Ich soll doch die Gardinen zuziehen“, erwiderte sie.

„Schön, machen Sie das und gehen Sie dann raus.“

Sie zog die gelben Vorhänge vors Fenster. Aber sie ging noch immer nicht. Langsam begann sie die Vorhänge mit Nadeln zuzustecken. „Hören Sie“, sagte ich, „hier ist keine Theatervorstellung. Verschwinden Sie schleunigst.“

Sie drehte sich pomadig um. „Erst soll ich sie zustecken und dann wieder nicht.“

„Hast du ihr das gesagt?“ fragte ich Pat.

Sie nickte.

„Tut dir das Licht von draußen weh?“ fragte ich.

Sie schüttelte den Kopf. „Besser, du siehst mich heute nicht so genau —“

„Pat!“ sagte ich erschreckt, „du darfst noch nicht sprechen! Aber wenn das der ganze Grund ist —“

Ich machte die Tür auf, und das Dienstmädchen verschwand endlich. Ich ging zurück. Ich war jetzt nicht mehr verlegen. Ich war sogar ganz froh über das Dienstmädchen. Es hatte mich über den ersten Augenblick weggebracht. Es war doch eine verfluchte Sache gewesen, Pat so daliegen zu sehen.

Ich setzte mich neben das Bett. „Pat“, sagte ich, „bald bist du wieder durch —“

Sie bewegte den Mund. „Morgen schon —“

„Morgen noch nicht, aber in ein paar Tagen. Dann darfst du aufstehen, und wir fahren nach Hause. Wir hätten nicht hierherfahren sollen, die Luft ist viel zu rauh für dich —“

„Doch“, flüsterte sie, „ich bin ja nicht krank, Robby. Es war nur ein Unfall —“

Ich sah sie an. Wußte sie denn wirklich nicht, daß sie krank war? Oder wollte sie es nicht wissen? Ihre Augen gingen unruhig hin und her.

„Brauchst keine Angst zu haben —“, flüsterte sie. Ich verstand nicht sofort, was sie meinte und weshalb es so wichtig war, daß gerade ich keine Angst haben sollte. Ich sah nur, daß sie erregt war, ihre Augen hatten einen eigentümlich gequälten, dringenden Ausdruck. Und plötzlich kam mir ein Gedanke. Ich begriff, was sie dachte. Sie glaubte, ich hätte Angst vor ihr, weil sie krank war. „Lieber Gott, Pat“, sagte ich, „ist das vielleicht der Grund, daß du mir nie etwas Genaueres gesagt hast?“

Sie antwortete nicht, aber ich sah, daß es das war.

„Verdammt“, sagte ich, „wofür hältst du mich eigentlich?“

Ich beugte mich über sie. „Lieg mal einen Augenblick

«Pareizi,» Kesters teica, «bet cilvēki savus amalus nav ielabijuši pēc savām jušanas spējām.»

«Ari pareizi,» Jafē atbildēja. «Sarežģīti jautājumi.» Viņš pamāja man ar galvu. «Nu varat, — bet mierīgi, neaizlikt, nejaut runāt.»

Viņa gulēja spilvenos, bez spēka, kā nosista. Viņas seja bija zaudējusi krāsu, zem acīm gulēja zilas, dziļas ēnas un lūpas bija bālas. Tikai acis bija lielas un mirdzošas. Pārāk lielas un pārāk mirdzošas.

Es pacēlu viņas roku. Tā bija vēsa un gurdena. «Pat, veco zēn,» es samulsis bildu un gribēju apsēsties pie viņas, bet tad pie loga ieraudzīju kalpones uzblīdušo seju, kas ziņkārīgi raudzījās uz mani. «Ējiet nu ārā,» es īgni teicu.

«Man taču jāaizvelk aizkari,» viņa atbildēja.

«Labi, tad dariet to un ejiet ārā.»

Viņa aizvilka logam priekšā dzeltenos aizkarus. Bet vēl arvien negāja projām. Viņa lēni sāka aizkarus sa-spraust ar adatu. «Klausieties,» es teicu, «le nav nekāda teatra izrāde. Tūlī pazūdi.»

Viņa spītīgi pagriezās atpakaļ. «Vispirms man liek aizspraust un tad atkal neļauj.»

«Vai tu viņai tā teici?» es jautāju Patai.

Viņa pamāja ar galvu.

«Vai arā gaismā tev traucē?» es jautāju.

Viņa papurināja galvu. «Labāk būs, ja tu mani šodien neredzēsi gaismā...»

«Pat!» es izbijies teicu. «Tu vēl nedrīksti runāt. Bet ja tas vienīgais iemesls...»

Es atveru durvis, un kalpone beidzot nozuda. Nācu atpakaļ. Nu es vairs nebiju samulsis. Biju pat priecīgs par kalponi. Tā man bija palīdzējusi tikt pāri pirmajam acu-mirklim. Tas tomēr bija nejauki — redzēt Patu tā guļam.

Es apsēdos pie gultas. «Pat,» es sacīju, «drīz tu atkal būsi vesela...»

Viņa kustināja lūpas. «Jau rīt...»

«Rīt vēl ne, bet pēc dažām dienām. Tad tu drīkstēsi celties, un mēs brauksim mājās. Mums nevajadzēja braukt šurp, šeit gaiss tev daudz par asu...»

«Kādēļ ne,» viņa čukstēja, «es taču neesmu slima, Robij. Tas bija tikai nelaimes gadījums.»

Es paskatījos viņā. «Vai tad viņa tiešām nezināja, ka bija slima? Vai arī negribēja to zināt?» Viņas acis nemierīgi klejoja šurp un turp. «Tev nav jābaidās...» viņa čukstēja.

Es tūlī nesapratu, ko viņa domāja un kādēļ gribēja mani pārliecināt, ka tieši man nav jābaidās. Es tikai redzēju, ka viņa bija uztraukta, viņas acīm bija savāda moku un lūguma izteiksme. Un pēkšņi man kaut kas ienāca prātā. Sapratu, ko viņa gribēja teikt. Viņa domāja, ka baidos no viņas, no viņas slimības.

«Ak dievs, Pat,» es sacīju, «varbūt tas ir iemesls, kādēļ tu man agrāk nekā noteikta nestāstīji?»

Viņa neatbildēja, bet es redzēju, ka tā bija.

«Nolādēts,» es teicu, «par ko tu mani īsti luri?»

Es noliecos pār viņu. «Paguli vienu mirkli mierā, bet nekusties.» Es viņu noskūpstīju. Viņas lūpas bija sausas un karstas.

Atkal saslēdamies, es redzēju, ka viņa raudāja. Viņa raudāja klusi, vaļējām acīm, un viņas seja nekustējās. Asaras plūstin plūda.

«Dieva dēļ, Pat...»

«Es taču esmu laimīga,» viņa teica.

Es stāvēju un raudzijos viņā. Tas bija tikai viens vārds, bet tāds vārds, kādu es vēl nekad nebiju dzirdējis. Es biju pazinis sievietes, bet arvien tās bija bijušas tikai paviršas satikšanās, dēkas, reizēm kāda raiba stunda, kāds vientuļš vakars, bēgšana no sevis paša, no izmisuma, no lukšuma. Es arī cita nekā nebiju vēlējies, jo biju mācījies, ka ne uz ko citu nevarēja paļauties kā vien uz sevi pašu un labi ja uz kādu biedru. Tagad nu pēkšņi redzēju, ka es varēju kādam cilvēkam kaut kas būt, vienkārši tādēļ, ka dzīvoju, un ka tas bija laimīgs, kad biju pie tā. Jā to tā izsaka, tas izklausās ļoti vienkārši, bet, ja par to padomā, tas ir kaut kas milzīgs, kam nemaz nav gala. Tas ir kaut kas tāds, kas cilvēku var pilnīgi saplosīt un pārveidot. Tā ir mīlestība un tomēr kaut kas cits. Kaut kas tāds, kam var dzīvot. Mīlestībai vien virietis nevar dzīvot. Cilvēkam gan.

Es gribēju kaut ko teikt, bet nespēju. Ir grūti atrast



nicht viel Kraft, — aber auch sie hatte das Geheimnis des Zerbrechlichen, das Geheimnis der Blumen in der Dämmerung und im schwebenden Licht des Mondes.

Sie richtete sich ein wenig auf. „Ich bin wirklich sehr müde, Robby. Ist das schlimm?“

Ich setzte mich zu ihr an das Bett. „Gar nicht. Du wirst gut schlafen.“

„Aber du willst doch noch nicht schlafen.“

„Ich gehe dann noch etwas an den Strand.“

Sie nickte und legte sich zurück. Ich blieb noch eine Weile sitzen. „Laß die Tür über Nacht offen“, sagte sie schlaftrunken. „Das ist, als ob man im Garten schläft —“

Sie begann tiefer zu atmen, und ich stand leise auf und ging in den Garten hinaus. Neben dem Holzzaun blieb ich stehen und rauchte eine Zigarette. Ich konnte von hier in das Zimmer hineinsehen. Pats Bademantel hing über einem Stuhl, ihr Kleid und ein bißchen Wäsche waren darübergeworfen, und auf dem Boden, vor dem Stuhl, standen ihre Schuhe. Einer war umgekippt. Ich hatte ein merkwürdiges Gefühl von Heimat, als ich das so sah, und ich dachte daran, daß nun jemand da war und da sein würde, daß ich nur wenige Schritte zu machen brauchte, um ihn zu sehen und bei ihm zu sein, heute, morgen und auf lange Zeit vielleicht —

Vielleicht, dachte ich, vielleicht, — immer dieses Wort, ohne das man nicht mehr auskam! Es war die Sicherheit, die einem fehlte, — es war die Sicherheit, die allem und allen fehlte.

Ich ging zum Strand hinunter, zum Meer und zum Wind, zu dem dumpfen Brausen, das wie ferner Kanonendonner heraufscholl.

## XVI

Ich saß am Strande und sah zu, wie die Sonne unterging. Pat war nicht mitgekommen. Sie hatte sich den Tag über nicht wohl gefühlt. Als es dunkel wurde, stand ich auf, um nach Hause zu gehen. Da sah ich hinter dem Walde das Dienstmädchen her-

ankommen. Es winkte und rief etwas. Ich verstand es nicht; der Wind und das Meer waren zu laut. Ich winkte zurück, sie solle stehenbleiben, ich käme schon. Aber sie lief weiter und hob die Hände zum Mund. „Frau —“ verstand ich, — „rasch —“

Ich lief. „Was ist los?“

Sie jappte nach Luft. „Rasch — Frau — Unglück —“

Ich rannte den Sandweg entlang, durch den Wald, dem Hause zu. Das hölzerne Gartentor verhedderte sich, ich sprang hinüber und stürzte ins Zimmer. Da lag Pat auf dem Bett, mit blutiger Brust und gekrampferten Händen, und Blut lief ihr aus dem Munde. Neben ihr stand Fräulein Müller mit Tüchern und einer Schale Wasser.

„Was ist los?“ rief ich und schob sie beiseite.

Sie sagte etwas. „Bringen Sie Verbandzeug!“ rief ich. „Wo ist die Wunde?“

Sie sah mich mit zitternden Lippen an. „Es ist keine Wunde —“

Ich richtete mich auf. „Ein Blutsturz“, sagte sie.

Mir war, als hätte ich einen Hammerschlag erhalten. „Ein Blutsturz?“ Ich sprang auf und nahm ihr die Schüssel mit Wasser aus der Hand.

„Holen Sie Eis, holen Sie rasch etwas Eis.“

Ich tauchte das Handtuch in die Schüssel und legte es Pat auf die Brust. „Wir haben kein Eis im Hause“, sagte Fräulein Müller.

Ich drehte mich um. Sie wich zurück. „Holen Sie Eis, um Gotteswillen, schicken Sie zur nächsten Kneipe, und telefonieren Sie sofort dem Arzt!“

„Wir haben doch kein Telefon —“

„Verflucht! Wo ist das nächste Telefon?“

„Bei Maßmann.“

„Laufen Sie hin. Schnell. Telefonieren Sie sofort an den nächsten Arzt. Wie heißt er? Wo wohnt er?“

Ehe sie einen Namen nannte, schob ich sie hinaus. „Schnell, schnell, laufen Sie rasch! Wie weit ist es?“

„Drei Minuten“, sagte die Frau und hastete los.

„Bringen Sie Eis mit!“ rief ich ihr nach.

trokšņoja. Es māju pretī, lai viņa nenāk, ka es jau eju. Bet viņa skrēja tālāk un lika rokas pie mutes. «Kundze...» es sapratu, «ātri...»

Es skrēju. «Kas ir?»

Viņa bija tā aizsūsies, ka tikko varēja parunāt. «Ātri — kundzei — nelaime...»

Es skrēju pa smilšaino ceļu caur mežu uz mājas pusi. Dārza vārti aizķērās, es pārlēcu tiem pāri un melos istabā. Tur Pata gulēja gultā asiņainām krūtīm un sažņaugtām rokām, un pa muti tai plūda asinis. Viņai blakus stāvēja Millera jaunkundze ar divieliem un ūdens bļodu.

«Kas noticis?» es iesaucos un atstūmu to sānis.

Viņa kaut ko teica. «Atnesiet pārsienamos!» es iesaucos. «Kur ievainojums?»

Viņa drebošām lūpām paskatījās mani. «Ievainojuma nav...»

Es saslējos. «Plaušu asiņošana,» viņa teica.

Man bija tā, it kā es būtu dabūjis vesera silienu. «Asiņošana?» Es uzlēcu kājās un izņēmu viņai bļodu ar ūdeni no rokām. «Atnesiet ledu, ātri atnesiet drusku ledus.»

Es iemērcu divieli bļodā un uzliku to Patai uz krūtīm. «Mums nav ledus mājā.» Millera jaunkundze teica.

Es pagriezios pret viņu. Tā kāpās atpakaļ. «Dabūjiet ledu, dieva dēļ, sūtiet uz tuvāko alus veikalu un tūliņ piezvaniet ārstam!»

«Mums taču nav tālruna...»

«Nolādēts! Kur tuvākais tālrunis?»

«Pie Masmaņa.»

«Skrieniet turp! Ātri! Zvaniet tūliņ tuvākajam ārstam! Kā viņu sauc? Kur viņš dzīvo?»

Iekam viņa paguva kaut ko bilst, es jau biju viņu izstūmis ārā. «Ātri, ātri, skrieniet ātri! Cik tālu las ir?»

«Triju minušu gājiens,» viņa teica un steidzās projām.

«Atnesiet līdzī ledu!» es viņai nosaucu pakaļ.

Viņa pamāja ar galvu un skrēja.

Es atnesu ūdeni un atkal iemērcu divieli. Neiedrošinājos Patai pieskarties. Nezināju, vai viņa gulēja pareizi, biju izmisis, ka to nezināju, vienīgo, ko man vajadzēja zināt: vai palikt tai spilvenu zem galvas vai arī noguldit līmeniski.

Viņa gārdza, tad saslējās, un viņai no mutes izšāvās asiņu šalts. Viņa skaļi un žēli ievilka elpu, viņas acis bija necilvēciskas izbailes, viņa aizrijās un klepoja, un atkal izšļācās asinis, es viņu turēju stingri un atkal ļāvu viņai slidēt uz leju, ar roku zem viņas pleca, es jutu viņas nabaga izmocītās muguras satricinājumus, likās, ka tas nekad nebeigsies, tad viņa nespēcīgi atkrita atpakaļ...

Ienāca Millera jaunkundze. Viņa paskatījās mani kā spoks. «Kas mums jādara?» es iesaucos.

«Ārsts tūliņ nāks,» viņa čukstēja, «ledu — uz krūtīm un, ja viņa var, mutē...»

«Galvu uz leju vai uz augšu noguldit, runājiet taču, ātri, sasodīts...»

«Tāpat atslāt — viņš tūliņ nāks...»

Es sakrāvu Patai ledus gabalus uz krūtīm, laimīgs, ka varēju kaut ko darīt, es sasmalecināju ledu apliekamajiem un uzliku tos, un vienmēr skatījos uz šo maigo, mīlo, savieblo muli, šo vienīgo, šo asiņojošo muti...

Piebrauca divritenis. Es uzlēcu kājās, Ārsts «Vai varu ko palīdzēt?» es jautāju. Viņš papurināja galvu un izkravāja savu somu. Es stāvēju viņam cieši blakus, rokām gultas galā ietķeries. Viņš pacēla acis. Es soli atkāpos un nenolaidu acis no viņa. Viņš apskatīja Patas ribas. Pata vaidēja.

«Vai las bīstami?» es jautāju.

«Kur jūsu kundze ārstējās?»

«Ko? Ārstējās?» es stomijos.

«Pie kāda ārsta?» viņš nepacielīgi jautāja

«Es nezinu...» atbildēju. «nē, es nekā nezinu — es nedomāju...»

Viņš paskatījās mani. «Tas taču jums jāzina...»

«Bet es nezinu. Viņa man nekā nav teikusi.»

Viņš noliecās pie Patas un jautāja viņai. Viņa gribēja atbildēt, bet tūlīt sāka klepot asinis. Ārsts saķēra viņu rokās. Viņa tvēra ar muti gaisu un svilpnot elpoja. «Jafē,» viņa gārdzot izgrūda.

«Fēlikss Jafē? Profesors Fēlikss Jafē?» ārsts jautāja. Viņa pamirkšķināja ar acīm. Viņš pagriezās pret mani. «Vai varat viņam piezvanīt? Būtu labāk viņam pajautāt.»

«Jā, jā,» es atbildēju, «es tūliņ. Tad es atnākšu pēc jums. Jafē?»

„Freundlich bist du nicht“, sagte Pat vergnügt.  
„Nein“, erwiderte ich. „Will ich auch nicht sein.“

Wir gingen noch in die Bar und tranken ein paar Spezial. Dann mußte Pat schlafen. Ich verabschiedete mich in der Halle von ihr. Sie schritt langsam die Treppe hinauf und sah sich um und blieb stehen, bevor sie in den Korridor einbog. Ich wartete etwas, dann ließ ich mir im Büro meinen Zimmerschlüssel geben. Die kleine Sekretärin lächelte. „Nummer achtundsiebzig“, sagte sie.

Es war das Zimmer neben Pat. „Auf Veranlassung von Fräulein Rexroth etwa?“ fragte ich.

„Nein, Fräulein Rexroth ist im Missionshaus“, erwiderte sie.

„Missionshäuser sind manchmal ein Segen“, sagte ich und ging rasch hinauf. Meine Sachen waren schon ausgepackt. Eine halbe Stunde später klopfte ich an die Verbindungstür zwischen den beiden Zimmern. „Wer ist da?“ rief Pat.

„Die Sittenpolizei“, erwiderte ich.

Der Schlüssel knirschte, und die Tür flog auf. „Du, Robby?“ stammelte Pat fassungslos.

„Ich!“ sagte ich. „Der Besieger von Fräulein Rexroth! Der Kognak- und Porto-Roncobesitzer!“ Ich zog die Flaschen aus den Taschen meines Bademantels. „Und nun sag mir sofort, wieviel Männer hier schon gewesen sind.“

„Niemand, außer dem Fußballklub und dem verstärkten philharmonischen Orchester“, erklärte Pat lachend. „Ach, Liebling, jetzt sind die alten Zeiten wieder da!“

Sie schief an meiner Schulter ein. Ich blieb noch lange wach. In einer Ecke des Zimmers brannte eine kleine Lampe. Die Schneeflocken klopften leise gegen das Fenster, und die Zeit schien stille zu stehen in dieser matten, braungoldenen Dämmung. Es war sehr warm im Zimmer. Manchmal knackten die Röhren der Zentralheizung. Pat bewegte sich im Schlaf, und langsam, knisternd, rutschten die Decken hinunter auf den Boden. Ach, dachte ich, bronzene, schimmernde Haut! Schmales Wunder der Knie! Zartes Geheimnis der Brust! Ich fühlte ihr Haar an meiner Schulter und spürte unter meinen Lippen den Puls ihrer Hand

klopfen. Du solltest sterben, dachte ich. Du kannst nicht sterben. Du bist das Glück.

Vorsichtig zog ich die Decke wieder herauf. Pat rührte sich etwas und verstummte wieder und schob langsam, im Schlaf, ihre Hand um meinen Nacken.

## XXVII

Die nächsten Tage schneite es ununterbrochen. Pat hatte Fieber und mußte zu Bett bleiben. Viele im Hause hatten Fieber.

„Es ist das Wetter“, sagte Antonio. „Zu warm und löhng. Richtiges Fieberwetter.“

„Liebling, geh ein bißchen raus“, sagte Pat. „Kannst du Skifahren?“

„Nein. Wie sollte ich das können? Ich war ja nie im Gebirge.“

„Antonio wird es dir beibringen. Es macht ihm Spaß. Er mag dich gern.“

„Ich bleibe viel lieber hier.“

Sie richtete sich im Bett auf. Das Nachthemd fiel von ihren Schultern. Verdammt schmal waren sie. Verdammt schmal war auch der Nacken.

„Robby“, sagte sie, „tus mir zuliebe. Ich möchte nicht gern, daß du hier so am Krankenbett sitzt. Gestern und vorgestern, das war schon mehr als genug.“

„Ich sitze gern hier“, erwiderte ich. „Habe gar keine Sehnsucht, in den Schnee zu gehen.“

Sie atmete laut, und ich hörte das unregelmäßige Scharren des Atems. „Ich habe darin mehr Erfahrung als du“, sagte sie und stützte sich auf die Ellenbogen. „Es ist besser für uns beide. Du wirst es nachher sehen.“ Sie lächelte mühsam. „Heute nachmittag und heute abend kannst du noch genug hier sitzen. Morgens macht es mich unruhig, Liebling. Man sieht schrecklich aus, morgens, wenn man Fieber hat. Abends ist das ganz anders. Ich bin oberflächlich und dumm, — ich will nicht häßlich sein, wenn du mich siehst.“

«Nē, Reksrota jaunkundze ir misijas namā,» viņa atbildēja.

«Misijas nami reizēm ir tirā svētība,» sacīju un ātri uzkāpu augšā. Manas mantas jau bija izkravātas. Pusstundu vēlāk es piekļāvēju pie vidus durvīm starp abām istabām. «Kas tur ir?» Pata iesaucās.

«Tikumības policija,» atbildēju.

Atslēga iečikstējās, un durvis atvērās. «Tu Robij?» Pata apjukusi stomijās.

«Es!» es teicu. «Reksrota jaunkundzes uzvarētājs! Konjaka un porto-ronko īpašnieks!» Es izvilku pudeles no sava peldu mēteļa kabatām. «Un tagad saki man tūlī, cik vīrieši šeit jau bijuši.»

«Neviens, atskaitot futbola klubu un paplašināto filharmonijas orķestri,» Pata smiedamās atteica. «Ai mīlais, nu atkal sākas vecie laiki!»

Viņa aizmīga pie mana pleca. Es vēl ilgi paliku nomodā. Istabas stūri dega maza spuldzīte. Sniega pārslas klusi kļāvēja pie loga, un laiks likās apstājies šai blāvajā, brūni zeltainajā krēslā. Istabā bija ļoti silts. Reizēm knikšķēja centralās apkures caurules. Pata miegā kustējās, un segas lēni čaukstot noslidēja uz grīdas. «Ai,» es domāju, «mirdzošā bronzas āda! Sauro ceļgalu brīnums! Maigo krūšu noslēpums!» Es jutu viņas matus pie sava pleca un viņas rokas pulsu zem savām lūpām kļāvējam. «Tev jāmirst?» es domāju. «Tu nevari mirt. Tu esi laime.»

Uzmanīgi uzvilku segu atpakaļ. Pata kaut ko nomurmināja un atkal apklusā, un miegā lēni aplika man roku ap kaklu.

## XXVII

Nākamajās dienās nemitīgi snīga. Patai bija drudzis, un viņai vajadzēja palikt gultā. Daudziem sanatorijā bija drudzis.

«Tas laika iespaids,» Antonio teica. «Laiks pārāk silts un vējains. Īsts drudža laiks.»

«Mīļais, izej drusku ārā,» Pata teica. «Vai tu proti slēpot?»

«Nē. Kur lai es to būtu iemācījies? Es taču nekad neesmu bijis kalnos.»

«Antonio tevi iemācīs. Viņš to labprāt darīs. Tu viņam ļoti palic.»

«Man labāk patiktos palikt šeit.»

Viņa piecēlās gultā sēdus. Naktskreklis noslidēja no viņas pleciem. Tie bija sasodīti šauri. Sasodīti lievs bija arī kakls. «Robij,» viņa teica, «dari to manis dēļ. Man nepatīk, ka tu te sēdi pie manas slimības gultas. Vakar un aizvakar, tas jau bija vairāk nekā diezgan.»

«Es te sežu labprāt,» atteicu. «Neinaz neilgojos iet ārā, sniegā.»

Viņa skaji elpoja, un es dzirdēju nevienādo elpas čikstēšanu. «Man tai ziņā vairāk piedzīvojumu nekā tev,» viņa sacīja un atbalstījās uz elkoņiem. «Tā būs labāk mums abiem. Tu pats vēlāk redzēsi.» Viņa ar pūlēm pasmaidīja. «Pēcpusdienā un vakarā tu varēsi diezgan izsēdēties. Rītos las mani dara nemierīgu, mīļais. Cilvēks rītos izskatās briesmīgs, ja tam ir drudzis. Vakarā ir pavisam citādi. Esmu gaisīga un aušīga, — es negribu būt neglīta, kad tu mani redzi.»

«Bet Pat . . .» Es piecēlos. «Nu labi, es drusku izešu ar Antonio. Pusdienā atkal būšu atpakaļ. Ceru, ka slepošana man nesalauzīs visus kaulus.»

«Tu ātri iemācīsies, mīļais.» Viņas seja pazaudēja baiļu pilno sasprindzinājumu. «Tu drīz vien brīnišķīgi slēposi.»

«Un tu ļoti drīz gribi mani brīnišķīgi dabūt no šejienes projām,» es teicu un viņu noskūpstīju. Viņas rokas bija mitras un karstas un viņas lūpas sausas un sasprēgājušas.

Antonio dzīvoja otrajā stāvā. Viņš man aizdeva kurpju pāri un slēpes. Tās man derēja, jo mēs bijām vienāda auguma. Gājām uz apmācības pļavu, kas atradās kādu gabalu aiz ciema. Ceļā Antonio pētīdams lūkojās manī. «Drudzis dara nemierīgu,» viņš teica. «Tādās dienās te reizēm notiek divainas lietas.» Viņš nolika slēpes sniegā un piestiprināja tās pie kājām. «Visāunākais tas, ka jā-

«Pobedu» Rūdolfš tīrīja ilgī, bet noņemšanās ar automašīnu šoreiz nedeva to mierīgo gandarījumu, ko viņam aizvien sniedza fizisks darbs. Viņš strādāja ar iekšēju nervozitāti, it kā vajadzētu steigties un viņš tikai būtu piemirsis, kurp un kālab. Rūdolfš rūpīgi nospodrināja vispirms «Pobedas» stiklus, pēc tam pelēkos sānus, uzvilka pārvalku — visu darīja sistemātiski un automātiski. Pēc tam nomazgājās pats, pārģērbās un pavilcinājies gausi izgāja uz gatves. Sazin kāpēc viņš juta urdošu nepacietību un vienlaikus nepmierinātību ar sevi, itin kā būtu padevies, un pašlaik... Kam padevies? Kāpēc padevies? Jocīga iedoma...

Katrā grambā pēc lietus mirdzēja pelķes un pelķītes, mālainā zeme atgādināja sarkanīgu granitu ar vizlas spigulišiem. Bumbieres stāvēja pilnas maziem, tumšiem augļiem, kas ienācās ļoti vēlu, tikai oktobrī, un vējā bira, cieti pakšķēdami, kā oļi. Tikai tagad, gaismā, pēc automašīnas riepu pēdām Rūdolfš īsti redzēja, kur un kā kūlies iepriekšējā naktī. Lejīņa, kur Marija bija grasījusies iestigt ar augstpapēžu kurpēm, izskatījās kā ar kāpurķēdnieku sadangāta. Viņš izlaipoja gar pašu malu un nokļuva uz ceļa. Pāri zaļajai zemei pletās debesu spodrals stikls, gaiss bija svaigs kā no pirts iznācis cilvēks, kā rīta rasā norauts gurķis, kā nule no dzelmes izcelts asaris. Tomariņu jūmti atkal lēni peldēja viņam preti.

Izskrēja sunuks un mazliet parēja uz Rūdolfu, citādi viss bija tāpat kā iepriekšējā reizē, kūts durvis vaļā, nekur ne dzīvas dvēseles... Nē, aplam. Negaidot viņu uzrunāja:

— Neviena nav mājā.

Balss atskanēja Rūdolfam gandrīz blakus no jāņogu krūma, un viņš ieraudzīja Māri.

— Vai tad tu arī neesi?

— Es? — zēns šķelmīgi iesmējās. — Es gan!

— Kur tad pārējie palikuši?

— Vecāmāte ezerā skalo veļu, tante Vija darbā, un mamma aizbrauca mazgāt skolu. Rem... remonš, — zēns svarīgi paziņoja, drusku paklupdams pār svešādo vārdu, un, iznācis uz taciņas, atklāti novaicāja: — Ko tu gribi?

Mārim kreklš bija izlīdis no bikšēlēm, viena kāja — basa, otrā — nobružāta sandale.

— Kur otra kurpe?

— Zem gultas.

— Kāpēc neāvi abas?

— Šitā kāja vesela.

— Un kas vainas otrai?

— Sadūru.

— Dod, es paskatīšos.

— Bet... bet tu... nekutināsi?

Hā, Rūdolfš praksē tas vēl nebija atgadijies, parasti visi baidījās vienīgi no sāpēm.

— Goda vārds, nekutināšu... Un kā klājas mā-sai?

— Guļ. Raudāja un tagad guļ. — Māris pameta īsu, vainīgu skatienu. — Es apēdu peles sieru.

— Ko, ko?

— Pe-les sie-rul

— Kas tad tas par divainu sieru?

— Istabā ir ala. Tur Zaiga liek sieru pelei, — Māris paskaidroja un, drusku pieklībodams, nāca Rūdolfam līdzī. Nebija saprotams, vai zēns klibo aiz sāpēm vai tālab, ka vienā kājā ir apavs, bet otrā nav.

— Sāp?

— Kas?

— Dūruma vieta.

Par atbildi sekoja izteiksmīgs, virieša cieņas pilns, noraidošs žests.

— Rādi šurpl

über das fremde Wort stolpernd, trat dann auf den Pfad heraus und fragte ungeniert: »Was willst du?«

Das Hemd war ihm aus der Hose gerutscht, der eine Fuß war nackt, der andere steckte in einer abgewetzten Sandalette.

»Wo ist der andere Schuh?«

»Unter dem Bett.«

»Warum ziehst du ihn nicht an?«

»Dieser Fuß ist heil.«

»Und was fehlt dem anderen?«

»Zerstochen.«

»Zeig her, ich seh nach.«

»Aber ... aber wirst du auch nicht killern?«

I ja, das hatte Rüdolfs in seiner Praxis noch nicht erlebt! Gewöhnlich hatten alle Angst vor den Schmerzen.

»Ehrenwort, nein ... Und wie geht es deiner Schwester?«

»Die schläft. Erst hat sie geheult, und jetzt schläft sie.«

Māris warf ihm einen schuldbewußten Blick zu »Ich hab den Mäusekäse aufgegessen.«

»Was?«

»Den Mäu-se-kä-se!«

»Was ist denn das für ein komischer Käse?«

»In der Stube ist ein Mauseloch. Da legt Zaiga immer Käse hin«, erklärte Māris. Leicht hinkend, folgte er Rüdolfs, wobei nicht ersichtlich war, ob er vor Schmerz hinkte oder weil er bloß einen Schuh anhatte

»Tut es weh?«

»Was?«

»Der zerstochene Fuß?«

Die Antwort war eine von männlicher Würde erfüllte wegwerfende Geste.

»Zeig her!«

Sie setzten sich auf die Bank im Hof. Widerstrebend zog Māris die Sandalette aus, Rüdolfs ergriff den Fuß, um ihn sich anzusehen.

»Aber ja nicht ...«, fing Māris wieder an.

»Nein, wo werd ich!«

Doch als Rüdolfs die Ferse behutsam zu kneten begann, ging es los: »Ih-hihihi!«

»Aber ich tu doch gar nichts.«

»Du ... ih-hihihi ... du killerst so schrecklich!«

»Na, wenn es killert, kann es ja nicht schlimm sein. Aber verbinden müssen wir den Fuß, und baden darfst du vorläufig nicht. Weißt du, ob ihr Mullbinden habt?«

»Vija hat welche. Aber sie gibt sie uns nicht. Ich bin keine Apotheke, kauft euch selber welche.« Dann sagt Oma: »Was hütetest du deinen Mull wie so 'n Drache?« Wenn du willst, dann klau ich ein bißchen!«

»Wenn wir bloß keine Haue kriegen!«

Doch Māris winkte abermals ab.

»Warten wir lieber auf die Oma, dann bekommen wir die Binde legal«, schlug Rüdolfs vor.

»Was ist das – legal?«

»Hm ja ... wenn man etwas legal macht, dann ... dann gibt es keine Haue, macht man es aber illegal, dann ...«

»Dann gibt es welche!« rief Māris, froh, daß er den unbekanntem Begriff so gut verstanden hatte.

»Du bist wirklich einmalig!«

»Das hat Mutti auch gesagt, als ich den Kellerschlüssel ersäuft hab. Und Oma hat gesagt: »Du wirst sehen, Laura, er bringt uns noch beide ins Grab!« fügte Māris hinzu, wie es schien, nicht ohne Stolz.

Sie saßen vor dem Haus und warteten auf Alvīne.

— Kas tas ir — bankrats?

— Bankrots ir tad, ja nekā vairs nav.

— Ā! Bet vai . . . Redzi? Mamma brauc!

Tālu saviļņotajā ezerā ritmiski cilājās airi. Bija pat grūti notelkt, vai laiva virzās šurp vai projām. Viņi stāvēja nokalnē, vērdamies turp. Žilbinošajos saules vižņos airi šķīta melni, arī laiva, tāpat kā cilvēks tanī. Tikai tuvodamies, priekšmeti pamazām ieguva krāsas.

— Mam-ma! Mam-ma! — Māris lēkādams sauca, taču atstatums, acīm redzot, vēl bija par lielu, lai viņa balsi varētu sadzirdēt, — vismaz laivas spārni nemainīja savu ritmu: airi cēlās un grima, cēlās un grima . . . Vējš, nākdams pāri ūdens klajam, šķirstīja Rūdolda matus, tad izrāva un sāka plivināt kaklasaiti.

— Es nu lešu, — viņš teica.

Māris paraudzījās viņā.

— Tev mājās bārsles, ka tik ilgi?

Rūdolfs pasmaidīja.

— Var sacīt arī tā. Nu, uz redzēšanos, Māri!

— Sveiki . . . Rūdolf! Bet tu tikai atnāc! Jā?

Rūdolfs gāja projām, viņš dzirdēja savus soļus uz cieti nomītās, redzams, daudz staigātās taciņas. Kas pa to gāja, uz kurieni un kālab? Atkal viņā bija pretrunīga sajūta, tāpat kā nākot šurp — it kā gandarījums un vienlaikus vilšanās.

4

Vēja brāzmas, nākdamas no ezera pretējā krasta, Zalkša plašumos dabūja krietni ieskrietles, nesa projām Māra vārdus, un Laura nesaprata, ko dēls sauca viņai.

— Kas?

Nē, nevarēja sadzirdēt, atlidoja tikai nez kādas sa-raustītas, nesakarīgas teikumu skrandas. Plakandi-

100

bene ieslīdēja seklumā blakus steķiem, atsities noklaudzēja airis, laivas priekšgals nošņirkstēja pret slapjajām, blīvajām smiltīm. Laura piecēlās, apmeta ķēdi ap steķu balstu, iekabināja karamo atslēgu.

— Ko tu atvedi? — Māris jautāja, kāpdams pāri malai uz tilaudām.

— Velkalā bija barankas. Gribi?

— Jā!

Barankas bija stipri saziēdušas, iespējams, pašā rajona centrā ceptas un, protams, ne šodien un ne vakar, bet jau pagājušajā nedēļā, taču šāda manta Upesgalā parādījās samērā reti, un Māris, dabūjis vienu, uzreiz sāka kraukšķināt kā vāvere.

— Zini, — viņš ēzdams sacīja, kamēr Laura izcēla krastā somu un iepirkumu tīkliņu ar eļļas pudeli, ķilavu bundžu un vairākiem maizes klaipiņiem, — bija atnācis Rūdolfs.

— Kas? — Laura pārvaicāja.

— Rū-dolfs.

— Kas tas tāds?

Māris saminstinājās. Pieaugušie palaikam ir patiešām neizprotami, tik neapķērīgi, ka tu, cilvēks, nemaz nezini, kā izskaidrot: nu, Rūdolfs ir . . . Rūdolfs.

— Redzi, viņš man apsēja kāju.

— Ārsts?

— Jā!

— Tad tā arī saki, nevis . . .

— Bet viņš pats man teica, ka viņš ir Rūdolfs! — Māris palika pie sava.

— Vienalga. Pieaugušos tā nedrīkst saukt.

— Kāpēc?

— Viņi . . . viņi dusmojas.

— Ej nu ej. Nemaz. Mēs kopā ēdām maizi. Es viņam devu nokost.

Māris attapās, ka izpļāpājies. Tā vien skaties, ka nesāk piesieties! Pieaugušie ir tik jokaini, no kā tikai

101

sich an Marijas Erzählung. Schön? Ja, noch immer, obwohl die regelmäßigen Züge ein wenig schwammig geworden waren. Die grauen Fäden im schwarzen Haar kleideten Alvīne – wie den Silberfuchs die Grannen. Königlich stattlich hielt sie sich, selbst in dem alten Viskosekleid, das auf den Schultern ausgeblichen war, gewiß von dem vielen Bücken in der prallen Sommersonne. Nach Marijas Worten glich Ričs, also Rihards, seiner Mutter, doch Rūdofs gewöhnlich so lebhaft Phantasie ließ ihn diesmal im Stich. Sich Rihards vorzustellen gelang ihm nicht. Und wozu auch . . .

»Zaiga hab ich bereits untersucht. Wirklich, es geht ihr schon besser. Aber die Tabletten muß sie weiternehmen, auch viel Tee trinken und gurgeln. Sie darf nicht . . .« Rūdofs hatte sagen wollen »barfuß rumlaufen«, doch das hätte Verrat bedeutet, also fuhr er nach kurzem Zögern fort: »Sie darf nicht zu früh aufstehen. Māris' Fuß muß verbunden werden, aber dazu brauchen wir Mull.«

»Haben wir, haben wir alles da!« rief Alvīne, verschwand in der Stube und kam mit einem angebrochenen Päckchen Mull und mehreren kleinen Dosen zurück.

Während Rūdofs sich die Dosen ansah – Zinksalbe, Ichthyolsalbe, dann noch etwas Mystisches mit dem Etikett einer homöopathischen Apotheke –, mußte er sich Loblieder auf seine Person anhören. Er entschied sich für eine Streptocid-Tablette und unterbrach den hymnischen Teil des Vortrags mit der Bitte um heißes Wasser. Während Rūdofs Māris Ferse verband, stand Alvīne dabei und wies den Jungen alle Augenblicke zurecht. Zum Schluß veranlaßte sie ihn, dem Arzt mit einem Diener zu danken. Das alles wirkte gekünstelt und steif, von der zauberhaften Ungezwungenheit war

keine Spur mehr geblieben. Rūdofs mußte an Armands denken, seine gute Laune schwand, und er verabschiedete sich rasch. Zum Glück begleitete ihn Alvīne nicht, hinter ihm humpelte Māris aus dem Haus.

»Kennst du den Fußpfad nach Gobas?« fragte Rūdofs, dem eingefallen war, daß Laura nachts von einer Abkürzung gesprochen hatte, die anscheinend durch die Gärten führte.

»Na klar!« antwortete Māris mit gewichtiger Miene, »ich führ dich hin.« Er ging an Rūdofs vorbei, und dieser bemerkte, daß er wieder bloß einen Schuh trug. In der Küche hatte er beide angezogen.

Sie schwenkten zum See ab.

Māris blickte über die Schulter zurück.

»Wann kommst du wieder?«

»Ich weiß nicht.«

»Komm bald!«

»Du bist ja ein gastfreundlicher Hausherr! Bietest mir Beeren an, läßt mich vom Brot abbeißen und lädst mich auch noch ein.«

»Magst du Äpfel?«

Rūdofs lachte. »Wenn du weiter so wirtschaftest, machst du bald Bankrott.«

»Bankrad? Was ist das?«

»Bankrott ist man, wenn man nichts mehr hat.«

»Ach so! Aber . . . Guck mal, Mutti kommt!«

Weit draußen auf dem windbewegten See erkannte Rūdofs ein Boot, es war schwer zu sagen, ob es herkam oder wegfuhr. Sie standen am Abhang und warteten. Im blendenden Sonnengeflimmer wirkten Ruder und Boot schwarz, ebenso der Mensch darin. Erst als das Boot näher kam, nahm alles Farbe an.

»Mut-ti! Mut-ti!« rief Māris hüpfend, doch die Ent-



— Kas tas ir?

— Gondoljērs? Apmēram tas pats, kas pašlaik esi tu.

Zēns padomāja un dīrošības pēc sacīja:

— Vai tad tāpēc uzreiz jālamājas?

Vija, izmantodama atelpu, purināja saslupušo kleit-  
tas sānu, taču bez sevišķiem panākumiem; tā nebija  
vilnas drāna, no kuras ūdens lāsītes rīpot norīpo nost;  
zīds paliek zīds, samīrcis uzreiz nepatikami piekļāvās  
pie gurna. Un viņa, atpogājusi kleitu, novilkā to un  
palika puķainā sauļošanās tērpā.

— Mēģināsi vēl vai laidīsi tomēr mani? — Rūdolfs  
apjautājās zēnam.

— Pats!

— Tad šoreiz prātīgi, ar galvu. Es...

Māris skaļi noķīkināja.

— Ko tu smeji?

— Kā tad var airēt, hi-hi... ar galvu?

— Tūlīt tu redzēsi. Pallecies mazlietiņ uz priekšu.

Rokas... rokas turi kopā. Tā! Un tagad airu galus  
lēnām laid ūdenī... Mierul Kur tu tā steidzies! Nav  
smagi?

— Nē-e.

— Tā, tā, tā... Un tagad vēlreiz tāpat. Redzi, brau-  
cam.

— Hi-hi, iet!

— Kad tev kļūst par grūtu, tu...

— Redz, kā nu rullējam!

Airi grima ūdenī nevienmērīgi, viens agrāk, otrs  
vēlāk, brižiem noslīdēja no duļļa, uzsitot šlakatu («Ai,  
Māri, kas tad atkal!»), taču šoreiz, kaut arī ļodzīga  
un likumaina, tā principā tomēr bija kustība uz  
priekšu.

— Nu gan diezgan, — Rūdolfs teica pēc pieciem  
sešiem vēzieniem. — Laid mani!

— Es gribu parādīt mammai! — Māris iebrēcās.  
— Mam-mūū, re-e-edzi?

Laura, nonākusi pa nogāzi līdz pusei, apstājās, viņas  
rokā mirdzēja kaut kas balts, droši vien divielis. Zēns,  
piepūtis vaļus, rādīja, ko mācēja, tomēr pārliecīgā  
centība diemžēl nevainagojās panākumiem, gluži  
otrādi, bez Rūdolfa palīdzības laiva sāka streipuļot kā  
piedzērusi, no ariem pašķīda baltas šlakatas. Visi,  
atskaitot, protams, Māri, māja Laurai. Bet viņa —  
savādi, — pastāvējusi tā kādu brīdi un neatbildējusi  
uz mājieniem, apgrīzās, kāpa atpakaļ kalnā un no-  
zuda skatienam.

— Droši vien nez ko aizmirsusi, — teica Vija.

— Dod nu, Māri, airus man, — Rūdolfs stingri  
sacīja, — un nāc manā vietā.

Zēns, acīm redzami vilies, ka nav novērtēta viņa  
airēšanas prasme, pārsēdās Rūdolfa vietā blakus Zai-  
gai, un tas ar pāris stiepieniem atdzina laivu atpakaļ  
pie steķiem.

Abi stiprā dzimuma pārstāvji izmetās bīksītēs un  
devās ūdenī. Vija, mazu laiciņu pakavējusies aiz  
alkšņu krūma, atgriezās zilā kaprona peldkostimā.

— Vai silts? — nākdama atpakaļ, viņa vaicāja iztā-  
lēm, nesot novilkto apģērba gabalus.

— Jā-ā-ā, — atsaucās Māris un pameta ar roku,  
aicinādams līdzī. — Silts kā piens...

Piesardzīgi ezerā iebrida arī Vija.

— Nu, neteiksim, ka gluži verdošs, — viņa drebi-  
nādamās atbildēja.

Zaiga klusītēm apsēdās uz steķiem un zēli noraudzī-  
jās peldētājos. Neko nesacīja, nelūdza, negaudās —  
tikai noskatījās. Ap meitenes pleciem vēl aizvien bija  
pelēkā adītā jaka, kas pirmsit sargāja viņu no šlakatām  
un ko viņa tā arī neattapās nolikt zālē pie citām Rū-  
dolfa drānām.