

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

ACTA UNIVERSITATIS
LATVIENSIS



Pedagoģija Pedagogy

670

ISSN 1407-2157

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

670. SĒRIJAS

Pedagoģija

ACTA UNIVERSITATIS
LATVIENSIS

VOLUME 670

Pedagogy

ACTA UNIVERSITATIS
LATVIENSIS

VOLUME 67(0)

Pedagogy

Educational sciences and
pedagogy in the
changing world



University of Latvia

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

670. SĒJUMS

Pedagoģija

Izglitības zinātnes un
pedagoģija mūsdienu
pasaulē



Latvijas Universitāte

Pedagoģija. Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē: I.U
raksti. 670.sējums / Zinātniskais redaktors prof. J.Kastiņš. Rīga: Latvijas
Universitāte, 2004. 262 lpp.
ISSN 1407-2157

Zinātniskais redaktors prof. Dr. habil. philol. Juris Kastiņš

Redkolēģija:

prof. Dr. habil. philol. Juris Kastiņš (Latvijas Universitāte)
prof. Dr. phys. Andris Kangro (Latvijas Universitāte)
prof. Dr. philol. Ilze Kangro (Latvijas Universitāte)
prof. Dr. paed. Oskars Zīds (Latvijas Universitāte)
prof. Dr. paed. Dainute Bluma (Latvijas Universitāte)
prof. Dr. habil. paed. Anna Kopeloviča (Latvijas Universitāte)
doc. Dr. paed. Roberts Veīts (Liepājas Pedagoģijas akadēmija)
asoc. prof. Dr. math. Algirdas Zabužonis (Vilņas Universitāte, Lietuvas Republika)
prof. Dr. habil. philol. Eleonora Lassana (Vilņas Universitāte, Lietuvas Republika)
prof. Dr. paed. Larisa Joģi (Tallinas Izglītības zinātņu universitāte, Igaunijas Republika)
prof. Dr. habil. philol. Klaus Hammers (Tehniskā universitāte, Drēzdene, Vācijas
Federatīvā Republika)

Galvenais recenzents prof. Dr. philol. Dagmara Ausekle (Latvijas Universitāte)

Literārās redaktores Inita Vitola, Ilze Stikane, Keta Selecka

Māksliniece Ināra Jēgere

Maketētāja Dacite Beķere

Rakstu recenzenti:

Dr.habil.paed.prof. Anspaks J., Dr.phil.doc. Apsite I., Dr.philol.asoc.prof. Baldunēiks J.,
Dr.paed.prof. Bluma D., Dr.philol.doc. Burina M., Dr.psych.doc. Dombrovskis V.,
Dr.habil.philol.prof. Druviete I., Dr.oec.asoc.prof. Geske A., Dr.dat.asoc.prof.
Ikaunēks Ē., Dr.habil.paed.prof. Jansone R., Dr.philol. Jona D., Dr.paed.doc. Kalķe B.,
Dr.philol.prof. Kangro I., Dr.habil.philol.prof. Kastiņš J., Dr.phil.asoc.prof. Kincaus V.,
Dr.psych.doc. Kokina I., Dr.habil.paed. prof. Koķe T., Dr.habil.paed.prof. Krūze A., M.paed
Kupča I., Dr.philol.asoc.prof. Leitane M., Dr.philol.asoc.prof. Ločmele G., Dr.philol.doc
Meškova S., Dr.philol.prof. Načisēione A., Dr.oec.doc. Rigerts A., doc. Rumpīte D.,
Dr.soc.doc. Rungule R., Dr.philol.asoc.prof. Sīlis J., Dr.philol.asoc.prof. Skrābāne A.,
doc. Strode E., Dr.philol.doc. Šelomova H., Dr.paed.asoc.prof. Šķesters J., Dr.habil.paed
prof. Žogla I.

© Latvijas Universitāte, 2004

ISSN 1407-2157

ISBN 9984-725-99-5

Saturs / Contents / Inhalt

Priekšvārds	9
-------------------	---

1.daļa. Visparīgās pedagoģijas uzdevumi jaunajos sabiedriskajos apstākļos

<i>Rudīte Andersone</i> . Sociālo prasmju apguve jaunībā: teorija un prakse / The acquisition of Youth Social Skills: Theory and Practice	13
<i>Dainuvīte Blūma</i> . Skolotāji kā mūžizglītības veicinātāji / Teacher as a Promoter of Lifelong Education	19
<i>Anna Kopeloviča, Leonards Žukovs</i> . Inovācijas studiju procesā: reformas, grūtības, vizijas / Innovations in the Study Process: Reforms, Difficulties, Visions	28
<i>Iveta Ķestere, Taņa Lāce</i> . Padomju skola: ieskats tās raksturojuma un vērtējumos / The Soviet School: an Insight in its Characterization and Evaluation	34
<i>Valērijs Makarevičs</i> . Personības tolerances kolerācijas / Correlations of Individuality's Tolerance	43
<i>Ieva Margeviča</i> . Skolotāju sagatavošana darbam multikulturālā vidē: ārvalstu pieredze / Teacher Education in a Multicultural Environment: Experience Abroad	51
<i>Indra Odiņa</i> . Sociālo prasmju pilnveides iespējas skolotājiem profesionālās talākizglītības procesā / Possibilities of Improving Social Skills in the Process of Teachers' Professional In-service Education	58
<i>Ilze Šūmane</i> . Mācību vides veidošanās / The Development of Learning Environment	70
<i>Pēteris Vucentlādāns, Irēna Kroiče</i> . Kritiskas domāšanas pilnveide arodskola uz darbību orientēta mācību procesa / The Development of Critical Thinking of Vocational Secondary School Students	75

2.daļa. Mācību priekšmetu metodikas aktuālas problēmas

Informātikas mācību metodika

<i>Andris Kangro, Ilze Kangro</i> . ICT in Teacher Education and Integration of ICT in different school Subjects in Latvia / Modernās informācijas un komunikāciju tehnoloģijas skolotāju izglītībā, to integrācija skolas mācību procesā	87
<i>Ludmila Kuzmina, Jurijs Kuzmins</i> . E-lekcijas un e-ieskautes sistēmā SOLO / E-lectures and e-tests in the SOLO System	99
<i>Jurijs Kuzmins</i> . Sistēmas SOLO didaktiskās iespējas Didactic Possibilities of the SOLO System	106

Mākslas priekšmetu mācību metodika

<i>Vladimirs Kincāns.</i> Vizualā faktora loma mūsdienu sabiedrībā / The Role of the Visuality Factor in Contemporary Society	117
<i>Ligita Stramkale.</i> Mūzika topošo skolotāju sagatavošanas procesā / The Role of Music in the Teacher Education Process	126
<i>Ize Vītola.</i> Muzeju prakse "Metropole. Rīga" / The Museum Practice "Metropole. Riga"	133

Sporta mācību metodika

<i>Dzintra Grundmane.</i> Studentu mācīšanās prasmiņu pilnveidošana studiju kursa "Fiziskās kultūras, sporta un olimpiskās kustības vēsture" apgūvē / Perfection of Student Learning Skills in the course of studies "Physical education and history of Olympic movement"	141
---	-----

Svešvalodu mācību metodika

<i>Aina Kačkere.</i> Introducing Observation Programme in Pre-Service Teacher Education / Novērošanas prakse pedagogija, tas loma skolotāju sagatavošanas procesā	151
<i>Indra Kurapetjana, Gunta Roziņa.</i> Exploring Abstract Writing / Anotāciju veidošana: procesa analīze	158
<i>Jelena Ķipure.</i> Der Einfluss der gegenwärtigen textdidaktischen Ansätze auf die Lesefähigkeiten der Germanistikstudenten / Mūsdienu teksta didaktisko faktoru ietekme uz lasītprasmes attīstību ģermānistikas studentiem / The Influence of the Didactic Factors of Modern Texts on the Development of the Reading Skills of the of Germanistic Studies	166
<i>Melānija Ščefere.</i> Aufbau und Förderung des freien Sprechens und Vortragens / Nesaistītas runas prasmiņu un referēšanas iemaņu veidošana un izkopšana / The Formation and Development of Free Speech and Reporting Skills	173

3.daļa. Literatūrzinātne un valodniecība

<i>Valdis Ķikāns.</i> Vertību sistēma latviešu trindās dzejā / The Value System in Latvian emigre poetry	185
<i>Karīne Laganovska.</i> Das Bild des Kindes in Prosa von Wolfgang Borchert / Bērna tēls Volfanga Borherta prozā / The Child's Image in Wolfgang Borchert's Prose	206
<i>Valentīna Sokolova, Lidija Belozjorova.</i> Kopējo leksisko vienību pārnestas nozīmes tekstuālā realizācija franču apgaismotāju rakstos / Textural Realization of Figurative Meanings of Common Lexical Units in the Works of French Enlightenmenters	214

<i>Laura Tidriķe.</i> Jauniešu valodas izpēte Vācijā / Studies of the Youth Language in Germany	219
<i>Inta Vīngre.</i> Die expressive Wortbildung des Adjektivs. Adjektiva ekspressivitate vārddarīšanā / The Expressiveness of the Adjective in the Word-building Process	227

4.daļa. Translatoloģija

<i>Lāsma Sīle.</i> English for Information Technology - Material Selection / Angļu valoda informācijas tehnoloģijās: materiālu atlase	235
<i>Jānis Sīlis.</i> Acquisition of Note-taking Skills in Consecutive Interpreting / Piezīmju veidošanas prasmiņu apguve konsekutīvās tulkošanas nodarbībās	240
<i>Anna Rotanova.</i> Application of Learner-Centred Approach to the Consecutive Interpretation Practice / Studentcentretas mācību pieejas izmantošana konsekutīvās tulkošanas praksē	246
<i>Valda Rudziša.</i> Zvērīnāta tulka statuss Latvijā. Pienākumi un atbildība / The Status of Deponent Translator in Latvia. Duties and Responsibility	255
AUTORI / THE AUTHORS	261

Priekšvārds

Godātie lasītāji!

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte laiž klajā savu kārtējo zinātnisko rakstu krājumu "Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē", kas apliecina fakultātes un vieszinātnieku intelektuālo potenciālu. Krājums lielā mērā balstās uz tradicionālās LU akadēmiskā konferences 2003.gadā materiāliem.

Tā kā LU PPF pārstāv ļoti plašu zinātņu un apakšnozaru spektru, tad jaunajā krājumā nav atsevišķas nodaļas, kas reprezentētu izglītības vadības un psiholoģijas speciālistu darbus, jo tie tiks ievietoti atbilstošo nozaru krājumos. Rakstu un tajos analizēto problēmu apjoms nemitīgi aug, kas liecina par fakultātes zinātniskā procesa dinamiku. Šodien vairs nebūtu racionāli ievietot visus darbus vienā krājumā, tāpēc izglītības vadības un psiholoģijas speciālisti nolēmuši izdot atsevišķu rakstu apkopojumus.

Mūsu jau tradicionālais un par sēriju kļuvušais zinātnisko rakstu krājums saglabā savu galveno daļu apjomu un skaitu. Tas sastāv no 4 daļām:

1. Vispārējās pedagoģijas uzdevumi jaunajos sabiedriskajos apstākļos.
2. Mācību priekšmetu metodikas aktuālas problēmas.
3. Literatūrzinātne un valodniecība.
4. Translatoloģija.

Rakstu krājuma aprobēšanā, recenzēšanā un noformēšanā ievērotas visas prasības, kuras Latvijā tiek izvirzītas recenzējamiem zinātniskajiem izdevumiem. Tāpēc var teikt, ka katrs raksts ir recenzēts un izvērtēts redaklējīgā, bet jaunajiem zinātniekiem sniegti ieteikumi zinātniskās un literārās domas precizēšanai.

Redaklējijas vārdā novēlu visiem lasītājiem veiksmi un prieku, vērtējot mūsu darbu!

Juris Kastiņš
I.U profesors,
krājuma zinātniskais redaktors

1. DAĻA

VISPĀRĪGĀS PEDAGOĢIJAS UZDEVUMI JAUNAJOS SABIEDRISKAJOS APSTĀKĻOS

Sociālo prasmju apguve jaunībā: teorija un prakse

Rudīte Andersone

Latvijas Universitāte

Sociālo prasmju apguve ir ļoti nozīmīga jauniešu dzīvē, un tā ir cieši saistīta ar citu, piemēram, mācīšanās, prasmju apguvi. Izpētot studentu un darba devēju uzskatus, var secināt, ka līdzīgi tiek vērtēta sociālo prasmju nozīmība. Veidojot studiju programmas, ir būtiski zināt šos viedokļus. Tā tiks nodrošināta to sociālo prasmju apguve, ko pieprasa darba devējs, un topošais speciālists kļūs vairāk konkurencspējīgs darba tirgū.

Raksturvārdi: jaunieši, studenti, sociālas prasmes, darba devēju prasības.

Ievads

Pēdējo desmit gadu laikā mūsu sabiedrībā ir notikušas būtiskas pārmaiņas. Strauji rit demokratizācijas procesi. Tie skar arī mācību un studiju jomu. Mācīšanās vairs netiek uzverta kā vienkārša pašorganizācijas forma, bet gan kā sadarbība, kā sociāla, problēmas risinoša aktivitāte, ko vairāk ietekmē runas veids, praktiskā līdzdalība un iesaistīšanās eksperimentos. Mūsdienās uzsvars arvien vairāk tiek pārvietots no mācīšanās uz mācīšanos, tā rosinot personības pašaktualizāciju un akcentējot sevis izteikšanas, apliecināšanas, kā arī saskarsmes prasmju apguvi (Koķe 2001).

Būtiska nozīme ir sociālo prasmju pilnveidei tieši jaunībā. Tas ļauj veiksmīgi attīstīt profesionālo karjeru – palīdz izkopt saskarsmes kultūru un veicina sadarbību ar citiem cilvēkiem. Jaunieši sabiedrībā nepieciešamās prasmes apgūst gan ģimenēs, gan mācību vidē un darbavietās. Tomēr iespējams izdalīt tās sociālās prasmes, kas ir būtiski nozīmīgas, lai indivīds varētu ieņemt noteiktu sociālu stāvokli un realizētu pozitīvu saskarsmi ar apkārtējiem, spētu iesaistīt tos aktīvā sadarbībā. Šīs prasmes veido dzīvesprasmju kodolu (Bluka, Rubana 2002). Savukārt dzīvesprasmes ir spēja adaptīvi un pozitīvi tikt galā ar ikdienas dzīves izvirzītajām prasībām (PVO 1993). Kā nozīmīgākās te tiek atzīmētas: prasme uzņemties atbildību, prasme izprast un kontrolēt savas emocijas, kritiski un radoši domāt, prasme risināt problēmas. Mūsdienu sabiedrībā ir vērojams atšķirīgs šo prasmju apguves līmenis. Kā liecina citu valstu (Somijas, Lielbritānijas, ASV, Kanādas, Nīderlandes, Šrilankas, Meksikas un Venecuēlas) pieredze, jo labāk jaunieši pārvalda sociālās prasmes, jo mazāk vērojama sociāli nepieņemama uzvedība – skolas pamešana, alkoholisms, narkotiku lietošana, vardarbība, saslimšana ar seksuāli transmisīvajām slimībām u.c.

Sociālās prasmes cieši saistītas arī ar mācību prasmēm, jo, piemēram, prasme uzdot jautājumu, atbildēt ir reizē gan sociāla prasme, gan mācību prasme. Tādēļ sociālo prasmju apguvi var uzlūkot par pamatu veiksmīgai izglītības ieguvei. Prasības sociālo prasmju apguvē ir atspoguļotas izglītības normatīvajos dokumentos – Latvijas izglītības koncepcijā, valsts izglītības standartos un izglītības programmās. Arī citās Eiropas valstīs minētajam jautājumam tiek pievērsta nopietna uzmanība. Piemēram, Norvēģijā viens no galvenajiem izglītības mērķiem ir uzņēmības un vēlnes mācīties attīstīšana, bet Beļģijā – saskarsmes prasmju un sadarbības prasmju pilnveide.

Studiju laikā apgūstamās prasmes

Jaunieši studiju laikā iegūst ne tikai zināšanas un prasmes izvēlētajā zinātnes vai tautsaimniecības jomā, bet vienlaicīgi arī pilnveido un papildina mācību prasmes, saskarsmes un sadarbības jeb sociālās prasmes. Aptaujājot 85 pilna laika studentus, tika noskaidrots, kādas prasmes, viņprāt, ir būtiskas un apgūstamas studiju laikā augstskolā. Pilna laika studenti atzina, ka tās ir:

- prasme mācīties,
- prasme vērtēt sevi,
- prasme uzņemties atbildību,
- prasme sadarboties,
- prasme izmantot zināšanas,
- prasme pieņemt lēmumus,
- prasme koncentrēties,
- prasme klausīties,
- prasme izdarīt secinājumus.

Savukārt, aptaujājot 37 nepilna laika studentus, tika iegūti nedaudz atšķirīgi viedokļi. Šie respondenti atzina, ka studiju laikā augstskolā apgūstamās prasmes ir:

- = prasme mācīties,
- prasme koncentrēties,
- prasme klausīties,
- prasme plānot,
- prasme sadarboties,
- prasme padziļināt zināšanas,
- = prasme izmantot zināšanas,
- prasme integrēt zināšanas,
- prasme pieņemt lēmumus,
- = prasme argumentēt,
- = prasme izdarīt secinājumus,
- = prasme diskutēt.

Salīdzinot minētās atbildes, var secināt, ka prasmi mācīties abas respondentu

grupas uzskata par nozīmīgāko. Tālāk viedokļi nedaudz atšķiras. Ja nepilna laika studentiem ir būtiski iemācīties koncentrēties un klausīties, tad pilna laika studenti vairāk vēlas apgūt prasmi vērtēt sevi un prasmi uzņemties atbildību. Prasme sadarboties abām grupām ir vienlīdz nozīmīga. Nepilna laika studenti atšķirībā no otras grupas respondentiem vēl atzīst, ka nepieciešama arī prasme integrēt zināšanas, par ko viņi pārliecinājušies strādājot, kas ir vajadzīga ikdienas dzīvē, lai aizstāvētu savu viedokli, pārliecinātu par tā pareizību un iesaistītu sarunā un darbībā partnerus.

Tika aptaujāti arī 37 pedagogi. Viņi pauda tādu ekspertu viedokli, kas jau ir beiguši aktīvās studijas. Analizējot savu studiju procesu, skolotāji izvērtēja augstskolā apgūstamās prasmes. Kā pašas būtiskākās pedagogi atzina:

- prasmi mācīties,
- prasmi koncentrēties,
- prasmi vērtēt sevi,
- prasmi klausīties,
- prasmi paplašināt zināšanas,
- prasmi pieņemt lēmumus,
- prasmi sadarboties,
- prasmi izmantot savas zināšanas,
- prasmi uzņemties atbildību,
- prasmi izdarīt secinājumus.

Jāatzīst, ka nepilna laika studentu un pedagogu viedokļi ir līdzīgi. Arī pedagogi tūlīt aiz mācību prasmēm ir minējuši prasmi koncentrēties. Tā patiesi ir ļoti nepieciešama gan izpildot darba pienākumus, gan izglītojoties un arī ģimenes dzīvē, jo ne vienmēr būs tik labi apstākļi, kas netraucēti ļautu veikt ikdienas darbu. Ir jāmācās apzināti virzīt savas domas, uzmanību, neļaujot blakus faktoriem to ietekmēt. Savukārt prasmi uzņemties atbildību nepilna laika studenti pretstatā pārējiem respondentiem nav atzinuši par joprojām pilnveidojamu. Iespējams, šīs grupas pārstāvji, uzņemdamies atbildību par darba gaitām un studijām, šo prasmi ir apguvuši un izmanto ikdienā.

Prasmi plānot savu darbību par būtisku atzīst tikai nepilna laika studenti, jo viņiem jācenšas apvienot darbu ar studijām. Līdz ar to aktuāla kļūst laika problēma un panākumus nereti nosaka katra spējas precīzi plānot veicamo.

Analizējot visu triju grupu respondentu viedokļus, var izdalīt uoteiktu prasmju grupas, kas ir apgūstamas studiju laikā.

Pirmo grupu veido *prasme mācīties*, bet otrajā iekļaujamās šādas sociālās prasmes:

- *prasme koncentrēties,*
- *prasme klausīties,*
- *prasme sadarboties,*
- *prasme izmantot zināšanas.*

- *prāsmē pieņemt lēmumus.*
- *prāsmē izdarīt secinājumus.*

Minētās sociālās prasmes savukārt var grupēt: prasmēs, kas nodrošina komunikāciju starp cilvēkiem, un prasmēs, kas sekmē mijiedarbību un sadarbību starp indivīdiem.

Pirmajā apakšgrupā līdz ar to ietilpst:

- *prāsmē koncentrēties.*
 - *prāsmē klausīties;*
- bet otrajā –
- *prāsmē sadarboties.*
 - *prāsmē izmantot zināšanas.*
 - *prāsmē pieņemt lēmumus.*
 - *prāsmē izdarīt secinājumus.*

Darba tirgus prasības jauniešiem sociālo prasmju apguvē

Darba tirgus prasības jauniešiem sociālo prasmju apguvē vislabāk atspoguļotas darba devēju sludinājumos darba ņēmējiem. Lai noskaidrotu šīs prasības, tika analizēti laikrakstā “Diena” 2002.gadā publicētie 116 darba piedāvājumi. 2003.gadā – 124 darba devēju sludinājumi. 2002.gadā uzsvērtas šādas vēlamās prasmes un personības rakstura iezīmes:

- *valodu prasmes.*
- *prāsmē strādāt ar datoru.*
- *spēja uzņemties atbildību.*
- *spēja pieņemt lēmumus.*
- *komunikabilitāte.*
- *spēja strādāt komandā.*
- *prāsmē un gatavība patstāvīgi pilnveidot zināšanas.*
- *vēlēšanās profesionāli pilnveidoties.*
- *pozitīva attieksme pret darbu.*
- *spēja patstāvīgi plānot darbu.*
- *analītiska domāšana.*
- *spēja risināt problēmas.*
- *spēja radoši domāt.*
- *precizitāte.*
- *prāsmē organizēt savu darbu.*
- *uzņēmība.*
- *pašiniciatīva.*

Prasības darbiniekiem sakārtotas atbilstoši to pieminēšanas biežumam sludinājumos. Atzīmējams, ka 2002.gadā darba tirgū lielākoties tika gaidīti jaunieši

ar labām sociālajām prasmēm tieši sadarbības jomā.

Savukārt 2003. gadā darba devēji minējuši šādas prasības:

- prasme strādāt ar datoru.
- latviešu un krievu valodas prasmes.
- angļu valodas prasmes.
- komunikabilitāte.
- spēja uzņemties atbildību.
- precizitāte.
- iniciatīva.
- prasme organizēt savu darbu.
- pozitīva attieksme pret darbu.
- saskarsmes prasmes.
- organizatoriskās prasmes.
- spēja strādāt patstāvīgi.
- valodu prasmes.
- vēlme sasniegt labus rezultātus.
- godīgums.
- vācu valodas prasmes.
- prasme strādāt lielā kolektīvā.
- enerģiskums.
- spēja radoši domāt.

Salīdzinot darba devēju prasības šajos sarakstos, ir vērojamas atšķirības. 2003. gada vairāk nekā iepriekš akcentētas tās personības kvalitātes, kas nodrošina labu saskarsmi un sadarbību, piemēram, precizitāte, iniciatīva, prasme organizēt savu darbu. 2002. gadā darba tirgū vērtīgāko vidū minētas tieši sadarbības prasmes – spēja pieņemt lēmumus un uzņemties atbildību, komunikabilitāte, spēja strādāt komandā u.c. Ja pirms gada darba devēji vairāk domāja par valodu prasmēm kopumā, šobrīd tās tiek diferencētas. Lielāks pieprasījums ir pēc latviešu un krievu valodas prasmēm, kā arī angļu valodas prasmēm, bet vācu valoda nosaukta retāk. Tas ir skaidrojams ar uzņēmumu un firmu ekonomiskajām saitēm un attīstības tendencēm. Ir jūtama orientācija uz vietējo un Krievijas tirgu. Nemainīgi arī pēc gada tiek minēta spēja strādāt patstāvīgi, spēja radoši domāt un prasība pēc pozitīvas attieksmes pret darbu. 2003. gadā sludinājumos parādījušās jaunas prasības – tādas kā prasme strādāt lielā kolektīvā, organizatoriskās prasmes, godīgums, enerģiskums un vēlme sasniegt labus rezultātus. Tās ir personības kvalitātes un sociālās prasmes, kas jauniešiem ļauj gūt panākumus dzīvesdarbībā.



Secinājumi

Jauniešu dzīvē būtiska loma ir saskarsmes un sadarbības, respektīvi, sociālajām prasmēm. To izmantojums ikdienā ne vien veicina komunikāciju starp cilvēkiem, bet arī sekmē citu, piemēram, mācību, prasmju apguvi.

Aptaujājot studentus par viņuprāt, studiju laikā augstskolā pilnveidojamajām prasmēm un analizējot darba tirgus pieprasījumu, vērojama liela līdzība izvirzīto prasību un apgūstamo prasmju ziņā. Tiek minētas tādas sociālās prasmes kā prasme sadarboties, prasme uzņemties atbildību, prasme pieņemt lēmumus u.c.

Tātad, organizējot studiju procesu, gan saturā, gan metodiskajā aspektā jāparedz iespējas šīs prasmes apgūt un pilnveidot. Rezultātā jaunieši spēs sekmīgāk veidot savu karjeru un gūt panākumus visās cilvēkdarbības jomās.

Literatūra

1. Bluka I., Rubana I.M. *Dzīvesprasmju apguve skolā*. Rīga, 2002.
2. *Centre for Educational Research and Innovation. Making the Curriculum Work*. France: OECD, 1998.
3. *Diena*, 26.03.2002.
4. *Diena*, 27.03.2002.
5. *Diena*, 04.02.2003.
6. *Diena*, 05.02.2003.
7. *Development and Dissemination of Life Skills Education: An Overview*. Geneva: WHO, 1997.
8. Koķe T. *Globalizācijas izaicējumu sociālpedagoģiskais risinājums*. Rīga, 2001.
9. Prets D. *Izglītības programmu pilnveide*. Rīga, 2000.

Summary

Social skills are of great importance in the life of young people. The development of these skills are closely connected with the development of person's other skills, e.g. learning skills. Interviews with both students and employers show similar requirements to social skills, which should be taken into account when making up the educational programme.

Skolotāji kā mūžizglītības veicinātāji

Dainuvīte Blūma
Latvijas Universitāte

Rakstā tiek analizēta skolotāju kā mūžizglītības veicinātāju sabiedrībā lomas izpratne un viņu attieksme pret mūžīgu mācīšanos. Mūžizglītības un mūžilgas mācīšanās jēdzienu izpratne nav viennozīmīga, un to lielā mērā nosaka konkrētās valsts vēsturiskās attīstības īpatnības un sociālais konteksts. Publikācijā ir apkopotas skolotāju, kuri joprojām papildina savu izglītību, atbildes uz jautājumiem par to, kas ir mūžizglītība, un kādi subjektīvie un objektīvie faktori to ietekmē. Latvijā mūžizglītību varetu definēt kā iekšēju vajadzību mācīties, atvērtību jaunajam, atbildību par savas dzīves projektu un dzīvesveidu.

Raksturvārdi: mūžizglītība, mūžilga mācīšanās, pilnveidošanas, subjektīvie un objektīvie faktori, attieksmes, veicināšana, iesaistīšanās, iekšēja nepieciešamība, ilgtspējīga attīstība.

Straujo politisko, ekonomisko un kultūras pārmaiņu apstākļos, ko izraisa globalizācijas tendences un ES paplašināšanās arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta mūžizglītības intensifikācijai gan ES dalībvalstīs, gan arī jaunajās partnervalstīs. Šie procesi ietekmē ne tikai sabiedrību kopumā, bet arī katru institūciju, katru individu.

Viens no nozīmīgākajiem aspektiem minētajā situācijā ir mācīšanās kā mūžilgs process. Tajā pat laikā joprojām nav kopējas izpratnes par to, kas ir mūžilga mācīšanās un rezultātā bieži rodas pārpratumi un notiek dažādas diskusijas.

"Mūžizglītības memorandā" (A Memorandum of Lifelong Learning) mūžilga mācīšanās definēta kā "...visas turpinošās mērķtiecīgas mācīšanās darbības – gan formālas, gan neformālas, kuru mērķis ir zināšanu, prasmju un kompetenču pilnveidošana".

No vienas puses, tas nozīmē visu iedzīvotāju iesaistīšanos mācībās neatkarīgi no vecuma un nodarbinātības, t.i. jebkuru mācīšanās darbību no agras bērnības līdz pensionāra brīvā laika izglītībai.

No otras puses, tas ir visplašāko iespēju piedāvājums, kas nozīmē ne tikai formālo izglītību, bet arī neformālo un informālo izglītības vidi, kas ietver arī ģimeni, sociālo saskarsmi, pašizglītību u.tml.

K.Lousons (Lawson 1982) izvirza domu, ka ar mūžizglītību ir būtiski saprast ne tikai zināšanu, prasmju un profesionālo pilnveidošanos, bet arī nozīmīgu ētisko vērtību veidošanos – tādu kā humānisma, sociālās atbildības, atbildības apzināšanos par dabu. Šādu mācību laikā notiek vispusīga personības bagātināšanās.

D.Makeračers (Maekeraecher 1996) uzskata, ka mūžizglītība veicina

pašaktualizāciju. A. Hasans (Hasan 1996) savukārt uzsver, ka tā aktivizē personības individualitātes un sociālo attīstību.

A. Kroplijs (Cropley 2000) akcentē personīgās attieksmes nozīmi mūžizglītībā: saiknes starp mācīšanos un reālo dzīvi izpratni, mūžilgas mācīšanās nepieciešamības apzināšanos, stingras mācīšanās motivācijas izveidi, mūžilgas mācīšanās vietu savā dzīvē.

Ne noliedzami, vajadzību mācīties liek apzināties arī objektīvi faktori. Vispirms jau ekonomiskie, t. i. darba tirgus prasības. Ne mazāk nozīmīga loma ir sabiedrības pozitīvai attieksmei, sabiedrības progressa tendencēm, salīdzinājumam ar situāciju citās valstīs, dzīves mainīguma un IT attīstības ietekme.

Skolotāji (304 nepilna laika neklatienes studentu bakalauru programmā) aptaujā ir minējuši šādus attieksmi pret mūžizglītību ietekmējošus objektīvos faktoros (izkārtojums ranga secībā):

- darba tirgus prasības,
- nepārtraukti mainīgā situācija,
- sabiedrības attieksme,
- sabiedrības progress,
- ekonomiskā situācija,
- politiskā situācija,
- IT attīstība,
- salīdzinājums ar citām valstīm,
- personības nepieciešamība pilnveidoties.

Č. Nepers un A. Kroplijs (Knappers, Cropley 2000) mūžizglītības jēdzienā ietver vairākus aspektus:

- laiku – no pirmskolas līdz pensijas periodam ieskaitot;
- veidus - formālā, neformālā, informālā;
- mērķus – aktīvs pilsoniskums, personības pilnveidošanās, sociālā iekļaušanās, nodarbinātība;
- principus – dalībniekecentrētība, vienlīdzīgas iespējas, kvalitāte;
- mācīšanās iespējas.

Mūžizglītība un mūžilga mācīšanās var tikt uzskatītas par dzīves filozofiju. To izpratne un prioritātes nosaka vēsturiskais, politiskais, sociālais, izglītības līmeņa konteksts katrā valstī.

Latvijā mūžizglītība ir samērā jauna parādība, ja ar minēto jēdzienu saprotam iekšēju vajadzību pilnveidoties, kas balstās uz pašvirzību un pilnvērtīgu un vispusīgu iespēju izmantošanu visa mūža garumā. To var izskaidrot ar iepriekšējās sistēmas autoritāri uzspiestās kvalifikācijas celšanas mērķiem, saturu un metodēm, kad netika ievērotas cilvēku vajadzības, vēlnes un pieredze. Nieceīgas bija pašvirzītas mācīšanās

iespējas. Izglītības procesā tika īstenoti tradicionālas padomju skolas pedagogijas pamatprincipi un izmantotas attiecīgas metodes. Tas atstāja ilgstošu iespaidu uz cilvēku attieksmi un kompetencēm attiecībā uz mūžizglītību kā iekšēju personības virzītājspēku. Tā rezultātā arī šodien daudzi nav gatavi patstāvīgai lēmumu pieņemšanai, apzinātai un mērķtiecīgai izvēlei, riskam, pašvirzītai profesionālai un personības attīstībai, izglītībai un mācībām.

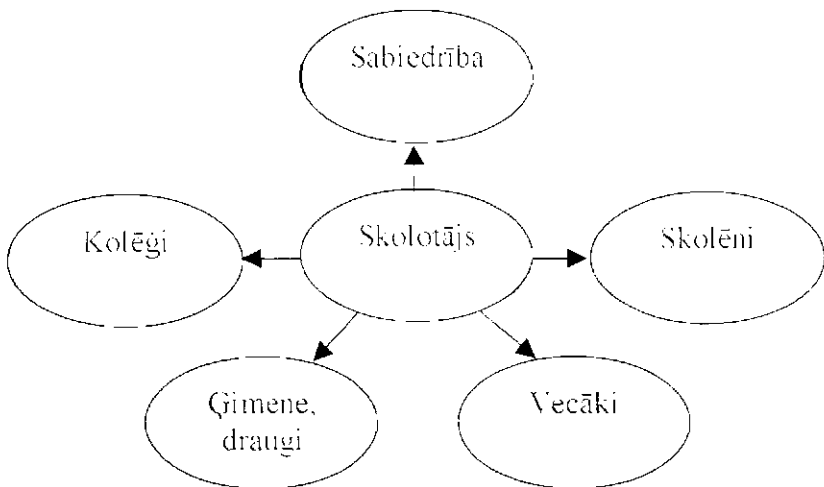
Latvijā joprojām ir jūtama iepriekšējā autoritārā režīma sekas. Sabiedrības attīstības procesi mūsdienās rāda, ka pārmaiņu veicinātāji un līdz ar to arī rosinātāji turpināt izglītību ir divu vērtībās atšķirīgu grupu pārstāvji: biznesā iesaistītie un pedagogi.

Komerciālās un uzņēmējdarbības apjomi pasaulē paliecinās, pieaug tirgus ekonomikas spēks, līdz ar to mainās prasības pret darbinieku izglītības līmeni. Taču šīs darbības sfēras pārstāvji iemierosēti tādā mūžizglītībā, kas pirmām kārtām apkalpo pašu biznesu, piedāvā tam atbilstošu kvalifikāciju, atbalsta firmu un kompāniju vērtības. Tā ir uz sevi vērsta pieeja.

Izglītības institūcijas un pedagogu darbs pēc savas dabas ir vērsti uz apkārtējiem, uz plašu sabiedrības grupu interešu veidošanos (sk. 1.shēmu). Viens no galvenajiem pedagoga darba uzdevumiem ir veicināt cilvēku garīgu un emocionālu bagātināšanos.

1.shēma. Pedagogu saskarsmes jomas

Chart 1. Interaction spheres of pedagogues



Skolotāja kā mūzizglītības veicinātāja darbība norit trīs līmeņos:

- personīgajā līmenī - mūžilga mācīšanās kļūst par indivīda iekšēju nepieciešamību;
- skolas līmenī – skolotājs veicina skolēna gatavības veidošanos mūžilgai mācīšanās, kas ietver attieksmes, mācīšanās prasmi un iespēju radīšanu izglītības turpināšanai;
- sabiedrības līmenī – skolotāji, palīdz vecākiem izprast nepieciešamību pilnveidoties un veicina viņu iesaistīšanos mūzizglītībā.

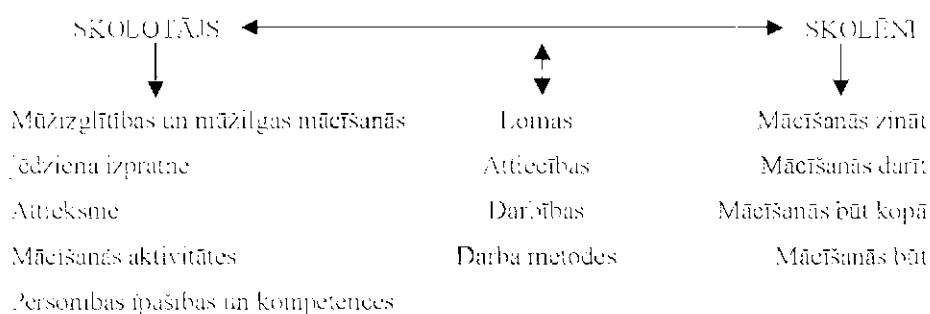
Skolotāji visbiežāk iespaido skolēnu viņu attieksmes veidošanos pret mūzizglītību un mūžilgu mācīšanos.

Liela nozīme ir tam, ko paši skolotāji saprot ar mūzizglītību, kāda ir viņu attieksme pret to, ko viņi dara šajā virzienā, kādas ir viņu personības īpašības un kuras kompetences viņi ir apguvuši. Šie faktori ietekmē skolotāju lomu izvēlē saskarsmē ar skolēniem, viņu attiecības, rīcības un darba metožu izvēli (sk. 2.shēmu).

Rezultātā skolēni mācīsies zināt, darīt, būt kopā un būt (Delors 2001).

2.shēma. Skolotāja un skolēnu mijietekmes nosakošie faktori

Chart 2. Factors determining the interrelations between the teacher and learners



Šādā situācijā mūzizglītības nozīmīguma izpratni lielā mērā nosaka skolotāju attieksme un rīcība, pirmkārt, jau tādēļ, ka skolotājs ir centrālā persona izglītības procesā skolā; otrkārt, skolotāji strādā arī ar vecākiem; treškārt, skolotāji ir it īpaši lauku rajonos, ietekmīgi cilvēki vietējā sabiedrībā.

204 skolotāji, tālākizglītības kursu dalībnieki, 300 pedagogu, kas studē magistrantūrā, un 170 studentu – topošo skolotāju aptaujā atbildēja uz jautājumiem: ko viņiem nozīmē mūzizglītība un kādi subjektīvie faktori veicina realizēt mūzizglītību.

Visas trīs grupas sniedza līdzīgas atbildes, norādot, ka mūzizglītība ir:

- 1) mācīšanās visa mūža garumā;
- 2) sevis kā personības izkopšana;
- 3) profesionālā pilnveide;
- 4) pārkvalifikācija;

- 5) intelektuālā attīstība:
- 6) izmaiņas personībā:
- 7) dzīvesveids.

Atbildes liecina, ka studenti un pedagogi ir izpratuši, kas ir mūžizglītība un kāds ir tās saturs. Īpaši jāatzīmē tas, ka respondenti ir apzinājušies mūžizglītība izmaina personības psiholoģiju, kas ir būtiski Latvijas kontekstā

Mūžizglītības identificēšana kā dzīvesveids rāda, ka studenti un skolotāji šo procesu uztver kā iekšēju nepieciešamību, nevis kā ārēju kādas institūcijas piedāvātu iespēju sistēmu.

Izdzīga izpratne atrodama arī atbildēs uz jautājumu, kādi subjektīvie faktori un virzošie spēki rosina nēpārtraukti iesaistīties izglītības procesā.

- iekšēja nepieciešamība mācīties;
- iekšēja diskomforta novēršana;
- vajadzība pēc jaunā;
- pašizteikšanās iespēja;
- pašapziņas celšanas iespēja;
- vēlēšanās atklāt sevī jaunas spējas;
- nevēlēšanās "palikt ārpusē";
- iespējas pilnveidot karjeru;
- kvalifikācijas pilnveide;
- mūžizglītība kā dzīves jēga.

Šie faktori atklāj, ka skolotāji, pirmkārt, vēlas pilnveidoties kā personības, otrajā vietā atstājot kvalifikācijas pilnveidi un karjeras veidošanu. Jāatzīmē, ka studenti karjeras plānošanā ir vairāk ieinteresēti nekā pieredzējuši pedagogi. Pozitīvi jāvērtē fakts, ka liela daļa skolotāju uzskata mūžilga mācīšanās ir dzīves jēga.

Ne subjektīvie, ne objektīvie faktori, atrauti viens no otra nevar būtiski ietekmēt indivīdu attieksmi pret mūžizglītību. Galvenais spēks ir saikne un atbildība starp objektīvajiem aspektiem (dažādu iespēju pieejamību) un subjektīvajiem aspektiem (personīgām vajadzībām un attieksmēm).

Tam ir nepārvērtējama nozīme arī tādēļ, ka būtisku pārmaiņu periodā mūžilga mācīšanās (it īpaši skolotāju attieksme pret to) ir pašu pārmaiņu turpināšanās un ilgtspējas garantija.

Mūžizglītība, mūžilga mācīšanās un pieaugušo izglītība nav sinonīmi.

Kā jau tika minēts, skolotāji lielā mērā veido sabiedrības attieksmi pret mūžizglītību. Ar personīgo piemēru viņi palīdz skolēniem, vecākiem, sabiedrībai apgūt mūžilgas mācīšanās prasmes, veido pozitīvu attieksmi pret to.

300 skolotāju, kas studē ilglaicīgās tālākizglītības programmās (bakalaura, papildizglītības) atbildēja uz jautājumu, kādi, viņuprāt, ir pedagoga uzdevumi darbā ar skolēnu vecākiem.

Skolotāju uzdevumi darbā ar vecākiem (aptaujas rezultāti)

○ Iepazīties ar vecāku pieredzēm	66,6%
○ Sadarboties kā ar līdzvērtīgiem partneriem	63%
○ Apzināties, ka vecāki ir pieaugušie	60%
○ Iesaistīt vecākus kopējā darbībā	30%
○ Orientēt uz kopīgiem mērķiem	26,6%
○ Ieklausīties vecāku teiktajā	16,6%
○ Veidot pozitīvu vidi	23%
○ Cienīt vecāku pieredzi un zināšanas	16,6%
○ Iepazīties ar vecāku profesijām	10%
○ Dalīties ar viņiem savās zināšanās	10%
○ Iedrošināt vecākus	10%
○ Rosināt vecākus tālākai izglītībai	3,3%

Aptaujas dalībnieki paši ir iesaistījušies ilglaicīgās studijās, un tas liecina par viņu pozitīvo attieksmi pret izglītības turpināšanu. Tajā pat laikā tikai 3,3% no respondentiem uzskata, ka viens no uzdevumiem darbā ar vecākiem ir viņu rosināšana tālākai izglītībai.

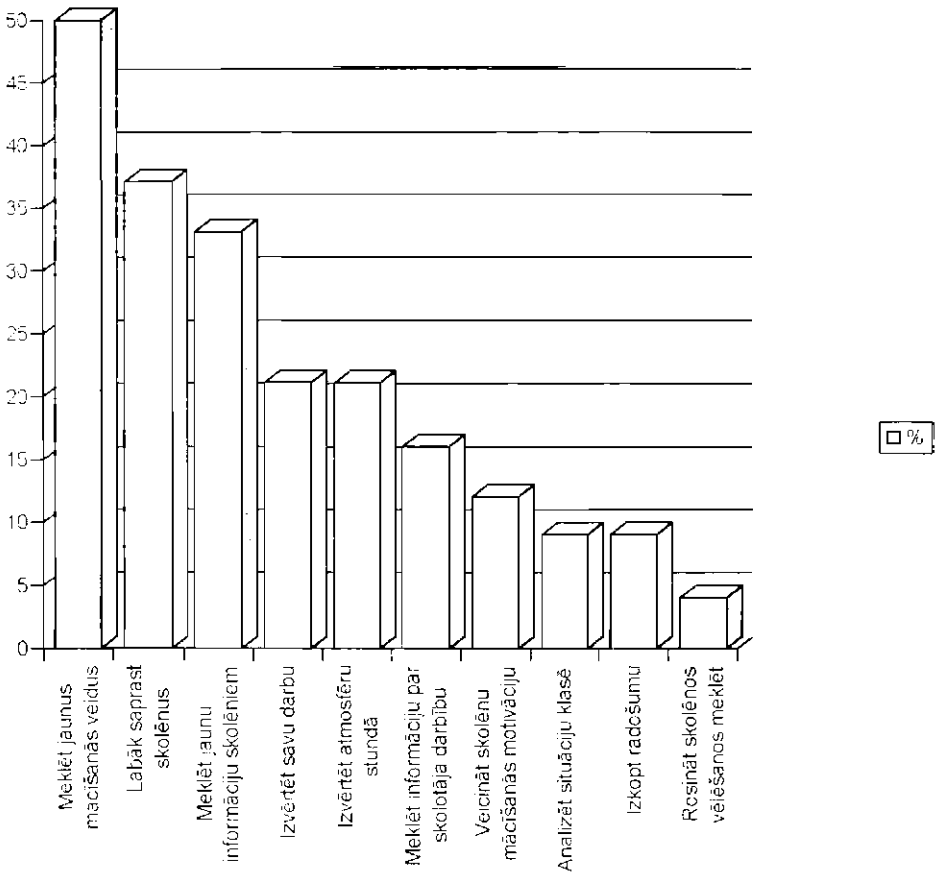
Tādējādi var secināt, ka vairums skolotāju neapzinās savu lomu un iespējas mūžizglītības popularizēšanā vecāku vidū.

Ne mazāk būtiski, lai skolotāji apzinātos, ka, pilnveidojot personību vienlaikus jācenšas deleģēt skolēniem daļu atbildības, sekmēt viņu iniciatīvu un radošumu, organizēt skolēncentrētu mācību procesu un skolēnus uztvert kā partnerus.

Viena no galvenajām pārmaiņām skolotāja darbā ir savas prakses un mācību procesa kritiska analīze.

Atbildes uz jautājumu, ko nozīmē būt skolotājam kā pētniekam, parādīja, ka vairums respondentu orientēti uz sevis pilnveidošanu. Skolotāji neapzinās, ka viņu personība varētu būt pozitīvs piemērs, kas veicinātu skolēnu zinātkāri, vēlmi meklēt, virzīt savu mācīšanos. Sevi kā pētniekus raksturoja 240 skolotāji: viņi mācību procesā saskata vairākas pētniecības iespējas.

Rosināt skolēnus pētnieciskai darbībai var tikai tāds skolotājs, kuram pašam ir tāda virzība.



Līdzējums. Skolotāju pētnieciskās darbības veidi.

Picture 1. Types of teacher's action research.

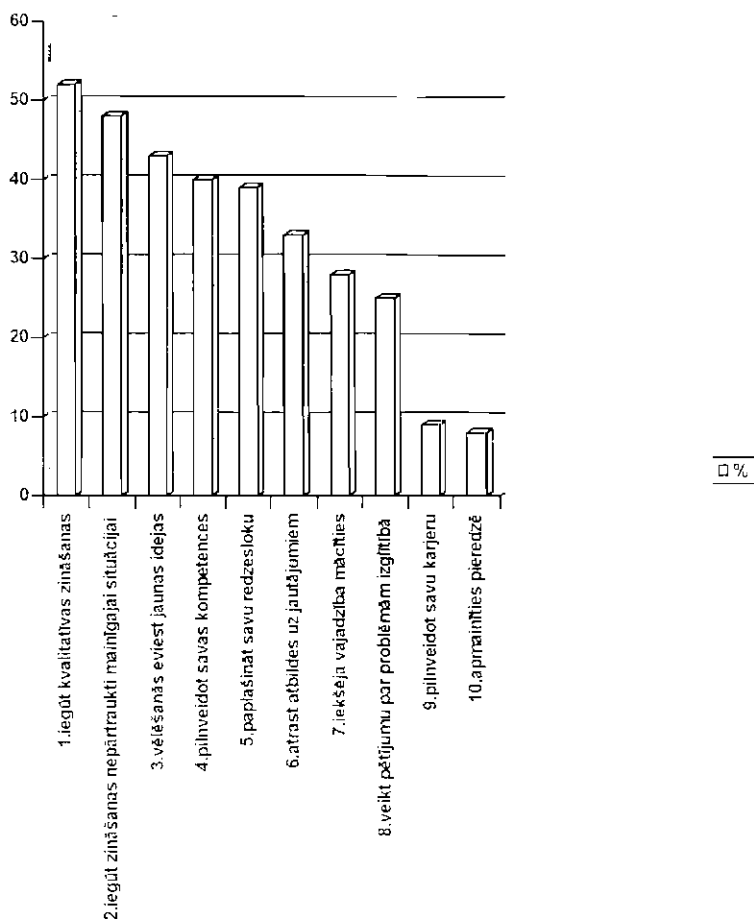
Interesanta ir skolotāju motivācija izglītības turpināšanai maģistra studijās. Skolotāju atbildes uz jautājumu, kādu iemeslu dēļ viņi vēlas mācīties, raksturo par skolotāju attieksmi pret mūžīgu mācīšanos. Vēl jo vairāk tādēļ, ka maģistra grāda ieguve neietekmē skolotāja atalgojuma līmeni un daļlaika studentiem ir jāmaksā studiju maksa.

Lielākā daļa skolotāju atbilžu (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10.) liecina, ka viņus studijām maģistrantūrā rosinājusi vēlēšanās pilnveidoties, bagātināt zināšanas un izkopt prasmes, kas ir centieni pēc mūžizglītības izpausme.

Daļa skolotāju vēlas ne tikai pilnveidot sevi, bet arī aktīvi iesaistīties pārmaiņu virzīšanā (3., 8.).

Skolotāju aptaujas rezultāti rāda, ka mūžsuzglītības attīstībai Latvijā raksturīgas vairākas specifiskas nianšes.

Pirmkārt, jāmainās pašu skolotāju attieksmei pret tālākizglītību, pret pedagogu



2. zīmējums. Skolotāju motivācija izglītības turpināšanai maģistra studijās.

Picture 2. Motivation of teachers to continue their education in Master degree studies.

lomu izpratni mācību procesā un pret nepieciešamajām izmaiņām skolēnu izglītībā. Skolotāji atbildēs atzīmē, ka viņi papildina savas zināšanas ne tikai dažādos formālos un neformālosursos, piedaloties pieredzes apmaiņas pasākumos, bet arī sadarbojoties ar skolēniem mācību laikā un iedziļinoties viņu interesēs un pieredzē.

Otrkārt, skolotāji labi izprot, ka mūžizglītība veicina pārmaiņu procesu, ka mūžīga mācīšanās paredz atvērtību jaunajam, dod iespējas izkopt kompetences, kas savukārt nodrošina jaunu ideju apguvi un to ieviešanu mācību procesā.

Treškārt, profesionālo vērtību maiņa, kritiska savas pieredzes analīze un pašvērtējums – tās ir pazīmes, kas rāda, ka ir iespējama esošās pieredzes maiņa, protams, ja skolotāji spēj pieņemt un īstenot nepārtrauktās mācīšanās ideju un pilnībā apzināties personības pilnveides nepieciešamību.

Tas nozīmē, ka pēdējos gados skolotāji pakāpeniski kļūst par demokrātiskas

skolas veidotājiem, viņi iekļaujas mūžizglītības procesā, tādējādi izkopjot sevī jaunu profesionālo un personības identitāti.

Tātad Latvijā ar mūžizglītību saprot iekšēju vajadzību mācīties, atvērtību visam jaunajam, elastīgumu, atbildību par savu ieceru realizēšanu. Šie aspekti ir ļoti nozīmīgi, jo mūžizglītība un mūžilga mācīšanās var tikt realizēta tikai tad, ja paši cilvēki ir gatavi tām un vēlas izmantot dotās iespējas.

Literatūra

1. *A Memorandum of Lifelong Learning*. Brussels, 2000.
2. Hasani A. Lifelong Learning. In AC Tuijnman (ed). *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (2nd edn.). Tarrytown, New York: Pergamon, 1996.
3. Knapper C.K., Cropley A.J. *Lifelong Learning in Higher Education*. Kogan Page, Great Britain, 2000.
4. Lawson K. Lifelong Education: Concept or Policy? *International Journal of Lifelong Education*. 1982.1, 97-108.
5. Mackeracher D. *Making Sense of Adult Learning*. Toronto: Culture Concepts, 1996.
6. Delors Ž. *Mācīšanās ir zelts*. Remarks - R, UNESCO LNK, 2001.

Summary

The article is on the teachers' own understanding of lifelong learning and their role of promoting it at school and in the community. The variation in the concept of lifelong learning depends on the historical background and the context in each country. The example of Latvia is analysed in comparison with the concept of lifelong learning in general. The factors influencing teachers' lifelong learning have been gathered from teachers' questionnaires in 2001-2003.

The concept of lifelong learning the teachers share is described. The article focuses on the objective and subjective factors influencing teachers' attitudes to lifelong learning. Attention is paid to the content of lifelong learning in Latvia and the description of most influent factors are presented as a result of practical experiences of teachers in various activities.

Inovācijas studiju procesā: reformas, grūtības, vīzijas

Anna Kopeloviča

Latvijas Universitāte

Leonards Žukovs

Latvijas Sporta pedagogijas akadēmija

Rakstā uzsvērtā doma par pedagoģisko ideju lomu izglītības sistēmas attīstībā. Īpaši runāts par progresīvo pedagoģisko ideju (J.A.Komenska, J.H.Pestalocija, Ā.Dīstervēga, J.Cimzes u.c.) ietekmi uz skolotāju izglītību. Latvijā tas uzskatāmi atspoguļojas dažādos laika posmos. Izvērtējot inovāciju ideju, vairāk uzmanības veltīts 90. gadiem. Parādītas divas konceptuālās pieejas skolotāju izglītībā Latvijā un ar to saistītās problēmas.

Raksturvārdi: pedagoģijas vēsture, skolotāju izglītība, inovācijas.

Pedagoģiskās idejas par cilvēka un sabiedrības attīstību vienmēr ir bijušas, ir un būs izglītības, skolu prakses izmaiņu avots un šī procesa veicinātājs. To apstiprina pedagoģiskās domas un skolu vēsture.

Izglītības mērķi, saturs un metodes tiek pārskatītas reformu laikā. M.Kvintiliāna pedagoģiskās idejas ieviesa jaunas vēsmas romiešu izglītībā. J.A.Komenska veikums rosināja reformēt viduslaiku skolu sistēmu. Dž.Džūija, G.Keršenšteina, H.Gaudīga, V.Laja, N.H.Līca un citu ievērojamu domātāju idejas bija pamatā izglītības reformai 19.gs. otrajā pusē un 20.gs. sākumā. Humānpedagoģijas pārstāvju (A.Maslova, K.Rodžera, Š.Amonašvili u.c.) teiktais ietekmē pārvērtības arī mūsdienu skolā. Reformpedagoģijas idejas ir iemesls uzskatīt par nozīmīgu skolas prakses pilnveidošanās faktoru. Tās savukārt aplūkojamas kopsakarā ar skolotāju sagatavošanu atbilstoši jaunajām prasībām izglītībā.

Reformpedagoģijas atspulgi skaidri parādās arī skolotāju izglītībā Latvijā. Neraugoties uz svešu varu izvirzītajiem uzdevumiem skolotāju izglītībā, attiecīgā laikmeta progresīvās idejas bija spēcīgs ietekmējošais spēks skolotāja personības attīstībā. J.A.Komenska, J.H.Pestalocija, A.Dīstervēga uzskati, prasības skolotājam kļuva par orientieri J.Cimzem skolotāju sagatavošanā.

Vācu klasiskās pedagoģijas pārstāvju idejas bija skolotāju izglītības pamatā 20.gs. 20-30.gados. Pedagoģus pamatskolai sagatavoja skolotāju institūtos, kur galvenā uzmanība bija pievērsta audzināšanai, dzīvei nepieciešamo pamatzināšanu un prasmju apjēgtai apguvei. Šajās izglītības iestādēs valdīja uz pedagoģisko darbu orientējoša vide. Audzēkņu apgūstamo teorētisko zināšanu ciešo saikni ar praksi nodrošināja hāzes skola, kurā aktīvi darbojās gan institūta pedagogi, gan audzēkņi (Žukovs,

Kopeloviča 1997, 164, 168, 171).

Ģimnāzijās par skolotāju kļuva personas, kas ieguvušas universitātes izglītību konkrētajā priekšmetā un kas bija nokārtojušas nepieciešamos eksāmenus psiholoģiski pedagoģiskajos studijuursos, kā arī sekmīgi beigušas pedagoģisko praksi. Padomju varas gados Latvijā vadošā bija padomju pedagoģiskā doma, lai gan līdztekus tai topošo skolotāju personības attīstība studiju periodā ietekmēja daudz (P.Kaptereva, K.Čušinska, L.Tolstoja u.c.) pedagogu un psihologu (P.Blonska, I.Vigotska, S.Rubinšteina u.c.) atziņas ar vispārēivēcisku vērtību.

Skolotāju sagatavošanai bija profesionāla ievirze. Akcenti mainījās saskaņā ar PSKP izvirzītajiem uzdevumiem tautas izglītībā (politehniskā, profesionālā izglītība, darbaudzināšana un darbmācība utt.). Arī te bija jūtamas rietumvalstīs sen realizētās *darbu skolas, darbības pedagoģijas* idejas.

90.gadu sākumā Latvijas Republika jau bija atguvusi valstisku neatkarību. Sabiedrībā pieauga demokrātisko atziņu loma. Izglītībā par vadošajām kļuva humānpedagoģijas idejas. Tās ātri ienāca gan skolu praksē, gan skolotāju izglītībā. Sāka lietot jēdzienu *inovācija*. Jaunievdumus dažkārt steigā centās ieviest arī dzīvē, kaut gan apstākļi tam vēl nebija piemēroti. Rezultāti lika ātri sevi manīt.

Inovācijas jēdziena formulējumi atšķiras, bet visiem ir kopīga pamatdoma: inovācija – jauninājums, jaunais. Visticamāk tas skaidrojams ar vēsturiskā mantojuma ietekmi. Var tikai atbalstīt K.Laspersa atziņu, ka tagadējais ir tukšs un bezsaturīgs, ja tas ir atrauts no pagātnes. „kam es piederu, kā vārdā es dzīvoju – visu to uzzīnu vēstures spogulī” (Hetepe 1994, 276).

Lai izvērtētu inovācijas Latvijā mūsdienās, jābūt iespējai tās salīdzināt ar 50.gadu pieredzi skolotāju izglītībā. Pašlaik noris darbs pie šī perioda apzināšanas un izvērtēšanas (pētījums tiks pabeigts 2003.gadā).

Analizējot procesus pagātnē (arī mūsdienās), jāatceras, ka var izmantot divas pamatnostājas. Pirmkārt, tos iespējams uztvert kā valdošās varas institūciju ideoloģijas realizāciju dažādu pavēļu, lēmumu, ideju u.c. veidā. Otrkārt, vēsturi veido ne tikai valsts varas iestādes – laikmeta gars galvenokārt taču atspoguļojas ģimenē, tautas tradīcijās, bet skolotāji ir šo tradīciju sargātāji. Tādā veidā „augšas” iecerēja vienu, bet „apakšas” dzīvoja citu dzīvi, veidojot atšķirīgu vēsturi.

Šķiet, ka 90.gadu sākuma notikumi pilnībā apstiprina iepriekš izteikto domu. Tauta bija gatava kardinālām pārmaiņām. Latvijas Republika atguva valstisku neatkarību. Jaunajos apstākļos radās inovācijas arī skolotāju izglītībā.

Taču būtu kļūda visas inovācijas uzskatīt par absolūti jauno. Katrs nākamais solis ir cieši saistīts ar pagātnē realizēto.

Lai izvērtētu inovācijas skolotāju izglītībā, nepieciešams tās salīdzināt ar iepriekšējo gadu pieredzi.

Mūsdienās jauninājumi galvenokārt tiek aizgūti no Rietumeiropas valstīm. Sākumā viss šķiet pievilcīgs. Skolotājus izglīto, iesaistot dažādos projektos un palīdzot

apgūt jaunās tehnoloģijas.

Ikviens pedagogs var nosaukt četrus izglītības pamatbalstus – *mācīties zināt, mācīties darīt, mācīties dzīvot un mācīties būt* (Delors 2001, 80). Plaši skolu praksē ideju līmenī tiek ieviestas: kooperatīvās mācības, kritiskās domāšanas stratēģijas, interaktīvās metodes, subjektu – subjektu attiecības, paradigmu (ne vienmēr saprotot, par ko īsti ir runa) maiņa, realizēta aiziešana no audzināšanas kā padomju laikmeta paliekas, uzsvērtā brīvības ideja u.c. Inovāciju uzskaitījumu varētu turpināt. Rodas jautājums – vai tas patiešām ir jaunākais pedagoģijas teorijā?

Mums visiem ir dārga brīvības ideja. Tanī pat laikā jāšķir, kas ir ārējā brīvība un kas – iekšējā. Par pēdējo runāja jau J. Herbarts. Mūsdienu filozofijā J. Berlins daļa divus jēdzienus – negatīvo un pozitīvo brīvību (Berlins 2000, 167), kam ir cieša saistība ar iekšējo un ārējo brīvības izpratni. Ja brīvība tiek uzverta kā ārēja izpausme un tā tiek atrauta no atbildības par savu rīcību, izvēli, rezultātā redzam, ka disciplīna skolās un sabiedrībā pasliktinās.

Izprast iekšējās brīvības nozīmi vispirms nepieciešams pašam skolotājam. Tikai iekšēji brīvs pedagogs ir spējīgs sekmēt tādas pašas personības attīstību, vispirms, pilnveidojot skolēnu – izkopt prasmi izteikt savu viedokli, to argumentēt un aizstāvēt, uzklaut arī citu uzskatus un tos analizēt, salīdzināt ar savējo, izvēlēties pozīciju savai rīcībai, nepieņemt bez izpratnes jauno, tomēr būt atvērtam pret to utt.

Šādos apstākļos skolēns mācās iekļauties sabiedrībā, sadarboties ar apkārtējiem, izjust atbildību par savu rīcību. Tas pilnībā sakrīt ar K. Rodžersa atziņu par *mācīšanās brīvību*, kas vienmēr aplūkojama kontekstā gan ar skolotāja, gan skolēna atbildību (Роджер 1994, 353).

Studentam jau pedagoģiskajā augstskolā jābūt sagatavotam šādi strādāt docētājam un topošam skolotājam studiju procesā aktīvi sadarbojoties. Šādās studijās atspoguļosies jaunas metodes, pieejas, tehnoloģijas.

Interesi izraisa arī 90. gadu inovācija, kad audzināšanas jēdziens oficiālajos dokumentos tika aizstāts ar terminu *izglītība*. Biežāk izmantotais pamatojums angļu valodā „education” jau ietver sevī arī audzināšanu. Rezultātā skolu praksē šīs personības garīgās izaugsmes puse zaudēja savu lomu. Bija jāpaiet ilgam laika posmam, lai sāktu izprast šīs inovācijas izraisītos zaudējumus.

Latviešiem ir bagāta vēsturiskā pieredze (A. Kronvalds, J. Students, A. Dauge, K. Dēķens, E. Pētersons u.c.) jaunatnes audzināšanā, teorijā un praksē. Tikai analizējot tās būtību, mērķus un saturu atbilstoši sabiedrībā notiekošiem procesiem Latvijā un ārzemēs, var izvērtēt, vai audzināšanai ir vieta skolā un arī skolotāju izglītībā. Par laimi tie, kas ieteica nelietot minēto jēdzienu, tagad sāk to atkal izmantot praksē un ir pat aktīvi kādreiz pašu noliegtās idejas aizstāvji.

Mūsdienās skolotāju izglītībā tiek īpaši akcentēta doma par sociālo un dzīves prasmju attīstību. Protams, skolotājs nevarēs sekmēt šo prasmju veidošanos skolēnos, ja arī pats gan teorētiski, gan praktiski nebūs tās apguvis studiju laikā.

Kāda tad ir sociālo un dzīves prasmju būtība, kā tās veidojas?

Pēc raksta autoru domām, sociālās un dzīves prasmes ir spēja izmantot zināšanas (teoriju un pieredzi) radušās problēmas risināšanā savstarpējas sapratnes ceļā. Ja to izprotam šādi, tad pamatota ir grupu darbu izmantošana studiju procesā. Jāatzīst, ka nedrīkst pieļaut personības nivelēšanos, strādājot grupās. Tieši otrādi – katram dalībniekam jādod iespēja pašattīstīties, t.i., komunicēt grupā, atrast savu vietu kopīgā darba uzdevuma izpildē un atbildēt par rezultātu.

Salīdzinot šādu pieeju grupu darbam ar gūto pieredzi ASV, redzama būtiska atšķirība. ASV galvenokārt tiek uzsvērta dalībnieka personiskā atbildība par konkrēti izpildīto kopējā uzdevuma ietvaros. Dzīvē mēs visi strādājam lielākā vai mazākā grupā, katrs veicam kādu pienākumu un esam atbildīgi par sava darba rezultātu, kas sekmē vai arī kavē lielās grupas (kollektīva) uzdevuma izpildi. Šī doma īpaši attiecas uz skolotāja darbu. Tikai tad, ja katrs skolotājs savu darbību saskaņos ar skolas kopīgo mērķi, var nodrošināt skolas sekmīgu darbu.

Patiesības labad jāatzīst, ka grupu darbs ir vēsturiski jau sen zināma mācību organizācijas forma (J.Dewey, G.Kerschenscheiner, H.Liimets, R.Andersone u.c.).

Domājams, ka topošā skolotāja sociālās un dzīves prasmes tiek izkoptas, ne tikai veicot grupu darbu studiju procesā auditorijās. Būtiska loma ir arī pedagoģiskajai praksei skolā. Ikdienā strādājot ar skolēniem, topošais skolotājs pārbauda savu teorētisko zināšanu noturīgumu un dziļumu, apgūtā konkrētā mācību priekšmeta metodiskas izmantojamās iespējas, bet arī pilnveido komunikācijas prasmi ar skolēniem, sekmējot viņu socializāciju, pētot viņu motivāciju, intereses utt.

Pedagoģiskā prakse ir studiju procesa neatņemama sastāvdaļa, kas parāda topošā skolotāja sagatavotības līmeni patstāvīgam darbam skolā. Šāda prakse liek auditorijās apgūtās zināšanas izmantot jaunās situācijās, līdz ar to students ir spiests pats meklēt atbildes uz dažāda rakstura jautājumiem. Topošais skolotājs šādi pārbauda savu rīcības modeli profesionālā darbībā. Diemžēl pedagoģiskās prakses organizēšanā augstskolās ir daudz neatrisinātu problēmu. Dažas no tām: nepietiekams finansējums, skolu neieinteresētība studentu mācībā u.c.

Lai kaut daļēji šīs problēmas tiktu novērstas, būtu vēlams stimulēt topošo skolotāju pieņemšanu praksē. Piemēram, akreditācijas gadījumā varētu ņemt vērā to, cik praktikantu skolā ir bijis un cik kvalitatīva izrādījusies prakses vadītāja un studenta sadarbība. Tas noteikti būtu uzskatāms par vienu no pozitīviem rādītājiem.

Inovāciju analīzi mūsdienu skatījumā varētu turpināt, aplūkojot, piemēram, kooperatīvās mācīšanās, kritiskā domāšanas u.c. idejas. Spektrs ir pietiekami plašs, lai gan to būtība jau sen zināma.

Inovācijas skolotāju izglītībā nevar dot gaidīto rezultātu, ja nav konceptuāla redzējuma skolotāju izglītībā.

Pasaulē, tanī skaitā arī Latvijā, 90.gadu pirmajā pusē sabiedrībā notika plašas diskusijas par skolotāju izglītību. Īpaši tas bija saistīts ar akadēmisko un profesionālo

studiju programmu izstrādi. Interesanti atzīmēt, ka mūsdienās iepriekšējās diskusijas problēma vairs nav aktuāla. Boloņas dokumentos (1999) uzsvērts, ka akadēmiskā un profesionālā izglītība nav tik strikti atdalāmas. Rezultātā parādījās profesionālā bakalaura un profesionāla maģistra nosaukumi. Tas atkal izraisa daudz jautājumu. Analizējot situāciju pasaules praksē, iezīmējas divas skolotāju izglītības pamatkonceptijas: secīgās un integrētās studijas (Green Paper of teacher education in Europe 2002, 22).

Pirmajā gadījumā students 4 gadus mācās konkrēta zinātniskā novirziena bakalaura programmā (fizikas, ķīmijas, filoloģijas u.c.), noslēgumā saņemot bakalaura grādu. Ja vēlāk viņš grib strādāt par skolotāju, papildus ir nepieciešams apgūt viengadīgu profesionālo pedagogisko programmu 40 kredītu (Kr) apjomā. Rezultātā viņš iegūst skolotāja kvalifikāciju un arī tiesības strādāt par skolotāju vidusskolas vecākajās klasēs (ģimnāzijā, skolās ar padziļinātu kāda mācību priekšmeta, piem., fizikas, ķīmijas, valodu utt., apguvi).

Pedagogu sagatavošanā izmantojot šo koncepciju, uz skolu atnāks konkrēta mācību priekšmeta skolotājs, kas, uzsākot studijas bakalaura programmā, nav bijis motivēts kļūt par skolotāju. Kāpēc viņš pēkšņi izvēlēties strādāt skolā? Vai šāds lēmums pieņemts personības pieredzes analīzes rezultātā, vai arī attiecināmi rīkoties piespieduši mūsdienu brīvā tirgus apstākļi, resp., tas, ka nav iespējams sevi realizēt iecerētajā zinātnes jomā? Ja darbinieks atnāk uz skolu tikai tāpēc, ... lai iegūtu darbu un iztikas līdzekļus, [viņš - A.K., L.Ž.] nodara vienīgi kaitējumu skolēniem un vēl lielāku ļaunumu sev pašam [...]. Skola nedrīkst būt neveiksminieku piestātne” (Бытотекнић 1926, 335- 343). Te varam būt vienisprātis ar L. Viģotska atziņu.

Otrās koncepcijas pamatā ievērota reflektanta vēlme strādāt skolā, laikus paredzot pedagogisko darbību. Šinī variantā ietverts studiju akadēmiskais (mācību priekšmeta), pedagogiskais, psiholoģiskais un pedagogiskās prakses komponents.

Sagatavojot skolotājus pēc otrās koncepcijas programmām, skola sagaidīs pedagogu, kurš savas izvēles pamatotību ir pārbaudījis praksē, jau I.kursā iesaistoties dažāda veida pedagogiskajā darbībā. Jāatzīst, ka arī šajā gadījumā var būt studenti, kas mācību laikā ir apzinājušies savu nepiemērotību skolotāja pienākumu veikšanai. Šie cilvēki parasti nebeidz augstskolu. No minētajām divām koncepcijām atzīstamāka, šķiet, ir otrā.

Integrētā pieeja skolotāju sagatavošanā, piemēram, tiek izmantota LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē, Fizikas un matemātikas fakultātē un arī Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijā.

Raksta noslēgumā jāsecina, ka skolotāju izglītības attīstības redzējumā vērojama tiecība inovācijām, kas tiek aizgūtas tikai no ārzemēm, neievērojot republikā uzkrāto pieredzi.

Domājot par 21.gadsimta skolotāju, pedagogu sagatavošanā būtu lietderīgi izmantot abas minētās un arī vēl citas koncepcijas. Tanī pat laikā jāatzīst - katrā

skolas posma (1.–4.klases vai 1. –6.klases; 5. –9.klases vai 7. –9.klases; 7. –12.klases; var būt citas kombinācijas) skolotāju izglītībai vēlams izstrādāt atšķirīgas studiju programmas.

Mūsdienās, īpaši Latvijas apstākļos, nav racionāli sagatavot viena mācību priekšmeta skolotāju. Lielā mērā tas attiecas uz lauku skolām.

Nākotnes skolotājam jābūt arī personībai, kas gatava strādāt multikulturālā vidē.

Literatūra

1. Berlins J. *Cētras esejas par brīvību*. Rīga, 2000.
2. Delors Ž. *Mācīšanās ir zelts*. UNESCO LNK, 2001.
3. *Green Paper on Teacher Education in Europe*. 2002.
4. Žukovs L., Kopeloviča A. *Pedagoģiskā doma Latvijā*. Rīga, 1997.
5. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. М., 1926.
6. Роджерс К. *Взгляд на психотехнику. Становление человека*. М., 1994.
7. Ясперс К. *Смысл и назначение истории*. М., 1994.

Summary

The article stresses the role of pedagogic ideas in the development of the education system. It mainly concerns the influence of progressive pedagogic ideas (J.A.Komenskis, J.H. Pestalocijs, A. Distervegs, etc.) on teacher education. In Latvia this influence is clearly seen throughout different centuries. Evaluating the idea of innovation the article points out two conceptual trends of the 90's in teacher education in Latvia, and it also touches upon problems connected with it.

Padomju skola: ieskats tās raksturojumā un vērtējumos

Iveta Keštere

Latvijas Universitāte

Taņa Lāce

Rīgas Stradiņa Universitāte

Padomju skolas raksturojumu un šodienas vērtējumu analīze tika veikta, izmantojot rietumu valstu autoru un bijuso Padomju Savienības republiku pedagoģu un vēsturnieku darbos izklastītas atziņas, kā arī Latvijas pedagoģu aptaujas (N=400) rezultātus. Jāsecina, ka šodien par padomju skolas būtiskāko trūkumu tiek uzskatīta skolas pedagoģiskā procesa ideoloģizācija, centralizācija un unifikācija, kas noveda pie personības nivelēšanās. Kā pozitīvas iezīmes tiek minētas vienlīdzīgas iespējas iegūt izglītību, disciplīna un kārtība skolā, apgāde ar bezmaksas mācību līdzekļiem un interešu izglītība.

Raksturvārdi: padomju izglītības sistēma, pedagoģiskais process padomju skolā, padomju cilvēks, darbaudzināšana.

Ievads. Analizēt un vērtēt padomju izglītības sistēmu pedagoģijas vēstures kontekstā nav viegls uzdevums – padomju varas periodā izglītību ieguvusi lielākā daļa pašreizējās Latvijas sabiedrības. Tādēļ šis laika posms bieži vien netiek aplūkots kā vēsture, bet gan kā nesena pagātne, par kuru “visi zina visu”. Padomju skolas vērtējums šobrīd vairāk izskanējis sadzīviskā līmenī – galvenokārt kā arguments kāda subjektīva viedokļa pierādīšanai. Šādu pieeju varam atrast presē un citos plašsaziņas līdzekļos, dzirdēt diskusijās, kur padomju skola parasti raksturota pretstatījumā pašreizējai situācijai izglītībā. Šie vienkāršotie uzskati aicina veikt plašākus pētījumus, kuros padomju skola tiktu izvērtēta konkrētāk, vispusīgāk, līdz ar to – objektīvāk. Šādi pētījumi nepieciešami arī paaudzei, kas Latvijas sabiedrībā ienāk bez padomju pieredzes un vēlas iegūt pēcteču skatījumu uz Latvijas izglītības sistēmas vēsturisko attīstību kopumā.

Pētījuma avoti, metodoloģija, bāze. Viens no minētās izglītības sistēmas raksturojuma un vērtējumu avotiem ir rietumvalstu autoru darbi. Tajos padomju skola aplūkota tiešajos procesos neiesaistītu cilvēku skatījumā, izmantojot demokrātiskā sabiedrībā iegūto pieredzi. No šāda viedokļa interesanti ir Bertranda Rasela (*Bertrand Russell*), Čaka Svīneja (*Chuck Swecney*) un citu pētnieku publikācijas, kā arī padomju izglītības sistēmas apraksti rietumos izdotajās pedagoģijas vēstures grāmatās. Tomēr jāatzīst šo avotu izmantošanas nepilnības: to autori padomju pedagoģiju galvenokārt iepazīnaši teorētiski, interese ir bijusi fragmentāra

-- lielākoties aplūkots 1920. -30.gadu un "perestroikas" (1980.gadu vidus - 1990.gadu sākuma) periods.

Otrā avotu grupa ir pēcpadomju laikā tapušie bijušo Padomju Savienības republiku pedagogu un vēsturnieku darbi. To autori, vērtējot iepriekšējo izglītības sistēmu, var izmantot gan savu personisko pieredzi, gan jauniegūto iespēju padomju skolu vērtēt salīdzinājumā ar demokrātiskas valsts izglītības sistēmas attīstību (O.Zīds, L.Stepaško, R.Bruzgelevičiene). Šis padomju izglītības vērtējumu avots varētu būt visobjektīvākais, kā arī kompetentākais, taču šādu darbu pagaidām vēl nav daudz, tie pārsvarā sarakstīti nacionālajās valodās.

Trešais avots - pētījuma, kurā apkopoti Latvijas pedagogu vērtējumi par padomju izglītības sistēmu, rezultāti. Pilotpētījums - aptauja, (tajā izmantoti atklātie jautājumi) tika veikts no 2000.gada februāra līdz 2001.gada maijam (Kestere 2002). Iegūtie materiāli ļāva izveidot anketu, kurā galvenokārt iekļauti slēgta tipa jautājumi. Šajā aptaujā izmantota klasteru izlase: skolotāji tika anketēti izglītības iestādēs, aptverot dažādu līmeņu nepilna laika studiju programmas (maģistrantūra, profesionālās programmas, tālākizglītības kursi). Aptaujā piedalījās 400 respondentu, kuri strādā skolās visā Latvijas teritorijā. Analizējot atbildes, izmantotas ziņas par respondentu izglītību, vecumu, pedagoģiskā darba stāžu, pasniegto mācību priekšmetu, ieņemamo amatu, skolas mācībvalodu (latviešu, krievu). Pētījums tika veikts laika posmā no 2002.gada 2.maija līdz 1.decembrim.

Padomju izglītības sistēmas raksturojums. Padomju Savienības izglītības sistēmas mērķi un uzdevumi, tāpat kā jebkurā citā valstī, tika izvirzīti, ievērojot noteiktas sabiedrības vajadzības. Taču PSRS tās tika stingri reglamentētas atbilstīgi sociālistiskajai un komunistiskajai ideoloģijai. Līdz ar to par izglītības sistēmas mērķi tika izvirzīts - sagatavot "padomju cilvēku", kurš būtu tikuiniski, intelektuāli un fiziski piemērots dzīvei un darbam sociālistiskā sabiedrībā. Šī "no augšas" diktētā prasība padarīja padomju izglītības sistēmu līdzīgu ražošanas nozarei. Izglītības uzdevums bija audzināt labus padomju pilsoņus valsts labā: iemācīt prasmes, kas ekonomiski izdevīgas, tā sasniedzot klasisko sociālistu mērķi - ražot produkciju lietošanai (Sweeney 1993). Par padomju skolu kā ražošanas nozari runā arī citi rietumu autori, uzsverot stingro plānošanu izglītības sistēmas darbā un "valsts kontroli pār produkciju" (Russel 1993). Tāpat izglītības sistēmas centralizāciju un unifikāciju atzīst bijušo padomju republiku pedagogi.

Taču stingrā centralizācija deva arī pozitīvus rezultātus, un kā viens no tādiem **obligātā bezmaksas izglītība**. Šī iezīme tiek minēta visās trijās pētījumā izmantoto avotu grupās. Ar obligātās izglītības ieviešanu ātri tika likvidēts analfabētisms (tas īpaši uzsvērts rietumu autoru darbos), bērni tika pasargāti no pāragra darba, kā arī iespējamās vecāku nevērības pret izglītības ieguvī. Obligātā izglītība nodrošināja vienlīdzīgas tiesības un iespējas izglītības iegūšanā, rezultātā palielinājās izglītotu cilvēku skaits.

Aptaujāto skolotāju viedoklis faktiski ir vienprātīgs – 98.0% (piekrīt 85,5% un daļēji piekrīt – 12,5%) respondentu bezmaksas obligāto izglītību atzinuši par pozitīvu padomju skolas iezīmi, daļēji tam nepiekrīt tikai 1,0%.

Tomēr jāatzīmē, ka respondentu atbildēs pilotpētījumā minēts arī negatīvais obligātās vidējās izglītības efekts – “bezizmēra” trijnieki, kas nozīmē, ka izvirzītā prasība pazemināja izglītības kvalitāti.

Padomju skolas pedagoģiskā procesa raksturojums. Padomju cilvēka audzināšana bija plānots process, kurā tika iesaistītas visas institūcijas – ģimene, sabiedriskās organizācijas, valsts. Skolas uzdevums bija šo procesu koordinēt. Izmantotajos avotos atzīts, ka līdz ar to gan audzināšanas, gan mācību darbs padomju skolā tika pakļauts noteiktai ideoloģijai, kādu attiecīgā vēstures posmā realizēja komunistiskā partija.

Latvijas pedagogi uzskata, ka ideoloģizācija skolā izpaudās kā tieša komunistiskās partijas ietekme, vienpusīgums skolēnu pasaules uzskata veidošanā, mācību satura un līdzekļu cenžošana, nesamierinātība ar “svešu ideoloģiju”. Apgalvojumu, ka *skolas pedagoģiskais process bija pārāk ideoloģizēts atbilstīgi komunistiskās partijas interesēm* atbalsta 94,1% respondentu, bet 3,6% to neatzīst. Vairāk izteikto viedokli akceptē mācību iestāžu vadītāji, kā arī humanitāro un sociālo zinātņu skolotāji. Gados jaunākajiem aptaujas dalībniekiem (21–30 gadi) bijis grūtāk paust noteiktu pozīciju, jo viņi biežāk nekā citu vecuma grupu pedagogi izvēlējušies atbildes variantu “grūti pateikt”. Tāpat – jo lielāks ir respondenta pedagoģiskā darba stāžs, jo biežāk viņš atbalsta viedokli, ka pedagoģiskais process padomju skolā bijis pārāk ideoloģizēts.

Stingrā izglītības sistēmas centralizācija un kontrole noteica vēl vienu tā laika skolas pedagoģiskā procesa iezīmi – *skolā valdīja disciplīna un kārtība*. Kā pozitīvu to vērtējis 80,1% aptaujas dalībnieku. Šādu viedokli neatbalsta 17,3%. Pozitīvāku attieksmi paiduši respondenti, kam ir vidējā izglītība, pirmsskolas skolotāji, bet atturīgāku vērtējumu devuši skolotāji, kuri strādā sākumskolā, pamatskolā vai vidusskolā, kā arī izglītības iestāžu vadītāji. Visbiežāk izteikumu atzīst par pareizu respondenti vecumā no 51–60 gadiem, bet retāk – respondenti vecumā no 41–50 gadiem. Zināma sakarība attieksmē pret minēto apgalvojumu vērojama, arī analizējot skolotāju pedagoģiskā darba stāžu – pozitīvāk padomju skolā valdošo disciplīnu un kārtību vērtē aptaujas dalībnieki, kuri skolā nostrādājuši vairāk nekā 5 gadus. Ievērojami lielāku atbalstu izvirzītajam apgalvojumam paiduši respondenti, kuri mācījušies skolās ar krievu mācībuvalodu.

Iemesls tik viennozīmīgam viedoklim šajā jautājumā, iespējams, ir slēptais protests pret daudzajām, bieži nepārdomātajām reformām, kas skārušas Latvijas izglītības sistēmu mūsdienās. Rezultātā skolās izjaukta ierastā kārtība, līdz ar to neļaujot justies droši ne skolēniem, ne skolotājiem.

Taču disciplīna un kārtība bieži tika panākta ar autoritāra vadības stila palīdzību, stingri reglamentētu mācību un audzināšanas procesu, vienotām skolēnu formām,

obligātiem pasākumiem, ko aptaujātie skolotāji savukārt vērtējuši kā negatīvas padomju skolas iezīmes.

Par centralizācijas, ideologizācijas un autoritārisma sekām var uzskatīt **skolēnu individualitātes nivelēšanos**. Apgalvojumu, ka padomju skolā netika ievērota skolēna individualitāte (intereses, atbilstības process), par pareizu atzinuši 70,1%, nav atbalstījuši 25,8% respondentu. Biežāk šim viedoklim pievienojušies respondenti, kuriem ir vidējā izglītība (piekrīt 77,5%, nepiekrīt 17,5%), atturīgāks vērtējums ir tiem, kas ieguvuši augstāko izglītību (piekrīt 62,1%, nepiekrīt 34,7%). Biežāk apgalvojumu atbalstījuši - pirmsskolas skolotāji, mazāk - pedagogi un vadītāji. Relatīvi retāk to atzinuši eksakto priekšmetu skolotāji. Savukārt biežāk šo viedokli atbalsta pedagogi, kuru darba stāžs skolā nav ilgāks par 5 gadiem, bet visvairāk pozitīvo atbilžu ir respondentiem vecumā no 51- 60 gadiem (piekrīt 83,9%). Respondentiem, kuru mācībvaloda skolā ir bijusi krievu valoda, atbildēs vērojama tendence biežāk šim apgalvojumam nepievienoties, salīdzinot ar pedagogiem, kas absolvējuši latviešu mācībvalodas skolas.

Skolēnu individualitātes nivelēšanās kā būtisks padomju skolas raksturlielums minēts arī citos izmantotajos avotos. Taču rietumu autoru darbos tas galvenokārt tiek saprasts kā visa individuālā pakļaušana kolektīvajam. Jāatzīmē, ka aptaujāto Latvijas skolotāju vidū šāda izpratne vispār neparādās. Šī atšķirība atklāj būtisku pretrunu padomju skolas raksturojumos un vērtējumos: rietumvalstu autori sava viedokļa veidošanai lielākoties izmantojuši padomju pedagogu publikācijas vai to pārstāstus, kas nereti saprasti shematiski vai kur vēlams uzdots par esošo.

Bijušo padomju republiku pedagogijas zinātnieki indivīda un kolektīva attiecības skolā kopumā vērtē pozitīvi, kolektīvu uzskatot par efektīvu audzināšanas līdzekli, - tā bērni mācās palīdzēt cits citam, apgūst sociālās prasmes. Tajā pat laikā tiek atzīta kolektīvisma idejas pārspīlējumu negatīvā ietekme, piemēram, aicinājums atdot visu kopējas lietas vārdā un redzēt tajā augstāko cilvēka dzīves jēgu un laimi (Crenshaw 1999).

Audzināšanas procesa raksturīgākās iezīmes padomju skolā. Kā apgalvots izmantotajos avotos, padomju cilvēka audzināšanas procesā par būtiskām tika izvirzītas vērtības, kas raksturo labu pilsoni daudzās sabiedrībās: godīgums, izpalīdzība, čaklums, atbildība, Dzimtenes mīlestība. Taču par lozungu kļuva shematiskā prasība pēc vispusīgi attīstītas personības, kas iemiesotu gan vispārcilvēciskas vērtības, gan īpašas komunistiskās morāles normas: patriotismu, internacionālismu, ateismu, kolektivismu.

Vēl viena nozīmīga iezīme, kas minēta avotos, ir pedagogiskā procesa saistība ar praktisku darbu. To par pozitīvu padomju skolas raksturlielumu atzīst rietumvalstu autori, uzsverot, ka skolēnu darbs bija reāls un vajadzīgs gan kolhozos, gan fabrikās. Bijušo padomju republiku pētnieki savukārt uzskata, ka darbaudzināšana notikusi kampanjeveidīgi un tās nepietiekamais finansiālais nodrošinājums, vājā materiālā bāze

bieži nedeva gaidītos rezultātus (Zīds 1998; Степанко 1999). Taču visi pētnieki pozitīvi novērtējuši Padomju Savienības profesionālās izglītības sistēmu.

80.6% aptaujāto Latvijas pedagogu atzīst, ka padomju skolā pastāvēja **pārdomāta darbaudzināšana**, tam nepievienojas tikai 17.5% respondentu. Šo uzskatu visvairāk atbalstījuši pirmsskolas skolotāji (piekrīt 86.4%, nepiekrīt 11.4%), bet retāk – vadītāji (piekrīt 69.5%, nepiekrīt 28.7%). Dažādu priekšmetu skolotāju vidū minēto viedokli retāk atbalsta eksakto priekšmetu skolotāji. Jaunākie respondenti apgalvojumam piekrituši biežāk nekā gados vecākie pedagogi. Tie aptaujas dalībnieki, kuri beiguši skolas ar krievu mācībuvalodu, vairumā gadījumu ir snieguši pozitīvu atbildi.

Taču, tāpat kā daudzas citas labas ieceres, arī šo negatīvi ietekmēja prasība: "līdzdalība obligāta". Apgalvojumu, ka **skolēniem un skolotājiem bija pārāk daudz jāpiedalās obligātos pasākumos**, par pareizu atzinuši 79.8%, neatzīst – 17.3% respondentu. Retāk atbalstu izteikuši aptaujātie, kam ir augstākā izglītība, bet biežāk humanitāro priekšmetu un sociālo zinātņu skolotāji. Gados vecākie respondenti, kā arī pedagogi ar darba stāžu, kas lielāks par 20 gadiem, un jaunie darbinieki (pedagoģiskais stāžs nepārsniedz 5 gadus) pozitīvas atbildes sniedza biežāk nekā pārējie. Skolu ar krievu mācībuvalodu beidzēji to atzinuši nedaudz biežāk nekā latviešu mācībuvalodas skolu absolventi.

Negatīvi pedagogi vērtē arī **obligāto līdzdalību komunistiskajās jaunatnes organizācijās**. Par pozitīvu to atzinuši tikai 28.3%, bet negatīvi vērtējuši – 63.3% respondentu. Kritiskākā attieksme starp priekšmetu skolotājiem ir eksakto zinātņu pārstāvjiem. Nedaudz vairāk nekā citās vecumgrupās obligāto līdzdalību komunistiskajās jaunatnes organizācijās atbalstījuši respondenti vecumā no 31–40 gadiem, kā arī aptaujas dalībnieki, kuru pedagoģiskā darba stāžs ir no 6–10 gadiem. Skolu ar krievu mācībuvalodu beidzēji biežāk pozitīvi vērtē šo apgalvojumu – 36.5%, bet viņu vidū tomēr ir arī ievērojami lielāks to respondentu skaits, kuri izvēlējušies atbilžu variantu "grūti pateikt" – 17.6%. Skolu ar latviešu mācībuvalodu absolvējušo vidū pozitīvu vērtējumu devuši 27.0% respondentu.

Pretstats skolas obligātajiem pasākumiem bija **interesu izglītība**, kurā bez maksas varēja piedalīties ikviens padomju skolēns. Labi organizēto interešu izglītību kā pozitīvu padomju skolas iezīmi novērtējuši visu izmantoto avotu autori. K. Brozovskis (Brozowski 2003) gan atzīmē, ka speciālajās skolās talantīgajiem baletā, mākslā, mūzikā tika kultivēts elitārisms, kas, protams, bija pretrunā ar vārdos deklarēto pilnīgo sabiedrības vienlīdzības ideju.

Visiem pieejamo bezmaksas interešu izglītību kā pozitīvu padomju skolas iezīmi novērtējuši 99.5% aptaujas dalībnieku, tikai 0.5% (1 cilvēks) daļēji nav piekrituši šim apgalvojumam. Liela vienprātība šajā jautājumā valda visās sociāli demogrāfiskajās grupās.

Jāatzīmē, ka respondenti gandrīz vienmēr pozitīvi vērtē tos padomju skolas

raksturlielumus, kuru nosaukums saistīts ar jēdzienu "bezmaksas". Tas attiecas gan uz izglītības iespējām kopumā, gan bezmaksas mācību līdzekļiem, ārpusstundu pasākumiem utt. Tas pauž pedagogu viedokli par situāciju izglītībā šodien – bērnu izglītības iespējas Latvijā bieži vien ietekmē ģimenes finansiālā situācija.

Mācību procesa raksturīgākās iezīmes padomju skolā. Izmantotie avoti apliecina, ka visu zinību pamats padomju skolā bijis marksistiski leņiniskais pasaules uzskats, kas noteica vienādu domāšanas stilu. Vairāki rietumu autori marksismu leņinismu salīdzinājuši ar reliģiju, kuru neapspriež. Tie ir uzlūkojami kā draudi zinātnei, jo pasaule nav tik vienkārša – tā ir daudz komplicētāka nekā marksisma formula. B. Rasels atzīnis: "Paudze, kas izaugs marksisma ideoloģijā, būs derīga, laimīga, bet nebūs gudra – taču pati to neapzināties." (Russel 1993) Marksistiskā pasaules uzskata uzspiešanas negatīvās sekas šodienas domāšanā izpaužas kā neuzticība, pat naidīgums pret citādi domājošajiem (Čičenanko 1999).

Analizētajos avotos uzsvērtā arī centralizācija mācību programmu apstiprināšanā, unificētie mācību līdzekļi un grāmatas.

Pilotpētījumā pedagogi atzinuši, ka padomju skolā tika veidots vienpusīgs pasaules uzskats, mācību saturs bija melnīgs, zināšanas netika saistītas ar praksi, nepietiekama uzmanība pievērsta svešvalodu apguvei (Kestere 2002).

Taču, atzīstot visu iepriekš minēto, skolotāju atbalstu guvis apgalvojums, ka *padomju skola sniedza plašas un kvalitatīvas zināšanas*. Tam piekrituši 70,1% aptaujāto. Tomēr jāņem vērā, ka tikai 22,8% respondentu tam piekrituši, bet 47,3% tam piekrituši tikai daļēji. Savukārt 27,1% aptaujas dalībnieku uzskatu, ka padomju skola sniedza plašas un kvalitatīvas zināšanas, nav akceptējuši. Relatīvi biežāk šo apgalvojumu atbalstījaši eksakto priekšmetu skolotāji un izglītību krievu valodā ieguvušie.

Protams, šajā gadījumā respondentu atbildēs vērojams subjektīvisms – lielākā daļa mācījušies padomju skolā un savas zināšanas atzīst par kvalitatīvām.

Neapmierinoši tiek vērtēta padomju skolā izmantotā mācību metodika: *mācību metodes un formas bija vienveidīgas, skolēni bieži pasīvi piedalījās mācību procesā*. Šo apgalvojumu atbalsta 71,8% pedagogu, neatbalsta 25,3% aptaujāto. Biežāk pozitīvu vērtējumu izteikuši pirmskolas skolotāji, retāk citi pedagogi un vadītāji. Lielāku atbalstu minētajam viedoklim pāduši humanitāro un sociālo zinātņu skolotāji, bet relatīvi atturīgāki bijuši eksakto zinātņu skolotāji. Biežāk šo apgalvojumu ir nolieguši respondenti, kas vecāki par 50 gadiem, kā arī tie, kuriem ir lielāks darba stāžs.

Rietumu autori uzskata, ka padomju skolā pārāk daudz kas bija jāmācās no galvas, trūka diskusiju. Totalitārisms skolā izpaudās kā mācību programmu un metožu parraudzība no valsts struktūru puses (Boyd 1952; Brozowski 2003).

Taču nedrīkst aizmirst, ka padomju skolā masveida izglītības apstākļos savu darbu radoši veica t.s. "pedagogi-novatori", kuri izmantoja pašu izstrādātas oriģinālas

mācību formas un metodes, kas bija orientētas uz individuālo pieeju, sadarbības pedagogiju (Crenamko 1999).

Vislielāko vienprātību pedagogu vidū guvis apgalvojums, kurā ietverts jēdziens "bezmaksas": **pozitīvi, ka lielākā daļa mācību līdzekļu bija bezmaksas.** To atzīst 98,3%, bet neatbalsta – 1,3% respondentu. Statistiski nozīmīgu atšķirību grupās nav.

Secinājumi

1. Padomju cilvēka audzināšana, vispusīgas personības attīstīšana bija komunistiskās partijas noteikts mērķis visām sabiedrības institūcijām Padomju Savienībā. Skolas uzdevums bija koordinēt šo audzināšanas procesu, kā arī realizēt to pedagogiskajā procesā.
2. Tā kā skolas mērķi un uzdevumi tika izvirzīti stingri centralizēti, tad arī pedagogiskais process kļuva unificēts. Tas izpaudās kā noteiktai ideoloģijai pakārtotu obligāto pasākumu rīkošana, vienotu mācību programmu un līdzekļu izstrāde, obligāta līdzdalība jaunatnes organizācijās, kas pētījumā izmantotajos avotos vienprātīgi tiek vērtētas kā padomju skolas negatīvās iezīmes.
3. Pedagoģiskajā procesā dominēja autoritārais vadības stils, tas izraisīja personības nivelēšanos, kas izpaudās kā skolēnu individuālo interešu, vajadzību un attīstības īpatnību neievērošana. Izmantotie avoti rāda, ka personības un kolektīva attiecību vērtējumā trūkst vienprātības.
4. Stingrā centralizācija un unifikācija padomju izglītības sistēmā deva arī pozitīvus rezultātus. Par tādiem tiek uzskatīta obligātās izglītības ieviešana, darbaudzināšana, bezmaksas interešu izglītība, ārpusstundu pasākumi, bezmaksas mācību līdzekļi. Centralizācija un kontrole veicināja disciplīnu un kārtību skolas pedagoģiskajā procesā, ko Latvijas pedagogi šodien vērtē pozitīvi.
5. Respondentu izteiktais viedoklis un attieksme netieši atklāj gan Latvijas izglītības sistēmas trūkumus, gan ieguvumus mūsdienās. Par būtiskiem trūkumiem atzītas nevienlīdzīgās iespējas izglītības ieguvē, nesakārtotība pedagoģiskā procesa organizācijā skolā, interešu izglītības un kultūras pasākumu pieejamības mazināšanās. Savukārt par neatkarīgās Latvijas izglītības sistēmas ieguvumu uzskatāma komunistiskās ideoloģijas dominējošās lomas likvidēšana, atbrīvošanās no obligātajiem pasākumiem, lielāka skolēnu aktivitāte mācību procesā un izvēles brīvība.
6. Izteiktie padomju skolas vērtējumi atklāj atšķirības Latvijas pedagogu uzskatos:
 - padomju skolu negatīvāk par citiem vērtējuši humanitāro priekšmetu skolotāji: viņi uzsvēruši ideoloģizēto pedagoģisko procesu, skolēnu individualitātes neievērošanu, vājo svešvalodu apguvi, vienveidību mācību

metožu izmantojumā, nekvalitatīvos mācību materiālus, pārspilējumus obligāto pasākumu rīkošanā, viņi neatzīst arī vienotu skolēnu formas tērpu nepieciešamību:

- eksakto priekšmetu pedagogi padomju skolu vērtē pozitīvāk, kā argumentus mīnot tādas iezīmes kā visiem garantēts darbs pēc mācību pabeigšanas, plašas un kvalitatīvas zināšanas, pārdomāta darbaudzināšana, vienotas mācību programmas. Izteikti negatīvi novērtēta vienīgi obligātā līdzdalība komunistiskās jaunatnes organizācijās;
- izglītības sistēmas vadošie darbinieki uzsver pārāk ideoloģizēto pedagoģisko procesu, nepieņemami stingro skolotāju darba kontroli, neatzīst vienotās mācību programmas, arī padomju skolā veikto darbaudzināšanu **neuzskata** par pārdomātu;
- gados vecākie skolotāji atzīst disciplīnu un kārtību, pozitīvi vērtē 5 punktu vērtēšanas sistēmu, obligāto skolēnu formas tērpu, taču atzīst, ka netika ievērota skolēna individualitāte un skolotāja darbs tika pārāk stingri kontrolēts;
- gados jaunie pedagogi atzīst, ka padomju skolā netika ievērota skolēna individualitāte, pastāvēja autoritārs stils skolēnu un skolotāju attiecībās, tika izmantotas vienvēidīgas mācību metodes, līdzekļi, programmas, kā arī mācību saturs bija pārāk ideoloģizēts;
- pozitīvāk padomju skolu vērtējuši pedagogi, kas izglītību ieguvuši skolās ar krievu mācībuvalodu. Viņi uzskata, ka padomju skola sniedza plašas un kvalitatīvas zināšanas, tajā valdīja lielāka vienlīdzība, pozitīvi tiek vērtēta arī vienotā skolēnu forma.

Literatūra

1. Boyd W. *The History of Western Education*. London, 1952.
2. Brozowski K. *The School System in the Former Soviet Union*. <http://www.nipissingu.ca/faculty/karib/Sociology>, 2003.
3. Bruzgelevičiene R. *Education in Lithuania*. http://www.smm.lt/smm_english/svietimas, 2003.
4. Jägerlind L., Saha I. *Education and National Development*. Oxford, 1989.
5. Kestere I. A Few Aspects of the Soviet School System. *ATEE Spring University "Decade of Reform: Achievements, Challenges, Problems"*, III, Rīga, 2002, pp. 237–248.
6. Russel B. *Education and the Social Order: Great Britain*, 1993.
7. Sweeney C. *Impact of Perestroika and Glasnost on Soviet Education: A Historical Perspective for Follow on Research*. http://www.friends-partners.ru/friends_partners/cswweeney/russian_education_research.html, 1993.

8. The history of estonian education – the story of the intellectual liberation of nation. *Estonica. Encyclopedia about Estonia*. <http://www.estonica.com>, 2003.
9. Zīds O. Ievads. *Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940.gada līdz mūsu dienām*. Rīga: Puse, 1998, 7.–21. lpp.
10. Степанко Л.А. *Философия и история образования*. Москва, 1999.

Summary

Study of the soviet period is instrumental in obtaining a comprehensive view of the historical development of Latvia's education system as a whole. The paper has been drawn up upon three sources: 1) writings of the Western scholars, 2) writings of the historians of the former soviet union republics and educators during the post-soviet period, 3) evaluation of the soviet school by 400 educators of Latvia in the survey using closed-ended questions. The analysis of the obtained data reveals a few most characteristic features of the soviet school and provides an insight in their evaluation. The aim of the school, dictated by the Communist Party, was education of "soviet man". As the aims and the objectives were strictly centralized, the education process became unified, too. However, the rigid centralization and unification had its positive outcomes as well. Implementing compulsory secondary education, work education, free interest related education, are considered to be among the latter. The strict subordination and control secured discipline and order in the educational process of the school, which is evaluated as a positive feature by the educators of Latvia. On the other hand, elimination of the dominant role of communist ideology and mandatory activities, great students' activity in the study process, and freedom of choice are believed to be the gains of the present Latvia's education system.

Key words: soviet school system, educational process in soviet schools, soviet man, work education.

Personības tolerances korelācijas

Valērijs Makarevičs
Daugavpils Universitāte

Tolerance ir personības domašanas, uzvedības ievirze, kas palīdz cilvēkam mierīgi pieņemt citādu pozīciju: cilvēku idejas, tradīcijas, domas utt. Tolerances līmeņi ir šādi: intrapersonālā tolerance (sevis pieņemšana, attieksme pret sevi), interpersonālā tolerance (citu cilvēku labvēlīga uztvere) intergrupas un intermentālā (t.sk. arī starpetniskā) tolerance. Pētījuma rezultāti liecina, ka pastāv saikne starp toleranci un cilvēka vērtībām, konfliktu risināšanas paņēmieniem, tieksmi uz neatkarību starppersonu attiecībās.

Raksturvārdi: personība, tolerance kā personības domāšanas, uzvedības ievirze, tolerances līmeņi, tolerances korelāti.

1. Ievads

Psiholoģijā tolerances pētījumi sākti pavisam nesen, taču filozofijā un socioloģijā šie jautājumi bijuši aktuāli jau sen. Tolerances jēdziens pirmo reizi minēts Džona Loka darbā „Vēstules par neiecietību”. No šī brīža toleranci saprot kā iecietību: pret svešu viedokli, pret tradīcijām un uzskatiem, kas atšķiras no vispārpieņemtiem vai pierastiem.

Šāda izpratne ļauj precizēt tolerances sociāli psiholoģisko nozīmi un jēgu. Šajā gadījumā iecietība var izpausties kā attieksmju un uzvedības vienotība cilvēkiem ar dažādām individuāli psiholoģiskām īpatnībām. Šī vienotība palīdz panākt sabiedrisko saskaņu tad, kad tiek risinātas problēmas, kas skar kā atsevišķu indivīdu, tā arī visu sabiedrību kopumā. Līdz ar to toleranci var uzskatīt par sociāli psiholoģisko korelātu.

Tolerances sociāli psiholoģiskie pētījumi ietver sevī divas savstarpēji saistītas un viena otru papildinošas pieejas: kulturāli vēsturisko un psiholoģisko. Problēmas kulturāli vēsturiskais aspekts ir reprezentēts reliģiskajos, filozofiskajos, socioloģiskajos, vēsturiskajos darbos un daiļliteratūrā.

Psiholoģiskās pieejas pamatā ir dažādu pētījumu rezultātu analīze, kas skar cilvēku mijiedarbības un savstarpējās saskarsmes problēmu dažādos līmeņos: starppersonu, starppersonu un starpmentālajā.

Atsevišķi būtu izdalāms intrapersonālais līmenis, proti, tā ir cilvēka toleranta attieksme pašam pret sevi.

2. Kulturāli vēsturiskā pieeja tolerances izpētē

Vēsturiski cilvēka attīstībā var runāt par trīs kvalitatīvi atšķirīgām fāzēm. Pirmās fāzes laikā cilvēks veidojas kā indivīds, kura uzvedību nosaka Augstākais spēks vai Vadonis. Indivīda dzīve ir dažādu zaudējumu pilna, tāpēc viņam nepieciešama izturība un spēks, jeb fizioloģiskie atribūti. Cilvēka dzīvei vēl nav lielas vērtības, un galvenā sabiedriskā norma, kura regulē indivīda un sabiedrības attiecības, ir pakļaušanās autoritātei. Tādēļ vēsturiski pirmajā fāzē ir iespējami tādi notikumi kā vairāku tūkstošu cilvēku vienlaicīga upurēšana pirmskolumba civilizācijas Centrālajā un Dienvidamerikā, masveidīga bērnu ziedošana dieviem Moloha templī. Bībelē šo parādību mēs sastopam zīdaiņu sīšanas epizodē.

Psiholoģiskajā aspektā šeit piedzimst cilvēka "Ego", kas pagaidām vēl pilnībā ir atkarīgs no bezapziņas. Mūnētā fāze ir atspoguļota mitoloģijā. Laiks, kad parādās mīts par Varoni, norāda, ka sākas otrais posms cilvēces vēsturē.

Vispirms jau šai periodā pastiprinās cilvēka "Ego". Indivīds sāk apzināties sevi kā darbīgu būtni. Viens no vadošajiem motīviem šeit ir tieksme pēc sasniegumiem. Bet, lai realizētu savas vēlmes, nepieciešams piederēt kādai atbilstošai sociālai grupai.

Sociālajās grupās ir stingra hierarhija, un tikai grupā ir iespējams gūt autoritāti. Ļoti retos gadījumos cilvēkiem ir atļauts pāriet uz citu sociālo grupu, kas atrodas augstākā hierarhijas sistēmā.

Minētajā fāzē grupas vērtības dominē. Šo vērtību prioritāte, piemēram, izpaužas stingrās prasībās karavīriem: "Mirsti, bet neatklāj noslēpumu ienaidniekam!" Sabiedrības attīstības virzošais spēks ir dažādu sociālo grupu konkurence.

Psiholoģiskajā līmenī notiek cilvēka "Ego" pastiprināšanās. Bet šis process noris vienlaicīgi ar otru procesu: "Ego" atsvešināšanās no bezapziņas. Tas izpaužas kā agresija pret citas grupas pārstāvjiem, pret "svešajiem". (Atcerēsimies lozungu: "Nogalinietieģo!")

"Ego" lomas pieaugums un cilvēka divu sākumu neskaidra apzināšanās atspoguļojas mītos un pasakās, kur darbojas divjubrāļi, viens no tiem ir pozitīvais, bet otrs – negatīvais varonis. Mīts pakāpeniski transformējās moralizētājpasakā. Vissspilgtāk nosauktie procesi norit viduslaikos.

Šī otrā cilvēces attīstības fāze pilnīgāk ir atspoguļota filozofijā, kur pirmo reizi tika formulēta tolerances problēma, kas tomēr skar tikai iecietību pret dažādām reliģijām.

Pāreja uz nākamo attīstības posmu notiek laikā, kad literatūrā ienāk cilvēks, kurš šaubās, kurš atrodas dzīves izvēles priekšā un patstāvīgi īsteno savu izvēli, uzņemoties atbildību par savu rīcību. Šī problēma pirmo reizi parādījās V.Šekspīra un V.Giētes darbos. Par zīmīgām figūrām viņu daiļradē kļuva Hamleta un Fausta tēli. Šie literārie varoņi norāda uz to, ka trešajā fāzē vadoša loma pieder cilvēka

individualitātei.

Cilvēks lielā mērā kļūst par sava likteņa saimnieku. Un viņa dzīve tagad ir atkarīga no viņa risinājumiem. Par galveno vērtību kļūst cilvēka individuālās dzīves vērtība. Par to liecina fakts, ka frāzes "Mirsti, bet neatklāj noslēpumu ienaidniekam" vietā dažās armijās pasaulē parādījās cita – "Atklāj noslēpumu, ja tas apdraud tavu dzīvību, galvenais – saglabā savu dzīvību". Vēlme gūt sasniegumus tiek aizstāta ar vajadzību pēc individuācijas vai gribu īstenot savu misiju pasaulē. Nosaukto misiju A.Maslovs nosaucis par pašaktualizāciju. Šīm cilvēka problēmām psiholoģijā daudz uzmanības veltījuši tādi zinātnieki kā K.G.Jungs, E. Noimans, E.Fromms, R.Mejs un citi (A.Maslow 1968; R.May 1969; D.Hoimann 1998; D.Фромм 1993; К.Юнг 1997).

Šajā fāzē psiholoģiskajā līmenī notiek jaunā "Ego" un bezapziņātās sfēras sintēze, noskaidrojās individuālās dzīves vērtība, kas paredz iecietīgu, tolerantu attieksmi pret "eitādo" un "eitādāko".

Tāpat tolerances idejas attīstības vēsturē varam izdalīt trīs fāzes, kas norit vienlaicīgi ar trim cilvēces veidošanās posmiem. Īss šo posmu raksturojums dots tabulā.

Tolerances idejas attīstība
Stages of Development of Tolerance Ideas

Fāzes nosaukums	Pieprasītās cilvēka īpašības	Dzīves vērtība	Dominējošā tieksme	Tieksmes realizācijas instruments	Psiholoģiskās attīstības iezīmes
Mitoloģiskā	indivīds	dzīvei nav vērtības	vara, pakļautība, pārvaldīšana	agresija, fiziskais spēks, pakļautība spēkam	„Ego” izdalīšanās no bezapziņas
Filozofiskā	personība	dzīves vērtību nosaka grupa	vēlme gūt sasniegumus	griba	„Ego” atsvešināšanās no bezapziņas
Literāri psiholoģiskā	individualitāte	individuālā dzīve ir vērtība	tieksme pašrealizēties, individuācija	tolerance	„Ego” un bezapziņas jauna sintēze

3. Psiholoģiskā pieeja tolerances izpētē

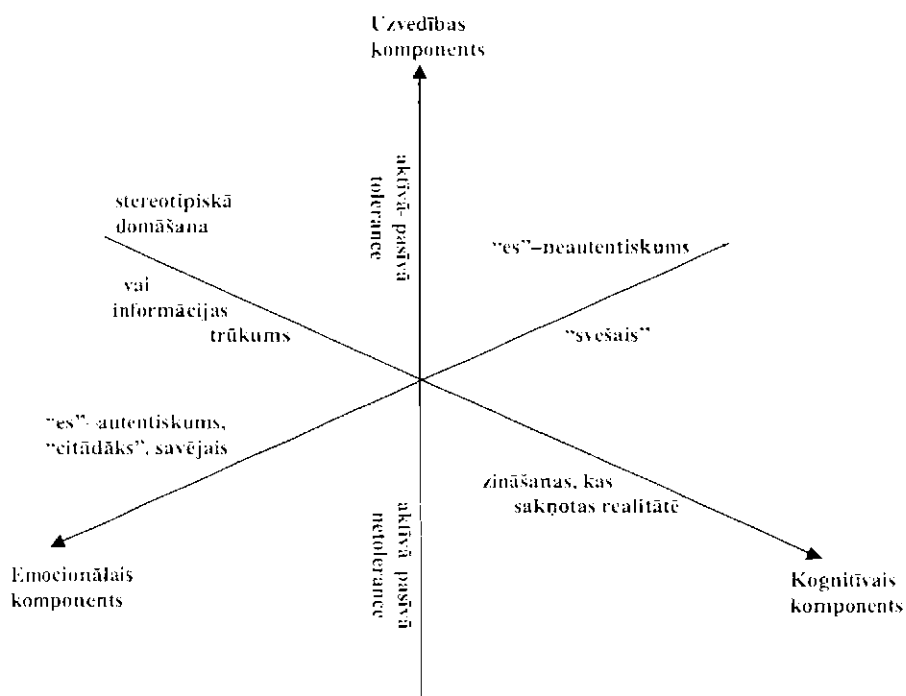
Psiholoģiskā pieeja ļauj pētīt tolerances struktūras un izpausmju līmeņus. Vispirms jāformulē aplūkojamās parādības definīcija. Tolerance ir personības domāšanas, uzvedības ievirze, kas palīdz cilvēkam mierīgi pieņemt citādo: cilvēkus, idejas, tradīcijas, domas utt.

Ievirzei izdala emocionālo, kognitīvo un uzvedības komponentu. Emocionālais komponents ir saistīts ar to, ka cilvēks otru cilvēku jeb idejas uztver nevis kā "svešo", bet kā "citādāko". Kognitīvais komponents saistāms ar mūsu attīstību no stereotipiskās domāšanas līdz gatavībai mierīgi uztvert citus cilvēkus, redzēt un saprast pasaules nevienveidību, dažādību.

Uzvedībā tolerances situācija var būt kā aktīva, tā arī pasīva. Aktīva netolerance, piemēram, izpaužas kā citu cilvēku nepieņemšana, neatzīšana, kas var pāriet atklātā agresijā, bet pasīvā – kā demonstratīva izvairīšanās no mijiedarbības.

Savukārt pasīvo toleranci var raksturot ar vārdiem "atrsties līdzās", bet aktīvo – pozitīvi pieņemt citu cilvēku, mēģināt savstarpēji saprasties un saskaņot dažādas intereses, viedokļus, emocionāli nesasprindzinoties.

Līdzīgumā ir atspoguļots iepriekš aprakstītās tolerances strukturālais modelis.



1. zīmējums. Tolerances trīs dimensiju modelis.

Picture 1. Threedimensional model of tolerance.

Runājot par tolerances izpausmes līmeņiem, jāizdala intrapersonālā tolerance (pozitīva attieksme pret sevi), interpersonālā tolerance (citu cilvēku pieņemšana), intergrupas un intermentālā (t.sk. arī starpetniskā) tolerance. Turklāt netolerance starppersonālajā līmenī izpaužas kā agresīva, starppgrupas līmenī – kā diskriminācija, starpmentālajā – kā šovinisms, genocīds, rasisms, reliģiskā neiecietība; interpersonālajā līmenī – kā depresija un suicidālās tieksmes.

Interpersonālo toleranci var definēt sādi: tā ir cilvēka reflektīva uzvedība, kas izpaužas kā citas personas pozitīva pieņemšana, atzīšana (gan līdzīgas, gan subjektam atšķirīgas), tā ir uzvedība, kas nav iedomājama bez ticības otram, prasmes klausīties un dzirdēt, nepieciešamības gadījumā savaldīt, apslāpēt negatīvās emocionālās reakcijas pret "citiem"; tā ir uzvedība, kur vienlīdz tiek ievērota tieksme saglabāt savu "Es" un nepārkāpt cita cilvēka "Es" robežas.

Intergrupu tolerance – tā ir citu grupu pozitīva un reflektīva atzīšana. Turklāt "svešas grupas" pārstāvji tiek uztverti kā "citādāki". Vienlaicīgi tiek saglabāta sevis pašu sociālā identitāte. Pozitīvā attieksme izpaužas kā grupas favorītisma fenomenu ietekmes samazināšanās un tādu parādību iedarbības pieaugums kā grupu afilācija, grupu atklātība, grupas referentitāte, konkurējošo grupu pārstāvju prasme un tieksme konstruktīvi risināt radušos konfliktus un nepakļauties aizspriedumu varai citas grupas pārstāvju sociālās uztveres aktos.

Intermentālā tolerance paredz dažādu etnosu, reliģisko grupu tradīciju, izturēšanās, normu, vērtību, dzīves veida pozitīvu pieņemšanu. Tas nozīmē, ka partneru saskarsme notiek vienlīdzības un atklātības apstākļos. Šādu ilgstošu kontaktu rezultātā viena etnosa, reliģiskās grupas pārstāvjiem veidojas pašapziņas elementi, kas raksturīgi cita etnosa, reliģisko grupu pārstāvjiem. Turklāt šie aizgūtie apziņas elementi pieņem multikulturālisma formu.

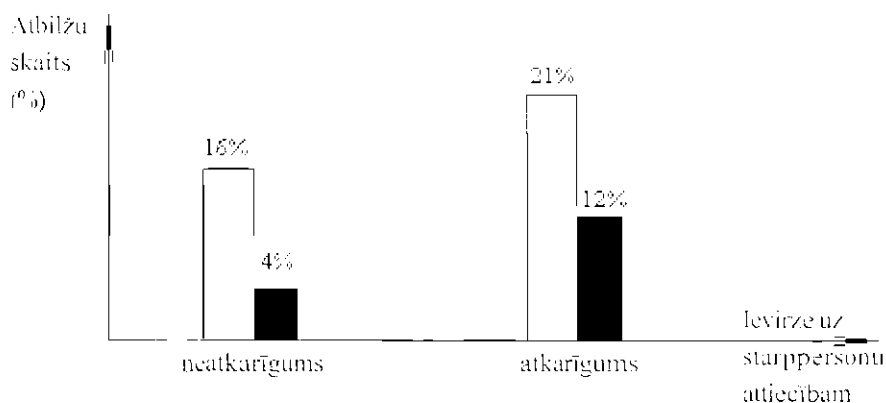
4. Pētījuma metode

Izstrādājot tolerances izpētes metodiku, jāņem vērā visi iepriekš aplūkoti fakti. Rezultātā ir izveidots tests ar trim skalām, lai pētītu starppersonu, starppgrupu un starpetnisko toleranci. Katrai skalai savukārt ir trīs apakšskalās, kas ļauj analizēt toleranci pēc 3 kritērijiem: emocionālā, kognitīvā un uzvedības komponenta. Katrā tolerances skalā ir 36 pāri apgalvojumi, kas raksturo dažādas dzīves situācijas. Šie apgalvojumi respondentiem jānovērtē ar punktiem: +2 (piekrītu), +1 (daļēji piekrītu), -1 (daļēji nepiekrītu), -2 (pilnīgi nepiekrītu) un 0 (nezinu). Pēc šiem rezultātiem atsevišķi tiek novērtēts katrs tolerances veids, ievērojot trīs minētos kritērijus: emocionālo, kognitīvo un uzvedības.

5. Personības tolerances korelāciju izpēte

Laikā noteiktu tolerances rādītāju korelāciju tika īstenota virkne eksperimentu, izmantojot T.Liri starppersonu attiecību skalu, M.Rokiča vērtību orientācijas skalu un K.Tomasa konfliktsituāciju risināšanas paņēmieni skalu.

Salīdzinot tolerances izpētes skalu un T.Liri skalas rezultātus, var secināt, ka cilvēki, kam ir augsti tolerances rādītāji starppersonu attiecībās, raksturojami kā neatkarīgi, bet personas ar zemākiem rādītājiem – kā atkarīgas. Iegūtie dati ir atspoguļoti 2. zīm.



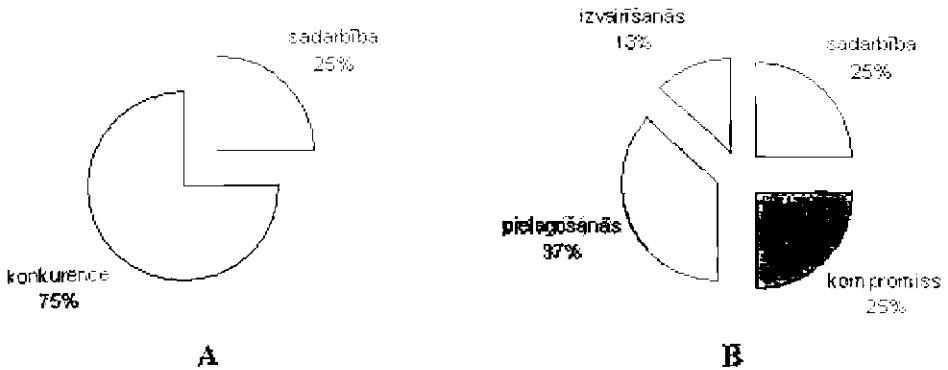
2. zīmējums. Personas ar augstiem un zemiem tolerances rādītājiem starppersonu attiecībās (kritērijs „neatkarīgums–atkarīgums”).

Picture 2. Distribution of persons with “high” and “low” significant on scale “tolerance” by criterions: “independence” and “dependence”.

- – personas ar augstiem tolerances rādītājiem;
- – personas ar zemiem tolerances rādītājiem.

Salīdzinot tolerances skalas un M.Rokiča skalas rezultātus (abi testi aizpildīšanai piedāvāti vienlaicīgi), redzams, ka cilvēki, kuriem konstatēti augsti tolerances rādītāji, izvēlējušies t.s. “vispārīgās vērtības” – uzskatu plašums, brīvība, dzīves gudrība. Cilvēki ar zemākiem tolerances rādītājiem atzīmējuši konkrētas vērtības: materiālais nodrošinājums, pārliecība par sevi un gribasspēks.

Savukārt, salīdzinot tolerances skalas un T.Tomasa skalas rezultātus (testi aizpildīšanai piedāvāti vienlaicīgi), jāsecina, ka cilvēki, kuriem konstatēti augsti tolerances rādītāji, izmanto plašāku konfliktu risināšanas paņēmieni klāstu nekā tie, kuriem ir zemāki tolerances rādītāji (sk. 3.zīm.).



3. zīmējums. Uzvedības stratēģijas konfliktsituācijās (A – cilvēkiem ar augstiem tolerances rādītājiem; B – cilvēkiem ar zemiem tolerances rādītājiem).

Picture 3. Distribution of strategies of behavior in conflict of respondents with a low and high significant on tolerance scale (A – respondents with low significant; B – respondents with high significant).

6. Secinājumi

Pētījuma rezultāti rāda, ka tolerantām personām raksturīga:

- orientācija uz vispārīgām vērtībām;
- tendence izvairīties no konkurences, konflikta pozitīva risinājuma veidu meklējumi;
- tieksme uz neatkarību strappersonu attiecībās.

Literatūra

1. Direktorenko J. Pedagogical cooperation – a condition for effective formation of piano playing skills. In: *Today's Reforms for Tomorrow's Schools. ATEE' Spring University*. Klaipeda, 2000, pp. 59–63.
2. Dombrovskis V., Makarevičs V., Maslova M. Tolerance and Its Manifestation With the Secondary school pupils in the process of intergroup perception. In: *Today's Reforms for Tomorrow's Schools. ATEE' Spring University*. Klaipeda, 2000, pp. 70–79.
3. Godwin K., Ausbrooks C., Martinez V. Teaching Tolerance. In: *Public and Private Schools. Phi Delta Kappan*, Mar 2001, vol. 82, issue 7, pp. 542–547.
4. Juodaityte A. Children's from different social layers, communicational interaction in environment of school class. In: *Today's Reforms for Tomorrow's Schools. ATEE' Spring University*. Klaipeda, 2000, pp. 115–121.
5. Jurashaitė E. Philosophical basis of student-centered educational technologies. In:

- Today's Reforms for Tomorrow's Schools. ATEE' Spring University.* Klaipeda, 2000. pp. 122-130.
6. Makarevich V., Maslova M. Personality Correlates of Tolerance. In: *Psychology in the Baltics: At the Crossroads.* Ed. by Baltin A., Soomer D. Union of Estonian Psychologists. 2002, pp. 38.
 7. Maslow A. H. *Towards a Psychology of Being.* Littou Education Publishing Inc., 1968.
 8. May R. *Love and Will.* W. W. Norton and Company Inc., 1969.
 9. *Towards Democratic Schooling. European Experience.* Ed. by Jensen K., Walker S. Milton Keynes Philadelphia. Open University Press, 1989.
 10. *На пути к толерантному сознанию.* Ред. Асмолов А.Г. Москва: Смысл, 2000.
 11. Нойманн Э. *Происхождение и развитие сознания.* Москва-Киев: Рефл-бук, Ваклер, 1998.
 12. Фромм Э. *Психоанализ и этика.* Москва: Республика, 1993.
 13. Юнг К.Г. *АИОН.* Москва-Киев: Рефл-бук, Ваклер, 1997.

Summary

The problem of tolerance in psychology is not well researched. That's why it is necessary to investigate the theoretical approaches to the tolerance as well as to create the research method allowing identifying the personal correlate of tolerance. We understand a tolerance as a complex of psychological and personal characteristics what provided an understanding and acceptance of 'alien' as 'other'. One can distinguish the following kinds of tolerance – intrapersonal, interpersonal, intragroup, intergroup and interethnic or intermental. Tolerance is important part of teacher's professional and personality culture.

There is a description of personality correlates of tolerance in the article.

Skolotāju sagatavošana darbam multikulturālā vidē: ārvalstu pieredze

Ieva Margeviča
Latvijas Universitāte

Rakstā aplūkota Latvijā, kā arī citur Eiropā aktuāla skolotāju izglītības problēma – skolotāju sagatavošana darbam multilingvālā un/vai multikulturālā vidē.

Viens no pētījuma mērķiem bija apkopot informāciju par dažādiem pasaulē biežāk izmantotajiem šādas izglītības ieguves modeļiem. Īpaša uzmanība veltīta tam, kā skolotāji tiek sagatavoti darbam kultūru diversitātes situācijā, lai viņi būtu spējīgi efektīvi vadīt mācību procesu dažādu kultūru un valodu pārstāvjiem.

Tieši pedagogu profesionālā sagatavotība būtiski ietekmē to, kādu izglītības apjomu, dzīves pieredzi iegūs skolēni un kādas būs viņu nākotnes izredzes. Un šie jautājumi jāskata arī skolotāju izglītības standartu kontekstā.

Raksturvārdi: multikulturālā izglītība, multilingvālā izglītība, bilingvālā izglītība, skolotāju izglītība.

Mūsdienās, lai apmierinātu gan majoritāšu, gan minoritāšu grupu skolēnu vajadzības pēc valodu zināšanām un izglītības, arvien plašāk tiek izmantots bilingvāls mācību modelis. Eiropas Valodu gada (2001) ietvaros rīkotajās konferencēs valodu kompetence tika atzīmēta kā pamatelements indivīda personīgajā un profesionālajā attīstībā. Mums visiem labi zināmajā Eiropas Komisijas Baltajā Grāmatā "Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību" (1995) tiek rekomendēts katram Eiropas Savienības pilsonim, beidzot vidusskolu, prast vismaz trīs oficiāli atzītas šīs grupas valstu valodas.

Lingvistiskā un kultūru dažādība un to saglabāšana ir visu Eiropas Savienības iestāžu mērķis jau ilgu laiku. Mērķis ir ne tikai multilingvāla Eiropa, bet arī multilingvāli eiropieši. Pērn Eiropas Padomes sanāksmē Barselonā par vienu no galvenajiem izglītības uzdevumiem, kam jābūt īstenotam līdz 2010. gadam, tika izvirzīta triju Eiropas Savienības valodu prasme jauniešiem, kas dzīvo minētajā reģionā.

Vairumā valstu notiek krasas pārmaiņas, kuru rezultātā cilvēki ar dažādu izecsmi un pagātnes pieredzi ir spiesti rīkoties tā, kā nemūžam nebūtu rīkojušies viņu priekšteči. E. Čilderss un B. Erkartss (Childers & Urquhart 1994) pašreizējo stāvokli skaidro šādi: "Starptautiskā biznesa kopiena turpina paplašināties: valsts pamatiedzīvotāji vēlas saņemt savu taisnīgo daļu un ietekmēt valsts resursu sadali, kā arī pieprasa autonomiju un balsstiesības sava likteņa virziena izlemšanā: dažādās

valstīs ieplūst aizvien vairāk viesstrādnieku vai migrantu strādnieku, un tikai Eiropā vien viņu skaits varētu būt apmēram 10 miljoni cilvēku; bēgļi turpina šķērsot robežas, un patlaban apmēram 24 miljoni cilvēku visā pasaulē dzīvo citu valstu teritorijās. Visās valstīs eksistē t.s. vietējās minoritātes, un daudzās valstīs aizvien pieaug imigrantu minoritāšu skaits.”

Cilvēki savas valsts ekonomiskajā, politiskajā sfērā arvien biežāk sastopas ar kultūru atšķirībām. Kā rāda daudzu praktisku pētījumu rezultāti, kas minēti K. Kušnera (Cushner 1998) grāmatā “Multikulturālās izglītības sistēmas starptautiskās perspektīvas”, vairums valstu visā pasaulē strauji kļūst par multikulturālām zemēm. Autors piebilst: “Tomēr fakts, ka konkrēta valsts ir multikulturāla, vēl pats par sevi nenozīmē, ka šī valsts būtu arī patiesi interkulturāla.” (Cushner 1998, 72) K. Kušners uzskata, ka jēdzienā “interkulturāls” ietilpst gan došana, gan ņemšana: daudzpusīga tādu cilvēku, kuri atšķiras no konkrētā indivīda, pieņemšana un izpratne; spēja pielāgoties un efektīvi sadarboties ar šādiem cilvēkiem. Tieši šī interkulturālā dimensija, kas nav iedomājama bez kopīgas rīcības un savstarpējas izpratnes, tuvina to laiku, kad par mūsu dzīves normu kļūs ne tikai tolerance, bet arī sadarbošanās. Viena no reakcijām uz šo visā pasaulē aizvien pieaugošo dažādo kultūru līdzaspastāvēšanu ir aktivitātes pieaugums tādās sfērās, kuras parasti dēvē par interkulturālo, multikulturālo jeb internacionālo izglītību

Minētā situācija izvirza jaunas prasības arī pedagogiem. Skolotāju sagatavošana darbam multilingvālā un multikulturālā vidē ir viens no aspektiem, kas var organiski nodrošināt Eiropas valstu izglītības sistēmu integrāciju, kas savukārt sekmē harmoniskas Eiropas sabiedrības veidošanos. Maieru vidē augstskolās, dažādosursos utt. būtu jābūt tādai, kas topošajiem pedagogiem ļautu apgūt nepieciešamās kompetences. Pasaulē veiktie pētījumi (sk. Gay 1997; Kushner 1998, Calderon 1997 u.c.) un iegūtā prakse rāda, ka skolotāju sagatavošana darbam bilingvālī ir aktuāla. Pedagogu profesionalitāte lielā mērā ietekmē arī bilingvālās izglītības rezultātus.

Lai nodrošinātu mācību efektivitāti multilingvālās un vai multikulturālās skolās, skolotājiem ne tikai padziļināti jāiepazīst konkrētais mācību priekšmets, bet arī jāpārvalda visplašākā spektra mācību metodikas un pilnībā jāpārzina dažādas izglītības teorijas, izziņas procesu būtība, pedagoģija, kā arī mācību programmu un plānu sastādīšanas, izstrādes un novērtēšanas principi. Turklāt jāapgūst skolēnu dzimtā valoda (t.i., jābūt bilingvam), jāiepazīst viņu sociokulturālā vēsture. Skolotāju standarta studiju plāns, tradicionālā bilingvālā izglītība un parastās pedagogu izglītības programmas nenodrošina to, lai tiktu apgūtas iepriekš minētās prasmes. Skolotājiem ne tikai būtu jāpārzina bilingvālās mācību metodes, bet arī jāuzņemas tādi pienākumi, kādus agrāk nevienam no viņiem neprasīja pildīt

Pasaulē ir pazīstami vairāki skolotāju sagatavošanas modeļi darbam multilingvālā un/vai multikulturālā skolā.

1. **Speciālas programmas modelis.** Šīs programmas parasti tiek koncentrētas uz kādu īpašu izglītošanas nepieciešamību vai uz kādas noteiktas iedzīvotāju daļas apmācību (Baca & Bransford 1994). Te jāmin Bilingvālās izglītības skolotāju programma, Bilingvālās speciālās izglītības skolotāju sagatavošanas programma, Multikulturālās izglītības skolotāja programma un daudzas citas. Populārākās speciālās programmas, pēc kurām pedagogi tiek sagatavoti efektīvam darbam ar minoritāšu un imigrantu bērniem, ir Otrās valodas un kultūras izglītības programma un Starpkultūru izglītības programma. Šo programmu mērķis ir mazināt valodas apguves fragmentāro raksturu un svešvalodas skolotāju izolāciju. Te gan jāatzīmē, ka šāda tipa mācību plāni sastopami galvenokārt ASV Eiropā tās veidotas kā perifēras vai papildu programmas.
2. **Otrās valodas un kultūras izglītības modelis (Gonzalez & Parling-Hammond 2000)** Šī pēc bakalaura grāda ieguves apgūstamā programma paredz gan svešvalodas skolotāju, gan arī to pedagogu, kas māca skolēnus ar ierobežotām valsts valodas zināšanām, sagatavošanu. Līdzīgi kā speciālo programmu gadījumā arī te mērķis ir mazināt valodas apguves fragmentāro raksturu un svešvalodas skolotāju izolāciju. Studenti, kas izvēlējušies šo izglītības modeli, parasti iepazīst 10 pamattēmas: valoda un kultūra; skolēns, kurš apgūst otro valodu; mācību plāns, mācību process un skolēns - integrācijas iespējas, otrās valodas mācīšanas un mācīšanās teorija un pētījumi šajā jēkā; skolas kultūra un otrā valoda; skolotāja personības attīstība; novērtēšana; valodas un kultūras atšķirības; zinātnisko pētījumu veikšana; intensīva prakse pamatskolas un vidusskolas klasēs.
3. **Strādājošu skolotāju apmācības modelis.** Šis modelis tiek plaši izmantots gan ASV, gan Eiropā. Zinātniskajā literatūrā atrodami arī tādi nosaukumi kā, piem., metodiskās palīdzības sniegšanas modelis u.c. Šīs ir t.s. "ātrā rīsmājuma" programmas, kas parasti tiek veidotas, lai operatīvi veiktu pārvaldes institūciju norādītos uzdevumus vai rīsmātu aktuālas izglītības problēmas, piem., lai ieviestu prakse jaunās prasības, kas izvirzītas skolotājiem, kuri savus priekšmetus māca bilingvāli (Cushman 1998).
Līdz šim Eiropā ir uzkrāta visai niecīga pieredze tādu pedagogu sagatavošanā, kuri ir spējīgi iepazīstināt skolēnus ar mācību priekšmetu kādā no svešvalodām un vai bilingvāli. Skolotāju izglītošanas procesā universitātēs studentiem parasti netiek sniegta informācija par speciālajām prasībām, kādas raksturīgas šādam mācību veidam. Patlaban tiek piedāvāti atsevišķi tālākizglītības kursi, kur tiek runāts par bilingvālo izglītību, bilingvismu, bilingvālās izglītības metodiskajiem aspektiem un

otrās valodas apguves metodiku.

Nīderlandē kopš 1985.gada katru gadu skolotājiem tiek nodrošināta iespēja apmeklēt kvalifikācijas celšanas kursus otrās valodas apguves metodikā, starpkultūru izglītībā u.c. Literatūrā atrodami fakti, kas liecina, ka astoņdesmito gadu beigās šajā valstī ir bijis ļoti maz pedagogu, kuri izrādījuši interesi par šiem kursiem.

4. **Atsevišķu kursu modelis** (Baca & Bransford 1994; Calderon 1997; Parla 1994). Šāda stratēģija ir visvairāk lietotais skolotāju izglītošanas programmu modelis visā pasaulē, kurš tiek izmantots, lai sagatavotu nākamos un jau strādājošus skolotājus efektīvam darbam multilingvālā un multikulturālā vidē.

Dažās Eiropas valstīs vispirms tiek iegūta priekšmeta pedagoga kvalifikācija un vēlāk papildus – vienas svešvalodas pedagoga kvalifikācija. Kombinācijas var būt ļoti dažādas: vēstures un angļu valodas skolotājs, ģeogrāfijas un franču valodas skolotājs u.c. Otrā valodu kā mācību priekšmeta mācībvalodu praktizē tie skolotāji, kuri jau ir ieguvuši abas iepriekš minētās kvalifikācijas. Te jāatzīmē, ka, piemēram, Austrijā visiem vidusskolas skolotājiem, izņemot atsevišķu speciālo priekšmetu pedagogus, jābūt sagatavotiem divos mācību priekšmetos.

Austrijas pieredze liecina, ka izmantot otru valodu vai svešvalodu konkrētu priekšmetu mācīšanai vieglāk ir tad, ja skolotāji jau universitātē ir apguvuši gan lingvistiskās zināšanas, gan iepazīnuši attiecīgās zinātņu nozares jautājumus. Tomēr tas neatrisina visas problēmas. Lai mācītu kādu priekšmetu otrajā valodā vai svešvalodā, nepieciešamas arī dziļas zināšanas šo valodu mācību metodikās, jāpārzina bilingvālās izglītības metodiskie aspekti un nedrīkst aizmirst konkrētā priekšmeta mācību metodiku.

Vācijās skolās, kur tiek realizētas bilingvālās mācības, piem., franču un vācu valodā, pieaug tendence darbā pieņemt tādus mācību priekšmetu skolotājus, kuriem franču valoda ir dzimtā un kuri brīvi pārvalda vācu valodu. Šo skolotāju klātbūtne, kā sarunā atzina Antona-Filipa Reklama ģimnāzijas (Vācijā) vadība, nodrošina pozitīvu valodisko vidi: gan skolēni, gan skolotāji kā dabisku parādību uztver to, ka minētie pedagogi māca savu priekšmetu franču valodā. Pārējie savus kolēģus, kuriem franču valoda ir dzimtā, atzīst par nozīmīgu izziņas resursu, jo viņi citiem var sniegt nepieciešamo lingvistisko palīdzību, it īpaši stundu sagatavošanas procesā. Bilingvie skolotāji veido un uztur kontaktus ar partnerskolām Francijā, līdz ar to gan skolēniem, gan skolotājiem ir iespēja braukt uz šo valsti padziļināt savas franču valodas zināšanas. Šāds atbalsts tiek uzskatīts par būtisku labas priekšmetu mācīšanas svešvalodā priekšnoteikumu, un tas Eiropas Savienībā visnotaļ tiek veicināts.

Savukārt Nīderlandē pedagogu sagatavošanā īpaša loma ir atvēlēta multikulturālai izglītībai. Kā jau iepriekš tika minēts, kopš 1985.gada topošajiem

pamatskolas skolotājiem ir jāapgūst obligāts kurss starpkultūru izglītībā. Dažādās augstskolās tā nosaukums var atšķirties. Visbiežāk sastopamie varianti: "Multikulturālā izglītība", "Interkulturālā izglītība", "Nīderlandiešu valoda kā otrā valoda un kultūra". Vēl tiek izmantoti apzīmējumi "Etnocentrisma un rasisma neutralizācija", "Izglītības jautājumi", "Pētījuma nedēļas" u.c.

Nozīmīgas izmaiņas ir ieviestas arī to skolotāju izglītošanā, kuri tiek sagatavoti nīderlandiešu kā otrās valodas mācīšanai. Ilgus gadus Nīderlandes pedagogi sūdzējās par to, ka viņiem ir maz iespēju apgūt otrās valodas metodiku. Taču tagad jau var specializēties minoritāšu kultūras jautājumos un otrās valodas apgūvē.

Līdzīga situācija kā citur Eiropā ir arī Latvijā. Mums vēl aizvien trūkst kvalificētu pedagogu. Īpaši nepietiekams ir skolu nodrošinājums ar skolotājiem, kuri savu priekšmetu var mācīt bilingvāli. Kā liecina Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (OECD) ziņojumā "Valsts izglītības politikas analīze" teiktais: "Apmēram vienai trešdaļai pamatskolu un vidusskolu skolotāju trūkst attiecīgo profesionālo kvalifikāciju, vai arī viņi māca priekšmetus, ko paši nav studējuši."

Var droši prognozēt, ka nākotnē pieprasījums pēc šādiem pedagogiem turpinās augt. Iestājoties Eiropas Savienībā, arī skolās ar latviešu mācībvalodu būs nepieciešami augsti kvalificēti skolotāji, kuri savu priekšmetu varētu mācīt gan latviešu valodā, gan vienā vai vairākās svešvalodās.

Atšķirīga situācija skolotāju izglītībā ir ASV, kur jau no 1984.gada tiek pieprasīts visu pedagogu sagatavošanasursos iekļaut antirasistisku un multikulturālu saturu. Ž.Gaja (Gay 1997) uzskata, ka skolotāji nespēj efektīvi īstenot multikulturālo izglītību, ja viņu profesionālās sagatavošanas programmās kultūru atšķirību jautājumiem tiek veltīts pārāk maz laika vai arī tie vispār netiek apskatīti.

Vēsturiski ASV skolotāju izglītošanas programmu pamatā ir bijusi monolingvālā dominējošā kultūra, vidusmēra amerikāņu modelis, kas atspoguļo lielākās sabiedrības daļas politiskos, kultūras un sociālos šablonus (Garcia & Pugh 1992). Līdz ar to parasti tika ignorēti valodu un kultūru dažādības jautājumi gan humanitāro zinātņu sfērā, gan mācību priekšmetu metodikuursos, gan arī skolēnu izglītošanas praksē. Mūsdienās ASV tiek realizētas vairākas programmas, kas paredzētas skolotāju sagatavošanai darbam multikulturālā un multilingvālā vidē.

Zinātnieki un pedagogi ir vienoti jautājumā par to, kādas zināšanas un prasmes jāiekļauj mācību saturā, veidojot uz noteiktu kultūras vidi reaģētspējīgu skolotāju izglītošanas programmas. ASV prakse pierāda, ka šādu programmu apguvis pedagogs domā un rīkojas kā multikulturāla, nevis monokulturāla personība, viņš spēj izstrādāt multikulturāla satura mācību plānu un lietot mācību metodes, ievērojot noteiktas kultūras īpatnības, spēj izvērtēt zināšanu atbilstību dažādu kultūru kontekstiem un saprot, ka tapšana par multikulturālu pedagogu ir ilgs attīstības process, kam nav iespējams noteikt galapunktu. Lai kļūtu par multikulturālu pedagogu, ir jābūt vēlmei izprast un respektēt pašam savas kultūras mantojumu un

veidot sevī to zināšanu, prasmju un attieksmju bāzi, kas ļauj darboties gan minoritāšu, gan arī majoritātes kultūras vidē.

Literatūra

1. Baca L., Bransford I. Training, Development, and Improvement: A new Approach for Reforming Bilingual Teacher Preparation. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, Winter 1994, V.14, pp.1-22.
2. Calderon M. Staff development in multilingual multicultural schools. *Digest*, July 1997, Nr.124
3. Childers E., Urquhart B. Renewing the United Nation System. Geneva: United Nations, 1994. <http://www.ncrb.umac.org>
4. Chisholm I.M. Preparing Teachers for Multicultural Classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, Winter 1994, V.14, pp.43-68.
5. Cushner K. (ed.) *International perspectives on Intercultural education*. Mahwah, NJ, 1998.
6. Garcia J., Pugh S.L. Multicultural Infusion in Teacher Education: Foundations and Applications. *PJF: Peadoby Journal of Education*, 1992.
7. Gay G. Multicultural Infusion in Teacher Education: Foundations and Applications. *Peabody Journal of Education*, 1997, V. 71, pp. 150-177.
8. Gonzalez A.M., Parling-Hammond L. Programs that Prepare Teachers to Work Effectively with Students Learning English. *Clearinghouse on Languages and Linguistics, Digest*, December 2000, pp. 1-6.
9. Multicultural Infusion in Teacher Education: Foundations and Applications. *PJF: Peadoby Journal of Education*, 1997, V. 72.
10. Parla J. Educating Teachers for cultural and lingvistic diversity: a model for all teachers. *New York State Association for Bilingual Education Journal*, Summer 1994, V. 9, pp. 1-6.
11. Semināra *IP Mother tongue education* (Linca, Austrija, 2002) materiāli.
12. Valsts izglītības politikas analīze. Latvija. <http://www.piaapa.lv/OECD/Aug.8.pdf>

Summary

The article deals with an educational problem which is topical nowadays both in Latvia and other European countries. It is the training of teachers for work in multicultural-multilingual environment.

One of the aims of the research was to summarize and actualise various most practised teacher education patterns for work in multicultural multilingual environment. Special attention is paid to the practice of training teachers for cultural diversity, which will be an effective means organizing the study process for students

with diverse cultures and languages.

It is the teachers who determine the students' future prospects, experience and the amount of education they acquire at school. Much depends on the professional level of the teacher's efficiency to work in a multicultural environment, and these questions should be viewed also in the context of teacher education standards.

Sociālo prasmju pilnveides iespējas skolotājiem profesionālās tālākizglītības procesā

Indra Odiņa

Latvijas Universitāte

Rakstā analizēta skolotāju sociālo prasmju attīstība un pilnveide vienā no Latvijas skolām. Izvērtējot skolas vajadzības, tika noskaidrotas skolotājiem nepieciešamākās sociālās prasmes: katram piedalīties; iesaistīt visus; atzīt citu vērtību; pieņemt dažādību; izklāst savu viedokli, neaizskarot apkārtejos; kritizēt idejas, nevis cilvēkus; būt uzstājīgam citiem pieņemamā veidā. Atsevišķa gadījuma pētījums, lai apzinātu sociālo prasmju attīstības līmeni un pilnveides iespējas, tika veikts 25 skolotāju kolektīvā. Pētījuma dati ļāva secināt, ka, izkopjot pedagogu sociālās prasmes, ir nepieciešams ievērot pakāpeniskumu, veikt sistemātisku un pārdomātu procesa analīzi. Prasmju pilnveide ir ilgstošs process un tam ir jānotiek reālā pedagoga darbības vidē.

Raksturvārdi: skolotājs, sociālās prasmes, attīstība un pilnveide, kompetences līmenis.

Ievads

Sociālo prasmju izkopšana ir viens no virzieniem mūsdienu Latvijas izglītības politikā, kuras mērķis ir vispusīgas personības attīstība, socializācija un tādu pilsoņu audzināšana, kas ir spējīgi darboties demokrātiskā sabiedrībā. Lai veicinātu skolēnu sociālo prasmju attīstību, arī skolotājiem jābūt atbilstoši sagatavotiem.

Arvien biežāk uzmanība tiek pievērsta ne tikai pedagoga kompetencei mācību priekšmetā, bet arī sociālajam faktoram. Kā prioritātes tiek izvirzītas sociālās prasmes. Tomēr aktuāls ir jautājums – ko darīt, lai šīs vēlamās prasmes tiktu pilnveidotas reālas saskarsmes procesā un tiktu ieviestas sadzīvē (respektīvi, lai prasmes iegūtu noturīgu personības īpašību kvalitāti).

Skolotāju sociālās prasmes

Sociālās prasmes var definēt kā sarežģītu prasmju kopumu, kas sekmē indivīda veiksmīgu mijiedarbību ar līdzcilvēkiem. Vārds *sociālās* tātad norāda uz personu savstarpēju iedarbību, savukārt *prasmes* nozīmē pareizu efektīvas mijiedarbību veicinošas reakcijas un verbālās un/vai neverbālās uzvedības izvēli.

Skolotājiem nepieciešamās sociālās prasmes varētu grupēt pirmkārt, pēc to attīstības līmeņa: kooperācijas prasmes – pamatprasmes, sadarbības prasmes un

personību attīstošās prasmes - augstāka līmeņa prasmes. Otrkārt, ņemot vērā to lietošanas vidi: darbā nepieciešamās prasmes, darbā un sadzīvē izmantojamās prasmes un sadzīvē lietojamās prasmes. Treškārt, ievērojot indivīda attieksmju sfēras: prasmes, kas palīdz veidot pozitīvu attieksmi pret sevi (arī izkopt pašdisciplīnu), pret citiem un darbu. Ceturtkārt, pēc personības pašizpaušmes veida: uzvedības prasmes, runāšanas prasmes un domāšanas prasmes (Odiņa 2002, 155).

Skolotāju sociālo prasmju diagnosticēšanas kritēriji

Lai noteiktu, vai konkrētam skolotājam piemīt nepieciešamās sociālās prasmes, kā un kādā līmenī tās izpaužas, ir būtiski izstrādāt kritērijus šo prasmju atpazīšanai un attīstības pakāpes konstatēšanai. Sociālo prasmju diagnosticēšana atšķiras **pirms** prasmju apguves, prasmju apguves laikā un pēc prasmju apguves.

Uzsākot pedagogu sociālo prasmju pilnveidi, jānoskaidro skolotāju jau apgūto sociālo prasmju attīstības pakāpe. To var izdarīt ar anketēšanas palīdzību, iegūtās atbildes grupējot četros līmeņos:

➤ 0 – neapzinātais līmenis jeb **neapzinātā nekompetence**, kurā skolotāji neizprot, kas ir sociālās prasmes un kāda ir to loma, bet intuitīvi izjūt to priekšrocības. Sociālās prasmes atklājas pedagogu izteikumos par emocionālo atmosfēru konkrētajā darbības vidē, darba formām, iespējām un personīgajām izjūtām. Piemēram, skolotājs raksta, ka viņam ir patīcis strādāt grupā ar svešiem cilvēkiem. Tas nozīmē, ka šajā grupā ir valdījis patīkams noskaņojums, kas nav viņu nekādā veidā negatīvi ietekmējis. Tās liecina, ka darbošanās grupā ir bijusi organizēta, ņemot vērā katru tās dalībnieku, grupas darba procesā izmantotas sociālās prasmes, kas nodrošinājušas pozitīvu gaisotni. Tomēr skolotāji vēl neaptver, ka tieši sociālās prasmes noteikušas labvēlīgo sastrādāšanos, ka bez tām kopā darbošanās nebūtu tik veiksmīga:

➤ 1. līmenis jeb **apzinātā nekompetence** – skolotājs atzīst sociālo prasmju nepieciešamību, bet ne vienmēr prot tās lietot vajadzīgajā situācijā. Pirmais līmenis atspoguļojas uzvedībā. Piemēram, kā noderīgāko minot tiešo kontaktu ar cilvēkiem, skolotājs netieši apliecina, ka izmantotas uzvedības prasmes. Veiksmīgs tiešais kontakts ar citiem nebūtu iespējams bez pašdisciplīnas uzvedības prasmēm un prasmēm, kas palīdz veidot pozitīvu attieksmi pret citiem un darbu:

➤ 2. līmenis jeb **apzinātā kompetence** – skolotājam ir skaidrs, kas ir sociālās prasmes, viņš atzīst to nepieciešamību un zina, kā tās likt lietā, lai panāktu vēlamu rezultātu. Šī līmeņa prasmes papildus uzvedības prasmēm izpaužas arī runas darbībā. Piemēram, skolotāju minētā "iespēja apspriesties" liecina, ka praktizētas runāšanas prasmes un, pateicoties šīm prasmēm, grupas dalībniekiem ir bijusi iespēja kopīgi apmainīties domām:

➤ 3. līmenis jeb **neapzinātā kompetence** – skolotājs zina, kas ir sociālās prasmes, un demonstrē tās, īpaši nepiedomājot. Prasmes tiek izmantotas dabiski

gan uzvedības, gan runāšanas līmenī un liecina par pārmaiņām domāšanā. Piemēram, skolotājas komentārs "bagātīnājos pati un varēju citus atbalstīt" norāda uz sociālo prasmju apguvi ne tikai uzvedības un runāšanas līmenī, bet arī izpratnes un refleksijas līmenī.

Konkrēti kritēriji sociālo prasmju diagnosticēšanai apskatāmi 1.tabulā.

1.tabula. Kritēriji sociālo prasmju līmeņu diagnosticēšanai

Table 1. Diagnostic criteria for social skills

K	Sociālo prasmju līmeņi			
	0 līmenis	1. līmenis	2. līmenis	3. līmenis
r				
i	Vienotības izjūta	Kolēģu iepazīšana	Domu apmaiņa	Pārdomas darbu procesā
t	Sīksmība, atsauceība un ierīteresība	Aktīva darbošanas grupās	Iespēja dalīties pieredze	Sevis un citu izziņāšana
ē	Personības attīstības stimulešana	Tiesais kontakts ar cilvēkiem	Iespēja apspriesties, uzdot jautājumus, izdarīt secinājumus	Sociālo prasmju nepieciešamības izpratne
ri	Elastība	Saldedība	Jautanu sadarbības partneru iegūšana	Personīgā bagātīnāšanās
ji	Iespēja domu apmaiņai Darbs grupās			Citu atbalstīšana
	Garīga atmosfēra laba sajūta grupā ar svešiem cilvēkiem Pozitīvu izjūtu kopums			

Ņemot vērā sociālo prasmju demonstrēšanas biežumu, sociālo prasmju apguves laikā un pēc tās var izmantot šādus sociālo prasmju diagnosticēšanas kritērijus:

- 1) sociālās prasmes netiek ievērotas, tiek pārkāptas (-1 punkts);
- 2) sociālās prasmes netiek uzrādītas (0 punkti);
- 3) sociālās prasmes tiek uzrādītas reti (1 punkts);
- 4) sociālās prasmes tiek uzrādītas reizēm (2 punkti);
- 5) sociālās prasmes tiek uzrādītas bieži (3 punkti);
- 6) sociālās prasmes tiek uzrādītas gandrīz vienmēr (4 punkti);

Visas diagnosticētās sociālās prasmes var izvērtēt punktu sistēmā no mīnus viena līdz četriem (sk. 2.tabulu).

Skolotāju sociālo prasmju pilnveides metodoloģija

Grupa ir dabiska vide sociālo prasmju attīstīšanai. Teorētiska, individuāla sociālo prasmju apguve bez mijiedarbības starp personām nav iedomājama. Grupā var izmantot tādas sekmīgas prasmju apguves komponentus kā modelēšanu un atgriezenisko saiti. Taču ne katrs grupu darbs veicina sociālo prasmju attīstību.

Sociālo prasmju pilnveidei ir jānotiek apzināti. Jāsāk ar vēlamās uzvedības sadalīšanu atsevišķās prasmēs, un tad, grupas dalībniekiem atbalstot vienu otru,

2.tabula. Sociālo prasmju izvērtēšana: punktu sistēmas apraksts

Table 2. Evaluation descriptors for social skills

Metodes	Novērošanas lapas – aizpilda semināru vadītāji darba procesā. Seminārs 25–30 cilvēkiem	Izvērtējuma lapas – aizpilda grupu novērotāji. Grupā – 6 cilvēki	Pašvērtējumi – katram dalībniekam viena pašvērtējuma lapa
Vērtēšanas sistēma			
Pārkāpums (-1 punkts)	Darba procesā vismaz trīs cilvēki demonstrē sociālo prasmju pārkāpumu, lai gan tās ir praktizētas	Par katru sociālo prasmju pārkāpumu tiek piešķirts – 1 punkts	Dalībnieku pašvērtējums norāda uz sociālo prasmju trūkumu
Nav (0 punkti)	Sociālās prasmes tiek praktizētas, bet netiek demonstrētas darbā	Dalībnieki nedemonstrē sociālās prasmes	Sociālās prasmes netiek minētas, un uz to apguvi nekas nenorāda
Reti (1 punkts)	Darba procesā 1/5 daļa dalībnieku demonstrē sociālās prasmes	Grupas darbā dalībnieki demonstrē sociālās prasmes vienu vai divas reizes	Sociālās prasmes netiek minētas, bet uz to klātbūtni norāda emocionālā atmosfēra grupā
Dažkārt (2 punkti)	Darba procesā 1/3 daļa dalībnieku demonstrē sociālās prasmes	Grupas darbā dalībnieki demonstrē sociālās prasmes trīs līdz četras reizes	Sociālās prasmes tiek minētas vienreiz
Bieži (3 punkti)	Darba procesā puse dalībnieku demonstrē sociālās prasmes	Grupas darbā dalībnieki demonstrē sociālās prasmes piecas vai sešas reizes	Sociālās prasmes tiek minētas divas reizes
Gandrīz vienmēr (4 punkti)	Darba procesā 3/4 daļas dalībnieku demonstrē sociālās prasmes	Grupas darbā visi dalībnieki demonstrē sociālās prasmes vai tās tiek demonstrētas 7 līdz 10 reizes	Sociālās prasmes tiek minētas divas reizes un tiek pamatotas, vai prasmes tiek minētas trīs reizes

šīs prasmes trenē. Būtiski arī radīt reālas sociālās situācijas, kurās nepieciešams lietot apgūtās prasmes.

Veicināt sociālo prasmju attīstību nozīmē palīdzēt cilvēkam saprast:

- 1) kāpēc šī prasme ir nepieciešama;
- 2) kāda ir šī prasme;
- 3) kā šo prasmi var attīstīt;
- 4) cik veiksmīgi cilvēks šo prasmi lieto un kā viņš varētu sekmēt tās pilnveidošanu.

Prasmju apguvei ir trīs līmeņi:

- 1) zināšanu par prasmēm un to elementiem apguve;
- 2) prasmju modelēšana (dažādu situāciju simulācija un lomų spēles);
- 3) prasmju pārnese, to iedzīvināšana reālajā situācijā.

Prasmju apguves pirmais līmenis

Sociālo prasmju apguve pirmajā līmenī sākas ar cilvēku motivēšanu un izpratnes par prasmju veidošanu, tad seko vingrināšanās un izvērtēšana, vēlāma atkārtošana un vēlreiz vingrināšanās.

S.Elisa un S.Velena (Ellis, Whalen 1990, 41-43) sociālo prasmju apguves procesu apraksta šādi:

- 1) sociālās prasmes definēšana cilvēkiem saprotamā valodā;
- 2) sociālās prasmes nepieciešamības saskatīšana (t.i. motivācijas veidošana);
- 3) sociālās prasmes aprakstīšana (t.i. izpratne);
- 4) sociālās prasmes praktizēšana (t.i. vingrināšanās);
- 5) sociālās prasmes praktizēšanas analīze (t.i. izvērtējums);
- 6) sociālās prasmes atkārtota praktizēšana.

Tātad pirmajā prasmju apguves līmenī notiek prasmju apguve pēc parauga un cilvēki iegūst zināšanas par darbībām, kas ir kādas konkrētas sociālās prasmes sastāvdaļa. Vingrināšanās notiek ierobežotā sociālajā vidē – klasē. Pēc šāda parauga var veicināt visu sociālo prasmju attīstību. Ieteicams vienlaikus pievērsties ne vairāk kā divu prasmju pilnveidei, kā arī sākt ar vienkāršākajām pamatprasmēm. Jāņem vērā, ka, apgūstot jaunu sociālo prasmju, tās attīstības dinamika parasti ir šāda: mācīšanās process ir lēns, tad vērojams straujš uzlabojums, seko laiks bez īpašām izmaiņām, tad atkal – uzlabojums, un tā tas var cikliski turpināties. Tāpēc ir nepieciešama atkārtota prakse un vingrināšanās, lai jaunattīstītās sociālās prasmes nogulsnetos apziņā un kļūtu par ikdienišķu uzvedību.

Varētu minēt vairākas praktiskas idejas sociālo prasmju apguvei pēc šī parauga.

1. Sociālās prasmes nozīmīgums.

- Iespējams uzfilmēt un parādīt videoierakstu, kurā redzama konkrētā sociālā prasme (piemēram, grupa strādā klusi), pretstatā ierakstam, kurā šī prasme netiek izmantota (audzēkņi ir skaļi un neklausās viens otru). Salīdzinot abas situācijas, ieteicams apspriest prasmes lietojuma priekšrocības un trūkumus.
- Vizuālo materiālu izveide uzsverot to, kāpēc konkrētā sociālā prasme ir nepieciešama. Piemēram, runāšana pusbalsī palīdz koncentrēties, ļauj saklausīt citu grupas dalībnieku teikto, un netiek traucēts pārējām grupām.
- Var demonstrēt sociālo prasmju un dot vērtējumu.

2. Prasmes definēšana.

Neatkarīgi no cilvēku vecuma ir būtiski, lai viņi zina, kā **konkrētā prasme** tiek raksturota teorētiski un kā tā izpaužas uzvedībā. Piemēram, runājot pusbalsī, cilvēki sēž cieši blakus viens otram un apspriežas čukstus. Pieaugušajiem bieži vien šāda vienkārša sociālā prasme šķiet pašsaprotama. Tas var radīt grūtības definēt minēto prasmju. Jāņem vērā arī, ka pieaugušo laika gaitā izveidojušies priekšstati var neatbilst

teorētiskajai izpratnei par kādu sociālo prasmi.

3. Sociālās prasmes praktizēšana.

To var darīt, izvirzot sadarbības uzdevumus, kas dod iespēju lietot konkrētu sociālo prasmi. Piemēram, grupas biedri var vingruāties runāt pushbalsā:

- "prāta vētras" laikā, meklējot idejas grupas nosaukumam un emblēmai;
- vienojoties par kādiem jautājumiem vai problēmām diskusijas laikā;
- strādājot pāros, palīdzot viens otram apgūt jauno informāciju vai izprast problēmsituāciju.

4. Sociālās prasmes izvērtēšana.

Sociālo prasmju attīstībā neatņemama sastāvdaļa ir šo prasmju apguves procesa izvērtējums. Tāpēc būtu pārrunājams, cik sekmīgi konkrētā prasme tikusi izmantota un kā to var pilnveidot. Noteikti jābūt iespējai dot pozitīvu atsauksmi vienam par otru.

Prasmju apguves otrais un trešais līmenis

Otrais prasmju apguves līmenis ir prasmju modelēšana. To var darīt pēc šāda parauga:

1. **Iepazīšanās ar apgūstamo prasmi.** Grupas dalībniekiem tiek lūgts skaidrot prasmi un pierādīt tās nepieciešamību.
2. **Sociālās prasmes apspriešana.** Tiek uzskaitīti prasmes elementi (verbālie un neverbālie: acis, poza, balss), un minēti prasmes izmantošanas gadījumi: kad grupas dalībniekiem ir izdevies izmantot šo prasmi vai kad viņi būtu varējuši, bet tomēr nav lietojuši to praksē.
3. **Problēmsituācijas raksturošana un prasmes modelēšana.** Tiek piedāvāta problēmsituācija, kas jāanalizē, piedāvājot dažādus prasmju izmantošanas modeļus.
4. **Sagatavošanās prasmes attēlošanai lomu spēlē.** Notiek dalībnieku izvēle lomu spēlei, pārējie ir novērotāji. Tiek izdalīti lomu apraksti, un doti norādījumi novērotājiem.
5. **Lomu spēle.** Tiek izspēlēta situācija, pēc tam novērotāji sniedz padomus un apspriež prasmes verbālās un neverbālās izpausmes. Lomu spēles ir veiksmīgi izmantojamas arī tāpēc, ka šādi ir iespējams atkārtoti izspēlēt situāciju, piedāvājot labāku problēmas risinājumu par iepriekšējo. Lomu spēles ir sakņotas reālās situācijās, un to iznākums ir iepriekš paredzams.
6. **Trenēšanās sarežģītākām situācijām.** Ļoti nozīmīgas te būs situāciju simulācijas, kas ļauj apgūt vai papildus demonstrēt prasmes. Šīs simulācijas tiek radītas mākslīgi, un to pamatā ir izdomātas situācijas. Pēc to izspēles seko situācijas apspriešana un tiek realizēta atgriezeniskā saite.

7. **Prasmes vispārināšana un nostiprināšana.** Prasme tiek izmantota ikdienas situācijās ārpus grupu darba, respektīvi, tā tiek attiecināta un pārnesta uz reālo dzīvi, kā arī noris radušos problēmsituāciju apspriešana.

Modelēšanas pamatā ir princips sadalīt vēlamo uzvedību atsevišķās prasmēs, un grupas dalībnieki, atbalstot viens otru, trenē šīs prasmes. Sociālo prasmju modelēšanā var izmantot vairākus paņēmienus

- **Intelektuālais vērojums.** Tiek izveidots uzvedības izpausmju saraksts, kurā ir apkopotas ikdienas dzīvē bieži novērotas sociālās prasmes. Šāds saraksts savā veidā parāda sociālo prasmju attīstības pakāpi.
- **Prasmju spēles.** Ir iespēja izvēlēties spēli. Secinājumus var izdarīt ne tikai par veikto izvēli, bet arī par to, kas tiek darīts, spēlējot šo spēli.
- **Prasmju novērošana.** Pēc filmas noskatīšanās diskusijā noskaidro redzēto, pārdzīvoto; tas ļauj spriest par sociālo prasmju attīstības pakāpi.
- **Sarežģītu problēmu risināšana.** Par sociālajām prasmēm daudz var spriest pēc tā, kā indivīds risina problēmas: kādus darbības veidus izvēlas un kāda ir viņa uzvedība.
- **Izģudrošana.** Tā ir iespēja izgudrot un radīt, kas ļauj izdarīt secinājumus par indivīda rīcībā esošo intelektuālās darbības paņēmieni apjomu.

Prasmju apguves trešais – pārneses līmenis – ir vissarežģītākais posms, jo tas noris situācijās ārpus skolas.

Skolotāju sociālo prasmju pilnveides pētījuma rezultāti un diskusija

Atsevišķa gadījuma pētījums pedagogu sociālo prasmju pilnveidei tika veikts skolas kolektīvā. **Pētījuma bāze** bija 25 skolotāji. **Pētījuma mērķis** – noskaidrot konkrētā skolas kolektīva pedagogiem nepieciešamās sociālās prasmes un veicināt šo prasmju pilnveidi. Pētījuma tika izmantotas vairākas **datu vākšanas metodes**: novērošana, intervijas, sarunu metode, anketēšana, nepabeigto teikumu metode, SVID un testi. Datu ticamības pārbaudei un objektīvas informācijas ieguvei tika izmantota triangulācija: tika izmantotas trīs dažādas datu vākšanas metodes vienas un tās pašas situācijas noskaidrošanai, apzināts trīs dažādu respondentu viedoklis par pētāmo jautājumu, un lietoti trīs dažādu pētnieku pierādījumi.

Skolas vajadzību izvērtēšanā tika noskaidrotas sociālās prasmes, kas ir visnepieciešamākās skolas reālajā situācijā un kas būtu jāpilnveido skolā strādājošiem skolotājiem (sk. 3.tabulu).

3.tabula. Nepieciešamās sociālās prasmes un to demonstrēšanas pazīmes
 Table 3. Necessary social skills and their descriptors

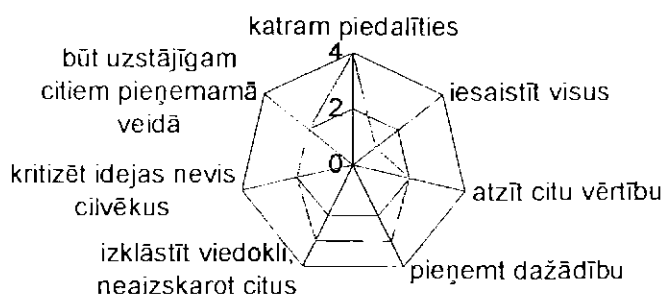
Sociālā prasme	Pazīmes, kas liecinātu par šo prasmi
Katram piedalīties	Laiks savstarpējiem kontaktiem Piedalīšanās kopīgos pasākumos
Iesaukt visus	Pietiekami daudz informācijas, skolēni un vecāki ir informēti par skolā notiekošo, skolotāji risina skolas problēmas ar skolēnu palīdzību
Atzīt citu vērtību	Skolotāji ņem vērā skolēnu domas: skolotāji nenorobežojas, neatstumj skolēnus: skolotāji ir ieinteresēti skolēnos, skolotāji atzīst skolēnu pasākumus
Pieņemt dažādību	Nepastāv paudžu problēma: musdienīgi skolotāju uzskati skolotāji pieņem skolēnu uzvedības stilu, skolotāji izprot dzīves pārmaiņas, skolotāji neapskauž skolēnus
Izklāstīt savu viedokli, neapzīskarot citus	Skolotāji saprot skolēnu vēlnes un atzīst viņu problēmas, neapsaukajas
Kritizēt idejas, nevis cilvēkus	Skolotāji skolēnu kļūdas nepersonificē
Būt uzstājīgam citiem pieņemamā veida	Skolotāji nekāro iegūt varu, skolotāji nenosoda, bet saprot nedaudz skolēniem

Iegūtais vajadzību saraksts liecina, ka skolotāji nepietiekami apguvuši darba pamatprasmes, kas aizkavē arī dzīves prasmju veidošanos. Līdz ar to profesionālās prasmes turpmākajā pētījumā ir uzskatītas par visnepieciešamākajām. Četru mēnešu semināros īpaša vērība tika veltīta šo sociālo prasmju attīstībai un izkopšanai pēc iepriekš aprakstītās skolotāju sociālo prasmju pilnveides metodoloģijas. Tika izmantoti tādi paņēmieni kā *Zigzags*, *Stūri*, *Cirafiti*, *Runāšana pie mikrofonu*, *Žetoni runāšanai*, kā arī aktivitātes *Orientēšanās*, *Eiropas turgus*, *Izpletņa spēles*, *Pasaules karte* un *Vērtību spēle*. Katra no aktivitātēm vispirms tika lietota kā sociālo prasmju diagnosticešanas līdzeklis, kam sekoja šo prasmju attīstības darbs. Tad, kad skolotāji bija apguvuši attiecīgo sociālo prasmi, viņi pakāpeniski tika virzīti pilnveidot savas prasmes, izmantojot tās reālā saskarsmē.

Summējot iegūtos datus, tika izvērtēts 25 dalībnieku sociālo prasmju apguves līmenis punktu sistēmā no mīnus viena līdz četriem (sk. 2.tabulu).

Apskatot problemātiskās prasmes, ko eficienti bija šādi (sk. Uzņēmējumu):

➤ sociālo prasmi *katram piedalīties* skolotāji modelētājās situācijās bija



1. zīmējums. Skolotāju sociālo prasmju apguves līmeņi (punktu sistēmā).

Picture 1. The development of teachers' social skills.

demonstrējuši gandrīz vienmēr (koeficients 4), tomēr ir prickslaicīgi prognozēt, vai reālajā skolas dzīvē viņi būs tikpat aktīvi. Ja skolēni vēlas, lai skolotāji piedalītos rīkotajos pasākumos, skolotājiem vēl ir vajadzīga motivācija tajos iesaistīties, vai arī ir jābūt skolas politikai, kas to reglamentētu;

➤ sociālā prasme *iesaistīt visus* diemžēl kopsummā tika uzrādīta reti (koeficients 1). Tā parādās it kā pretruna starp sociālo prasmi *katram piedalīties* un sociālo prasmi *iesaistīt visus*. Izskaidrojums ir šāds – lai arī skolotāji ļoti aktīvi piedalījās semināru darbā, viņi maz uzmanības veltīja saviem kolēģiem. Vairāk tika domāts par to, kā pašam izcelties uz pārējo fona, mazāk – ka varētu to ļaut darīt citam. Šīs sociālās prasmes trūkums traucē skolotājiem deleģēt atbildību un uzticēties gan kolēģiem, gan skolēniem. Nereti pedagogi ir pārstrādājušies un pārguruši, jo visus pienākumus cenšas izpildīt paši;

➤ sociālā prasme *atziņ citu vērtību* tika demonstrēta reizēm (koeficients 2). Savā ziņā tā sasaucas ar iepriekšējo sociālo prasmi (*iesaistīt visus*). *Atziņ citu vērtību* – tā ir augstāka līmeņa prasme nekā iepriekšminētā *iesaistīt visus*; paradoksāli, ka kopsummā šī prasme ir novērtēta augstāk nekā tās, kas atrodas uz zemākas pakāpes. Acīmredzot kolēģu viedoklis tomēr tiek uzklauts, līdz ar to tiek atzīta viņu vērtība, bet tajā pašā laikā ir grūti paredzēt, kā būs ar skolēnu uzskatiem – vai skolotājiem izdosies ieklausīties arī viņu teiktajā;

➤ sociālā prasme *pieņemt dažādību* novērtēta ar koeficientu 3, tā ir bieži uzrādīta. Arī ar šīs prasmes izmantojumu varētu rasties problēmas, skolotājiem nonākot reālos apstākļos, jo prasmes modelēšanas brīdī skolotāji atradās pedagogu, tāpat kolēģu kolektīvā;

➤ sociālā prasme *izklāstīt savu viedokli, neaizskarot citus* ir bieži uzrādīta (koeficients 3). Paredzams, ka ar šīs prasmes lietošanu ikdienā varētu nebūt īpašu problēmu;

➤ sociālā prasme *kritizēt idejas, nevis cilvēkus* (koeficients 2) tika novērota reizēm. Galvenais iemesls bija tas, ka skolotāji nemaz negribēja būt uztājīgi sadarbībā

ar saviem kolēģiem. Situācija varētu mainīties attiecībā ar skolēniem.

Papildus tika izvērtēts 25 skolotāju personīgais ieguvums sociālo prasmju attīstības semināru laikā.

1. No 25 skolotājiem 4 atzina, ka viņu attiecības ar cilvēkiem nebija mainījušās. Šo skolotāju darba stāžs un mācību priekšmets bija: 15 (nav minēts), 16 (latviešu valoda), 26 (ķīmija) un 27 (sākumskola).

2. 3 skolotāji atzina tikai nelielas izmaiņas (7 sākumskola; 19 vēsture; 21 sports): "nedomāju, ka pārāk būtiski, bet varbūt to pats nemaz tā nemani, tur vajadzētu vērtēt citiem," "es vienmēr esmu cienījusi cilvēkus, tāpēc globālu izmaiņu manās attiecībās ar cilvēkiem nebija."

3. 6 skolotāju izteikumi liecināja par sociālo prasmju 2. līmeni (sk 1.tab.); proti, viņi tās mācēja lietot apzinātas kompetences līmenī.

4. 12 skolotāju izteikumi liecināja par pārmaiņām domāšanā.

- "Mūsdienās skolā jāmacās ir ne tikai bērniem, bet arī pašam skolotājam. No tā iegūsi pats, kā arī bērniem būs vēlme mācīties." (16 sākumskola)
- "Jā, šķiet, ka gadu kļūst vairāk un ka mēs kļūstam nerātņāki skolēni. Šie kursi rosināja saskatīt sevī tās īpašības, kuras ir apslēptas gan mūsos, gan skolēnos." (3 latviešu valoda)
- "Esmu uzzinājusi šo to jaunu par sevi; ja tā var teikt, ieraudzīju sevi it kā no malas saskarsmē ar citiem." (3 angļu valoda)
- "Tīri psiholoģiski ir vairāk sapratnes par to, kāpēc otrs tā uzvedas, saka, domā." (4 vēsture)
- "Pilnveidojās saskarsme ar kolēģiem, gan saviem, gan blakus skolas skolotājiem. Vairāk piedomāt vajag pie tām kļūdām, ko pieļaujam." (10 bioloģija)
- "Darbojoties kolektīvā, arvien vairāk iepazīsties ar cilvēkiem (kolēģiem), saproti, ka bez citu atbalsta un padoma īsti iztikt arī nevari." (11 latviešu valoda)
- "Darbojoties grupā, esi ieguvējs, jo katrs cilvēks ienes savu, sevi izauklētu domu, ideju, un tu pats gribot negribot radošāk pieej visam notiekošajam." (13 latviešu valoda)
- "Jā, labāk izpratu katru kā personību, sapratu, cik cilvēku, tik viedokļu." (15 bioloģija)
- "Es saprotu, ka katrs cilvēks ir savādāks un man viņš jāpieņem tāds, kāds viņš ir, nevis jāpārtaisa par tādu, kādu es gribētu viņu redzēt." (28 fizika)
- "Patīkami strādāt kopā ar domu biedriem, saskatīt tās izmaiņas, kas ienāk skolā." (26 vēsture)

Nozīmīgs komentārs minēts kādā no izvērtējumiem:

"Iegūtās atziņas jau esmu izmēģinājusi savā darbā, un pats svarīgākais, ka šo

metodi ir apguvusi lielākā daļa skolotāju, tas dod iespēju viņiem strādāt klasēs ar šo metodi un rada skolā labvēlīgu vidi.” (26. vēsture.)

Secinājumi

Skolotāju sociālo prasmju attīstībā un pilnveidē ir nepieciešams:

- 1) ievērot pakāpeniskumu, sākot no vienkāršākajām klases darba pamatprasmēm un pārejot uz augstāka līmeņa prasmēm, resp., personību attīstošajām prasmēm;
- 2) tuvināt prasmju apguves situācijas to reālajai lietošanas videi;
- 3) veikt sistemātisku un pārdomātu sociālo prasmju attīstību veicinošo darbību analīzi;
- 4) paredzēt ilgstošāku darbību – sociālo prasmju apguves līmeni var paaugstināt viena semināru cikla laikā, bet tās nevar pilnveidot līdz gatavībai pārnest skolotāja dzīves darbībā. Ir jānodrošina atgriezeniskā saite un dalībnieku izpratne par nepieciešamajām izmaiņām domāšanā.

Literatūra

1. Ellis S.S., Whalen S.F. *Cooperative Learning: Getting Started*. New York: Scholastic, 1990. 72p.
2. Odiņa I. Skolotāju sociālās prasmes 21. gadsimtā. *Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē: Latvijas Universitātes raksti. 655. sējums*, Rīga: Latvijas Universitāte, 2002. 151.–161. lpp.

Summary

The article deals with the experience of implementing a special program for the development and improvement of teachers' social skills. The needs analysis showed that the following seven social skills: equal participation, including everyone, acknowledging worth of others, accepting differences, disagreeing in "non-hurtful ways", criticising ideas, not people, being assertive in acceptable ways, were of the utmost importance in one of Latvia schools and a serious obstacle in mutual relationships between teachers and students. The case study was carried out to develop these social skills to 25 school teachers.

The results obtained revealed that teachers' developed social skills was an important means to improve the psychological environment of the school. However, it was not an easy task, as not all seven skills had developed successfully. It can be concluded that several components are necessary in order to develop and improve teachers' social skills:

1. gradualness, starting with the simplest and basic social skills and proceeding to higher level – personality development social skills;
2. appropriate learning environment – as close as possible to real life situations;
3. systematic reflection on one's action;
4. sustainability;

Key notions: teachers, social skills, development and improvement, the level of competence.

Mācību vides veidošanās

Ilze Šūmane

Latvijas Universitāte

Par vienu no mūsdienu skolas aktualitātēm ir kļuvis jautājums par tādas mācību vides veidošanu, kurā ar skolotāja un skolēna līdzdarbību un mijiedarbību tiek rosināta skolēna mērķtiecīga un aktīva mācīšanās. Raksts ir veltīts mācību vides jēdziena apskatam, daudzveidīgas mācību vides veidošanās pamatprincipiem, raksturojot tādas mācību vides elementus kā mācību procesa dalībnieki, garīgie apstākļi un lietu vide un ieskicējot skolotāja atbildību par mācību vides veidošanu.

Raksturvārdi: mācību vide, lietu vide, garīgie apstākļi mācību procesā, mācību procesa dalībnieki.

Jaunā izglītības paradigma paredz, ka mācību videi jābūt attīstošai un aktīvai, kas rosinātu harmoniskas un radošas personības attīstību kopveselumā, veicinātu tās socializāciju, kultūras vērtību apzināšanu un saglabāšanu.

Tālab mūsu, skolotāju sagatavotāju, uzmanības centrā izvirzās jautājums par mācību vidi, par topošo skolotāju gatavību radīt tādas apstākļus skolā, klasē, kas aktivizētu skolēnus personības pašattīstībai.

Pirms definējam mācību vides jēdzienu, pievērsīsimies vispārīgai vides izpratnei. *Vide* ir fiziskā un garīgā, arī sociālā apkārtnē, apkārtējā vieta, apstākļu, objektu un vai indivīdu, kā arī savstarpējo attiecību un mijattiecību kopums, kas apņem dzīvās un nedzīvās dabas objektus, nodrošina eksistenci un saikni starp objektiem un indivīdiem, ietekmē to pastāvēšanu, attīstību (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca 2000).

Cilvēks ir sociāla būtne, kas dzīvo sabiedrībā, tāpēc, domājot par personības attīstību, aktuāls ir jau konkretizēts jēdziens – *sociālā vide*, kas ir "indivīda dzīves sabiedriskā apkārtnē: eksistences un darbības materiālo un garīgo apstākļu kopums; noteikts sabiedrisko apstākļu kopums, kurā attīstās personība" (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca 2000).

No tā izriet definīcija, ka *mācību vide* ir mērķtiecīgi organizēta vide (noteikts materiālo un garīgo, sabiedrisko apstākļu kopums), kur bērns, skolēns, students, pieaugušais veido savu pieredzi, vērtības, prasmes, zināšanas, attieksmes pret sevi, apkārtējo pasauli. Tā ir vide, kuru veido cilvēks, vide – kurā veidojas cilvēks. Par mācību vidi kļūst apkārtējā kultūrvide, muzejs, bibliotēka, datora un interneta radītā telpa, interešu centrs.

Varam teikt, ka mācību vidi veido 3 struktūrelementi – lietu vide, garīgie apstākļi un mācību procesa dalībnieki.

Mācību procesa dalībnieki (cilvēkvide) ir skolēni un skolotāji, kas mācību vidē ir arī resursu stāvoklī (Pēks 2002). Mūsdienu pieeja mācībām centrā izvirza bērnu noteiktā vecumā, ar savām vajadzībām un interesēm. Skolēna pieredze, jau izveidojušās attiecības ir savas un klasesbiedru personības attīstību ietekmējoši faktori, jo tā viņi mācās uz pasauli paraudzīties no cita aspekta, saskaņot savu viedokli ar citu viedokli, izprast savas un citu emocijas, kā arī iegūst kontaktēšanās pieredzi. Ir zināms, ka bērni daudz ko iemācās no apkārtējiem, no saviem vienaudžiem – savas sociālās vides, kas ir viņu jēdzienu, ideju, faktu, prasmju, attieksmju avots. Mijiedarbībai ar citiem ir gan izziņas, gan emocionālais raksturs.

Skolēnu aktivitāti mācību procesā ietekmē viņa gatavība, motivācija izpildīt mācību uzdevumu, patstāvība.

Noteikta loma ir arī skolotāja personībai, viņa unikalitātei. Mācību gaisotni veido skolotājs, un tā ir atkarīga no viņa gatavības uzturēt dialogu ar skolēniem. Šeit parādās skolotāju sagatavotāju un tālākizglītotāju atbildība par pedagogu profesionālo un personisko kompetenču izkopšanu.

Otrs mācību vides veidojošais struktūrelements ir radītie *garīgie apstākļi*.

Tiem ir visbūtiskākā loma aktīvas mācību vides veidošanā. Lietu un cilvēkvidi ietekmē vairāki objektīvie apstākļi, taču garīgo apstākļu radīšana galvenokārt ir skolotāja kompetence un atbildība. Mācību vidē tos veido gan labvēlīgas savstarpējās attiecības klasē, gan skolotāja klases vadības stils, gan mācību procesā radītās mācību situācijas un citi vidi raksturojoši faktori.

Skolēns, kurš klasē ienāks ar pozitīvu pašsajūtu un paštēlu, tātad ar apmierinātām personības pamatvajadzībām, klasē jutīsies labi un būs gatavs aktīvam darbam. Taču ar atdevi viņš varēs strādāt tikai tad, ja arī klasē viņš jutīsies komfortabli. Tāpēc skolotāja uzdevums un rūpes mācību vides radīšanā ir sekmēt skolēna pamatvajadzību apmierināšanu arī klasē.

Ņemot vērā amerikāņu psihologa A.Maslova vajadzību hierarhijas piramīdu, klasē jāirūpējas par:

- ✓ fizioloģisko vajadzību apmierināšanu – sabalansēts dienas režīms, kustību iespējas, atpūta, labs uzturs;
- ✓ drošības nodrošināšanu – gan fiziskas, gan garīgas, lai skolēns justos aizsargāts, lai justu pozitīvu emocionālo atbalstu;
- ✓ piederības izjūtu klasei – tās identitātes apziņa, draugu loks, kolektīva kopības izjūta;
- ✓ skolēna veselīgu pašcieņu – savas vērtības, pozitīvo spēju un īpašību apzināšana, kas palīdz pārvarēt grūtības;
- ✓ vajadzību sevi apliecināt – mācībās, dažādās aktivitātēs mācību stundās, sportā, ārpusklases nodarbības u.tml., bet galvenais – lai tā būtu skolēna

paša izvēlēta sfēra.

Aktīvas mācību vides veidošanā būtiska nozīme ir tādu mācību situāciju radīšanai, izmantojot dažādas mācību metodes un paņēmienus, lai klasē mācīšanās dominētu pār vienpusēju skolotāja darbību – mācīšanu. To var sekmēt ar situācijām (interaktīvām mācību metodēm), kad skolēnu uzdevums ir izteikt savu viedokli, piedalīties diskusijā, uzdot jautājumus, vērtēt klasesbiedrus, meklēt dažādus vienas problēmas risinājuma ceļus.

Būtiski, lai klasē valdītu dialogs gan starp skolotāju un skolēniem, gan starp skolēniem. Mūsdienīgu mācību vidi raksturo **atvērtība** – dažādi viedokļi, kritiska attieksme, citādi domājošo pieņemšana.

Īpaša radīto apstākļu kategorija mācību vidē ir **laiks**. Kā viena no augstākajām vērtībām, nevis tāpēc, ka laika vienmēr pietrūkst, bet gan tāpēc, ka skolēns aktīvā mācību vidē ieņem pētnieka pozīciju un pētījums vienmēr ir ilgstošs. Laika izpratnei būtu jābūt mainīgai atkarībā no skolēnu vajadzībām, mācībsituācijas specifikas. Bet laika izmantošanas efektivitātes kontrole ir skolotāja uzmanības lokā.

Ja mācību vide vērsta uz skolēnu interesēm un vajadzībām, tad nepieciešama ir **izvēles brīvība**. Lai skolēns mērķtiecīgi un periodiski varētu veikt personīgi nozīmīgas darbības, kas rošina ieinteresētību un radošas darbības.

Mācību vidē nedrīkst zust **emocionālā pārdzīvojuma** klātesamība, lai mācības nekļūtu par bezpersonisku informācijas iegaumēšanas procesu. Emocijas, personiskais pārdzīvojums mācību procesā veicinās apjomīgāku un personībai nozīmīgu informācijas apguvi.

Lietu vide ir mācību telpas priekšmetiskais ietēpss, ko veido klases iekārtojums, darba vietas, materiāli, piederumi, uzskates līdzekļi.

Jau lietu vides apstākļi (kaut tie bieži ir ekonomiskās situācijas nosacīti) nosaka mācību koncepciju klasē, raksturo klases dzīvi, vides ieinteresētību skolēna izziņas aktivitātē.

Aktīvu mācību vidi raksturo nodarbības, kur frontālais darbs ar klasi nav vienīgā mācību organizācijas forma. Mūsdienīgā mācību procesā nozīmīga vieta atvēlama sadarbības formu izmantošanai. Taču klasēs, kur skolēnu darba vietas konstanti izkārtotas tradicionālajās solu rindās, šaubas rada kvalitatīva sadarbības procesa iespējamība.

2001., 2002. gadā 230 LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes dažādu specialitāšu 1. kursa studenti tika iesaistīti pētījumā, kura mērķis bija iepazīt izglītības iestāžu mācību vidi un viens no uzdevumiem – fiksēt solu izkārtojumu klasē. Apkopotie studentu savāktie materiāli liecina, ka no 230 vērotajām vidēm 176 (74%) ir tradicionāls solu izkārtojums.

Telpas iekārtojums, protams, nav vienīgais garants veiksmīga mācību procesa norisei, taču skolās vērotais dara mūs uzmanīgus, vai tomēr mācību procesā vēl aizvien dominējošās nav subjekta -- objekta attiecības. Tas liek secināt, ka skolotāju

tālākizglītībā un topošo skolotāju sagatavošanā lielāka uzmanība jāpievērš jautājumam par mācību vides veidošanu, tās iespējām.

Mācību grāmatas un pierakstu burtnīcas ir tikai konstantie resursi, iespiedmateriāli, uzskates līdzekļi, uzziņu literatūra, daudzveidīgi kancelejas piederumi, datori u tml. ir nopietni materiālie ieguldījumi, kas mūsu ekonomiskajā situācijā bieži ir neiespējami. Bet mērķtiecīgs skolotājs vienmēr cenšas sasniegt pilnību. Skolotājs, kurš izveidojis savam mācību priekšmetam nepieciešamo mācību resursu kontrolsarakstu un iespēju robežās cenšas to realizēt, aktīvās mācīšanās labā būs devis nopietnu ieguldījumu. Aktivitātes kategorija realizēsies arī tad, ja pēc iespējas vairāk skolēnu tiks iesaistīti mācību resursu radīšanā.

Lai mācību vide sagatavotu un aktivizētu skolēnus aktīvai, mērķtiecīgai izziņas darbībai, būtiski ir vizuāli dokumentēt mācību procesu ar uzskates līdzekļiem, skolēnu darbiem, izstādēm, vizuāli redzamu darba plānojumu, kopsavilkumu par apgūto.

D.Lieģeniece (1999), aprakstot lietu vides nosacījumus bērnu motivācijas veidošanai, nosauc 4 lietu vides funkcijas:

- ✓ estētiskās audzināšanas funkcija – sakopta vide ir nozīmīgs audzināšanas līdzeklis bērna vērtīorientācijai, tā kļūst par estētiski piepildītas dzīves vides modeli;
- ✓ jaunrades veicināšanas funkcija – dodot iespēju bērnam radoši izteikt savu iekšējo pasauli dažādos jaunrades žanros, arī pētniecībā;
- ✓ darba kultūras veidošanas funkcija – vidē attēlojot dažādus cilvēku darbības produktus, veicināt darba kultūras izpratni skolēnos;
- ✓ intelektuālās audzināšanas funkcija – lietu vide kā apkārtējās pasaules un iepriekšējo paaudžu pieredzes izzināšanas līdzeklis.

Personības veidošanās, iepriekšējo paaudžu pieredzes pārmantošana notiek cilvēka un vides, arī mācību, mijiedarbībā. Analizējot mācību procesa dalībnieku attiecības ar vidi, varam izmantot L.Pēka (1999) izvirzītos 3 vides un cilvēka mijiedarbības veidus:

- ✓ cilvēks atrodas vidē un ir pakļauts tās iedarbībai, pats aktīvi neiedarbojas uz vidi un nerada būtiskas izmaiņas;
- ✓ cilvēks iedarbojas uz vidi un rada tajā izmaiņas, pats maz mainoties vides ietekmē;
- ✓ cilvēks atrodas vidē, mijiedarbojas ar to, un notiek vienotas vides un cilvēka izmaiņas.

Trešais cilvēka un vides mijiedarbības veids vistiešāk varētu raksturot aktīvu vidi skolā un būtu mūsdienu skolas ideāls.

Literatūra

1. Lanka A. *Pedagoģu un audzēkņu mijiedarbība mācību vidē*. Rīga, 1995.
2. Lieģeniece D. *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga, 1999.
3. Lieģeniece D. *Mācību vide pirmsskolā un bērna attīstība darbībā*. Liepāja, 1995.
4. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Sast. aut. kol. Skujiņas V. vadība. Rīga, 2000.
5. Pēks L. Personības attīstības un izglītības ekoloģiskais skatījums. *Skolotājs*, Nr.6 (36), 2002. 4.–8. lpp.
6. Pēks L. Pedagoģiskā vide un tas sociālpsiholoģiskais komponents. *Sabiedrība un kultūra*, Liepāja, 1999, 98.–107.lpp.
7. Tomlinson C. A. *The Differentiated Classroom*. New York, 1999.
8. Votterhauzs F. *Klasvadība*. Rīga, 1999.

Summary

One of the topical problems of discussion concerning a modern school is the creation of adequate educational environment aimed at a targeted and active learning process of close cooperation between the teachers and the pupils. The article analysis the notion of educational environment, the basic principles of developing it, the characterization of such parts of educational environment as the participants of the learning process, the intellectual atmosphere and disposition of objects.

A study has been made on the construction of ware medium in educational institutions, and the results show that 176 (74%) out of 230 investigated educational environments had the traditional desk disposition and it proves that there dominates the subject-object relationship. The article also touches upon the teacher's responsibility for the development of educational environment.

Kritiskās domāšanas pilnveide arodskolā uz darbību orientētā mācību procesā

Pēteris Vucenlīdzāns

Rēzeknes Augstskola

Irēna Kroiče

Rēzeknes 14. arodvidusskola

Profesionālās izglītības mērķis paredz profesionālās un sociālās kompetences apguvi, audzēkņim topot par atbildīgu, patstāvīgu, kritiski domājošu personību. To var sasniegt, arodskolēnam aktīvi un apzināti piedaloties mācībās. Liela nozīme ir viņa darbības motivācijai un spējai sevi objektīvi novērtēt. Pētījums liecina, ka uz darbību orientētā mācību procesā, kura gaitā skolēni iesaistās savas darbības plānošanā, veic paškontroli un piedalās rezultātu novērtēšanā, sekmīgi attīstās audzēkņu profesionālā kompetence, kā arī pilnveidojas kritiskās domāšanas prasmes.

Raksturvārdi: profesionālā izglītība, uz darbību orientēts mācību process, kritiskā domāšana.

Ievads

Sabiedrībā arvien palielinās augsti kvalificētas profesionālās izglītības nozīme, kas tomēr nav iedomājama bez personības vispusīgas attīstības. Zināšanu un prasmju apguve skatāma kopsakarībā ar personības atbildīgumu, spēju kritiski domāt, patstāvīgi plānot savu rīcību, izpildīt, kontrolēt un novērtēt darbību.

Analizējot mācību un eksaminācijas centru, Rēzeknes 14. arodvidusskolas metodisko komisiju atzinumus par kvalifikācijas eksāmenu rezultātiem, kā arī apkopojot darba devēju, kuri piedalās eksaminācijas procesā, teikto, nākas secināt – viena no lielākajām problēmām ir audzēkņu neprasme kritiski domāt – analizēt, vērtēt, veidot kopsakarības, izmantot praksē efektīvus darba paņēmienus, kvalitatīvi rīkoties nestandarta situācijās. Tas negatīvi ietekmē ne tikai absolventu profesionālo izaugsmi, bet arī dzīvesprasmju apguvi un pilnveidošanu.

Līdz ar to tika noteikts šāds pētījuma mērķis: noskaidrot kritisko domāšanu attīstoša mācību modeļa izveides pamatprincipus arodvidusskolā. Ņemot vērā minēto izglītības iestāžu darbu specifiku un audzēkņu pedagogiski psiholoģiskās īpatnības, kā arī pamatojoties uz teorētiskajā literatūrā izklāstītajiem atzinumiem, izvirzīta hipotēze: audzēkņu kritiskā domāšana pilnveidojama uz darbību orientētā mācību procesā, kas norit divos līmeņos – audzēkņi apgūst gan mācību kursa saturu, gan mācīšanās prasmes.

Uz darbību orientētu mācību psiholoģiskais pamatojums

Psiholoģijā darbības teorija akcentē domu, ka psihiskās attīstības pamats ir nevis pasīva apkārtējās realitātes vērošana, bet aktīva subjekta mijiedarbība ar to. Tātad psihiskā funkcionēšana tiek aplūkota kā garīgs process, psihs stāvokļu un personības īpašību sistēmiska organizācija, kas vērsta uz konkrētu uzdevumu izpildi, pārveidojot īstenību vai pielāgojoties tai (Pearl 1999).

Termins „cilvēkdarbība” nozīmē apzinātu, mērķtiecīgu indivīda fizisko vai psihisko aktivitāti. Šajos procesos iesaistās arī neapzināti faktori (vēlmes, tieksmes, vajadzības u.c.), kuri dažkārt impulsīvi ietekmē personas rīcību. Zinātnieki Ņūels un Saimons (ASV) uzskata, ka cilvēka uzvedības attīstības līmenis tieši saistīts ar mērķtiecīgas darbības apstākļu komplikētību. Jo sarežģītākas ir mijiedarbības formas ar apkārtējo pasauli, jo daudzveidīgākas būs zināšanas par to, nodrošinot augstākas pakāpes psihisko struktūru veidošanos. Darbībā ne tikai izpaužas, bet arī tiek izkoptas subjekta individuālās spējas un personības īpašības atbilstoši konkrētam rīcības veidam (Pearl 1999).

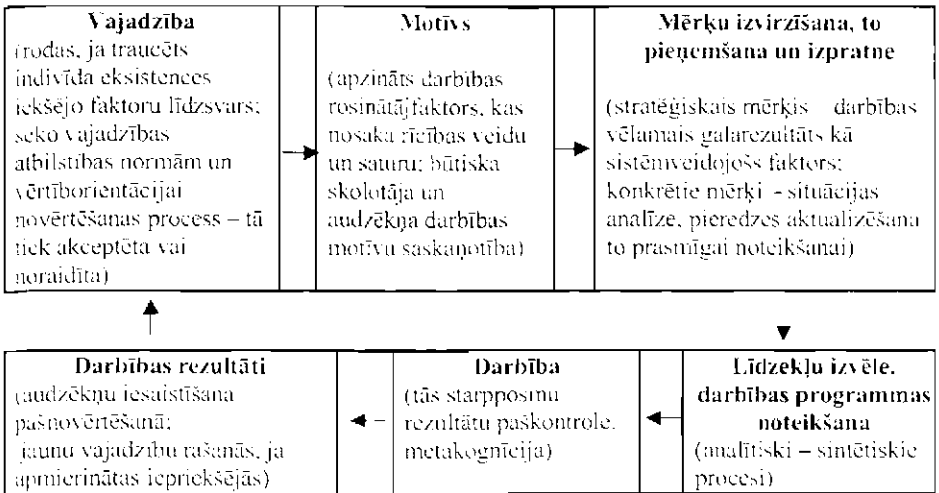
Aktivitāte sākas ar izvēli – izmaiņas cilvēka attīstībā notiek kā viņa personīgs emocionāls vai apzināts lēmums. Iespējama progresīva vai regresīva izvēle: var virzīties vai nu uz samierināšanās, pasivitātes, nedrošības, vai arī uz sevis aktualizācijas, izaugsmes pusi. R.Mejs uzskata, ka personībai jābūt spējīgai atbildēt par mērķiem, ko tā nolēmusi realizēt; jāatrod jēga savai eksistencei un jārīkojas, nepakļaujoties pūļa morāles diktātam (May 1969).

Mērķtiecīgas cilvēkdarbības pamatā ir noteikts motīvs, kas sekmē konkrētu vajadzību apmierināšanu. Darbības stratēģiskais mērķis jeb vēlamais galarezultāts ir sistēmveidojošs faktors. Tas apvieno visus rīcības elementus, kļūstot par kritēriju sasniegumu izvērtēšanai starpposmos, darbības kvalitātes paškontrolei.

Humānpsiholoģijas pārstāvji uzskata, ka viens no galvenajiem aktivitātes, attīstības virzītājspēkiem ir pašaktualizācijas vajadzība, kas nozīmē virzību uz savu ideālo „Es” – pēc iespējas pilnīgu sava potenciāla realizāciju (Macroy 1999). Atbalstot vēlmi pašapliecināties, tiek pilnveidota rīcības un motivācijas sfēra, kas rosina skolēnus iekļauties aktivitātēs – tikai katra paša darbība var sekmēt viņa personības attīstību. Jebkura ārējā iedarbība, audzinošā ietekme nepieciešamo efektu dod tikai tad, ja atbilst skolēna vajadzībām. Mācību uzdevumi ne tikai jāizprot, bet arī jāpieņem, lai tie kļūtu nozīmīgi audzēkņiem un rastu atbalsi un atbalstu viņa pārdzīvojumos (Geidžs, Berliners 1999).

Mērķa apzināšanās un tā jēgas definēšana ir spilgts apliecinājums tam, ka ir apgūta tāda garīgās darbības forma kā refleksija. Skolēns kļūst par rīcības subjektu, ja patstāvīgi izvēlas mērķi, novērtē tā sociālo un izglītojošo lomu, tiecas sasniegt plānoto – izvērštie uzdevumi kļūst personiski nozīmīgi, tiek veikta to realizācijas izzinošā aktivitāte (Aljevs 1999).

Darbībai – „specifiski cilvēcisķai, priekšmetisķai, vēsturiski noteiktai aktivitātes formai” (Peah 1999) – ir noteikta struktūra un funkcionālā organizācija, un tās augstākais līmenis ir apzināta, integratīva rīcība, ko nosaka motīvi un tiem atbilstošs stratēģisķais mērķis (sk. 1.zīm.).



1.zīmējums. Darbības iekšējā struktūra (Peah 1999).

Picture 1. Inner structure of action (Peah 1999).

Uz darbību orientētu mācību īpatnības profesionālajā izglītībā

Uz darbību orientētas mācības ir vienots, skolēna aktivitātē balstīts process, kura rezultāts tiek sasniegts, sadarbojoties skolotājam ar skolēniem. Turklāt audzēkņu intelektuālajam veikumam jābūt savstarpēji saskaņotam ar praktisko rīcību. Tā ir saikne starp domāšanu un darīšanu, apzināta rīcība kā pamats garīgajai attīstībai (Žogla 2001), kas nodrošina ne tikai audzēkņa profesionālās rīcībspējas attīstīšanu, kvalifikācijas apguvi, bet arī personības pilnveides iespējas. Šādu mācību laikā tiek izmantotas dažādas mācību metodes, paņēmiēni un formas (nodarbības laboratorijās, darbīncās, prakse uzņēmumā, projektu izstrāde, situāciju izpēte, problēmuzdevumi u.c.), radot darbības situācijas, kas ir pēc iespējas tuvas realitātei un sakņojas audzēkņu pieredzē; uzdevumu izpildē tiek pieļauti gan sociāla, gan komunikatīva rakstura risinājumi, pakāpeniski palielinot audzēkņu patstāvību šo uzdevumu plānošanā, izpildē un novērtēšanā (Buggehāgens, Šellenberga 2001).

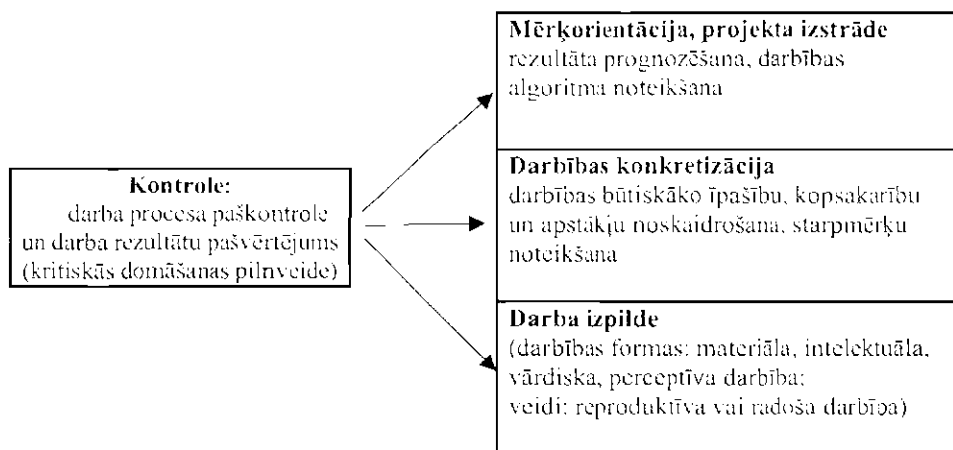
Uz darbību orientētu mācību struktūru veido:

- zināšanu apguve darba uzdevuma izpildei,
- darba gaitas plānošana,
- plāna pārbaude un pieņemšana, ziņojuma par plānošanas procesu izstrāde.

- patstāvīga uzdevumu veikšana,
- paškontrolē,
- darba procesa un rezultāta izvērtēšana (Schmidtmann-Ehnert 1995).

Mācību procesā attīstāmi audzēkņu apziņas darbības ētiskie, estētiskie, zinātniskie, konstruktīvie un sadzīvīskie aspekti. Konstruktīvais apziņas darbības aspekts, kam īpaši svarīga loma profesijas apgūvē, saistāms ar konkrētas darbības mērķu izstrādi un to realizācijas gaitas plānošanu, apziņas un darbības vienotību, sistēmisku darbības priekšmeta un darba apstākļu (atvēlēto līdzekļu un materiālu daudzuma, darba apjoma un laiktelpības u.c.) būtisko īpašību izpratni (Самоненко 2001).

Visos uzdevuma izpildes vai problēmas risināšanas posmos noris analītiski sintētiskās, vērtējošās domāšanas darbība, projekta izveides laikā aktualizējas iztēle. Būtiski, lai audzēknis gan plānošanas, gan uzdevuma realizācijas gaitā tiktu rosināts analizēt un kontrolēt savu rīcību un tās rezultātus, ievērojot darba kvalitātes prasības. Paškontroles ņemamas nepieciešamas, lai skolēni prastu pamatot pieņemtos lēmumus, spētu koncentrēties uzdevuma izpildei, apzinātos domāšanas un darbības procesu gaitu, prastu analizēt, novērtēt padarīto (sk. 2.zīm.).



2.zīmējums. Darbības funkcionālie raksturlielumi.

Picture 2. Functional indices of action.

Tiek izdalītas 2 pēctecīgas darbības apgūves stadijas:

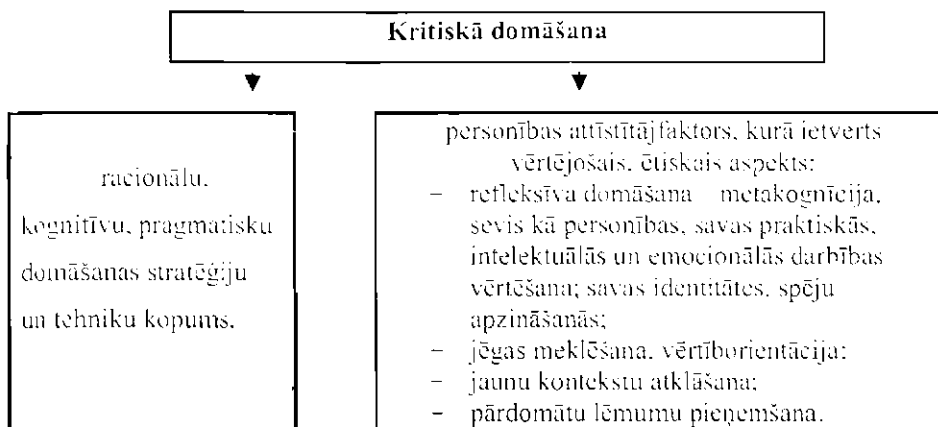
1) izpratne: darba uzdevuma analīze, tā būtības, jēgas apzināšanās, konstruējot darbības priekšmetu, formulējot to vispārinātā veidā (te var tikt izmantoti dažādi vispārināšanas līmeņi: operacionālais, priekšmetiski specifiskais, zinātniski metodoloģiskais, filozofiskais jeb refleksivais);

2) prasmju izkopšana (Самоненко 2001).*

Gan reproduktīvā, gan radošā darbība uzskatāma par konstruktīvu (Дружинин 1999), taču reproduktīvā darbība paredz piemērošanos apkārtējai pasaulei, savukārt radošā nozīmē jaunas vides (arī attieksmju) izveidi. Reproducējošās darbības rezultātā tiek uzkrātas zināšanas, prasmes, iemaņas, kas ir priekšnoteikums radošajai darbībai. Ja reproducējošā darbība dominē, skolēniem var zust interese par mācībām, mazināties darba spējas (Alļevs 1998).

Kritiskās domāšanas un darbības kopsakarības

Kritiskā domāšana ir analītiski vērtējošs process, kura veidošanās gaitā vienlīdz nozīmīgas ir gan analītiskās, kognitīvās prasmes, gan arī vērtīborientējošie aspekti. Tā ir mērķtiecīga, apzināta un pašregulējoša domāšana (Rubene 2001), kas aptver ne tikai pasaulē notiekošā, bet arī paša cilvēka intelektuālās un praktiskās darbības, emocionālās sfēras izvērtēšanu, problēmu risināšanu (sk. 3.zīm.).



3.zīmējums. Kritiskā domāšana.

Picture 3. Critical thinking.

Skolotājiem mācību process būtu jāorganizē tā, lai audzēkņiem tiktu dotas iespējas visu kritiski pārdomāt, pieņemt vai noraidīt tos vai citus viedokļus un idejas - jāļauj prātot, jāveicina audzēkņu aktīva iesaistīšanās izziņas darbības procesā, garantējot labvēlīgu emocionālo atmosfēru, jātīc katra skolēna spējai kritiski spriest un novērtēt kritiskās domāšanas darbības rezultātus. Savukārt audzēkņiem jātic savām spējām un spēkiem, jāapzinās uzskatu un ideju vērtība, aktīvi jāiesaistās mācību procesā, ar cieņu jāieklausās izteiktajos viedokļos, jābūt gataviem formulēt savu spriedumu gan izsakot skaji, gan citos gadījumos noklusējot to (Stīla, Meredits, Temps 1998).

*Pēc raksta autoru domām, šeit ietveramas arī paškontroles un pašnovērtēšanas prasmes.

Lai darbības netiktu veiktas mehāniski, bez intelektuālo procesu klātbūtnes, audzēkņiem jādod iespēja paust savas domas vārdiski, jārosina izteikties mutiski un rakstiski. Šim nolūkam var izmantot mācību (tehnoloģiskās) kartes, darba lapas, grafiku, asociāciju karšu zīmēšanu, kas sekmē skolēnu paškontroles un plānošanas prasmju attīstību, rosina veikt vispārīgākus.

Eksperimenta rezultāti

Realizējot uz praktisku darbību orientētas mācības, profesionālajā izglītībā var izdalīt šādus zināšanu un prasmju apguves posmus: mērķorientācija, darbības apguve, darba procesa un rezultātu novērtēšana (sk. 1.tabulu).

Rēzeknes 14. arodvidusskolā tika veikts pētījums, lai noskaidrotu galdniecības specialitātes audzēkņu paškontroles prasmju attīstības līmeni praktiskajās mācībās – kursa darba izstrādes gaitā. Skolēni saņēma darba lapas, kur bija jāuzraksta izstrādājuma kvalitātes prasības un tām atbilstoši kontroles rādītāji dažādos darba norises posmos, jānorāda problēmas un neskaidrības, jāatzīmē jautājumi un pieļautās kļūdas, kā arī personīgās izjūtas un attieksme. Analizējot rezultātus, var secināt, ka daudziem trūkst paškontroles pieredzes: kvalitātes prasības pamatā zina visi, taču precīzi – tikai 57% audzēkņu; paškontroles gaitā ne vienmēr izdodas adekvāti novērtēt savu veikumu; trūkst iemaņu iepriekšējai rīcības novērtēšanai un pieļauto kļūdu novēršanai bieži nepieciešama skolotāja palīdzība; 45% audzēkņu nepatīk mainīt attieksmi, ja kaut kas tiek darīts nepareizi; ja nepieciešama palīdzība, skolēni prot to sameklēt, vērsties pie skolotāja un kursa biedriem.

Rezultātus iespējams uzlabot, sistemātiski attīstot audzēkņu paškontroles prasmes visos mācību priekšmetus, rosinot vērtēt mācību uzdevumu apguves kvalitāti, nosakot, kādas korekcijas būtu nepieciešamas mācīšanās procesa uzlabošanai. Līdz ar to pilnveidotos arī audzēkņu kritiskā domāšana.

Secinājumi

Veiktā pētījuma rezultāti un tēmas teorētiskā analīze ļauj secināt:

- uz darbību vērstu mācību procesu veido šādi posmi: 1) audzēkņu ievirzīšana darbībā (mācību mērķu izpratne un pieņemšana, zināšanu apguve darba uzdevuma veikšanai, darba gaitas plānošana); 2) patstāvīga darba izpilde, sistemātiski paškontrolējot tā norisi; 3) procesa un rezultātu izvērtēšana;

- uz darbību orientētas mācības sekmē skolēnu kritiskās domāšanas pilnveidi, jo to gaitā notiek aktīva jēdzienu veidošana, cēloņu un seku sakarību meklēšana, salīdzināšana, secināšana, pamatošana, problēmu analīze, refleksija;

- pedagogiem jāizmanto daudzveidīgas metodes un paņēmieni audzēkņu metakognitīvo prasmju pilnveidošanai, rosinot atbildēt uz jautājumiem: vai es izpratu

1.tabula. Uz praktisku darbību orientētu mācību struktūra un saikne ar kritiskās domāšanas pilnveidi

Table 1. Structure of practice-oriented studies and its link with improvement of critical thinking

N. p. k.	Zināšanu un prasmju apguves posmi	Stratēģija	Paņēmieni	Kritiskās domāšanas prasmes
1.	Izpratnes veidošanās, mācību darbības orientācija (liela nozīme pozitīvai motivācijai)	mērķu izpratne, mācību darbības būtības, personiskās jēgas skaidrība	diskusija	problēmas analīze, aktīva jēdzienu veidošana, prasme izteikties
		sagatavošanās darbībai, rīcības plānošana	pārrunas, tehnoloģisko karšu izmantošana: tiek dotas gatavas, vai arī veido pašī audzēkņi	analogiju meklēšana, cēloņu un sekū sakarību noteikšana, konkretizācija, secināšana
		risinājuma varianta izvēle	pārrunas, pieraksti, grafiki	salīdzināšana, lēmuma pieņemšana, pamatošana
		kvalitātes prasību apguve	informēšana, aktīva klausīšanās, jautāšana	būtības izpratne, pamatošana
2.	Darbības apguve	darbības formu daudzveidība: materiālā, intelektuālā, vārdiskā, perceptīvā, nodrošinot tū integrāciju darbības procesā: darba operāciju izpildes apzinīgums, kvalitāte	patstāvīga darbošanās, skolotājam konsultanta loma, darba lapu izmantošana, jautāšana	refleksija, metakognīcija, pieļauto kļūdu atzīšana, secināšana
3.	Darba rezultātu un procesa novērtēšana	skolotāja veiktās kontroles un audzēkņa pašnovērtēšanas vienotība	pašvērtējums izteikts ar atzīmi vai aprakstošu stāstījuma veidā; audzēkņi vērtē viens otra darba rezultātus	refleksija – darbības rezultātu paškontrolē, ievērojot kvalitātes prasības, secināšana, pamatošana, prasme izteikties

mācību vielu?, vai noskaidroju nesaprasto?, kāds plāns būtu vislabākais šī uzdevuma risināšanai?, kā pamanīt kļūdas, ja tās radušās?, vai rezultāts ir kvalitatīvs?, vai strādāju ar pilnu atdevi?, vai tas, ko daru ir virzīts uz mērķa sasniegšanu?, ko es iemācījos?, kādus paņēmienus izmantoju?, kas man sagādāja grūtības un kā tās pārvarēju? u.c.;

- attīstītas paškontroles un pašvērtēšanas iemaņas liecina par spēju kritiski (mērķtiecīgi, apzināti un pašregulējoši) domāt.

Literatūra

1. Alijevs R. *Skola radošo spēju veicināšanai*. Rīga, 1998.
2. Alijevs R. *Vidusskolenu jaunrade mācībās*. Rīga, 1999.
3. Buggenhagens H, Šellenberga M. *Uz darbību orientēts mācību process: Semināru materiāli*. Schwerin, 2001.
4. Geidžs N.L., Berliners D.C. *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga, 1999.
5. May R. *Existential psychology*. New York, 1969.
6. Rubene Z. Kritiski domājošas personības veidošanās: ieskats pedagoģijas un psiholoģijas teorijās. *Zinātniskie raksti pedagoģijā*. LU PPI, 641.sēj. Rīga: Jumī, 2001.
7. Schmidtman-Ehnert A. *Berufsbildung in Deutschland*. Berlin; Rīga, 1995.
8. Stīla Dž., Meredits K.S., Tempis C. *Kritiskās domāšanas principu sistēma mācību saturā apguvē: Rokasgrāmata I*. Rīga, 1998.
9. Žogla I. *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga, 2001.
10. Дружинин В.К. *Психология общих способностей*. Санкт-Петербург, 1999.
11. Маслоу А. *Новые рубежи человеческой природы*. М., 1999.
12. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. *Психология и педагогика*. Санкт-Петербург, 1999.
13. Самоненко Ю. А. *Психология и педагогика*. Москва, 2001.

Summary

Varied critical thinking skills develop in the study process aimed at to activities which studies take place on two levels, i.e. acquiring the course content and the study process of the content. The usage of varied methods and skills, activities of students, comprehension and acceptance of study objectives, involvement into self - control and self assessment provide a successful study process. The study process that is oriented to activities consists of the following stages: 1) students' orienting to activities (forming of comprehension, knowledge acquisition for the performing of work task, work planning), 2) independent work with systematic self control, 3) assessment of process and results.

Keywords: professional/vocational education, activities in study process, critical thinking.

2. DAĻA

MĀCĪBU PRIEKŠMETU METODIKAS AKTUĀLAS PROBLĒMAS

Informātikas mācību metodika

ICT in Teacher Education and Integration of ICT in different School Subjects in Latvia

**Andris Kangro
Ilze Kangro**
University of Latvia

The article "ICT in Teacher Education and Integration of ICT in different School Subjects in Latvia" deals with the most important stages of implementing ICT in different school subjects in Latvia from 1985 till 2003. After regaining independence in 1991 Latvia's school system has developed into a qualitatively new stage and one of the most important changes was implementation of ICT in the teaching and learning process.

The article gives the analysis of integration of ICT in different school subjects in Latvia, as well as the respective results of the comparative international studies used for this purpose. The second part of the article deals with the methodology and content of the study course "Using Information Technology in Foreign Language Classroom" as well as the results of the survey "Attitudes of Foreign Language teachers towards computers and their experience in using ICT in FL Classroom" (1994–2002) are discussed.

Key words: Teacher Education, Integration of ICT, different School Subjects, ICT in Foreign Languages Teaching and Learning.

Introduction

The introduction of ICT (Information and Communication Technology) into the educational system of Latvia has been planned and implemented starting already since 1985 (Grinfelds 1996). The initial plan envisaged equipping schools (mainly secondary schools) and institutions of higher education with computer sets and training of teachers and university faculty. A new subject – informatics – was introduced in secondary schools. A new syllabus was designed; textbooks and study aids were published. The first teachers of informatics started teaching this new subject were mainly teachers of mathematics and physics specially trained for it.

The hardware schools and institutions of higher education were supplied with a certain determined specific character of the informatization process in Latvia in the second half of 1980-ies. These computers produced in the USSR (16-bit processor, 16 KB RAM) in most cases were not supplied with software and were incompatible with, for instance, IBM or Apple type computers. The only software provided a possibility for working with the programming languages BASIC and

FOCAL. Therefore special groups to develop software were established in the universities and scientific institutes. Gradually text processors, spreadsheets and databases as well as teaching and learning software were developed to accommodate these computers and to ensure the acquisition of informatics and other subjects. An authoring system with the help of which the teachers could work out individual syllabi was also developed. The dialogue language of this original software was Latvian and Russian, i.e., both languages of instruction in schools of Latvia. The development of such original software on the one hand hindered the process of education informatization in Latvia; on the other hand, it spurred the formation and development of scientific didactic groups and laboratories in the field of education informatization where programmers, experts of **subject contents** worked hand in hand with university faculty and teachers.

During further development the computers of IBM type were more and more introduced in the educational institutions. In the years following Latvia's regaining of independence in 1991, only some individual schools secured the necessary financial resources for introducing information technologies from individual sponsors and local municipalities. However, in the second half of 1990-ies a state program for the Latvian Education Informatization System (LIIS) was established. The projects cover the whole informatization grid: education content, management, information services, infrastructure and user training at several levels. The implementation of the LIIS project still continues.

Integration of ICT in various school subjects

At the very beginning of the school teaching-learning informatization process it was understood that computers should be used not only in the new informatics subject but in other school subjects as well. Thus the first versions of software were worked out and the in-service training was offered to teachers of different subjects on using computers in their respective subjects. Here particular software was demonstrated and teachers got a hands-on experience in working with it. Specially designed courses or their parts were introduced in university teacher training curricula. Both the subjects of nature and humanitarian sciences and social sciences were in the focus of attention, namely, mathematics, physics, foreign languages, the mother tongue, etc. A new department – Department of Informatics – was established at the University of Latvia to educate the would-be different subject teachers in the field of using information technologies in education. The faculty of this department tried not only to give students knowledge on information technologies in general but also acquainted them more with the possibilities of using information technologies in education and the respective subject in particular, being well aware of the computers and latest software used at schools in the

development of which the faculty had taken part.

Thus due to the above mentioned and other actions there was a relatively high level of school informatization achieved already during the first stage of school informatization process in Latvia in the second half of 1980-ies and the beginning of 1990-ies. This is also confirmed by the results of the international comparative educational study organized by IEA – Computers in Education Study (COMPED) (the data were collected in 1992). The study proved that the degree of computer integration and availability of instructional tool software in schools of Latvia is relatively high in comparison with other countries (Pelgrum 1993, 22; Geske 1997; Kangro 1999). The level of understanding and knowledge on possibilities of using information technologies among the schoolteachers and principals is rather high. Latvia's upper secondary school students in informatics and programming tests were the second – immediately after Austria, leaving American and Japanese upper secondary school students behind them (Pelgrum 1993, 22). Also the international COMPED study showed that the versatile activities in the field of education informatization in Latvia (development of hardware and software for educational institutions, training of teachers, improvement of university curricula, scientific research) have led to success.

The development of information technologies – electronic mail, Internet, multi media, undoubtedly, influences the process of using information technologies in education. Actually it provides newer and newer possibilities of using IT in the modernization of the teaching-learning process. IT no longer serves to be a simple additional means but IT is an indispensable part of the modern and contemporary learning environment.

The data of the study organized by the IEA association – Second information technology in education study (SITES) (the data were collected in 1998) show that the majority of the school principals in Latvia associate IT with important and far reaching aims (Pelgrum 2001). It refers, to a certain degree, also to the so-called future paradigm of education – to use IT in order to develop the active teaching-learning strategies, cooperative learning and project work, the students' individual work and their personal responsibility for the results of their work. 67% of Latvia's pupils learn at schools where principals share such an opinion. The most advanced school principals who link the aims of using IT with the emerging future paradigm of education are in Singapore – 70%, the least number is in Luxembourg – 42% of school principals (altogether 26 countries participated in the study).

A great number of school principals in Latvia (74%) want to administer many tasks to the IT also within the framework of the traditional paradigm of education, for example, to improve students' achievements and skills, to give students drill and practice exercises, etc. School principals in Lithuania have a similar stand (75%), school principals of Russia (46%), Slovakia (46%) and Japan (48%) are less eager

to associate such aims with the introduction of IT.

Information technology today has become an indispensable part of teacher training, in-service training and their everyday performance. The data of the above-mentioned SITES study show that 88% of Latvia's students learn at schools where the school principals want the teachers to use modern information technology in the teaching-learning process. And it is already a reality because the survey of the 5th – 12th graders of Latvia carried out in 2001 shows that students have used computers to master different subjects (<http://www.liis.lv>). The largest number of students – 37.5% have used information technology to master English, 29.9% – to master other foreign languages, 26.3% – in history, 24.8% – in geography, 23.7% – in mathematics, 22.9% – in the Latvian language, etc. (on the whole the students have mentioned 11 subjects).

It is not a matter of coincidence that ICT is mostly used in schools of Latvia in the acquisition of foreign languages (not counting informatics as a subject), because these subjects (English, German and Russian) were among the first in which the research was carried out, the original software was developed, the foreign experience was acquired through participation in many joint projects, new study courses in teacher training programs were developed and implemented at the University of Latvia and courses were organized for practicing teachers.

Implementation of ICT in Foreign Language (FL) in teacher education at the University of Latvia

Starting from 1987 computer assisted training, test, drill and authoring tools were developed, tested and applied in language classrooms at the University of Latvia (Kangro 1989, 41) More than 200 computer assisted language learning (CALL) programs for German, 150 for English, 120 for Russian and 120 Latvian language learning were implemented in the school curriculum of Latvia. In the beginning stages, i.e., before 1990, the programs most often were merely simple correction programs (true/false and multiple choice exercises) due to the limitations, which the older soviet microcomputers presented. These CALL programs consisted of tasks in which all the learner had to do was point and click. The early programs, at best, only encouraged a *“very active way of being passive”* (Davies 1997, 116). Nevertheless, it was a way to familiarize both students and teachers with the use of technology in the foreign language classroom.

Since 1994 a well equipped high-technology Computer Pool at the Faculty of Education and Psychology has contributed to the second stage of the introduction of computer technology into language learning at the University. This second stage was devoted to testing the possibilities of CALL. Future foreign language teachers are trained in the Computer Pool. Students are offered a course dealing with the

use of CALL, as well as of satellite TV, Internet and multimedia programs in foreign language teaching – “Using Information Technology in Foreign Language Classroom”.

Before taking this course all students – the future teachers of different subjects (the Latvian language, foreign languages, sports and health education, visual art, etc.) acquire the basic course “Education Informatics”. Within the framework of this course students master such programs as Word, Excel, Power Point as well as they develop skills of working with e-mail, Internet etc.

Course methodology

At the Faculty of Education and Psychology we try to develop teacher education programmes that fit the needs of modern society. We encourage students to take on the responsibility for and affect their own studies, to develop the ability to co-operate, to work in a problem-oriented way and be prepared for continuous changes.

Educational psychology has shown that significant learning takes place only when the learner actively constructs his own learning. Therefore the concept of the course presented is moving from the model of teaching centred instruction to the one centred on learning, constructing the knowledge, discovering the world and entering intercultural multilingual communication via e-learning (work forms: group work, discussions, presentations, peer teaching, work on projects and e-projects, etc.)

The above discussed study course is developed on the bases of the theoretical propositions offered by A.Dougall, P.Dunkel, I.Forsyth, P.Gray, W.Maier, B.Rüschoff, D.Squires, M.Schwarz, D.Teeler, D.Wolff, which are creatively interpreted and further developed. Everyday teaching and research work uses the experience and theories that have been acquired while participating in several important projects of the European Centre for Modern Languages and projects financed by the European Commission (ICT in VOLL, ELCHE, TNP, *ā,cm* etc.) It should be particularly stressed that professional, bachelor and master degree students actively participate in preparing the information necessary for the reports and projects; during the presentations they discuss the unclear questions and check the quality of the obtained data.

The course teaches the students to be able to integrate the use of technology with the current foreign language teaching methodologies (with the emphasis on “procedural knowledge” and the changed nature of learning.) Furthermore, the students in the course learn to analyse the materials in view of the practical application of available technology to their own lesson plans. The course teaches students to approach the use of technology critically and focuses less on mere popularisation of information about the software programs available. In addition, the course is

designed to explore and access, through cooperative discussions, for example, the ways in which CALL programs and multimedia can change the nature of language learning and generate new types of teaching practices. Various kinds of interactions are analysed and different types and levels of interactivity, not excluding that of the teacher, in the multimedia environment are discussed.

The course consists of two parts: theoretical and practical. The first part of the course is devoted to the theory surrounding the development of CALL and multimedia programs, and the second deals with the implementation and analysis of the programs developed by the leading software firms. Students analyse the software available in the international market and, using these programs, make outlines for their own lessons. Programs used in the process of foreign language learning include those offered by EWP CALL Library (grammar, functions, Cambridge Proficiency Practice, etc.), The Interactive Picture dictionary, "Learn to Speak English", "Business English", "Super Success for the TOEFL Test", etc. During the class students learn how to work with the specific program in order to proceed with it individually. These are high quality software programs aimed at using various sensory channels thus achieving the best possible psychological effect and corresponding to different learning styles, individual cognitive levels and features.

A further step for students then is to use authoring tools from Wida Authoring Suite and from Teleste Partner Tools to develop their own testing and teaching programs for grammar, vocabulary work, writing, etc. By developing their own programs, teachers are then better able to implement CALL and other multimedia programs in their classrooms. The goal is to enable teachers to create multimedia teaching and learning materials without any programming knowledge in accordance with the needs of the individual learner or a group.

In practice, there are two main "models" according to which New Learning Environments are implemented in language education:

"The ADD-ON model, which tends to consider the new environment as additional to the existing structure and practice, i.e., no changes in the existing system are necessary; and

The ADD-IN model, where NLEs are integrated into the existing system thus causing changes in its structure and content and in professional development. (Meus V., Räsänen A. 2002. 7)

The concept of the discussed study course is based on the "ADD-IN" model to support integrative and really creative activities using possibilities provided by e-learning.

The course presents the Internet both as an Information Superhighway (emphasis on information) and as a global Village (emphasis on communication). The use of the most popular search engines such as Yahoo, AltaVista, Google etc. is taught, showing students the most efficient means of navigating the web by teaching them

to search by keywords and/or different categories and subcategories. Interactive FL teaching/learning materials exercises tutorials are demonstrated and analysed, as are the ways of finding authentic material.

E-mail is a tool for intercultural communication around the world. E-mail *"provides students an excellent opportunity for real, natural communication"* and *"empowers students for independent learning"* (Warschauer 1995, 2). The pedagogical aim of the use of E-mail is to encourage teacher students to improve their second/third language skills working with authentic materials. Establishing learning projects via e-mail puts students in contact with native speakers or English/German learners around the world and provides an authentic context and motivation for communication. Two learning projects, "Christmas in Germany" and "Varieties of Modern English Around the World" were successful. Students' projects are posted on the Home Page of the Faculty of Education and Psychology at www.lu.lv. Students worked with e-mail journals, teacher-student consultation via e-mail, electronic discussion, surfed the Web and used MOOs (Multiple User Domains Objects-Oriented). As these projects demonstrated, *"such learning projects will help to develop learners' language awareness and understanding of the structure and functionality of the target language"* (Rüschhoff 1997, 139). The final result of the use of Internet and E-mail in the classroom is high student motivation to improve their language skills as well as a collection of www-addresses that the teacher can use later in practical classes.

To support the implementation of IT in foreign language classroom (in in-service teacher training education as well as in future foreign language teacher education) as a part of Latvian Education Informatization System (LIIS), sets of recommendations on using ICT in the process of language acquisition have been worked out. These recommendations include websites that can be used in foreign language (English, French, German, Spanish) learning/teaching as well as the bibliography on IT in FL learning and Information on the most relevant computer and multi-media programs that can be implemented in upper secondary schools in Latvia and methodological materials on IT in FL classroom (<http://www.liis.lv>). It must be stressed that these materials for teachers and would-be teachers were worked out during 3 years of co-operative team work (collaboration of students, master degree students and university faculty took part in this project) at the Faculty of Education and Psychology.

Goals to be reached in the course and motivation of students and teachers

What should a teacher know and be able to do at the end of his/her training?
A teacher should have the knowledge of basic computer skills, knowledge of

what software is available, the ability to evaluate/test software (including, possibly, the acquisition of authoring skills, and a familiarity with hypertext) and the skills to integrate multimedia and Internet materials in the lesson and curriculum.

The use of IT in the FL classroom motivates students to be more curious, it stresses the great opportunities multimedia provide for differentiation, especially in mixed-ability classes: what multimedia and telematics best offer are a real context, authenticity and topicality of materials and a cross cultural perspective. Furthermore, multimedia is a highly dynamic medium, which has the potential of generating dynamic types of interactions, not only with the computer but with other students and teachers as well.

In other words, it generates cooperative learning, learning accompanied by the instructor and autonomous learning. Moreover, teachers need to understand that their roles have to change and that the physical space of the classroom will have to be changed as well in order to accommodate different kinds of interaction: small group, student to student, and student to computer. Besides, *“electronic communication can help foster a new teacher-student relationship in which the students become more autonomous and the teacher becomes more a facilitator”* (Warschauer 1995, 93). In conclusion, due to combining diverse learning strategies, various kinds of interaction and different types of implementation the learner is confronted with different language spheres and it motivates him or her to learn a second (a third language) in modern learning environment.

It must be stressed that ICT may only be seen as one component of the powerful learning environments which has to be integrated into broader contexts of learning (Berghammer 2001, 14): the latest technical possibilities must be combined with traditional teaching aids, books, maps, dictionaries, etc. Language learning has often been described as one of the most impressive mental operations of the human mind in view of the complexity of grammatical structures, the size of mental lexicon, and multiple functionality learners of any language are confronted with (e.g. Schwarz 1992). As a result, a lot of controversial ideas have arisen on how the language can best be learned.

Survey “Attitudes of Foreign Language (FL) teachers towards computers and their experience in using ICT in FL classroom in Latvia”

The results of the survey “Attitudes of FL teachers towards computers and their experience in using ICT in FL classroom in Latvia” represent the recent changes in the FL teacher education and attitude to ICT and show the constantly increasing positive tendency (see tab. 1). During eight years from 1994-2002 353 teachers of English and German filled out questionnaires before attending the in-service teacher training course mentioned above.

The most important conclusions are:

The attitude of the FL teachers towards computers has crucially changed during the last 8 years. If in 1994 only 9% of FL teachers had basic computer skills, then in year 2000 – 39%, in 2002 – 57%.

The most widely used computer programs in 1994 in schools of Latvia were test and drill programs (they were used in 9% of secondary schools in Latvia), 87% of used programs were grammar and vocabulary test and drill programs; in year 2000 – 15% secondary schools in Latvia used multimedia language learning programs to activate all four language skills, in 2002 – 35%.

In 2002 43% of teachers responding to the questionnaires admitted that they use INTERNET materials in FL classroom (mostly – in 90% cases – INTERNET is used as a source of materials for language teaching and learning).

The two main problems – fear of elderly language teachers to use the new media, and the second – financing the new equipment.

Table 1. Survey "Attitudes of FL teachers towards computers and their experience in using ICT in FL classroom in Latvia"

	Basic computer skills	Test and drill programs	Multimedia language learning programs	Internet as a tool in the language classroom
1994	9%	87%	No data available	1-2%
2000	39%	39%	15%	30%
2002	57%	45%	35%	43%

Conclusion

- In order to achieve significant results in implementation of ICT in education, there is a need for state level strategic projects, the goal of which is not only to equip schools with qualitative and up-to-date hardware, but also training and in-service training of teachers in particular and a many-sided integration of ICT in the teaching and learning process.
- Pre-service teacher training programs should include a system of study courses to train the would-be teachers for active and substantiated integration of ICT in the teaching and learning process of school. To succeed in this work there is a need for edusoftware and specially trained teachers and faculty – the experts of the respective subject.
- In order to maintain successful integration of ICT in particular subjects (e.g., foreign languages) regular in-service actions, which would take

into account the learners' prior knowledge and experience in work with ICT, are required.

- The integration of ICT in foreign language learning and teaching provides a powerful learning environment to ensure project based active learning as well as different interactions: students-to-students, teacher-to-student and vice versa.
- The use of IT in the FL classroom motivates students to be more curious and discover the world of knowledge by using new technology, multimedia; it provides differentiation, especially in mixed-ability classes; new technologies support language teachers with authentic materials.

References

1. Berghammer S. Net-Based Learning in an Asynchronous Learning Environment. In: Buchberger, F. Berghammer S. (eds) *Active Learning in Teacher Education*. Linz, 2001.
2. Davie, G. Lessons from the past, lessons for the future. 20 years of CALL. In: Kranz, D. et al. (eds) *Multimedia-Internet-Lernsoftware. Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster, 1997.
3. Geske A., Grinfelds A. and Kangro A. International Comparative Assessment of Latvia's Educational System. *Humanities and Social Sciences, Latvia*, 4 (17), 1997, 68-100.
4. Grinfelds A. and Kangro A. Policies on Computers in Education in the Republic of Latvia. In: Plomp, T. Et al. (eds) *Cross National Policies and Practices on Computers in Education*. Dordrecht, Boston, London, 1996.
5. Kangro A. The Development of International Comparative Research in the Field of Education in Latvia. *Humanities and Social Sciences, Latvia. (Education Science in Latvia (Comparative Research and Measurements))* 2 (23), 1999, 53-80.
6. Kangro A. and Kangro I. Entwicklung und Anwendung von Computerprogrammen für den Sprachunterricht an der Lettischen Staatsuniversität. In: *Fremdsprachenlernen mit Mikrocomputer und anderer Informationstechnik: Materialien der Internationalen Konferenz CALL*. Rostock, 1989.
7. Meus V. and Räsänen A. Synthesis Report on the Use of New Learning Environments (NLEs) for Language Learning and Teaching in European Higher Education – based on the national reports and steering committee reports submitted within the TNP subproject on NLEs. Draft version 3. Jan. 2002, P.7 (<http://www.taalmnet.rug.ac.be/tnp>, visited on 1.08.2002)
8. Pelginn W.J. and Anderson R.E. ICT and the Emerging Paradigm for Life-long Learning. An IEA Educational Assessment of Infrastructure, Goals, and Practices in Twenty-six Countries. The Netherlands, 2001.
9. Ritschhoff B. The Exploitation of Multimedia Tools and Authenticity in Language Learning.

In Krausz D. et al. (eds) *Multimedia-Internet-Lernsoftware. Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster, 1997.

- 10) Warschauer M. *E-Mail for English Teaching. Bringing the Internet and Computer Learning Networks into the Language Classroom.* Illinois, 1995.

Works, used in developing the course concept and content

Dunkel P. (ed) (1990) *Computer Assisted Language Learning and Testing. Research Issues and Practice.* Newbury, 1990.

Forsyth I. *Teaching and Learning Materials and the Internet.* Second Edition. London, 1998.

Maier W. *Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch.* München, 1998.

Rüschhoff B. and Wolf D. *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht.* Ismaning, 1999.

Schwarz M. *Einführung in die kognitive Linguistik.* Tübingen, 1992.

Squires D. and Dougall A. *Choosing and Using Educational Software. A Teachers' Guide.* London, New York, 1996.

Teeler D. and Gray P. *How to Use the Internet in ELL.* Essex, 2000.

Projects

TNP Languages Thematical Network Project in Area of Languages (TNP2) New Learning Environment. (<http://www.taalnet.rug.ac.be/tnp>)

Socrates/Erasmus Project :ELHE – e-Learning in Higher Education. <http://ivc.pa-linz.ac.at/np/elhe/>

Socrates/Erasmus Project: Curriculum Development Project. *acem.*

ICT in VOILL (Information and Communication Technologies in Vocationally Oriented Language Learning. (European Centre for Modern Languages, Graz). (<http://www.ecml.at/projects/voll>)

Kopsavilkums

Rakstā "Modernās informācijas un komunikāciju tehnoloģijas skolotāju izglītībā, to integrācija skolas mācību procesā" aplūkoti nozīmīgākie informācijas un komunikāciju tehnoloģiju (IKT) integrācijas etapi skolotāju izglītībā Latvijā no 1985. gada līdz 2003. gadam. 1991. gadā valsts atguva neatkarību, un šajā brīdī sākas arī kvalitatīvi jauns etaps Latvijas izglītības sistēmā, tai skaitā moderno informācijas tehnoloģiju izmantošanā mācību procesā.

Publikācijā analizēta IKT lietošana dažādu skolas mācību priekšmetu apgūvē.

šim mērķim izmantojot arī atbilstošus starptautisko salīdzināmo izglītības pētījumu rezultātus.

Raksta otrajā daļā tiek sniegts ieskats Latvijas Universitātē docētā studiju kursa "Modernās informācijas tehnoloģijas svešvalodu mācībās" metodoloģijā un saturā, kā arī analizēti vairāk nekā 350 svešvalodu skolotāju aptaujas rezultāti laika posmā no 1994. līdz 2002. gadam.

E-lekcijas un e-ieskaites sistēmā solo

Ludmila Kuzmina
Jurijs Kuzmins
Latvijas Universitātē

Rakstā aplūkoti jautājumi par informācijas tehnoloģiju ietekmi uz mācību procesu. Detalizēti raksturota e-lekciju un e-ieskaitei realizācijas gaita frontālās apmācības vadības sistēmā SOLO. Tiek parādīts, ka datortehnika ir izmantojama ne tikai praktisko nodarbību veikšanai, bet arī lekcijas laikā, kas būtiski uzlabo mācību procesa efektivitāti un piedāvā jaunas didaktiskās iespējas.

Raksturvārdi: frontālā apmācība, datorizēta vadības sistēma, mācību process, atgriezeniska saite.

Termini "e-lekcija" un "e-ieskaite" Latvijā pagaidām nav plaši pazīstami. Tie nav iekļauti materiālos arī pasaules plašākajā pedagoģijas terminu tēzaurā ERIC (ERIC 2002). Bet *Internet* nosaukumi *e-lecture* un *e-exam* tiek izmantoti samērā bieži: *www.google.com* atsaucas uz 6660 avotiem termina *e-lecture/s* lietojama un uz 3376 avotiem *e-exam/s* lietojuma gadījumā (dati skatīti 31.01.2003).

1.tabulā apkopotie dati parāda dažu terminu popularitāti internetā. (Izmantots *www.google.com*, informācija skatīta 31.01.2003. Procentos ir norādīta pētāmo terminu lietojama daļa attiecībā pret pamatterminu (*lecture/s*, *test/s*, *exam/s*, *examination/s*) izmantojuma skaitu.

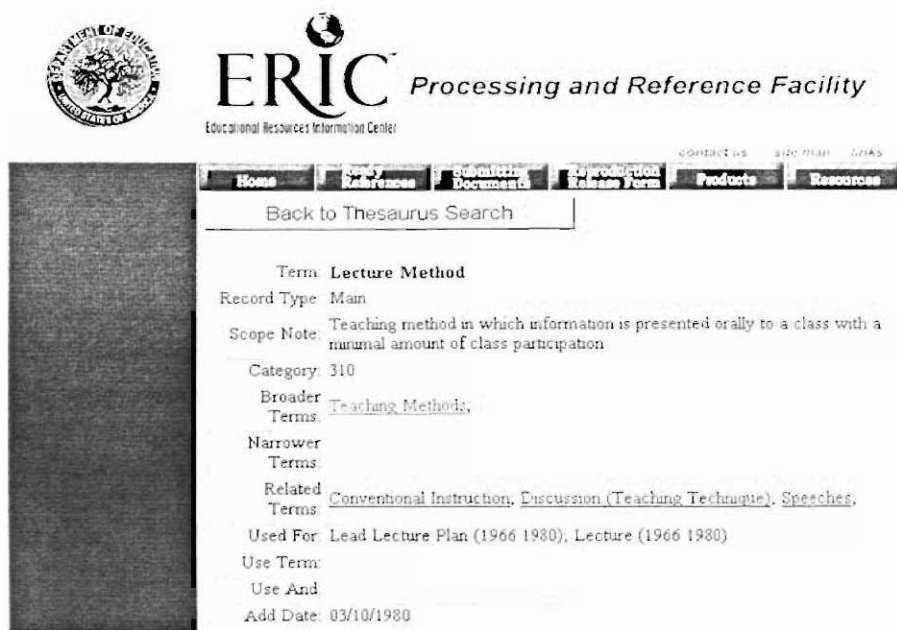
1.tabula. Terminu lietojama biežums *Internet* avotos

Table 1. Frequency of terms in *Internet* sources

<i>lecture/s</i>	13,85 mln	100%	<i>exam/s</i>	10,45 mln	100%
<i>e-lecture/s</i>	6 600	0,05%	<i>e-exam/s</i>	3 300	0,03%
<i>online lecture/s</i>	27 000	0,19%	<i>online exam/s</i>	31 000	0,30%
<i>on-line lecture/s</i>	6 400	0,05%	<i>on-line exam/s</i>	3 800	0,04%
<i>test/s</i>	79,0 mln	100%	<i>examination/s</i>	10,49 mln	100%
<i>e-test/s</i>	87 000	0,11%	<i>e-examination/s</i>	3 300	0,03%
<i>online test/s</i>	150 000	0,19%	<i>online examination/s</i>	4 400	0,04%
<i>on-line test/s</i>	18 000	0,02%	<i>on-line examination/s</i>	2 600	0,02%

Tabulā ir skaidri redzams, ka pašlaik pētāmo objektu daļa ir ļoti neliela (no 0,02% līdz 0,3%). Nosaukumu variantu ziņā visbiežāk tiek izmantoti *online lecture's*, *online test's*, *online exam's* un *online examination's*. Papildu pētījumi parādīja, ka, piem., *online lecture*, *on-line lecture* un *e-lecture* pēc satura praktiski neatšķiras no iepriekš minētajiem terminiem.

Lai noskaidrotu termina "e-lekcija" definīciju, izmantojot ERIC tēzauru, vispirms būtu nepieciešams zināt, kas ir lekcijas metode (*Lecture Method*, sk. 1.zīm.). Kā tas norādīts ERIC, tā ir "apmācību metode, kuru izmantojot informācija studentiem tiek izklāstīta mutiski, studentiem līdzdarbojoties minimāli". Definīcijā nav minēts, ka zināšanu nodošanas laikā docētājam ar klausītājiem būtu jābūt tiešā kontaktā, tātad – mācību procesā iespējams izmantot arī dažādas informācijas tehnoloģijas.



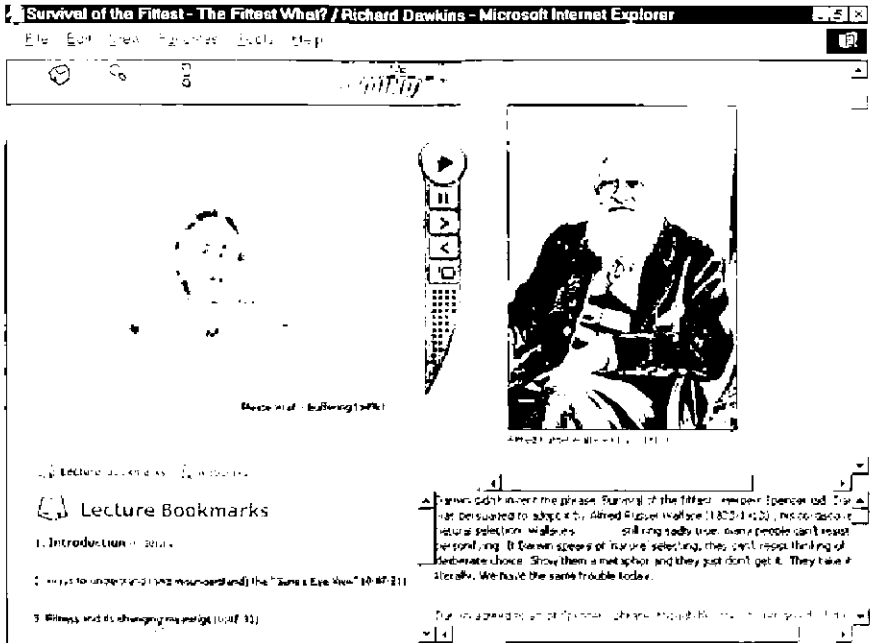
1. zīmējums. Termins *Lecture Method*: definīcija (ERIC 2002).

Picture 1. Term *Lecture Method*: definition (ERIC 2002).

Vienkāršākajā gadījumā e-lekcija var būt parastas lekcijas videoieraksts, kas ir ievadīts datorā. Dans Daipers (Diaper 2000) apgalvo, ka viņš bijis pirmais, kurš ir izstrādājis šādu materiālu un izmantojis to 2000.gadā vienā no konferencēm Japānā. Šobrīd pasaulē ir vairākas firmas, kas piedāvā e-lekciju tehnoloģiju. Viena no tādām – BOXMIND.COM (BoxMind 2002) – izveidojusi 35 *on-line* lekcijas, kurās piedalās ziņoši un plaši pazīstami lektori.

2.zīmējumā ir parādīta e-lekcijas elementa tipiskā struktūra (BoxMind 2002).

Kreisajā pusē redzams lektors: videoierakstu var ieslēgt, apturēt, pārtīt sinhroni ar skaņu. Zem attēla ir norādes uz papildmateriālu, kas atrodams internetā. Labajā pusē novietots lekeijas teksts un attēli, kas redzami lekeijas gaitā. Videoierakstu ir 5–10 min. gari, lekeijas ilgums ir aptuveni 40–60 min.



2. zīmējums. E-lekeijas piemērs (BoxMind 2002).

Picture 2. Example of e-lecture (BoxMind 2002).

Apkopojot interneta avotos teiktos, var secināt, ka e-lekeija ir tāda nodarbība, kurā galvenokārt tiek izmantots CD-ROM, DVD, intraneta vai interneta tīkls.

Tiek uzskatīts, ka e-lekeijai ir daudz priekšrocību:

- klausītāju skaitu neierobežo auditorijas lielums;
- mācību process var notikt vairākās vietās vienlaicīgi un neatkarīgi no tā, kur atrodas docētājs;
- e-lekeijas, kas ir ierakstītas datoratmiņā vai informācijas nesējos,

iespējams izmantot jebkurā laikā:

- e-lekeiju var papildināt ar interneta materiālu;
- mācību cenu neietekmē izdevumi par telpu uzturēšanu.

Daži speciālisti (Huber 2002) pat uzskata, ka e-lekeijas ar laiku var aizstāt parastās nodarbības, jo augstskolu administrācijai būs izdevīgāk iegādāties vajadzīgo elektronisko materiālu nekā slēgt līgumus ar docētājiem.

E-lekeiju programnodrošinājums var būt dažāds. D. Daipers (Diaper 2000) izmantoja *PowerPoint* un audio ierakstus. Pirmā e-lekeija bija 23 min. gara un

aizņēma 214 MB CD-ROM. *BoxMind* ir izstrādājusi speciālas programmas (galvenā - *Lecture Creator*), kas atvieglo e-lekciju sagatavošanu.

BoxMind galaprodukts ir videofaili ar skaņu un *html* faili. Veidojot e-lekcijas pēc šīs firmas metodikas, nepieciešams:

- sagatavot grafiskos failus (digitālos slaidus).
- izveidot skriptu (e-lekcijas struktūras failu).
- sagatavot un sadalīt segmentos video failu (ar docētāja uzstāšanos).
- saskaņot visu failu (video, audio un teksta) darbību.
- ierakstīt e-lekcijas CD-ROM vai interneta servera cietajā diskā.

Tācu e-lekciju sagatavošanā un realizācijā iespējams izmantot arī citu pieeju. Autori uzskata, ka datortehnika var palīdzēt docētājam realizēt atgriezenisko saiti ar studentiem lekcijas laikā. Tas nozīmē, ka docētājs šādi spētu uzlabot frontālo mācību kvalitāti, kas ir ļoti aktuāla problēma studiju laika deficīta situācijā. Daži piemēri: darbs ar nepilna laika studiju grupām vai ar grupām, kur studentiem ir nepietiekamas priekšzināšanas, kas ātri jāpapildina nodarbību laikā. Atgriezeniskā saite ir ļoti būtiski arī tad, ja mācību darbs prasa aktīvu klātesošo līdzdalību.

Autori savas metodikas izstrādē izmantojuši frontālo apmācību sistēmu SOLO (sk. Kuzmins 2003).

SOLO zinību bāze aptver vairākas tēmas.

- Informātikas pamati.** Nodarbības par šo tēmu piedāvātas LU PPF studentiem, kas apgūst skolotāja augstākās profesionālās izglītības studiju programmu.
- Informātikas izmantošana izglītībā.** Šos jautājumus piedāvāts apgūt LU PPF studentiem un skolotājiem, kas papildina savu kvalifikāciju.
- Operētājsistēmu pamati.** Nodarbības par šo tēmu izstrādātas LU PPF studentiem, kas apgūst profesionālās augstākās izglītības studiju programmu "Datorsistēmu un datortīklu administrēšana".
- Sistēmu teorijas un sistēmpieejas elementi un Interneta un intraneta tehnoloģijas.** Abas tēmas iestrādātas nodarbībās LU PPF studentiem, kas apgūst skolotāja augstākās profesionālās izglītības studiju programmu "Lietišķās informātikas skolotājs".

SOLO e-lekcijās var izmantot ļoti dažādi. Par visiem minētajiem jautājumiem tika izstrādāti materiāli, kuros ietvertas definīcijas, blokshēmas, attēli, interneta adrešu un izmantojamo failu saraksti, kā arī katalogi, kas parāda šo materiālu izkārtojumu mācību tematu secībā. Nodarbību laikā studenti saņem informāciju uz savu datoru ekrāniem un klausās skaidrojumus, komentārus un citus papildu datus. Sniedzot šo informāciju, docētājs studentu datoru ekrānos akcentē konkrētus objektus. Tas ir ļoti ērti, jo datorekrānā viss ir redzams labāk nekā uz tāfeles vai uzskates materiālos, kurus parasti izmanto docētāji. Jebkurā brīdī docētājs var pārtraukt stāstījumu un palūgt klausītājus atbildēt uz pārbaudes jautājumiem. Studenti

uzraksta savas atbildes ar tastatūras palīdzību. Visas atbildes ir redzamas uz galvenā datora ekrāna, un nodarbības vadītājs var operatīvi reaģēt uz tām vai ierakstīt kādā failā tālākai analīzei.

Cits kontroles variants – izmantojot vizuālo informāciju, kas studentam parādās uz datoru ekrāniem. Docētājs var palūgt norādīt uz kādu objektu, lai pārbaudītu, vai klātesošie seko lekcijas saturam. Grafiskās atbildes parādās uz nodarbības vadītāja ekrāna, ir redzami arī studentu datoru kodli, kas ļauj noteikt, kurš no dalībniekiem nav izpratis mācību materiālā teikto. Abos gadījumos kontrole notiek jau lekcijas laikā. Līdz ar to docētājs uzreiz uzzina, kuri jautājumi nav izprasti. Tas savukārt atšķirībā no parastas nodarbības ļauj būtiski paaugstināt mācība procesa efektivitāti. Šī tehnoloģija sevišķi ir piemērota jauna materiāla izstrādes gadījumā, kad atgriezeniskajai saitei ir liela nozīme.

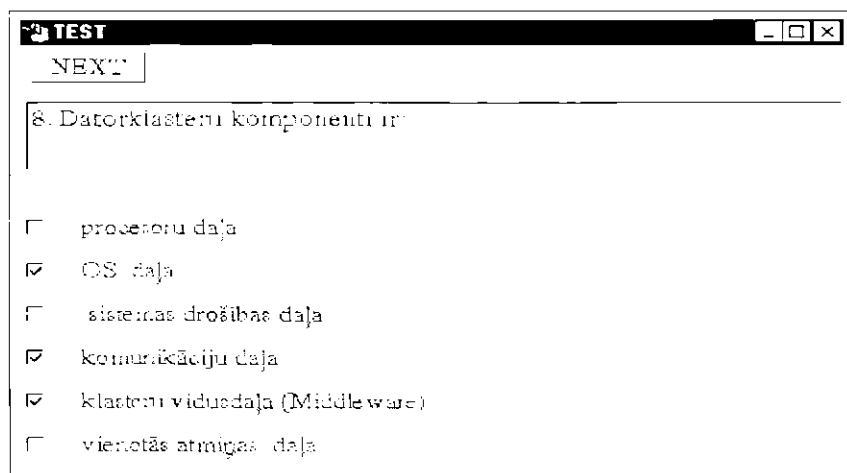
SOLO var izmantot arī tad, ja visiem studentiem ir jāstrādā ar vienu informācijas avotu. Docētāji zina, cik daudz laika nepieciešams, lai studentu grupa sagatavotu datorus kopīga uzdevuma veikšanai. Īpaši tas ir aktuāli nepilna laika studiju gadījumā. Nodarbības vadītājs, kurš izmanto SOLO, var centralizēti aizsūtīt uzdevumu visiem vienlaicīgi: vai nu tas ir kāds iepriekš sagatavots WORD dokuments, EXCEL tabula, PowerPoint prezentācija, vai arī interneta avota adrese. Studentu individuālo darbu rezultātus (uzdevuma atbildes) docētājs redz datoru ekrānu kopijās uz sava ekrāna.

SOLO ir izmantojams arī tad, ja lekcijas laikā tiek piedāvāts jauns temats, kam nav iepriekš sagatavots materiāls. Tas var būt, piemēram, darbs ar jauniem interneta avotiem vai ar jaunu datorprogrammu. Šajā gadījumā docētājs nokopē jebkuru informāciju, ko nepieciešams aizsūtīt studentiem, un turpina darbu ar šo tikko iegūto materiālu. Tā ir resursu ekonomija vairākos aspektos: netiek tērēts laiks kserokopiju izgatavošanai un to izdalīšanai studentiem; viņi savukārt lieki nesēž, gaidot informāciju no docētāja vai interneta avotiem; ātrs ir atgriezeniskās saites izveides ceļš informācijas apspriešanai.

Sistēmu SOLO var izmantot anketēšanai un zināšanu testēšanai. Šim nolūkam ir izstrādāts speciāls skripts jeb testu veidošanas valoda, kas ļoti vienkāršā veidā ļauj sagatavot failus, kuros ietverti:

- anketas vai testa jautājumi,
- atbilstošo grafisko failu nosaukumi (ja to prasa jautājumu saturs),
- atbilžu varianti,
- vieta jautājumu analīzei,
- vieta testa rezultātu norādei.

3. zīmējumā redzams piemērs, kas ilustrē sistēmas SOLO testu veidošanas metodikas vienkāršību.



3.zīmējums. Testa paraugs ar atbilžu variantiem.

Picture 3. Test sample with Keys.

Lai izveidotu testu, kāds redzams 3.zīmējumā, docētājam ir jāievada datorā šāda informācija:

“8. Datorklasteru komponenti ir:

·B- procesoru daļa.

·B- OS daļa.

·B- sistēmas drošības daļa.

·B- komunikāciju daļa.

·B- klasteru daļa.

·B- vienotās atmiņas daļa”

Tātad, veidojot testu, atbilžu varianti jāpapildina ar norādi ‘B’ (atbilde ir pareiza) un ‘B’ (atbilde ir nepareiza). Šādi docētājs lieki netērē laiku testu programmēšanai, kas bieži vien ir iemesls, kāpēc zināšanu pārbaudes procesu lektori nevēlas datorizēt. Turklāt vairāk uzmanības nodarbības vadītājs var veltīt testa satura izstrādei. Parādās iespēja realizēt e-ieskaites formu – studentiem tiek piedāvāts atbildēt uz jautājumiem datorizētā sistēmā, tas bieži vien palīdz izvairīties no subjektivitātes zināšanu novērtēšanā. Katra atbilde šinī gadījumā tiek vērtētā automātiski, un rezultāts tūlīt redzams docētāja datora ekrānā. SOLO ļauj izstrādāt četrus dažādus testa variantus. Rezultātus docētājs var saglabāt tālākai to analīzei. Nākotnē ir paredzēts paplašināt gan testu veidošanas līdzekļus, gan arī sistēmas izmantošanas funkcijas.

Literatūra

1. ERIC. Izglītības terminu tēzauris ERIC. 2002. <http://www.ericfacility.net/extra/pub/thesearch.cfm>
2. Diaper D. *One Person and Their Dog Performing Electronic Lecturing. International Conference on Information Society and the 21st Century: Emerging Technologies and New Challenges*. IS2000, Japan, 2000.
3. BoxMind. BoxMind System. 2002. <http://www.boxmind.com>
4. Huber J. The Changing Formula of IT Support for Schools. 2002. <http://www.crossteccorp.com/netopremote/RCforSchools.htm>
5. Kuznūns J. Sistēmas Solo didaktiņās iespējas. *Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē: I.U. Zin. Raksti 655.sēj.*, Rīga, 2002. 549 lpp.

Summary

The article is devoted to the frontal teaching computerization problem. The authors give a short introduction into a new education technology phenomena – “e-lecture” and “e-examination” and offer their own way to the solution of corresponding tasks. The main idea is to use computers *directly* in lecture and examination activities. For this purpose the authors have elaborated a special frontal teaching system “SOLO”. A brief description of the application of “SOLO” for “e-lecture” and “e-examination” procedures is given in the article. The system makes it possible to present information on all student computers simultaneously, and provides graphical feedback between the lecturer and the students. “SOLO” can be used both for preliminary computer prepared lectures and without it.

Sistēmas SOLO didaktiskās iespējas

Jurijs Kuzmins
Latvijas Universitāte

Darbā ir aprakstīta frontālo mācību vadības sistēma SOLO, kas tiek aprobēta LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē. Sistēmu var izmantot e-lekcijās, anketēšanai, testēšanai, kā arī veicot citas didaktiskās aktivitātes.

Raksturvārdi: frontālā mācība, datorizēta vadības sistēma, mācību process, atgriezeniskā saite.

Sistēma SOLO ir paredzēta frontālu mācību datorizācijai. Šī problēma mūsdienās ir aktuāla, jo zināšanu un prasmju apguves process vairumā gadījumu netiek individualizēts, arī datorklasēs līdz šim praktiski nebija iespējas efektīvi organizēt šādas mācības. Esošās sistēmas, ar kuru palīdzību var automatizēt docētāja darbu, Latvijā nav plaši izplatītas. Sistēma SOLO (sk. 1.zīm.) ir veidota, pamatojoties uz autora pieredzi pedagoģisko un automatizēto apmācību sistēmu izstrādē.



1.zīmējums. Sistēma SOLO sagatavota darbam.

Picture 1. System SOLO ready for Work.

Sistēmas SOLO tehnisko struktūru veido docētāja dators un studentu datori. Docētāja dators ir serveris ar ziņību bāzi (tā var būt ierakstīta CD-ROM). Studentu datori (klienti) saņem no šī servera informāciju pēc docētāja iniciatīvas. Visiem datoriem izmantots TCP/IP pieslēgums, tas nozīmē, ka lekcijas dalībnieki var atrasties dažādās vietās, piem., docētājs – Rīgā, bet studenti – citās pilsētās. SOLO programmai ir divi pamatbloki: pirmais ļauj vadīt mācību procesu no docētāja datora, otrs – realizē informācijas apmaiņu ar studentiem.

Startējot sistēmu SOLO, uz ekrāna parādās trīs galvenie logi: pārsūtāmās grafiskās informācijas logs, docētāja jautājumu logs (ar studentu atbildēm) un sistēmas katalogu logs.

Mācību procesā docētājs var izmantot šādu informāciju:

- attēlus (*gif. jpg* un *bmp* faili), ieskenētus vai cita veida;
- sava datora ekrāna vai studentu datoru ekrānkopijas;
- tekstus ar jautājumiem vai uzdevumiem;
- iepriekš sagatavotus testus;
- sava datora ekrānkursora koordinātes, kas tiek izmantotas, lai pārvietotu studentu datoru ekrānkursorus.

Docētājs augšminēto informāciju var aizsūtīt uz studentu datoriem, kā arī izpildīt vairākas darbības:

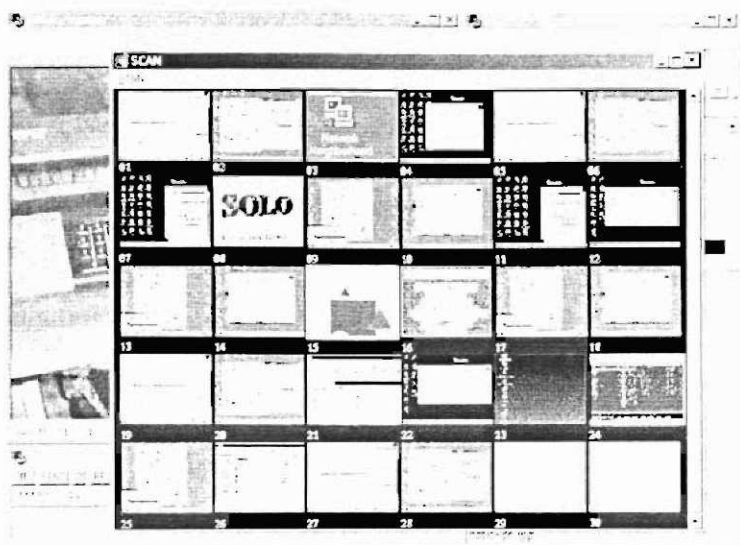
- palaist studentu datoros programmas: *MS Word, EXCEL, PowerPoint, InternetExplorer, WindowsExplorer, Calculator, NotePad, Pbrush, CharMap*;
- izsaukt studentu datoros: *MS DOS, ControlPanel, DisplayProperties, START*;
- palaist studentu datoros: individuālās apmācības sistēmu *META*;
- aizliedzt vai aktivizēt studentu datoros: *AltCtrlDel, TaskBar, START*;
- izpildīt visos studentu datoros *Refresh Desktop, Reboot Windows* un *LogOFF* komandas;
- izslēgt visus studentu datorus.

Lai kontrolētu mācību procesu, docētājs var nokopēt studentu datoru ekrānus.

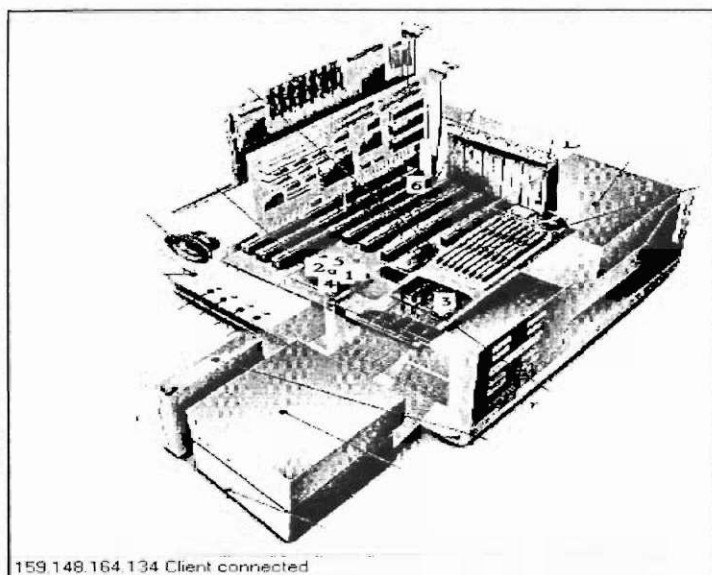
Ja kādu no ekrānkopijām vēlas izmantot kā paraugu, ir iespējams operatīvi aizsūtīt to visiem studentiem. Docētājs, ja nepieciešams, parāda studentiem informāciju no sava ekrāna.

Sistēma dod iespēju realizēt mācību procesā daudzveidīgu atgriezenisko saiti. Docētājs var:

- redzēt visas studentu grafiskās atbildes (sk. 3.zīm.), kas parādās uz docētāja datora ekrāna kā kursora marķieri ar studentu datoru numuriem, tādējādi kontrolējot mācību procesa gaitu vizuālās informācijas izmantošanas gadījumā;
- savākt studentu tekstuālās atbildes uz izvirzītajiem jautājumiem (tos



2.zīmējums. Studentu datoru ekrānkopijas uz docētāja datora ekrāna.
Picture 2. Copies of students' computer screens on teacher's computer screen.



3.zīmējums. Studentu grafiskās atbildes uz docētāja datorekrāna.
Picture 3. Students' graphic responses on teacher's computer screen.

iespējams uzdot mutiski vai datorpierakstā veidā). Atbildes parādās uz docētāja datora ekrāna, norādot studenta reģistrācijas kodu un atbildei patērēto laiku:

- ierakstīt studentu atbildes failā tālākai to analīzei.

Sistēma SOLO ērti izmantojama lekcijas laikā, pat ja informācija nav ievadīta datorā. Tādā gadījumā docētājs lieto sistēmu kā datorprojektoru, šīs iespējas priekšrocība ir tā, ka katrs students informāciju saņems individuāli un varēs operatīvi reaģēt uz izvirzītajiem jautājumiem.

Ļoti izdevīgi SOLO izmantot gadījumā, ja grupai ir jāstrādā ar vienu no programmām. Ir zināms, ka bieži vien studenti grupā (it īpaši iepriekš tam nesagatavotā) tērē daudz laika, lai palaistu vajadzīgo programmu. SOLO dod iespēju to izdarīt centralizēti.

Bez jau iepriekš datorā ievadītās informācijas docētājs var lietot SOLO anketēšanai un studentu zināšanu pārbaudei vai noskaidrošanai ar testu palīdzību, piemēram, uzdodot jautājumu mutiski, bet atbildes savācot uz sava datorekrāna. Šādi iespējams ļoti ātri veikt rezultātu analīzi un tūlīt konstatēt iespējamās kļūdas. Tādu pieeju vēlamas izmantot pirms e-lekcijas vai e-ieskaites materiālu sagatavošanas.

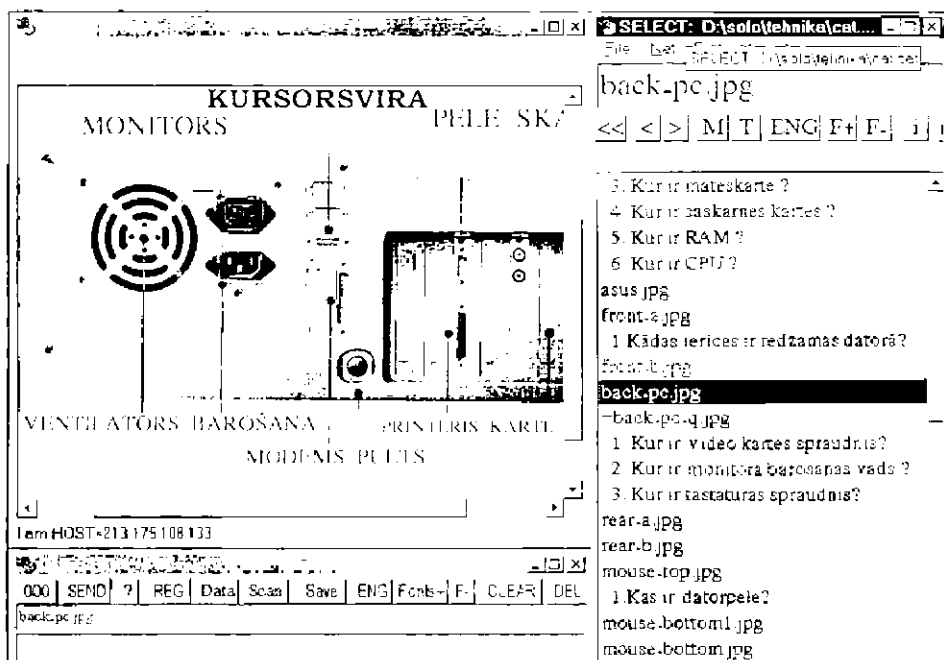
E-lekcijas materiāli var būt ļoti dažādi. Piemēram, iespējams izveidot un ievadīt datorā tikai grafisku informāciju, kas būs nepieciešama lekcijas gaitā. It īpaši tas attiecas uz *Internet* piemēriem. Ir zināms, ka *Internet* avoti bieži vien ir grūti pieejami vai pat var pazust. SOLO gadījumā docētājs izveido *Internet* avotu būtiskāko attēlu ekrānkopijas un lekcijas gaitā parāda tās uz visiem studentu datoru ekrāniem. Tas ir daudz ātrāk un drošāk nekā tad, ja nodarbībā izmantotu konkrēto *Internet* avotu.

SOLO dod iespēju grupēt e-lekcijas materiālus katalogu failā (sk.4.zīm.), kurā var būt ietverts:

- teksts (jautājumi, paskaidrojumi, nosaukumi u.tml.);
- grafisko failu izsaukumi;
- programmu izsaukumi (papildu programmas, kas ievietotas studentu vai docētāju datoros);
- dokumentu, tabulu, tekstu, *pdf* vai *html* failu izsaukumi;
- *Internet* avotu izsaukumi.

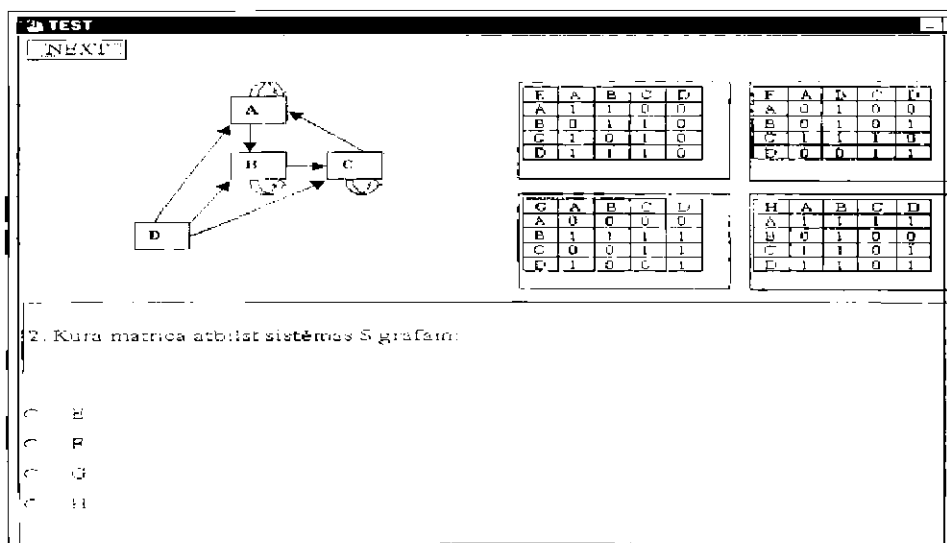
Tas nozīmē, ka docētājs var startēt visos studentu datoros kādu dokumentu vai *Internet* avotu. Laika patēriņa ziņā šis variants ir ļoti ekonomisks.

Kā jau iepriekš tika minēts, docētājs var izmantot SOLO, lai pārbaudītu studentu zināšanas, tam ir paredzēta speciāla testu veidošanas valoda. Testā iespējams iekļaut attēlus ar jautājumiem, ērti veikt to analīzi (sk. 5.zīm.).



4. zīmējums. Kataloga piemērs ar izsaucamiem failiem un jautājumiem.

Picture 4. Example of the catalogue with activated files and questions.



5. zīmējums. Testa piemērs (grafiks, jautājums un atbilžu varianti).

Picture 5. Test sample (graph, question and keys).

SOLO var izmantot zināšanu pārbaudei arī bez iepriekš sagatavota testa. Šajā gadījumā docētājs var uzdot jautājumus mutiski un lūgt studentus atbildēt, izmantojot datortastatūru. Šīs metodikas variācija ir e-diktāts: nodarbības vadītāji diktē tekstu, bet studenti atkārto to (vai tulko). Savācot atbildes uz sava datora ekrāna, docētājs var operatīvi iepazīties ar iegūtajiem rezultātiem vai ierakstīt tos failā tālākai analīzei.

Sistēma SOLO atšķiras no citām analogiskām sistēmām ar vairākām pazīmēm.

Vispirms salīdzināsim šīs sistēmas pēc to spējas nodrošināt docētāju ar dažādiem mācību procesā nepieciešamiem režīmiem (sk. 1.tabulu).

1.tabula. Sistēmu salīdzinājums

Table 1. Comparison of systems

	Atribūti	SOLO	<i>WebCT</i> [1]	<i>NetOP</i> [2]	<i>BoxMind</i> [3]
		atribūts ir (nav) iespējams			
1	Frontālā darba ar studentiem režīms	ir	nav	ir	nav
2	Mācību materiāls	ir	ir	nav	ir
3	Studentu individuālais darbs	nav	ir	nav	ir
4	Docētāja darbs (papildiespējas)	ir	nav	ir	nav
5	Mācību procesa plāns	nav	ir	nav	nav
6	Rezultātu reģistrācija	ir	ir	nav	nav

Tabulā minēto atribūtu īss skaidrojums.

- *Frontālā darba ar studentiem režīms* – tā ir iespēja docētājam ar sistēmas palīdzību veidot reālu kontaktu ar studentiem, piem., lekciju vai semināru laikā (sk. 2.tabulu). SOLO un NetOP sistēmas piedāvā šādu režīmu. Abas sistēmas paredz docētāja iesaistīšanos mācību procesā. *WebCT* un *BoxMind* sistēmās šī iespēja netiek piedāvāta. Mācību materiālam jābūt sagatavotam pirms mācību procesa realizācijas.
- *Mācību materiāls* – nodarbībā izmantojamajam mācību materiālam jābūt iepriekš sagatavotam. Daļa šī materiāla var būt paredzēta studentiem ("Mācību materiāls studentiem"), daļa – docētājam ("Mācību materiāls docētājam"). Pirmajā gadījumā materiālu izmanto students individuāli, bet otrajā – nodarbības vadītājs, organizējot mācību procesu. Sistēmā SOLO var veidot abas minētās daļas: to iespējamie elementi – attēli failos, dokumenti, tabulas, programmas, katalogi, testi u.tml. informācija datorā. Mācību materiāls ir apkopots katalogos, kurus *WebCT* un

BoxMind gadījumā lieto studenti, bet *SOLO* gadījumā – docētājs.

- *Studentu individuālais darbs* – tā ir iespēja izmantot sistēmu individuāli, parasti – tālmācības režīmā. *SOLO* sistēmā šīs funkcijas veikšanai ir paredzēts modulis *META*, bet pati sistēma ir orientēta uz frontālā darba formu.
- *Docētāja darbs (papildiespējas)* – organizējot mācību procesu, docētājs var izmantot sistēmas universālās funkcijas (to darbību neietekmē konkrētā mācību materiāla saturs). Piem., sistēmā *SOLO* docētājs var lietot *Internet* avotus vai citu gatavu informāciju, bet, uzdodot jautājumus mutiski, iespējams savākt grafiski vai teksta veidā noformētās studentu atbildes.
- *Mācību procesa plāns* – iespēja strukturēt mācību procesu, ievērojot laika un notikumu secību.
- *Rezultātu reģistrācija* – iespēja fiksēt studentu atzīmes, kļūdas atbildēs uz testu jautājumiem un citu informāciju, kas rodas mācību procesā.

Nākamā pazīme, ar ko atšķiras mācību valodas sistēmas, ir iespējamie studenta un docētāja saišu varianti:

- docētājs atrodas auditorijā kopā ar studentiem;
- docētājs atrodas ārpus auditorijas;
- docētājs sazinās ar vairākām auditorijām vienlaicīgi vai *online* režīmā strādājošiem studentiem.

Pašreiz *SOLO* izmantojams pirmajā un otrajā variantā, bet iesākts darbs arī trešā varianta realizācijā.

2.tabula. Sistēmas *SOLO* izmantošanas varianti

Table 2. Ways of using *SOLO* system

	<i>Didaktiskās aktivitātes</i>	<i>SOLO iespējas</i>
1.	Vizuālā informācija (attēli, tabulas, slaidi u.tml.) uz tāfeles, vai uz datu projektoru ekrāna	grafisko failu parādīšana uz studentu datorēkrāniem
2.	Kursora izmantošana informācijas elementu norādīšanai studentiem	centralizēta kursora pārvietošana visos studentu datorēkrānos
3.	Mutvārdu saziņas formas izmantošanu lekcijas laikā	mutvārdu saziņas formas izmantošana, ja lektors ir vienā telpā ar studentiem, <i>web</i> sakaru lietošana, ja docētājs atrodas citur
4.	Studentu aptauja un iegūto datu apstrāde (parasti pēc lekcijas)	studentu aptauja, izmantojot tiešo ierakstu datoratmiņā – iespēja operatīvi apstrādāt datus lekcijas laikā
5.	Studentu zināšanu pārbaude ar testu palīdzību un iegūto datu apstrāde vēlāk	studentu zināšanu pārbaude ar e-testu palīdzību, iespēja operatīvi apstrādāt datus (lekcijas laikā)

Nobeigumā ir jāatzīmē, ka sistēma SOLO ir uzrakstīta *PASCAL* valodā (apmēram 9700 operatoru) un realizēta *DELPHY* vidē. Sistēmas ziņību bāzi veido aptuveni 6000 failu, un tā aizņem apmēram 0.4 GB atmiņas apjomu.

Literatūra

1. WebCT, Inc. WebCT System web-page, 2002. <http://www.webCT.com>
2. Danware Data A/S. NetOP School System web-page, 2002. <http://www.netop.com>
3. BoxMind.com web-page, 2002. <http://www.boxmind.com>

Summary

This paper is devoted to didactical features of recently developed system SOLO. The system was tested during study process at the Latvian University. A brief description of SOLO structure and possibilities of its implementation for educational purposes will be discussed. System SOLO can be used to making a presentations of visual information during lectures and to establishing of graphical and textual feedback between lecturer and student. It is possible to organize all educational materials in form of special catalogs containing files, questions, comments, internet and document addresses. Educator can use SOLO to questionnaire, e-lectures, e-dictations, e-examinations and for other didactical activities.

Mākslas priekšmetu mācību metodika

Vizuālā faktora loma mūsdienu sabiedrībā

Vladimirs Kincāns

Latvijas Universitāte

Raksta galvenais mērķis ir pamatot pasaules apguves vizuālo shēmu, modeļu esamību un raksturot mūsu sabiedrības iezīmi – tendenci īstenības vizuālās izziņas modelim pakāpeniski ieņemt dominējošo lomu citu izziņas formu vidū. Lielākā daļa cilvēku pat nenojauš par savas uztveres vizuālajiem likumiem un tāpēc apzināri neveido t.s. “vizuālo uzvedību”. Līdz ar to būtiski saprast, kāda loma vizuālajiem pasaules izziņas komponentiem ir mūsdienu kultūrā.

Raksturvārdi: vizuālais, verbālais, redze, māksla, uztvere, audzināšana, bērnu jaunrade.

Tādi jēdzieni kā “vizuālā uztvere”, “vizuālā kultūra”, “vizuālā domāšana”, “vizuālā komunikācija” u.c. šodien diezgan plaši tiek izmantoti psiholoģijā, mākslas teorijā, pedagoģijā, semiotikā un kulturoloģijā (sk. piem., Allport 1955; Археѳим 1974; Лперопи 1972; Gibson and Gibson 1956).

Kas gan īsti tiek apzīmēts ar šiem terminiem? Vai tie pietiekami precīzi atspoguļo realitātes, tostarp arī mākslinieciskās realitātes, apguves procesu? Kāpēc šodien tiek akcentētas tieši vīzijas, nevis sajūtu vai domāšanas problēmas? Kas gan cilvēka attīstībā ir nozīmīgākais – vārds (doma), skaņa (mūzika) vai attēls (redzamais)?

Kopš Bībeles laikiem taču ir zināms, ka “sākumā bija vārds”, bet pītagorieši, piemēram, uzskatīja, ka attēla priekštecis ir dievišķo sfēru mūzika. Arī šodien verbālais (vārdiem izteiktais) un skaniskais neapšaubāmi ir personības veidošanās pamatā. Tāpēc viedoklim par vizuālo līdzekļu izvēles prioritāti pasaules apguves procesā oponenti tie, kas aizstāv verbālās un intelektuālās domāšanas nozīmību. Daudzi verbālās kultūras piekritēji uzsver to, ka ar vizuālu tēlu palīdzību nav iespējams izteikt un nodot tālāk abstraktus priekšstatus un atklāt vārda reālo bagātību. Viņi uzskata, ka vārdos, zināšanās vai priekšstatus ietvertais saturs nevar tikt vizualizēts bez būtiska jēgas zuduma. Realitātes apguves vizuālo modeļu plašo izplatību mūsdienās viņi skaidro kā pārejošu parādību, ko izraisījuši sabiedrības kultūras attīstības tehnoloģiskie aspekti.

Pasaules apguves vizuālo shēmu visaptverošas iedarbības noliegums – tās visdziņāk ir verbālās īstenības izziņas nozīmes pārspīlēšanas sekas. Patiesībā diskutēt par to, kas mūsdienu kultūrā ir būtiskāks: vārds (priekšstats), attēls vai mūzika, diezin vai būtu lietderīgi. Tā, piemēram, gan vizuālās mākslas, gan mūzika paredz mākslas darbu radīšanu, bet šis process nav iespējams bez verbālās (priekšstatu)

domāšanas. Vienlaikus minētais domāšanas veids šodien ietver sevī arī neskaitāmus vizuālos tēlus un sistēmas. Tāpēc šī raksta galvenais mērķis ir, pirmkārt, pamatot pasaules apguves vizuālo shēmu un modeļu esamību un, otrkārt, raksturot mūsdienu sabiedrības iezīmi – īstenības vizuālas izziņas modelim **pakāpeniski** ieņemt dominējošo lomu citu izziņas formu vidū.

Analizējot redzes, dzirdes un runas sistēmas attiecību problēmu, pazīstamais psihologs B. Ananjevs secina, ka, neraugoties uz daudzu skeptiķu teikto tieši redzes sistēmu ir pamats uzskatīt par cilvēkam dominējošo. B. Ananjevs (Ананьев 1982) raksta: "Redzes sistēmai piemīt pārsteidzošas spējas neredzamo pārvērst redzamajā, vizualizēt jebkurus sajūtu signālus." Pat ja pieņem, ka redze nav centrālais elements, arī tad cilvēkam tā nav mazāk nozīmīga un efektīva kā dzirdes vai verbālā (priekšstatu) sistēma.

Pašreiz literatūrā nav stingri definēts jēdziens "vizuālā parādība". Drīzāk varētu runāt par priekšstatu kopu, kas aptver pirmajā acumirklī tik atšķirīgas kategorijas kā redzes un intelektuālais redzējums, redzes uztvere un domāšana u. tml. Šie termini tiek izmantoti, raksturojot visdažādākās parādības. Tas skaidrojams ar to, ka latīņu vārds "visualis" – "redzes" (kaut arī tulkojuma nozīme ir nepārprotama) mūsdienā tiek neviennozīmīgi interpretēts.

Neraugoties uz to, ka speciālistu vidū izkristalizējas noteikts viedoklis par vizuālo, vizuālās kultūras lomas sabiedrības un personības attīstībā teorētiskā apzināšana tomēr paliek nelietas zinātnieku grupas pārziņā. Lielākā daļa cilvēku pat nenojauš par savas uztveres vizuālajiem likumiem un tāpēc apzināti neveido t.s. "vizuālo uzvedību". Līdz ar to indivīdu uzdevums nav tikai apgūt vizuālos fenomenus, bet arī saprast, kāda loma vizuālajiem komponentiem ir mūsdienu kultūrā.

Šodien daudzas kultūras jomas un profesionālās darbības sfēras no cilvēka prasa speciālu vizuālo sagatavotību. Cilvēku intensīvāka, bet galvenais - masveida iekļaušanās tēlotājmākslā, neizbēgama saskarsme ar poligrāfijas rūpniecības ražojumiem, dizaina priekšmetiem, jaunu, vizuāliem parametriem piesātinātu profesiju un komunikācijas veidu rašanās atgrīezeniski paredz arī cilvēka redzes uztveres spēju attīstību. Liela daļa mākslinieku, mākslas zinātnieku, pedagogu uzskata, ka indivīdiem jāpilnveido ne tikai intelekts, bet arī vizuālās spējas. Cilvēku uztvere mūsdienu sabiedrībā arvien vairāk tiek vizuāli ievirzīta – indivīdam jāspēj visu redzamo uztvert kā "tekstu", kas ietver sevī noteiktus priekšstatus, nozīmes. Blakus utilitārajai funkcijai mūsdienu priekšmetiskā vide, atsevišķi tās elementi, arī vizuālie mākslas darbi veic zīmes, paziņojuma, kas adresēts cilvēkam, uzdevumu, un viņam jāprot tos izlasīt un saprast.

Otrkārt, runājot par priekšnoteikumiem mūsdienīga pasaules redzējuma (arī vizuālās kultūras parādību) izveidē, nedrīkst ignorēt jautājumu par t.s. "masu kultūras", sabiedrības komunikācijas formu lomu. Pētījumi šajā sfērā pārliecinoši rāda, ka var runāt nevis vienkārši par visu agrāk pastāvējušo, "nemasveida" parādību

reizinājumu, bet gan principiāli jaunu sociālās mijiedarbības mehānismu un procesu shēmu, iepriekš neeksistējušas kultūras stāvokļa rašanos. Izrādās, ka šajā jaunajā "masu" kultūrā "vizuālā" – resp., visu "vizuālo sistēmu", loma strauji pieaug.

Pēdējās desmitgadēs vizuālās informācijas pārraidīšanas sfērā notikušas gandrīz revolucionāras izmaiņas. Neiedomājami pieaudzis nododamās informācijas apjoms un kvalitāte. Ir radīti jauni vizuālās informācijas veidi un tās pārraidīšanas paņēmieni. Šodien daudzu profesiju specifika ir darbs ar virtuāliem tēliem. Te var minēt gan radiolokācijas staciju operatorus, gan speciālistus elektroniskās mikroskopijas, astronomijas, gēnu inženierijas sfērā utt. Šo profesiju pārstāvjiem redzami tēli jāpārveido konceptuālās sistēmas valodā, sarežģītajā un neskaidrajā perceptīvo pazīmju sistēmā jāatrod jēgu saturošas konstrukcijas. Citiem vārdiem, cilvēks pēc būtības risina ļoti komplicētus domāšanas uzdevumus, lai no redzamā pārietu uz neredzamo, kam seko iegūto tēlu ierakstīšana attiecīgajā priekšstatu sistēmā.

Vizuālo materiālu savā darbā izmanto un vizuālus uzdevumus risina gleznotāji, skulptori, grafiķi, arhitekti, dizaineri, celtnieki, interjera speciālisti, modelētāji, psihologi un daudzu citu profesiju pārstāvji. Kaut arī viņi apzinās savas darbības vizuālo dabu, tomēr pietiekami labi neizprot personīgo lomu vides vizuālā tēla izveidē. Dizaina teorētiski pat ir izvirzījuši "totālās vizualizēšanas" lozungu ar mērķi sakārtot, harmonizēt redzes iespaidus, pārvārtēt "informācijas krīzi", sablīvēt, saspiest neaptveramo, plašo vizuālo informāciju, no kuras mūsdienu cilvēkam nav iespējas izvairīties. Viņi uzskata, ka "vizuālās valodas izmantošana" ir viens no vadošajiem ceļiem, lai izkļūtu no "informācijas krīzes". Vizuālās valodas uzskatāmība, saprotamība un savdabīga universalitāte ļauj kompaktāk nodot nepieciešamās zināšanas, tekstus, paātrināt to uztveres procesu un nodrošināt ilgāku saglabāšanu atmiņā. Kaut gan mūsdienu māksliniekiem un dizaineriem priekšstati par vizuālajām vērtībām atšķiras, viņi visi diezgan vienprātīgi priekšmetiskās vides veidolu novērtē kā estētiski neapmierinošu. Jāatceras, ka ar jēdzienu "dizains" pieņemts apzīmēt māksliniecisko konstruēšanu, t.i., pasaules vizuālu sakārtošanu un cīņu ar vizuālo haosu.

Protams, vides nesakoptībā vainojami ne tikai arhitekti un mākslinieki. Jāņem arī vērā, ka mūsu apziņa, vajadzības un prasības mainās daudz ātrāk, nekā tās iespējams realizēt priekšmetiskajā vidē. Arvien vairāk cilvēku grib iegūt skaistas lietas un dzīvot sakārtotās mājās un dzīvokļos. Saprotams, ka pasaules sabiedrībai ir jārisina virkne krietni vien prozaiskāku uzdevumu. Līdz ar to mūsdienu dzīves vizuālā aspekta principiālā nozīmīguma uzsvēršana – tā ir modernās rietumu sabiedrības vērtību manifestācija, kas arī ir problēma, ar kuru jārēķinās.

Vai tomēr var apgalvot, ka modernā kultūra piedzīvo "vizuālo renesansi" vai ka mūsdienu cilvēkam piemīt nesalīdzināmi diferencētākas uztveres spējas nekā viņa priekštečiem? Katrā gadījumā redzes uztveres problēmu izpēte nebūt nav nejauša. Bez vizualizācijas dimensijas nav iedomājamas noteiktas cilvēka funkcionēšanas un vēl jo vairāk – modernās kultūras pašapziņas formas. Piemēram, vizuāli orientētas

ir virkne mūsdienu dizaina koncepciju. Priekšstati par vizuālajām likumsakarībām tiek izmantoti visdažādākajās sfērās – reklāmā, plakātos, preču iepakojumā, žurnālu maketos, mācību modeļu, izstāžu ekspozīciju, firmas stila izstrādē, datorgrafikā, informatīvajā grafikā utt.

Vizuālās komunikācijas likumi plaši tiek iestrādāti komerciālā dizaina un noieta un pakalpojumu teorijās. Patēriņa sfērā dominē preču un pakalpojumu izskata pastāvīgas mainīšanās ideāls. Vizuālais ietērps šeit kļūst par galveno produkta iegādes un lietošanas stimulu. Kā atzīmē mākslas zinātnieks Ž. Pekinu: "Tagad nevis lieta iekaro savu tirgu, bet gan tās izskats. Sabiedrība arvien mazāk rēķinās ar tās [preces V.K.] reālo vērtību, un arvien lielāka nozīme ir noformējumam." (Pekinu 1985).

Vizuālās informācijas izmantošana ar mērķi vadīt vai ietekmēt cilvēka apziņu, sajūtas un uzvedību – tā ir mūsdienu kultūrā plaši izplatīta parādība. Politiskie darbinieki šodien ļoti labi saprot, ka vizuālās sistēmas un vizuālie tēli ir krietni vien iedarbīgāki nekā preses izdevumos izklāstītie rīcības programmu pieteikumi. Tāpēc, jo īpaši pirmsvēlēšanu periodā, daudzi no viņiem netaupa līdzekļus televīzijas reklāmā, plakātiem, reklāmas īsfilmām utt. Apģērbs, ārējais veidols, iedzīves priekšmeti, interjers un eksterjers – tas viss ietekmē vēlēšanu lēmumu pieņemšanu, izvēli un vērtību orientāciju, pasaules uztveri, garastāvokli, sajūtas un emocijas. Vizuālie līdzekļi atšķirībā no verbālajiem vai intelektuālajiem (vārda, priekšstatiem, teorijām) ļauj gandrīz uzreiz uztvert informāciju, turklāt tās iedarbība ir efektīvāka, jo vizuālās sistēmas ietekmē ne tikai cilvēka prātu, bet arī psihes emocionāli jutekliskās norises. Turklāt vizuālie līdzekļi ļauj pietiekami kompakti, viengabalaini nodot un indivīdam uztvert dažādas idejas un izteikumus. Tādējādi var apgalvot, ka vizuālā virkne it kā noslēdz, nostiprina apziņā, simbolizē lielu verbālu un priekšstatu materiāla apjomu, ko cilvēks paralēli vizuālajiem tēliem jau ir saņēmis un apguvis. Šajā ziņā vizuālais ir kā savdabīgs liela informācijas kopuma "palaīšanas mehānisms".

Indivīdam, cilvēku pulī dodoties uz darbu vai mājup, pārvietojoties modernā lielveikalā vai braucot pa autostrādi u.tml., ātri un precīzi jāorientējas, viņam ir nepieciešama operatīva informācija, kas jāiegūst kustībā un pēc iespējas ātri. Sprotams, ka šādos apstākļos rakstisks teksts ir mazefektīvs. Vēl lielākā mērā tas attiecas uz audio informāciju, kas uztveres ziņā ir vēl laikietilpīgāka – to nepieciešams uz klausīt un saprast. Piemēram, šoferis, kas automašīnu plūsmā virzās pa pilsētu, diez vai pagūs izlasīt informāciju par remontdarbiem uz ielām un apkārtni. Tātad pat laikā nelielas shēmas veidā attēlotais tiek uztverts momentā un ļauj acumirkli pieņemt vajadzīgo lēmumu. Ceļa zīmes vai informatīvas shēmas simboliskais veidols ir neparasti ietilpīgs – tās sniedz ziņas par priekšmetu krāsu, apjomu un citiem kvantitatīviem parametriem.

Šāda veida simboli vai zīmes ir gan produktu iepakojuma krāsa, gan firmas zīmes, gan telpas sienu vai priekšmetu krāsojums, gan norādošās bultiņas, simboli

un simboliskie attēli, gan preču, dažādu lietu forma un faktūra un daudz kas cits. Jāatzīmē, ka šo simbolu un zīmju lomu modernajā kultūrā tikai tagad sāk nopietnāk pētīt; pagaidām vienīgi atsevišķi priekšmetiskās vides elementi tiek apzināti projicēti cilvēka ievirzīšanai un informēšanai. Ideāla droši vien ir tāda apkārtējās vides organizācija, kad jebkura tās sastāvdaļa patstāvīgi vai kopā ar citiem elementiem paziņo noteiktu informāciju, orientē cilvēku. Šajā ziņā ikvienai detaļai jābūt pārdomātai un veidotai, ievērojot vizuālās likumsakarības. Tas attiecas gan uz interjeru, eksterjeru, gan apdzīvojamās vides arhitektonisko tēlu, gan ikdienišķām lietām – mašīnām un cilvēka apģērbu – un pat uz dabas vidi. Saprotams, ka šādu ideālu ir neiespējami īstenot, ja orientējošie un informējošie simboli un zīmes nav organizēti noteiktā sistēmā, kā arī valodas un mākslinieciskā ziņā. Tomēr pat tad, ja minētais ideāls ir praktiski nesasniedzams, vizuālo līdzekļu loma, kas palīdz mūsdienu cilvēkam orientēties vidē, vienalga ir ļoti liela un pastāvīgi pieaug. Nepamatoti būtu uzskatīt, ka vizuālajos tēlos transformētā informācija bez pēdām pazūd cilvēciskās apziņas un atmiņas dziļumos un tāpēc ir maz efektīva. Gluži otrādi – šo tēlu spēks un nozīme ir tur, ka cilvēks iegūst informāciju, dažkārt pat neapzinoties viņam adresētā “teksta” patieso raksturu. Masu kultūras apstākļos vizuālā informācija vienmēr atrod savu patērētāju un izrādās pietiekami efektīva – to, nonākot dažādās dzīves un ražošanas situācijās uztver tūkstošiem un miljoniem cilvēku.

Cik ētiski ir uzvedības koriģēšanai izmantot tēlus – šis jautājums ir atsevišķas sarunas vērts. Taču šaubas nerada tas, ka nākotnē manipulēšana ar cilvēka apziņu, izmantojot vizuālos tēlus, tiks pakļauta stingrākai kontrolei nekā šodien. Viena šādas sabiedriskās kustības liecība, cenšoties panākt atbildības pilnāku attieksmi pret plašsaziņas līdzekļu, jo īpaši televīzijas, vizuālo produkciju, ir diskusija par tā saukto 25. kadru.

Šeit apskatītās kultūras situācijas raksturojumā gluži dabiski ietilpst arī cilvēku individuālās uzvedības analīze. Kaut gan “individuālie” vizuālie līdzekļi – tetovējums, kosmētika, apģērbs, manieres, žestikulācija, mīmika utml. – starppersonu saskarsmē un cilvēku rīcībā vienmēr bijuši būtiski, masu kultūras apstākļos tie ieguvuši citu nozīmi, ir tipizēti un sabiedrības komunikācijas sistēmā veic jaunu funkciju, jo mūsdienās cilvēku savstarpējo attiecību formas ir mainījušās. Šodien mēs varam kontaktēties transportā, darbavietā, dažādās iestādēs, kafejnīcās, bāros, kosmētiskajos salonos utt. Turklāt līdzās tiešai sarunai šajās situācijās ne mazāk nozīmīgu vietu iegūst “pastarpinātā saskarsme”, resp., “saruna ar acīm”, “izteikšanās” ar apģērbu, sejas izteiksmes palīdzību utt.

Tādējādi var sazināties ne tikai pazīstami, bet, kas ir tikpat būtiski, – pilnīgi sveši cilvēki. Spilgts apģērbs var norādīt uz personas pretenzijām. Uzvedības maniere liecina par viņa audzināšanu vai lomu, kādu indivīds grib ieņemt sabiedrībā. Sekošana modei pasvītro viņa konformismu, grupveida solidaritāti, bet modes prasību ignorēšana var nozīmēt atteikšanos no vispārpieņemtajām vērtībām, kā arī vēlēšanos

sevi parādīt, izcelties apkārtējo vidū. Šādu un līdzīgu piemēru analīze rāda, ka individuālie vizuālie līdzekļi ir ļoti nozīmīgs cilvēku komunikācijas elements. Tie palīdz paust grupas solidaritāti, ļauj personībai apstiprināt savu "Es", demonstrēt vērtības un nostādnēs, simpātijas un antipātijas, dod iespēju "darbībā" informēt par sevi un savu piederību noteiktai grupai u. tml. Savā ziņā mūsdienā sabiedrība tāpat kā iepriekš – ir teātris, kur katrs, sevi vizualizējot, cenšas spēlēt noteiktu lomu, slēpjās aiz paša radītās maskas.

Iepriekš minētais liecina tikai par to, ka vizuālā faktora problēmu nav izdomājuši teorētiķi, tā ir reāli pastāvoša un pietiekami aktuāla. Īpaši nozīmīgs šis jautājums, kā jau to atzīmējam, ir "mūsu kultūras" sfērā, kur vizuālie līdzekļi un sistēmas nodrošina virkni svarīgu funkciju: pirmām kārtām tiešu saskarsmi un verbāli priekšstatisko zināšanu otrreizēju reprezentāciju. Ne mazāk būtiskas šīs problēmas ir arī plastisko mākslu funkcionēšanas, to izpratnes un novērtēšanas, kā arī izglītības un audzināšanas jomā.

Ir labi zināms, ka cilvēki, kuri izglītības procesā apguvuši tos vai citus tēlotājmākslas jautājumus, ar mazliet citādu izpratni raugās uz mākslu nekā tie, kas nav attiecīgi sagatavoti. Tas ir saprotami, jo pirmās grupas pārstāvji var izmantot tos priekšstatus un līdzekļus, vizuālās normas un shēmas, kuras viņi apguvuši mācību laikā. Savukārt iepriekš sagatavots skatītājs mākslas darbu saprot un vērtē pavisam citādi nekā profesionālis.

Saprast, kāda loma vizuālās pieredzes apgaves un indivīda vizuālās kultūras izveides procesā ir apmācībai, var, vērojot bērnu jaunradi (sk., piem., Сакулина 1963). Sākumā bērni redz, pārdzīvo un izprot tikai tos priekšmetus, kas ietilpst viņu dzīves interešu sfērā. Kamēr vēl bērni nav sākuši zīmēt, viņi apkārt esošo redz aptuveni vienādi. Tomēr, tiklīdz bērni iesaistās mākslinieciskajā darbībā, viņi savas vīzijas attēlo atšķirīgi. Bet tas savukārt ietekmē arī viņu pasaules uztveri un izjūtu. Nu jau bērni realitāti skata caur savas darbības, apgūtā attēlošanas veida prizmu.

No tā brīža, kad bērni iemācījušies turēt rokās zīmuli, otu vai krītu, viņi ar entuziasmu sāk zīmēt visur: gan mājās, gan uz ielas, šim nolūkam izmantojot ne tikai trošu virsmu, bet dažkārt pat tikko uzlīmētas tapetes. Viņi diezgan emocionāli un nopietni uztver savas jaunrades rezultātus. Pieaugušie, proporcionāli savas mīlestības, iztēles un pedagoģiskajām spējām vienā gadījumā redz tikai spilgtu mālējumu, citā – primitīvu mēģinājumu atdarināt kādu, nereti arī lieliskus zīmējumus un savdabīgu bērnu pasauli.

Otrs nozīmīgs faktors bērna zīmētprasmes un vienlaikus arī viņa vizuālās kultūras pilnveidē ir pieaugušo līdzdalība. Vecāki, pedagogi utt. bērnam palīdz izveidot priekšstatus, piedāvā vizuālos kontekstus un demonstrē vispārīgās un vizuālās darbības etalonus, modeļus un paraugus (sk., piem., Эльконин 1978). Pieaugušie māca turēt rokā otiņu vai zīmuli, novilkt līniju un izmantot otas triepienu, virza viņu izvēlēties (sākotnēji – elementāru) izteiksmes formu. Pēc tam viņi, iepazīstinot ar

kādu māksliniecisko paņēmienu, nereti pabeidz bērna zīmējumu, vadoties jau pēc personīgajiem mākslinieciskajiem un estētiskajiem priekšstatiem (sk., piem., Запорожец 1963). Un arī turpmāk pieaugušie, jo īpaši zīmēšanas skolotāji, vada skolēnu pa valdošās kultūras iepriekš iestaigāto ceļu. Viņiem, piemēram, bērnu darbos izdodas panākt ne tikai formas, bet arī izmēru atbilstību (“galvai jābūt mazākai par rumpi”, “acis un deguns ir mazāki par galvu”, “cilvēks, kas stāv blakus mājai, ir mazāks par to” utt.), kā arī krāsu, kompozīcijas utt. saskaņotību. Respektīvi – daudzi tēlotājmākslas pedagogi apzināti vai neapzināti nosaka bērna vīzijas pamatstruktūras un viņa turpmākās attīstības zonas, kas diemžēl ļoti bieži ir reālistiskās mākslinieciskās vīzijas. Šādas vizuālās izglītības sekas ir tā noturīgā negatīvā attieksme pret modernās mākslas eksperimentiem, ko pēc tam visu savu turpmāko dzīvi pauž nu jau pieaugušie bērni.

Tomēr pasaules reālistiskā aina un tai atbilstošā vizuālās uztveres forma ir tikai viena no daudzajām attieksmes pret īstenību formām. Mākslas vēsture uzskatāmi parāda mākslinieciskā redzējuma formu daudzveidību (sk., piem., Столяр 1972). Bet tas nozīmē, ka pilnvērtīgas vizuālās kultūras veidošanās iespējama, tikai iepazīstot visu mākslinieciskās pasaules bagātību (sk., piem., Gombrich 1977).

Nenovērtējama nozīme vizuālo spēju attīstībā un sabiedrībā notiekošo izmaiņu izpratnē ir vizuālās kultūras artefaktu apguvei. Vizuālās kultūras raksturu un saturu nosaka ne tikai mākslas darbi, bet arī visu citu cilvēka darbības rezultātu kopums, kur ietilpst arhitektūra, apģērbs, mēbeles, interjers, poligrāfija, plašsaziņas līdzekļi, dārzu un parku vide utt.

Raksturojot mūsdienu vizuālās domāšanas stāvokli, nākas atzīt tā līdzību mozaīkai un zināmā mērā pat eklektiskumu. Par pamatojumu šādam viedoklim var kalpot jau iepriekš minētie daudzu kultūras darbinieku centieni sasniegt vismaz relatīvu cilvēka apkārtējās vizuālās vides harmoniju. Ir grūti raksturot mūsdienu sabiedrības vizuālo kultūru – vispirms jau tādēļ, ka vizuālā darbība tīrā veidā pastāv tikai kā zinātniska abstrakcija. Patiesībā realitātes apguves vizuālās formas cieši savijas ar citām pasaules uztveres metodēm. Šī, taisnību sakot, arī ir kultūras attīstības mūsdienu posma īpatnība. Mainījušās arī tās formas un paņēmieni, kas tiek izmantoti, cilvēkus iepazīstinot ar vizuālo mākslu. Šodien ar vizuālu tekstu mēs sastopamies ne tikai speciāli organizētā, estētiskā vidē, kas ir izolēta no citām dzīves sfērām, bet arī situācijās, kur tēlotājmākslas darbu apguve cieši savijas ar dažādiem praktiskās un intelektuālās darbības veidiem. Ir pat grūti pilnībā apzināt to formu un metožu daudzveidību, kas ļauj iepazīties ar modernās kultūras mākslas veidojumiem. Tās ir izstādes ar mākslinieku piedalīšanos, festivāli, mākslas dienas, dažādas akcijas, happeningi, dizaina projekti, modes skates, sporta izrādes u.tml. pasākumi. Ļoti bieži vizuālās mākslas darbu uztvere tik ļoti saplūst ar citām cilvēka dzīves darbības jomām, ka rodas jautājums – vai mēs joprojām tos uzlūkojam kā vizuālās kultūras faktus vai jau kā priekšmetus, kas tomēr prasa atšķirīgu uztveres formu.

Modernā kultūra īstenības attēlošanai plaši izmanto dažādus tehniskos līdzekļus, vizualizē iedomu tēlus, kas būtībā sākotnēji nav bijuši paredzēti redzes uztverei, šodien ir izveidoti tādi sabiedrības komunikācijas veidi, kur apvienoti dažādi vizuālie žanri, stili un pastāv liela nosacītība. Tas neapšaubāmi, pamato mūsdienu cilvēka vizuālās uztveres savdabību. Visi šie faktori viennozīmīgi norāda uz to, ka apkārtējās vides vizuālās apguves paradigma ir viena no galvenajām personības vērtīborientācijas izveidē. Visa vizuāli orientēto faktū summa pakāpeniski cilvēka apziņā veido specifisku vizuālo nostādni, veicina vizuālo sistēmu lomas apzināšanos katra indivīda un sabiedrības dzīvē kopumā.

Apkopojot iepriekš minēto, var apgalvot, ka procesi, kas norisinās mūsdienu kultūrā, aktualizē tās cilvēka pašrealizācijas formas, kas saistītas ar vizuālo. Vispusīga vizuāli uztveramo sabiedrības aktivitāšu analīze ļautu cilvēka darbību no neapzinātas rīcības pārvērst procesā, ko kontrolē indivīds un sabiedrība. Šobrīd mēs esam tikai šī ceļa sākumā.

Literatūra

1. Allport F.N. *Theories of Perception and the Concept of Structure*. N-Y: Wiley, 1955.
2. Gibson J. and Gibson E.J. Perceptual learning - differentiation or enrichment. *Psychological Review*, vol.62, 1956.
3. Gombrich E.H. *Mākslas vesture*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1977.
4. Аланьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека. В кн.: *Познавательные процессы: ощущения, восприятие*. М., 1982, с. 24.
5. Арнхейм Р. *Искусство и визуальное восприятие*. М., 1974, с. 122.
6. Грегори Р. *Разумный глаз*. Москва, 1972, с. 13.
7. Запорожец А.В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем дошкольном детстве. В кн. *Сенсорное воспитание дошкольника*. Москва, 1963.
8. Пекину Ж. Взгляд и слово о предмете. *Современная архитектура*, 1985, №5, с.55.
9. Саккулина Н.В. Значение рисования в сенсорном воспитании ребенка дошкольника. В кн.: *Сенсорное воспитание дошкольника*. Москва, 1963.
10. Столяр А.Д. О генезисе изобразительной деятельности и её роли в становлении сознания. В кн.: *Ранние формы искусства*. Москва, 1972.
11. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва, 1978.

Summary

The terms “visual perception”, “visual culture”, “visual thinking”, “visual communication” are widely used nowadays. However, the true meaning of all these terms still remains unclear. Up to now they have not been clearly defined

and it is not quite clear how they favour the understanding of the existing reality.

The article analysis the conception of visualization, stressing its topicality in the contemporary world. Visual perception is not simply processing signals by the brain, which enter from the retina of the eye. Visual perception is caused, firstly, by the individual experience of man and, secondly, by cultural-historical preconditions.

This is why in different historical epochs man reveals different visual activities and in different ways realizes the ability to see in conformity to these activities. This change of culture also leads to the change of vision on the whole, and of visual perception in particular.

Numerous facts and examples from different cultures show that a change in the visual paradigm occurs upon the basis of the replacement of one culture by another.

The analysis of visual activity contributes to the transformation of the visual **activity** of man from an unconscious act into a process controlled by the individual and society.

Mūzika topošo skolotāju sagatavošanas procesā

Ligita Stramkale
Latvijas Universitāte

Šis raksts ir par mūzikas nozīmi topošo skolotāju sagatavošanas procesā. Taja tiek analizēta 19. gadsimta skolotāju semināru un 20. gadsimta 20.–30. gadu skolotāju institutu pieredze šajā jautājumā. Ņemot vērā vēsturisko pieredzi Latvijā, LU PPF tika izstrādāts C daļas kurss "Mūzika personības attīstībā" ar mērķi ievirzīt studentus mūzikas pasaulē, noskaidrot tās nozīmi mūsdienu sabiedrībā, izglītībā un personības attīstībā.

Rakstā tiek analizēti mūsdienu pedagoģijas fakultātes studentu uzskati par mūzikas kursu nozīmi topošo skolotāju sagatavošanas procesā.

Raksturvārdi: mūzikas kurss, motivācija, rezultāti.

Ievads

Topošo skolotāju profesionālajā sagatavošanā svarīga loma ir mūzikai, kas palīdz attīstīt tās personības īpašības, spējas, prasmes un iemaņas, kas tik nepieciešamas ceļā uz pedagoģiskās meistarības pilnveidi. Mūzikas apguve palīdz būt radošākam savā pedagoģiskajā darbībā, skaidri saskatīt problēmu no dažādiem aspektiem, spējīgiem konkretizēt atsevišķo un sistematizēt vispārīgo.

Pētījuma mērķis – izpētīt vēsturisko pieredzi Latvijā un noskaidrot topošo skolotāju domas par mūzikas nozīmi skolotāju sagatavošanas procesā.

Pētījuma metodes:

- ◆ literatūras analīze,
- ◆ aptauja.

Pētījumā iegūtie rezultāti

Vēsturiskā pieredze Latvijā rāda, ka mūzikai vienmēr ir bijusi nozīme topošo skolotāju sagatavošanas procesā. 19. gadsimtā skolotāju sagatavošana notika skolotāju semināros, kur katram topošajam skolotājam bija jāapgūst mūzika, lai skolā bērniem varētu mācīt dziedāt. Tā laika skolotāja darbība neaprobežojās tikai ar skolu, kurā viņš strādāja. Skolotājs bija visa pagasta kultūras dzīves līdzdalībnieks, atbalstītājs un bieži vien arī vadītājs. Tādēļ skolotāju semināros bija jāapgūst arī ērģeļu spēle, lai nepieciešamības gadījumā varētu baznīcā tās spēlēt. Mūzikas

nodarbtības skolotāju semināros bija lielā cieņā un tām bija paredzēts samērā liels stundu skaits. 1878.gadā iekšlietu ministra Timaševa apstiprinātajā mācību programmā dziedāšanai un mūzikai pirmajos divos gados bija paredzētas 2 stundas nedēļā, beidzamajos – 3 stundas nedēļā (Višs 1994). Beidzot skolotāju semināru, topošais skolotājs saņēma vērtējumu gan dziedāšanā, gan mūzikas teorijā, gan ērģeļu spēlē.

Skolotāju semināros ir strādājuši daudzi izcili tā laika mūzikas skolotāji. Tā Irlavas skolotāju seminārā visu mūžu ir nostrādājis Jānis Bētiņš (1830. – 1912.). Viņa nopelnus ir 1870.gadā notikušie Dobeles dziesmu svētki, kas ir viens no priekšvēstnešiem 1873.gadā notikušajiem I Višpārējiem dziesmu svētkiem, kuros viņam ir arī gods būt par kora virsdiriģentu. Pieminēšanas vērts ir Vidzemes skolotāju seminārs, kuru no tā pastāvēšanas pirmsākumiem līdz 1881.gadam vadīja Jānis Cimze, kas, pats būdams muzikāli apdāvināts, spēja savus audzēkņus ieinteresēt, sajūsmināt un pakļaut mūzikas varai. Viņš savus semināra audzēkņus ir audzinājis ar dziedāšanas palīdzību. Daudzi semināra absolventi kļuva par labiem mūzikas skolotājiem, kora tradīciju pamatlicējiem un vietējā pagasta sabiedriskās dzīves kopējiem.

20.gadsimta 20.gadu sākumā Latvijas brīvvalsts sāka dibināt piecgadīgus skolotāju institūtus, kuru uzdevums bija sagatavot skolotājus pirmskolām, pamatskolām, kā arī citām mācību iestādēm. Arī skolotāju institūtu darbība bija orientēta uz to, lai topošais skolotājs iegūtu ne tikai zināšanas un prasmes, bet būtu noteiktas kultūrvides veidotājs. Tādēļ skolotāju institūti bija mācību iestādes, kur vienmēr skanēja mūzika un dziesmas. Skolotāju institūtos, salīdzinot ar mūsdienu pedagogijas fakultātēm, diena bija samērā neparasta. Tā sākās ar kora mēģinājumu, bet pēc lekcijām bija jāvingrinās mūzikas instrumentu spēlē, jo, kā atzīmē A.Staris, institūtu beidzot, katram bija jāapgūst kāds no mūzikas instrumentiem (Staris 2000).

Izglītības sistēma Latvijas pirmās brīvvalsts laikā sagatavoja vispusīgus skolotājus. Ikviens no institūta beidzējiem varēja mācīt arī mūziku. Daudzos skolotāju institūtos jautājums bija nostādīts tā, ka mūzikas mācību priekšmeti topošajam skolotājam bija vieni no galvenajiem. Tā piemēram, 1925.gadā nodibinātā Rēzeknes Valsts Skolotāju institūta ilggadējam mūzikas pedagogam Jūlijam Rozītim (1880. – 1952.), direktors bija devis iespēju par galveno reflektantu uzņemšanas kritēriju izvirzīt viņu muzikalitāti. Bijušie audzēkņi ar lielu bijību atceras iestājpārbaudījumu mūzikā, uzskatot, ka tas bija ļoti svarīgs, lai varētu iestāties institūtā. Jūlijs Rozītis bija stingrs un nepieķāpīgs pedagogs, bet tanī pat laikā labestīgs. Viņam piemita lieliska humora izjūta un lielas darba spējas. Viņš uzskatīja, ka mūzikas mācīšanas galvenais mērķis ir panākt spēju izprast mūziku un pareizi to novērtēt. Viņš centās savos audzēkņos veidot pozitīvu attieksmi pret mūziku un uzskatīja, ka katram topošajam skolotājam tas būtu jādara arī savās nākamajās darba vietās.

Līdzās Rēzeknes Valsts Skolotāju institūtam arī citos skolotāju institūtos mūzikas jomā darbojās izcili mūzikas skolotāji, kas spēja nodrošināt mūzikas mācībai augstu

līmeni. Tā Rīgas skolotāju institūtā mūzikas skaņu pasaulē audzēkņus ievadīja Jēkabs Vītoliņš. Viņš vadīja institūta audzēkņu kori, ansambļus, kā arī mūzikas pulciņā regulāri uzstājās ar referātiem. Jelgavas skolotāju institūta absolventiem atmiņā palikušas J. Mediņa solfedžo nodarbības, kurās viņš strādāja pēc paša uzrakstītām grāmatām, kā arī viņa vadītie mūzikas kolektīvi.

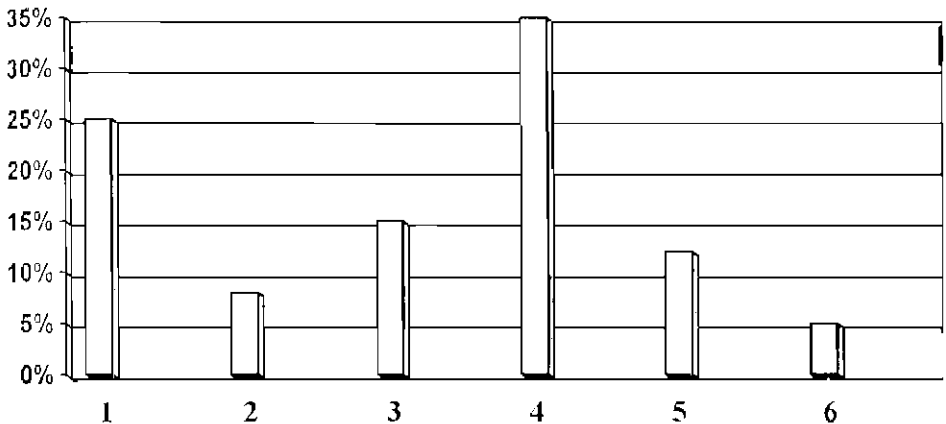
20. gadsimta 20.–30. gados skolotāju institūtos sagatavotie skolotāji, neatkarīgi no tā vai savu dzīvi saistīja ar mūziku vai nē, vienmēr spēja izjust mūziku un nekad nebija vienaldzīgi pret to. Daudzi institūta absolventi dziedāja slavenos koros, kā arī kļuva par citu mācību priekšmetu skolotājiem, kas tanī pat laikā bija muzikāli izglītoti. S. Zvanītāja atceroties savus studiju gadus Rēzeknes Valsts Skolotāju institūtā raksta, ka “kaut arī dzīvē iespēja mācīt dziedāšanu un vadīt kori radās tikai nedaudziem, tomēr ... ļoti paplašināja mūsu gara un jūtu diapazonu, tuvināja mūs mūzikas mākslas brīnumu atklāsmei” (Zvanītāja 1998).

Pozitīvās vēsturiskās pieredzes analīze Latvijā mūzikas izglītības iekļaušanā topošo skolotāju sagatavošanas procesā vedina uz pārdomām par mūzikas vietu mūsdienu skolotāju augstākās profesionālās studiju programmas plānojumā un topošā skolotāja personības pilnveidošanā. Jāatzīst ka mūsdienu topošo skolotāju sagatavošanas procesā netiek īstenota skolotāju semināru un institūtu pieeja mūzikas apguves jautājumā. Tam ir arī pamatots izskaidrojums, jo mūzikas mācības priekšmetu ieviešana topošo skolotāju sagatavošanā tādā līmenī, kā tas bija pirms brīvvalsts laikā un pirms tam, diez vai sevi attaisnotu. Šobrīd būtu grūti iedomāties, ka visu specialitāšu pedagogi mācītos dziedāt, spēlētu kādu no mūzikas instrumentiem un mūzikas kursi būtu vieni no svarīgākajiem pedagoģijas fakultātes. Tomēr, izprotot mūzikas būtību, tās nozīmi, studenti var iegūt daudz jauna, kas dod iespēju paaugstināt topošo skolotāju profesionālo kvalitāti. Mūzikas kursos iegūtās zināšanas, prasmes un iemaņas iespējams izmantot ne tikai sava mācību priekšmeta metodisko iespēju pilnveidošanā, veidojot to interesantāku, emocionālāku un daudzveidīgāku, bet arī audzināšanas un ārpusstundu darbā, veicinot vispusīgi harmoniskas personības attīstību.

2002. gadā LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes pedagoģijas katedrā tika izstrādāts C daļas kurss “*Mūzika personības attīstībā*”. Šī kursa apjoms ir 2 kredītpunkti jeb 32 stundas, no kurām 16 stundas paredzētas lekcijām un 16 stundas domātas semināriem. Kurša mērķis ir ievirzīt bakalaura programmas un skolotāju augstākās profesionālās izglītības programmas studentus mūzikas pasaulē, noskaidrot tās nozīmi mūsdienu sabiedrībā, izglītībā un personības attīstībā (Stramkale 2002). Kurša ietvaros topošie skolotāji vēsturiski stilistiskā skatījumā un kultūrvēstures kontekstā analizē mūzikas funkcijas cilvēka dzīvē. Tas dod iespēju studentiem gūt daudz plašāku ieskatu par mūziku. Tas ir pamats, lai izprastu, ka mūzika nav tikai izglītības un audzināšanas procesa sastāvdaļa. Jāatzīst, ka visa mūsu dzīve gribam mēs to vai nē ir saistīta ar mūziku, jo tā spēj radīt noteiktu atmosfēru, stimulē mūs

darbam, palīdz uzveikt vientulību, relaksēties un izklaidēties, ir ietekmīgs līdzeklis prezentācijās un svinīgos pasākumos un, pamatojoties uz mūziku, iespējams noteikt kādas grupas un pat visas sabiedrības identifikāciju. Tādējādi, plašāk izvērtējot mūzikas vērtību nozīmi vispusīgi harmoniskas personības attīstībā, studenti novērtē mūzikas nepieciešamību topošā skolotāja sagatavošanas procesā.

Piedāvāto kursu "Mūzika personības attīstībā" apgūt pieteicās 43 studenti no I.U. Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes. Pēc aptaujas rezultātiem liela daļa no šiem studentiem (35%) vai nu savā laikā ir dziedājuši korī vai arī pašlaik to dara, 15% no aptaujātajiem studentiem spēlē kādu no mūzikas instrumentiem. Tas liek secināt, ka gandrīz pusei no studentiem jau ir iepriekšēja pieredze mūzikas jomā. Aptaujas rezultāti liek domāt par šo studentu zināmu profesionālu ievirzi mūzikas jomā. Tomēr lielai daļai studentu pieredze mūzikas jomā aprobežojas tikai ar obligātajām mūzikas nodarbībām vispārīgglītojošajā skolā (25%), 5% no aptaujātajiem studentiem uzskata, ka pieredze mūzikas jomā ir ļoti minimāla (sk. 1. diagrammu). Pieredzes trūkums mūzikas jomā neietekmē kursa "Mūzika personības attīstībā" apguves iespējas un kvalitāti, jo šī kursa ietvaros no studenta netiek prasītas speciālās spējas mūzikā, bet pamatā tas balstās uz studenta vispārējām spējām.



1. Vispārīgglītojošās skolas līmenī
2. Labprāt klausās mūziku
3. Mūzikas skolas līmenī
4. Dzied vai dziedājuši korī
5. Spēlē kādu no mūzikas instrumentiem
6. Minimāla pieredze

1. diagramma. Pieredze mūzikas jomā.

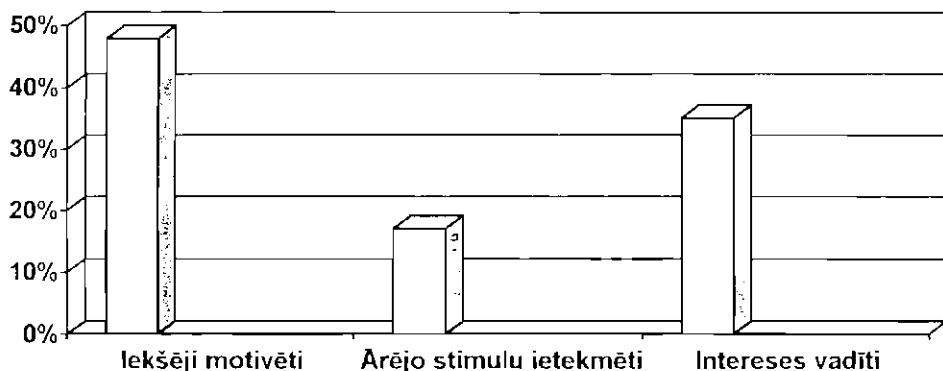
Diagram 1. Experience in music.

Ar aptaujas palīdzību noskaidrojām, cik motivēti ir studenti apgūt šo kursu. Rezultāts parādīja, ka studenti izvēlējušies šo kursu apgūt gan ārējo stimulu ietekmē, gan iekšēji motivēti, gan arī vienkārši intereses vadīti. Par ārējo stimulu ietekmi liecina tādas respondentu atbildes kā.

- ◆ jo draugi ir mūziķi (3%),
- ◆ kredītpunktu dēļ (10%),
- ◆ patika docētāja iepriekš vadītie semināri (4%).

Iekšēju motīvu vadītie studenti vēlējās sevi papildināt mūzikas jomā (31%), gribēja iegūt kaut ko jaunu un nedzirdētu (7%) vai arī viņiem vienkārši patīk mūzika (10%). 35% no aptaujātajiem studentiem izvēlējās šo kursu apgūt tādēļ, ka viņiem šķita interesants šī kursa apraksts.

Kopumā jāsecina, ka liela daļa no studentiem (48%) bija iekšēji motivēti apgūt piedāvāto kursu. 35% izrādīja interesi par šo kursu un 17% -tus aptaujāto studentu bija ietekmējuši kādi no ārējiem stimuliem (sk. 2. diagrammu).



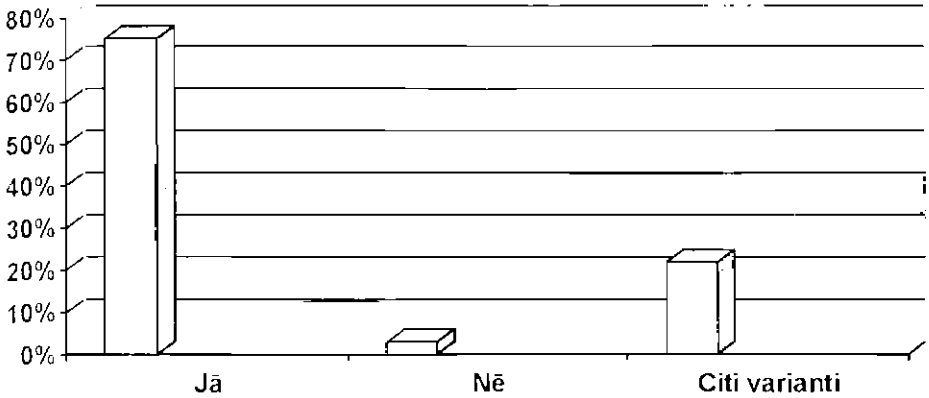
2. diagramma. Kursa apguves motivācija.

Diagram 2. Motivation for course acquisition.

Salīdzinot studentu kursa apguves motivāciju pirms un pēc šī kursa apguves, jāsecina, ka lielākā daļa studentu ar piedāvātā kursa saturu un darba metodēm bija apmierināti. Par to liecina studentu atbildes kursa noslēgumā uz jautājumu – vai viņi ieteiktu pārējiem izvēlēties apgūt šo kursu un ko viņi ieguva šī kursa apguves rezultātā. 75% no aptaujātajiem studentiem uzskatīja, ka viņi ieteiktu citiem studentiem izvēlēties apgūt šo kursu. 22% min citus variantus, starp kuriem ir tādas atbildes kā.

- ◆ izvēlēties šo kursu tad, ja tas tiešām interesē.
- ◆ izvēlēties tad, ja ir nepieciešamās priekšzināšanas par mūziku,
- ◆ katram pašam ir jāizlemj.

Tikai 3% no aptaujātajiem uzskatīja, ka nebūtu vērts ieteikt apgūt šo kursu (sk. 3. diagrammu).



3. diagramma. Vai ieteiktu šo kursu apgūt pārējiem studentiem.

Diagram 3. Would you recommend this course to other students.

Studenti kursa apguves rezultātā ieguva daudz vērtīga. Kā paši atzīst, tad vērtīgākais bija

- ◆ sapratne, ka mūzika ir jāizprot un jādzīvo ar to, un nepietiek, ka to tikai klausās,
- ◆ izpratne par mūzikas dažādo ietekmi uz cilvēku un tās nozīmi personības attīstībā.

Daudzi no studentiem sistematizēja jau agrāk zināmo informāciju, noformulēja mūzikas lomu cilvēka dzīvē un apjauta, ka mūzika ir svarīga pedagoģiskā procesa sastāvdaļa. Kurša apguves rezultātā studenti nonāca pie secinājuma, ka iegūtais, to pielāgojot un papildinot, var tikt izmantots studiju procesā un pedagoģiskajā praksē. Šāda veida kursiem ir nākotne, jo tie nepārslogojot studentus, aktualizē mūzikas nozīmi katra topošā skolotāja dzīvē un pedagoģiskajā darbībā.

Šis pētījums ir tikai pamats, lai turpinātu analizēt kursa "Mūzika personības attīstībā" attīstības dinamiku un izpētītu tā noturīguma un stabilitātes faktoros topošo skolotāju sagatavošanas procesā.

Literatūra

1. Staris A. *Skolas un izglītība Rīgā no sendienām līdz 1944.gadam*. Rīga, 2000.
2. Stramkale L. Muzikālās izglītības un audzināšanas loma harmoniskas personības attīstībā/Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē: *I.I. PPF Zinātniskie raksti*. Rīga, 2002.
3. Vičs A. *Latviešu skolu vēsture*. Otrā grāmatā. Rīga, 1994.
4. Zvanitaja S. *Aiz gadu tālēm*. Rēzekne, 1998.

Summary

The article deals with the importance of music in the process of training future teachers. It presents the analysis of the teachers' seminars of the 19th century and the experience of teacher training institutions in the 20's – 30's of the 20th century in this sphere. Taking into consideration the experience in Latvia at the Faculty of Education and Psychology of the University of Latvia, the course "Music in the Development of the Personality" was worked out, the aim of which is to show music as an integral part of the society and stress its significance in the evaluation of a modern education system.

The article includes the analysis of the views of students of the Faculty of Education and Psychology on the role of music courses in the process of training future teachers.

Muzeju prakse “Metropole. Rīga”

Ilze Vītola

Latvijas Universitāte

Rakstā analizēti Vizuālās mākslas un mākslas vēstures skolotāja programmas studentu darba rezultāti muzeju praksē 2001.gada augustā un septembrī, kad 18 trešā kursa studenti palīdzējuši iekārtot izstādi *Metropole. Rīga*, kas notikusi Rīgas biržas namā, kā arī veikusi dežurantu – konsultantu pienākumus (izstādes kuratores – Inese Baranovska un Frančeska Kirke).

Muzeju prakses rezultāti analizēti četros aspektos.

Pirmais aspekts ir studentu sadarbība ar izstādes apmeklētājiem. Īpaši jāuzsver studentu sastapšanās ar ļoti atšķirīgu publikas attieksmi – gan dziļu interesi, gan neiecietību un noliegumu. Kontaktus ar publiku var uzskatīt par topošo vizuālās mākslas un mākslas vēstures skolotāju nozīmīgu pedagoģisko pieredzi.

Otrais aspekts ir studentu sadarbība ar izstādes organizētājiem. Studentiem atmiņā palikusi kuratoru aktivitāte, enerģija, kompetence, kā arī pozitīvā attieksme un uztiešanās studentiem. Trešais aspekts ir studentu sadarbība ar saviem kursa biedriem. Lai gan tik ilgstoši kopā pavadīts laiks radījis saskarsmes problēmas grupā, studenti atzīst, ka bijis interesanti strādāt kopā ārpus universitātes.

Ceturtais aspekts ir studentu saskarsme ar mākslas darbiem. Ilgstoša un nesteidzīga iedziļināšanās mākslas darbos būtiski mainījusi studentu attieksmi pret tiem – studenti uzsver laika, enerģijas un pacietības nozīmi, tuvojoties mākslas darba izpratnei un izjušanai. Muzeja praksē gūtā pieredze ir arī vērtīgs materiāls, lai domātu par Tēlotājas mākslas katedras piedāvāto studiju formu un satura optimizēšanu atbilstoši musdienu prasībām.

Raksturvārdi: Vizuālās mākslas un mākslas skolotāja programma, muzeju prakse, konsultantu pienākumi.

2001.gada augustā un septembrī Rīgas biržas namā norisinās Rīgas 800 gadu svinībām par godu organizētā multimedijālā mākslas izstāde *Metropole. Rīga*. Izstādes koncepcijas autores un kuratores ir Inese Baranovska un Frančeska Kirke, kuratoru asistente – Mairita Timrote. Vizuālās mākslas un mākslas vēstures skolotāja studiju virziena 3.kursa 18 studentiem tiek piedāvāta vienreizēja iespēja būt līdzdalībniekiem izstādes iekārtošanā un veikt ikdienas darbu ar skatītājiem dežurantu- konsultantu lomā.

Tradicionālāks, daudzkārt pierastāks izstādīto mākslas darbu iepazīšanas veids būtu uzdevums studentiem apmeklēt izstādi un komentēt redzēto. Ilgstošs ikdienas darbs ekspozīcijā – *dzīvošana* starp mākslas darbiem – rosina domāt par līdz šim nenovērtētām mākslas izglītības iespējām augstskolā.

Angļu mākslas pedagogs profesors Kens Robinsons ir definējis mākslas izglītības mērķi kā *cerību saprast pasauli un mākslu labāk*. (Robinson 2000) Šī formulējuma atslēgas vārds ir *cerība*. Faktiski nav universālu metožu, kā cilvēku iemācīt izprast un mīlēt mākslu, izjust to kā savas dzīves daļu. Tomēr pastāv cerība, ka tas izdosies, ja mākslas izglītības procesa sastāvdaļa būs mākslas darbu klātbūtnes nodrošinājums – muzeju un izstāžu vide.

2001. gadā ir apstiprināts Pamatizglītības standarts vizuālajā mākslā. Līdz ar to vizuālās mākslas mācību saturā vispārizglītojošajās skolās sākušās nozīmīgas kvalitatīvas izmaiņas. Priekšmeta saturu veido četri līdzvērtīgi komponenti: emocionālā pieredze, radošās darbības pieredze, kultūras mantojuma apguves pieredze un vērtējošās darbības pieredze. Šādi traktēts mācību saturs rosina pārvērtēt topošo vizuālās mākslas skolotāju potenciālo gatavību īstenot jaunā standarta prasības. Mūsdienīgam vizuālās mākslas skolotājam nepietiek ar prasmi zīmēt un gleznot, tikai skolotājs, kuram pašam māksla ir nepieciešama dzīves daļa, varēs radīt savos skolēnos pārlicību, ka *māksla ir viens no daudziem veidiem, kā izprast sevi un pasauli*. (Vizuālā māksla. Pamatizglītības standarts 2001. 5)

Muzeju prakses jaunais saturs ir viens no soļiem vizuālās mākslas un mākslas vēstures skolotāju programmas studiju procesa optimizēšanā atbilstoši mūsdienai prasībām.

Muzeju praksē gūtā pieredze un studentu izteiktās atziņas rosina domāt gan par vizuālās mākslas skolotāja izglītības īpašajām vajadzībām un specifiku, gan par augstskolas iespējām neaprobežoties ar jau pierastajām prakses formām un paplašināt studiju saturu. Studentu atsauce, strādājot izstādē *Metropole. Rīga*, ļauj cerēt, ka topošie mākslas skolotāji vēlas un cenšas iesaistīties Latvijas kultūras dzīvē un kopt savu kompetenci kultūrizglītojošā darbā ar sabiedrību.

Sadarbībā ar publiku gūtā pieredze jāatzīmē kā viens no nozīmīgākajiem ieguvumiem prakses darbā. Faktiski šī bija studentu pirmā pieredze veidot attiecības ar izstādes apmeklētājiem, turklāt kontingents bija ļoti daudzveidīgs un atšķirās no *parastās* izstāžu publikas. Lielākā daļa studentu apgalvo, ka bijuši pārsteigti, sastopoties ar tik dažādu skatītāju attieksmi. Daudzi skatītāji nākuši vairākkārt, ilgi pētījuši darbus, izturējušies ar tik lielu bijību pret mākslu, ka bez uzaicinājuma nav uzdrošinājušies aiztikt interaktīvos mākslas darbus. Turpretī citi, uzskatot, ka viņu domas ir vienīgās pareizās, pārmetuši studentiem mākslas darbu izvēli vai pat izskatu. Studenti uzsver, ka tieši apmeklētāji, paši to neapzinoties, veido izstādē valdošo noskaņu. Citiem vārdiem sakot, mākslas darbs izskatās tā, kā uz to skatās. Atzīstot, ka prakses laiks atmiņā palicis kā apmeklētāju dāvētu pozitīvu emociju pārpilnība, studenti brīnās, kāpēc dežuranti muzejos bieži ir netaisni un neapmierināti. Par pārmetumu augstskolai un arī motivācijas veidotāju sevis tālākai izglītošanai var uzskatīt komentārus par problēmām sazināties angļu valodā, nečīrības sajūtu, nezinot atbildi uz kādu skatītāja jautājumu, nedrošības sajūtu, komentējot izstādes eksponātus.

Vairāki studenti atzīst, ka prakses gaitā iemanījušies atbildēt uz bieži dzirdētu jautājumu un vienlaikus pārmetumu *Vai tad tā ir māksla?* Rēķinoties ar vizuālās mākslas skolotāja ikdienas darba nepieciešamību atbildēt uz jautājumu *Kas ir māksla?*, studentu pieredze saskarsmē ar neizprastošā apmeklētāju jāvērtē kā īpaši nozīmīga, kā sava veida uguns kristības, mācoties aizstāvēt mākslu. Izstāde *Metropole. Rīga*, eksponēto mākslas darbu daudzveidības dēļ bija īpaša, tāpēc sajūsmas vai neizpratnes izraisītas skatītāju reakcijas bija novērojamas ļoti bieži. Dažkārt studentiem grūtības sagādājusī prasība būt laipniem visu dienu, kā arī vajadzība orientēties, ātri reaģēt, patstāvīgi pieņemt lēmumus negaidītās situācijās. Cilvēcisko attiecību pieredzes jomā nav būtiskas atšķirības starp izstādes konsultanta un mākslas skolotāja darbu, šajā aspektā muzeja prakse sniegusi arī sava veida pedagoģisku pieredzi.

Otrs nozīmīgākais studentu jauniegūtās pieredzes virziens ir viņu sadarbība ar izstādes organizētājiem. Gandrīz visi prakses dalībnieki atzīst, ka organizētāji viņiem uzticējušies, palāvušies uz viņu kompetenci patstāvīgu lēmumu pieņemšanā, respektējuši studentu viedokļus un visu izstādes sagatavošanas un norises laiku strādājuši ar viņiem vienotā komandā. Studenti apbrīno izstādes kuratoru aktivitāti, enerģiju, kompetenci, neatlaidību, personības spēku. Kuratori ieguvuši studentu uzticību, atklāti atzīstot savas šaubas, nezināšanu, solot noskaidrot un arī noskaidrojot vaicāto. Veiksmīgā studentu un izstādes organizētāju sadarbība rosina domāt par iespēju ikdienas studiju procesu *pietuvināt reālajai dzīvei*. Bieži tiek diskutēts par studentu paviršo attieksmi pret mācību uzdevumiem, termiņu neievērošanu, darbu zemo kvalitāti. Izrādās, ka, iesaistoties *īstā* projektā, to pašu studentu attieksme un darba kvalitāte radikāli atšķiras – tā ir nesalīdzināmi augstāka. Šis projekts kā vienlīdz *īsts* gan izstādes organizētājiem, gan studentiem, gan skatītājiem radikāli izmainījis studentu attieksmi, atbildības sajūtu un darba kvalitāti. Manuprāt, studiju procesu būtiski uzlabotu regulāra studentu iesaistīšana mācību spēku vadītos projektos, kā arī iespējami bieža vieslektoru pieaicināšana, tā padarot studijas daudzveidīgākas un interesantākas.

Studenti novērtē iespēju prakses laikā iepazīties ar sabiedrībā populāriem, kultūras jomā strādājošiem cilvēkiem māksliniekiem, mākslas kritiķiem, televīzijas un preses žurnālistiem. Rodas atziņa, ka viņi arī ir cilvēki. It kā naivi, tomēr jāvērtē topošo mākslas skolotāju kontaktēšanās un sadarbība ar mūsu laika *kultūras eliti*, tālākā perspektīvā tā varētu palīdzēt mākslas pedagoga – kultūras speciālista – tēla veidošanā Latvijā. Lai gan studenti trijos studiju gados ir piedalījušies daudzveidīgās praktiskās nodarbībās, viņi atzīst, ka muzeja prakse bijusi pirmā iespēja iesaistīties izstādes veidošanā no sākuma līdz beigām, sastopoties gan ar netīrību, gan greznību, gan lielu sirsnību.

Trešais aspekts, ko nepieciešams sīkāk analizēt, ir studentu sadarbība ar saviem kursa biedriem. Kopumā sadarbības pieredze ir pozitīva, atklājot, ka kurss ir komanda.

kas spēj attaisnot tai uzticēto atbildību. Vairāki studenti atzīst, ka bijušas saskarsmes problēmas kursa biedru starpā, tik ilgu laiku pavadot kopā. Nesaskaņas tiek raksturotas kā tipiska sieviešu kolektīvu iezīme. Šīs domstarpības vairākus studentus rosinājušas pievērst lielāku uzmanību kursa biedru attiecībām, kā arī savai lomai kolektīvā. Ikdienas mācību darbā tam gan neesot īpašas nozīmes. Ir jādodomā par studentu savstarpējo atsvešinātību ikdienas studiju procesā, tās saistību ar studentu aizņemtību un ietekmi uz studiju kvalitāti. Studentu savstarpējai sadarbībai gan grupas ietvaros, gan starp kursiem vizuālās mākslas un mākslas vēstures skolotāja programiņā vajadzētu kļūt par regulāri izmantojamu studiju formu. Lai gan vizuālās mākslas radīšanas procesam vairāk piemīt individuāla daba, tomēr tikai viedokļu daudzveidība rosina domāt par mākslas būtību. Kā ieguvumu studenti vērtē iespēju būt kopā ārpus universitātes, iespēju uzzināt kursa biedru domas par tēmām, kas nav saistītas ar mācībām, kā arī kopīgās vakaru izklaides Vecrīgā pēc izstādes darba laika beigām.

Pēdējais, taču ne mazāk svarīgs aspekts ir studentu saskarsme, attiecību veidošana ar mākslu. Studenti atzīst, ka bijis ļoti patīkami pavadīt laiku mākslas vidē, kurā katru dienu var ieraudzīt kaut ko jaunu. Vairāki studenti atzīst, ka sākumā izstāde šķitusi neizteiksmīga, neinteresanta, savukārt vēlāk, iepazīstot mākslas darbus, attieksme radikāli mainījusies. Studenti atzīst, ka iepazīsuši Rīgu (izstāde bija saistīta ar Rīgas vēsturi) un uzzinājuši to, ko nekādā citā veidā nebūtu varējuši uzzināt – īpaši jāatzīmē iespēja vienlaicīgi vērot gan eksponātus, gan skatītājus. Galvenā atziņa un vienlaikus problēma, ar kuru bieži sastopas mākslas skolotāji (arī Tēlotājas mākslas katedras docētāji), ir secinājums, ka mākslu var izprast, tikai ilgstoši un nesteidzīgi kontaktējoties ar to. Manuprāt, šī ir ārkārtīgi nozīmīga atziņa un iemesls pārdomām par pašreizējo modeli un nākotnes perspektīvām vizuālās mākslas un mākslas vēstures skolotāju sagatavošanā. Diemžēl, mākslu nevar izprast un izjust ātri – studiju laika samazināšana negatīvi ietekmētu topošo skolotāju kompetenci mākslā. Īsā laikā var iemācīties, kas ir nozīmīgs, vērtīgs, atzīts mākslā, bet nevar izprast un izjust, ka tas tā patiešām ir un kāpēc tā ir. Studenti secina, ka, lai kaut ko gūtu no mākslas, ir jāiegulda enerģija, laiks un pacietība. Ir jādodomā, kā šo ieguldījumu no studentu puses panākt ikdienas studiju procesā. Darbu izstādē šajā ziņā var uzskatīt par sava veida *piespiedu* pasākumu, kad studenti, spiesti dienām vērot vienus un tos pašus mākslas darbus, rezultātā tos iemīlējuši.

Vēl – par docētājiem. Studenti ļoti gaidījuši savus docētājus un pievērsuši īpašu uzmanību katram, kurš apmeklējis izstādi. Diemžēl, atnākuši tikai daži, radot studentos neizpratni par nesaskaņu starp vārdiem (mācīt mākslu) un darbiem (ignorēt vienu no gada nozīmīgākajām izstādēm).

Kopumā šī prakse ir devusi nozīmīgu profesionālu pieredzi katram tās dalībniekam – topošajam vizuālās mākslas un mākslas vēstures skolotājam. Lai iegūtu vizuālās mākslas un mākslas vēstures skolotājam nepieciešamo kompetenci,

šāda daudzslāņaina kultūras pieredze kā studiju procesa sastāvdaļa ir ļoti noderīga. Muzeja praksē gūtā pieredze ir arī vērtīgs materiāls, lai domātu par Učlotājas mākslas katedras piedāvāto studiju formu un satura optimizēšanu atbilstoši mūsdienu prasībām.

Literatūra

1. Robinson K. *Creativity and Culture in Education: the Future*. Presentation in the International Forum on Arts Education *Lighthouse*, March 18, 2000, Helsinki (Finland).
2. *Vizuālā māksla. Pamatzglītības standarts*. Rīga, 2001.

Summary

The article analysis the results of 18 third-year art education students museum practice which took place in the Multimedia art exhibition *Metropolis, Riga*, held at the Riga Stock Exchange building in August and September, 2001. The exhibition was part of Riga's 800th anniversary celebration events. The tutors were the art historian Inese Baranovska and the painter Franceska Kirke. There should be pointed out four aspects of the results of this unusual practice.

The first aspect is cooperation between the students and the visitors. The amplitude of the visitors' reaction the students encountered was very wide – from deep interest to intolerance. The students' conclusion was that it was the visitors who created the atmosphere of the exhibition. The live contact with the public was a significant pedagogical experience of the art education students.

The second aspect is cooperation with the tutors. The students remember their activity, energy, competence, perseverance as well as their positive attitude and trust they experienced in their common work.

The third aspect is cooperation among the students in the group. On the one hand, being together every day from morning till night caused several psychological problems; on the other hand, team work outside the University was very interesting.

The fourth aspect is the closeness with works of art. Long and deep contact with works of art is a necessary and important experience in the study process. The students wrote how their attitude gradually changed from the first days of the exhibition to its end. Time, mental energy and patience are needed to get close to a work of art.

The museum practice gave the students of the art education program a many-sided and valuable experience. It helped also the Department of Arts find more optimal study forms and content.

Sporta mācību metodika

Studentu mācīšanās prasmju pilnveidošana studiju kursa “Fiziskās kultūras, sporta un olimpiskās kustības vēsture” apgūvē

Dzintra Grundmane
Latvijas Universitāte

Viens no studiju programmas “Vidusskolas veselības mācības un fiziskās audzināšanas skolotājs” uzdevumiem ir nodrošināt studentu akadēmisko un profesionālo zināšanu, prasmju, iemaņu un jaunrades pieredzes pilnveidi, apgūstot izglītības, mācību un audzināšanas, personības socializācijas teorijas. Mācību procesā aktuāls ir ne tikai zināšanu iegūšanas process, bet arī izziņas spēju un prasmju izkopšana, kas ir “priekšnoteikums cilvēka pašizglītībai un novatoriskai darbībai sava profesijā” (Geidzs, Berliners 1998).

Studiju kursa “Fiziskās kultūras, sporta un olimpiskās kustības vēsture” nodarbību organizēšana Latvijas Sporta muzejā dod iespēju studentiem katrā nodarbībā reproducēt piedāvāto materiālu. Tas nodrošina zināšanu uzkrāšanu salīdzināšanai, vispārīnāšanai, analīzei un citām domāšanas operācijām. Sasniedzot kvalitatīvi augstāku mācīšanās pakāpi, students spēj izvērtēt savas zināšanas un prasmes. Refleksija ļauj izskaidrot lietas, paradības, attīstīt tādas mācīšanās prasmes, kas ne tikai ļautu risināt mācību problēmas, bet arī sagatavotu objektīvi jaunu sakarību atklāšanai un vispārīnātu secinājumu formulešanai, zināšanu un prasmju izmantošanai jaunā situācijā.

Raksturvārdi: izglītība muzejā, mācīšanās un mācīšanās prakse, mācīšanās prasmju pilnveide.

Ievads

Mācības ir ilgstošs daudzlīmeņu process, kuru no studenta un priekšmeta viedokļa var raksturot kā mācīšanās procesu, bet no subjektu mijiedarbības viedokļa kā sociālu procesu. Tā dinamiku ietekmē mācību vide, kuru var definēt kā vietu, kur studentiem iespējams mācīties kopā un atbalstīt cītam citu, ja viņi lieto līdzekļu un informācijas avotu dažādību, tiecoties sasniegt mācīšanās mērķus problēmu risināšanas darbībā (Wilson 1995).

Mācību procesu var dēvēt arī par dažādu pedagoģisko situāciju secīgu kopumu. Reālā mācību procesā sastopamas teorētiskās, praktiski orientētās un praktiskās nodarbības. Teorētiskajās nodarbībās studenti ir pasīvi klausītāji, bet docētājs – zināšanu sniedzējs. Studentu zināšanas objektīvi var novērtēt gan rakstveida eksāmenā, gan mutvārdos. Praktiski orientētās nodarbības ietver studentu aktīvo darbību zināšanu apgūvē.

Šajā procesā studentu pamata prasmes – domāšanas – intelektuālā kvalitāte

nodrošina akadēmisko zināšanu pamatu, uz kura veidojas citas prasmes un kompetences – prasme izmantot avotus, kā arī savstarpējo attiecību, informēšanas, sistēmiskās domāšanas un tehnoloģiju izmantošanas prasme.

Prasme mācīties ir intelektuāla prasme. Tās svarīgākā pazīme ir apzināta, mērķtiecīga mācīšanās procesa vadība, kas nodrošina tās efektivitāti. Šī prasme "nosaka arī mācīšanās raksturu: reproduktīvu, interpretējošu vai produktīvu" (Žogla 2001). Reproduktīvā līmenī prasme mācīties nodrošina zināšanu uzkrāšanu, apgūstot iepriekšējo paaudžu pieredzi. Lai sasniegtu nākamo prasmes līmeni – interpretējošo –, nepieciešams balstīties uz jau esošo pieredzi, jo "mācīšana neienes izmaiņas, kas nav pamatotas jau esošajā pieredzes struktūrā. (...) Tādējādi mācīšanos nosaka attīstība, nevis mācīšana" (Gudjons 1996). Produktīvā prasme mācīties "ļauj vērtēt iegūto kā faktu materiālu salīdzināšanai, klasificēšanai, vispārināšanai, analīzei, sintēzei" (Žogla 2001).

Mācīšanas un mācīšanās formas un metodes, izziņas darbības kontrole un paškontrolē veido mācību procesu. Tā cikls noslēdzas ar noteiktu rezultātu analīzi un pašanalīzi. Mācību darbības shēmu varētu raksturot kā satura uztveršanu, tā izprašanu, apjūgšanu, vispārināšanu, nostiprināšanu, radošu izmantošanu, pētīšanu. Balstoties uz Bendžamina Blūma izveidoto taksonomijas sistēmu par mācīšanās mērķiem, tiek izdalīti seši izziņas līmeņi – no zināšanu uztveres, izpratnes un lietošanas līdz augstākajiem kognitīvās izziņas līmeņiem: analīzes, sintēzes un novērtējuma (Geidžs, Berliners 1998).

Ja mācību procesā veido tādas pedagoģiskās situācijas, kurās studentiem būtu iespējams aktīvi izziņāt, analizēt, dalīties pieredzē, tad mācīšanās prasmi pilnveidošana tiek sekmēta.

Pētījuma metodoloģija

Pētnieciskais process notiek Latvijas Sporta muzejā, kur studentiem iespējams izmantot bibliotēku, kurā ir sporta veidu metodiskā literatūra un informācija par sporta vēsturi Latvijā un pasaulē, kā arī iepazīties ar muzeja izstāžu un audio video materiāliem par sporta vēsturi.

Katras nodarbības mērķis ir veicināt studentu patstāvīgo mācīšanos, tādēļ kā paņēmieni mācību darba organizēšanā tiek piedāvātas darba lapas, kuru struktūra veidota tā, lai studenti patstāvīgi vai grupās, noskaidrojot atsevišķus jēdzienus, iegūtu vispārinājumu tēmas satura pakāpeniskā atklāsmē. Jau Džeroms Bruners savos agrīnajos pētījumos akcentējis pētāmā priekšmeta struktūras izpratnes svarīgumu, aktīvās mācīšanās nepieciešamību kā bāzi patiesai izpratnei un spriešanas vērtībai mācīšanās procesā. Brunera pieeja, kurā tika akcentēta mācīšanās ar atklāsmi nepieciešamība, bija saskaņā ar Piažē ideju par "cilvēka domāšanas spēju nobriešanu" nevis pašām no sevis, bet gan attīstoties saskarsmē ar pasauli, tās

priekšmetiem un personām" (Gudjons 1996). Mācīšanās ar atklāsmi pamatā ir zinātniskā modeļa veidošana. Students saskata problēmas, izvirza hipotēzes, pārbauda katru no tām un pēc tam apkopo secinājumus. Šāda veida darbošanās mērķis ir mācīt studentu domāt un veicma viņu izmantot intuīciju, iztēli un būt radošam. Šī pieceja ļauj studentam apgūt jaunu informāciju, darbojoties motivēti un virzoties uz augstāku mācīšanās pakāpi.

Dāvids P. Ausubels attīstīja diferencēti jēdzienisko receptīvās mācīšanās teoriju, kuras pamatā ir teorija par attīstošo organizatoru. To var saukt arī par medeļi, plānu, kas ļauj aktivizēt jauno informāciju tā, lai studentam atbilstoši savam zināšanu līmenim un uztveres īpatnībām to vieglāk būtu uztvert (www.lincoln).

Katra nodarbība veidota tā, lai rosinātu studentus domāt, lai attīstītu izziņas spējas, mācīšanās prasmes, patstāvīgi reproducējot piedāvāto materiālu. Docētāja uzdevums ir sagatavot, rosināt, aizrādīt, dot studenta radošajai darbībai noteiktu virzību. Studenti iepazīstas, pēta, salīdzina, analizē un secina.

Izvirzot pētījuma mērķi – pilnveidot studentu mācīšanās prasmes, apgūstot studiju kursu "Fiziskās kultūras, sporta un olimpiskās kustības vēsture", tika analizēti strukturēto mācīšanās darba lapu lietošanas rezultāti mācību procesā un studentu pārbaudes darbi – esejas par Latvijas Sporta muzeja izstādi "Kara māksla un sports" Latvijas Kara muzejā.

Empīriskā pētījuma norise

Pētījuma empīrisko pamatu veido studiju kursa "Fiziskās kultūras, sporta un olimpiskās kustības vēsture" apguve, lietojot strukturētās mācīšanās darba lapas, kas paplašināja konkrēto tēmu uztveri, noteica tādu situāciju izveidi, kurās studentiem būtu iespēja aktīvi izzināt, analizēt, dalīties pieredzē. Studenti patstāvīgi apguva mācību vielu, un šādas studijas ir daudz efektīvākas nekā lekcijas, jo attīstās audzēkņu personība un izmainās viņu domāšana.

Pirmās studiju kursa astoņas tēmas studenti apguva, izmantojot docētājas sagatavotās strukturētās mācīšanās darba lapas, kas rosināja uztvert un apjēgt konkrēto tēmu kultūrvēsturiskā kontekstā, līdz ar to sekmējot zināšanu nostiprināšanu. Darba lapu struktūra noteica darba uzdevumus, kas sevī ietvēra aplūkojamās sporta vēstures tēmas kultūrvēsturisko raksturojumu, izdalot vēsturisko, ģeopolitisko, mākslas, kultūras, izglītības un sporta attīstības līmeni.

Lai noteiktu iegūto prasmju efektivitāti, nākamās septiņas studiju kursa tēmas studenti apguva patstāvīgi nodarbību laikā, atbildot uz konkrētiem jautājumiem mutiski. Pirmkārt, tas veicināja patstāvīgā darba iemaņas – no zināšanu uztveres, izpratnes un lietošanas līdz augstākajiem izziņas līmeņiem: analīzes, sintēzes un novērtējuma. Otrkārt, svarīgi bija attīstīt studentu verbālo prasmi, kas ir noteicošā topošo skolotāju sagatavošanā, prasmi sniegt informāciju un argumentēt.

Iegūto rezultātu apstrāde un analīze

Nodarbībās piedalījās LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Veselības un sporta izglītības nodaļas 2.kursa 31 students (eseju rakstīja 25 studenti).

Pirmajā pētījuma daļā, apgūstot astoņas tēmas, studenti izmantoja sagatavotās darba lapas. Pārsvarā darbs noritēja grupās, taču atbildes uz atsevišķām to sadaļām tika sagatavotas gan patstāvīgi, gan strādājot grupā, līdz ar to daži grupu dalībnieki neuzņēmas iniciatīvu, bet citu atbildes atspoguļoja tikai subjektīvo viedokli (sk. 1.diaqrammu).

Otrajā pētījuma daļā, apgūstot septiņas tēmas, studenti veidoja savu atbildes struktūru un loģisko izklāstu, izvēloties darbu grupā vai strādājot individuāli (sk. 2.diaqrammu).

Analizējot darba lapas, var izvērtēt, kādu paņēmieni studenti izvēlējās, lai atklātu jautājuma saturu:

- 1) faktu uzskaitījumu,
- 2) tēzes,
- 3) izvērstu atbildi, izmantojot grāmatas tekstu.

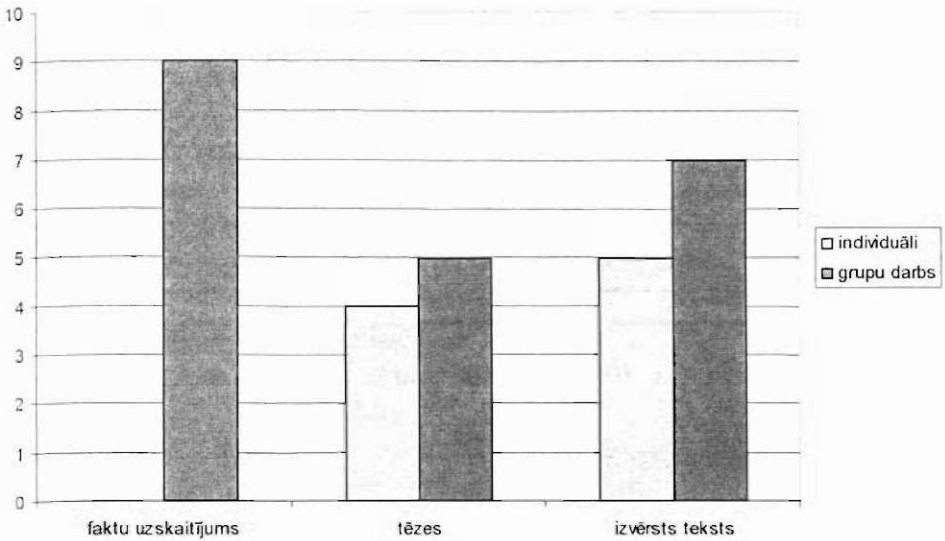
Rezultāti

1. Studentu mācīšanās secība nodarbībās.
 - Pirmajā pētījuma daļā studenti pārsvarā izvēlējās darbu grupās (3-6 dalībnieki), sniedzot izvērstu atbildi.
 - Otrajā pētījuma daļā lielākā daļa studentu deva priekšroku darbam grupās, formulējot atbildes tēžu veidā, pārējie strādāja patstāvīgi, un viņu atbildēs ir individuāla pieceja jautājumu atklāsmē.

2. Studentu vērtējums par izstādi.

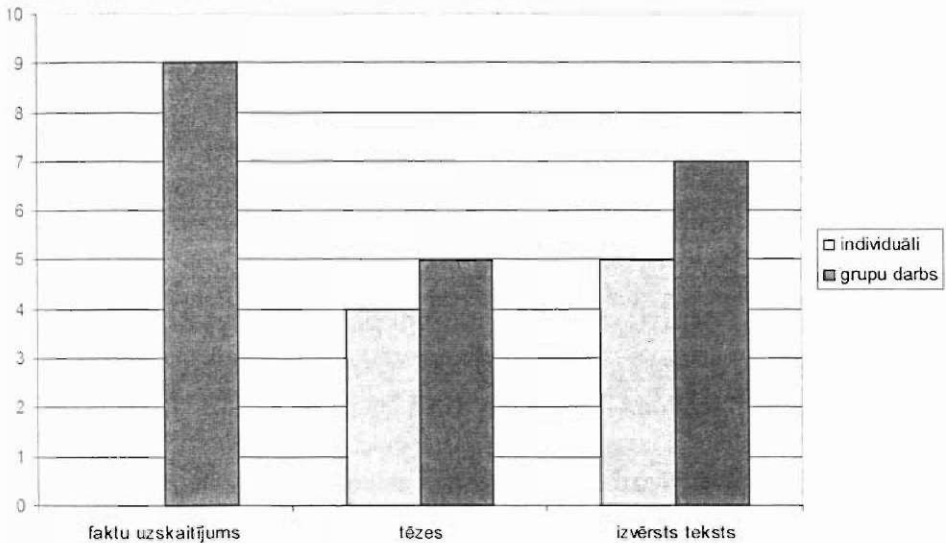
Esejas analizētas, ņemot vērā to veidu (sk. 1.tabulu):

- 1) aprakstoši analizējoša (izpratne par Latvijas sporta vēsturi izstādes kontekstā),
- 2) informatīva (informācija par izstādi, izmantojot izstādes paskaidrojošos tekstus),
- 3) vizuāli aprakstoša (ko redzu izstādē),
- 4) informatīvi aprakstoša (informācija par izstādi subjektīvā izpratnē).



1. diagramma. Darba lapu izmantošanas vērtējums pēc studentu darba organizācijas formas.

Diagram 1. Assessment of using work sheets according to organisation form of students' work.



2. diagramma. Atbilžu uz jautājumiem vērtējums pēc studentu darba organizācijas formas.

Diagram 2. Assessment of answers to questions according to organisation form of students' work.

1.tabula. Studentu pašvērtējums pēc esejas veida

Table 1. Students' self-assessment according to the type of essay

Studenti	Aprakstoši analizējoša	Informatīva	Vizuāli aprakstoša	Informatīvi analizējoša
2				2
8		8		
4			4	
11	11			
25	11	8	4	2

Secinājumi

1. Lietojot strukturētās darba lapas:

- pētījuma pirmajā daļā studenti apguva jaunas iemaņas, un tika nostiprinātas viņu prasmes reproduktīvi mācīties.
- pētījuma otrajā daļā, patstāvīgi sagatavojot atbildes, vairākums studentu formulēja tēzes, un viņu atbildes bija konstruktīvākās, līdz ar to pilnveidojās prasme saskatīt un argumentēti izskaidrot cēloņu un sekū sakarības.

2. Lielākā daļa studentu eseju (11) par izstādi "Kara māksla un sports" ir aprakstoši analizējošas, tās atspoguļo studentu izpratni par Latvijas sporta vēsturi izstādes kontekstā, kas balstās uz jau iegūto pieredzi, raksturojot interpretējošo mācīšanos: 8 darbi ir informatīvi un atklāj, kā studenti uztvēruši un izpratuši izstādi (šie studenti ir reproducējuši izstādē redzēto); 4 darbi ir vizuāli aprakstoši, tajos aprakstīti izstādē redzētie priekšmeti (šie studenti ir reproducējuši izstādē redzēto); 2 darbi ir informatīvi aprakstoši un sniedz informāciju par izstādi un atklāj studenta izpratni par to, ļaujot vērtēt izstādē uztverto kā faktu materiālu salīdzināšanai, vispārināšanai un analīzei, sasniedzot produktīvās mācīšanās līmeni.

3. Pamatojoties uz veikto analīzi, var secināt, ka:

- organizēta pedagoģiskā vide veido piemērotākus didaktiskos apstākļus sekmīgam mācību procesam.
- studentu mācīšanās prasmju apguve ir efektīvāka, ja mācību saturu organizē, izmantojot strukturētās darba lapas, kas veicina studentu patstāvīgo darbu un attīsta viņu prasmi mācīties reproduktīvi.
- studentu patstāvīgo darbu novērtējums atspoguļo reproduktīvo prasmju kvalitātes izmaiņu,
- līdz ar to mācību procesā par studentu mācīšanās prasmju pilnveides kritēriju varam izvirzīt mācīšanās prasmju kvalitātes izmaiņu.

Literatūra

1. Albrehta Dz. *Pēfīšanas metodes pedagogijā*. Rīga, 1998.
2. Briede B., Doils M., Makintaire H., Peks I., Ramsdens Dž., Šilda I. *Mācību metodes*. Jelgava, 1997.
3. Briede B., Kārters M., Pēks I., Sanders Č. *Mācību process*. Jelgava, 1997.
4. Edcirs D. *Efektīva komunikācija*. Rīga, 1999.
5. Geidžs N.L., Berliners D.C. *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga, 1998.
6. Gudjons H. *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga, 1996.
7. *Muzeju izglītojošais darbs*. Rīga, 1997.
8. Špona A. *Audzinašanas teorija un prakse*. Rīga, 2001.
9. Žogla I. *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga, 2001.
10. Wilson B.G. Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/metaphor.html>
11. Cognitive theories of learning. http://www.lincoln.ac.nz/educ_tip_56.htm

Summary

One of the tasks of the study curriculum "Health and Sport Education" is to enrich the students' academic and professional knowledge, skills, creative approach to education studies, teaching/learning and upbringing theories of individual socialization.

Getting knowledge in the teaching/learning process is essential, but the development of person's cognitive abilities as a precondition for human self-education and creative activities is as important.

Reproductive learning is a step to qualitative learning providing accumulation of knowledge needed for comparing, generalization, analysis and other cognitive operations.

It is important to achieve the most qualitative results of learning, as a result of which the students can evaluate their knowledge and skills and are able to develop their learning skills which provide opportunities both for solving education problems and preparation for disclosing new objective interrelations and formulation of general conclusions.

Svešvalodu mācību metodika

Introducing Observation Programme in Pre-Service Teacher Education

Aina Kačkere

University of Latvia

The paper is a case study of a new initiative to introduce an observation programme into the initial teacher training curriculum at the department of Foreign Language Teaching Methodology, University of Latvia in the context of poor cooperation between the University and schools, shortage of trained mentors and little funding.

First, the Latvian PRESETT context is summarized. Then, the observation programme, aimed at bridging the gap between the theoretical and practical aspects of training and developing students' reflective skills and autonomy are described. Data generated as a result of the pilot, which involved thirty-one fourth year undergraduates, eighteen mentors and two university tutors and conclusions concerning the observation programme are shared.

Key words: observation programme, a mentor, school-based mentoring, university-school partnership.

Introduction

Initial education of foreign language teachers is carried out by 5 institutions in Latvia: University of Latvia (in 2 faculties), Daugavpils University, Liepaja Pedagogical Academy, Rezekne Higher School and Riga Teacher Training and Educational Management Academy.

At present to become a qualified foreign language teacher, students can choose either the integrated model of teacher education which combines academic subject, pedagogical and psychological knowledge with professional components of teacher education or the consecutive model which starts with obtaining the Bachelor's degree first and only after that the necessary skills and knowledge for being a teacher are acquired.

Following any of these models students should study for 5 years. Regulations No 481 concerning the state standard of the second level professional higher education incorporating the Bachelor's degree (came into force in November, 2001) state that to get a qualification of a teacher the student needs to receive at least 160 credit points out of which 26 credit points or 26 weeks are devoted to teaching practice that means a considerable increase in amount of student teaching and

very serious preparatory work for its effective management.

It includes 8 weeks of teaching practice in a block in a basic school, grades 3 – 9 and 8 weeks in upper secondary school, grades 10 – 12. The first week of the teaching practice is devoted to observation to get acquainted with the pupils a student teacher is supposed to teach for the next 7 weeks i.e. to prepare themselves psychologically to enter the classrooms and clarify the subject matter they will have to teach.

Today's University – School partnership is rather weak and there are few trained mentors at schools. In most cases student teachers are allowed to return to their native schools on their teaching practice and more experienced teachers take the responsibility for introducing the student teachers into the subtleties of the profession. It is very often considered to be extra work load that is not sufficiently paid for by the State, and lack of legal status of a mentor and no training hinder the development of the mentoring system in the country.

To promote mentoring the British Council in Latvia launched a project in 2002: Present partnership: Towards a coherent and effective partnership between universities and schools in pre – service teacher education that has resulted in 71 trained mentors and 12 methodologists from all foreign language teacher education institutions. The aim of this project is to improve the quality of pre – service teacher education across Latvia by developing further school-based mentoring and university-based methodology courses and creating an effective, high quality system of pre – service teacher training partnership between the universities and schools.

The contribution of these trained mentors and methodologists in the field of foreign language teacher education will help develop efficient cooperation between the parts involved in teacher education to provide qualitative teaching practice.

The purpose of student teaching is to help the student move from the role of a student to the role of a teacher. But it can be only achieved by relating student teachers' new knowledge (obtained during the observation and studies at the University) to their past experiences and to their personal purposes. Observation and active teaching practice provide opportunities for examining, evaluating and implementing theories and methods of instruction as encountered in the programme of teacher education.

Present research is based on the experience of the FLT Methodology department, Faculty of Education and Psychology, University of Latvia that introduced an observation programme complementing active teaching practice and prior to it in 2001 with an aim to start bridging the gap between theory (University based) and practice (school based) applying critical and reflective thinking skills before the students get involved in active teaching. The purpose of the research was to analyse the students' feedback after completing the observation programme and its implications for further development of the observation programme.

Methods

The observation programme is a new initiative with only 2 year history, the research sample consisted of 31 undergraduates (4th year students), 2 University methodologists and 18 mentors. The observation period lasted for 16 weeks from September to December, 2001. Student teachers visited the schools once a week and observed 2 lessons delivered either by a mentor or any other language teacher. Each mentor had 1 or 2 student teachers. Before leaving for observation the student teachers were prepared for it by discussing 4 minimum essential aspects of teaching strategy suggested by Tomlinson (1995) that could be paid attention to during the lesson:

- What the pupils are doing – e.g. listening, reading, writing, drawing, interacting with computer, making, doing practical work, watching, discussing;
- How the class is organized – e.g. as a whole class, in groups, in pairs, individuals working separately;
- The nature of the pupil task function – e.g. information finding, information intake, information recording, analysis, application, evaluation, problem – solving, practising;
- What the teacher is doing – e.g. directing, prompting, information giving, explaining, eliciting/questioning, listening, watching, demonstrating.

The student teachers were asked to explore the school they were visiting – how it operates, its ethos, a typical school day, its surroundings and distinguished features. The findings had to be presented in form of a report, 4-5 pages long.

Having discussed the foci of observation, students themselves chose one particular focus of observation during a lesson. They were encouraged to discuss it with the mentor but the final decision was made by themselves.

All student teachers kept diaries – to practise their reflection skills. The entries should not be only the enumeration of the classroom events but also had to reveal the students' feelings, reflections and interpretations of them. Students used them as a source of information during the discussion sessions at the University.

They wrote a profile of one lesson that made them notice and record everything that happened during the lesson without judgemental comments with an objective to detect survival activities during the lesson, activities that are repeated from lesson to lesson becoming part of teacher's working repertoire.

Student teachers were asked to interview his/her mentor that could facilitate positive relationship building and the development of mutual trust that are of extreme importance in further student's development as a teacher.

Student teachers themselves were interviewed before and after doing

observation programme about their feelings, expectations and impressions during the observation as well as their recommendations for programme improvement.

They shared their observations and learned from each other, tried to solve the problems observed at schools during feedback sessions at the University once a week, that was a logical continuation of observation practice and University methodologists acted as facilitators in helping the students formulate their observations and express their understanding of what happened during the lessons.

Results

For 29 student teachers out of 31 the observation programme was an exciting time, a chance to observe and internalize the characteristics of excellent teachers who love and respect their students and who are energised by their efforts to grow as education professionals.

Some of the comments were:

- Now I am full of positive emotions and there is not the slightest resistance regarding working at school even knowing it is not an easy job.
- I must admit that this observation programme was of great help for the future teaching practice, now I can easily see the bright side of my future job.
- Observation programme was really useful and I hope it will help me during the practice and in my future job.
- I have really changed my thoughts about the teacher's profession. Now it doesn't seem so frightening and I would like to test my abilities as a teacher during the practice.

For 2 student teachers it was a time of frustration and disappointment and resulted in rather negative attitude towards further active teaching practice taking it as unavoidable obstacle. They had not noticed anything worth mentioning as the lessons seemed boring and resembled their own learning experience.

85% of students expressed satisfaction with having mentors and described them as inspiring, supportive, competent, active, cooperative, flexible and accessible, 15% were not satisfied with their mentors and characterized them as too instructive, imposing their own opinion and conservative.

Before leaving for observation practice and the first meeting with their mentors the students were asked how they felt and their feelings can be grouped into 2 categories:

- Excited, responsible, willing to go to school, happy for not having lectures, interested, eager to go;
- Confused, a bit afraid, a bit nervous.

Expectations from the observation practice:

- To experience a feeling that I want to teach and to look forward to teaching (5 students),
- To find out whether I really would like to become a teacher (7 students),
- To get some good ideas for my teaching practice (10 students),
- To learn how to organise the lesson, maintain discipline (6 students),
- To see how students learn and behave in the classroom (4 students),
- To look at classroom situations from aside (1 student),
- To see what the pupils' attitude towards English teacher is (5 students),
- To see the school environment (2 students).

Memorable experiences while observing the lessons:

- In general, the lesson was the same I had in soviet times when we were not allowed to move or speak during the lesson except when we were asked to;
- When I was a schoolgirl we never discussed topics we were interested in. we could only choose from the ones which the teacher advised us to read, but these pupils could discuss the articles they had chosen themselves;
- The theme of the lesson was clearly stated at the beginning of the lesson;
- The teacher works only with the coursebook, not a single creative task;
- There are 3 tasks given as a homework and each pupil can choose 1 as a homework;
- Too many situations when pupils felt bored and even played with their mobiles;
- It is good to make pupils feel how important their opinion is to their teacher;
- The teacher sat at the back of the classroom – making herself equal with pupils;
- The pupils dare ask if there is any sense in doing what they are doing;
- Experienced teachers do not write lesson plans;
- The teacher praises the pupils. I think that's what pupils need – praising, support, understanding, encouragement;
- I liked the ending of the lesson: the teacher evaluated the pupils' work, none of them was forgotten and none of them was given a bad mark. The teacher reprimands but she always leaves space for improvement for the pupils.

Students wanted their mentors to be more informed about the aims of the observation programme and be prepared to work with them after the observed lessons in sharing the opinions, their beliefs and understanding. (15 students

mentioned it as a drawback of the programme), and to start getting acquainted with the school already from the first year of their studies (1 student)

The mentors also expressed willingness to continue the work with the student teachers by helping them to adapt to the school life and sharing their own understanding, beliefs and values accumulated during the long years of teaching experience.

Discussions

Historical development of the country has moulded a rather negative connotative meaning of observation. Educational inspectors, administration of the schools, university supervisors observed the lessons mainly for assessment purposes looking for standardized techniques and practices and the feedback first pointed out the weaknesses of the lesson. This tradition has had strong impact on teachers' thinking influencing their learners' thinking as well. The observation programme introduced in the FLI department opts for new understanding of observation aims – to observe in order to inquire one's own past experiences, personal purposes and subject matter requirements thus, preparing to become a reflective teacher in future able to cope with uncertainties of the teaching process and life itself.

Henderson (1992) argues: "In the process of becoming a teacher you are being barraged with a seemingly endless presentation of ideas, methods, philosophies, terminologies, theories, generalizations, recommendations, etc. You surely have realized by now that no two authorities – whether they be teachers, researchers, or educational professors – totally agree on all aspects of the art and science of teaching. But most would probably agree on one point: Each teacher needs to find the unique combination of ideas, methods, and philosophies that works best for him or her. You don't need to wait until you have your own classroom to begin to become the best teacher you can be. You can start now, by becoming an inquiring, reflective student."

Properly managed (planned, fulfilled, controlled and evaluated) observation programme can significantly contribute to the development of a reflective teacher. Henderson (1992) cites Clark & Peterson whose research indicates that teachers make up to 200 major or minor decisions every school day. It is a great pressure on the teachers to respond to problems of all types and you can never envisage what problems could come up during the lessons. The more students are exposed to different teaching/learning situations the more ready they become to try out different solutions.

Observation programme is like a latent period or preparatory stage for the students during which they make clear for themselves their own past experiences, express their worries and uncertainties, start building relationships with the

professionals – mentors who would guide their further teaching practice and start shaping their own teaching style.

The students' positive evaluation of the programme proves its necessity and value. The first feedback about the programme has already caused several changes that have been introduced this year. The programme is undergoing continuous assessment and the students and the mentors together with the University methodologists are the ones who initiate the changes in the programme.

The programme has become more compact- instead of 16 weeks of observation with 2 observed lessons a week, it is now one University free week of observation with 30 observed lessons. The first comments are positive concerning the diversity of observed teachers and grades but negative concerning the number of lessons that should be observed during a day (6). It has been mentioned that it is difficult to follow attentively everything that is going on in the classroom for so many lessons in succession. The quality of observation suffers and needs reevaluation again.

Writing lesson profiles serve as an exercise to get rid of judgemental statements and to learn noticing what is going on in the lessons. Afterwards students swap and proofread them for judgements underlining and analysing the sentences that contain them. Students are made aware of the judgements that do not facilitate professional development.

Being aware of one's feelings and good relationships with the mentors as well as recognizing the teaching/learning aspects during the lessons these are the first outcomes of the observation programme that have prepared ground for immersion into teaching.

References

- Henderson J. *Reflective Teaching*. Macmillan Publishing Company. 1992.
Tomlinson P. *Understanding Mentoring*. Open University Press. 1995.

Kopsavilkums

Rakstā tiek analizēti pirmie novērošanas prakses rezultāti pedagoģijā (tās ilgums – 16 nedēļas, vērojot 2 stundas nedēļā) Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Svešvalodu mācību metodikas katedrā. Šīs prakses mērķis ir efektīvāk sagatavot studentus aktīvajai pedagoģiskajai praksei skolā, liekot viņiem salīdzināt savu pieredzi ar klasē notiekošo un novēroto, pakāpeniski veidot individuālo darba stilu, kā arī iemācīties sadarboties ar prakses vadītāju.

Rezultāti rāda, ka studentiem izveidojusies pozitīva attieksme pret nākamajām praksēm skolā un šādi tiek sekmēta viņu aktīva iesaistīšanās praksēs skolu dzīvē.

Exploring Abstract Writing

Indra Karapetjana

Gunta Rozina

University of Latvia

The ability to write a research paper in English is an indispensable requirement for the students majoring in English Philology. The present study analyses recurrent features which are prototypically present in the genre of dissertations, namely lexico-grammatical patterns and schematic structure of abstracts. The data were obtained from a case study in which 20 abstracts were analysed. The authors support the view that academic discourse is not a uniform type of writing since there exist variations across disciplines. However, the students should be assisted in selecting appropriate conventions of academic discourse.

Key words: academic discourse, abstract writing.

Introduction

This paper explores the genre of research paper abstract writing. Our target audience is the tertiary level language learners studying in the academic programme BA in Humanities (English Philology). The students who come to study at the Faculty of Modern Languages have well developed writing skills in English, however, most of them have had little consistent exposure to writing which requires the ability to transform information. Most of the tasks at the university require more complex writing skills: analysing information critically, synthesizing information, arguing and presenting research. Moreover, effective writing involves the ability to generate suitable content, and to organise that content coherently: using a range of vocabulary to express a variety of concepts appropriate to the subject matter.

Kramina (2000, 40) considers that the use of English for academic purposes cannot be separated from the use of English for research purposes because most of the tasks have a research character. The students studying for their BA degree in Humanities are to write 3 Term papers and 1 Bachelor paper and thus they need to possess a set of skills:

- have a highly sophisticated sense of appropriate areas of research, of proper research questions, and of acceptable research designs;
- be cognizant of intertextuality, i.e. have a clear sense of what others have had to say on the topic and know how to incorporate that material into their text;

- be able to align their own work with the recognized leadership in the field so that the leadership will legitimize their work;
- be able to convey the necessary rhetorically charged information through appropriate mechanisms of persuasion within the constraints of a formal objective format. (adapted from Grabe, 171–172)

Object of the present research is the abstract. **Methods** of the research are:

1. Theoretical: a study and analysis of relevant literature;
2. Practical: analysis of the results obtained from the case study.

The examples of abstracts drawn from 20 Bachelor papers were selected at random. The data obtained from the analysis of the abstracts and the interviews with the students and colleagues at the Faculty of Modern Languages, as well as our personal experience as academic advisers indicate that the students face difficulties in selecting and applying appropriate abstract writing conventions. Thus, the present paper sets itself the **task** to review and analyse the genre of research paper abstract, and prove the necessity of making students more aware of the concept of the genre and the way it affects text structural and lexico-grammatical patterns.

The concept of genre

Writing is a part of communicative act, and students should be confident in the ability to communicate in writing. Therefore, they should be aware of certain principles which influence effective communication. When writing/reading research papers people generally assume that they will conform to what the philosopher Paul Grice has referred to as the co-operative principle. Drawing on Kant's four logical functions of reason, Gricean maxims (Grice 1975, 45–47) make up a set of principles, namely – the need to be informative, factually correct, relevant, and clear (Hatch 1992, 31–36). Applying the maxims to writing research papers, in which the exchange of information is primary, it is generally expected that research papers will comply with the maxims. Gricean maxims adapted to writing are the following (Grabe and Kaplan 1996, 41):

1) *Quantity maxim* requires to be as informative as is required. Thus it is expected that writers will not write more than it is necessary and will write all that is necessary to convey the information required.

2) *Quality maxim* asks for a contribution that is true and has adequate evidence. Brown (2000, 156) asserts that to support assertions and convince the readers evidence must be reliable. It means that it must be:

- a) accurate-drawn from trustworthy sources, quoted exactly, presented with the original meaning unchanged;
- b) representative- reflects the full range of sample from which the question

is said to be drawn:

c) adequate- plentiful and specific to support the writers' assertions.

3) *Relation maxim* expects the writers to be relevant. It is assumed that what they write is relevant to the topic and research questions, that the evidence they present comes from sources with authority on the topic. Communication messages must relate to the previous ones, i.e. they must be coherent.

4) *Manner maxim* presupposes that the idea will be clear, brief, orderly and understandable: that redundancy and ambiguity will be avoided. The abstract is usually brief and concise, the word limit is usually established (150--400 words). In order to promote clarity in abstracts "the moves" must be observed.

Research paper writing (thesis) belongs to the scientific genre. The definition of the term genre varies somewhat among different linguists. Grabe's (1998, 2006) definition is the following: "Genres might be described as discourse types that have identifiable formal properties, identifiable purposes and a complete structure". Moreover, he considers that all the texts in a genre must have a uniform, invariant organization (ibid:216). Bahtia (1993) and Swales (1990) relate the concept of genre to communicative events or acts. According to Swales (1990, 58) "A genre comprises a class of communicative events, the member of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognised by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style". The concept of schemata introduced by Bartlett plays an important role in identification and production of different text types. Texts within a genre are likely to share certain internal features in terms of their language and structure. Besides, content and style of written genres are determined according to the expectations of a particular discourse community, of which the students studying at the Faculty of Modern Languages are preparing to become a part. Thus, the genre establishes constraints on what one is expected to write about, in what form, for what audience.

Written academic genres, such as scientific research papers have identifiable stages or regular patterns or moves (Swales 1990, 141) in their introductory sections which correlate with patterns of tense, aspect and voice. Skilled writers need to know and use these linguistic conventions in their writing. Thus, one of the skills that students need to acquire is the ability to draw on this schematic structure, i.e. typical patterns of organization in text. Teaching and raising awareness of the importance of the schematic structure, linguistic features of the abstract through modelling, feedback on writing, etc. can achieve a reasonable degree of conformity with the expectations a reader/writer will have for the genre of the research paper abstract.

The research paper abstract

Since our concern in the present paper is the abstract, and genre is a part of communicative act, it is necessary to establish functions or the communicative purposes of the abstract. They are the following:

- 1) to summarize and stress the main points so that the potential reader can decide whether to read the entire paper or not;
- 2) to serve as summary of the paper for those who do not have time to read the whole text;
- 3) to prepare the reader for reading all the text, to focus his attention on the direction of the argument and thus give him an idea of what to expect.

An abstract is a short written statement of the most important ideas in a longer piece of writing, e.g. article, paper, report, etc. Kramina (2000, 139) asserts that abstracts are a type of summary which provide readers with a brief preview of a paper or dissertation. We would like to stress the importance of rhetorical moves which are global to the argumentation of the abstract. Bhatia (1994, 78) suggests that the abstract has information on 4 aspects of the research:

1. What the author did?
2. How the author did it?
3. What the author found?
4. What the author concluded?

Similarly, Swales (1990, 181) considers that most abstracts follow the **IMRD** pattern of the research article and points to 5 typical moves in abstracts, each move having a communicative purpose.

1. **Background/topic** – What was the topic of the research and what has been done in that area so far?
2. **Purpose or scope** – Why was the research done?
3. **Methods** – How was it done?
4. **Results** – What was found?
5. **Conclusions** – What does it imply? What are the recommendations?

(Swales 1990, Laane 1999, Kramina 2000)

We present a sample abstract from one of the BA papers and its analysis as an illustration.

(1) The present paper investigates the best means of developing learners' reading comprehension skills. (2) The theoretical part deals with the role and aims of reading in foreign language teaching and the reading processes and discusses the problem of difficulty in selecting appropriate materials for a

reading classroom. (3) The research paper aims at proving the importance and usefulness of the three stages of intensive reading. (4) It relates theory to practice by observing reading lessons and analysing reading comprehension activities and tasks. (5) The conclusions drawn are based on ethnography, during which classroom observations and analyses of questionnaires were used as the means of data gathering. (6) The data obtained indicate that development of reading skills can be fostered by exposing students to relevant pre-reading, while-reading and post-reading tasks. (7) The results and conclusions of this research can be used in the English language classroom in order to make the teaching-learning process more effective.

Sentences 1–2 introduce the topic of the research (Move 1). In sentence 3 we find the research objectives (Move 2). Sentences 4–5 provide information on the methods used (Move 3). Sentence 6 informs us about the findings of the research (Move 4). In the last sentence (7) the author indicates possible applications of the findings (Move 4). Thus, the sample abstract might match the textual organization of the abstract.

It is also suggested that the abstract should be written as a single paragraph since it expresses a homogeneity of thought. However, only 3 abstracts out of 20 were written in one paragraph. The interviewed students and colleagues argued that abstracts divided into paragraphs indicating the topic, purpose, methods, results and conclusions can be better understood.

McCarthy (1998, 101) points out that the following linguistic features are found in the abstract:

- a) all verbs are in the simple past tense, except the concluding sentence, which projects forward to “future research”;
- b) no verbs have the continuous aspect.

Kramina (2000, 139) indicates the following grammar conventions:

- | | |
|---------------------|--|
| 1. Background/topic | Present tense |
| 2. Purpose or scope | Past tense or Present Perfect tense |
| 3. Methods | Past tense, Passive voice |
| 4. Results | Past tense |
| 5. Conclusions | Present tense, Modal verbs (could, may, might)
Adverbs indicating tentativeness (possibility) |

The following tense and voice aspects were found in the abstracts under discussion:

- | | |
|---------------------|--|
| 1. Background/topic | Present tense (active, passive): e.g. <i>The present paper discusses the topic of extensive reading...</i> |
|---------------------|--|

2. Purpose or scope	Past tense, Present tense, the infinitive of purpose; e.g. <i>The present research paper intends to discuss the functional use of the target language...</i>
3. Methods	Past tense, Present tense (active, passive); e.g. <i>... the experimental research was carried out...</i>
4. Results	Past tense, Present tense, Present Perfect tense; e.g. <i>The author has proved the necessity of integrating language skills in the process of foreign language acquisition...</i>
5. Conclusions	Present tense, Modal verbs (could, may, can) to state conclusions in a more cautious way; e.g. <i>The content of the work could be captivating for English teachers working with creative writing at the primary level.</i>

No verbs had the continuous aspect

As it can be seen from the sample abstract and the analysis of grammar used in the 20 abstracts under discussion the usage of tense and voice does not always correspond to the conventionalized patterns in the moves.

McCarthy (1994, 25) considers that "the idea that there may be underlying recurrent features which are prototypically present in particular groups of texts is an important one in language teaching at the present time". Thus, he asserts that all the texts in a genre must have a uniform, invariant organization (ibid.:26). However, he also argues that within a genre there is a combination of obligatory and optional elements. The obligatory elements in a particular sequence help to define a genre. Abstracts from almost all fields of study follow the conventions of abstract writing, but they may differ according to the parameters of field, tenor and mode (terms by Halliday 1989). 'Field' refers to the subject matter and the 'institutional focus of the discourse' (Benson and Graves 1981 in McCarthy 1994, 21), expectations from the academic community as to, e.g., the lexical items that identify the text belonging to a certain field. Thus, the subject matter clearly identifies the choice of the lexical items and vice versa.

The following words which indicate that the abstracts deal with the methodology of teaching English as a foreign language were encountered:

English language acquisition; language teaching/learning; English as a foreign language; extensive-intensive reading, etc.

The following nouns:

research paper; observation; piloting; hypothesis; questionnaires; results; conclusions; methodology are common in the genre of research paper writing in general.

The most frequently met verbs were:

to investigate; to discuss; to deal with; to analyze; to argue; to prove; to

demonstrate; to confirm; to show.

'Tenor' or the roles of the participants influence the formality of the language. The style of the abstract must be formal and impersonal. They are devoid of first-person singular pronouns and contractions. The analysis of the abstracts revealed that there were two references to 'I' as the author or researcher.

e.g. Sometimes I noticed that my students were distracted...

In 4 cases 'the author' was used to refer to the researcher or writer of the paper, thus, depersonalising the reference to himself (he is 'the author').

e.g. The author tried to find similarities and differences in teaching English to adults and children.

Reference to the sole writers with 'we' or 'us' which is often thought of as conventional academic use was not observed.

Passive structures (*are applied; are considered*), or other impersonal uses of language, such as non-animate agents (*research demonstrates*), nominalizations (*there is a common belief that*), an 'empty' it (*it was found; it was proved*) indicate the compliance with the conventions of style.

'Mode' refers to the channel of communication: spoken or written, which have different characteristics. The presence of certain linguistic features assigns a mode to a text. For example, *notwithstanding, thereby, whereby* are often used in academic writing.

Conclusions

The structure of the abstract suggested by Swales, Bhatia, Kramina is the ideal one. If we analyse different abstracts we may find that not all of them comply with the expected moves and linguistic features, the main flaws being missing and muddled moves. Reading texts of different genres, analysing and discussing various features of such texts will enhance awareness of different text types. Further, the focus on one particular genre may be an effective teaching technique. Teaching the rationale of the abstract can lead to the production of such texts that sufficiently match the reader's schemata. If all expectations in terms of structure, style, content and audience are met, the abstract will be considered to be prototypical by the members of the discourse community. We support the idea that variations across disciplines exist since they may have their own writing conventions.

The small-scale case study reported here can be suggestive of further research

References

1. Bhatia V.K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman, 1998.

2. Burns R.B. *Introduction to Research Methods*. London: SAGE Publications Ltd., 2000.
3. Grabe W. & Kaplan R.B. *Theory and Practice of Writing*. London: Longman, 1998.
4. Grice H.P. *Logic and conversation*. In P.Cole and J.Morgan (eds), *Syntax and semantics*, vol. 3: *Speech acts*. New York, 41–58.
5. Hatch E. *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
6. Jordan R.R. *Academic Writing Course*. London: Longman, 2001.
7. Laane M. (ed.) *Teacher's Handbook of Advanced Writing*. Tallin, 1999.
8. Kramiša I. *Linguo-didactic Theories Underlying Multi-purpose Language Acquisition*. Riga: University of Latvia, 2000.
9. McCarthy M. & Carter R. *Language as Discourse Perspectives for Language Teaching*. London: Longman, 1994.
10. Trauth G. and Kazzazi K. (eds.) *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London: Routledge, 1996.
11. Swales J.M. *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Kopsavilkums

Zinātniski pētniecisko publikāciju neatņemama sastāvdaļa ir anotācija. Šajā rakstā apskatītas anotācijas leksiskās, gramatiskās un uzbūves raksturīgākās iezīmes. Pētījuma dati tika iegūti analizējot 20 bakalaura darbu anotācijas. Secinājumi izdarīti, balstoties uz teorētiskās literatūras izpētes rezultātiem, salīdzinot tos ar pētījumā iegūtajiem datiem un autoru personisko pieredzi. Jāatzīst, ka akadēmiskais diskurss nav viendabīgs, jo pastāv atšķirības starp dažādām zinātņu disciplīnām. Tomēr mācību laikā augstskolā ir jāpalīdz studentiem attīstīt prasmi rakstīt anotācijas atbilstoši konkrētā akadēmiskajā vidē pieņemtajām normām un prasībām.

Der Einfluss der gegenwärtigen textdidaktischen Ansätze auf die Lesefähigkeiten der Germanistikstudenten

Jeļena Kipure
Universität Daugavpils

Der vorliegende Artikel ist dem Einsatz aktueller textdidaktischer Ansätze im universitären DaF-Unterricht gewidmet. Dabei wird festgestellt, dass die im schulischen DaF-Unterricht besonders gepflegten Strategien des Schnellleseverfahrens auf die Lesefähigkeiten der Studenten nicht immer positiv wirken. Die unter den Germanistikstudenten im III. Studienjahr an der Universität Daugavpils durchgeführte Umfrage hat auf einige Mängel im studierenden Lesen hingewiesen, aus denen sich einige Schwerpunktsetzungen bei der Textarbeit herauskristallisieren, wie etwa das Training von Lerntechniken, die intensive Arbeit an den sprachbezogenen Informationen, das Organisieren des zielgerichteten Lesens mithilfe der Arbeitsaufträge vor der unmittelbaren Arbeit am Text im Unterricht.

Schlüsselwörter: studierendes Lesen, Textdidaktik, Textarbeit.

Über die Textarbeit wird im modernen Fremdsprachenunterricht viel diskutiert. Unter dem Einfluss des integrativen Ansatzes wird der Text als die Basis für das Fremdsprachenlehren und -lernen betrachtet. Dabei bietet der Lerngegenstand Text vielfältige Möglichkeiten für die Arbeit an verschiedenen Aspekten an, die in den Prozess der Fremdsprachenvermittlung und -aneignung herangezogen werden, wie etwa Vermittlung von sprachbezogenen Kenntnissen, Informationserwerb, Sprachgebrauch, Förderung der Entwicklung von Lerntechniken, bewusster und interaktiver Lernprozess, ganzheitliche Vermittlung der Fremdsprache sowie Förderung der Entwicklung gewisser persönlicher Eigenschaften der Lernenden, z.B. Kreativität, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit usw. Zur Zeit wird versucht, ein Unterrichtsmodell zu erstellen, in dem alle Aspekte des Fremdsprachenlehrens und -lernens berücksichtigt werden, integriert auftreten und zusammenwirken. Dabei wird in der Textdidaktik von drei Schwerpunkten ausgegangen, und zwar textsortenspezifische, adressaten- bzw. lernerorientierte, lernzielbezogene Textarbeit (vgl. Kühn 2001). Der vorliegende Beitrag stellt eine Fallstudie vor, deren Ziel ist, auf die Lücken beim studierenden Lesen hinzuweisen, die unter dem Einfluss der gegenwärtigen textdidaktischen Entwicklungsrichtungen entstanden sind und durch den Widerspruch zwischen der sprachbezogenen Wissensvermittlung bzw. -aneignung und dem sprachtätigkeitsbezogenen Aspekt gekennzeichnet ist.

Die früheren textdidaktischen Ansätze, die in der kommunikativen Didaktik

eine große Verbreitung haben und den schulischen Fremdsprachenunterricht bis in die jüngste Zeit stark beeinflussen. sind auf die Förderung des Schnelleseverfahrens, des inhaltsbezogenen Lesens, der Entwicklung von Techniken des globalen Leseverstehens besonders orientiert. Man plädiert dabei dafür, dass das intensive Lesen und demzufolge die intensive Textarbeit vermieden werden sollten.

So hebt Ute Rampillon (1996) die Idee des selbstständigen Lernens im schulischen FU hervor, indem sie zugleich mit den anderen Sprachtätigkeiten die Rolle der Lesetechniken unterstreicht. Die Textarbeit nach Rampillon sieht als mehrmaliges Lesen aus, während dessen sie zwei Lesearten unterscheidet, und zwar das schnelle Lesen und das intensive Lesen. Jeder der Lesearten sind bestimmte Techniken eigen, die das schnelle Textverstehen trainieren. Es sind beispielsweise die Techniken des erschließenden Lesens, die das Wissen über die textsortenspezifischen Merkmale berücksichtigenden Techniken, die Techniken des Schnelllesens. Nach der ausführlichen Analyse der Konzeption von Rampillon kann man feststellen, dass die vorgeschlagene Konzeption des autonomen Fremdsprachenlernens in Bezug auf das Lesen das Textverstehen ins Zentrum rückt und als die Textarbeit im weiteren Sinne nicht aufgefasst werden kann.

Die didaktischen Handlungsmodelle für die fremdsprachenunterrichtliche Textarbeit von Gerard J. Westhoff (1987) und Gert Solmecke (1993) weisen viele Parallelen auf. Die beiden Didaktiker gehen in ihren theoretischen und praxisbezogenen Überlegungen mit ähnlichen Voraussetzungen an einen fremdsprachigen Text heran: es werden die Forschungsergebnisse vieler Bezugswissenschaften in Betracht gezogen (die textlinguistischen Erkenntnisse über die textsortenspezifische Betrachtung der Texte; die Ergebnisse der Untersuchungen des menschlichen Wahrnehmungsapparates mit der Behauptung, dass man die Informationen, die im Zusammenhang bzw. im Kontext stehen, schneller und leichter aufnimmt und behält; dem Bereich der Leseforschung wird die Idee entnommen, dass der Prozess des Leseverstehens auf der Basis einer Interaktion Leser-Text abläuft). Davon ausgehend entwickelt G. Westhoff seine textdidaktische Konzeption des „vorausagenden Lesens“ mit dem Schwerpunkt, dass das Lesen der ständige Prozess der Hypothesenbildung und – prüfung sei. G. Solmecke richtet seine Konzeption des „sinnentnehmenden Lesens“ auf die Förderung des Schnelleseverfahrens aus. Die starke Ausrichtung der oben erwähnten textdidaktischen Ansätze auf die Entnahme von inhaltlichen Informationen eines fremdsprachigen Textes sowie auf die Aneignung von „Strategien“ und „Techniken“ lässt die Textarbeit nach diesen Modellen als einseitig und oberflächlich bezeichnen. Die textdidaktischen Studien von Westhoff und Solmecke sind aber in dem Sinne bedeutend, dass ihre unterrichtspraktischen Vorschläge als die Textarbeit begleitende Aufgabenstellungen und Übungen eine große Rolle spielen und übernommen werden können.

Der Schwerpunkt der letzteren textdidaktischen Ausarbeitungen betrifft die kreative Textarbeit. Ein bedeutender Vertreter dieses Ansatzes ist Rainer E. Wicke. Im Mittelpunkt seiner Konzeption steht die selbstständige, fächerübergreifende, kreative Tätigkeit des Lernenden, deren Ausgangspunkt der Text und die darin vorhandenen Informationen ist.

Aus der Analyse der gängigen schulischen Lehrwerke für DaF wird festgestellt: die oben behandelten textdidaktischen Ansätze finden einen großen Niederschlag darin und erweisen sich als effektiv und den Fremdsprachenlehr- und –lernprozess optimierend, für die Lerner interessant und attraktiv. Ihr kombinierter Einsatz ermöglicht den Erwerb einer großen Menge vom Wissen und Können und die Berücksichtigung vieler den Fremdsprachenunterricht betreffender Zielsetzungen: es werden die Sprachfertigkeiten geübt, vorhandene Fähigkeiten entwickelt, Lerntechniken trainiert. Obwohl aber diese Erwerbsprozesse eine Basis für die erfolgreiche Arbeit im Hochschulunterricht schaffen, entfernt das strikte Halten an diese konstruktivistischen Modelle die Fremdsprachenlerner vom Aneignen der sprachbezogenen Informationen, was die Lehr- und Lernsituation sowie die Anforderungen des universitären Unterrichts auszeichnet.

Die Adressatengruppe Studenten zeichnet sich durch die größere Lebenserfahrung, Unabhängigkeit, Selbstständigkeit, Identitätsentwicklung wie auch durch die Herausbildung eines Wertsystems aus. Die Studenten (in diesem Fall die Germanistikstudierenden) verfügen über eine Menge von Sprachkenntnissen und Fertigkeiten, die aus dem schulischen Unterricht stammen und im universitären Unterricht erweitert und trainiert werden müssen. Sie sind in der Lage, logisch zu denken, zu vergleichen, zu analysieren, zu synthetisieren, zu abstrahieren, ihren Standpunkt zu behaupten. Der universitäre Unterricht ist dabei auf die professionelle Entwicklung der Lerner und den baldigen Gebrauch des Wissens und Könnens gerichtet. Demzufolge liegen dem Fremdsprachenlernen im Hochschulprozess hohe Anforderungen an die sprachbezogenen Kenntnisse und die praktische Anwendung des fremdsprachlichen Wissens und Könnens zu Grunde. Es ergibt sich als selbstverständlich, dass sich die didaktisch-methodische Gestaltung der Textarbeit im universitären Fremdsprachenunterricht von der im schulischen Lehr- und Lernprozess unterscheidet: sie ist in einem engen Zusammenhang mit dem lernzielbezogenen Aspekt und den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Studenten zu verwirklichen.

Was die lernzielbezogene Textarbeit anbetrifft, so verlangt dieser Prozess die intensive Behandlung eines fremdsprachigen Textes im Unterricht. Dies ist durch die gegenwärtigen textdidaktischen Ansätze nicht zu realisieren. Während des Lesens eines fremdsprachigen Textes gerade im Unterricht, was bei der Entwicklung des Schnelllesens der Fall ist, entsteht für die Lernenden das Problem des Zeitmangels. Dieser Aspekt beeinflusst die Ergebnisse der

Informationsverarbeitung, denn laut den neuesten Erkenntnissen der kognitiven Psychologie wird die Zeit der Informationsverarbeitung für jede Person individuell bestimmt. „Unter Berücksichtigung der Erkenntnis, dass *input* nicht gleich *output* ist, handelt es sich hier um einen wichtigen Freiraum, dessen Verfügbarkeit für den individuellen Spracherwerbsprozess und seinen Erfolg grundlegend ist, insofern erst er dem Lerner die Zeit gibt, die er zur Verarbeitung des *input* zu *output*-gerechten Sprachmustern braucht“ (Saalbach, 1999). Deshalb erweist es sich als nutzenbringend, sich die Studenten mit einem fremdsprachigen Text selbstständig auseinander setzen zu lassen. Auf solche Weise bekommen sie die Möglichkeit, ihre Lesezeit zu bestimmen und die im Text vorhandenen und die für die Studenten interessanten Informationen zu bearbeiten. Wenn das primäre Verständnis des Textes außerhalb des Unterrichts geschieht (beispielsweise wird der Text als Hausaufgabe gelesen), kann sich dann eine echte Textarbeit während des Unterrichts vollziehen, dabei ergeben sich mehrere Möglichkeiten für die kreative Behandlung des Textes. Diese Arbeitsfolge ist besonders für den universitären Leseunterricht eigen, denn die fremdsprachigen Texte, die gelesen werden, sind hier umfangreicher sowie sprachlich und inhaltlich komplizierter. Vom Problem der adäquaten Verarbeitung der Textinformationen bei Zeitmangel im Unterricht zeugen auch die Ergebnisse einer Umfrage, die unter Germanistikstudenten im III. Studienjahr an der Universität Daugavpils nach dem Lesen eines deutschen Sachtextes zu Hause (der Text „Offensive am Nachmittag“ in: „Spiegel“ 11/2001, S.87–90) durchgeführt wurde. Daran haben 22 Personen teilgenommen. Die Umfrage weist auf einen ins Auge fallenden Unterschied in der Lesezeit eines und desselben Textes: von einer Stunde bis vier Stunden.

Die Umfrage weist auch einige Mängel in studentischen Lesegewohnheiten auf, die unter dem Einfluss der inhaltsorientierten textdidaktischen Ansätze stehen:

1. Beherrschen und Anwenden von Lerntechniken. Die Umfrage betont insbesondere das Benutzen von verschiedenartigen Wörterbüchern und Nachschlagewerken. Es stellte sich heraus, dass die Studenten bevorzugen, ein zweisprachiges Wörterbuch zu gebrauchen (86% der Befragten). Mit einsprachigen Wörterbüchern wird viel weniger gearbeitet, was im Unterricht Schwierigkeiten im Verstehen und Besprechen vieler Begriffe und ihrer sprachlichen Nuancen verursacht (nur 27% der Studenten haben in diesem Zusammenhang mit „ja“ geantwortet). Was den Gebrauch von anderen Nachschlagewerken betrifft, so wurde nur in einem Fall ein Grammatikbuch genannt.
2. Arbeit an den sprachbezogenen Informationen bzw. an der Lexik. Laut der Umfrage widmen die Studenten die Aufmerksamkeit den unbekanntem lexikalischen Einheiten auf unterschiedliche Weise, die das folgende Diagramm veranschaulicht:

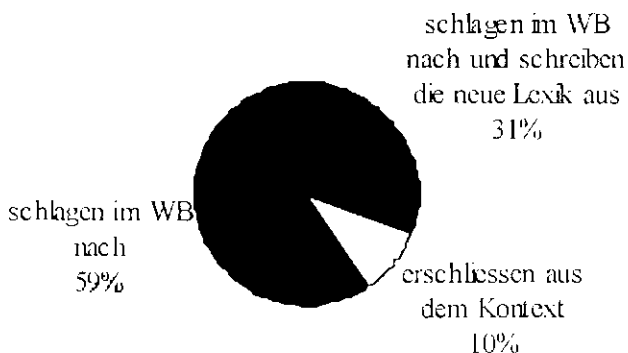


Diagramm 1. Die Arbeit mit der unbekanntem Lexik beim Lesen eines Textes

Aus dem Diagramm geht hervor, dass mehr als die Hälfte der Studenten die für das Verstehen des Textes nötige Lexik einfach im Wörterbuch nachschlägt, ohne zu versuchen, sie sich auf irgendwelche andere Weise einzuprägen. Als Folge hatten 14 Studenten (d.h. 64%) keine neuen lexikalischen Einheiten im Arbeitsheft nach dem Lesen des Textes. Das zeugt von ihrer Gewohnheit, an einen fremdsprachigen Text oberflächlich heranzugehen und sich nur auf die inhaltlichen Informationen zu konzentrieren. Das beweisen auch die Antworten auf die Frage „Welchen Informationen hast du besondere Aufmerksamkeit geschenkt?“ (Diagramm 2):

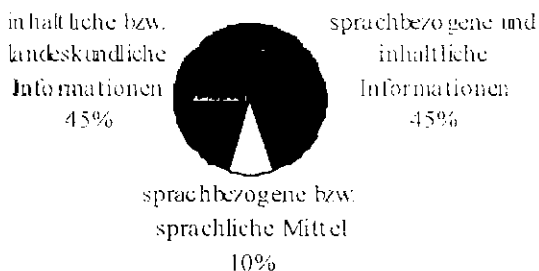


Diagramm 2. Die Distribution der Aufmerksamkeit beim Lesen eines Textes

Fast die Hälfte der Leser arbeitet also nur mit inhaltlichen Informationen des Textes.

3. Notwendigkeit des zielgerichteten selbstständigen Lesens, indem die Studenten einen Arbeitsauftrag haben, der auf die Verarbeitung nicht nur der inhaltsbezogenen, sondern auch der sprachlichen Seite des Textes ausgerichtet ist. Dafür sprechen sich 90% der Befragten aus. Das wird von Studenten durch die Möglichkeit begründet, die Aufmerksamkeit

den nötigen Informationen zu schenken, Hilfe für das Verständnis des Textes zu finden, den Text detailbezogen zu lesen, sich die für die Weiterarbeit am Text nötige Lexik besser einzuprägen. Ohne Aufgabe vor dem Lesen wird der Text hauptsächlich nur global erfasst: 64% der Studenten haben lediglich die Hauptidee des gelesenen Textes, 36% den Text bis in die Einzelheiten verstanden.

Es ist also schlusszufolgern:

1. Die fremdsprachenunterrichtliche Arbeit im Hochschulprozess beruht auf den im schulischen FU erworbenen Fertigkeiten und Lerntechniken, die den hohen Anforderungen des universitären Lehr- und Lernprozesses nicht immer entsprechen.
2. Die didaktisch-methodische Gestaltung der Textarbeit im Fortgeschrittenenunterricht muss ein Gleichgewicht zwischen der sprach- und sprachtätigkeitsbezogenen Aktivitäten aufweisen.
3. Die intensive Textarbeit im Fortgeschrittenenunterricht muss keinesfalls den Einsatz von Verfahren der zur Zeit verbreiteten textdidaktischen Konzeptionen vermeiden. Es lohnt sich, sie als die Textarbeit begleitende Aufgabenstellungen mit dem Zweck der abwechslungsreichen Gestaltung des Unterrichts anzuwenden.
4. Für die Optimierung der Informationsverarbeitung und der unterrichtlichen Behandlung eines fremdsprachigen Textes müssen die Lernenden an einen Text mit bestimmten Arbeitsaufträgen herangehen und sie selbstständig erfüllen, um das bewusste Fremdsprachenlernen zu fördern.

Literatur

1. Kühn P. *Auswahlkriterien für Fach- und Sachtexte im Deutschunterricht*. In: DaF. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband, S. 1262–1272.
2. Rampillon U. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Max Hueber, 1996.
3. Saalbach M. *DaF auf den Kopf gestellt*. In: Info DaF, Nr. 4, 26. Jahrgang, München: Iudicium, 1999, S. 327–347.
4. Solmecke G. *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin/München: Langenscheidt, 1993.
5. Westhoff G. *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Ismaning: Max Hueber, 1987.
6. Wicke R. *Vom Text zum Projekt*. Berlin: Cornelsen, 1997.

Summary

This article deals with the problem of the text didactics in the process of teaching and learning foreign languages. It emphasizes the influence of the topical trends in the work with texts, which does not always appear positive. This concerns especially the work with texts in the university teaching process. A questioning among the students who study German at the University of Daugavpils has pointed out some lacks in the students' reading habits. This makes it possible to select certain aspects in the work with texts at the foreign language classes, which must be especially emphasized, specifically the development of the learning skills, the intensive work with the lexical information of texts, the necessity of the independent reading and certain tasks before the work with texts in the class.

Aufbau und Förderung des freien Sprechens und Vortragens

Melanie Schäfer
Latvijas Universitāte

In diesem Artikel wird das Thema der Kommunikation und des Diskutierens im Fach Deutsch als Fremdsprache behandelt. Der Autor präsentiert das Programm eines solchen Vorhabens und beweist mit Hilfe von Übungen des Wissenschaftlers Heinz Klippert, dass es möglich ist, Kommunikation und Diskutieren auch nicht sehr fähigen Lernenden beizubringen.

Schlüsselworte: Lernen, Kommunikationskompetenzen, Deutsch als Fremdsprache.

1. Warum Kommunikationstraining?

Niemand würde viel in Gesellschaft sprechen, wenn er sich bewusst wäre,

wie oft er die anderen missverstehen -.

spottete Goethe über die Kommunikationskompetenzen seiner Mitmenschen. Dabei schließt er bereits ein, dass gelingende Rede- und Gesprächssituationen von zwei Fertigkeiten abhängen, die gleichberechtigt nebeneinander stehen: das Sprechen auf der einen, und das Verstehen auf der anderen Seite. Erst das Zusammenspiel beider „in Gesellschaft“ bilde die Grundlage für eine funktionierende Kommunikation. Dabei ist Goethe der festen Überzeugung, dass jene Fertigkeiten erlernt werden können, fährt er doch fort: „Sich mitzuteilen, ist Natur. Mitgeteiltes aufzunehmen, wie es gegeben ist, ist Bildung.“ (Goethe) Wie sieht es heute, 200 Jahre später, mit dieser Bildung aus?

Tatsächlich ist die bestehende Situation eine unbefriedigende. So wird zwar Kommunikationskompetenz in der modernen Berufs- und Arbeitswelt immer wichtiger. „da viele Probleme heutzutage nur zu lösen sind, wenn mehrere Sachverständige zusammenarbeiten und konstruktiv miteinander reden können.“ (Klippert 2002) Dennoch werden kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten, auch an der Universität, weder konsequent eingefordert noch trainiert, sodass viele Absolventen (Dubs 1995) zwar fachlich ausgezeichnet ausgebildet sind, es ihnen jedoch an der Redegewandtheit und einem tragfähigen Gesprächsverhalten mangelt. Dies korrespondiert zu Seminaren, in denen viele Studenten eher mit dem Dozenten

als miteinander reden, sich bei Diskussionen oft im Hintergrund halten und ungern, sowie vielfach nur mit Hilfe eines ausformulierten Textes in den Händen, zu reden bereit sind. Dies sind nur Beobachtungen, die indes ein Bild ergeben, das die Notwendigkeit eines expliziten Kommunikationstrainings belegt.

Da es sich hier um einen Schnittpunkt von fachlichem und sozial-kommunikativem Lernen handelt, können und sollten die entsprechenden Kompetenzen in jedem Studienfach und -seminar eingeübt werden. Sprachliche Fächer bieten sich dabei an, und insbesondere Möglichkeiten der Verbesserung der Gesprächs- und Redefähigkeit im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache stehen in dieser Arbeit im Vordergrund.

2. Was ist Kommunikationsfähigkeit?

Kommunikationsfähigkeit, das bedeutet

Zu reden oder mit anderen überlegt, gezielt und intendiert zu sprechen, zu reden, zu diskutieren, zu debattieren, zu verhandeln [...], Informationen zu empfangen und weiterzugeben, Probleme kooperativ zu lösen, sich mit anderen zu verständigen, zwischenmenschliche Beziehungen herzustellen und zu erhalten. (Allhoff D-W.; Allhoff W. 1995)

Erst am Ende einer solchen Kette von Fertigkeiten kann schließlich die Fähigkeit stehen, ein Referat oder gar eine Rede frei vorzutragen. Der deutsche Lehrerfortbilder Heinz Klippert geht in seinem Buch „Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht“ davon aus, dass es ein mehrstufiger und kleinschrittiger Prozess ist, der zu derartigen Kompetenzen hin führt. So legt Klippert Wert darauf, zunächst einen Prozess in Gang zu setzen, der Studierenden hilft, Ängste vor dem Sprechen abzubauen, alltägliches Redeverhalten zu reflektieren und sie für essentielle Gesprächstechniken und -regeln sensibilisiert. Erst wer frei und verständlich reden, erzählen, fragen und antworten, berichten und erläutern kann, ist dafür offen, überzeugend argumentieren, vortragen und präsentieren zu lernen. Den höchsten Grad der Kommunikationsfähigkeit bezeichnet Klippert als „Stufe der kommunikativen Interaktion“, die über die Fähigkeit, Reden zu halten, insofern hinausgeht, als sie diejenige, auf Vorträge anderer, z.B. in Konferenzen, einzugehen, mit einschließt.

3. Grundsätze eines Kommunikationstrainings

Bevor ich denkbare konkrete Elemente eines Trainings zum Aufbau dieser Fähigkeiten aufzeige und reflektiere, lege ich zunächst die Grundsätze dar, die es bei einem solchen Training zu beherzigen gilt. Ein wichtiges Stichwort ist dabei

„Handlungsorientierung“. Sie bedeutet hier zunächst, dass die Studierenden das, was sie über Kommunikation lernen, eben durch kommunikatives Handeln erfahren. Es ist ein aus der Gedächtnisforschung bekanntes Phänomen, dass die „Behaltensrate“ dessen, was man selbst ausprobiert oder verspricht hat, auf bis zu 70% ansteigt gegenüber einer Rate von ca. 20% dessen, was man von dem behält, was man lediglich gelesen oder gehört hat. (Witzenbacher 1985)

Für Seminarveranstaltungen heißt das auch, dass ein Schwerpunkt auf dem Tun, speziell dem explorativen und produktiven Tun, liegt, dass die Studierenden also sowohl beobachten als auch spielen, gestalten und Ergebnisse verschriftlichen. Dies geschieht möglichst vielfältig und unter Einbezug verschiedener elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken (z.B. freie Rede, aktives Zuhören, Diskussion, Debatte, andere ermutigen, Konflikte regeln, Fragetechniken, Brainstorming, Blitzlicht, Gesprächsleitung, Feedback, Telefonieren), sodass im Idealfall neben der fachlichen und der kommunikativen auch die Methodenkompetenz trainiert wird.

Ein weiterer Grundsatz ist die Vorstellung von Studierenden als aktiven, selbstgesteuerten und selbstreflexiven Lernern. Diese schließt zum einen ein, dass Studenten die fachlichen Inhalte des Trainings weitestgehend mitbestimmen, sich vor allem aber mit diesen und mit ihrer Erschließung selbstständig auseinandersetzen. Dieser Ansatz entspricht einem konstruktivistischen und geht

Als Wissenschafts- und Erkenntnistheorie [...] von der Annahme aus, dass das erkennende Subjekt die Wirklichkeit nicht passiv abbildet, sondern im Erkenntnisprozess nur aktiv für sich konstruieren kann. (Issing; Strzebkowski 1995)

Dies lässt sich von der Sachebene auch auf die methodische Ebene übertragen insofern, als es keinen Zweck hat, Studenten bestimmte Regeln, z.B. für das freie Sprechen, einzuprägen, ohne dass diese sie für sich selbst erkannt, d.h. erarbeitet haben. Als wichtigen Baustein auf dem Weg zu derartigen – fachlichen wie methodischen – Wissenskonstruktionen sieht Rolf Dubs den *Dialog* an, und zwar nicht nur zwischen Studierenden und Dozenten, sondern vielmehr auch zwischen Studenten und Lehrinhalten sowie besonders zwischen Studenten untereinander. Gerade das Diskutieren über einen Sachverhalt von verschiedenen Perspektiven aus, das Übertragen und Ausweiten auf andere Lernsituationen, ein kognitiv anspruchsvoller Dialog also sei wesentlich, um eigene Lernprozesse flexibel und fruchtbar zu gestalten. (Dubs 1995)

So stellt sich also die Aufgabe dar als die Herausforderung, die Fähigkeit zum Dialog über den Dialog zu vermitteln, oder, wie Klippert es ausdrückt: „Sprechen lernt man nur, indem man spricht.“ (Klippert 2002) Im Folgenden werde ich nun Klipperts fünfstufiges Modell der Kommunikationsschulung vorstellen, in dem er dieser Forderung Rechnung trägt. An ausgewählten Übungen, die ich für praktikabel

und besonders geeignet halte, die Ziele der jeweiligen Stufe zu realisieren, werde ich Möglichkeiten aufzeigen, Klipperts Modell mit Studierenden umzusetzen. Unter Berücksichtigung der o.g. Grundsätze wird dabei das Kommunikationsrepertoire konsequent thematisiert, reflektiert und progressiv weiterentwickelt.

4. Klipperts 5-Stufen-Modell der Kommunikationsschulung

4.1 „Nachdenken über Kommunikation – ein Propädeutikum“ (Klippert 2002) lautet der Titel von Klipperts erstem Kapitel. Ziel dieser Grundstufe des Kommunikationstrainings ist für ihn die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Gesprächsverhalten. Es gelte, die Notwendigkeit zu erkennen und zu bejahen, an seinem Kommunikationsverhalten und – repertoire zielstrebig zu arbeiten, und zwar ohne eine vom Lehrenden vorgegebene Richtung. Diese Phase ist insofern produktorientiert, als es gilt, die Ergebnisse dieser Analysen so festzuhalten, dass sie auch später, u.a. zur Bewertung von Redeverhalten, herangezogen werden können.

Eine solche Übungseinheit könnte eingeleitet werden durch eine Blitzlichtrunde zum Thema „Sprechangst“. Eingeleitet, z.B. durch eine thematisch passende Erzählung oder eine „Fantasiereise“, in eine Gesprächssituation hat jeder Gelegenheit, seine Gedanken, Assoziationen und Vorstellungen zum Thema „Sprechangst“ auszudrücken, ohne dass diese kommentiert oder gar bewertet werden. Diese Runde wird nun anschließend reflektiert – wo gab es Hemmungen oder Ängste. Die Reflexion kann auch in Gruppen stattfinden, in denen die Studierenden u. U. freier reden. In diesen Gruppen werden daraufhin Tipps gegen Sprechangst formuliert und im Plenum vorgestellt; die wichtigsten Tipps sollten für alle sichtbar aufgehängt werden.

Einen Schritt weiter auf die Metaebene machen die Studierenden, wenn sie sich im Folgenden mit dem Text „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Klippert 2002) beschäftigen. Hier widmet sich der Schriftsteller Kleist dem Phänomen, dass oftmals Gedanken dem Sprechenden erst im Moment des Darüber-Redens klar werden. Ein möglicher Arbeitsauftrag ist es, die wichtigsten Gedanken und Empfehlungen Kleists in einem eigenen Text zusammenzufassen. Dies geschieht in Partnerarbeit; die einzelnen Partnergruppen stellen sich schließlich gegenseitig ihre Texte vor und vergleichen sie. Die beiden Gruppen, deren Texte schließlich von allen als die beiden besten bezeichnet werden, lesen diese im Plenum vor, während die anderen sagen, was ihnen zum einen am Kleist-Text, zum anderen an der Zusammenfassung gefallen hat.

Erreicht wird durch die beiden beschriebenen Übungen eine mehrstufige Auseinandersetzung mit dem Thema „Sprechen“, wobei sowohl eventuell vorhandene Hemmungen, als auch durch Reden gegebene Vorteile angesprochen

werden. Dies geschieht einmal auf der persönlichen Ebene, einmal mit Hilfe eines „fremden“ Textes. So kann jeder sich auf seine Art dem Thema annähern und zugleich diese Annäherung reflektieren, und zwar in den verschiedenen Rahmen der Groß-, Klein- oder Partnergruppe. Sind die Studenten durch derartige Übungen auf der metakommunikativen Ebene sensibilisiert für die (Selbst-)Beobachtung von Gesprächsverhalten, kann nun das freie Sprechen geübt werden.

4.2 In seinen folgenden „Übungen zur Förderung des freien Sprechens und Erzählens“ (Klippert 2002) setzt sich Klippert zum Ziel, in lockeren Versuchen und „angstfreien“ Aktivitäten die Studenten dazu zu bringen, frei zu sprechen. Wichtig sei es dabei vor allem, dass dies nicht im Plenum, sondern in kleinen und kleinsten Gesprächszirkeln geschehe, damit Sprechängste möglichst wenig ins Gewicht fallen. Dies schließt jedoch nicht mit ein, dass zum Sprechen die Muttersprache benutzt werden darf, geht es doch hier nicht darum, komplexe deutsche Texte fehlerfrei zu formulieren; infolgedessen sollte auch von jeglicher Verbesserung abgesehen werden.

Eine entsprechende Übung kann es nun sein, zunächst zu einem möglichst weit gefassten Thema wie „Ferien“, „Wochenende“, „Weihnachten“ Begriffsassoziationen zu sammeln. In einer (wichtigen!) Vorbereitungsphase bekommen die Studierenden zunächst Gelegenheit, sich Notizen zu machen und die eigenen Gedanken zu ordnen. Wörter nachzuschlagen und angemessene Redewendungen zu finden. Dann äußert sich jeder kurz (in ganzen Sätzen, da hier über bloße Wortschatzarbeit hinausgegangen und ein Erzählen vorbereitet wird) zu dem Thema; diese Assoziationen können auch an der Tafel notiert werden.

Mit den Erlebnissen und Erfahrungen der Studenten wird nun weitergearbeitet. Nach einer eventuellen zweiten kurzen Besinnungsphase sitzen sich im Kreis jeweils zwei Studierende gegenüber, sodass ein Innen- und ein Außenkreis entsteht. Einer der beiden, z.B. der innen Sitzende, erzählt nun dem anderen ein Erlebnis zum Thema, während dieser nachfragt. Nach 5–10 Minuten rückt z.B. der innen Sitzende zwei Plätze im Uhrzeigersinn weiter, und nun ist der Außensitzende an der Reihe zu erzählen. Dies geht nun beliebig lange so weiter und endet mit einer Auswertung der Erzählungen unter kommunikativen und /oder inhaltlichen Gesichtspunkten.

Diese Erzählungen mit Hilfe der „Kugellagermethode“ (Klippert 2002) dienen der Lockerung von Stimme und Atmosphäre. Die Thematik ist dabei so auszuwählen, dass jeder etwas dazu beitragen und dies auch mit dem vorhandenen Wortschatz und Grammatikwissen ohne weiteres leisten kann. Zudem wird hier bereits das Zuhören mit in den Vordergrund gerückt, welches im Folgenden eine wichtige Rolle spielt.

4.3 „Miteinander reden – das kleine 1x1 der Gesprächsführung“ (Klippert 2002) nennt Klippert die sich nun anschließende Kette von Übungseinheiten. Damit die Studenten lernen, nicht nur monologisch, sondern auch miteinander zu sprechen,

sollte ihnen Gelegenheit gegeben werden, sich im wechselseitigen Zuhören zu üben und sensibel für konstruktive Dialoge zu werden. Dazu gehört für Klippert etwas die Fähigkeit zuzuhören, den Blickkontakt zu den anderen zu halten (und nicht nur zum Lehrenden!), Fragen und Antworten konstruktiv aufzunehmen, andere zu Wort kommen zu lassen und verständlich zu reden.

Um diese „Regeln“ bewusst zu machen und zu trainieren, ist es immer wieder wichtig, Supervision zu betreiben, z. B. indem Gespräche auf Video aufgenommen und angeschaut werden, „denn wenn [Studierende] das eigene Gesprächsverhalten intensiver studieren und reflektieren sollen, dann müssen sie sich (und andere) gelegentlich genauer vor Augen haben, um problematische Sprach- und Verhaltensmuster zu erkennen.“ (Klippert 2002) Ist keine Kamera zur Hand, kann man auch Studenten Gesprächsprotokolle verfassen lassen oder sie mit bestimmten Beobachtungsaufgaben versehen.

Diese Übungen können gut, z. B. im Konversations- oder Landeskundeunterricht, mit einem bestimmten Thema verbunden werden, wenn man sie damit beginnt, den Studierenden zu einem dort zu behandelnden Inhalt einen entsprechenden Zeitungstext zu geben, der in ein Thema einleitet. Jeder macht sich nun zum (nicht zu schwierigen) Text Notizen und bildet sich eine eigene Meinung zum Thema. Dann werden in Zweiergruppen Partnerinterviews zu Inhalt und Haltung durchgeführt. Ein intensives Zuhören kann dabei u. a. dadurch erreicht werden, dass die Interviewer sich nur wenige Notizen machen dürfen und später das Gehörte wiederholen bzw. präsentieren müssen.

Darauf aufbauen kann eine simulierte „Expertenbefragung“ – jeweils zwei Dreierteams (drei „Journalisten“, drei „Experten“) erlesen sich Fachwissen zu einem bestimmten Gebiet, wobei die „Experten“ sich darauf vorbereiten, die Thematik und ihre Haltung dazu zu präsentieren und zu vertreten, während die Journalisten sich schon einmal thematisch passende und tiefer führende Fragen bereitlegen. Die Befragungen, an denen jeweils alle sechs Studierenden gleichmäßig beteiligt sind, finden vor dem Plenum statt, sodass eine anschließende Auswertung (was war gut? was nicht?) gemeinsam stattfinden kann. Um zu gewährleisten, dass die dem jeweiligen Plenum Angehörigen zuhören und sich zudem mit der diskutierten Thematik befassen, schlage ich vor, den Zuhörern entsprechende Arbeitsaufträge zu geben – das Gehörte zusammenfassen, eigene Fragen zu formulieren, Stellung zu nehmen etc.

Mit den beschriebenen drei bisherigen Stufen ist nun eine Basis geschaffen für rhetorische Übungen, in denen die Studenten überzeugendes Argumentieren und Vortragen trainieren. Bevor ich geeignete Übungen vorschlage, lege ich kurz dar, welchen Kriterien ein guter Vortrag genügen sollte.

4.4 Zunächst einmal ist, wie Klippert darlegt, „rhetorische Kompetenz“ gleichbedeutend mit dem „Beherrschen von Strategien, die überzeugendes

Argumentieren und Vortragen gewährleisten.“ (Klippert 2002) Derartige Strategien beinhalten z. B. den klaren Aufbau einer Rede, die Kunst, interessant, verständlich und lebendig zu reden, das Gesagte mit Mimik und Gestik zu unterstreichen und durch Sachverstand zu überzeugen. Zu üben sind also verbale und nonverbale Fähigkeiten gleichermaßen, mit dem Ziel, „Bilder in den Köpfen der Menschen entstehen zu lassen“. (Pöhm 2001) Dabei geht es nicht darum, einen guten Aufsatz zu schreiben und vorzulesen, sondern es geht um freies Sprechen mit nur wenigen Stichworten. So weist der Rhetoriktrainer Pöhm darauf hin, dass die gesprochene Sprache anderen Gesetzen folgt als die geschriebene, einfacher, klarer und bildlicher sein muss. (Pöhm 2001) Auch die Übungen dazu müssen lebendig und konstruktiv sein.

Ich beginne mit Klipperts „Argumentationsstationen“. (Klippert 2002) Jeder Student erhält eines von ca. fünf Themen, z.B. „Sollten Abtreibungen legalisiert werden?“ und bereitet sich darauf vor, kurz dazu Stellung zu nehmen. Daraufhin werden Gruppen gebildet, sodass in jeder Gruppe alle Themen vertreten sind. Die Themen liegen nun an verschiedenen Stationen im Raum aus, und die Gruppen gehen von einer Station zur anderen. Derjenige, dessen Thema das Stationsthema ist, stellt zunächst seine Meinung vor, danach kommentieren die anderen diese und diskutieren. Eine Auswertung kann nun mit „Fünfsatzübungen“ eingeleitet werden. Zunächst wird ein Einleitungssatz in die Thematik formuliert, dann folgen drei Sätze, in denen die Argumentation (linear oder dialektisch) dargelegt wird. Der Schlusssatz beginnt mit „...und deshalb“ und enthält die Konklusion. Hier gilt es, sich kurz zu fassen und die Verständlichkeit über die Feinheit der Argumentation zu stellen.

Komplexer wird es, wenn die Studierenden nun anhand eines Mustervortrags (vom Lehrer oder per Video vorgeführt) Kriterien eines guten Vortrags (Klippert 2002; Bauer; Winfried 2002) erarbeiten und diese derart einüben, dass jeder eine kurze 5-Minuten-Rede hält. Dies kann zu einem beliebigen Thema und spontan geschehen oder aufbauend auf ein Referat zu einem bestimmten Inhalt. In jedem Fall sollten wenige Notizen als Stützen des Vortrags dienen, auch ein Fünfsatzgerüst ist dafür geeignet.

Je nach technischer Ausstattung kann der Vortrag auf Video aufgenommen werden; er wird mit Hilfe des Regelkatalogs analysiert und besprochen, am besten unter einem vorher festgelegten Schwerpunkt, z.B. Mimik, Sprache, Aufbau. Hilfreich zur Erläuterung von Körpersprache können dabei die Hinweise Vera F. Birkenbihls (Birkenbihl 1998) sein; evtl. empfiehlt es sich, Auszüge aus dem Buch explizit zu thematisieren (oder vortragen zu lassen).

4.5 Damit die erworbenen Fertigkeiten angewendet und gefestigt werden, ist es empfehlenswert, „komplexe Kommunikations- und Interaktionsspiele“ (Klippert 2002) durchzuführen. Auch können hier fachliche Inhalte verstärkt berücksichtigt werden; zudem sind die mehrphasigen Übungen gute Vorbereitungen auf

Sprechsituationen im Berufsleben.

Möglich ist beispielsweise ein „Planspiel“ zu einem relativ komplexen (politischen) Thema, das unterschiedliche Interessengruppen tangiert. Verschiedene „Interessensgruppen“ bekommen Rollenkarten und Material mit Grundinformationen. Diese gilt es durcharbeiten, sich eine Meinung zu bilden und eine Strategie zu überlegen, sowie Verhandlungen mit anderen Gruppen zu führen. Eine Konferenzphase, in der alle Beteiligten im Gespräch aufeinandertreffen und eine Spielauswertung runden die Übung ab. Schwerpunkt der Auswertung sollten die Redebeiträge und speziell die erarbeiteten Regeln sein. Die Stufe des Planspiels ist für Klippert die höchste kommunikativ erreichbare. Welche Folgen für den DaF-Unterricht, insbesondere für die Leistungsbewertung, hat eine auf den genannten Übungen aufgebaute Unterrichtsreihe?

5. Konsequenzen für den DaF-Unterricht und die Leistungsbewertung

Ausgangspunkt einer solchen Reihe ist die Rolle des Lehrenden, dessen Hauptaufgaben es nun sind, zu organisieren, zu motivieren, zu ermutigen – um so eine selbst gesteuerte und interaktive Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Lernstoff zu ermöglichen. Ziel ist es dabei, das Unterrichtsmaterial nicht bereits didaktisch aufbereitet zu präsentieren, sondern umgekehrt Aufbereitung, Präsentation und Diskussion den Studierenden zu überlassen. Dies fördert nicht nur deren Selbstständigkeit, sondern, bei variierenden Methoden und Sozialformen, auch die sozial-kommunikativen Fähigkeiten.

Für den Unterricht im Deutschen als Fremdsprache erweist es sich als günstig, bestimmte Phrasen, die z.B. Reden einleiten, Vorträge zusammenfassen oder zum Äußern einer Meinung dienen, gezielt einzuüben. Dies kann anhand der genannten „Musterrede“ geschehen, aber auch mit separaten Übungen, wobei der kommunikative Kontext nicht verlassen werden sollte. So ist es sinnvoll, den sprachlichen Aspekt nicht übermäßig zu bewerten und auf korrekte Formen zu achten; vielmehr ist dem Sprechen selbst Priorität einzuräumen.

Dies hat Folgen für die Leistungsbewertung. Im Vordergrund stehen hier die möglichst selbst erarbeiteten Kriterien, die erstellten Regelkataloge. Sprachliche Korrektheit und Gewandtheit im Ausdruck sind hier nur zwei Punkte unter mehreren, bei denen zudem die Verwendung der eingeübten Phrasen berücksichtigt wird. Wichtig ist es in jedem Fall, eine unverkrampfte und lockere Atmosphäre auch in Bewertungssituationen zu erhalten und Sprechängste zu vermeiden. Insgesamt ist es praktikabel, sich zum systematischen Beobachten eines Vortrags eines Rasters zu bedienen (Klippert 2002), in dem die jeweiligen Kriterien aufgeführt sind. So können auch die zuhörenden Studierenden in die Bewertung mit einbezogen werden, indem sie z.B. einzelne Punkte beobachten. So übernehmen die Studierenden weitere

organisatorische Aufgaben mit, und das anschließende Besprechen von Vorträgen ist wiederum ein Akt echter Kommunikation, der den Kreis des skizzierten Trainings schließt.

Literaturverzeichnis

1. Allhoff D.-W. und Allhoff, W. *Rhetorik und Kommunikation*. Regensburg, 1995.
2. Bauer W. u.a. [Hg.]: *Deutschdeuten*. Hannover, 2002.
3. Birkenbihl V.F. *Signale des Körpers. Körpersprache verstehen*, Landsberg am Lech, 1998.
4. Dubs R. *Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung*. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/1995, S.889–903.
5. Goethe J.W. *Die Wahlverwandtschaften*. Berlin, 1956.
6. Klippert H. *Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht*, 9. Auflage. Weinheim und Basel, 2002.
7. Issing L. und Strzebkowski K. *Lehren und Lernen mit Multimedia*. In: Medienpsychologie 7/1995, Heft 4, S.298–334.
8. Pöhm M. *Vergessen Sie alles über Rhetorik*, Landsberg am Lech, 2001.
9. Witzenbacher K. *Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule*. Ansbach, 1985, S.17.

Summary

In this article I show how important it is to learn how to communicate and discuss with other people. Communication skills can be learned - I present a program which enables students to get these skills and which can easily be used in courses of German as a Foreign language. I especially include exercises of the German Communication trainer Heinz Klippert, who developed an excellent program which is helpful for many purposes.

3. DAĻA

LITERATŪRZINĀTNE UN VALODNIECĪBA

Vērtību sistēma latviešu trimdas dzejā

Valdis Ķikāns

Daugavpils Universitāte

Rakstnieku personībām, viņu darbiem, žanriem, paveidiem, veidiem, virzieniem u.c. laika gaitā izstrādājas noteikta stabila vieta literatūras vērtību sistēmā. Šādu vietu musu literatūras vēsturē laiks ieņem arī latviešu trimdas literatūrai, jo tās pastāvēšana ilgst jau vairāk par pusgadsimtu. Tomēr jaunākās *Latviešu literatūras vēstures* 3.sējumā (Latv. lit. vēst. 2001), kas aptver laika posmu no 1940.–1999.gadam, tas nav noticis. Lirika, kam pievērsos šajā rakstā, izdota M.Lasmaņa sakārtotā trimdas dzejnieku darbu antoloģijā *Itā gaismā*, kas aptver 56 dzejnieku sakārtotāja un redaktora M.Gūtmanes par labākajiem atzītos dzejoļus turpat pusgadsimta gadu ritējumā. Diemžēl arī šī izlase nav notikums minetas problēmas risināšanā.

Raksturvārdi: tradicionāls, moderns, modernists, harmonisks, grotesks, sirrealistisks, filozofisks, postmodernistisks.

Lai ieskicētu dzejas kontūras un argumentētākos atzinumus, tās apskata gaitā pievērsīšos arī kritikai, jo tajā uzkrāts ne viens vien zelta grauds. Trimdas prozas apkopojošos vērtējumos literatūrzinātnē tikusi tālāk, kur blakus *Latviešu literatūras vēstures* 3.sējumam un A.Rožkalnes *Palmai vējā* u.c. izdoti D.Lūses apcerējumi par piecpadsmit prozaikiem grāmatā *Latviešu trimdas proza* (2000).

Latviešu trimdas dzejas vērtību sistēma izpaužas kā pašos lirikas tēlos izteikta pasaules aina, kā lirikas forma un kā trimdas un Latvijas literatūras kritikas vērtējums. Nozīmīgākais devums trimdas latviešu dzejas vērtējumā ir J.Grīna raksti, J.Rudzīša raksti un recenzijas viņa izlasē *Raksti* (Rudzītis 1977) un V.Vecgrāvja doktora disertācijas publikācijas (Vecgrāvis 1993. 3–4). Šo darbu teorētiskais līmenis ir augsts un respektējams. Vēl kara un pēckara pirmajos gados (1944.–1949.) trimdas dzejnieki atradās bēgļu nometnēs Vācijā, kā arī individuālajā dzīvē Zviedrijā. Ilgus gadus aktīvi rakstošie V.Strēlerte, Andrejs Eglītis, V.Toma, F.Dziesma (Forstmanis), V.Mora, kā arī agrāk aizsaulē aizgājušie Z.Lazda, K.Dziļleja, A.Švābe, P.Ērmanis u.c. trimdā ieradās kā pasaules uzskata ziņā nobriedušas personības. Par vadošo līniju viņu pasaules uzskatā dažādā mērā uzskatāms latviskais pozitīvisms, stipri iesakņots dzimtajā Latvijā kopš 30.gadiem, 1940.gada padomju okupācijas un Otrā pasaules kara, Z.Lazdas tēliem runājot, staru viesulis izdzen viņus no dzimtenes zaļā dārza. Tā bija un būtu bijusi vienīgā vieta, kur kopā ar Latvijā palikušajiem saknes riest. Trimdā latviskais pozitīvisms vairākiem dzejniekiem aktualizējas par

neopozitīvismu. Dzimtene Latvija šai dzejnieku grupai kļūst par vienīgo ideālu, var teikt – par viņu pašu “sev apsolīto zemi”. Tai jāzvēr uzticība dienu un nakti, nomodā un sapnī, par tās atgūšanu nemitīgi jādomā un ar rakstīto vārdu nepārtraukti jācīnās, lai notiktu drīzāka atgriešanās mājās. Pēc A.Švābes raksturojuma, šis laiks ir “gadsimts ar mežakuīļa ģimi”. Izdzītam trimdas ceļos “mērķa nav un gala”, vienīgais mierinājums ir gājputna ticība uz Dievu: *Dod nesaulē mums ticību kā strazdam, kas mājās atgriežas ar pirmajām lazdām* (Švābe 1991. 168). Šis mierinājums palīdz pārvarēt atšķirtību no dzimtenes: nedrīkst tikai pārtraukt ēst svarīgāko ceļa maizi – garīgā spēka maizi, ko piesauc arī V.Toma krājumā *Maize no mājām* (1980). Tā veselā krājumā piesaucis arī pretējā emigrācijas pusē J.Sudrabkalns – *Ceļa maize* (1944). Šai ceļa maizei poētisks sinonīms ir sauja dzimtenes zemes, ko K.Dziļleja lūdz kaisīt sev pār šķirstu svešā zemē (Dziļleja 1947. 79). Ar satīrisku patosu K.Dziļleja šausa tos nelgas, kam arī trimdā katrs ceļš pieņemams, lai tikai gūtu sev labumu (*Škie velni, Nelgas*). Šo kritisko līniju turpina Z.Lazda, V.Strēlerte un V.Krāslavietis – katrs atšķirīgā veidā.

Līdz neilgās dzīves beigām zaudētās dzimtenes tēlam ar visu savu sirdsdegsmi dzejā nododas Z.Lazda. Sakrālo Latvijas tēlu 30.gadu pozitīvisma garā īpaši iekrāso latviešu tautasdziesmu atribūtika: deminutīvi, ritmika, dabas ainas un tēli. Z.Lazdas “ultrapatriotismu” raksturo uzskats, ka viss īsti latviskais – vienalga kur pasaulē – ir tikai pozitīvs, nevainojams, sargājams. Tādi ir Latvijā palikušie, pret kuriem daļa trimdas “vadoņu” vērš kritiku kā pret nodevējiem, bet Z.Lazdai tie ir svēti:

*Neaiztieciot tos, kas ir svēti,
Tie ir mājās, tie par mums cieš.
Ja jau hūs reiz, tad izredzēti
Būs tie, kas Latvijā saknes rieš.* (Lazda 1992. 149)

No trimdiniekiem Latvijā palikušos tik kvēli vēl aizstāvējuši G.Zariņš, J.Klīdzējs, V.Toma. Lazdai trimdas pašlabumnieku kritika, saļīdzinot ar K.Dziļleju, pieņēmusies asumā – pat “es” (“mēs”) formā:

*Tādi mēs esam, hēgoņas glēvie,
Pātagots savlabas algoņu bars.
Visu to pašu, ko visi glēvie,
Gūsīm mēs – nāvi, neizglābs stars.* (Lazda 148)

Dzejniecei dzimtenes spēka maize ir avota lāse tēva mājās:

*Aiz zemes apaļuma ir tā vieta,
Kur nakti avotā es eju dzert [..]
Uz tēva māju, kur tik slieksmis rūš [..]
Man visai zemei apkārt jācapiet.* (Lazda 165)

Z.Lazdas latviskā neopozitīvisma galvenā rūpe jaunajā situācijā ir neizkļedties, neizkust citu tautu mentalitātē, nesajaukties ar citu kultūru īpatnībām, hermētiski noslēgties latviskajā un to saglabāt. Sargātāji ir visa latviskā simboli: tautasdziesmas

māsiņa un bāliņš (*Visapkārt naidinieki, Vidū stāv mans bāliņš*), saules koks, seno dziesmu spēks: *No tātām senām dienām Spīd labais stars; / Pret nezināmo rītu / Iet pašaudamies gars* (Lazda 141).

Antoloģijā *Čitā gausmā* Z.Lazdai atvēlētas veselas 14 lappuses (salīdzinot, piem., ar 3–5 dzejoļiņiem R.Mūkam un daudziem citiem). Taču arī lielajā rindu skaitā neatklājas Z.Lazdai raksturīgā dzimtenes nostalgia un latviskā hermētisma tēma: ar šo plašo publikāciju nav marķēta nekāda "ceļa zīme" trimdinieku dzejas attīstībā. Tādi tradicionālisti kā K.Dziļleja, A.Švābe, P.Ērmanis, P.Zalāne antoloģijā nemaz nav iekļuvuši. Visumā veiksmīga atlase V.Tomai, kas viņu atšķir no citiem tradicionālistiem ar zaudējumu nostalgiaju pārvarošo cerīgumu piem.,

*Pārtiek akmenim skudra
un uzrāpjas smilgā
visa dzīves gudrība
neprasīt – cik ilgi* (Toma 1980)

V.Veegrāvis pozitīvistu šauri nacionālu koncepciju nosaucis par emigrācijas dzejas "Vācijas zaru", raksturojot to kā Vācijas nometņu perioda (1944.–1949./50.g.) dzejas romantisko hermētismu (Veegrāvis 1993, 7). Manuprāt, te galvenais "vaininieks" ir latviskais neopozitīvisms, kas tiecas iekļauties arī folkloriskās, neomītiskās formās. Un kā atšķirīgu no tā Veegrāvis raksturo Zviedrijas latviešu dzeju (1944.–1963.g.): kā tradicionālisma un modernisma sintēzi, mākslinieciski un vispārcilvēciski tolerantu, kaut arī reizumis polemiski saasinātu [...]. Latvijas zaudējuma un nostalgia sāpe tā neaizmiglo jau 30.gados Eiropas līrikas kultūru apguvušo dzejnieku acis. Tas atkarīgs arī no trimdinieku literārās vides un gaisotnes. V.Veegrāvis raksta: *Tās atziņas un jautājumi, kas jau 1945.gadā ir V.Strēlertes dzejā, nav atrodamas Vācijas latviešu dzejā, kura romantiskā hermētisma un izolētības togu cenšas saglabāt līdz pat 40. gadu nogalei* (kā to redzējām iepriekš – piebilde mana – V.Ķ.). [...] *Zviedrijas latviešu dzejā un it īpaši V.Strēlertes, tāpat kā M.Čuibes, I.Vīksnas, A.Dagdas dzejā, līdz pat 1948.gada vidum un atsevišķos uzplauksnījumos vēl ilgāk cīnās romantiskais tradicionālisms, romantiskās personības titānisms ar neromantisko imperatīvo vērtību atzīšanu un pakļaušanos tām* (Veegrāvis 1992, 39). To V.Veegrāvis pamato ar Eiropas un latviešu filosofiskā simbolisma dzejas ietekmi. "Eiropēizēšanās" procesā liela nozīme ir arī Stokholmā iznākošā žurnāla *Daugava* prasīgajam redaktoram J.Grīnam un tikpat prasīgajam turienes kritiķim J.Rudzītim (Veegrāvis 1992, 44., 49.).

Kritiķa J.Grīna jau 1945.gada jūnijā (*Daugava*, 1.nr.) izteiktajai prasībai, ka *tāsavieno divas nepieciešamības: jābūt garā dedzīgam, pilnvērtīgam latvietim un reizē jaunlaicīgam XX gs. pasaules pilsonim* (Veegrāvis 1992, 36), V.Strēlerte visai tieši atsaucas rakstā "Laikmeta motīvi" (*Latvju Vārds* 1949.g. martā).

Šais piecos gados esam saražējuši neizmērojamus nebaudāmas "mākslas"

kalnus ar mērķi "propagandēt Latviju". Mākslinieka uzdevums un pienākums pirms visiem citiem ir būt patiesam (Vecgrāvis 1992. 48).

Hermētiska noslēgšanās V.Strēlertes lirikā izpaužas attiecībā uz individuālo dzīvi un ģimeni. Dzejniece rāda iluzoru sirreālu telpu kā nākotnes garantu sava dēla izaudzināšanai:

Tā nav specifiska trimdnieku, bet visas pasaules problēma 20.gs. otrajā pusē eksistenciālās pasaulizjūtas apstākļos; tai veselā krājumā *Klusuma krastā* (1973) vēlāk Latvijā pievērsās Ā.Elksne.

Pret idealizēto latviskumu V.Strēlerte visos savos trimdas krājumos nostājas asi kritiski. Šajā ziņā par tituldzejoli varētu uzskatīt **Latviešiem**:

*Mēs visi vienos dubļos vērtījušies esam,
Un lūpās nobālušās, kurām vārdu nava,
Mēs savu glēvuma un melu smaidu nesam.*

[...]

*Bet Dieva klusumā, kas dziļi, dziļi pētī,
Kad mokās kūpam mēs kā zeme, kad ir lijš,
Skan kāda balss, kas biedina un svētī.
Cik gaišs tu pats tai tumsas naktī bijis?*

(Strēlerte 1992. 71)

V.Strēlertes lirikas varones kritiskais skats atšķirībā no neopozitīvistiem uz visu latvisko ir pirmā nozīmīgākā pēckara latviešu lirikas novācija, kas, atšķirībā no daļas minēto trimdnieku un īpaši "padlatvijas" šķiru cīņas un "divu nometņu" apoloģētiem, ir dzejas tālākas attīstības priekšnoteikums. Tas ļauj redzēt pašiem savu nacionālo ierobežoību: no vienas puses, latviskā pozitīvisma, no otras – sovietisma cildinātājas briesmas. Šī redzēšana Latvijā gan nāk krietni vēlāk – ar O.Vācieša liriku (sk. tālāk).

Viskonsekventākais jaunās, objektivizētās patiesības aizstāvēšanā Zviedrijā ir Dz.Sodums, sākot jau ar pirmajām dienām, bet polemiski saasināti no 1949.gada. Dz.Sodums raksta, ka tagadnes Eiropas dzejā valda nežēlīgas patiesības pārdzīvojums, bet latviešu dzejā dominē tukšums un klišejas, valda *Virzas, Skalbes, Raiņa epigoni* (pasvītr. mans – V.Ķ.). Soduma kredo izteikts vārdos: *Poētiskie konservi nav vajadzīgi. Dzejniekam godīgi jāizteic īstenība, kādu viņš to redz. Dzejolis rodas kā spēcīgs dzejnieka īssavienojums ar to* (Vecgrāvis 1992. 49).

Kā raksta D.Lūse: *Pēc Sodumam tuvā Dž.Džoisas uzskatiem, vēsa distancēšanās un objektivitāte ir mākslas pirmais priekšnoteikums* (Lūse 2000. 133).

Neapšaubāma Dž.Džoisas ietekme uz Sodumu redzama viņa Džoisas *Ullisa* ģeniālajā tulkojumā, ko izdod *Ziemeļblāzma* 1960.gadā. No Džoisas *Ullisā* un Soduma lirikā lietotās poētikas varētu sastādīt vai veselu antiestētikas vārdnīcu. Dž.Džoisas

U'lisā: "smagpakaļas Diāna"; "stingra kā vaislas ķēve"; "jūtos kā norīts un pēc izvemts"; "iegrūda roku kabatā kasīt savu stakli"; "zaļa siera kāju smaka"; "dabū viņu vienreiz, tad iziet stīvā stērķele"; "mainīgs kā mazbērns dibens"; "kreklis iežmiegts starp dibena vaigiem"; [domāja] "par divmuguru zvēru, ko slepšus spēlēja viņa sieva un brālis"; "vītušo matu notaukots linu apkakle"; "nakts garo bada smaku"; "dzer, kamēr uzpūšas kā noslēcis krancis"; "ieskrējis atlaist pogu pisuārā".

Pēc sava skolotāja Dž. Džoisas parauga arī subjektīvajā literatūras veidā – liriskā – Dz. Sodumam tikpat kā nav "es" formas: valda objektīvizēts, parasti grotesks vēstījums. Tas padara autora dzejas pārdzīvojumu pilnīgi atsvešinātu, eksistenciālistisku, pilnīgi noliedzot agrākās un sava laika latviešu dzejas heroiskā un vispār pozitīvā cilvēka koncepciju. Ne velti viņa dzejas skolotājs ir arī paša atdzejojais eksistenciālists T.S. Eliots.

Pretstatā ieilgušajai Latvijas nostaļģijas dzejai A. Irbe savā laikā dzejā jautā: "Tad kādu patiesību?" Viņam it kā atbildot un visu latviešu pozitīvisko kultūru tricīnot, gandrīz vai ar katru dzejoli savu patiesību deklarē Dz. Sodums, sekmīgi saņemoties neglītajā estētikā (antiestētikā) ar Dž. Džoisu, piemēram:

*Zaķis mīna vāverīti,
Vienā istabā ar ķēķi,
Apguruši kaitējās,
Vilka vienu smēķi.* (Sodums 1990)

Soduma paša proponētais ārējais ārpasaulas skatījums liriskā nežēlīgi trāpa trindas sadzīvi, latviešu literatūru un mākslu viņa laikā un pagātnē. Viņa eksistenciālists sasauca ar Veidenbauma pasaules absurda kritiku, nesaredzot nekā pozitīva, svēta un slavējama latviešiem, kā arī visas pasaules vērtību sistēmā. Dz. Sodumam, manuprāt, gan nepārtrauktā polemika nav vērsta pret viņa piesauktajiem klasiķiem un to tēliem, bet kā pats teicis – pret to **epigoņiem**:

*Sapiņu tālumā
Saldā meldīja
Nav vairs dzirdama;*

*Kakatiņš zilais,
Bungatiņš zvīlais,
Zumošā saime,
Zuzošā lume [...]
Medu tecina
Āzi lecina
Ķēvi precina
Vārdi secina.* (Turpat)

Dz. Sodumam atšķirībā no Z. Lazdas, K. Dziļlejas, A. Švābes nepastāv nekādi "īstenie latvieši", bet gan viltus ideālu sludinātāji, savniņi, mimikriējušies egoisti (kādi

notēloti arī viņa prozā, piem., *Servai valstij audzināts*). Dzejā to portreti ir koncentrēti, groteski, piem.,

*Bet es jums saku, ārpolitiski
Tas par traku
(Ēj un savu kuli krati,
Mēs ir visi demokrati)
(Nē, vēl dzīvi ideāli
Es nes galvu republikāli) (Turpat)*

Dz.Soduma dzeja – ironijas kalngals latviešu literatūrā.

Antoloģijā *Citā gaismā* M.I.asmanis savā *Ievadā* gan min dzejas attīstības robežu tieši ar Dz.Sodumu, taču bez kādas argumentācijas. Tādu nevar izlasīt arī Dz.Soduma antoloģijā ievietotajos dzejoļos. Minēto trūkumu – dzejnieku savdabības ignoranci – antoloģijai pārmet A.Kubuliņa (Kubuliņa 2000, 7), bet tūlīņ nonāk pretrunā ar sevi, jo pie veiksmīgi atlasītām dzejoļu kopām nosauc Dz.Sodumam izraudzītos dzejoļus, kam nekādi nevaru piekrist.

Dz.Soduma eksistenciālismam līdzīgs izteiksmes veids raksturīgs arī R.Rīdzinieka (E.Grīna), A.Švābes, J.Batraka lirikā. Personiskie piedzīvojumi karā radījuši eksistenciālu pasaules izjūtu, tik tālu atsvešinātību no pasaules, ka visu vērtību sistēma kļuvusi par farsu, kurai virsotnē pacēlušies paši profānākie instinkti, piem., R.Rīdzinieka *Lazaretē* (1949):

*Viņš pazaudējis kāju
Un dabūjis dzelzs krustu vietā [...]
Vai viņš vēl varēs trāpīt kādu
Meiču [...]
Māsa Hanna ir skaista. Visai gultu
Rindai spīd acis [...]
Diez kas šovakar būs zupā? (Vecgrāvis 1992, 50)*

Šāda eksistenciāla apziņas plūsma sasaucas ar Eiropas pēckara zudušās paaudzes tēlotāju kritisko modernismu: V.Borherta *Pa garo, garo ielu. Grupas 47* dzejniekiem, piem., P.Celāna pasaulslaveno dzejoli *Nāves fīga* (1948), ko meistarīgi latviskojis M.Čaklais.

Šie zudušās paaudzes likteņi, ienākot Dz.Soduma, R.Rīdzinieka u.c. latviešu lirikā ar aculiecinieka tiešumu, polemizē kā ar trimdnieku dzejas, tā "padlatvijas socreālistu" pseidopatiesībām par "kara bāliņiem" un "zvaigžņu vīriem", uzvarētājiem, kas atgriežas no kara it kā no kādas pastaigas, gludi un glauni. Kara patieso šausmīgo seju jau 60.-os, 70.-os gados groteskāsinās parāda O.Vācietis, piem.: *Ir pārnācis bāleliņš No kara ara lauka Vīsbadaims. No baulu tu jūti: Tā zeme pēc kuģa.*

Modernisma jaunā patiesība īpaši akcentēta tāda karu pieredzējuša dzejnieka kā V.Krāslavieša lirikā. Tā atšķiras ar antiestētiskas trūkumu, īpašu svaru liekot uz

liriskas varoņa psiholoģisko pārdzīvojumu. V.Krāslavietis apspēlē ar pozitīvistiem kopīgo tautas vienotības motīvu: "Saslēgsimies! Esam taču pēdējais simts!" Šie dzejnieka vārdi adresēti latviešu tautai, un reizē tie ir atgādinājums par viltus vienotības sludinātājiem. Karot mudinātāji, mobilizētāji aicināja jaunatni saslēgties cīņai, bet:

*Savādi gan
kopā mēs sapņojām,
kopā mēs dzīvojām, mīlējām, nīdām,
bet nāvē gājām pa vienam.
(savādā kārtā
nāvē iet visi pa vienam ...)
Bet tie, kas vakar mūs debesīs cēla,
šodien nezina vairst, ko ar mums iesākt. (Krāslavietis 1989, 24)*

Saslēgšanās rezultāts groteski izskan kā pretkara motīvs ne vienā vien dzejnieka pārdzīvojumā, piem.,

*[...] kaut kur bezgala vientuļš tēvs
un bezgala vientuļa māte stāv
pie bedres tik dziļas
kā bezgalība (Turpat, 113)*

Īss, bet bezgala iespaidīgs ir V.Krāslavieša secinājums par karu:

*pat vislabāko šauteni
var vienmēr vēl uzlabot,
ja to iesprauž
ar stobru
zemē (Turpat, 121)*

Un līdzīgu karam kā pret dabisku, noraidāmu necilvēcību V.Krāslavietis tēlo 20.gs. cilvēku atsvešinātību, kam amerikāņu filosofijā dots pat īpašs "prommešanas" termins: atteikties no visa, aizmest, kas tev vairst nav vajadzīgs vai izdevīgs. Atteikties no drauga, no radiem, no biedra, "prommest" tos gluži kā nolietotu zābaku pāri vai apģērba gabalu. Dzejnieks groteski pātāgo šo ideoloģiju un tās "augstāko sasniegumu":

*Un, kad beidzot gulsimies zārkos,
tie būs nostrādāti tik pamatīgi,
ka daudzi iesauksies: "Tie taču
nemas neizskatās metami projām.
No tiem mēs mūžam netiksim vaļā!"
Un viņiem laikam būs taisnība (Turpat, 89)*

V.Krāslavietis līdzīgi kā Z.Lazda un G.Zariņš ētiskuma ziņā augstāk vērtē dzimtenē palikušos nekā trimdiniekus, kas daudzi viņu pašu skatījumā ir "izglābtie", bet dzejnieks tos daudzos dzejoļos zīmogo ar nožēlojamo prommešanas ideoloģiju.

piem.:

*Un tā mēs te gānāmies -
Jā, arī gānāmies! -
kā vērši maurodami,
viens otru badīdami
un To kungu slavēdami.*

Allelujā! [..]

*Nesūdzos. Necsu par
matu labāks.*

Tikai klusībā apskaužu tos.

kurus tu neizglābi (Turpat. 150) Te domāts – Latvijā palikušos.

Šajā sakarā kritiķi A.Kubuliņa un I.Auziņš izteikuši līdzīgus spriedumus:

Krāslavietis paver traģiskas, dramatisma bezdibeņus, kā arī to, ka trimdas cilvēki nav viendabīga viendomju masa un ka arī viņus ēd rīsa, tāpat kā mūs [..]. Krāslavietim grāds verlibrs, plaša intonāciju amplitūda, rezultatīvi ir meklējumi grafišķajā semantikā ... (Kubuliņa 1989, 24).

I.Auziņš salīdzina emigrantu ķildu postu ar I.Grebzdes vārdiem romānā *Vai ābele ziedēja?* (1969): *Te nav sagrautu māju. Nekad nav bijis. Te nav pasaules posta. Tikai pašu cilvēku posts un pasvītro: Valda Krāslavieša dzejā mēs nereti pārhecināmies, cik cieši saistīts "pasaules posts" un "paša cilvēka posts".*

Vai tā nav kviena nopiena literatūras darba pamatpazīme? (Auziņš 1989, 11).

Nopietna kritikas pamatpazīme savukārt ir noskaidrot kopīgo un atšķirīgo trimdas un Latvijas dzejas problemātikā, jo tās ir vienotas kultūras divas puses. Par to viens no pirmajiem *Versijā par Linardu Tuunu* raksta O.Vācietis: *man nav zināms (un diez vai vispār to var uzziņāt viens mākslinieks par otru), kādā saistībā, kopnojausmā atradās Linarda Tuuna dzeja ar pārējo latviski dzejoto. Kādi attāli saskares punkti rūpēs un meklējumos bija starp Tuunu un mums pārējiem? Skaidrs ir viens, ka tādi punkti bija, tikai mēs ar savām rūpēm un meklējumiem atradāmies pilnīgi dažādās vidēs un apstākļos* (Vācietis 1988, 6). Tas rakstīts jau 1983.gadā.

Starp pamatiezīmēm īpaši svarīga ir tikko citētā V.Krāslavieša paškritika un Z.Lazdi, V.Strēlertei, R.Mūkam, prozaikim G.Zariņam līdzīgā kritika par tiem, kas dižojas ar latviskumu, paši bieži vien būdami tā lielākie nodevēji un pārdevēji.

Viens no pirmajiem šādu kritiku par "savējiem" Latvijā aizsāk O.Vācietis, bet vispirms viņam ir jātiek galā ar agrīnos gados apziņā iesakņoto sovjetismu, proti, ka kritizējami ir tikai kapitālisti, latviešu u.c. emigranti, bet ne "godīgi padomju cilvēki". O.Vācieša agrīnajai dzejai uzspiests šis ideoloģijas zīmogs, piem., *Vēstulēs latviešiem ārzemēs krājumā Tālu ceļu vējš* (1956):

Daudz gadu pagājis, bet redzi nu,

*Es tavu seju ļoti labi zinu,
Ja rīt pie mums tu slepus ielīstu.
Mums būtu īsa saruna ar svīnu!* (Vācietis 1956, 106)

Taču jau pēc gada O.Vācietis par savu pirmo krājumu autogrāfā man ieraksta bargu spriedumu par sevi: *[..] mana pirmā dumjā un bērnišķīgā grāmata, kas tapa toreiz, kad es biju tikpat dumš un bērnišķīgs. Daugavpilī 1957.gada 7.maijā Ojārs.*

Jau 1962.gadā toreiz komunistu funkcionāru bargi nosodītajā O.Vācieša *Einšteiniānā* atmests šis tā sauktais divu naidīgu kultūru princips. Un jau ar 60.gadu sākumu (piem., arī toreiz nepublicētajā poēmā *Balsij bez pavadījuma*) O.Vācietis ir viens no drosmīgākajiem pretrunu tēlotājiem jebkuros progresīvajos spēkos, arī tautā, analogi kā tas ir trimdinieku dzejā, piem., *Einšteiniānā*:

*Pasaules saprāt,
Kas ir ar jūsu balsi? [..]
Jūsu balss atkal sāk pieklust.
Un tas vienmēr ir pirms
Nekāmes* (Vācietis 1978 1, 207)

Par savu **cilvēka postu** padomju iekārtā O.Vācietis saka šādus vēsturiskus vārdus: *Es viņiem varu būt vai nebūt. Atradīs citu. Un piecas minūtes tas līksies tikpat labs, / Tikpat vienīgs. Kā es kādreiz likos* (Vācietis 1989, 43).

Kā sāpīgu atziņu, ko neatceļ ironiskā forma, latviešu tautas nesaskaņu postu O.Vācietis akcentējis dzejolī *Groteska*: *Man ir nācies ar pigām darīties / tās aug ātrāk par kokiem, letiņu / vēsture nez kāpēc neatzīmē to titāna / darbu un cītību, ar kādu letiņi / cirtušies caur pigu džungļiem* (Vācietis 1978, 53).

To akcentējusi arī L.Azarova, vistiešāk sasaucoties ar V.Krāslavieti:

*Ai, tūkstoškārt atvainojos, bet vai patiešām
augsti godājamā latviešu sabiedrība
[..]
nav līdzīga skorpionam,
kas dzeloni triec pats sevī?
Skaudība
Dižens kustību aizturošs spēks* (Azarova 1987, 126)

Šādas analogijas emigrācijas un Latvijas lirikā lasāmas vai visās tēmās.

O.Vācieša, L.Azarovas u.c. iedrošināšanos jo sevišķi izceļ fakts, ka tā sauktā "Glavlīta" cenzūra mainīja A.Bela romānā *Saucēja balss* (1973) ironisko frāzi *Latvietim mīļākais ēdiens ir latvietis uz – kolēģis*.

Savdabīgs ir V.Krāslavieša zaudētās dzimtenes skatījums: tā ir nevis atkarojamā, atgūstamā kā pozitīvistiem, nevis vienojamā ar pārējo pasauli kā sirrealistiem (sk. tālāk!), bet dvēselē nezaudējamā, garīgā spēka avots, piem.:

Latgales dzidros ūdeņus dzēris,

esmu tās mūžīgais gūsteknis es.

Īss bij mans sapnis svešajā naktī

atmodies jūtos labāks un tīrāks.

Latgale mana jaunības zeme,

vēl skurbina mani tavš atmiņu vīraks. (Krāslavietis 1989, 55)

Šāda dzimtenes dzejai piemīt lielāka mūžības elpa, jo tā, neatkarīgi no cilvēka trimdinieka vai "iezemieša" stāvokļa un laika, tēlo mūžseno cilvēka un viņa šūpuļzemes saikni. Šajā ziņā V.Krāslavieša dzeja līdzīga V.Beļševicas novadu odām: *Mūlas vārdi Vidzemei, Oda Zemgalei un Latgales acis* (Beļševica 1989).

Pie V.Krāslavieša dzejas visai daudz pakavējos tādēļ, lai parādītu, cik daudz vērtību atrodamas konkrētam dzejniekam, šajā gadījumā Latgales novadniekam, un liktu domāt arī par to autoru "intonāciju amplitūdu", kuri šajā rakstā krietni lielā dzejnieku skaita dēļ nav analizēti. Antoloģijā *Cītā gaismā* redzami izdalās V.Krāslavieša trāpīgā ironija, bet tāpat kā dažu labu citu ievērojamu dzejnieku "apcirtības dēļ" viņa pretkara, viltus demokrātijas, cilvēku atsvešinātības motīvu dzejoļi nemaz nav ievietoti.

Kā Dz.Soduma un V.Krāslavieša modernisms, tā L.Tauna, G.Saliņa, J.Kronberga, R.Mūka u.c. radītā postmodernisma lirika ne šajā antoloģijā, ne Latviešu literatūras vēstures 3.sējumā neatklājas kā latviešu dzejas novatoriskas ceļa zīmes. Un kā lai tas arī būtu iespējams ar 3-5 dzejoļiem R.Mūkam, B.Bičolei, L.Taunam, V.Krāslavietim, J.Kronbergam (salīdzinot ar 14 lpp. Z.Lazdai un tomēr būtisko viņas dzejā neizsakošām!). Savukārt B.Bičolei izraudzīti tādi dzejoļi, kas viņu ļoti tuvina gan G.Saliņa, gan O.Stumbra stilam, bet nav **neviens**, kur lasāma viņas **atraisītās erotikas** lirika. Tādējādi ievērojamu dzejnieku būtiskākās lirikas antoloģijā *Cītā gaismā* nav. Šo antoloģiju var uzskatīt par latviešu trimdas liriku greizā spoguļi.

Mazs ieguldījums līdzšinējā kritikas darbā par latviešu trimdas dzeju raksturīgs arī I.Muižnieces apcerei *Literatūras vēstures* 3.sējumā. Iesākusi analīzi lirikas satura un formas vienotībā (par A.Eglīti, V.Strēlerti), L.Muižniece diemžēl pāriet uz ilustratīvisma metodi: citē pagaru lirikas fragmentu un tad komentē, dažviet arī vispārinot. Nevar pievienoties, ka krājumā *Trīs autori* (1950) V.Sniķeres dzeja ir nozīmīgāka par Dz.Soduma devumu, I.Tauna un G.Saliņa sirreālisms nav konkretizēts. Filosofiski savdabīgā R.Mūka lirika "raksturota" gandrīz vienīgi ar citātiem: tāpat visā latviešu dzejā īpaši drosmīgās erotiskās liriķes B.Bičoles "buramvārdu" poētika palikusi aiz kadra. Bez sava dzejnieka portreta 15 viņam veltītajās rindiņās palicis V.Krāslavietis, bet J.Kronberga stila kvalitātes kārtējo reizi abstraktas: *droša valoda, īpatns kronbergisks stūrainums, dzejiska fantāzija, humors, ironija, nekonvencionalitāte* (Latv. lit. vēsture 2001, 568). Tik vispārīgi tieši šiem pašiem vārdiem var raksturot, piem., G.Saliņa u.c. stilu. Šo

dzejas analīzi nevar nosaukt par greizu spoguļi, bet par miglainu, slikti rādošu gan.

Iznākot J.Kronberga pirmajai izlasei Latvijā *Par īstenību, četrām sāpēm un bezizejas istabu* (1989), tās ievadā I.Ziedonis devis tēlainu latviešu trimdas dzejas modernisma un postmodernisma raksturojumu, kas atsvēr ne vienu vien teorētisku rakstu. Te kārtējo reizi parādās, ka estētikas teorētiķi, pirmkārt, ir paši mākslinieki – kā ar saviem mākslas darbiem, tā komentāriem u.c.:

Tie ir uzpotētāji. Īstenību uz īstenības. Pavisam citādu šķirni uz citādas šķurnes. Uz mālābeles tenishumbiņas zariņu, un pūpolus viņi uco baobabā. Skaisto lirikas oļu viņi paceļ pret sauli – skaties cauri! – un uzrāda tajā vančkaru. Savukārt citādi grūti paciešamu sarkasmu un neomulīgu ironiju viņi pārvērš haudāmā liriskā dzejā. Ķerrai par riteni viņi uzdrošinās jūgt tautisko lielo saktu un tautas ķerra iegūst skaistu kurzemniecisku mirdzumu.

[...] Vār jau vairoties arī veģetatīvi! Kaktusveidīgi. Izaugt no vienas aliterācijas, no jebkura fonētiska spraudekļa vai sakāmārda sprunguļa.

[...] Dramatiskie valodas virvju dejotāji. (Ziedonis 1989, 3.–4.)

Te ietvertas raksturīgas postmodernisma dzejas iezīmes: atvērta forma (latviskais vienots ar cittautu tradīciju); virzienu un stilu sajaukums (uzpotētāji); sakrālā un profānā simbioze jeb estētisko kategoriju relatīvisms (tautiskā sakta par riteni ķerrai); liriskas atbrīvotība no formas žņaugiem (vairoties veģetatīvi); poētikas novatorisms (valodas virvju dejotāji).

I.Ziedoņa raksturojums attiecas uz manis tālāk aplūkotajiem dzejniekiem.

Modernistu Dz.Soduma, V.Strēlertes, R.Rīdzinika, A.Irbes, V.Krāslavieša u.c. darbība dzejā apliecina koncepciju, ka nevis latvisko neopozitīvistu kultūras hermētisms un latviskuma pārcildināšana, bet kultūras atvērtība un kritikas patoss ir latviešu dzejas attīstības ceļš. Tālākajā gaitā izteikti iezīmējas pāreja no kritiskā lirikas varoņa uz harmonisko.

Kultūras sakaru loku, lirikas atvērtību ievērojami paplašina sirreālistu L.Tauna, G.Saliņa un J.Kronberga lirika. Šo dzejnieku, kā arī R.Mūka ambivalence un spēles papēmieni plašais lietojums veido izvērstu postmodernisma strāvojumu latviešu dzejā.

Linarda Tauna pirmā dzejoļu grāmata *Mūžīgais mākonis* iznāk Zviedrijā 1958.gadā – vienā gadā ar O.Vācieša pirmo īsti “vācietisko” krājumu *Ugunis* Latvijā. Abi ir romantisma tradīcijas dzejnieki ar pasaules harmoniskuma alkām. Tauna priekšrocība – ne ārējās, ne iekšējās cenzūras nepastāvēšana. Vēlākajā 1983.gadā O.Vācieša sastādītajā L.Tauna izlasē *Plīvošana ar pilsētu* pirmajā lappusē lasām:

*Laucinieks hūdams, es, iebrāucis pilsētā, mīlēju šīs gaismas [...]
Es smīlu no viņu gaismām kā ar zemnieku māla krūkām no akām.
Šīs gaismas, šīs skaņas man jaunu priecas mācību sludina,
Bet, aizverot acis, redzu: krīt gaisma no piena āboliem.*

Un manās asinīs kā baloži

Vecmāmiņas tējas katliņš dudina (Tauns 1988, 9)

Šis lauku un pilsētas vienotājs dzejolis ir viens no plašā vienojošā loka: pagātne – tagadne, dzīvā – nedzīvā daba, sakrālais – profānais, Amerika – Latvija u.tml. Pasaules harmoniskumam L.Tauns devis pat dzejisku formulu: *Viss jau ir viens: zivis, zvaigznes un pliens*. Un cik līdzīgu “formulu” dod O.Vācietis vēlāk krājumā *Gamma* (1976): *Jo trīsošai elpai un zvīlošam kristālam ir viens harmoniskums un sakrīt* (Vācietis 1978 1, 175).

L.Taunam nebija jāiziet sarežģītais ceļš no kritiskās uz harmonisko personību kā O.Vācietim, lai nomestu iepriekš minētos šķiriskuma pinckļus (sīkāk sk. V.Ķikāns. *Tevī kāpj mīlums* 1989, 150–184). Savu viena harmoniskuma ceļu O.Vācietis uztausta jau poēmā *Eiņšteiniana* (1962) ar pasaules disharmoniskuma noliegumu (*Sāpju un ciešanu dogma / Jau ir miljoniem gadu veca*) un apogeju sasniedz pēdējā grāmatā *Nolemība* (1985).

L.Tauns viņam “atvēlētajā laikā” no 1958.–1963.g. savos dzejas tēlos liek sirreālistiski sasaukties ļoti tāliem notikumiem un parādībām: viņa “viena harmoniskuma” pamatā ir pozitīvi, radoši aspekti, kultūras pārmantojamība:

*Bet dziesma – tā taču skanēja manī, tā sīdējā
manī no māla krūzes, kurai būs piesitis podnieks,
lai dzied, pirms trīstūkstoš gadiem* (Tauns 1988, 15)

Laika ass, dziļuma kategorija veido Tauna sirreālistisko pasaules redzējumu:

*Šis mākonis nevis ar lietu –
Viņš pilns ar skaņām un tālēm.
Ar augļu plūstošo gaismu,
Ar rāmo kvēli no ogām [...]
Es redzu viņā un skanam
Dzirdu lielceļu sīgas [...]* (Turpat, 48.–49.)

Gunara Saliņa sirreālistiskajos redzējumos, savukārt, prevalē telpiskā forma – sinhroni notikumi. Liriskais pārdzīvojums vienlaicīgi ietver gan Latviju – Ņujorku (dzejolis – šedevrs *Apmežosim Ņujorku*), gan Manhatanu – Rīgu – Roju (Saliņš 1993, 61, 23), gan Rīgas jumtus un Ņujorkas debesskrāpjus (turpat, 131), gan zāles dīgšanu pavasarī un – uz vaigiem:

*Kādu dienu, kas līnāja
silta un maiga,
es jutu -- uz zoda,
es jutu -- uz vaiga
ne bārda
bet pirmā zāle man dīgst [...]
Tē, kad jau taisījies pazemē pazust,
viegliņām kāds saņēma mani zem paduses:*

"Čik tu gan nesaprātīgs"
Kur zāle lai cīnī pilsētā dīgst,
kad tai jādīgst
uz akmeņiem? (Turpat, 63)

Gunara Saliņa fantāzijas lidojums vienādi labi kalpo gan hedonisku un izklaidējošu noskaņu atveidei, gan sabiedriskām un filosofiskām problēmām, – jo bieži izklaidējošais un nopietnais savstarpēji difūzējas vienā dzejolī, piem., *Dīvainais notikums ar pieminekli* (Brīvības pieminekli Rīgā):

iedegās prožektori: staru kūļos
sēdēja augšā Vīna – ar bērnu pie krūts.
"Aijā žūžū ..." šī balss tā dūca
akmeņiem cauri un sirdīm
vienīgi ugunsdzēsēji
ap pieminekli sastatnes cēla un kūpa (Turpat, 135).

Sirreālistisks simbols dzīvās brīvības turpinājumam padomju okupācijā.

M.Čaklais ievadā G.Saliņa izlasei *Sauksimies Mīgļas krogā pie Melnās saules* (1993) citē Dz.Soduma augsto novērtējumu par G.Saliņu kā jaunu latviešu dzejnieka tipu, kura dzejas valoda atbilst šodienas realitātem, un J.Rudzīša tikpat augsto vērtējumu:

Tā ir krāšņa, gluži burvīga sirreālistiska īstenība, sauks pretim visi, kas pratuši iejusies Saliņa dzejas raksturā [...] (Čaklais 1993, 16). Pēc "sapņu reālisma" principiem uzrakstītas arī O.Vācieša poēmas *Balsij bez pavaldījuma* (ap 1960.gadu), *Potjomkina sādža* (1965) u.c., tāpēc tajās ir pretrunīga, antagonistiska īstenība, un tās pieder nevis postmodernismam, bet tuvas eksistenciālismam.

V.Vecgrāvis norāda, ka I.Ivaskis jau 1964.gadā uzsvēris, ka G.Saliņš un L.Tauns, [...] rakstot eksperimentālus dzejoļus ar *Manhattanas fonu*, ir atraduši pavisam pārsteidzošu atrisinājumu bēgļa dvēseles problēmai, sākot "latviskot trimdas zemi" (Vecgrāvis 1993, 83).

Uzskatu, ka L.Tauna un G.Saliņa harmoniskais sirreālisms pēc Dz.Soduma eksistenciālisma ir otrs lielākais sasniegums latviešu pēckara dzejā. Tikai nevar piekrist, ka tā ir "starptautiskā modernisma otrreizējā ienākšana latviešu dzejā" (pēc A.Čaka 20.-30.gadu mijā, Ivaskis, turpat). Tā jau ir septītā ienākšana, jo dažādus modernisma virzienus ar laika distanci jau pārstāvējuši E.Veidenbauma eksistenciālisms, J.Poruka nihilisms, modernistiskais simbolisms (dekadence), ekspresionisms, A.Čaka "skola", Dz.Soduma eksistenciālisms.

Roberts Mūks, labi pārzinādams kā mūsdienu Rietumu, tā seno Austrumu filosofijas virzienus, ir izteikti kritisks pret dažādu literāro virzienu terminiem ("ismiem"). Kādā dzejolī viņš par to ironizē šādi:

Vienreiz visi "isti" sanāca kopā

Un pārkristījās par "Istiem"

Post-kristīgiem, post-komunistiskiem anti-istiem (Mūks 1994, 30)

Viņa liriskas pamatpazīme ir ambivalentums attiecībā pret jebkuru pasaules parādību, un, iespējams, tādēļ jebkurā literatūras virzienā R.Mūks saskata arī kāda cita virziena klātbūtni. Tas nenozīmē, ka viņam nav atšķirību starp skaisto un bezjēdzīgo, starp profāno un sakrālo, bet to robežas ir plūstošas. Starp pozitīvo un negatīvo nepastāv nepārejams bezdibenis: viņa lirikā pasaules profānās lietas un sajūtas "samīcītas" kopā ar sakrālām lietām un to simboliem, jo vienas bez otrām nepastāv. Tādējādi R.Mūka dzejā visplašāk pārstāvēts postmodernisms. Šī doma sasaucas ar I.Ziedoņa izteikumu, ka filosofiju vajag grūst atpakaļ, iejaukt, iemīcīt sadzīves miltos.

Šāds uzskats par pasaules ambivalenci R.Mūkam gluži vai programmatiski deklarēts jo daudzos dzejoļos, piem.:

Ik reizes, kad tev uznāk melncas,

Pacelies mazliet virs sevis

Un paliec tur kādu laiku,

Vārbūt kādu laiku

Tu varēsi iztikt bez sevis,

Tad atkal nolaidies lejā --

Pie vistām un pīlēm

Un zini -

Nekur nav lielāku dzīļu (Mūks 1990, 33)

Ambivalence caurauž visu R.Mūka dzeju. O.Vācietis līdz tai, daļēji pārvarot romantisma melnbalto grafiku, sākotnēji nonāk savā harmonijas atzīšanas grāmatā *Visāda garuma stundas* (1974), kur lasāmi tādi šedevri kā *Iīdz pašām malām dzīve pilna mūzikas*, poēma *Klavierkoncerts*, bet programmatiski visraksturīgākais ir *Vilku līdz padusēm zābakus*:

Vilku līdz padusēm zābakus,

lai tur tā strīpanā neiekož.

Ka būtu zibens saspēris

lapsene iekoda degunā.

Plēsu no mīļas sirds melnumu,

zemē, ar kāju ieminu.

Ak tavu mīļo stundiņu,

no kā tikai neaug ābeles ... (Vācietis 1989, 480)

R.Mūka ambivalenci apliecina arī Raiņa ideālisma, gribas un mērķtieces maksimu noraidīšana, ko lasām veselā dzejoļu kopā krājumā *Atzājis pie čūskām uzlabot veselību* (1994, 136–140.), piem.:

Lai tās idejas dzimst un mirst

Pašas savā nāvē,

Iekams sadomā

Sūti citus nāvē (Mūks 94. 138)

R.Mūkam uzskatāmi parādās postmodernismam raksturīgā "lielo vēstījumu" piem.. Raiņa gribas principa un cīņas dzejas dekonstrukcija un (dzejoļi *Latvijas ceļi*, krāj. *Manas dzīves involūcija un 33 jauni dzejoļi*) marginālo, var teikt otr- un treššķirīgo ideju pretstatīšana tiem:

Ai šie ceļi, šīs līnijas Dieva plaukstā'

Man nevajag zīlnieku, lai teiktu,

Pa kuru iet.

Pa Latvijas ceļiem

Man nekur nav jāaiziet (Mūks 1997. 37)

Šeit arī nenoliedzama analogija ar I.Ziedoņa koncepciju viņa krājumā *Ceļu sentiments* (2000).

Juris Kronbergs sācis poētisko jaunradi ar krāsainiem ironiskās lirikas krājumiem (*Pazemes dzeja*, 1970; *Iesnas un citi dzejoļi*, 1971; *Bīszāles*, 1976), pakāpeniski pārgājis uz sirreālistisku un filosofisku pārdomu liriku. Sirreālistiskie pasaules redzējumi Kronbergam radniecīgi ar Taunu un Saliņu, tikai viņam laika un telpas norises atrodas līdzsvarā un summējas tagadnībā. Nozīmīgākā krājuma *Tagad Nes* nosaukums, manuprāt, akcentē, ka lirikā viss ir tagadnīgs: arī vissienāko notikumu skatījums atklājas kā pašreiz notiekošs, **tagadnīgs**. Doma par tautas likteni var realizēties, lūk, šādā reālistiska un sirreālistiska tēla apvienojumā:

Baltijas jūra, Miera jūra

rokas granātas, nevis medūzas,

izskalojas tavos krastos

Tu, noslēgtā mēslu iverne,

atslēgas ieslēgtas tevī,

un tu pati ieslēgta atmiņās

par visu valdnieku dziņu redzēt savus attēlus atspīdam

tavos ūdeņos (Kronbergs 1990. 31)

J.Kronberga lirikas tēliem piemīt zināma distancēšanās no liriskā subjekta – arī visdramatiskākajās situācijās ieņemot ne tik daudz pārdzīvotāja, bet vairāk komentētāja pozīciju, piemēram, imaginārajā apgrieztā laika tēlojumā:

Es uzmodos no tā, ka kritu

Atvēru acis: sienas sabruka, logi kusa

atpakaļ smilšu graudos. Bet es

kritu garām izmurušiem dinozauriem, neandertāliešiem,

amerikāņietēm ar augumiem kā kokakolas pudēles.

(Kronbergs 1990. 39)

Tas tuvina J.Kronberga liriku I.Ziedoņa lirikas stilam, piem.:

*Kā es krītu, kā es
Nepārtrauktu krītu,
Es Jums nevaru izstāstīt*

*Tikai aizturi elpu
Un – kritiens!
Un atkal kritiens. (Ziedonis 1976: 10)*

O.Vācietis, piemēram, šāda imaginārā laika tēlojumā ir daudz subjektīvāks un emocionālāks:

*Sāk pulsēt upju
un jau pārtrūkušās dzīslīņas,
un smiltis nopurina nost
no sevis pilskalni.*

*Es skatos tajā laikā
Kad vēl manis nebija,
lai redzētu to laiku,
kurā manis nebūs vairs (Vācietis 3.sēj., 330)*

Stila ziņā var izdalīt divus dzejnieku pārus: L.Taunu un O.Vācieti, kuru lirika vairākumā sākas no "emocionālā impulsa", un I.Ziedoni un J.Kronbergu (arī G.Saliņu un R.Mūku), kuru lirika vairākumā sākas "no prāta pasacītā" – kā dzejas sākumus dala I.Ziedonis (Ziedonis 1976. 6. 10).

Iespējams, ka stila radniecība ar I.Ziedoni bijis impulss J.Kronbergam I.Ziedoņa dzejas atdzejojumu sākšanai zviedru valodā, turpinot šo nepārvērtējamo darbu ar U.Bērziņa, V.Belševiceas, Raiņa u.c. latviešu dzejas darbiem.

J.Kronberga lirika cienīga stāvēt blakus V.Belševiceas un L.Brieža (*liepas koks, zalkša usins*) mātes -- bērna u.c. ģimenes locekļu mīlestības tēlojumiem. Un tikpat labi spalva viņam klausā pozitīvisma, latvietiskās iedomības, sīkmanības, uzpūtības, gara nabadzības izsmiešanā, pat tiktāl, ka dzejnieks redz sapni (kārtējais sirreālisma apliecinājums) par nepārspējamu latvisku prakticismu, kad *Māte Latvija, nokāpusi no postamenta, kopā ar tautiešiem strēba zupu no milzīgas bļodas* (Kronbergs 1994, 106).

Interesanta analogija ir arī O.Vācieša un J.Kronberga lirikā par mākslinieka un vispār cilvēka grūto patiesības saskatīšanas darbu.

O.Vācietis filosofiskajā *Dioptrijsu* ciklā raksta:

*Kā var dot vīriešu kārtu
noslēpumainajai ziemeļu Monai Lizai
bērzam? [...]*

Ak, kā mēs mīlam

*ar savu īsredzību
sevi un citus šmaukt.*

*Ēs vakar krēslā
iegāju bērzu birzī
un sapratu,
ka esmu iegājis
sieviešu pirtī
[..] pat ar visitātiskāko cenšanos
mums mūžīgi trūkst
dioptriju (Vācietis 1971, 6)*

J.Kronbergs mākslinieciskās redzes problēmu izvirza jautājuma formā:

*Bija laiki kad Vilks Vienacis
nebija Vilks Vienacis [..]
Vai tad viņš divreiz redzēja to ko viņš redz? [..]
Puģātņi un nākotni?
Ļauno un labo cilvēku apziņā?
Vīspirms vienu, tad otru, vai abus reizē?
Godīgumu un blēdību?
Blēdību divtik, nodevību divtik? (Kronbergs 1996, 17)*

Krājuma *Vilks Vienacis* stilā prevalē melnbaltā grafika agrākās J.Kronberga daudzkrāsu varavīksnes vietā.

Baibas Bičoles lirika tematiski nekur daudz neiziet ārpus erotiskā pārdzīvojuma. Šajā aspektā tā ir tūrradnis latviešu literatūrā – ar lielu iedrošināšanos, atraisītību, dabiskumu un jūtu spēku. Ja E.Virza jau 20.gs. sākumā iedrošinās cildināt seksuālās attiecības, tad B.Bičole sieviešu lirikā (šo terminu sievišķās identitātes dēļ uzskatu par pilnīgi pieņemamu) – vairāk nekā pusgadsmitu vēlāk. Sieviešu lirikas viedokli neapstrīd arī A.Aizpurietes sastādītā mīlas dzejas antoloģijas dzejnieču lirikas grāmata *Plīvurdeja un bezdibenis* (1999). Še ievietotajos dzejoļos erotika prevalē līdzīgi kā B.Bičolei izlasē *Atgriežos* (1991), kur ievietoti dzejoļi, sākot ar 20.gs. otro pusi (cita B.Bičoles publikācija *Karogā*, 1989.g. 10.nr.), piem., *Mīlot*:

*Tava plauksta pār manu klēpi atkst [..]
Manas atslēgas kūst,
Atdarās durvis,
Segas un palagi
Nokrūt no manis
Kā degošas lapas,
Simts karstu pirkstu
Noloba drānas
Kā svīlušam ābolam mizu.*

*Acīs, lūpās,
Krūtīs un klēpī
Ēs degu
Smejot un raudot
Līdz rītam (Bičole 1991, 15)*

Pļivurdeja un Bezdzības aplicina šīs tradīcijas turpinājumu jo daudzu dzejnieču lirikā. Tādus dzejolus pirms B. Bičoles ļoti maz varam lasīt latviešu dzejā. Padomju laikā tie vienkārši bijuši aizliegti. Tos varējuši atļauties "sociālistiskā reālisma" laikā gan poļu dzejnieki piem., Malgožeta Hillāre un Vislava Šimborska (sk. poļu literāras izlasi *Kamēr mēs vēl dzīvi*). Latvijā "tikumības sargu" lomā stāvējuši "modri idejiski padomju rakstnieki": turpat simtgadīgais Andrejs Upīts kādā rakstā pātagojis Dagniju Zigmonti par viņas erotisko stāstu *Zelta putekļi*.

B. Bičolei ir arī citas tēmas, bet visumā tās summējas dzīves auglības, vitalitātes aplicinājumā, piem., *Jāņos*:

*Atliecas, noliecas
Galotnes kuplas,
Risina, purina
Smaržīgus matus.*

*Mākoņu kubuli
Nolīst pār brūnganiem stāviem,
Mežs lietū
Kūpēdams peras (Bičole 1991, 9)*

Latviešiem neierasts dzīvības baudas prieks, pilnīga atvērtība mutuojošai pasaulei, ķermeņa un dvēseles dabiska viengabalība. Šāds dominējošs harmoniskums noteicis valodas īpatnības – buramvārdiem līdzīgu suģestiju, lai izpaustu lielo laimes brīnumu:

*Pāršķeļu pušu, pārgriežu
Krustām sagraizu,
Sakapāju
aizmirstu visu –
arī to, ka starp diviem cirtieniem
slēpies palika dziets (Bičole 1991, 187)*

B. Bičoles lirikai raksturīga tieckšanās uz cilvēku, lietu, notikumu būtību, lobot ēaulas, virzīties uz kodolu, uz centru, uz sākumu – kā mītikā. *Svaiga oriģinalitāte nodēldētos tematos*, – raksta J. Rudzītis (Rudzītis 1977, 682–683).

Šajā rakstā skieģtais latviešu trimdas dzejas vērtību modelis vēsturiskās attīstības gaitā "tradicionālisti (A. Švābe, Z. Lazda, V. Toma u.c.) – modernisti (Dz. Sodums, V. Strēlerte, V. Krāslavietis, B. Bičole) – postmodernisti (L. Tauns, G. Saliģš, R. Mūks,

u.c.)" balstās uz liriskas tekstiem, kā arī literatūras kritiķu J.Rudziņa, V.Vecgrāvja, V.Ruņģes, I.Auziņa, A.Kubuliņas u.c. un dzejnieku, G.Saliņa, I.Ziedoņa, O.Vācieša u.c. vērtējumiem un spriedumiem.

Kopumā literatūrkritiskā doma izstrādājusi noteiktu latviešu trimdas pēckara dzejas uztveres un novērtes modeli, ko īsi varētu formulēt šādi: šī dzeja tās labāko pārstāvju personā ir Latvijā rakstītās pēckara dzejas līdzgaitniece, daudz kur arī priekšgājēja, īpaši modernisma, postmodernisma un harmoniskuma ziņā, ar daudzveidīgiem augstiem mākslinieciskiem sasniegumiem.

Literatūra

1. Auziņš I. *Ar aizturētu elpu*. // V. Kraslavietis. *Savāds sapnis*. Rīga: Liesma, 1989.
2. Azarova L. *Magnētiskais Māras ezers*. Rīga: Liesma, 1987.
3. Belševica V. *Ieviežu aukstums*. Rīga: Liesma, 1989.
4. Bersons I. Simt piecdesmit viena "Daugava" // *Literatūra un Māksla*, 1988, 18.11.
5. Bičole B. *Atgriešos*. Rīga: Liesma, 1991.
6. Čaklais M. Mauhatanas trubadūrs no Naudītes. // Ģ. Saliņš. *Satiksīties Miglas krogā pie Melnās saules*. Rīga: Preses nams, 1993.
7. Džiljeja K. *Tālajos ceļos: Ceļš*, 1947.
8. Kubuliņa A. Dažas formas un satūra meklējumu paralēles, arī atšķirības trimdas un mūsu dzejā // *Avots*, 1989, 2.
9. Kubuliņa A. Ko citā gaismā ierauga adresāts // *Literatūra un Māksla Latvijā*, 2000, 23.03.
10. Krāslavietis V. *Savāds sapnis*. Rīga: Liesma, 1989.
11. Kronbergs J. *Par īstenību, četrām sūpēm un bezizejas istabu*. Rīga: Zinātnē, 1989.
12. Kronbergs J. *Tagad Nes*. Stockholm: Daugava, 1990.
13. Kronbergs J. *Vilks Īenacis*. Rīga: Minerva, 1996.
14. Ķikāns V. Roberta Mūka atskārsmes // *Literatūra un Māksla Latvijā*, 1998, 16.23.07.
15. Ķikāns V. *Tevī kāpj mūļums*. Rīga: Liesma, 1989.
16. Lasmanis M., sast., Gūtmane M., red. *Citā gaismā. Latviešu dzeja Rietumu pasaulē: 1945–1990. Dzejas antoloģija*. Rīga: Preses nams, 1999.
17. *Latviešu literatūras vēsture. 3.sēj.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2001.
18. Lazda Z. *Es zvaigznēs iecju pār jūru...* Rīga: Zvaigzne, 1992.
19. Līdums G. Latviešu un Ziemeļamerikas latviešu kulturas atšķirības // *Literatūra, Māksla, Mēs*, 1998, 23.–29.04.
20. Līse D. *Latviešu trimdas proza*. Rīga: Jumava, 2000.
21. Muižniece L. Elles ķēķis, Tauns un Saliņš // *Literatūra un Māksla*, 1992, 07.02.
22. Muižniece L. Dzeja // *Latviešu literatūras vēsture. 3.sēj.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2001.
23. Mūks R. ... *Līdzgājis pie čūskām uzlabot veselību*. Rīga: Cīruļis, 1994.
24. Mūks R. *Mamas dzīves involūcija un 33 jauni dzejoļi*. Rīga: Likteņstāsti, 1997.

25. Mūks R. *Kali Jūga*. Sotunqangu, 1990.
26. Rudzītis J. *Raksti*. Ziemeļblāzma, 1977.
27. Ruņģe V. Literatūra trimdā. modernās trimdas literatūras definīcijas, piemēri, analīze // *Avots*, 1989, 7
28. Saliņš G. *Satiksīties Miglas krogā pie Melnās saules*. Rīga: Preses nams, 1993.
29. Saliņš G. Linards Tauns Elles ķēķa perspektīvā // *Avots*, 1989, 2.
30. Sodums Dz. *Dzeja 1955.–1980.* // *Literatūra un Māksla*, 1990, 28.04.
31. Strēlerte V. *Mans laiks*. Rīga: Liesma, 1992.
32. Švābe A. *Strazdu ticība*. Rīga: Liesma, 1991.
33. Toma V. *Mūze no mājām*. Rīga: Liesma, 1980.
34. Vācietis O. Versija par Linardu Taunu // L. Tauns. *Plīvošana ar pilsētu*. Rīga: Liesma, 1988.
35. Vācietis O. *Antracīts*. Rīga: Liesma, 1978.
36. Vācietis O. *Tālu ceļu vējš*. Rīga: LVI, 1956.
37. Vācietis O. *Melnās ogas*. Rīga: Liesma, 1971.
38. Vācietis O. *Dzeģu žlaiks*. Rīga: Liesma, 1968.
39. Vācietis O. *Klavierkoncerts*. Rīga: Liesma, 1978, 1.
40. Vācietis O. *Kopoti raksti. 2.sēj.* Rīga: Liesma, 1989.
41. Vecgrāvis V. *Zviedrijas latviešu dzeja, 1945. 1955.gads: tradīcija un novatorisms. literārās polemikas un diskusijas.* // *Materiāli latviešu literatūras vēsturei*. Rīga: Zinātne, 1992.
42. Vecgrāvis V. *Latviešu trimdas dzeja. Disertācijas kopsavilkums filoloģijas doktora grādu iegūšanai*. Rīga, 1993.
43. Vecgrāvis V. Elles ķēķis – tapšana un tās impulsi, jaunais skaļījums uz jauno realitāti. // *Materiāli par latviešu literāru grupējumiem*. Rīga: Zinātne, 1993.
44. Vecgrāvis V. Linards Tauns – bijusī, esošā un alkātā pasaule (cilvēks un dzejnieks). // *Materiāli par latviešu literatūru un pasaules kultūru*. Rīga: Zinātne, 1994.
45. Vecgrāvis V. Ne šķirtas kultūras, bet vienotas // *Avots*, 1989, 2.
46. Ziedonis I. Viņam pienākas būt mājās. // J.Kronbergs. *Par īstenību, cetrām sāpēm un bezizejas istabu*. Rīga: Zinātne, 1989.
47. Ziedonis I. *Garainis, kas veicina vārīšanos*. Rīga: Liesma, 1976.
48. Ziedonis I. *Čaurvējš*. Rīga: Liesma, 1976.

Summary

The present article gives an insight into the system of values of Latvian emigre poetry from the perspective of the historical development: from traditionalists (A.Švābe, Z.Lazda, V.Toma) and modernists (Dz.Sodums, V.Strēlerte, V.Krāslaviete, B.Bičole), to postmodernists (L.Tauns, G.Saliņš, R.Mūks). It is based on lyrical texts, as well as the evaluations and judgements provided by literary

critics (J. Rudzītis, V. Vecgrāvis, I. Auziņš, A. Kubuliņa).

The comparison of Latvian emigre poetry and the poetry of Latvia brings out the high artistic level of the former.

Das Bild des Kindes in Prosa von Wolfgang Borchert

Karīne Laganovska

Rĕzeknes Augstskola

Wolfgang Borchert (1921–1947) gilt mit Recht als Wegbereiter der deutschen Nachkriegsliteratur. Der Held seiner Erzählungen sowie des dramatischen Werkes ist meistens der Soldat-Heimkehrer, in dessen Schicksal sich die größten Probleme der ersten Nachkriegsjahre in dem in Ruinen liegenden Deutschland widerspiegeln. Die Kriegereignisse und die Frage nach der persönlichen Verantwortung bedrücken ihn so stark, dass es ihm unmöglich scheint weiterzuleben. Die Erinnerungen an die Vergangenheit bieten ihm die Möglichkeit der Realität zu entfliehen. Die ausdrücklichsten sind dabei die Erinnerungen an die Kindheit, in denen das Kind als Symbol der ursprünglichen Existenzform der Menschheit sowie der übergeschichtlichen Werte erfasst wird. Deswegen wird das Bild des Kindes in den Erzählungen „Das Holz für Morgen“, „Nachts schlafen die Ratten doch“, „Die drei dunklen Könige“ im vorliegenden Artikel eingehend analysiert.

Schlüsselwörter: Schaffen von W.Borchert, Soldat-Heimkehrer, persönliche Verantwortung, Erinnerungen an die Vergangenheit, Bild des Kindes.

Nach dem 2. Weltkrieg bot Deutschland ein Bild der Zerstörung. Der Krieg hatte viele Menschen innerlich verletzt und zerstört. Deshalb kann man bei der Betrachtung dieser Zeit die äußere Not nicht von der inneren trennen, die physische nicht von der psychischen. Angesichts der damaligen Wirklichkeit stellte sich für jeden Schriftsteller die Frage: Gibt es noch etwas Verbindliches in Bezug auf das Vergangene?

Als einer der ersten griff Wolfgang Borchert zur Feder und thematisierte in seinem einzigen Drama „*Draußen vor der Tür*“ (1947) und in den Kurzgeschichten die Problematik des Krieges und seiner Folgen. Vor allem handelt es sich um die Probleme eines Kriegsheimkehrers. Die im Drama vorgestellte Figur des Soldaten-Heimkehrers (eines von der Familie verlassenem, heimatlosen, vom Krieg und Gefangenschaft aller Kraft und Hoffnungen beraubten Menschen), ist der Protagonist auch vieler Kurzgeschichten von Borchert (z.B. „*Die lange lange Strasse lang*“, „*Im Mai, im Mai schrie der Kuckuck*“, „*Das Holz für Morgen*“ u.a.). Die Frage nach der Verantwortung lässt ihn nicht in Ruhe: die unbewältigte Vergangenheit wirkt in die Gegenwart hinein und macht klar, dass der Mensch keine Möglichkeit findet, sich derer zu entziehen. In diesem Zusammenhang spricht Klaus Neumann von dem Schuldproblem des Einzelnen in der Nachkriegszeit und zieht die Parallelen zwischen dem Leben eines Volkes und

der Biographie eines Individuums. Er meint, dass "in der Selbstreflexion, die wir aus der Praxis der Psychoanalyse kennen, lernen wir, dass es nicht so sehr die biographischen Ereignisse selber sind, die unser Leben bestimmen, als unsere Art mit ihnen umzugehen: wie wir sie in unser psychisches Leben integrieren können oder dazu gezwungen sind, sie abzuspalten und für "fremd" zu erklären. Die persönliche Identität eines Menschen ist letztlich die Summe der vollbrachten oder unterlassenen Integrationsleistungen." (Mittelweg 1998, 39)

Der Soldat kehrt aus Krieg als eine labile und schwache Gestalt zurück und weiß nicht, wie er mit der Erkenntnis weiterleben soll, selbst Gemordeter und Mörder in einer Person zu sein. Er hat sich bisher nur in der Rolle des Opfers gesehen und begreift plötzlich, dass ein Mensch auch zum Mörder seiner Umgebung durch die Zwänge des Lebens werden kann. Der Mensch ist nicht imstande den erdrückenden Erlebnissen zu entfliehen. Er leidet sehr unter dieser Schuld, der Last der Bedrückung, und eine der Identitätsmöglichkeiten, die der Protagonist im Nachkriegszeitraum versucht, ist die Geborgenheit in der Kindheit oder in den Kindheitserinnerungen, und er wählt den vergangenen Zeitraum als Gegensatz dazu, was er im Krieg erlebt hat. W. Borchert bildet eine strukturelle Kluft zwischen der Vergangenheit (Kindheit) und der Gegenwart (Kriegs- und auch Nachkriegszeit). Die Kindheit symbolisiert eine bestimmte rhythmische Lebensordnung für das ehemalige Kind, der Krieg hat aber diese Ordnung zerstört und eine andere im Nachkriegsleben geschaffen. Es erklärt den großen Umfang der Kurzgeschichten, in denen durch das Bild des Kindes und der Kindheit die oppositionellen Zeitraumstrukturen offenbart werden. Wie es Robert Riehl bemerkt hat: "Wolfgang Borchert sehnte sich selbst nach jener ursprünglichen Existenzform, die an die Menschheit und die übergeschichtlichen Werten orientiert wäre und die er im Bild des Kindes zu symbolisieren suchte." (vgl. Wolf 1984, 120)

Seine Geschichten entdecken den Riss zwischen der Welt der Erwachsenen und der Welt des Kindes (oder der kindlichen Seele, die man in sich bewahrt hat). In der Kurzgeschichte "Das Holz für Morgen" (1946) handelt es sich um einen jungen Mann, dessen Leben am seidenen Faden hängt, weil er Kriegs- und Nachkriegsleiterlebnisse nicht erleben kann, und deswegen Selbstmord begehen will. Er fühlt sich von seiner Umgebung nicht verstanden zu sein, da diese ihre Kriegserlebnisse teilweise anders verarbeitet als der sensible Mann. Seine Umwelt, in die er nach Kriegsende zurückgekehrt ist, verdrängt also die Kriegserlebnisse oder hat sie nicht so direkt miterlebt wie der Mann, der als Jugendlicher zur Armee musste.

Durch zwei völlig zufällige Vorkommnisse gibt er seinen Selbstmordgedanken auf. Zuerst entdeckt er auf seinem Weg zum Dachboden einen weißen Strich auf dem Treppengeländer, der in ihm eine Erinnerung an seine Kindheit, also auch an die Zeit vor dem Krieg, hervorruft. Damals hat er das Treppengeländer zerkratzt

und hat es nicht gestanden, so mußten alle Mieter eine Erhöhung zahlen. Er fühlt sich dafür jetzt in seiner geistigen Verwirrung immer noch schuldig. Er schreibt ein Geständnis und legt alles Geld bei, das er dabei hat. Durch diese Kindheits Erinnerung gewinnt er die Zeit und hört das Gespräch zwischen seiner Mutter und einem Mädchen. Im Gespräch macht die Mutter deutlich, dass sie sich über die Rückkehr ihres Sohnes freut. Anscheinend macht sie sich keine Sorgen über seinen geistigen Zustand. Sie bemerkt nicht, dass mit ihrem Sohn etwas nicht in Ordnung ist. Deshalb behandelt sie ihn so wie vor dem Krieg. Gerade das *Aneinandervorbeisein* hält er nicht aus, weil er mehr Verständnis, Aufmerksamkeit und Liebe braucht als sie denkt. Aber mit diesem Gespräch rettet die Mutter unbewusst sein Leben: sofort gibt der junge Mann seine Selbstmordgedanken auf. Das Motiv der durch den Krieg zerstörten Seele einer ehemals harmonischen Kinderpersönlichkeit und seiner veränderten Weltsicht, wie auch seiner Werte, kommt in den Erzählungen *„Die Küchenuhr“*, *„Unser kleiner Mozart“*, *„Mein bleicher Bruder“*, *„Kegelbahn“* u.a. vor.

Die Erzählung *„Nachts schlafen die Ratten doch“*, die aus der Perspektive des neunjährigen Jungen erzählt wird, stellt *das Bild des Initiationschocks* dar. Als kindlicher Soldat (*„Du rauchst? fragte der Mann, hast du denn eine Pfeife? (...) ich drehe. Pfeife mag ich nicht.“* Borchert 1991, 217) hält er Wache über seinen toten unter den Ruinen des Hauses liegenden vierjährigen Bruder. Jürgen (so heißt der Junge) als älterer fühlt sich für den Kleineren verantwortlich und bewacht ihn Tag und Nacht, denn in der Schule hat der Lehrer beigebracht, dass die Ratten kämen und die verschütteten Menschen fressen würden. Bestimmt würde auch Jürgen bald ein Opfer dieses Krieges sein.

Da erscheint der Mann, der einen sehr freundlichen Eindruck macht. Jürgen will nicht verraten, worauf er aufpasst, und reagiert auf die Äußerungen des Mannes abwehrend. Der alte Mann lässt es sich nicht anmerken, wie entsetzt er über diese Enthüllung ist. Er sieht nur auf den kleinen armen Jungen, der von einem halben Brot und etwas Tabak in einer Blechschachtel leben will. Dem Mann gelingt es, mit Geduld das Interesse seitens des Jungen zu gewinnen. Ohne eine Notlüge ist hier nichts zu erreichen:

„Ja, hat euer Lehrer euch denn nicht gesagt, dass die Ratten nachts schlafen?“

Nein, flüsterte Jürgen und sah mit einmal ganz müde aus, das hat er nicht gesagt.

Na, sagte der Mann, das ist aber ein Lehrer, wenn er das nicht mal weiß.

Nachts schlafen die Ratten doch. Nachts kannst du ruhig nach Hause gehen.“(Borchert 1991, 218)

Der Junge weiß nicht, wem er glauben sollte: seinem Lehrer oder diesem Mann. Seine Unsicherheit wird immer größer, und als ihm der Mann verspricht, abends mit einem weißen Kaninchen vorbeizukommen, ist Jürgen begeistert. Sein

grauer Alltag, voller Schutt und Ruinen, ist vergessen. Sein Lebenswille ist wieder zurückgekehrt. Die Geschichte endet da, wo sie begonnen hat, es ist aber keine ausweglose Situation mehr, obwohl äußerlich nichts anders geworden ist. Der Erwachsene stellt nicht einfach die Fragen, sondern lockt den Jungen in ein Gespräch, das altersmäßig ist und auch psychologisch der Denkweise des Jungen entspricht, obwohl ihn die Umstände bereits zum Erwachsenen gemacht haben. Während der Kontaktaufnahme überwindet der Junge die ablehnende Verslossenheit, er verliert seine Angst und vertraut dem fremden Mann.

Mit seiner Lüge rettet er paradoxerweise das Leben des Jungen, lässt den Jungen wieder zum Kind werden und bringt ihn in die Wirklichkeit zurück. Wie es Helmut Christmann bemerkt, "die drei Hauptelemente des kindlichen Daseins sind Familie, Schule und Spiel, die zu den auslösenden und bewegenden Kräften werden, mit denen es gelingt, diesen verwirrten Jungen in die ihm angemessene Welt zurückzuführen." (Interpretationen 1962, 81)

In dieser Geschichte wird die Welt des Kindes durch oppositionelle Strukturen der Welt der Erwachsenen entgegengesetzt. Diese Oppositionen sind *die Kaminchen und die Ratten, die grauen Ruinen und das grüne Kaninchenfutter, der wahrhaftige Satz des Lehrers und die Lüge des Munnies*, und sie symbolisieren die Sinnlosigkeit einer Zeit, in der die Kinder nicht schlafen dürfen. Auf die Schultern der Kinder ist die Bürde des Krieges aufgeladen worden. Damit ist die aus den Fugen geratene Zeit charakterisiert. Auch in der Erzählung "An diesem Dienstag" konfrontiert das spontane kindliche Werteempfinden mit einer Lehrerperson. Der Lehrer verliert seine Autorität vor den Kindern, da er über die Fähigkeit zum kindlichen Denken nicht verfügt. In der Küchenuhr ("Küchenuhr"), die der Junge in Trümmern seines Hauses findet, sieht er die vergangene Zeit, die jetzt dem Paradies gleicht, nur damals aber verstand er das nicht.

Die ehemals harmonischen Persönlichkeiten der Kinder aus den oben analysierten Texten bilden das Gegenbild zum idealen Kindertypus aus der Kurzgeschichte "Die drei dunklen Könige". Anhand dieser Kurzgeschichte wird es weiter untersucht, welche Zukunftsperspektiven in dieser Erzählung zu finden sind und wie sie gestaltet werden. Es wird deutlich, dass W. Borchert hier die Bibelgeschichte übernommen und den biblischen Stoff der aktuellen Nachkriegssituation angepasst hat. Borcherts Geschichte verliert ihren religiösen Ursprung durch die Anonymität der Familienmitglieder. Im Text werden nicht die Namen der Familienmitglieder genannt, sondern man spricht nur von dem *Mann*, der *Frau* und dem *Kind*. Die Geschichte beginnt mit der Holzsuche des Vaters, um die Kälte im Häuschen zu bewältigen. Das Umfeld der dunklen, stillen und zerstörten Stadt drückt seine Einsamkeit aus, obwohl zu Hause auf ihn seine Frau mit dem neugeborenen Kind wartet ("das Gesicht war erst eine Stunde alt" (Borchert 1991, 185). Durch den folgenden Satz: "Als er die Ofentür aufmachte,

fiel wieder eine Handvoll Licht über das schlafende Gesicht. Die Frau sagte leise: Kuck, wie ein Heiligenschein, siehst du?“ (Borchert 1991, 186) wird die Aufmerksamkeit, ausgehend von dem Thema, auf die Rolle des Kindes gerichtet, obwohl in der Erzählung jede einzelne Person eine bestimmte Funktion hat. Der Vater hat seine Versorgerrolle, die sich auf die materiellen Bedürfnisse der Familie bezieht. Von der Mutter wird stark die Verteidigungs- und Beschützerhaltung in Bezug auf das Kind vertreten.

Das neugeborene Kind bildet den Gegensatz zu den im Text geschilderten drei Soldaten, die von körperlichen und seelischen Leiden gezeichnet sind. Das helle Kind ist der direkte Gegensatz zu den Soldaten, die die dunkle Atmosphäre schaffen. Bevor die Soldaten das Haus verlassen, beugen sie sich über das Kind, um es zu betrachten, und sie weichen sofort ab, weil es zu schreien beginnt. Die Soldaten haben Respekt vor dem Neugeborenen, denn sie verlassen die Familie nur aufgrund des kräftigen Schreiens. Dadurch unterwerfen sie sich dem Kind.

Diese Geschichte besitzt die Deutung „*Der Huldigung der Sterndeuter*“ aus dem Neuen Testament, die unter dem Titel „*Die Heiligen Drei Könige*“ bekannt ist. Man findet die Parallelen der Erzählung von Borchert schon im Titel und der biblischen Parabel. W.Borchert spricht von drei *dunklen* anstatt *heiligen Königen*. Die Soldaten verhalten sich gleich den Sterndeutern in der Bibel, indem sie von dem Licht des Häuschens herangezogen werden. Für die Sterndeuter ist dieses Licht ein Stern, dem die heiligen Könige folgen. Der Stern ist für sie ein göttliches Zeichen, das auf das Jesuskind weist. Das Licht des Hauses ist ein Zeichen für die Soldaten, und es weist auf das Kind im Haus hin.

Ebenfalls gleich ist nicht nur die Personenzahl der Erzählung und der des Evangeliums, sondern auch ist die zeitliche Komponente deckungsgleich. In der Erzählung wird es auf die *Weihnachten* hingewiesen. Es ist besonders wichtig, dass in der Erzählung gerade Weihnachten ist, da nach normativer Bedeutung Weihnachten den Beginn der neuen Zeit symbolisiert, in der eine Familie nach dem Krieg entsteht und neu beginnen kann.

Ebenso stimmen Bibelgeschichte und Borcherts Geschichte darin überein, dass die drei Könige eine Familie mit einem Neugeborenen beschenken. Sie beschenken nicht nur das Kind mit dem Spielzeug, sondern auch den Vater als Versorger der Familie, und die Mutter, die leiden musste, als das Kind geboren wurde.

Eine weitere Verweltlichung der Borchert-Erzählung ist darin zu erkennen, dass nichts Transzendentes geschieht. Die Familie ist eine Familie, wie es sich wirklich geben könnte. Die Begriffe wie „*Heiligenschein*“ oder „*sonderbare Heilige*“ werden nicht durch ein überirdisches Wesen dem Kind oder den Soldaten zugeordnet, sondern werden durch die Mutter oder den Vater genannt: Mutter und Vater meinen selbst, etwas Heiliges bei dem Kind und den drei Soldaten zu erkennen. Aber der Neugeborene der Borchert-Geschichte, ebenso wie das Jesuskind, ist

Hoffnungsträger einer neuen Zeit.

Man kann die Hoffnung, die von dem Kind ausgeht, auch in seiner Darstellung festlegen. Obwohl die äußere Umgebung dunkel erscheint, ist das Kind immer hell dargestellt (es wird fünf mal das *winzige, runde Gesicht* genannt). Dadurch wird es von dem düsteren Umfeld abgegrenzt. Auch für die drei Soldaten, vermutlich Kriegsheimkehrer, ist der Neugeborene als Hoffnungsträger für die Zukunft zu erfassen. Die Gaben, die sie verschenken, sind eher als Lohn für Erhaltung der Hoffnung, die sich im Kind widerspiegelt, zu verstehen.

Das Kind ist frei von den Problemen der anderen Menschen. Es ist weder psychisch noch physisch vom Krieg verletzt. Auf ihm ruhen Hoffnung und Zukunft, obwohl es nichts anderes kann, als schlafen und schreien. "Durch sein Dasein ist aus Mann und Frau eine Familie geworden, sein Dasein gibt ihrem Dasein Sinn in der Heiligung des Lebens." (Interpretationen, 1962, 100) Es verändert das Verhalten der Eltern und ihren Wertehorizont. Die von W. Borchert beschriebene Familie könnte jede Familie der frühen Nachkriegszeit sein, die mit ähnlichen Alltagsorgen, wie es in der Erzählung beschrieben ist, zu kämpfen hatte, und es handelt sich nun nicht mehr um eine bestimmte Familie, die den zukünftigen Erlöser unter sich hat. Die Anonymität der Personen trägt dazu bei, dass die Familie und das Kind stellvertretend für eine ganze Generation stehen. Mit der Autorität des Kindes wird "die Auseinandersetzung mit der Welt der Erwachsenen, d.h. mit der geschichtlichen Entwicklung, der geschichtlichen Situation dargestellt." (Wolf 1984, 116)

In der Kurzgeschichte "*Mein bleicher Bruder*" und in der Erzählung "*Die lange lange Straße lang*" wird die Auseinandersetzung zwischen der Welt der Erwachsenen und der Welt des Kindes in der Form des inneren Monologs als eine Art Bewusstseinspaltung vermittelt. In "*Die lange lange Straße lang*" wird es durch das kindliche Schreckmotiv erreicht. In "*Mein bleicher Bruder*" versuchen beide Soldaten im Moment der Grenzsituation in die Kindheit zurückzukehren, um wieder sich selbst zu finden.

Karoly Csuri unterscheidet in Borcherts Geschichten drei Zustandsphasen des Protagonisten: die erste Phase ist der Anfangszustand, als "der Protagonist sich in einem noch harmonischen Stadium virtuell-zeitloser Geborgenheit (oder Schein-Geborgenheit) befindet." (Burgess 1996, 157) Vom Anfangszustand wird der Protagonist in einen Übergangszustand (2. Phase) überführt, in dem "der nunmehr zwiespältige Protagonist in dem disharmonischen Stadium zeitlich-historischen Ausgestoßenseins (oder Schein-Ausgestoßenseins) erscheint." (Burgess 1996, 157) Über einen Übergangszustand (3. Phase) wird er in einen Endzustand überführt, der "die unmögliche (oder nur scheinbar mögliche) Rückkehr des zwiespältigen Protagonisten mit Hilfe ambivalenter Vermittlungsfiguren in das (nur scheinbar) harmonische Stadium virtuell-zeitloser Geborgenheit (oder Schein-Geborgenheit)

bildet.” (Burgess 1996, 157) Dieses Schema ist ein theoretisches Konstrukt, das auch an den oben analysierten Geschichten anzupassen ist. Durch diese Phasen werden alle Geschichten wie mit einem Faden in logischer Reihe zusammenverbunden. In *“Die drei dunklen Könige”* wird der Anfangszustand gezeigt, der auf dieser Ebene den Augenblick der scheinbaren (weil es die Kriegszeit – Tod, Not, Kälte – ist) Geborgenheit und Sicherheit festlegt. Den Endzustand, in den der Protagonist über den Übergangszustand übergeführt ist, wird in *“Das Holz für Morgen”* und *“Nachts schlafen die Ratten doch”* offenbart. Der Übergangszustand löst im Wesentlichen die Einheit *Ich und die Anderen* oder *Ich und das Leben* auf. Der Protagonist befindet sich gleichzeitig zwischen der scheinbaren Harmonie und der wirklichen Disharmonie. Es handelt sich hier um die Zurückeroberung des Lebens. Im Endzustand wird die erhoffte Einheit zwischen *Ich* und *die anderen* wiederhergestellt. Die Übergangssituationen in anderen Geschichten weisen die Ähnlichkeiten auf: der bewusste/unbewusste innere Kampf des disharmonischen Protagonisten ums Leben durch die Kindheitserinnerungen (*“Die lange lange Straße lang”*, *“Die Küchenuhr”*) oder die unbewusste innerliche Veränderung der jungen Persönlichkeit unter dem Druck der geschichtlichen Ereignisse (*“Mein bleicher Bruder”*, *“Kegelbahn”*, *“An diesem Dienstag”* und *“Unser kleiner Mozart”*).

In Kurzgeschichten von W. Borchert wird der Tod als Teil der Wirklichkeitserfahrung dargestellt, die den Riss zwischen der Welt der Kindheit und der Welt der Erwachsenen endgültig macht. Die Texte offenbaren, dass der Borchertsche Protagonist ein junger Mann ist, der wegen der historischen Ereignisse zu früh zum Erwachsen wird, doch ist er nach dem Krieg immer noch ein erwachsenes Kind geblieben. Obwohl er den Schauer der Zeit erlebt und selbst am Krieg teilgenommen hat, mangelt es ihm an der Zeit der Kindheit und der Jugend, die so plötzlich unterbrochen wurden. Deswegen fragt er nach der Verantwortung die Eltern, vor allem aber die Väter. Sein Held sehnt sich nach der Geborgenheit in der Zeit der vergangenen Kindheit und Jugend, im einzigen echten Paradies. In der Interpretation des Dramas bemerkt Winfried Freund, dass es dem Protagonisten *“nur noch die Flucht in die Vergangenheit der Kindheit bleibt. Doch auch die Hoffnung auf Vergessen in der einstigen familiären Geborgenheit wird grausam getäuscht.”* (Deutsches Drama 1996, 33) Der Bruch zwischen der sozialen Wirklichkeit und der menschlichen Harmoniesehnsucht ist so scharf geworden, dass sich der Mensch wie ein Kleinkind in der Wirklichkeit neu orientieren muss. Die Identifikation des Schriftstellers mit dem Bild des Kindes sollte als positives Leitbild für die ganze Menschheit dienen.

Literatur

1. Borchert W. *Das Gesamtwerk*. Hamburg 1991.
2. Burgess G. und Winter H.G. *Pack das Leben bei den Haaren: W.Borchert in neuer Sicht*. Hamburg 1996.
3. *Deutsches Drama im 20.Jh. Interpretationen. Band 2*. Hamburg 1996.
4. Durzak M. *Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart. Autorenporträts Werkstattgespräche Interpretationen*. Stuttgart 1980.
5. *Interpretationen zu Wolfgang Borchert. verfasst von einem Arbeitskreis*. München 1962.
6. Neumann K. Die Frage nach dem Ende (in: Mittelweg 36 / Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung. 7.Jahrgang) 1998.
7. Wolf R. *Wolfgang Borchert. Werk und Wirkung*. Bonn 1984.

Summary

The protagonist in the prose of the postwar German writer V.Borchert (1921–1947) is a soldier, returned home from war, the man who searches for his identity in the postwar society. He is depressed by the past war events, worried by the stab of guilt. One of the opportunities he tries in order to escape the reality is to find shelter in the childhood, in the childhood memories. In V.Borchert's perception, the childhood symbolizes the initial form of the man's existence, which is orientated at the value system of mankind and history. Therefore, in such stories as "Firewood for Tomorrow", "Kitchen Clock", "Our Little Mozart", "My Pale Brother", "At Nights Rats Do Sleep", "Along the Long, and Long Street", "Three Dark Kings" the child's image is reflected. The writer stresses the unsurpassable gap between the child's world and adults' world, emphasizing the great difference between them.

In the report the following stories are analyzed: "Firewood for Tomorrow", "At Nights Rats Do Sleep", "Three Dark Kings". The stories show the child's image at three stages: newborn baby due to his purity symbolizes hope for the future; nine-year-old boy, too adult for his age due to the war influence; young soldier who returns home and wants to commit a suicide because he can't find contact with the members of his family.

Kopējo leksisko vienību pārnestās nozīmes tekstuālā realizācija franču apgaismotāju darbos

Valentīna Sokolova

Latvijas Universitāte

Lidija Belozjorova

Sociāli humanitārā akadēmija (Maskava)

Rakstā tiek analizēti divi franču enciklopēdistu raksti – d'Alambēra raksts "Ženēva" un Didro raksts "Ērglis". Balstoties uz citātiem un konkrētām lingvistiskām formām, raksta autores pierāda īpašu metaforas veida realizāciju minētajos darbos – teksta metaforu, kuras nozīme atklājas tikai kontekstā.

Raksturvārdi: metafora, franču enciklopēdisti, personifikācija, apgaismība, reliģija.

Franču apgaismotāju-enciklopēdistu galvenās tēzes par stila un satura jautājumiem dominē viņu darbos, kuros tie izsakās par kādas problēmas idejisko nostādni. Raksturojot apgaismības laikmetu, viņi savos enciklopēdijas rakstos atklāj trīs funkcijas:

- 1) ideoloģisko funkciju,
- 2) audzinošo funkciju,
- 3) kritisko funkciju.

Tā, piemēram, d'Alambēra rakstā "Ženēva" atklājas teksta metaforiskais tēls, kura pamatā ir enciklopēdistu priekšstats par ideālu demokrātisku pašpārvaldi Ženēvas pilsētā. Tomēr jau teksta izklāstā apjaušama kāda pretruna: d'Alambērs slavē nelielu Šveices republiku, kuras gloriācija faktiski nozīmē aplēptu franču absolūtisma kritiku. Tā šo rakstu uztvēra un saprata autora līdzgaitnieki. Lai vēl uzskatāmāk un pārliccinošāk aprakstītu paraugvalsts iekārtu, viņš ķeras pie mākslinieciska līdzekļa – pilsētas personifikācijas. Ženēva tiek apveltīta ar tādām īpašībām, kas piemīt tikai cilvēkam: tā "domā", "jūt", "darbojas" un "lemj savu likteni". Minēsim piemēru oriģinālā:

1. "Mais les empereurs... occupés d'affaires très importantes... ayant négligé d'avoir les jeux sur cette ville, elle secoûts insensiblement le joug, et devint une ville impériale qui eut son évêque pour prince..." (ENC, VII, 575)
2. "La ville de Genève a conservé ces armes après avoir renoncé à l'église romaine: ...il est même assez singulier qu'elle les ait conservées, après avoir brisé avec une espece de superstition tous les liens qui pouvoient

l'attacher à Rome; *elle a pensé* apparemment que la devise post tenebras lux, qui exprime parfaitement, à ce qu'*elle croit*, son état actuel par rapport à la religion, lui permettoit de ne rien changer au reste de ses armoiries." (ENC, VII, 575)

3. "On voit encore entre les deux portes de l'hôtel-de-ville de Genève, une inscription latine en mémoire de l'abolition de la religion catholique. Le pape y est appelé l'antichrist; cette expression ... nous paroît peu digne aujourd'hui d'*une ville aussi philosophe.*" (ENC, VII, 575)
4. "...une des villes les plus florissantes de l'Europe: *riche* par sa liberté et par son commerce, *elle voit* souvent autour d'elle tout en feu sans jamais s'*en ressentir*: les événemens qui agitent l'Europe ne sont pour elle *qu'un spectacle*, don't *elle jouît* sans y *prendre part* ... *elle se prononce avec impartialité* sur la justice des guerres ... quoiqu'*elle soit d'ailleurs trop sage* pour *prendre aucune part* à ces guerres, et *juge* tous les souverains de l'Europe, sans *les flatter*, sans *les blesser*, et sans *les craindre*". (ENC, VII, 575-576)
5. "...une république si *sage* et *éclairée*..." (ENC, VII, 577)

Kontekstuālo un tematisko pilsētas salīdzinājumu ar cilvēku minētājā d' Alambēra rakstā apliecina arī metaforiska rakstura izteicieni, kas stilistiski organizē pilsētas personificēto tēlu. Metaforiskā tēla pielietojumam piemīt visai dinamisks raksturs. Tas atklājas tādu pārejošu un nepārejošu darbības vārdu pielietošanā, kuriem piemīt sēma, kas tiek attiecināta uz dzīvām būtnēm, piemēram, tā tas ir ar toponīmu *Genève*. Tas ne tikai apzīmē vietu, kur notiek darbība, bet tam piemīt dzīvas būtnes īpašības. Toponīms iegūst paplašinātu semantisku nozīmi:

elle/Genève/secoûs/insensiblement le joug; renoncer à l'eglise romane; briser avec une espece de superstition tous les liens...; *elle a pensé; à ce qu'elle croit;*

elle voit; elle prononce avec impartialité sur la justice des guerre; elle jouit/d' un spectacle/sans y prendre part... utt.

Darbības vārdu dažādā semantiskā nozīme, kura tiek izmantota personifikācijai, veido metaforas. Turklāt pielietojot tādas apzīmētājvārdus, kā *philosophe*, *sage*, *éclairée* (3., 4. un 5.piemērs), kas nemetaforiskā nozīmē parasti tiek izmantoti cilvēka īpašību raksturošanai, attiecībā uz lietvārdiem *une ville*, *une république* arī veicina metaforiska tēla attīstību. Tā mēs nonākam pie personificēta pilsētas tēla. Pamatvārds (vai arī tā sauktais "atslēgas vārds"), uz kura balstās metaforiskais tēls, ir apzīmētājvārds *philosophe* (3.piemērs). Lasītāja acu priekšā Ženēvas nostājas ne tikai kā dzīva būtne, bet kā būtne, kurai piemīt prāts, gudrība, kura spēj domāt un rīkoties kā īsts filozofs. Tāda, kā mēs to varētu formulēt, "filozofiska attieksme" raksturo Ženēvas pozīciju attiecībā uz attēlotajiem notikumiem, piemēram, kariem, kas šajā laikā nepārtraukti notiek starp Angliju un Franciju. Ženēva "domā" kā īsts

filozofs, tā izturas pret karu kā pret kādu "izrādi", nonākot pie atziņas, ka brīvai valstij šādos karos nav jāpiedalās (4.piemērs).

Mīnēsim vēl vienu piemēru, kurā jēdzienu metaforizācija tiek atklāta visa teksta apguves gaitā.

Didro slavenais raksts "Ērglis" ir, domā krievu literāte S.Artamonova (Артамонова 1982, 608), cenzētas prozas šedevrs, jo tam ir it kā gluži nepolitisks nosaukums, kuram autors tomēr spējis piešķirt dziļu politisku jēgu. Šajā nelielajā rakstā izteikta gan attieksme pret (pagānības un kristietības) mītiem, pret cilvēku lēticību, nonākot dažādu aizspriedumu varā un grūtībām. cīnoties ar to, gan autora deģsmie uzticēties tikai Prāta spriedumiem, gan arī spriedumi par filozofu, kurš paklausa Prātam, lai nonāktu pie atziņas par patiesību.

Autors sāk savu rakstu, izklāstot mitoloģisko sižetu par ērgli, kas kļuvis par Jupitera uzticīgu pavadoni: dienā, kad Jupiteram bija jācīnās ar Titāniem, viņš ieraudzījis debesīs riņķojam ērgli. To viņš uztvēris kā labu zīmi un uzvarējis cīņā. Tāpēc visos attēlos blakus Jupiteram mēs redzam ērgli, kas vienmēr tur savos nagos zibeni:

"L'aigle se voit dans les images de Jupiter, tantôt aux piés du Dieu, tantôt à ses côtes, et presque toujôurs portant la foudre entre ses serres."

(ENC, I, 196)

Šāds mitoloģiskā sižeta apraksts beidzas ar autora domām par mīta izcelšanos: "Il y a bien l'apparence que toute cette fable n'est fondée que sur l'observation du vol de l'aigle, que aime à s'élever dans le nuages les plus hauts, et à se tenir dans la région du tonnerre... la superstition et les plus grossieres que de rester en repos." (ENC, I, 196)

Didro nostājas pret pagānu reliģiskajiem uzskatiem, kas ir saistīti ar mānīcību un aizspriedumiem. Tomēr atklāti uzstāties pret kristietību, ievērojot objektīvos sociālos un politiskos apstākļus, Didro nespēj un nedrīkst, tāpēc viņš savus patiesos uzskatus par reliģiju izsaka aizplīvurotā formā. Par to liecina, piemēram, frāze, kas noslēdz rakstu

"Heureux cent fois le peuple à qui religion ne propose à croire que des choses vraies, sublimes et saintes, et à n'imiter que actions vertueuses; telle est la nôtre où le Philosophe n'a qu'à suivre sa raison pour arriver au piés de nos Autels." (ENC, I, 196),

un tā skan kā kristietības slavīnājums (salīdzinot ar attieksmi pret pagānismu). Taču tai pašā laikā autors atklāti ironizē par Bībeles sižetiem, kuri - pēc viņa domām - neatšķiras no pagānu mītiem. Didro aicina filozofus censties izziņāt patiesību, balstoties tikai prātu. Viņš norāda uz apgaismības laikmeta domātāju grūtībām, kad tiem bija jācīnās ar ļauzu nicinošu attieksmi pret dažādām īstenības parādībām:

"...malheur à celui qui sans être appelé par Dieu au grand et périlleux état de missionnaire, aimera assez peu son repos, et connoitra assez peu

les hommes, pour se charger de les instruire. Si vous introduisez un rayon de lumière dans un nid de hibous, vous ne ferez que blesser leur yeux et exciter leurs cris.” (ENC, I, 196)

Tikai garīgi stipri cilvēki, kas tie prāta spēkam, spēj uzdrošināties kļūt par “gaismas staru” (un rayon de lumière), kas apgaismo neizglītotu cilvēku prātus, kurus autors raksturo kā “pūču ligzdu” (un nid de hibous); un tikai zināšanas filozofijā spēj apgaismot cilvēku prātus, kurus aptumšo māņticība un aizspriedumi.

Atgriežoties pie minētā raksta, mēs pasvītojam, ka tā patiesā konotatīvā jēga lasītājam neatklājas uzreiz: vārds “ērglis” sākumā tiek lietots savā tiešajā nozīmē – “putns”. Tikai pēc tam, skaidrojot mitoloģisko sižetu, tas izvērsas par metaforisku tēlu, par labas gribas simbolu, un, visbeidzot, atklājas tā patiesā jēga, kuru vārds – atbilstoši Didro iecerei – iegūst teksta beigās pēc dažādu filozofisku jautājumu skaidrošanas, jo tie apgaismotājiem bija ļoti nozīmīgi. Un šī patiesā jēga vārdā “ērglis” ir ar politisku nozīmi – tā ir cīņa ar aizspriedumiem un māņticību, bet plašāk – ar reliģiju.

Tādējādi mēs varam apgalvot, ka metaforas tips, kuru lieto autors savā rakstā, pieder pie netiešās metaforas veida. Šādu metaforu patiesā nozīme atklājas tikai tad, kad esam izlasījuši un analizējuši visu tekstu un tā saturu. Tādas metaforas tiek sauktas par teksta metaforām.

Literatūra

1. ENC – Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers par société des gens de lettre, mis en ordre et publié par M.Diderot de l'Académie Royale des Sciences et Belles-Lettres de Prusse, et quant à la partie mathématique, par M. d'Alembert de l'Académie Royale des Sciences de Paris, de celle de Prusse et de la Société Royale de Londres. T. 1–17. Paris, chez Briasson/David l'aîné, Le Breton, Durand, 1751–1765.
2. Артамонова С.Д. Зарубежная литература 17--18 вв.: *Хрестоматия*. Москва, Просвещение, 1982.

Zusammenfassung

Im Beitrag von V.Sokolova un L.Belozjorova „Die textuelle Realisation der übertragenen Bedeutungen der lexischen Einheiten in den Artikeln der französischen Aufklärer“ werden die Fragen einer besonderen Art der Metaphern – der sogenannten textuellen Metaphern erörtert. Als Forschungsstoff werden die Artikel von d'Alembert „Genève“ und Diderot „Aigle“ gewählt. Durch die genaue Analyse der Zitate erschließen die Autorinnen Funktionsreichtum der genannten Metaphern.

Zur Beweisführung werden nicht nur linguistische, sondern auch ideologische und literarische Mittel betrachtet und ausführlich analysiert.

Jauniešu valodas izpēte Vācijā

Laura Tidriķe
Latvijas Universitāte

Raksta mērķis ir iepazīstināt ar jauniešu valodas lingvistisko izpēti Vācijā. Vēsturiskās un politiskās situācijas ietekmē šajā valstī izveidojušās atšķirīgas nostājas: Vācijas Federatīvajā Republikā jauniešu valodas pētniecība strauji attīstījās 20. gs. 80. gadu sākumā un izveidojās par patstāvīgu zinātnes nozari. Vācijas Demokrātiskajā Republikā jauniešu runas īpatnības tika nopeltas, tādējādi radot nelabvēlīgus nosacījumus jauniešu valodas izpētei arī pēc Vācijas atkalapvienošanās līdz pat 20. gs. 90. gadu beigām. Plaši lietotais termins *jauniešu valoda* apzīmē galvenokārt mutvārdu saziņas formu, ko jaunieši lieto neformālās situācijās, – resp., noteiktu runas stilu kopumu, šādi uzsverot jauniešu valodu heterogenitāti. Jauniešu valodas pētniecības virzieni Vācijā: jauniešu valodas pragmatika, leksikogrāfija, etnogrāfija, runas stilu analīze, kultūranalītiskā, kā arī kontrastīvā jauniešu valodas izpēte.

Raksturvārdi: jauniešu valoda, jauniešu valodas lingvistiska izpēte.

Interese par jauniešu runas īpatnībām Vācijā pastāv gadsimtiem ilgi – vārdnīcas ar šīs vecumgrupas personām raksturīgiem vārdiem un izteicieniem ir saglabājušās jau no 17. gs. Taču par jauniešu valodas izpēti kā valodniecības nozari var runāt tikai no pagājušā gadsimta astoņdesmito gadu sākuma. Šī raksta mērķis ir iepazīstināt ar jauniešu valodas pētniecības attīstību ceturtdaļgadsimta laikā, nozīmīgākajiem darbiem par šo tēmu un pazīstamākajiem zinātniekiem šajā jomā Vācijā.

Jauniešu valodas izpēti šeit, pirmkārt, ir ietekmējusi Vācijas vēsturiskā situācija, proti, divu dažādu pasaulu – Vācijas Demokrātiskās Republikas (VDR) un Vācijas Federatīvās Republikas (VFR) eksistence. Politiskā situācija VDR bija par iemeslu tam, kāpēc jauniešu valodai – „uzpūtīgās buržuāziskās jaunatnes valodai”, kurai „prātīgā vācu jaunatnes daļa pretojās, lai netiktu izolēta no pārējās sabiedrības daļas” (Heinemann 1998, 152) netika pievērsta pienācīga uzmanība. 1989. gadā klajā nākušī M. Heinemanes „Mazā jauniešu valodas vārdnīca” (Heinemann 1989) aplūko jauniešu specifisko leksiku, taču būtībā šī vārdnīca ir populārzinātniska rakstura darbs. Šāda stila publikācijas VFR tika stipri kritizētas. Arī pēc Vācijas atkalapvienošanās izmaiņas minētajā valodniecības nozarē bijušajā VDR daļā netika novērotas. Tikai deviņdesmito gadu beigās sadarbībā ar Rietumvācijas lingvistiem tika veikts pētījums, kura mērķis bija ne tikai noteikt izmaiņas Austrumvācijas jauniešu valodas lietojumā pēc 1989. gada, bet arī salīdzināt Austrum- un Rietumvācijas jauniešu lingvistisko attieksmi (sk. Neuland, Heinemann 1997). Tātad turpmāk rakstā

aplūkotā jauniešu valodas izpēte attiecināma uz bijušo Rietumvācijas teritoriju.

20. gadsimta 70. gadu beigās jaunieši atradās sociāli pakļautā stāvoklī. Protestējot viņi mēģināja izeinīt savu vietu sabiedrībā, šādi nokļūstot diskusiju krustpunktā un iegūstot apzīmējumu „neko-negribu-paaudze”. Politiski kritizēja jauniešu nespēju veidot dialogu, valodas pagrimums tika cieši saistīts ar viņu runas stilu. 1980. gadā Vācu valodas un dzejas akadēmija izsludināja konkursu „Vai jaunatne runā citu valodu?”. Pēc vācu zinātnieces E. Neilandes domām, tieši šis laika posms iezīmē jauniešu valodas lingvistiskās izpētes sākumu (Neuland 1999, 2).

Šo vairāk nekā 20 gadu laikā lingvistiskā jauniešu valodas izpēte ir ļoti dinamiski attīstījusies un izveidojusies par patstāvīgu valodniecības nozari. Par to liecina arī E. Neilandes 1999. gadā apkopotā bibliogrāfija „Jauniešu valoda” (Neuland 1999). Šeit atrodama informācija par vairāk nekā 300 vācu un citu tautību zinātnieku publikācijām par šo tēmu. Lingvisti jauniešu valodas izpētei ir pievērsušies no dažādiem aspektiem: blakus vēsturiskajam, sistemātiskajam un funkcionālajam skatījumam tiek analizētas arī jauniešu lingvistiskās attieksmes, saistība starp jauniešu valodu un literāro valodu, starp jauniešu valodu un grupu jeb subkultūru, kā arī tiek apzināta reģionālo īpatnību un plašsaziņas līdzekļu ietekme uz jauniešu valodu. Tāpat tiek pētīta jauniešu valodas vieta un loma skolā un vācu valodas kā dzimtās vai kā svešvalodas nodarbībās.

Šajā laika posmā ir gan pilnveidojusies izpratne par jauniešu valodu, gan arī mainījusies tās pētīšanas metodes. Jēdziens *jauniešu valoda* zinātnieku vidū ir izraisījis ne mazums diskusiju. 60. gados ar šo terminu apzīmēja „noteiktas grupas žargonu, kas pazemo un apvaino lielāko un vērtīgāko jaunatnes daļu” (Küpper 1961, cit. pēc: Schlobinski 1993, 9). Žargona būtiskākās īpašības bija rupjība un brutālums. 80. gadu sākumā ar *jauniešu valodu* saprata specifisku runas un rakstu veidu (Henne 1981, cit. pēc: Schlobinski 1993, 23). Modernajā valodniecībā šis termins plaši tiek lietots gan turpinot tradīciju, gan arī tāpēc, ka šis nosaukums ir pietiekami īss – *Jugendsprache* (vāc. ‘jaunatnes, jauniešu valoda’). *Jauniešu valoda* ir runas stils¹ kopums (Schlobinski 1989, 1), galvenokārt mutvārdu saziņas forma, ko jaunieši lieto noteiktās situācijās (Neuland 1999, 2–3). Tomēr *jauniešu valodu* ietekmē ne tikai runas situācija, bet arī konkrētā cilvēku grupa un aplūkojamā tēma; tā atspoguļo jauniešu emocionāli vērtējošo runas uzvedību (Heinemann 1998, 149). Jānorāda, ka šis apzīmējums bieži tiek lietots daudzskaitlī – *Jugendsprachen* (vāc. ‘jauniešu valodas’) un nereti arī kursivēts, tādējādi uzsverot, ka tā nav homogēna valoda, kas ir raksturīga visiem jauniešiem. Izmainoties izpratnei par šo jautājumu, mainījās arī tā izpētes metodes. Ja sākotnēji Vācijā jauniešu valodas

¹ Jauniešu runas stili – jauniešu dzīves veida izteiksmes forma, kas veic uz ārieni vērstu norobežošanas funkciju (distancēšanas no pieaugušo pasaules) un uz iekšieni vērstu identificēšanas funkciju (piederība kādai sociālajai grupai).

pētniecībā nozīmīga loma bija valodas tīrības un normēšanas aspektam, tad mūsdienās dominē deskriptīvais un funkcionālais skatījums. Ja sākumposmā *jauniešu valoda* tika salīdzināta ar literāro valodu, kā galvenās atšķirības minot vārdu jaundarinājumus un leksēmu nozīmju maiņu, tad šodien galvenokārt tiek aprakstīti noteiktās situācijās mutiski realizētie grupai specifiskie valodas stili, izmantojot pragmatisko un funkcionālo analīzi. Neskatoties uz šo pavērsieni, teorētiski un metodiski pētniecībā joprojām saglabājas salīdzinājums ar literāro valodu (Neuland 1994, 81).

Jauniešu valodas lingvistiskajā pētniecībā var izšķirt vairākus posmus. E.Laps (*Lapp*) un P.Šlobinskis (*Schlobinski*) veido šādu iedalījumu:

- priekšteči: vēsturiskā studentu un skolēnu valoda,
- 50.gadi: „huligānu ķīniešu valoda”.
- 60.gadi: „tīņu vācu valoda”.
- 70.gadi: „APO valoda (ārpusparlamentārās opozīcijas valoda)”.
- „skolēnu vācu valoda”.
- 80.gadi: „lielā daudzveidība”.
- 90.gadi: „mīts par *jauniešu valodu*”, „jauniešiem raksturīgi valodas reģistri un valodas stili” (Schlobinski 1998, 9, 10).

E.Neilande min vairākus jauniešu valodas izpētes virzienus, norādot, ka neizbēgama ir šo virzienu pārklāšanās (Neuland 1999, 3).

1. **Jauniešu valodas pragmatika.** Šis pētniecības virziens atsauceību guva tieši jauniešu valodas lingvistiskās pētniecības sākumposmā. Tika vāktas jauniešiem raksturīgās sasveicināšanās un uzrunas formulas, apzinātas sarunvalodā lietotās partikulas un citi pastiprinājuma nozīmē lietoti vārdi, sk., piem., H.Hennes grāmatu „Jaunatne un tās valoda” (Henne 1986).
2. **Jauniešu valodas leksikogrāfija.** Ar dažādām aptaujas metodēm tiek izzināti jauniešu leksikai raksturīgie vārdi un apkopoti vārdnīcās, piem., M.Heinemanes „Mazā jauniešu valodas vārdnīca” (Heinemann 1989). Kā jau augstāk minēts, M.Heinemanes, kā arī H.Ēmaņa un P.Millera-Turava populārzinātniskās vārdnīcas (Ehmann 1994, 2001; Müller-Thurau 1995) tiek asi kritizētas, jo tajās ietvertā leksika publikai tiek piedāvāta stilizētā formā, tā veicinot fikcionālas jauniešu valodas, kurai nav nekāda sakara ar realitāti, izveidošanos vecāku, skolotāju un jauniešu priekšstatos.
3. **Jauniešu valodas etnogrāfijas** uzdevums ir aprakstīt un saprast valodas struktūras un runas uzvedību specifiskās kultūras sakarībās. Šis pētniecības virziens ir devis zināšanas par jauniešu grupām raksturīgās komunikācijas izteiksmes veidiem un valodu funkcijām, sk., piem., J.Švītala „Jauniešu daudzās valodas” (Schwitalla 1988).
4. **Runas stilu analīzes** pamatā ir konkrētas komunikācijas situācijas

analīze noteiktā grupā, ņemot vērā šīs grupas locekļu kopējo pieredzi un zināšanas. Šādi tiek izskaidrotas grupas dzīves un runas stila īpatnības, īpaši vārdu spēles un svešu citātu izmantošana runā. sk., piem., P.Šlobinska „Jauniešu valoda. Fikcija vai īstenība?” (Schlobinski 1993).

5. **Kultūranalītiskā jauniešu valodas izpēte** noris, ievērojot valodas un kultūras vēsturiskos apstākļus. Šādi jauniešu valodas var tikt skaidrotas kā no vēsturiskās, tā arī no mūsdienu perspektīvas. Liela nozīme šeit ir paaudžu norobežošanās tendencei, jauniešu grupām neatzīstot vispārpieņemtās ētiskās normas, t.i., vēlmei nošķirties no „ārējās pasaules”, kā arī sociālās identitātes izveides procesam jauniešu subkultūru robežās. sk., piem., E.Neilandes publikāciju „Jauniešu valoda un standarta valoda. Par stila un valodas pārmaiņu savstarpējām attiecībām” (Neuland 1994).
6. **Kontrastīvā jauniešu valodas pētniecība** balstās uz atziņu, ka jauniešu valodas ir starptautisks fenomens, kas uzrāda salīdzināmas pazīmes. Daudzveidība tiek skaidrota ar atšķirīgām socializācijas un dzīves formām dažādās sabiedrībās, sk., piem., K.Cimmermaņa rakstu „Kopīgais un atšķirīgais spāņu, franču un vācu jauniešu valodu varietātēs” (Zinumermann 1993).

Līdzšinējie pētījumi ir pierādījuši jauniešu valodas izplatību noteiktās sabiedrības uzturēšanās teritorijās un funkcionēšanu noteiktās ietekmes sfērās – uz ielām, veikalos, diskotēkās, krodziņos –, kas grupu komunikācijā veido situatīvo kontekstu. Taču jauniešu valodas stilu izveidē lielu ieguldījumu dod arī plašsaziņas līdzekļi: žurnāli jauniešiem, radio un televīzijas pārraides, tēršanās internetā. Ar šo līdzekļu, īpaši reklāmas, kā arī populārzinātnisko vārdnīcu palīdzību aktīvi tiek izplatīti un popularizēti jauniešu runas stili.

Šajā relatīvi īsajā laikā par tēmu *jauniešu valoda* Vācijā ir publicēts vairāk nekā 300 rakstu un iznākušas vairākas monogrāfijas un rakstu krājumi. Pievērsisim uzmanību tikai tām publikācijām, kas būtiski ietekmējušas jauniešu valodas lingvistisko izpēti šajā zemē.

1986.gadā iznāk populārā un arī daudz kritizētā (sk., piem., Brandmeier, Wüller 1989) H.Hennes grāmata „Jaunatne un tās valoda” (Henne 1986). Šis ir pirmais un arī pazīstamākais empīriskais pētījums, kas jauniešu valodu aplūko no dažādiem aspektiem. Uzmanības centrā ir autora 1982.gadā veiktās aptaujas analīze, taču šeit atrodams arī pārskats par jauniešu valodas pētniecību kopš 19.gs., mūzikas kā jauniešu „valodas” apskats, analizēta arī jauniešu valoda plašsaziņas līdzekļos. P.Šlobinskis uzsver, ka H.Hennes veikums ir fragmentārs, jo netiek uzrādītas patiesās komunikācijas funkcijas pētīto vienaudžu grupās, kā arī norāda uz faktu, ka pētījums

ir valodas formu apkopojums, kuru lietojums netiek skaidrots (Schlobinski 1998, 11).

80. gadu beigās iezīmē pavērsieni jauniešu valodas lingvistiskajā pētniecībā. Ja līdz šim pamatā tika aplūkota tikai leksika, tad E. Neilandes pragmatiskais raksts „Atspoguļošanās un pretatspoguļošanās. Ierosinājumi turpmākajiem jauniešu valodas pētījumiem” (Neuland 1997) un F. Janušeka un P. Šlobinska apkopotais rakstu krājums „Tēma „Jauniešu valoda”” (Januschek, Schlobinski 1989) veicina jauniešu valodas socio- un pragmalingvistisko pētījumu attīstību. Šie publikācijas sekmēja paradigmu maiņu – pāreju no leksikogrāfijas uz t.s. runas etnogrāfiju – runu specifiskos kontekstos. Savā rakstā E. Neilande norāda, ka H. Hennes 1981. gadā izteiktā kritika – „lingvistiska jauniešu valodas izpēte kā tāda nepastāv”, vēl joprojām ir attiecināma arī uz pašreizējo jauniešu valodas pētniecību. E. Neilande izvērtē teorētiskās un praktiskās izpētes problēmas, datu ieguves, apstrādes un interpretācijas metodes. Viņa norāda, ka līdz šim brīdim jauniešu valoda un jauniešu dzīves stils ir skaidroti no ārējās perspektīvas, t.i., pieaugušie uz mūsdienām mēģina pārnest sava laika uzvedības manieres un vērtību skalas, viņi jauniešos cenšas saskatīt savas piepildītās un nepiepildītās cerības, vēlmes un gaidas, kā rezultātā jauniešu valoda un viņu dzīves stils tiek interpretēti neatbilstoši realitātei. E. Neilande uzsver, ka jauniešu valodas ir jāsaista ar sabiedrībā valdošajām normām, jo šis fenomens nerodas sociālajā vakuumā, bet gan atspoguļo sabiedrībā pastāvošās attiecības. Būtiski ir arī, lai jauniešu valodu izpēte netiktu atrauta no sociālā konteksta, t.i., jauniešu dzīves stila izteiksmes līdzekļiem – modes, nodarbošanās veidiem brīvajā laikā un uzvedības rituāliem noteiktās situācijās (Neuland 1987).

F. Janušeka un P. Šlobinska 1989. gadā apkopotais rakstu krājums „Tēma „Jauniešu valoda”” risina jauniešu valodas izpētes metodiskos aspektus, kritizējot līdzšinējo „anketu jauniešu valodu”, t.i., materiālu, kas savākts ar anketēšanas metodi. Šajā grāmatā ir ievietotas publikācijas, kas radušās, autoriem piedaloties semināros, īpaši P. Šlobinska vadītajā seminārā „Jauniešu valoda” Osnabriskas Universitātē, kā arī gatavojoties valsts eksāmeniem un izstrādājot maģistra darbus.

1993. gadā publicētā P. Šlobinska u.c. grāmatā „Jauniešu valoda. Fikcija vai īstenība?” (Schlobinski, Kohl, Ludewigt 1993) mēģināts pierādīt P. Šlobinska izvirzīto tēzi, ka jauniešu valoda ir tikai mīts, jo nav nedz vienotas jauniešu valodas, nedz jauniešu valodas pretstatā pieaugušo valodai. Autoru veiktajā empīriskajā pētījumā aprakstīti jauniešu runas stili un lingvistiskā attieksme. Etnogrāfiskās runas stila analīzes centrā ir tikai grupas iekšējās komunikācijas aspekti. Lai parādītu, kā jaunieši patiešām runā un kāda nozīme ir valodas īpašībām kontekstuālajā lietojumā, autori veikuši ilglaicīgu pētījumu – novērošana realizēta un kasešu ieraksti vākti 9 mēnešu garumā. Jāatzīmē, ka informācija iegūta tikai par divām jauniešu grupām, bet rezultāti attiecināti uz visiem jauniešiem.

1998. gads ir visbagātākais ar publikācijām par jauniešu valodu. Vispirms jāmin

divas izcilas disertācijas: grieķu izcelsmes valodnieka J.Androcopola disertācija „Vācu jauniešu valoda” (Androtsopoulos 1998) un vācu lingvistes S.Augenšteinas disertācija „Jauniešu valodas funkcijas” (Augenstein 1998). Ja lielākā daļa valodnieku jauniešu valodu pēta grupas sociālajā kontekstā, tad S.Augenšteina savā darbā akceptē citu aspektu, proti, mēģina noskaidrot šīs valodas funkcijas jauniešu un pieaugušo komunikācijā un meklē atbildes uz jautājumiem, cik daudz un ar kādu mērķi jaunieši izmanto savu specifisko valodu sarunās ar pieaugušajiem, vai pieaugušie izmanto jauniešu valodu un kāpēc. J.Androcopols savā pamatīgajā un apjomīgajā (684 lpp!) disertācijā analizē tekstus, kas pamatā atlasīti no fanu žurnāliem, t.s. „fancinēm” (*Fanzines*²) (angl. *fun* + vāc. *Magazin*). Pētījumā aplūkoti vārddarināšanas, frazeoloģijas, kā arī noteiktu sintaktisku un sarunu struktūru izveides jautājumi. J.Androcopola darba mērķis ir mūsdienu jauniešu valodas lingvistiska analīze, taču izpētes objekts galvenokārt ir rakstītie teksti.

1989.gadā klajā nāk arī divi rakstu krājumi. J.Androcopola un A.Šolca rediģētajā grāmatā „Jauniešu valoda. Lingvistiskās un sociolingvistiskās perspektīvas” (Androtsopoulos, Scholz 1998) atrodami Vācijas, Šveices, Francijas un ASV valodnieku pētījumu rezultāti. P.Šlobinska un N.Heinsa apkopotajā rakstu krājumā „Jaunieši un „tās” valoda” (Schlobinski, Heins 1998) publicēti skolēnu un studentu darbi, kas radušies skolas un universitātes kopīgi veiktajā sociolingvistiskajā pētījumā par tēmām: grafiti³, mūzika, ironija un valodas spēle, uz jauniešiem vērstā politiskā un komerciālā reklāma, jauniešu lingvistiskā attieksme, jaunieši un saskarsme baznīcā.

Sērījā „Valoda – komunikācija – kultūra. Sociolingvistiski raksti”⁴ publicētās grāmatas „Jauniešu valoda – jauniešu literatūra – jauniešu kultūra. Starpdisciplināri raksti par jauniešu valodas un kultūras izteiksmes formām” (Neuland 2003a) un „Jauniešu valodas – kultūras spogulis” (Neuland 2003b) iepazīstina lasītājus ar jaunākajām atziņām jauniešu valodas pētniecībā visā pasaulē, jo šeit atrodami gan vācu, gan ASV, Anglijas, Šveices, Ķīnas, Japānas, Francijas, Latvijas u.c. valodnieku raksti.

Literatūra

1. Androtsopoulos J., Scholz A. (Hrsg.) *Jugendsprache – langue des jeunes youth language. Linguistische und soziolinguistische Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter

² Vāc. *Fanzines* - lēti veidotā, nekomerciāli žurnāli, kas tiek ražoti, izplatīti un lasīti attiecīgo subkultūru ietvaros.

³ Vāc. *Graffiti* - uz sienām, mūriem un fasādēm ar aerosolu uzpūsta vai uzgleznota (mākslinieciski veidota) parole vai tēģūra.

⁴ Frankfurt M.: Peter Lang Verlag, 2003.

- Lang Verlag, 1998, S. 1–34.
2. Androtsopoulos J.K. *Deutsche Jugendsprache: Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, 1998.
 3. Augenstein S. *Funktionen von Jugendsprache. Studien zu verschiedenen Gesprächstypen des Dialogs Jugendlicher mit Erwachsenen*. Tübingen: Niemeyer, 1998.
 4. Brandtmeier K., Wüller K. Anmerkungen zu Helmut Henne: Jugend und ihre Sprache. In.: Januschek F., Schlobinski P. *Thema „Jugendsprache“*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 1989, Nr.41 S.147–155.
 5. Ehmann H. *affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache*. München: C.H.Beck Verlag, 1994.
 6. Ehmann H. *Völl konkret. Das neueste Lexikon der Jugendsprache*. München: C.H.Beck Verlag, 2001.
 7. Heinemann M. Jugendliche im Gespräch. Dialogische Strukturen in Alltagstexten der DDR. In.: Androtsopoulos J., Scholz A. *Jugendsprache - langue des jeunes - youth language. Linguistische und soziolinguistische Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, 1998, S.149–166.
 8. Heinemann M. *Kleines Wörterbuch der Jugendsprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1989.
 9. Henne H. *Jugend und ihre Sprache*. Berlin, New York: de Gryter, 1986.
 10. Januschek F., Schlobinski P. (Hrsg.) *Thema Jugendsprache. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 41*, 1989.
 11. Müller Thureau C.P. *Lexikon der Jugendsprache*. Düsseldorf, Wien: Econ Verlag, 1995.
 12. Neuland E. (Hrsg.) (2003a) *Jugendsprache - Jugendliteratur - Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, 2003. (Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge, Band 1.)
 13. Neuland E. (Hrsg.) (2003b) *Jugendsprachen - Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, 2003. (Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge, Band 2.)
 14. Neuland E. Jugendsprache und Standardsprache. Zum Wechselverhältnis von Stilwandel und Sprachwandel. *Zeitschrift für Germanistik*, 1994, Nr. 1, 78–98.
 15. Neuland E. *Jugendsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1999.
 16. Neuland E. Spiegelungen und Gegenpiegelungen. Anregungen für eine zukünftige Jugendsprachforschung. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 1987, Nr.1, S. 58–82.
 17. Neuland E., Heinemann M. „Tussis“: hüben und drüben? Vergleichende Beobachtungen zur Entwicklung von Jugendsprachen in Ost und West. *Der Deutschunterricht*, 1997, Nr.1, 70–77.

18. Schlobinski P., Kohl G., Ludewigt I. *Jugendsprache. Fiktion oder Wirklichkeit?* Opladen: Westdeutscher Verlag, 1993.
19. Schlobinski P. „Frau Meier hat Aids, Herr Tropfmann hat Herpes, was wollen wir einsetzen?“ Eine exemplarische Analyse eines Sprechstils. In: Januschek F., Schlobinski P. *Thema „Jugendsprache“*. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 41, 1989, S. 1-33.
20. Schlobinski P., Heins N.Ch. Jugendliche und „ihre“ Sprache. In: Schlobinski P., Heins N.Ch. *Jugendliche und „ihre“ Sprache*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998, S. 9-23.

Summary

The article deals with the linguistic study of youth language in Germany, which began in the early 80's. Because of the historical and political situation – the division of the country in two states: the Democratic and Federal Republics of Germany – hardly any studies of youth language were carried out in the Democratic Republic of Germany until the end of the 90's. The studies of youth language in the Western part of Germany have become a separate linguistic field with different research trends: pragmatics, lexicography, ethnography of youth language, analysis of speech styles, culture-analytical analysis and contrastive analysis of youth language. The term “youth language” (*Jugendsprache* in German) is to be understood as a composition of speech styles, it is mostly spoken language which young people use in informal situations.

Die expressive Wortbildung des Adjektivs

Inta Vingre

Universität Daugavpils

Im vorliegenden Artikel wird das Problem der expressiven Wortbildung des Adjektivs betrachtet. Besondere Aufmerksamkeit wird auf die expressiven Vergleichsbildungen gerichtet, die eine besonders interessante und verbreitete Art der adjektivischen Wortbildung widerspiegeln. Ein nicht geringerer Wert wird auch auf verschiedene Arten der Komposition und die Affigierung gelegt. Im Artikel wird auch die wertende Funktion der expressiven Adjektive hervorgehoben.

Schlüsselwörter: Wortbildung, Adjektiv, Expressivität.

Im vorliegenden Artikel wird das Problem der expressiven adjektivischen Wortbildung betrachtet. Durch die Produkte der expressiven Wortbildung einschließlich der adjektivischen Bildungen wird dem Sprecher/ Schreiber eine ausgezeichnete Möglichkeit gegeben, sein Verhältnis, seine Einstellung zur Außenwelt zum Ausdruck zu bringen, seinen Gefühlen Luft zu machen, dem Gesagten/ Geschriebenen besondere Ausdruckskraft zu verleihen und dadurch auf den Rezipienten einzuwirken. Als Ziel des Artikels wurde die Auseinandersetzung mit den am ergiebigsten vertretenen Arten der expressiven adjektivischen Wortbildung, wie etwa Vergleichsbildungen, Affigierung, Kompositionen, gesetzt.

Eine kurze Erläuterung des Expressivitätsbegriffs wäre erforderlich, bevor man sich detaillierter den expressiven Wortbildungsmitteln des Adjektivs zuwendet. Es gibt zahlreiche Interpretationen des Expressivitätsbegriffs, deren Hauptgedanken sich in meisten Fällen decken.

John Lyons behandelt die Expressivität als „Ausdruck der eigenen Persönlichkeit.“ (Lyons 1992, 165). Die berühmte Wissenschaftlerin Valentina Telia, die sich eingehend mit der Frage der expressiven Ausdrucksweise befasst, versteht unter dem Expressivitätsbegriff „die Intensivierung der Äußerung, die das Subjekt der Äußerung zum Ausdruck seines Verhältnisses zum Bezeichneten verwendet.“ (Telia 1986, 146). Dadurch wird auch die Verstärkung der Aussagewirkung auf den Empfänger erreicht.

Über einen mehr oder weniger ausgeprägten Expressivitätsgrad verfügen zahlreiche **adjektivische Vergleichsbildungen**, die dem Ausdruck der Ähnlichkeit, der Gleichartigkeit wie auch des direkten Vergleichs dienen. Bei dieser Art der adjektivischen Wortbildung kann es sich wie um Kompositions- als auch

Derivationsmodelle handeln.

In diesen Typ gehören viele Kompositionsmodelle mit **substantivischem Erstglied**. Expressiv wirken einige Modelle, deren substantivisches Erstglied eine Gegenstands- oder Stoffbezeichnung ist und die ihren expressiven Grad in einem bestimmten Kontext (durch übertragene Bedeutung) erhalten, z.B. *stahlhart* (z.B. ein stahlharter Händedruck); *silberhell* (z.B. ein silberhelles Lachen); *fadendünn* (z.B. ein fadendünn (sehr schwaches) Stimmchen). Die Entstehung der Expressivität der obenerwähnten Kompositionen wird durch die erste Komponente erreicht, die mit dem Zweitglied gemeinsame semantisch nahestehende Elemente enthält und dadurch die Wirkung der ganzen Komposition erhöht.

Einen emotionalen und wertenden Effekt bekommen Kompositionsmodelle durch Tierbezeichnungen als Erstglieder. Beim treffenden Vergleich entstehen bei uns bestimmte Vorstellungen aus der Tierwelt, die die Charakterisierung der betreffenden Person ganz deutlich, durch expressives und einschätzendes Prisma aufzufassen ermöglichen, z.B. *bienenfleißig* – (ugs.) mit, von unermüdlichem Fleiß; *wieselflink* = (ugs.) sehr flink lautend, laufen könnend (wie ein Wiesel = sehr schnell; Wiesel bewegen sich sehr schnell); *lammfromm* = (ugs.) gehorsam und geduldig wie ein Lamm (geht zurück auf die christliche Redewendung „wie ein Lamm wird er zur Schlachtbank geführt und tut den Mund nicht auf“); *aalglatt* – (abwertend) schwer zu fassen; fähig, sich aus jeder Situation herauszuwinden; charakterlich wendig („glatt wie ein Aal = schlau, ohne überführt werden zu können; der Aal ist schwierig festzuhalten). Hierher gehören auch Abstrakta als substantivische Erstglieder, wenn auch sie relativ selten zu finden sind, z.B. „wie Jahrtausende tief, *ewigkeitstief*, lag der See.“ (J.R. Becher).

Produktive Modelle weisen viele durch **die Suffigierung** gebildete Adjektive auf, die ebenso dem Ausdruck des Vergleichs dienen, z.B. das Suffix „-ig“, bei dem als Basis Tier- und Personenbezeichnungen auftreten, verleiht den adjektivischen Bildungen pejorative Konnotation, z.B. *affig* – (ugs., abwertend) albern, geckenhaft; geziert; eigebildet; nachahmungssüchtig (der Affe als Sinnbild der Eitelkeit und Albernheit); *bullig* – (ugs., abwertend) fast unerträglich, grob; grimmig blickend; wütend; *fuchsig* = (ugs., abwertend) verärgert, erbost; verschlagen, listig (wie der Fuchs in der Fabel).

Auch die meisten durch das Suffix „-isch“ gebildeten Derivate sind pejorativ, weil sich das Basissubstantiv (vorwiegend Personen- und Tierbezeichnungen) in der Regel auf einen negativ bewerteten Begriff bezieht, z.B. *närrisch* = (ugs.) unvernünftig und daher auch den Spott anderer herausfordernd; skurrill; *satanisch* = (ugs., abwertend) sehr böse, boshaft; teuflisch; *viehisch* – (ugs., abwertend) wie das Vieh und deshalb menschenunwürdig; von roher Treibhaftigkeit zeugend; brutal; bestialisch. Unter diesem Einfluss haben auch solche Konstruktionen wie „*kindisch*“, „*männisch*“, „*weibisch*“, (besonders deutlich im Vergleich mit

„kundlich“, „männlich“, „weiblich“) pejorative Markierung erhalten.

Interessante expressive Bildungen weisen auch zahlreiche **Farbbezeichnungen** auf. Ebenso wie Vergleichsbildungen werden sie wie nach Kompositions- als auch Derivationsmodellen gebildet. Eine besondere Rolle spielen dabei die sog. „Modifarbenwörter“ (bezogen auf Textilien und Kosmetika). Der Gebrauch derartiger Farbbezeichnungen deckt den Bedarf an Neubildungen, die „tatsächlich zweimal im Jahr neu vereinbart, genormt werden.“ (Klaus 1989, 23)

Die Modelle mit dem höchsten Ausnutzungsgrad sind die **Kompositionsmodelle**. Dabei überwiegen die Vergleichsbildungen mit **substantivischem Erstglied**. Die ersten Konstituenten der Kompositionsmodelle können aus verschiedenen Bereichen stammen, z.B. Tierbezeichnungen: delphingrau, lachsrosa; Pflanzenbezeichnungen: kornblumenblau, zypressengrün; Bezeichnungen von Edelsteinen: rubinrot, opalblau; Stoffbezeichnungen: betongrau u.a.

Wolfgang Fleischer (Fleischer 1992, 236) nennt auch solche Kompositionsmodelle, deren Erstglieder Bezeichnungen von Flüssigkeiten: expressobraun, petrolblau; Tages- und Jahreszeiten: nachtblau, herbstgrün, winterweiß; Naturerscheinung: eisblau, feuerrot u.a. sind. Durch den Wortbildungsprozess enthalten die Farben ihre Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit.

Der expressive Neuheitseffekt der Farbbezeichnungen kann auch eine negativ wertende Schattierung erhalten, z. B. in solchen Bildungen wie totgrau, totviolett.

Auch Farbbezeichnungen mit **adjektivischem Erstglied** weisen nicht selten expressive Bildungen auf, z.B. bei der Nuancierung der Grundfarben: teufelblau, hochgelb, zartweiß. Ungewöhnlich, negativ wertend wirken die Konstruktionen mit „krank-“, z.B. krankrot, krankgelb.

Noch eine Art der expressiven Wortbildung des Adjektivs stellen **adjektivische Kompositionen** dar. Unter **den adjektivischen Erstgliedern** gibt es einige, die den Wortbildungskonstruktionen gewisse Expressivität verleihen, z.B. das Adjektiv „hoch-“ (versteht sich als Verstärkung) in Verbindung mit positiv bewerteten Begriffen, z.B. hochfein, hochintelligent.

Weitere adjektivische Erstglieder, die emotional verstärkend wirken und die Intensivierung der Bildungen ausdrücken, sind „bitter-“, z.B. bitterernst, bitterwenig; „tief-“, z.B. tiefernst, tiefertraurig; „ober-“ (vielfach ironisierend), z.B. oberfaul, oberschlau. Einzelne Fälle sind mit den Adjektiven „piek-“ (niederdt. „pük“ = erlesen, ausgesucht), „klamm-“ (lat. „dam“ = heimlich), „quick-“ (niederdt. „quick“ = lebhaft) zu finden, z.B. pieknobel – (ugs.) sehr vornehm, freigebig; pieksauber = (ugs.) peinlich sauber; klammheimlich = (ugs.) ganz heimlich; unbemerkt; quicklebendig – (ugs.) sehr lebhaft; gutgelaunt; kerngesund.

Eine produktive Weise der expressiven adjektivischen Wortbildung sind **Kopulativkomposita** (unter Kopulativkomposita versteht Hadumod Bussmann

einen „Typ von Komposita, bei denen die einzelnen Glieder semantisch gleichberechtigt sind und als Zusammensetzung etwas Neues bezeichnen.“ (Bussmann 1990, 401)). z. B. *dummdreist* = (ugs., abwertend) dumm und dreist zugleich, in dummer, plumper Weise dreist; *dummstolz* = in törichter Weise stolz; dünnelhaft.

Gesondert zu nennen sind **Oxymora** (unter Oxymoron versteht H. Bussmann „paradoxe, scheinbar unsinnige Verknüpfungen zweier gegensätzlicher Begriffe in einem Wort oder in einer Phrase.“ (Bussmann 1990, 552)), die auf der Kontrastierung der unmittelbaren Konstituenten beruhen und vorwiegend in belletristischen Texten zur Erzielung expressiver Wirkung gebraucht werden, z. B. *nahfern, engweit, ernstheiter* (J.W. Goethe); *heißkühl* (H. Broch); *quicklebendig-sterbens-müde, herzlich-barsch* (M.W. Schulz).

Dem Ausdruck der Expressivität dient auch **Substantiv als Erstglied**. Zahlreiche Modelle wurden schon im Zusammenhang mit Vergleichsbildungen erwähnt. Bei den folgenden negativ wertenden Modellen ist der Vergleich nur noch mittelbar paraphrasierbar: „*stock-*“ in Verbindungen mit Adjektiven meint soviel wie „völlig“ (herzuleiten von Wendungen „keinen Stock sehen“, „dunkel wie ein Stock (Gefängnis)“ oder „steif wie ein Stock“; auch der Begriff „verstockt“ spielt gelegentlich hinein; heraus entwickelt sich „*stock-*“ zu einem verstärkenden Präfix). „*brand-*“ (herzuleiten von der Wendung „etw. brennt auf den Nägeln“; von hier nimmt „*brand-*“ den Wert einer allgemeinen Verstärkung an), „*tod-*“ (wohl übernommen von Ausdrücken wie „sicher wie der Tod“, „zum Sterben müde“ u. ä.; der Tod als das Schlussereignis des Lebens drückt sinnbildlich ein Äußerstes aus). z. B. *stockbesoffen* = (emotional verstärkend) volltrunken; *brandeilig* = (emotional verstärkend) so eilig, wie man es bei einem Brand hat; *todehrlich* = (emotional verstärkend) sehr ehrlich.

Eine besondere Rolle spielen Substantive mit Tendenz zur stärkeren Affektbetontheit und Herkunft aus unteren Sprachsphären, was ihre Verwendungsmöglichkeiten in der Literatursprache einschränkt. z. B. „*kreuz-*“ (als erste Silbe einer doppeltbetonten Zusammensetzung hat verstärkende Geltung; herzuleiten von einschlägigen Vergleichen sowie Flüchen und Verwünschungen, die sich auf das Kreuz Christi beziehen u. ä.). „*mords-*“ (als erster Bestandteil einer adjektivischen Zusammensetzung übt eine das Grundwort steigernde Wirkung aus; die Verwendung ergibt sich aus der für jedes natürliche Empfinden selbstverständlichen Verabscheuung des Schwerverbrechens Mord). „*hunde-*“ (als erster Bestandteil einer Zusammensetzung drückt meist nicht nur eine allgemeine Verstärkung aus, sondern vielfach auch Niedrigkeit und Verächtlichkeit – gemäß der traditionellen Geltung des Hundes als eines verächtlichen Tieres) u. a., z. B. *arschklar* (derb, emotional abwertend); *kreuzanständig* (ugs., emotional verstärkend); *mordsedel* (ugs., emotional verstärkend); *scheißvornehm* (derb,

emotional abwertend): *hundeled* (ugs., abwertend): *saugut* (ugs., emotional verstärkend). Mehr oder weniger auf Einzelbildungen beschränkt sind die Erstglieder in *hierernst* = (ugs) übermäßig, unangemessen ernst; *spinnefeind* = (ugs) mit jmdm. verfeindet, nach der Beobachtung, dass bestimmte Spinnen zu Kannibalismus neigen; *splitternackt* (ugs) völlig nackt; *pudehnass* = (ugs) völlig nass; *nagelneu* = (ugs) gerade erst hergestellt oder erworben; *heiltroh* = (ugs) erleichtert, dass etwas gerade noch gelungen ist. **Verbstämme als Erstglieder**, die der emotionalen Verstärkung dienen, sind seltener zu treffen, z.B. „*stink-*“ (salopp, emotional verstärkend, mit der Bedeutung „sehr“) in folgenden Beispielen wie *stinkfaul*, *stinkfein*, *stinklangweilig*; „*bettel-*“ (emotional verstärkend) in *bettelarm*; „*knall-*“ (ugs., emotional verstärkend) in *knallhart*, *knallheiß*; „*quetsch-*“ (ugs., emotional) in *quetschvergnügt*. Infinitiv als Erstglied tritt in folgenden Komposita auf: *sterbensmüde*, *sterbenslangweilig*. Als noch ein Verfahren der Expressivitätssteigerung ist die **Präfigierung der Adjektive** zu erwähnen. Die am häufigsten gebrauchten heimischen Präfixe sind „*erz-*“ und „*ur-*“, wenn auch die Verwendung von „*erz-*“ noch relativ jung ist. Das Präfix „*erz-*“ steigert vorwiegend Adjektive negativer Wertung, z.B. *erzfaul*, *erzkonservativ*, *erzmisswäusich*. Im Präfix „*ur-*“ verbindet sich die Bedeutung des zeitlich weit Zurückliegenden mit der Steigerung; es konkurriert mit „*hoch-*“ und „*grund-*“, z.B. *urgemütlich* = (verstärkend) sehr gemütlich; *urplötzlich* (verstärkend); *uramerikanisch* = (verstärkend) von Grund auf, durch und durch.

Mit den heimischen Präfixen konkurrieren die Fremdpräfixe „*super-*“, „*hyper-*“ und „*ultra-*“. Die letztgenannten Präfixe drücken stärker das Merkmal der Normübersteigerung, des „Zuviel“ aus, z.B. *ultrademokratisch*, *superklug*, *hyperlegant*, *hyperkorrekt*, *hyperkritisch*.

Im Hinblick auf die angeführten Möglichkeiten der expressiven Wortbildung des Adjektivs kann man folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Fast allen expressiven adjektivischen Wortbildungsprodukten ist gleichzeitig die wertende Funktion eigen, d. h. durch ihren Gebrauch drückt der Sprecher seine eigene Einschätzung in Bezug auf die betreffenden Gegenstände, Personen, Vorgänge oder Eigenschaften seiner Umgebung aus.
- Der größte Teil der expressiven Wortbildungsprodukte findet seine Anwendung in der Umgangssprache oder im bestimmten Kontext der Pressesprache, der schöngeistigen Literatur u.a., weil sie pejorative (nicht selten auch saloppe) Schattierung aufweisen.

Was den Mechanismus der expressiven adjektivischen Wortbildung anbetrifft, dann sind auch einige vorherrschende Prinzipien auszuzeichnen:

- Bei vielen Wortbildungsprodukten wird die expressive Wirkung durch den auf einem Vergleich fußenden Mechanismus erreicht, z.B.

- “bienenfleißig”, “affig”, “tierisch” u.a.
- Nicht selten ist auch die Art der Komposition zu treffen, deren Wortbildungsmechanismus auf der Wechselwirkung semantisch nahestehender Merkmale beider Teile beruht. Dadurch wird die Wirkung der Bedeutung intensiviert und ein hoher Grad der Expressivität erreicht, z.B. solche Farbenbezeichnungen wie “delphingrau”, “petrolblau”, “feuerrot”; adjektivische Kompositionen wie “brandeilig” u.a. Doch gibt es auch solche Fälle, in denen der hohe Grad der Expressivität durch den Mechanismus gegenteiligen Charakters – die Kontrastierung der unmittelbaren Konstituenten - erreicht wird, z.B. “dummschlau”, “engweit”.
 - Interessante Möglichkeiten der expressiven adjektivischen Wortbildung stellen einige Suffixe zur Verfügung, deren Semantik zugrunde liegt, dem ganzen Wortbildungsprodukt wertende Schattierung zu verleihen, z.B. das Suffix “-isch”, wodurch die gebildeten Derivate pejorativ wirken (“diebisch”, “äffisch”) u.a.

Literaturverzeichnis

1. Bussmann H. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart, 1990.
2. Fleischer W., Michel G. *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Frankfurt am Main, 1993.
3. Lyons J. *Die Sprache*. München, 1992.
4. Klaus H. *Beobachtungen zu den Modefarbbewörtern in der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig, 1989.
5. Sandig B. *Stilistik der deutschen Sprache*. Berlin, 1986.
6. Schippan Th. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig, 1987.
7. Sowinski B. *Deutsche Stilistik*. Frankfurt am Main, 1991.
8. Telia W. *Der komnotative Aspekt der Semantik der nominativen Einheiten*. Moskau, 1986.

Summary

The article examines the expressive word-building means of adjectives. As one of the most widespread ways of building expressive adjectives the comparative formations that are used for expressing similarity or identity are mentioned. A great attention is payed to the adjectives designating colours and composed adjectives. It is accentuated in the article that expressive formations have an estimating character. In the most cases this estimation has a negative shade of meaning.

4. DAĀA
TRANSLATOĀIJA

English for Information Technology – Material Selection

Lāsma Sile

Ventspils University College

English for IT is a rather challenging component of English for Specific Purposes since the changes in IT go ahead the teaching materials. Material selection in the process of course design will mainly depend on learners' needs, duration of the course, and available equipment for in-class use. Different criteria for the choice of a text-book are discussed, and the importance of tutor-tailored materials is stressed. Special attention is paid to the problems connected with the implementation of Latvian terms of computing in the syllabus in order to facilitate its use.

Key words: English for Specific Purpose, English for IT, Latvian terms.

The present paper focuses on some problems regarding material selection for IT students. Since the course "English for Information Technology" was a newly designed one it was a challenge for the author of this paper as an ESP teacher of Business English experience to implement the syllabus and decide on the materials. Acquaintance with the general teaching situation, i.e. duration of the course, the total of contact hours, size of a group, learners' needs, etc. is one of the first steps in material selection. The other aspect is the evaluation of the content of the materials, particularly the components of language for specific purposes.

The institutional constraints in the presented case follow:

Duration of the course	2 terms (first study year)
Total of contact hours	64 hours (one ninety-minute class a week)
Size of a group	24 – 20 students

These are 'restrictions' that can be hardly changed or somehow influenced. Another point for material selection is the students' needs. The question is 'what will your students do after their studies and your classes' and, consequently 'how can you equip them with knowledge for their future tasks'. If the first question was asked to a first year non-experienced student, he/she would often be unable to give an answer to such a seemingly simple question. Therefore, before designing a syllabus it was necessary to poll not only students but also the director of the curriculum. The findings reveal an interesting picture: different priorities were given by both groups of respondents:

Students

- 1) to communicate freely in English
- 2) to improve grammar habits
- 3) to understand texts on their specialty

Director of the curriculum

- 1) to understand texts on specialty (computing and IT)
- 2) to read and understand texts for study purposes
- 3) to include Business English component

On the one hand, it seems rather unrealistic to implement all priorities in such a restricted syllabus but, on the other hand, it would be unfair to disregard the expressed needs. It should be pointed out that the list of priorities or needs also shows that the students are not aware of the difference between English for General Purposes and English for Specific Purposes. The students usually expect to improve their general language skills, for example, speaking more fluently and accurately, and they are not prepared to do more extensive assignments in which not only the specific content of the subject but also the component of English for Academic Purposes is involved. The author's intention was to explore how this wide scope of needs (therefore rather incompatible) could be at least partly satisfied with the help of a careful material selection.

Tarone and Yule in their "Focus on the Language Learner" (1999) analyse several cases and they emphasise the role of higher-order communicative skills. They describe an agricultural case where "...the ESL teacher to science students as a result of global needs analysis concludes, that her students were having difficulty with writing assignments in agriculture courses not because of their problems with English grammar but because of their inability to set forth a logical argument in writing 'problem-solution' papers – specifically, their failure to express relationships between facts and to form accurate generalizations". A description of another case also suggests that "...these engineering students were having difficulty with higher-order skills – with evaluating, selecting, and synthesising information in order to solve problems." (1999: 56) The above mentioned authors further point out that the suggestion that ESL students need more than traditional grammar work – that higher-order communicative skills are also needed by these students – should lead classroom teachers to re-evaluate the aims of their class work. Many ESL textbooks may simply not provide students with the opportunities to learn the communicative skills they need for such purposes. As these conclusions are extremely relevant to the author's teaching situation, special attention was paid to the choice of a course book. To assess the effectiveness or ineffectiveness of teaching materials the content of the course book was evaluated according to the following criteria:

- relevance to students' needs (according to the aims and objectives of the course, the specific content of the subject, the present/target situation).

- suitability of the material for the development of certain language skills.
- motivation for the students to involve themselves in further activities.
- authenticity and/or adaptation (depends on students' language level/topic etc.).
- simplicity and conciseness (well laid out, self-explanatory with examples).

The question is if one course book can meet all the listed criteria. Davies and Pearse (2000) have outlined three common ways teachers use course books:

1. As the course. Then it is viewed as the course syllabus. It establishes what to teach, when, and how. In effect it is the course.
2. As the syllabus and main source of material. The course book provides the syllabus and many teaching-learning activities, and it influences the methodology. But teachers adapt and complement it. They omit some material and activities, using their own instead. Using the book as a basis, they produce a course they consider more suitable for their specific learners and teaching context, as well as their own personality and teaching style.
3. As one small element in the course. The other elements such as supplementary materials, videos, tests, classroom activities, teaching strategies may be provided by the institution or individual teachers.

In the beginning of a new ESP course a good course book is of great help for an inexperienced teacher since it offers much supplementary information on a topic in the teacher's book and basically serves as a guide for the right sequence and content of topics. But in the present case due to the duration of the course it would be impossible to cover one course book completely. In order to meet the expectations of both the students and the program director, the topical syllabus was mainly based on two course books as one was 'richer' in text reading material (*Oxford English for Computing* by Boeckner and Brown, 2001) and the other in language practice material i.e. oral and written activities, pair, group, and individual work (*English for Information Technology* by Glendinning and McEwan, 2002). But even a combination of two course books could not cover all aspects included in the syllabus.

As a matter-of-course, course books do not provide materials for more extensive individual studies, for example, longer reading articles. The teacher will normally have to design supplementary tasks for course book material or produce his/her own materials. One of the ways how to develop the above mentioned higher-order communicative skills is through assignments for students' independent study/research. These may include:

- mini-presentations (individual or in small groups).
- extensive reading (material chosen either by the teacher or by students themselves).
- carrying out research on a problem and producing a survey of results.
- writing a summary (the original text is in English or in Latvian).
- seeking for information (using reference literature, dictionaries, the Internet, etc.) and reporting back on the findings

Texts that are highly specific to the related subject is a distinctive feature for ESP course books. The author has observed that from time to time the students 'appreciate' to study something of more general content. This issue is also very much connected with the motivation – it is unlikely that a demotivated, not interested student would be able to acquire higher-order skills.

The issue of terminology as an integral component of ESP materials deserves a separate paper, and making terminology more precise and formation of accurate term equivalents in other languages is urgent not only for translators, the teaching staff, but, first of all, for terminologists themselves. The problem the author frequently faces is the students' reluctance to use computing terms in Latvian. The students say that nobody (they mean specialists) would use them as everybody would understand the English variant. The teachers of language for specific purposes would contribute a lot to an accurate use of terminology by integrating the component of the development of dictionary skills and being well-informed about the innovations in terminology.

In conclusion the author wants to point out the restricted number of contact hours. The question is how to employ a contact class efficiently. If material selection is not considered, there is a threat of making a language class into a pure feedback session in which students report back their answers. A creative approach to material selection will result in better co-operation between the teacher and students.

References

1. Davies P., Pearse F. *Success in English Teaching*. Oxford, 2000.
2. Boeckner K., Brown P. *Oxford English for Computing*. Oxford, 2001.
3. Glendinning E., McEwan J. *English for Information Technology*. Oxford, 2002.
4. Nunan D. *Syllabus Design*. Oxford, 2000.
5. Tarone E., Yule G. *Focus on the Language Learner*. Oxford, 1999.

Kopsavilkums

Atlasot mācību materiālu studiju kursam „Angļu valoda informācijas tehnoloģijās”, jāņem vērā vairāki aspekti: kursa ilgums, grupas lielums, studentu vajadzības, tehniskais nodrošinājums auditorijā u.c. Nelielas aptaujas rezultāti rāda, ka tas, ko studenti sagaida no angļu valodas nodarbībām lielā mērā atbilst vispārlietojamās valodas mācīšanas koncepcijai, un tieši tāpēc viņi ne vienmēr ir gatavi veikt tādas uzdevumus, kas attīstītu valodas lietojuma prasmes akadēmiskiem mērķiem, proti, izvērtēt, atlasīt, sintezēt informāciju, lai risinātu kādu problēmu. Šīs „augstākā līmeņa prasmes” ir objektīvi nepieciešamas vēlāk, strādājot profesionālajā jomā.

Izvēloties mācību materiālu, vispirms jau tika izvērtēts mācību grāmatu piedāvājums. Analīzes rezultātā noskaidrojās, ka viena un pat divas mācību grāmatas nenodrošina studentus ar nepieciešamo mācību materiālu, ja veicams apjomīgāks patstāvīgais darbs. Praksē arī novērots, ka IT mācību grāmatās ietvertie teksti un uzdevumi ir ļoti specifiski, tādējādi attālināti no nepieredzējušu studentu personiskās pieredzes.

Raksta nobeigumā autore pievēršas terminoloģijas jautājumiem. Novērojumi liecina, ka studenti nelabprāt lieto datorterminus latviešu valodā. Sekojot līdzi jaunumiem terminoloģijas nozarē, izmantojot terminu vārdnīcas nodarbībās, speciālā lietojuma valodas docētāji sniegtu lielu ieguldījumu speciālā lietojuma leksikas apguvē un sekmētu precīzu terminu lietošanu latviešu valodā.

Rūpīgi apsvērta mācību materiālu atlase, kā arī radoša pieeja mācību materiālu izveidē veicina sadarbību starp docētāju un studentiem, kas savukārt pozitīvi ietekmē studiju rezultātus.

Acquisition of Note-taking Skills in Consecutive Interpreting

Jānis Silis

Ventspils University College

Note-taking techniques (both note-taking and note-reading) are essential aspects of consecutive interpreting. An approved approach to the specifics of note-taking has been proposed by Daniel Gile some 25–30 years ago, where interpreting problems were explained to facilitate the interpreter's choice of strategic and tactical means for achieving optimal quality of professional performance, that is the goal of any programme of training professional interpreters.

Note-taking and the subsequent reformulation of the recorded written material in the target language is an important part of the listening process and the interpreted "text". In the process of acquisition of the interpreter's professional skills it is important to understand:

- in what way the information to be taken down is selected by the interpreter,
- what is the optimal mode of note-taking,
- what are the best ways of using the notes in the target version reproduction phase.

The article is an attempt of analysis of a students view concerning the mentioned problems, based on three years experience of teaching consecutive interpreting at the Translation Studies Faculty of Ventspils University College.

Key words used in the article: Note-taking, note-reading, note, consecutive interpreting, interpreter's skills, efforts, source language, target language.

A frequently debated question is whether consecutive interpreting should be taught systematically in all interpreter training programs. One argument against including CI training is that consecutive interpreting is gradually disappearing from the market, at least in Europe. This is an argument popular mostly in Western Europe; on the contrary, particularly in Asian and Eastern European countries, the consecutive seems to be as alive as ever, as it is cheaper and less sophisticated in terms of equipment, as well as more flexible than simultaneous interpreting.

The most fundamental problem in interpreting is simultaneity of operations each of which requires processing capacity (here and below – PC), and the scope of PC required is often more than the interpreter has available at the time it is required.

According to Gile (Gile, 2003) in consecutive, during the listening phase, operations can be pooled together into:

- the Listening Effort, the same as in simultaneous;

- the Production Effort (producing notes, not a target-language version of the speech);
- a short-term Memory Effort (storing information just received until it is noted - for that part of the information taken down as notes).

During the reformulation phase, we have:

- A Note-Reading Effort (some PC is required to understand - and sometimes decipher - the notes);
- A long-term Memory Effort for retrieving information stored in long-term memory and reconstructing the content of the speech;
- A Production Effort, for producing the target-language speech.

In the consecutive, while listening, interpreters have to decide what, and how, to take down in their notes. They also have to devote some attention to the note-taking (naturally, in written form!) process itself. These operations, which require specific knowledge combined with skills, are not found in simultaneous interpreting.

In the consecutive, the slowness of writing and the resulting delay between the present-moment information is heard, and the moment it is noted, it applies high pressure to working memory in a specific way, that is not observed in simultaneous interpreting, at least in language pairs not requiring extensive word-order changes. Coping with this load requires specific strategies, skills and knowledge.

In the consecutive, it is possible for students to focus more easily on the listening part and see what they missed: indicators of one's comprehension of the source speech are found in the notes, and in the students' ability to reconstruct the speech from their notes while following the target speech of the student who is performing in class. (In simultaneous interpreting, the students' recollection of their comprehension is more blurred.)

This is what the consecutive interpreting instructors usually tell their class:

1. Prepare in advance: the more you know about a subject ahead of time, the less pressure on your note taking. The probability of error in taking notes on a speech is very high therefore the more you know, the lower the probability.
2. Gradually work out a personal "shorthand" system. If you use shortcuts or initials or abbreviations, do it the same every time. For key words used often, use abbreviations and record the notes. (For example: A=Afghanistan, SC=Supreme Court.)
3. Use a comfortable and inconspicuous notebook, with the spiral at the top (about the spiral – this is a matter of choice, of course). Use plenty of paper (again – a matter of choice, whether you will use A4, A5, A6 or A7). Leave a lot of white space for later additions and corrections.
4. The most important thing is to listen. If you don't listen and

understand, and panic, your notes will be meaningless, no matter how “detailed” they are. In fact, if you can’t listen and take notes at the same time, you would be better off throwing away your pencil and just listening, although this is not a solution if the speaker goes on for 5 to 7 minutes.

5. The best thing to do is to learn to listen and write at the same time. You can’t tune out the speaker while you write: you will miss something important. So, practise listening and writing at the same time. Also, practise writing without looking at the paper.
6. Write the so-called “meta-notes” – it means writing notes *on* the notes. Use an asterisk to mark an important comment; use a question mark to remind yourself that something was missed.

Roderick Jones (2002) devotes a whole chapter to note-taking in consecutive interpreting, discussing practical points: what to note, how to note, the left-hand margin, verticality of lists, if I’ve missed something out in my notes, abbreviations and symbols, frequently occurring notions, links, tenses, modal verbs, stress, arrows, suffixes, parentheses, numbering, efficiency, the language in which to note, when to note, how to read back notes, etc. All this is discussed also in Heinz Matyssek’s “Note-taking Manual for Interpreters” (Matyssek 1989).

At present the author of the article is teaching consecutive interpreting to the third year students in a translator and interpreter training programme for the fourth year. After three months of note-taking practice, seminars on students’ note-taking experience are held. The author has summarised and analysed students’ answers to the most frequently discussed questions:

Summarised results for 3 years (48 students)

- *Do you have any definite system of note-taking?*

No - 23%

Yes - 0 %

Did not specify - 77%

- *When taking notes, do you use source language or target language?*

Source language - 31%

Mostly source language - 12.5%

Target language - 10.5%

Mostly target language - 2%

Both - 40%

If SL is Russian, then usually TL - 50%

- *What is your preferred note pad size?*

A4 – 40%

A5 – 17%

A6 – 23%

A7 – 2%

Did not specify – 0%

- *Do you use symbols (+ < > += arrows etc.)?*

Yes – 85%; traditional – 67%; idiosyncratic – 19%

No – 14.5%

Students point out that in the symbols they use the influence of the popular symbols used in the Internet appears – for example,) or ☺ and/or ☹

- *Do you use abbreviations?*

Yes – 87.5%; traditional – 53%; idiosyncratic – 12.5%; 1st syllable – 2%

Did not specify – 12.5%

Students point out that in their abbreviations they use the influence of the popular abbreviations used in the Internet appears – for example, *org gov LV EN RU*

- *Do you leave blank spaces in your notes to indicate you have missed something?*

Yes – 4%

No – 0%

Did not specify – 96%

From the data collected and analysed, the following conclusions can be made:

1. Students in general admit they do not have a definite system of note-taking – this could be explained by the early stage of practice (two months experience) in consecutive interpreting.
2. When taking notes, students mostly use source language. Some 40% admit they use both languages, or rather – source language with target language insertions of some words, phrases and longer syntactic segments. As for the students with Latvian as their native language, 50% of them tend to put down notes in target language (i.e. Latvian or English), but not in Russian; this can be explained by a higher degree of difficulty to switch to a principally different (Cyrillic) alphabet.
3. The preferred note pad size varies from A4 (especially when sitting) to A6 (especially when standing).
4. Symbols in note-taking are used by 85.4% of students, two thirds adhering

to traditional symbols found in textbooks or advised by the instructor or fellow-students; 18.7% try to use more idiosyncratic symbols.

Increasingly, the pattern of symbols is more and more influenced by the most popular symbols in the Internet chat.

5. 87.5% of the students use abbreviations (53% of them – the traditional ones), but 2% have reported to use the first syllable of the word as an abbreviation. An increasing preference appears to use abbreviations typical for the Internet.
6. Only less than five percent of the students admit they leave blank spaces in their notes to indicate they have missed something, but 95% evade the answer. The author, however, tends to believe that a much larger number of students leave blank spaces in order to remind themselves, during the note-reading effort phase, that some information has not been recorded properly.

References

1. Cheng Y.P. *Consecutive Interpretation: How to Use Your Symbols Intelligently*. Translation and Interpreting: Bridging East and West. Selected Conference Papers. Vol.8. Ed. Richard K. Seymour & C.C. Liu. Hawaii: University of Hawaii Press, 1994.
2. Gile D. *The Role of the Consecutive in Interpreting Training: a Cognitive View*. Retrieved in 2003 from http://www.aicc.net/database/datasheet.cfm?int_id=1206, 2003.
3. Jones R. *Conference Interpreting Explained*. St. Jerome Publishing Ltd., 2002.
4. Lung R. *Note-taking skills and comprehension in consecutive interpretation* Babel, 45(+), pp. 311-317, 1999.
5. Matyssek H. *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation*. Teil I. Julius Groos Verlag Heidelberg, 1989.
6. Matyssek H. *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation*. Teil II. Julius Groos Verlag Heidelberg, 1989.
7. Schweda-Nicholson N. *An introduction to Basic Note-Taking Skills for Consecutive Interpretation*. New Frontiers. Proceedings of the 33rd Annual Conference of the American Translators Association. Ed. Edith Losa. Medford, New Jersey: Learned Information, 1993.
8. Stilis J. *Interpreting in Professional Programmes of Translation Studies*. Abstract and paper in "The 4th International Symposium on Aspects of University Translator and Interpreter Training", Johannes-Gutenberg Universität Mainz/Germersheim, 1999.

Kopsavilkums

Piezīmju veidošana (pieraksts un "atsifrēšana") ir nozīmīgs konsekutīvās jeb pakāpeniskās tulkošanas aspekts. Praksē pārbaudīta ir jau pirms 25–30 gadiem izstrādātā Daniela Žila (*Daniel Gile*) pieeja. Viņš mēģina skaidrot mutiskajai tulkošanai raksturīgās problēmas, tā cenšoties atvieglot tulka netaktisko un stratēģisko paņēmieni izvēles procesu un panākt optimālu tulkojuma kvalitāti, kas ir jebkuras profesionālu tulku sagatavošanas programmas mērķis.

Piezīmju rakstīšana un to vēlāka pārvēršana mērķvalodas vārdos, frāzēs un teikumos ir nozīmīga klausīšanās procesa un tulkotā mutiskā "teksta" sastāvdaļa. Tulka profesionālo iemaņu apguves procesā ir būtiski izprast:

- kā tulks izvēlas informāciju, kas būtu jāfiksē piezīmju formā,
- kāds ir optimālais piezīmju rakstīšanas veids,
- kā pierakstīto vislabāk izmantot, tekstu mutiski atveidojot mērķvalodā.

Raksta autors mēģina atspoguļot un analizēt tulkošanas studiju programmas klausītāju viedokli par šīm un citām piezīmju veidošanas un izmantošanas problēmām, pamatojoties uz triju gadu darba pieredzi Ventspils Augstskolas Tulkošanas studiju fakultātē.

Application of Learner-Centred Approach to the Consecutive Interpretation Practice

Anna Rotanova

Riga Technical University

This article presents a project in which learner-centred approach principles are applied to Consecutive Interpretation classes at the Translators' College of the Riga Technical University. The description of each learner-centred approach principle is presented during: 1) goal setting, 2) implementation and 3) result evaluation stages of the students' cognitive activity. The shift of focus from the teacher to the students' own activity, involvement and initiative is described throughout the whole process.

Key words: learner-centred approach, consecutive interpretation, goal setting, implementation, result evaluation and self-evaluation.

Rationale

Learner-centred education and learner-centred approach are themes central in modern theory of education. The significance of the learner's perspective is recognized in practically all modern approaches to the language-learning process irrespective of the fact whether it is described as "learner-centred education" or "affective variables" or "self-assessment". (Tarone and Yule 1989).

At the same time "a learner-centred" rather than "subject-centred" approach is considered more likely to be in line with the principles of adult learning (Nunan 1988). Moreover, the principles of learner-centred approach are core of the adult education.

As professional education deals with adult population it is of particular relevance in the setting of higher education and higher learning. Being part of professional education Consecutive Interpretation Practice presents perfect environment for the application of student-centred approach.

Learner-centered approach is considered to have different principles. For the purposes of our work we made use of the main principles of learner centred approach distinguished by Bradles and Ginnis (1991):

- 1) The learner has full responsibility for his/her learning;
- 2) The subject matter has relevance and meaning for the learner;
- 3) Involvement and participation are necessary for learning;
- 4) The teacher becomes a facilitator and a resource person;

5) The learner experiences confluence in his/her learning.

Application of the principles for the classroom setting

Any principle can yield best results if applied systematically and consequently. Applying the learner-centred approach principles to the Consecutive Interpretation Practice classes we made use of students' cognitive activity approach in which traditionally three stages are distinguished:

- a) Goal setting;
- b) Implementation;
- c) Results.

Goal setting

During the first stage of learning-cognitive activity students set a specific goal either with the help of the instructor, or independently. This is done on the basis of their needs evaluation and the aim they want to achieve. The goal is also to be in agreement with the Curriculum of Consecutive Interpretation of the Technical Translators/Interpreters Training Programme.

We can distinguish short-term and long-term goal setting. Short-term goals are set for a type of activity or for one class, e.g. to consecutively interpret a presentation on banking, or business, or on the latest developments in the NOKIA mobile phone products, whereas long-term goals are for a term or a year to be able to perform a precise and fluent consecutive interpretation of presentations on banking or on the telecommunications sector in general. Initially, a long-term goal is set to provide the opportunity to set short-term goals that should be in agreement with the long-term goal. "So, while goal-setting may begin with a broadly conceived goal, it must then be narrowed down to something that the speaker can actually undertake as a specific piece of action" (Edge 1992, 67).

In the goal setting stage of the first learner-centred approach principle **the learner has full responsibility for his/her learning**. Setting a personal goal makes the students feel their own responsibility for the learning process. According to Nunan it is the goal that makes the student more and more self-directed, and it also increases the responsibility of the learner for his or her learning. Thus, during this process there is a gradual change of the initiative to the learner. This encourages the learner to involve "personal contributions and experiences" (Nunan 1992). Each individual student in this case becomes responsible for his/her participation, activity, behaviour and learning process, and ultimately for the learning outcomes.

If the student sets a personally significant goal the second principle is also

implemented **the subject matter has relevance and meaning for the learner.** If the student sets a personally and professionally significant and relevant goal, the subject matter they study becomes also meaningful and relevant, related to their present or future professional activity. Since such a learning process is aimed at dealing with the students' own needs and their learning outcomes they are highly motivated. This was noted as an important point in the students' feedback.

The third principle is: **Involvement and participation are necessary for learning.** In the goal-setting stage the students are actively involved by not only participating in the process, helping the teacher to set a relevant goal for the group, but also by setting their goals to be achieved during their study process. In the process of setting their personal goals they take their present and future professional needs into consideration.

Already in the goal setting stage **the teacher becomes a facilitator and a resource person**, and is no longer director of the process. The teacher becomes rather a conductor, facilitator, and moderator already during the first class when needs analysis is conducted, and during the brainstorming for the group goal setting and individual goal setting processes. The teacher remains a resource and support person also later when the students set their goals for every following class or type of activities.

When a student sets a personally significant goal, he/she becomes involved not only on the cognitive level, but also emotionally, as this goal is important to be achieved to eventually become a professional consecutive interpreter. Thus **the learner experiences confluence in his/her education.** It means that the cognitive and affective domains function simultaneously, together. The thinking as well as the feeling process is activated, and the students experience the feeling of satisfaction seeing their capabilities to set a professionally and personally significant goal.

Implementation

The second stage of the cognitive activity is implementation. During this stage freedom of choice of means to reach the goal is used, and it is in agreement with the humanistic approach in language teaching as only individual freedom can release person's creative energies (Jakobovits and Gordon 1974). Moreover, as was demonstrated in our previous research students with the highest degree of cognitive activity propose their own means to achieve the personally significant goals set by themselves. (Rotanova 2002). Thus, also in the implementation stage we can clearly follow all the learner-centred approach principles.

1) The learner has full responsibility for his/her learning. The students individually are responsible for their activities, choosing from different means

proposed by the instructor to achieve the goal or proposing the means themselves. The means are methods of work, forms of work, etc., i.e. everything that contributes to the achievement of the goal. These means may be role-play in the form of a conference where one student plays the role of an English speaker, another performs the role of a consecutive interpreter, but the group members perform the roles of the audience, asking questions, which the interpreter has to interpret, and the speaker has to answer. In this type of activity the students are responsible for the speed of the presentation, the pronunciation (sometimes trying to use dialects), for the expressiveness of their speech or the monotony of reading the presentation with the purpose to make the job of the "interpreter" more difficult. The student performing the role of an interpreter is responsible for performing a high quality interpretation activity so that the "non-English speaking audience" would understand everything.

2) The subject matter has relevance and meaning for the learner. When the students choose the curriculum from the options proposed by the teacher or even propose the curriculum on their own, the content of their studies becomes relevant and meaningful to each one of them. The needs of the students are taken into account when they choose the material they want to interpret. Naturally, this material should be in accordance with the students' specialization – banking, architecture, etc. These specializations are in agreement with the specialist areas of the Riga Technical University. However, even in these areas students may have their preferences. They may be either related to their current job, their special interests or the level of difficulty they might find comfortable to cope with, but at the same time challenging enough to be of educational value.

3) Involvement and participation are necessary for learning. Most learning is the result of participation in a meaningful setting, and to a much lesser degree the result of instruction. During the implementation stage students have freedom of choice of contents to be learned, and are actively involved in finding texts for presentations and interpretation according to the respective level of difficulty, as well as according to the Curriculum. In the process of selecting the content negotiating the content with the other members of the class and the teacher takes place. Negotiating the content of one's course with class members and the teacher is really significant (Ellis and Sinclair 1989). Students also propose methods and forms of work.

4) The teacher becomes a facilitator and a resource person. The teacher is no longer the person who controls and directs the process. "Nor are teachers the mere instrument of the expert who provides a method to be implemented in the classroom. They are monitor, counselor, consultant, orchestrator and *animator*" (Yalden 1987, 57). Thus the main role of the teacher is to provide the environment most conducive to the learning process. It is essential that students are always

welcome to ask questions to the teacher about any uncertainties they may have – a difficult or unknown term, a new concept, complications to put a sentence together in a meaningful way, techniques how to better remember a longer sentence or paragraph, techniques to make notes on figures, persons' names, place names, etc. Moreover, the other students are resource persons and consultants to each other as well, and the teacher steps in only when the students face difficulties in helping each other.

5) The learner experiences confluence in his/her education. Choosing or proposing the means to achieve the goal the student becomes involved not only on the cognitive level, but also emotionally. If the content, methods and forms of work are chosen or proposed by the student they hold them of personal value, and according to the students' views they become emotionally important to them. As a result of feeling capable to find, choose and propose the contents the students become motivated to do more of these activities, as they are satisfied that they are capable of performing them.

Result evaluation

The third stage of the learning cognitive activity is the result stage. In this stage the students are engaged in the activity of learning how to evaluate the results of their own activities (self-evaluation) and the activities done by their group members. Naturally the evaluation and self-evaluation are conducted according to the professionally and personally significant goal set by the students.

There is also a long-term evaluation (of the results of the work during the term) and short-term evaluation (of the results during one class or of one activity).

It should be noted that the evaluation and self-evaluation take place according to the criteria known to the teacher as well as to the students. Since the form of the conference with mock interpreter interpreting the presentation is the form of work most frequently chosen by the students, and it gives an opportunity to learn in the situation of "activity authenticity" which is connected with much more than simply selecting texts from "outside the arena of language teaching", but is connected with what the learner is required to do (Nunan 1999) it is worthwhile to mention the criteria for evaluation and self-evaluation of a presentation interpretation developed with active student participation:

- 1) Linguistic criteria, such as vocabulary and grammar, pronunciation, style;
- 2) Logical criteria – structure, logic of connection;
- 3) Criteria in between linguistics and the manner of speech – overall precision of the interpretation, fluency of speech, speed, loudness of voice, use of stresses, use of pauses;
- 4) Extra-linguistic criteria – eye contact, hand and body movements,

confidence, outer appearance (Rotanova 2002).

In the result evaluation stage:

1) The learner has full responsibility for his/her learning. Students take responsibility for the evaluation of the results of their peers (peer evaluation), and also for the evaluation of their results (self-evaluation). The fact that the students evaluate their study results according to certain criteria known to them increases their awareness about their performance and the adequacy of evaluation thus increasing their level of responsibility. Having adequately evaluated their study results, students have full responsibility for their learning process, because the adequacy of evaluation helps students to know their strong and weak points and consequently, to set an adequate, specific and realistic goal to be achieved either by activity type, for a class, for a term, or for whole duration of studies.

2) The subject matter has relevance and meaning for the learner. This principle of learner-centred approach is applied in the way that alongside evaluating their own or their peer results the students evaluate also the subject matter chosen or proposed. We have found out in our research that even if initially students do not always choose the content and the subject matter that has relevance to them, with time, training and practising they acknowledge the personal significance of the meaning of the subject matter.

3) Involvement and participation are necessary for learning. This principle is constantly applied in the result evaluation stage since the students are regularly involved in the evaluation of their own and their peer results, as well as in the design process of the criteria for evaluation and self-evaluation as described earlier in this chapter. In the process of evaluation of their personal achievement results as well as those of their peers, the students always compare these results with the goal to be achieved and with their professional needs to be met.

4) The teacher becomes a facilitator and a resource person. The teacher is a facilitator and a moderator leading the students in their result evaluation process, as well as a coordinator of the evaluation and self-evaluation activities performed by the students. The students do the self-evaluation process first, then they evaluate the results of their peers, and the teacher is only the final person to step into this process. Thus, the teacher is rather the final assessor and judge of the process. Naturally, when evaluating and self-evaluating their performance, the students have to give qualified analysis with well considered arguments as to why they evaluate the result in the way in which they do. Here the teacher is playing also the role of a consultant, in case the students face difficulties in their argumentation. What is especially important in this regard, "With more advanced learners, it is often possible not only to train learners to identify causes of learning failure but also suggest remedies. Such consciousness-raising activities can assist learners to monitor and evaluate their own learning processes" (Nunan 1988, 7). Here the teacher becomes

a genuine resource person.

5) The learner experiences confluence in his/her education. The cognitive domain comes together with the student's feelings in the result evaluation and self-evaluation stage. Evaluation is always a cognitive process, requiring the skills to think, to analyze, to reason, to find arguments, to compare the performance with the goal to be achieved, with previous performances, with the performances of the peer students, with what is expected from a consecutive interpreter, to weigh the outcomes according to certain criteria. At the same time the evaluation and the self-evaluation processes are deeply emotional. It is emotionally challenging to carry out self-evaluation, because there conflict the wish to self-evaluate one's performance highly enough with the need to be self-critical and objective and unbiased, as well as the same wish to evaluate highly the performance of the student's peers with the similar need to be critical, analytical and also unbiased. That is why the role of open feedback not only in regard to analyzing the performance results, but also with the view of sharing one's feelings is critical in this regard. With "...open-to-all feedback, it's possible for everyone to see each other's feelings and thoughts including the teacher's. Taking feedback from students individually or in group where they don't see each other's views or your overview can lead to some people feeling ignored and in conflict" (Davis, Garside, Rinvolveri 1998: 45). Therefore every member of the group is involved in evaluation and self-evaluation processes proper, and also in evaluating, assessing and analyzing their feelings and attitudes.

All the above-mentioned learner-centred approach principles were applied in an experiment carried out at the Technical Translators' College of the Riga Technical University during Consecutive Interpreting classes. The adequacy of evaluation and self-evaluation of students' results in consecutive interpretation after the first and the second stages of the experiment is presented in table 1.

Table 1. Percentage of adequacy of evaluation and self-evaluation of students' results

	Initial level	Intermediate level	High level
Before the experiment	50%	36%	14%
After the 1 st phase	18%	38%	44%
After the 2 nd phase	7%	42%	51%

Conclusion

The application of learner-centred approach principles to Consecutive Interpretation Practice at the Translators' College of the Riga Technical University demonstrated the following: if these principles are applied in all the stages of learning-cognitive activity, if they are applied consequently during every class and activity performed by the students, if the students themselves are actively cognitively and emotionally involved in the practical application of these principles with the teacher playing the role of the facilitator the students' skills to set a professionally, personally and emotionally relevant goal, choose and propose the means to achieve the goal, and skills to adequately evaluate and self-evaluate the goal to be achieved increase.

References

1. Bradles D., Ginnis P. *A Guide to Student-Centred Learning*. U.K.: Simon & Schuster Education, 1991.
2. Davis P., Garside B., Rinvolveri M. *Ways of Doing*. U.K.: Cambridge University Press, 1998.
3. Edge J. *Cooperative Development*. U.K.: Longman, 1992.
4. Ellis G., Sinclair B. *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
5. Jakobovits L.A., Gordon B. *The Context of Foreign Language Teaching*. Rowley Mass: Newbury House, 1974.
6. Nunan D. *Designing Tasks for Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
7. Nunan D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
8. Nunan D. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
9. Rotanova A. Evaluation and Self-evaluation of Students' Consecutive Interpretation Results in a Technical Translators' College Syllabus – an Integrated Approach. In Krastins J. (Ed.) (2002, pp. 421–431) *Educational Sciences and Pedagogy in the Changing World*. Riga: University of Latvia.
10. Tarone E., Yule G. *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
11. Yalden J. *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Kopsavilkums

Rakstā sniegts ieskats pētījumā, kura laikā konsekutīvās tulkošanas nodarbībās tika realizēta studentcentrētā mācību pieeja. Pētījums veikts Rīgas Tehniskās universitātes Tulku koledžā. Katrs no studentcentrētās pieejas principiem analizēts, novērtējot studentu kognitīvo aktivitāšu rezultativitāti: 1) mērķa izvirzīšanas, 2) tā realizācijas un 3) sasniegtā novērtēšanas stadijās. Galvenā vērība veltīta pārejai no docētāja darbības uz pašu studentu iesaistīšanu, aktivitāti un iniciatīvu mācību procesā.

Zvērināta tulka statuss Latvijā. Pienākumi un atbildība

Valda Rudziša
Ventspils Augstskola

Rakstā ir aplūkotas problēmas, kas saistītas ar zvērināta tulka tiesisko statusu Latvijā, aktualizēts jautājums par LR normatīvajos aktos noteiktajām tulkotāja funkcijām, atbildību un pienākumiem. Tā ka Latvijā nav izstrādāti noteikumi notariāli apliecināta tulkojuma noformēšanai, raksta autore piedāvā vairākus priekšlikumus. To izveidē izmantotas Vacija praktizējošo tulkotāju izstrādātās vadlīnijas. Jāuzsver, ka Latvijas normatīvajos aktos apzīmējums "tulks" tiek attiecināts uz personu, kas veic kā mutiskus, tā rakstiskus tulkojumus.

Raksturvārdi: zvērināts tulks, tulkojums, dokuments, juridisks spēks, atbildība, pienākumi.

Tulka funkcijas Latvijā tiek reglamentētas četros normatīvajos aktos: Latvijas Kriminālprocesa kodeksā, Civilprocesa likumā, Krimināllikumā un Notariāta likumā. Turklāt jāatzīmē, ka Civilprocesa likumā atrodamas tikai īsas norādes 19.panta 1.daļā: "Tiesnesis nav tiesīgs piedalīties lietas izskatīšanā, ja viņš: 1) šīs lietas iepriekšējā izskatīšanā ir bijis lietas dalībnieks, liecinieks, eksperts, tulks vai tiesas sēdes sekretārs [...]" un 156.panta 1.daļā: "Ja uz tiesas sēdi nav ieradies kāds no lietas dalībniekiem, liecinieks, eksperts vai tulks, tiesa uzsāk lietas izskatīšanu, ja vien saskaņā ar šā likuma 209. vai 210.pantu nav pamats to atlikt." Likumā nekas nav minēts par tulka funkcijām un atbildību.

Konkrētāk par to runāts Kriminālprocesa kodeksā, 35.pantā ir norādīts: "Tulks ir persona, kas prot tulkošanai nepieciešamās valodas un ko izziņas iestāde, prokurors vai tiesa aicinājusi šā kodeksa 16.panta otrajā daļā paredzētajos gadījumos". Kodeksā ir noteiktas arī tulka funkcijas: "Tulkam jāierodas uz aicinājumu un pilnīgi un precīzi jāveic uzdotais tulkojums. Ja spriedums uzrakstīts valodā, kuru tiesājamais neprot, tad pēc sprieduma pasludināšanas to, pārtulkotu tiesājamā dzimtajā valodā vai valodā, kuru viņš prot, nolasa tulks, kas piedalījies tiesas sēdē."

Tāpat Kriminālprocesa kodeksā ir runāts par tulka atbildību: "Pirms pratināšanas vai citas izmeklēšanas darbības, kurā piedalās tulks, izziņas izdarītājs vai prokurors izskaidro tulkam viņa pienākumus un brīdina par atbildību pēc Krimināllikuma 302. un 300.panta par atteikšanos tulkot un apzināti nepareizu tulkojumu, un par to liek viņam parakstīties."

Ja tulks bez attaisnojoša iemesla neierodas pēc izziņas izdarītāja vai prokurora aicinājuma, izziņas izdarītājam un prokuroram ir tiesības rakstīt protokolu un nosūtīt

to tiesai. lai tiesnesis izlemtu jautājumu par tulka saukšanu pie likumā paredzētās atbildības.

Tulka darbību reglamentē arī Notariāta likums. Viens no zvērināta notāra pienākumiem ir veikt dokumentu tulkojumus. Šī uzdevuma izpildei tiek pieaicināti tulki (sk. Notariāta likuma 69.pantu). Sastādot notariālos aktus un apliecinājumus valodā, kuru zvērināts notārs neprot, pieaicinātais tulks ar savu parakstu apliecina, ka ir informēts par kriminālatbildību, kas iestājas, apzināti veicot nepatiesus tulkojumus. Ja akts tiek sastādīts vai apliecināts, piedaloties personai, kas neprot latviski un runā tādā valodā, ko zvērināts notārs nepārvalda, jāpieaicina tulks (viņš var būt arī liecinieks). Šo aktu tulks paraksta.

Pēc Notariāta likumā teiktā – tulks pārsvarā nodarbojas ar dokumentu tulkošanu. Līdz ar to nosaukums „tulks” šajā likumā ir lietots neprecīzi, jo profesiju klasifikatorā ir norādīts, ka tulks veic mutiskus tulkojumus, bet tulkotājs – rakstiskus (sk. Latvijas Republikas Profesiju klasifikatorā grupu Nr.2444 „Filologi, tulki un tulkotāji). Šeit tulki (Nr.2444 03), tulkotāji (Nr.2444 10), tiesas tulki (Nr.2444 11) un nedzirdīgo tulki (Nr.2444 12) minēti kā atsevišķu profesiju pārstāvji. Te īpaši būtu jārunā par apliecinājuma tekstu, ko zvērināti notāri raksta tulkojuma beigās (*Šo dokumentu tulkoja zvērināts tulks ...*). Patiesībā būtu jāraksta – *zvērināts tulkotājs*.

Jāatzīmē, ka Latvijas likumdošanā joprojām nav noteikumu, kas regulētu kārtību, kādā apliecināmi notariātā veikti tulkojumi, toties 2000.gadā ir izdoti Ministru kabineta noteikumi Nr. 291 “Par kārtību, kādā ir apliecināmi tulkojumi valsts valodā”. Šajos noteikumos norādīts, kā var tikt apliecināts dokumenta tulkojums valsts valodā, ja normatīvajos aktos nav noteikts iesniegt notariāli apliecinātu dokumenta tulkojumu vai nav reglamentēta cita prasība.

Ministru kabineta noteikumu 6.pantā ir precīzi minēts, kādus dokumentus tulks drīkst apliecināt un kā jānoformē dokumenta tulkojuma precizības apliecinājums: „Apliecinot dokumenta tulkojuma precizību, tulks tulkojuma pēdējā lapā aiz teksta noformē apliecinājuma uzrakstu valsts valodā. Apliecinājuma uzrakstā ir:

- 6.1. ar lielajiem burtiem rakstīti vārdi “TULKOJUMS PAREIZS”;
- 6.2. tulka vārds, uzvārds un personas kods;
- 6.3. tulka paraksts;
- 6.4. apliecinājuma vietas nosaukums;
- 6.5. apliecinājuma datums.”

Kā kļūt par zvērinātu tulku? Uz šo jautājumu vislabāk var atbildēt notārs, jo tieši viņš izvēlas to personu, kura nodos tulka zvērestu un kļūs par zvērinātu tulku. Bijusī Latvijas Zvērinātu notāru padomes priekšsēdētāja Skaidrīte Krūmiņa norāda: “Tikai tāds tulks, kas devis zvērestu, drīkst tulkot oficiālus, notariāli apstiprināmus dokumentus.” (Krūmiņa 1994, 35)

Ar zvērestu tulks parasti apliecina, ka tulkojumus veiks precīzi un apzinīgi. Zvēresta tekstu katrs notārs izveido pats un pēc iepazīšanās ar to liek tulkam

parakstīties. Zvērinātam tulkam iestājas kriminālatbildība par apzināti nepatiesu tulkojumu. Par kaitējumu, kas radies dokumenta tulkojuma nepareizības dēļ, tulks atbild civiltiesiskā kārtībā.

Par zvērinātu tulku var kļūt persona, kas pārvalda attiecīgo svešvalodu. Svešvalodas prasme parasti tiek apliecināta ar augstskolas diplomu, dažos gadījumos arī ar dokumentu, kurā norādīts, ka attiecīgā persona ir studējusi ārzemēs. Interesanti atzīmēt, ka zvērinātam tulkam ir jāpārvalda attiecīgā svešvaloda, taču netiek izvirzīta prasība, lai šī persona pārvaldītu tulkošanas prasmes. Speciālajā tulkojumzinātnes literatūrā tiek šķirta svešvalodu kompetence un tulkošanas kompetence. Labas svešvalodu zināšanas vēl nav apliecinājums tam, ka attiecīgā persona ir spējīga veikt kvalitatīvus tulkojumus.

Tā kā Latvijas augstskolās profesionālu tulku un/vai tulkotāju studiju programmu īstenošana sāka tikai aptuveni pirms pieciem sešiem gadiem, likumdevējs pagaidām nav norādījis, ka par zvērinātu tulku varētu būt tikai persona, kura ir ieguvusi tulka un/vai tulkotāja kvalifikāciju attiecīgajā valodu kombinācijā. Kā rāda prakse, zvērinātiem tulkiem nav zināšanu par to, kā noformēt dokumenta, kas, saprotams, atšķiras no parasta teksta pieraksta, tulkojumu. Tajos bieži vien vērojami nesalasāmi paraksti un pat nesalasāmi dokumenta teksta fragmenti, dzēsumi, labojumi, dažkārt arī kļūdas, nesalasāmi zīmogi u.tml. Tādējādi būtu ieteicams sagatavot īpašus noteikumus zvērinātiem tulkiem par notariāli apliecināta tulkojuma noformēšanu. Tas būtu loģiski vēl jo vairāk tāpēc, ka eksistē noteikumi, kā noformēt tulkojumus valsts valodā, kuri nav jāapstiprina notariāli (sk. Ministra kabineta noteikumi Nr.291, „Par kārtību, kādā ir apliecināmi tulkojumi valsts valodā”).

Šajā gadījumā varētu ņemt vērā Vācijas pieredzi: katrā Vācijas federālajā zemē ir izstrādātas konkrētas vadlīnijas notariāli apliecinātu tulkojumu izgatavošanai (sk. Fleck 1998. 231) Tie gan drīzāk ir uzskatāmi tikai par ieteikumiem, taču tos ievēro visi tulkošanas biroji Vācijā. Jāatzīmē, ka minētajā valstī tulks pats var apliecināt tulkojumu, ja viņš ir nokārtojis attiecīgu valsts eksāmenu tulkošanā. Šim nolūkam izveidota speciāla pārbaudījumu komisija. Tulkam, kurš ir nokārtojis minēto eksāmenu, ir tiesības lietot apaļo zīmogu, ar kuru viņš apliecina tulkojuma pareizību un kuram ir juridisks spēks.

Pamatojoties uz Vācijā izstrādātajām vadlīnijām, zvērinātiem tulkiem Latvijā, izgatavojot notariāli apliecinātu tulkojumu, būtu vēlams zināt un ievērot vairākas prasības.

1. Tulkojumā ir jābūt virsrakstam „Notariāli apliecināts tulkojums no ... valodas”. Tulkojot dokumentu svešvalodā, šis uzraksts norādāms attiecīgajā svešvalodā, piemēram, vācu valodā: *Beglaubigte Übersetzung aus der lettischen Sprache*.

2. Notariāli apliecinātam tulkojam ir juridisks spēks tikai kopā ar dokumenta oriģinālu vai notariāli apliecinātu kopiju (notārs tos sašuj kopā un apliecina).

Zvērinātam tulkam, kas strādā savā tulkošanas birojā un veic notariāli apliecinātus tulkojumus, ir jāzina notariāli apliecinātu kopiju izgatavošanas prasība, kā arī ārzemēs izdotu dokumentu legalizācijas kārtība. Nereti praksē rodas pārpratumi, kad, piemēram, darba atļaujas saņemšanai Latvijā ir jāizgatavo notariāli apliecināts tulkojums ārvalstīs izdotam izglītības dokumentam. Tulki parasti pieņem pasūtījumu, pārtulko attiecīgo dokumentu, taču notārs atsakās to apliecināt, jo dokumentam nav legalizācijas atzīmes (*apostille*). Tulkojumu nav vēlams sūt kopā ar oriģinālu, jo caurauklojot tas tiek sabojāts. Šādi gadījumi ļoti bieži sastopami tulkotāju praksē, jo ārzemju speciālisti, dodoties darbā uz Latviju, piemēram, no Vācijas, nepārzina ārvalstu dokumentu legalizācijas kārtību un minētās problēmas gadījumā vaino Latvijas tulkus vai notārus neizdarībā un nekompetencē.

3. Tulkojumam ir jābūt ne tikai pareizam, bet arī pilnīgam. Tas nozīmē, ka pārtulkotiem jābūt visiem dokumentā esošajiem parakstiem un zīmogiem, resp., zīmogos esošajiem tekstiem. Tulkojums uzskatāms par nepilnīgu, ja tajā ir tikai norāde – zīmogs, taču nav pārtulkots zīmoga teksts. Ir būtiski pateikt, vai tas ir parastais zīmogs vai ģerboņzīmogs. Ja paraksts ir nesalasāms, tad iekavās to vajadzētu arī norādīt: (*paraksts nesalasāms*); ja zīmogs ir izdzisis, neskaidrs, jāatzīmē: (*zīmogs nesalasāms*). Notariāta likuma 120.pantā ir minēts, ka „[...] tulkojumu apliecinājumā notāram jānorāda, kādi iesniegtajā dokumentā ir bijuši labojumi, svītrojumi, piemetinājumi, dzēsumi un citas īpatnības”. Šis darbs, šķiet, būtu jāveic tulkam, izdarot attiecīgas piezīmes tulkojumā.

Jāpiebilst, ka noteikumos par kārtību, kādā ir apliecināmi tulkojumi valsts valodā (MK noteikumi Nr.291), ir norādīts, ka „... aizliegts apliecināt tāda dokumenta tulkojumu, kas ir rakstīts ar zīmuli vai uz vairākām lapām, ja tās nav sanumurētas, caurauklotas un to skaits nav apliecināts ar dokumenta izsniedzēja zīmoga nospiedumu un kompetentas amatpersonas parakstu, kā arī tāda dokumenta tulkojumu, kurā ir neatrunāti labojumi, dzēsumi un svītrojumi”. Nav īsti skaidrs, kāpēc tulks nevarētu tulkot dokumentu, kurā ir labojumi, dzēsumi un svītrojumi, jo tulkojumā to iespējams atrunāt. Vai šādu dokumentu un tā tulkojumu varēs izmantot pasūtītājs, lai izlemj viņš pats.

Ja tulkojamā dokumentā ir pamanīta kļūda, tulkam vajadzētu to norādīt, izdarot attiecīgu piezīmi. Zvērināts tulks Vācijā, savā apliecinājuma tekstā rakstot – *Hiermit wird die Richtigkeit und Vollständigkeit der Übersetzung bestätigt.* (latv. – *Ar šo tiek apstiprināts, ka tulkojums ir pareizs un pārtulkots pilnīgi*), uzņemas atbildību arī par to, ka dokuments ir pilnībā pārtulkots.

4. Teksta izkārtojumam dokumenta tulkojumā vizuāli jālīdzinās oriģinālam: ja oriģinālā teksts ir rakstīts ar lielajiem burtiem, arī tulkojumā jāizmanto lielie burti u.tml. Ja oriģināla formulāros ir neaizpildītas ailes, tulkojumā tas ir jānorāda ar atzīmi – *bez ieraksta*. Ja dokumenta oriģināls ir uz vairākām lappusēm, nav nepieciešams tādā pat veidā noformēt tulkojumu, taču vajadzētu norādīt, piemēram:

2. lpp. tulkojums.

Tulkam ir jāzina, kādus tulkojumus ir aizliegts apliecināt. Saskaņā ar minētajiem MK noteikumiem "Par kārtību, kādā tulkojumi apliecināmi valsts valodā" ir aizliegts apliecināt ...pases, to aizstājoša dokumenta, dienesta apliecības, deputāta apliecības, politiskās un sabiedriskās organizācijas biedra kartes tulkojuma pareizību; tāda dokumenta tulkojumu, kurš ir rakstīts ar zīmuli vai uz vairākām lapām, ja tās nav sanumurētas, caurauklotas un to skaits nav apliecināts ar dokumenta izsniedzēja zīmoga nospiedumu un kompetentas amatpersonas parakstu, kā arī tāda dokumenta tulkojumu, kurā ir neatrunāti labojumi, dzēsumi un svītrojumi" (sk. 2. pantu).

Zvērinātam tulkam jāpārzina tie LR informatīvie akti, kas regulē dokumentu noformēšanas kārtību. Tādi ir Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi Nr.154 "Dokumentu izstrādāšanas un noformēšanas noteikumi" (1996). Īpaša uzmanība pievēršama 9.pantam, kurā ir norādīts, ka "...nav pieļaujams vienā dokumentā lietot vairākas valodas vienlaikus, izņemot starpvalstu līgumus un citus dokumentus, kuros jābūt identiskam tekstam divās vai vairākās valodās. Citas valodas lietošana pieļaujama pasta adreses un simboliskā nosaukuma pierakstā, kā arī atsevišķos gadījumos tekstā: uzrādot citvalodu īpašvārdu oriģinālformas; minot simboliskos citvalodu nosaukumus"; un 10.pantam, kurā ir noteikts, ka "...citvalodu īpašvārdi valsts valodā rakstāmi, atveidojot tos pēc oriģinālizrunas atbilstoši latviešu valodas pareizrakstības normām, ja nepieciešams, aiz īpašvārdiem iekavās rakstot tos oriģinālrakstībā. Citu valodu alfabēta burti atveidojami latviešu valodas rakstībā."

Ja dokumentā lieto saīsinājumu, tam jāatbilst valsts valodas vispārpieņemtajiem pareizrakstības noteikumiem vai tiesību aktos paredzētajam veidam (12.pants. MK noteikumi Nr.154).

Atveidojot vārdus un uzvārdus latviešu literārajā valodā, zvērinātam tulkam ir jāievēro Latvijas Republikas Valsts valodas centra izdotie noteikumi "Par vārdu un uzvārdu lietošanu un rakstību latviešu literārajā valodā" (1998).

Literatūra un saīsinājumi

Publikācijas presē un rakstu krājumos

1. Krūmiņa S. Kā apstiprināt svešvalodā izdotu dokumentu? *Mans Īpašums*, 11(33), 1994, 34–36.lpp.
2. Krūmiņa S. Ja Latvijā izdotu dokumentu lieto arzemēs... *Mans Īpašums*, 1(35), 1995, 16–19.lpp.
3. Krūmiņa S. Jaunā dokumentu legalizācijas kārtība – *apostille* uzraksts jeb apliecinājums. *Mans Īpašums*, 3 (49), 1996, 29.lpp.
4. Fleck K.E.W. Urkundenübersetzung. In: M. Snell-Hornby, P.A. Schmitt, *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1998, S.230–235.

Normatīvie akti

1. *Par vārdu un uzvārdu lietošanu un rakstību latviešu literārajā valodā*. Rīga: LR Valsts valodas centrs, 1998.
2. *Latvijas Republikas Profesiju klasifikators*. Rīga: Birznieka Biznesa Centra Lietišķās informācijas dienests, 1994.
3. Latvijas Civilprocesa likums. *Vēstnesis*, Nr.326-330, 03.11.1998.
4. Latvijas Kriminālprocesa kodekss: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=67786&PHPSESSID=da387d7d0ff22c3ad9c3d8a55aa1a28f>
5. Notariāta likums: <http://www.notars.lv/akti/notaralikums.html>
6. Par kārtību, kādā ir apliecināmi tulkojumi valsts valodā. LR MK noteikumi Nr.291. *Vēstnesis*, Nr. 302, 29.08.2000.
7. Dokumentu izstrādāšanas un noformēšanas noteikumi. LR MK noteikumi Nr.154. *Vēstnesis*, 74-75, 30.04.1996.

Summary

This article describes the juridical status of deponent translators in Latvia which are fixed in normative files which define their rights, duties and liabilities. As there are no binding determinations or laws for notarially certified translations in Latvia, the author has attempted to work out formalizations and rules for such translations. The basical framework of her suggestions are the guidelines for translation offices in Germany.

AUTORI

Rudīte Andersone. *Dr.paed.doc.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, Kronvalda bulv. 4. ppa@lanet.lv

Lidija Belozjorova. Sociāli humanitārā akadēmija (Maskava)

Dainuvīte Blūma. *Dr.paed.prof.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Pieaugušo izglītības katedras vadītāja, Jūrmalas gatve 74/76

Dzintra Grundmane. *M.paed.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76

Aina Kačkere. *M.philol.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76

Andris Kangro. *Dr.phys.prof.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes dekāns, Jūrmalas gatve 74/76

Ilze Kangro. *Dr.philol.prof.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Svešvalodu mācību metodikas katedras vadītāja, Jūrmalas gatve 74/76, ikangro@hotmail.com

Indra Karapetjana. *M.phil.* LU Moderno valodu fakultāte, Visvalža ielā 4a

Vladimirs Kincāns. *Dr.phil.asoc.prof.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Tēlotājas mākslas katedras vadītājs, Jūrmalas gatve 74/76

Irēna Kroiče. *M.paed.* Rēzeknes 14.rodvidusskola, Varoņu 11a, 14avs@capollo.lv

Anna Kolepoviča. *Dr.habil.prof.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Pedagoģijas katedras vadītāja, Jūrmalas gatve 74/76, pedagogs@eduinf.lu.lv

Ludmila Kuzmina. *M.math.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76, ludmilaK@latnet.lv

Jurijs Kuzmins. *Dr.phys.prof.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76, kuzmins@latnet.lv

Iveta Ķestere. *Dr.paed.asoc.prof.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, Kronvalda bulv. 4. ivetak@lanet.lv

Valdis Ķikāns. *Dr.philol.doc.* Daugavpils Universitāte, Parādes 1

Jeļena Ķipure. *M.paed.* Daugavpils Universitāte, Parādes 1. Deutsch@deu.lv

Karīne Laganovska. Rēzeknes Augstskola, Atbrīvošanas aleja 115. svkat@ru.lv

Taņa Lāce. Rīgas Stradiņa universitāte, TanaLace@rsu.lv

Valērijs Makarevičs. Daugavpils Universitāte. Parādes 1. psg@daudau.lv

Ieva Margeviča. *M.paed.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76. gloria14@one.lv

Anna Rotanova. *Dr.paed.doc.* Rīgas Tehniskā universitāte, Kaļķu ielā 1, anna@rtu.lv

Gunta Roziņa. *M.phil.* LU Moderno valodu fakultāte, Visvalža ielā 4a

Valda Rudziša. *Dr.phil.asoc.prof.* Ventspils Augstskola

Lāsma Sīle. *M.paed.* Ventspils Augstskola. lasmaz@venta.lv

Jānis Sīlis. *Dr.phil.asoc.prof.* Ventspils Augstskola. janiss@venta.lv

Valentīna Sokolova. *Dr.philol.doc.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76

Ligita Stramkale. *M.paed.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76

Melānija Šēfere. LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76. frauschaefer_a@yahoo.de

Ilze Šūmane. *M.paed.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76. sumane@latnet.lv

Laura Tidriķe. *M.paed.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76

Inta Vingre. *M.philol.* Daugavpils Universitāte. Parādes 1

Ilze Vītola. *M.paed.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Jūrmalas gatve 74/76.

Pēteris Vucenlīdzāns. *Dr.paed.prof.* Rēzeknes Augstskola, Atbrīvošanas aleja 115, Peterisv2000@yahoo.com

Leonards Žukovs. *Dr.habil.prof.* Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija, Brīvības 333, pedagogs@eduinf.lu.lv

ACTA UNIVERSITATIS LATVIENSIS
VOL. 670
PEDAGOGY

"LATVIJAS UNIVERSITĀTE" Publishers, Riga 2004

LATVIJAS UNIVERSITĀTES RAKSTI
670. SĒJUMS
PEDAGOĢIJA

Reģ. apl.Nr. 2-0266.
Iespiests izdevniecībā "G A R Ā P U P A".
tipogrāfijā "Vingo".

LATVIJAS UNIVERSITĀTES BIBLIOTEKA



0506010952



Priekšvārds

1.daļa. Vispārīgās pedagoģijas uzdevumi jaunos sabiedriskajos apstākļos

Rudīte Andersone. Sociālo prasmju apguve jaunībā: teorija un prakse

Dainuvīte Blūma. Skolotāji kā mūzizglītības veicinātāji

Anna Kopeloviča, Leonards Žukovs. Inovācijas studiju procesā: reformas, grūtības, vīzijas

Iveta Kestere, Taņa Lāce. Padomju skola: ieskats tās raksturojumā un vērtējumos

Valērijs Makarevičs. Personības tolerances kolerācijas

Ieva Margeviča. Skolotāju sagatavošana darbam multikulturālā vidē: ārvalstu pieredze

Indra Odīna. Sociālo prasmju pilnveides iespējas skolotājiem profesionālās tālākizglītības procesā

Ilze Šūmane. Mācību vides veidošanās

Pēteris Vucenlazdāns, Irēna Kroiče. Kritiskās domāšanas pilnveide arodskolā uz darbību orientētā ...

2.daļa. Mācību priekšmetu metodikas aktuālas problēmas

Informātikas mācību metodika

Andris Kungro, Ilze Kungro. ICT in Teacher Education and Integration of ICT in different school ...

Ludmila Kuzmina, Jurijs Kuzmins. E-Iekeijas un e-ieskaites sistēmā SOLO

Jurijs Kuzmins. Sistēmas SOLO didaktiskās iespējas

Mākslas priekšmetu mācību metodika

Vladimīrs Kincāns. Vizuālā faktora loma mūsdienu sabiedrībā

Līgita Stramkale. Mūzika topošo skolotāju sagatavošanas procesā

Ilze Vīola. Muzeju prakse "Metropole. Rīga"

Sporta mācību metodika

Dzintra Grundmane. Studentu mācīšanās prasmju pilnveidošana studiju kursa "Fiziskās kultūras, sporta ...

Svešvalodu mācību metodika

Aina Kačkere. Introductory Observation Programme in Pre-Service Teacher Education

Indra Karapetjana, Gunta Roziņa. Exploring Abstract Writing

Jeļena Kipure. Der Einfluss der gegenwärtigen textdidaktischen Ansätze auf die Lesefähigkeiten ...

Melānija Šēfere. Aufbau und Förderung des freien Sprechens und Vortragens

3.daļa. Literatūrzinātne un valodniecība

Vāldis Ķikāns. Vērtību sistēma latviešu trīmdas dzejā

Karīne Laganova. Das Bild des Kindes in Prosa von Wolfgang Borchert

Valentīna Sokolova, Lidija Belozjorova. Kopējo leksisko vienību pārnestās nozīmes tekstuālā realizācija ...

Laura Tidriķe. Jauniešu valodas izpēte Vācijā

Inta Viņgre. Die expressive Wortbildung des Adjektivs

4.daļa. Translatoloģija

Lāsma Sīle. English for Information Technology Material Selection

Jānis Sīlis. Acquisition of Note-taking Skills in Consecutive Interpreting

Anna Rotanova. Application of Learner-Centred Approach to the Consecutive Interpretation Practice

Valda Rudziša. Zvērināta tulka statuss Latvijā. Pienākumi un atbildība

