

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

ACTA UNIVERSITATIS  
LATVIENSIS



VALODA UN  
LITERATŪRA  
KULTŪRAS APRITĒ

LANGUAGE AND  
LITERATURE IN  
CONTEXT OF  
CULTURE

650

ISSN 1407 - 2157



University of Latvia  
Faculty of Education and Psychology  
Department of Methodology of Teaching Latvian  
Language and Literature

# **LANGUAGE AND LITERATURE IN CONTEXT OF CULTURE**

Scientific papers

Jānis Valdmanis (ed.)

Volume 650

Riga 2002



Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Latviešu valodas un literatūras mācību metodikas  
katedra

# **VALODA UN LITERATŪRA KULTŪRAS APRITĒ**

Zinātniskie raksti

Jāņa Valdmaņa redakcijā

650. sējums

Rīga 2002

Valoda un literatūra kultūras apriņķis: LU Zinātniskie raksti/Zin. red.  
J.Valdmanis. Rīga: LU, 2002. 317 lpp.  
**ISSN 1407-2157**

Kārtējā LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Latviešu valodas un literatūras mācību metodikas katedras veidotajā rakstu krājumā iekļauti referāti, kas nolasīti 2001.gadā LU ikgadējā konferencē. Krājums veidots četrās daļās. Pirmajā ietverti raksti, kuros aplūkoti valodniecības jautājumi un problēmas. Otrā daļa veltīta valodas mācību metodikai un mācību programmu izveides un realizācijas pieredzes apkopojumam, bet trešajā iztirzāti literatūrzinātnes jautājumi. Krājumā publicēti arī pētījumi literatūras mācību metodikā un pedagoģijas vēsturē.

Šoreiz izdevumā papildus ievietoti maģistranšu un doktoranšu darbi.

Rakstu krājums domāts studentiem un skolotājiem, docētājiem un citiem interesentiem. Lasītāji, cerams, pozitīvi vērtēs izteiktās atziņas un secinājumus, piedāvātos ieteikumus un risinājumus un atradīs diskutējamus jautājumus, kas vēlāk būtu pētāmi detalizētāk.

*Redakcijas kolēģija:*

Dz.Bonda, prof., Ph.D. (Ohaijo Universitāte)

T.Fennels, prof., Ph.D. (Dienvida Austrālijas Flindersa Universitāte)

A.Kopeloviča, prof., Dr.habil.paed. (Latvijas Universitāte), apakšnozāres atbildīgā redaktore

J.Kastiņš, prof., Dr.habil.philol. (Latvijas Universitāte) apakšnozāres atbildīgais redaktors

D.Markus, prof., Dr.habil.philol. (Latvijas Universitāte)

K.Župerka, prof., habil.hum. (Šauļu Universitāte), apakšnozāres atbildīgais redaktors

*Recenzenti:*

A.Holvuts, prof., Dr.habil.philol. (Lietuva)

B.Tabūns, prof., Dr.Habil.philol. (Latvija)

## SATURS

<i>Dace Markus</i> <i>Juris Grigorjevs</i> Regresīvās asimilācijas gadījumi baltu valodās salīdzināmajā aspektā .....	9
<i>Asnute Baņģiere</i> Vērojumi par anaptiksi Zemgales vietvārdos .....	22
<i>Liene Jūrmale</i> Jelmsleņa likums baltu valodu sastatāmajā aspektā .....	29
<i>Ilze Auziņa</i> Zibju robeža funkcionālā aspektā .....	35
<i>Inga Ivanova</i> Zilbju produktivitātes tendences daiļliteratūras un zinātniskā stila tekstos .....	52
<i>Anna Vulāne</i> Par dažām vārddarināšanas problēmām .....	58
<i>Ona Laima Gudzinevičiūtē</i> Lietuvių kalbos <u>substantiva communia</u> : teoriniai ir praktiniai vartojimo aspektai .....	69
<i>Monika Mihališina</i> Melnās krāsas semantika poļu un latviešu valodā .....	75
<i>Дмитрий Клечко</i> Оценочные номинации и их функционирование в тексте .....	84
<i>Zaiga Ikere</i> Svešvalodu izglītības politika Eiropas Savienības kontekstā .....	105

<i>Diāna Auziņa</i> Zilbe mācību grāmatās .....	113
<i>Vilija Saliene</i> Lietuvių kalbos (gimtosios) ugdymas vidurinėje mokykloje: tendencijos, problemos, perspektyvos .....	118
<i>Regina Norkevičienė</i> Lietuvių kalbos ir literatūros vieta mokymo plane (nuo lietuviškos vidurinės mokyklos ištakų iki dabarties) .....	131
<i>Laimutė Lukošūnienė</i> <i>Kęstutis Kardelis</i> Gimtosios kalbos ugdymas antroje klasėje remiantis susiliejančio ugdymo paradigma .....	145
<i>Йонас Паужа</i> Некоторые особенности обучения литовскому языку как государственному в разноязычной аудитории взрослых, владеющих русским языком .....	155
<i>Маргарита Гаврилина</i> Освоение русского (родного) языка в 5-9 классах: основные направления .....	170
<i>Елена Яркова</i> Интерферентное восприятие иноязычного (английского) устного текста .....	187
<i>Ligita Mykolaitienė</i> Mokinių rašytinių pasakojimų analizė: teksto semantika ir struktūra .....	206
<i>Maija Burima</i> Telpaika semantika J. Akuratera dzejoļu krājumā "Ziemeļos" .....	212

<i>Rita Bramane</i>	
Telpas mitēmas angļu literārajā pasakā 19.gs. beigās - 20.gs. sākumā .....	225
<i>Ēviņa Muša</i>	
Indivīda psihiskās struktūras shēma Imanta Ziedoņa dzejoļu krājumā "Taureņu uzbrukums" .....	233
<i>Ilze Stikāne</i>	
Putni Jāņa Baltvilka dzejā bērniem .....	241
<i>Gatis Ozoliņš</i>	
Totēmiskais vilks latviešu tautas pasakās .....	250
<i>Ingrīda Kupšāne</i>	
Emigrants G.Janovska romānā "Pār trentu kāpj migla" .....	259
<i>Dagmāra Ausekle</i>	
Psihoanalītiskās pieejas izmantošana A.Brigaderes pasaku lugā "Maija un Paija" .....	267
<i>Nijole Bražiene</i>	
Tautas un skolēnu sacerēto pasaku paralēles .....	275
<i>Baiba Kaļķe</i>	
Skolotājiem rakstniekiem K.Dziļlejam, J.Ezeriņam, J.Sīlim - 110 .....	289
<i>Оксана Филина</i>	
Включение культурного компонента в программу по литературе для основной школы .....	296
<i>Evija Kravčenko</i>	
Eksplozīvās un implozīvās līdzskaņu grupas baltu valodās: salīdzinājums un likumsakarības .....	307

**Dace Markus**  
**Juris Grigorjevs**  
*Latvijas Universitāte*

## **REGRESĪVĀS ASIMILĀCIJAS GADĪJUMI BALTU VALODĀS SALĪDZINĀMAJĀ ASPEKTĀ**

1. Asimilācija ir plaši izplatīta fonētiska parādība. Tā tiek skaidrota kā “..skaņu mija vai process, kurā viena elementa pazīmes mainās, saskaņojas ar citu iepriekšējo vai sekojošo elementu” (Matthews 1997, 28). Dažos avotos asimilācija skaidrota sīkāk, piemēram, kā “..jebkurš no daudzveidīgajiem fonētiskajiem vai fonoloģiskajiem procesiem, kuros viens segments kļūst līdzīgāks citam segmentam tajā pašā vārdā vai frāzē” (Trask 1996, 36). Asimilācijas procesus mēdz iedalīt progresīvā, regresīvā un abpusējā asimilācijā, kā arī šķirt asimilāciju kontaktā vai attālumā, bet vēsturiskajā fonētikā sastopami vēl citi asimilācijas veidi (Trask 1996, 36–37). Ar asimilāciju parasti saprot artikulācijas procesus, bet dažkārt runā par akustisko asimilāciju (Trask 1996, 37). Dažādās valodās asimilācija atšķiras arī pēc artikulācijas modeļa, piemēram, var notikt līdzskaņu artikulācijas vietas asimilācija, šī asimilācija raksturīga angļu valodai. No fonoloģijas viedokļa parasti asimilējas viena diferencētājpazīme, retāk divu elementu asimilācijā sastopams vairāku diferencētājpazīmju apkopojums. Baltu valodās produktīvākā ir līdzskaņu asimilācija balsīguma ziņā, tas nozīmē, ka, “sagatavojoties balsīga troksneņa artikulācijai, balss saites sāk vibrēt jau iepriekšējā, sākotnēji nebalsīgā troksneņa fonācijas laikā. Sagatavojoties nebalsīga troksneņa artikulācijai, balss saites pārstāj vibrēt jau iepriekšējā, sākotnēji balsīgā troksneņa fonācijas laikā. Pēc virziena asimilācija balsīguma ziņā ir regresīva” (Laua 1969, 82). Jāprecizē, ka latviešu valodas izloksnēs tomēr saklausāma arī progresīva asimilācija balsīguma ziņā.

Asimilācijai balsīguma ziņā baltu valodās ir labvēlīga skaniskā vide, jo lielākajai daļai balsīgo līdzskaņu šajās valodās ir atbilstošs nebalsīgais līdzskanis. Detalizētāk par latviešu valodas līdzskaņu raksturojumu pēc laringālajām pazīmēm var lasīt D.Markus referāta “Balsīgums – būtiska

latviešu valodas skaņu fonoloģiskā pazīme” tēzēs (Markus 2000, 196–197). Šajā rakstā netiek analizēta teorētiski iespējamā skaneņu asimilācija.

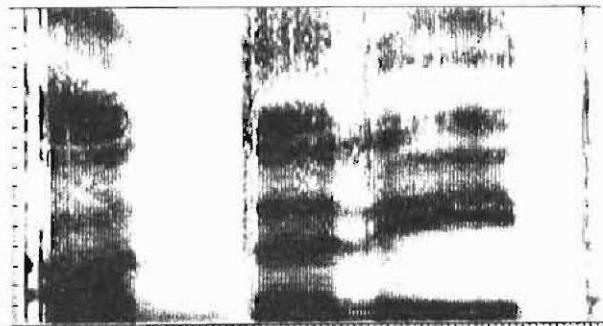
2. Lai varētu salīdzināt latviešu un lietuviešu valodas skaniskos materiālus, vispirms bija jāpārbauda, kā asimilācija balsīguma ziņā latviešu valodā funkcionē salīdzinājumā ar citiem asimilācijas veidiem (artikulācijas veida un vietas asimilāciju). Šim nolūkam tika ierakstīti un spektrogrāfiski analizēti latviešu valodas vārdi, kuros bija paredzama asimilācija un blakus esošie līdzskaņi atšķīrās pēc balsīguma un daļā gadījumu arī pēc citām pazīmēm. Vārdus izrunāja informants, kuram dzimtā valoda ir lietuviešu. Iegūti spektrogrammu analīzes rezultāti, kas apstiprina balsīguma asimilācijas dominanti pār citiem asimilācijas veidiem.

- Ja blakus esošie līdzskaņi atšķiras **tikai pēc balsīguma pazīmes**, pēc regresīvās balsīguma asimilācijas blakus veidojas divi vienādi līdzskaņi, kas kontrahējoties veido **garu**, piem., *mazsvarīgs [massvarīks]*, *apbērt [abbērt]*, *abpusējs [appusējs]* (1.attēls), *uzsvars [ussvars]*, vai **pusgaru** līdzskani, piem., *pretdarbība [pred:arbība]*, *atdarīt [ad:arīt]* (2.attēls), *puszābaks [puz:ābaks]* (3.attēls). Analizētajā piemērā *cūkgaļa [cūgaļa]* bija vērojama nevis asimilācija un līdzskaņa pagarinājums, bet *[k/g]* zudums līdzskaņa *[g]* priekšā, kas neizriet no latviešu valodas fonoloģijā aprakstītajām fonēmu pārmaiņām. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka aiz gara patskaņa ir grūti izrunāt garu velāru slēdzeni *[gg]* vai *[g:]*. Iespējami arī gadījumi ar līdzskaņa pagarinājumu, bet daļēju balsīguma redukciju.

- Ja līdzskaņi asimilācijai pakļautajā pāri atšķiras **pēc balsīguma un artikulācijas vietas pazīmes**, iegūstami divējādi rezultāti. Slēdzeņu pāri asimilējas **tikai balsīguma pazīme**, neietekmējot artikulācijas vietas pazīmi, piem., *apdomāt [abduomāt]*, *apgāzt [abgāst]* (4.attēls), *atbirt [adbirt]*, *atgriezt [adgriest]*. Spraudzeņu pāri asimilējas **gan balsīguma, gan artikulācijas vietas pazīme**, piem., *puszāvēts [pužzāvēc]* (5.attēls), *uzšaut [uššaut]*. Tas atbilst asimilācijai, ko latviešu fonoloģijā pieņemts dēvēt par “vidējā artikulācijas centra rašanos”. Te gan jāpiebilst – vārda *puszāvēts* spektrā redzams, ka garā spraudzeņa *[žž]* pirmajā daļā ir izteikta augstākas frekvences enerģija, kas liecina, ka te vēl daļēji ir saglabāta *[z]* kvalitāte.



1. attēls. *abpusējs* [appusējs]



2. attēls. *atdarīt* [ad:arīt]



3. attēls. *puszābaks* [puz:āb<sup>a</sup>ks]



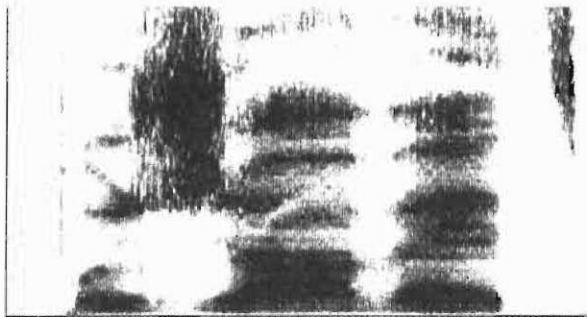
4. attēls. *apgāzt* [abgāsi]

• Ja blakus līdzskaņi atšķiras **pēc balsīguma un artikulācijas veida**, notiek tikai balsīguma asimilācija, piem., *atzīt [adzīt]* (6.attēls). Tas pats sakāms par beigu līdzskaņiem vārdos *apgāzt [abgāst]* (4.attēls) un *atgriezti [adgriest]*.

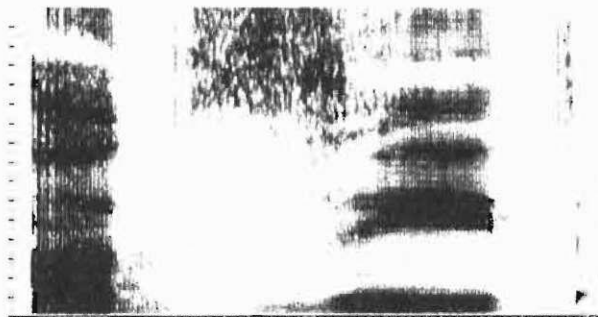
• Ja blakus līdzskaņi atšķiras **gan pēc balsīguma, gan pēc artikulācijas vietas, gan pēc artikulācijas veida**, skaidri saskatāma **tikai balsīguma asimilācija**, piem., *afgānis [avgān's]* (7.attēls), *labskanīgs [lapskanīks]* (8.attēls). Vārdā *labskanīgs [lapskanīks]* šāda asimilācija vērojama gan līdzskaņu pāri *bs [ps]*, gan līdzskaņu pāri *gs [ks]*. Vārda *afgānis [avgān's]* spektrogrammā redzams, ka spraudzenis ir kļuvis balsīgs, taču saglabājis [f] raksturīgo trokšņa spektru, kas parasti nav tik izteikts [v] spektrogrammās. Tāpēc vārda *afgānis* rakstība starptautiskajā fonētiskajā transkripcijā varētu būt gan [afga:nis], gan [avga:nis].

3. Vienmēr interesi izraisa vārdi ar fonēmu pāri /v/ – /f/, jo tādu ir maz, piemēram, *vāze – fāze, vēnu – fēnu, vraku – fraku*, tātad vismaz viens no pāra locekļiem ir aizgūts vārds. Tas rāda, ka šādi pāri nav uzskatāmi par pilnvērtīgiem minimālajiem pāriem. Vai šīs skaņas funkcionē kā minimālie līdzskaņu pāri asimilācijā?

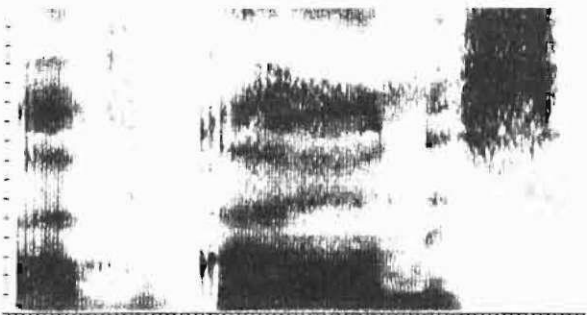
Uzmanību piesaista samērā jauns aizgūvums – *Afganistāna*. Teorētiski šajā vārdā varētu prognozēt trīs izrunas variantus: [*Afganistān<sup>a</sup>*] (bez asimilācijas), [*Avganistān<sup>a</sup>*] (ar regresīvo asimilāciju balsīguma ziņā) un [*Auganistān<sup>a</sup>*] (ar vokalizāciju). Spektrogrammās Latvijas latviešu izrunā tika salīdzināta otrā skaņa šajā vārdā ar līdzīgu līdzskaņu spektriem citos vārdos, piemēram, vārdā [*afāzija*], [*avārija*] u.c. Ir ļoti pārlicinoši redzams, ka otrā skaņa vārdā *Afganistāna* ir saglabājusi [f] raksturīgo trokšņa spektru (tomēr pilnībā tai neatbilst), bet uzrāda arī balsīgajam [v] raksturīgus formantus, it sevišķi zemākajās frekvencēs (sk. 9.attēlu). Fonētiski šādā pozīcijā būtu jānotiek vokalizācijai, jo [a] un [v] vienā zilbē latviešu valodā veido divskani, piemēram, *tava*, bet *tavs [taus]*, *sava*, bet *savs [saus]*. Tomēr [u] spektra aina vārdā *Afganistāna* nav vērojama, tātad to nevar fonoloģiski interpretēt pat par daļēji vokalizētu v [u], kas būtu fonēmas /u/ variants. Atliek fonoloģiski interpretēt pētāmo skaņu kā nebalsīgā līdzskaņa [f] balsīgo variantu. Šādu skaidrojumu stiprina arī auditoru šaubas starp perceptīvi konstatēto [v] ar [f] pieskaņu vai [f]



5. attēls. *pusžāvēts* [pužžāvēc]



6. attēls. *atzīt* [adzīt]



7. attēls. *afgānis* [avgān's]

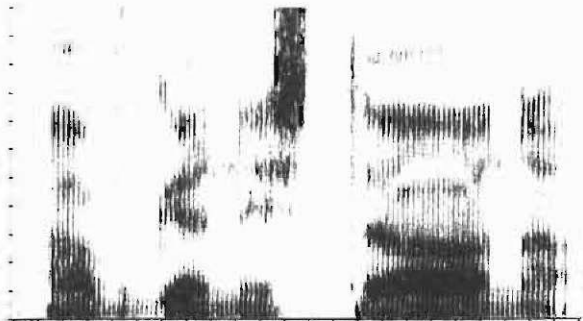


8. attēls. *labskanīgs* [lapskanīks]

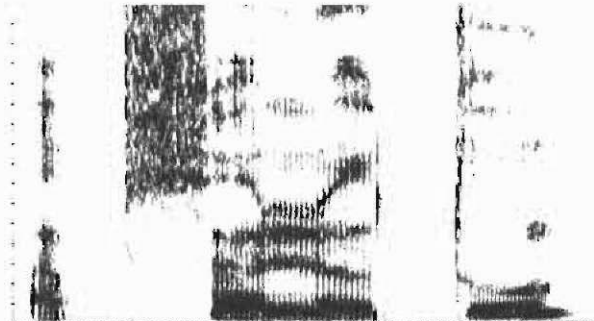
ar [v] pieskaņu. Arī lietuviešu valodnieki nav vienisprātis par asimilācijas ietekmi uz vārdu *Afganistāna*. Viedokli par nebalsīgās fonēmas //balsīgo variantu atbalsta lietuviešu fonologs A. Girdenis (no sarakstes ar A. Girdeni).

4. Eksperimentāli analizējot latviešu un lietuviešu valodas piemērus ar asimilāciju balsīguma ziņā, tika veikta lietuvieša un latvieša izrunātu atbilstošu vārdu spektrālā analīze. Salīdzināmajai analīzei tika izmantotas gan mantotu, gan aizgūtu vārdu spektrogrammas abās valodās. Analīzes rezultāti parādīja, ka vienādās situācijās abās valodās notiek pilnīgi vienādi procesi, t. i., aplūkotajos piemēros bija simtprocentīga asimilācijas rezultātu atbilsme latviešu un lietuviešu valodā. Kā tas secināms no analīzes un iepriekšējiem valodas prakses vērojumiem, asimilācija balsīguma ziņā baltu valodās ieņem vadošo vietu asimilāciju hierarhijā. Ja blakus esošās skaņas atšķiras pēc vairāk nekā vienas pazīmes, asimilācija visbiežāk skar tikai balsīguma pazīmi. Tas vērojams gan mantotos, gan aizgūtos vārdos. Aizgūtos vārdos, kuros blakus nonākušas skaņas, kas atšķiras **pēc balsīguma, artikulācijas vietas un artikulācijas veida pazīmes**, asimilējas **tikai balsīguma pazīme** (latviešu izruna tika analizēta vārdos *absolūts* [apsolūc], *adstrāts* [atstrāc] un lietuviešu izruna – vārdiem *absoliutū* [apsol'utu] (10.attēls – asimilāciju šajā skaņu kopā vizuāli var salīdzināt ar tādu pašu vārdā *labskanīgs*, kas redzama 8.attēlā), *adstrāto* [atstrātō] (11.attēls) un *āšbestas* [āšbestas]). Arī mantotos vārdos ar tāda veida skaņu kopām vērojama tikai asimilācija balsīguma ziņā, piem., latviešu *izpērt* [ispērt], *rūgstošs* [rūkstuoš:] un lietuviešu *išbērē* [ižbērē] (12.attēls), *rūgsta* [rūksta] (13.attēls). Arī tad, ja ir kopīga artikulācijas veida pazīme un blakus esošās skaņas atšķiras tikai pēc balsīguma un artikulācijas vietas pazīmes, vērojama vienīgi asimilācija balsīguma ziņā, piem., latviešu *apdare* [abdare], *atgulēt* [adgulēt], *vārgt* [vārgt] un lietuviešu *apdarē* [abdār'ē] (14.attēls), *atgulē* [adgul'ē] un *vārgti* [varkt'i]. Tas norāda uz balsīguma asimilācijas dominanti baltu valodās, bet tāpat pieļauj citu pazīmju asimilācijas iespēju.

5. Pētījumā tika salīdzināti latviešu valodas vārdi ar gaidāmo regresīvo asimilāciju balsīguma ziņā arī Latvijā dzīvojoša latvieša izrunā un tādas ārzemēs dzīvojošas latvietes izrunā, kurai ikdienas valoda ir angļu, tātad viņas ikdienas runai šāda asimilācija nav raksturīga. Kā izmēģinājuma vārdi ārzemju latvietes izrunā spektrogrāfiski tika analizēti daži angļu valodas



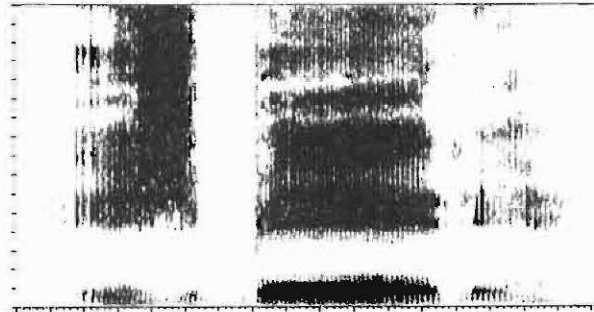
9. attēls. *Afganistāna* [A fganistān<sup>a</sup>]



10. attēls. *absolūtū* [apsol'utu]



11. attēls. *adstrāto* [atstrātō]

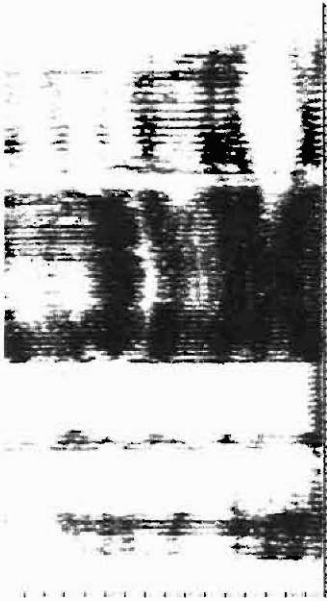


12. attēls. *išbērē* [ižbērē]

piemēri. Tajos skaidri redzams, ka līdzskaņi [b] un [s], pretstatā latviešu valodas piemēram *labskanīgs* (8.attēls), saglabā atšķirības balsīguma ziņā vārdos *subsequent* [ˈsʌbsəkʷəntʰ] (15.attēls) un *substantial* [səbˈstæ:nʃl], kaut arī atrodas blakus pozīcijā. Informantes izrunā regresīvā asimilācija netika konstatēta arī [b] un [p] sadūrā vārdā *subplot* [ˈsʌbplɔ:tʰ] (16.attēls) pretēji, piemēram, latvieša izrunai vārdā *abpusējs* (1.attēls). Vārdā *outdoors* [ˈʔaʊˈdɔ:ɹs] (17.attēls) regresīvā asimilācija balsīguma ziņā nenotika, bet īstenojās līdzskaņa [t] zudums pretstatā latvieša izrunai vārdā *atdarīt* (2.attēls), kur bija vērojama gan asimilācija, gan līdzskaņa pagarinājums. Tādēļ jo interesantāka izrādījās tādu latviešu valodas vārdu izruna, kuros gaidāmas līdzīgas parādības.

Ar priedēkļiem atvasinātos latviešu valodas vārdos *aizskriet* un *uzticēt* informante pilnībā īstenoja regulāru regresīvu asimilāciju balsīguma ziņā, tie tika izrunāti kā [aisskriet] un [usticēt] (18.attēls). Arī līdzīgās pozīcijās ar blakus līdzskaņiem -zs-, -zt-, -zp- ārzemju latviete, pēc auditoru atzinumiem, pilnībā ievēroja regresīvo asimilāciju balsīguma ziņā. Tātad ir pamats domāt, ka līdzskaņu grupā balsīgs/nebalsīgs, vismaz gadījumos ar balsīgo līdzskani [z] (šis ir vienīgais balsīgais līdzskanis, ar kuru var beigties priedēklis latviešu valodā), informante latviešu valodā brīvi lietoja regresīvo asimilāciju balsīguma ziņā.

Atšķirīgi rezultāti tika iegūti, analizējot tādu vārdu izrunu, kuros blakus līdzskaņi veidoja apgrieztu secību – nebalsīgs/balsīgs. Eksperimentam tika izraudzīti ar priedēkļiem atvasināti vārdi, kuros blakus skaņas bija -td-, -tb- un -pb-. Jāatceras, ka valodniece A.Laua Latvijā dzīvojošu latviešu runā skaņu kopā -td- konstatējusi divus izrunas variantus: "Pozicionāls [t] zudums rodas arī priedēkļa at- un saknes sadūrā. Šis jautājums ir eksperimentāli pētīts sakarā ar troksneņu kvantitāti morfēmu sadūrā. Priedēkļa un saknes sadūrā [d] parasti ir īss, tātad [d] priekšā [t] ir zudis, piem.: [aduot] atdot, [adusa] atdusa. Atsevišķos gadījumos sastopams pusgarš [d], piem.: [ad:uot] atdot, [ad:usa] atdusa. Tas liecina par [t] asimilēšanos balsīgajam [d]." (Laua 1969, 87) Pamatojoties uz E.Liepas eksperimentālajiem pētījumiem, A.Laua secinājusi, ka abi izrunas varianti vērojami tiklab rūpīgā vārdu izrunā, kā vidēji ātrā teikuma izrunā (sal. Laua 1969, 88). Ārzemju latvietes izrunā līdzīgā pozīcijā tika konstatēts līdzskaņa [t] zudums, piemēram, vārdos *atdūrās* [adūrās],



14. attēls. *apdarē* [abdar'ē]



16. attēls. *subplot* [sʌbplɔtʰ]

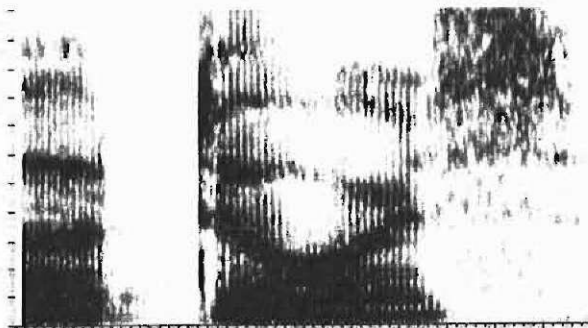


13. attēls. *rūgsta* [rūksta]

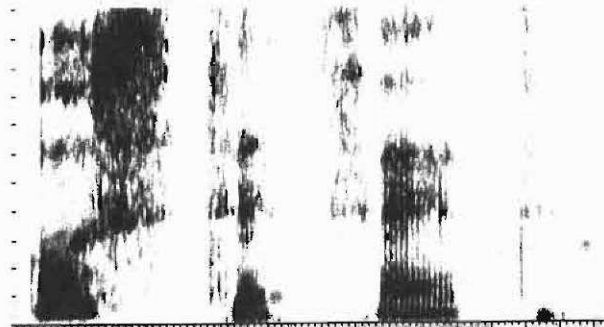


15. attēls. *subsequent* [sʌbsəkʷɛntʰ]

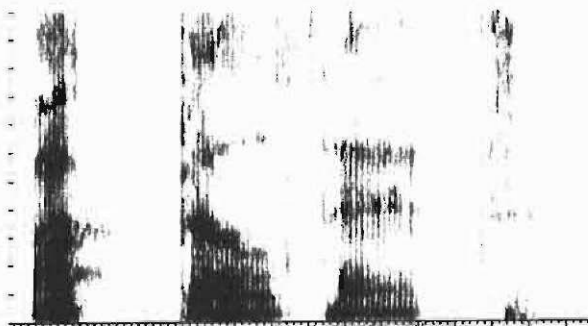
*atdot [aduot]*. Acīmredzot latviešu valodā iespējamo izrunas variantu pastiprināja tas, ka fonētiski līdzīgu angļu valodas vārdu *outdoors* (tātad arī citus) informante izrunāja bez līdzskaņa *[t]*. Pārsteidzoši bija izrunas rezultāti vārdos ar skaņu kopu *-tb-*. Šīs skaņas neieņem vienādu pozīciju pēc aktīvā runas orgāna darbības: *[t]* ir mēlenis, bet *[b]* ir lūpenis. Gaidāmās regresīvās asimilācijas vietā vārdā *atburt* tika saklausīta progresīvā asimilācija balsīguma ziņā, kas nav iespējama latviešu standartizrunā. Izrunātais variants atgādināja vārdu *[atpurt]*. Līdzīga parādība bija vērojama arī vārdā *atbildēt* (19.attēls), ko informante izrunāja pa vidu starp *[atpildēt]* un *[atpeldēt]*. Vārda *atbraukt* izruna svārstījās starp variantiem, kuros līdzskanis *[t]* zuda, tātad izklausījās *[abraukt]*, vai arī notika progresīvā asimilācija un tika saklausīta izruna *[atpraukt]*. Progresīvā asimilācija tāpat tika novērota aizgūtā vārda *Afganistāna* izrunā. Spektrogrammā redzams, ka otro skaņu šajā vārdā ārzemju latviete izrunājusi nebalsīgi, tātad kā *[f]* (20.attēls). Līdzīgi iepriekšējiem piemēriem arī šajā gadījumā nebalsīgā troksneņa ietekmē notikusi informantei ikdienas valodā pierastā progresīvā asimilācija un *[g]* pārveidots par *[k]*. Tas ir pretstats Latvijā dzīvojošu latviešu izrunai (sal. 20. un 9.attēlu). Savukārt līdzskaņi *[p]* un *[b]* pēc aktīvā runas orgāna darbības ir lūpeņi, bet vārdu *apbēdināta* ārzemju latviete izrunāja bez asimilācijas balsīguma ziņā. Interesanti, ka informante centās šo izrunu pamatot ar to, ka darbības vārda *apbēdināt* pamatā ir lietvārds *bēda*. Varētu domāt, ka informante vēlētos runāt šo vārdu ar progresīvo asimilāciju – *[appēdināt]*, tomēr viņa uzskatīja, ka to darīt traucē vārda saknes *bēd-* apzināšanās. Šajos vārdos vērotais liecināja, ka ne vienmēr, mainot saziņas valodu, atbilstoši automātiski mainās valodā eksistējošā asimilācijas norma.



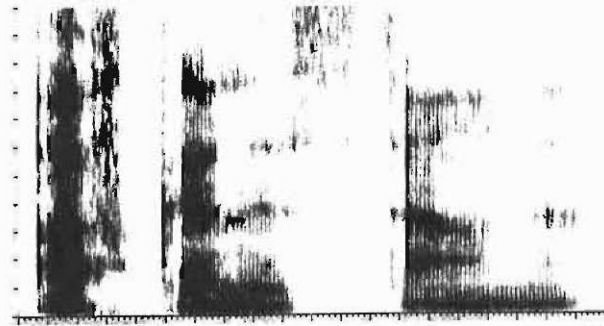
17. attēls. *outdoors* [ʔau'dɔ:rs]



18. attēls. *uzticēt* [usticēt]



19. attēls. *atbildēt* [atpildēt] / [atpeldēt]



20. attēls. *Afganistāna* [Afskanistān<sup>a</sup>]

## Literatūra

1. Laua A. (1969). *Latviešu literārās valodas fonētika*. Rīga: Zvaigzne.
2. Markus D. (2000). Balsīgums – būtiska latviešu valodas skaņu fonoloģiskā pazīme. *Starptaut. Baltistu kongress "Baltu valodas laikmetu griežos". Referātu tēzes*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 196.–197.
3. Matthews P.H. (1997). *The concise Oxford dictionary of linguistics*. Oxford, New York: Oxford University Press.
4. Trask R.L. (1996). *A Dictionary of Phonetics and Phonology*. New York: Routledge.

### Summary

#### CASES OF REGRESSIVE ASSIMILATION IN BALTIC LANGUAGES FROM COMPARATIVE STANDPOINT

The article deals with the regressive assimilation phenomena taking place in Latvian and Lithuanian analyzed from historical and comparative standpoint. Because of these languages' sounds composition, the sounds of Latvian and Lithuanian can be considered as very appropriate for making such type comparisons. During the study the regressive assimilation occurring in Latvian and Lithuanian has been analyzed from several standpoints and in several ways: voice assimilation similarities in Latvian and Lithuanian evaluated in relation to other assimilation types based on sound placement and articulation type; assimilation character in some special Latvian and Lithuanian words having the pair of phonemes /v/ – /f/; a spectral analysis of spoken Latvian and Lithuanian words supporting the study; and, finally, comparison of occurrence of supposed regressive assimilation in spoken language of a native Latvian and Latvian coming from abroad.

Obtained results show that (a) if the two together staying consonants differ only because of their voice then after a regressive assimilation they compose either one long consonant or medium long consonant. (b) If a pair of consonants affected by the assimilation differs both by their voice and the articulation place, the result can be two-fold. (c) If together staying consonants differ by their voice and the type of articulation then assimilation affects only the voice. (d) If staying together and not differing by the type

of articulation consonants differ by their voice and the place of articulation, then only the voice assimilation can be clearly distinguished.

In Latvian and Lithuanian words having a pair of phonemes /v/ – /f/ as a result of assimilation created sound can be interpreted as a voiced version of the voiceless consonant. This idea is supported also by A. Girdenis.

The spectral analysis of assimilation of voice in Latvian and Lithuanian words indicates that in borrowed words where the sounds differ by their voice, the articulation place, and the type of articulation assimilated is only the voiced component.

Comparison of regressive assimilation in spoken language of native Latvian and Latvian coming from English speaking country shows some substantial differences.

## Asnate Baņģiere

Latvijas Universitāte

### VĒROJUMI PAR ANAPTIKSI ZEMGALES VIETVĀRDOS

Vietvārdus tradicionāli (un pamatoti) min kā drošu pierādījumu vienai vai otrai arhaiskas valodas parādības eksistencei, jo tajos iekodētas vērtīgas ziņas par valodas vēsturi. Vietu nosaukumos bieži saglabājušās tādas īpatnības, kas literārajā valodā jau zudušas un sastopamas vairs tikai izloksnēs. Viens no neskaidriem un gandrīz nepētītiem valodas vēstures jautājumiem, kura izzināšanā varētu palīdzēt vietvārdu kā izloksnes leksikas sastāvdaļas analīze, ir anaptikse. Šī raksta mērķis ir sniegt ieskatu, kādu papildinformāciju par anaptiksi glabā Zemgales vietu nosaukumi un kādu ieguldījumu tie var dot šīs parādības pētīšanā.

Anaptikse, t.i., pārisa patskaņa iespraudums starp līdzskaņiem, parasti starp skaneni (visbiežāk *r*, retāk *l*) un troksneni, ir viena no arhaiskām, acīmredzot vēl no senās zemgaļu cilts valodas saglabātām fonētiskām parādībām. Tās funkcija ir izrunas atvieglināšana. Uzreiz jāatzīst arī, ka mūsu dienās šī parādība ir gandrīz izzudusi. Tomēr latviešu dialektoloģijā zemgaliskās izloksnes joprojām tradicionāli tiek klasificētas atkarībā no anaptikses esamības vai neesamības attiecīgajā izloksnē, resp., tās sadala izloksnēs ar anaptiksi un bez tās (Rudzīte 1964).

Materiāla par anaptiksi latviešu valodniecībā ir ļoti maz, katrā avotā pāris piemēru vai labākajā gadījumā daži teikumi. Arī tas ir viens no iemesliem, kāpēc anaptikses piemēru materiāls ir jāpaplašina uz vietvārdu rēķina. Zīmīgi, ka senākais relatīvi drošais apliecinājums anaptikses eksistencei ir tieši vietas nosaukums – par tādu tiek uzskatīts kādā 1271. gada dokumentā atrastais Zemgales vietvārda *Tērvete* rakstījums *Terevethene* (Endzelīns 1938, 3). Anaptikses leksēmu pieraksti valodai vēltītos darbos, protams, parādās daudz vēlāk, kaut gan arī tie ir samērā seni – datējami ar laiku pirms vairāk nekā divsimt gadiem, un to pirmie pierakstītāji bija vācieši. Lai būtu priekšstats par kontekstu, īsumā jāraksturo svarīgākie avoti. Valodnieku pierakstītās liecības par anaptiksi tātad sastopamas nozīmīgākajās latviešu valodas gramatikās – jau sākot ar

Gotharda Frīdriha Stendera "*Lettische Grammatik*", kur pirmo reizi plašāk aplūkoti latviešu valodas dialekti. Te minēti trīs piemēri ar anaptiksi – *Warradi* 'wahrđi' (*Worte*), *darrafā* (*im Garten*) un *Marratfchis* 'Martfchis' (*Martin*) (Stender 1783, 207). Gandrīz simts gadus pēc Stendera anaptiksi fiksējis Augusts Bīlenšteins plašākajā 19.gadsimta latviešu valodniecības darbā "Die lettische Sprache nach ihren Lauten und Formen" (I–II, 1863). Gramatikas I daļā, rakstot par latviešu valodas dialektu skaņu atšķirībām, A.Bīlenšteins norāda, ka Kurzemes vidienē īsie vokāļi saglabāti tik noteikti un spilgti, ka, tos izrunājot, aiz *r* (arī aiz *l*) bieži parādās lieks (*unorganischer*) patskanis: *kartawa* 'Galgen' skan gandrīz kā *kar<sup>a</sup>tawa*; *karta* 'Schicht' kā *kar<sup>a</sup>ta*; *warde* 'Frosch' kā *war<sup>a</sup>de*, *mirdfet* 'flimmern' kā *mir<sup>a</sup>d<sup>a</sup>fet*, *Kurfeme* 'Kurland' kā *Kur<sup>a</sup>feme*; tāpat arī *kalps* 'Knecht' kā *kal<sup>a</sup>ps*; *galwa* 'Kopf' kā *gal<sup>a</sup>wa* (Bielenstein 1863, 102). Neilgi pēc tam, 1885.gadā, Getingenē iznāk A.Bīlenšteina laikabiedra un kolēģa Adalberta Becenbergera "*Lettische Dialekt-Studien*", kur lasāms, ka darba autors, vācot izlokšņu paraugus, Lestenē, Jaunpilī un Strutelē dzirdējis arī formas ar anaptiksi – *bā<sup>a</sup>ni* 'Kinder', *d<sup>a</sup>fir<sup>a</sup>det* 'hören', *Mar<sup>a</sup>tiņsch* 'Martin', *fir<sup>a</sup>ņi* 'Erbfen', *tir<sup>a</sup>gus* 'Markt' (Bezzenberger 1885, 153). 19.gadsimta beigās pa anaptikses piemēram pavīd vēl dažos izlokšņu vākumos (Kauliņš 1891, 82; Saršantu Krišus 1894, 18–19).

Nozīmīgākie anaptikses pētnieki un pierakstītāji 20.gadsimtā ir Jānis Endzelīns ar savu "*Lettische Grammatik*" (1922), kur pirmo reizi latviešu gramatiku vēsturē ir nodaļa "Anaptyxis" (Endzelin 1922, 105–106); zemgalisko izlokšņu pētniece Zelma Bīrzniece, kuras pierakstītie Džūkstes izlokšnes teksti apkopoti un 1983.gadā izdoti atsevišķā krājumā; kā arī Brigita Bušmane ar monogrāfiju "Nīcas izlokšne" (1989).

Salīdzinoši daudz liecību par anaptiksi rodams citas zemgalisko izlokšņu pētnieces Vallijas Dambes darbos. V.Dambe ir skatījusi zemgalisko izlokšņu vēstures un citus jautājumus, vairāk uzmanības veltot Zemgales, īpaši Blīdienes, vietvārdu vākšanai un pētīšanai (Dambe 1959, 391–452). Citi nosauktie (izņemot A.Becenbergeru) anaptiksi fiksējuši galvenokārt sugas vārdos. Tiesa, avotos gadās arī īpašvārdi ar anaptiksi, bet tie ir pārsvarā personvārdi, nevis vietvārdi.

Kā zināms, daudzas izlokšņu parādības, tostarp arī anaptikse, literārās valodas ietekmē ir zudušas un izzūd joprojām, īpaši, ja izlokšnes, resp.,

pagasta robežas atrodas tuvu anaptikses ģeolingvistiskajām robežām. Tā, piemēram, Vilces izloksne pēc tradicionālās izlokšņu klasifikācijas ir izloksne ar anaptiksi, bet ģeogrāfiski netālā (aptuveni 10 km) Elejas pagasta izloksne ierindota to izlokšņu skaitā, kurās anaptikse nav novērojama (Rudzīte 1993, izlokšņu karte). No Vilces senākajiem mājvārdiem par anaptikses eksistenci liecina trīs J.Plāķa Zemgales vietvārdu krājumā atrodami māju nosaukumi – *zir<sup>a</sup>ņi*, *bi<sup>r</sup>zsar<sup>a</sup>gi* un *ķur<sup>a</sup>bi* (Plāķis 1939, 443). Jaunākā laikā šie mājvārdi ir dzirdēti tikai bez anaptikses<sup>1</sup>. Arī citu izlokšņu vietvārdu vācēji bieži atzīmējuši anaptikses samazināšanās tendenci. Piemēram, *aņdar<sup>a</sup>tes muižas* nosaukums Jaunpilī J.Plāķa vietvārdu krājumā (Plāķis 1939, 481) fiksēts ar anaptikses patskani, bet vēlāk gan J.Endzelīna vākumos, gan Latviešu valodas institūta vietvārdu kartotēkā tas parādās bez anaptikses – attiecīgi *aņdārt(e)s muiža* (Endzelīns 1956, 135) un *aņdārtes muiža* (1959<sup>2</sup>).

Analizējot anaptiksi Zemgales vietvārdos, visvairāk materiāla iegūts no abiem Jura Plāķa vietvārdu krājumiem – gan Zemgales, gan arī Kurzemes vietu vārdiem. Jāatzīstas, ka sākotnēji bija cerēts daudz piemēru iegūt no apjomīgās Latviešu valodas institūta vietvārdu kartotēkas, taču te no katra pagasta līdz šim izdevies atrast tikai pāris vārdus ar anaptiksi (protams, ar dažiem izņēmumiem: ļoti bagātīgs anaptikses leksēmu materiāls ir no jau minētās Jaunpils izloksnes, arī no Bukaišiem), un salīdzinoši nedaudz ir tādu leksēmu, kuras jau nebūtu fiksētas J.Plāķa krājumos. Tas, šķiet skaidrojams divējādi – vai nu vietvārdu vācēji patiešām anaptiksi vairs nav sastapuši, jo tā ir izzudusi, vai arī pieraksti veikti nepilnīgi, kas arī ir tikpat ticami, jo pierakstītāji dažkārt nav bijuši profesionāli valodnieki, bet gan studenti, kas vietvārdus vākuši dialektoloģijas prakses ietvaros un, iespējams, koncentrējušies uz konkrēto leksēmu, nevis uz fonētiskām niansēm.

Runājot par konkrētiem vietvārdiem ar anaptiksi, uzmanību vispirms piesaista atsevišķas leksēmas, kuru fonētiskais veidols rada priekšnoteikumus anaptiksei – ir nepieciešams, lai tajā būtu tautosillabisks savienojums ar *r* vai *l*, pēc kura seko troksnenis. Tātad, ja attiecīgajā izloksnē ir novērota anaptikse, tai būtu jāparādās gan īpašvārdos, gan sugas vārdos. Analizējot Zemgales vietvārdu materiālu, īpaša uzmanība tika pievērsta leksēmām *purvs* un *dārzs*. Visvairāk anaptikses piemēru izdevies atrast ar nomenklatūras vārdu *purvs* (ap 50 piemēru no apmēram

15 izloksnēm; ieskaitot arī deminutīvu *purviņš*). Pārstāvēti 4 fonētiskie varianti: 1) skaidri saklausāms iesprausts īss patskanis – *puravs* (*ķīrmelniēku puravs* Pampāļos (1970)); 2) pāriess patskanis ar nepārprotami saklausāmu *a* kvalitāti: *pur<sup>a</sup>vs* (*pukša pur<sup>a</sup>vs* un *griēzes pur<sup>a</sup>vs* Ezerē (Plāķis 1936, 115), *āruona pur<sup>a</sup>vs* un *pusaŗu pur<sup>a</sup>vs* Pampāļos (Plāķis 1936, 118), *ūoŗu pur<sup>a</sup>vs* Nicā (Plāķis 1936, 87), *alkŗŗnu pur<sup>a</sup>vs* Bārtā (Plāķis 1936, 69)). Nākamais posms, kurŗ piemēru ziņā pārstāvēts visbagātīgāk, ir variants ar nenosakāmas kvalitātes anaptikses patskani *ŗ*: *pur<sup>ŗ</sup>vs* (*medŗu pur<sup>ŗ</sup>vs* Vecaucē (Plāķis 1939, 464), *abavas pur<sup>ŗ</sup>vs* Lestenē (Plāķis 1939, 486), *dāŗtes pur<sup>ŗ</sup>vs* un *ruŗņu pur<sup>ŗ</sup>vs* Sniķerē (Plāķis 1939, 507), *kāŗŗu pur<sup>ŗ</sup>vs* Remtē (Plāķis 1939, 492)); pāris piemēru, galvenokārt no Jaunpils un viens no Jaunauces, ir ar nenosakāmas kvalitātes un kvantitātes vokālistiska elementa iespraudumu pozīcijā aiz tautosillabiska savienojuma – *puŗ<sup>ŗ</sup>vs* (*gleŗu puŗ<sup>ŗ</sup>vs* Jaunaucē (Plāķis 1939, 458; 1958), *ilŗenu puŗ<sup>ŗ</sup>vs* (Plāķis 1939, 482; 1959) un *dambja kruoŗģus puŗ<sup>ŗ</sup>vs* Jaunpilī (1959)).

Tāpat kā pārējā izloksnes leksikā, arī vietvārdos anaptikse mēdz parādīties sporādiski. Raksturīgi, ka konsekventa lietojuma nav pat vienas izloksnes robežās. Piemēram, Bārtā nomenklatūras vārds *purvs* ar anaptiksi fiksēts tikai vienu reizi, pārējos gadījumos ir forma bez anaptikses patskaŗa iesprauduma. Vākumos no Jaunauces izloksnes anaptikses iespraudums ŗai leksēmā parādās jau bieŗāk, tomēr vairāk piemēru ir bez anaptikses. Blīdienes vietvārdu pierakstos visas leksēmas *purvs* ir tikai ar iespraustu nenosakāmas kvalitātes anaptikses patskani. Ir gadījumi, kad vietvārda pierakstītājs norādījis divus vai pat veselus trīs nosaukuma izrunas variantus ar anaptiksi. Piemēram, Bukaiŗos kādas bijuŗŗas kalpu mājas tiekot izrunātas kā *kuŗŗi* // *kuŗ<sup>ŗ</sup>ŗi* // *kuŗ<sup>ŗ</sup>ŗi* (1958).

Pretēji gaidītajam leksēma *dāŗzs* Zemgales vietu nosaukumos pārsvarā ir bez anaptikses, izņemot divus piemērus no Jaunpils (*kuoka dāŗ<sup>ŗ</sup>zs* (1959) un *biŗu dāŗ<sup>ŗ</sup>zs* (Plāķis 1939, 482; 1959), kā arī vienu Dūru pagastā pierakstītu atvasinājumu – *dāŗ<sup>ŗ</sup>znieķi* (Plāķis 1939, 510).

Interesanti Zemgales vietu nosaukumi, kuros ir arī daŗŗadas kvalitātes anaptikses patskaŗa iespraudums, pierakstīti ar leksēmu *sargs* (*vitauŗŗku sar<sup>ŗ</sup>gs* Bukaiŗos (Plāķis 1939, 391), *kalna sar<sup>ŗ</sup>gs* Remtē (Plāķis 1939,

493)), arī ar salikteniem, kuru otrais komponents ir *-sargs* (*birzsar<sup>o</sup>gi* Vilcē (Plāķis 1939, 443), *lauksar<sup>o</sup>gi* Ezerē (Plāķis 1936 114), *stūrīšu mežsar<sup>o</sup>gs* Bēnē (Plāķis 1939, 466), *cēlma mežsar<sup>o</sup>gs* Lielplatonē (Plāķis 1939, 426)).

20.–30.gados Filologu biedrības rakstos publicēti pētījumi par izlokšnēm, izlokšņu apraksti un izlokšņu teksta paraugi, kuros gadās arī pa kādam vietvārdam. Zemgalisko izlokšņu tekstos vairākkārt runāts par diviem hidronīmiem – upju nosaukumiem, kas minami arī anaptikses sakarā – *Bērze* Blīdienē (*ber<sup>z</sup>e* (Danēvičs 1936, 102), *ber<sup>z</sup>e* Dambe 1959, 400), *ber<sup>z</sup>e* (Dambe 1959, 424)) un Bikstos (*ber<sup>z</sup>e* (Plāķis 1939, 468)). Otra upe, kuras nosaukums, kā raksta A.Ābele, Kalētos, Purmsātos un Dižgramzdā tiek izrunāts ar anaptikses patskaņa iespraudumu, ir *Durbe* (*dur<sup>o</sup>be* (Ābele 1929, 98)). A.Becenbergers dzirdējis, ka Durbes upes nosaukumu ar vokāļa iespraudumu izrunā arī Krūtē (*dur<sup>o</sup>be* (Bezenberger 1885, 116)).

Anaptikse Zemgales vietvārdos novērota tikai aiz tautosillabiska savienojuma ar *-r*. Piemērus ar *-l* līdz šim sastapt izdevies nav. Iespraustais vokālis iīksēts šādās pozīcijās:

- anaptikse aiz *ar*, kur tautosillabiskā savienojuma vokālim saglabāts pirmatnējais īsums, kas literārajā valodā pagarinājies (*star<sup>o</sup>ki* Lielplatonē (Plāķis 1939, 426), *star<sup>o</sup>ku kal<sup>o</sup>ns* Blīdienē (Plāķis 1939, 469), *var<sup>o</sup>nas* Ezerē (Plāķis 1936, 115), *spar<sup>o</sup>ņu kapi* Ezerē (Plāķis 1936, 115), *kar<sup>o</sup>klu muižas mežs* Bukaišos (1958));

- anaptikse aiz *er*, kur tautosillabiskā savienojuma vokālim saglabāts pirmatnējais īsums, kas literārajā valodā pagarinājies (*ver<sup>o</sup>ša lieknis* Ezerē (Plāķis 1936, 116), *būdeļu mer<sup>o</sup>dzes* Lestenē (Plāķis 1939, 487));

- anaptikse aiz *er*, kur tautosillabiskā savienojuma vokālim saglabāts literārajā valodā zudušais pirmatnējais īsums (*per<sup>o</sup>kuōna dīķis* Jaunpilī (Plāķis 1939, 483)). Savdabīga ilustrācija tam, kā izlokšnes sistēmā iekļaujas arī samērā neseni aizguvumi, ir Remtes mājvārds *ģer<sup>o</sup>mani* (Plāķis 1939, 491);

- anaptikse aiz *ir* (*ir<sup>o</sup>bes* Ukros (1958), *ir<sup>o</sup>bes dīķis* Blīdienē (Plāķis 1939, 469), *gir<sup>o</sup>ti* Nīcā (Plāķis 1936, 86; 1974), *ir<sup>o</sup>šu pļava* Remtē (Plāķis 1939, 495));

• anaptikse aiz *ur* (*žur<sup>a</sup>kas* Bukaišos (1958), *muř<sup>a</sup>das* (Plāķis 1939, 484) un *muř<sup>a</sup>das* Jaunpilī (1959), *muř<sup>a</sup>dēnu mežs* Lielaucē (Plāķis 1939, 460), *čur<sup>a</sup>kste* Lestenē (Plāķis 1939, 487)).

Nobeigumā jāsecina, ka, runājot par anaptiksi, vietvārdos novērotas tās pašas tendences, kas zemgalisko izlokšņu leksikā, tomēr vietvārdu analīze ainu dara pilnīgāku kvantitatīvā aspektā. Anaptikse ir izzūdoša fonētiska parādība. Tā veidojas galvenokārt aiz tautosillabiskajiem savienojumiem ar īsu patskani vai pirmatnēji īsu patskani, kurš literārajā valodā pagarinājies. Anaptikses patskanim ir dažāda kvantitāte un arī dažāda kvalitāte, ja tā vispār ir nosakāma. Tas, ka liela daļa vietu nosaukumu fiksēti atkārtoti (piemēram, 20. gadsimta sākumā un mūsu dienās), ļauj izsekot anaptikses izzušanas procesam. Zemgales vietvārdu tālākai analīzei, jādodomā, būtu jāsniedz atbilde arī uz jautājumu par anaptikses ģeolingvistiskajām robežām.

<sup>1</sup> Izmantoti Vilces izlokšnes materiāli (1996), kuru pieraksti glabājas autores personiskajā arhīvā.

<sup>2</sup> Gadskaitlis apzīmē attiecīgā gada vietvārdu vākšanas ekspedīcijas materiālus. Tie glabājas Latviešu valodas institūta arhīvā.

## Literatūra

1. Ābele A. (1929). *Gramzda draudzes izlokšne*. FBR, IX.
2. Bezenberger A. (1885). *Lettische Dialekt-Studien*. Göttingen.
3. Bielenstein A. (1863). *Die lettische Sprache nach ihren Lauten und Formen*. Berlin, I Theil.
4. Birzniece Z. (1983). *Zemgalisko izlokšņu teksti: Džūkste*. Rīga.
5. Bušmane B. (1989). *Nīcas izlokšne*. Rīga.
6. Dambe V. (1959). Blīdienes vietvārdi kā pagātnes liecinieki. *Rakstu krājums: Veltījums akad. prof. Dr. J. Endzelīnam viņa 85 dzīves un 65 darba gadu atcerei*. Rīga: LPSR Zinātnu akadēmijas izdevniecība.
7. Danēvičs M. (1936). *Blīdienes pagasta izlokšnes apraksts*. FBR, XVI.
8. Endzelin J. (1922). *Lettische Grammatik*. Riga.
9. Endzelīns J. (1938). *Latviešu valodas skaņas un formas*. Rīga.

10. Endzelīns J. (1956). *Latvijas PSR vietvārdi*, I daļa, 1. sēj. (A–J). Rīga: LPSR Zinātņu akadēmijas izdevniecība.
11. Endzelīns J. (1961). *Latvijas PSR vietvārdi*, I daļa, 2. sēj. (K–Ū). Rīga: LPSR Zinātņu akadēmijas izdevniecība.
12. Kauliņš J. (1891). Bārtavas - Priekules izloksne. *Etnografiskas ziņas par latviešiem ("Dienas Lapas" pielikums)*, I. Rīga.
13. Plāķis J. (1936). Latvijas vietu vārdi un latviešu pavārdi. *I. Kurzemes vārdi*. Rīga.
14. Plāķis J. (1939). Latvijas vietu vārdi un latviešu pavārdi. *I. Zemgales vārdi*. Rīga.
15. Rudzīte M. (1964). *Latviešu dialektoloģija*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība.
16. Rudzīte M. (1993). *Latviešu valodas vēsturiskā fonētika*. Rīga: Zvaigzne.
17. Saršantu Krišus (1894). *Blīdenes izloksne. Etnografiskas ziņas par latviešiem ("Dienas Lapas" pielikums)*, IV. Rīga.
18. Stender G. F. (1783) *Lettische Grammatik*. Mitau: zweite Auflage.

### Summary

#### OBSERVATIONS ON ANAPTYXIS IN PLACE-NAMES OF ZEMGALE

Place names are a significant source of date for linguists because they very often contain archaic features. One of them is anaptyxis, a dialectal feature consisting in insertion of a vowel between consonants, usually between a voiced consonant (*r* or *l*) and an explosive sound in order to facilitate the pronunciation (*pur<sup>o</sup>vs* < *purvs*). The analysis of place names of Zemgale where anaptyxis can be found reveals the same tendencies that characterize the vocabulary of the subdialects of Zemgale as a whole, but the analysis of place names helps to complete the picture, mainly with regard the phonetic conditions of anaptyxis. Moreover, the fact that many place names were recorded more than once (for example, in the beginning of the 20<sup>th</sup> century and in recent times) allows us retrace the process of disappearance of anaptyxis.

## Liene Jūrmale

Latvijas Universitātē

### JELMSLEVA LIKUMS BALTU VALODU SASTATĀMAJĀ ASPEKTĀ

Dāņu valodnieks **L.T.Jelmslevs** (*Hjelmslev Louis Trolle*, 1899–1965) ir viens no Kopenhāģenas glosemātikas skolas dibinātājiem, ievērojamākais šīs skolas teorētiķis. Tiek uzskatīts, ka viņš pirmais sācis pētīt baltu valodas, izmantojot strukturālo metodi (Ambrasas 1999, 246).

No 1917.–1923.gadam L.T.Jelmslevs studējis Kopenhāģenas Universitātē un kādu laiku pavadījis arī Lietuvā (1921). 1923.gadā ieguvis maģistra grādu par pētījumiem lietuviešu valodas fonētikā. 1932.gadā par grāmatu “Baltu studijas” (*Études baltiques*. Copenhagen, 1932) viņam piešķirts doktora grāds.

No 1937.gada L.T.Jelmslevs ir Kopenhāģenas Universitātes profesors. Vairāki darbi veltīti baltistikai: “Akcents, intonācija, kvantitāte” (*Accent, intonation, quantité*. StB 6, 1936–37), raksts “Latviešu un lietuviešu izlokšņu fonētikas studijas” (*Études de phonétique dialectale dans le domaine letto-lituanien*. ScSl 2, 1956), kurā pētītas lietuviešu žemaišu un latviešu augšzemnieku vokālisma pārmaiņas (Ambrasas 1999, 246).

L.T.Jelmslevs ir nodarbojies arī ar zilbes izpēti. Šai sakarā minams t.s. Jelmsleva likums, kas īstenojas dažādos līdzskaņu savienojumos vārdā.

Latviešu valodā zilbē var būt divas līdzskaņu grupas: **sākuma (eksplozīvās)** un **beigu (implozīvās)**. Piemēram, vārdā *strīds* eksplozīvo līdzskaņu grupu veido līdzskaņi *str-*, bet implozīvo – līdzskaņi *-ds*. Zilbes centrā ir patskanis *ī*, tas veido zilbes kodolu.

Latviešu, kā arī lietuviešu valodā vārda sākumā līdzskaņa var nebūt vispār, tātad nav t.s. zilbes **eksplozīvās grupas**. Bet, ja līdzskaņi ir, to iespējamais skaits vārda sākumā – no viena līdz trim. Piemēram, la. *kāja*, liet. *gēda* ‘kauns’; la. *prāts*, liet. *krepšys* ‘grozs, soma’; la. *straume*, liet. *strazdas* ‘strazds’.

**Implozīvajās** jeb beigu līdzskaņu grupās tāpat līdzskaņu skaits ir ierobežots. Gan latviešu, gan lietuviešu valodā vārda beigās var būt ne

vairāk par četriem līdzskaņiem. Piemēram, la. *nāks*, liet. *mesk* 'met'; la. *katrs*, liet. *vilks* 'vilks, stieps' (nāk.); la. *burkšķ*, liet. *čirkšķ* 'čirkstēt, čivināt'. Par divu, trīs un četru līdzskaņu grupām zilbē ir rakstījis V. Metjūss (Matthews 1959, 188–194). Viņš pieminējis arī piecu līdzskaņu grupu vārda beigās, piemēram, *svārpsts*, *pirksts*, *smilksts*. Tomēr runā tās ir četru līdzskaņu grupas, jo pēdējie *t* un *s* veido afrikātu *c*.

Svarīgs ir jautājums par līdzskaņu grupām, kas atrodas vārda vidū, jo tas ir cieši saistīts ar jautājumu par zilbes robežu.

Iespējami vienkārši un sarežģīti līdzskaņu segmenti, kas atrodas vārda vidū starp diviem patskaņiem. Visvienkāršākais, protams, ir tāds segments, ko veido viens līdzskanis, piemēram, la. *kāja*, liet. *namas* 'māja' (Girdenis 1995, 116). Sarežģītāko vārdu (ne salikteņu) **vidējo savienojumu** gan latviešu, gan lietuviešu valodā veido četri līdzskaņi: la. *alksnis*, liet. *sirpsta* 'ienākas, nogatavojas'.

Pētot dažādas līdzskaņu grupas, konstatējamas vairākas likumsakarības. Der atgādināt, ka **R** grupu veido līdzskaņi *j, l, m, n, r, v*, **S** apakšgrupu – līdzskaņi *s, š, z, ž* un **T** apakšgrupu – līdzskaņi *b, d, g, k, p, t*. Lietuviešu valodā vidējo četru līdzskaņu grupas ir trīs tipu: **-RTST-** (*alksta* 'ir izsalcis', *klimpsta* 'stieg, grimst', *gargždas* 'zvīrgzdi, oļi', *darbštus* 'strādīgs, čakls'), **-RTSR-** (*dvelksmas* 'pūsma, vēsma', *linksmas* 'līksms, jautrs', *linksnis* 'locījums', *verksmas* 'raudāšana', *tarpsnis* 'posms, fāze') un **-RTSč-**, **-RTSž-** (*ankščiū* 'pākšu', *kibirķščiū* 'dzirksteļu') (Girdenis 1995, 117). Dz. Šulces disertācijā (Šulce 1993) minēta vēl arī **-RSTR-** grupa (*irštva* 'midzenis').

Latviešu valodā ir iespējami tikai divi šādu līdzskaņu grupu veidi: **-RTST-** (*ērķšķis*, *dzirksts*) un **-RTSR-** (*alksnis*, *silksnis*). Četrlocekļu savienojumi ir vienlīdz reti abās baltu valodās.

**Katram četrlocekļu savienojumam** (neskaitot dažus izņēmumus) atbilst **-TST-** vai **-TSR-** tipa trīslocekļu un **-ST-**, **-SR-** tipa divlocekļu, kas sastāv no tiem pašiem līdzskaņiem, savienojumi (Girdenis 1995, 117). Tas izpaužas šādi:

- **-RTST-: -TST-: -ST-**  
*alksta* 'ir izsalcis' – *nyksta* 'zūd, gaist' – *slastai* 'slazdi'  
*sirpsta* 'nogatavojas' – *slapsto* 'slēpj' – *slastai* 'slazdi'

● **-RTSR-: -TSR-: -SR-**

*alksnis* 'alksnis' – *rēksnys* 'bļauris' – *kresnas* 'plecīgs, drukns'  
*tarpsnis* 'fāze' – *tūpsnis* 'pietupiens' – *kresnas* 'plecīgs, drukns'

Arī latviešu valodā varam konstatēt tādu pašu parādību:

● **-RTST-: TST-: -ST-**

*burkšķis* – *pakšķis* – *kašķis*  
*vārpsti* – *lāpsta* – *osta*

● **-RTSR-: -TSR-: -SR-**

*alksnis* – *loksne* – *atkusnis*

Daudz biežāk nekā četrlocekļu tiek lietoti trīslocekļu un divlocekļu savienojumi. No trīslocekļu savienojumiem raksturīgākie ir: **-TST-**, **-TSR-**, **-RTR-**. Arī šādos līdzskaņu savienojumos parādās minētā likumsakarība.

● **-TST-: -ST-**

la. *āksts* – *kaste*, *pāksts* – *pestīt*  
 liet. *bokštas* 'tornis' – *kraštas* 'mala, krasts'

● **-RTR-: -TR-**

la. *vilkme* – *likme*, *valgme* – *dogma*  
 liet. *bendras* 'kopējs, kopīgs' – *audra* 'vētra'

● **-TSR-: -SR-**

la. *zvaigzne* – *grieznes*, *veiksme* – *vėsma*  
 liet. *kepsnys* 'cepētis' – *dēsnis* 'likums'

Visbeidzot esam nonākuši līdz t.s. Jelmsleva likumam, pēc kura **triju līdzskaņu grupa var eksistēt tikai tad, ja eksistē atbilstoša divu līdzskaņu grupa**. STR- tipa savienojumos šis likums īstenojas vārda sākumā: **STR-: ST- un TR-** (Girdenis 1995, 109).

Balstoties uz Dz.Šulces pētījumu, trīs līdzskaņi, savstarpēji

kombinējoties, zilbes eksplozīvajās grupās veido tikai vienu fonotaktiskās struktūras tipu, tas ir, STR-, turklāt līdzskaņu secība tajā ir stingri noteikta: S grupas līdzskanis abās valodās vienmēr ir nebalsīgs troksnenis *s*; T grupas līdzskanis gan latviešu, gan lietuviešu valodā var būt tikai kāds no nebalsīgiem troksneņiem *p, t, k*; R grupas līdzskanis nomenos latviešu valodā vienmēr ir skanenis *r*, bet lietuviešu valodā šajā pozīcijā var atrasties arī skanenis *l* (Šulce 1993, 49).

Iespējamie STR- tipa savienojumi latviešu un lietuviešu valodā:

**skl-** la. *sklandrausis*: *skuja* – *klase*

liet. *sklaida* ‘izkļiede’: *skirti* ‘sadalīt’ – *kloti* ‘segt, klāt’

**skr-** la. *skrandas*: *skara* – *krīts*

liet. *skraidymas* ‘lidošana’: *skuba* ‘steiga’ – *kriptis* ‘virziens’

**skv-** la. *skvērs*: *skola* – *kvass*

liet. *skvarbas* ‘izurbta vieta’: *skunda* ‘trūkums’ – *kvapas* ‘smarža’

**spj-** la. \_\_\_\_\_

liet. *spjūvis* ‘spļāviens’: *spalva* ‘krāsa’ – *pjauti* ‘griezt’

**spl-** la. *splains*: *spēle* – *plēve*

liet. *splūsna* ‘spalva’ (izl.): *spausti* ‘spiest’ – *plonas* ‘plāns’

**spl-** la. *splaut*: *spēks* – *plava*

liet. \_\_\_\_\_

**spr-** la. *sprādis*: *spars* – *prāts*

liet. *sprausti* ‘spraust, bāzt’: *spinta* ‘skapis’ – *pramoga* ‘izpriecca’

**str-** la. *strauts*: *stiga* – *trauks*

liet. *stropumas* ‘uzcītība’: *stotis* ‘stacija’ – *trukdymas* ‘traucēšana’

**stv-** la. \_\_\_\_\_

liet. *stverti* ‘saķert, satvert’: *stulpas* ‘stabs’ – *tvarka* ‘kārtība’

**škr-** la. \_\_\_\_\_

liet. *škrabė* (žem.): *škiperis* ‘šķiperis’ – *kraujas* ‘asinis’

**špl-** la. \_\_\_\_\_

liet. *šplintas* ‘šķeltapa’ (tehn.): *špaga* ‘špaga’ – *plunksna* ‘spalva’

**špr-** la. *šprote*: *špagats* – *priekša*

liet. *šprotas* ‘šprote’: *špinatas* ‘spināts’ – *protingas* ‘saprātīgs’

**škv-** la. \_\_\_\_\_

liet. *škvalas* ‘brāzma’: *škotas* ‘skots’ – *kvailas* ‘mulķīgs, dumjš’

**štr-** la. *štreks*: *štats* – *trase*

liet. *štrichas* ‘svītra, līnija’: *štabas* ‘štābs’ – *trumpas* ‘īss’

Pēc raksta autorei pētījumiem, latviešu valodā visizplatītākās līdzskaņu grupas ir: *-spr-*, *-str-* un *-skr-*; lietuviešu valodā: *-str-* un *-skr-*.

Ne lietuviešu, ne arī latviešu valodai nav raksturīgas STR- līdzskaņu grupas, kurās S grupas līdzskanis būtu z vai ž.

Pārbaudīsim, vai Jelmsleva likums darbojas arī vārda vidū jeb vidējos līdzskaņu savienojumos. Daži piemēri:

- **-TST-: -TS- un -ST-**

la. *pakšķis*: *priekša* – *kašķis*

liet. *nyksta* ‘zūd, nīkuļo’: *auksas* ‘zelts’ – *estas* ‘igaunis’

- **-TSR-: -TS- un -SR-**

la. *loksne*: *prakse* – *asni*

liet. *reksnys* ‘brēkulis’: *auksas* ‘zelts’ – *krosnius* ‘mūrnieks’

- **-STR-: -ST- un -TR-**

la. *mistrojums*: *mostas* – *putra*

liet. *aštrus* ‘ass’: *raštas* ‘raksts’ – *metras* ‘metrs’

- **-RTR-: -RT- un -TR-**

la. *vilkme*: *alkas* – *likme*

liet. *antras* ‘otrs’: *antis* ‘pīle’ – *Petras*

- **-RST-: -RS- un -ST-**

la. *birste*: *vērsis* – *austere*

liet. *varškė* ‘biezpiens’: *viršus* ‘virspuse’ – *kiškis* ‘zaķis’

Minētie piemēri rāda, ka katram trīslocekļu savienojumam atbilst kāds divlocekļu savienojums. Tātad Jelmsleva likums var īstenoties arī vidējo līdzskaņu savienojumu grupās.

Tagad jau droši varam apgalvot, ka arī līdzskaņu izkārtojumā vārdā nav nejaušību. Te vērojamas noteiktas sakarības, un viena no tām ir atbilstība Jelmsleva likumam.

## Literatūra

1. Ambrazas V. (1999). *Lietuvių kalbos enciklopedija*. Vilnius, 246 p.
2. Girdenis A. (1995). *Teoriniai fonologijos pagrindai*. Vilnius: Petro ofsetas, 333 p.
3. Matthews W. (1959). Phonematic System of Literary Latvian. *Veltījums akadēmiķim profesoram Dr. Jānim Endzelīnam viņa 85 dzīves un darba gadu atcerei. Rakstu krājums*. Red. E.Sokols, K.Graudiņš, E.Šmite u.c. Rīga: Valodas un literatūras institūts, 181.–200. lpp.
4. Markus D. (1999). Zilbe baltu valodās: teorija un prakse. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*, 53.sēj. Rīga, 78.–81. lpp.
5. Šulce Dz. (1993). *Nomenu sakņu fonotaktiskā struktūra mūsdienu latviešu valodā (salīdzinājumā ar mūsdienu lietuviešu valodu)*. Disertācija. Liepāja, 153 lpp.

## Summary

The article deals with a comparison of the law of Hjelmlev in Latvian and Lithuanian.

In the article different groups of consonants are investigated, especially the groups with four and three consonants in which some regularities are stated:

1. Every group with four consonants matches groups with three and two consonants what consist of the same consonants.
2. The law of Hjelmlev: a group with three consonants can exist if a group with two consonants exists.

The author gives many examples in Latvian and Lithuanian to improve that those regularities are usual also in the living Baltic languages.

**Ilze Auziņa***Latvijas Universitāte***ZILBJU ROBEŽA FUNKCIONĀLĀ ASPEKTĀ**

Jautājums par zilbes robežu un vārdu dalīšanu zilbēs latviešu valodniecībā ir maz pētīts. Arī Kr.Kariņš, kas savā disertācijā ir apkopojis latviešu valodniecībā izteiktos dažādos viedokļus par zilbi, zilbes struktūru, zilbju robežu un vārdu dalīšanu zilbēs, raksta, ka pētījumi par vārdu dalīšanu zilbēs jeb sillabifikāciju (nevis vārdu dalīšanu pārņemšanai jaunā rindā) faktiski neeksistē. Kr.Kariņš uzskata, ka vispilnīgāk jautājumi par sillabifikāciju latviešu valodā atspoguļoti Elmāra Liepas darbā "Zilbju struktūra, veidi un robežas vārdā" (1968), kurā autors, izmantojot eksperimentālu metodi (liekot 7 latviešu literārās valodas runātājiem lasīt vārdus un pauzēt tur, kur, viņuprāt, ir zilbju robeža), noteicis zilbju robežu vārdā. (Karins 1996, 48)

Kā zilbju robeža tiek definēta valodnieciskajā literatūrā?

Zilbes struktūra un robežas ir cieši saistītas ar dažāda veida uzsvariem, zilbes un runas intonāciju. Katrā valodā ir īpatnēji zilbju veidošanas un norobežošanas paņēmieni. No fizioloģijas viedokļa zilbes robežojas artikulācijas laikā, kad rodas vislielākais elpošanas un runas orgānu muskuļu atslābums sekojoša sasprieguma priekšā, tomēr artikulācija netiek pārtraukta un pauze fonācijā nerodas. (Laua 1980, 83)

"Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatikā" (Mllvg) ir dota šāda zilbes robežas definīcija: "Par zilbes robežu vārdā sauc nelielo pauci, kas nošķir vienu zilbi no otras. Zilbes robeža latviešu literārās valodas izrunā var būt gan līdzskanī, gan pirms līdzskaņa, gan arī starp vairākiem līdzskaņiem." (Mllvg 1959, 65–66)

Nosakot zilbju robežas, jāņem vērā: 1) līdzskaņu struktūra un skaits starp vokāļiem, 2) līdzskaņu savienošanās iespējas un secība, 3) vārda morfoloģiskā uzbūve, 4) dažos gadījumos arī izrunas stils (Liepa 1968), kā arī 5) blakusesošu troksneņu iespēja asimilēties balsīguma ziņā, 6) fonēmu pārmaiņas morfēmu saturā.

Latviešu literārajā valodā nemēdz būt vairāk par 4–5 troksneņiem slēgtās

zīlbes, kas parasti sadalās tā, ka viens vai divi ievada zīlbi un trīs to noslēdz, piem.: *rakstisks*, *tautisks* [rak.stisks], [tau.tisks]. Ja zīlbe sākas ar trīs līdzskaņiem, tad viens no tiem ir skanenis, piem., [stra:d.nieks], [stra:va]. Tātad latviešu literārajā izrunā zīlbes sākumā vai beigās parasti nav vairāk par trīs līdzskaņiem. Nezilbiskās fonēmas savienojas zīlbe noteiktā secībā, piem., troksneņu savienojums [st] var būt vai nu zīlbes sākumā, vai beigās, aiz [t] nevar sekot [s] vienas zīlbes robežās, jo šādā secībā tie asimilējas par līdzskani *c* [ts] u.tml. (Liepa 1968)

Līdz šim ir noskaidroti tikai atsevišķi zīlāju robežgadījumi latviešu valodā, piemēram, ja starp īsu uzsvētu un īsu neuzsvētu patskani ir nebalsīgs troksnenis, tas tiek pagarināts, zīlāju robeža tad ir līdzskani: *lapa* [lap.:a], *kase* [kas.:e]; zīlbe, kurā ir garie sonanti *l, j, m, n, ņ, r* (to garumu rakstot apzīmē ar dubultojuumu), zīlbes robeža ir šo līdzskaņu vidū: *lelle* [lel.:e]. Ja starp īsu uzsvētu un īsu neuzsvētu patskani ir balsīgs troksnenis, zīlāju robeža ir pirms līdzskaņa: *kaza* [ka.za]. Līdzīgi tas ir gadījumos, kur viens līdzskanis ir starp īsu un garu patskani, starp īsu patskani un divskani, starp garu patskani un divskani, starp gariem patskaņiem vai divskaņiem: *māsa* [ma:sa], *kasiere* [ka.sie.re], *klāties* [kla:ties], *prātā* [pra:ta:], *skolai* [skuo.lai]. Nevar droši apgalvot, ka intervokālā pozīcijā VCCV zīlāju robeža vienmēr ir starp līdzskaņiem. Vēl aizvien nav īstas skaidrības, kur ir zīlāju robeža, ja starp vokāļiem, resp., intervokālā pozīcijā, ir trīs vai četri līdzskaņi.

### Fonolģiskais princips zīlāju robežas noteikšanā

Nosakot zīlāju robežu, var izmantot vai nu fonētisko, vai fonolģisko paņēmienu. Lietuviešu valodnieks A.Girdenis atzīst, ka nekādas problēmas zīlāju robežas noteikšana nerada tikai tajās valodās, kurās vispār neeksistē līdzskaņu savienojumi, jo šajās valodās zīlāju robeža vienmēr ir starp vokāli un konsonantu. Citos gadījumos zīlāju robežu var noteikt tikai ar līdzskaņu savienojumu fonolģiskās analīzes palīdzību. A.Girdenis uzskata, ka fonētiskās pazīmes, kas skaidri norādītu zīlbes sākumu un beigas, līdz šim nav konstatētas. Viņš šaubās, vai šādas fonētiskas pazīmes, pēc kurām varētu noteikt robežu, vispār ir iespējams skaidri definēt. Arī raksta autore veiktie fonētiskie pētījumi par zīlāju robežām vārdos vedina izvirzīt līdzīgas

secinājumus.

Risinot zilbju robežas jautājumu, jāaplūko līdzskaņu segmenti, kas atrodas vārda vidū starp diviem vokāļiem. Visvienkāršākais ir segments, ko veido viens līdzskanis, savukārt sarežģītākus vienas saknes vārda (ne salikteņa) iekšējo līdzskaņu savienojumus latviešu valodā veido 4 līdzskaņi, piem., *-lkst-* (*pulkstenis*), *-rpst-* (*vārpsta*). Tomēr vārdu, kuros intervokālā pozīcijā līdzās ir 4 līdzskaņi, latviešu valodā nav daudz. Dz.Šuice, pētot latviešu valodas nomena sakņu fonotaktisko sistēmu, izpētes materiālā ir konstatējusi tikai 2 dažādus līdzskaņu fonotaktiskās struktūras tipus: *-RTST-* un *-RTSR-*<sup>1</sup> (sk. Šulce 1999). Aplūkojot ne tikai latviskas cilmes nomenus, bet arī verbus, adverbos, jaunākus aizguvumus un svešvārdus, ar piedēkļiem atvasinātus vārdus, kā arī ņemot vērā iespējamo līdzskaņu miju, jau nosauktajiem fonotaktiskās struktūras tipiem jāpievieno vēl divi: *-TSTR-*, *-RSTR-*.

A.Girdenis fonoloģisko zilbju robežu nosaka no konkrētiem četrilīdzskaņu savienojumiem, kas atrodas starp vokāļiem, izsecinot atbilstošus trīslīdzskaņu savienojumus, savukārt no trīslīdzskaņu savienojumiem – divlīdzskaņu savienojumus. Pēdējos viņš salīdzina ar līdzskaņu savienojumiem, kas lietuviešu valodā var ievadīt vārdu. Piemēram, A.Girdenis raksta, ka lietuviešu valodā ir trīs četrilīdzskaņu savienojumi jeb grupas, kas var veidoties vārda vidū starp vokāļiem:

a) *-RTST-* tipa līdzskaņu savienojumi, piem., *-lkst-* (*alksta*), *-lkšt-* (*telkšta*), *-lpst-* (*alpsta*) u.c., b) *-RTSR-* tipa līdzskaņu savienojumi, piem., *-lksm-* (*dvelksmas*), *-lkšn-* (*kulkšnis*), *-nksm-* (*linksmas*) u.c., c) *-RTSč-*, *-RTSZž-*, piem., *-rpštš-* (*verpščiū*) u.c.

Pirmie divi četrilīdzskaņu savienojumu tipi sakrīt ar latviešu valodas biežāk sastopamajiem četrilīdzskaņu savienojumu tipiem. Kā jau iepriekš tika minēts, latviešu valodā atsevišķi vārdi atbilst *-TSTR-*, *-RSTR-*, *-RTSR-* un *-RTST-* tipam.

Ievērojot četrilīdzskaņu, trīslīdzskaņu un divlīdzskaņu savienojumu atbilstmes, A.Girdenis izsecina likumsakarības, kas, izmantojot latviešu

<sup>1</sup> T – slēdzeņveida troksneņi, S – spraudzeņveida troksneņi, R – skaneņi (par skaneņiem šajā pētījumā uzskatīti arī līdzskaņi *v* un *j*, jo tie funkcionē kā sonanti, piem., to priekšā nav vērojama nebalsīgo troksneņu asimilācija balsīguma ziņā).

valodas datus, ir šādas:

-RTST- : -TST- : -ST-	}	<table style="border: none; margin: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">T</td> <td style="padding: 0 10px;">→</td> <td style="text-align: center;">T</td> <td style="padding: 0 10px;">→</td> <td style="text-align: center;">T</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">RTS</td> <td></td> <td style="text-align: center;">TS</td> <td></td> <td style="text-align: center;">S</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">R</td> <td></td> <td style="text-align: center;">R</td> <td></td> <td style="text-align: center;">R</td> </tr> </table>	T	→	T	→	T	RTS		TS		S	R		R		R
T	→	T	→	T													
RTS		TS		S													
R		R		R													
-RTSR- : -TSR- : -SR-																	

Pēdējie divi savienojumu tipi virknē (-ST- un -SR-) sakrīt ar atbilstošiem vārda sākuma divlīdzskaņu savienojuma tiptiem ST- un SR-, šādi sakrīt arī lielākā daļa konkrētu līdzskaņu savienojumu. Tādējādi vārda sākuma līdzskaņus var uzskatīt arī par zilbes sākumu. (Girdenis 1995, 115–116)

Tā pati loģiskā saite, kas -ST-, -SR- tipa līdzskaņu savienojumus ļauj atzīt par zilbes sākuma līdzskaņu grupām, liek pirms T tipa līdzskaņiem esošās RT līdzskaņu grupas un pēc vokāļa sekojošos T grupas līdzskaņus visos gadījumos pievienot zilbes beigu līdzskaņiem. (Girdenis 1995, 115–116)

Lai pētītu, kā runātāji daļa zilbēs vārdus, kuros intervokālā pozīcijā atrodas divi, trīs un četri līdzskaņi, un vai ir vērojamas likumsakarības starp latviešu valodā iespējamiem iniciāļiem<sup>2</sup> vārda sākumā un zilbes sākumā, tika veikta aptauja. Anketā tika iekļauti 423 vārdi, kuriem līdzskaņu savienojumi veidojas saknes un galotnes, saknes un piedēkļa sadurā. Tika aptaujāti 29 informanti: 3 vīrieši (31, 55 un 57 gadus veci), 26 sievietes (vecumā no 19 līdz 64 gadiem). No visiem informantiem 28 bija latvieši un 1 krievu tautības pārstāve. Lasot vārdus, informantiem ar vertikālu svītru bija jānorāda, kur, viņuprāt, ir zilbju robeža – pauze starp zilbēm. Vārdi anketā tika doti ortogrāfiskajā rakstībā, bet analizējot ņemts vērā vārda fonētiskais lasījums, tabulās atsevišķi iekļaujot grafiski atšķirīgos, bet fonētiski identos līdzskaņu savienojumus, piemēram, -rzt- un -rst- [rst], -mst- un -mzt- [mst], -bsn- un -psn- [psn]. Tas darīts tādēļ, ka vairākos fonētiski identos līdzskaņu savienojumos, informantu norādītā zilbju robežas vieta atšķīrās, iespējams, vārdu grafiskā atspoguļojuma dēļ.

<sup>2</sup> Saknes vokālisko daļu fonotaktikā sauc par centru, tā priekšā esošos elementus – par iniciāli, bet centram sekojošos elementus – par fināli. Iniciāli var veidot gan 1, gan vairākas līdzskaņu fonēmas. Iniciālī nekad nav vairāk par trīs līdzskaņiem.

Aptaujas mērķis bija pārliecināties, vai zilbju robeža divlīdzskaņu, trīslīdzskaņu, četrslīdzsakaņu savienojumos ir pirms divlīdzskaņu un trīslīdzskaņu savienojumiem, kas latviešu valodā var ievadīt vārdu, t.i., pirms iniciāļiem.

Lai to varētu izdarīt, vispirms jānoskaidro, kādi divlīdzskaņu un trīslīdzskaņu iniciāļi vispār iespējami latviešu valodā. Divlīdzskaņu un trīslīdzskaņu iniciāļos var atrasties visu grupu līdzskaņi: slēdzenveida troksneņi (T), spraudzenveida troksneņi (S) un skaneņi (R).

Pēc savas fonotaktiskās struktūras divi līdzskaņi iniciālī latviešu valodā veido 3 struktūras tipus: ST-, SR- un TR-. Skaitliski visproduktīvākais ir TR- tips. (Šulce 1999, 189–197) Latviešu valodā pavisam ir konstatēti vairāk nekā divdesmit dažādu TR- tipa iniciāļu: *bl-, bļ-, br-, dr-, dv-, gl-, gr-, gv-\*, kl-, kļ-, kn-, kņ-, kr-, kv-, pj-\*, pl-, pl-, pn-, pr-, tr-, tv-*. No dotajiem savienojumiem visizplatītākie ir *gr-, kr-, pl-*. (Šeit un arī turpmāk ar zvaigznīti atzīmēti iniciāļi, kas sastopami galvenokārt svešvārdos.)

Savukārt ST- tipa iniciāļos latviešu valodā līdzskaņi variējoties veido 7 dažādus līdzskaņu savienojumus: *sc-\*, sk-, sp-, st-, šķ-, šp-\*, št-\**. Latviskas cilmes vārdos sastopami 4 līdzskaņu savienojumi: [st], [sp], [sk] un [ʃc]. Visproduktīvākais līdzskaņu savienojums šajā grupā ir [st].

SR- tipa iniciāļos līdzskaņi, savstarpēji variējoties, veido 17 dažādus līdzskaņu savienojumus: *fl-\*, fr-\*, hl-\*, hr-\*, sl-, sm-, sn-, sv-, šļ-, šm-, šņ-, šv-, zn-, zv-, žļ-, žm-, žņ-*. Biežāk sastopamais līdzskaņu savienojums šajā grupā ir [sl].

Latviešu valodā vārdu sākumā iespējami tikai STR- tipa līdzskaņu savienojumi: *skr-, skl-, skv-\*, spl-\*, spl-\*, spr-, str-, špr-\*, štr-\**.

### Zilbju robeža divlīdzskaņu savienojumos

Divlīdzskaņu savienojumos, neraugoties uz to, vai konkrētais līdzskaņu savienojums latviešu valodā ir iespējams kā iniciālis vai nav, lielākā daļa informantu zilbju robežu norāda starp abiem komponentiem: 99,6% vārdu ar -RS- tipa līdzskaņu savienojumiem, 99% vārdu ar -ST-, 96% vārdu ar -TT- un -SR-, 94% vārdu ar -RR- un -TS- tipa līdzskaņu savienojumiem. Tikai 82% vārdu, kuros tautosillabiskā pozīcijā ir -TR- tipa līdzskaņu savienojumi, aptaujātie zilbju robežu atzīmējuši starp abiem līdzskaņiem.

9% gadījumu zilbju robeža norādīta pirms abiem līdzskaņiem, piemēram, vārdos *knā-bji, bē-glis, de-glis, ā-tri*. 11% vārdu ar -TR- tipa līdzskaņu savienojumu tautosillabiskā pozīcijā konkrētām līdzskaņu pārim ir dažāds dalījums. Tas ir tādos gadījumos, ja anketā ar noteiktu -TR- tipa savienojumu iekļauti 2 un vairāk vārdus. Piemēram, ar līdzskaņu savienojumu [kʌ] anketā ietverti 2 vārdi (*putekļi, putekļains*), tomēr tikai 22 informanti šajos vārdos zilbju robežu norāda starp abiem līdzskaņiem, savukārt 5 informati zilbju robežu atzīmē pirms abiem līdzskaņiem, bet 2 informanti – vienam vārdam pirms abiem līdzskaņiem, otram – starp līdzskaņiem (sk. 1. tabulu).

### Zilbju robeža trīslīdzskaņu savienojumos

Fonoloģiskais princips skaidri parādās trīslīdzskaņu savienojumos. Tur zilbju robežas vieta mainās atkarībā no tā, kādi ir pēdējie 2 līdzskaņi, – vai tie latviešu valodā var būt vārda sākumā.

Tajos -RTR- tipa līdzskaņu savienojumos, kuru pēdējie divi komponenti veido divlīdzskaņu iniciāli vārda sākumā, zilbju robeža ir aiz pirmā komponenta (sk. 2. tabulu).

-TST- tipa līdzskaņu savienojumos informanti zilbju robežu bija atzīmējuši ne tikai starp pirmo un otro vai otro un trešo līdzskani, bet arī pirms un aiz visiem trim līdzskaņiem (sk. 3. tabulu). Piemēram, viens informants 3 no 5 vārdiem ar līdzskaņu savienojumu [kst] zilbju robežu norādījis pirms visiem līdzskaņiem: *au-ksti, au-gstums, au-kstums*, bet pārējos 2 vārdos – starp pirmo un otro līdzskani: *bak-stīt, čauk-stēt*. Lielākā daļa (23 no 29) aptaujāto vārdos ar līdzskaņu savienojumu [ksp] zilbju robežu atzīmējuši starp otro un trešo līdzskani, lai gan [sp] latviešu valodā ir ļoti izplatīts iniciālis un fonoloģiski zilbju robežai būtu jābūt starp pirmo un otro līdzskani. Iespējams, tas ir neveiksmīgi izraudzīto vārdu (*eksportēt, eksperts*) dēļ. Tomēr arī -TST- tipa līdzskaņu savienojumos vērojama tendence, ka tajos trīslīdzskaņu savienojumos, kuros pēdējie divi līdzskaņi var būt arī vārda iniciāļi, zilbju robeža tiek atzīmēta pirms tiem.

## 1. tabula. Zilbju robeža -TR- tipa līdzskaņu savienojumos

-TR- tipa līdzsk. sav.	Vārdu skaits	c c	cc	cc un c c
[bj]	1	18 informantu	11 informanti	0 informantu
[bl]	3	18	5	6
[bʌ]	2	20	5	4
[bn]	2	27	2	0
[br]	3	12	6	11
[dm]	1	29	0	0
[dn]	4	28	0	1
[dɲ]	3	26	0	3
[dr]	5	16	3	10
[gl]	6	21	0	8
[gʌ]	2	26	1	2
[gm]	1	29	0	0
[gn]	2	24	3	2
[gɲ]	2	28	0	1
[gr]	2	16	9	4
[kl]	6	18	6	5
[kʌ]	2	22	5	2
[km]	3	27	0	2
[kn]	5	24	0	5
[kɲ]	3	26	1	2
[kr]	2	23	5	1
[kv <sup>1</sup> ]	2	25	2	2
[pj]	3	21	3	5
[pl]	4	21	3	5
[pʌ]	4	23	4	2
[pn]	7	25	3	1
[pɲ]	2	27	2	0
[pr]	4	21	3	5
[rl]	4	24	0	5
[rʌ]	3	27	2	0
[tm]	2	29	0	0
[tn]	5	27	0	2
[tɲ]	3	28	0	1
[tr]	6	22	4	3
[tv]	2	25	3	1

**2. tabula. Zilbju robeža -RTR- tipa līdzskaņu savienojumos**

-RTR- tipa līdzsk. sav.	c cc	cc c	c cc un cc c	Divlīdzskaņu iniciālis
-ldn- [ldn]	7%	92%	0%	-
-ldr- [ldr]	<b>62%</b>	17%	21%	+
-lkn- [lkn]	42%	55%	3%	-
-lkn- [lkn]	24%	76%	0%	+
-lpn- [lpn]	24%	76%	0%	+*
-ltn- [ltn]	14%	59%	27%	-
-ltr- [ltr]	<b>45%</b>	41%	14%	+
-mbl- [mbl]	<b>79%</b>	21%	0%	+
-mbr- [mbr]	<b>73%</b>	17%	10%	+
-mpj- [mpj]	<b>73%</b>	24%	3%	-
-mpl- [mpl]	<b>80%</b>	17%	3%	+
-mpr- [mpr]	<b>83%</b>	17%	0%	+
-ncl- [ntsl]	34%	66%	0%	-
-ndn- [ndn]	17%	83%	0%	-
-ndr- [ndr]	<b>73%</b>	17%	10%	+
-ngl- [ngʎ]	<b>69%</b>	31%	0%	+
-ngr- [ngr]	<b>66%</b>	17%	17%	+
-nkr- [nkr]	<b>86%</b>	14%	0%	+
-ntn- [ntn]	10%	72%	18%	-
-ntr- [ntr]	<b>54%</b>	36%	10%	+
-rbn- [rbn]	21%	79%	0%	-
-rdn- [rdn]	32%	68%	0%	-
-rgl- [rgl]	<b>64%</b>	36%	0%	+
-rkl- [rkl]	<b>50%</b>	39%	11%	+
-rkj- [rkʎ]	<b>54%</b>	43%	3%	+
-rkn- [rkn]	25%	54%	21%	+
-rpn- [rpn]	18%	82%	0%	+*
-rtn- [rtn]	10%	76%	14%	-

## 3. tabula. Zilbju robeža -TST- tipa līdzskaņu savienojumos

-TST- tipa līdzsk. sav.	c cc	cc c	ccc	ccc	Dažādi	Divlīdzskaņu iniciālis
-gzd- [gzd]	45%	45%	0%	0%	10%	-
-ksp- [ksp]	17%	80%	0%	0%	3%	+
-kst- [kst]	52%	14%	0%	0%	34%	+
-gst- [kst]	62%	31%	3%	3%	0%	+
-kšķ- [kʃc]	72%	14%	0%	0%	14%	+
-bst- [pst]	66%	21%	3%	0%	10%	+
-pst- [pst]	52%	24%	7%	0%	17%	+
-pšķ- [pʃc]	79%	21%	0%	0%	0%	+

Arī -TSR- tipa savienojumos lielākajā daļā gadījumu zilbju robeža tiek norādīta starp pirmo un otro līdzskani, atstājot pēdējos divus līdzskaņus kopā (sk. 4.tabulu). Pēdējie divi visu -TSR- tipa savienojumu līdzskaņi (-sl-, -sm-, -sn-, -šņ -zn-, -žņ-) latviešu valodā var būt par iniciāļiem, t.i., ievadīt vārdu. Kā redzams, tie ir novietoti arī zilbes sākumā. Nosakot zilbju robežas -TSR- tipa līdzskaņu savienojumos, noteicošais ir fonoloģiskais princips.

## 4. tabula. Zilbju robeža -TSR- tipa līdzskaņu savienojumos

-TSR- tipa līdzsk. sav.	c cc	cc c	ccc	ccc	Dažādi	Divlīdzskaņu iniciālis
-gzn- [gzn]	49%	34%	3%	14%	+	
-kžņ- [kʒn]	52%	45%	3%	0%	+	
-ksn- [ksn]	52%	31%	0%	17%	+	
-kšņ- [kʃn]	52%	34%	0%	14%	+	
-ksm- [ksm]	55%	28%	0%	17%	+	
-gsm- [ksm]	59%	34%	0%	7%	+	
-ksl- [ksl]	59%	28%	3%	10%	+	
-psl- [psl]	66%	31%	3%	0%	+	
-psn- [psn]	66%	34%	0%	0%	+	
-bsn- [psn]	63%	34%	0%	3%	+	
-bšņ- [pʃn]	69%	31%	0%	0%	+	

-RST- tipa līdzskaņu savienojumos zilbju robežu lielākā daļa informantu norāda starp pirmo un otro līdzskani (sk. 5.tabulu). Lai gan tikai savienojumos *-lst-*, *-lšk-*, *-mst-*, *-mšk-*, *-nsp-*, *-nst-*, *-rst-* pēdējie divi līdzskaņi (*-st-*, *-šk-*, *-sp-*) var būt arī vārda sākumā, nedalīti tiek atstāti arī pēdējie divi līdzskaņi savienojumos

*-mzt-*, *-nft-*. Ar šīm līdzskaņu kombinācijām anketā ir iekļauti tikai divi vārdi – *gremzties*, *konflikts*. Lai iegūtu ticamu informāciju, zilbes robeža būtu jānosaka vairāk vārdos. Iespējams, ka trīslīdzskaņu savienojumā *-mzt-* zilbju robeža ir pirms otrā līdzskaņa tāpēc, ka šajā līdzskaņu kombinācijā vērojama asimilācija balsīguma ziņā, kuras rezultātā *-zt-* > *-st-*. Savukārt asimilācijas ziņā radies līdzskaņu savienojums *-st-* ir latviešu valodā izplatīts iniciālis.

Tikai trīslīdzskaņu savienojumos *-rzt-* un *-rzg-* zilbju robežu lielākā daļa informantu atzīmē aiz otrā līdzskaņa. Tas ir likumsakarīgi, jo latviešu valodā nav raksturīgi divlīdzskaņu iniciāļi *-zt-* un *-zg-*.

Tomēr var teikt, ka -RST- tipa līdzskaņu savienojumos, nosakot zilbju robežu, dominē fonoloģiskais princips.

##### 5. tabula. Zilbju robeža -RST- tipa līdzskaņu savienojumos

-RST- tipa līdzsk. sav.	c cc	cc c	ccc	Dažādi	Divlīdzskaņu iniciālis
-lst- [lst]	62%	31%	0%	7%	+
-lšk- [lšk]	62%	34%	4%	0%	+
-mst- [mst]	65%	21%	0%	14%	+
-mzt- [mst]	55%	45%	0%	0%	-
-mšk- [mšk]	79%	21%	0%	0%	+
-nsp- [nsp]	72%	28%	0%	0%	+
-nft- [nft]	62%	38%	0%	0%	-
-nst- [nst]	48%	18%	0%	34%	+
-rst- [rst]	45%	21%	0%	21%	+
-rzt- [rst]	14%	55%	0%	31%	-
-rzg- [rzg]	21%	72%	0%	3%	-

Taču -RSR- tipa līdzskaņu savienojumos noteicošais nez vai būs fonoloģiskais princips. Tā kā lielākā daļa -RSR- tipa līdzskaņu savienojumu pēdējie divi komponenti (-fl-, -sl-, -sm-, -sn-, -šņ-, -zn-, -šļ-, -šr-\*, -zn-) var būt kā iniciāļi, t.i., ievadīt vārdu, fonoloģiskai zilbju robežai vajadzētu atrasties aiz pirmā līdzskaņa. Tomēr šis dalījums ievērots tikai 8 no 15 -RSR- tipa līdzskaņu savienojumiem.

6. tabula. Zilbju robeža -RSR- tipa līdzskaņu savienojumos

-RSR- tipa līdzsk. sav.	c cc	cc c	Dažādi	Divlīdzskaņu iniciālis
-lsn- [lsn]	<b>48%</b>	45%	7%	+
-lšņ- [lʃn]	<b>62%</b>	38%	0%	+
-lsm- [lsm]	<b>52%</b>	48%	0%	+
-lzn- [lzn]	28%	<b>48%</b>	24%	+
-msl- [msl]	<b>66%</b>	31%	3%	+
-nšļ- [nʃʎ]	<b>59%</b>	41%	0%	+
-rsl- [rsl]	<b>55%</b>	45%	0%	+
-rsn- [rsn]	<b>55%</b>	45%	0%	+
-ršļ- [rʃʎ]	<b>62%</b>	38%	0%	+
-rsm- [rsm]	42%	<b>48%</b>	10%	+
-rsn- [rsn]	48%	<b>52%</b>	0%	+
-ršr- [rʃr]	45%	<b>55%</b>	0%	+*
-rzm- [rzm]	45%	<b>55%</b>	0%	-
-rzn- [rzn]	3%	<b>94%</b>	3%	+
-nfl- [nfl]	28%	<b>72%</b>	0%	+

-RTT-, -RTS- un -TTR- tipa līdzskaņu savienojumos fonoloģiskais princips, nosakot zilbju robežu vārdā, ir skaidri redzams. Tā kā latviešu valodā nav iespējami -TT- tipa divlīdzskaņu iniciāļi vārda sākumā, tad, vadoties pēc fonoloģiskā principa, tie nav iespējami arī zilbju sākumā. Tātad zilbju robeža ir aiz otrā līdzskaņa. Tas skaidri redzams arī aptaujas rezultātos (sk. 7.tabulu).

Latviešu valodā ir tikai divi -RTS- tipa līdzskaņu savienojumi: *-lks-* un *-lkš-* (*ilksis, vilkšus, zalkši*). Šo līdzskaņu savienojumu pēdējie divi komponenti *-ks-* un *-kš-* nav latviešu valodā raksturīgi kā iniciāļi un vārda sākumā ir sastopami tikai nedaudzos svešvārdos, piemēram, *ksilofons, ksilius, kšatriji*. Latviešu valodas runātājiem vārda sākumā tie ir “neparasti”, tāpēc arī, dalot vārdus zilbēs, informanti tos nemin kā zilbes ievadītājlīdzskaņus, bet zilbju robežu norāda starp tiem (sk. 8.tabulu).

Aptaujas anketā ietvertajos vārdos ar -TTR- tipa līdzskaņu savienojumiem *-ktn-* un *-ktr-* (*ieliktnis, paliktnis, aktrise, elektrība, elektrizēt*) zilbju robeža noteikta, ievērojot fonoloģisko principu. Tātad līdzskaņu savienojumā *-ktn-*, kur pēdējie divi līdzskaņi *-tn-* nav latviešu valodā sastopami kā iniciāļi, zilbju robeža ir likta tiem pa vidu (*ielikt-nis, palikt-nis*). Savukārt līdzskaņu savienojumā *-ktr-*, kura pēdējie divi līdzskaņi *-tr-* ir latviešu valodai raksturīgs divlīdzskaņu iniciālis, zilbju robeža lielākajā daļā anketu ir atzīmēta pirms tiem (*ak-trise, elek-trība*) (sk. 9.tabulu).

#### 7. tabula. Zilbju robeža -RTT- tipa līdzskaņu savienojumos

-RTT- tipa līdzsk. sav.	c cc	cc c	Dažādi	Divlīdzskaņu iniciālis
-lgt- [lkt]	45%	<b>55%</b>	0%	-
-lkt- [lkt]	10%	<b>59%</b>	31%	-
-lpt- [lpt]	24%	<b>76%</b>	0%	-
-mpt- [mpt]	31%	<b>69%</b>	0%	-
-nck- [ntsk]	17%	<b>83%</b>	0%	-
-nkt- [nkt]	27%	<b>59%</b>	14%	-
-rbt- [rpt]	0%	<b>90%</b>	10%	-
-lpt- [rpt]	7%	<b>86%</b>	7%	-
-rgt- [rkt]	3%	<b>73%</b>	24%	-
-rkt- [rkt]	14%	<b>86%</b>	0%	-

## 8. tabula. Zilbju robeža -RTS- tipa līdzskaņu savienojumos

-RTS- tipa līdzsk. sav.	c cc	cc c	Divlīdzskaņu iniciālis
-lks- [lks]	28%	72%	-
-lkš- [lkʃ]	17%	83%	-

## 9. tabula. Zilbju robeža -TTR- tipa līdzskaņu savienojumos

-TTR- tipa līdzsk. sav.	c cc	cc c	Dažādi	Divlīdzskaņu iniciālis
-ktn- [ktn]	31%	66%	3%	-
-ktr- [ktr]	80%	10%	10%	+

Cita situācija ir -TRR- tipa līdzskaņu savienojumā -*tvj*- (sk. 10.tabulu). Ar šo līdzskaņu savienojumu latviešu valodā nav daudz vārdu. Aptaujas anketā ir iekļauts tikai viens vārds *latvji*. Šeit noteicošais, nosakot zilbju robežu, ir fonētiskais princips: acīmredzot līdzskaņi -*vj*- netiek dalīti nevis tādēļ, ka tie nav sastopami kā divlīdzskaņu iniciālis, bet tādēļ, ka [j] ir radies [j] noteiktās mijas rezultātā un netiek enerģiski artikulēts. Tas veicina šī līdzskaņa saplūšanu ar [v], tādā veidā dodot priekšroku dalījumam [t.vj], nevis [tv.j]. Līdzīgi varētu skaidrot arī -RTR- tipa līdzskaņu savienojuma -*mpj*- dalījumu: vārdos ar šo līdzskaņu savienojumu (*krampji*, *krampjains*) zilbju robeža ir pirms [pj] (sk. 1.tabulu).

## 10. tabula. Zilbju robeža -TRR- tipa līdzskaņu savienojumos

-TRR- tipa līdzsk. sav.	c cc	cc c	ccc	Divlīdzskaņu iniciālis
-tvj- [tvj]	79%	18%	3%	-

Dalot zilbēs vārdus, kuros intervokālā pozīcijā ir -STR- tipa līdzskaņu savienojumi, pamatā ievērots fonoloģiskais princips (sk. 11. tabulu).

11. tabula. Zilbju robeža -STR- tipa līdzskaņu savienojumos

-STR- tipa līdzsk. sav.	c cc	cc c	ccc	Dažādi	Divlīdzskaņu iniciālis
-skv- [skv]	<b>72%</b>	28%	0%	0%	+
-stm- [stm]	21%	<b>79%</b>	0%	0%	-
-stn- [stn]	0%	<b>87%</b>	3%	10%	-
-ztn- [stn]	48%	<b>52%</b>	0%	0%	-
-str- [str]	31%	7%	0%	<b>62%</b>	+
-zgl- [zgl]	<b>83%</b>	14%	0%	3%	+

### Zilbju robeža četrlīdzskaņu savienojumos

Četrlīdzskaņu savienojumos zilbju robeža var būt 5 dažādās pozīcijās: |cccc; c|ccc, cc|cc, ccc|c, cccc|. Visbiežāk zilbju robeža četrlīdzskaņu savienojumos ir pa vidu – starp otro un trešo līdzskani (sk. 12.–15. tabulu). Tomēr, šķiet, ka, nosakot zilbju robežu četrlīdzskaņu savienojumos, dominē psiholoģiski nosacīta tieksme dalīt tos uz pusēm.

12. tabula. Zilbju robeža -RTST- tipa līdzskaņu savienojumos

-RTST- tipa līdzsk. sav.	c ccc	cc cc	ccc c	cccc	Dažādi	Divlīdzskaņu iniciālis
-lkst- [lkst]	3%	<b>55%</b>	24%	0%	18%	+
-nkst- [nkst]	3%	<b>55%</b>	24%	0%	18%	+
-nkšķ- [nkšc]	10%	<b>66%</b>	24%	0%	0%	+
-rgzd- [rgzd]	17%	<b>48%</b>	34%	0%	0%	-
-rkst- [rkst]	3%	<b>38%</b>	21%	0%	<b>38%</b>	+
-rkšķ- [rkšc]	0%	<b>58%</b>	24%	4%	14%	+
-rpst- [rpst]	11%	<b>58%</b>	20%	0%	11%	+

## 13. tabula. Zilbju robeža -RTSR- tipa līdzskaņu savienojumos

-RTSR- tipa līdzsk. sav.	c ccc	cc cc	ccc c	cccc	Dažādi	Divlīdzskaņu iniciālis
-lksn- [lksn]	7%	<b>34%</b>	31%	0%	28%	+
-lkšņ- [lkšņ]	10%	41%	<b>46%</b>	3%	0%	+
-rksn- [rksn]	7%	<b>55%</b>	28%	0%	10%	+
-rkšņ- [rkšņ]	3%	<b>55%</b>	32%	0%	10%	+

## 14. tabula. Zilbju robeža -TSTR- tipa līdzskaņu savienojumos

-TSTR- tipa līdzsk. sav.	c ccc	cc cc	ccc c	Dažādi	Divlīdzskaņu iniciālis
-kstm- [kstm]	3%	<b>83%</b>	0%	14%	-
-kstr- [kstr]	27%	<b>59%</b>	14%	0%	+

## 15. tabula. Zilbju robeža -RSTR- tipa līdzskaņu savienojumos

-RSTR- tipa līdzsk. sav.	c ccc	cc cc	ccc c	Dažādi	Divlīdzskaņu iniciālis
-nstr- [nstr]	<b>59%</b>	21%	10%	10%	+

Aptaujas rezultāti liecina, ka, nosakot zilbju robežu vārdos, kur intervokālā pozīcijā ir 2 līdzskaņi, netiek ievērots fonoloģiskais princips (drīzāk analogija) – zilbju robeža tiek likta starp abiem līdzskaņiem neatkarīgi no tā, vai tie ir raksturīgi latviešu valodas iniciāļi vai nav. Savukārt skaidri fonoloģiskais princips saskatāms, dalot zilbēs vārdus, kuros intervokālā pozīcijā ir 3 līdzskaņi – pēdējie divi tiek atstāti kopā, ja tie ir sastopami arī vārda sākumā kā iniciāļi. Līdzīgi tas ir ar četrilīdzskaņu savienojumiem intervokālā pozīcijā.

Salīdzinot pētījumā iegūtos rezultātus ar instrumentāli noteiktām fonētiskām zilbju robežām, paredzēts izstrādāt zilbju robežu modeļus. Tie tiks iekļauti grafēmu un fonēmu atbilstmju likumu sistēmā, kas automātiski

ļaus pārveidot tekstu no ortogrāfiskās rakstības fonētiskajā transkripcijā, parādot arī zilbju robežas vārdos.

## Literatūra

1. Girdenis A. (1995). *Teoriniai fonologijos pagrindai*. Vilnius.
2. Karins K. (1996). *The Prosodic Structure of Latvian Dissertation*. University of Pennsylvania.
3. Laua A. (1980). *Latviešu literārās valodas fonētika*. Rīga.
4. Liepa E. (1968). Zilbju struktūra, veidi un robežas vārdā. *P.Stučkas LVU Zinātniskie raksti, 86. sēj.* Rīga.
5. *Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika*, 1 sēj. (1959). Rīga.
6. Šulce Dz. (1999). Dīvlīdzskaņu un trīslīdzskaņu iniciālis latviešu un lietuviešu valodā. *Vārds un tā pērišanas metodes*. Rakstu krājums (3). Liepāja, 189.–197.lpp.

## Summary

### SYLLABIFICATION PATTERNS FROM A FUNCTIONAL POINT OF VIEW

The paper “Syllabification Patterns from a Functional point of view” is concerned with the analysis of syllabification in Latvian. To establish the boundaries between syllables, a phonological analysis was used. (If a two or three consonants cluster can occur word-initially, then the syllable must begin with these initials as well.) The syllable boundary was examined in word-internal clusters of two, three or four consonants.

To detect the possible patterns of syllabic boundaries more than 400 words were expected and classified both on the basis of phonotactic models of consonants and vocals, and of the morphological structure of words. 29 speakers of Latvian were asked to read a list of words. They had to mark the boundary in places where they made a pause between syllables.

I designed the experiment in order to answer the following question: does the phonotactical syllable boundary correspond with speakers detected one. The speakers placed the boundary between two consonants, but in words with three and four consonants in intervocalic position, the

syllabic boundary depends on the existence or non-existence of initial two-consonant clusters in Latvian.

**Inga Ivanova**

*Latvijas Universitāte*

## **ZILBJU PRODUKTIVITĀTES TENDENCES DAIĻLITERATŪRAS UN ZINĀTNISKĀ STILA TEKSTOS**

Maģistrantūras studiju kursā “Zilbes teorija” tika veikts neliels pētījums, galveno uzmanību pievēršot zilbes struktūrai, resp., tika analizēta iespējamā skaņu secība vārdos. Ekscerpēšanai izmantots I. Freimanis darbs “Valodas kultūra teorētiskā skatījumā” (Freimane 1993). Rezultāti salīdzināti ar 1999. gada pavasarī maģistranšu apkopotajiem dzejas analīzes datiem, kas tika papildināti ar Fr. Bārdas (Bārda – 1 1990) un A. Čaka (Čaks – 2 1972) dzejoļu fragmentu izpētes gaitā gūtajiem secinājumiem.

Par zilbi šajā gadījumā uzskatīta “..vārda daļa vai vesels vārds, ko izrunā ar vienu mutes vērienu” (Apinis, Blinkena u.c. 1989, 4), tāpat izmantota definīcija, kurā zilbe skaidrota no artikulācijas viedokļa.

Nosakot konsonantu skaitu zilbēs, tika ņemtas vērā līdzskaņu pozicionālās pārmaiņas un to rezultātā radušās fonēmas.

Lai precīzāk atspoguļotu zilbes struktūru, rakstā izmantoti diferencēti apzīmējumi, no kuriem tradicionālākie (C – konsonants, V – vokālis) sastopami arī lietuviešu valodas zilbes pētījumos. Bez minētajiem lietoti vēl šādi apzīmējumi: VV – garais patskanis, W – divskanis.

Veiktajā pētījumā, aplūkojot gan zinātniskā stila tekstus, gan dzejas valodu, analizētas 10 722 zilbes. Konstatēti 35 zilbju struktūras tipi (sk. tabulu).

No šiem tiptiem 12 atbilst vaļējai zilbei. Kopā vaļēju zilbju skaits ir 6600 vienību. Slēgto zilbju ir skaitliski mazāk – 4122, taču te atrodami 23 dažādi zilbju tipi. Tas liecina, ka produktīvākas ir vaļējās zilbes, bet slēgto zilbju veidojums ir daudzveidīgāks. Trīspadsmit zilbju tipos visbiežāk sastopamais zilbes kodols ir īss patskanis.

Kopumā kā produktīvāko var minēt CV tipu – 3328 gadījumi (31%). Šī zilbes tipa pārsvars ir dominējošs neatkarīgi no teksta valodas stila. Kā nākamās produktivitātes ziņā var nosaukt CVC tipu – 1631 gadījums (15,2%) un CVV zilbes tipu – 1516 gadījumu (14,1%). Vēl kā

## Zilbju tipu skaits

Zilbes tips	Skaits	Procenti
CV	3328	31%
CVC	1631	15,2%
CVV	1516	14,1%
CW	1112	10,3%
VC	749	7%
CVVC	540	5%
CWC	490	4,6%
CVCC	217	2%
CCV	201	1,9%
CCVC	145	1,4%
V	140	1,3%
W	100	0,9%
CCVV	100	0,9%
CVVCC	75	0,7%
VV	55	0,5%
WC	46	0,43%
CWCC	45	0,42%
CCVVC	43	0,4%
CCW	41	0,38%
CCWC	38	0,35%
CVCCC	36	0,33%
CCVCC	17	0,16%
CCWCC	12	0,11%
VCC	12	0,11%
CCVVCC	6	0,05%
VVC	6	0,05%
CCVVCCC	5	0,04%
CCCVC	5	0,04%
CCCV	3	0,03%
CCCVV	2	0,02%
CCCW	2	0,02%
WCC	1	0,009%
CCVCCC	1	0,009%
CVVCCC	1	0,009%
WCCC	1	0,009%

Kopā: 10 722

produktīvākie jāmin CW tips – 1112 gadījumu (10,3%), VC tips – 749 gadījumi (7%), CVVC tips – 540 gadījumu (5%), CWC tips – 490 gadījumu (4,6%). Viena procenta robežu pārsniedz tādi zilbju tipi kā CVCC – 217 gadījumu (2%), CCV – 201 gadījums (1,9%), CCVC – 145 gadījumi (1,4%), V – 140 gadījumu (1,3%). Kā reti sastopamas zilbes var minēt: CCCVV – 2 gadījumi, CCCW – 2, CCVCCC – 1, CVVCCC – 1.

Aplūkojot zilbju struktūras tipus minēto stilu tekstos atsevišķi, zilbju produktivitātes ziņā nav vērojamas krasas atšķirības. Zinātniskā stila tekstos analizētas 7814 zilbes, dzejā – 2908 zilbes. Zinātniskā stila tekstos konstatēti 32 zilbju tipi, dzejā – 30.

Kā jau iepriekš tika minēts, produktīvākais zilbju tips ir CV: zinātniskā stila tekstos – 2578 gadījumi (33%), dzejā – 750 gadījumu (25,8%). Tomēr dzejas valodā šī zilbes tipa lietojuma procentuālais pārsvars nav tik izteikts kā zinātniskā stila tekstos. Dzejas valodā otrs izteiktākais zilbes tips CVC ir konstatēts 509 gadījumos (17,5%), kā trešais biežāk lietotais ir minams CVV tips – 348 gadījumi (12%). Savukārt zinātniskā stila tekstos ar nelielu pārsvaru 2. vietā produktivitātes ziņā ir CVV tips – 1168 gadījumi (15%). CVC tips ir trešais produktīvākais – 1122 gadījumi (14,3%). Kā var novērot, zinātniskā stila valodā CV tips lietots par 18% biežāk nekā nākamais zilbes tips, kamēr dzejas valodā šī starpība ir tikai 8,3%. Kaut arī dzejas valodā aplūkots mazāks zilbju skaits, ir vērojama tendence lietot vārdus, kuros CV tipa var nebūt vispār. Jāsecina, ka ekspresionistu dzejā šai starpībai ir tendence pieaugt, turpretim romantiķu dzejas fragmentos minētā sakarība ir mazāk izteikta. To varētu veicināt romantiķu un ekspresionistu izteiksmes īpatnības. Ekspresionistiem raksturīga maksimāla izteiksmes koncentrētība, bet romantiķiem – emocionāls savijļojums, pacilātība. Inta Čaklā, analizējot Fr.Bārdas dzeju, raksta: “Līdzīgi citiem romantiķiem Bārda dzejā pieļauj tikai noteiktu leksikas slāni un īstenības priekšstatu loku – vārdus, kas norāda uz skaisto, cildeno vai aizkustinošo, kam piemīt zināms estētiskais oreols. Literatūrzinātnē tos sauc par poētismiem. Izņēmumi šai ziņā Bārdam ir ļoti reti. Latviešu dzejas tālākā attīstība divdesmitajā gadsimtā (Čaks) radikāli paplašinājusi nepoētisko vārdu (un attiecīgu dzīves parādību) lietojuma iespējas.” (Čaklā 1990, 598–599) A.Čaka kā urbānista dzejai raksturīgs skrupuloza vērotāja tiešums. Tātad izmantoto vārdu zilbisko uzbūvi var ietekmēt autora piederība kādam

literatūras virzienam vai strāvojumam.

Abu analizēto stilu tekstos procentuāli vienādi izmantots CW tips – 10%, taču kopumā var vērot, ka zilbes ar divskani centrā dzejā ir produktīvākas. Zinātniskajā stilā no šādām zilbēm 1% robežu pārsniedz vēl tikai CWC tips – 326 gadījumi (4,2%, 8.vieta), kamēr dzejas valodā CWC tips ir septītais produktīvākais – 164 gadījumi (5,6%), CCWC – 32 gadījumi (1,1%), W – 30 gadījumu (1%).

Iespējams izvirzīt hipotēzi, ka fonēmu [o], [ō] un [uo] atšķirīgais lietojums abu stilu valodā skaidrojams ar to, ka dzejā biežāk atrodami mantotie vārdi, kuros ir divskanis [uo]. Savukārt zinātniskā stila tekstos, kur vairāk nekā citur ir aizgūtu vārdu, terminu, dominē fonēmas [o], [ō]. Ar šo aizgūto fonēmu biežo lietojumu varētu izskaidrot arī CVV tipa nelielo pārsvaru pār CVC tipu, kas kopvērtējumā un dzejas valodā atzīts par produktīvāku, bet zinātniskajā stilā produktivitātes ziņā atpaliek no CVV.

Abu stilu valodā var būt sastopami arī atšķirīgi zilbju tipi, taču tie galvenokārt ir mazproduktīvi. Zinātniskajos tekstos lietotie svešvārdi, salikteni, to atkārtojums veicina sarežģītāku zilbju biežāku lietojumu. Piemēram, zinātniskā stila valodā sastopams CCCVC tips – 5 gadījumi, CCCVV – 2 gadījumi, CCVVCCC – 5 gadījumi. Šie zilbju tipi netika konstatēti analizētajā dzejā. Savukārt aplūkotajā zinātniskā stila tekstā nav konstatēti tādi dzejā vērojami tipi kā CCVCCC, CVVCCC. Dzejā noteikta zilbju tipa vārdu izvēli nosaka dzejas ritms, pantmērs (piemēram, *Pa tumšiem rugājiem rudenī// tu eji pelēkā mētelī..* (Fr.Bārda “Mans Dievs”), arī *dvēslē, eņģī, asras*), atskaņas, piemēram, apostrofēts vārds, kas veido tikai dzejā iespējamu zilbes tipu WCCC konkrētajā vārdā (*..vienu sirdi, kas sen jau kā puķe plaukst// bet nevar uzplaukt: šeit viņai par aukst..* (Fr.Bārda “Zvaigžņotā nakts”). Zilbju tipu produktivitāti ietekmē arī autora valodas īpatnības – gan viņa okacionāli lietotie vārdi (Fr.Bārdam okacionāli salikteni *ziedoņpusnakts, dzintarguntiņa*), gan apvidvārdu lietojums (*gunis*), bieži vērojams lietvārdu vēsturisko celmu atšķirības (*kļavis*). Piemēram, hipotētiski CVC zilbju produktivitātes atšķirības lietuviešu un latviešu valodas lietvārdu nominatīvā (sal. liet. *tēvas* – latv. *tēvs* u.c.) D.Markus skaidrojusi ar gala zilbju saīsināšanu latviešu valodā. Viņa norāda, ka CVC zilbes lietuviešu valodas populārzinātniskajos tekstos sastopamas 17,6% gadījumu, bet latviešu valodā – 17% (Markus 2001).

Salīdzinot ar literāro valodu, līdzīgas atšķirības vērojamas dialektos un sarunvalodā, kas nereti tiek izmantota dzejā, piemēram, *brāls, puteklīts*, toties nedaudzos gadījumos t.s. konsonantiskajās zilbēs (par šo zilbes tipu vēl tiek diskutēts) latviešu dialektos un vecākās paaudzes runā konstatējams patskaņa iespraudums, piemēram, *kakl(i)s*.

Maksimāli sastopamais līdzskaņu skaits zilbes sākumā (3) konstatēts tikai zinātniskā stila teksta fragmentos (dzejā – viens gadījums CCCW). Iespējams, ka dzejas valodā labskaņas dēļ autori izvairās no līdzskaņu sablīvējumiem. Maksimāli iespējamais līdzskaņu skaits zilbes beigās (4) netika konstatēts. Latviešu valodā tas sastopams tikai nedaudzos vārdos, piemēram, *pirksts, dzirksts, bārksts*. Precīzāk šādu līdzskaņu blīvējumu būtu uzskatīt skaņu savienojumā tikai vārdā *bārksts* [ba:rksc], jo pārējos divos piemēros *r* piedalās zilbes centra izveidē.

Pētījuma rezultāti rāda, ka produktīvāko zilbju lietojums būtiski neatšķiras analizēto stilu tekstos. Līdzīgu secinājumu izvirzījusi D. Markus rakstā “Zilbju fonoloģiskās struktūras sastatījums dažāda stila tekstos baltu valodās” (Markus 2001). Vērojamas tikai nelielas novirzes par labu vienam vai otram zilbes tipam. Teksta piederība kādam stilam vairāk ietekmē mazproduktīvo zilbju tipu lietojumu. Zilbju produktivitāti var ietekmēt arī autora individuālās valodas īpatnības, īpaši dzejā.

## Literatūra

1. Apinis M., Blinkena A. u.c. (1989). *Mācību grāmata 10.–12.klasei*. Rīga: Zvaigzne.
2. Bārda Fr. (1990). *Raksti, 1.sēj.* Rīga: Liesma.
3. Čaks A. (1972). *Raksti, 2.sēj.* Rīga: Liesma.
4. Čaklā I. (1990). Ieskats Fr.Bārdas dzīvē un dzejā. *Fr.Bārda Raksti, 2.sēj.* Rīga: Liesma.
5. Freimane I. (1993). *Valodas kultūra teorētiskā skatījumā*. Mācību līdzeklis latviešu valodas specialitātes studentiem. Rīga: Zvaigzne.
6. Laua A. (1997). *Latviešu literārās valodas fonētika*. Rīga: Zvaigzne ABC
7. Markus D. (2001). Zilbju fonoloģiskās struktūras sastatījums dažāda stila tekstos baltu valodās. *Valoda ~ 2001. Humanitārās fakultātes XI zinātniskie lasījumi*. Daugavpils: DPU Saule, 49.–52.lpp.

8. Valeinis V. (1994). *Ievads literatūrzinātnē*. Rīga: LU.

## Summary

Within the study course "Theory of syllable" was made an investigation about structure of syllables. For analysis fragments of scientific texts were used. For comparison fragments of poetry were used.

Syllable in this investigation is a part of word or a whole word, what is pronounced in one opening of mouth. Such symbols are used: C- consonant, V – short vowel, VV – long vowel, W – diphthong.

On the whole 10 722 syllables are analysed. As the most productive CV type (3328 cases – 31%) be mentioned. This domination doesn't depend on style of language of text. The next productive types are CVC (1631 cases – 15, 2%), CVV (1516 cases – 14, 1%).

In scientific texts 7814 syllables were analysed, in poetry – 2908 syllables. In both cases CV type of syllables is the most productive but in poetry the dominance of this type is not so big as in scientific text. In poetry difference between this type and next more productive CVC is only 8,3%, while in scientific text difference with next type CVV is 18%. The productiveness of syllables can be influenced by adherence of poets to different streams of literature (e.g. romantism, expresionism).

Syllables with diphthong in centre of syllable is more characteristic in poetry. It could be so because of different use of phonemes [o], [ō], [uo]. In poetry more words of native origin is used, but scientific texts contain more borrowings, terms with borrowed phonemes [o], [ō].

Style of text influenced mostly use of unproductive syllables. Productiveness of syllables can be influenced by author's individual speciality of language.

**Anna Vulāne**

Latvijas Universitāte

## PAR DAŽĀM VĀRDDARINĀŠANAS PROBLĒMĀM

Mūsdienu latviešu valodas vārdu krājums strauji papildinās ar jauniem vārdiem, kuru darināšanā izmantoti gan stabili, aktīvi, gan arī mazāk aktīvi vai jaunināti derivatīvie modeļi un līdzekļi, kas bieži vien tiek dažādi variēti, pat atkāpjoties no esošajām normām. Inovācijas derivatīvo paņēmienu un līdzekļu jomā var noteikt:

- valodas attīstības iekšējās likumības, ko realizē valodas lietotājs un kas laika gaitā iegūst normas statusu;
- ārējie faktori, piemēram, dažādu nozaru speciālisti, tai skaitā arī valodnieki, kuri, nepieciešamības vadīti, rada vai aizgūst terminus un citas leksēmas. Dažkārt vērojamas neatbilstības starp to, kuru valodas vienību ikdienā lieto runātāju vairums vai nozares speciālisti, un to, ko iesaka valodnieki;
- valodas lietotāju jaunrade, darinot okazionālistus, kas lielākoties funkcionē konkrētā autora darbā (vai sarunvalodā), tikai retumis kļūstot par valodas sastāvdaļu.

Bieži vien minētās norises, valodas līdzekļu paplašināšanās procesi rada teorētiska un arī pragmatiska rakstura problēmas, kas saistītas ar nepieciešamību precīzi definēt jauno parādību (paņēmienu, derivāta rašanās procesu u.tml.), noteikt tās vietu un lomu esošajā derivatīvo līdzekļu un paņēmienu sistēmā, kā arī atbilstīgi lietot runā.

Veidojot mūsdienu latviešu valodas derivatīvās sistēmas aprakstu, saskaramies ar šādām problēmām:

- derivatīvo līdzekļu netradicionāls izmantojums;
- tipisko modeļu sapludināšana un ar to saistītā motivācijas loģika, piemēram, jēdziens *bezpavalstnieks*, kam latviešu valodā nav korektas motivācijas, precīzāks būtu derivāts *bezvalstnieks*. Savukārt atvasinājumi *grīdums*, *rūkamība*, *biezējamība* ir pat pretrunā ar derivatīvās nozīmes veidošanas likumībām latviešu valodā. Acīmredzot tāpēc šāds derivatīvais tips nav aktivizējies,

jo tiek grauta vārda semantiskā loģika. Tiesa, latviešu valodā tiek izmantots derivatīvais modelis  $Pc_{-am-/-ām-} + -īb- \rightarrow S$ , bet tajā parasti izmantots pārejošs darbības vārds, piem., *redzamība*;

- tiek aktivizēti neproduktīvi derivatīvie līdzekļi vai netipiskas derivatīvās attiecības, piem., *at+šķidrums, pār+šķirisks, priekšup+gaitas (spole), ātrdedzeš (periods) < ātras sadedzes, jābūt+īb-a*, kas valodas praksē lielākoties nerada vērā ņemamus sarežģījumus;
- tiek aktīvi darināti salikteni, salikteņatvasinājumi, abreviatūras, kā arī plašāk izmantotas saplūdeņu veidošanas iespējas, piem., *latols*;
- bisufiksāls atvasinājums tiek darināts pēc valodā esošas trīspakāpju derivatīvās ķēdes parauga (Skujiņa 1993, 83–84), t.i., apvienojot 1. un 2.pakāpes atvasinājumu derivatīvos modeļus vienā, tādējādi radot jaunu modeli, piemēram, tipiska derivatīvā ķēde ir:  
1. pakāpe: primārs substantīvs; 2. pakāpe:  $S + -o- \rightarrow V, S + -inā- \rightarrow V$ ; 3. pakāpe: šī sekundārā verba nenoteiksmes celmam tiek pievienots substantīvu piedēklis  $-šan-$ :  $V-o- + -šan- \rightarrow S$  (*krāsa*  $\rightarrow$  *krāsot*  $\rightarrow$  *krāsošana*). Mūsdienās terminu darināšanā tā dažkārt tiek aizstāta ar kombinētu derivatīvo ķēdi  $S + -o- + -šan- \rightarrow S$ ,  $S + -inā- + -šan- \rightarrow S$ , piem., *dvīņ+o+šana, sarm+inā+šana*. Mēdz izlaist ne tikai potenciālā darbības vārda nenoteiksmes, bet arī pagātnes celmu, piem., *svešāds*  $\rightarrow$  *svešādot (svešādoju)*  $\rightarrow$  *svešād-o-j-um-s* : *vienāds*  $\rightarrow$  *vienādot (vienādoju)*  $\rightarrow$  *vienādojums*.

Līdzīgi veidojies arī derivatīvais modelis  $A + -inā- + -šan- \rightarrow S$ , piem., *gaišs*  $\rightarrow$  *gaiš+inā+šana*, kas darināts pēc analogijas ar *jauns*  $\rightarrow$  *jaunināt*  $\rightarrow$  *jaunināšana*, *stiprs*  $\rightarrow$  *stiprināt*  $\rightarrow$  *stiprināšana*.

Šāda apsteidzošā bisufiksālā derivācija skar arī iespējamā motivētājsubstantīva un adjektīva izlaišanu, piem., *kaiņ+niec+ība, kopien+isk+ums*. (Skujiņa 1993, 84). Tā kā atvasinājumi parasti tiek veidoti, par paraugu izmantojot valodā funkcionējošus trīskomponentu ķēdes respondentus, tad motivācijas, derivatīvās nozīmes aspektā neskaidrības nerodas. Tās rodamas citā jomā. Pirmkārt, kā norāda Valentīna Skujiņa

(Skujiņa 1993, 84), dažkārt sistēmas ietvaros prognozējamais motivētārvārds tiek radīts pēc tam, kad vārdu krājumā iekļāvies bisufiksālais atvasinājums, piem., darbības vārds *gaišināt* terminu sistēmā tika ieviests pēc tam, kad apritē jau bija *gaišināšana*. Šāda veida process sarežģī vārda etimoloģijas izpēti, jo, nezinot tā *biogrāfiju*, nevaram vārdu precīzi etimoloģizēt, piem., veidojot etimoloģijas vārdnīcu, derivatīvo vārdnīcu.

Šim paņēmienam latviešu valodniecībā vēl nav precīza nosaukuma. Iespējams, to varētu dēvēt par **reverso sufiksāciju** vai **reversiju** (< lat. *reversus* 'atpakaļ vērst, atpakaļ saukts, atdots') – atgriešanos pie primārā motivētārvārda. Tā kā literārajai valodai neordināri derivāti lielākoties tiek darināti dažādu nozaru terminoloģijā un to raksturojums atrodams V.Skujiņas pētījumos (Skujiņa 1993), šajā rakstā netiek sniegts plašāks derivatīvo jauninājumu apskats;

- vārdformu konversija (pilnīgā un kontekstuālā konversija; vārdšķiras kategorijas noteikšanas kritēriju izstrāde) un ar to saistītās derivatīvās un gramatiskās paradigmas maiņa. Par šiem jautājumiem plašāk rakstījuši valodnieki A.Bergmane (Bergmane 1955), A.Blinkena (Blinkena 1955), J.Endzelīns (Endzelīns 1951), D.Nītiņa (Nītiņa 1985; 1997), E.Soida (Soida 1969; 1975), tomēr ir aspekti, kas vai nu nav pietiekami skatīti, vai arī būtu precizējami. Rakstā netiks risināti vispārīgie ar konversiju saistītie teorētiskie jautājumi, jo uzmanības centrā ir vārdu grupa, kas līdz šim latviešu valodnieciskajā literatūrā nav plašāk pētīta.

Latviešu valodā daudzi vārdi vai to formas atrodas vārdšķiru saduras joslā – perifērijā. Tie pieder vienai vārdšķirai un jau ietiecas citas semantiski gramatiskajā un funkcionālajā laukā (Nītiņa 1997, 205). Līdz ar to rodas neskaidrības gan derivatīvajā, gan morfoloģijas un sintakses līmenī, gan teorētiskā, gan arī pragmatiskā aspektā.

Lingvistiskajā literatūrā konversiju pieņemts skatīt trijos līmeņos: pilnīgā, daļējā un kontekstuālā. Domājams, ka būtu diskutējams jautājums par daļējās konversijas nošķiršanas lietderību, jo tai nav būtiskas nozīmes vārdšķiru piederības un semantikas izpratnē. Tā kā daudziem vārdiem raksturīga ne tikai leksiskā, bet arī gramatiskā polisēmija, tad tie ir gramatiski

dinamiski un spēj diezgan viegli mainīt savu gramatisko nišu.

Raksturīga konversijas pazīme ir funkcionālā un morfoloģiski semantiskā atšķirība starp sākotnējo un jauno vārdšķiras nišu. Morfoloģiskā ziņā transpozīts saglabā savu sākotnējo gramatisko paradigmu, kura var sakrist un var arī nesakrist ar jauniegūtās vārdšķiras paradigmu, piemēram, salīdzināsim lietvārdu *vecāki*, kas piemērojas vīriešu dzimtes lietvārdu paradigmai daudzskaitlī (1. dekl.), un substantivējumu *vecākais* (klases, ciema, grupas, kas saglabājis īpašības vārda ar noteikto galotni locīšanas sistēmu). Līdz ar to veidojas gramatiski homonīmi, kurus raksturo materiālā tāpatība un kuru piederība pie noteiktas vārdšķiras ir atkarīga tikai no semantiski funkcionālajiem apstākļiem (Nītiņa 1997, 205).

Latviešu valodā ir daudz vārdu, kuni lietojums resp. funkcija tekstā maina to gramatisko semantiku, piem., lielā daļā sakāmvārdu un parunu īpašības vārds tiek lietots nominālā, nevis atributīvā funkcijā (*Labs labu nemaitā*). Šādos gadījumos varam runāt tikai par kontekstuālo konversiju, jo aizstātais vai elidētais lietvārds ir nojaušamas tekstā, piem., *Jauns ar spēku, vecs ar prātu*, tāpēc būtu rediģējama “Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatikā” (Mllvg) izteiktā atziņa, ka “daudzos gadījumos nenoteikto galotni lieto substantivējumos, ja ar tiem nenosauc kādu konkrētu priekšmetu, bet izsaka vispārīgus spriedumus vai īpašību attiecina uz daudziem”. (Grabis u.c. 1959, 448–449). Parasti šādos gadījumos varam runāt tikai par funkcionālo konversiju, jo adjektīvs nekļūst par sinonīmu attiecīgam lietvārdam. (Sal., piem., *mazais jeb bērns*.)

**Kontekstuālā jeb funkcionālā konversija**, kas notiek teksta (sintakses) līmenī, saistīta ar vārdformas lietojumu konkrētā tekstā un ierobežota ar to. Attiecīgā vārdforma šā teksta ietvaros veic citas vārdšķiras funkcijas, bet jauns vārds nerodas.

**Pilnīgā jeb morfoloģiskā konversija** notiek ne tikai sintakses, bet arī morfoloģijas un leksikas līmenī – transpozīts pāriet citā vārdšķirā, iegūstot tai raksturīgās semantiski funkcionālās, reizēm arī – morfoloģiskās pazīmes, un valodā rodas jauns vārds, kas bieži vien funkcionē paralēli donorvārdformai, bet kā cita leksiski gramatiskā kategorija. Kā jau iepriekš tika norādīts, mūsdienu latviešu valodā nav nekādas konsekvences tādu salikteņu vārdšķiras piederības noteikšanā, kuru pēdējais komponents ir divdabja forma, tāpēc pievērsīsimies to apskatam.

Šo vārdu derivatīvais raksturojums lingvistiskajā literatūrā ir neprecīzs, pat pretrunīgs, bet vārdšķiras piederība – neskaidra. Viena no šādām perifēriskajām leksēmu grupām ir vārdi ar salikteņcelmu, kuru otrais komponents ģenētiski saistīts ar darbības vārda divdabja formu (ieskatām tiek sniegta daļa no ekscerpētā materiāla):

**caur-** auklots, austs, durts, šauts, šūts, vīts; audzis, augušais; staigājams;

**daudz-** redzams, slēdzams, staigājams; sološs;

**jaun-** iesaucamais; iesauktie, laulātie;

**klāt-** pielikts; esot, neesot; esošs, neesošs;

**maz-** apdāvināts, apdzīvots, apgaismots, apmeklēts, attīstīts, atalgots, braukts, iebraukts, izglītots, izkopts, izlietots, izmantots, izpētīts, kvalificēts, lietots, sālīts, pamatots, pētīts, piemērots; iepriecinošs, irstošs, rūkošs; lietojams, izmantojams, pazīstams, saprotams, ticams;

**paš-** adīts, austs, apmierināts, audzēts, brūvēts, cepts, darināts, darīts, dedzināts, disciplinēts, gatavots, iedvests, iegūts, izcepts, izdomāts, izgatavots, izglītots, izgudrots, izmeklēts, konstruēts, krāsots, lasīts, pārliecināts, rakstīts, ražots, sacerēts, sālīts, taisīts, tamborēts, tecināts, veidots, vērpts; asinošs, cietējošs, bremzējošs, vēdinošs, eļļojošs, rakstošs, reģistrējošs, tēmējošs, uzliesmojošs, pieguļošs;

**pus-** aizmirsts, aizvērts, apdarināts, apgaismots, apstrādāts, apģērbts, atklāts, atvērts, būvēts, celts, darīts, dzerts, ēsts, izbūvēts, izdzerts, izēsts, izsmēķēts, izteikts, mācīts, nopostīts, padarīts, pamests, pateikts, pavērts, perēts, piebērts, piemiegts, pļauts, sagrauts, smēķēts, teikts, vārīts; aizmidzis, aizaudzis, aizsalis, atmiris, izdzisis, izžuvis, jucis, kaltis, miris, nokaltis, mācīts, novītis, plaucis, sabrucis, sagruvis, sakritis, sapuvis, satrūdējis, satrunējis, sasprādzis, sarūsējis.

Lietuviešu lingvistiskajā literatūrā, kas veltīta vārddarināšanas problemātikai, netiek runāts par šāda tipa derivātiem, jo lietuviešu valodā attiecīgo nozīmi parasti izsaka ar vārdu savienojumu (Ambrazas 1993, 2000; Paulauskienė 1994; Ambrazas 1985). Savukārt krievu valodniecībā

attiecīgā tipa derivāti jau sākotnēji pieder vai nu īpašības vārdiem, vai lietvārdiem, vai arī apstākļa vārdiem (Земская 1973; Белошапкова 1997). Pētījumos šīs valodas vienības vērtētas dažādi. J.Endzelīns darbā “Latviešu valodas gramatika” nodaļā “**Salikteņi**”, raksturojot to struktūru, norāda: “Tikai tautasdziesmās gadās tādi savienojumi kā *kājāudama* BW 1010 [..]. Vispār parastas ir tādas **formas kā paš[ua]ūsts ar pagātnes pasivo divdabi otrā daļā** (izcēlums mans – A.V).” (Endzelīns 1951, 255) Nedz vārddarināšanas, nedz morfoloģijas jautājumu apskata daļā šīs grupas reprezentantiem autors vairs nav pievērsies.

Valodniece A.Bergmane 1955.gadā publicētajā rakstā “Par latviešu valodas divdabju adjektivēšanos” konstatē: “Spēju apzīmēt konstantu īpašību ieguvuši arī **divdabji, kas ietilpst kā sastāvdaļa salikteņos**. [..]

Sevišķi produktīvs **salikteņu** tips ir ar formām *paš-* un *pus-* pirmajā daļā, kuras var pievienoties gandrīz visu verbu ciešamās kārtas divdabjiem, piem.: *pašapmierināts, pašausts, pašdarīts, pašsacerēts* u.c.; *pusdarīts, puskrauts, puspīts, pussamests, pusaprasts* u.c.

Literāros sacerējumos, sevišķi lirikā, sastopami arī salikteņi ar adjektīva celma formu pirmajā un divdabi otrajā daļā, bet šīs formas lielāko tiesu neiziet ārpus dzejas valodas ietvariem. Tādas ir, piem., *tūr-skanošs* Rainis, *Tālas n.*, I, 88., *jaunatrasts* Immerm., *Kur visi k. sat.*, 21., *jaunceīts* A.Sakse, *Pret k.*, 9., *sarkan-satveicēts*, Rainis, *Kl. gr.*, 42., *jaunieģūts, jaundibināts* u.c.” (Bergmane 1955, 21)

Līdzīgu atziņu atrodam Mllvg, piemēram: “Ir vairāki **salikteņi** ar vietniekvārda formu *paš-* pirmajā daļā un pagātnes ciešamās kārtas divdabi otrajā daļā: *pašausts (pašaustas drēbes), paštaisīts, pašizgudrots aparāts* [..]. Pirmais komponents pēc cilnes un nozīmes ir subjekta ģenitīvs bez galotnes. Šie salikteņi ar *paš-* ir zināmā mērā adjektīvējušies.” (Grabis u.c. 1959, 310);

”Sevišķi produktīvi **salikteņu** tipi ir ar formām *paš-* un *pus-* pirmajā daļā, kuras var pievienoties gandrīz visu verbu ciešamās kārtas pagātnes divdabim, piemēram, *pašapmierināts*,..” (Grabis u.c. 1959, 656);

“Defektīvas ir arī ar [..] lietvārda celmu *pus-* **saliktās divdabja formas**, piem., *pusapstrādāts* (lietkoks TK9), *puspievērtas* (durvis), *pusplaucis, pussapuvis*.” (Grabis u.c. 1959, 372);

“Defektīvi **salikteņi** ar adjektīva celmu kā salikteņa pirmo komponentu

ir arī darinājumi pēc krievu valodas parauga: *labierīkots, labiekārtots, jaunapgūts* [..].” (Grabis u.c. 1959, 372–373)

D.Nītiņa rakstā “Vārdšķiras un to konversija latviešu valodā” salikteņus *jaunpiedzimušie, jauniesauktie* min pie **substantivētiem divdabjiem** (Nītiņa 1985, 70).

Savukārt “Latviešu literārās valodas vārdnīcā” (LLVV) sniegtas šādas norādes, piemēram: “..*maz-* savienojumā ar adjektīvu vai divdabi. // Norāda, ka **salikteņa** 2.daļā nosauktā īpašība piemīt, izpaužas mazā mērā.” (LLVV–5, 1984, 118)

Veicot terminu inventarizāciju un teorētisko aprakstu, V.Skujiņa atzīmē: “Tā kā terminu sarakstos **saliktie** darbības vārdi doti vai nu tikai nenoteiksmē, vai **divdabja formā** (vārdkoptermina atkarīgajā komponentā), fiksācijas sfērā jaunveidotās **salikto darbības vārdu formas**, arī tādas kā *līdzziņot, taisngriezt* vai *garenlocīts, iekšsupvērst, kopgriezts, šķērslocīts*, nav pretrunā ar latviešu literārās valodas normām.” (Skujiņa 1993, 91)

Morfoloģiskā aspektā šie darinājumi tiek dēvēti par divdabjiem, tātad – valodā nefunkcionējošu verbu formām, norādot uz konversijas iespējām, tendenci pāriet īpašības vārdos, lietvārdos, piemēram: “Saliktie divdabji ar *pus-* pirmajā daļā ieguvuši pa daļai adjektīva raksturu, tāpēc tie, it sevišķi atributīvajā funkcijā, stipri tuvinās adjektīviem, piemēram, *pusmiris, puspuvis, pussaguris, pussagrauts, pusvārīts* u.c., *bija puskontuzēts, gulēja pusapbērts, pussamirkušu sausiņu*. Par pilnīgiem adjektīviem saliktos divdabjus ar *pus-* tomēr uzskatīt nevar. Tie ir it kā uz robežas starp divdabi un adjektīvu, kaut gan daži no tiem, piem., *pusmiris* u.c., nozīmes ziņā tuvāki adjektīviem nekā divdabjiem.” (Grabis u.c. 1959, 309)

Pieteiktās problēmas sakarā tika analizētas aptuveni 180 no LLVV ekscerpētas valodas vienības, un, lai noteiktu to derivatīvo modeli un vārdšķiras piederību, tika izvirzīti un aplūkoti šādi kritēriji:

- valodā ir atbilstošs verba infinitīvs un personu formu paradigma (infinitīvs tika konstatēts tikai dažiem vārdiem, piem., *caurbraucot–caurbraukt*, bet personu formu paradigmas nav nevienam no tiem);
- gramatisko formu paradigma – parasti šīm leksēmām vai nu tādas nav, vai arī ir tikai locījumu paradigma (līdzīgi kā divdabjiem), piem.,

klātesot, tiesībsargājoša organizācija, augstākminētais  
jautājums, pussagruvis nams;

- skaidri samanāma verbālā semantika – aktīvas vai pasīvas darbības izteikšana. Arī šajā ziņā, nesadalot vārdu sastāvdaļās, nav iespējams pietiekami pārliecinoši pierādīt, ka tas izsaka darbību. Spēcīgāka ir pazīmes, apstākļu vai priekšmetiskuma nozīme;
- funkcijas tekstā – divdabim un apstākļa vai īpašības vārdam tās ir analogas, tāpēc šis kritērijs nav pietiekams;
- vārddarināšanas – valodā tiek darināti analizējamiem derivatīvajiem modeļiem atbilstoši jauni vārdi: gan oficiālajā – normas līmenī (terminoloģijā), gan individuāli pragmatiskajā – okazionālismi daiļdarbos, publicistikā. Bet arī šis kritērijs nav pietiekami korekts, jo tas nav specifisks šai valodas elementu grupai;
- pakāpes kategorija, ko tomēr nevar izmantot par kritēriju, jo salīdzināmās pakāpes iespējamās ne tikai īpašības vārdam un apstākļa vārdam, bet arī atsevišķām divdabju grupām.

Protams, inventarizējot arī terminu vārdnīcās apkopotās leksēmas, ekscerptu skaits būtu lielāks un motivācijas ziņā daudzveidīgāks. Izanalizējot valodas materiālu, varam secināt, ka:

- 1) aplūkojamās valodas vienības ir vārdi, kam ir sava leksiskā paradigma un līdz ar to – patstāvīgs šķirklis gan skaidrojošajās, gan tulkojošajās vārdnīcās;
- 2) strukturālā ziņā visi vārdi ir salikteņi, kuru pirmais komponents ir:
  - apstākļa vārda celms *caur-* – *caurstaigājams*, *maz-* – *mazirstošs*, *daudz-* – *daudzsološs*, *klāt-* – *klātpielikts*,
  - vietniekvārda *pats* ģenitīva formas celms *paš-* – *pašiegūts*, *paštaisīts*,
  - lietvārda *puse* celms *pus-* – *pusnokaltis*, *pusaizsalis*, *puspiebērts*,
  - īpašības vārda celms *jaun-* – *jauniesaucamais*, *jaunlaulātie*.

Mūsdienās parādās vēl citi motivētājadverbi un pat lietvārdi, piem., *vispāratzīts*, *augstākminētais*, *zemākminētais*, *pārmalāmejošais*, *tiesībsargājošs*, kas liecina par derivatīvā modeļa attīstību un aktīvumu.

Otrais komponents, kas ir galvenais mūsu intereses objekts, cilmes

ziņā parasti ir:

- pasīvais pagātnes divdabis ar *-ts, -ta*,
- retāk – aktīvais pagātnes divdabis ar *-is, -usi*,
- aktīvais tagadnes divdabis ar *-ošs, -oša*,
- pasīvais tagadnes divdabis ar *-ams, -ama*,
- renumis – nelokāmais divdabis ar *-ot*.

Ņemot vērā to, ka analizējamie salikteni gan semantiski, gan derivatīvi un funkcionāli vairāk līdzinās citu vārdšķiru vārdiem, nevis darbības vārdam, ir pamats uzskatīt, ka minētās valodas vienības ir vārdi, nevis darbības vārda divdabja formas, respektīvi, tie ir lietvārdi, īpašības vārdi vai apstākļa vārdi. Lielum lielai daļai analizēto leksēmu nav atbilstoša verba nenoteiksmes formā, nedz arī personu formu. Tiesa, atsevišķiem darinājumiem ir gan nenoteiksmes forma, piem., *cauraut, cauršaut, caurvīt, cauršūt*, gan arī personu un laika formas, piem., *caurauž, caursāva, caurvij, cauršuj*. Raksturīgi, ka parasti tiek izmantota vispārīgākā trešās personas forma. Līdz ar to šāda veida leksēmas savā leksiski gramatiskajā noformējumā un sintaktiskajās funkcijās līdzinās vienpersonas darbības vārdiem un tās nav pamata uzskatīt par adjektīvējumiem vai adverbējumiem.

Derivatīvā aspektā šāda tipa valodas vienības raksturojamas kā **divpakāpju derivāti**, kas veidoti:

- 1) ar sintaktisko paņēmieni no motivētājformu savienojuma darinot salikteni,
- 2) vājinoties divdabja formas verbālajai daļai, semantiskajai saiknei ar pamatverbu, notiek otrā komponenta konversija – divdabis adjektīvējas (*daudzsološs*), substantivējas (*jaunlaulātie*) vai adverbējas (*acīmredzot*).

Šādus derivātus varētu dēvēt par **konversijsalikteniem**, kas pieder vai nu lietvārda, īpašības vārda, vai apstākļa vārda paradigmai.

## Literatūra

1. Ambrazas S. (1993). *Daiktavardžių darybos raida. Lietuvių kalbos veiksmazodiniai vediniai*, T. 1. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.; (2000). *Daiktavardžių darybos raida. Lietuvių kalbos vardažiniai vediniai*, T.2. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos inst.
2. Bergmane A. (1955). Par latviešu valodas divdabju adjektīvvešanos. *VLI raksti*, 5.sēj. Rīga: LPSR ZA izdevniecība, 23–36.
3. Blinkena A. (1955). Izsaukmes vārdi un to lietošana mūsdienu latviešu valodā. *VLI raksti*, 5. sēj. Rīga: LPSR ZA izdevniecība, 5–22.
4. Ceplītis L. (atb. red.). (1972–1996). *Latviešu literārās valodas vārdnīca*, 1.–8.sēj. Rīga: Zinātne.
5. Endzelīns J. (1951). *Latviešu valodas gramatika*. Rīga: LVI.
6. Freidenfelds I. (1967). Par prievārdu un partikulu homonīmiju. *Latviešu valodas teorijas un prakses jautājumi*. Rīga, 34–44.
7. Freidenfelds I. (1967). Pusprievārdi latviešu valodā. *Latviešu valodas teorijas un prakses jautājumi*. Rīga, 45–54.
8. Grabis R. u.c. (1959). *Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatiku*, 1.sēj. Rīga: LPSR ZA izd.
9. Laua A. (1981). *Latviešu leksikoloģija*. Rīga: Zinātne.
10. Nītiņa D. (1985). Vārdšķiras un to konversija latviešu valodā. *ZA Vēstis*, 1.nr. Rīga, 68–76.
11. Nītiņa D. (1997). Dažas piezīmes par morfoloģijas jautājumiem. *Blinkena A. (red.). Savai valodai*. Rīga: LZA Vēstis, 201–217.
12. Paulauskienė A. (1994). *Lietuvių kalbos morfologija*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
13. Skujiņa V. (1993). *Latviešu terminoloģijas izstrādes principi*. Rīga: Zinātne.
14. Soida E. (1969). *Adverbs un adverbēšanās mūsdienu latviešu valodā*. Rīga: LU.
15. Soida E. (1975). Inovācijas un valodas attīstība mūsu dienās. *Latviešu valodas un literatūras problēmas*. Rīga, 131–161.
16. Veisbergs A. (1997). *English and Latvian Word-Formation. Contrastive Analysis*. Riga: University of Latvia.
17. Амбразас В. (ред.). (1985). *Грамматика литовского языка*. Вильнюс: Мокслас.

18. Земская Е. (1973). *Современный русский язык. Словообразование*. Москва: Просвещение.
19. Белошапкова В.А. (ред.). (1997). *Современный русский язык*, изд. 3. Москва: Азбуковник.
20. Ярцева В. (ред.). (1990). *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Сов. энциклопедия.

### Summary

#### SOME OF WORD FORMATION PROBLEMS

The contemporary Latvian vocabulary is increasingly enriched with new words, the formation of which is based on stable and productive as well as less productive or innovative derivative models and means, often deviating from the established norms of word formation.

The article provides an insight into the problems one has to face in describing the derivational system of contemporary Latvian.

The article suggests using the term *reverse suffixation* or *reversion* to describe the derivational means with the help of which a predictable motivating word is created within the system after the bi-suffixal derivative, e.g. **gaišināt** → **gaiš** + **inā**+šan-a → **gaišs**, has already become part of the vocabulary.

The article analyses in greater detail the **two-stage derivatives**, which are formed:

- 1) when the compound is built with the help of syntactical means from the combination of motivational forms;
- 2) when the verbal nature of the participial form and the semantic links with the basic verb are weakened, conversion of the second component takes place and the participle turns into an adjective (*daudzsološs*), a noun (*jaunlaulātie*), or on adverb (*acīmredzot*).

Such derivatives, which belong to the substantival, adjectival or adverbial paradigm, could be called **conversion compounds**.

## Ona Laima Gudzinevičiūtė

*Šiaulių universitetas*

### LIETUVIŲ KALBOS *SUBSTANTIVA COMMUNIA*: TEORINIAI IR PRAKTINIAI VARTOJIMO ASPEKTAI

Lietuvių kalbos daiktavardžių giminės kategoriją formuoja dvi gramatinės reikšmės: vyriškosios giminės reikšmė ir moteriškosios giminės reikšmė. Kiekvienas daiktavardis būtinai turi vieną iš šių dviejų gramatinių reikšmių. Taigi kiekvienas daiktavardis yra arba vyriškosios, arba moteriškosios giminės. Norint išskirti daiktavardžių gimines, dažniausiai remiamasi trimis kriterijais: sintaksiniu, morfologiniu ir semantiniu.

1. Pagal sintaksinį kriterijų giminės kategorijos esmę sudaro tam tikrų žodžių klasių formų derinimas. Sakinyje žodžiai, turintys varijuojančias giminės formas (būdvardžiai, dalyviai, būdvardiškieji skaitvardžiai bei įvardžiai), yra derinami su daiktavardžiais, pvz.: *geras mokinys, gera mokinė*. Tais atvejais, kai daiktavardžių galūnės pagal giminę nediferencijuotos, lemiamą reikšmę turi derinamojo žodžio giminė. Ji parodo, kokios giminės yra daiktavardis, plg. *tas vagis, ta vinis, tas akmuo, ta sesuo, tas dėdė, ta lėlė*. Derinamojo žodžio giminė taip pat skiria vadinamuosius bendrosios giminės daiktavardžius: su vyriškosios giminės būdvardiškaisiais žodžiais einantys šios rūšies daiktavardžiai yra vyriškosios giminės, o su moteriškosios giminės būdvardiškaisiais žodžiais – moteriškosios giminės, plg. *didelis nenuorama, didelė nenuorama, toks valkata, tokia valkata*. Jų giminė priklauso nuo konteksto. Kadangi lietuvių kalboje derinimas tėra dvejetainis, tai ir giminės tėra dvi – vyriškoji ir moteriškoji. Derinimo kriterijų kaip klasifikacinį, pagal kurį galima visus daiktavardžius suskirstyti į gimines, akcentuoja A. Valeckienė (Valeckienė 1984, 175).

2. Daiktavardžio priklausymas vienai kuriai giminei išreiškiamas morfologiškai – kamieno ypatumais, linksnių galūnėmis. Daiktavardžių giminė suprantama kaip kamieno bei fleksijos diferencinis požymis, suvokiamas be konteksto. Vyriškosios giminės yra daiktavardžiai, turintys vienaskaitos vardininke galūnes *-as, -ias, -is, -ys* (kilmininke *-o, -io*), *-us, -ius* (K. -

aus, -iaus), -uo (K. -s), -is (K. -ies, N. -iui) ir -a (K. -os), -é (K. -és), jeigu reiškia vyriškosios lyties asmenis: *vaidila, viršila, Noreika, dėdė, tėtė, Krėvė*.

Moteriškosios giminės yra daiktavardžiai, kurių vienaskaitos vardininko galūnės -i, -a, -ia (K. -os, -ios), -é (K. -és), -is (K. -ies, N. -iai), -ė, -uo (K. -s).

Linksnuojami iš kitų kalbų atėję daiktavardžiai turi tuos pačius morfologinius giminės požymius, kaip ir lietuvių kalbos daiktavardžiai: *diktantas, stilius* – vyriškoji giminė (galūnės -as, -us), bakterija, tabletė – moteriškoji giminė (galūnės -a, -ė). Nelinksnuojami kitų kalbų kilmės daiktavardžiai yra arba vyriškosios, arba moteriškosios giminės, tik giminė išreiškiama ne morfologiškai, bet sintaksiškai – t.y. su daiktavardžiais derinamų žodžių formomis: *didelė fojė, pavykęs interviu, naujas taksi*. Galūnės -o, -u, -i rodo vyriškąją giminę (išskyrus *fru, ledi*), o galūnė -é – moteriškąją (išskyrus *atašė, rentjė*).

Deja, morfologinis kriterijus neapima visų daiktavardžių, pvz.: *a ir é* kamieno daiktavardžiai paprastai yra moteriškosios giminės, bet yra ir vyriškosios (*viršila, dėdė, Krėvė*, vadinamosios bendrosios giminės daiktavardžiai, kurie gali būti tiek vyriškosios, tiek moteriškosios giminės – *vėpla, mėmė*).

3. Pagal semantinį kriterijų giminės suprantamos kaip daiktavardžių semantikoje atsispindintys realiai egzistuojantys lyčių skirtumai. Tačiau šis kriterijus taip pat tinka ne visiems daiktavardžiams. Daiktavardžių priklausymas vyriškajai ar moteriškajai giminei yra logiškai motyvuotas tais atvejais, kai daiktavardžiai reiškia asmenis, gyvulius ar paukščius. Tada vyriškosios giminės daiktavardžiu pavadinamas vyriškosios lyties asmuo ar gyvis, o moteriškosios giminės daiktavardžiu – moteriškosios lyties, pvz.: *berniukas – mergaitė, gaidys – višta, jautis – karvė*. Šių žodžių šaknys skirtingos. Tačiau skirtingą giminę gali rodyti tik afiksai: *mokytojas – mokytoja, katė – katinas*. Daug gyvių, nepaisant lyties skirtumo, vadinami vienu vardu: *pelė, žirafa, šarka, žvirblis, žaltys*. Vyriškosios giminės daiktavardžiais lietuvių kalboje vadinami gyvulių ir paukščių jaunikliai: *kačiukas, šuniukas, viščiukas*. Dažniausiai vartojamos maloninės mažiškos formos.

Neatitikiną tarp natūralios giminės (lyties) bei gramatinės giminės rodo

ir vadinamieji bendrosios giminės daiktavardžiai, kurie gali būti tiek vyriškosios, tiek moteriškosios giminės (semantinio požymio neutralizacija). Jais pabrėžiami ne lyties skirtumai, bet ypatybė, nepriklausoma nuo lyties (Paulauskienė 1983, 182). Atskirą grupelę sudarytų ir bendresnės reikšmės daiktavardžiai, kuriais galima pavadinti tiek vyriškos, tiek moteriškos lyties asmenį. Reikšdami asmenį, jie neturi lyties reikšmės. Formos atžvilgiu vieni yra vyriškosios, kiti – moteriškosios giminės, pvz.: *žmogus, kūdikis, vaikas, giminė, palikuonis*. Jiems nebūdinga ir pejoratyvinė reikšmė. Sintaksinėmis funkcijomis sakinyje į vadinamosios bendrosios giminės daiktavardžius panašūs vyriškosios arba moteriškosios giminės daiktavardžiai, kurie vartojami perkeltine reikšme, pvz.: *avis* “nuolaidus, nedrąsus žmogus”, *beždžionė* “kas pamėgdžioja, maivosi”, *karvė* “nevikrus žmogus ar gyvulys”, *kiaulė* “nemandagus, begėdis, nešvarus žmogus”, *silkė* “liesas gyvulys ar žmogus”, *varna* “žioplys, išsižiojėlis”.

Lietuvių kalboje, be vyriškosios ir moteriškosios giminių, dar minimi ir vadinamieji bendrosios giminės daiktavardžiai: *naktibalda, priešgina, vėpla, mėmė*. Taip rašoma “Lietuvių kalbos gramatikoje” (1965, 161). “Lietuvių kalbos morfologijoje” taip pat priduriama, kad, be vyriškosios ir moteriškosios giminių, “kalboje yra ir tokių daiktavardžių, kurie kartais esti vyriškosios, kartais moteriškosios giminės. Tokie daiktavardžiai sąlygiškai vadinami bendrosios giminės daiktavardžiais” (Jakaitienė ir kt. 1976, 32). Tas pats tvirtinama “Dabartinės lietuvių kalbos gramatikoje” (1994, 64), “Dabartinės lietuvių kalbos žodyne” (2000, X). Skaitant tokius apibrėžimus, kaip teisingai pastebi A. Paulauskienė, “negelbsti nė priedai “sąlygiškai vadinami” arba “vadinamieji” bendrosios giminės daiktavardžiai – atrodo, kad yra trys daiktavardžių giminės: vyriškoji, moteriškoji ir bendroji” (Paulauskienė 1983, 181). Vengiant minėti žodį “bendroji” vartojamas terminas *substantivum communia*. Kadangi lietuvių kalboje derinimas tėra dvejopas, tai ir giminės tėra tik dvi – vyriškoji ir moteriškoji. “Bendroji” giminė neturi atskiro “savo” kamieno, fleksijų, nėra specialios su jais derinamos “bendrosios” giminės būdvardžių klasės. Tokių daiktavardžių giminė priklauso nuo konteksto. Kitaip sakant, viename sakinyje jie būna vyriškosios, kitame – moteriškosios giminės, pvz.:

Tas *bjaurybė* mane išgąsdino. Graži *bjaurybė* (mergaitė) kaip velnias.

Ji tokia *knibčius*, kad kapeikos neišgausi. Tai *knibčius* mūs Jonas – kapeikos veltui neišleis.

Su tokia *mème* nesusikalbēsi. Būk vyras – ne *mémé*!

*Vēpla* tokis, iš jo nieko nėra. Ji gudri boba, ne visai *vēpla*.

Substantiva communia turi vienos giminės formą, bet “forma neatspindi turinio, neparodo, kurios lyties asmuo pavadinamas tuo žodžiu” (Pauiauskienė 1983, 182). Tokius giminės raiškos atvejus, kaip *amžinas/amžina valkata* B. Stundžia siūlo vadinti konversija: nesikeičiant formai, keičiasi funkcija (Stundžia 1979, 82). Substantiva communia semantika ypatinga tuo, kad šie daiktavardžiai beveik visada pavadina asmenį arba gyvį pagal jam būdingą neigiamą veiksma ar kokią negatyvią ypatybę, parodo asmens ydą arba trūkumą, vartojami pravardžiuojant, apkalbant, barant, keikiantis, padeda charakterizuoti veikėją ir pan. Jau pavadindami “vyrą moteriškosios giminės daiktavardžiu arba moterį – vyriškosios, asmeniui suteikiame tokių savybių, kokios jam paprastai nebūdingos” (Barauskaitė 1975, 15). Lietuvių kalbos daiktavardžiai, turintys bendrą formą abiem giminėms, yra ypač spalvingi stilistiškai, dažniausiai vartojami tarmėse, šnekamojoje kalboje.

Latvių kalbos daiktavardžiai giminės požiūriu nesiskiria nuo lietuvių: taip pat turi dvi gimines – vyriškąją ir moteriškąją. Daiktavardžių gramatinė giminė nustatoma pagal reikšmę – semantiniu pagrindu ir pagal formą – morfologiniu pagrindu (Kabelka 1987, 85). Be to, ir čia pasitaiko tokių daiktavardžių, kurie gali būti abiejų giminių (jie dažniausiai turi galūnę –a):

*bezkaun-a* “1. begėdis, begėdė; akiplēša; 2. nešvankēlis, nešvankēlė”

*plāp-a* “plepys, plepē; papliauška, pliopa”

*tiepš-a* “priēšgina; užsispyrēlis, užsispyrēlė”.

Jei šie daiktavardžiai pavadina vyriškosios lyties asmenį, skiriasi jų vienaskaitos naudinininko galūnė: *tam aušam, tai aušai* (Gramatika 1959, 381).

Latvių kalbos bendrosios giminės daiktavardžiai taip pat turi niekinamąją prasmę.

Trumpai aptarus daiktavardžių giminės kategoriją, galima akcentuoti, kad trečiosios, “bendrosios”, giminės nėra. Kalbotyroje vartojamas

lotyniškasis pavadinimas *substantiva communia* reiškia ne trečiąją giminę, o tik specifinę daiktavardžių grupę.

### Literatūra

1. Barauskaitė J. (1975). Daiktavardžių giminės stilistinės ypatybės. *Kalbotyra*, T.XXVI(1). Vilnius: Mokslas, 15–23.
2. *Dabartinės lietuvių kalbos gramatika*. (1994). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
3. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. (2000). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
4. Jakaitienė E., Laigonaitė A., Paulauskienė A. (1976). *Lietuvių kalbos morfologija*. Vilnius: Mokslas.
5. Kabelka J. (1987). *Latvių kalba*. Vilnius: Mokslas.
6. *Lietuvių kalbos gramatika*, T. 1. (1965). Vilnius: Mintis.
7. Paulauskienė A. (1983). *Lietuvių kalbos morfologijos apybraiža*. Kaunas: Šviesa.
8. Stundžia B. (1979). Giminės kategorija lietuvių kalbos gramatinėje sandaroje. *Aktualiosios kalbotyros problemos*. Vilnius: Vilniaus V.Kapsuko un-tas., 80–83.
9. Valeckienė A. (1984). *Lietuvių kalbos gramatinė sistema*. Vilnius: Mokslas.
10. *Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika*, T.1. (1959). Rīga: Latvijas PSR Zinātņu akadēmijas izdevniecība.

### Резюме

#### SUBSTANTIVA COMMUNIA В ЛИТОВСКОМ ЯЗЫКЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ

Каждое имя существительное литовского языка бывает или мужского, или женского рода. Род имён существительных можно определить по трём критериям:

- 1) синтаксическому – в основе этого критерия лежит согласование форм некоторых классов слов в предложении. Если по флексии невозможно определить род имён существительных, тогда

- решающую роль играет форма рода согласованного слова;
- 2) морфологическому – род имён существительных определяется как дифференциальный признак основы или флексии, воспринимаемый без контекста;
  - 3) семантическому – род определяется по соотносённости с конкретным полом, что и отражается в семантике имён существительных, которые называют лиц, животных или птиц.

Особенную группу составляют имена существительные так называемого общего рода (*substantiva communia*). Так как согласование в литовском языке бывает только двух типов, то и род обозначается только как мужской или женский. “Общий” род не имеет специальных основ или флексий. Такие имена существительные имеют одну форму, но их род зависит от контекста. В одном предложении они бывают мужского, а в другом – женского рода. *Substantiva communia* особенны тем, что они ярко окрашены стилистически и поэтому чаще всего встречаются в разговорной речи и в диалектах.

**Monika Mihališina***Poznaņas A.Mickeviča vārdā nosauktā universitātē***MELNĀS KRĀSAS SEMANTIKA POĻU UN LATVIEŠU  
VALODĀ**

Daudzus valodas semantikas pētniekus nodarbinājis jautājums par krāsu nosaukumu nozīmi, jo tās skaidrojums bieži vien ir problemātisks. Krāsu nosaukumi definē konkrētu ārpus valodas realitātes esošu parādību, ko iespējams raksturot ar fizikas likumību palīdzību. Tomēr mēģinājums nosaukt krāsas pazīmes, izmantojot fizikas terminoloģiju, neļauj kaut cik pienācīgi atklāt krāsu apzīmējumu semantiku konkrētā valodā. Krāsu nozīmes pētījumi nav tikai tās fizikālo īpatnību apraksts. Tajos jābūt informācijai par krāsas nojēguma funkcionēšanas veidu valodas lietotāju apziņā, kā arī par tās īpatnībām kultūras kontekstā.

Šajā rakstā piedāvāts konotatīvs skatījums kultūras aspektā, analizējot melnās krāsas nozīmi un tai atbilstošus nojēgumus poļu valodā.

Melnā krāsa no visa krāsu spektra izvēlēta tās netipiskuma dēļ. Ņemot vērā šīs krāsas fizikālās īpatnības, ir pamats apgalvot, ka tā ir ahromatiska, respektīvi, tā nav īsta krāsa. Tomēr pamatkrāsu komplektā, kuru izstrādājuši pētnieki B.Berlins un P.Kejs (Tokarski 1990, 17), melnā krāsa līdz ar balto minēta pirmajā vietā. Gan melnā, gan baltā krāsa ir visvairāk pamanāma, ātrāk ieraugāma citu vidū. Mazāk attīstītās valodās, kurām nav izveidojusies plaša nosaukumu sistēma, tas ir, valodās, kurās varam atrast tikai divus krāsu nosaukumus, vērojams tas, ko minētie zinātnieki sauc par "baltumu un melnumu". Turklāt šīs krāsas ir saistītas ar cilvēka dzīves pieredzi, jo par to prototipiem tiek atzīta nakts un diena kā attiecīgās semantikas reprezentanti reālajā dzīvē. Te varam minēt arī Leonardo da Vinči piezīmi viņa traktātā par glezniecību: "Mēs varam izvēlēties baltumu kā gaismas pārstāvi, bez kura mēs nevaram ieraudzīt krāsu, un melnumu kā tumsas pārstāvi." (Pēc: Wierzbicka 1999, 420)

Semantisko lauku teorijā melnajai krāsai ierādīta nozīmīga vieta. Jans Grzeņa rakstā "Krāsu semantiskā lauka apraksta principi poļu valodā" (Grzenia 1993) klasificējis melnās krāsas pamatlauku.

Melnajai krāsai īpašu nozīmi piešķir baltā krāsa kā antonīmijas relācija. Tas nozīmē, ka starp šīm krāsām ir ciešāks sakars nekā starp citām krāsām, kuras atrodas semantiskajā laukā.

Melnā krāsa ir ļoti tieši saistīta ar simbolisko sfēru. Daudzās kultūrās tā asociējas ar nāvi, sērām un nelaimi (sal. latviešu *melnā diena*, *melnā kā nāve*). Krāsas simbolisko nozīmi nosaka konkrētās kultūras tradīcijas. Dažādās valstīs sēru krāsa ir baltā, nevis melnā, kas savukārt var tikt izmantota, norādot uz veiksmi, piem., *melnais kaķis* britu kultūrā, *melna soma*, *portfelis* personas karjerā japāņu kultūrā.

Plašs informācijas avots par leksēmu nozīmi kādā valodā ir vienvalodas skaidrojošās vārdnīcas. Tāpēc, lai izpētītu melnās krāsas nozīmi valodās, kuras mūs interesē, tika izvēlētas vārdnīcas, kur visplašāk pārstāvēta poļu un latviešu valoda, konkrēti: “Słownik języka polskiego” (“Poļu valodas vārdnīca” Vitolda Doroševska redakcijā; turpmāk – SJPD) un “Latviešu literārās valodas vārdnīca” (turpmāk – LLVV). Minētās vārdnīcas poļu un latviešu lingvistikā ir plašākie darbi un ietver vissvarīgāko informāciju par tajās minētajām valodas vienībām, kā arī frazeoloģismus, kuros izmantotas analizējamās leksēmas.

Materiāls papildināts ar faktiem, kas atrodami A.Lauas “Latviešu valodas frazeoloģismu vārdnīcā” un “Słownik frazeologiczny języka polskiego” (“Poļu valodas frazeoloģismu vārdnīcā” S.Skorupkas redakcijā). Izpētīta arī E.Kagaines un S.Raģes “Ērgemes izloknes vārdnīca” un A.Reķēnas “Kalupes izloknes vārdnīca”, lai noskaidrotu, kā attiecīgajās izloksnēs veidojies nojēgumu *balts* un *meln*s semantiskais lauks. Apkopojot un analizējot savāktu materiālu, autore nonākusi pie vairākām atziņām.

Definīciju, kuras atrodamas iepriekš minētajās latviešu un poļu vārdnīcās, pamatā ir tradicionālā konstrukcija: definētais elements (lat. *definiendum*), kurš konkrētajā gadījumā ir krāsas nosaukums, un definējošais elements (lat. *definiens*).

Melnās krāsas aprakstā izmantotas šīs krāsas fizikālās īpašības, piem., SJPD teikts: *meln*s ir *vistumšākā krāsā esošais, kas atbilst atstarotu gaismas staru trūkumam* (SJPD – 1, 1956, 1098). Definīcijas beigās atrodam arī designātu nosaukumus, kas vispilnīgāk atspoguļo raksturotās krāsas nojēgumu: *ogle un sodrēji*. LLVV ir līdzīgs apraksts: *meln*s –

tāds kurš ir sodrēju krāsā, tāds, kuram ir ļoti tumšs tonis (parasti brūns vai pelēks) (LLVV–5, 1984, 149). Te ietverta arī informācija par antonīma saturu, tas ir – par balto krāsu. Līdz ar to varam konstatēt, ka abās valodās melnā krāsa tiek definēta, izmantojot tāpatības principu, respektīvi, nosaucot objektus, kas asociējas ar melno krāsu un kuri parastam valodas lietotājam ir viegli uztverami.

Iepriekš minētajās vārdnīcās melnās krāsas nosaukumu skaidrojumā izmantotas analītiskas definīcijas, kuru galvenais mērķis ir atklāt, kādā veidā attiecīgais vārds tiek lietots (Polanski 1995, 101). Tas nozīmē, ka šajās definīcijās parasti tiek minēts daudz piemēru un frazeoloģismu, ar kuru palīdzību skaidrots vārda izmantojums. Poļu vārdnīcā (SJPD) īpaši bieži tiek doti kompozīti, kuri ir tādu augu sugu nosaukumi, kas ietver leksēmu *melns*, piem.: *czarna jagoda* 'mellenes', *czarny bez* (burtiski – melnie ceriņi), kā arī frazeoloģismi, kas ietver melnās krāsas nosaukumu, piem., *czarna lista* 'melnais saraksts', *czarna owca* 'melna aita'. Arī LLVV reģistrēti ar augiem saistīti nosaukumi. Tajos melnās krāsas semantika izmantota šiem augiem raksturīgu slimību nosaukšanai, piem.: *melnās kājas*, *melnie rudzi*, *melnais pelējums*. Vairākkārt minēti arī frazeoloģismi, kuros ir melnās krāsas nosaukums, piem.: *melnā diena*, *melnais darbs*, *melnā nelaime*. Līdzās melnās krāsas pamatnozīmei tiek uzrādītas vairākas nepatstāvīgas nozīmes. LLVV šai krāsai reģistrētas vēl šādas nozīmes:

- 1) **melns**, pamatnozīme – vistumšākā no visām krāsām; arī nefīrs, notraipīts ar ko tumšu. *Melna mute*. *Melnas rokas*;
- 2) nosodāms, nelikumīgs (parasti par parādībām sabiedrībā), galēji reakcionārs; ļauns, nelietīgs. *Melnā vara*. *Melnā sotņa*;
- 3) tāds, kam ir ļoti tumša ādas krāsa (kā rases pazīme). *Melnie iezemieši*. *Melnā rase* – ekvatoriālā rase.

Tiek minēts arī substantivējums *melnais*, kas nozīmē gan *nēģeris*, gan *dienvidnieks*, gan arī *melnstrādnieks* (LLVV–5, 1984, 149–151).

Poļu valodas vārdnīcā melno krāsu aprakstošais šķirklis ietver daudz vairāk raksturīgo nozīmju – astoņas:

- 1) **czarny** – melns, pamatnozīme – *najaciemniejsza ze wszystkich barw* (vistumšākā no visām krāsām);
- 2) *wyraznie odróżniający sie od tła* (melns, skaidri atstarots no fona);
- 3) *mroczny, nie oświetlony* (krēslains, neapgaismots);

4) *mający czarną skórę, ciemne włosy* (tāds, kam ir melna āda un mati);

5) *brudny, powalany* (netīrs);

6) *zły, niegodziwy, złowrogi* (ļauns, uztraucošs, ļaunprātīgs, nelabvēlīgs, bezjūtīgs, fatāls);

7) *smutny, trudny do zniesienia* (skumjš, neizturams);

8) *złowieszczy, złowrózbný, niepokojący* (draudošs, traucējošs).

Vienlaicīgi vārdnīcā melnā krāsa ir minēta arī lietvārda nozīmē:

*melnais* – cilvēks ar tumšu ādu un ar tumšiem matiem, nēģeris (pol.

*Murzyn*), arī galējo reakcionāro grupējumu loceklis (SJPD 1993, 1098–1102).

Redzam, ka poļu vārdnīcā šķirkļa piedāvājums ir vairāk detalizēts. Tajā iekļauts vairāk nozīmju nekā latviešu valodas vārdnīcā. Tomēr dažas no tām ir līdzīgas, piem., *skumjš, neizturams, nelaimju pilns* un *draudošs, traucējošs*.

Lai izceltu leksēmas *melns* galvenās nozīmes poļu valodā, izmantosim semantisko lauku teorijā lietoto metodi<sup>1</sup>. Semantisko lauku pētījumos tiek izmantotas divas tehnikas, nosakot atšķirīgas nozīmes. To pamatā ir “..1) atsevišķu derivatīvi semantisko grupu un 2) asociatīvo rindu pētīšana. Derivatīvi semantiskas grupas rāda, vai un cik ļoti vārds valodā iesakņojies attiecīgajā nozīmē. Vērojot asociatīvās rindas, mēs varam pateikt, kuriem semantiskajiem laukiem pieder vārda atsevišķās nozīmes. Derivatīvi semantiska grupu analīze ir svarīga tādēļ, ka, pēc leksikologu domām, viena

<sup>1</sup> Šeit ievērots semantiskā lauka apraksts, kuru savā grāmatā sniedz V.Miodunka. Viņš izmanto J.Trīra un V.Porciga semantisko lauku teoriju. Citē arī definīciju, kuru izveidojis Dž.Laienss, kurš uzskata, ka: “..lauks, kura elementi ir leksēmas, tiek saukts par leksisko lauku. Leksiskais lauks ir paradigmātiski un sintagmatiski izkārtota vārdu krājuma kopuma apakšgrupa. Tālāk semantisko lauku teorijas versija apstiprina, ka dotās valodas vārdu krājums S veido slēgtu leksēmu kopumu  $S=1, 1, 1...1$ , kuru var sadalīt tādās leksikas vienībās kā: PL, PL, PL ... PL, tas nozīmē – tādās kopuma apakšgrupās, kur: 1) katru divu kopumu apakšgrupu kopīgā daļa ir neaizpildīta (neviens leksēma nav vairāk kā viens kopuma apakšgrupas elements) un 2) visu lauku summa S daļā ir vienāda ar S (katra leksēma ir kāda lauka elements). (Pēc: Miodunka 1989, 111)

un tā paša vārda atšķirīgajām nozīmēm jāatspoguļojas atšķirīgās derivatīvi semantiskās grupas rindās” (Miodunka 1989, 147)<sup>2</sup>.

Izmantosim iepriekš minēto metodi īpašības vārda *melns* nozīmes izpētei, respektīvi, mēģināsim atsevišķām nozīmēm sniegt derivatīvi semantiskās un asociāciju rindas.

czarny-1- *czarniawy, czarniutki, czarniuchny, czarny, poczernieć, zaczernieć, przyczernieć; ciemny, noc, wieczór*

Atbilstoši latviešu valodā:

melns-1- *melnīgs, pamelns, melngans, melnot; tumšs, nakts, vakars;*

czarny -2- *czernić, zaczernić, zaciemnić, ciemny, ciemność, wieczór, noc, ciemny chleb;*

melns-2- *melnot, melnīgs, pamelns, melngans; tumšs, nakts, vakars, melnā maize (rupjmaize);*

czarny-3- *czarny, czernieć, ciemny, nieprzyjemny, wieczór, noc, ciemność;*

melns-3- *melnoties, melnināt, melnēt; tumšums, nepatīkams, nakts, vakars;*

czarny-4- *czarny, czarnuch, czarny towar, Murzyn, Afryka;*

melns-4- *melns cilvēks, melnādains, negroīds, Āfrika, melnā prece;*

czarny-5- *nav atbilstmju nieczysty, ubrudzony, brudas, brudny;*

<sup>2</sup> Parādību, kuras pamatā ir viena leksikas elementa daudznazīmīgums, sauc par polisēmiju. Tā ir cieši saistīta ar homonīmiju. Polisēmija un homonīmija atrodas semantisko lauku izpēte zonā. Nozīmes devīzes laukā tas ir savstarpēji saistīts savienojums. Ņemot vērā to, ka jēdzienu nozīmes ir nevis identiskas, bet līdzīgas, ir grūti noteikt, pie kādiem semantiskajiem laukiem ir pieskaitāma konkrētā nozīme. Lai likvidētu polisēmiju un homonīmiju, semantisko lauku teorijā tiek lietota rakstā izklāstītā metode.

melns 5- **nav atbilstmju**

*netīrs, notraipīts, netīrumi, grūži, nevīža;*

czarny-6- **nav atbilstmju**

*niegodziwy, zły, złośliwy, nieżyczliwy, nieszczery, złowrogi, wróg, czarna niewdzięczność, czarny charakter;*

melns-6- **nav atbilstmju**

*ļaurprātīgs, ļauns, nelabvēlīgs, fātāls, kaitīgs, negodīgs, draudošs, ienaidnieks, naidīgs, melnais, nepacietīgums, melnais raksturs;*

czarny-7- **nav atbilstmju**

*smutny, trudny do zniesienia, pelen nieszczęść, czarne myśli, czarna rozpacz;*

melns-7- **nav atbilstmju**

*skumjš, trūkst jautrības, nelaimīgs, neuzbāzīgs(?), pilns ar nelaimēm, melnas domas, melnais izmisums, melnā grūtsirdība;*

czarny-8- **nav atbilstmju**

*złowieszczy, złowrózbnny, niepokojący, czarna przyszłość, czarne myśli;*

melns-8- **nav atbilstmju**

*draudošs, traucējošs, melnā nākotne, melnas domas, melnā grūtsirdība.*

Ņemot vērā iepriekš teikto, jāatzīst, ka pirmajai un otrajai, kā arī trešajai nozīmei derivatīvi semantiskās grupas un asociāciju rindas ir līdzīgas. Šī nozīme attiecināta uz priekšmetu vai lietu, kam ir raksturīga melnā krāsa, gaismas trūkums, tumšums – gan tiešā, gan pārnestā nozīmē. Mēs varam to kvalificēt kā semantisko lauku, kas ir saistīts ar krāsu un toņu nosaukumiem.

Ceturta, piektā un sestā nozīme nav saistīta ar kādu citu nozīmi, tāpēc ka to derivatīvi semantiskās grupas un asociāciju rindas nav līdzīgas, tātad nav līdzīgas arī leksiskās vienības. Tās varam kvalificēt kā atšķirīgas nozīmes, kas pieder atšķirīgiem semantiskiem laukiem: ceturta nozīme “cilvēka rases” nosaukumu laukam, piektā – semantiskam laukam, kas attiecas uz kaut ko “netīru”, un sestā laukam, kas ietver “cilvēka rakstura

un rīcības īpašības”.

Septītā un astotā nozīme raksturo psihisko stāvokli, sliktu garastāvokli, uzbudinājumu, dusmas, nedrošību, šaubas. Tās mēs varam kvalificēt kā lauku, kurā atrodas vārdi, kas apzīmē “cilvēka psihisku un emocionālu stāvokli”.

Izmantojot šo metodi un klasificējot atšķirīgu nozīmju dažādos laukus, varam nošķirt šādas melnās krāsas nozīmes poļu valodā (un atbilstoši tām – latviešu valodā):

*czarny-1- kolor czarny, ciemny, ciemno odbijający się od tła,  
nieoświetlony;*

*melns-1- melns, tumšs, neapgaismots;*

*czarny-2- mający ciemny kolor skóry, Murzyn;*

*melns-2- tāds, kam ir melna āda, nēģeris;*

*czarny-3- zły, niegodziwy, złowrogi;*

*melns-3- ļauns, ļaunprātīgs, kautrīgs, fatāls;*

*czarny-4- brudny, ubrudzony czymś ciemnym;*

*melns-4- netīrs, notraipīts, nosmērēts;*

*czarny-5- smutny, nie do zniesienia, pełen nieszczęść, niespokojny,  
niepokojący;*

*melns-5- skumjš, nelaimīgs, neuzbāzīgs, draudošs.*

Četri no minētajiem šķirkļiem atrodami arī LLVV. Nozīme, kas izsaka *skumjas, nelaimi, šaubas* nav reģistrēta LLVV.

Tomēr šo nozīmi varam atrast frazeoloģismos, kas minēti gan šajā, gan arī “*Latviešu valodas frazeoloģijas vārdnīcā*” (Laua u.c. 1997, 699–703) un kas eksplicē melnās krāsas semantikas izmantojumu, tās patstāvīgo nozīmi, piem., *melna nelaiمة, melnā diena*. Ņemot to vērā, varam konstatēt, ka vārdnīcās šķirkļa līmenī reģistrētas nozīmes, kas ir raksturīgas melnās krāsas semantikai latviešu un poļu valodā un lielā mērā ir līdzīgas.

## Literatūra

1. Ampel-Rudolf M. (1994). *Kolory. Z badań leksykalnych i składniowo-semantycznych języka polskiego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
2. Ceplītis D. (atb. red.). (1972–1996). *Latviešu literārās valodas vārdnīca*, 8 sēj. Rīga: Zinātne,
3. Grzenia J. (1993). Założenia opisu pola smeatycznego barw w języku polskim. *Poradnik Językowy*, 4.
4. Guļevska (atb. red.). (1998). *Latviešu valodas vārdnīca*. Rīga: Avots.
5. Kagaine E., Raģe S. (1977–1983). *Ērgemes izloksnes vārdnīca, I-III s.* Rīga: Zinātne.
6. Kopaliński W. (1990). *Słownik symboli*. Warszawa.
7. Laua A., Ezeriņa A., Veinberga S. (1997). *Latviešu frazeoloģijas vārdnīca*. Rīga: Avots.
8. Miodunka W. (1989). *Podstawy leksykologii i leksykografii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. Kursīte J. (1996). *Latviešu folklorā mītu spoguļi*. Rīga: Zinātne.
10. Polański (red.). (1995). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
11. Reķēna A. (1998). *Kalupes izloksnes vārdnīca, 2.sēj.* Rīga.
12. Doroszewski W. (red.). (1956–1964). *Słownik języka polskiego, t. I-LX*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
13. Skorupka S. (red.). (1977). *Słownik frazeologiczny języka polskiego, t. I-II*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
14. Szymczak M. (red.). (1993). *Słownik języka polskiego, t. I-III*. Warszawa: Wydawictwo Naukowe PWN.
15. Tokarski R. (1995). *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
16. Tokarski R. (1984). *Struktura pola znaczeniowego (studium językoznawcze)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
17. Wierzbicka A. (1990). The meaning of color terms, semantic, culture and cognition. *Cognitive Linguistic*, 1-1.

18. Wierzbicka A. (1999). *Język–umysł–kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
19. Zaręba A. (1954). *Nazwy barw w dialektach i historii języka polskiego*. Wrocław.

### Summary

#### THE SEMANTICS OF BLACKNESS IN POLISH AND LATVIAN

The article deals with the semantics of 'blackness' in Polish and Latvian. In order to define the semantics of a colour one must find not only it's physical properties, but first of all it's meaning and the way it functions in the language.

The most comprehensive information about the functions of a lexeme in a language can be found in the monolingual dictionaries. We have analysed the definitions of 'black' in Polish and Latvian taken from *Słownik języka polskiego* (SJP red. W. Doroszewski) and *Latviešu literāras valodas vārdnīca* (LLVV).

The definitions of 'black' in both dictionaries are basically the same. The difference regards only the number of non-basic meanings of 'black' used in Latvian and Polish respectively. Polish dictionaries give 8 non-basic meanings, Latvian dictionaries only three.

After an analysis of the meanings of 'black' given in the dictionary of the Polish language, based on the theory of semantic fields, we have found 5 the most significant meanings, and we have concluded that they are the same as those given in the dictionaries of Latvian.

**Дмитрий Клечко**

*Латвийский Университет*

## **ОЦЕНОЧНЫЕ НОМИНАЦИИ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В ТЕКСТЕ**

(на материале немецкого языка)

В современной науке о языке все больше возрастает интерес к человеческому фактору. После “эпохи структурной лингвистики”, а затем бурного развития семантики, объектом исследования становится язык. Волна коммуникативно-прагматических исследований, естественно, не могла не затронуть категорию *оценки* в языке, так как оценка не существует вне человеческой личности, ее интересов, потребностей, целей, знаний об окружающем мире. В процессе познания и процессе общения человек не может не выражать своего отношения к миру. Изучение к а т е г о р и и о ц е н к и, ее языкового и речевого статуса опирается на современные философско-логические исследования. Большинство лингвистических работ об оценке посвящено изучению видов оценочных значений и средств их выражения. Рассматривались и такие аспекты категории оценки, как ее содержательная сущность и системность выражающих ее единиц, соотношенность оценочности с модальностью, и оценка как эмоционально-экспрессивная коннотация. Затрагивались вопросы классификации оценок и их семантического варьирования. Актуальным остается вопрос *выявления средств и способов выражения оценочного отношения* к явлениям объективной действительности и *описания семантико-синтаксических процессов*, которые обуславливают многообразие форм выражения данного значения. Перспективный характер носит изучение проблемы *функционирования оценочных номинаций* в тексте; *роль субъекта речи и субъекта восприятия* в процессе образования и понимания оценочных единиц.

Единицы языка являются не только отражением

номинативной, но и прагматической деятельности человека. Так, единицы словарного состава, в лексическом значении которых заключена определенная оценка обозначаемых ими явлений, содержат в себе закодированную информацию об отношении субъекта к объекту. Однако на формирование оценки в речи воздействуют не только непосредственно выражающие ее операторы, но и многие другие факторы: пресуппозиция, квазистереотипы, культурно-социальное видение мира, знание языка, истории и науки, знание о психологии, привычках, взглядах отправителя информации, знание содержания текста, непосредственно предшествующего данному сообщению.

Оценка в речи представлена гораздо более богатыми средствами, чем в языке. Так, например, анализ текстов позволил обнаружить способность узусно-нейтральных слов приобретать окказиональную оценочную семантику. Оценочные операторы в речи, в свою очередь, могут менять аксиологическую ориентацию и выражать оценочный смысл, совершенно противоположный зафиксированному в словаре. И, наконец, оценка может передаваться высказываниями, не содержащими ни единого оценочного оператора.

Оценка представляет собой мыслительную операцию, в процессе которой объект оценки определяется как ценность (имеет положительное значение с точки зрения оценивающего субъекта), как антиценность (имеет отрицательное значение) или же как неценность (не имеет ни положительного, ни отрицательного значения). Результатом данной логической операции может быть оценочное высказывание, дающее оценочную квалификацию того или иного явления.

Установление ценностной значимости объекта влечет за собой формирование у человека определенного ценностного отношения. Свое положительное, отрицательное или нейтральное отношение к данному явлению человек так или иначе обнаруживает в процессе коммуникации, выражая его в более явной или более скрытой форме. Под о ц е н к о й, таким образом следует понимать “как выражение оценочной

квалификации какого-либо объекта, так и выражение к нему положительного, отрицательного или нейтрального отношения” (Иванина 1984, 4).

Выражение оценки, непосредственно затрагивающей интересы человека, связано не только с проявлениями эмоционального состояния говорящего, но и с его желанием выделить ее, обратить на нее внимание собеседника, оказать тем самым определенное прагматическое воздействие (Савинкина 1987, Фомина 1996).

Для выполнения оценочной функции язык располагает совокупностью средств (фонетических, лексических, грамматических, фразеологических), которые обеспечивают адекватное выражение говорящим своего *эмоционально-оценочного отношения* к предмету высказывания.

Одним из эффективных и широко применяемых средств выражения эмоционально-оценочного отношения к явлениям окружающей действительности в современном немецком языке являются *словообразовательные средства*. Словообразовательные элементы, обладающие эмоционально-оценочным потенциалом, вносят своеобразное субъективное дополнение к значению лексической единицы, придают слову новую эмоционально-оценочную окраску. Взаимоотношение между производящей основой и словообразовательным элементом может быть двояким. В одном случае словообразовательный элемент усиливает, подчеркивает эмоционально-оценочное значение, заложенное в самой основе, например, *die Fresserei, die Blödelei, das Gegacker, das Gequassel*. Во втором случае словообразовательный элемент придает слову качественно новый смысл. Всю эмоционально-оценочную информацию несет словообразовательный элемент: *die Vorleserei, die Lautsprecherei, das Geschreibsel*.

Употребление данных словообразовательных средств исключает громоздкость высказывания, позволяет в лаконичной форме наиболее точно охарактеризовать лицо, предмет, явление с положительной или отрицательной стороны. Как отмечает

Л.И.Полякова, если обычно в аффиксальных образованиях производящая основа выступает в качестве ономаσιологического базиса, а аффикс — в качестве ономаσιологического признака; то, имея дело со стилистически маркированным аффиксом, мы можем наблюдать обратное: аффикс выражает общее понятие, которое кладется в основу обозначения, производящая основа уточняет, модифицирует это основное понятие, привнося в него дополнительные и стилистические оттенки (Полякова 1979, 74).

Современный этап развития языкознания характеризуется стремлением к изучению языка в его реальном функционировании, т.е. в условиях конкретных ситуаций общения в соответствии с целями коммуникантов. Такой подход лежит в основе нового, зародившегося в недрах функциональной лингвистики направления, получившего название *коммуникативной лингвистики* и характеризуемого самыми разнообразными концепциями и направлениями (*лингвистика текста, лингвопрагматика, теория речевых актов* и т.д.). Несмотря на их значительные отличия, которые непосредственно касаются выделения предмета наблюдения, центральных категорий и единиц анализа, общим для всех является представление о языке как о средстве общения, осуществляемого человеком в определенных социальных и межличностных условиях с определенными мотивами и целями, с определенным использованием языковых средств.

Коммуникативный подход, с его ориентацией на функционирование языка как динамический, деятельностный процесс, проникает во все уровни языковой системы, что вполне закономерно, так как все они одинаково значимы в осуществлении функционирования. Анализ языковых единиц в условиях их конкретной реализации, с учетом всех возможных параметров и условий определенной ситуации общения позволяет получать достаточно полную объективную информацию как о семантическом потенциале данных единиц, так и о закономерностях их функционирования. В области словообразования также наметился переход от изучения

внутренней организации словообразовательных систем к исследованию функций словообразовательных средств в актах коммуникации. Соответственно в словообразовании все шире осознается необходимость показа не только деривационного механизма, но и мотивов, целей использования словообразовательных средств, особенностей их восприятия.

Для выявления закономерностей функционирования эмоционально-оценочной лексики в динамике, т.е. реализации в коммуникативном акте, обратимся к контекстной реализации особой группы слов немецкого языка, так называемых итеративных имен существительных, которые характеризуются большим потенциалом эмоциональной окрашенности. Эта группа слов может приобретать в контексте такие значения, которые не зафиксированы словарем; или же дополнительные смысловые оттенки, которые сами по себе имеют преходящий характер и возможны именно в условиях данного контекста. За подобными значениями закреπлен термин *контекстуальное значение* (Гальперин 1958, 110).

*Контекстуальное значение* – наиболее подвижная, неустойчивая, колеблющаяся в своем содержании категория, которая не реализуется, а возникает в данном контексте, порождается им. Слова в составе речи семантически влияют друг на друга. Разные контексты, даже самые минимальные, обнаруживают это влияние. Под воздействием контекстуальных и прагматических факторов актуализируется узуальный признак денотата, который в семной структуре актуализируемого слова отражен чаще всего в виде потенциальной семы той или иной оценочной направленности, являющейся наиболее релевантной для выполнения функционально-прагматической цели конкретного коммуникативного акта. Под влиянием контекста и конкретной прагматической ситуации актуализируется признак денотата, соотносящийся с семой, выделяемой в пределах актуализируемого слова и обладающей определенной оценочной направленностью, которая при актуализации в зависимости от прагматической интенции субъекта речи меняет свою

направленность на противоположную. Под воздействием контекстуальных и прагматических факторов актуализируемый узуальный признак денотата и соотносящаяся с ним сема, узуально не обладающая оценочной направленностью, приобретает ту или иную оценочную направленность, которая соответствует прагматической задаче коммуникативного акта. Под воздействием контекстуальных и прагматических факторов в семную структуру актуализируемой единицы может окказионально индуцироваться эмоционально-оценочная сема, что связано с приписыванием денотату субъектом речи нового, ранее не присущего ему признака оценочно-квалификативного характера (Шакирова 1985, 8).

Слова имеют довольно широкие возможности употребления в речи в их непрямой функции. На наш взгляд, специфический характер контекстуально-обусловленного употребления языковых единиц создается тем свойством лексической единицы, которое традиционно в современной лингвистике квалифицируется как *асимметрия словесного знака*. Полифункциональность единиц изначально мотивирована присутствием в языке более емкого по объему и многомерного по своей организации плана содержания и более простого и меньшего по числу единиц плана выражения (Азнаурова 1977).

При создании актуального речевого знака представляется возможным разграничить два основных вида контекстуально-обусловленного употребления у отглагольных имен существительных, образованных по моделям *Ge- + основа + -e/ нуль-суффикс* и *основа + -ei/-erei, -elei*: создание экспрессивно-образных стилистических и дополнительных эмоционально-оценочных смыслов.

Говоря о механике экспрессивно-образного употребления отглагольных имен существительных, необходимо учитывать, что способ отыскания значения формы по контексту и выявление стилистической функции слова являются логическим приемом рассуждения о значении формы, выведения следствия из найденных посылок (Колшанский 1980). Контекст

расшифровывается не интуитивно, а посредством логического рассуждения, поддающегося в основном формальному описанию. Обратимся к примерам:

*Er streckt mir seine Pfote und quakt: Sie da, Mittelstädt, wie geht es denn?*

или

*Kinder, hört endlich auf zu quaken! (D)*

И далее:

*Das ganze Gequake um das Rauchverbot war vollkommen umsonst. (D)*

В данном случае мы имеем дело с переносным значением глагола *quaken* ‘квакать’. В процессе переименования происходит сдвиг денотативной соотнесенности на основе переноса общего признака ‘беспреданный, резкий, действующий на нервы’ с объекта первичной номинации на объект вторичной номинации

Общность признака подтверждается наличием общей семы ‘беспреданный, резкий, действующий на нервы’ у обоих глаголов и отглагольных имен существительных.

Рассмотрим следующие примеры:

глаголы *essen* ‘есть’ (по отношению к человеку) и *fressen* ‘есть’ (по отношению к животному). Глагол *fressen* может быть употреблен и по отношению к человеку. В данном случае глагол получает фамильярно-грубую окраску ‘жрать, лопать’:

*Was gab es denn da zu fressen?*

*Sie wollen immer nur fressen und nicht arbeiten.*

*Er ißt nicht, er frißt.*

*Ich kriege den Jungen nicht satt, er frißt für drei [wie eine neunköpfige Raupe].(D)*

В этом случае возможны отглагольные образования: *die Esserei*, *die Fresserei*.

Посредством имени существительного *die Esserei*

показывается презрительное отношение говорящего к манере есть другого человека, к процессу еды (1):

*Diese Esserei auf der Strasse kann ich nicht leiden.  
Was ist denn das für eine Esserei bei dir? Du schmatzt ja!  
Diese dauernde Esserei! Da bleibt doch keine Zeit für wichtigere Sachen.* (D)

Более экспрессивны следующие примеры (2):

*Seine Fresserei wird ihn noch ruinieren.  
Bei der Hochzeit gab es eine große Fresserei.  
Bei seiner Fresserei wird mit schlecht.* (D)

Имя существительное *die Fresserei* употреблено в этих контекстах в переносном смысле и означает ‘манеру есть, сидеть за столом, обжорство, жранье’. Говорящий высказывает свое эмоциональное отношение, в его глазах человек, который ест, ведет себя не совсем пристойно, не так, как это подобает за столом. Поведение человека, который ест, напоминает поведение животного. Общность признака подтверждается наличием общей семы ‘без манер’ у обоих имен существительных.

В семантическом плане процесс экспрессивно-образного употребления сопровождается следующим преобразованием семной структуры актуализируемой единицы: приглушением архисемы ‘пресмыкающееся’ или ‘животное’ и индуцированием окказиональной семы ‘человек’ (1). Наблюдается так называемый сдвиг семы. При этом актуализируется потенциальная сема ‘бесперывный, резкий’ (1) и семы ‘без манер, некультурный’ (2). В ходе такого переноса значения происходит индуцирование окказиональной семы презрения или пренебрежения, которая наслаивается на актуализируемую сему ‘резкий, бесперывный, действующий на нервы’ (1) и ‘без манер’ (2) и усиливает отрицательное значение слова.

Экспрессивно-образное переосмысление предмета

наименования сопровождается появлением эмоционально-оценочных смыслов, дополнительных к тем, которые содержатся в смысловой структуре узуального значения отглагольных имен существительных, образованных по рассматриваемым словообразовательным моделям. Так, в наших примерах с отглагольными именами существительными их употребление в контексте становится основанием для формирования у производных *das Gequake*, *die Fresserei* окказионального усиления отрицательного эмоционально-оценочного смысла по сравнению с другими контекстами, например, *das Gequake der Frösche*, *die Fresserei der Schweine*.

Окружение итеративного образования способствует появлению экспрессивно-образных стилистических смыслов и наложению на них дополнительных эмоционально-оценочных смыслов.

Проследим употребление рассматриваемых отглагольных имен существительных в контексте как источника создания дополнительных к узуальному значению эмоционально-оценочных смыслов (добавление семантических компонентов, наложение смысла). Рассмотрим, какие семантические оттенки накладываются на основное значение отглагольного имени существительного при его употреблении в контексте и за счет чего это происходит, так как для контекстологического анализа интересен не факт понимания словесных сочетаний, а содержащиеся в самих условиях речи предпосылки для этого понимания.

В контексте отглагольные итеративные образования могут приобретать резко выраженные и противоположные т и п ы о т т е н к и. Так, например, в одном случае итеративные имена существительные в контексте могут характеризовать объект, явление или процесс с отрицательной стороны, то есть обладают эмоционально-экспрессивной функцией отрицательного отношения с оттенками иронии, презрения, уничижения и др. В другом случае итеративное образование может характеризовать объект или явление с положительной стороны, обладает

эмоционально-экспрессивной функцией положительного отношения с оттенком нежности, любви, ласки и т.д.

Итеративное имя существительное, имеющее в языке отрицательное эмоционально-оценочное значение, может приобретать в контексте положительный эмоционально-оценочный смысл и наоборот. Одно и то же отглагольное имя существительное может выступать в контексте в качестве средства выражения как отрицательной, так и положительной характеристики. При этом семантические оттенки актуализируются за счет индуцирования сем отрицательной или положительной направленности. В этом значительную роль играет микротекст (например, имя прилагательное, определяющее имя существительное), макротекст или речевая ситуация.

Проанализируем некоторые примеры употребления итеративных образований как средства проявления дополнительных к узуальному значению эмоционально-оценочных смыслов. Наиболее простыми в стилистическом функционировании слова предстают случаи адекватной реализации словарных стилистических значений:

*Schon Mitte Januar brach bei meiner Kusine Lucie ein merkwürdiges Leiden aus: beim Anblick der Tannenbäume, die auf den Straßen und Trümmerhaufen herumlagen, brach sie in ein hysterisches Geschluchze aus.* (В: 53)

На отрицательный стилистический статус слова *das Geschluchze* указывает семантика самого слова. В парадигматике слово имеет отрицательное значение. Но сигнал наличия отрицательного стилистического значения слова *das Geschluchze* идет как от содержания самого анализируемого слова, так и от контекстуального указания, исходящего от словосочетания *in ein hysterisches Geschluchze ausbrechen*. Эпитет *hysterisch* логически определяет отглагольное имя существительное, занимая синтаксическую позицию определения при нем. Семантика

эпитета влияет на смысл определяемого. На отрицательное эмоционально-оценочное значение слова *das Geschluchze* накладывается дополнительный оттенок 'навязчивый, действующий на нервы, неприятный'. При этом эмоционально-отрицательный смысл усиливается, появляется дополнительный оттенок презрения, отчуждения. Именно определение усиливает отрицательный эмоционально-оценочный смысл. Имя прилагательное *hysterisch* содержит в своей смысловой структуре в качестве дифференцирующих семы, реализующие отрицательный эмоционально-оценочный смысл. Данные семы способствуют индуцированию у отглагольного имени существительного окказиональных сем аналогичного характера, усилению отрицательного характера и усилению отрицательного эмоционального смысла итеративного образования.

Мы проанализировали пример усиления уничижительного стилистического значения в процессе контекстной реализации итеративного образования отрицательной направленности. Рассмотрим пример употребления итеративного образования, имеющего в языке отрицательное эмоционально-оценочное значение, но приобретающего в контексте положительный эмоционально-оценочный смысл:

*Tanio Kröger stand in Wind und Brausen eingehüllt, versunken in dies ewige, schwere, betäubende Getöse, das er so sehr liebte.* (ТК: 153)

На семантическую структуру слова *das Getöse* наслаиваются окказиональные семы отрицательных эмоций 'гнетущий, утомительный', возникающие под воздействием сочетания данного имени существительного с эпитетами *ewig, schwer, betäubend*. Значение эпитетов соответствует значению определяемого слова *Getöse*. Стилистико-эмоциональный эффект осуществляется вследствие нарушения типовой сочетаемости: следование атрибутивного придаточного предложения, которое направляет смысл высказывания в положительное русло. Т.е. 'вопреки ожидаемому, весь этот шум, суэта предстают перед нами

как любимая атмосфера героя рассказа'. Для него такое состояние окружающего мира является приемлемым, не противоречащим его внутреннему состоянию.

Для наглядности можно привести противоположный пример с аналогичным сочетанием слов:

*Das Getöse, durchschrillt von den Schreien der Zeitungsverkäufer, war betäubend, und sinnverwirrend das Licht.* (М: 132)

В данном случае идет усиление отрицательных сем 'гнетущий, утомительный'.

Особый интерес представляют итеративные образования, представляющие собой семантическую транспозицию от коннотативно не отмеченных глагольных основ. Коннотативная функция приставки *ge-* реализуется в этих случаях в полном объеме. Семантический признак 'продолжительный', переходящий при транспозиции глаголов в имена существительные, в зависимости от содержательной стороны соответствующей базовой основы, может вести к возникновению сигнификативно-денотативных значений. Именно они способствуют проявлению коннотации 'негативная оценка'.

Возникновение сигнификативно-денотативных значений связано не только с самим процессом транспозиции. Оно определяется и содержательной стороной вербальных основ. Обратимся к глаголом, обозначающим процессы, которые воспринимаются на слух или органами зрения. В сочетании с признаком 'продолжительный' в итеративное образование привносится элемент назойливости, пресыщенности, который усиливается и уточняется сигнификативно-денотативными признаками. Такие семантические признаки возникают и при транспозиции глаголов, которые содержат в себе нейтральную оценку (*reden, klingeln, laufen, essen, lachen* и др.). Глагольные основы в этом случае не содержат в себе ни признака 'продолжительный', ни сигнификативно-денотативных признаков, которые могут быть рассмотрены как

наиндивидуальные (хотя существуют определенные различия в их восприятии и интерпретации). Образованные же по двум описанным выше продуктивным словообразовательным моделям имена существительные коннотативно отмечены, а именно содержат в себе элемент пресыщенности. Этот фактор обуславливает их пейоративную (негативную) окраску.

Признак пресыщенности присутствует в следующих примерах:

*Ich nun für meine Person hielt mich einsam nach meiner Art, nahm am müßigen Geschwätz, an den grobkörnigen Späßen keinerlei Anteil und antwortete fremd und ausweichend, wenn eine Anrede an mich erging.*(M: 95)

Как уже отмечалось выше, элемент повторяемости, продолжительности присущ и словообразовательной модели - *erei*:

*Adam reagiert nicht, sondern klopft weiter... Wieder keine Antwort. Dafür wird das Geklopfe lauter.  
So etwas Freches ist dem Studiosus noch nicht unterlaufen.  
Der Studiosus hebt den rechten Fuß und tritt Adam gegen das Schienbein.  
Du, laß endlich die blöde Klopferei und grüße gefälligst.*(F: 233)

В данном случае мы имеем дело с синонимией двух словообразовательных моделей. В первом случае отглагольное имя существительное *das Geklopfe* содержит в себе элемент продолжительности, пресыщения. Употребляя же второе имя существительное *die Klopferei*, говорящий выражает свое неодобрение поведением другого человека, используемое определение *blöd* 'глупый, дурной' усиливает эту оценку.

Признак 'повторяющийся, продолжительный' и сигнификативно-денотативное значение стимулируют появление элемента пресыщенности. При употреблении имен

существительных *das Gefrage, das Geklatsche, das Gekeuche* имеются в виду повторяющиеся, вечные вопросы (*das Fragen*), нескончаемое хлопанье в ладоши (*das Klatschen*), непрерывное хрипение (*das Keuchen*); элемент пресыщенности здесь очевиден. Эта же установка наглядно подтверждается и следующими примерами употребления данных отглагольных имен существительных:

*Jetzt platzt Herrn Richter erstmalig der Kragen. Dieses blöde Gefrage ist ja schrecklich! Raus mit dir ...*(F: 154)

Тенденция к образованию аналогий ведет к тому, что итеративные образования содержат определенный потенциал негативной оценки. Особенно наглядно это может быть продемонстрировано на примере использования итеративных имен существительных в переносном смысле. Эмоционально-пейоративными являются конструкции, в которых характеристика поведения животного переносится на человека, например *das Gewinsel, das Geheule, das Gegacker, das Gebrüll*, что подкрепляется следующими примерами:

*Affenartiges Gebrüll ertönte, Bananen flogen in Yeboahs Richtung..*  
(S: 310)

*Die Lispelnde Galanterie verklang im Gebrüll der Carmagnole.*  
(K: 38)

*Die erhitzten Gesichter der Sänger sahen ratlos drein, fast törisch, als lauschten sie dem sanften Gebrüll nach, das sie eben abgebrochen hatten.*(W: 65)

*Meine Kusine ist allerdings das, was man eine temperamentvolle Frau nennt; sie schlug also ihrer Freundin die Schlüssel aus der Hand, nahte sich dann deren Weihnachtsbaum, riß ihn vom Ständer und trampelte auf Glaskugeln, künstlichen Tälzen, Kerzen und Sternen herum,*

während ein anhaltendes *Gebrüll* ihrem Munde entströmte. (B: 54)

Звуки, порождаемые каким-либо предметом и передающиеся итеративными образованиями по отношению к речи человека через перенос придают пейоративную окраску и обозначают в данном случае чванную, напыщенную речь, например *das Getön, das Gesäusel, das Geklingel*.

*Dieser neue Direktor will wohl mit seinem Getön bei uns Eindruck schinden?! (D) Wie kannst du dich bloß durch das ständige einlullende Gesäusel im Rundfunk über das wirkliche Leben hinwegtäuschen? (D)*

Коннотативно нейтральные конструкции в определенном контексте могут обнаруживать негативную оценку. Оценка выражения *das Plappern des Kindes* направлена положительно. Конструкция же *das Geplapper des Kindes* имеет негативное значение, т.к. в результате создается впечатление, что ребенок говорит невнятно и непонятно. *Das Geseufze* 'зевание' по сравнению с повторяющимся *das Seufzen* выглядит неестественным, манерным, например, когда человек демонстративно показывает свое равнодушное отношение к происходящему. *Das Geröchel* 'хрип', *das Gestön* 'стон' по отношению к умирающему выглядит в сравнении с *das Röcheln, das Stönen* очень цинично

Пейоративная окраска появляется в конструкциях, базисные основы которых обозначают движение. В результате выделения признака 'продолжительный' актуализируются признаки 'неэффективный, хаотичный'. Конструкции эти означают им подобное неэффективное действие, к которому присоединяется зачастую признак 'шиворот-навыворот'. К такому приему прибегают для того, чтобы выразить свое отрицательное отношение. Значение приставки *ge-* позволяет придать пейоративную окраску практически любому глаголу, выражающему какое-либо движение, поэтому словарь не может зафиксировать все подобные конструкции.

В качестве примера можно привести следующий ряд производных имен существительных:

*das Gehüpfе, das Gespringe, das Gerenne, das Gesause, das Getrotte*, а также прочие итеративные образования, такие как *das Gesitze, das Geschreibe, das Gespiele*.

В качестве конкурирующих форм выступают имена существительные, образованные при помощи суффикса *-eil-erei, -elei*: *die Rennerei, die Schreiberei, die Fahrerei, die Spielerei*.

*Das Gerenne von einem Geschäft ins andere mache ich nicht gern mit. Ich lasse meine Frau lieber allein einkaufen gehen.*(D)

Признак отглагольного образования ‘бесцельный’ отчетливо проявляется в следующем примере:

*Nach einiger Pyramidenkletterei aus purer Langeweile (die Stufen sind viel zu steil, gerade das verkehrte Verhaeltnis von Breite und Hoehe, so dass man auBer Atem kommt) legte ich mich, schwindlig vor Hitze...*(HF: 42)

Признак ‘бесцельный’ усиливается под воздействием фразы *aus purer Langeweile*.

Словарь фиксирует также такие отглагольные имена существительные, как *das Geflimmer, das Getriller*, т.е. имена существительные, означающие различные световые проявления или физические звуки со стилистической пометкой ‘отрицательный’. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что пейоративная коннотация проявляется в случае активизации у этих имен существительных сигнификативно-денотативной семы ‘мешающий, назойливый’.

Обратимся к следующему примеру: *Das Geflimmer vor den Augen stört mich*. Ему противостоит нейтральная окраска конструкции в следующем контексте: *das Geflimmer der Sterne*.

Отдельные итеративные образования имеют два структурных типа, частично различающиеся в своем значении. Наряду с

формой *Gegröl* существует форма *Gegröle*. Семантическое различие между двумя образованиями отсутствует. В следующих же парах, таких как *Geschrill – Geschrille*, *Gebel – Gebelle*, *Gebrüll – Gebrülle*, *Gejaul – Gejaule* первая форма не является коннотативно отмеченной, второе же слово демонстрирует эмоционально-оценочную коннотацию. В.Флейшер полагает, что пейоративная экспрессивность этих отглагольных имен существительных связана с наличием суффикса *-e* (Fleischer 1983, 186). Но возможно и не столь явное различие, например:

*Inzwischen war auf das Gebell einiger Hofhunde ein Knabe, namens Nanky, der mit seinem Bruder Seppy in den Nebengebäuden schlief, erwacht... (V: 54)*

*Das Gebell der Unteroffiziere schallt über den Platz. (D)*

В первом предложении имя существительное *das Gebell* является нейтральным, употреблено в прямом значении ‘лай собаки’. Во втором же данное отглагольное имя существительное характеризуется переносным значением, употреблено по отношению к людям, вследствие чего и получает отрицательный оттенок, т.е. пейоративную окраску.

Оценка итеративных образований чаще всего бывает обусловлена контекстом.

Так, имя существительное *Geheul* в значении ‘вой’ является нейтральным, в значении же ‘рёв, плач’ – пейоративным:

*... ich kletterte höher an dem immer schwächeren Gezweige, indeß die schlafenden Vögel um mich auffuhren und die Hunde von unten ein Geheul heraufstießen. (TS: 296)*

и

*Ihr ewiges Geheul kann einen krank machen. (D)*

*Gepolter* в значении ‘шуметь’ является нейтральным словом, в значении же ‘ругать, ворчать’ – пейоративно окрашенным:

*Den anderen Morgen um sechs Uhr ward an ihrer Kammertür ein*

*gräßliches Gepolter gemacht.* (M: 53)

и

*Die Kinder fürchteten sich etwas vor dem Gepolter des Nachbarn. Er sollte sich das ständige Gepolter abgewöhnen.* (D)

Не всегда итеративные образования показывают лишь негативное отношение говорящего к обозначаемому процессу. Сравним два контекста:

*Als ich um zehn zu Serge ging, hatte ich noch immer kein Zimmer, und mir schwirrten die Antworten blasser Wirtinnen durch den Kopf, das unfreundliche Gemurmeln übernächtiger Portiers.* (W: 63)

*Zuerst war es ein dumpfes Gemurmeln, dann ein vornehmbares Buchstabieren — endlich fing er, gewißermaßen in Fluß kommend, mit lauter Stimme zu lesen an.* (FS: 358)

со следующим:

*Er machte ein enttäuschtes Gesicht, weil noch viele warteten, fast ein Dutzend, und er ging in den Beichtstuhl zurück, und hörte, wie er den Heizofen ausknipste und das sanfte Gemurmeln wieder losging.* (W: 23)

Во всех данных контекстах мы имеем дело с нейтральным употреблением итеративных образований. Эмоциональная оценка усиливается под воздействием контекстных имен прилагательных *unfreundlich*, *dumpf* или *sanft*, которые определяют направленность оценки.

Или следующие микроконтексты:

*Ich kann das Gebimmel des Telefons nicht mehr ertragen!* (пример наш — Д.К.)

В данном случае очевидно проявляются денотативный признак 'повторяющийся' и сигнификативно-денотативное

значение 'громкий, резкий'. Говорящая высказывает свое негативное отношение к тому, как звонит телефон. Она, однако, избегает употребления нейтрального сочетания *das Klingeln des Telefons*, прибегая к стилистически маркированному образованию *das Gebimmel*, и выражает при этом свою эмоциональность.

В нижеприводимом случае мы имеем дело с эмоционально нейтральным употреблением итеративного образования:

*Ich drückte die Klinke und trat ein unter dem Gebimmel einer Glocke, die durch das Öffnen der Tür in Bewegung gesetzt wurde.*(M: 162)

Положительная эмоциональность проявляется в другом примере:

*In diesem Augenblick drang das Gebimmel der Zwergenglocken an mein Ohr, und ich hörte deutlich das Flüstern des Engels.*(B: 44)

Положительная направленность обусловлена употреблением атрибута *die Zwergenglocke*. Колокольчики невелики по размеру и человеку этот звон не может действовать на нервную систему, казаться монотонным. Далее по тексту характеристика уточняется:

*Unter den Fußsohlen der Zwerge waren Kerzen befestigt, und wenn ein gewisser Wärmegrad erreicht war, geriet ein verborgener Mechanismus in Bewegung, eine hektische Unruhe teilte sich den Zwergenarmen mit, sie schlugen wie irr mit ihren Korkhämmern auf die glockenförmigen Ambosse und riefen so, ein Dutzend an der Zahl, ein konzertantes, elfenhaft feines Gebimmel hervor.*(B: 41)

Все приведенные в статье примеры и контексты вполне убедительно, как кажется, иллюстрируют главную ее идею, высказанную вначале: потенциально оценочная лексика, в принципе, ориентирована на условия употребления, при которых только и возможна активизация ее потенциала.

## Литература и сокращения

1. Азнаурова Э.С. (1977). *Стилистический аспект номинации словом как единицей речи*. Языковая номинация: Виды наименований. Москва: Наука, 86–128.
2. Гальперин И.Р. (1958). *Очерки по стилистике английского языка*. Москва.
3. Гальперин И.Р. (1974). *Информативность единиц языка*. Москва; Высшая школа.
4. Иванина Г.Н. *Выражение эмоциональной оценки в современном немецком языке*: Автореф. дис. канд. филол. наук. Москва.
5. Колшанский Г.В. (1980). *Контекстная семантика*. Москва: Наука.
6. Колшанский Г.В. (1984). *Коммуникативная функция и структура языка*. Москва: Наука.
7. Полякова Л.И. (1979). Некоторые особенности словообразовательной номинации в немецкой разговорной речи. *Словообразование и фразообразование: Тезисы докладов науч. конференции*. Москва: МГПИИЯ им. М.Тореза, 74–76.
8. Савинкина Н.Б. (1987). *Пейоративное словообразование в современном немецком языке*: Автореф. дис. канд. филол. наук. Москва.
9. Фомина З.Е. (1996). *Эмоционально-оценочная лексика современного немецкого языка*: Автореф. дис. д-ра филол. наук. Москва.
10. Шакирова С.Н. (1985). *Эмоционально-оценочная актуализация слова в художественном тексте*: Автореф. дис. канд. филол. наук. Одесса.
11. Fleischer W. (1983). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

B – Heinrich Böll. Nicht nur zur Weihnachtszeit // Mein trauriges Gesicht. Verlag Philipp Reclam jun. Leipzig, 1979. S. 37–62.

K – Klabund. Moreau. Roman eines Soldaten // Romane der Leidenschaft. Reclam Leipzig, 1991. S. 5–63.

M – Thomas Mann. Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main, 1992. – 399 S.

W – Heinrich Böll. Und sagte kein einziges Wort // Mein trauriges Gesicht. Verlag Philipp Reclam jun. Leipzig, 1979. S. 18–91.

TS – Theodor Storm. Aquis submersus // Vor Zeiten. Carl Schünemann Verlag

Bremen, 1982. S. 250–341.

TK – Thomas Mann. Tonio Kröger // Der Tod in Venedig. Aufbau Verlag Berlin und Weimar, 1989. S. 103–165.

FS – Ferdinand von Saar. Seligmann Hirsch // Requiem der Liebe. Carl Schünemann Verlag Bremen, 1988. S. 354–392.

V – Heinrich von Kleist. Die Verlobung in St. Domingo // Die Marquise von O. Philipp Reclam jun. Stuttgart, 1991. S. 51–93

MM – Johann Martin Miller. Siegwart, Eine Klostersgeschichte // O Lust, allen alles zu sein. Reclam-Verlag, Leipzig, 1991. S. 91–98.

S – Stern. 1992. № 43.

F – H. Jobst. Der Findling. Berlin: Verlag Tribüne, 1958. – 242 S.

HF – Max Frisch. Homo Faber. Suhrkamp Taschenbuch 354, 1991. – 205 S.

D – В. Д. Девкин. Немецко-русский словарь разговорной лексики. Москва: Русский язык, 1994. – 769 с.

## **Resümee**

### **BEWERTENDE LEXIK UND DEREN FUNKTION IM TEXT**

Im Artikel wird die Lexik mit emotionell bewertender Bedeutung und Funktion solcher Lexik im Text auf der Basis der deutschen Sprache analysiert. Detailliert werden die sogenannten iterativen Substantive betrachtet, weil für sie ein großes emotionell bewertendes Potential charakteristisch sind; es wird gezeigt, wie diese Worte im Kontext solche Bedeutungen erhalten können, die nicht im Wörterbuch fixiert sind oder auch solche Nuancen, die nur im konkreten Kontext möglich sind.

**Zaiga Ikere**

*Daugavpils Pedagoģiskā universitāte*

## SVEŠVALODU IZGLĪTĪBAS POLITIKA EIROPAS SAVIENĪBAS KONTEKSTĀ \*

2001.gads bija nozīmīgs visiem Eiropas valodniekiem un valodu skolotājiem. Eiropas Padome un Eiropas Savienība ar UNESCO atbalstu šo gadu bija pasludinājuši par Eiropas Valodu gadu. Šāda ideja radusies pārliecībā, ka valodu prasme veicina sapratni starp tautām, nodrošina sabiedrības stabilitāti un vairo iespējas iegūt labu izglītību un darbavietu. Kā Valodu gada uzdevumi minēti – apzināt Eiropas lingvistisko bagātību un vairo Eiropas valstu iedzīvotāju interesi par dažādām valodām un kultūrām, kā arī veicināt visu valodu aizsardzību un attīstību.

Eiropas Valodu gada mērķi attiecas gan uz sabiedrību kopumā, gan uz ikvienu cilvēku. Tie ir: 1) pārliecināt sabiedrību par valodu daudzveidības skaistumu un vērtību; 2) radīt ticību ikviena cilvēka spējai kaut daļēji apgūt vairākas valodas.

Šī raksta nolūks ir pievērst lasītāju uzmanību vairāku Eiropas valstu valodu apguves iespējai un tam, ka šādas programmas ir jau izveidotas un sekmīgi darbojas Latvijas augstākās izglītības sistēmā. Lai nodrošinātu vairāku svešvalodu apguvi, svešvalodu skolotāju programmu veidotāju uzdevums ir radīt tādas bakalaura un profesionālās programmas, kas ļautu apgūt svešvalodu un dažādu tautu kultūru zināšanas. Runājot par skolotāju profesionālajām programmām, tas nozīmē – sagatavot tādus skolotājus, kas spētu mācīt vairākas svešvalodas, ar personīgo paraugu demonstrējot, ka pārvaldīt vairākas svešvalodas – tas nav mīts, bet realitāte izglītotam

---

\* Kopš 1999.g. Daugavpils Universitātes Angļu valodas katedrā (ar tās franču un zviedru valodas sekcijām) ir izveidotas un tiek īstenotas jaunas akadēmiskā un profesionālā līmeņa studiju programmas. Tās ir humanitāro zinātņu bakalaura un maģistra angļu filoloģijā, kā arī svešvalodu (angļu, franču un zviedru) skolotāja profesionālā programma. Raksts ir šo studiju programmu izveides un realizācijas pieredzes apkopojums. Raksta autore ir Angļu valodas katedras vadītāja, minēto programmu izveidotāja un direktore.

cilvēkam mūsdienu daudzveidīgās Eiropas situācijā.

### **Svešvalodu programmu vispārējs raksturojums Daugavpils Pedagoģiskajā universitātē**

Daugavpils Pedagoģiskajā universitātē tiek realizētas humanitāro zinātņu bakalaura un maģistra angļu, vācu filoloģijā studiju programmas un svešvalodu (angļu, vācu, franču, zviedru) skolotāja profesionālā studiju programma. Programmu realizācijā iesaistās Angļu valodas katedra ar tās franču un zviedru valodas sekcijām, Vācu valodas katedra, Pedagoģijas katedra, Psiholoģijas katedra, kā arī citas DPU katedras.

Akadēmiskās programmas ir divu līmeņu:

- humanitāro zinātņu bakalaura (angļu, vācu) studiju programma filoloģijā,
- humanitāro zinātņu maģistra (angļu, vācu) studiju programma filoloģijā.

Uz humanitāro zinātņu bakalaura (angļu, vācu) studiju programmas akadēmiskās bāzes DPU var tikt apgūtas profesionālo studiju programmas: svešvalodu skolotājs, angļu, vācu valodas skolotājs ar papildspecialitāti "tulkošājs".

Akadēmisko programmu izveides motivācijā jāuzsver tas moments, ka uzņemšana Eiropas Savienībā kā Latvijas politikas prioritāte, ātra Eiropas tirgus attīstība rada pieprasījumu ne tikai pēc profesionāli sagatavotiem, svešvalodas ziņoāiem speciālistiem, bet arī pēc akadēmiskajā darba tirgū konkurētspējīgiem darbiniekiem, kam nepieciešama interkulturālā kvalifikācija.

Bakalaura un maģistra programmas orientētas uz plašas filoloģiskas izglītības iegūšanu. Studentiem ir izdevība specializēties izvēlētajā pētniecības jomā.

Bakalaura programmā iesaistīto studentu skaits kopumā ataino pieprasījumu Latvijā. Turklāt lielais konkurss (4–6 pretendenti uz vienu studiju vietu) liecina, ka programmām ir augsts prestižs un jaunieši uzskata tās par perspektīvām.

Paralēli darbam skolās absolventi arvien biežāk atrod nodarbošanos arī citās intelektuālajās sfērās, piemēram, kopuzņēmumos, tulkošanas birojos, ārzemju pārstāvniecībās.

Pēc maģistrantūras studijām iespējams turpināt mācības un pētniecisko darbu ārzemju augstskolās vai iesaistīties konkrētos pētniecības projektos, izstrādājot doktora disertācijas vai sadarbojoties ar citu valstu kolēģiem.

Runājot par svešvalodu (angļu, vācu, franču, zviedru) skolotāja profesijas aktualitāti, ir jāuzsver – pašreizējie pētījumi pierāda, ka svešvalodu skolotājs ir viena no visvairāk pieprasītajām profesijām mūsdienu sabiedrībā Latvijā, sevišķi tas attiecas uz Latgales reģionu. Šeit aptuveni 25% no strādājošajiem svešvalodu skolotājiem ir pirmspensijas vai pensijas vecumā.

Studējošo skaitu nepieciešams palielināt, jo kvalificētu svešvalodu skolotāju trūkums ir krasi jūtams. Šīs perspektīvas īstenošanu var sekmēt tas faktors, ka Daugavpils Pedagoģiskā universitāte ir augstākā mācību iestāde ar senām un stabilām izglītības, arī svešvalodu izglītības, tradīcijām. 1921.gadā Daugavpilī tika dibināta pedagoģiskā skola, kas jau 1923.gadā pārtapa par skolotāju institūtu. 1993.gadā Daugavpils Pedagoģiskajam institūtam tiek piešķirts pedagoģiskās universitātes statuss. Šī mācību iestāde ir izaugusi par universitāti, kas nodrošina akadēmiskās programmas un sagatavo kvalificētus svešvalodu skolotājus gan Latgales reģionam, gan pēdējā laikā arī citiem Latvijas novadiem.

Par minētās profesijas speciālistu nepieciešamību liecina šādi fakti:

- nemitīgi augošs pieprasījums pēc jauniem skolotājiem,
- augstais iestājkonkurss (piemēram, 1998.g. – angļu un franču specialitātē – 6 reflektanti uz vienu vietu; 1999.g. angļu un franču specialitātē – 6,5 uz vienu vietu, vācu valodas specialitātē – 5,6 uz vienu vietu, šogad – 7 reflektanti uz vienu vietu),
- krasa sabiedrības attieksmes maiņa pozitīvā virzienā attiecībā uz svešvalodu lomu darba tirgū.

Divu svešvalodu apguve norisinās kā bakalaura, tā arī skolotāja profesionālajā programmā. Papildus svešvalodu skolotāja programmai ieviesta arī tulkotāja papildspecialitāte.

Vairāku svešvalodu apguve ieviesta tiešā sabiedrības pieprasījuma īspaidā. Sakarā ar starptautiskās integrācijas nemitīgu padziļināšanos, ar saņemto uzaicinājumu Latvijas Republikai sākt sarunas par iestāšanos Eiropas Savienībā palielinās arī dažāda veida aktivitātes izglītības darbinieku starpvalstu sadarbības programmu jomā. Sadarbības un apmaiņas

programmu rezultātā ir radusies nepieciešamība izglītot tādus svešvalodu skolotājus, kas gan rajona mērogā, gan savās skolās varētu veikt arī tulkotāja pienākumus sadarbības plānu un projektu pieteikšanas procesā, to izstrādē un realizācijas gaitā. Tādēļ kā papildinājums svešvalodu skolotāja profesionālajai programmai ieviesta papildspecialitāte "tulkotājs". Tas, ka DPU programma paredz apgūt vienlaikus vairākas svešvalodas, bagātina studentu kontaktpējas saskarsmē ar ārzemniekiem un nepārprotami, pēc programmas autoru domām, ceļ šīs programmas kvalitāti kopumā.

Mūsu programma paredz dažādu valodu kombinācijas. Tā ir angļu vai vācu valoda kā galvenā valoda, un papildus minētajām valodām studenti apgūst vai nu zviedru, vai franču valodu. Studiju programmās šie svešvalodu priekšmeti parādās B daļā kā obligātās izvēles mācību kursi. Angļu valodas specialitātes studenti, piemēram, paši izvēlas, vai nu viņi studēs papildus **franču** vai **zviedru**, vai arī **vācu** valodu. Otrās svešvalodas studijas tiek uzsāktas no nulles līmeņa jeb sākumstadijas. Studiju apjoms kredītpunktos, mācoties svešvalodu, ir apmēram viena trešā daļa no visas programmas apjoma. Programma paredz ne tikai valodas, bet arī literatūras, valstsmācības un kultūrstudiju priekšmetu apguvi otrajā svešvalodā. Tātad šādas svešvalodu kombinēšanas galvenais mērķis ir nodrošināt Latvijas austrumu daļu ar speciālistiem, kas labi pārvalda nevis vienu, bet divas svešvalodas.

## **Svešvalodu studiju programmu mērķi, uzdevumi un saturs DPU**

### **Bakalaura studiju programma**

Programmas mērķis ir sniegt akadēmisko izglītību, kā arī sagatavot studentus patstāvīgam zinātniski pētnieciskam darbam, dodot iespēju turpināt studijas maģistrantūrā, un veicināt vajadzību pēc pašizglītības, sekmējot mūžizglītību.

Šis mērķis ir īstenojams, realizējot šādus uzdevumus:

- veidot atsevišķas personības humanitārās ievirzes uzskatu sistēmu, balstoties uz attiecīgās valsts literatūras un kultūras studijām;
- nodrošināt attiecīgās svešvalodas komunikatīvās un lingvistiskās kompetences apguvi;
- nodrošināt lingvistiskās izglītības apguvi, studējot valodas

teorētiskos aspektus;

- iepazīstināt ar attiecīgās zemes literatūru un šīs zemes kultūrstudiju kursiem, iegūtās zināšanas dotu iespēju spriest par dzimtās valodas un kultūras lomu;
- piedāvāt iespēju iegūt zinātniskā darba pieredzi lietišķās valodniecības nozarē.

Lai īstenotu šo mērķi, programmā integrēti četru grupu kursi: svešvalodas pragmatiskie aspekti, valstsmācība, ārzemju literatūra un valodas teorija.

Svešvalodu pragmatiskajā aspektā pamatā apgūst, noklausoties šādus kursus:

1) svešvalodas sarunvaloda, 2) literārā teksta analīze, 3) funkcionālā gramatika, 4) teorētiski praktiskā fonētika, 5) teksta interpretācija, 6) funkcionālā morfoloģija. Dotās kursu grupas mērķis ir sagatavot studentus tā, lai viņi brīvi pārvaldītu svešvalodas visos četros runas izpausmes veidos (runāšana, audiēšana, lasīšana un rakstīšana). Paredzēta arī tāda komunikatīvās kompetences līmeņa sasniegšana, kas ietver lingvistisko zināšanu un prasmju pārvaldīšanu.

Valstsmācības kursu grupā piedāvāta:

1) ASV, Lielbritānijas, Vācijas, Francijas, Zviedrijas vēsture un ģeogrāfija, 2) atbilstošās zemes kultūrstudijas, 3) atbilstošās zemes valstsmācība kontrastīvā skatījumā.

Šās kursu grupas mērķis ir interkulturālu kompetenču veidošana, kas paredz svešvalodā runājošo zemju valstsmācības apguvi, ieskaitot:

- citas nacionālās kultūras reāliju apguvi plašā apjomā (politikas, ekonomikas, mākslas, ekoloģijas, intelektuālās ētikas u.c. jautājumu izziņāšanu);
- svešvalodu kultūras kontrastīvo uztveri, kas attīsta studentiem prasmi pareizi izprast atšķirīgo attiecīgajos valstsmācības aspektos;
- studentu sagatavošanu kultūras, profesionālajai un personiskajai saskarsmei ar citu sociālo tradīciju, sabiedrisko iekārtu un valodas kultūras pārstāvjiem;
- citu valodu runas uzvedības apguvi saskarsmē ar vieslektoriem no ASV, Lielbritānijas, Vācijas, Francijas un Zviedrijas, studentu prakses laikā apgūstamās valodas zemē, iesaistoties dažādu

programmu izstrādē, kā arī personīgo kontaktu ietekmē.

Literatūras kursu grupā ietilpst:

1) apgūstamās valodas zemes literatūra līdz 19.gs., 2) apgūstamās valodas zemes 19.gs. literatūra, 3) apgūstamās valodas zemes 20.gs. literatūra, 4) apgūstamās valodas zemes bērnu literatūra, 5) ievads literatūrzinātnē.

Šo kursu mērķis ir:

- iepazīstināt studentus ar klasisko un mūsdienu attiecīgās zemes literatūru un literārās kultūras vērtībām;
- attīstīt literārā darba analīzes prasmes un iemaņas, veidojot spēju kritiski uztvert citu dzīves īstenību un uzskatu daudzveidības esamību un līdzāspastāvēšanu, ar literārā darba analīzes palīdzību vienlaikus rosināt studentus svešvalodas kā diskursa apjēgsmei.

Valodas teorijas studiju kursi:

1) ievads vispārīgajā valodniecībā, 2) ievads ģermānistikā, 3) leksikoloģija, 4) valoda diahroniskā skatījumā, 5) teorētiskā un komparatīvā gramatika, 6) sarunvalodas gramatika, 7) stilistika, 8) semantika: ievads nozīmes teorijā, 9) fonoloģija, 10) ievads sociolingvistikā, 11) valodas situācija un valodas politika, 12) leksikogrāfija, 13) leksikas kontrastīvie pētījumi, 14) jaunākie virzieni lingvistikā.

Lingvistiskā cikla teorētisko kursu mērķis ir teorētiski lingvistisko kompetenču formēšana, kas ietver zināšanas:

- par valodu kā sabiedrisku parādību, par valodas rašanos un attīstību, par lingvistisko un ekstralingvistisko faktoru lomu valodas attīstībā un funkcionēšanā;
- par valodas sistēmu un tās struktūras visu daļu mijiedarbību, valodas un runas vienību pamatpazīmēm, to izplatītākajiem klasifikācijas veidiem mūsdienu lingvistikā;
- par lingvistikas pamatvirzieniem;
- par apgūstamās svešvalodas vēstures galvenajiem posmiem;
- par apgūstamās valodas un runas funkcionālo stilu īpatnībām;
- par valodas situāciju un valodas politiku sociolingvistisko pētījumu skatījumā.

## Svešvalodu (angļu, vācu, franču, zviedru) skolotāja profesionālā programma

Programmas mērķis ir nodrošināt studentiem iespēju iegūt svešvalodu skolotāja profesionālo kvalifikāciju, kas ietver svešvalodu zināšanu un prasmju, valodniecības, literatūras, pedagoģijas un psiholoģijas zināšanu, prasmes mūsdienu organizēt un vadīt skolēnu mācību un pētniecisko darbu apguvi, kā arī radošas attieksmes pret pedagoģu darbu un cieņas pret skolēna personību izkopšanu.

Programmas uzdevumi ir:

- 1) sniegt teorētiski praktiskās zināšanas, nepieciešamos metodiskos principus un iemaņas skolotāja darbam;
- 2) veidot un attīstīt topošo svešvalodu skolotāju profesionālās iemaņas – prasmes mācīt valodas: lasītprasmi, rakstītprasmi, sarunvalodas prasmi un audiēšanas prasmi;
- 3) veicināt un attīstīt studentu tieksmes un nepieciešamību
  - pēc pašizglītības, sekmējot mūžizglītību,
  - atrast savu individuālo mācīšanas stilu.

Profesionālā programma ir veidota uz bakalaura programmas bāzes, tikai speciālo teorētisko akadēmiskās izglītības kursu vietā tiek piedāvāti profesionālās izglītības kursi.

Programmas profesionālo daļu veido vispārīzglītojošie psiholoģiskie un pedagoģiskie kursi, didaktiski metodiskie kursi, kā arī audzināšanas un pedagoģiskā prakse.

Tātad programmā integrētas šādas kursu grupas: svešvalodas pragmatiskie aspekti, valstsmācība, ārzemju literatūra, valodas teorija un didaktiski metodiskie kursi.

Piekto jeb didaktiski metodisko kursu grupu veido mācību priekšmeti:

- 1) svešvalodu mācību metodika, 2) mācīšanas tehnika un mācību materiāli,
- 3) mūsdienu metodikas aktuālie virzieni, 4) svešvalodu mācību metodika (pirmajā un otrajā svešvalodā), 5) psiholoģijas un pedagoģijas kursi, kurus nodrošina attiecīgo katedru mācītspēki (DPU šie kursi, piemēram, ir šādi: "Vispārīgā psiholoģija", "Attīstības psiholoģija", "Pedagoģijas vēsture", "Sociālā un personības psiholoģija", "Pirmskolas un skolas pedagoģija", "Audzināšanas teorija un metodika", "Psihes bioloģiskie pamati" u.c.), 6) pedagoģiskā prakse.

Didaktiski metodiskajiem kursiem ir savi specifiski mācību mērķi un uzdevumi.

Šādas programmas izveides pamatā ir motivācija, ka vairāku svešvalodu zināšanas palīdzēs iespējami ātrāk pārvarēt šķirtni starp Latviju un Eiropas Savienības valstīm komunikatīvajā sfērā un saprašanās telpā.

### **Summary**

Entry into the European Union as the priority of Latvia's policy and the rapid development of European markets create a demand for knowledgeable foreign language specialists. Hence the need to develop new strategies for training foreign language teachers. Curriculum planners in Latvia are faced with the problem of designing study programmes ensuring acquisition of several foreign languages. The present paper considers academic and foreign language teacher's professional study programmes at one of the universities in Latvia, namely the Daugavpils Pedagogical University. Besides majoring in one foreign language (e.g. English), students acquire a second foreign language (e.g. German, French or Swedish). The volume of the second foreign language studies constitutes approximately one third of the total volume of studies. The paper deals with the aims and content of these study programmes.

## Diāna Auziņa

Latvijas Universitāte

### ZILBE MĀCĪBU GRĀMATĀS

Šis darbs ir kā turpinājums iepriekšējo gadu maģistranšu pētījumiem par dažādām pieejām zilbes raksturošanai mācību grāmatās. Tajā aplūkoti gan fonētikas, gan pareizrakstības jautājumi. Šo pētījumu rezultāti, kas tika veikti studiju kursa “Zilbes teorija un prakse baltu valodās” ietvaros, rāda, ka zilbes definīcijās dominē artikulācijas (mutes vērīena, izdvesmu, atvēruma, dvasas izlaidieni, balss pieturēšanas u.tml.) apraksts. Tikai vienā gadījumā maģistrante Asnāte Baņģiere konstatējusi interesantu zilbes akustiskās un artikulārās izpratnes apvienojumu Stērstu Andreja sastādītajā “Vadonī latviešu valodas mācībā”, kas izdots Rīgā un Jurjevā 1892.gadā: *Zilbe ir vārda pants (daļa) vai arī vesels vārds, kas izrunājams ar vienu mutes atvērumu un vienu balss pacēlumu.* (Sal. Markus 1999). Tāpat atšķiras principi, pēc kuriem grāmatu autori vadījušies, veidojot zilbes aprakstus. Šo principu izvēli ietekmējuši vairāki faktori:

- 1) vai tā ir apgūstamā mācību viela;
- 2) atkārtojamā mācību viela;
- 3) vai grāmata domāta cittauniešiem.

Viens no viedokļiem – pamatskolā pietiktu, ja tiek izskaidrots, kas ir zilbe un kā pārnest zilbes jaunā rindā (to, aplūkojot Dz.Paegles un A.Karules, A.Lankas grāmatas, secinājusi Ieva Mašale). Tātad būtu jādod praktiski izmantojama zilbes definīcija, savukārt pārņemšana jaunā rindā ir galvenokārt pareizrakstības jautājums. Der atgādināt, ka, veidojot skolēnos pirmo izpratni par šo jautājumu, būtu nepieciešams precīzāks skaidrojums, zilbes definīcija, neizlīdzoties ar nekonkrētu formulējumu par to, ka zilbē ietilpst patskaņi un līdzskaņi, jo zilbe var būt ne tikai vārda daļa, bet pat vesels vārds. Uzmanība pievēršama arī vārda dalīšanai zilbēs un vārda pārņemšanai jaunā rindā, kas ne vienmēr sakrīt.

Ja tā ir atkārtojamā viela, tiek sniegts pārskats par jau zināmo (zilbes definīcija), kam seko plašāks skaidrojums par vārdu dalīšanu pārņemšanai jaunā rindā (par priedēkļu, piedēkļu atdalīšanu, salikteņu dalīšanu).

Mācību līdzekļos cittautiešiem, pēc Ilvijas Bilinskas pētījuma datiem, kā svarīga latviešu valodas izrunas īpatnība minēts pirmās zilbes izcēlums vairākzilbju vārdā. Runājot par vārdu dalīšanu pārņemšanai jaunā rindā, grāmatu autori izceļ arī problemātiskos gadījumus – fonēmas [ʒ], [ʒ̥]: vienzilbes vārdu un atsevišķu burtu (patskaņu) dalīšanu. Tomēr izvirzīts secinājums – grāmatu autori, aplūkojot zilbi, tās uzsvaru un intonāciju, kā arī vārdu dalīšanu, pamatā pievērsušies pašiem elementārākajiem gadījumiem.

Raksta autore vēlējās noskaidrot:

1) vai ir atšķirības zilbes definēšanā mācību grāmatās, kuras izdotas 20. gadsimta 20.–30. gados, padomju laika izdevumos un 90. gadu otrajā pusē iznākušajā latviešu valodas mācību literatūrā;

2) vai mācību grāmatu autori ņēmuši vērā mērķauditorijas intereses, resp., skolēnu vecumu un zināšanu līmeni.

Uzmanība šajā publikācijā pievērsta galvenokārt trīs aspektiem – zilbes definīcijai, zilbes kvalitātei, kā arī vārdu dalīšanai pārņemšanai jaunā rindā. Tika analizēts maģistranšu pētījumos vēl neaplūkoti mācību līdzekļu saturs.

Vispirms jāatzīmē, ka 20. gadu izdevumos zilbes tiek lielākoties sauktas par *balsieniem*, terminu “zilbe” lietojot tikai kā otro apzīmējumu. Piemēram, K. Kārklīšs grāmatā “Vārds. Valodas mācība pamatskolas 1. klasei” ir teicis: *Vārdi sadalās balsienos jeb zilbēs. Katru balsienu izrunā ar vienu divas grūdienu.* (Kārklīšs 1926, 11) Arī V. Ramāns, “Latviešu valodas mācības vidusskolām un pašmācībai” autors, nodaļā “Skaņu un vārdu mācība” runā par balsieniem jeb zilbēm: *Veselu vārdu vai vārda daļu, ko izrunā vienā mutes vērienā, ar vienu divas grūdienu, sauc par balsienu (zilbi). Tā tad vārdus var sadalīt balsienos.* (Romāns 1928, 11–12) Kā redzams pēc šīm definīcijām, te dominē artikulārais apraksts – uzsvērts, ka zilbi izrunā vai nu ar vienu divas grūdienu, divas izlaidienu, vai vienā mutes vērienā. Atkarībā no skolēnu zināšanām skaidrojums nedaudz atšķiras – vidusskolēniem tas ir plašāks nekā sākumskolā.

Savukārt 50. gadu beigās izdotajā Z. Lubānietes un A. Beķeres grāmatā “Latviešu valodas mācība 1. klasei” ir dota tikai strukturāla izpratne: *Daudzus vārdus izrunā pa daļām. Šādas vārdu daļas sauc par zilbēm.* (Beķere, Lubāniete 1958, 26) 70. gadu “Latviešu valodas mācībā 5.–8. klasei” lasām: *Zilbe ir vārda daļa vai vesels vārds, ko izrunā ar vienu*

*mutes vērienu.* (Grabis u.c. 1971, 45) Arī šajos avotos dominē zilbes artikulārs skaidrojums.

Tāpat jaunākajos izdevumos uzsvērts artikulārais princips: *Zilbe ir viena vai vairākas skaņas vārdā, ko izrunā ar vienu mutes vērienu.* (Ivana, Urbanoviča 1999, 27); vai – *Zilbe ir vārda daļa, ko izrunā ar vienu mutes izdvesmu.* (Kušķis, Lokmane u.c. 1998, 13)

Par zilbes kvalitāti runājot, ir zināms, ka patskanis viens pats var būt zilbe, piem., *ā-da*, arī viens divskanis var veidot zilbi, piem., *ai-ta*, bet viens līdzskanis zilbi neveido. Joprojām diskutējams ir jautājums par trīs līdzskaņu zilbi ar sonantu centrā. Fonētiski šādā pozīcijā bieži saklausāmas zilbes robežas, bet fonoloģiski tādai zilbei nav nozīmes.

Valodas praksē skolēni mācās gan dalīt vārdus zilbēs, gan apgūt pareizrakstību, pārnesot vārdus jaunā rindā. Kā atzinusi D. Markus rakstā “Zilbe baltu valodās: teorija un prakse”: *Joprojām nav vienprātības arī par vārdu dalīšanu pārņemšanai jaunā rindā, kaut arī tas ir vairāk tehnisks jautājums.* (Markus 1999, 81) Salīdzinot vārdu dalīšanu pārņemšanai jaunā rindā ar zilbes izpratni, vērojams, ka pats zilbes definējums īsti nav piemērojams vārdu dalīšanai, jo, lai arī iepriekš teikts, ka patskanis viens pats var būt zilbe, visos aplūkotajos izdevumos neatkarīgi no to izdošanas gada un apgūstamās vielas apjoma, norādīts, ka, dalot vārdus pārņemšanai jaunā rindā, nedrīkst iepriekšējā rindā atstāt vienu pašu burtu – ne patskani, ne divskani, piem., *ābols, īlens, ūdens, ola.*

Jaunākajos izdevumos – gan 5.klases skolēniem, gan vidusskolēniem domātajās mācību grāmatās – pieļauta lielāka izvēles brīvība. Proti, ja starp diviem patskaņiem vai divskaņiem atrodas 3 līdzskaņi, tos var dalīt pēc izvēles – vai nu vienu, vai divus līdzskaņus pārnesot uz otru pusi. Turpat tomēr minēts, ka parasti uz nākamo rindu pieņemts pārcelt vairāk līdzskaņu nekā atstāt.

Latviešu valodas fonētikā tradicionāli zilbes tiek raksturotas pēc vairākiem aspektiem, un, veicot šo nelielo pētījumu par zilbes definējumiem, redzams, ka tikai vienā izdevumā – 1988. gada autoru kolektīva izdotajā “Latviešu valodā vidusskolām” – zilbe aprakstīta no visiem trim viedokļiem: *artikulārā, akustiskā un strukturālā*, bet pārējos avotos dominē artikulārais apraksts, retāk sastopams kāds cits viens aspekts.

Vidusskolā un zinātniskajās gramatikās zilbes aprakstu varētu papildināt

ar zilbes intonācijas skaidrojumu (kā tas arī ir darīts gan 1975.gadā izdotajā “Latviešu valodā 9.–11.klasei”, gan 1988.gadā izdotajā “Latviešu valodā vidusskolām”, gan, pēc Lindas Treibergas pētījuma, arī R.Lāces 1995.gadā izdotajā “Latviešu valodā 10.–12.klasei”.

Savukārt tikai zinātniskajās gramatikās zilbes būtību varētu skaidrot no dažādiem aspektiem atbilstoši valodniecības teorijām.

XX gs. 90.gadu izdevumos parādās tendence – pieļaut lielāku brīvību, dalot vārdus pārņemšanai jaunā rindā. Dalot vārdus zilbēs, vismaz viens līdzskanis būtu jāpārņem nākamajā rindā, pārējie gadījumi tomēr ir problemātiski.

Kopumā latviešu valodā izdotajās mācību grāmatās dotajās zilbes definīcijās un skaidrojumos visos laikos dominē artikulārais aspekts. Mācību grāmatu autori centušies ņemt vērā skolēnu vecumposma īpatnības un iepriekšējās zināšanas. Lielāka izvēles brīvība vārdu dalīšanai, pārņemot jaunā rindā, kā arī pamataspektu izvēlē pieļauta pēdējo gadu izdevumos.

### Literatūra

1. Apinis M., Blinkena A. u.c. (1988). *Latviešu valoda vidusskolām*. Rīga.
2. Beķere A., Lubāniete Z. (1958). *Latviešu valodas mācība 1.klasei*. Rīga.
3. Freidenfelds U., Jankevics A. u.c. (1975). *Latviešu valoda 9.–11.klasei*. Rīga.
4. Grabis R., Niedra V., Zime E. (1971). *Latviešu valodas mācība 5.–8.klasei*. Rīga.
5. Ivana Z., Urbanoviča D. (1999). *Latviešu valoda 2.klasei*. Rīga.
6. Kārklīšs K. (1926). *Vārds. Valodas mācība pamatskolas 1.klasei*. Rīga.
7. Kušķis J., Lokmane I. u.c. (1998). *Latviešu valoda 10.–12.klasei*. Rīga.
8. Markus D. (1999). Zilbe baltu valodās: teorija un prakse. *LZA Vēstis. A.* 78.–81.
9. Paegle Dz. (1995). *Latviešu valoda 5.klasei*. Rīga.
10. Ramāns V. (1928). *Latviešu valodas mācība vidusskolām un pašmācībai*. Rīga.

**Summary**  
**THE SYLLABLE IN TEXTBOOKS**

The paper deals with the development of the notion of the syllable as defined in textbooks.

There are various approaches to defining the syllable.

Regarding editions of several years, came to the conclusion that the syllables are described from many points of view but only in one edition – “Latvian for pupils of secondary schools” (1988) – syllable is described from three points of view – articulation, acoustic and structural – but in the others description of articulation prevails.

In the edition of ninety years tendency trend emerges – could divide word into syllables for carrying over by choice. At least one consonant has been carrying over.

**Vilija Saliēnē**

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

## **LIETUVIŲ KALBOS (GIMTOSIOS) UGDYMAS VIDURINĖJE MOKYKLOJE: TENDENCIJOS, PROBLEMAS, PERSPEKTYVOS**

Lietuvių kalbos, kaip gimtosios, turinio kaitą nulėmė programiniai dokumentai – Lietuvių kalbos koncepcija (Alaunienė 1991), Bendrosios programos (Programos 1997), Išsilavinimo standartai (Standartai 1997). Kalbos ugdymo koncepcija rėmėsi „Vieningąja kalbos ugdymo programa.” (Martinaitis 1992) Šiandienos mokykla remiasi dar 1989 m. Lietuvių kalbos ir literatūros instituto suformuluotomis tezėmis: gimtoji klaba – tautos kultūros ir mokyklos pagrindas; galutinis mokymo tikslas – nepriekaištingas literatūrinės kalbos vartojimas visose kalbos funkcionavimo srityse; ne kalbos mokslo teorija, o praktinis kalbos ugdymas, jos esmės supratimas, taisyklingos literatūrinės šnekamosios ir rašomosios kalbos įgūdžių formavimas gyvosios kalbos pagrindu (ypač tarminėje aplinkoje) yra lietuvių kalbos mokymo pamatas ir tikslas; lietuvių kalbos mokymą grįsti tuo, kas visuotinai mokslo pripažįstama ir priimtina; literatūra ir tautosaka turi padėti suvokti gimtosios kalbos grožį ir jos dvasią.

Kalbą suvokdami kaip fiksuotą ir paveldimų išraiškų visumą, pasireiškiančią per etninę kultūrą, folklorą, tarmes, žargonus, slengus, grožinę literatūrą, papročius, kasdienę žmonių veiklą, mokymo procese turėtume vertinti kaip nenutrūkstamą kultūros ir kūrybos procesą. Kalba – nevienalytis reiškiny, ją „sudaro formalusis (gramatinis) ir vartojimo lygmenys, pastarasis yra tam tikras prasminis kalbos jungimas ir jos perteikimas, diskursyvus procesas, lemiantis jos gyvybingumą, grožį, taisyklingumą; kalbos prasmės nėra be jos vartojimo būdų: formalusis, gramatinis pažinimas neatskleidžia, ką kalba reiškia, kodėl ir kur ji prasminga.” (Martinaitis 1992, 12)

Šio straipsnio **tikslas** – apžvelgti lietuvių kalbos, kaip gimtosios, sampratos kaitą bei ugdymo kryptis vidurinėje mokykloje, išskirti svarbiausias kalbos mokymo(si) tendencijas. Darbo **objektas** – švietimo

reformos dokumentai, lietuvių kalbos mokymo programos ir vadovėliai. Darbo **metodai** – mokslinė literatūros analizė, lyginimas ir gretinimas.

Lietuvių kalbos, kaip mokomojo dalyko, paskirtis, tikslai, uždaviniai, ryšiai su kitais dalykais nusakyti bendrojoje programoje. Joje išskirtos ir didaktinės nuostatos, iš kurių svarbiausia būtų integracinė. Ž. Jackūnas (Jackūnas 1990, 1–2) pedagoginėje spaudoje svarsto apie humanitarinių dalykų integraciją mokykloje. Autorius motyvuoja, kodėl reikalinga integracija: siekiant išvengti programų perkrovos, pakirsti šaknis tebevyraujančiai praktikai, kai viena su kita nesiejamos disciplinos formuoja metafiziškai suskaidytą mozaikinį pasaulėvaizdį; įveikti mokymo programoms būdingą scientistinį objektyvizmą, akademizmą, akis badantį abejingumą sociokultūriniam kontekstui, nes dėl to bemaž visiškai išblėsta mokymosi motyvai. Autorius išskiria teorines humanitarinių dalykų integracijos galimybes (integracija gali būti grindžiama bendrafilosofiniu žinojimu, mokslo filosofija, kultūros teorija ir istorija, vertybinėmis orientacijomis ir kt.). Šiandien išskirčiau tris svarbiausias gimtosios kalbos mokymo tendencijas: sisteminis kalbos mokymas, komunikacinis kalbos mokymas, integruotas kalbos mokymas. Visos trys kryptys siejamos su kultūriniu kontekstu.

Sisteminis kalbos mokymas turi galias tradicijas, jis remiasi formaliąja (gramatine) programa, kuri akcentuoja fonologijos, gramatikos, leksikos, kirčiavimo ir kitus dėsningumus. Mokomoji medžiaga pateikiama taip, kad ji kuo geriau atspindėtų pačios kalbos struktūrą ir vidinę kalbos logiką, pateikiam daug žinių. Ši kryptis remiasi ilgos lingvistinės analizės duomenimis, pateikia susistemintą ir taisyklėmis pagrįstą mokomąją medžiagą. Visas dėmesys sutelkiamas į besimokančiojo žinias apie lingvistinę sistemą ir gebėjimą ją remtis. Formalioji (pasyvioji) gramatika labiausiai ugdo skaitymo ir klausymo įgūdžius. Šios gramatikos pagrindinis postulatas – mokoma nuo formos prie reikšmės. Skaitantysis ar klausantysis atpažįsta, identifikuoja formą ir suvokia, dekoduoja turinį. Atskiri kalbos lygmenys sureikšminami, nors kalbos lygmenų visuma dar nėra kalbos sistema, kurios ir siekia išmokyti sisteminė kalbos mokymo kryptis.

Komunikacinis kalbos mokymas turi skatinti mokinį kalbėti. Pirmybė teikiama lingvistinei kompetencijai, t.y. tam tikros kalbos struktūros suvokimui, taisyklių mokėjimui, kad susidarytų prasminga kalba; ne mažiau

svarbi sociolingvistinė kompetencija – gebėjimas vartoti kalbą konkrečioje situacijoje. Anot A.J.Greimo, „aiškinant komunikacijos, kaip reikšmės perdavimo procesą, vykstantį „adresato – adresanto“ ašimi, reikia postuluoti kalbinių vienetų pasikartojimo diskurse principą, pabrėžiant, kad kartojasi ne tik gramatinės kategorijos ar klasės (kalbos dalys, giminės, skaičiai, laikai...), bet ir semantinės kategorijos, kurių vienokios ar kitokios sąrangos ir sudaro bendrą perduodamos prasmės minimumą, o tai paaiškina, kodėl žmogiškoji komunikacija apskritai yra reikšminga, nesvarbu, kokie sakiniai vartojami” (Greimas 1991, 63–64).

Integruotas kalbos mokymas akcentuoja mokinio kalbos galią (kalbinius gebėjimus), gebėjimą naudotis kalba visose jos vartojimo srityse ir galimybes toliau tobulinti savo kalbą, kaip asmenybės dvasios skleidimosi erdvę. Šiuo principu mokant kalbos ugdymo turinys skirstomas į dvi dalis: tai, kas susiję su kalbos sistema (sąvokos, taisyklės, teoriniai pagrindai), ir kalbinės veiklos ugdymas. Mokymo procese šios dvi dalys neatskiriamos. Pagrindinis uždavinys – kalbos ir literatūros mokymo integravimas: ypač svarbu gramatikos žinias (jos labiausiai formalizuotos) pateikti taip, kad susidarytų kalbos ugdymo visuma, kad gramatikos dalykai būtų susieti su kalbos ugdymu, su literatūros tekstu. Naujos mokymo programos turėtų orientuoti ne į gausybę gramatikos sąvokų, taisyklių, o į kalbos reiškinių įprasminimą bendrų dėsningumų kontekste. Kalbos ugdymo medžiagos pateikimas ciklais leistų kalbos dalykų mokyti suvokiant tekstą, pateikti visuminį kalbos vaizdą, atsižvelgti į vaiko suvokimo galimybes. Aptariant mokymo metodiką, išskirtinas vienas svarbesnių kalbos mokymo principų – komunikacinis, skatinantis pirmiausia atsižvelgti kalbinę veiklą, paisyti komunikacinės situacijos.

Integruotas ir komunikacinis kalbos mokymo būdai remiasi funkcinė programa. Funkcinė programa vertina mokymo turinį ir skiria tris kalbos funkcijas: teksto konstravimo, tarpusavio bendravimo, minčių perteikimo. Daug dėmesio funkcinė programa skiria mokinio žinioms apie kalbos mokymo(si) tikslus. Kalbos mokymo(si) tikslai ir turinys remiasi teksto mokymu. Funkcinė programa akcentuoja keturias kalbinės veiklos rūšis (labiausiai klabėjimą ir rašymą). Mokojoji medžiaga šio tipo programoje skirstoma atsižvelgiant ne tik į kalbai būdingą sistemą ir taisykles – ji pateikiam ciklais, kad būtų nuolat plečiamos ir gilinamos mokinių žinios.

Formaliojoje programoje daugiau dėmesio skiriama lingvistinei kompetencijai (o tai dažnai yra priimtinau, nes galima pasiremti savo lingvistiniu ir metodiniu pasirengimu), o funkcinėje – komunikaciniam procesui (į tai orientuoja mokymo standartai ir brandos egzamino turinys; toks darbas reikalauja atskiro pasirengimo). Funkcinė (aktyvioji) gramatika aprašydama kalbą eina nuo semantikos prie raškos būdų. Tai produktyviosios kalbos gramatika, ji suartina įvairių kalbos lygmenų elementus, leidžia jų mokytis kaip sinonimiškų, tam tikrų komunikacinių modelių. Aptartosios mokymo programų rūšys lemia ir individualių programų, paremtų integraline kompleksine mokymo kryptimi, kuri akcentuojama šiandieniuose programiniuose mokyklos dokumentuose, sudarymą, nes ji labiausiai skatina gretinti, lyginti įvairias mokymo kryptis ir programas bei ieškoti optimaliausio mokymo(si) varianto. Įprasta, kad individualizuojam literatūros turinį, – kalbos mokymas dažniausiai suvokiamas kaip nekintanti, sustabarėjusi sistema, nors pati kalba kinta. Todėl aptariant svarbiausias kalbos mokymo tendencijas derėtų pamąstyti, ką turi kreipti dėmesį mokytojai, detalizuodami bendrąsias programas ir siekdami įgyvendinti svarbiausias kalbos mokymo tendencijas. Kiekvieno mokomojo dalyko struktūra turi būti grindžiama atitinkamo dalyko vidine logika, tačiau skatintina, kad kiekvieno dalyko turinį sudarytų to mokslo pagrindai, siejami su artimų dalykų pagrindais. Mokymo programų sudarymo logika dažnai skiriasi nuo mokslo disciplinos vidinės logikos, todėl labai svarbu nustatyti prioritetus – svarbiau mokslo žinios ar įgūdžių, gebėjimų, reikalingų tolesniam savarankiškam darbui, formavimas.

Lyginamasis atskirų kalbos mokslų pateikimas: fonetika – kirčiavimas, morfologija – žodžių daryba – kirčiavimas, sintaksė – morfologija, leksika – stilistika, morfologija – kalbos kultūra, kalbotyra – leksika ir t. t. – labai svarbus etapas mokant kalbos. Nesumenkinant kiekvieno kalbos lygmens sistemiškumo, būtina parodyti vidinius integracinius ryšius, mokytis pasinaudoti jau turimomis žiniomis. Psichologų yra įrodyta, kad žinios atmintyje yra išlaikomos tam tikrų modelių, schemų dėka. Tam, ką reikia išmokyti, labai didelę įtaką turi ankstesnės bet kurio dalyko žinios, nauja informacija prasminga ir naudinga tik tada, kai ji randa savo vietą jau turimų žinių sistemoje. Svarbus mokytojo gebėjimas mokymo situacijas nagrinėti ir spręsti refleksyviai, t. y. samprotaujant, grindžiant analize, ieškant

panašumu, grīžtant prie anksčiau mokytų dalykų.

Integruotas ir komunikacinis kalbos mokymas sudaro prielaidas numatyti kalbos mokymo “žingsnius” šiandienos mokykloje:

- turimų žinių taikymas, idėjų siejimas su savo patirtimi, naujų ir jau žinomų dalykų siejimas,
- rėmimasis numanomomis, naujai formuluojamomis žiniomis,
- prielaidų, palengvinančių naujų žinių suvokimą, ieškojimas,
- naujų ir jau turimų žinių interpretavimas, analogijų, palyginimų radimas ir taikymas,
- analizavimas, problemos sprendimas, suvokimas, kas yra svarbiausia,
- lyginimas ir priešinimas,
- derinimas, sintezė, modelių taikymas, sąvokų formavimas, visumos suvokimas,
- apibendrinimas, išvadų formulavimas, tolimesnių hipotezių kėlimas,
- kūrybiškas žinių taikymas ir kritiškas savęs vertinimas.

Mokiniam pateikiamų žinių modelis galėtų remtis elementaria schema: turimos ir lengvai suprantamos žinios ir įgūdžiai – sudėtingesnės naujos žinios, reikalaujančios analizės, sintezės ir kt. – sudėtingos žinios ir įgūdžiai, būtinos nagrinėjami temai suvokti.

Visuose švietimo pertvarkos dokumentuose akcentuojamos ir plėtojamos svarbiausios kalbos ugdymo kryptys, jos aptariamose ir apie jas nemažai diskutuojama pedagoginėje spaudoje. Kryptingų siūlymų, vertingų pastabų randame straipsniuose (Kniūkšta 1989; Župerka 1989; Zaborskaitė 1990; Sauka 1990; Čepaitienė 1992). Daugiausia dėmesio sulaukė mokymo turinio integracijos problemos, kurias savo straipsniuose išsamiai analizavo Z. Alaunienė (Alaunienė 1991, 1994). Pagrįsdama integracijos svarbą mokykloje, autorė teigia, kad integruotas kursas – tai ne žinių, gebėjimų samplaika, o sistema, turinti darnią struktūrą. Ta struktūra persikelia į programas ir vadovėlius. „Pirmosios dvi kalbos ugdymo turinio dalys (prasmės (rašytinio ir sakytinio teksto) suvokimas ir prasmės reiškimas (kalbėjimas ir rašymas) – V.S.) apima visą kalbinę veiklą: ir suvokimą, ir kalbos sudarymą, visas tos veiklos rūšis, formas, tipus. Šios veiklos mokoma kartu su ją reguliuojančiomis taisyklėmis. Tačiau mokymo turinyje reikėtų dar ir atskiros dalies, kad būtų matyti, kokios taisyklės, kiek jų yra

ir kokia jų sistema. <...> Čia turi būti sudėtos kalbos mokslo pagrindinės sąvokos, jų sistema, rašybos ir skyrybos taisyklės, literatūros teorijos terminų sistema. Visa tai turėtų būti imama iš šio skyriaus ir derinama prie atitinkamų pirmojo ir antrojo skyriaus temų. Taigi šis skyrius tarsi kartojamas antrą kartą. Tačiau nereikia bijoti tokio kartojimo, nes čia tie patys dalykai kartojami kitu pavidalu, jie atsiduria skirtinguose lygmenyse: sistemos ir vartosenos (pabraukta V.S.)” (Alaunienė 1991, 6). Taip suvokiama integraciją bandyta įgyvendinti mokymo priemonių komplekte 5–6 klasėms (Dominauskaitė, Juodišiuūtė, Salienė 1994, 1997, 1998, 1999, 2000. Yra ir kitoks – tradicinis kalbos mokymo pateikimas, kai akcentuojami dalyko vidiniai ryšiai, kurie, sutikime, labai svarbūs, bet pedagoginėje ir metodinėje literatūroje nenauji, nors ne visada realizuojami mokymo procese, – dažnai būdavo suvokiami kaip savaimė suprantamas dalykas ir todėl neretai pamirštami. Skirtumą tarp integracijos ir dalyko ryšių, remdamasi J.Laužiko (Laužikas 1993) mintimis apie integraciją, aptaria Z.Alauninienė (Alaunienė 1994, 10): „Integruojant atskiras dalis, svarbu suvokti atskirų elementų funkcijas, jų pagrindu sudaryti įvairių lygmenų struktūrą. Dalykų ryšiai mūsų mokyklos praktikoje nepakyla iki struktūros, nes jie nesistemiški”. Kalbos ir literatūros integracijos ašis – tekstas, kurį analizuojant perteikimas ir vertikalusis, ir horizontalusis kalbos lygmenys ir suvokiama bei atkurama teksto prasmė.

Abu požūrius į kalbos mokymą realizuoja skirtingų tipų programos ir vadovėliai. Bendriausia lietuvių kalbos, kaip dalyko, paskirtis – išugdyti asmens gebėjimą suvokti, interpretuoti ir kurti įvairių stilių įvairių lygmenų gimtosios kalbos tekstus, išmokyti gimtąja kalba reikšti įvairių gyvenimo patirtį; gimtosios kalbos ugdymą sieti su mokinio kalbine ir socialine patirtimi, visu sociokultūriniu kontekstu; kalbos ugdymas turėtų įgauti ryškesnę komunikacinę kryptį, o kalbinė veikla turėtų būti motyvuota, paremta išmanymu ir kūrybiškumu (Programa 1994, 171). Programoje nusakomos ir svarbiausios nuostatos: komunikacinė, sisteminė, intencijos, istorinė, integracinė, diferencinė.

Lietuvių kalbos programoje 5–10 klasei (Čepaitienė 1994) akcentuojami šie esminiai dalykai: gimtoji kalba – mąstymo ir saviraiškos pagrindas, dalykas, aprėpiantis kalbą ir literatūrą kaip nedalomą visumą, egzistuojančią vienu laiku ir vienoje erdvėje. Autorė laikosi nuomonės,

kad gimtosios kalbos mokymasis turi remtis kalbos struktūros suvokimu, bet pritaria minčiai, kad kalbos sistema neturētu būti suabsoliutinama. Kalbos ugdymas programoje suprantamas kaip tekstų suvokimas ir jų kūrimas, kalbos etiketas, kalbos sistemos ir jos struktūros suvokimas.

Individualiojoje lietuvių kalbos programoje 5–10 klasei (Dominauskaitė, Juodišiūtė 1997) nuosekliai laikomasi bendrųjų programų ir kalbos ugdymo koncepcijos pagrindinių postulatų: visi kalbinės veiklos būdai – kalbėjimas, skaitymas, klausymas, rašymas – yra tos pačios kalbos sistemos ketveriopos raiškos galimybė, kiekvienu atveju iš karto skleidžiasi visa kalba; kalbos ugdymo būdai turėtų padėti įžvelgti bei suvokti sistemą kalbos raiškos įvairovėje ir sistemoje kalbos raiškos galimybes. Literatūrinio lavinimo temos yra prasmingos, kai pagrečiui mokomasi rašytinės ir sakytinės, monologinės ir dialoginės kalbos, suvokiama kalbos sistema. Todėl programoje motyvuotai išskiriamos trys dalys: literatūrinis lavinimas, kalbos ugdymas ir kalbos nagrinėjimas.

Bendrosiose programose įtvirtinamos pačios svarbiausios kalbos ugdymo nuostatos: mokytojas turėtų naudotis teise laisvai derinti kalbos ugdymo didaktines nuostatas (sistemine, intuicijos ir sąmoningumo, istorinę, integracijos, diferencinę ir kt.), tačiau siūloma dažniau laikytis kalbos mokymo komunikacinio kryptingumo nuostatos, primenančios, jog visa kalbinė veikla kaip kalbinis bendravimas (komunikacija) priklauso nuo tikslo, intencijų, adresato ir adresanto, bendravimo būdo ir turinio (Programos 1997, 123).

Bendrojo išsilavinimo standartai (Standartai 1997) įvardija reikalavimus, kurie pagrindžia svarbiausią lietuvių kalbos ugdymo tikslą – asmens komunikacinę, lingvistinę, literatūrinę ir kultūrinę kompetenciją. Standartuose mokymo turinys sąlygiškai suskirstomas į atskiras dalis, nors mokymo procese jos neskaidomos. Standartų reikalavimai remiasi bendrųjų programų mokymo turiniu, todėl ir siekiama tų pačių tikslų: ugdyti kalbinį mąstymą; gebėti vartoti įvairias rašytinės ir sakytinės kalbos formas, suvokiant kalbėjimo ir rašymo aplinkybes, estetinę kalbos funkciją; suvokti, kad gimtoji kalba yra tautos kultūros pamatas, suvokti jos tradicijas ir gebėti jas kūrybingai plėtoti; gebėti pasiremti savo lingvistine ir literatūrine kompetencija mokantis kitų dalykų.

Lietuvių kalbos standartai – tai sistema kriterijų, kuriais stengiamasi

įvertinti raštingumą plačiaja prasme. Be to, standartai atskleidžia kalbos ugdymo turinio, proceso ir rezultatų sąsajas.

Švietimo pertvarkos dokumentus šiuo metu užbaigia 1999 m. išleisti leidiniai (Standartai 1999; Egzaminų programos 1999), kuriuose toliau nuosekliai plėtojamos konceptualios kalbos ugdymo nuostatos, o brandos ir pagrindinės mokyklos egzaminų programų turinys ir keliami reikalavimai bei siūlomi vertinimo kriterijai apibendrina tai, ko buvo siekta daugiau kaip dešimtmetį.

Koncepcijos, programų keliamus reikalavimus bandyta realizuoti naujuose lietuvių kalbos vadovėliuose.<sup>1</sup>

1992 – 1999 m. išleidžiamas mokymo priemonių komplektas (vadovėliai, pratybų sąsiuviniai, mokytojo knygos, žodynai) pradinei mokyklai (autorės E. Marcelionienė, V. Plėntaitė). 1994 m. pasirodo naujo tipo lietuvių kalbos mokymo priemonių komplektas 5 klasei (Dominauskaitė, Juodišiūtė, Saliėnė 1994). 1995 m. autorių kolektyvas išleidžia kalbos ugdymo darbų knygą 5-6 klasei „Teksto paslaptys“ (Sirtautai 1995). 1997 – 1998 m. jau minėtų autorių kolektyvas parengia analogišką mokymo priemonių komplektą 6 klasei (Dominauskaitė, Juodišiūtė – Lapelienė, Saliėnė 1997, 1998). 1997 m. parengiamas naujas 5 klasės lietuvių kalbos vadovėlis (Sirtautai 1997), o 1998 m. – lietuvių kalbos vadovėlis 6 klasei (Sirtautai 1998). 2000 m. – lietuvių kalbos pratimai 5–6 klasei (Sirtautienė 2000). 1998 m. išleidžiamas lietuvių kalbos žinynas 7 klasei (Saliėnė 1998), pasirodo žinyną papildantys 3 pratybų sąsiuviniai 7 klasei (Saliėnė 1999, 2000). 1999 m. išleidžiamas lietuvių kalbos vadovėlis 7 klasei (Čėpaitienė, Palubinskienė 1999) ir vadovėlis 8 klasei (Čėpaitienė, Palubinskienė 2000). 1999 m. pasirodo lietuvių kalbos vadovėlis 9 klasei (Koženiauskienė, Dobrovolskis, Zinkevičius 1999), o 2000 m. – vadovėlis 10 klasei (Koženiauskienė, Dobrovolskis, Zinkevičius, Kavaliauskas 2000).

Remiantis visomis išsakytomis mintimis, manyčiau, reiktų aiškiai įvardinti dabartinę lietuvių kalbos, kaip mokomojo dalyko, pateikimą šiandieniniuose lietuvių kalbos vadovėliuose: turime tradicinę sampratą paremtus, vidinius dalyko ryšius akcentuojančius, kalbos ir literatūros dalykus pateikiančius

<sup>1</sup> Patekiami kalbos vadovėliai, kurie buvo parengti pasirodžius bendrųjų programų projektams.

skyrium lietuvių kalbos vadovėlius; šie vadovėliai iš dalis atitinka bendrųjų programų nuostatas – komunikacinis ir integracinis kalbos mokymo principai užleidžia pirmenybę sisteminei kalbos sampratai ir atskirų kalbos mokslo lygmenų sisteminiam pateikimui; neretai net tame pačiame vadovyje esantys skyriai tarpusavyje nesiejami, o sąsajos literatūra ir kalbos ugdymu nenurodomos arba labai menkos. Turime ir kitokius – integruotus – kalbos mokymo komplektus – vadovėlius, žinynus, pratybų sąsiuvinius (autorės R. Dominauskaitė, R. Juodišiuotė, V. Salienė), kurių pagrindinė idėja – kalbos mokytį remiantis tekstu, derinant visas keturias kalbinės veiklos rūšis (klausymą, skaitymą, rašymą, kalbėjimą), mokytį kalbos atsižvelgiant į mokinio kalbinius poreikius ir sociokultūrinį kontekstą ir plėtoti tai, ko buvo mokytą pradinėje mokykloje, – plėtojama ir išlaikoma visame komplekte. Kalbinės ir literatūrinės, komunikacinės kompetencijos ugdymas, mokinių saviraiškos plėtojimas, gramatikos, kaip priemonės kalbos ugdymui, suvokimas ir pateikimas – bendrųjų programų nuostatos, kurių laikosi minėto mokymo priemonių komplekto autorės.

### **Išvados:**

1. Susiformavo dvi skirtingos kalbos mokymo kryptys, du skirtingi vadovėlių ir programų tipai. Nėra geros ar blogos mokymo krypties, – yra skirtingai suvokiami kalbos mokymo prioritetai, ne vienodai sudėliojami akcentai: ko mokome, kaip mokome, ką vertiname. Bendrosios programos suteikia daug pasirinkimo galimybių mokytojams, vadovėlių autoriams, tačiau visiems privalu laikytis konceptualių programos nuostatų. Tai turėtų būti išeities taškas suvokiant kalbos mokymo tikslus ir uždavinius, nusakant pagrindinę kalbos ugdymo kryptį – išugdyti asmens gebėjimą suvokti, interpretuoti ir kurti įvairių stilių įvairių lygmenų gimtosios kalbos tekstus, išmokyti gimtąja kalba reikšti įvairią gyvenimo patirtį; gimtosios kalbos ugdymą sieti su mokinio kalbine ir socialine patirtimi, visu sociokultūriniu kontekstu.

2. Tradicinis požiūris į klabą kaip į nekintančią sistemą vidurinėje mokykloje prasmingas tiek, kiek jis padeda taikyti kalbinės žinias praktiškai. Svarbiau, kad mokomosios medžiagos atranka ir pateikimo principai neprieštarautų mokinių amžiaus ypatumams, mąstymo galimybėms bei natūralių kalbinių poreikių tenkinimui. Kinta kalba, atsiranda naujų ir netradicinių kalbos dalykų aiškinimų, paremtų semiotika, kalbos istorija.

3. Dalyko turinio kaita – tai ne mechaniškas vienu ar kitu temų perkėlimas iš klasės į klasę; tai kalbos sistemos dalykų derinimas su mokinių kalbiniais poreikiais, su jų kalbos plėtote, kūrybinių galių ugdymu, raštingumo plačiąja prasme ir sakytinė kalbos įgūdžių formavimu. Ir akademinė gramatika, ir žodynai – tai dar ne kalba: keičiasi kalbos intonacijos, vartojimo tikslas, prasmės. Todėl „kalbos reiškinius galima ir reikia nagrinėti išraiškos arba turinio požiūriu. <...> ne mes kalbame kalba, o kalba mumyse kalba; mes maudomės kalboje kaip socialinėje realybėje...“ (Greimas 1991, 60, 62).

### Literatūra

1. Alaunienė Z. ir kt. (1991). *Lietuvių kalbos ugdymo koncepcija*. Vilnius: Gimtasis žodis. Nr.1.
2. Alaunienė Z. (1991). *Lietuvių kalbos ir literatūros mokymo integracija*. Vilnius: Gimtasis žodis. Nr.7.
3. Alaunienė Z. (1994). *Lietuvių kalba ir literatūra: tradicija ir naujovės mokykloje*. Vilnius: Gimtasis žodis. Nr.1.
4. Čepaitienė G. (1992). *Gimtoji kalba mokykloje: mokytojo ir mokinio orientavimas*. Vilnius: Gimtasis žodis. Nr.9.
5. Čepaitienė G. (1994). *Lietuvių kalbos programa 5-10 klasei*. Vilnius: Leidybos centras.
6. Čepaitienė G., Palubinskienė, E. (1999, 2000). *Lietuvių kalba 7 klasei. Lietuvių kalba 8 klasei*. Kaunas: Šviesa.
7. Dominauskaitė – Jarienė R., Juodišiūtė – Lapelienė R. (1997). *Lietuvių kalbos programa 5-10 klasei*. Lietuvių kalba mokykloje. Individualioji programa. Vilnius: Gimtasis žodis.
8. Dominauskaitė R., Juodišiūtė R. (1994). *Lietuvių kalba 5 klasei. 1 dalis*. Kaunas: Šviesa; *2 dalis*. Vilnius: Alma Litera.
9. Dominauskaitė R., Juodišiūtė – Lpelienė R. (1997, 1998). *Lietuvių kalba 6 klasei. 1 dalis*. Vilnius: Alma Litera. *2 dalis*. Vilnius: Alma Litera.
10. Egzaminai. (1999). *2000 m. brandos egzaminų programa. Lietuvių kalba (gimtoji)*. Vilnius: Egzaminų centras.
11. Greimas A.J. (1991). *Iš arti ir iš toli*. Vilnius: Vaga.
12. Jackūnas Ž. (1990). *Humanitarinių disciplinų integracija mokykloje*. Vilnius:

- Gimtais žodis. Nr.2.
13. Koženiauskiē R., Dobrovolskis B., Zinkevičius Z. (1999). *Lietuvių kalba 9 klasei*. Kaunas: Šviesa.
  14. Kavaliauskas V., Kočniauskienē R., Dobrovolskis B., Zinkevičius Z. (2000). *Lietuvių kalba 10 klasei*. Kaunas: Šviesa.
  15. Kniūkšta P. (1989). *Kalba ir literatūra: ne skaidyti, o jungti*. Vilnius: Gimtais žodis. Nr.2.
  16. Konceptija. (1989). *Kokia turētų būti lietuvių kalbos ir literatūros mokymo koncepcija*. Vilnius: Gimtais žodis. Nr.6.
  17. Laužikas J. (1993). *Rinktiniai raštai. I*. Kaunas: Šviesa.
  18. Martinaitis M. (1992). *Vieningoji kalbos ugdymo programa*. Universaliosios ugdymo programos. Vilnius: Leidybos centras.
  19. Naujovės. (1994). *Švietimo naujovės. Nr.1*. Vilnius: Leidybos centras.
  20. Programos. (1994, 1997). *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos*. Vilnius: Leidybos centras.
  21. Programa. (1993). *Lietuvių kalba 5 – 12 klasei*. Vilnius: Leidybos centras.
  22. Standartai. (1997). *Bendrojo išsilavinimo standartai. (Humanitariniai ir socialiniai mokslai). 1–10 klasės. Projektas. I*. Vilnius: Leidybos centras.
  23. Standartai. (1999). *Bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Kalbos. 11–12 klasei. Projektas*. Vilnius: Leidybos centras.
  24. Sauka D. (1990). *Glaudūs kalbos ir literatūros santykiai – nebesvarstyti dalykas*. Vilnius: Gimtais žodis. Nr.12.
  25. Saliē V. (1998). *Lietuvių kalbos žinynas 7 klasei*. Kaunas: Šviesa.
  26. Saliē V. (1999, 2000). *Lietuvių kalbos pratybų sąsiuviniai 7 klasei. 1, 2 daly.* Kaunas: Šviesa. 3 dalis. Kaunas: Šviesa.
  27. Saliē V. (1994). *Lietuvių kalbos žinynas 5 klasei. Lietuvių kalbos pratybų sąsiuviniai 5 klasei. 1, 2 daly.* Kaunas: Šviesa.
  28. Saliē V. (1998, 1999). *Lietuvių kalbos žinynas 6 klasei. Lietuvių kalbos pratybų sąsiuviniai 6 klasei. 1, 2, 3 daly.* Kaunas: Šviesa.
  29. Sirtautai J., V., V.V. (1995). *Teksto paslaptys*. Vilnius: Danielius.
  30. Sirtautai J., V., V.V. (1997, 1998). *Lietuvių kalba 5 klasei. Lietuvių kalba 6 klasei*. Vilnius: Alma Litera.
  31. Sirtautienē J. (2000). *Lietuvių kalbos pratimai 5-6 klasei*. Vilnius: Alma Litera.

32. Zaborskaitė V. (1990). *Sunkus, bet būtinas ir įmanomas kelias*. Vilnius: Gimtasis žodis. Nr.11.
33. Župerka K. (1989). *Kalbos atgimimas bus ilgas*. Vilnius: Gimtasis žodis. Nr.2.

### Summary

## THE REALIZATION OF THE EVOLUTION OF LITHUANIAN (NATIVE) LANGUAGE TRAINING CONTENT IN THE SECONDARY SCHOOL: TENDENCIES, PROBLEMS, PERSPEKTIVES

The three constituent parts which make up the evolution of Educational reform are: first, the evolution of teaching skills content and methods; secondly, the evolution of teachers' professional competence; lastly, the evolution of the pupils' knowledge and skills. The content of evolution is closely linked with the evolutionary tendencies in teaching, defining the principles of working out the curriculum as well as teaching methods and other aspects of training process too. The article runs the problem of how the evolution of Lithuanian language training content impacts both the content of final and main school exams. The secondary school's curriculum, teaching skills standards, exam material are the points which the main analysis is focused on. The language teaching methods in a secondary school are oriented by the evolution of the secondary schools exams not only to the concrete analysis of language teaching subjects, but it's also oriented to the analysis of the main aspects of working out the teaching content as well as the ability to write the individual teaching curriculum. Teachers who are not able both to perceive the basic requirements being aimed at the realization of teaching content as well as to apply them in their work, aren't capable to adapt to the requirements inspired by the Educational reforms. The emphasis is made on the links between both systematic and integral language teaching in defining the significance of the linguistic communication development trend. The communication teaching principle is based on the concept of communication and is efficient only, unless it works well with the systematic and integral ones. The 3 key language teaching principles don't oppose but contribute each other instead, while developing the spoken activities of great importance as following: speaking, listening,

reading, writing. In the teaching native language the principle of linguistic communication is of great significance in developing spoken writing language. Such constituent parts of communication as linguistic, sociolinguistic, discourse, strategic and social competence ought to be taken into the account during the teaching process.

The words of great significance: teaching content; professional competence; teaching skills standards; the exam content; communication, systematization, integration, subcompetence of communication.

## Regina Norkevičienė

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

### LIETUVIŲ KALBOS IR LITERATŪROS VIETA MOKYMO PLANE (NUO LIETUVIŠKOS VIDURINĖS MOKYKLOS IŠTAKŲ IKI DABARTIES)

**Mokymo planas** (study plan, Lehrplan, учебный план) – valstybinis dokumentas, kuriuo nustatoma, kokie mokymo dalykai turi būti dėstomi atskirose klasėse ir įvairių tipų mokyklose, kiek jiems skirti valandų per savaitę klasėje, per visus mokslo metus, kada ir kaip parengiama galutinė mokymosi rezultatų apskaita (Jovaiša 1993).

Mokymo planas sudaromas atsižvelgiant į kiekvieno visuomenės raidos etapo mokyklos tikslus ir uždavinius. Mokymo dalykų įeinančių į mokymo planą, visuma rodo visuomenės situaciją, asmenybės sampratą, mokyklos darbo kryptį.

Nuo požiūrio į mokymo tikslus bei uždavinius priklauso atitinkamo mokymo(si) dalykų ciklo lyginamasis svoris mokymo plane. Vienu visuomenės raidos laikotarpiu labiau akcentuojami gamtamoksliniai dalykai, kitu – humanitariniai, vienu – teorinės disciplinos, kitu – praktinė veikla. Gimtosios kalbos ir literatūros vietą mokymo plane sąlygoja tautos politinė bei kultūrinė situacija, mokyklos padėtis, ugdymo tikslai, jų realizavimo galimybės.

Straipsnio **tikslas** – aptarti gimtosios kalbos ir literatūros mokymo situaciją kuriantis lietuviškai vidurinei mokyklai, pirmosios nepriklausomybės laikotarpiu, panagrinėti skirtingą mokyklinės lituanistikos padėti tarybinės okupacijos dešimtmečiais, apžvelgti dabarties kelius ir klystkelius.

Tyrimo **objektas** – bendrojo lavinimo vidurinių mokyklų mokymo planai, mokyklinės lituanistikos padėtis skirtingais Lietuvos mokyklos raidos laikotarpiais.

Tyrimo **metodai** – pedagoginės literatūros, archyvinių dokumentų, memuarų analizė.

1904 m. gegužės mėn. 7 d. panaikinus lietuviškos spaudos draudimą, 1905 m. gegužės mėn. 14 d. caro įsaku leista Lietuvos mokyklose mokyti

lietuvų kalbos. Baigėsi slaptosios daraktorių mokyklų laikotarpis. Lietuvoje plečiamas rusiškų gimnazijų tinklas, kuriasi pirmosios lietuviškos vidurinės mokyklos. 1906–1918 m. Kaune veikia "Saulės" kursai, 1907 m. Marijampolėje įkurta "Žiburio" draugijos mergaičių progimnazija. Būtent šioms lietuviškoms vidurinėms mokykloms sudaromi pirmieji mokymo planai, kuriamos pirmosios mokymo programos (Bukauskienė 1993). Lietuvių kalbos imta mokyti ir kai kuriose rusiškose vidurinėse mokyklose. Pirmasis, dar 1906 m. gavęs teisę dėstyti lietuvių kalbą, buvo J. Jablonskis, rengęs lietuvių kalbos programas, vadovėlius (Žukauskas 1983).

Pirmojo pasaulinio karo metais vokiečių okupuotos Lietuvos stambiuosiuose miestuose kuriamos lietuviškos gimnazijos, mažesniuose – progimnazijos. Į Rusiją emigravusiam Lietuvos jaunimui Voroneže, Petrograde, Jaroslavyje ir kt. taip pat veikia lietuviškos vidurinės mokyklos, leidžiami vadovėliai, rengiami mokytojai. Antai Voroneže įsteigtame privačiame mokytojų institute lietuvių kalbai skiriamos 7 val. per savaitę (Žukauskas 1983), tačiau bendro visoms vidurinėms mokykloms lietuvių kalbos mokymo plano ar programų dar nebūta. Negausi mūsų inteligentija – žymiausi literatai, kalbininkai, pedagogai, visuomenės veikėjai nuo spaudos gražinimo iki nepriklausomos Lietuvos valstybės jau formavo lietuvišką vidurinę mokyklą, kūrė mokyklinės lituanistikos pagrindus.

Ypač reikšmingas lietuviškos mokyklos raidos etapas – pirmosios nepriklausomybės metai (1918–1940). Karo, okupacijų nusiaubtoje Lietuvoje kuriamos lietuviškos gimnazijos. Sunkiai suburiami labai skirtingų kvalifikacijų mokytojai, beveik nėra mokymo priemonių, mokiniai skirtingo amžiaus ir pasirėngimo. Suprantama, kad 1919 m. mokytojų taryboms suteikta teisė savo nuožiūra keisti mokomiesiems dalykams skirtą pamokų skaičių (Bukauskienė 1993). Humanitariniams dalykams nepriklausomos Lietuvos gimnazijų mokymo planuose skiriama du trečdaliai pamokų. Svarbiausia humanitarinė disciplina – lietuvių kalba ir literatūra. T. Bukauskienė, remdamasi archyviniais duomenimis, pateikia lentelę, kurioje nurodomas lietuvių kalbos ir literatūros pamokų skaičius skirtingų profilių mokykloms 1920-1939 m. laikotarpiu (Bukauskienė 1993).

Pirmuoju nepriklausomybės dešimtmečiu mokymo planas dar nėra stabilus, tačiau būdinga tendencija: I ir II gimnazijos klasėse (mokyklos struktūra: keturių skyrių pradinė mokykla, aštuonių klasių gimnazija) skiriama

daugiau pamokų (5–6 per savaitę), nes mokyta kalbos, siekta raštingumo. III–IV klasėse pamokų mažiau (4 savaitinės pamokos), kalbos dalykai įtvirtinami. Baigus pirmąsias keturias klases (progimnazija), buvo pasiekiamas pakankamai aukšto raštingumo lygis, nes mokinių kontingentas – daugiausia kaimo vaikai, turėję tvirtus gimtosios tarmės pagrindus. Gimnazijas lankė tik nedidelė dalis Lietuvos jaunimo – tie, kurie mokytis norėjo ir galėjo. Literatūriniam lavinimui (skaitiniams) I–IV klasėse paprastai skiriama po dvi savaitines pamokas. Grožinės literatūros skaitymas to meto jaunimui buvo viena populiariausių laisvalaikio pramogų, ženkliai papildančių privalomąjį kalbos ugdymą bei literatūrinį lavinimą. Aukštesniosiose klasėse dominuoja literatūra: dėstyta tautosaka, lietuvių ir visuotinės literatūros istorija.

Pirmuoju nepriklausomybės dešimtmečiu Lietuvoje dar jaučiama įtaka slaviškosios mokyklos, kurioje literatūra kaip meno disciplina sunkiai skynėsi kelią. Žymūs Lietuvos literatūrologai bei pedagogai, neneigdami kalbos ugdymo reikšmės, siekia literatūros mokymo savarankiškumo. Antai Mykolas Biržiška 1928 m. rašo: „Man atrodo, jog ligšiolinis literatūros mokymas pas mus nėra dar ganėtinai atsiskyres nuo kalbos mokymo“, o „literatūros mokymas – tik literatūriniai kūriniai, kurios pažinimo tikslai ir metodai skirtingi negu kalbos“ (Biržiška 1997). Autorius diskutuoja, koks turėtų būti kalbos ir literatūros mokymo santykis žemesniajame, koks aukštesniajame vidurinės mokyklos konkurencijoje, kokie jų ryšiai, koks santykis su kitomis humanitarinio ciklo disciplinomis.

Trečiajame mūsų amžiaus dešimtmetyje išauga nauja inteligentijos karta, studijavusi Vakarų Europos universitetuose, lietuviškame Kauno Vytauto Didžiojo universitete. Lietuvos vidurinė mokykla reformuojama, remiantis Vakarų Europos patirtimi. Stabilizuojasi mokymo planas: nuo 1938 m. daugumos lietuviškų gimnazijų V–VIII klasėse lietuvių kalbai ir literatūrai skiriamos 36 pamokos: I ir II klasėje – po 5 pam., III–VI kl. – po 4 pam., VII–VIII kl. išsamesniam lietuvių ir visuotinės literatūros nagrinėjimui po 5 pam. Išleidžiamos naujos programos (1937, 1939 m.), kalbos, lietuvių ir visuotinės literatūros vadovėliai, suburiami universitetinį išsilavinimą turintys literatūros mokytojai. Ketvirtojo dešimtmečio Lietuvos vidurinė mokykla buvo atrama ilgu okupacijų laikotarpiu, idėjų šaltinis atsikuriančiam antrosios Lietuvos nepriklausomybės vidurinei mokyklai.

Pirmosios tarybinės (1940–1941 m.) ir vokiečių okupacijos metais (1941–1944 m.) mokyklinė liuanistika iš esmės rėmėsi nepriklausomybės tradicijomis – ir pamokų skaičius, ir vadovėliai, ir mokytojai daugiausia tie patys, skirtingos ideologijos skleidimas ribojosi daugiau deklaratyviais nurodymais. Esmingi pokyčiai vyksta prasidėjus antrajai tarybinei okupacijai.

Tarybinis laikotarpis, nors tęsėsi ta pati okupacija, vyravo iš esmės ta pati ideologija, ilgas ir skirtingas. Vienoks pokario stalinizmas iki 1953 m., kitoks prasidedant "atšilimui", dar kitoks stagnacijos metais ir artėjant atgimimui. Skirtingus pėdsakus visa tai paliko Lietuvos mokyklos bei mokyklinės liuanistikos istorijoje. Kalbos ugdymo ir ypatingai literatūrinio lavinimo situaciją tarybinių metų Lietuvos mokykloje daugiausia lėmė du faktoriai: liuanistikai skiriamas mokymo laikas ir ideologinio poveikio formos bei realios galimybės joms priešintis. Dauguma švietimo vadovų ir programų sudarytojų, atsižvelgdami į konkrečias aplinkybes, siekė išsaugoti ir liuanistikai skiriamą laiką, ir pateikdami mokymo turinį, atiduoti kuo mažesnę duoklę konjunktūrai.

Kadangi tarybiniu laikotarpiu deklaruojami literatūrinio lavinimo bei kalbos ugdymo tikslai, uždaviniai, vertybiniai orientyrai dažnai neatitinka faktiškųjų mokyklinės liuanistikos siekių, šis procesas gali būti (ir būna) vienareikšmiškai suvokiamas bei komentuojamas. Ateityje deklaruotos ir faktiškosios padėties nesuvokimas gali didėti, todėl būtina laiku atskirti privalomas ideologines formuluotes nuo faktiškųjų tikslų.

Pokario metais, esant Lietuvoje iki 1949 metų dvylikos, nuo 1949–1950 m.m. vienuolikos metų vidurinei bendrojo lavinimo mokyklai, o daugumoje (išskyrus Pabaltijo ir Gruzijos) kitų respublikų dešimtmeči, lietuvių kalba mokymo plane užėmė deramą vietą, tačiau literatūrinį lavinimą iš esmės ribojo ideologiniai varžtai. Antai 1946–1947 m.m. (kaip ir 1939 m.) V–VIII klasėse lietuvių kalbai ir literatūrai skiriamos 36 pamokos (Programos 1946). Tiesa, literatūros programos tekste ryškiai kertasi įprasta prieškarinė terminija ir sunkiai prie jos pritampantis verstinis pokario leksikonas. Žinoma, pokario metais vidurinėse mokyklose dirbo dalis prieškarinių liuanistų, jie buvo išsaugoję oficialiai uždraustus ketvirtojo dešimtmečio vadovėlius, todėl faktiškoji padėtis neretai esmingai skyrėsi nuo deklaruojamos (pvz., Panevėžio mergaičių gimnazijoje 1946–1949

m. mokytoja Elena Gabulaitė, Vytauto Didžiojo universiteto absolventė, literatūrą dėstė "kaip iš tikrųjų yra" ir "kaip dabar reikia"). Tad esant pakankamam mokymo laikui, kai kurie mokytojai sugebėjo bent iš dalies neutralizuoti vyravusį vulgarųjį sociologizmą, iškreiptą požiūrį į lietuvių ir visuotinę literatūrą.

1949–1950 m.m. perėjus prie vienuolikmečio mokymo, situacija pasikeičia, tačiau ir dabar literatūrai išsaugoma derama vieta (V–XI kl. – 37 pamokos) netgi daugiau negu 1939 m.). Tiesa, nuo antrosios klasės pradėjus intensyviai mokyti rusų kalbos, miestuose dėl vykstančios kolonizacijos keičiantis kalbinei aplinkai, reikėjo saugoti gimtąją kalbą nuo svetimos kalbos poveikio.

1949–1950 m.m. mokymo planas – tai savotiškas hibridas, išsaugojęs kai kurias prieškarines pozicijas (lietuvių kalbos ir literatūros, logikos, psichologijos mokymas), papildytas naujomis (rusų kalba ir literatūra, TSRS konstitucija, karinis parengimas) (Kavaliauskas 1949).

1954 m. TSRS švietimo vadovai reikalavo visose respublikose suvienodinti mokymo trukmę, Lietuvoje, taip pat ir kitose Baltijos respublikose pereiti prie dešimtmetės vidurinės mokyklos. Tačiau prasidėjęs "atšilimas" (1956 m. įvykęs XX TSKP suvažiavimas), pakankamai ryžtinga tuometinio Lietuvos Švietimo ministro M. Gedvilo ir kitų vadovų pozicija padėjo išsaugoti Lietuvoje vienuolikmetę mokyklą.

Okupacijos metų Lietuvos mokyklų mokymo planus, ypač lietuvių kalbos vietą juose, atidžiai stebėjo ir vertino išeivijos kultūros veikėjai. Bostone leistoje Lietuvių enciklopedijoje J. Aistis apžvelgia švietimą okupuotoje Lietuvoje (Lietuvių enciklopedija 15). Autorius pažymi, kad pokario Lietuvoje įvesta 1934-ųjų metų sąjunginė liaudies švietimo sistema, susidedanti iš trijų bendrojo lavinimo pakopų: ketverių metų pradinė, septynmetė nepilna vidurinė ir dešimtmetė vidurinė mokykla. Išeivija gerai supranta, kaip svarbu Lietuvai išlaikyti vienuolikmetę mokyklą, kokie svarbūs tie metai, sudarantys sąlygas išsaugoti ir lietuvių kalbos pamokas, ir kai kuriuos kitus lietuvių kultūrai reikšmingus dalykus. J. Aistis pateikia 1965–1966 m.m. mokymo planą ir dėl lituanistikos vietos lietuvių mokykloje pastabų nepareiškia.

Septintuoju-devintuoju mūsų amžiaus dešimtmečiais lietuvių kalbai ir literatūrai skiriamas pamokų skaičius gana stabilus. Antai 1967–1968 m.m.

V–XI klasēsē lietuvīū kalbai ir literatūrai skiriamos 36 savaitinēs pamokos. Tiesa, kalbos ir literatūros pamokos žymimos atskirai: viduriniajame koncentre daugiau kalbos (po 3–4 pam. per savaite), mažiau literatūros (po 2 pam. per savaite), aukštesniajame koncentre po 1 pamokā kalbos ir po 3–4 literatūros (Kavaliauskas 1967) Plano grafinis išdēstymas taip pat turi potekstē: siekiant atlaikyti Maskvos spaudimā, aukštesniūjū klasiū plane atskirai pažymēta speciali kalbos pamoka, motyvuojant lietuvīū kalbos savitumu, jos reikšmingumu pasaulio lingvistikai. Vēlesniuose planuose, pvz., 1976–1977 m.m., spaudimui aprimus, vėl kalbos ir literatūros pamokos mokymo plane žymimos kartu (Kavaliauskas 1976).

Į kalbos mokymo sistemā, temū paskirstymā sąjunginēs instancijos nesikišo, pokario metais kalbos ir literatūros programas rengē švietimo ministerija, nuo 1958 m. Mokyklū mokslinio tyrimo, dabar vadinamo Pedagogikos instituto lituanistai, bendradarbiaudami su respublikos mokslo bei mokymo įstaigū specialistais). Sudėtingesnē literatūros mokymo situacija. Antai iki 1954–1955 m.m. aukštesniosiose klasēsē šalia visuotinės kaip atskira kurso dalis dėstyta rusū literatūra, vadovaujantis verstiniiais sąjunginiais vadovėliais bei chrestomatijomis. 1961–65 m. rusū literatūra grāžinta, po to vėl jos atsisakyta. Platus rusū literatūros kursas labai riboja lietuvīū ir visuotinei literatūrai skiriamā laikā. Tiesa, ir šiuo atveju mokytojai oficialius reikalavimus neretai apeidavo. Antai žinoma lituanistē B. Katinienē, dirbusi Vilniaus I-ojoje vidurinėje mokykloje, rašo: "O šiemet aš – tik mokytoja. Grūdu į jaunas galvas literatūrā: visā antikinę – per 4 val., renesansā – per dvi, žodžiu visā tūkstantmetį lyg į ožio ragā per 12 pamokū. Lekiu pasibaisētiniu tempu [...] per tris savaitines pamokas IX klasėje – nuo antikos ligi Žemaitės: viskas – ir užsienio, ir lietuvīū, ir rusū literatūra. Nuo rusū literatūros prasidēs "šmugeliavimas" – juk kalbos pamokū tai nėra – reiks apipešioti Puškinā, Turgenevā, Lermontovā ir Gogolį lietuvīū kalbos sąskaiton. Vis slaptai: žurnale ir pamokos plane (tokie privalomi – juos tikrina) – rusū literatūra, o pamokoj – akistatoj su mokiniais – lietuvīū kalba" (Katinienē 1959).

Valandū skaičius atskiriems programos skyriams iki aštuntojo dešimtmečio buvo griežtai reglamentuojamas: reikalauta tiksliai nurodyti, kiek pamokū vienai ar kitai kalbos temai, rašiniams, kiek lietuvīū, kiek visuotinei (to meto terminija – užsienio) literatūrai, kiek kuriam rašytojui.

Problemiškas buvo visuotinės literatūros kursas: reikėdavo ne kartą raštu aiškinti, kodėl Lietuvoje jis platesnis, stengtasi skirti, pavyzdžiui, 39, o ne 40 pamokų – mažiau užkliaus. Panašiai tekdavo ginti aukštesniųjų klasių tautosakos skyrių nuo kaltinimo "etnografizmu". Vėliau tokio pamokų reglamentavimo stengtasi atsisakyti.

Nauja rusifikacijos banga prasideda nuo 1979 m. įvykusios Taškento konferencijos, tačiau ir vėlesniais metais (1981–1982, 1982–1983 m.m.) išlieka toks pat lietuvių kalbos ir literatūros pamokų skaičius kaip aštuntaine dešimtmetyje. Tiesa, žymiai didėja pamokų skaičius rusų kalbai. Labai didelė blogybė rusų kalbos įvedimas į darželius ir pirmąsias klases, kol nesusiformavę gimtosios kalbos pagrindai. Antai 1971–1972 m.m. rusų kalbos pradėdama mokyti nuo II klasės antrojo pusmečio (po 2 savaitines pamokas), 1975–1976 m.m. – nuo II klasės pradžios (po 3 savaitines pamokas), tuo tarpu po Taškento konferencijos rusų kalba įvedama jau į pirmąją klasę. Pradinėse klasėse daugėjant rusų kalbos pamokų, mažėja mokymo laikas, skiriamas lietuvių kalbai.

Nagrinėjant Lietuvos vidurinių mokyklų mokymo planus, įdomu palyginti su kitomis buvusiomis sąjunginėmis bei autonominėmis respublikomis. Vienas iš respublikos savarankiškumo rodiklių buvo rusų ir gimtosios kalbos, kitų humanitarinių bei meno disciplinų santykis mokymo planuose. Gerbiant rusų kalbą ir tautos kultūrą, negalima nutylėti rusifikacijos, vykdytos per visą okupacijos laikotarpį. Šią politiką ir respublikų pastangas jai priešintis iliustruoja lentelė Nr. 1 (Kavaliauskas 1973).

Blogiausioje padėtyje atsidūrusios visos autonominės respublikos – jose rusifikacija griežtai vykdoma nuo darželių, nuo pat pirmosios klasės. Mažiausiai pradinėse klasėse rusų kalbos pamokų Lietuvoje, po to Latvijoje, Estijoje, Ukrainoje, Turkmėnijoje. Šiose respublikose mažiausias ir bendras rusų kalbai skiriamų pamokų skaičius. Žinoma, šie skaičiai nėra vienareikšmiai: jeigu Ukrainoje ir Baltarusijoje gimininga slaviškoji kalba greitai užgožė gimtąją, Lietuvoje ir Latvijoje tas poveikis buvo ne toks grėsmingas, o juo labiau Estijoje ar Gruzijoje. Labai reikšmingas ir tautoje dominavęs požiūris į rusų kalbą – vienur ji vertinta kaip svetima bendravimo kalba, kurią išmokyti reikia, kitur laikyta prestižine, kurią išmokus gimtoji tampa antraeile.

Lentelē Nr. 1  
**Mokymo laiko, skiriamo rusų kalbai nacionalinių mokyklų  
 mokymo planuose, palyginamoji lentelė 1973/74 m.m.**

Respublikos	I	II	III	I-III	IV	V	VI	VII	VIII	IV-VIII	IX	X	XI	IX-XI	Iš viso
RTFSR	6/8	10	9	26	8	8	7	5	5	33	6	5	-	11	70,0
Ukraina	-	3/4	4	7,5	5	6	4,5	4	5	24,5	4	3,5	-	7,5	39,5
Baltarusija	-	4/5	5/6	10	6	6,5	6	5	5	28,5	4	4	-	8	46,5
Uzbekija	0/3	4	5	10,5	5	6	6	6	6	29	4	4	-	8	47,5
Kazachija	0/4	5	5	12	6	6	4,5	4,5	4	25	5	3	-	8	45,0
Gruzija	-	5	6	11	6	6	5	4	4	25	3	4	-	7	43,0
Azerbaidžanas	0/3	4	5	10,5	5	6	5	5	4,5	25,5	4	4	-	8	44
Lietuva	-	0/2	4	5	4	5	4	4	4	21	5	5	4	14	40,0
Latvija	0/2	3	3	7	4	4	4	3	3	18	5	5	5	15	40,0
Estija	-	3	4	7	4	4	4	4	4	20	5	5	5	15	42,0
Moldavija	-	5	5	10	5	5	4	4	4	22	4,5	4	-	8,5	40,5
Armēnija	4	5	5	14	5	6	5,5	5	3	24,5	3	3,5	-	6,5	45,0
Kirgizija	0/5	5/4	6	13	6	6,5	5,5	5	5	28	5	3,5	-	8,5	49,5
Tadžikija	0/4	5	5	12	5	6	5	5	4	25	4	3	-	7	44
Turkmenija	-	5	5	10	5	5	6/5	5	4	24,5	3,5	3	-	6,5	41

**Pastaba:** nacionalinēmīs vadintīs visīs nerusiškīs mokyklos. Rusijīs Federacijojē tai autonominiū respublikū mokyklos. - R.N.

Lentelē Nr. 2  
Kai kurie mokymo planu duomenys 1975/76 m.m.

Dēstomasis dalykas	Respublika	S a v a i t i n i s p a m o k u s k a i ģ i u s k l a s ē s e														
		I	II	III	I-III	IV	V	VI	VII	VIII	IV-VIII	IX	X	XI	IX-XI	I-XI
Gimtoji kalba	Lietuva	12	8	8	28	6	6	6	5	5	28	5	5	4	14	70
	RTFSR	12	11	10	33	8	8	6	5	5	32	4	4	-	8	73
	Latvija	12/10	8	8	27	7	6	6	4	4	27	5/6	4	4	13,5	67,5
	Estija	12	8	7	27	6	6	6	5	5	28	5	5	4	14	69
Muzika	Lietuva	1	1	1	3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	3	11
	RTFSR	1	1	1	3	1	1	1	1	-	4	-	-	-	-	7
	Latvija	1	1	1	3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	3	11
	Estija	1	1	1	3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	3	11
Užsienio kalba	Lietuva	-	-	-	-	-	3	3	2	2	10	3	3	2	8	18
	RTFSR	-	-	-	-	-	4	3	3	2	12	2	2	-	4	16
	Latvija	-	-	-	-	-	3	3	3/2	2	10,5	2	3	2	7	17,5
	Estija	-	-	-	-	-	4	3	3	2	12	2	2	2	6	18

Skirtingus respublikų orientyrus atskleidžia ir lentelė Nr. 2, lyginanti gimtosios, užsienio kalbų ir muzikos vietą mokymo planuose (Kavaliauskas 1975).

Visos trys Pabaltijo respublikos gimtajai kalbai skiria panašų pamokų skaičių. RTFSR, kuriai nereikėjo beveik metų skirti to meto terminija "antrajai gimtajai kalbai", rusų kalba buvo geresnėje padėtyje. Būdinga, jog Baltijos respublikos labiau orientavosi į Vakarų Europą, todėl kiek daugiau vietos skiriama užsienio kalboms. Žymiai labiau čia vertinama muzika – reikšminga ne tikiai estetinio auklėjimo, bet ir tautinės kultūros srūis.

Peržvelgiant kitų humanitarinio (ir ne tiktai humanitarinio) ciklo disciplinų mokymo planus, sunku atsekti pastangas saugoti tautinę savastį. Tai ryškėja atidžiau panagrinėjus istorijos, geografijos, dailės, netgi buities darbų, biologijos ir kitų mokymo dalykų programas bei vadovėlius.

Devintajame dešimtmetyje TSRS ruošiami nauja švietimo reforma. 1983 m. TSKP CK birželio plenumo nutarimas "Bendrojo lavinimo ir profesinių mokyklų reformos pagrindinės kryptys" akcentavo, jog visoje TSRS bus pereita prie dešimtmečio mokymo (aptariant šią situaciją, remiamasi buvusio Lietuvos švietimo ministro doc. V. Spurgos pateiktais prisiminimais). Tai labai sujaudino Baltijos respublikų švietimo darbuotojus, nes vienuolikmečio mokymo panaikinimas galėjo turėti labai skaudžias pasekmes visam švietimo lygiui, tautinei kultūrai ir pirmiausia gimtosios kalbos bei literatūros padėčiai mokyklose.

Svarstant šį projektą TSRS švietimo ministerijos kolegijos posėdyje, Baltijos respublikų švietimo ministrai nutarė kalbėti visi (Latvijos M. Karklinia, Estijos, Lietuvos). Argumentai: "Reforma turi pagerinti mokymą, tačiau įvedus dešimtmetį, padėtis pablogės, mokiniai blogiau išmoks gimtają kalbą, o kartu ir rusų. Kas blogai moka gimtają, sunkiai išmoksta kitas kalbas" (Spurga 2001). Po visų svarstymų nutarta visoje TSRS pereiti prie vienuolikmečio mokymo. Baltijos respublikoms reikėjo dar vienerių metų – gimtajai ir kitoms tautinę kultūrą reprezentuojančioms disciplinoms. Lietuvos švietimo ministro įsakymu nuo 1985 m. rugsėjo 1 d. Lietuvoje įvestas dvylikos metų vidurinis mokymas. "Apsidraudžiant įsakymo pradžioje parašyta "eksperimento tvarka" (Spurga 2001). Šis tuo metu rizikingas sprendimas sudarė sąlygas padidinti pamokų skaičių, skirtą lietuvių

kalbai ir literatūrai.

Artėjant nepriklausomybės atkūrimui, galvota, jog reikia gaivinti svetimos kalbos įtaką pažeistą gimtąją kalbą, susigražinti išsivijios, tremties, rezistencijos literatūrą, plačiau pažvelgti į pasaulio literatūrą, daugiau dėmesio skirti Vakarų Europos kalboms. Tokį požiūrį realizuoja (tuo metu dar Lietuvos TSR) Liaudies Švietimo ministerijos mokymo planas 1990–1991 m.m. Jame atsisakoma rusų kalbos pradinėse klasėse, skiriant lietuvių kalbai (kartu ir Tėvynės pažinimui) po 10 pamokų, V–XII klasėse – 44 savaitines pamokas. Tai pats didžiausias gimtosios kalbos ir literatūros pamokų skaičius, sąlygotas iš dalies to meto realybės, iš dalies būdingos euforijos.

Deja, greitai situacija keitėsi: iš vienos pusės, kai kuriose klasėse (V, VI po 7 savaitines pamokas) ryškėjo perkrovimas viena disciplina, mokiniams psichologiškai nebepriimtinas, iš kitos pusės – perkrovimas dėstomąja medžiaga. Aukštesniųjų klasių literatūros kursas pernelyg išsiplėtė, nebeatitkdamas realių mokinių galimybių.

Atkūrus nepriklausomybę, Lietuvoje prasideda mokyklos reformų metas, sąlygojęs ir pozityvius, ir negatyvius pokyčius. Teorinis reformos lygmuo neretai prasilenkia su mokyklos realybe, su respublikos socialine bei ekonomine situacija. Mokyklos pertvarkymai neretai vykdomi nepakankamai pasiruošus.

Jau 1993–1994 m.m. mokymo plano žemesniajame konkrente, mokyklai nepasiruošus, nepertvarkius mokymo priemonių, žymiai (4,5 savaitinėmis pamokomis) sumažinamas gimtosios kalbos pamokų skaičius. Dar didesnę liuanistų nepasitenkinimą sukėlė perspektyviniai reformuotos mokyklos mokymo planai, skelbti spaudoje. 1997 m. spalio 10 d. įvyko Lietuvos Respublikos Lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų VIII suvažiavimas. Pirmininkės I. Andriukaitienės pranešime pažymėta, jog sąjunga siekia liuanizuoti mokyklą. Jos surengta diskusija dėl lietuvių kalbos ir literatūros pamokų sumažinimo pasiekė teigiamų rezultatų – planai pakoreguoti (Andriukaitienė 1997).

Diskusijos dėl mokymo planų, skirtingų kalbos ugdymo sistemų, literatūrinio lavinimo krypties ir kitais klausimais tęsiasi. Greitai keičiasi respublikos sociokultūrinė, ekonominė, demografinė situacija, mokyklų reformos dokumentuose išsakyta siekiamybė ir mokyklos realybė tolsta. Prestižinė anglų kalba, pakeitusi buvusią neprestižinę rusų kalbą, braunasi

ī darželius, pradinę mokyklā, mokinių laisvalaikį, kultūrinis renginius. Grožinēs literatūros skaitymas traukiasi iš mokinių laisvalaikio, užleisdamas vietā naujoms laisvalaikio formoms. Rašytojo A. Zurbos duomenimis, moksleivių, šiuo metu paimančių ī rankas neprivalomos lektūros kūrinį, liko tik 3,5% (Zurba 2000). Literatūra mokykloje vis labiau lieka tik privalomoji disciplina. Nauji laikai reikalauja naujų sprendimų, naujų susikalbėjimo būdų, naujų tradicijos tęsimo kelių. Apie tai kalba rašytojai, literatūrologai, pedagogai, kultūrologai. Žymus lietuvių mitologijos specialistas G. Beresnevičius rašo: "... modernaus baltiškumo idėja leistų atsisakyti nuobodoko etnografiškumo, o tradiciją pritaikyti globalizuoto pasaulio iššūkiui" (Beresnevičius 2000). Mokyklinę lituanistika negali atsilikti, nes atsilikdama pralaimi.

### **Išvados:**

- Lietuvių kalbos ir literatūros mokymo vidurinėje mokykloje ištakų reikia ieškoti nuo spaudos grąžinimo iki nepriklausomos valstybės susikūrimo (kuriamos pirmosios programos, mokymo planai, vadovėliai).
- Pirmuoju nepriklausomos Lietuvos dešimtmečiu (1918–1930 m.) kuriama mokyklinės lituanistikos sistema, neretai besiremianti slaviškosios vidurinės mokyklos patirtimi. Antruoju dešimtmečiu (1930–1940 m.) nauja inteligentijos karta suformuoja savitą lietuvių kalbos ir literatūros mokymo sistemą, orientuotą ī Vakarų Europos patirtį.
- Pokario metais prieškarinė gimtosios kalbos mokymo sistema griauinama, tačiau išsaugomas pakankamas pamokų skaičius, praktiniame mokyklos darbe pagal galimybes siekiama tradicijų tęsimo.
- Tarybiniu laikotarpiu deklaruojami literatūrinio lavinimo bei kalbos ugdymo tikslai, uždaviniai, vertybiniai orientyrai dažnai neatitinka faktiškųjų mokyklinės lituanistikos siekių, todėl būtina skirti privalomas ideologines formuluotes nuo faktiškųjų tikslų.
- Kalbos ugdymo, ypač literatūrinio lavinimo situacijų tarybinių metų Lietuvos mokykloje daugiausia lėmė du faktoriai: lituanistikai skiriamas mokymo laikas ir ideologinio poveikio formos bei realios galimybės joms priešintis.
- Reikšmingu laimėjimu reikia laikyti Baltijos respublikose išsaugotą

vienuolikmetį-dvylikametį vidurinį mokymą, kai buvusioje TSRS egzistavo dešimtmetis-vienuolikmetis.

Atkūrus nepriklausomybę, keičiasi sociokultūrinė, ekonominė, demografinė situacija, todėl mokyklinei liuanistikai reikia ieškoti naujų būdų bei kelių, kad būtų išsaugota kalba, kultūrinė savastis.

## Literatūra

1. Jovaiša L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa, 125.
2. Bukauskienė T. (1993). *Lietuvių literatūros mokymo istorija (iki 1940 m.)*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla, 52–53, 49.
3. Žukauskas K. (1983). Mokykla 1905–1914 metais. *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties bruožai*. Vilnius: Mokslas, 265, 281.
4. Biržiška M. (1997). *Literatūra ir jos istorija aukštesniojoje mūsų mokykloje*. Kaip mokyta literatūros. Sud. S. Matulaitienė. Kaunas: Šviesa, 24–25.
5. *Vidurinių mokyklų programos*. (1946/47). Lietuvių kalba ir literatūra. Rusų kalba. Kaunas: Valstybinė pedagoginės literatūros leidykla.
6. Iš Juozo Kavaliausko, nuo 1944 m. dirbusio Marijampolės apskr., vėliau Vilniaus m. liaudies švietimo skyriaus vedėju, 1956–77 m. pirmuoju švietimo ministro pavaduotoju, asmeninio archyvo gauti tarybinio laikotarpio mokymo planai, lentelės.
7. Aistis J. Švietimas sovietų okupuotoje Lietuvoje. *Lietuvių enciklopedija*, T. 15. Boston, 782–786.
8. Katininė B. (1959). *Atsiminimai*. Iš B. Katininės archyvo.
9. Spurga V. (2001). Mintys apie mokymo trukmę. Rankraštis. Iš R. Norkevičienės archyvo.
10. Lietuvos Respublikos Lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų sąjungoje (informacija apie VIII suvažiavimo darbą, I. Andriukaitienės pranešimą). *Gimtasis žodis*, 1997 Nr. 11, 46.
11. Zurba A. (2000). *Dialogas*, 12.15.
12. Beresnevičius G. (2000). Odisėja nesibaigia. *Metai*, Nr. 12, 147.

### **Summary**

## **THE ROLE OF THE LITHUANIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN SCHOOL PROGRAMMES: FROM THE ORIGIN OF LITHUANIAN SECONDARY SCHOOL UP TO THE PRESENT DAY**

The origins of the Lithuanian philology could be traced in the first and second decades of the 20<sup>th</sup> century when the first Lithuanian secondary schools were organised. The framework for teaching the Lithuanian language and literature was developed in the first period of existence of the Lithuanian Republic. The pre-war system of training was being ruined during the post-war years of Soviet occupation.

In Soviet Lithuanian school language training and especially literary education were determined by several factors: time assigned for Lithuanian philology, forms of ideological impact and real potentials to resist them. Most managers involved in education system aimed at retaining the time assigned for Lithuanian philology, and programmers – at paying the least as possible tribute to conjuncture. From the post-war period up to the Restoration of Independence in the 5-11<sup>th</sup> forms 36-37 weekly lessons were assigned for Lithuanian philology as well as in Lithuanian gymnasiums of the fourth decade. That was preconditioned by a longer, as compared with other former Soviet Republics, duration of secondary education which was achieved in hard insistent attempts.

**Laimutė Lukošūnienė**

*Šiaulių universiteto Edukologijos fakultetas*

**Kęstutis Kardelis**

*Kūno kultūros akademija*

## **GIMTOSIOS KALBOS UGDYMAS ANTROJE KLASĖJE REMIANTIS SUSILIEJANČIO UGDYMO PARADIGMA**

**Temos aktualumas.** Šiuolaikinėje mokykloje vis labiau įsitvirtina humanistiniai idealai. Vienas iš galimų humanistinio ugdymo būdų – tai susiliejančio ugdymo principų taikymas didaktiniame procese. Susiliejančių ugdymą įvairūs autoriai apibūdina skirtingai. Anot Grenstad N.M., susiliejančias ugdymas – tai darbo būdai, kai mokymo ir ugdymo procese integruojami jausminiai, intelektualiniai bei psichomotoriniai aspektai (1996, 156). Lepeškienė V. teigia, kad susiliejančias ugdymas – tai pedagoginis procesas, kai jausmų ir pažintinės sferos teka kartu, tarsi dvi vienos upės srovės, tai afektinės sferos (emocijų, nuostatų, vertybių) integravimas su kognityvine sfera (intelektu) (1996, 21). Butkienė G., Kepalaitė A. pažymi, kad visuminis (susiliejančias) mokymas(-is) – tai filosofinė sistema ir praktinis ugdymo darbas, kuriame susilieja mokinio ir mokytojo proto ir jausmų upės (1996, 251). Visockienė O. rašo, jog susiliejančias ugdymas – tai pedagoginis procesas, kuriame integruojami ugdytinio intelektas ir jausmai (1998, 185). Pateiktuose apibūdinimuose galima išvelgti tokius susiliejančio ugdymo aspektus:

filosofinę sistemą;

pedagoginį procesą.

Būtina pasiaiškinti, kaip suprantamas pedagoginis procesas. Mat darbo būdų sąvoka, kurią visuminio ugdymo apibrėžime vartoja Grenstad N. M., apima ir pedagoginio proceso sąvoką. Pedagoginis procesas – tikslingas žmogaus ugdymo vyksmas tiesiogiai ar netiesiogiai ugdymo veikėjams bendraujant su ugdytiniais, remiantis objektyviomis gėrybėmis, naudojamomis ugdymo priemonėmis, būdais, metodais ir organizacinėmis formomis (Jovaiša 1993, 171). Žmogus kaip asmenybė yra visumiška, integrali, sudėtinga esybė; ugdomas jis sklaidžiasi kaip sudėtinga visuma,

kaip integrali asmenybē (Jackūnas 1996, 11). Kitaip tariant, ugdymas apima žmogaus intelektā, jausmus ir orientuotas ī procesā, o mokytojo uždavinys – sudaryti mokiniui sālygas bei padēti jam īshmokti. Čia itin ryškios humanistinės psihologijos idējos, sudarančios susiliejančio ugdymo metodologini pagrinda. Pedagogui, norinčiam realizuoti susiliejančio ugdymo nuostatas, žinotina ne tik minētojo ugdymo samprata, bet ir jo principai. Principai padeda īgyvendinti ugdymo ir mokymo tikslus. Lietuvos mokykla dar labai orientuojasi ī dalykinių žinių perteikimā ir mokinių vertinimā pagal įsisavintas žinias. Kita vertus, kalbama apie būtinybę daugiau dėmesio skirti visuminiam bendrajam lavinimui. Šiuolaikinės ekonomikos pasaulis, kuriame technologijų raida itin sparti, nori matyti atsakingā, vidujai brandū, humanistinę egzistencijā išpažįstantį žmogū. Bendrakultūrinį išsilavinimā turintiems, veikliems ir kritiškiems asmenims konfliktiškoje dabartyje galima būtų patikėti pasaulio ateitį. Rezultatyviai realizuoti minētuosius ugdymo tikslus mokytojui padētū susiliejančio ugdymo principai:

- *asmenybės vientisumo principas* realizuojamas, kuomet pedagogas bendraudamas su vaiku savo mintis, žodžius ir veiksmus derina su jo jausmais, mintimis ir visu tuo, kas vyksta jo kūne; kita vertus, visada jaučia, ką daro ir kaip daro; be to, vienodai lavina vaiko intelektā, jausmus ir kūnā;
- *asmenybės unikalumo principas* reikalauja, jog pedagogas, žinodamas, kad asmenybē kaip sudėtinga sistema, yra nepasikartojanti, turi suvokti, jog kiekvienas vaikas yra nepakartojama individualybē; antra vertus, norėdamas vaikā ugdyti, pirmiausiai turi pažinti jo pažinimo procesus, jausmus, psichines savybes; vadinasi mokytojui reikia nustatyti, kokiā informacijā apie mokiniū turi ir ką norētū sužinoti, iš kokiū šaltinių galētū šią informacijā gauti; būtina pedagogui sisteminti savo ir kitū (pvz., mokytoju, tėvu, draugu) informacijā apie mokiniū; svarbu ugdymo procese pažvelgti vaiko akimis ī aplinkā ir numatyti, kaip galima realizuoti ugdymo tikslus konkretaus mokinio atžvilgiu;
- *savęs ir kitū pažinimo principas* reiškia, kad mokytojas turi didelį dėmesį skirti vaiko patyrimui, taip jam bus sudaromos sālygos įsisąmoninti savo asmenines savybes, atrasti jam būdingus reagavimo būdus ī vidinius ir išorinius veiksmius; mat juos atradęs

mokinys geriau supras savo reakcijas įvairiose situacijose; taip palapsniui mokinyi įgys intelektualinę, socialinę, emocinę kompetenciją; šios kompetencijos jam leidžia pažinti savo charakterį, mąstymo būdą, įsitikinimus, neleidžia pasireikšti kai kuriems temperamento bruožams, padeda norima kryptimi plėtoti savo patirtį; mokytojas turi neužmiršti, jog žinios - kaip asmenybės vidinės pozicijos formavimo pagrindas – yra būtinos savęs ir kitų pažinimui; taigi principo esmė: sudaryti sąlygas vaikui pažinti save, vadinasi ir kitus, kad būtų garantuota jo pozityvi raida, kurioje vaikas realizuoja savo galimybes;

- *atsakomybės ugdymo principas* pedagogui sako, kad mokymo (-si) situacijose mokiniai turi jaustis kiek įmanoma laisvesni; todėl ugdymo procese išeliminavus prievartą, implikuojama saviraiška, apsisprendimas, t.y. mokinyi turi galimybę ir teisę, sugeba ir pasirenka; vadinasi atsakomybės jausmas ugdomi kartu su savęs pažinimu, nes tik save pažindamas mokinyi sugeba pozityviai pasirinkti; taip vaikas skatinamas imtis atsakomybės už savo verbalinę ir neverbalinę elgseną, vertybių pasirinkimą, veiklą ir jos rezultatus, be to, jis raginamas turėti savo nuomonę ir ją apginti;
- *mokymo(si) metodų principas* akcentuoja ugdymo metodus, kurių dėka mokymo(si) procese integruojami vaiko intelektas ir jausmai, nes greta intelektualinės veiklos mokiniai susiduria su savo jausmais, mokosi juos pažinti; pedagogas ugdo mokinį mokomaisiais dalykais, kadangi žinių reikšmė glūdi ne didaktinių priemonių turinyje, o asmenybėsje; be to, mokytojas nesiekia statiško rezultato ugdytinio tobulėjime;
- *mokymo(si) atrandant principas* reiškia, jog mokydamasis vaikas susiduria su problemomis, kurias pats sprendžia, nes jam nepasakoma reiškinio, uždavinio problema; taigi pedagogas dalykinę medžiagą pateikia taip, kad skatintų mokinį individualiems ieškojimams, atradimams: nes „atradau“ iš tikrųjų reiškia pastebėti tai, kas visą laiką buvo, tik iki šiol asmuo to nematė;
- *prasmės principas* atkreipia pedagogo dėmesį į tai, kad žodyje, daikte, situacijoje glūdi prasmės galimybė, todėl mokymo(-si) procese būtina naudoti tokius metodus, kad vaikas dalykinę

medžiagā išgyventų kaip turinčią prasmę; priešingu atveju jis praras reikšmingą supratimą ir patyrimą; kita vertus, leidžiama mokiniui pajusti, kad kiekvienas gali savitai suvokti dalykinės medžiagos prasmę;

- *proceso principas* reiškia, kad dalykinė medžiaga kaip žinių šaltinis turi skatinti mokinį saviugdai, prasmės atradimui, todėl pedagogas turi sudaryti sąlygas teigiamiems mokinio asmenybės pokyčiams; šis asmenybės kitimas leis mokiniui suprasti, jog jis – nesustingusi, statiška, bet nuolat besikeičianti būtybė; taip jis išmoks vertinti ir savo asmenybės raidą, o ne tik konkretų asmenybės augimo rezultata.

Apibendrinant galima teigti, kad visi susiliejančio ugdymo principai vienas su kitu susiję, dinamiški, todėl sudaro sistemą (Visockienė 1998, 196). Vadinasi susiliejančio ugdymo modelio taikymas įgalina pradinių klasių mokinius lengvai adaptuotis kintančioje aplinkoje, nes minėtasis ugdymo modelis skatina pedagogą stiprinti vaiko produktyvųjį potencialą ir laimės pojūtį.

Organizuotas tyrimas, kuriame remtasi **prielaida**, kad susiliejančio ugdymo holistinis požiūris į ugdymo tikslus leidžia sėkmingai ugdyti antrojų gimtąją kalbą. Šios dedukcinės **hipotezės** sprendime tyrimo **objektu** pasirinktas gimtosios kalbos dalykinės medžiagos tema „Paguosk jaunąją šeimninę“ mokymo(-si) procesas. Tokį tyrimo objekto pasirinkimą apsprendė psichologų teiginys, kad jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kalbinė elgsena natūraliai tobulėja mokymo(-si) procese, nes jie priima mokytojo korekcinę veiklą kaip būtiną, svarbią. Antra vertus, pasirinkta aktuali vaikams gimtosios kalbos pamokos dalykinė medžiaga. Mat šio amžiaus mokiniai savo sėkmės atveju gali suprasti šalia esančio liūdesį, jį paguosti. Tai ypač svarbu mokymo(-si) procese, kuomet klasės mokinio sėkmę vieni sutinka džiaugsmingai, kiti – abejingai ar pavydžiai; kuomet klasės mokinio nesėkmė vieniems suteikia pasitenkinimą, kiti jai abejingi.

**Tyrimo tikslas** – parodyti susiliejančio ugdymo realizavimą mokymo (-si) procese. Iškeltam tikslui įgyvendinti numatyti tokie **uždaviniai**:

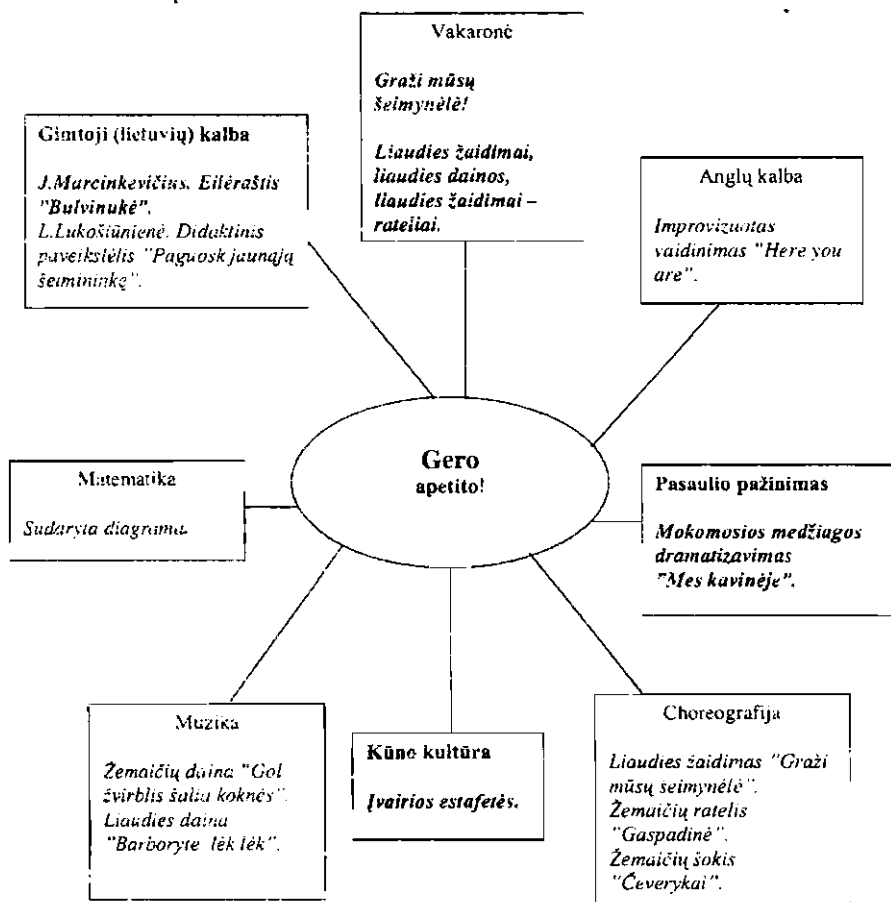
- parengti gimtosios kalbos pamokos antroje klasėje projektą tema „Paguosk jaunąją šeimninę“;
- atskleisti susiliejančio ugdymo paradigmos taikymo pedagoginiame

procesė būdą.

**Tyrimo metodai ir kontingentas.** Darbe naudotas pedagoginės situacijos tyrimo būdas (Kardelis 1997, 142). Šis metodas leido atskleisti susiliejančio ugdymo realizavimo būdą mokymo procese. Taikytas kokybinės duomenų analizės tyrimo būdas, leidęs nurodyti susiliejančio ugdymo paradigmos taikymo rezultatyvumą didaktiniame procese. Tiriamąją imtį sudarė Šiaulių miesto Aukštabalio pradinės mokyklos antros klasės 20 mokinių (12 mergaičių ir 8 berniukai) ir jiems vadovaujanti mokytoja metodininkė Rima Šereivienė. Tyrimas atliktas 2000m. rudenį. Tokį pasirinkimą lėmė gimtosios kalbos mokymo priemonių dalykinė medžiaga – J. Marcinkevičiaus eilėraštis „Bulvinukė“ (Marcelionienė, Plentaitė 1998, 23). Tai – gera proga pasikalbėti apie šeiminkavimą, sukeltą prieštaras emocijas.

**Tyrimo rezultatai ir aptarimas.** Darbo tikslas įgyvendintas dviem etapais: pirmajame parengtas gimtosios kalbos pamokos projektas, antrajame – realizuotas. Pamokos projektas rašytas konsultuojantis su pedagoge R. Šereiviene. Nutarta, gimtosios kalbos dalykinės medžiagos pagrindu organizuoti teminį mokymą, t. y. pamokos temą atskleisti pasitelkus tinkamą įvairių dalykų medžiagą. Mat susiliejančio ugdymo principais grindžiamos sociokultūrinės bei dalykų ryšių ugdymo turinio integracijos nuostatos. Parengtas gimtosios kalbos pamokos ir teminio mokymo „Gero apetito!“ projektas (žr. pav.). *Gimtosios kalbos pamokoje* demonstruotas paveikslėlis „Paguosk jaunąją šeiminkę“ (Lukošūnienė 2000, 38). Minčių „lietus“ parodė, kad antrojai atpažįsta vieną iš pamatinių emocijų – liūdesį. Dirbdami grupėse vaikai aptarė pateiktą situaciją. Prie jaunosios šeiminkės kojų telkšo balutė, tai mokiniai vardino jiems iš patirties žinomus valgius, maisto medžiagas, pvz.: sriuba, vanduo, arbata, sultinys.

Taip suaktyvintas žodynas: vartoti daiktavardžiai bei veiksmažodžiai. Vaikai aiškinosi balutės atsiradimo priežastį. Jie sakė, kad mergaitė paliejo, išpylė, sudaužė, apvertė, išmetė, numetė ar apvertė indą (šis namų apyvokos daiktas taip pat buvo įvairiai vadintas). Pateiktasis epizodas iliustruoja teiginį, kad aktuali dalykinė medžiaga sužadina mokinių intelektą bei jausmus. Kadangi kalbamasi grupelėse, tai mokiniai šnekėjimą derina su klausymusi bei atranda tai, ko patys nepastebėjo paveikslėlio situacijoje, ko nepatyrė realiame gyvenime. Antra vertus, turtėja ne tik pasyvūs



Pav. Temos "GERO APETITO!" sklaida II klasėje.

žodynas, bet ir aktyvusis. Mat toks ugdymo metodas skatina vaikų natūralų (jei jis dar nepaliestas suaugusiųjų „diplomatijos“) kalbėjimą: juk natūraliai kalbama, kai norima ir turima lyg ką nauja pasakyti, kai jaučiamas tuo pasakymu tam tikras malonumas, o kartu suprantama, kad tai verta ir įdomu klausantiesiems. Toks laisvas kalbėjimas yra vertas dėmesio, kaip labai gyvenimiškas ir kaip stimulus stengtis vartoti tinkamą žodį, pasakymą, o taip pat kaip reikalaujantis mokėti ekspromptu kurti tekstą (nors ir poros ar kelių sakinių) kalbama tema. Toliau gimtosios kalbos pamokoje vaikams mokytoja pasiūlė pagalvoti, kaip galima pagerinti jaunosios šeimnininkės savijautą. Taip išryškėjo mokinių sugebėjimas ir mokėjimas atjausti liūdintį bei žinojimas, kokiais pasakymais, frazėmis guodžiama. Šiame pamokos etape ugdoma mokinių sakytinė ir rašytinė kalba, nes antrokai noriai sutiko pasiūlymą - parašyti mergaitei paguodos raštelį – ir sukūrė kolektyvinį darbą „Paguosk jaunąją šeimnininkę“. Šio plakato kampe pedagogė priklijavo įvairiais šriftais, spalvomis parašytus paguodos pasakymų pavyzdžius. Be to, tai leido mokiniams išsitaistyti rašybos ir skyrybos netikslumus, tobulinti skaitymo bei rašymo mokėjimus. Antra vertus, lavinti antrojų jausmai, nes darbo pabaigoje jie džiaugėsi spalvingu plakatu ir samprotavo, kad jis turėtų pralinksinti jaunąją šeimnininkę. Pamokoje dar skaitytas dalykinis straipsnelis „Ar žinai“, o pratybų sąsiuvinyje atliktos šios temos užduotys (Marcelionienė, Plentaitė 1999, 17, 18). Pasitelkus tinkamą įvairių dalykų medžiagą tema plėtota giliau. *Matematikos pamokoje* sudaryta diagrama, kuri parodė, kiek mergaičių ir berniukų kūrė paguodos pasakymus. Lentelėje suskaičiuota, kiek žodžių paguodos raštelyje pavartojo kiekvienas mokinys. Pasaulio pažinimo pamokoje kalbėtasi, ką mėgsta valgyti antrokai, kaip derinami maisto produktai ir kodėl juos reikia derinti. Mokytoja taikė mokomosios medžiagos dramatinizavimo metodą, nes norėta, jog vaikai išgyventų mokomąją situaciją. Taip jie „pajuto“, kad valgymas, kuomet stalas neserviruotas, nėra malonus. Nutarta per dailės ir darbelių pamokas lankstyti servetėles. Be to, įvyko diskusija „Jauki aplinka: kas tai?“ Anglų kalbos pamokoje taikytas improvizuoto vaidinimo metodas, leidęs pakartoti bei mokytis frazių, kuriomis kviečiama prie stalo, prašoma vaišintis, dėkojama už svetingumą. Muzikos pamokoje dūdelėmis ir kanklėmis muzikuota daina „Barboryte, lėk lėk“ (Velička 1995, 11). Vaikai plojimais ragino Barborytę suktis darbų

darbelių virtinėje. Kitoje žemaičių dainoje „Gol žvirblis šalia koknės“ (Česienė 1995, 16) žvirblelis jau elgiasi kitaip: pats gražus, tik jo darbeliai ne visuomet puikūs. Antrokams patiko daina, nes joje daug pasikartojimų, žemaitiškų vardų, žodžių, kurie šiauliečių ausiai skamba lyg svetima kalba, kurią reikia mokėti. Taigi tie, kurie drauge nedainavo, nesupras apie ką ji. Vadinasi dažnas klausytojas spėlios. O tai ypač traukia šio amžiaus vaikus. Choreografijos pamokoje ratuotas liaudies žaidimas „Graži mūsų šeimynėlė“ (Dauganavičius, Katinienė, Marcinkevičius 1990, 16). Atlikėjai „pina“ žilvitį, susitinka, nulenkdami galvas pasisveikina. Gimtąja tarne suktas ratelis „Gaspadinė“, šoktas žemaitiškas „Čeverykai“. Tai buvo lėto ir greito šokio kaita, bendravimas poroje bei nesudėtingi šokių žingsneliai. Kita vertus, dainos, žaidimai lavino antrokų artikuliaciją, kuri yra raiškaus skaitymo sąlyga. Kūno kultūros pamokoje organizuotos estafetės. Laimėjusieji džiūgavo, o pralaimėjusieji liūdėjo. Tuomet ir paaiškėjo, kad realybėje sunku guosti tą, kurį nugalėjai. Bet dar sunkiau pralaimėjus guodėjui tinkamai atsakyti į jo paguodą. Taip susidarė sąlygos mokiniams suvokti savo troškimus ir sugebėjimus bei mokyti juos išreikšti. Jie netiesiogiai skatinti geriau save pažinti, o tai tiesiogiai susiję su kito asmens pažinimu. Šis procesas ypač svarbus įgyjant intelektualinę, socialinę, emocinę kompetenciją. Be to, mokymo ir ugdymo procese greta intelektualinės ir fizinės veiklos mokiniai susidūrė su savo jausmais bei kūno reakcijomis, kylančiomis susidūrus su mokomąją medžiaga. Būtina pažymėti, jog teminiame mokyme dalyvavo ir kiti klasės bendruomenės nariai: tėvai, seneliai, broliai ar seserys bei kiti artimieji. Vaikai kaip namų darbą rašė mėgiamo patiekalo receptą, o klasėje dalinosi išpūdžiais, įvardino išgyventas emocijas. Tuomet antrokams ir jų mokytojai kilo idėja klasės bendruomenę pakviesti į vakaronę „Gero apetito!“ Patirdami jiems reikšmingų asmenų domėjimąsi, vaikai pozityviai vystosi: stengiasi gerai elgtis, mokyti, maloniai ir aiškiai kalbėtis. Kitaip tariant, savo veikla siekia artimųjų pripažinimo.

Apibendrinant tyrimo rezultatus galima daryti kelias išvadas:

Remiantis susiliejančio ugdymo paradigma organizuotas teminis mokymas yra sąlyga antrokų laisvam kalbėjimui, nes didelė reikšmė teikiama divergentiškoms užduotims ir klausimams.

Ugdymo ir mokymosi procese mokiniai įgijo dalykinių žinių bei subjektyviai išgyveno jų prasmę, kadangi faktinės žinios siejosi su tuo, kas

jiems svarbu gyvenime.

Teminio mokymo eigoje naudoti įvairūs mokymo būdai sudarė galimybes kiekvienam mokiniui pamatyti dalykinę medžiagą įvairiais aspektais, o tai tiesiog siejasi su mokymusi pažinti save ir kitus.

### Literatūra

1. Butkienė G., Kepalaitė A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi Raštai.
2. Česienė A. (1995). *Skambantys kankleliai*. Vilnius.
3. Dauganavičius P., Katininė A., Marcinkevičius Z. (1990). *Muzika I–IV klasėje*. Kaunas: Šviesa.
4. Grenstad N.M. (1996). *Mokyti – tai atrasti: Susiliejančio ugdymo principai ir praktiniai darbo būdai*. Vilnius: Margi Raštai.
5. Jackūnas Ž. (1996). Visuminė ugdymo samprata. *Mokykla*, Nr.3.
6. Jovaiša L. (1993). *Edukologijos įvadas*. Kaunas: Technologija.
7. Kardelis K. (1997). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Technologija.
8. Lepeškienė V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis Leidybos Centras.
9. Lukošūnienė L. (2000). *Aš ir Kiti*. Šiauliai: K.J. Vasiliausko įmonė.
10. Marcelionienė E., Plentaitė V. (1998). *Šaltinėlis. Pratybų sąsiuvinis II klasei*, Nr.1. Kaunas: Šviesa.
11. Marcelionienė E., Plentaitė V. (1998). *Šaltinėlis. Vadovėlis II klasei. Pirmoji knyga*. Kaunas: Šviesa.
12. Velička E. (1995). *Muzika. II klasės vadovėlis*. Kaunas: Šviesa.
13. Visockienė O. (1998). Susiliejančio ugdymo realizavimas mokymo(si) procese. *Edukologijos studijos Lietuvos mokyklai. KTU edukologijos mokslų rinkinys*. Kaunas: Technologija.

### Summary

## THE REALIZATION OF CONFLUENT EDUCATION IN THE PROCESS OF NATIVE LANGUAGE TEACHING IN THE SECOND FORM

The purpose of this paper is to show possibilities for confluent education in the process of native language teaching in the second form. A practical analysis of confluent education leads to the following conclusions and recommendations.

General conclusions:

Confluent education is the practical application of humanistic psychological ideas.

Confluent education is a pedagogical process in which the students' feelings and intellect are integrated.

The ideas of humanistic psychology influence the purpose of confluent education and stimulate the selection for such purposes.

A human is viewed as an open system. A confluent education is achieved by human activity and environment.

The realization of confluent education is based upon: the methodological regulations of confluent education; the principles of confluent education. The usage of confluence in the process of education must be based on the following regulations: to educate a human being integrally; not to maintain static goals; to estimate changes in the person's activities; to create suitable conditions for teaching and learning. The principles of confluent education include integrity of personality, the cognition of oneself and others, development of a feeling of responsibility, **teaching and learning methods.**

**Йонас Паужа***Шауляйский университет*

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТОВСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ГОСУДАРСТВЕННОМУ В РАЗНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ ВЗРОСЛЫХ, ВЛАДЕЮЩИХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ**

Многолетняя практика обучения литовскому языку как государственному взрослых носителей славянских языков или лиц, владеющих русским языком, позволяет делать некоторые выводы об особенностях работы с такой аудиторией учащихся. Оговоримся при этом, что в моей практике по количеству изучающих литовский язык как государственный можно наметить такую количественную градацию учащихся-курсантов: русские, украинцы; репрессированные и реабилитированные литовцы, родившиеся в ссылке в смешанных семьях и понимающие в начале обучения определенное количество слов литовского языка; лица, владеющие русским языком и проживавшие некоторое время в Латвии; армяне, молдоване, евреи и др. В целом такая разнонациональная аудитория более или менее совершенно владеет русским языком, что определяет особенности методики преподавания литовского языка с учетом знания учащимися русского языка и уже сформировавшихся артикуляционных (произносительных) и речевых умений.

1. Литовский язык, как и латышский, входит в балтийскую группу языков, которые, по общепринятому мнению ученых, в семье индоевропейских языков наиболее близки славянским языкам. Установлено, что в русском и литовском языках имеется очень много общего или близкого на разных языковых уровнях. Эта близость поддерживается непрерывными контактами в историческом развитии языков, а также наличием естественной разноязычной среды.

2. Языковые сходства являются основным, внутренним,

постоянным фактором взаимодействия языков в сознании изучающего и в значительной мере обуславливает всю систему преподавания. Структурная близость, сходства в грамматических системах литовского и русского языков дают возможность использовать процесс положительного переноса, *транспозиции*, тех знаний, умений и навыков, которые сформированы по первому языку. Однако близость языков обуславливает и факты отрицательного взаимного проникновения систем двух языков в речи учащихся – *интерференцию* на разных языковых уровнях: отклонения от произносительных норм литовского языка, ошибочный перенос некоторых морфологических явлений по образцу первого языка, случаи проникновения в литовскую речь синтаксических конструкций русского языка, интерферентные ошибки на лексическом уровне.

3. При выборе способов и приемов обучения необходим максимальный учет взаимодействия языков в сознании учащегося. Методика обучения должна предупредить смешение в сознании учащихся элементов двух языковых систем; она должна быть направлена на формирование автономного механизма продуцирования речи на втором языке.

4. В учебном процессе особое внимание должно быть обращено на типичные, существенные расхождения в изучаемых языках с целью учета их в процессе усвоения функциональной грамматики, т.е. грамматики активной или грамматики «от содержания к форме». Коррекция умений должна проводиться исходя из реальных коммуникативных задач и потребностей в пределах минимизированного в учебных целях материала литовского языка.

Оговоримся, что в условиях работы с аудиторией взрослых людей соображения о недопустимости сопоставления материала двух языков нам кажутся неверными, исходя из принципа сознательности обучения. Стихийные сопоставления, которые будут возникать в голове учащегося в силу близости изучаемых языков, могут привести к ложным отождествлениям языковых

явлений. Поэтому лучше взять этот процесс под контроль и препятствовать возникновению ложного переноса (интерференции).

Опыт показывает, что внесение коррекций путем сопоставления является более результативным и в отношении долгосрочности запоминания материала. Видимо, это обусловлено психологическими особенностями запоминания. Имея в виду важность сопоставления в деле обучения вообще, проф. А.Смирнов пишет: «Результаты опытов... показали, что в тех случаях, когда испытуемые в процессе заучивания отмечали как сходство заучиваемого материала, так и различие в нем, припоминание осуществлялось в дальнейшем с большим успехом, чем в том случае, когда такое сопоставление, заключающееся в осознании сходств и, что очень важно, – различия, отсутствовало» (Смирнов 1948, 263).

Академик Н.М.Шанский, рассматривая сопоставление как один из методических приемов обучения неродному языку, указывает, что «применение сопоставления в том или ином конкретном случае обусловлено прежде всего лингводидактически, и в своем характере и «масштабах» варьируется поэтому, как правило, в зависимости от этапа обучения и поставленных на занятия методических задач. Во всяком случае, сопоставление может быть использовано и для решения методических задач, связанных с устранением интерференции и использованием транспозиции, и для расширения лингвистического кругозора учащихся и последовательного проведения в жизнь дидактического принципа сознательности» (Шанский 1985, 221).

Конечно, в практических целях едва ли целесообразны развернутые, длинные сопоставления (сопоставления на сообщение теоретических сведений важно давать в других, общеобразовательных целях). Краткие открытые сопоставления следует использовать лишь изредка, когда ясно, что этот прием поможет лучше осознать и усвоить языковой материал.

Однако тенденция фиксирования внимания учащихся на

случаи расхождений в двух языках, большое внимание формированию коррекций чревата опасностью запоминания учащимися «набора расхождений» и отработывания узкого, минимизированного круга речевых умений в ущерб более глубокому и всестороннему усвоению второго языка.

5. Изучение неродного языка, по мнению психологов и методистов, «можно представить как сложную педагогическую деятельность, состоящую в реализации двух методически разноплановых заданий: передачи сведений о языке и формирования речевых умений» (Супрун 1974, 43). Исходя из этого в работе с аудиторией взрослых следует отдавать себе отчет о процессах обучения и изучения. Под термином обучения мы понимаем изложение материала учителем, передачу «теоретических» сведений, знаний, имеющих непосредственное практическое применение, и этап осознания, освоения лингвистического материала. Под термином изучение мы понимаем приобретение учащимися знаний (например, заучивание парадигмы склонения существительного или спряжения глагола), выполнение упражнений и заданий, на основе которых происходит усвоение и вырабатывается навык использования заученного в речи.

По нашим наблюдениям, внимание на занятиях первому или второму аспекту зависит от конкретной аудитории: бывают учащиеся, склонные к прилежному заучиванию языкового материала, но бывают и такие, которые самостоятельно этим не занимаются по разным причинам. Что касается речевой практики, то и здесь слушатели распадаются на две противоположные группы: а именно, есть люди, имеющие литовскую языковую среду в семье, в рабочем коллективе и др., и, наоборот, есть «одиночки» – личности некоммуникабельные, скрытого характера, которые самостоятельной речевой тренировки не получают, да и на занятиях трудно их «разговорить».

6. В аудитории взрослых, изучающих неродной, государственный язык, речь идет об осознаном формировании чутья второго языка в процессе обучения. Речь идет об «активной»

(Щерба 1974), функциональной грамматике, соотнесенной с процессом порождения высказывания, о прикладном представлении материала в учебных пособиях и на занятиях. Сущность принципа активной коммуникативности заключается не в изгнании грамматики из процесса обучения (и речи!), а в том, что учебный материал всегда представляется обучаемому в коммуникации, в мотивах, стимулах общения (Костомаров, Митрофанова 1978, 12). Поэтому слышимые иногда призывы «сократить грамматику» нам представляются несостоятельными при решении задачи коммуникативной направленности обучения. Можно в какой-то степени искусственно сократить грамматику в процессе обучения, но «изгнать» ее из процесса управления речевой деятельностью, из процесса управления порождением высказывания – нельзя. Антиграмматическое направление, в какой бы форме оно не выражалось и какими бы заманчивыми призывами не прикрывалось, снижает знания языка и замедляет формирование речевых умений в устной и письменной речи. По словам акад. Л.В.Щербы, «говорение во всех решительно случаях начинает появляться лишь тогда, когда языковой материал начинает превращаться в язык, т.е. когда начинают создаваться у обучающегося грамматические и лексические правила» (Щерба 1974, 78). Методика преподавания, конечно, должна не тормозить этот процесс, а управлять им.

7. Сколько бы мы не говорили о коммуникативной направленности обучения, следует признать тот факт, что методика не ушла дальше от давно сформулированной мысли А.Блумфилда о том, что «владение языком – это вопрос практики». Этот тезис он разъясняет так: «Полезно знать механизм языка, но эти знания будут совершенно напрасны, пока вы в результате длительной тренировки не усвоите формы этого языка так, чтобы быть в состоянии свободно и бегло их воспроизводить» (Блумфилд 1967, 28).

Что добавила психология и методика в теоретическом плане с времен появления цитируемых здесь, как может показаться, «устаревших работ»? По сути дела, добавила один акцент:

обучение речи необходимо обеспечить мотивацией общения (коммуникации) и проводить обучение речи в коммуникативных ситуациях.

8. В аудитории взрослых людей стоит стремиться к выработке у учащихся умения работать со сводными таблицами и со словарями, отражающими систему языка. Следует учесть, что у взрослого человека больше чем у подростка проявляется способность «выполнять практические действия по теоретически усвоенной программе (Артемов 1969, 130–131). Определяя роль грамматики в обучении речи, мы имеем в виду, по словам А.Е.Супруна, «систему в действии» (Супрун 1974, 48). Следует помнить четкое замечание акад. Л.В.Щербы о том, что «упражняться можно только в чем-либо известном, и в данном случае речь о применении на практике грамматических и лексических правил данного языка. Если же эти правила неизвестны, то и упражняться не в чем» (Щерба 1974, 81–82). Академик подчеркивал, что «старая и столь осмеянная формула «грамматика учит говорить» вовсе не глупость, а отражает объективную действительность (Щерба 1974, 75–76). Прочные речевые умения формируются на основе знаний, так как они являются контрольным звеном речевых умений и навыков.

9. Для повышения интереса к познанию систем обоих языков, расширения лингвистического кругозора, развития разных видов устной и письменной речевой деятельности (слушания, говорения, чтения, письма) по нашему опыту наиболее частоприменяемыми являются некоторые специфические приемы обучения литовскому языку с учетом упомянутого выше состава аудитории учащихся.

Например, при обучении русскому произношению наряду с общепринятыми способами имитации и объяснения, показа способа артикуляции эффективными являются сопоставления (или противопоставления) звуков русского и литовского языков в генетически родственных словах.

e – ie    стена - siena, сено - pienas, день - diena, билет - bilietas,  
снег - sniegas

<u>e – é</u>	зверь - <i>žvėris</i> , ветер - <i>vėjas</i> , сеять - <i>sėti</i> , ест - <i>ėda</i>
<u>e – e</u>	ель - <i>eglė</i> , Елена - <i>Elena</i> , Европа - <i>Europa</i>
<u>x – ch</u>	хор - <i>choras</i> , характер - <i>charakteris</i> , химия - <i>chemija</i> , хрестоматия – <i>chrestomatija</i>
<u>z – h</u>	горизонт - <i>horizontas</i> , Гомер - <i>Homeras</i> , гипертония – <i>hipertonija</i>

Как указывает известный специалист по обучению литовскому языку как неродному Й.Александровичюс, учащиеся значительно легче усваивают те слова литовского языка, которые по целостному созвучию (*agurkas* - огурец, *galva* - голова, *sėdėti* - сидеть, *ieškoti* - искать, *žemė* - земля, *žiema* - зима) напоминают русские корреляты (Aleksandravičius 1981, 190).

Добавим к этой мысли, что прием звуковых соответствий является результативным в целях изучения лексики для выработки умения опознавать не только явно созвучные в целом слова, но и менее созвучные, когда на общность этих слов указывают отдельные звуковые соответствия. Сравните:

<u>a – o</u>	мать - <i>motina</i> , брат - <i>brolis</i> , лаять - <i>loti</i>
<u>z – ž</u>	знать - <i>žinoti</i> , зеленый - <i>žalias</i> , знак - <i>ženklas</i>
<u>ж – g</u>	желтый - <i>geltonas</i> , живой - <i>gyvas</i> , железо - <i>geležis</i> , жест - <i>gestas</i> , жалить - <i>gelti</i> , жернова - <i>girmos</i> , жадный - <i>godus</i> , жаль - <i>gaila</i> , животное - <i>gyvulys</i> , жизнь - <i>gyvenimas</i>

Прием внутриязыкового сопоставления с задачей различения на слух разных звуков литовского языка является результативным и для изучения “трудных” звуков, обозначаемых графически *e*, *ie*, *ė*; *o* – *uo*. Например, чтение, произношение слов с гласным *ė* является настолько трудным, что даже после изучения артикуляции и длительной тренировки в имитации произношения учащиеся, видимо, скорее запоминают эти слова, чем улавливают произношение звука *ė* в отличие от *e* или *ie*. Доказательством этому является своеобразная придуманная или (это повторяется из года в год) “терминология” переспрашивания “Это *e* с точкой?”, даже в таких частоупотребляемых словах как *tėvas*, *dėti*, *vėjas*, *sėti*, *lėkti*, *gėlė*, *kėdė*.

Для выработки навыков аудирования и произношения этих звуков, а также обозначения их на письме результативными являются упражнения с заданием «Произнесите слова вслед за мною и записывайте в соответствующую строчку», при этом слова диктуются вперемешку, а учащиеся должны дифференцировать их по произношению и графическому обозначению изучаемых звуков. Например:

e – *senis, nešti* – *neša, medis, geras* – *gerinti*...

ie – *pienas, vienas, siena, tiesus, piešti*...

ē – *vējas, tēvas, dēti, gēlē, sēti*...

o – *jodas, koks, toks, knygoše, galvoja*

uo – *juodas, duona, duoti, miškuose, važiuoja*

В данном случае этап обучения и осознания приходится подкрепить изучением, заучиванием специальных подобранных текстов, наполненных «трудными» звуками. Например:

Takai takeliai  
Senis Šaltis barsto sniega,  
Po sniegu žemelė miega,  
Miega pievos, dirvos miega,  
Tik takai takeliai bėga.  
Bėga pamiške takai,  
O takais – linksmi vaikai.

*M. Vainilaitis*

Ką porino vėjas  
Aš esu Vėjas,  
Vėjas – pūtėjas,  
Visą pasaulį  
Pėsčias apėjes.

Aš esu Vėjas,  
Daugel regėjes.  
Ne niekadėjas,  
O geradėjas.

*Just. Marcinkevičius*

Прием внутриязыковых и межязыковых сопоставлений (противопоставлений) является целесообразным и для осознания разных по значению слов или грамматических форм. Ср.:

Литовские слова

jei – jai  
jūs – jus

Перевод этих слов

если – ей  
вы – вас

sūn <u>ys</u> – sūn <u>is</u>	сын – сыновья (сыны)
ak <u>is</u> – ak <u>ys</u>	глаз – глаза
raš <u>au</u> – raš <u>iau</u>	пишу – писал
pilti – pila – pylé	лить, льет (льют), лил (лили)
knygose, žurnal <u>uose</u>	в книгах, в журналах
važiu <u>oti</u> , galvoti	ехать, думать
aukšt <u>a</u> mokykla – aukšt <u>oji</u> mokykla	высокая школа – высшая школа

При выполнении аналитических и, тем более, синтетических упражнений мы часто используем прием «стоп» с своеобразной подсказкой – напомним о нарушении правила, выраженного в сокращенной форме. Например, в 3-ьем лице глаголов трех спряжений бывают окончания

1 спряжения – а, -(i)а

2 спряжения – і

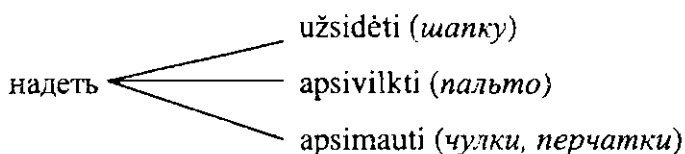
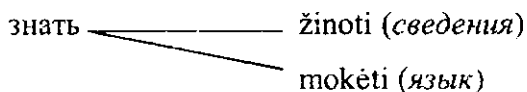
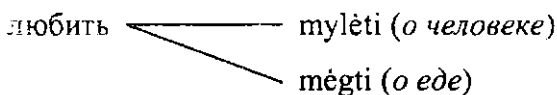
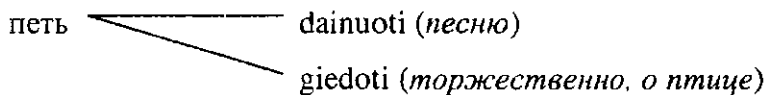
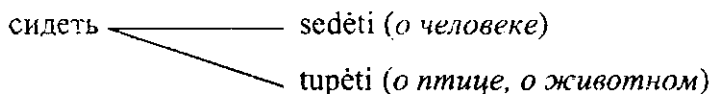
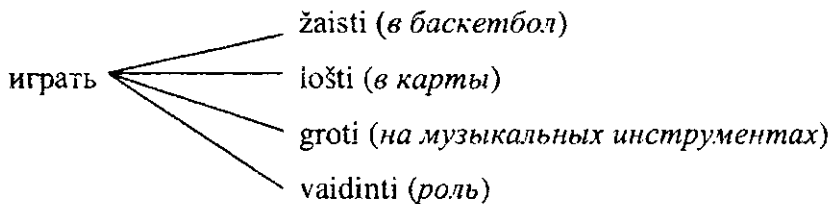
3 спряжения – о

Используя мнемонику, это правило мы записываем в форме слова **аѝо** (с вычеркнутыми согласными). Учащиеся часто ошибаются в написании глаголов 1 спряжения после мягкого согласного, напр., *laukia*, *laukiame*, *laukiate* (пишут на слух через *е*). Напоминание правила, записанного при исправлении работы на полях тетради в форме **аѝо**, отсылают учащегося к анализу записанного и к применению известного правила, что способствует выработке осознанного умения и навыка.

Для выработки умений словоизменения мы воплощаем частные (аналитические) задания в упражнениях с деформированным текстом, когда часть слов дается в начальной форме, а учащиеся должны образовать и использовать нужную форму, исходя “от содержания к форме”. Например, при изучении спряжения глаголов настоящего и прошедшего времени дается текст с “опорными словами” в неопределенной форме. Учащиеся должны использовать эти слова при восстановлении текста и в последующем свободном его пересказе “Как меняется природа весной”, “Как изменилась природа осенью”. Как своеобразный мостик перехода от диктуемого текста к изложению, к

порождению речи мы часто используем свободный диктант, суть которого заключается в том, что учащиеся восстанавливают и записывают небольшой отрезок (3-4 предложения) текста, который они не в состоянии запомнить дословно.

При изучении лексики языковые сходства и расхождения приходится излагать в форме сопоставления лексических полей:



Продуктивное усвоение лексики требует овладеть словом всесторонне, комплексно, во всех аспектах: фонетическом, морфологическом, синтаксическом, орфографическом, семантическом, а в некоторых случаях и стилистическом. Поэтому больше внимания в процессе обучения и больших усилий в процессе изучения требуют те слова, которые отличаются в одном из перечисленных аспектов по сравнению с родным языком. В первую очередь здесь следует выделить расхождения в глагольном управлении (например: *dėkoti kam?* - благодарить кого? *atleiskite, dovanokite man* - простите меня, *mokytis ko?* - изучать что? *džiaugtis kuo?* - радоваться чему?), расхождения существительных в роде (например: *šuo* - собака, *arklys* - лошадь, *beržas* - береза, *kaulas* - кость, *kraujas* - кровь – в литовском языке - существительные мужского рода; *duona* - хлеб, *širdis* - сердце, *gnis* - огонь – женского рода), расхождения существительных в числе (например: *metai* - год, *durys* - дверь, *rugiai* - рожь, *atostogos* - отпуск, *marškiniai* - рубашка – в литовском языке существительные множественного числа).

В связи с ограничением времени обучения (96 часов на курсы обучения и получение категории) встает вопрос о количественной стороне лексики – количестве подлежащих активному усвоению лексических единиц. В упомянутых в начале статьи условиях часть лексики (Žilinskienė, Grumadienė 1999) остается усвоенной на рецептивном уровне – учащиеся понимают слова на слух и в письменном тексте, но затрудняются в говорении, когда слова должны употребляться, как и в родном языке, автоматически. Думается, что на степень рецептивного и продуктивного владения языком стоит обращать больше внимания на контрольном этапе – экзамене, учитывая темп речи, употребление тематической лексики в зависимости от специальности учащегося, самоисправление в процессе собеседования и др.

Ассоциативная связанность слов в нашем сознании определяет тематическую организацию словарной работы.

Поэтому в учебном процессе слова отбираются по тематическому принципу (Janavičienė, Muraškienė 1997; Ramonienė, Vilkiene 1998), в основу их семантизации положены иллюстрации, сюжетные картинки, определяющие коммуникативные интенции и выбор употребления функциональных семантических полей (Musteikienė, Ramonienė 1994; Ramonienė 1997). Объединение слов по ассоциативно-тематическому признаку учитывается и при “обратной связи” – контроле, т.е. при извлечении слов из хранилища памяти. Законы извлечения слов из кратковременного и долговременного хранилища памяти (Аткинсон 1980) определяют тематическую организацию учебного материала путем отбора социокультурных тем (Musteikienė, Ramonienė 1994) в процессе речевой тренировки и отбор и учет специальности учащегося на итоговом контрольном этапе – в тестах по присуждению квалификационных категорий по знанию государственного языка (Valstybinės... 1994).

При обучении диалогической речи необходима языковая подготовка. Нужно напоминать мотив речи, давать опорные слова, найти побуждение к высказыванию, подсказывать форму выражения, наталкивать на употребление нужных слов и выражений как в первых, так и во вторых репликах диалога.

В процессе обучения монологической речи целесообразно давать опорные слова и словосочетания, подсказывать выбор «от содержания к форме». Постоянно количество опор уменьшается. На последующих этапах предлагаются такие задания, как продолжить текст, продумать начало к тексту, написать сочинение по сюжетным картинкам, высказать свое суждение по поводу событий, описать портрет героя и т.п.

10. Долголетняя практика работы привела нас к выводам о том, что обучение государственному языку в упомянутых в начале статьи условиях не всегда полностью подчиняется методическим положениям изучения иностранных языков.

Например, в методической литературе часто встречается рассуждение о том, что пути овладения родным и неродным

языками противоположно направлены. «...Если развитие родного языка начинается со свободного, спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением им, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной, спонтанной речью» (Выготский 1956, 292).

На наш взгляд, это положение приемлемо в обобщенном теоретическом плане, когда обучение проводится в условиях отсутствия иноязычной речевой среды. Внимательный анализ учебного процесса и фактов речи учащихся говорит о другом, а именно: имитация речи окружающих в случаях отсутствия «обучения», часто приводит к непроизвольному, неосознанному употреблению слов и словоформ, которые впоследствии в процессе обучения подлежат осознанию и коррекции. Приведем несколько примеров.

В методической литературе при анализе интерферентных ошибок на грамматическом уровне часто отмечается факт, когда изучающие литовский язык меняют место аффикса возвратности или его опускают, например: *nejuokis* вместо *nesijuok*, *nuplauti rankas* (ср. помыть руки) вместо *nusiplauti rankas*. Предложение *Jis atsisėdo, atsivertė knyga ir pradėjo skaityti* на русский язык следует переводить, употребляя глаголы без суффикса возвратности – *сел, открыл*. Под влиянием русского языка иногда допускаются ошибки в подборе формы глагола, что приводит к недоразумениям в процессе общения. Когда женщина врач обращается к пациенту с предложением “*Nurenkite...*” («Разденьте...»), наверно, говорить об «осознании языка» нельзя.

В начале курсов обучения литовскому языку учащиеся из-за неразвитости фонематического слуха по неродному языку слова прощания имитируют так: “*Visoŝ geroŝ*” (дословно по-русски: “Все (жен.р.) хорошие” вместо “*Viso gero*” («Всего доброго»).

Приблизительно усвоив значение суффикса *-auti-* («собирать, ловить то, что выражено словообразующей основой слова») учащиеся расширяют применение этого суффикса и говорят “*žvejauti*”, что буквально означает «ловить рыбаков»

(вместо “*žvejoti*” - «ловить рыбу», что, конечно, подлежит возвращению к «осознанию языка» и формированию осознанной учащимися коррекции.

Особенности обучения государственному языку в разноязычной аудитории взрослых необходимо учитывать как в процессе преподавания, так и при составлении учебных пособий.

## Литература

1. Aleksandravičius J. (1981). Lietuvių kalbos leksikos plėtimas rusų ir lenkų kalba dėstomose mokyklose. *Kalbų dėstymo metodikos klausimai*. Vilnius.
2. Артемов В.А. (1969). *Психология обучения иностранным языкам*. Москва.
3. Аткинсон Р. (1980). *Человеческая память и процесс обучения*. (пер. с англ.). Москва.
4. Блумфилд Л. (1967). *Краткое руководство к практическому изучению иностранных языков*. Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Москва.
5. *Valstybinės kalbos mokėjimo testai*. Vilnius. 1994.
6. Выготский Л.С. (1956). *Избранные психологические исследования: Мышление и речь*. Москва.
7. Žilinskienė V., Grumadienė L. (1999). *Valstybinės kalbos mokėjimo kvalifikacinių kategorijų lietuvių-rusų kalbų minimalusis žodynas*. Vilnius.
8. Janavičienė J., Muraškienė Ž. (1970). *Kalbame lietuviškai*. Klaipėda.
9. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. (1978). *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*. Москва.
10. Musteikienė I., Ramonienė M. (1994). *Lietuvių kalba Lietuvos Respublikos mokyklose ne lietuvių dėstomąja kalba*. (Dalyko koncepcija ir bendroji programa). Vilnius.
11. Ramonienė M. (1997). *Valstybinės kalbos mokymo programa*. Vilnius.
12. Ramonienė M., Vilkienė L. (1998). *Po truputį (Lietuvių kalbos vadovėlis pradedantiesiems)*. Vilnius.
13. Смирнов А.А. (1948). *Психология запоминания*. Москва-Ленинград.
14. Супрун А.Е. (1974). *Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе*. Минск.

15. Шанский Н.М. (1985). *Русское языкознание и лингводидактика*. Москва.
16. Щерба Л.В. (1974). *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*. Москва-Ленинград.

### **Summary**

## **SOME PECULIARITIES OF TEACHING LITHUANIAN AS A STATE LANGUAGE TO THE MULTILINGUAL AUDIENCE OF SPEAKING RUSSIAN ADULTS**

The paper analyses the issues of positive and negative transposition in the process at different language levels. Some ways of teaching to prevent mixing up to two language systems in student's minds and developments of an autonomous mechanism of the speech production in a second language.

**Маргарита Гаврилина**

Латвийский Университет

## ОСВОЕНИЕ РУССКОГО (РОДНОГО) ЯЗЫКА В 5 – 9 КЛАССАХ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

С 1997 по 2001 год в школах Латвии с русским языком обучения проходит апробацию экспериментальный учебный комплекс по русскому (родному) языку, разработанный автором данной статьи. Выход в свет последнего учебника (9 кл.) из данного комплекса, а также обобщение некоторых результатов апробации учебных материалов позволяют подвести определённые итоги и сформулировать основные направления в изучении родного языка в условиях диаспоры.

Лингводидактическую основу комплекса составляют **пять основных направлений**: коммуникативное, языковое, речевое, социокультурное, общеучебное.

**Коммуникативное направление** в освоении языка, как известно, включает в себя два основных понятия: *собственно коммуникацию и коммуникативную компетенцию* (главным условием успешности коммуникации является наличие у собеседников достаточной коммуникативной компетенции). В лингводидактике под **коммуникативной компетенцией** (далее – КК) понимается способность со стороны обучаемого «решать средствами родного языка актуальные для него и общества задачи общения из бытовой, учебной, культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения, выражения собственной позиции, восприятия точки зрения собеседника». (Азимов, Щукин 1999, 109) Психологи так определяют КК: это прежде всего способность человека адекватно ситуации общения организовывать свою речевую деятельность в её продуктивных и рецептивных видах. (Зимняя 1989, 8).

Признание коммуникативного направления одним из ведущих

в процессе освоения родного языка объясняется тем, что умение представлять себя в обществе, аргументированно выражать собственную точку зрения, отстаивать ее, воспринимать точку зрения собеседника (-ов), вставать на его позицию – обязательные компоненты современной речевой личности. Проблема, которую в свое время точно охарактеризовал Ф.М.Достоевский – «мысль не пошла в слова» и с которой, как показывает практика, нередко сталкиваются ребята («понимаю, но сказать не могу»), может серьезно помешать молодому человеку состояться в современном обществе.

Учитывая сказанное, важность формирования у ребят коммуникативных умений в процессе освоения родного языка трудно переоценить.

При разработке материалов учебников мы учитывали, что в современной лингводидактике *общение* рассматривается как необходимое условие, с одной стороны, развития личности, а с другой – овладения языком как средством общения. Именно поэтому задания коммуникативного характера, включенные в материал учебников, обеспечивают формирование у ребят таких умений, которые «выходят» прежде всего на три стороны речевого общения: интерактивную, собственно коммуникативную и перцептивную.

По мнению учёных, КК не дана от рождения, она формируется во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта. (Белл 1980, 50) А это значит, что формирование коммуникативных умений при освоении родного языка должно носить системный характер, включать в себя овладение теоретическими и практическими основами коммуникации.

В учебном комплексе системность на теоретическом уровне начинает проявляться уже в 6-м классе, когда ребята знакомятся с понятием «ситуация общения» и её компонентами. (Гаврилина 2000, 49) В учебниках для 8-9 классов это понятие (наряду с другим – «речевая личность») становится центральным в курсе родного языка.

Материал учебников насыщен такими заданиями, которые позволяют последовательно развивать у учащихся коммуникативные умения, связанные с четырьмя фазами речевой деятельности (ориентация, планирование, реализация и контроль):

- умение ориентироваться в ситуации общения (зачем говорю? с кем говорю? о чём говорю? когда и где говорю?);
- умение вступать в диалог, поддерживать интерес собеседника в процессе общения (использование обращений, слов речевого этикета, постановка поощряющих вопросов, употребление контактообразующих речевых средств, риторических вопросов, использование примеров и др.);
- умение аргументировать собственную точку зрения;
- умение строить и оценивать своё высказывание в соответствии с коммуникативной задачей, адресатом речи;
- умение воспринимать высказывания собеседника (-ов), критически оценивать их информацию; вставить на позицию собеседника; приводить аргументы, подтверждающие или опровергающие точку зрения собеседника;
- соблюдать нормы речевого и поведенческого этикета (мимика, жесты и др.) в процессе общения и др.

Кроме специальных заданий коммуникативного характера в учебниках помещены тексты, которые учитель может использовать в качестве дидактического материала, способствующего совершенствованию коммуникативных умений учащихся. Так, уже в 6-м классе (при знакомстве со стилями и жанрами речи) особое внимание ребята уделяют определению (уточнению) *коммуникативного замысла автора текста*. В 9-м классе эта информация и умения учащихся систематизируются в темах «Речевая личность», «Культура говорящего», «Культура слушающего», «Культура читающего», «Культура пишущего». В результате чего у ребят формируется устойчивое представление о том, что «любой текст создаётся для реализации каких-то идей, замыслов, намерений, не связанных с собственно речевой деятельностью человека.

Речевая деятельность – это часть любой другой деятельности людей, способствующая реализации тех замыслов и идей, которые лежат в её основе». (Ипполитова 1998, 38)

КК, будучи сложным, многогранным явлением, включает в себя ряд компонентов-компетенций. М.Кэнел и М.Свейн называли четыре компонента: лингвистическая, дискурсивная, социолингвистическая и стратегическая компетенции. (Canale, Swain 1980, 1–47) Л.Бахман предложил включить в состав коммуникативной также иллокутивную компетенцию. (Bachman L., Palmer A. 1982, 449–465) Наконец, часть учёных структуру КК дополняет ещё и страноведческой компетенцией. Названные компоненты КК сформулированы в аспекте освоения неродного языка. Применительно к освоению родного (русского) языка считаем целесообразным выделить следующие компоненты КК: языковая, речевая, социокультурная и общеучебная компетенции. Их содержание не только не противоречит названным выше компонентам КК, но по сути своей есть то же самое. Наконец, данные компетенции являются не самоцелью в процессе освоения родного языка, а промежуточным звеном на пути к формированию у ученика КК.

Под **языковой компетенцией** (далее – ЯК) понимается владение учеником системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис, основы стилистики текста. Развитие коммуникативных умений учащихся вряд ли возможно без овладения системой языка, т.к. умение грамотно оформить в устной речи или на письме собственное высказывание предполагает со стороны ученика владение орфоэпическими, орфографическими, пунктуационными, грамматическими и стилистическими нормами языка.

Исследованиями психологов установлено, что несформированный грамматический строй речи учащихся приводит к тому, что ребята не усваивают до 20% текстовой информации. (Мещеряков 1999, 3) Например, не владея знаниями и умениями анализировать предложения с

причастными, деепричастными оборотами и другими формами обособленной, полупредикативной речи, учащиеся не до конца понимают и не могут пересказать довольно простые тексты. (Солганик 1997, 3)

На протяжении долгих лет в лингводидактике главенствовал формально-грамматический подход в освоении родного (русского) языка. Мы поддерживаем точку зрения тех методистов, которые считают целесообразным формировать у учащихся *лингвистический взгляд на язык*, т.е. представление о языке как средстве общения, выражения мыслей и их фиксации, как особом явлении, состоящем из специфических единиц, обладающих своими функциями, структурой и значением, своеобразным употреблением в речи. (Методика 2000, 49) Учитывая это, принцип, лежащий в основе формирования у учащихся ЯК и заложенный в учебники, может быть сформулирован так: *освоение языкового материала под углом зрения коммуникации, функций языка, значения и употребления языковых явлений*.

Конечно, системность языка – явление достаточно сложное. В полном объёме оно не рассматривается в школьном курсе родного языка. Однако это не значит, что мы не можем сформировать у ученика представление о языке как системе, в которой всё взаимосвязано и взаимообусловлено. Начало этой работы – в 4-м классе, когда ребята знакомятся с функциями и основными знаками языка. Дальнейшее изучение системности языка разворачивается на основе тем «Слово на ... уровне» (5 класс – слово на лексическом, фонетическом и словообразовательном уровнях; 6–7 классы – слово на морфологическом уровне; 8–9 классы – слово на синтаксическом уровне). Таким образом, слово оказывается тем стержнем, на который «нанализываются» все уровни языковой системы.

Под **речевой компетенцией** (далее – РК) в лингводидактике понимается владение учеником способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и

порождения речи. (Азимов, Щукин 1999, 291) С одной стороны, речь (и речевая компетенция) тесно связана с коммуникацией (именно поэтому нередко в исследованиях встречаем термин – коммуникативно-речевые умения). С другой – с языком. Но в отличие от языка, представляющего собой прежде всего потенциал средств речевого общения, где на первом плане функция, речь связана с конкретной реализацией языковой способности, и на первый план в речи выходит форма. (Левонтина 2000, 289) Речь – это конкретное говорение, происходящее в устной или письменной форме, это всё, что говорится и пишется: разговор между знакомыми, речь адвоката, научное сочинение, стихотворение, повесть и т.д. Она материальна, воспринимается чувствами – слухом, зрением, она индивидуальна и конкретна, т. к. выражает мысли конкретного человека (а не человека вообще).

О важности формирования речевых умений учащихся много сказано в русской лингводидактике. В последнее время появляются исследования, посвящённые тем реальным проблемам, которые связаны с развитием речевых умений учащихся, изучающих родной язык в диаспоре. (Гаврилина 2000, 77–87; Режепп, Ефремов 2000, 254–261 и др.) В них особо подчёркивается, что именно уроки родного языка создают ту базу, на которую опираются учителя-предметники, желая успешно (экономно и эффективно) решать задачи развития речи школьников на межпредметном уровне.

Дидактический материал учебников подобран таким образом, что позволяет последовательно и целенаправленно развивать речевые умения учащихся в следующих направлениях.

*Овладение речевыми нормами* (рубрики «Внимание, культура речи!», «Работаю корректором!», «Работаю редактором!», «Работаю учителем!»).

При работе с материалом данных рубрик в сознании ученика формируется представление о том, что культура речи – признак культурного человека, составная часть общей культуры человека; учащиеся осваивают произносительные, лексические и

грамматические нормы русского языка.

Кроме того, задания рубрик позволяют работать с теми ошибками, которые наиболее часто встречаются в речи наших учащихся (неправильная постановка ударения в словах, нарушение правил словоупотребления, грамматической связи слов и т.д.).

*Обогащение речи учащихся*, и прежде всего - обогащение их словарного запаса и грамматического строя речи.

Обогащение словарного запаса осуществляется прежде всего в рамках тех «сквозных» тем, которые выделены в каждом учебнике (о «сквозных темах см.: Гаврилина 2000, 8–10): национально-культурная специфика русского народа, отражённая в слове (5 кл.), пейзаж (6 кл.), портрет (7 кл.), культура диалога (8 кл.), речевая личность, речевое творчество, монолог (9 кл.).

При работе с текстами каждой сквозной темы ребята накапливают тематическую лексику в определённой системе. Так, в 5-м классе имеет место следующее тематическое распределение «сквозной» темы: «Имена и фамилии наших предков», «Термины родства и моя родословная», «Топонимы – язык Земли», «На чем ездили наши прародители», «Фразеологизмы, или Народная физиономия языка», «О чем рассказывают морфемы» и др. При этом систематизация слов, словосочетаний внутри каждой темы строится по-разному. Например, лексика темы «На чем ездили наши предки» объединяется в схему с интегральной темой «Дорога» (см. об этом подробнее: Гаврилина, Филина 2001, 58–63). Лексика темы «Фразеологизмы, или Народная физиономия языка» группируется по рубрикам, содержащим фразеологизмы, в которых отражено отношение народа к судьбе, к удаче или беде, к качествам характера человека...

Как показывает практика, такая систематизация речевого материала оказывается продуктивной в следующих отношениях. Во-первых, она позволяет обогатить словарный запас учащихся (причем, освоенная лексика сохраняется в активном словарном

запасе ученика, т.к. «приращивается» не разрозненно, а «подтягивается» под темы, в результате чего у ребят формируются устойчивые лексические ассоциации). Во-вторых, тематически систематизированная лексика способствует развитию у учащихся чувства языка, умения отбирать точные, выразительные слова для реализации собственного коммуникативного замысла, учитывая субмодальные предпочтения.

При разработке материалов учебников учитывался и тот факт, что словарный запас учащихся обогащается эффективнее, если ученик *хочет* овладеть словом, пополнить свой личный запас. Мотивационную основу такой заинтересованности создают задания, включённые в рубрики «Внимание, мастерская слова!» и «Творческая мастерская». Главная их задача – привлечь внимание ученика к слову как средству творческого самовыражения (как в речи выразить себя?) и средству художественной выразительности (реализация авторского замысла с помощью средств языковой выразительности).

Обогащение *грамматического строя речи* учащихся, как известно, тесно связано с изучением грамматического материала курса родного языка. И прежде всего – морфологии и синтаксиса. В рамках данной статьи нет смысла описывать те приёмы и задания, которые рекомендует современная лингводидактика для развития грамматического строя речи учащихся и которые, конечно же, нашли своё место на страницах учебников. Остановимся на том аспекте проблемы, который связан с эстетической функцией речи.

С.И.Львова справедливо замечает: «Так уж сложилась школьная практика последних десятилетий, что на уроках родного языка вне поля зрения остаётся важнейшая его сторона – эстетическая функция. За унылой чередой разных видов грамматического разбора <...> не видят ребята в родном языке самого главного – его удивительного богатства и красоты, того, чем может гордиться каждый, кто считает этот язык своим родным». (Львова 1996, 3) Здесь уместно вспомнить также высказывание К.Фослера: «Истина языка есть художественная

истина, есть осмысленная красота». Применительно к дидактике языка мысль К. Фослера может звучать так: истинная цель знакомства с языковой формой состоит в том, чтобы помочь ученику плубже проникнуть в область мысли и художественных образов автора, в красоту родного языка, научиться с помощью средств языка выражать себя как личность. Желание избежать ситуации, когда грамматика, оторванная от смысловой и стилистической стороны речи, неизбежно вырождается в схоластику, и подтолкнуло нас к поиску таких приёмов освоения грамматики родного языка, в результате которых в речь ученика проникает «художественная истина, осмысленная красота». Это направление работы представляется нам особенно важным потому, что речь многих учащихся диаспоры, как показывает практика, синтаксически элементарна, стилистически монотонна, чрезвычайно прагматична.

Так, при изучении морфологических явлений языка большое внимание уделяется роли словоформы в создании содержательной и эстетической сторон высказывания, текста, роли словоформы в общении. При изучении синтаксиса - синтаксическим синонимам, порядку слов в высказывании, роли интонации в процессе общения и др. Именно поэтому основной дидактической единицей в учебниках признан текст (текстоориентированный подход), т.к. именно он позволяет сделать любую работу, проводимую на уроках родного языка, коммуникативно обусловленной, коммуникативно-значимой.

Развитие грамматически правильной речи осуществляется и при работе учащихся над созданием собственных устных и письменных текстов. Темы устных и письменных сочинений, предлагаемые ребятам на страницах учебников, как правило, «вытекают» из тех проблем, которые обсуждались в заданиях параграфа, поэтому при создании собственного текста учащиеся опираются на речевой материал авторских текстов, творчески используют его в собственных речевых произведениях.

Такой подход, на наш взгляд, методически целесообразен потому, что

а) позволяет настроить ученика на создание собственного текста на конкретную тему («подводит» к проблеме, по которой хочется высказаться);

б) вводит ребят в варианты авторского отношения к обозначенной теме или проблеме, а значит – требует от ученика интерпретации авторской позиции и выражения собственной точки зрения;

в) предлагает ученикам конкретный речевой материал по данной теме, оценив который, ребята могут творчески использовать его в собственном тексте.

### **Социокультурное направление.**

Непреложной истиной считается сегодня тот факт, что в языке аккумулируется опыт народа, хранится и передается из поколения в поколение его генетическая память. Уместно вспомнить в этой связи слова О.Холмса: «Каждый язык – это храм, в котором бережно хранятся души говорящих на этом языке». Иначе говоря, изучая родной язык, ученик приобщается к культуре народа, осваивает духовные ценности национальной языковой личности, соответствующую ей языковую картину мира.

Где хранятся все эти ценности народа? Прежде всего – в слове и в тексте. «В языке как в «духовной памяти народа», – замечает Т.И.Вендина, – семантически и словообразовательно маркируется то, что имеет практическую и познавательную ценность в его повседневной жизни, т.е. познавательное и ценностное как бы сливаются в акте номинации». (Вендина 1998, 202)

В настоящее время в лингвокультурологии накоплен интересный и, как нам представляется, ценный для методики освоения родного языка в диаспоре материал. Одним из центральных понятий данной дисциплины является *лингвокультурема* – единица, которая аккумулирует в себе как собственно языковое представление («форму мысли»), так и внеязыковую культурную среду. (Воробьев 1997, 49) Глубина представления, связанного со словом, т.е. содержание лингвокультуремы, как известно, находится в прямой связи с

лингвокультурологической компетенцией носителей языка. Лингвокультурологи считают, что, если человек не знает «культурного ореола» слова, он не может проникнуть в глубокую сеть культурных ассоциаций, то есть в смысл высказывания, текста как отражения культурного феномена. Восприятие же глубокого лингвокультурологического смысла даёт полное осознание реалии, а не просто знание «языкового ярлыка». (Воробьёв 1997, 48-49) Таким образом, лингвокультурема (слово, текст) представляет собой «окно в культуру народа». Прочитаем начало повести И.С.Тургенева «Постоялый двор» (пример из учебника для 9 класса):

*На большой Б...й дороге, в одинаковом почти расстоянии от двух уездных городов, через которые она проходит, ещё недавно стоял обширный постоялый двор, очень хорошо известный троечными извозчиками, обозным мужикам, купеческим приказчикам, мещанам-торговцам и вообще всем многочисленным и разнородным проезжим, которые во всякое время года накатывают наши дороги. Бывало, все заворачивали на тот двор; разве только какая-нибудь помещичья карета, запряжённая шестериком доморощенных лошадей, торжественно проплывала мимо, что не мешало, однако, ни кучеру, ни лакею на запятках с каким-то особенным чувством и вниманием посмотреть на слишком им знакомое крылечко; или какой-нибудь голяк в дрянной тележке и с тремя пятаками в мошне за пазухой, поравнявшись с богатым двором, понукал свою усталую лошаде́нку, поспешая на ночлег в лежавшие под большаком выселки...*

Этот фрагмент – своеобразный визуальный ряд, отмеченный внешними приметами описываемого времени. Но увидеть скрытое за словами ученик может только в том случае, если слова и словосочетания *постоялый двор*, *троечные извозчики*, *помещичья карета*, *кучер*, *лакей на запятках* и др. понятийно наполнены (знаю, что или кого называет данное слово, словосочетание, как это выглядит). Если же такого знания нет,

то описание превращается для ученика в словесный текст, трудный для понимания и прочтения, а значит – не интересный.

Мы поддерживаем точку зрения тех лингводидактов, которые считают, что изучение языка есть своего рода процесс дешифровки культуры и духовной памяти народа. А одной из задач освоения родного языка считаем необходимость формирования у учащихся **социокультурной компетенции**, т.е. знание человеком национально-культурной специфики речевого поведения народа (-ов) и способность пользоваться элементами социокультурного контекста в повседневной жизни. (Азимов, Щукин 1998, 333)

Материал учебников насыщен такими текстами и заданиями, которые позволяют учащимся «приращивать»:

- а) знания историко-культурного фона (прежде всего – сведения о материальной и духовной культуре русского народа;
- б) умение пользоваться принятыми в данной культуре вербальными («этнография речи») и невербальными моделями (правилами) поведения в определённых ситуациях, использовать эти модели в собственном опыте.

Такая работа способствует становлению в сознании учащихся представления о языке как составной части культуры народа, в которой закреплены психология, мышление и опыт людей. А задачу ее точно сформулировала А.Вежбицкая: выявлять свойства национального характера, вычитывая их из национально-специфического в языке.

Однако формирование у учащихся социокультурной компетенции не предполагает освоение национального богатства только одного этноса. Поэтому при разработке материалов учебников мы ставили задачей дать ребятам представление не только о том, какие ценности русского народа закреплены в языке, но и помочь учащимся заглянуть в «ценностные миры» других народов. На страницах учебников ребята встречаются с текстами, содержащими информацию о культуре, речевом поведении разных народов. Этой задаче подчинён и материал рубрики «*Внимание, перекресток*

культуру!». Цель всей этой работы – сформировать у ребят представление о культурном и ментальном многообразии мира. Понимание такого многообразия, осознание его богатством общечеловеческой культуры – одно из условий формирования *открытого человека*, способного к построению межкультурного диалога.

С.Г.Тер-Минасова справедливо замечает, что привлечение внимания на уроках языка к вопросам межкультурной, международной коммуникации особенно важно сейчас, «когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур». (Тер-Минасова 2000, 9)

При отборе материала, ставящего задачей формирование у учащихся социокультурной компетенции, мы опирались на опыт, накопленный в теории и практике межкультурного и глобального образования. В частности, нас интересовало понятие “кросс-культурная грамотность”, под которой понимается осознание учащимися общего и различного в идеях, обычаях, культурных традициях, присущих разным народам, способность взглянуть на традиции собственного общества глазами других народов. Например, реализация русских и латышских моделей речевого поведения – каждодневная реальность наших учащихся. Так, в школе ребята ежедневно встречаются с моделями обращения к учителю, принятыми в русской и латышской традициях: *Ирина Петровна* и *skolotāja (Ilze)*. Однако далеко не всегда данные традиции соблюдаются, часто они перекрещиваются: *Учительница!* или *Skolotāja!* – так обращается ученик к Ирине Петровне; *Инга Яновна* - обращение к учителю латышского языка.

### **Общеучебное направление.**

Предмет «Родной язык» не случайно признаётся в дидактике одним из базовых учебных предметов школьного обучения. Во-первых, язык такая уникальная система, которая содержит в себе

всё знание о мире. Во-вторых, именно с помощью языка человек познаёт многообразие мира, открывает мир для себя. В-третьих, умения, которые формируются у школьников на уроках родного языка, в большинстве своём носят характер общеучебных умений, т. к. ими ученик пользуется на уроках математики, биологии, химии и др. Так, действия с языковыми явлениями (фонетическими, морфологическими, синтаксическими и др.) включают в себя оперирование существенными признаками языковых явлений; анализ языковых явлений; сопоставление языковых явлений, нахождение в них общего и различного и др. Все эти умения носят интеллектуально-мыслительный характер и оказываются востребованными при освоении материала других учебных предметов. А это значит, что успехи или неудачи школьников на других уроках во многом зависят от уровня сформированности умений на уроках родного языка. Таким образом, с одной стороны, родной язык является предметом изучения, а с другой – средством изучения всех остальных предметов школьного курса.

Исходя из сказанного выше, становится понятным, что одна из задач школьного курса «Родной язык» – формирование у учащихся **общеучебной компетенции** (далее – ОК), т.е. способности пользоваться рациональными приёмами умственного труда при решении той или иной проблемы, самостоятельно совершенствовать собственные знания и умения. Целенаправленное развитие у ребят ОК во многом зависит от того, каким признаётся ведущий метод освоения родного языка. Таким методом в рассматриваемом учебном комплексе является исследовательский, реализация которого предполагает наличие «подлинного акта мышления» со стороны ученика, позволяет избежать «голового вербализма, симулирующего и имитирующего наличие соответствующих понятий у ребенка, но на самом деле прикрывающего собой пустоту». (Выготский 1999, 175)

Исследованию подчинена и логика изложения учебного материала в учебниках. При объяснении явлений и

закономерностей языка мы постарались уйти от телеологической точки зрения, объясняющей только целесообразность (зачем?) фактов языка, а не их причинно-следственную связь (почему?). Акцентирование внимания на 2-м аспекте позволяет нам формировать в сознании ученика понятие о языке как явлении внутренне-целесообразном. Иначе говоря, характер изложения языкового материала в учебниках не противоречит моделируемой на уроке учебной деятельности: в логике изложения материала заложено исследование проблемы.

Использование исследовательского метода, как показывает практика, позволяет нам решить еще две проблемы.

Во-первых, повысить интерес учащихся к освоению родного языка: ученик постоянно чувствует, что ему предлагают не скучную схоластику, а помогают осмыслить то, чем он уже владеет; учат решать проблемы разными способами, при поиске необходимой информации использовать разные источники. Иначе говоря, изменение характера учебной деятельности, а также насыщение учебников интересными текстами, новыми видами заданий привнесли в уроки русского языка ощущение фактической новизны, о важности которого говорил Рудольф Гильдебрант: «При занятиях всеми другими учебными предметами ученика сопровождает освежающее сознание, что <...> в его духовный кругозор включается новое поле; <...> в глубине души остается ощущение фактической новизны, которая и спасает долю любопытства, являющегося, как известно, матерью более высокой любознательности. <...> Все резко меняется, раз дело доходит до занятий родным языком. Материал, с которым тут приходится считаться, каждый ученик в меру своих духовных сил привносит с собой уже в совершенно готовом виде...». (Гильдебрант 1982, 75)

Во-вторых, использование исследовательского метода позволяет учить ребят не отдельным действиям или операциям, а с самого начала открывает принцип ориентации в освоении языка, в самой его сути.

## Литература

1. Белл Р.Т. (1980). *Социоллингвистика: Цели, методы, проблемы. Под ред. А.Д.Швейцера*. Москва.
2. Вендина Т.И. (1998). *Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм)*. Москва.
3. Воробьев В.В. (1997). *Лингвокультурология (теория и методы)*. Москва.
4. Выготский Л.С. (1999). *Мышление и речь*. Изд. 5, испр. Москва.
5. Гаврилина М.А. (2000). Освоение родного (русского) языка в диаспоре: проблемы и попытки их решения. *Язык диаспоры. Проблемы и перспективы: Материалы III международного семинара*. Москва.
6. Гаврилина М.А. (2000). *Русский язык в 6-7 классах. Книга для учителя*. Rīga.
7. Гаврилина М., Филина О. (2001). Освоение национально-культурного компонента слов при работе с художественным текстом. *Žmogus kalbos erdvėje: mokslinių straipsnių rinkinys. Red. Olegas Poliakovas*. Kaunas: KHF
8. Гильдебрант Цит. по: *Текучев А.В. Хрестоматия по методике русского языка: Рус. яз. как предмет преподавания. Сост. А.В.Текучев*. Москва. 1982.
9. Зимняя И.А. (1989). *Психология обучения неродному языку*. Москва.
10. Ипполитова Н.А. (1998). *Текст в системе обучения русскому языку школе: Учеб. пособие для студентов пед. вузов*. Москва.
11. Казарцева О.М. (1999). *Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие*. 2-е изд. Москва.
12. Львова С.И. (1996). *Уроки словесности. 5-9 кл.: Пособие для учителя*. Москва.
13. Методика (2000). *Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.Т.Баранов, Н.А.Ипполитова, Т.А.Ладыженская, М.Р.Львов; Под ред. М.Т.Баранова*. Москва.
14. Мешеряков В.Н. (1999). *Жанры школьных сочинений: Теория и практика написания*. Москва.
15. Морковкин В.В., Морковкина А.В. (1997). *Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем)*. Москва.

16. Режепп Г., Ефремов А. (2000). *Особенности языка старшеклассников русских школ Латвии. Язык диаспоры. Проблемы и перспективы: Материалы III международного семинара.* Москва.
17. Солганик Г.Я. (1997). *Стилистика текста: Учеб. пособие.* Москва.
18. Тер-Минасова С.Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация.* Москва.
19. Canale M., Swain M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics.* Vol. 1.
20. Bachman L., Palmer A. (1982). *The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. TESOL Quarterly.* Wash. Vol. 16. No. 4.

### **Summary**

#### **STUDY OF RUSSIAN (AS NATIVE LANGUAGE) IN FORMS 5-9: BASIC DIRECTIONS**

This article deals with basic the directions of Russian language teaching in secondary school in Latvia. Most attention is paid to the development of students' habits in the field of communicative, linguistic, socio-cultural and educational competence. The author analyses the linguistic and methodical foundations of the new educational complex "Russian language", which has been worked out for Russian schools in Latvia.

**Елена Яркова**

*Минский государственный лингвистический университет*

## **ИНТЕРФЕРЕНТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО (АНГЛИЙСКОГО) УСТНОГО ТЕКСТА**

Как известно, восприятие иноязычного устного текста имеет ряд особенностей, отличающих его от восприятия текста на родном языке. Эти особенности проявляются в допускаемых не носителем языка погрешностях при интерпретации прослушанных фраз. Погрешности восприятия объясняются тем, что слушающий автоматически переносит нормы и правила своего родного языка на нормы и правила иностранного, что, в свою очередь, выражается в неадекватном понимании иноязычной речи. Неадекватное понимание иноязычного текста проявляется на всех уровнях языка и находится в прямой зависимости от степени владения слушающего иностранным языком. Интерференция изучалась такими лингвистами как У.Вайнрайх, который определяет её виды на уровне фонем, В.Ю.Розенцвейгом, который различает прямую интерференцию (перенос правил и единиц, свойственных одному из языков, в другой) и косвенную (удаление единиц и правил, свойственных лишь одному из контактирующих языков). К сожалению, единого мнения о сущности интерференции, её формах, причинах, сферах проявления не существует. Обычно различают интерференцию межъязыковую и внутриязыковую, положительную и отрицательную, явную и скрытую. При выделении и изучении различных уровней интерференции – семантического, синтаксического, морфологического, фонематического – следует уделять внимание и фонетической интерференции, в частности, на просодическом уровне. Рассматривая интерференцию в зависимости от характера отношений между элементами систем контактирующих языков, А.Е.Карлинский описывает типы парадигматической интерференции, синтагматической и

трансформационной. Согласно автору, многообразные типы и подтипы интерференции могут быть объединены в три класса:

1) экстенсивная интерференция, когда единицам и структурам (моделям) второго языка приписываются характеристики соответствующих единиц и структур первого (передифференциация, плюс-сегментация и др.);

2) интенсивная интерференция, связанная с уменьшением числа признаков элементов и структур второго языка под влиянием более простых элементов первого языка (недодифференциация, минус-сегментация, симплификация);

3) пермутационная интерференция, связанная с перераспределением признаков.

Интерференция может быть коммуникативно-релевантной и коммуникативно нерелевантной. Интерференция является коммуникативно релевантной, когда отклонения в речи на вторичном стыке существенно затрудняют понимание или полностью его исключают. Это происходит в тех случаях, когда в результате интерференции в контекст второго языка вводится инородная единица, либо когда единицы второго языка наделяются несвойственными им функциями или значениями. Другие отклонения от нормы, которые не мешают взаимопониманию, относятся к коммуникативно-нерелевантной интерференции. Интерферентные просодические явления, в отличие от звуковой интерференции, не только создают иностранный акцент, но и ведут к искажению смысла. (Метлюк 1986, 91–92, 102)

Из русских учёных существенный вклад в изучение проявлений явления интерференции внёс Е.Д.Поливанов, который отмечал, что восприятие иноязычного текста происходит опосредованно, через призму системы родного языка. Поэтому, естественно, что «фонемы и тому подобные элементарные фонологические представления (например, акцентуационные представления, поскольку они в данном языке так же способны дифференцировать слова, как представления гласных и согласных), настолько тесно ассоциируются у представителя

каждого данного языка с его апперцепционной деятельностью (т.е. с актами восприятия слышимой речи), что он склонен бывает производить привычный для него анализ на свои элементарные фонологические представления (фонемы и т.п.) – даже в отношении слышимых им слов (или фраз) чужого языка, т.е. языка с иной системой элементарных фонологических представлений; иначе говоря, слыша чужое незнакомое слово (или вообще отрезок чужой речи, по своему объёму способный быть схваченным слуховым вниманием), слушающий пытается найти в нём комплекс (т.е. последовательный ряд) своих фонологических представлений, т.е. разложить на свои фонемы, и даже сообразно своим (т.е. присущим родному языку слушающего) законам сочетаний фонем. Расхождения между восприятием и фонологическим представлением данного слова в языке говорящего могут распространяться при этом не только на качественную характеристику отдельных фонетических представлений (фонем и т.п.), но даже на число фонем, находимых в данном комплексе (слове)». (Поливанов 1968, 236)

Е.Д.Поливанов отмечал, что «расхождения в фонологической оценке одного и того же звукокомплекса в двух разных языковых мышлениях имеют количественную и качественную сторону». Например, слыша русское произнесение слова *так* [tak], японец воспринимает этот комплекс как сумму не трёх, а четырёх звуков: *taku*. Кореец, слыша русские слова с начальным *с* (*s*) перед другим согласным, например слова *старик* (*starik*), *сказал* (*skazal*), повторяет их без начального *с*, т.е. воспринимает данные слова как состоящие не из шести, а из пяти фонем. В соответствии двум из гласных фонем французской звуковой системы- *e* (например, в *lait, dais, j'aurais*) и *e* (в *lé, dé, j'aurai*), русская система знает только одну фонему- именно *e* (несмотря на то, что в зависимости от комбинаторных условий, в частности от соседства с мягкими или, наоборот, с твёрдыми согласными, эта русская фонема может иметь несколько комбинаторных вариантов, например в словах *плеть, цепь, цен*). Благодаря этому большинство- из числа поверхностно знакомых с французским

языком- русских в своём произношении французских слов не различают французских *ei* и *e*, подставляя вместо того и другого гласного свою единую русскую фонему *e*, т.е. произнося *dais* [de] и *dé* [de] одинаково- в виде *de*, произнося *lait* [le] (молоко) в виде *le* (Поливанов 1968, 245). Поскольку материалом для подтверждения расхождения в качественной стороне звуковосприятия в двух разных языках может служить почти каждый конкретный случай «столкновения двух разноязычных языковых мышлений», то примеров того, что восприятие звуков носит субъективный характер, бывая различным у представителей различных языков, более, чем достаточно. Эта субъективность и эти различия зависят не от расовых особенностей, а от комплекса языковых навыков, приобретённых каждым данным индивидуумом в процессе усвоения его родного языка. Е.Д.Поливанов отмечает, что случаи интерференции на фонетическом уровне объясняются как отсутствием соответствующих фонетических единиц у неносителя языка, так и особенностями их комбинаторики. Это может иметь место при несовпадении порогов различения данных фонологических единиц (несмотря на совпадение общего их числа) в обоих языках. В русском языке парные звонкие фонемы на конце слова подлежат оглушению (т.е. переходу в соответствующие глухие: *боб*=*bop*, *сад*=*sat* и т.д.), между тем как в английском и французском этого оглушения конечных парных звонких не происходит. Иностранцы часто узнают русских по интонации фраз, поскольку в русском языке повышения и падения высоты голосового тона более значительны и более часты, чем, например, «в такой сравнительно монотонной речи, как английская». (Поливанов 1968, 299)

Как справедливо отмечает Верещагин Е.М., обучение владению иностранным языком на профессиональном уровне предполагает усвоение всех систем сложного языкового механизма – лексической, грамматической, фонетической – в их взаимосвязи и взаимодействии. Как при производстве, так и при восприятии иноязычного текста необходимо учитывать, что

содержание любого высказывания включает значение слов, грамматические формы и синтаксические структуры, значения просодических структур. Поэтому, в ходе комплексного исследования следует прибегать к поэтапному анализу на смысловом, лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях. (Верещагин 1968) Преподавателю иностранного языка больше, чем кому-либо другому приходится наблюдать неправильную речь. Причём, в методическом плане представляет интерес явление интерференции, по терминологии У.Вайнрайха, те случаи отклонения от норм двух языков, которые наблюдаются в речи билингов как результат владения более, чем одним языком, т.е. как результат языкового контакта. Явления интерференции можно предсказать, сопоставив системы взаимодействующих языков. Велики они или незначительны, различия и сходства между языками, находящимися в контакте, должны быть с достаточной полнотой установлены для любого уровня- фонологического, грамматического и лексического, – и это будет предпосылкой анализа интерференции (У.Вайнрайх). По мнению Е.М.Верещагина, в области сходства ожидать интерференции не следует, она обнаружится там, где есть различия. Интерференция наблюдается не только на морфологическом уровне, но и на всех прочих уровнях языковой системы. Например, в речи русского на этих языках на фонологическом уровне следует ожидать наличие палатализации, постановку глухих и звонких согласных по дистрибуционным правилам русской языковой системы, отсутствие долготы гласных, нарушение интонационных и ритмических моделей и т.п. Автор считает, что явлениям интерференции в речи изучающего иностранный язык следует противопоставить собственно ошибки. Если неправильное речевое произведение объясняется не актуализацией второй языковой системы, а другими причинами, то об интерференции говорить не приходится. Например, нарушения грамматической структуры иностранного языка часто объясняются тем, что студент не усвоил «выразительных возможностей» иностранного языка, так что

субъективное желание выразить определённую грамматическую или лексическую информацию не может быть выполнено. Интерференцией не объясняются те ошибки, в которых нарушена не система, а норма иноязычной речи. В статье опровергается существование у говорящего третьей языковой системы, включающей в себя как элементы родного языка, так и элементы иностранного, иначе неправильные речевые произведения, являющиеся манифестацией определённой конструкции, порождались бы регулярно. Однако, неправильные фразы порождаются по закономерностям вероятностного процесса, и строго детерминационной закономерности не наблюдается. Чем дольше и интенсивнее студент изучает иностранный язык, тем меньше порождается неправильных речевых произведений. Интерференция может возникать бессознательно и автоматически. Однако, бывают случаи, когда интерференция возникает благодаря активной деятельности говорящего. Такая интерференция, с точки зрения автора, обуславливается тем, что, говоря на иностранном языке, студент, мысля на родном языке, стремится передать столько же лексической и грамматической информации, сколько обычно передаётся средствами родного языка. Это может привести или к снижению информативности иноязычного речевого произведения, или к его увеличению. Это утверждение можно проиллюстрировать на примере глаголов движения, которые в английском языке, в отличие от русского, обычно сопровождаются показателями направления. Так, русский часто говорит *you have to go this street* вместо *you have to go up this street*, выражая тем самым меньше информации, чем требуется в данном случае. Е.М.Верещагин, опираясь на исследования Ч.Фриза, делает вывод, что для избежания интерференции требуется не только выражение всех семантических показателей, которые присутствуют в конструкциях иностранного языка, но и игнорирование характеристик, которые не функционируют как сигналы в данном языке. Попытки уравнивать информативность конструкций родного и иностранного языков неизбежно приводят к нарушениям формы

конструкций неродного языка. Одним из наиболее часто встречающихся явлений, затрудняющих понимание смысла прослушанного текста, является интерференция родного языка на уровне дифференциации звуков.

Как отмечает А.А.Метлюк, итерференция может быть коммуникативно-релевантной и коммуникативно нерелевантной. Интерференция является коммуникативно релевантной, когда отклонения в речи на вторичном стыке существенно затрудняют понимание или полностью его исключают. Это происходит в тех случаях, когда в результате интерференции в контекст второго языка вводится инородная единица, либо когда единицы второго языка наделяются несвойственными им функциями или значениями. Другие отклонения от нормы, которые не мешают взаимопониманию, относятся к коммуникативно-нерелевантной интерференции. Интерферентные просодические явления, в отличие от звуковой интерференции, не только создают иностранный акцент, но и ведут к искажению смысла. (Метлюк 1986, 91–92, 102).

Предлагаемое нами теоретическое рассмотрение этой проблематики основано на данных психолингвистики в области восприятия устного текста носителем языка, которое, как известно, происходит опосредованно, через призму уже существующей в мозгу человека определённой системы правил синтаксической организации предложений, фонетического оформления различных сегментов, морфологической структуры слов. Это нашло отражение в практическом исследовании, представляющем собой декодирование фразы-высказывания с учётом механизмов её порождения. В задачи проведённого нами эксперимента входило определить типичные погрешности восприятия и объяснить их причины, классифицировать и систематизировать трудности восприятия текста, рассмотреть фонетические средства делимитации как одну из особенностей проявления неадекватного восприятия. Нами был проведён слуховой эксперимент по восприятию английской сказки в исполнении профессиональных дикторов-носителей

английского языка. Эксперимент проводился в трёх группах по 10 человек испытуемых, носителей русского языка, различающихся по уровню владения языком. В ходе эксперимента сравнивались погрешности восприятия аудиторов с разным уровнем владения языком. Методика эксперимента включала прослушивание испытуемыми текстов сказок. В результате были собраны данные по восприятию различных сегментов речи: сверхфразового единства (фоноабзаца), фразы, синтагмы, фонетического слова или ритмогруппы (учёт семантического фактора как результата не формального- от ударения до ударения деления речевого потока, а с учётом семантической связи). При сопоставлении данных аудитивного анализа в трёх группах было отобрано около 200 примеров неадекватного восприятия. Анализ предполагал собой выявление причин возникших трудностей, их объяснение и рекомендации по устранению. Нами были прослежены закономерности по следующим направлениям: межъязыковая фонетическая интерференция (распределение фонем, их комбинаторика), внутриязыковая интерференция, вариативность (аллофоническая и неаллофоническая), а также контекстуально не обусловленное употребление разных лексических единиц, сходных по звучанию (фонетические слова). Предъявление текста происходило по принципу от большего к меньшему. Большое внимание в исследовании уделялось межсинтагменному стыку и стыку между фонетическими словами, а также межслоговому стыку. Аудиторами было предпринято реконструирование предложений (или их частей) по непосредственным составляющим (НС) при необходимости морфологического и синтаксического анализа. Рассмотрим несколько примеров:

- a). *When the bear smelled the wonderful gingery smell, he thought how good the gingerbread man would taste with his honey.*
- b). *As the gingerbread man ran up to the river's edge, the wily red fox came up to meet him.*
- c). *Now Snow White and Rose Red were as good as they were beautiful and so gentle that all the small animals who lived in the*

*forest were their friends.*

d). *The bear won't hurt us.*

Так, в частности, в варианте а) вместо *gingery smell* первоначально было услышано *ginger he smell*, в варианте б) вместо *the river's edge* аудиторы восприняли *river thedge*. Чем длиннее синтагма, тем труднее распознаются синтагматические связи в рамках её, тем больше вариативность компонентов. Например, в варианте с) вместо *were as good as they were beautiful* разными аудиторами, в зависимости от уровня владения языком, было услышано *who were so good and beautiful*, *who were good and so beautiful*, *who is good and beautiful*, *whose good deeds and they were beautiful*. В варианте d) вместо *the bear won't hurt us* слушающие представили *there won't have this*, *they're won't hear this*, *the end not in this*, *the end won't be in this*.

Во всех подобных случаях правильные варианты были найдены после замедленного прослушивания данных синтагм и синтаксического анализа их компонентов. Так, в частности, для устранения погрешности восприятия в случае а) был предпринят анализ по НС, а им. рассмотрение группы дополнения *the wonderful gingery smell* к глаголу *smelled*. В случае б) причиной ошибки auditors явилось, по-видимому, отсутствие слова *edge* в их словаре, а также трудность распознавания стыка слов, для устранения чего была снята языковая трудность, а затем рассмотрена атрибутивная группа *river's edge*. В случае с), как нам представляется, погрешность восприятия объясняется компрессией английской фразы ввиду разницы ритмических характеристик английской и русской речи, редукции гласных в непрерывном речевом потоке, которая устраняется при повторном замедленном прослушивании синтагмы, хотя в данном случае дополнительная трудность заключается в равной возможности употребления нескольких вариантов (исключая вариант *who is good and beautiful*, который устраняется при морфологическом анализе всего предложения, а им. применении принципа согласования времён). Погрешность восприятия в варианте d) ещё раз подтверждает результат эксперимента

Шевалдышевой Е.З., а также данные Дж.Миллера и П.Найсли, согласно которым глухие и звонкие взрывные характеризуются очень низким уровнем распознавания, а фрикативные согласные в определённых позициях отождествляются с взрывными. Эта трудность восприятия устраняется при прослушивании предыдущей синтагмы для обнаружения отсутствия какой-либо логической связи с предыдущим текстом, при синтаксическом и морфологическом анализе высказывания. Мы отметили, что в рассмотренном нами случае, как и в ряде других подобных случаев, согласные звуки воспринимаются легче, чем гласные.

Первоначально мы предположили, что минимальным сегментом, которым оперирует слушающий при декодировании текстовой информации, является синтагма. Однако, в ходе эксперимента нам удалось зарегистрировать примеры, когда в одной и той же позиции было уместно употребление разных слов. В случае синонимии смысл текста существенно не менялся, если опустить тот факт, что полностью взаимозаменяющих синонимов не существует. Поясним вышесказанное.

*The tip of his beard was caught under a fallen tree, and he was hopping and and jumping in a rage.*

Погрешности восприятия состояли в том, что в первом случае вместо *a fallen tree* аудиторы записали вариант *a bole of a tree*; а вместо слова *rage* ими было употреблено *wrath*. Если в последнем примере синонимия *rage* и *wrath* не затрудняет понимания смысла высказывания, то в первом случае различие «упавшее дерево» и «ствол дерева», хотя и не является существенным, влияет на интерпретацию высказывания слушающим. Поэтому, минимальным сегментом, влияющим на понимание смысла текста, мы, основываясь на экспериментальных данных, склонны считать слово.

Особое значение при восприятии иноязычного текста играет уровень владения слушающего английским языком. Как показал эксперимент, слушающие с высоким уровнем владения языком в редких случаях нуждаются в грамматическом анализе высказывания, а чаще в смысловом или просто в повторном

прослушивании того или иного фрагмента. Для них, как и для не достаточно подготовленных в языковом плане аудиторов, остаётся актуальной проблема стыка, интерференции и аллофонической вариативности. Иными словами, у подготовленного аудитора, в отличие от неподготовленного, возникает проблема выбора правильного варианта из нескольких возможных грамматически правильно оформленных фраз.

Поясним вышесказанное. Информантам была предъявлена фраза из текста английской сказки:

*Once upon a time a little old man and a little old woman lived in a neat little house in a wood.*

Услышанный вариант звучит следующим образом:

*Once upon a time a little old man and a little old woman lived in a knee to little house in a wood.*

Здесь целесообразно рассмотреть атрибутивную группу *a ...little house*. Совершенно ясно, что данная конструкция предполагает наличие второго определения в позиции между артиклем и существительным. Но слово *knee* не является определением. Кроме того, употребление предлога *to*, указывающего на направление движения, обязывает к применению либо глагольной конструкции, либо обстоятельства места. Но это в данном случае невозможно из-за присутствия артикля. Таким образом, морфологический анализ помогает установить морфологический статус непонятого слова. Далее приходится оперировать смыслом всего высказывания, т.к. существует достаточно большое количество вариантов, подходящих как по чисто морфологическим параметрам, так и по смысловым, если обращаться только ко второй части фразы: *a beautiful little house, a tiny little house* и т.д. Однако, обращение ко всему высказыванию позволяет выбрать из всей группы возможных определений только те, которые отвечают понятию «маленький». Используя фонетическое оформление слова *neat*, аудитор находит незнакомое определение в словаре. Итак, в данном случае слушающему следует предъявить последовательно синтагму *a neat little house* для морфологического анализа, а затем

всю фразу для смыслового. Следует отметить и тот факт, что некоторые информанты идентифицировали значение слова как «пристройка», вследствие чего вся фраза была интерпретирована как «жили да были старик со старухой в пристройке к маленькому домику в лесу». Тогда возникает вопрос о том, кто же жил в самом доме. При дальнейшем прослушивании сказки выясняется, что хозяевами дома были старик со старухой, и в доме, кроме них, никто не жил. Данная погрешность восприятия препятствует детальному пониманию смысла фразы, не влияя при этом на понимание смысла текста в целом, поскольку основная информация заключена в том, что старик со старухой жили в небольшом домике в лесу. Эта погрешность восприятия устраняется при прослушивании текста всей сказки. Кроме того, следует учитывать, что каждый язык, имея общие черты с другими языками, характеризуется специфическими, свойственными данному языку системными особенностями. Так, например, для английского языка, в отличие от русского, характерна тактосчитающая организация фразы. Вследствие этого носителю русского языка при восприятии английского иноязычного текста трудно разграничить слова в потоке речи.

Рассмотрим следующие примеры.

*She popped him into the oven to bake. When he was done, the little old woman took him out of the oven, laid him on the table to cool and went out into the yard to water the flowers. As soon as she was out of sight, the gingerbread man sat upon the table; seeing that no one was around, he climbed down and ran up the door and away down the path.*

В приведённом выше варианте аудиторам было услышано *work at the flowers* вместо *water the flowers*. В данном случае мы имеем смелость утверждать, что ошибка вызвана, с одной стороны, несовпадением ритмических характеристик русского и английского языков, а, с другой стороны, перцептивными смешениями, в результате которых произошла трудность идентификации носителями русского языка согласных фонем [k] и [t], имеющих сходный признак глухости. Вопрос правильного

выбора затрудняется возможностью употребления двух вариантов в одном и том же контексте.

Сравните этот отрывок со следующим.

*I'll look out of the window at the beautiful frost covering every blade of grass on my precious lawn, and I'll think with great satisfaction there's nothing I can work at in the garden while the frost lasts.*

Подобная погрешность восприятия может быть устранена только при повторном замедленном прослушивании синтагмы *to water the flowers*.

Сюда можно отнести и тот вариант, в котором было услышано *waded down* и *went down* вместо *away down*. Поскольку основное значение глагола *to wade* определяется словом «пробираться» (в этом случае, он очень часто употребляется с предлогом *through*), либо «переходить реку», то вариант *waded down* вряд ли будет удовлетворять данному контексту. Что касается выбора между вариантами *went down* и *away down*, то, как и в предыдущем случае, ни рассмотрение группы обстоятельства места к глаголу *to run*, ни употребление другого глагола движения не подскажет аудитору правильный выбор.

По результатам данных эксперимента по обучению аудированию и чтению как видам речевой деятельности, проведённого в Московском институте электронной техники, было выявлено, что у субъекта постепенно развивается способность к прогнозированию последующих элементов речевого сообщения, исходя из понимания воспринятой ранее информации. В результате мыслительной переработки воспринятой информации у субъекта создаётся образ, определяющий понимание речевого сообщения и характеризующий образность восприятия. При понимании иноязычной речи преобразование вербального в образное затормаживается из-за несоответствия между словом иностранного языка и обобщённым представлением о называемом предмете. Особый интерес вызывает то, как ассоциативные связи и функция человеческого сознания

прогнозировать развитие событий в тексте может способствовать неверной интерпретации слушающим иноязычного текста.

Так, в известной сказке про Розочку и Беляночку информанты интерпретировали фразу *...they grabbed the little man and held him tight, beating the bird with their fists. At last, he [the eagle] gave up...* следующим образом: *...beating the bird with efficient alert*. Когда их попросили перевести непонятый участок на русский язык, то прозвучали ответы: «они стали отчаянно бить птицу», «они стали с тревогой бить птицу» вместо правильного «они стали бить птицу кулаками». Правильно распознать фразу сумели слушающие, владеющие в достаточной степени английским языком. Очевидно, сложившееся в сознании русскоязычных информантов представление о девушках можно охарактеризовать как «не беспомощные, а активные, готовые действовать». Таким образом, словосочетание *efficient alert* было интерпретировано как «тревога, беспокойство, подкреплённые действием». Очевидно также и то, что в словаре недостаточно подготовленных аудиторов, по-видимому, отсутствовало слово *fist*. Этот пример неадекватного понимания смысла текста наглядно иллюстрирует проявление интерференции как на фонетическом, так и на просодическом уровнях. Проявлением интерференции на фонетическом уровне можно считать нераспознавание стыка глухой согласный-гласный, а им. в сочетании *fists at last* комбинации фонем *[ts «]*. Кроме того, начало новой синтагмы характеризуется короткой паузой диктора для вдоха, некоторым повышением интонации, что, вследствие редукции входящего в состав предлога *at* гласного, не было замечено неподготовленными информантами.

К проявлению интерференции на просодическом уровне можно отнести неразличение интонации повелительного высказывания *Come, Snow White and Rose Red! The bear won't hurt us*. Идентифицированное в качестве повествовательного повелительное высказывание повлекло за собой дальнейшие ошибки на смысловом уровне. Вследствие этого вместо фразы *The bear won't hurt us* информанты представили вариант *But*

*the end won't be in this*. Следует отметить, что согласные звуки идентифицируются легче, чем гласные. Эта погрешность восприятия ещё раз подтверждает результат эксперимента Е.З.Шевалдышевой, а также данные Дж.Миллера и П.Найсли, согласно которым глухие и звонкие взрывные характеризуются очень низким уровнем распознавания, а фрикативные согласные в определённых позициях отождествляются со взрывными (в нашем случае речь идёт о низком уровне распознавания звуков [b], [h], [j]).

Все указанные погрешности восприятия были устранены при помощи снятия языковой трудности и повторном прослушивании непонятых участков.

Трудность идентификации стыковых явлений наглядно проявляется в неправильной интерпретации фразы *There stood a great bear*, вместо которой слушающие представили вариант *...a grey bear*. Погрешность восприятия, с нашей точки зрения, объясняется потерей взрывного характера фонемой, в результате чего значительно ослабилась её артикуляция. Шевалдышева Е.З. отмечает, что в позициях внутри нечленимой акцентной единицы ухудшение распознавания согласных особенно ярко проявляется в сочетаниях, компоненты которых близки друг к другу по характеру артикуляции, в результате чего происходит поглощение согласного, у которого нарушены важные фонетические характеристики другим согласным. Информанты в подобных случаях зачастую воспринимают один согласный (чаще всего второй) вместо двух.

Фраза *He grabbed the sack of gold that he had set beside the tree and marched away without one single word of thanks* была интерпретирована слушающими как *He grabbed the sack of gold that he had in a sack behind...*, либо *He grabbed the sack of gold he had sacked behind*, либо *He grabbed the sack of gold he had saved behind...* С нашей точки зрения, в этом примере прослеживается трудность идентификации звуков [k] и [t], имеющих сходный признак глухости, а также стыков [kb], [vdb], [tb], где вместо звонкого взрывного услышан глухой, и наоборот

(как отмечено в автореферате кандидатской диссертации Шевалдышевой Е.З., наиболее характерными перцептивными смещениями являются замены звонких взрывных глухими). Поскольку в данном случае могли бы быть употреблены все варианты, то правильный выбор происходит после прослушивания синтагмы *he grabbed the sack of gold*, уже содержащей слово *sack*, что в силу стилистических особенностей исключает употребление глагола *to sack*. Остаётся вопрос выбора между вариантами *had saved behind a tree* и *had set beside a tree*, который, по существу, сводится к выбору между глаголами *to save* и *to set*. При более подробном рассмотрении значений глаголов аудиторам было обнаружено как их сходство, так и различие. Например, оба глагола могут иметь значение «сберегать, откладывать» (*to set aside*= *to lay aside*, *to save*= *to lay aside for future use*). Однако, прибегнув к рассмотрению всей совокупности значений этих глаголов, мы определяем для каждого из них основное. Так, основное значение глагола *to set*- «ставить, класть, откладывать в сторону, сберегать»; а основное значение глагола *to save*- «хранить, беречь, копить, сберегать». Очевидно, что из двух значений аудиторы выбирают контекстуально более подходящее.

Полученные нами данные подтвердили предположение, что при низком и среднем уровне владения языком существует необходимость грамматического реконструирования прослушанного высказывания по отдельным элементам. Повидимому, это является ещё одним свидетельством того, что человек при восприятии иноязычного текста использует грамматический принцип построения фраз. Таким образом, исходя из результатов нашего исследования, восприятие высказывания в значительной степени зависит от его порождения. Это подтверждается тем, что слушающий, неправильно понявший предъявленный ему отрезок высказывания, пользуется грамматическим принципом при его конструировании. Наш эксперимент показал, что минимальным сегментом, влияющим на понимание смысла текста, является

слово. Однако, минимальным сегментом, которым оперирует слушающий при повторном воспроизведении непонятого участка, является синтагма, поскольку полная смысловая реализация значения слова происходит именно в контексте. Особого внимания при рассмотрении и классификации погрешностей восприятия при попеременном использовании родного (первичного) и иностранного (вторичного) языка при искусственном билингвизме заслуживают проблемы интерференции, вариативности, распознавания слов в потоке речи. На восприятие иноязычного текста в большой степени оказывает уровень владения языком испытуемых.

Таким образом, проблема интерференции выступает в качестве составляющей одного из самых актуальных вопросов психолингвистики на современном этапе, связанных с восприятием иноязычной речи. Как нам представляется, задача в исследовании этого явления сводится к типизации его проявлений, проводимой на основе специфики влияния родного языка на иностранный в различных планах - парадигматическом, синтагматическом и трансформационном, а также к выработке возможных путей по уменьшению воздействия системы родного языка на изучаемый.

### Литература

1. Артёмов В. (1973). Единство анализа и синтеза при структурно-функциональном изучении речевой деятельности. *Материалы Всесоюзной научной конференции "Анализ и синтез как взаимообусловленные методы экспериментально-фонетических исследований речи"*. Минск.
2. Барышникова К., Гайдучик С. (1973). О просодических единицах. *Материалы Всесоюзной научной конференции "Анализ и синтез как взаимообусловленные методы экспериментально-фонетических исследований речи"*. Минск.
3. Верещагин Е. (1968). Понятие интерференции в лингвистической и

- психологической литературе. *Иностранные языки в школе*, Вып.4. Москва: Высшая школа
4. Касевич В. (1977). *Элементы общей лингвистики*. Москва
  5. Леонтьев А. (1974). *Речевая деятельность. Основы теории речевой деятельности*. Москва: Наука.
  6. Метлюк А. (1986). *Взаимодействие просодических систем в речи билингва*. Минск.
  7. Мечковская Н., Скороход Е. (1991). Стратегии восприятия текста и факторы непонимания его денотативной структуры. *Проблемы лингвистики текста*, вып.4. Минск.
  8. Поливанов Е. (1968). *Статьи по общему языкознанию*. Москва.
  9. Соколов А. (1947). Психологический анализ понимания иноязычного текста. *Изв. АПН РСФСР*, вып.7. Москва.
  10. Фланаган Д. (1968). *Анализ, синтез и восприятие речи*. Москва.
  11. Шевалдышева Е. *Модификации консонантных стыков акцентных единиц*. Автореферат кандидатской диссертации.
  12. Chomsky N. (1993). *Language and thought*. London
  13. Grosjean F. (1982). *Life with two Languages. An introduction to Bilingualism*. Cambridge
  14. Lieberman P. (1964). *Intonation, Perception and Language*.
  15. Close R. (1982). *English as a Foreign Language: It's constant grammatical problems*. 3-rd ed. London: George Allen c.U.
  16. Fries Ch. (1952). *The Structure of English. An introduction to the Construction of English Sentences*.

## Summary

Speech perception is a multi-stage process. The problem is how to make a listener comprehend more when auditing a foreign text. According to the so-called grammar of immediate constituents, the mechanism of human sense perception passes certain stages when analysing newly received information. What is the minimal segment to be produced to a listener? Our research is another try to throw light on the problem. Analysing a text on the speech perception level we deal with such segments as the

word, syntagm, phrase or superphrasal unity. The listener resorts to the syntagm when he feels the necessity of the lexical, morphological or syntactical analyses to build up a phrase. In cases of the equal possibility to use different words in the same position or in cases of synonymy he deals with a separate word.

Our speech research is based on a complex psycho-linguistic approach aimed at answering the question which segments should be presented to a listener to provide his adequate comprehension of a given oral text. We used syntagmatical, lexical, morphological, phonetic analyses of English texts recorded by native speakers. In many cases we used the grammar of immediate constituents to construct a phrase to reveal the integrity of speech perception and speech production. We hope our experiment will help to improve the process of mastering a foreign language and the teaching process itself.

The data we obtained justified the assumption that a middle and lower level of a foreign language command dictates the necessity of using a grammar principle in building up the perceived utterance by separate elements. Evidently, all this confirms the fact that a man when comprehending a foreign text is ruled by the grammar principle of phrase reconstructing. Thus, proceeding from the results of our experiment, the process of comprehending an utterance greatly depends on its production. It is justified by the fact that the listener who understood a text fragment in a wrong way uses the grammar principle in its reconstructing. The experiment showed that the minimal segment influencing the comprehension of a foreign text is the word. But, the minimal segment the listener resorts to in a second listening of the fragment he didn't understand is the syntagm, because the full actualization of the sense of a word occurs only in the context. Such problems as interference, variability, recognizing and identifying words in the speech continuum under the conditions of artificial bilingualism deserve thorough consideration, taking into account the listener's command of a foreign language.

**Ligita Mykolaitienė**

*Šiaulių universiteto*

## **MOKINIŲ RAŠYTINIŲ PASAKOJIMŲ ANALIZĖ: TEKSTO SEMANTIKA IR STRUKTŪRA**

Šiuo darbu buvo siekiama išplėsti mūsų žinias apie mokinių gebėjimus kurti rašytinius pasakojimus, apie naratyvinius modelius, vartojamus mokinių kalboje, teksto konstrukciją, sakinio struktūrą, mokinių lingvistinę kompetenciją.

Tuo tikslu buvo išanalizuoti ketvirtokų rašiniai – žygio į gamtą išpūdžiai. Kurdami pasakojimus, mokiniai rėmėsi įvykusiais faktais, atmintimi, patirtais išgyvenimais. Visuose rašiniuose pasakotojas yra ir pagrindinis veikėjas, perteikiantis asmeninius išpūdžius.

Mokinių darbų analizė leidžia teigti, jog pradinukai išmano bendruosius pasakojimo struktūros reikalavimus – pasakojimų struktūrai būdingas įrėminimas, tipinės pradžios ir pabaigos, pasakojimų turinys susijęs laiko nuoseklumo principu, sakiniai tekste siejami diachroniniu ryšiu, įvykiai pasakojami būtuojų laiku. Teksto organizacija primena įvykių grandinėle – kintančiame laike įvykiai seka vienas paskui kitą, pasakojimams būdinga aiški veiksmo raida.

Mokinių pasakojimus galima suskirstyti į smulkesnius epizodus ir pritaikyti jų tekstų struktūrai amerikiečių mokslininko D.E.Rumelhart (1975, 214) formulę: **Epizodas** → **Įvykis + Reakcija**. Preliminari mokinių tekstų analizė leidžia teigti, jog pradinukai suvokia priežastinius ryšius tarp įvykio ir veikėjo reakcijos. Pradinių klasių mokiniai geba motyvuoti įvykius, jų kaitą, veikėjų būseną, jos transformaciją. Bandytas paaiškinti veikėjų būsenos kaitą, priežastinių ryšių ieškojimas transformacijai pateisinti kartais yra varomoji pasakojimo jėga.

Šio amžiaus vaikai (10–11 m.) pasižymi plačia lingvistine kompetencija. Mokinių rašiniuose įvairiai yra reiškiamas laikas: leksiškai – specialiais žodžiais; sintaksiškai – žodžių formomis bei konstrukcijomis vientisiniame sakinyje arba sudėtinio sakinio šalutiniu dėmeniu:

### **1. Pagaliau prasidėjo trečioji pamoka.**

2. Kitą dieną, pasiėmęs savo senąją kuprinę, išėjau į mokyklą.
3. Grįžęs pasakojau mamai, kaip ten buvo.
4. Kai atėjo rytas, aš išėjau į mokyklą...

Šių sakinių veiksmo laikas nusakomas įvairiomis priemonėmis:rieveksmiu (1), daiktavardžio linksniu (2), dalyviu (3), šalutiniu sakinio sudėtinio dėmeniu (su laiko jungtuku **kai**).

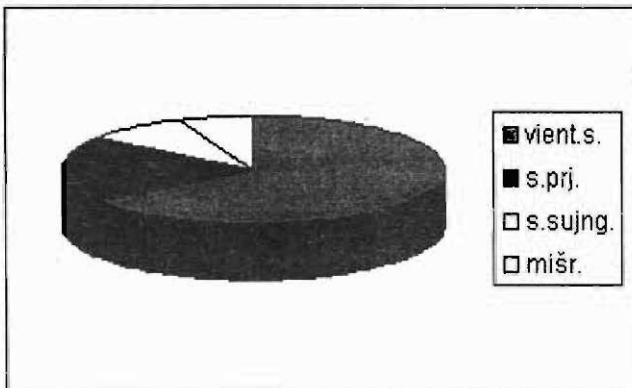
Aktuali yra morfologinė laiko raiška – pradinukai rašiniuose permelyg monotoniškai vartoja vieno laiko (būtojo kartinio) veiksmažodžių formas. Toks vienalaikiškumas daro kalbą aiškia ir nuoseklia, nors šiek tiek nuobodžia.

Vieta pradinukų pasakojimuose reiškiamą ne tokiomis įvairiomis kalbos priemonėmis, dažniausiai tik leksinėmis - daiktavardžiais (1),rieveksmiais (2):

1. Lauke matėm kiškių, stūrų pėdsakų.
2. Ten žaidėme slėpynių.

Sunkiau sekėsi mokiniams perteikti priežasties ir pasekmės ryšius. Šie ryšiai yra sudėtingi, vaikams nelengvai suvokiami, be to, mokiniai tiesiog nežino šiuos santykius aiškinančių leksinių priemonių.

Mokinių rašiniuose yra nemažai sudėtinių sakinių – jie sudaro 35% viso teksto (žr. 1 diagramą).



1 diagrama. Vientisinių ir sudėtinių sakinių santykis (%) mokinių pasakojimuose.

Nors vientisīnis sakīnys yra pagrīndīnis ketvīrtokū komunikācijas vienetas, tačīau vaīkū metalingvīstīnē nuovokā rodo aukštesnīo rango līngvīstīnīū vienētū vartojīmas kalboje. Vienu sudētīnīu sakīnīu aptarīamos ne tik kelīos situācijas, īvykīai, bet kartu ir nurodomas tas situācijas ar īvykīus sīejantis rīšys.

Daugīausīa mokīnīū rašīnīuose sudētīnīū prījungīamījū sakīnīū. Šalutīnis sudētīnīo sakīnīo dēmuo dažnīausīai eīna po pagrīndīnīo sakīnīo ir yra jungīamas prīe kontentīnēs rīekšmēs būdvardžīo, pvz.: **Mums buvo labai įdomu, ką ten mokytoja turi.**

Kai kurie sudētīnīai prījungīamīeji sakīnīai yra gana īlgī ir gana sudētīngos struktūros: sakīnyje jungīami kelī vienarūšīai šalutīnīai dēmenys (1), susīdaro šalutīnīū sakīnīū laīpsnīai (2), nevīenarūšīai šalutīnīai dēmenys (3):

1. **Kelias buvo trumpesnis, nes ėjom pievom ir nereikėjo eiti per brūzgynus.**
2. **Ketvirtadienį mokytoja išdalino lapukus, kuriuos reikėjo paduoti mamai, kad ji pasirašytų, ar leidžia į žygį Velniapilin.**
3. **Kai užlipom aukštyn, pamatėm, kad ten pilna šaltinio išgraužtų urvų.**

Sudētīnīus sujungīamuosīus sakīnīus mokīnīū pasakojīmuose dažnīausīai sudaro du dēmenys, eīnantys tam tīkra laīko atžvīlgiu apibrēzta sēka (taip, kaip vyko rīešīnīai). Sakīnīo dēmenīms būdingas sintaksīnis paralelīzmas: sujungīamījū sakīnīū dēmenīs sīeja jungtukas **ir**, tarīnīū formos, panašī žōdžīū tvarka, pvz.: **Paskui velnias supykęs sukėlė baisią audrą, ir bažnyčia su vienuolynu nugrimzdo į žemę.**

Rašīnīuose mokīnīai vartoja mīšrījū sakīnīū, kurie susīeti kelīū tīpū santykīais – sujungīamīsīais ir prījungīamīsīais. Kai kurie mokīnīū rašīnīuose esantys mīšrīeji sakīnīai yra labai sudētīngos sandaros ir pakankamai īlgī, pvz.: **Ryte, kai nuėjau į mokyklą, žūriu, jog visi vaikai atneša tuos lapelius, kuriuos davė mokytoja, o jie su tėvelių parašais!** Iškyla problema – ar tai sudētīngas sakīnys, kurīo struktūrā vaīkas renkasi sąmonīngai, ar tai yra vaīko negebējīmas rasti sakīnīo rībū? Norīnt parašyti taisyklingā sudētīnī sakīnī, rīekīa susīeti kelīs vientisīnīus sakīnīus semantīnīu ir gramatīnīu rīšīu (kartais tenka keīsti žōdžīū tvarkā, praleīsti kai kuriuos žōdžīus ir pan.).

Mokīnīū darbū analizē leidžīa teīgti, jog pradīnīū klāsīū mokīnīai sūvokīa

giliaj sakinio struktūrą.

### Išvados:

1. Šio amžiaus vaikai išmano bendruosius pasakojimo struktūros reikalavimus – mokinių sukurtiems pasakojimams būdingas įreminimas, tipinės pradžios ir pabaigos, turinys susijęs laiko nuoseklumo santykiais, sakiniai siejami diachroniniu ryšiu.
2. Laikas mokinių rašiniuose reiškiamas įvairiai – leksiškai, sintaksiškai, morfologiškai. Aktuali morfolginė laiko raiška – pernelyg monotoniškas vieno laiko formų kartojimas yra dažna stilistinė mokinių rašinių klaida.
3. Mokiniai kalboje vartoja nemažai sudėtinių sakinių. Sudėtinio sujungiamojo sakinio dėmenys dažniausiai jungiami pagal laiko ryšį. Dėmenų vienalaikiškumo, veiksmų sekos ryšį rodo ne tik jungtukas **ir**, dažniausiai siejantis sakinius, bet ir to paties veiksmo bei laiko veiksmažodžių formos.
4. Išanalizavus mokinių rašinius galima teigti, jog mokant pradinukus rašomosios kalbos tikslinga į ugdymo procesą įtraukti užduočių, mokančių vaikus transformuoti sakinius: iš kelių paprastų sakinių sudaryti vieną sudėtinį arba atvirkščiai – sudėtinį sakinį išskaidyti į kelis vientisinius sakinius.

### Literatūra

1. Gučas A. (1990). *Vaiko ir paauglio psichologija*. Kaunas: Šviesa, 132–134.
2. Kemper S., Edwards L.L. (1986). Children's expression of causality and their construction of narratives. *Top Lang Disord*, 7 (1), 11–20.
3. Kemper S. (1984). The Development of Narrative Skills: Explanations and Entertainments. *Discourse Development. Progress in Cognitive Development Research*, edited by Stan A. Kuczaj. New York: Springer-Verlag, 99–121.
4. Nauckūnaitė Z. (2000). *Iškalbos mokymas*. Kaunas: Šviesa, 71–73.
5. Rumelhart D.E. (1975). Notes on a schema for stories. *Representation and Understanding Studies in Cognitive Science*, edited by Daniel G. Bobrow and Allan Collins. New York: Academic Press, 211–235.

### Summary

## ANALYSIS OF PUPILS' WRITTEN NARRATION: SEMANTICS AND STRUCTURE OF TEXT

The aim of this study was to expand our knowledge related to pupils' abilities to create written stories, about narrative models used in pupils' speech, text construction, sentence structure and pupils' linguistic competence.

With that end in view, from 4 pupils' compositions describing their impressions of a walk were analysed. According to the analysis of pupils' works it is possible to state that pupils of primary school understand the general requirements of narrative structure: the framing characteristic of narrative structure, typical openings and conclusions the contents of narration are arranged in chronological sequence, sentences in the text follow the sequence of events. The organisation of the text reflects the chain of events: the events are linked, follow each other, a clear progression of action is characteristic of stories.

While creating stories, the narrators try to describe the changing state of the characters. Sometimes the motive behind a story is an attempt to explain the changing state of the characters, a search for causal relations justifying a transformation.

Children of this age (10-11 years old) show a high degree of linguistic competence. In pupils' stories, time is expressed by various means: by special lexical means, by word forms and constructions (in the simple sentence) or by a component of the composite side sentence (a form of the side sentences is rather complicated) on the syntactical level. Time is expressed morphologically: verb forms of one tense (Past Tense) are used in rather a monotonous way by pupils at primary school.

In pupils stories there is a great number of compound sentences (35% of all the sentences in the text) where the order of constituents reflects the sequence of events simultaneity and succession are indicated not only by the sentence-connector **and**, but also by verbs of the same tense and form.

An analysis of pupils' stories shows that in teaching writing skills it is useful to include exercises that would teach children how to transform

sentences: to form one composite sentence from several simple sentences or vice versa – to decompose a sentence into several simple sentences.

**Maija Burima**

*Daugavpils Pedagoģiskā universitāte*

## TELPLAIKA SEMANTIKA J.AKURATERA DZEJOĻU KRĀJUMĀ "ZIEMEĻOS"

J.Akuratera 2.dzejoļu krājums "Ziemeļos" izdots 1906.gadā. Tajā atrodamas daudzas svarīgas dzejnieka mākslinieciskās pasaules izveides iezīmes. Vispirms jau to nosaka krājuma nosaukumā ietvertā semantika.

Ziemeļi ne latviešu folklorā, ne Latvijas kultūrvēsturiskajā receptijā nav kaut kā īpaši izcelts telpiskais orientieris. Folklorā tas visbiežāk projicējas pasakās, kurās minēta Vēja māte ar saviem četriem dēliem: ziemeļa, rīta, vakara un dienvidus vēju. Tā paslēpj no viņiem bārenīti, kuru visbeidzot dienvidus vējš aiznes uz laimības dārzu. Šī motīva pasakās reizēm tiek izcelta dienvidus vēja īpašā labvēlība, kas aluzoriski norāda uz ziemeļu vēju (tātad arī uz ziemeļu pusi kopumā) kā pretstatu.

Arī savu kultūrvēsturiski telpisko virzību attiecībā pret citām Eiropas, Skandināvijas valstīm Latvija nav kراسi mainījusi, kā tas, piemēram, notika Krievijas vēsturē Pētera I laikā. Tolaik Krieviju skāra sarežģītas metamorfozes valsts iekšējā dzīvē. Pirms tam valstī dominēja orientācija uz austrumiem – Bizantiju. Šādā situācijā Pēteris I Krievijai norādīja, ka par vienīgo civilizācijas avotu var kļūt Rietumeiropa. Eiropas kultūras (pirmām kārtām Francijas) propaganda un pieaugošā sekularizācija valstī bija viens no galvenajiem iemesliem, kāpēc austrumi zaudēja savu nozīmi Krievijā. Jaunā Krievija neidentificēja sevi ar Eiropu visos aspektos, tā tika uztverta kā jauns veidojums ar jaunu attieksmi pret Rietumeiropu. Krievija pakāpeniski no virzības uz austrumiem pārorientējās uz ziemeļu apziņu, ko noteica tās ģeogrāfiskais stāvoklis attiecībā pret Eiropu. Krievija šajā laikā uztvēra sevi kā atdzimstošu nāciju, un šī procesa ietvaros ziemeļi lielā mērā bija atdzimšanas simbols. Arī literatūrā šo ievirzi uzskatāmi demonstrē A.Puškina dzejolis "Я памятник себе воздвиг..." kā panorāmiska vīzija, M.Lomonosova "Oda", kur Krievija tiek saistīta ar ziemeļiem.

No šīs vēsturiskās koncepcijas izriet daudzām krievu romantiskās kultūras parādībām raksturīgā antitēze “ziemeļi – dienvidi”, kurai piemīt vērtību raksturs. “**Ziemeļi** ir cietums (Pēterburga – vara, mietpilsoniskas važas), aukstums, iznīcība; **dienvidi** ir brīvība (Kaukāzs, jūra). Tomēr šī antitēze nav absolūta. Ir tādi krievu dzejnieki, piemēram, Baratinskis, B.Odojevskis, kuriem ziemeļi, līdzīgi citu dzejnieku dienvidu traktējumam, ir radoši.” (Федоров 1994, 323)

J.Akuraters sāk savu iepazīšanos ar krievu kultūru 1903.gadā. Viņš mēģina iestāties Maskavas Augstskolā, lai studētu medicīnu, tomēr viņam izdodas kļūt vienīgi par brīvklaušitāju Juridiskajā nodaļā. Šajā laikā dzejnieks bieži apmeklē Rumjanceva bibliotēku. Viņš daudz lasa filozofiska satura grāmatas, īpašu vērību veltot F.Niče un M.Štirnera darbiem. Maskavā J.Akuraters nodzīvo līdz 1905.gadam, un P.Ērmanis atzīst: “Kā dzejnieks viņš šai laikā nemitīgi atīstīja un padziļināja savu individualitāti.” (Ērmanis 1938)

J.Akuraters, būdams pilnībā pazīstams ar to saturu, ko ziemeļiem piedēvēja iepriekšējie kultūras tipi un tradīcijas, modernismam raksturīgās neomītiskās apziņas ietvaros rada savu poētisko versiju par ziemeļiem.

Svarīgākās šī dzejoļu krājuma tēmas, nozīmīgākie rakstnieka mākslinieciskās pasaules telplaika pretstati redzami jau iepriekšējos viņa darbos, bet krājumā šīs iezīmes vispirms tiek aktualizētas ar struktūras palīdzību. Dzejoļu krājumu “Ziemeļos” veido 2 daļas, kas piesaka visai J.Akuratera pasaules ainai būtisku kontrastējumu *civilizācija, sociums, pilsēta – nebrīve // daba, lauki – brīvība*.

1.nodaļa – “Aizslēgts nams” ietver disharmoniskas telpas, sprosta jēgu. Tai pretstatīta 2.nodaļa – “Saules dārzos” – nosaukuma simbolika: atvērta dabas telpa. Tomēr katra no pieteiktajām nodaļām vienlaikus uzrāda iekšējās attīstības dinamiku. “Aizslēgtā namā” tā ir kustība no indivīdam piemītošās nebrīves sajūtas apzināšanās uz domām par nākotni, ideāliem, kuri lirisko varoni balsta ceļā uz mērķi. “Saules dārzos” ir daudz personiskāka, intīmāka nodaļa, tajā dzejnieks vairākas 1.nodaļā deklarētās tēmas izvērš subjektīvo pārdzīvojumu kontekstā.

Vienlaikus nodaļu nosaukumi sniedz ieskatu J.Akuratera poētikas semantiskajā struktūrā. Nosaucot 1.nodaļu “Aizslēgtā namā”, dzejnieks, lietodams semantēmu “nams” latviešu mentalitātei organiski tuvākās

semantēmas “māja” vietā, pasvītro telpas bezpersoniskumu, pasludina to par antitelpu. Savukārt 2.nodaļa aktualizē uzreiz divas J.Akuratera poētiskās mitologēmas – dzejnieka visbiežāk lietotās t.s. *dzejnieka vārdnīcas* – leksēmas: saule un dārzs. **Saule** viņa darbos ir laika kategorija, laika mērīšanas instruments, kas aizstāj mehānisko pulksteņlaiku. **Dārzs** nereti nozīmē grūtības un šķēršļus, kas jāpārvar, lai sasniegtu augstāku garīgās attīstības līmeni. Tas nereti ir dārzs romantiskajā izpratnē – vieta personības emocionālajiem pārdzīvojumiem. Tomēr, neskatoties uz nodaļu nosaukumos izvirzīto sastatījumu, tās neveido divas oponentējošas satura vienības, bet gan katrā no tām pieteiktais kontrastējums ir izdzīvots no jauna – ar piebildi, ka 1.nodaļā uzsvars tiek likts uz telpisko orientieru iztīrījumu, bet 2.nodaļā uzmanība tiek koncentrēta uz individuālismam raksturīgajiem cilvēka garīgo vērtību meklējumiem.

Jau pirmajā krājuma dzejolī “Slēgts” ir izvirzīta nostādne, ka liriskais varonis – meklētājs – gan garīgā, gan fiziskā ziņā ir implicēts slēgtā telpā. Tajā

“Es debess bezgalības neredzu,  
Ne saules kāpjām...  
Uz logiem savītušas puķes stīdz  
Uz jumtiem kvēpi guļ [..]  
Uz mana sliekšņa sāpes sēd  
Ar asu dunci...”

(Akuraters, 5)

Liriskā varoņa vēlme – “būt dieva dēlam”. Viņš orientējas uz romantiskiem ideāliem – jūru, vētru, un cenšas izrauties no vienas telpiskās izjūtas, lai atrastu citu, kas harmonētu ar dvēseli. Dzejolī “Mans vanags” tagadnes situāciju iezīmē traģika, kas mijas ar cerību:

“Nu dzelzs un akmens manu ceļu slēdz,  
Ne zeme vairs zaļo, ne saule lēc. [..]  
...Mans vanags tad celsies un saulei pretī skries  
Kad dzelzs un akmens drupas sašķelsies!”

(Akuraters, 6)

Varonis atmiņās kavējas pagātnē. Tā aina, kas sākotnēji raksturīga laika struktūrai, pilnībā atbilst nacionālā romantisma konceptam:

“Ai, dvēsele, nu sāpēs drebi tu [..]

Cik sen vēl dega tavas ugunis  
 Spožbaltās liesmās,  
 Kā jūras bangas kļiedza tavas dziesmas  
 Un zeltā mirdza rītos auseklis,  
 Es vainagu tev biju novijis.  
 Un nu tu guruse [..]”

(“Šaubu naktī”; Akuraters, 7)

Šādā telpaika segmentu pretstatījuma situācijā liriskais varonis ieņem īpašu pozīciju, kas atbilst tās sagādātajiem pārdzīvojumiem. To raksturo tādi orientieri kā:

uz *sliekšņa sāpes* (“Slēgts”),  
*šausmu pusnakts laiks* (“Šaubu naktī”) [izcēlums mans –  
 M.Burima].

Dotajā kontekstā sliekšnis un pusnakts ir telpas un laika robežpunkti, kas rosina domu jaunai izteiksmei. Robežapziņa, sliekšņa situācijas sajūta ir raksturīga modernā indivīda apziņas pazīme. Krājumā “Ziemeļos” tā iezīmē pāreju no romantiskas pasaules ainas atveidojuma uz modernistisku. Sākotnēji pieteikto romantisma skatījumu manifestē dažādi simboli – kalns, ziemeļzeme, drupas, pusnakts, vētras (“Balādē”). Bieži akcentēts ir vanaga tēls un viņam līdzās tādi telpiskie orientieri kā auseklis, zvaigzne austrumā, dienvidzeme meklētā. Optiskais skatpunkts ir vērst uz kalniem un tālēm, kam pretstatā ir tagadne – tumsa, iznīcība, purvs.

Tomēr, sākot ar krājuma 11. dzejoli “Es neticu”, iezīmēta pāreja no šī viennozīmīgā pasaules modeļa uz jaunu, ar citu vērtību sistēmu pildītu dzīves redzējumu, kur agrākie ideāli iemanto jaunu sematisko slodzi vai pilnībā zaudē to:

“Es ērgļiem neticu, kas augsti  
 Pret vētru un pret sauli skrien.”

(Akuraters, 18)

Romantiskie ideāli, kas bija orientēti uz kolektīva nacionālās pašapziņas formēšanos atmodas laikā, atšķiras no modernā indivīda apziņā notiekošajām iekšējām pārmaiņām. Tāpēc liriskajam varonim jāiet savs, iepriekš nebijušu meklējumu ceļš, jānonāk pie savas *nākotnes domas* (Akuraters, 20), kas ir:

“Vēl nebijis prieks!

Vēl nebijis cilvēks! [..]  
Tas elkus sadedzinās,  
Tas dzīvībai vārtus vērs!”

(“Netik šīs dienas...”; Akuraters, 20)

Nākotnes cilvēkam visas dvēseles kolīzijas ir jāizdzīvo vienam, jo individuālisms atceļ draudzības konceptu, kas ir viena no svarīgākajām romantisma ētiskajām kategorijām. Romantismam raksturīgās garīgās radniecības idejas, kuras kontekstā draudzība ir virssociāla, virspolitiska parādība, ideāls pasaules uzbūves modelis.

Savukārt J.Akuratera liriskais varonis savās pārdomās konstatē:

“Bet miera nav, ne **drauga**;  
Kas cilvēkam **draugu** dos?  
Kaut suns pie manis būtu  
Es acīs tam skafītos.”

(“Vakars”; Akuraters, 17 [izcēlums mans – M.Burima])

Tādēļ likumsakarīgi, ka 2.nodaļa sākas ar sava “es” izvirzīšanu pasaules ainas centrā. Liriskā varoņa dziesma kļūst “..kā dievu skumjas, kad pievilas tie cilvēkā” (“Mana dziesma”; Akuraters, 25). Tā neapšaubāmi ir F.Nīčes ideju inspirēta dzeja, kas pasludina citādo cilvēku, visu vērtību pārvērtētāju un izmanto laikmetīgo Dieva nāves saukli. J.Akuraters aicina cilvēkus “Dieva nāves” situācijā pašiem piepūlēties, lai veidotu savas dzīves. Viņaprāt, indivīds nespēj dzīvot bez vērtībām, bet par visu vērtību mēru kļūst viņš pats, viņa morāles principi. Vienlaikus dzejnieks uzsver, ka vecās vērtības ir zaudējušas savu spēku un jāsāk izvirzīt jaunas:

“Es nīstu Olimpu un dievus mirušos,  
Jo arī man klās laiks reiz segu baltu;  
Kam nestai gāt tad zaļos vainagos,  
Kam neuzcelt sev pašam tempļi staltu?”

(“Es nīstu Olimpu”; Akuraters, 28)

Par galveno kritēriju šajā vērtību pārvērtēšanas procesā izvirzīts iekšējais cenzors – **sirds**, jo tajā sintezējas zemes un dvēseles sfēras, kā garīgais un jutekliskais, cildenais un kārdinošais:

“Tevim [sirds] pieder spulgās zvaigznes  
Tevim zemes sapnis kairs.”

(“Sirds”; Akuraters, 29)

Līdz ar to cilvēka rīcības galvenais katalizators vairs nav ārpus viņa (Dievs, sabiedrība), bet gan viņā pašā. Tomēr dzejnieka redzējumā daudzi nav vēl gatavi šādai atbildībai par sevi, par savām domām un rīcību. Tādēļ J. Akuraters izvirza 2 ļaužu grupas:

1) **milži**, ar tiem saprot gara milžus, kas ir gatavi sava iekšējā cenzora attīstīšanai, dvēseles izaugsmei;

2) **glēvuļi**, kuru gars vēl nav pamodies iekšējām pārmaiņām:

“No rīta agri,  
Tad čūs vēl glēvuļi saltie,  
Tad milži pa ielām staigā,  
Tie agro sauli mīl.”

(“No rīta agri...”; Akuraters, 30)

Krājuma liriskais varonis arī identificē sevi ar vienu no milžiem, jo atzīst, ka:

“No rīta agri  
es mīlu pa ielām staigāt,  
Gaišos ziedoņa rītos,  
Kad saule nāk,  
Kad pilsēta mostas ...”

(“No rīta agri...”; Akuraters, 30)

Modernā kultūras tipa domāšanas ietvaros izcēlums *es – citāda*, *es – īpašais* noved pie slēdziena *es – dievs*, jo milžiem ir dievu marķējums: “galvas zaļiem vainagiem vītas”, kas neapšaubāmi norāda uz viņu dievišķo piederību. Izredzētajiem “..izredzēto valodas zīmes” (Kursīte 1999, 406), secina J. Kursīte par latviešu dekadentiem. Šo apgalvojumu var paplašināt: izredzētajiem – savdabīga laika uztvere un izpratne. Krājumā par svarīgāko temporālo kontrastējumu kļūst opozīcija *mirkļis – mūžība*, kas sakņota laikmetam aktuālā laika uztverē, kuru A. Bergsons ir formulējis mācībā par ilgstamību. Franču filozofs atsakās no objektīvā laika realitātes, ar kuru operē pati zinātne, un par īsteno laiku pasludina subjektīvo pārdzīvojumu, indivīda psihes kustību, apzīmējot to ar terminu “ilgstamība”. Laiks, ko definē pozitīvās zinātnes, A. Bergsona terminoloģijā raksturots kā “abstraktais”, “matemātiskais” – tas ir telpas tēls, viendabīgs, dalāms, statisks. Turpretī ilgstamība ir daudzpusīga, nedalāma, neizmērāma, tā ir nepārtraukta tapšana. Tās ietvaros katrs acumirkļis – neatkārtojama vērtība:

“Nav cilvēkam mērķu,  
Nav dzīvībai darbu [..]  
Tik acumirkļis,  
Tik acumirkļis, –  
Bet lielāks un skaistāks,  
Kā mūžība viņš.”

(“Zem baltiem kokiem”; Akuraters, 31)

Laika uztveri J. Akuratera interpretācijā veido mirkļu punktējums, kas vienlaikus ir gan vērtība pati par sevi, gan vedina no viena šāda punkta uz nākamo, veidojot nepārtrauktu punktu ķēdi – dzīvi:

“Tev slava dzīve! Slava taviem mērķiem,  
Tev slava izmisumam nāvīgam!  
Par dieviem bagātāks no acumirkļa esmu,  
Es nepiedošu – bijušam.”

(“Ik acumirkļis”; Akuraters, 32)

Nepārtrauktajā mirkļu attīstībā jeb ilgstamībā dzejnieks īpaši akcentē tos brīžus, kas ir kādu pretstatu saduras punkti, “sliedņi”, robežas vai iezīmē pāreju no viena statusa citā. Diennakts ritumā tā ir dienas un nakts mija. Šādi brīži ir īpaši sakrāli, augstākas izzīņas norises, kas laika uztverē ienes garīgumu:

“Kad diena ar nakti satiekas  
Pie sarkanās debess pamalas,  
Vissvētākā brīdī,  
Kad zemes vaļņi rimst,  
Tad mana dvēsele mostas!”

(“Kad diena ar nakti...”; Akuraters, 34)

Šo domu dzejnieks akcentē vairākkārt, ikreiz pasvītrojot šo robežmirkļu īpašo statusu dvēseles dzīvē:

“Klusi topiet...  
Pār pasauli vakars iet. [..]  
Un dvēselē krāšņākā dziesma mostas.  
Atvērti drīzi tiks zvaigznēm vārti...  
Mana sirds, nu būs dzīvības stunda,  
Dzīvības stunda...”

(“Dzīvības stunda”; Akuraters, 36)

Subjektīvās laika uztveres vadīts, J. Akuraters acumirkļa svarīgumu spēj pielīdzināt visas dzīves ritējuma nozīmībai:

“Rītā nebūs vairs laimes šīs.

Acumirklis – dzīvības karalis.”

(“Rītā nebūs vairs...”; Akuraters, 41)

Robežapziņa laikā ir cieši saistīta ar robežapziņu telpas strukturējumā. Liriskajam varonim ir būtiski konstatēt savu vietu un emocionālo stāvokli laika plūduma kontekstā. Zīmīgi, ka tas visos aspektos atrodas krustpunktā, krustceļos:

laika ziņā – starp dienu un nakti “..ar zeltu rietošā saule pielēja debesi”;

telpā:

1) starp divām stihijām – zemi un ūdeni (“uz krastmalas es sēdu”),

2) starp debesi un zemi, t.i., starp 2 sfērām

(“Pār mani liepas un apses / Lapainas rokas pleš, [...] / Rasota pļavas vīle / Manas kājas sedz”);

uz divu emocionālo stāvokļu robežas (“laimīgs un piekusis”).

Tieši šāds duālas apziņas, divkāršas piederības stāvoklis, kas iepriekšējā kultūras tipa determinētajā cilvēkā izsauktu nomāktību, neziņu, J. Akuratera pasaules ainā ir harmonija, jo visas nosauktās antitēzes apvieno dzejoļa “Miers” nosaukumā pieteiktā sintēze. Mieru dzejnieks saprot kā atrašanos dažādu lielumu saduras punktā un jaunas iespējas garīgās dzīves attīstībai.

Interesanta ir krājumā atklātā sapņa laika koncepcija. Sapnis ir ārpus objektīvā laika ritējuma esošs un tāpēc – pārreāls. Viena no literārā sapņa funkcijām ir iespēja ļaut liriskajam varonim “iziet ārpus sevis” un ieraudzīt sevi no malas. Sapnī notiek īpaša iekšējās pasaules, varoņa dvēseles pieredzes materializācija, tāpēc pats varonis it kā dubultojas, vienlaikus kļūstot par sapņa objektu un subjektu. Sapnis veicina objekta subjektivitātes atklāsmi. Akuratera liriskajam varonim (dzejolī “Atnāc vēl pie manis”) var būt gan debesu, gan zemes sapnis. Tas apliecina, ka viņš ir dzejnieks, kuram piemīt neomītiskā apziņa. J. Akuratera liriskā varoņa uztverē sakrālas, ar īpašu jēgu apveltītas vērtības pretējā, demitoloģiskā apziņā ir bez jebkādas emocionālās slodzes, neitrālas. Tādēļ viņa cilvēks uzlūko pasauli kā dzīvu – šī vārda tiešajā nozīmē – realitāti. Mijattiecības ar to iemanto nevis vienpusēju, bet abpusēju raksturu:

“Pie dzīvības vārtiem

Tu klauvēsi reiz,  
Kad maldu saites vairs acis  
Neseġs ar spoġiem vispasaules niekiem.”

(“Pie dzīvības vārtiem”; Akuraters, 59)

Svaņġa vieta dzejoļu krāġuma telpisko kontrastējumu vidū ir opozīcijai dzimtene, māġas // cietums. Māġas ir mazākais, bet visnozīmġgākais lokuss dzimtenes telpas struktūrā. Tās saistās ar svarġgākajiem J.Akuratera poētiskās vārdnīcas simboliem: meġu, dārzu, ābelēm, ar poētisko vārdnīcu dotajā kontekstā saprotot dzejnieka bieġāk lietotos vārdus – apzīmējumus, piemēram, dzejolis “Māġās” (Akuraters 49). Dzimtene J.Akuratera izpratnē ir svētlaieme, idille. Tās raksturġgākie atribūti – ozolu birzis, tauriņu deġa debess zilgmē, upe, koki, stabule un dziesma. Jūtas pret dzimteni ir pielīdzināmas jūtām pret vistuvāko cilvėku:

“Viņai es skaistajās acīs vēros,  
Vēros bez gala un iemīlējos  
Zemes bērns viņas dieviġkos smaidos...  
Tad diena, kā karaļmeita nāca,  
Tai acīs kaislība gaviļēja.”

(“Dzimtenē”; Akuraters, 47)

Tādēġ dzimtene J.Akurateram ir nevis abstarkts jēdziens, bet viņa būtība, eksistencei organiski nepiecieġama vērtība. Pretstats šādai “dzimtenes–māġas” atmosfērai pagātnē, ir tagadne – cietums, kuru simboliski implicē akmens nama, purva tēli:

“Trīskārt ir aizslēġts logs,  
Trim bultām aizslēġtas durvis...  
Mana dūġa ar salauztiem spārnjiem uz grīdas dus...  
Kā mirušam manā sirdī viss kluss... viss kluss.”

(“Mana dziesma kā dūġa...”; Akuraters, 16)

Šādu telpas interpretāciju lielā mērā nosaka dzejnieka biogrāfiskais fons. Lielākā daġa krāġuma “Ziemeļos” dzejoļu sacerēti Rġgas Centrālcietumā 1905.gadā. Tādēġ daudzas krāġuma tēmas un motīvi ir radušies autora personġgās apziņas iespaidā. Tās organiski iekļauġas J.Akuratera un viņa lġgavas Marijas Diġleres sarakstes kontekstā. Ir vērojams, ka arī pēc dzejoļu krāġuma iznākšanas J.Akuraters producē tādu paġu pasaules redzējumu, protams, daudziem tā komponentiem:

sazarojoties un variējoties. Tā, piemēram, turpinot dzejoļu krājumā pieteiktās pārdomas par cilvēku, dzejnieks 1906.gada 14.februārī raksta:

“Te nīkdams es iedomājos, ka es roku pēc kāda liela liela prieka, kuru izracis es būšu bagātāks par karaļiem. Tādas ir manas gaišās stundas, kuru ir tik maz un pie kurām pieder arī šī, kad tev rakstu. Bet tad nāk citas un par tām es negribu rakstīt, jo tās es ienīstu. – Es daudz domāju pēdējā laikā par cilvēkiem: kas tie tādi ir par kukaiņiem? Liekas, ka Dievam līdzīgi, bet tomēr ļaunāki un mežonīgāki par tūģeriem. Liekas – pilni pārcilvēka sapņu un tomēr mirstīgi! Cik smieklīgi! Ko tad var sasniegt mirstīgs!” (RLMVM, 369741)

Neticība tagadnes cilvēkam mudina J.Akurateru jau ar pašiem pirmajiem literārajiem darbiem sludināt citādo nākotnes cilvēku. Šī doma tiek deklarēta arī dzejoļu krājumā “Ziemeļos”:

“Vēl rīta vējš  
Iz tālas sapņu zemes  
Vēl sirdī dzimstoša  
Nākotnes doma, kā dimants,  
Vēl nebijis prieks!  
Vēl nebijis cilvēks!”

(“Netik šīs dienas...”; Akuraters, 20)

Tā turpināta arī tālākajā J.Akuratera daiļradē: gan prozā, gan dzejā, un izraisa dzejniekā ētisko un estētisko ideālu apceri, kuras iespaidā rakstīta vēl kāda 1906.gada vēstule. Tajā atzīmēts:

“..man šķiet, ka visa zeme un debess plīsīs no sāpēm, no viņu ārprāta – bet tas nenotiek – nīkst tikai skaistums un patiesība, bet otra puse paliek – meli, seklums, gļēvulība aug kā treknas nātras pār skaistuma trūdiem...” Sakāpināto autsaidera situāciju paspilgtina rakstnieka paraksts vēstules nobeigumā – cietumnieks J.Akuraters. (RLMVM, 369743)

Sociuma meli un seklums, Akurateraprāt, vispirms iezīmējas caur līkulīgiem vārdiem, neīstumu sejās, darbos, rakstos, mietpilsonisku dažādu gara attīstības izpaušmju (zinātnes, mākslas) izpratni. To viņš demonstrē dzejolī “Ja manas sirds...”:

“Ja manas sirds tev nepietiek,  
Nekad tev neteikšu vārdus.  
Tūkstošiem vari salasīt

Citur šos niekus raibus un sārtus.

Kas vārdā izteikts – tas pazudis,

Vieta sirdī tik liesmai.

Visskaistākais dimants – kas neatrasts;

Vārds – beigas vissaldākai dziesmai.” (Akuraters 44)

Šāda dvēseles gloriificēšana ļauj runāt par aicinājumu piepildīt garīgo dzīvi ar visu daudzveidīgo cilvēcisko attiecību pieredzi. Liriskā varoņa uztveres pieteiktā *ziemeļu problemātika* kļūst daudzdimensionāla. Vispirms, turpinot romantisko tradīciju, ziemeļi uz telpiskās koordināšu ass iegūst negatīvo projekciju. Tomēr J. Akurateram tie ir ziemeļi nevis ģeogrāfiskā, bet gan garīgā izpratnē. Tie ir ziemeļi dvēselei, nevis augumam. Ziemeļzemi kā pūļa identifikācijas vietu un savu atšķirību jeb garīgo tālumnieciskumu attiecībā pret to dzejnieks attiecina ne vien uz sevi, bet arī uz saviem domubiedriem. Dzejoli veltījumā K. Jakobsonam J. Akuraters raksta:

“Kas mērojis tavas sāpes,

Kas saprot, cik dziļas tās?

Šīs tūkstošas ļaužu ciltis

To mūžam nezinās.

Tik sirds – tava mūžība viena

Un daiļums – tavs kalna gals,

Šai zemē tev neplauks rozes,

Te ziemeļu klints un sals.”

(“Dzejniekam”; Akuraters, 55)

Šādu ziemeļu izpratni J. Akuraters turpina ģenerēt arī tālākajā daiļradē. Stāstā “Puķes ziemeļos” (1912) **puķes** simbolizē radošus, jaunus nākotnes cilvēkus. Starp viņiem un mietpilsonisko sabiedrību jeb pūli ir milzīga plaisa, jo viņu domāšanu nosaka atšķirīgas apziņas;

- *māksliniekiem, t. i., puķēm – neomītiskā;*

- *pūlim, t. i., ziemeļiem – demitoloģiskā.*

Vienlaikus ziemeļi Akurateram var būt arī radošā sākotne, kur “..atveras zvīļošie mūžības vārti” (“Uz ziemeļu kalniem”; Akuraters, 50). Līdzīgu semantiku ziemeļu tēmas interpretācijā izmantojis arī K. Skalbe. Pasakā “Kā es braucu Ziemeļmeitas lūkoties” (1904) rakstnieks, “..attēlojot

ideālpasauli, latviešu literatūrai tradicionālā garā apelē pie skandināviskās sākotnes, veidojot vērienīgu, saturīgu pasaules ainu” (Stankeviča 1990, 69). Ziemeļmeitas telpu – debesis – raksturo atvērtība, bezgalība. K. Skalberm tā ir ideālsfēra. Jūrnieka gājiens ar Ziemeļmeitu debesīs ir ideāla iepazīšanas process. J. Akurateram ziemeļzemes ainavas kā radošās sākotnes atribūti ir priedes, kas “himnu šalc” (Akuraters 50), spožums balts, ledus kristālu dzirkstis.

Dzejniekam ir svarīgi, ka

“Uz ziemeļu kalniem, hidra tur neuzkāpj līdz,

Kas diendienā melnos purvos mūs žņaudza”

(“Uz ziemeļu kalniem”; Akuraters, 50).

Ziemeļu kalni ir starpnieki starp ikdienišķumu un eksaltēto mūžību. Tie atkārtoti citur krājumā sastopamo vārta tēlu (dzīvības vārti, mūžības vārti, zvaigžņu vārti) un raksturo J. Akurateram piemītošo vienas tēmas traktējuma invariantumu. Ziemeļu tēmas dubultsemantika apliecina dzejnieka mākslinieciskajai apziņai piemītošo duālismu. Dzejoļu krājums “Ziemeļos” organiski iekļaujas J. Akuratera literārās biogrāfijas attīstības procesā.

## Literatūra

1. Akuraters J. (b.g.). *Ziemeļos*. Rīgā: A. Gulbja apg.
2. Ērmanis P. (1938). Jānis Akuraters. *Kopoti raksti*, 1. sēj. Rīga: Roze.
3. Kursīte J. (1999). Latviešu dekadence. *Dzeja. Mītiskais folklorā, literatūrā, mākslā*. Rīga: Zinātne.
4. RLMVM, Nr. 369741, Ak. K 2 a/3.
5. RLMVM, Nr. 369743, Ak. K 2 a/5.
6. Станкевича А. (1990). Горьковская традиция в сказке К.Скалбе “Как я ездил к деве севера”. *Latviešu un krievu literārie sakari*. Daugavpils: DPI.
7. Федоров Ф. (1994). Краткий словарь романтического языка. *Эолова арфа*. Даугавпилс: SAB.

## Summary

### TIME AND SPACE SEMANTICS IN POETRY COLLECTION “IN THE NORTH” BY J.AKURATERS

J.Akuraters' poetry collection “In the North” (1905) reflects the characteristic features of artistic time and space in the modern culture: doubled consciousness, which could be defined as a sense of final border, doorstep.

In the structure of space it is expressed with images of a midnight, evening.

J.Akuraters is a poet with a neomythological view on a surrounding world. At the same time in his poetry collection “In the North” we can observe the development of the author's poetic mythology. The most expressive mythologemes for J.Akuraters are a house, garden, sun, mountain, cliffs.

A specific conception of poetic time is expressed by a dream. Within its limits poetical hero has a possibility to observe one self as if from outside. Toponymic semantics of the North is also of great interest. The North has 2 functions:

- 1) The North as a place for death of a spirit. In Akuraters' poetry this concept overlaps the romantic outlook of world.
- 2) The North as a creative basis, beginning, as a way to fulfillment of spiritual existence.

Similar conception can be found in a world understanding of other Latvian poets of modernism (e.g. K.Jakobson, K.Skalbe).

**Rita Bramane**

*Daugavpils Pedagoģiskā universitāte*

## **TELPAS MITĒMAS ANĢĻU LITERĀRAJĀ PASAKĀ 19.GS.BEIGĀS – 20.GS. SĀKUMĀ**

Angļu literārā pasaka 19.gs. beigās un 20.gs. sākumā ir izveidojusies kā īpašs literatūras žanrs, kas izceļas ar savu savdabīgumu Eiropas literatūras fonā.

Šo fenomenu var pētīt gan kultūrvēsturiskajā, gan literatūrzinātnes un literatūrvēstures kontekstā, gan salīdzinājumā ar bērnu literatūru un nacionālo folkloru un mitoloģiju.

Ar pasakas struktūras un pasakas elementu analīzi un sistematizāciju nodarbojušies tādi zinātnieki kā A.Potebņa, V.Props, Ž.Bedjē, A.Veselovskis, J.Meļetinskis un daudzi citi. Pasaka un arī literārā pasaka tiek uzskatīta par komplicētu multilīmeņu fenomenu, kuru var pētīt visdažādākajos aspektos – pēc sižeta, sižeta sastāvdaļām, pasaku un mītu arhetipa un simbolikas, telpas un laika kategorijas, pasakas lingvistiskajām īpatnībām u.tml.

Angļu literārā pasaka gūst ierosmi no folkloras un mitoloģijas (turklāt autori izmanto ne tikai savas tautas mutvārdu daiļrades motīvus, bet arī Eiropas mītu un folkloras mantojumu). Literārā pasaka gadsimtu mijā ir savdabīga parādība, kas iekļauj sevī gan “pieaugušo” literatūras iezīmes, gan tautas pasaku un mītu pārveidojumus.

Šī laika angļu literārā pasaka var tikt uzskatīta par dažādu žanru mantojumu: daudzi literāri paņēmienu, elementi un formas tika plaši izmantotas, pārveidotas, ievītas jaunās autoru radītās pasakās. Te atrodamas tādas literatūras formas kā, piemēram, balāde, ko pielietoja un pārstrādāja R.Kiplings; limeriks, kas iedvesmoja L.Kerolu utt.

Tradicionālie tautas pasaku tēli un arhetipi: varonis, viltnieks (triksteris), princese, pamāte u.c., ir revizēti un autoru transformēti, tie ieguvuši jaunas iezīmes un pielāgoti noteiktam mērķim. Tā, piemēram, Dž.Berija Pīters Pens apvieno sevī gan varoņa, gan viltnieka (trikstera) īpašības un iezīmes,

L.Kerola pasakā “Alise Aizspogulijā” pavīd viduslaiku bruņinieku un menestreļu motīvi, 20.gs. pirmajā pusē R.R.Tolkīna darbos parādās ķeltu leģendu un antīkās mitoloģijas acīmredzamā ietekme.

Kultūrvēsturiskajam aspektam angļu literārās pasakas izveidē ir neapstrīdama nozīme. Šis pasaku žanrs 19.gs. beigās un 20.gs. sākumā piedzīvo sava uzplaukuma periodu. Viena gadsimta laikā literatūrā ir attīstījušies daudzi literārie virzieni, literārās skolas. 19.gs. pirmā trešdaļa iezīmējas ar romantismu, kas savukārt sagatavo ceļu reālismam, precīzāk – kritizētajam reālismam. Šī virziena racionalitāte un praktiskums tiek nomainīti ar neoromantismu, kas pieņemas spēkā 19.gs. beigās. Tajā pašā laikā literatūra gadsimtu mijā tuvojas modernismam, kam raksturīgi īpaši izteiksmes veidi, formas un līdzekļi.

Tādējādi var secināt, ka angļu literārās pasakas autori ir veiksmīgi izmantojuši visu minētoto žanru un virzienu komponentus, vienlaikus pievienojot tiem pārstrādātus un pārdomātus folkloras un klasiskās literatūras paņēmienus un sastāvdaļas.

Telpiskās mitēmas angļu literārajā pasakā jāskata mākslinieciskā telpa laika izpratnes kontekstā.

Gadsimtu mijā šī kategorija ieguva dažas jaunas iezīmes. 19.gs. beigās un 20.gs. sākums ir zinātniski tehniskā progresa uzplaukuma laiks. Šim periodam ir raksturīgas intensīvas izmaiņas cilvēka garīgās dzīves novērtēšanā un apkārtējās pasaules uztverē. Tieši Lielbritānijas literatūrā viens no nozīmīgākajiem ietekmētājiem bija milzīgais tehniskās attīstības lēciens, kas pakāpeniski mainīja ierasto sabiedrības slāņu sistēmu un arī cilvēku dzīves uztveri. No kultūras un zinātnes viedokļa – šajā periodā, 19.gs.–20.gs. mijā, cilvēks sāka atbrīvoties no viktoriāņu laika konservatīvajiem, bieži vien divkosīgajiem pieņēmumiem un nosacījumiem.

Turklāt iepriekšējā dzīves ritma stabilitāti nomainīja paātrināts dzīves temps, kur katram indivīdam vairs nebija tik stingri nosacītas, noteiktas vietas sabiedrībā. Cilvēks beidzot spēja ļoti skaidri apzināties sevi kā neatkarīgu personību ar saviem principiem un kaislībām, un šajā procesā viņam palīdzēja dažādu zinātņu, īpaši psiholoģijas un dabas zinātņu, atklājumi.

Neapšaubāmi, ka viss, kas veicināja apvērsumu cilvēku apziņā, dziļi ietekmēja literāro pasaku autoru L.Kerola, R.Kiplinga, O.Vailda, Dž.Berija, K.Greiera, A.Milna un citu rakstnieku daiļradi.

Domājams, šie faktori ir arī vieni no nozīmīgākajiem, kas ietekmējuši laika un telpas attēlojumu literārajā pasakā.

Zīmīga minēto kategoriju īpatnība literārajā pasakā ir tā, ka laiks un telpa dažkārt var saplūst un iegūt pretējas kategorijas iezīmes vai kvalitātes (t.i., laiks var iegūt telpai raksturīgās pazīmes un otrādi). Tas nav tik raksturīgs folklorai un mītiem un lielākoties tiek izmantots literārajā autorpasakā. Piemēram, Pīters Pens aizved bērnus uz savu brīnumaino salu, un laika bultas norāda viņiem ceļu uz zemes virsmas. Šajā epizodē laika tēls sāk saplūst ar pulksteņa un tad arī ar norietošās saules veidolu.

Tāpat dažādu aspektu analīzes ziņā ļoti interesanta ir tējas dzeršanas epizode L.Kerola pasakā "Alise Brīnumzemē". Laiks te iegūst ne tikai personificēti simbolisku tēlu (tas ir emocionāls, var sadusmoties līdzīgi cilvēkam utt.), bet arī notiek savdabīga laika saplūšana ar telpu, kurā darbība it kā turpinās un tajā pašā brīdī nekustas no vietas.

Runājot par angļu literārās pasakas telpas mitēmām, telpiskos tēlus ir iespējams nosacīti grupēt vienībās pēc to kvalitātēm un īpatnībām.

### 1. *Reālās pasaules un mistiskās brīnumpasaules pastāvēšana pasakā.*

Tautas pasakās šādas pasaules faktiski eksistē neatkarīgi viena no otras. Literārās pasakas autori plaši izmanto šo divu telpu mākslinieciskās iespējas, pielāgojot tās daiļdarbos izvirzītajiem uzdevumiem. Jēdziens "pasaule" šķiet ļoti plašs, tomēr pasakā šī telpa ir attēlota un uztverama kā ierobežota vienība. Turklāt atšķirībā no folkloras pasakām literārās pasakas varoņi spēj ceļot no vienas pasaules uz otru ar dažādu līdzekļu palīdzību.

Piemēram, Pīters Pens pārvietojas no vienas pasaules (pieaugušo reālās pasaules) uz otru (bērnu fantāzijas pasauli) lidojot, Alise Brīnumzemē izmanto dažādas ejas, durvis, atslēgas utt., pārvietojoties dažādās dimensijās. R.Kiplinga stāstījumā Mauglis brīvi var nokļūt no vienas telpas otrā. Robeža starp cilvēku pasauli un Maugļa pasauli nav strikti iezīmēta, tomēr šīs divas dzīves telpas, reālā un nereālā, pastāv kā atsevišķas vienības.

Literāro pasaku pasaules nepavisam nav līdzīgas tradicionālās folkloras telpām: reālitate var izrādīties pat brīnumaināka nekā fantāzija, vai arī dažādu varoņu skatījumā attiecīgā pasaule nereti izskatās pavisam citādāka. Tā Mauglis savu pasauli, zvēru pasauli, uztver kā vienīgo realitāti un cilvēku apdzīvotā telpa viņam ir pilnīgi sveša, toties lasītājam ir skaidrs, ka Mauglis ir brīnumpasaules varonis.

2. Nākamajā grupā varētu apvienot mazāka apjoma telpiskās mitēmas, kuras mēs parasti neuztveram kā noslēgtas. Tomēr literārajās un arī tautas pasakās šādas telpas ir attēlotas un funkcionē kā ierobežotas. Tādas ir *sala, mežs, pazeme, parks* utt.

Šādas telpiskās mitēmas ir ne tikai ieguvušas rakstnieku izstrādātās niansētās nozīmes, bet arī saglabājušas atmiņas par pirmatnējiem arhetipiem, kuros ir ietverta to mītiskā pamatnozīme. Respektīvi, literārajā pasakā izmantoti arhetipi, kas papildināti ar autora individuālām nozīmju nokrāsām.

Piemēram, *pazemes tēls* nav zaudējis seno pamatnozīmi: tas ir tumsas, ļauno spēku iemiesojums, tā ir vieta, no kurienes var nokļūt aizsaulē, tumsas vai nakts valstībā vai, pēc kristiešu tradīcijas, ellē.

L.Kerola darbā “Alise Brīnumzemē” pazeme, kur iekrīt Alise, ir piepildīta ar plauktiem, kuros glabājas tukšas un pilnas ievārījumu burkas, grīda ir noklāta ar sienu. Tur ir tumšs, bet tumsa iedveš nevis bailes, bet izraisa ziņkārtību, interesi, intrigu. Autors pazemi pielīdzinājis cilvēka apziņas tumsai, apziņai, kas stāv uz kāda atklājuma sliekšņa, kas ir pārpildīta ar mums nevajadzīgām un aizmirstām lietām.

3. Lielu grupu varētu veidot mitēmas, kuras definē ierastus telpas veidus, kā, piemēram, *māja, istaba, bērnistaba, pils, tornis, būda, veidota no zariem, lapām* utt.

Tāpat ir sastopami telpiski priekšmeti ar mājas funkcijām. Šādi simboli saglabā savas pamatfunkcijas un pirmatnējo nozīmi. Bet literārā pasaka gadsimtu mijā pievērš uzmanību arī bērna psiholoģiskajai mākslinieciskās pasaules izpratnei.

Tā *māja* ar daudzām istabām kļūst noslēpumaina, jebkurā kaktā var slēpties kaut kas neparasts, to var apdzīvot mīklaini, savādi iemītnieki. Bieži vien mājas tēls atbilst varoņa būtībai un viņa psiholoģiskajam portretam.

Piemēram, “Pītera Pena” varoņi iztēlojas, kādās mājās viņi gribētu dzīvot uz Neapdzīvotās salas. Viens no zēniem iedomājas lagūnu, kur viņš dzīvotu apgāztā vecā laivā, kuru, tas ir svarīgi, viņš pats izvilktu no ūdens. Vendijas, viņa māšas, māja ir prasmīgi sašūta no lapām. Kapteiņa Āķa mājas ir viņa kuģis utt.

Šeit telpiskās mitēmas savā nozīmē saistās ar varoni, raksturo varoni un nosaka viņa darbību.

4. Atsevišķi varētu izdalīt vēl vienu mitēmu grupu: simbolus, atribūtus, detaļas, kas papildina attiecīgo mitēmu funkcijas, to tēlainu aprakstu, daudznozīmību, un arī pašas par sevi tās var būt telpiskas, tādējādi iekļaujot telpu telpā. Šāda telpiskā uzslāņotība ir spējīga saturēt dažādus nozīmju līmeņus, paver iespēju varoņu transformēšanai, īpašu viņiem neraksturīgu kvalitāšu, pazīmju vai prasmju piešķiršanai. Respektīvi, telpa ir spējīga ietekmēt tēlu un pārveidot to stāstījuma gaitā.

Kā vienu no spilgtākajiem piemēriem var minēt Alises piedzīvojumus Aizspogulijā: spogulis ietver sevī Aizspogulijas telpu ar visām tās dimensijām, un tajā pašā laikā tas ir tikai papildelements reālās pasaules telpā; ceļojot Alise sastop divainus Aizspogulijas iedzīvotājus, kā, piem., balto un melno šaha karalieni, kas liek Alisei risināt dažādus uzdevumus. Gan šie uzdevumi, gan pašu karalieni rīcība ir neloģiska mūsu izpratnē, tomēr tai ir sava unikāla Aizspogulijas pasaules dzīves loģika.

Kā papildu telpisko elementus var nosaukt mājas konstrukciju daļas. Tie ir, piemēram, *logi*, *durvis*, kas var būt dažāda izmēra, veida, materiāla, arī tādas, kas nekur neved; *spoguļi* kā paralēlās telpas veidotāji (L.Kerola pasakās) vai cilvēka iekšējās telpas – zemapziņas, apziņas, dvēseles – atspoguļotāji (O.Vailda pasakās); dažāda veida *kastes*, *kastītes*, *lādes*, *lādītes*, kur var kaut ko paslēpt, paslēpties, kur var atrast kādu “dāvanu”, kas varonim jāizmanto savu ceļojumu laikā. Tāpat *mēbeles* kalpo kā papildu funkcionējošs elements – skapji, gultas, pagulte, kur atrodas pavisam cita pasaule, piepildīta ar jauniem priekšmetiem un tēliem; līdzīgas funkcijas pilda arī *trauki*.

Piemēram, tējas dzeršanas epizodē L.Kerola pasakā Miegamices

iestumšanai tukšajā tējkannā ir daudzas simboliskas nozīmes, tajā skaitā šo epizodi varētu uzskatīt par tukšā ķermeņa (trauka) piepildīšanu ar dzīvību, kaut ko dvēselisku (Miegamicī).

Tādas sižeta ainas vedina uz pārdomām par simbolu un mitēmu nozīmju transformēšanos laika gaitā. Viduslaiku, kristiešu simbolika, kuras pamatā ir garīgā sfēra, vēlāk pārveidojas un sasniedz materiālu, emocionālu, miesisku līmeni. Notiek pāreja no garīga uz dvēselisko, cilvēkam saprotamo un tādēļ savā ziņā intīmo, neatkārtojamo.

Mitēmai un simbolam tagad raksturīga ne tikai tās pamatnozīme, visiem zināma un skaidra, bet ikviens var pievienot šai nozīmei ko personīgu, asociatīvu, teiksim, kādas privātās dzīves notikumu nianšes. Jāsecina, ka literārās pasakas autori bieži izmanto telpiskas mitēmas, kas ietver sevī arhetipiskās nozīmes kodolu, vienlaikus akcentējot uzmanību uz mitēmas nozīmju nokrāsām.

Iespējams izdalīt vēl vienu telpisku tēlu grupu – tie ir tēli, kuri būtībā neveido telpu paši, bet kalpo kā telpiski ierobežota vienība, kas funkcionē kā starpnieks, savienotājs starp diviem telpiskiem punktiem. Tādas ir *kāpnes, ceļi, takas, akmeņu grēdas*, pa kurām varoņi var nokļūt no vienas telpas otrā.

Daži simboli un mitēmas var tikt izmantotas atšķirīgos nolūkos atkarībā no tā, ko ir ielānojis parādīt autors. Piemēram, spogulis O. Vailda darbos atklāj varoņa iekšējo dabu, bet L. Kerolam tas ir daudzdimensiju objekts.

Nobeigumā vēlreiz jāatzīmē, ka telpisko mitēmu analīze un izpēte ir jāveic noteikta laikmeta vēstures un kultūras kontekstā, ievērojot attiecīgā laika literatūras tendences un novitātes, kā arī sabiedrības noskaņojumu un konkrētu autoru personīgā skatījuma īpatnības. Kopumā var izdalīt dažas apjomīgas telpisko mitēmu grupas, kā reālā un mistiskā pasaule; mazāka apjoma telpiskās mitēmas (māja, mežs, pazeme u.c.); mitēmas, kas definē ierastus telpas veidus (māja, pils, istaba u.c.); dažādus atribūtus, kas izpilda telpas funkcijas. Šis iedalījums būtu precizējams, analizējot katra autora darbu atsevišķi, bet, runājot par angļu literāro pasaku 19. gs. beigās un

20.gs. sākumā, šāds telpisko mitēmu grupējums varētu kalpot par sākumpunktu tālākai izpētei.

### Literatūra

1. Бауэр В., Дюмоц И., Головин С. (1995). *Энциклопедия символов*. Москва: Крон-пресс.
2. Бахтин М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.
3. Веселовский А. (1989). *Историческая поэтика*. Москва: Высшая школа.
4. Дима А. (1977). *Принципы сравнительного литературоведения*. Москва: Прогресс.
5. *Зарубежная детская литература*. Москва: Просвещение. 1982.
6. Керролл Л. (1999). *Алиса в Стране Чудес. Алиса в Зазеркалье*. Санкт-Петербург: Кристалл.
7. Ланглад де Ж. (1999). *Оскар Уайльд или правда масок*. Москва: Молодая гвардия, Полимпсест.
8. Менжулин В. (сост.). (1998). *Между Эдипом и Озирисом. Становление психоаналитической концепции мифа. Сборник статей*. Львов: Инициатива; Москва: Совершенство.
9. Пропп В. (1969). *Морфология сказки*. Москва: Наука.
10. Bartie J. (1986). *Peter Pan*. Москва: Raduga Publishers.
11. Sanders A. (ed.). (1994). *The Short Oxford History of English Literature*. Oxford: Clarendon Press.
12. Wilde O. (1979). *Fairy Tales*. Москва: Progress Publishers.

### Summary

The report about the mythemes of space in the English literary fairytale of the end of the 19<sup>th</sup> – beginning of the 20<sup>th</sup> century observes historically cultural background of the English literature, and particularly of the literary fairytale of this period. The possible groups of the mythemes of space are suggested for the future research.

The following possible groups of the mythemes of space are observed on the basis of the literary works by L.Carroll, R.Kipling, O.Wilde, and others: the space of the real and miraculous world; mythemes of the

“smaller” space, such as island, park, forest, etc.; mythemes denoting traditional space of a house or a home; mythemes, which serve as a detail, additional element to the major space, such as furniture, dishes, mirrors, etc.

**Ēvija Muša**

*Latvijas Universitāte*

**INDIVĪDA PSIHISKĀS STRUKTŪRAS SHĒMA  
IMANTA ZIEDOŅA DZEJOĻU KRĀJUMĀ  
“TAUREŅU UZBRUKUMS”**

Katram daiļdarbam iespējama interpretācija. Kāda? Tas atkarīgs no lasītāja, vērtētāja, pētnieka izvēlētā skatu punkta un mērķiem. Reizēm, pat izraugoties līdzīgus analīzes leņķus, iespējami atšķirīgi redzējumi. Tāpēc autore, piedāvājot aplūkot Imanta Ziedoņa “Taureņu uzbrukumu” Z.Freida pieteiktās psihiskās struktūras shēmas ietvaros, atgādina, ka tas ir tikai viens no interpretācijas variantiem. Paturot prātā to, ka lasītājs nav ārsts, kurš nosaka diagnozi darbam (reizēm pat rakstniekam), tomēr rodas vēlēšanās piemērot atsevišķu darbu analīzei kādu savdabīgāku pieeju, lai palūkotos, kas no tā visa iznāk, lai pameklētu interesantākas asociācijas, sakarības, atziņas. Tāpēc šajā gadījumā apzināti ir mēģināts ļauties shēmas principam, kad darbojas noteikumi: *ir dots un ir jāpierāda...* ka “pierādāmais” (“Taureņu uzbrukums”) iekļaujas “dotajā” (indivīda psihiskās struktūras shēmā). Kāpēc tik nepieklājīga attieksme pret tradicionālu uzstādījumu: primārais ir autors ar savu darbu, pēc tam – viss pārējais? Tāpēc, ka cita “shēma” ir neapšaubāmi un nepārprotami pierādīta. Latviešu literatūrai *ir dots* Imants Ziedonis. Viņa devums un nozīme ir pierādījusies un vēl aizvien tiek pierādīta (te jāmin, piemēram, literatūrzinātnieces Ausmas Cimdiņas dziļā interese par šo dzejnieku un viņas publikācijas šajā sakarā). Par to diskusijas nevar rasties. Tāpēc šoreiz, abstrahējoties no otrās, zināmās “shēmas”, uzmanība tiek veltīta pirmajai.

“Taureņu uzbrukuma” saistību ar Z.Freida pieteikto psihisko struktūru var meklēt, mēģinot atšifrēt, atkodēt vārda “taurenis” slēpto jēgu.

Taureņa būtiskā simboliskā nozīme sakņojas tā pārvērtībās: no olas uz kāpuru, no kāpura uz šķietami nedzīvu kūniņu jeb kokonu (kurš dažādās kultūrās simbolizē pārvēršanos, arī uz jauna attīstības sliekšņa stāvoša cilvēka situāciju – nepieciešamību pēc aizsardzības un dažkārt arī atgriešanos iepriekšējā, zemākā attīstības pakāpē) un visbeidzot par mirdzoši krāsainu,

spārnotu kukaini – taureni, kurš tiecas pēc saules un gaismas. Jau no antīkajiem laikiem taurenis simbolizē dvēseli, kas neiet bojā, mirstot ķermenim (dvēseles apzīmējums grieķu valodā ir “psychē”). Vēlākajā laikposmā lielāku nozīmi piedēvēja taureņa nepastāvēbai un draiskajiem lidojumiem, kā arī līdzībai ar mīlas dievu Erotu.

Šī taureņa trīspakāpju attīstība par to, kas viņš ir, ļauj to saistīt ar indivīda psihiskās struktūras izveidi, kas arī sastāv no posmiem. Tāpēc var iezīmēt šādas sakarības: “Taureņa uzbrukuma” 1. nodaļa “Ar taureņiem” – olākāpurs – atbilst ID (bezpersoniskajai, neapzinātajai psihes daļai, dzīvnieciskajam cilvēkā); 2. nodaļa “Caur taureņiem” – kāpurs–kūniņa – atbilst EGO (starpniekam starp ārpasauli, kas meklē kompromisus, lai nepadotos dziņām); 3. nodaļa “Pāri taureņiem” – kūniņa–taurenis – atbilst SUPER EGO (sociālo normu, aizliegumu, audzināšanas ietekmei uz indivīdu).

“Kad es cilvēkos eju, visur kāds mērs  
man ceļā krīt un man uz kakla krīt.

Kad es ieeju mežā, es jūtos kā zvērs  
Un man nemiers neko nevar padarīt,”

saka Imants Ziedonis dzejolī “Mežā” (Ziedonis 1988, 26). Tas simbolizē cilvēka atbrīvotību savām vēlmēm, dziņām, “īstajai” dabai, dvēseles pamatam, kodolam, ap kuru vēlāk “aptīsies” EGO un SUPEREGO ar saviem iegrožojošiem valgiem. Šajā grāmatā ieiešana mežā ir atļausšanās būt pašam:

“Es atpakaļ eju uz vienkāršu dzīvību,  
uz muļķa zaļumiem dieva dotiem.  
Es eju kā zvērs klusi un brīvi  
padzert pie pirmavotiem.” (Ziedonis 1988, 26)

I.Ziedoņa gadījumā šī vēlme pacelties, nolaisties līdz zvēra līmenim nenozīmē ļausanos agresīvai uzvedībai, sabiedrības vajadzību, normu neievērošanu, bet gan, izmantojot zvēra tiesības, brīvi ļauties nepiesaistītai, cilvēku neradītai kārtībai:

“Un cilvēcības augstākajās virsotnēs  
man ir bail – tur viss pārāk skaists.  
Par agru varbūt pasaulē, pārsteidzīgi es  
par cilvēku laists.” (Ziedonis 1988, 26)

Tikai mežā liriskais varonis jūt savu īsto vietu un būtību. Ār pasaule, kā cilvēku sabiedrība, viņu šobrīd neinteresē un nesaista. Ir vienīgi vēlēšanās būt zvēram – ar visām zvēra tiesībām un iespējām.

Tomēr ID nav tik nevainīgs, kā šķiet sākumā. Tas minētajā nodaļā izpaužas vārdu, tēlu lietojumā:

“Ar jebkuru tā prieku atrada,  
 Uz labu laimi uztaustīja [..]  
 Un augums gāja skaists un nesabijies.  
 Bij viņa skaista kā kustonis,  
 Kas pasaulē nav runāt iemācījies.” (Ziedonis 1988, 27)

Šajā nodaļā valda fizisku izjūtu tēlojums, miesiskais, erotiskais:

“Es nezinu, vai taureņi ir uzticīgi. Es nezinu, vai taureņiem ir gredzeni.  
 Un vai tie kāzas svin vai civillaulībā kaut kādā veidā kūniņas tie taista.”  
 (Ziedonis 1988, 28)

Bet tieši libido izpausme ir ID nopelns.

Liriskais varonis te ir brīvs, nesaistīts, bezpersonisks vērotājs:

“[...] man skatīties no malas patīk  
 un labāk nepiedalīties.” (Ziedonis 1988, 52)

Kā šāds neitrāls skatītājs viņš spriež par taureņu dzīvi.

Grāmatas 2.nodaļa iesākas ar piedzimšanas motīvu. Tas ir apliecinājums jaunam dvēseles stāvoklim, pārdzimšanai citā attīstības pakāpē.

EGO stāvoklī svarīgs ir konkrētais mirklis un tu pats tajā:

“Nav ne tagadnes, ne nākotnes. Kas bijis, nekad nav labāks bijis,  
 kā ir mums, ne kas nupatās bij, ne kas būs drīz. Jo mirklis – tieši  
 šis ir pienākums.” (Ziedonis 1988, 65)

EGO ir jābūt starpniekam starp ārējo un iekšējo pasauli, jāmeklē kompromisi. Lai to varētu izdarīt, sevi apzinājušai personībai jāizprot savas vēlmes un vajadzības un jāspēj tās saskaņot ar sabiedrībā valdošo situāciju, noteikumiem. Tomēr EGO ir stiprs, tas pastāv uz savām tiesībām, nevēlas tikt pazemots, neievērots, neatzīts, tāpēc prasības pret dzīvi var būt itin lielas. EGO grib dzīvot perfektu dzīvi, neļaujot kļūdām ietekmēt tālāko rīcību; tomēr no pagātnes nekur nav iespējams aizbēgt, tā nāk līdzī negribēta – caur DNS molekulām, caur radniecību:

“Es rados rados,  
 Savos rados rados.

Drīz sieva dzemdēs

Un man dēlu atdos.

Drīz dēls, ko tramdītu

Kā nevari un glēvu,

Kluss sevī izcietīs

Par mani tēvu.” (Ziedonis 1988, 66)

Šajā kāpura–kūniņas stadijā EGO ir visneapskaužamākajā situācijā. No vienas puses, viņam jābūt ID dzīvniecisko izpausmju slāpētājam, klusinātājam, jāspēj šīs vēlmes sublimēt apkārtējiem pieņemamākā veidā, no otras puses, ir sabiedrība, kas EGO diktē savus noteikumus, kuri ne vienmēr ir tam pieņemami. EGO atrodas kā spīlēs, lai arī uz kuru pusi pagriezts, vienmēr ir jādomā par kompromisu:

“Mēs nevaram, nevaram pazaudēt,

mums aizliegts ir pazaudēt.” (Ziedonis 1988, 76)

Sabiebrībai nav vajadzīgas tīras jūtas, tai ir nepieciešams klusināts īsto jūtu pārveidojums, nojausma par patieso, ne pats patiesais:

“Nevar ļaut, nevar ļaut, lai raud

(ja nu mazlietiņ pazaudēt).” (Ziedonis 1988, 76)

Tas ir tādēļ, lai velti neuztrauktos, nešokētos, neļautu citiem – tādiem pašiem EGO – atlaist brīvībā savus ID.

Tomēr ne jau visu laiku EGO atrodas tādā kā diskomforta stadijā. Ir brīži, kad, tieši pateicoties EGO, cilvēks apjauš savu patieso vietu uz pasaules, domā par dzīves likumsakarībām, dzīves jēgu, neizprotamību:

“Kāds milzīgs puteklis es esmu

Un – no zelta!

Liels es stāvu

Maziņš ziedošā pļavā,

Stāvu un dziedu, Dzīvība,

Lielumā tavā.” (Ziedonis 1988, 79)

Ja ID dzīvo un izpauž tam no dabas jau dotās vēlmes, tad EGO domā par šīm vēlmēm. Ja ID ir personības kodolā, vidū, ap ko ritinās EGO un SUPEREGO, tad EGO domā par šo kodolu, mēģina to izprast, saprast. Mācās ar to rēķināties, izmantot. EGO ir tas, kas, izmantojot ID, dzīvo:

“Tik sevi pasargā – mēs vidū veidojam!

Mēs esam vadi, stīpas, stari.

Un pārējam nav nozīmes nekam,

Tik tam, ko augšup – lejup – augšup dari.” (Ziedonis 1988, 82)

Tātad te izskan doma par to, kā sevi labāk izmantot, kaut ko paveikt dzīvē, izdarīt labu, izmantojot sevi pašu kā līdzekli. Tomēr, lai to panāktu, ir vēl jānotiek izaugsmes procesam; lai paveiktais kļūtu baudāms, tā veicējam jāpilnveidojas. Jo tagad EGO vēl jūtas tā:

“Es tikko pamodies un te

vēl stāvu sapņos puspelēkos.” (Ziedonis 1988, 92)

Ir nojausma par to, ko viņš grib veikt nākotnē, taču līdz tam vēl ejams garš ceļš. Tomēr ceļa piedāvājums jau bijis:

“Tu esi laimīgs cilvēks – tev piedāvājas.

Tev ir ceļa priekšlikums.” (Ziedonis 1988, 85)

Kad EGO ir redzējis nākotnes perspektīvas, tas vairs nevar samierināties ar tagadni, tas vēlas ātrāk tikt uz priekšu izaugsmē:

“Pacelies, pasaule riebumā

pret vardarbīgo,

pasaule uzplaukusi

nupat, tik tikko!” (Ziedonis 1988, 102)

EGO sāk meklēt domubiedrus apkārtējos:

“nē, sējējs nav sīkumains – sēklu sēj

un neskaita, ja kāda nedīgst

viņš atvēž roku pasaulei

kur dīgst un nedīgst.” (Ziedonis 1988, 103)

EGO sāk nodarbināt pasaulīgāki jautājumi, to sāk interesēt ne vien tagadējais mirklis, bet arī pagātne un nākotne. Dzeja kļūst piesātināta ar mājieniem, simboliem.

Liels un brīnumains pārveidotāj spēks piemīt mīlestībai. Tieši tā ļauj EGO atrast pareizo ceļu savai izaugsmei. Mīlestība sākumā nāk kā kautra apjausma: “teikt vai neteikt, ka es tevi... nu ja nu varbūt pat ļoti,” (Ziedonis 1988, 106) taču vēlāk tā arvien drošāk ienāk dvēselē: “Es esmu bijis tajā silā un vēris savu dvēseli vaļā.” (Ziedonis 1988, 107) Ir nākusi izpratne, ka:

“Mans mūžs nav daudz. Tas ir vienkāršs galds,

kas stāv un grib, lai galda galā valda.

Es, protams, zinu, ka ir debesjums

Kā vēl daudz lielāks galds virs mana galda.” (Ziedonis 1988, 111)  
Tāds ir šī cilvēka EGO mierinājums, jo viņš saprot, ka:

“tikai tad  
kad visi aizgājuši būs  
tikai tad es sapratīšu jūs.” (Ziedonis 1988, 113)

Tikai zaudējot atklājas vērtības, tikai trūkstošais parāda, cik svarīgs tas bijis.

Tā cīnoties ar sevi un pasauli, EGO nomaldās savu izjūtu labirintos. Pienāk brīdis, kad viņš saprot, ka ir pazaudējis durvis, pa kurām izklūt ārā no EGO šaurības. Tāpēc ir jāmeklē cita izeja. Ir jāaug. Jāaug pāri savai iegrožojošajai pasaulītei. Jāaug uz to pusi, no kuras nāk gaisma. Jo ne tikai pa durvīm var izklūt ārā. Laukā var tikt arī caur skursteni, tādēļ ir jālaužas no sevis nevis uz sāniem, bet uz augšu EGO sajūt sevī dīgstam zvaigzni, un zvaigznes vieta ir debesīs:

“Es jūtos stipri vientuļs.  
Var būt, ka manī zvaigzne dīgst [..]  
Kāds visu laiku zvaigzni domāt liek.” (Ziedonis 1988, 118)

Tā šī dzejoļu krājuma nodaļa beidzas ar EGO vēlmi izklūt cauri. Kam? Dzejnieks teicis – taureņiem. To var saprast kā izlaušanos cauri EGO stāvoklim, nonākot nākamajā personības izaugsmes posmā.

Kad nu tik tālu jau ir tikts, jāapbruņojas ar pacietību. Pacietība savā ziņā ir varonība, jo ne katrs to spēj:

“Varonīgi izturēt  
Varonīgi sevī sēt  
Varēšanu, pašiespēju  
Varonīgi savu seju.” (Ziedonis 1988, 120)

Izlauzies cauri EGO līmenim, I.Ziedoņa varonis nokļūst SUPEREGO ietekmes zonā, kur valda citādi likumi. Te būtiskas ir sociālās normas, audzināšana, tās ietekme uz personību, aizliegumi. Varoņa uztraukums par to, ka nedrīkst skaļi raudāt – izteikt patiesās jūtas – pierimst:

“pil zvaigžņu zilais baldriāns  
nakts melnā cukurgraudā  
es nomierinos  
negribas vairs raudāt,“ (Ziedonis 1988, 124)

jo viņš sāk saprast, kāpēc tas ir tā. (Tikai saprotot kaut ko, to var arī

pieņemt.) Tīras jūtas – pēc kādām liriskais varonis tiecas – ir iespējams izteikt dažādi. Skaļa raudāšana nebūt nav vienīgais izpausmes veids. Var raudāt uz iekšu – arī tās būs īstas jūtas, taču citādāk izpaudīsies. Tāpēc jau tevi nenovērtēs zemāk. SUPEREGO stāvoklis māca daudz ko jaunu liriskajam varonim, un viņš brīnās, kā agrāk nav sapratis, ka te visapkārt ir garā tuvi cilvēki, kas ļoti labi izprot viņu:

“Mums pieder gaisma, mums pieder viela.

Un mūsu pusē – ir gaisma liela.

Ne sāpes mūs šķir, ne laiki mūs šķir.” (Ziedonis 1988, 130)

No kūniņas pamazām sāk vīstīties arī taurenis – personība ar spilgtām rakstura “krāsām”, ar izpratni par dzīvi un pasauli. Plīvuri krīt no acīm viens pēc otra, un pasaule sāk rādīties citā gaismā:

“Un viss ir gaismā balts un sudrabots.

Es nezinu, par ko tas maņ ir dots.” (Ziedonis 1988, 131)

Iezīmējas vērtīborientācija, kas atspoguļojas tādos šīs nodaļas dzejoļos kā “Nenodarīt” (Ziedonis 1988, 134), “Krustpunkts” (Ziedonis 1988, 141), “Krusts” (Ziedonis 1988, 140). Te būtiska loma ir apjaušmai, ka par tevi augstāks ir vēl kāds, kas vada tavu dzīvi (I. Ziedonis to pagaidām nesauc vārdā).

Izmainās pantforma, dzejoļi kļūst līdzīgi epifānijām, pārdomām. Liriskais varonis nonāk pie atziņas, ka viņa izpausmes veids ir dzeja, jo dzejā viņš var būt paties. Un tieši pēc tā viņš ir tiecies. Dzejošana ir darbs, kurš sagādā prieku liriskajam varonim. Šāds darbs, kas darīts ar prieku, nes vislielākos augļus, jo tajā ienāk cilvēka dvēsele:

“es šorīt dievīgi strādāju

tik tikko pamodies

tik dievīgi, bez kādas piepūles

strādā varbūt tikai Die's.” (Ziedonis 1988, 149)

Dzeja kļūst viņam par augstāko brīvības pakāpi, jo dzejas pasaulē valda tikai tie likumi, kurus rada dzejnieks pats, dzejā liriskais varonis var būt paties, jo te tīrā veidā iespējams paust savu sāpi, prieku, laimi, bēdas. Tas tiek izteikts ar tiem vārdiem, kurus rakstītājs uzskata par īstiem, patiesiem. Tādējādi ir panākta visu trīs līmeņu: ID – EGO – SUPEREGO, saplūšana vienā veselumā – indivīda psihiskajā struktūrā, kas, EGO uztverot ID raidītos signālus un transformējot tos SUPEREGO pieņemamā veidolā,

rada baudāmu psihiskās enerģijas sublimātu uz papīra – dzeju. Dzeju, kas dod prieku ne vien pašam tās radītājam, bet arī nes atklāsmes un baudu lasītājiem. Un tā:

“Cik vienkārši, bez kādas steigas  
te bija sākums, ir jau beigas.” (Ziedonis 1988, 154)

Mēs esam bijuši liecinieki “Taureņu uzbrukuma” kā indivīda psihiskās struktūras izveidei dzejā.

## Literatūra

1. Freids Z. (1996). *Kādas ilūzijas nākotne*. Rīga: Inteleks.
2. Freids Z. (1997). *Psihoanalīzes nozīme un vēsture*. Rīga: Lielvārds.
3. Freids Z. (1995). *Totēms un tabu*. Rīga: Minerva.
4. Freids Z. (1935). *Trīs apcerējumi par seksuālo teoriju*. Rīga: Ēra.
5. Ziedonis I. (1988). *Taureņu uzbrukums*. Rīga: Liesma.

## Resümee

### ZUSAMMENFASSUNG

Die Dichtungssammlung “Schmetterlingsangriff” (“Taureņu uzbrukums”) von Imants Ziedonis kann man auf Grund der Erkenntnis von Sigmund Freud analysieren. Es gibt eine Möglichkeit dieses Buch im Aspekt der Psychoanalyse zu interpretieren.

Die wesentliche sinnbildliche Bedeutung eines Schmetterlings wurzelt in jener Verwandlung: das Ei – die Raupe, die Raupe – die Puppe, die Puppe – der Schmetterling.

Es läßt „Schmetterlingsangriff“ mit der psychischen Strukturgestaltung eines Individuums, die auch aus drei Entwicklungsphasen ID – EGO – SUPEREGO bestehen, verbinden.

Jedes Kapitel dieses Dichtungssammlung kann man entsprechend diesen drei Entwicklungsphasen analysieren, das Wesentliche hervorhebend.

In der ersten Stufe – das Unpersönliche, das Instinktive, das Tierische eines Menschen; in der zweiten Stufe – das Suchten der Kompromißwege; in der dritten Stufe – soziale Normen, die Verbote, der Erziehungseinfluß auf ein Individuum.

## Ilze Stikāne

Latvijas Universitāte

### PUTNI JĀŅA BALTVILKA DZEJĀ BĒRNIEM

Jānis Baltvilks un putni ir nešķirami gan dzīvē, gan literatūrā, un neviens līdz šim latviešu dzejā putna tēlu tik plaši nav izmantojis. Daba viņam ir profesijas vide, dvēseles patvērums, pilnības etalons, tēlošanas objekts, tēlu “krātuve” un vēl daudz kas cits. Būdams labākais rakstnieks starp ornitologiem, viņš ir arī “labākais ornitologs starp rakstniekiem” (Zīlīte 1994, 3). Dzejnieks pats atzīst:

“Ja Viņš  
nebūtu radījis putnus,  
nevienam nebūtu jānopūlas  
ar manu dzejoļu lasīšanu.” (Baltvilks 1997b, 42)

Nav tādu J. Baltvilka grāmatu, kur nebūtu putnu. Gan pieaugušajiem (Tamuža 1998), gan bērniem rakstītajos darbos visdažādāko dabas tēlu vidū tie ieņem spilgtāko vietu. Tur rosās un knosās, čivina un dūdo, vij ligzdas, baro bērnus, meklē pārtiku, strīdas, karo, reizēm arī krīt savu dabisko ienaidnieku nagos un iet bojā milzum daudz – vairāk nekā 50 sugu – dažādu putnu. Blakus biežāk minētajiem – *zīlītei*, *žagatai*, *irbei*, *denkenim*, *vārnai*, *gailim*, *vistai*, *pīlei*, *zvirbulim*, *pūcei*, *strazdam*, *žubītei*, *rubenim*, *bezdelīgai* – ļoti daudzi gan pazīstamāki, gan mazāk pazīstami minēti vienu, divas reizes. Tas liecina, ka J. Baltvilkam nav kādu īpaši mīļu putnu (vismaz dzejā tādi neparādās) un dažādo putnu tēlu lietojuma biežums ir diezgan vienmērīgs.

Ja pieaugušajiem rakstītajā dzejā *putns*, *krauklis*, *vārna*, *kovārnis*, *sīlis*, *kaija*, *bezdelīga*, *svīre* u.c. interesanti lietoti metaforiskās un simboliskās nozīmēs (Tamuža 1998), tad bērniem adresētajās grāmatās dominē putnu tiešs, konkrēts tēlojums. J. Baltvilka prozā putni funkcionē gandrīz tikai tiešā nozīmē, galvenais te ir izziņa, pasaules norišu, dabas ritmu sapratnes veidošana, dzīvības daudzveidības, putnu valstības iepazīšana. Dzejā ir šī konkrētība, taču tai blakus ienāk vispārinājums, metafora, simbolika, krājumu nosaukumos pieteikta doma, tēls, kas

noskaidrojas kādā no tālākajiem dzejoļiem.

To, ka J.Baltvilkam visa pasaule – gan reālā, gan mākslas – grozās ap putniem, un to, cik tie viņam mīļi, rāda putna tēla biežais lietojums jau grāmatu nosaukumos – pirmais dzejoļu krājums bērniem “Meža malas zaļais knauķis” (1979), drīz pēc tam “Stērstes sniegā” (1984), tad “Kā zīlīte pie loga” (1987), bērni tiek aicināti uz “Sarunām ar putniem” (1981), vēlāk mazie lasītāji saņem emocionāli iekrāsotu reālistisku stāstu par garknābja gauru un citu ūdensputnu dzīvi “Mergusiņš” (1997). Pa starpām iznāk arī dažas J.Baltvilka grāmatas pieaugušajiem ar putna tēlu nosaukumos – miniatūru krājums “Cielaviņa pie jūras” (1984), dzejoļu krājums “Kāds putns” (1992). Tātad no vairāk nekā 30 J.Baltvilka grāmatām, kuru gandrīz visu (izņemot četras) nosaukumos sastopami dabas tēli, putns minēts 7 reizes.

Zīmīga statistika parādās arī dzejojumā “Apoga alfabēts” (Baltvilks 1990, 5), kur virknēti dabas tēli ar visiem alfabēta burtiem, – no 33 objektiem 10 ir putni.

Interesanti, ka arī dzejoļi tipina, drāž pa gaisu, peld pa strautu, tup, dzīvo autoram apkārt visās malās, visās vietās, ik zarā, ik ēnā, kā putnēni dzejoļēni pie viņa atnāk, pieklauvē “Kā zīlīte pie loga” (Baltvilks 1987, 3) – krājuma nosaukums (!).

Putna tēls dzejniekam ļabi noder, domājot un runājot par ļoti daudz ko dabā un pasaulē. Tas ir īpašs skatījums uz lietām un parādībām, jo, kā raksta A.Melnalksnis, “..viņam ir putna acis. Jā, redzes loks putnam ir ļoti plašs. Putns lido uz priekšu, bet vienlaicīgi redz arī to, kas notiek sānos un aizmugurē” (Melnalksnis 1980, 2). Tāpat dzejā, cenšoties paplašināt lasītāju redzesloku, daudzas lietas un parādības rakstnieks skata izvērstākā kontekstā – no konkrētā putna virzoties uz abstraktu, vispārinātu atziņu.

J.Baltvilka dzeja galvenokārt ar vizuālo un skaņu gleznu palīdzību dod kopumā ļoti plašu ieskatu reālajā putnu pasaulē: lasītājs iepazīst viņu izskatu, dzīvesveidu, paradumus, ieklausās putnu valodā. Putnu un dabas ritmu daudzveidības atainojums bieži panākts ar krāsu un valodas rotaļas palīdzību, tā liekot bērnam iztēlei darboties: vārnai nemitīgi lēkājot, viņas melni pelēkās spalvas izskatās *melēkas* (“Melēkā vārna”; Baltvilks 1981, 12), gluži “Pelēkā dzejolītī” spārnos ceļas pelēks gārnis, jo kāds teicis: “Man nepatīk pelēka krāsa.” (Baltvilks 1981, 21) Un bērnam jādomā,

vai tiešām tā ir tik neglīta. Jā, neapšaubāmi, košāks ir švītīgais raibspārnis sīlis (“Naudošā ziema”; Baltvilks 1981, 10). Ar atkārtojumu radītu iespaidīgu hiperbolu panākts uzskatāmi konkrēts priekšstats, cik lielas ir kādas acis:

“Milzīgā naktī guļ  
milzīgs mežs.  
Milzīgā mežā  
milzīgs ozols  
milzīgus zarus pleš.  
Milzīga ozola  
milzīgā zarā  
milzīga pūce sēž.  
Bet vēl milzīgākas  
ir pūces acis:  
ar milzīgo nakti  
tās neaizsegt.” (“Acis!”; Baltvilks 1981, 10)

Pašam dzejniekam tuvākās ir vienkāršās, Latvijas dabai raksturīgās krāsas: “...nepatīk papagaiļi. Pārāk raibi. Vārna man patīk labāk.” (Zilgalve 1998, 21) To pierāda dzejā sastopamie parastie Latvijas putni. Uzzinām, ka līkas priedes zarā melns krauklis sēž (“Viens melns krauklis”; Baltvilks 1997a, 3) – vizuāla glezna, kur melnā ir tikai un vienīgi krāsa pilnīgi bez asociācijām ar kaut ko negatīvu –, zīlīte čakli baro bērņus no agra, agra rīta līdz vēlam, vēlam vakaram (“Es un zīlīte”; Baltvilks 1999, 42), bet irbju ziemas nakts miegu iztraucē

“pelēka bulta  
ar sarkanām lāsēm –  
sapnis vanaga krāsā”. (“Pelēkā bulta”; Baltvilks 1999, 29)

Lasītājus aizrauj fantastiski pasaules skaidrojumi, kuros arī bieži “piedalās” putni, piemēram, dzejoli “Kā radušās piepes” uzzinām, kā dzenis izrīkojies ar jokiem un kā tā visa rezultātā radušās piepes:

“Dzenis dzinis jokus  
kaltušā kokā.  
Joki nav pratuši  
no koka nokāpt.  
Pamazām pārpiepojušies.” (Baltvilks 1987, 37)

Jocīgā skaidrojuma rosināta, bērna iztēle darbojas, iedomājoties šo tēlaino un humora pilno situāciju.

Citā dzejolī gudrajiem putniem nāk smieklī par to, ka zaķi pavasarī dējot un krāsojot olas (“Zaķi un olas”; Baltvilks 1999, 34), un, savu zināšanu gandarīts, līdzī smejas arī lasītājs.

J.Baltvilka dzejā sastopams īpaši daudz meklējumu dzejas skaniskuma un vizuāli grafisko priekšstatu (vizuālo zīmju) sfērā. Dzejnieks mēģina gan ar skaņu rotaļas – atkārtojumu, atskaņu, “mēles mežģu” –, gan ar vārdu izkārtojuma palīdzību atklāt lasītājam dabas sakarības, skaisto, brīnumaino, noslēpumaino. Tā dzejolis “Bezdelīga” (Baltvilks 1990, 24) ir uztverams tikai ar acīm, to redzot, lasot:

spārns  
spārns  
spārns  
spārns  
spārns  
spārns  
spārns  
spārns  
aste aste  
spārns  
aste  
galva  
aste  
muša knābis ķermenis aste  
galva  
knābis ķermenis aste  
galva  
aste  
spārns  
aste  
spārns  
aste aste  
spārns  
spārns  
spārns  
spārns  
spārns  
spārns  
spārns  
spārns  
spārns

Tādā dzejolī lasītājs vienā acu uzmetienā uzzina daudz: 1) kā veidots putna ķermenis, 2) kā sauc tā daļas, 3) ka bezdelīga ķer mušas, 4) rodas arī tiešs redzes priekšstats par bezdelīgas izskatu lidojumā, dzenoties pakal mušai. Tas ir interesanti – ieraudzīt dzejolī bezdelīgu pašu.

Putnu pazīšana un dabas izpratne tiek pilnveidota J. Baltvilka grāmatās bieži sastopamo dzejoļu – mīklu palīdzību. Tās viņš raksta galvenokārt par divu veidu objektiem – dabu un valodas elementiem (burtiem, zilbēm, vārdu daļām), nereti tos abus interesanti mīklaini savienojot:

“Bija putns,  
pazaudēja asti.  
Pāri palika  
tikai ir.” [Irbe] (Baltvilks 1994, 36)

Mīklu minēšana rada aizslēptā satura atpazīšanas prieku – pašapliecinājuma prieku, vienu no svarīgākajiem bērniībā.

Putnu tēli bieži parādās arī J. Baltvilka dzejā meistarīgi radītajās valodas – vārdu, skaņu, atskaņu, jēdzienu – rotaļās, kas ar komiku, absurdu, ačgārnību gandrīz vienmēr izraisa smieklus. Tādā veidā dzeja, reizē atdarinādama un iepazīstinādama, piemēram, ar kāda putna valodu vai dziesmu, liek ieklausīties, iejusties valodas izteiksmes iespēju bagātībā, veido bērna valodas izjūtu – dzejoļos “Zīlīs valod” (Baltvilks 1994, 42), “Ķeršana” (Baltvilks 1994, 10), “Rubeņa dziesma” (Baltvilks 1997a, 32) u.c.

J. Baltvilka bērnu dzejā, tāpat kā pieaugušajiem rakstītājā, “..putna tēls ir simbols visam dzīvīvajam, aicinājums neieaugt ikdienišķībā, aicinājums neaprast ar sāpēm” (Stalidzāne 1998, 85). Tāda simbolika veidojas krājumā “Stērstes sniegā” (Baltvilks 1984), kur jau grāmatas nosaukums raisa konkrētus jautājumus: kas ir stērste, kāda tā izskatās, kāpēc sniegā? Tas ir ceļš tuvāk pie dabas, un, “ejot to” cauri grāmatai, mācoties ieklausīties un ieskatīties dažādās dabas norisēs, ieraudzīt brīnumu šķietami parastajā, novērtēt labo un pasmieties par slikto, lasītājs nonāk pie atziņu kvintesences krājuma pēdējā – tituldzejolī:

”Mazliet siltas siltas gaismas  
iededz ceļa malā  
putnu bariņš klusējošs –  
stērstes dzeltenajās.” (Baltvilks 1984, 48)

Krājums izskan kā emocionāls dzīvības siltuma un labestības

apliecinājums. Stērstes tēls kļūst par dabas, dzīvības vērtības simbolu, rosinot saprast jēdzienu *putns – daba – dzīvība – siltums – mīļums – gaisma* savstarpējo saistību nedalāmā ķēdē. (Blakus arī izziņas moments – uzzinām, ka stērstes ir dzeltenajā krāsā.)

J. Baltvilka dabas dzeja ar putnu tēliem rosina iepazīt daudzveidīgu jūtu, emociju pasauli. Vispirms tas ir *prieks* – par dabas skaistumu, pavasara atgriešanos, jocīgu darbošanos, kādu delverību, tas ir spēles un rotaļas prieks. Gavilējošs, brāzmais, labestīgs prieks, šķiet, plūst pāri malām J. Baltvilka dzejoļī “Kad kurmis dzied”, kur efekts panākts ar pārsteidzošu metaforu virkni. To vidū viena no iespaidīgākajām rosina lasītāju iztēloties, kā tas ir, kad

“..dzied bērza zarā kurmis  
tik spožs kā saules stars.

Dzied bērza zarā kurmis  
tik liksmi, cik vien var.

Es arī dziedu līdzī:

klāt atkal pavasars!” (Baltvilks 1990, 17)

Kā putns bērza zarā dzied kurmis (!), dzied liriskais varonis, priekā gavilēt līdzī gribas arī lasītājam. Ir sajūta, it kā pasaule būtu apgriezies kājām gaisā, ir vēlēšanās lēkāt un smiet, ir tik labi, ka, liekas, iespējams pilnīgi viss.

Šajā un vēl vairākos dzejoļos parādās interesants paņēmieni, varētu to nosaukt par “pārputnošanu”. Īpatnējs zoomorfizācijas paveids, kad lietas un dzīvnieki iegūst putnu īpašības. Šķiet, dzejnieks visu pasauli būtu gatavs pārvērst putnos. Un kāpēc gan ne? Cik gan tas būtu brīnišķīgi – redzēt, ka “..no tuvējo darbnīcu puses/ lazdās ielaižas/ čalojošs/ plakanknaiblišu [pasv. mans – I.S.] bariņš” (“Riekstu laikā”; Baltvilks 1990, 22) un pavasaris ir tik dzīvības alku pilns, ka pat galdnieka kalts pārklājas spalvām un “..ielaidās apkaltušajā gobā,/ izkala dobumu/ un iedēja tajā/ piecas baltas olas...” (“Kalts”; Baltvilks 1990, 23). Aprīlī pārlido vardes no siltajām zemēm un, jumtu korēs sēdēdamas, priecīgi spiedz: “Kva-prill! Kva-prill!” (“Aprīlis”; Baltvilks 1999, 34). Jauks aprīļa joks, un reizē ar vardēm lido arī bērna fantāzija, raisās interese – jā, bet kur tad vardes pārziemo, varbūt patiešām pavasarī atlido no siltajām zemēm?

Emocionālo izjūtu gammā, ko skar dabas dzeja, svarīga vieta ir *līdzjūtībai*, tad *sapratnei*, *žēlsirdībai* (daba ir dzīva, un dzīvam mēdz sāpēt). J. Baltvilks nevairās no dabā esošo skarbo izdzīvošanas likumu tēlojuma, vairāk tas atklāts prozā, bet nereti arī dzejā viņš patiesi un skaudri norāda nežēlīgo, traģisko, nāvi:

“Pavasaris.  
Putni pārnāk mājā.

Pavasaris.  
Visi nepārnāk.

Daudzi putni  
netiek jūrai pāri.  
Daudzi putni  
nekad  
nepārnāks.

Tomēr – pavasaris.  
Putni pārnāk mājā.

Tomēr – daudzi  
nekad  
nepārnāks.” (“Pavasara balāde”; Baltvilks 1984, 35)

Ļoti vienkārši un lakoniski lasītāju uzmanība tiek pievērsta dabas norisēm, par ko pavasara priekos parasti ikviens neiedomājas, bet kas ļauj ielūkoties putnu dzīvē dziļāk un saprast dabas procesus labāk. Iejūta otra *sāpēs* un bēdīgos pārdzīvojumos bagātina bērna dvēseli, dabas dzeja bieži ir tā, kas māca sirds redzīgumu, attīsta sirdsgudrību.

J. Baltvilka rakstnieka būtība labi atklājas paša teiktajā: “Visdrošāk jūtos, rakstīdams bērniem par dabu. Biznesu taisīt neiemācīšos, jo esmu individuālists.” (Zirnis 1996) Te jūtama tuvība putnam, jo arī putns savā ziņā ir tāds individuālists. Dabā vienkārši ir tā iekārtots, ka katrs vispirms rūpējas par savu, savas ģimenes labklājību un, ja labi rūpējas, izdzīvo, izaudzina bērnus. To izdara viens, otrs, trešais, un dzīvība turpinās. J. Baltvilka darbi liek domāt, ka laikam taču tuvība dabai ir tas, kas cilvēkā

rada apbrīnojamu pasaules izjūtu – harmonisku līdzsvarotību, mierīgu rāmumu un labestību, no kā veidojas, kā rakstnieks pats atzīst, “..laimīga cilvēka [pasv. mans – I.S.] dzīvesstāsts” (Baltvilks 1997b).

### Literatūra

1. Baltvilks J. (1979). *Meža malas zaļais knauķis*. Rīga: Liesma.
2. Baltvilks J. (1981). *Sarunas par putniem*. Rīga: Liesma.
3. Baltvilks J. (1981). *Skrejvabole pieliek soli*. Rīga: Liesma.
4. Baltvilks J. (1984). *Cielaviņa pie jūras*. Rīga: Liesma.
5. Baltvilks J. (1984). *Stērstes sniegā*. Rīga: Liesma.
6. Baltvilks J. (1987). *Kā zilīte pie loga*. Rīga: Liesma.
7. Baltvilks J. (1990). *Zāle visu dienu zaļa*. Rīga: Sprīdītis.
8. Baltvilks J. (1992). *Kāds putns*. Rīga: Liesma.
9. Baltvilks J. (1993). *Krūmu krāmu jēru jūra*. Rīga: Liesma.
10. Baltvilks J. (1994). *Sīksolīte un Lamzaks*. Rīga: Zilīte.
11. Baltvilks J. (1997a). *Circeņa malciņa*. Rīga: Enigma.
12. Baltvilks J. (1997b). *Laimīga cilvēka dzīvesstāsts un 33 dzejoļi*. Rīga: Likteņstāsti.
13. Baltvilks J. (1997c). *Mergusiņš*. Rīga: Enigma.
14. Baltvilks J. (1999). *Purva burvis*. Rīga: Zaļais circenis.
15. Baltvilks J. (2000). *Izmazgātās debesis*. Rīga: Rasa ABC.
16. Daija G. Es jūtu pļavu, redzu, kā tā zied. Intervija ar J.Baltvilku. *Sestdiena*, 2.nov., 1991.
17. Melnalksnis A. Ar putna acīm. *Skola un Ģimene*, Nr.7., 1980.
18. Mūsu Baltais Vilks *Zilīte*, Nr.7., 1994.
19. Stalidzāne S. (1998). Dzīvības un dzīves vērtību apliecinājums Jāņa Baltvilka dzejā. *Studentu zinātniskie raksti. III. Filoloģija*. Liepāja: LPA, 83.–92.
20. Tamuža M. (1998). Putni Jāņa Baltvilka dzejā. *Studentu zinātniskie raksti. III. Filoloģija*. Liepāja: LPA, 93.–103.
21. Zilgalve A. Vērotājs un putnu milētājs. *Tālrāde. Tāldzirde*, 3.apr., 1998.
22. Zimis E. Krūmu rezervāta saimnieks. *Diena*, 30.okt., 1996.

### **Summary**

## **BIRDS IN THE POETRY FOR CHILDREN BY JĀNIS BALTVILKS**

The article deals with various images of the birds and their functions in the poetry by Jānis Baltvilks, one of the most interesting and productive Latvian children writer. There are more than 50 species of birds in his poetry books for children. More often depicted birds are acorn, magpie, partridge, woodpecker, hen, duck, sparrow, owl, swallow. The rest of them are mentioned used once or twice. The images of birds usually appears in their literal meaning. Besides, there are also some images used figuratively -- as symbols. The author reveals important ideas and thoughts of serious nature and life values by them.

**Gatis Ozoliņš**

*Daugavpils Pedagoģiskā universitāte*

## TOTĒMISKAIS VILKS LATVIEŠU TAUTAS PASAKĀS

Totēmiskā vilka būtības noskaidrošanai izmantoti vairāku latviešu tautas pasaku fragmenti, kuros rodamas senās ticības pēdas vairāk vai mazāk izteiktā veidā. Detalizētāka šo folkloras vienību analīze ļautu risināt sarežģīto jautājumu par iespējamiem totēmisma reliktiem, kas rekonstruējami pēc latviešu tautas pasakām. Rakstā tiks risinātas totēmisma problēmas, bet pasakas tiek uztvertas tikai kā teksts, kurā rodamas seno priekšstatu atliekas. Šīs atliekas nav jāuzlūko par kaut ko latvisku vai baltisku, jo apzīmējums “latviešu totēmi” ir visai nosacīts. Minētie totēmi ir latviešu tikai tādā nozīmē, ka tie konstatēti latviešu tautas pasakās, un autors apzinās latviešu pasakas starptautisko kontekstu, taču neuzskata, ka visa kādas pasakas sižetu analīze būtu vienam cilvēkam paveicams darbs. Arī plašāks skatījums, mēģinot vairot faktus par totēmisma liecībām indoeiropiešu tautas pasakās, kopumā nemainītu priekšstatus par totēmisma būtību. Totēmismu autors saista ar “sākotnējo” laiku, respektīvi, ar periodu, kad kāda cilvēku grupa sāka domāt (filozofēt) par likumsakarībām, kas valda pasaulē un sociumā, par attiecsmēm starp dabas un cilvēku pasauli, piešķirot tām radniecības, draudzības, biedriskuma u.c. īpašības.

Vilkam gan indoeiropiskajā, gan latviešu mitoloģijā ir ambivalenta nozīme. Kā negatīvie, tā arī pozitīvie mītiskā vilka aspekti saistāmi ar velnu. Negatīvajā aspektā tas nozīmē arhaisku, visā pasaulē plaši izplatītu priekšstatu par vilkačiem jeb dzīvnieku un cilvēku metamorfozēm. Arī Latvija vēsturiskajos avotos tiek dēvēta par klasisku vilkaču zemi. Šo apzīmējumu lielā mērā noteicis viduslaiku Eiropas kultūrai raksturīgais uzskats par dažādiem velniem, raganām, laumām un vilkačiem, kas kaitē cilvēkiem un mājlopiem. Iespējams, ka aiz šo destruktīvo mitoloģisko būtņu viduslaiciski kristīgās interpretācijas rodami arhaiskāki uzskati, kas atspoguļo totēmisko viedokli, respektīvi, dzīvnieku un cilvēku izcelsmes un eksistences līdzību.

Pozitīvajā aspektā vilka saistība ar velnu izriet no abu šo vārdu cilmes,

kad vilka un velna etimoloģija varētu būt kopīga ar vārdu “velis”. Pamatā šiem vārdiem, šķiet, ir indoeiropaiska sakne “\*uel-” ar nozīmēm ‘raut, laupīt, plēst, ievainot, nonāvēt’. Baltu mitoloģijā velns ir Pērkona pretinieks, turklāt šis indoeiropaiskais motīvs plaši saglabāts latviešu folklorā. Bieži velnu mitoloģiskos un folkloras tekstos iedomājas kā pazemes, mirušo pasaules saimnieku vai valdnieku. Daudzveidīgajos motīvos, kur velns saistīts ar pazemi, zīmīgs ir priekšstats par apakšzemes ganībām, lopiem, par to barošanu un kopšanu, par velnu kā šo ganību un lopu saimnieku. Arī virszemē šis tēls bieži rādīts saimnieciskās darbības kontekstā, kas ļauj izteikt minējumu par latviešu pasakās sastopamo velnu kā trešā līmeņa dievību pēc Ž. Dimezila klasifikācijas. Līdzīgi būtu saprotama vilka saistība ar laukiem, labību, auglību, saimniecisku darbību, piemēram, ticējumā: *Rudzu ziedos vilki dzīvo rudzos un pervē savus bērņus.* (T. 32985) Etnoloģiskajā literatūrā minēta arī Kurzemē fiksēta paraža par miežvilku gājieniem, kuru funkcija ir auglības veicināšana. Šis aspekts vilku tieši satuvina ar mitoloģisko pirmsenci, kurš tradicionāli tiek uzskatīts par dzimtas auglības nodrošinātāju. Tas savukārt ļauj nojaust iespējamās arhaiskos, tai skaitā totēmiskos, priekšstatus, kas saglabāti latviešu folklorā.

Analīzes pirmais fragments rodams pasakas “Vilka dēls” sākumā:

*Vecos laikos, kur cilvēki sastapās daudz biežāki ar zvēriem, nekā tagad, nozaga vilks kādu sievieti un aiznesa to uz savu alu sev par sievu. Dzima dēliņš un šo nosauca par Krišu.* (Šmits 1926, 297)

Minētā pasaka P. Šmita izdevumā fiksēta bez variantiem, taču tā ietilpst plašākā grupā, kurā sastopam dažādus citus dzīvnieku un cilvēku dēlus – Lāča dēlu, Kēves dēlu, Vērša dēlu u.c. Visu šo pasaku struktūra un semantika ir līdzīga, kas ļauj tās apvienot vienā ciklā, kā arī uzskatīt to par pasaku ar dažādiem variantiem. Publikācijā izceltā pasaka “Vilka dēls” tikai sašaurina tēmu, īpaši pievērsties vilkam latviešu folkloras materiālos. Kopumā secinājumi, kas radušies minētās pasakas analīzes rezultātā, attiecināmi uz visu ciklu, gan ņemot vērā pārējo “pirmsenču” (lāča, vērsa, kuņas, kēves u.c.) mitoloģiskos aspektus. Līdzīgā veidā, kā tiek konstatētas vilka totēmiskās iezīmes, var definēt iespējamās totēmisma pēdas arī pārējo dzīvnieku tēlos folklorā. Te vēlreiz būtu akcentējams totēmisma koncepcijas hipotētiskums un sarežģītība, īpaši saistībā ar K. Levī-Strosa darbos izteikto kritiku, tomēr domājams, ka problēma nav pilnībā atrisināta, jo šādi, kā

tiek demontēts totēmisms, var tikt iznīcināts jebkurš sociāls un reliģisks institūts. (Левин-Строщ 1994)

Pasaka “Vilka dēls” iesākas ar laika norādi, kas pasakas teicējam ir šķītis svarīgi. Respektīvi, laiks tiek sadalīts divās daļās: 1) laikā, kad starp dzīvniekiem un cilvēkiem nav lielu atšķirību un tie dzīvo ciešā saistībā viens ar otru, tiekas, sarunājas, precas utt.; 2) laikā, kad dzīvnieki un cilvēki tiek uztverti par pilnīgi dažādām, nesaistītām būtnēm, laikā, kurā dzīvo arī pasakas teicējs. Pasakas teicējs pilnībā apzinās sava un “vecu laiku” atšķirības, jo senāk eksistējošās ciešās saiknes starp dzīvniekiem un cilvēkiem vairs nav iedomājamas un uzskatāmas par nepareizām. Tātad “vecie laiki” ir kāds īpašs jeb sākotnējais laiks, respektīvi, pasaka rudimentārā veidā ietvērusi un saglabājusi atmiņas no tā perioda, kad pastāvēja totēmiskā domāšana, kas īpaši reflektēja par cilvēku un dzīvnieku kopīgu izcelsmi, radniecību un dzīvi. “Vecie laiki” ir mitoloģiskais laiks, kad pasaules modelī dzīvnieki un cilvēki atrodas vienā līmenī un ir vienotas pasaules būtiskas sastāvdaļas. Šo pasauli apdzīvo arī milži un punduri, dievības un dievi, dēmi un dēmoni utt., minētā pasaule eksistēja sen – tad, kad radās dzimta, cilts, veidojās tās sociālā struktūra, reliģiskie priekšstati, radās mīti, tabu, sabiedriskie un saimnieciskie u.c. institūti. Šobrīd ir grūti atbildēt uz jautājumu – kāpēc pasaka saglabājusi totēmisko dzīves uztveri? Acīmredzot kaut kā tas saistāms ar cilvēku domāšanā vienmēr esošo priekšstatu par dzīvnieku un cilvēku pasaules kopību, un šī izjūta nav zudusi arī tagadnē – pasakas teicēja laikā, kaut arī tā definējama kā arhaiska un reizē fundamentāla.

“Vecie laiki” parāda arī būtisku šo laiku iezīmi – iespējamās laulību attiecības starp cilvēkiem un dzīvniekiem. Turklāt precības starp divām “dzimtām” uzlūkojamas kā veiksmīgas, jo tās vainago dēla dzimšana, kurš sevī apvieno ne tikai dzīvnieku un cilvēku pasauli, bet arī būtiskākos šo pasaulu elementus – milzīgu fizisko spēku un gudrību (viltību). Vilka dēls uzīverams kā otrās paaudzes priekštecis, kurš no sava tēva – mežu iemītnieka vilka, cilts totēmiskā senča – mantojis varu pār dabu, pār mežu, meža zvēriem, tādējādi sinkrēti sevī ietverot pirmsenča, totēma, kultūrvaroņa, viltnieka, zooantropomorfa valdnieka u.c. mitēmas. Šīs laulības saprotamas kā eksogāmas, kas nozīmē, ka attiecību partneris tiek meklēts ārpus savas dzimtas vai cilts.

Terminu “totēmisms” un “eksogāmija” ieviesa skotu zinātnieks Dž.F.Maklenans 19.gs. sešdesmitajos gados. 19.gs. totēmisko priekšstatu analīzē šie abi institūti tiek cieši saistīti, taču vēlāk totēmisms tiek uztverts kā plašāks reliģisks un sociāls fenomens, nebūt ne tikai laulību princips (Элькин 1952). Tomēr šaurākā nozīmē totēmismu bieži reducē līdz priekšstatiem par eksogāmu laulību, kas rod arī apstiprinājumu latviešu folklorā. Piemēram, pasakā “Vilka dēls” visprecīzāk totēmisma relikti jaušami eksogāmijas ietvaros, kas fiksēti līgavas zagšanas motīvā. Līgavas aiznešana uz meža alu un dēla dzimšana, šķiet, saglabājusi senās laulību formas iezīmes, kas reizē apliecina seno viedokli par cilvēku izcelšanos no dzīvniekiem.

Ne tikai pasaka, bet arī citi latviešu folkloras žanri saglabājuši minēto laulības izpratni un arī vilka saistību ar to. Latviešu tautas ticējumos teikts, ka sapnī redzēts vilks ir brūtgāns vai precinieks. Piemēram,

*Ja sapnī vilks aitu nokož, tad meitu izprecēs.* [T. 33041]

*Kas pa sapņiem redz, ka vilks aiznes aitu, tad kāda meita tiks aizprecēta.* [T. 33034]

Šie ticējumi atklāj senas simbolikas pāri: vilku un aitu, no kura pasaka saglabājusi tikai vilka vārdu. Folklorā vilks pilnībā saistīts ar mežu, respektīvi, tā ir būtne, kas iznāk no meža, bet līgava (meita) – ar māju, cilvēku apdzīvotu vietu. Tautas mutvārdu daiļrade lielā mērā ir viduslaiku domāšanas fenomens, kas līdz ar to ļauj konstatēt šī laika posma priekšstatu klātbūtni aplūkojamā cikla pasakās un ticējumos. Viduslaicīgais līdz ar to saistāms ar zemnieku uzskatiem un telpas uztveri, kad māja un iekoptā zeme ir salīpa mežā un visas briesmas viduslaiku pasaulē nāk no meža, tās parādās uz mežu fona un mežs pats ir pilns dīvainu, ne-cilvēcīgu būtņu. Autors uzskata, ka pasaka saglabājusi ne tikai mitoloģisko opozīciju: savs un svešs, bet arī viduslaiku zemnieku domāšanas principus, kuros viens no nozīmīgākajiem ir pretstats starp māju un mežu. Tieši meža pasaules klātbūtne uzskatāma par domāšanas telpu, kuras ietvaros saglabāt senos totēmiskos priekšstatus ir bijis būtiski. Īsāk sakot, viduslaiku latviešu zemniekam daba ir mežs – ar visiem zvēriem, velniem, raganām un citām dīvainām būtnēm, galu galā iet pasaulē nozīmē iziet caur mežu, iegūt nepieciešamo spēku un gudrību. Piekrītot daudzu pētnieku viedoklim par to, ka mežs ir tipiska iniciācijas vieta, jāatzīmē – pasakā tas uztverams plašāk un lielāka nozīme piešķirama

viduslaiku domāšanas elementiem, kas ataviskā veidā saglabājuši mitoloģiski agrāros priekšstatus.

Vilka un sievietes laulībā dzimušais dēls Krišus iemieso cilvēku un dzīvnieku pasaules vienību, reizē norādot uz aizvien lielāku šo pasaulu atšķirību. Krišum vēl raksturīgas abu minēto pasaulu fundamentālās iezīmes: dabas fiziski maģiskais spēks un cilvēka garīgais spēks. Tieši tāpēc viņš ir pārāks par antropomorfiskajiem milžiem, kuri vairāk ir dabas patroni, gan par velnu un līdz ar to par visu htonisko pasauli, gan arī par cilvēkiem. Viņš ir absolūti sinkrētiska būtne, kas iezīmē senās totēmiskās filozofijas fundamentālu priekšstatu par pasaules vienību. Cilvēks ir pilnīgs, gūstot nepieciešamo spēku un maģiju meža telpā, paliekot cilvēks, bet jau ar citu – augstāku – gudrību, sociālo līmeni. Krišus stiprinieks līdz ar to saprotams kā nākamais valdnieks, jo tikai viņš vienīgais visas darbības veic pareizi un arī dzimis ir “pareizi”. No sava tēva vilka šis folkloras varonis iegūst ne tikai vārdu, totēmisko piesaisti vilka dzimtai, respektīvi, vilka totēmu, bet arī maģisko spēku pārvaldīt dažādas dabas parādības, nodrošinot dzimtai veiksmi medībās, auglību laukiem, mājlopiem, cilvēkiem – saviem pavalstniekiem. Krišus kā vilka dēls vieno dabas un cilvēku pasauli, pareizāk sakot, neizdala cilvēkus no dabas. Viņš kļūst par dzimtas dibinātāju, gudrības, paražu, tradīciju aizsācēju, un visa dzimts līdz ar to var sevi dēvēt par vilkiem, būt piederīga vilka totēmam.

Analīzes otrais fragments ir no pasakas “Dēli meklē tēvam brīnuma zāles”:

*Kēniņa dēlam gan bijis vilcēna ļoti zēl, bet viņš nocirtis ar vilcēnam galvu un iemetis to ugunī. No vilcēna rumpja nu iznācis tāds pats princis, kā viņš pats. Tas bijis tikai par vilku nolādēts kēniņa dēls. (Šmits 1931, 275)*

Šajā tekstā minēto vilcēnu sastop trešais kēniņa dēls, kas devies brīnumainā putna “Fūgal” jeb “fēniķa” meklējumos. Tikai šis putns spēj izārstēt slimo tēvu. Tas nozīmē, ka tas no dēliem, kurš spēs atrast putnu, ne vien izārstēs tēvu, bet arī kļūs par kēniņu. Putna meklēšanas procesa laikā katram no troņa pretendentiem ir iespējams pierādīt savu spēku un gudrību, parādīt, ka tieši viņš ir labākais nākamais valdnieks. Tā ir pasakās attēlota iniciācija, folkloristiskās filozofijas priekšstats par valdnieka tapšanu un savas varenības apliecināšanu.

Visi trīs ķēniņa dēli, dodoties pasaulē, sastop vilcēnu, bet tikai jaunākais no viņiem prot pareizi rīkoties šajā situācijā:

*..iznācis vilcēns pretī un teicis: "Labrīt!", bet jaunākais saņēmis vilcēna labrītu un teicis: "Paldies!"* (Šmits 1931, 271)

Šāda it kā elementāra pieklājības frāze ļauj jaunākajam dēlam iegūt brīnumainu palīgu – vilcēnu. Pasakā ir aizmirsts tas slānis, kas saistīts ar dzīvnieku palīgu iegūšanu senajās sabiedrībās un dzīvnieku nozīmi to dzīvē, taču kaut kādas nojautas un arhetipu līmenī saglabāts priekšstats par dzīvnieku palīgu un par to, ka tas iegūstams pareizi rīkojoties. Jebkurā gadījumā saglabātas cieņas, draudzības, savstarpējas sadarbības attiecības starp dzīvnieku un cilvēku pasauli. Vecākie brāļi, ignorējot "senos mītus", neievēro likumsakarības, kārtību, kādā kļūst par valdnieku. Tikai viena nepareiza darbība, un viņi ir zaudējuši iespēju ieņemt ķēniņa vietu, viņiem nav palīga, kura būtība saistāma arī ar totēmisko senci, kas zina, kā iegūstams brīnumainais putns jeb karaļa tronis. Praktiski no šī brīža pasakā aktīvais spēks ir tieši vilcēns, kam ir atbilstošās zināšanas par notikumiem, kas sekos, par pareizu rīcību. Viņš it kā vada ķēniņa jaunāko dēlu pa sarežģīta procesa posmiem, dodot padomus, respektīvi, gudrību, kas ļauj pilnveidot personību un iegūt karaļa troni. Tādējādi vilcēns funkcionāli skatāms kopsakarā ar iniciācijas rituālu, saprotams kā cilts šamanis, burvis, zintnieks.

Pasakā savijušās divas līnijas, kur abās darbojas vilcēns. Pirmā no tām, jau plašāk aplūkotā brīnumputna meklēšana, saistīta ar valdnieka iesvētīšanu, kad vilcēns pārstāv dzimtas vecāko paaudzi, iniciācijas procesa veicējus, cilts gudrības glabātājus. Otrajā parādās apburtais vilcēns, kuram, lai atgūtu sākotnējo izskatu, nepieciešams izvēlēties īsto cilvēku, kas spējīgs izturēt pārbaudījumus un glābt vilcēnu, kas galīgi apstiprina pasakas varoņa kā nākamā valdnieka statusu. Atburšana ir tipiski maģiska darbība, un jaunākais karaļa dēls, to veicot, apliecina valdniekam nepieciešamo maģisko potenciālu. Atburšana tiek saprasta kā uguns stihijas pārvaldīšana, jo nocirstās galvas sadegšana saistāma ar viduslaiku kultūras priekšstatu par burvestību un burvju iznīcināšanu ugunī. Līdz ar to valdnieka tēlā sasauca arhaiskā ūdens, uguns un meža stihiju pārvaldnieka funkcijas ar viduslaiku priekšstatiem par mežu, ūdeņiem, uguni, par būtnēm, kas apdzīvo šo stihiju jeb telpu.

Abās pasakas līnijās iespējams nojaust totēmiskā mīta atbalsis. Pirmkārt, jaunākais ķēniņa dēls, palīgos saņemot vilcēnu, ir vienots ar vilku, kas var tikt rekonstruēts kā totēmiskais sencis. Kaut kādā aspektā vilcēns (arī vilks), manifestējas kā cilts burvis, priesteris, kura vadībā, veicot sarežģītus rituālus, jaunākais ķēniņa dēls iziet valdnieka iniciācijas rituālu. Otrkārt, pasakā tiek akcentēta vilcēna atburšana, kas saistās ar latviešu pasaku vidū izplatīto galvas nociršanu un sadedzināšanu. Pasaka viduslaiciskā gaisotnē definē līguma attiecības starp ķēniņa dēlu un vilcēnu:

*Vilcēns teicis: "Es esmu tev labumu darījis, dari tu man arī vienu labumu! Es uzlikšu savu galvu uz to kluci, nocērt tu man galvu un iemet tai ugunī!" (Šmits 1931, 275)*

Latviešu tautas pasakās bieži sastopam motīvu par galvu, kas jāēdina, jāmazgā vai kādu noteiktu laiku jākopj, bet pēc tam jāiemet ugunī un jāuzmana, lai sadegtu visi mošķi. Šajā motīvā kā atjaunojošais, atburošais spēks parādās uguns stihija. Šis ir arī visatbildīgākais brīdis pasakā, kad izšķiras gan vilcēna, gan jaunākā ķēniņa dēla liktenis. Viņi abi ir cieši saistīti, jo, tikai nocērtot vilcēna galvu un iemetot to ugunī, vilcēns var atkal kļūt par cilvēku, bet jaunākais ķēniņa dēls par ķēniņu. J. Kursīte, analizējot pasaku "Dēls eža veidā", secina:

*Eža kažociņa sadedzināšanu var uzlūkot par pēdējo ķēniņa iniciācijas pārbaudījumu – pārbaudījumu ar uguni. Uguns te ir gan šķīstīšanās, gan stihija, kurā pretendenta pārtapšana ķēniņā tiek pabeigta un noslēgta. Ķēniņa troņa pretendenta iziešana caur uguni norāda uz to, ka bez fiziskās potences viņam piemīt arī maģiskās potences. (Kursīte 1996, 41)* Pasakā tiek apvienotas divas valdnieka iniciācijas un abām ir noteikts sakars ar totēmisko vilku.

Noburtais, brīnumainais palīgs vilcēns jāskata kotekstā ar priekšstatu par metamorfiskumu. Parasti pārvērtības vai buršana (maģija) etnoloģiskajā literatūrā tiek saprasta kā process, kas balstās uz noteiktām likumsakarībām un loģiku. Bieži šādas metamorfozes tiek uzlūktas kā atgriešanās laiku sākumā. Šī atgriešanās parasti tiek saprasta kā pārtapšana atpakaļ totēmiskā senča veidolā. Šajā gadījumā par vilcēnu pārvērtais ķēniņa dēls nosacīti uzlūkojams par piederīgu vilka dzimtai. Šai vilku dzimtai pieskaitāms arī jaunākais ķēniņa dēls, jo viņa iniciācijas rituāla vadītājs ir vilku dzimtas pārstāvis. Etnoloģiskais materiāls pieļauj iespēju, ka iesvētīšanu veic

nākamās sievas tēvs, brālis vai kāds cits radnieks. Pasakas fināls arī apliecina šādu iespēju:

*Svešajam princim ķēniņš atdevis savu meitu par sievu, bet savu jaunāko dēlu licis salaulāt ar pārvesto princesi. Tam ķēniņam bijusi liela liela valsts un tas pusvalsti atdevis svešam princim un otru pusvalsti savam jaunākam dēlam. (Šmits 1931, 275)*

Pārvestā princese tiek iegūta iniciācijas rituāla laikā un uzlūkojama kā jaunākā ķēniņa dēla sociālā statusa izmaiņu simbols. Zināmā mērā to var uztvert arī par vilku dzimtas sievieti, kas tiek atdota citas dzimtas vīrietim vai šai dzimtai pēc veiksmīga iesvētīšanas rituāla.

### Literatūra

1. Ankrava S. (2000). *Vai Lāčplēsiš bija karalis Artūrs? Lēģendas. Versijas. Pētījumi*. Rīga: Zvaigzne ABC.
2. Eliade M. (1995). *Mīts par mūžīgo atgriešanos. Arhetipi un atkārtotāns*. Rīga: Minerva.
3. Eliade M. (1996). *Sakrālais un profānais*. Rīga: Minerva.
4. Gīrcs K. (1998). *Kultūru interpretācija*. Rīga: izd-ba AGB.
5. Kaneti E. (1999). *Masa un vara*. Rīga: Jumava.
6. Kursīte J. (1996). *Latviešu folklorā mītu spoguļi*. Rīga: Zinātne.
7. Kursīte J. (1999). *Mītiskais folklorā, literatūrā un mākslā*. Rīga: Zinātne.
8. Šmits P. (1926). *Latviešu pasakas un teikas, II sēj.* Rīga: a/s Valters un Rapa.
9. Šmits P. (1931). *Latviešu pasakas un teikas, VII sēj.* Rīga: a/s Valters un Rapa.
10. Šmits P. (1941). *Latviešu tautas ticējumi, IV sēj.* Rīga: Latviešu folkloras krātuves izdevums ar Kultūras fonda atbalstu.
11. Зеленин Д.К. (1936). *Культ онгонов в Сибири. Пережитки тотемизма в идеологии сибирских народов*. Москва, Ленинград: изд-во Акад. Наук СССР.
12. Кэмпбелл Д. (1997). *Тысячеликий герой*. Москва: Ваклер, Рефл-Бук, АСТ.
13. Леви-Брюль Л. (1930). *Первобытное мышление*. Москва: Атэист.
14. Леви-Стросс К. (1994). *Первобытное мышление*. Москва: Республика.
15. Пропп В.Я. (1946). *Исторические корни волшебной сказки*. Ленинград: изд-во ЛГУ.

16. Хаитун Д.Е. (1958). *Тотемизм. Его сущность и происхождение*. Душанбе.
17. Штернберг Л.Я. (1936). *Первобытная религия в свете этнографии. Исследования, статьи, лекции*. Ленинград: изд-во Инст. народов Севера.
18. Элькин А. (1952). *Коренное население Австралии*. Москва: изд-во Ин. лит.

### **Summary**

#### **TOTEMIC WOLF IN LATVIAN FOLK- TALES**

The present article deals with the totemic aspects of wolf in Latvian folk-tale “The Son of Wolf”. The author relates totemism with the “time of origin”, when a group of people started thinking about the regularities in the world and society. The Son of Wolf is traditionally regarded as a mythological being, yet the myth of wolf does not exist in Latvian mythology. The mythological wolf, as well as the totemic wolf can be reconstructed only in folklore. The marriage of the wolf and the woman in this folk-tale is the actualization of exogamous marriage which can be regarded as the relict of totemic ideas.

**Ingrīda Kupšāne***Daugavpils Pedagoģiskā universitāte***EMIGRANTS G.JANOVSKA ROMĀNĀ  
“PĀR TRENTU KĀPJ MIGLA”**

Latviešu prozā, kas tapusi pēc Otrā pasaules kara ārpus Latvijas, viena no svarīgākajām tematiskajām līnijām ir cilvēka statusa noteikšana, cilvēka psiholoģisko izjūtu risinājums konfrontācijā ar jauno telpu, kas jāapdzīvo. Daces Lūses skatījumā prozā prevalējošais ir cilvēka – bezpersonības tēls. Tas ir indivīds, kas pazemots un bezspēcīgs varas priekšā, bez pagātnes, mājām, sociālā stāvokļa, izglītības, materiālā nodrošinājuma, bez nākotnes. (Lūse 2000, 21) Precīzi šāda cilvēka esmes būtību mītnes zemē un viņa likteņsituāciju raksturo V.Ruņģe: “Cilvēks, kas ilgi dzīvojis trimdā, dzīvojis kā uz tilta, juties kā ceļā vai stacijā, bet kas savā dvēselē palicis uzticīgs tēvzemei, kļūst par klīdēju, ko “sirēnas” balss arvien aicina turp, kur viņa nav. Svešums nav kļuvis par mājām, mājas kļuvušas, vismaz daļēji, svešas. Šī ir trimdas dzīves pati lielākā traģēdija, trimdas “augstā dziesma”. Šī nav “uzticības saldā nasta”, šī ir “uzticības rūgtā cena”.” (Ruņģe 1996, 93) Tilts, stacija, uzgaidāmā telpa – visbiežāk sastopamās no dzimtenes izraidīto dzīves metaforas, kas uzskatāmāk atklāj šo cilvēku tagadnības apziņu un izjūtu.

G.Janovska tēlotais cilvēks arī pieder vientuļo klaidoņu ciltij. Viņš ir politisko apstākļu upuris, kura vientulību caurvij traģiska nots. G.Janovska vientuļnieks parasti ir latvietis vidējos gados, kuru tieši un nežēlīgi skāris karš. Tas ir leģionārs, kurš pārcietis kara negēlības un vardarbību, kas atstājušas dziļas pēdas dvēselē, traumējot un deformējot to. Tāpat kā A.Dziļuma, R.Rīdzinieka, K.Lesiņa, G.Zariņa, arī G.Janovska leģionārs apjauš tagadnības bezcerību un bezjēdzību, izjūt smagu iekšēju diskomfortu sāpīgi gruzdošo un nemitīgi klātesošo pagātnes atmiņu dēļ. Tas ir cilvēks, kuram ik uz soļa līdzī nāk nāves elpa.

Plašākais un daudzpusīgākais šāda cilvēka un viņa pārdzīvojumu tvērums sniegts romānu ciklā “Sōla” (1963), “Pār Trentu kāpj migla” (1966), “Balsis aiz tumsas” (1972). Izklāstā pievērsīsimies otrajam cikla

romānam, kurā parādīts leģionāra Artura Skujas pakāpenisks dvēseles spēku izsīkums un iekšējās pasaules sabrukums, tādējādi atklājot cilvēka nespēju uzsākt dialogu ar jauno dzīves telpu, rast kompromisu starp tagadni un pagātņi.

Līdztekus galvenajam varonim Arturam, kura likteņgaitās var atpazīt paša autora garīgās biogrāfijas metus, G. Janovskis rāda virkni latviešu sabiedrības pārstāvju, ieskicējot dažādus sava statusa apjēgsmes variantus svešatnē un vienlaikus paužot savu nostāju. Caur dažādu dzīves modeļu skatījumu tiek atklāta paša autora pozīcija, cilvēka koncepcija.

Cilvēks romānā apzinās sevi kā trimdinieku – tādu, kas piespiedu kārtā atstājis dzimteni, kas ticis izraidīts no paradīzes. Viens no romāna varoņiem Baigais saka: “Mums reizēm aizmirstas, ka mēs nemaz neesam emigranti. Mēs te neatbraucām labāku dzīvi meklēt. Mēs esam trimdinieki.” (Janovskis 1966, 111) Emigrācija tiek izprasta kā savas zemes atstāšana saimniecisku apsvērumu dēļ, dodoties labākas dzīves meklējumos. Arī Valija Ruņģe, rakstot par šī jēdziena izpratni, teic, ka “..mūsu patvēruma zemes uzverē ar emigranta vārdu labprāt sasaista aizrādījumu, ka nu taču mēs esam nonākuši patiesas brīvības, demokrātijas, tiesību un labklājības valstīs, tā iegūdami to, kā mums it kā būtu trūcis tēvzemē”. (Ruņģe 1989, 24)

Trimdas apziņa kāpina atbildību pret sevi un sev līdzīgajiem, jo īpaši nozīmīgs kļūst valodas, identitātes saglabāšanas jautājums, nepakļaušanās svešās zemes ietekmēm. Varoņi atrodas savdabīgā “sliedīšņa” situācijā. Viņiem jāizvēlas noteikts uzvedības un rīcības modelis, veidojot attiecības ar apkārtējo pasauli, meklējot savu vietu tajā, vienlaikus nezaudējot savu “es”.

Autors rāda vairākus “es – jaunā pasaule” attiecību variantus, reizē izsekojot, kurš no tiem spēj apliecināt savas tiesības uz pastāvēšanu:

1. a – svešās zemes noliegums, kas nav klaji manifestēts ārēji, bet vairāk vērst uz iekšu – iekšējs protests (Arturs);
1. b – noliegums, kas ārēji izpaužas kā nemitīgs protests – graužoša aktivitāte (Baigais);
1. c – protests, kas stimulē kreatīvo darbību (Luīze);
2. – dzīve rit tāpat kā dzimtenē, nekas netiek mainīts (Mijkrešļu ģimene).

Pirmajā variantā “a” un “b” gadījumā cilvēks nolemj sevi vientulībai, taču citas iespējas viņa skatījumā nav. Gan Baigais, gan Arturs ir jau izveidojušās personības ar patstāvīgu uzskatu sistēmu un noteiktu pasaules uztveri. Šīm personībām pamati likti citā zemē, balstoties uz cita tipa vērtībām, tradīcijām, tāpēc, viņuprāt, vairs nav iespējams visu sākt no jauna, jo “es” apziņa, piederības apjauta kādai citai kopībai, arī emocionālā saikne ar tēvzemi neļauj to darīt. Dzīve tagad, šobrīd, nozīmē nesaistītības demonstrēšanu – es nepiederu šai zemei ar tās ļaudīm. Arturs saka: “Man pēkšņi ienāca prātā Baigais. Cik savādi. Arī es negribēju būt nekas vairāk par gadījuma strādnieku. Tas laikam bija vienīgais veids, kā mēs varējām izteikt savu protestu, neiekļaudamies vietējā dzīvē, palikdami ārinieki – jeb – kā angļi teica – outsider’i..” (Janovskis 1966, 91)

Pirmajā “c” gadījumā, nepiederības sajūtu, kas būtībā atstāj graužošu iespaidu uz cilvēku, kompensē pozitīvi tendēta ārējā aktivitāte. Tās galvenā funkcija – iekšējās spriedzes novēršana un jēgradīšana.

Otrajā variantā vientulība, kas romānā tiek interpretēta gandrīz vai kā fatāla nenovēršamība, sākotnēji pastāv neapzinātā līmenī. Ir nepieciešams lūzums ierastajā rītmā, būtiska redzesleņķa pārbīde, lai tā nokļūtu apziņas sfērā. Līdzko tas notiek, cilvēks sabrūk, nespēj atjaunot iepriekšējo uzvedības modeli, ļaujas apstākļu varai, degradējas – kļūst absolūti pasīvs, indiferents. Taču šai gadījumā vientulība tiek skatīta sadzīvīskā aspektā.

Arturs Skuja, kurš apjauš sevi kā svešu, nepiederīgu Anglijai, tās sabiedrībai, ieņem reflektējošu attieksmi pret apkārtējo pasauli. Viņš dzīvo protestējot, bet atšķirībā no Baigā Skuja visu žulti vērs uz iekšu. Nesamierināšanās ar trimdas situāciju tiek pārdzīvota un aktualizēta apziņā. Tieši apziņas sfēra ir pretrunīgu izjūtu sadursmes un cīņas vieta.

Darbības laiks aptver gada ciklu, kura sākums un noslēgums ir rudens. Šai īsajā tagadnes sprīdī tiek atklāta trimdinieka likteņa traģika, Artura nespēja samierināties ar apkārtējo realitāti, piemēroties tai. Pastāvīgais diskomforts saasina pārdzīvojumu intensitāti cilvēka psihē. Pakāpeniski pieaugot iekšējai spriedzei, norisinās personības degradācija. Psiholoģiskā pārslodze noved līdz garīgās pasaules sabrukumam, slimībai, kas nav pārvarama bez iejaukšanās no ārpuses. Rudens kā ziemas, proti, nāves, priekšvēstnesis, iezīmē Artura iekšējās pasaules stāvokli – balansēšanu starp būšanu un neesamību, kas izraisa īslaicīgu dvēseles pamirumu,

šķietamu nāvi (šis Artura dzīves “ziemas periods” rod atspulgu romānā “Balsis aiz tumsas”).

Aizvien klātesošā iekšējā disharmonija rada pastāvīgas apdraudētības sajūtu. Arturs sāk baidīties pats no sevis, mēģina izbēgt no uzmācīgo domu spiesta. Pārkairinātā apziņa rada fantomus – simboliskus tēlus. Sākotnēji tas ir melns suns, vēlāk – vilks, kas tiek identificēti ar varoņa palīgā saucošo dvēseli, un “..ir tā, kā kad manī pēkšņi būtu izlauzušās kādas senas aizmūža sāpes, kuras var izkliegt tikai šais gaudās, dzīvnieciskās un baigās, kas dreb .. dvēseles dzīlēs, kuras es nepazīstu un pār kurām man nav varas”. (Janovskis 1966, 214) Pieminot vilka simboliku, jāatzīmē vēl kāda semantiskā nianse. Arturs ir bijis karā. Pārciestais ir deformējis viņa psihi. Pārdzīvojumi gan ir apslēpti dziļi zem apziņā, tomēr laika gaitā arvien biežāk un biežāk tie vairs nepakļaujas apziņas kontrolei un izraujas virspusē. Vilka gaudas tādējādi nozīmē arī dvēseles saucienu pēc atpestīšanas, atbrīvošanās no mokošajām atmiņām. Cīņa Artura iekšējā pasaulē galējā izpausmē izraisa personības dubultošanos – šizofrēniju.

Tieši šai nespējā sevi tagadniskot, šai atsvešinātībā no tagadnes slēpjas Artura vientulības traģika. Cilvēka atmiņa te darbojas kā graužošs, destruktīvs spēks, kas neļauj veidot pilnvērtīgas attiecības ar jauno vidi. Atmiņu bagāža ir ikdienā klātesoša un nemīlīgi par sevi atgādinoša. Nespēja distancēties no pagātnes rada diskomfortu, pastāvīgi kāpina spriedzi, kas noved līdz eksplozijai. Ikdienas ritumā dažbrīd šis subjektīvais laika pretišķību pārdzīvojums atvirzās perifērijā, savukārt svētki ir laika vienība, kurā tas aktualizējas ar divkāršu spēku: “Dziļš izmisums, ko es dienu no dienas centos apspiest sevī un par to nedomāt, piepeši izlauzās kā no sprostā, droši vien šo manu svētku atmiņu dēļ.” (Janovskis 1966, 146)

Vientulības, zaudētās paradīzes pārdzīvojums, protests pret mītnes zemes noteikto vērtību skalu, kurā ienācējs no malas tiek uzlūkots kā zemāks radījums, sintezējas un koncentrētā veidā atklājas caur konkrētām telpas reālijām – Trentas upi, kas plūst caur Lestonu, un meža lokusu, kura variants ir kastaņkoks Pīrsonu dārza malā. Upe, pelēka migla, kas ceļas pār to, simbolizē trimdu, iemieso trimdnieka pārdzīvojumus. Līdzīga funkcija ir arī mežam savienojumā ar noteiktu laika sprīdi – nakti. Romāna izskaņā Arturs meklē patvērumu Trentas krastā, bet izmisums ir sasniedzis galējo robežu un raujas uz āru. Savā ziņā tas ir kulminatīvais punkts, varoņa dvēseles

sāpju sublimācija, kad vienā telpiskajā nogrieznī sakūst miglā tītā Trentas upe un no Dignājas mežiem iznākušais vilks, kurš kopā ar Arturu sauc “..pēc atriebības un atpestīšanas”. (Janovskis 1966, 270)

Biogrāfiskais telplaiks romānā ir cieši saistīts ar vēsturisko laiku un tieši atkarīgs no tā. Vēsture manipulē ar cilvēku dzīvēm, tas ir dinamisks spēks, kas atstāj iespaidu uz G.Janovska romānu varoņu likteņiem, formējot un deformējot viņu pasaules uztveri. Autora interpretācijā vēstures gaita ir negrozāma, “mazais cilvēks” nespēj neko mainīt, bet tikai pakļauties tās likumībām un prasībām. Pretošanās rezultāts – cilvēka iekšējās pasaules drupas.

“Pirmo” modeli iemieso Baigais. Viņu prezentē jau vārds, kas ir viens no varoņa ekspozīcijas elementiem. Kad Arturs kādam jautā, kāpēc šo cilvēku tā sauc, skan atbilde: “Varbūt tāpēc, ka ir baigais iznīcējs pa krogu. Citu drēbju arī viņam nav. Stāsta, ka viņš naktis pārlaižot kur nekur. Kā tu tādu citādi sauksi ja ne par baigo.” (Janovskis 1966, 17) Iespējamības līmenī izteiktais netieši norāda uz varoņa ieņemto dzīves pozīciju – pilnīgu ignoranci. Baigais atsakās no jebkāda kontakta ar mītnes zemi, nostājoties opozīcijā tai, dzīvojot ar skaudru citādības apziņu, kas nosaka rīcību, determinē darbības motivāciju. Baigais ar visu savu esmi demonstrē nepiederību. Viņam ir tikai viena drēbju kārtā, nav pastāvīgas dzīvesvietas (dienu pavada bibliotēkā, nakti – autobusā). Viņš atsakās no ģimenes veidošanas, mīlestības pret Alisi, kas nozīmētu samierināšanos ar realitāti. Arī runas stilam ir protesta izteicēja funkcija. Baigā valoda ir vienkārša strādnieka valoda – īsi, aprauti teikumi, pārbagāti ar žargonvārdiem.

Vēstījuma gaitā atklājas, ka Baigais patiesībā ir labi izglītotais cilvēks, virsnieks Arnolds Dobulāns, kas vedis karavīrus kaujās Pirmā pasaules kara laikā, par savu drosmi saņēmis ordeņus un goda zīmes. Parādās krass kontrasts starp toreiz un tagad. Sava veida dubultnieciskums (virsnieks Dobulāns – og[racis Baigais) apliecina protestu ne tikai šauri nacionālā aspektā (protests kā identitātes, latviskuma saglabāšanas priekšnoteikums), bet arī plašāk – nostāšanās pret kultūras, cilvēka gara deģenerāciju, kas parādās, kad ļaudis aprobežojas tikai ar savas privātās dzīves labiekārtošanu, ambīciju apmierināšanu.

Ieņemot šādu pozīciju, varonis kļūst par mūžīgo klejotāju, ceļinieku, kas, vairīdamies no piesaistes izveidošanās ar kādu telpas daļu ne-dzimtenē,

spiests arvien būt kustībā, ik pēc brīža mainot apmešanās vietu. Šis attiecību modelis nav risinājums. Kā pierādījums tam skan Artura pārdomas pēc Baigā atvadu vēstules izlasīšanas: “Arī Baigais bija prom. Jā, kāpēc lai viņš nebūtu prom. Arī Luīze un Juhans ir prom.” (Janovskis 1966, 263) Baigais tiek iekļauts vienā rindā ar mirušajiem.

Luīze neaklimatizējas svešajā telpā, neuztur kontaktus ar angļiem, bet mēģina dzīvi padarīt jēgpilnu, sniedzot palīdzību aizmirstajiem un vientuļajiem latviešiem, galvenokārt bijušajiem leģionāriem. Viņa pilda psihoterapeitisko funkciju, dziedinot slimās dvēseles. Savās mājās Luīze cenšas radīt Latviju miniatūrā. Diezgan sīki un detalizēti tiek raksturots tās interjers, kas ļauj atskārst šī lokusa jēdzienisko pusi: “Pie sienām tautiski audumi ar tajos saspraustām saktām, gleznu reprodukcijas: Purvītis, Liberts, Kalmītes rija. Liels Nacionālās Operas uzņēmums. Grāmatu plaukts. Uz tā svečturi, standartiņš, koka šķīvji, lelle tautas tērpā.” (Janovskis 1966, 71) Šī telpas vienība iezīmē saikni starp tagad un agrāk, pagātni aktualizējot tagadnē. Telpa un tās lietu pasaule neļauj nogrimt aizmirstībā bijušajam, aizmirst piederību citai zemei.

Luīzes māja ir ne tikai izomorfa Latvijai, dzimtenei. Tā ir dzimtās mājas, vecāku sētas ekvivalents, kuras centrs, galvenais strukturējošais spēks – māte, kas vairākkārt tiek uzsvērts tekstā (“Luīze bija visa centrā” (Janovskis 1966, 96), “. . .būs šovakar jāaiziet pie mātes” (Janovskis 1996, 136)). Valbriķa atraitne uzņemas mātes lomu svešatnē, apzinot un sniedzot palīdzību tiem tautiešiem, kuri ir visu atstāti un vieni. Viņa atdod dzīvei bezcerības nomocītos, mīlot katru kā savu dēlu. Tādēļ viņas māja funkcionē kā dzīvesenerģiju radošs un uzturošs lokuss, kurš zaudē savu nozīmi līdz ar Luīzes nāvi. Zūd centrs, sabrūk pati mikropasaule.

Ja Luīzes mājā dominējošais ir konstruktīvais elements, Mijkrēšļu ģimenē un mājā pārsvaru gūst destrukcija. Sākotnēji veidojas ilūzija par latviešu māju, kurā visi telpas komponenti vērsti uz harmoniskas atmosfēras veidošanu:

- īsti latviska ceptu sīpolu un žautas veļas smaka (Janovskis 1966, 18),
- virtuve bija plaša un spodri tīra (Janovskis 1966, 18),
- melnais runcis Rommels paglaidās man ap kājām (Janovskis 1966, 18; Rommels tiek pieminēts arī 51., 63., 103., 147., 148.lpp).

Lietas, smaržas, runča Rommela kā omulības radītāja klātesamība veido

to izjūtu, ko sauc par mājīgumu, kas raksturo emocionālo piesaisti telpai, padarot to par mājām, ne tikai par mitekli. Šeit vietu sev rod Arturs, apmetoties jumtistabiņā. Uzturoties zem Mijkrēšļu jumta, Arturs atzīst: “Nebija – vai ziniet – slikti, dzīvot pie latviešiem. Tādā reizē kā šovakar pat aizmirsās, ka esi trimdā.” (Janovskis 1966, 35) Idilliskās noskaņas vēl papildina pastāvīgais ikdienas ritms, radot priekšstatu par mierīgu, samērīgu dzīves plūdumu.

Ja Luīzes pozīcija ir – atcerēties, lai dzīvotu, tad Mijkrēšļu ģimene veido opozicionāru nostāju – aizmirst, lai dzīvotu. Proti, Mijkrēšļu mājas saimnieki it kā dzīvo ārpus telpas un laika, neievērojot, ka atrodas trimdā. Māja viņiem ir materiālās labklājības zīme un pierādījums savai varēšanai iekārtoties un iejusties jebkurā vidē, nodrošinot sev ērtu dzīvošanu. Viņu devīze: “Ubi bene, ibi patria!” Autora skatījumā šāda idille ārpus dzimtās telpas ir tikai šķietamība, kas drīz vien zūd, pārplīstot kā ziepju burbulis.

Mijkrēšļu “pīļu dīķa” laimīti iznīcina diezgan paseklas kaislības – mīlas dēka starp Mijkrēšļa sievu un ģimeņu Žagaru. Tas izjauc stabilo mājas ritu, komfortablu mikrovīdi. Netiešs “omulīgās” mājas bojāejas vēstnesis ir runcis Rommels, kurš, izceļoties skandālam, – “..aizmuka pa pagalmu, kā kad vesels suņu bars būtu viņam uz pēdām”. (Janovskis 1966, 148) Kaķis, kas ir savdabīga mājas dvēsele, mājīguma uzturētājs telpā, aizbēg no Mijkrēšļu sētas. Tādējādi autors liek noprast, ka šī māja zaudē svarīgu funkciju – labvēlīgas emocionālās gaisotnes piesātinātas, patvēruma un miera vietas nozīmi. Tā devalvējas līdz telpai, kas derīga dzīvošanai, mītnei bez papildu semantiskās slodzes.

Nepretošanās trimdai, samierināšanās ar esošo tiek traktēta kā atteikšanās no dzīves par labu eksistēšanai, kā savu sakņu noliegšana, garīgs nespēks, kas, autora skatījumā, noved pie cilvēkattiecību degradācijas.

Autors pauž trimdas vecākajai paaudzei raksturīgo pozīciju, ka pilnvērtīga dzīve svešumā nav iespējama. Tādā veidā spēkā tiek uzturēts trimdas mīts par latviešu tautai nodarīto pārestību, par Latvijas un latviešu tautas taisno lietu, par izturēšanu, nelokāmo stāju svešumā, par atgriešanos dzimtenē. Savukārt dzīve mītnes zemē veido tikai kulisi notikumiem latviešu sabiedrībā.

## Literatūra

1. Janovskis G. (1966). *Pār Trentu kāpj migla*. ASV: Grāmatu Draugs.
2. Lūse D. (2000). *Latviešu trimdas proza*. Rīga: Jumava.
3. Ruņģe V. (1989). Literatūra trimdā, modernās trimdas literatūras: definīcijas, piemēri, analīze. *Avots*, Nr.6.
4. Ruņģe V. (1996). *Uzticības rūgtā cena*, 1.daļa. USA.
5. Tabūns B. (1995). Latviešu leģionāra tēls Gunara Janovska romānos. Telpas un laika aspekts. *Materiāli latviešu literatūras un mākslas vesturei*. Rīga: Zinātne.

## Resūmee

### DER VERBANNTÉ IM ROMAN VON G. JANOVSKIS

Eine der wichtigsten thematischen Linien der lettischen Prosa in der Verbannung ist die Bestimmung des Status des Menschen, die Betrachtung der Erlebnisse des Menschen bei der Konfrontation mit dem neuen Raum, den man bewohnen soll. Der Verbannte von G. Janovskis ist ein einsamer Wanderer, der in den Erinnerungen an die Vergangenheit verweilt. Er ist auch ein Opfer der politischen Verhältnisse, das durch den Krieg unbarmherzig in Mitleidenschaft gezogen worden ist. Er ist ein Legionär, der die Schrecken des Krieges durchgemacht hat. Sie haben tiefe Spuren in der Seele hinterlassen, haben sie verwundet und deformiert. Er empfindet sich als einen Fremden, dem neuen Raum und dessen Gesellschaft nicht zugehörig (England). Der Verbannte lebt protestierend, die Verbannungssituation nicht annehmend. Das verursacht Diskomfort, innere Spannung, psychologische Überlastung, was zum Zusammenbruch der Persönlichkeit, zur Krankheit führt. In der Unfähigkeit, sich von der Vergangenheit zu distanzieren, steckt die Tragik der Einsamkeit des Haupthelden. Somit drückt der Autor die für die ältere Generation der Verbannung charakteristische Position aus, dass ein vollwertiges Leben in der Fremde nicht möglich ist.

**Dagmāra Ausekle**  
*Latvijas Universitāte*

## **PSIHOANALĪTISKĀS PIEEJAS IZMANTOŠANA A.BRIGADERES PASAKU LUGĀ “MAIJA UN PAIJA”**

Viena no galvenajām problēmām mūsdienu skolā ir estētiskās un ar to saistītās ētiskās, vērtīborientējošās audzināšanas problēma. Tikai izprotot sevi, skolēni spēs saprast arī citu cilvēku reakcijas, spēs just tiem līdzīgu ciešanās un bēdās. Resp., empātijas attīstīšana palīdz skolēniem veidot sociālās uzvedības modeli visas dzīves laikā. Tāpēc tik liela loma ir dzimtās valodas un literatūras, svešvalodu un cittautu literatūras un kultūras apguvei.

Izglītībai ir jābūt kā kompasam, kas rāda pareizo ceļu. Bērnam dzīves sākumā nevar iedot zināšanas visam mūžam. Jārada iespējas nepārtraukti mācīties dzīves gaitā, lai cilvēks spētu piemēroties mainīgajai un sarežģītajai pasaulei. Attiecīgi jāmainās arī mācību formām.

Cilvēka individuācijas process ir paštapšanas ceļš, kas katram jānoiet patstāvīgi. Tomēr visi, kas ir ap viņu, var sekmēt šo paštapšanu – dažādos veidos un dažādās dzīves situācijās. Bērniem un jauniešiem visbiežāk tā ir mācību situācija, kurā gudrs, profesionāli labi sagatavots skolotājs palīdz veidot izpratni gan par cilvēku līdzīgumu un savstarpējo atkarību, gan par cilvēces daudzveidību. Literatūras stundā šī sevis un citu iepazīšana notiek saskarsmē ar mākslas darbu.

Lai uztvertu mākslas darbu, jāpārvalda tā valoda. Tā kā mākslu nav iespējams loģiski izskaidrot, ir nepieciešamas īpašas prasmes, kā pārradīt, līdzradīt mākslas darbus – gan skatoties gleznas, gan lasot daiļliteratūru. Estētiskais pārdzīvojums ir dialektisks process – sarežģīta skatītāja, klausītāja vai lasītāja iekšējā cīņa. Tās gala iznākums ir katarse, kas sengrieķu estētikas teorijā tiek skaidrota kā “.. traģēdijas skatītāju dvēseļu attīrīšana un atjaunošana, līdzpārdzīvojot varoņiem viņu ārkārtīgajās ciešanās. Šāds estētiskais efekts mīkstina un paceļ garu..” (Breslavs 1999, 68). Taču, lai līdz tam nonāktu, ir nepieciešama radoša piepūle. Maldīgs ir uzskats, ka prasme klausīties, skatīties un mākslas uztveres procesā izjust baudu ir pašsaprotama. Tā ir estētiskās audzināšanas galvenā sfēra.

Skolotāja uzdevums – tuvināt skolēnus cilvēces uzkrātajai estētiskajai pieredzei visās tās daudzveidīgajās izpausmēs. Ļ. Vigotskis norāda 3 galvenos estētiskās audzināšanas virzienus skolā:

- 1) bērnu radošās darbības attīstīšana;
- 2) profesionāla attiecīgā mākslas veida radīšanas tehnisko iemaņu apgūšana;
- 3) estētisko spriedumu veidošana, t.i., spēja uztvert un pārdzīvot mākslas darbus (Выготский 1991, 11).

Bērnu radošās darbības attīstīšana ir saistīta ar tādu mācību nosacījumu izveidi, kas rosinātu bērnu radoši izpausties. Dzimtās valodas un literatūras stundās tā visbiežāk ir dzejoļu, stāstu, pasaku utt. sacerēšana. Vērtējot šāda rakstura darbus, skolotāja uzmanības lokā vispirms ir jautājums, kādi pārdzīvojumi sekmējuši šo darbu rašanos. Ir pedagogi, kas kategoriski pieprasa, lai te netiktu labotas pat ortogrāfijas kļūdas, jo tas mazina bērnu izpausmes prieku.

Dažādu tehnisko iemaņu apgūšana, kas nepieciešama jau noteikta veida mākslas darbu radīšanai, arī vēl nenozīmē skolēnu gatavošanu profesionālai darbībai, lai gan šāda iespēja nākotnē pastāv, jo ar tehnikas apguvi saprot gan:

- 1) prasmi radīt mākslas darbu, gan
- 2) prasmi to uztvert.

Daiļdarba uztveri literatūras stundās apgrūtinā divas skolotāju visbiežāk pieļautās kļūdas. Pirmkārt, tā ir tendence katru estētisko pārdzīvojumu skatīt noteiktas morālās dogmas kontekstā, šajā nolūkā tiek akcentēti literārā teksta nemākslinieciskie elementi, t.i., uzmanība tiek pievērsta nevis pašam darbam, bet tajā ietvertajiem tikumiskajiem principiem. Otrkārt, jau pirmajās mācību stundās netiek uzsvērta ļoti būtiska sakarība – mākslas teksts ir apgrūtināts teksts, kurā dzīves īstenība tiek pārrādīta, ievērojot īpašas mākslas likumības. Tāpēc nav iespējams izprast un apzināt mākslas darbu, nemaz nezīnot tā uztveres nosacījumus. Pilnvērtīgu mākslas darba uztveri sekmē emocionālā un intelektuālā pieredze, kuru cilvēks uzkrājis savas dzīves laikā. Jo bagātāka būs šī pieredze, jo pilnīgāks būs līdzradīšanas process. Tāpēc skolēniem jāapzinās, ka ir nepieciešams ne tikai lasīt literārus darbus, bet arī apgūt zināšanas literatūras teorijā un vēsturē, savukārt skolotājam jāspēj tādā veidā organizēt mācību procesu, lai viņa audzēkņi

izprastu šo zināšanu lietderīgumu mākslas darba uztveres grūtību pārvarēšanā, kas gala rezultātā ļauj izjust emocionālu pārdzīvojumu un gūt estētisku baudu.

Liela nozīme var būt dažādu metodoloģisko pieeju izmantošanai daiļdarba interpretācijas procesā. Tas ļauj skolēnam apzināties, ka uz vienu un to pašu darbu var paraudzīties no dažādiem viedokļiem, katru reizi atklājot tajos kaut ko jaunu. Jo mākslīnieciski pilnvērtīgāks ir literārais teksts, jo daudzveidīgākas var būt pieejas tā lasījumā.

Šādi mākslīnieciski bagāti teksti ir visas Annas Brigaderes pasaku lugas. Dažādos laikos attieksme pret A. Brigaders literāro devumu ir bijusi visai atšķirīga, tomēr tradicionāli tajā arvien tikušas akcentētas pozitīvisma estētikas vērtības, kuru pamatā ir latviska gara un stabilitātes meklējumi. Pasaule ir daudzveidīga un krāsaina, un nekas tajā nav viennozīmīgs, ieskaitot pašu cilvēku. Pie šāda secinājuma nonāk uzmanīgs A. Brigaderes darbu lasītājs. Tomēr Latvijas pirmās brīvvalsts laikā pozitīvisma estētikas ietekmē galvenā uzmanība tika veltīta Latvijas lauku sētai, kur pretstatā civilizācijas samaitātībai meklēja „..to morāli un ētiku, kas saglabājama un nododama nākamām paaudzēm” (Hausmanis 1999, 46). Kā atzinusi B. Smilktiņa: „..pretrunu plosīta dzīves jēgas meklētāja vietā stājās dzīves atzinējs un piepildītājs, indivīds kā pozitīvs sabiedrības loceklis..” (Hausmanis 1999, 46)

Par šāda indivīda paraugu viennozīmīgi var uzskatīt pasaku lugas “Maija un Paija” galveno varoni Maiju. Viņa pārstāv rakstnieces ideālu, jo ir cilvēks, kas visu izkarojis saviem spēkiem un tikai sev ir pateicību parādā. Arī šodien aktuālas ir visas tās estētiskās vērtības, kas raksturīgas Maijai. Tāpēc pamatskolas klasēs tradicionāla ir saruna par cilvēka izaugsmes iespējām, par vēlmi kļūt labākam, par attieksmi pret dabu un darbu. Izplafīts paņēmieni – divu tēlu salīdzināmā analīze, Maijas pozitīvās īpašības pretstatot visam tam jaunajam un nosodāmajam, kas koncentrēts Paijas tēlā. Taču skolēni reizēm iebilst, ka tā nemēdz būt. Dzīvē nav sastopami ideāli cilvēki, kuriem nav nevienas sliktas īpašības, un otrādi. Arī literatūras teorijā atrodama norāde negrupēt tēlus pozitīvajos un negatīvajos.

A. Brigaderes “Maija un Paija” ir stāsts par folkloras bārenīti un mātes meitu, un latviešu tautas pasakās bārenīte patiešām ir pozitīvais, bet mātes meita – negatīvais tēls, tāpēc šāda tēlu uztvere automātiski notiek ikviena

lasītāja apziņā, kam tuva un labi zināma latviešu folkloras pasaule. Šis process ir līdzīgs tam, par kuru R. Veidemane runā lingvistiskajā poētikā “Izteikt neizsakāmo”, raksturojot literāro valodu: “Galvenais priekšnoteikums, lai valodu varētu izmantot komunikācijai, ir valodas vienību lietošana tādās nozīmēs, kas nostiprinājušās runātāju kolektīvajā apziņā.” (Veidemane 1977, 34) Viņa arī atzīst: “Literārās valodas mērķis ir optimālas komunikatīvas īpašības. To izveidošanā ļoti nozīmīgi ir valodas līdzekļu konservēšanas, automatizācijas procesi.” (Veidemane 1977, 34)

Tāpat kā valodas vienību, arī folkloras tēlu nozīmes nostiprināšanā kādam kolektīvam (šajā gadījumā latviešu tautai) piederīgu indivīdu apziņā un ir viegli uztveramas viņiem un tautām ar radniecīgu folkloras tēlu sistēmu. Taču šīs nozīmes neuzrunā tos, kam konkrētā sistēma ir sveša.

Tā, piemēram, ikvienam latvietim saprotami ir A. Skalbes dzejoļi “Birst ābelei balti ziedi” izmantotie folkloras tēli: ābele, bārenīte un ganiņš, bet citas tautības indivīds šos tēlus uztvers vai nu ar atšķirīgu emocionālo piesātinājumu, vai arī vispār bez tā. Tāpēc var apgalvot, ka tēlu uztveres automatizācija atvieglo literatūras skolotāja darbu klasē, tomēr jāatceras vēl kāds būtisks faktors. Pētot literāro valodu, R. Veidemane secina – automatizācijas rezultātā valodā zūd negaidītības, pārsteiguma moments, kas ir tās izteiksmības pamatā, tāpēc daiļliteratūras valodā nozīmīgs ir pretējais – *aktualizācijas* process. Aktualizācija ir ļoti svarīga arī literatūras stundās, un skolotājs to var panākt, piedāvājot, piemēram, psihoanalītisko pieeju daiļdarba interpretācijā. Tā veiksmīgi izmantojama sarunā par A. Brigaderes pasaku lugas tēliem.

Psihoanalītiskās metodes pamatā ir K.G. Junga izstrādātā arhetipu teorija. K.G. Jungs pievēršas gan individuālajai, gan kolektīvajai zemapziņai. Individuālajā zemapziņā ietilpst aizmirstie iespaidi un notikumi, izstumtās domas, zemsliekšņa uztvērumi utt. Kolektīvā zemapziņa glabā cilvēciskā pirmtēlus – arhetipus. Šos pirmtēlus viena paaudze nodod otrai ar smadzeņu struktūru palīdzību. Arhetipi ir literatūras un mākslas, rituālu un sapņu simbolikas pamats. Rases arhetipi atrodami mītos, savukārt, “..simbolus var uzskatīt par arhetipu daļu. Bezapziņa parādās simbolos, bet tie neizsmel arhetipu. Tomēr, jo simbols ir tuvāk arhetipam, jo stiprāka, emocionāli piesātinātāka ir atbilde uz to. Kultūras pamatā ir nemitīgs simbolu radīšanas process.” (Karpova 1998, 55) K.G. Junga izstrādātā individuācijas teorija

parādīja, ka pašrealizācijas ceļš iet cauri garīgās patības atklāsmei. Tas ir grūts un sāpju pilns process – ”..personība ”tiek kalta starp āmuru un laktu”. Ne visi ir spējīgi uz individuāciju, jo tā iekļauj skaudras patiesības noskaidrošanu par sevi, nevis tikai to, ko cilvēks labprāt vēlas zināt” (Karpova 1998, 50). Lai izzinātu sevi pilnībā, cilvēkam ir jāastopas ar savu Ēnu (kas ir viens no nozīmīgākajiem arhetipiem K.G.Junga teorijā). Pašizziņas grūtais ceļš ejams arī A.Brigaderes Maijai, lai gan pirmajā lugas ainā mēs ieraugām šķietami it kā ideālu tēlu. Tieši šīs gaitas posmos Maija noskaidro patiesību par sevi un satopas ar savu Ēnu – Paiju.

Lugas kompozīcijas pamatā ir aplis. Tās darbība sākas un beidzas Maijas vecāku mājas pagalmā. “Aplis ved atpakaļ sevī un tādējādi ir vienības, absolūta un pilnības simbols.” (HV 1993, 14) Maijas noietais sevis meklēšanas ceļš laika nozīmē tiek sadalīts 7 posmos – 7 lugas tēlojumos. “7” daudzu tautu mītiskajos uzskatos ir nozīmīgākais skaitlis: “Tas simbolizē makrokosmosu (4+3, kā vīrišķā un sievišķā, debesu un zemes, miesas un gara, laika un telpas u.c. vienība).” (Kursīte 1996, 44) Telpas izpratnē Maijas ceļš ved caur pazemi, debesu pļavu, elli un raganu silu, un visu laiku te periodiski atkārtojas skaitļi “trīs”, “deviņi” un “trejdeviņi”, kas latviešu folkloras tradīcijā ir sakrāli nozīmīgākie skaitļi un raksturo gan laika, gan telpas uztveri. Skaitlis “trīs” tiek lietots visbiežāk. Tas ir nozīmīgs iniciācijas rituālos un izsaka arī telpas vertikālo iedalījumu (debesis – zeme – pazeme). Lugā šīs telpas daļas sasaista garā pupa, pa kuras zariem Maija no devītās pazemes uzkāpj debesu pļavā un, ieguvusi tur gaismas staru no Laimas vainaga, ar kuru var atslēgt elles vārtus, atkal kāpj lejup, lai nokļūtu “..devītā pajumā, pašā dibenu dibenā” (Brigadere 1978, 109). Viņas mērķis – izvest no turienes Vari un velna bērnus.

Maijas un Vara tēlu lugas kontekstā iespējams traktēt kā *Anima* un *Animus* arhetipu simbolisku izpausmi. Ja pirmā paštapšanas iniciācija ir tikšanās ar savu Ēnu, tad “otro paštapšanas cēlienu iezīmē Anima un Animus – sievišķais un vīrišķais dvēseles tēls vīrietī un sievietē” (Jungs 1993, 23).

Visplašāk izvērstais arhetips, ar kuru lugā saistīts Maijas tēls, ir Mātes arhetips. Tas iespaido katru cilvēku, jo Mātes pirmforma pauž saglabāšanas ideju, ar to saprot visu, kas aizsargā, silda un pabaro. A.Brigaderes lugā šis pirmtēls parādās dažādos veidos. Vispirms tā ir Maijas mirusī māte, kas vairākkārt tiek pieminēta pirmajā ainā. Lielā pirmmāte lugā parādās

dievietes Laimas veidolā, kaut gan pirmajā ainā mēs viņu ieraugām kā vecu, sirnu māmiņu. Nozīmīga ir arī koku simbolika. Pirmajā ainā mājas pagalmā redzamā liepa skatāma gan kopsakarā ar Laimu kā likteņa dievību (Kursīte 1999, 189), gan ar Maiju, jo liepa latviešu folklorā ir neprecētu meitu koks. Tāpat otrajā tēlojumā veļu aka un tās tuvumā augošie vītoli simbolizē sievišķās pirmsākotnes vienību. Latviešu folklorā vītols “..saglabājis Lielās pirmmātes ambivalento dabu un ir Saules, Saules meitu, Laimas, bet arī Māras sēdeklis” (Kursīte 1999, 192). Jāatceras, ka sengrieķu mitoloģijā tas ir saistīts gan ar Dēmetru, gan Persefoni (māti un meitu). Abas tika pielūgtas Eleisīnas mistērijās un dēvētas par divām dievietēm, kuras simbolizē neredzamo saikni starp dzīvo un nedzīvo pasauli, fizisko un garīgo attīršanos.

Nokļuvusi pazemē, Maija iepazīst mātišķumu sevī. Viņa izvelk no krāsns maizīti (maizes krāsns – mātes klēpis) un atbrīvo ziedu liepu no rijīgo sirseņu bara, tā iegūdamā ne tikai balvas, kas viņai palīdz tālākajās gaitās, bet arī sievišķo pašapziņu un līdzsvaru. Velēnu vecīši pateicībā dāvina viņai spoguļi, kas “..simbolizē atziņu, pašizziņu, patiesību un skaidrību”(HV 1993, 136). Taču vērtīgākais, ko Maija no pazemes aiznes kā velti Laimai, ir zeltozola galotnīte, kuru viņa atrod, stādot pupu. Zīmīgi, ka to var izdarīt tikai cilvēks, nevis kāds no Laimai kalpojošiem gaismas gariem: “Un zemes vidū mēs netiekam. Mēs esam tikai gaisma. Zemes vidū tik tāds var tikt, kas ir pusgaismas, pustumsas, pusdienas, pusnaksts. Tas ir cilvēks. Ja atradīs, tad tikai cilvēks atradīs.” (Brigadere 1978, 87) Pēc atteikšanās palikt Laimas valstībā telpas izpratnē sākas Maijas kāpiens lejup, bet garīgā ziņā tas ir ceļš, kas ved viņas dziļākajā būtībā (augšup). Viņa izved no elles ne tikai Vari, bet arī velna bērņus un palīdz šīm dvēselēm pārvarēt starptelpas briesmas un iegūt gaismas apveidu.

Līdz šim Maija un Varis gājuši atšķirīgus ceļus. Sevis iepazīšanu Maija īsteno sievišķīgas intuīcijas vadīta. Varis izvēlēties apziņas ceļu. Vara tēls saistās arī ar Ego arhetipa izpausmi, jo vienmēr pieprasa notiekošā analīzi un izskaidrojumus. Šādā aspektā būtiski ir Sviļa teiktie vārdi lugas pēdējā ainā: “Vai tā mana meita? Vai tas mans zirgu puisis? Tie jau karaļa bērni.” (Brigadere 1978, 157)

Karaļdēls psihoanalīzē simbolizē uzvarošos Ego spēkus, bet karaļmeita reprezentē individuālo zemapziņu (HV 1993, 68). Abu tuvināšanās iezīmē

iekšējās attīstības pakāpi, jo “..veselums sasniedzams, ja apziņa un bezapziņa papildina viena otru un nekaro” (Karpova 1998, 59). “Tomēr cilvēka būtības kā veseluma pilnīga realizācija ir nesasniedzams ideāls” (Karpova 1998, 57), tāpēc arī Paijai vēl ejams mokošais ēršķu ceļš, lai trejdeviņās dienās iegūtu jaunu vaigu un jaunu sirdi.

Līdzīgam sevis atrašanas procesam pakļauti visi A. Brigaderes pasaku lugu varoņi – Sprīdītis, princese Gundega un karaļdēls Alnis.

Vecāko klašu skolēniem aktuāli ir savas būtības kā veseluma meklējumi, līdz ar to šāds skatījums uz bērniībā lasītiem un it kā labi zināmiem darbiem paver jaunas iespējas sevis iepazīšanā, paštapšanā un pašrealizācijā.

### Literatūra un saīsinājumi

1. Breslavs G. (red.). (1999). *Psiholoģijas vārdnīca*. Rīga: Mācību grāmata.
2. Brigadere A. (1978). *Maija un Paija*. Rīga: Liesma.
3. Hausmanis V. (zin. vad.). (1999). *Latviešu literatūras vēsture, 2. sēj.* Rīga: Zvaigzne ABC.
4. HV – *Herdera vārdnīca: Simboli*. (1993). Rīga: Pētergaiļa bibliotēka.
5. Jungs K.G. (1993). *Psiholoģiskie tipi*. Rīga: Zvaigzne ABC.
6. Karpova Ā. (1998). *Personība. Teorijas un to radītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. Kursīte J. (1996). *Latviešu folklorā mītu spoguļi*. Rīga: Zinātne.
8. Kursīte J. (1999). *Mītiskais folklorā, literatūrā, mākslā*. Rīga: Zinātne.
9. Veidemane R. (1977). *Izteikt neizsakāmo*. Rīga: Liesma.
10. Выготский А. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.

### Resümee

#### ANWENDUNG DES PSYCHOANALYTISCHEN ANSATZES BEI DER INTERPRETATION DES MÄRCHENSTÜCKS VON A. BRIGADERE “MAIJA UND PAIJA”

Eines der wichtigsten Probleme in der heutigen Schule ist das Problem der ästhetischen Erziehung; eng damit verbunden ist die ethische, wertorientierende Erziehung. Das ästhetische Erlebnis ist ein dialektischer

Prozess – komplizierter innerer Kampf des Lesers mit sich selbst, dessen Endergebnis Katharsis ist. Dieses Endergebnis kann nur über schöpferische Anstrengungen des Lesers erreicht werden.

Die emotionellen und intellektuellen Erfahrungen des Menschen, die er im Laufe seines Lebens gesammelt hat, sind ein fördernder Faktor für die Erfassung des Kunstwerkes. Je reicher diese Erfahrungen sein werden, desto reichhaltiger und vollwertiger wird der Prozess des Mit-Schöpfens sein. Deshalb müssen die Schüler verstehen, dass es notwendig ist, nicht nur die literarischen Werke zu lesen, sondern auch Kenntnisse in der Gattungstheorie und Literaturgeschichte zu haben; der Lehrer seinerseits soll den Unterrichtsprozess so organisieren können, dass seine Schüler die Notwendigkeit dieser Kenntnisse bei der Überwindung von Schwierigkeiten einsehen; als Endergebnis wäre dann das emotionelle Erlebnis und der ästhetische Genuss.

Bei der Interpretation der schöngeistigen Literatur sollten unterschiedliche methodologische Prinzipien eingesetzt werden. So können die Schüler verstehen, dass dasselbe literarische Werk aus unterschiedlichen Blickwinkeln interpretiert und jedesmal etwas Neues entdeckt werden kann.

Beim Lesen des Kunstwerkes sind die Prozesse der Erfassung von Gestalten, sowie Automatisierung und Aktualisierung von Bedeutung. Anwendung des psychoanalytischen Ansatzes bei der Interpretation des Märchenstücks von A. Brigadere "Maija und Paija" im Literaturunterricht gibt den Schülern die Möglichkeit, von einem anderen Blickwinkel auf die Gestalten des Märchenstücks zu schauen. Auf solche Weise ist es möglich, sich selbst besser kennen zu lernen und sich selbst zu verwirklichen.

## Nijole Bražiene

Šauļu Universitāte

## TAUTAS UN SKOLĒNU SACERĒTO PASAKU PARALĒLES

Par skolēnu sacerētām pasakām Lietuvā nav liela interese: folkloristiem šie teksti ir pārāk mazsvarīgi, lai tos būtu vērts aplūkot kā etnokultūras attīstības atspoguļojumu; arī literatūrzinātniekus nesaista episko sacerējumu aizmetņveida paraugi. Tāpēc nav kritēriju, pēc kuriem varētu analizēt skolēnu sacerētās pasakas. Mazliet citāda situācija ir rietumu pasaulē. Par šiem bērnu stāstījumiem – daļu no tiem var saukt par pasakām – ir interesējušies E.Pičers un E.Prelingers (Pitcher & Prelinger 1963), L.Eimisa (Ames 1966), A.Eplbijs (Applebee 1978), B.Satons-Smits (Sutton-Smith 1981), S.Kučajns un L.Makleins (Kuczaj & McClain 1984), A.Prīss (Preece 1986) u.c.

E.Pičers un E.Prelingers (Amerika), veidojot 2–5 gadus vecu bērnu sacerēto pasaku krājumu, vadījās pēc 3 formālām pazīmēm: tradicionālā sākuma (*Reiz bija...*), tradicionālajām beigām (*...un laimīgi dzīvoja*) un norādēm uz darbību pagātnē (Pitcher & Prelinger 1963). Tie ir pamatkritēriji, kas izmantoti minētā vecumposma bērnu pasaku izdalīšanai no citiem stāstījumu veidiem.

A.Eplbijs (Amerika), analizējot 2–17 gadus vecu bērnu un pusaudžu radošos darbus, ievērojis nosacījumu, ka pasaka ir stāstījums, kuru veido notikumu virkne. Specifiskās šo stāstījumu pazīmes, pēc viņa domām, ir: pasakas sākuma un beigu formulas, īpaši notikumi, to negaidītība, tēlu un darbības telpas fantastiskums, aprakstīto notikumu sociālā pieņemamība, kulminācija un sižeta struktūra (Applebee 1978).

A.Prīss (Kanāda), kas ir pētījis 5–7 gadus vecu bērnu prasmi sarunas procesā veidot stāstījumus, izdalīja 14 naraīva tipus, no kuriem divi atgādina pasakas. Tie ir *oriģinālās fantāzijas* un *oriģinālo izdomājumu jeb ficijas* stāstījumi (Preece 1986). Par *oriģinālās fantāzijas* stāstījumiem uzskatāmi teksti, kur iespēju robežās var pamanīt savdabību, novitāti, kur darbojas groteski, fantastiski varoņi, kur konstatējamas ierastās pasaku sākuma un beigu formulas, tradicionālā vide un butaforijas, piem.: būdiņa

meža biezoknī, vilks, mežcirtējs, ragana, feja, burvju nūjiņa utt. Turklāt tiek ņemts vērā, vai bērnu sacerētajos tekstos darbojošās personas nokļūst kādā sarežģītā situācijā, veic grūtu uzdevumu, vai meklē apslēptu mantu, varbūt tur attēloti no mājām aizgājušu bērnu piedzīvojumi u.tml. Tātad A.Prīsa izdalītais oriģinālās fantāzijas naratīva tips ir līdzīgs tradicionālajai bērnumpasakai. Šī izpratne tuva A.Eplbija izveidotajai pasaku atpazīšanas kritēriju sistēmai.

*Oriģinālo izdomājumu* tipu A.Prīss raksturo kā stāstījumus, kur izdomātajos notikumos un situācijās iesaistīti drīzāk reāli nekā fantastiski personāži. Šajā skatījumā oriģinālo izdomājumu tipa darbi ir līdzīgāki mums zināmajām *melu pasakām*: gan oriģinālo izdomājumu, gan melu pasaku klausītāji nepārprotami uztver kā nepatiesus stāstījumus, kuru sižeti ir īsi un nav sarežģīti, pasaule reālistiska, tikai paši notikumi tik absurdi, to secība tik nelogiska, ka izskatās neīsta, kā tam arī jābūt pasakās. Melu pasakās ir daudz riebklību, zemiskuma, absurda un muļķību. A.Prīss akcentē tieši šādas bērnu sacerēto oriģinālo izdomājumu pazīmes. Tēlotie personāži – bērnu vecāki, vecvecāki, skolotāji un paši stāstītāji. Bērnu sacerētajos tekstos atspoguļotas pierastās uzvedības normas vai arī tās ļoti sagrozītas. Piem., izdomājumos tiek runāts par skolotāju, kurš sit uz skolu atnākušu sievieti, rupji stumj viņu laukā pa durvīm; stāstīts par vecvecākiem, kas nogrūsti pa tualetes caurulēm kanalizācijā...

Pēc folkloristu viedokļa, cilvēki ar melu pasakām centās pārvarēt savu niecīgumu un vismaz mākslas pasaulē pretoties netaisnībām, kas viņus nomāca dzīvē, mēģināja izrauties no pazemojuma, kaut uz brīdi sajūst, ka ir vienlīdzīgi un pārāki par augstāko kārtu pārstāvjiem (Sauka 1982, 38). Arī A.Prīsa izdalītajās izdomājumu pasakās novērojamas minētās tendences. Tikai latviešu tautas pasaku rotaļīgais humors amerikāņu bērnu darbos reti sastopams, šeit dominē nepieklājība, absurds un pat rupjība. Tāpēc rietumnieki, vērtējot stāstījumus, papildus izdala *aprakstīto darbību sociālās pieņemamības kritēriju*. Rietumvalstu zinātnieki vairāk akcentē vispārīgās pasaku pazīmes, balstoties uz sižeta savdabību.

Veidojot sākumklašu skolēnu sacerēto pasaku vērtēšanas sistēmu, ievēroti vairāki ārzemēs dominējošie viedokļi. Pamatā izmantota Ānes – Tompsona (*Aarne-Thompson*) sastādītā pasaku sižetu klasifikācija (Kerbelytē 1999), V.Propa izvirzītās pasaku funkcijas (Propp 1969) un

B.Kerbelītes pārejas (semantiski strukturālais) variants, kura būtība – personāža mērķu motivācija (Kerbelytė 1997), D.Saukas aplūkotās pasaku stila un kompozīcijas īpatnības (Sauka 1970). Neraugoties uz to, ka izmantota ievērojamāko pasaules un Lietuvas folkloristu pieredze, nav viegli vērtēt sākumklašu skolēnu sacerētās pasakas, jo ne vienmēr ir nosakāmas šo pasaku funkcijas, reizēm tās var tikai nojaust, ne visur viegli izzināmi realizētie vai nerealizētie varoņu mērķi, pamaz pasakām raksturīgo stilistisko īpatnību u.tml. Nereti grūti pateikt, vai skolēna teksts ir vienkāršs stāstījums vai tomēr pasaka. Te var būt rakstīts, piem., par darbu zaudējušiem vecākiem, nodokļos samaksāto pēdējo naudu un kolēģu atdotajiem parādiem (Raminta) vai stāstīts par to, cik smagi strādā Žibutes vecāki, par viņu neveiksmēm, par viņu meitiņu, kas raud no bada, un par to, kā šie *vecāki vēl vairāk saņēms un viņiem sāka veikties* (Martīns). Pirmajā brīdī šķiet, ka minētie teksti ir visparastākie sadzīviskie stāstījumi, taču reizēm šeit ievīti spilgti pasakām raksturīgi elementi: apzinīgi, jūti parādnieki var būt tikai rakstītāja sapnis, tāpat kā necerēta ģimenes veiksmē, kas panākta ar darbu, izturību un pacietību. Kā apgalvo ievērojamais amerikāņu psihologs G.Dž.Kreigs, vidējā bērnības vecuma (6–12 gadi) skolēnu domāšana konsekventi kļūst racionālāka, taču, skaidrojot atsevišķas lietas, viņi var izmantot maģiskus elementus (Країр 2000, 235). Tomēr minētie un citi līdzīgi teksti būtu pieskaitāmi stāstījumiem. Sākumklašu skolēnu darbi uzskatīti par pasakām, ja tie atbilst šādiem principiem: 1) tekstu saturs vairāk vai mazāk tuvs kādam Āmes–Tompsona izdalītajam sižetu tipam; 2) tekstā redzamas vismaz 5 V.Propa izvirzītās pasaku funkcijas; 3) konstatētas vairākas pasakām raksturīgas kompozīcijas un stila īpatnības.

Pētījums veikts trijās Šauļu Jovara vidusskolas ceturtajās klasēs divos posmos, izmantojot nepabeigto tekstu metodi. Pētījumā piedalījās 75 respondenti.

Pirmais pētījuma posms realizēts 2000.gada septembra sākumā, kamēr vēl nav atkārtota iepriekšējā gadā apgūtā mācību viela par pasakām, kamēr bērnu iztēle pilna ar vasaras iespaidiem. Otrais posms – tā paša gada oktobrī. Tagad jau ceturtajās klases skolēni lietuviešu valodas stundās bija tikko kā lasījuši un interpretējuši tautas pasaku “Lidojošais kuģis” (“*Skrendantis laivas*”), bet vairāku gadu laikā uzkrātās zināšanas vispārinātas, analizējot mācību grāmatas tekstu “Brīnumpasakas”

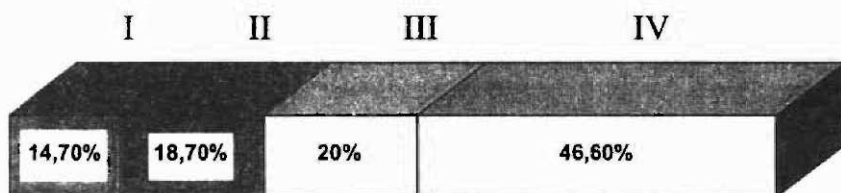
(“*Stebukļu pasakos*”).

Skolēniem tika izvirzīts uzdevums – uzrakstīt sacerējumu, izmantojot šādu sākumu:

*Reiz sensenos laikos aiz deviņām jūrām dzīvoja vīrs un sieva. Viņiem bija meitiņa Žibute... (I posms.)*

*Senos laikos aiz trejdeviņām jūrām mirdzēja pilsēta. Tajā pilsētā dzīvoja karalis un karaliene. Viņiem bija neredzēti skaists dēls, vārdā Narciss... (II posms.)*

**Pētījuma rezultāti.** Pirmajā gadījumā bija cerēts sagaidīt izdomas bagātu darbu, kurā attēlota meitenes (liet. *Žibutē* – lat. *Vizbulīte*) pārvēršanās par puķi, resp., brīnumpasaku vai jaukta tipa pasaku. Speciāli izveidotā brīnumpasakas sākumam raksturīgā formula bija slēpta norāde, ka jāveido nevis vienkāršs stāstījums, bet jā sacer pasaka.



**1. zīmējums. Reālās un pasaku pasaules sižeti skolēnu sacerējumos (75 teksti, I posms).**

Vienpadsmit ceturtais klases skolēnu (14,7%) nepamanīja, ka dota pasakas sākuma formula. Viņu sacerējumi bija tuvi stāstījumiem no pieredzes: kā vasarā Žibutes ģimene sēņoja, māte vārīja sēnes, visiem tās garšoja u.tml.

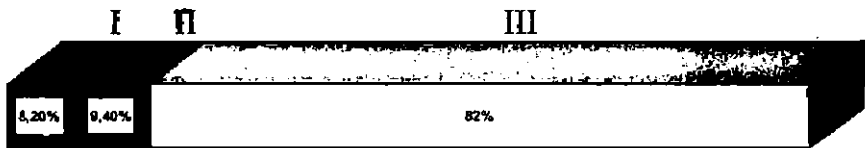
14 skolēnu (18,7%) teksti arī bija sadzīviska rakstura, taču sacerējumos atrodami atsevišķi vārdi, piem., *nabagi, čakla, laba, paklausīga, pacietīga* u.c., kas nereti izmantoti tautas pasakās, raksturojot darbojošās personas, vai arī minēti citi pasaku elementi – *nomira tēvs, muiža* utt.

Vēl 15 respondentu (20%) atveidojuši sadzīviskas epizodes, taču ar brīnumpasakām raksturīgo beigu formulu ([..] *ilgi un laimīgi dzīvoja*). Tādējādi 1. zīmējuma II un III bloks rāda to ceturtais klases skolēnu daļu,

kas bija uztvēruši, ka jāsacer pasaka, bet neprata šo uzdevumu realizēt.

Pārējo 35 (46,6%) skolēnu sacerējumi ar zināmām iebildēm pieskaitāmi pasaku žanram. Tikai viens skolēns mēģināja skaidrot puķes nosaukuma izcelšanos, taču bez transformācijas procesa: dārzs, groziņš, puķes māmiņai, viena puķe tiek nosaukta meitas Žibutes vārdā. 12 skolēni tā vai citādi bija atstāstījuši agrāk lasīto pasaku saturu vai arī to motīvus iesaistījuši savos sacerētajos tekstos. Tā ir reproduktīva daiļrade. Brīnumpasaku pasaule tika atspoguļota tikai 4 sižetos, kur savijušies salīdzinoši vienkārši reālās dzīves tēli un pārdabiskas būtnes, nojaušama reiz notikusī noburšana, vērojams atgriešanās iepriekšējā stāvoklī motīvs.

Otrajā uzdevumā ievīti brīnumpasakām raksturīgi komponenti: nenoteikts laiks un darbības vieta, karaliskās ģimenes personāži, tēlaini vārdi *mirdzēja* un *neredzēti skaists*. II posmā skolēni sacerēja 1,7 reizu vairāk pasaku nekā pirmajā reizē.



## 2. zīmējums. Reālās un pasaku pasaules sižeti skolēnu sacerējumos (74 teksti, II posms).

5 skolēni (8,2%) uzrakstīja nevis pasakas, bet stāstījumus, vēl 7 sacerējumu nobeigumos (9,4%) tika izmantotas pasaku formulas. Pārējie darbi neapšaubāmi ir pasakas.

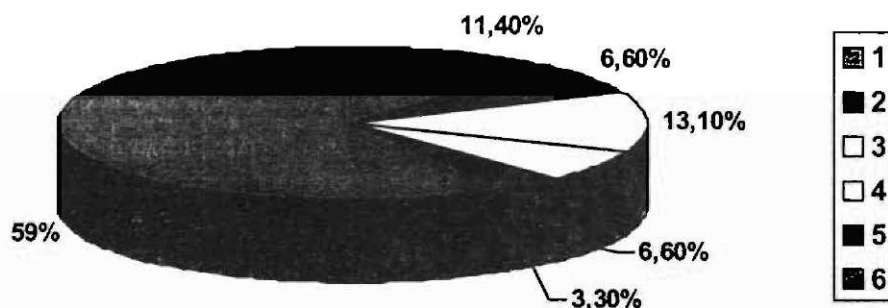
Salīdzinot 1. un 2. zīmējumu, redzamas krasas izmaiņas. Domājams, ka skolēnu sacerēto tekstu (vienkārša stāstījuma vai pasakas) izveidi noteikuši vairāki faktori: intuitīvi vai apzināti uztvertās pasakas pazīmes (teorētiskā informācija par pasakām) un uzdevuma sākuma formulējuma veids. Abu pasaku ievadi ir samērā līdzīgi. Tikai pirmajā gadījumā darbojošās personas – vīrs un sieva, bet otrajā – karalis un karaliene. Jāsecina, ka personāži tad arī lielā mērā ietekmējuši naratīva veidu. Tā kā vēstītājpasakā dominē sadzīviski elementi, I posmā sacerēts daudz

vienkāršu stāstījumu. Pavisam citi rezultāti iegūti, kad galvenās darbojošās personas – karaliskā ģimene. Turklāt, sacerot II posma pasaku, ceturtais klases skolēni jau bija sistematizējuši un padziļinājuši savas zināšanas par brīnumpasakām. Meklējot tautas un skolēnu radīto pasaku paralēles, izmantoti tikai II posma teksti.

Tautas pasaka – tā ir metaforas veidā šifrēta iepriekšējo paaudžu dzīves pieredze. Raugoties no mūsdienu viedokļa, fantastiskie pasaku elementi – tā ir patiesība *par sirmās senatnes reālo pasauli un pašu cilvēku, paradumiem un tradīcijām, par laiku, kad ticēja savu vārdu un darbu spēkam, kad domāja, ka cilvēki var kļūt par dzīvniekiem un akmeņiem* (Kerbelytė 1997). Folkloristi, liecina, ka daudziem brīnumpasaku motīviem ir vēsturiskas saknes un tie saglabājuši izzudušas sociālās dzīves formas līdz mūsdienām. Tātad pašreizējā ikdiena, kas aprakstīta skolēnu darbos, ir pasaku pamats.

Tekstu analīze rāda, ka pētījuma II posmā ceturtais klases skolēni, izņemot parastos stāstījumus, brīnumpasakas (61 teksts) sacerējuši par:

- 1) neparastiem pretiniekiem – 7 teksti (11,4%),
- 2) apburtiem cilvēkiem – 4 teksti (6,6%),
- 3) neparastiem uzdevumiem – 8 teksti (13,1%),
- 4) neparastiem palīgiem – 4 teksti (6,6%),
- 5) maģiskām lietām – 2 teksti (3,3%),
- 6) kāzām (neizvērsti sižeti) – 36 teksti (59%).



### 3.zīmējums. Skolēnu sacerēto brīnumpasaku sižetiskais dalījums (61 teksts).

Tātad 24 ceturtās klases skolēnu darbi pēc daudzām pazīmēm ir tuvi brīnumpasakām. Vēl 36 tekstu struktūras ass – vēlme atrast līgavu, taču šeit nav neparastu pretinieku vai uzdevumu, palīgu, maģisku lietu. Tāpēc šos skolēnu sacerētos tekstus, kuros minētas varoņa kāzas, var nosaukt par pasakām ar neizvērstu sižetu. Pēc V.Propa izveidotās sistēmas, tām raksturīgas 5 brīnumpasaku funkcijas (maksimālais skolēnu sacerētajās pasakās konstatēto funkciju skaits – 9):

- šķiršanās (aiziešana no mājām),
- telpas maiņa (visbiežāk attālums ir neliels),
- trūkstošā (vajadzīga līgava) kompensācija,
- varoņa atgriešanās,
- kāzas.

Visos gadījumos darbības attīstība ir līdzīga: Narciss aiziet no mājām, bieži vien viņa mērķis nav atrast līgavu; notiek negaidīta iepazīšanās, kas beidzas ar kāzām. Ja vecāki mēģina pretoties, Narciss nav pasīvs, viņš cīnās par tiesībām veidot ģimeni ar iemīļoto (tirgojas ar vecākiem, draud pamest mājas, pat aizbēg ar iemīļoto uz citu valsti). Skolēnu darbos valdnieki nav tik autoritāri, stingri un uzticīgi dotajam vārdam kā tautas pasaku karaļi.

Interesants vērojums: kopā 52 skolēnu sacerētie teksti (70,2%) beidzas ar kāzu epizodi. Krievu folklorists J.Meļetinskis norādījis, ka precības attēlotas apmēram 72% brīnumpasaku (Мелетинский 1958) noslēgumā.

Tautas brīnumpasaku kompozīcijai raksturīgas daudzas stabilas īpatnības. Kompozīcija nav sarežģīta: darbība attīstās secīgi, rindojoš notikumus vienu pēc otra. Elementārajā pasakas sižetā izdalāmi tikai obligātie struktūras elementi: **sākuma situācija, varoņa akcija, rezultāts** (Kerbelytė 1999). Lielākā daļa skolēnu sacerēto pasaku ir ļoti vienkāršas – tiek tēlots tikai viens notikums, darbības attīstības gandrīz nemaz nav. Tie, kuri mēģina izdomāt sarežģītāku, tajā pašā laikā arī garāku sižetu, nesasaista epizodes, tās viena otru nepapildina, ir izolētas. Reizēm mēģināts savienot atsevišķus notikumus, taču tas izdarīts tik jucekļīgi, ka grūti uztvert kompozicionālo sakaru. Iespējams, to nosaka šī vecuma bērnu psihikas specifika. Viņi uzmanību koncentrē uz sacerēšanas procesu, bet mazāk domā par izteiksmi, rezultātu (Виготский 1991). Tautas pasakām nav raksturīgs, ka radušies konflikti netiktu atrisināti. Šīs prasības nav ievērotas 6 skolēnu tekstos.

Brīnumpasakām raksturīga tēlaina varoņu atklāsme. Astoņos skolēnu darbos norādīts, ka Narciss bija labs, 7 tekstu galvenais varonis – slikts vai ar negatīvām rakstura iezīmēm, piem., *lepns saskarsmē ar vienkāršiem cilvēkiem; patmīlis; ne ļoti labs*. Tā ir viena no tautas pasaku abstraktuma pazīmēm: uzvedība netiek motivēta, nenotiek iedziļināšanās varoņa pārdzīvojumos. Skolēnu sacerējumos personu emocionālais stāvoklis aprakstīts reti un ļoti koncentrēti, piem., *viņš jutās vientuļš; viņam bija skumji; puisēns sāku raudāt; bija skaists, bet vientuļš; apnika dzīvot vienam* u.c.

Tāpat kā tautas pasakās, skolēnu darbos varonis ir vai nu aktīvs, vai pasīvs. Saskāries ar problēmu, Narciss rīkojas pēc sava prāta, pats rod risinājumu problēmsituācijā, taču sīkāk par to netiek stāstīts. Sportiska rakstura sacensībās mēs arī visu darām paši, nevienam neprasot palīdzību. Citu autoru varonis, nonācis kļūmīgā situācijā, samierinās ar likteni: nemeklē izeju, gaida glābējus vai vienkārši pakļaujas antipodam, piekrīt viņa izvirzītajām prasībām. Kā apgalvo T.Zinkeviča-Jevstignejeva, pasaku sižetos iešifrētas situācijas un problēmas, kuru ir papildnam katra cilvēka dzīvē. Izvēles brīži, mīlestība, atbildība, savstarpēja palīdzība, sevis pārvarēšana, cīņa ar ļauno – tas viss ir kodēts pasaku tēlojumos (Зинкевич-Евстигнеева 1998). Ārstu psihoterapeitu, kas korigē pacientu uzvedību ar pasaku palīdzību, viedoklis ir tāds, ka, sacerot pasakas, viņu aprūpē esošais slimnieks metaforiski attēlo savu reālo dzīvi. Šajās pasakās atspoguļojas ģimenes locekļu attiecības, intereses, raksturs, vēlmes, emocionālie stāvokļi u.tml. Tātad skolēnu radītajos darbos tāpat kā senatnē atklājas autoru iekšējā pasaule, iezīmējas problēmas, iespējamās reakcijas vienā vai otrā dzīves situācijā.

Varoņa tikšanās ar neparastiem palīgiem līdzīgi kā tautas pasakās ir nejausa. Taču rodas iespaids, ka skolēna pasakas varonis ir vienalzdzīgs: labi, ka kāds palīdz, bet, ja tā nebūtu, – pats tiktu galā. Vai – ja nebūtu uzradies šis neparastais dāvinātājs, kas var piepildīt varoņa vēlmes, šīs vēlēšanās (lidojošais kuģis, daudz zelta, līgava) nemaz nerastos. Tiesa, tautas pasakās reizēm tā mēdz notikt, piem., “Pēc līdakas pavēles”.

Jāsaka, arī citi skolēnu sacerēto pasaku kompozicionālie līdzekļi ir specifiski. Darbības vieta, laiks un telpa te ir noteikta, skaidri uztverama. Ja varonis aiziet no mājām, tad ir reāli saprotams, kur – *aizgāja uz citu*

*pilsētu; aizgāja pastaigāties uz netālu esošo mežu, aiz dažiem kilometriem, aiz piecpadsmi jūdžēm u. tml.*

Norādes, ka darbība ir notikusi ilgu laiku, var atrast tikai atsevišķos sacerējumos, kur darbības nepārtrauktība tiek pasvītota šādiem teicieniem: *peldēja un jāja; gāja, gāja, līdz nonāca; peldēja dienu nakti u. c.*

Reizēm norādīts arī ilgums laikā: *pēc diviem gadiem; kad bija pagājuši desmit gadi; kad beidza skolu; kad Narciss kļuva astoņpadsmi gadus vecs; satikās divas dienas pēc kārtas, gāja, gāja viņš četras nedēļas, pēc mēneša un astoņām dienām, pēc deviņiem gadiem, deviņiem mēnešiem un deviņām dienām...*

Telpa, kas ātri mainās, konstatēta tikai dažos sacerējumos: *Rūķis teica, ka izpildīs viņa vēlēšanos. Narciss nolēma apprecēties ar visskaistāko princesi. Tad viņš nonāca kādā pilsētā.* (Ļuds.)

Liela nozīme sižetu attīstībā tautas pasakās ir epizožu un situāciju atkārtojumam – tas var būt vienkāršs vai pakāpjveida, īpaši raksturīgs trīskāršs darbības atkārtojums. Šāds atkārtojums visspilgtāk redzams viena skolēna sacerējumā (1,6%): *Kādu dienu satika skaistu meiteni. Pagāja viņi viens otram garām, paskatījās viens uz otru un nekā neteica. Nākamajā dienā atkal tā notika. Narciss pārņāca mājās un jautāja tēvam, kas ir tā meitene. [...] Narciss atkal izgāja pastaigāties, satika viņu, pajautāja vārdu. [...] Nākamajā dienā svinēja kāzas.* (Bernards.)

Brīnumpasaku stilam raksturīgi skaisti fantastiski tēlojumi. Dominē cēlmetālu, dārgakmeņu krāsas. To pašu var teikt arī par ceturtās klases skolēnu sacerētajām pasakām: *Viņš gribēja zeltā mirdzošu poniju ar kristāla spārniem* (Simona); *Puķe mirdzēja zeltā* (Viktorija); *Viņa mati bija zelta, bet bruņas sudraba* (Iveta); *Griesti rotāti ar pērlēm, grīdas – ar zeltu, sienas – ar sudrabu, dimantiem* (Kristina); *Princis atrada zelta sēni, kas izpilda vēlēšanos* (Deivids). Tā skaistums aprakstīts tikai 5 skolēnu sacerējumos. Visbiežāk – 42 pasakās – idealizēts Narcisa satiktās meitenes skaistums: *ieraudzīja neredzēti skaistu meiteni; viņam bija bezgala skaista draudzene; satika apbrīnojami skaistu princesi; līgava bija ārkārtīgi skaista; viņa bija nepārspējama: karaļi, acis iepletuši, uz viņu skatījās; lepni jāja princis ar pasakaini skaistu princesi; princis, ieraudzījis atnācēju, apstulba – tik skaista viņa bija.* Tātad iemīlotās meitenes iezīmes tiek hiperbolizētas. Vairākos sacerējumos

skaistums aprakstīts, izmantojot salīdzinājumus: *atnāca meitene, skaista, skaista kā puķe. Viņas lūpas bija sarkanas kā asinis, mati melni kā nakts, bet seja – balta kā sniegs*. Kaut gan tāds apraksts nav raksturīgs tautas pasakām, uzmanību piesaista spilgtie kontrasti. Negatīvo vai citu nozīmīgu personu īpašības nav tik spilgti iezīmētas: *Roze bija neparasta, viņa bija pasaulē skaistākā meitene. Viņas māsa Andželika bija ne šāda, ne tāda*. (Eva.) Tiesa, darbības attīstībā Andželika nepiedalās. Cits līdzīgs piemērs: *Bet viena resna, cita izģindusi, vēl citas seja pūtītēm nosēta. Narcisam neviena nepatika*. (Iveta.)

Vēl viens kompozicionālais līdzeklis – pasakas beigu formulas. Tās izmantotas 42 skolēnu darbos. Daļa nobeiguma frāžu ir ļoti lakoniskas: *laimīgi un skaisti dzīvoja; apprecējās un laimīgi dzīvoja; laimīgi un ilgi dzīvoja*. Citas beigu formulas ir sarežģītākas un interesantākas: *visi ilgi dzīvoja līdz mūža beigām; sarīkoja kāzu mielastu un ilgi un laimīgi dzīvoja; varbūt vēl tagad dzīvo; varbūt vēl tagad valda, ja nav nomiruši* u. tml. Tās visas ir precīzi vai saviem vārdiem atkārtotas tautas pasaku beigu formulas. Taču ir arī netradicionālas, lieliski pieskaņotas pasakas tekstam: *kas zina – ja neatrada dēlu virs zemes, varbūt atradīs ūdenī; un viņi dzīvoja ne ļoti laimīgi; dzīvoja ilgi un laimīgi, bet viņiem vēl priekšā daudz nelaimju* u. c. Skolēni, izmantojot tautas pasaku tradīciju, reizēm iepin sevi pasakā: *arī es tur biju, alu dzēru, medu ēdu, gar bārdu tecēja, mutē netrāpīja*. Šādā nobeigumā neiztiek bez humora, klausītāju uzmanība tiek novērsta no izdomātās pasaules uz reālo apkārtni. Līdzīgs nobeigums ir citā pasakā, taču jau daudz oriģinālāks: *ja kādreiz brouksit uz citu valsti, noteikti satiksit karalieni, Narcisu un Valdemoru*.

14 sacerējumos (23%) dinamiska ekspresivitāte panākta, izmantojot negaidītības elementu: *Narciss izgāja pastaigāties. Tik pēkšņi skatās – neparasti skaita meitene plūc puķes; Bet reiz ragana viņu pārvērta par zīdaini; tas mežs bija noslēpumains. Gāja gāja un nonāca pie būdiņas. [...] Pēc tam nez no kurienes izlīda ragana.. Negaidītības nokrāsu tekstam piešķir atsevišķi vārdi un veselas frāzes, reizēm pat vairāki teikumi pēc kārtas: Reiz Rozei atgadījās briesmīga lieta. Viņa kļuva neglīta. [...] Pulksten divpadsmitos naktī lūdza viņas roku. Roze piekrita un atkal kļuva skaista* (Monika) utt.

Atradām pāris ekspresīvu pasaku, kurās daudz kā negaidīta, izcelta,

emocionāli iekrāsota, piem.: *Dzīvoja viņi laimīgi un skaisti, līdz kādu dienu viņus sasniedza ziņa, ka karaļa zemēs iemītinājies ļaunais. Karalis tūlīt aizsūtīja prom savu dēlu Narcisu. Jaunais princis ilgi ceļoja. Tad viņš nolēma: jāatpūšas, mazliet nosnaudīšu, bet piecēlies ceļošu tālāk.*

Atvēris acis ieraudzīja – griesti izrotāti ar pērlēm, grīdas – ar zeltu, sienas – ar sudrabu, dimantiem, bet dārza vidū grozās īpaši skaista sieviete. Princis jautā:

– Kas tu? Ko tu vēlies?

– Tā esmu es, es tā nelaime. Appreci mani un visas nelaimes beigsies, – teica viņa.

*Narciss iemīlēja meiteni un pārveda viņu mājās. Pēc dažām dienām viņi apprecējās. No tā laika karaļa zemēs vairs nebija nelaimju. (Kristina.)*

Šajā tekstā negaidīta ir ziņa par ļaunumu, pēkšņi mainījusies prinča atpūtas vieta, bet pats interesantākais tas, ka par sievu solās kļūt pati Nelaime, pārvērtusies par meiteni, necerētas ir arī kāzas.

### Secinājumi.

1. Grūti vērtēt sākumklašu skolēnu sacerētos tekstus, jo visbiežāk tie ir tikai elementāri sižeti ar *sākuma situāciju, varoņa akciju un rezultātu*, tāpēc pasaku funkcijas nav skaidras, reizēm tik tikko nojaušamas, ne visur nepārprotami uztverami varoņu mērķi u. tml.

2. Īpaši sarežģīti un bieži vien pat neiespējami noteikt robežu starp vienkāršu stāstījumu un noveles (sadzīves) pasaku, jo abu veidu tekstos attēlota mūsdienu dzīves īstenība.

3. Skolēnu radošo spēju attīstību mērķtiecīgi vērtēt pēc viņu sacerēto pasaku sižetu, struktūras un pastāvīgo īpašību parametriem.

4. Tautas un skolēnu sacerētajās pasakās novērojamas diezgan daudzas līdzības:

- cilvēku savstarpējās attiecības, paradumi un tradīcijas – pasaku pamats visos laikposmos;
- pasaku sižetos iekodēta tās autoru iekšējā pasaule, sadzīves situācijas un problēmas;
- skolēnu pasaku teksti ir tematiski tuvi tautas pasaku sižeti, līdzīgi ir varoņu centieni, skolēni savos darbos intuitīvi ievēro tautas

brīnumpasaku funkcijas;

- vienas skolēnu sacerēto pasaku kompozicionālās un stilistiskās īpatnības (pasīvais un aktīvais varonis, beigu formula, negaidītība, fantastiski tēli, hiperbolizācija, atkārtojums u.c.) līdzīgas tām, ko rodam tautas pasakās; citas (darbības vieta, telpa, laiks) – pretēji tautas pasakām ir konkrēti noteiktas;

- pastāvīgo kompozicionālo brīnumpasaku elementu, izņemot beigu formulu, atkārtotā biežums skolēnu pasakās ir dažāds (no 1,6 līdz 23%).

5. Skolēnu sacerēto pasaku māksliniecisko līmeni ietekmē intuitīvi vai apzināti iegūtās zināšanas par pasaku pazīmēm un uzdevuma teksta sākuma formulējuma veids. Domājams, ka autoru var iespaidot arī sociālās apkārtnes dažādība, rakstītāja attieksme pret šo dažādību, viņa intelekta asimilācijas un akomodācijas spējas, resp., skolēna socializācijas pakāpe.

## Literatūra

1. Ames L.B. (1966). Children's stories. *Genetic Psychology Monographs*, 73. 337-96.
2. Applebee A.N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
3. Kerbelytė B. (1997). *Liaudies pasakos prasmė*. Vilnius: Presvika.
4. Kerbelytė B. (1999). *Lietuvių pasakojamosios tautosakos katalogas*, I. Vilnius: Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas.
5. Kuczaj S.A. & McClain L. (1984). Of hawks and moozes: the fantasy narratives produced by a young child. S.A.Kuczaj (ed.). *Discourse development: progress in cognitive development*. New York: Springer Verlag.
6. Pitcher E.G. & Prelinger E. (1963). *Children tell stories: an analysis of fantasy*. New York: International Universities Press.
7. Preece A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of child language*, 14 (2), June.
8. Sauka D. (1982). *Lietuvių tautosaka*. Vilnius.
9. Sutton-Smith B. (1981). *The folkstories of children*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
10. Крайг: (2000). *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер, 447–457.

11. Мелетинский Е.М. (1958). *Герой волшебной сказки*. Москва.
12. Пропп В. (1984). *Русская сказка*. Москва.
13. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. (1998). *Путь к волшебству*. Санкт-Петербург.

### Summary

## PARALLELS OF FOLKTALES AND TALES PRODUCED BY CHILDREN

Since not much interest is paid at the children tales in Lithuania, we have got no recommendations, based upon scientific investigations, helping to evaluate the fabulous world of the children texts.

This article is aimed, basing upon the results of analysis, to provide principles to distinguish children tales from simple stories as well as to present unbiased information about the parallels between folklore and children tales.

Investigation was performed in three 4th forms of Siauliai Jovaras secondary school in two steps, applying method of unfinished text. 75 respondents participated in the 1st and 74 in the 2nd step.

While creating our own children tale evaluation system, we based upon the best practice of both Lithuanian and foreign folklorists.

It is quite difficult to evaluate the fabulous world of children tales, because most oftenly this is just an elementary subject including the initial situation, hero's action and result. Tale functions are not developed, oftenly implied, heroes' aims are not always clear, etc. It is almost impossible to delimit a simple story and novel tale, because both texts describe reality of today.

A lot of similarities between the folklore and children tales may be found: interrelations of the people, habits, traditions - a framework of the real world of tales; inner world of the creators is encoded in the tale subjects; some stylistic peculiarities of the tales created (passive or active hero, ending formula, surprise, fantastic images, hyperboles, repetitions...) remind the folk tales, the others (time, place, space of action), on the contrary, are defined.

Results of the analyses showed that the fabulous level of children tales depends on: a) tale signs, perceived intuitively or consciously, b) pupil's level of socialization, and c) character of task formulation. Text elements, determining the fabulous layer shall be stressed more during the lessons with reading the tales.

**Baiba Kalķe***Latvijas Universitāte*

**SKOLOTĀJIEM RAKSTNIEKIEM  
K.DZIĻLEJAM, J.EZERIŅAM, J.SĪLIM – 110**

Šajā rakstā, atceroties Kārli Dziļleju, Jāni Ezeriņu un Jūliju Sīli, īpaši tiks akcentēts viņu devums pedagogijā – praktiskā darbība ar skolēniem un mācību grāmatu izveide latviešu valodā un literatūrā.

Kārlis Dziļleja dzimis Talsu pagastā, izglītību ieguvis Stendes pamatskolā, tad Talsu pilsētas skolā, 1909.gadā Cēsis beidzis pedagogijas kursu, kuros ieguvis pamatskolas skolotāja tiesības, un sācis strādāt par skolotāju Čiekurkalnā (Rīgā) Mednes-Ozolas elementārskolā un Kokneses pagastskolā. Izglītību papildinājis Belgorodas skolotāju institūtā (1911–1914).

I.pasaules kara laikā K.Dziļleja strādājis latviešu bēgļu skolā Harkovā un Pēterpilī (1916–1919), kur pabeidzis augstākos komerckursus (1918).

Pēc atgriešanās Latvijā strādājis Rīgas 1. un 3.ģimnāzijā, no 1919.gada bijis Rīgas domnieks, Rīgas Domes Revīzijas komisijas priekšsēdētājs (1927–1934), Strādnieku teātra direktors (1932–1934), Tautas augstskolas lektors (1920–1934), lasījis lekcijas literatūras vēsturē, poētikā, politiskajā ekonomikā. Bijis žurnālu “Jaunais Cīrulītis” un “Domas” redaktors.

50 gadu vecumā ar izcilību beidzis Latvijas Universitātes Tautsaimniecības un tieslietu zinātņu fakultātes Tieslietu nodaļu.

1944.gadā Kārlis Dziļleja ar ģimeni emigrējis uz Vāciju, kur strādājis (1945) latviešu bēgļu ģimnāzijā Neištātē (RLMVM K.Dziļl.) un Blumbergā, mācījis latviešu valodu un literatūru, kā arī psiholoģiju un loģiku. Tur, svešumā, “..savu sirdsdedzi centās iedot latviešu jauniešiem, mudināja viņus, svešās zemēs izklistot, neaizmirst Latviju, sevišķi pieminot savu mīļoto Raini, lielo trimdinieku” (Dziļleja, Zīverte 1991, 173).

1949.gadā K.Dziļleja pārcēlies uz Zviedriju, strādājis dažādus darbus, un, iedzīvojies svešā zemē, viņš izvērta rosīgu sabiedrisku un literāru darbību.

Miris 1963.gadā Zviedrijā, pārapbedīts 1991.gadā Talsos Jauviņu kapsētā.

Savukārt J.Ezeriņš nodzīvojis tikai 33 gadus. Izglītību ieguvis Vanagkalnes pagastskolā (1899–1902), Cesvaines (1902–1905) un Lazdonas (1905–1906) draudzes skolā. No 1906.gada līdz 1910.gadam bijis Valkas skolotāju semināra audzēknis. Beidzis semināru, J.Ezeriņš sācis strādāt Lazdonas draudzes skolā par palīgskolotāju.

“..gara auguma, slaidis, kustīgs. Stundās viņš nemitīgi staigā pa klasi tā, ka pagarie svārki šūpojas abpus šķēlumam (Zvirgzdiņa 1981, 154),” tādu savu skolotāju redzējuši bērni.

1913.gadā kļuvis par Saikavas ministrijas skolas pārzini, kur bijuši apmēram simts 1.–6.klašu skolēnu. J.Ezeriņš mācījis latviešu literatūru, krievu valodu, matemātiku, dabas zinības. Viņš mācējis savas domas tā izteikt, ka visgrūtākie mācību priekšmeti kļuvuši saprotami. J.Ezeriņš bieži vedis bērnus pastaigās, mācījis saskatīt dabas skaistumu un sakopt skolas apkārtni, piedalījies rotaļās. Interesanti esot bijuši viņa rīkotie skolas pasākumi. Ļoti spraigu darbu J.Ezeriņš veicis arī pēc stundām – vadījis skolas kori un iestudējis lugas, no Rīgas teātriem iznomājot kostīmus, uzaicinot galveno lomu tēlotājus (piemēram, Daci Akmentiņu).

Kā atceras viņa audzēknis Sestulis: “Pēc rakstura J.Ezeriņš bija, ja tā var teikt, plaša vēriena cilvēks, kam sveša skolotājam tik parastā sīkmanība, nenovīdība un cilvēku tiesāšanas kāre. Cilvēkus viņš ņēma tādus, kādi viņi ir.” (RLMVM Ez)

1914.gadā J.Ezeriņš ticis iesaukts karadienestā, bet drīz vien sliktās veselības dēļ tiek demobilizēts. 1916.gadā viņš devies uz Kaukāzu ārstēt plaušu tuberkulozi. Pēc atgriešanās dzimtenē turpinājis strādāt Saikavā. Šajā gadā rakstnieks apprecējies ar skolotāju Antoniju Erdmani.

Kad 1918.gadā Latviju okupējis vācu karaspēks, J.Ezeriņš ticis apcietināts un vairākas nedēļas noturēts Madonas cietumā naidīgā noskaņojuma dēļ.

No 1919. līdz 1922.gadam J.Ezeriņš dzīvojis Rīgā un strādājis par laikraksta “Brīvā Zeme” literārās daļas vadītāju.

1922.gadā, veselībai pasliktinoties, J.Ezeriņš apmeties uz dzīvi Praulienā, kur strādājusī viņa sieva un dzīvojusī meitiņa.

1924.gadā nomiris, apbedīts Meža kapos.

Skolotājs un rakstnieks J.Sīlis dzimis Ērgemē 1891.gadā. Tēvs bijis laukstrādnieks. 1908.gadā J.Sīlis beidzis Ērgemes draudzes skolu, bet 1912.gadā – Valmieras skolotāju semināru. Strādājis par skolotāju Idus pagastskolā, Gaujienas un Olaines draudzes skolās. Piedalījies 1.pasaules karā un Latvijas brīvības cīņās (1919–1920).

Latvijas brīvvalsts laikā mācījis latviešu valodu un literatūru Cēsīs, Liepājā, Rīgā un Jelgavā. Vienmēr bijis labs audzinātājs un erudīts skolotājs.

No 1945.–1956.gadam bijis Rīgas 2.vidusskolas skolotājs. Saņēmis LPSR Nopelniem bagātā skolotāja nosaukumu (1955). Miris 1957. gadā, apbedīts Ērgemes kapos.

Viņa skolniece dzejniece Olga Lisovska atceras: “Skaļu un dzīvespriecīgu meiteņu pilna klase. Zvans jau atskanējis, bet kņada vēl nenorimst, jo kāda no mums allaž vaktē aiz durvīm, kad koridora galā parādīsies Jūlija Sīļa mazliet sagumušais augums. Tad atskan sauciens: “Jūlis nāk!” Trokšņainais haoss neticami ātri sakārtojas solos, un 2.vidusskolas literatūras skolotājs atver durvis uz pilnīgi klusu un saspringti gaidošu klasi.

Tā mēs viņu gaidījām. Kreiz. Un, lai gan savā starpā dēvējām par Jūli, šajā iesaukā nebija ne mazākās ironijas. Jūlijs Sīlis mums bija autoritāte, visām, arī tām skolniecēm, kurām literatūra nelikās mīļākais priekšmets. Jo viņš bija dzimis audzinātājs, skolotājs pēc aicinājuma, skolotājs, kādu mums šodien gauži pietrūkst.

Literatūras stundas gaidījām ar interesi, jo tās neatkārtojās. Viņa stundas – tas bija tā, kā lasīt aizraujošu grāmatu, jo nekad nevarēja zināt, par ko tiks runāts, kas tiks mums atklāts, kur tiksīm aizvadītas ar katru viņa ienācienu. Viņš apbrīnojami prata noskaņot klasi tā vai cita literāta pieteikumam, un savā šodienas skatījumā saku – tas bija talants.” (Lisovska 1981, 185)

Lai gan dzīves ceļi ir dažādi, tomēr šo trīs personību darbībā var saskatīt kopīgas iezīmes. Tā kā 20.gadsimta pirmajos 3 gadu desmitos vēl nav jaunajiem apstākļiem piemērotu mācību grāmatu un skolās – plašu bibliotēku, tad skolotāji rakstnieki K.Dziļleja, J.Sīlis, J.Ezeriņš veidoja mācību grāmatas latviešu valodā un literatūrā.

1923.gadā tiek publicēta K.Dziļlejas mācību grāmata “Mazā poētika pamatskolām” ar teoriju un uzdevumiem – tematiem praktiskiem darbiem. Šī darba priekšvārdā autors uzsvēris izvēles iespējas brīvību, jo dotie temati

nav obligāti jāraksta klasē tāpēc, ka “..dažādie darba apstākļi liks arī šiem praktiskajiem darbiem būt visai dažādiem”. (Dziļleja 1923, 3)

Tāpat populāras bijušas mācību grāmatas “Mazais valodnieks” pamatskolas I–IV klasei. Arī šoreiz K.Dziļleja neatkāpjas no izvirzītajiem radošuma un skolēnu ieinteresētības darbā principiem. Šeit bērniem pašiem jāmeklē, jāizdomā atbildes uz jautājumiem, daudziem uzdevumiem ir tajā laikā savdabīga forma – krustvārdu un burtu mīklas.

20.gadsimta 20.gados skolās bija labi zināma un tika izmantota K.Dziļlejas sastādītā latviešu daiļliteratūras hrestomātija “Darbs un dzīve” vairākās daļās.

Viņš mēģinājis iet “jaunu ceļu” latviešu literatūras mācību grāmatu izveidē, mēģinot “..nevis mehāniski, bet organiski sasaistīt latviešu un cittautu literatūras vielu”. (Dziļleja 1931, 3) Pēc šāda principa veidota viņa “Latviešu literatūras vēsture. Sakarā ar galvenajām pamācībām cittautu vēsturē”.

J.Ezeriņš kopā ar J.Grīnu sastādījuši lasāmās grāmatas pirmskolai un pamatskolas sešām klasēm “Valoda”. 1.–3.klašu mācību līdzekļos ir ievietota vēstījuma tipa lasāmviela. “..cik iespējams, vairījāmie no aprakstiem, kas mazākiem bērniem grūtāk uzņemami.” (Ezeriņš, Grīns 1930, 292)

4.klases grāmatā jau atrodami garāki vēstījumi, arī tādi teksti, kuru pamatā ir apraksts par kādu noteiktu Latvijas vietu un dabas parādībām.

5. un 6.klases mācību grāmatās sniegti “..skolai piemēroti latviešu daiļrakstniecības vērtīgi darbi tālākā to grūtuma pakāpē”. (Ezeriņš, Grīns 1924, 343) Pēc kritiķu domām, grāmatas sevišķi noderīgas varētu būt tur, kur skolotāja vai skolas rīcībā nav plašākas bibliotēkas.

Šeit atrodami arī dažādu daiļliteratūras žanru paraugi. Šīs grāmatas papildinātas ar reprodukcijām un fotogrāfijām, kas palielina uzskatāmību.

J.Ezeriņš kopā ar J.Grīnu veidojuši ābeci un pirmo lasāmo grāmatu “Valodiņa”, kurai ir 2 daļas – pirmajā uzmanība vairāk tiek pievērsta rakstīšanas prasmei, otrajā – lasīšanas un stāstīšanas prasmei. Stāstījumi izvēlēti tā, lai izraisītu skolēnos labestību, līdzcietību, paklausību. Grāmata no citām atšķiras ar greznumu. Te ir 29 krāsainas ilustrācijas, kas piesaista uzmanību ar savu spilgtumu un saturu. Autori īpaši rūpējušies par estētisku jūtu radīšanu.

Paliekošu darbu latviešu literatūras metodikā veicis arī Jūlijs Sīlis,

sarakstot “Vispārīgo literatūru” un “Latviešu rakstniecības vēsturi” vidusskolām. Kritiķi tās vērtē pozitīvi, tomēr norāda uz dažām nepilnībām grāmatu saturā, valodā, izteiksmē.

Pats autors “Vispārīgās literatūras” ievadā raksta: “Vispārīgās rakstniecības pārskatu centos sniegt vidusskolu programmā norādītos apmēros, tomēr kopējā literatūras vēstures attīstības gājiena attēlojumā bija jāievēro arī viens otrs mazāks novirziens vai tā pārstāvis. Rakstnieku sagrupējumu kārtībā jaunākā laikā turējos pēc attiecīgiem virzieniem, bet pilnīga noteiktība šinī neiespējama. Sacerējumu analizē aprobežojos tikai ar izciliem darbiem. Lai vairāk izceltu plašo vielu, diezgan daudz kavējos satura pārskatā, bet ne ar tādu nolūku, lai attiecīgs darbs nebūtu skolniekiem jālasa. Bez literatūras vēstures faktiem un virzieniem analizē galveno vērību piegriežu estētiskiem un ētiskiem jautājumiem.” (Sīlis 1933, 3)

Tātad J.Sīlis ar šīs mācību grāmatas palīdzību sniedzis skolēniem ne tikai zināšanas, bet arī audzinājis tos. Te ļoti cieši saistītas mācības un audzināšana. Turklāt viņš dzīvi un saistoši apskatījis latviešu tautas folkloru – tautasdziesmas, pasakas, mīklas.

Literatūzinātnieks K.Egle J.Sīļa veikumu novērtē šādi: “Pārvērdams bagāto materiālu mācību vielā, pratis un spējis to padarīt viegli uzņemamu audzēkņiem, pat nodaļu par tautasdziesmu formu tie mācīsies ar lielāko prieku: tā skaidri noteikta, bagātīgi piemēros konkretizēta, tāpat kā viss pārējais grāmatas saturs.” (Egle 1931a, 169)

Arī par “Latviešu rakstniecības vēsturi” viņam ir pozitīvs spriedums: “Mehāniskās atmiņas viss tas sevišķi neapgrūtinās, bet to tiesu prasīs no skolnieka lielāku piespiešanos, lai ar sajēgu uzņemtu un aptvertu kā atsevišķas literāriskas parādības, tā viņu vēsturisko sakarību un secību - literatūras attīstības un izveidošanās gaitu.” (Egle 1931b, 203–204)

J.Sīļa nodoms bijis ar iespējami daudziem citātiem un piemēriem izcelt katra rakstnieka individuālo stilu, nepārsātināt saturu ar biogrāfiskiem sīkumiem un nostiprināt skolēnu atmiņā izlasīto.

Var secināt, ka grāmatu veidotāji K.Dziļleja, J.Ezeriņš, J.Sīlis mācību līdzekļus sastādījuši, pamatojoties uz 20. gs. pirmajos 3 gadu desmitos Latvijā populārākajām didaktiskajām atziņām:

- 1) grāmatām jābūt piemērotām skolēnu vecumposmam, interesantām, audzinošām;

- 2) tām jāattīsta skolēnu radošās spējas;
- 3) jāsaista teorija ar praktiskiem uzdevumiem.

### Literatūra

1. Dziļleja K. (1931). *Latviešu literatūras vēsture. Sakarā ar galvenajām parādībām ciltautu vēsturē*, I daļa. Rīga: A.Gulbja apgādā.
  2. Dziļleja K. (1923). *Mazā poētika pamatskolām*. Rīga: A.Gulbja apgādībā, 96.
  3. Dziļleja K., Zīverte I. (1991). Kārlis Dziļleja trimdā. *Varavīksne*. Rīga: Liesma, 171.–175.
  4. Egle K. (1931a). Jūlijs Sīlis. Jaunas literatūrvēstures vidusskolām. *Latvju Grāmata*, Nr.4, 168.–170.
  5. Egle K. (1931). Jūlijs Sīlis. Latviešu rakstniecības vēsture. *Latvju Grāmata*, Nr.5/6, 203.–204.
  6. Lisovska O. (1981). Skolotājs. *Karogs*, Nr.10.
  7. RLMVM Ez 11/8 95640.
  8. RLMVM K.Dziļl. D1 Nr.379697.
- 7
9. Sīlis J. (1933). *Vispārīgā literatūra. Vidusskolas kurss*. Rīga: Latvijas Vidusskolu Skolotāju Kooperatīva ģenerālkomisijā, 304.
  10. Ezeriņš J., Grīns J. (sast.). (1924). *Valoda. Lasāmā grāmata pamatskolas 5.g.* Rīga: J.Rozes apgādībā, 343.
  11. Ezeriņš J., Grīns J. (sast.). (1930). *Valoda. Lasāmā grāmata pumatskolas 4.g.* Rīga: J.Rozes apgādībā, 292.
  12. Zvirgzdiņa D. (1981). Jāņa Ezeriņa gadi Lazdonā un Saikavā. *Karogs*, Nr.4, 153.–157.

## Summary

Teachers – writers Kārlis Dziļleja, Jānis Ezeriņš, Jūlijs Sīlis – 110 anniversaries approaching in 2001 we will celebrate three teachers' writers' 110th anniversary.

The article emphasizes the writers' contribution in the development of theory and practice of pedagogy in Latvia. All the authors wrote textbooks in literature and the Latvian language.

Kārlis Dziļleja stood for free compositions at school, creativity and the principles of free choice. Jānis Bērziņš developed interesting out – of class activities, such as conducting school choir staging performances, organizing hikes.

Jūlijs Sīlis wrote several plays for school theatres, in which he emphasized the importance of knowledge in life, discussed moral issues.

**Оксана Филина**

*Рижская высшая школа педагогики и управления*

## **ВКЛЮЧЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОГРАММУ ПО ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

Движение Латвии к поликультурному и открытому обществу требует от молодого человека личностных качеств, необходимых для понимания и принятия богатого многообразия культур мира, различных форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Важнейшими из таких личностных качеств представляются культурная идентичность и культурная толерантность, позволяющие человеку самореализоваться в полифоничной системе современной культуры. Культурная идентификация средствами образования возможна с помощью включения в учебное содержание культурного компонента, связанного не с трансляцией определенной порции культурной информации через введение в учебные планы новых курсов культурологии или истории культуры, а с культурным развитием каждого ребенка в процессе его самостоятельной продуктивной учебной деятельности. Следует подчеркнуть, что объективно наметившиеся социокультурные тенденции процесса образования коррелируют с актуальной для русской диаспоры локальной проблемой – формированием позитивной культурной идентичности и толерантности, позволяющих «русскоговорящему» школьнику интегрироваться в латвийский поликультурный контекст. Стремление найти пути решения этой проблемы вызвало естественную и закономерную потребность переосмыслить содержательную сторону курса русской литературы в основной школе диаспоры с точки зрения включения культурного компонента.

Под культурным компонентом учебного содержания в данной

статье понимается система следующих взаимосвязанных элементов:

- предметное содержание, включающее культурный опыт человечества в виде знаний;
- деятельностное содержание, раскрывающее способы деятельности человека в системе культуры в виде познавательных, деятельностных и коммуникативных умений;
- субъективное содержание, включающее личностный культурный опыт эмоционально-ценностных отношений, проявляющийся в культурных потребностях, мотивах, интересах деятельности и системе культурных ценностных ориентаций.

Таким образом, новая программа по литературе для основной школы, которая разрабатывается в настоящее время в Латвии, представляет собой попытку включения культурного компонента в учебное литературное содержание на основе следующих концептуальных положений.

1. Литературное образование является частью единой системы эстетического образования, способствующего формированию культурной идентичности школьника, то есть осознанию своей принадлежности к национальной культуре, признанию ее ценностей и осуществлению самодетерминации в национальной культуре как части мировой.

2. Восприятие литературного произведения является особого рода деятельностью, позволяющей человеку постичь и познать личностный смысл жизни через искусство (Бахтин 1979; Выготский 1991; А.Леонтьев 1983; Д.Леонтьев 1998).

3. Усваивая в процессе изучения литературы универсальные общечеловеческие культурные символы, школьник получает своеобразный «ключ» к пониманию иных культурных кодов, возможность взглянуть на культуру с точки зрения людей, создавших иные ценности, то есть основу для продуктивного взаимодействия с носителями других ценностных ориентаций, этнокультурных традиций, стилей и образов жизни (Библер 1992;

Хенви 1994; Хантингтон 1994).

Реализация первого положения связана со структурированием предметного содержания курса литературы. Учебное содержание, осваиваемое учащимися в каждом классе, разделено в программе на темы. В основе предлагаемой системы тем – последовательность овладения учащимися культурой интерпретации текста, связанная с владением понятиями и знанием традиции (Тамарченко 1998, 10). Постепенное освоение историко-культурной традиции и читательских умений, связанных с инструментальным использованием понятий, позволяет учащимся интерпретировать текст не произвольно, а в соответствии с его художественным своеобразием. В процессе учебной деятельности школьники выводят и формулируют понятия теории литературы, необходимые для анализа и интерпретации художественных произведений. При этом в зависимости от приобретения новых читательских умений постепенно усложняется характер эстетической деятельности школьников. Темы расположены в программе в соответствии с вертикальным принципом взаимосвязи теоретических понятий.

В 4-м классе решается задача целостного восприятия литературного произведения как особого способа самопознания и самовыражения человека. Знакомясь с фольклорными и литературными текстами, ученики начинают осознавать возможность для каждого читателя найти в произведении близкий себе аспект восприятия.

В 5-м классе ученики переходят от выяснения взаимодействия темы, главной мысли и сюжета произведения к детальному восприятию текста. На литературном материале, доступном и интересном пятиклассникам, формируется представление о диалогической основе развития культуры. Важнейшая цель работы учителя в 4-м и 5-м классах – организация диалога ученика с «базовыми», фундаментальными ценностями культуры народа, отраженной в художественном слове.

6-й класс является определяющим в системе развития речи. В центре внимания шестиклассников оказывается

художественный мир автора литературного произведения. Анализ художественных произведений помогает учащимся осознать взаимосвязь характера повествования с жизненным материалом и творческой позицией автора. Особое значение в познавательно-творческой деятельности учащихся 6-го класса занимают задания, предполагающие сравнительный анализ художественных произведений различных видов искусства. Благодаря выполнению таких заданий углубляются представления школьников о содержательных и изобразительных возможностях искусства.

В 7-м классе появляется возможность обратиться к изучению литературного характера и средств его воплощения, используя освоенную учащимися на предыдущих этапах литературного образования взаимосвязь темы, главной мысли, сюжета, с одной стороны, и художественного мира автора – с другой. Понимание объективного и субъективного в литературном характере, соотношение характера и обстоятельств в литературном произведении осуществляется на основе непосредственного читательского опыта и опыта аналитической деятельности школьников.

В 8-м классе становится возможным изучение категории жанра, благодаря сформировавшейся к этому возрасту способности к абстрактному мышлению. Категория жанра дает возможность осознать взаимосвязь структуры литературного произведения и авторской концепции художественного мира. Сравнение авторской позиции с собственным восприятием произведения учит воспринимать художественный текст как основу диалога читателя с автором.

В 9-м классе на основе знаний и умений, связанных с сюжетом, характером героев, стилем, жанровой спецификой произведения, формируется понимание категории направления. Особое внимание уделяется образам мира и человека, по-разному воплощенным в художественных произведениях различных литературных направлений. На данном этапе литературного образования актуализируется задача ориентации на взаимосвязи

литературы с музыкой, изобразительным искусством, архитектурой. Важной задачей обучения литературе в 9-м классе является организация диалога учеников с русской и европейской культурами, включающего русско-латышские культурные связи. Обобщение и систематизация знаний и умений, полученных за пять предшествующих лет изучения литературы, позволяет учащимся на качественно новом уровне осознать искусство как способ осуществления диалога между людьми, культурами, эпохами.

Таким образом, предлагаемая в программе система тем реализует принцип целостности, предусматривающий такое выстраивание учебного содержания, в основе которого лежит не логика научного знания, объективно отчужденная от человека, и не логика истории культуры, а логика вхождения человека в мир культуры, согласующаяся с логикой процесса познания (Звизняцковский 1993, 17). В соответствии с этой логикой, последовательность освоения учебного содержания включает этап общей ориентации в изучаемом явлении, который предполагает его целостное рассмотрение (4-й класс). После этого наступает этап углубления через анализ явления, установления внутренних, сущностных свойств (5 – 8-й классы). Наконец, завершающим становится этап синтеза, появления в сознании ученика новой целостности, которая богаче по содержанию по сравнению с той, которая была при первом знакомстве с изучаемым явлением (9-й класс).

Каждая тема программы раскрывается с помощью системы рекомендуемых подтем, ориентирующих учителя на примерный круг проблем, понимание которых необходимо для усвоения учащимися темы.

В основу реализации второго концептуального положения программы положен замечательный ответ В. Франкла на вопрос, «...как в процессе обучения...передать...ценности или дать... нечто вроде смысла жизни»: «...Ценностям мы не можем научиться – ценности мы должны пережить» (Франкл 1990, 67).

Это означает, что формирование культурной идентичности

школьника невозможно без его самостоятельности, встречной активности по усвоению культурных норм и идеалов. Таким образом, ориентация на переживание, проживание как способ присвоения культуры предполагает выстраивание интерактивной методики изучения литературы на основе глубокого доверия к личности школьника, его потенциальным духовным силам, интересам и склонностям, его праву на самостоятельное общение с художественным произведением, которое в процессе этого общения обогащается новыми смыслами, становится личной, духовной ценностью самого ученика. В соответствии с этим в центр процесса обучения литературе выдвигаются художественное произведение, личность обучающегося и организация их диалога между собой. Учитель при этом становится активным участником диалога внутри ученического коллектива, умело контролирующим и направляющим взаимодействие учеников.

Заметим, что выделенные элементы культурного компонента учебного содержания предполагают развитие как опыта знаний и умений, так и опыта эмоционально-ценностных отношений ученика. Поэтому система освоения школьниками учебных тем разворачивается в трех направлениях: опыт эмоционально-ценностной деятельности, опыт познавательной и опыт творческой деятельности.

Опыт эмоционально-ценностной деятельности – это опыт эмоционально-ценностного переживания учеником событий, обстоятельств реальности, изображенных в художественном произведении. Этот духовный опыт непосредственным образом влияет на мотивационно-потребностную сферу школьника, определяя направленность формирующейся личности, ее самовосприятие, жизненные установки, идеалы, ценностные ориентации и через них – жизненную цель, поведение, поступки (Левин 1994, 25). Данный компонент учебного содержания состоит не в знаниях и не в умениях, хотя и предполагает их. Эмоционально-ценностное отношение к культуре проявляется в поведении человека, в деятельности практического и

интеллектуального характера, это сплав знаний, убеждений и практических действий.

Опыт познавательной деятельности включает в себя умения учеников, формирующиеся в процессе освоения смысла художественного произведения. Данный процесс представляет собой соединение следующих видов художественной деятельности:

- анализ текста и художественного мира, выявление их устройства, созданного для сообщения смысла;
- оценка текста на основе его анализа, корректировка первоначальной гипотезы, приближение к пониманию художественного произведения во всей полноте его связей и элементов.

Анализ художественного текста является средством, помогающим более глубоко, адекватно и в то же время самостоятельно понять смысл произведения. Аналитическая деятельность ученика направлена на реконструкцию авторской картины мира, созданной с помощью художественных образов. Результатом аналитической деятельности становится процесс художественного переживания, в котором осуществляется диалог читателя-школьника и писателя, способствующий обогащению и усложнению ценностно-смысловой организации личности ученика.

Система умений, формирующихся у ученика в процессе познавательной деятельности, обеспечивает постепенное продвижение читателя-школьника по уровням восприятия художественного произведения, по ступеням все более адекватного и глубокого постижения его смысла.

Опыт творческой деятельности является важным условием развития читателя и необходим школьнику для развития воображения, эмоционально-эстетической сферы, для овладения речью как средством передачи мыслей, чувств, внутреннего мира человека. Собственный творческий опыт обогащает читателя пониманием авторского замысла. Умения данного направления обеспечивают проявление учащимися различных видов

творческой деятельности: авторской (создание собственных текстов) или интерпретаторской (выражение собственного мнения о произведении, выразительное чтение, иллюстрирование, инсценирование произведения).

Что касается третьего концептуального положения, оно реализуется, благодаря принципам вариативности и целостности, положенным в основу отбора и структурирования литературных произведений. В соответствии с принципом вариативности, дающим учителю право самостоятельного выбора авторов и художественных произведений, а также путей изучения конкретной темы, программа предусматривает следующие рекомендации, касающиеся отбора литературных произведений:

- эстетическая ценность, познавательный и воспитательный потенциал произведения;
- соответствие формы и содержания произведения возрастным интересам и интеллектуальным возможностям учащихся;
- жанрово-видовое, стилевое разнообразие произведений, их многообразие с точки зрения отображаемого жизненного материала;
- соответствие содержания произведений цели и задачам литературного образования;
- включение в учебный процесс литературных произведений, созданных писателями латвийской русской диаспоры, позволяющее учащимся погрузиться в культурную жизнь диаспоры и почувствовать себя ее активными участниками.

Принцип целостности, как упоминалось выше, определяет последовательность учебных тем, отражающую логику вхождения человека в мир культуры. Практически это означает ориентацию на такие литературные произведения, в которых главное внимание уделяется анализу внутреннего мира человека. Мы разделяем точку зрения на реальность культуры как на становление человека, ярко переживающего свое понимание и

ощущение внешнего мира, соотносящего себя с ним, поступающего в соответствии со своим миропониманием (Сапронов 1999, 21). В связи с этим думается, что открывая личность в литературном герое, внимательно изучая историю ее становления, школьник осознанно или интуитивно поворачивается к себе, к состоянию собственной души, задумывается о ее достоинствах и несовершенствах. Элементарный самоанализ, сопоставление себя с другими, осознание себя в другом, становится отправной точкой в формировании индивидуальности. Сумев проникнуться опытом внутренней, духовно-нравственной жизни прошлых поколений, подросток обретает способность и к себе относиться как к включенному в культурное бытие человеку. Перефразируя мысль П.А.Сапронова о том, что «для европейца понять себя и значит открыть в себе возможность понимания других культур» (Сапронов 1999, 35), отметим, что благодаря проникновению во внутренний мир людей различных культурно-исторических эпох перед школьником открывается перспектива понимания самих себя, своей культурной сущности.

Таким образом, включение культурного компонента в программу литературного образования школ национальных меньшинств позволяет значительно обогатить культурологические знания учащихся, усовершенствовать их познавательные, коммуникативные и поведенческие умения и развить систему отношений, составляющих основу культурной идентичности и толертности личности.

## Литература

1. Бахтин М.М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Москва.
2. Библер В.С. (1992). *Основы программы школы диалога культур*. Кемерово.
3. Выготский Л.С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.
4. Звоняцковский В.Я. (1993). *Восхождение по ступеням культуры. Концепция программы*. Киев: Ликей М. Авангард.
5. Левин В.А. (1994). *Когда маленький школьник становится большим читателем*. Москва.
6. Леонтьев А.Н. (1983). *Избранные психологические произведения*, 2 т. Москва: Педагогика.
7. Леонтьев Д.А. (1998). *Введение в психологию искусства*. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
8. Сапронов П.А. (1999). *Культурология. Курс лекций по истории и теории культуры*. Москва.
9. Тамарченко Н.Д. (1998). О новой программе по литературе. *Русский журнал*, № 4. 9–12 с.
10. Хенви Р. (1994). *Теория и практика глобального образования*. Рязань.
11. Хантингтон С. (1994). *Столкновение цивилизаций*. Москва.
12. Франкл В. (1990). *В поисках смысла*. Москва: Прогресс.

## Summary

### THE INTEGRATION OF THE CULTURAL COMPONENT IN THE LITERATURE PROGRAM FOR PRIMARY SCHOOLS

The article deals with one of the urgent questions in modern teaching methods: the formation of cultural identity and an attitude of tolerance in the pupils during literary education. The author goes on telling about school's most important task in modern society is to help young people to grow as individuals as well as to shape their relationships with people and institutions around them. According to the author, the teaching of literature within a cultural framework enables pupils to understand cultures different from their own in time and space.

The author tenders one of paths of the solution of s problem of formation

of the pupil's cultural identity and tolerance: actuation of a cultural component in the new literature program for the primary schools of national minorities.

**Evija Kravčenko\***  
*Latvijas Universitāte*

## EKSPLOZĪVĀS UN IMPLOZĪVĀS LĪDZSKAŅU GRUPAS BALTU VALODĀS: SALĪDZINĀJUMS UN LIKUMSAKARĪBAS

Lai arī pilnībā nepārzinām kādas svešvalodas gramatisko sistēmu, lai arī vēl neprotam kādā svešvalodā atšķirt konkrētus vārdus, tomēr pēc izdzirdētiem skaņu virknējumiem vairākas valodas pratīsim atpazīt. "Pat no nelielas savas pieredzes mēs zinām, vai vismaz nojaušam, ka visās valodās vārdus un zilbes veido nevis nejaušas, bet **regulāras** fonēmu kombinācijas." (Girdenis 1995, 98) Taču valodas ir dažādas, atšķirīga ir to fonēmu sistēma un līdz ar to arī fonēmu kombinācijas. "Tkvienas valodas fonotaktiskajai struktūrai parasti ir savas īpatnības, tās izpaužas noteiktu fonēmu kārtējuma likumību veidā." (Šulce 1993, 3) Respektīvi, visās valodās fonēmu savienojumos ir iespējams konstatēt noteiktas likumsakarības – tiem ir raksturīga kaut kāda veida struktūra, un to sauc par fonotaktiku.

Katrā zilbē ir viens vokālisks elements, kas veido tās kodolu. Tas var būt: īss patskanis, garš patskanis vai divskanis.

Bez patskaņa zilbē var būt perifērā daļa, ko veido viens vai vairāki līdzskaņi. Baltu valodās zilbē iespējamās divējādas līdzskaņu grupas: sākuma un beigu. Citiem vārdiem, zilbes sākuma līdzskaņu grupu sauc par **eksplozīvo**, bet zilbes beigu līdzskaņu grupu – par **implozīvo**. Piemēram, lietuviešu valodas vārdā *sprinks* ('kāšēt, rīstīties') viena zilbe: centrālā daļa /-i-/ , eksplozīvā līdzskaņu grupa /spr-/ un implozīvā grupa /-nks/. Izmantojot A.Girdeņa sistēmu, pirmo apzīmēsim ar Ce, otro ar Ci. Tātad zilbes struktūru var attēlot ar formulu CeVCi. Zilbes kodolu (V) veido viens patskanis, savukārt perifērās grupas zilbē ir fakultatīvas (tās var nebūt vispār). Kā Ce, tā arī Ci grupās elementu skaits svārstās no

---

\* Redakcijas kolēģija atvainojas publikācijas autorei, ka darbs nav ievietots valodniecības rakstu nodaļā tehniskas kļūmes dēļ.

nulles līdz dažiem līdzskaņiem. Kopējai zilbes struktūras formulai vajadzētu būt (Ce) V (Ci), kur iekavās likti fakultatīvie elementi, taču arī šī formula nav precīza, jo pētījumi liecina, ka implozīvās un eksplozīvās līdzskaņu grupas nav īsti līdzvērtīgas. Salīdzinot tādus lietuviešu valodas vārdus kā: *pġk-tas : pirk-tas; slk-tis : suņk-tis* un latviešu valodas vārdus: *ze-me : zel-me-nis; va-gas : val-gi* u.tml., redzam, ka lietuviešu valodas piemēros tajās uzsvērtajās zilbēs, kuru implozīvajā daļā ir /l, r, m, n/, ir vai nu krītoša, vai kāpjoša intonācija. Respektīvi, tās līdzinās zilbēm, kurās ir garie patskaņi. sal.: lie. *lō-po : lō-po*. Savukārt, ja šis pats līdzskanis /l, r, m/ vai /n/ atrodas zilbes sākuma daļā jeb eksplozīvajā grupā, tad lietuviešu valodā intonācija tādā zilbē nav un nemaz nevar būt. Arī latviešu valodā sonanti /l, l̄, m, n, ņ, r/ ir tie, kas vienā zilbē ar iepriekšējo īso patskani veido diftongisku savienojumu, kas tiek intonēts ar kādu no latviešu valodas zilbes intonācijām, tātad veido t.s. garo zilbi. A.Girdenis ir atzinis, ka implozīvie sonanti krasi maina zilbju prosodisko dabu, to pašu var teikt par latviešu valodas implozīvajiem sonantiem. Šie līdzskaņi padara zilbes ar diftongiskiem savienojumiem līdzvērtīgas tām zilbēm, kuru centrā ir garie patskaņi, tātad implozīvās grupas ir daudz ciešāk saistītas ar zilbes centru nekā eksplozīvās. Eksplozīvās grupas neatkarīgi no tā, cik un kādi līdzskaņi tās veido, zilbes struktūru neietekmē un tās prosodisko dabu nemaina, sal.: la. *a-bi : la-bi; a-cis : ra-cis*; lie. *ak-si : rak-si; trak-si : strak-si; ak-ti : lak-ti : plak-ti*. Visos šajos piemēros zilbju eksplozīvo daļu prosodiskā daba ir tā pati. Lietuviešu valodnieks A.Girdenis zilbes struktūru ir attēlojis ar modificētu formulu ((Ce)) V (Ci). Ar divām iekavām ir apzīmēta autonomā, ar zilbes kodolu vismazāk saistītā daļa.

To, ka implozīvajai grupai ir lielāka loma zilbes struktūrā nekā eksplozīvajai, var pamatot arī ar klasiskās dzejas atskaņām. “Parasti tiek atskaņoti uzvērts patskanis un pēc tā sekojoši līdzskaņi, bet tie līdzskaņi, kas atrodas pirms šī patskaņa, parasti netiek atskaņoti: *pi-lis : vis; pla-tyn : že-myn; žmo-gaus : pla-taus; sū-nus : pui-kus; ..*” (Girdenis 1995, 106) Līdzīgu piemēru netrūkst latviešu valodā. Atskaņu piemēri ņemti no A.Čaka dzejoļu krājuma „Mana paradīze”: *smilts : silts; svešs : mežs; zēns : lēns; šis miers : krējumsiers* u.c. Tātad visbiežāk zilbes eksplozīvā (sākuma) daļa atskaņota netiek, bet zilbes kodols kopā ar implozīvo daļu tiek atskaņots gandrīz vienmēr, izņemot vienīgi dažus retākus gadījumus.

Pētījumu uzsākot par **e k s p l o z ī v a j ā m g r u p ā m** uzskatīti vārda sākuma savienojumi, jo vārda sākums reizē ir arī zilbes sākums. Tas palīdz izvairīties no grūtībām, kas ir saistītas ar vārda vidus līdzskaņu grupu atdalīšanu implozīvajā un eksplozīvajā daļā. Daudzos gadījumos zilbju robežu noteikšana saistīta ar problēmām, kuras valodnieki vēl nav atrisinājuši, piemēram: *zvaig-zne* vai *zvaigz-ne(?) he-li-kop-ters* vai *he-li-ko-pters(?)*, *vien-pad-smit* vai *vien-pa-dsmit(?)*, *cel-tnis* vai *celt-nis(?)* utt.

Jāpiemin, ka raksta sagatavošanai izmantotajā Dz.Šulces zinātņu doktora disertācijā (Šulce 1993), lai apzīmētu saknes sastāvdaļas, ir lietoti šādi termini: *centrs* – saknes vokāliskā daļa, *iniciālis* – vokāļa priekšā esošie elementi, *fināle* – vokālim sekojošie elementi. Šajā rakstā termins “centrs” pēc D.Markus ieteikuma tiek aizstāts ar terminu “kodols”, lai saīsinājumā tas netiktu sajaukts ar konsonanta apzīmējumu (C), rakstā iniciālis pilnībā sakrīt ar zilbes eksplozīvo daļu.

Dz.Šulces konstatētie fakti par saknes iniciāli šajā pētījumā ir īpaši noderīgi, jo saknes sākums reizē ir arī zilbes sākums, savukārt, kā jau iepriekš tika minēts, vārda sākums reizē ir arī zilbes sākums. Kopumā Dz.Šulces pētījuma rezultāti izmantojami vispārīgo tendenču konstatēšanai fonotaktiskajā struktūrā. Jāpatur prātā, ka valodnieces ekscerpētais materiāls ir tikai nomena saknes, bet šajā rakstā, savukārt, tiek izmantotas tādas zilbes, par kuru robežām šaubas nerodas.

Vai zilbes eksplozīvā daļa baltu valodās ir obligāta? “Lietuviešu valodā vārda sākumā vai nu nav neviena līdzskaņa, vai var būt no viena līdz trijiem līdzskaņiem.” (Girdenis 1995, 107) Līdzīgi latviešu valodā vārds var sākties ar patskani vai ar vienu, diviem vai trijiem (bet ne vairāk) līdzskaņiem. Tātad zilbes eksplozīvā daļa ir fakultatīva (tā var būt un var arī nebūt) un to veido ne vairāk par 3 līdzskaņiem.

Zilbes eksplozīvajā daļā, ja tajā ir viens komponents, var būt jebkurš līdzskanis bez jebkādiem īpašiem ierobežojumiem. Ir novērots, ka pirms pakalējās rindas patskaņiem salīdzinoši reti atradīsim mīksto līdzskani. Tādā pozīcijā mīkstais līdzskanis sastopams aizgūtos vārdos un arī dialektismos, piemēram: *Ļuda*, *Nūtons*, *Ņujorka*, *ķocis [ķuocis]* u.tml.

Dz.Šulce savā doktora disertācijā atzinusi, ka nomena sakņu ar vienu līdzskani vārda sākumā gan latviešu, gan arī lietuviešu valodā ir visvairāk,

tāpat – zilbju eksplozīvo grupu ar vienu līdzskani ir vairāk par eksplozīvajām grupām ar diviem un trijiem līdzskaņiem. Viņa arī izpētījusi, ka abās valodās saknes (resp., zilbes) sākuma daļā var būt gan balsīgie, gan nebalsīgie troksneņi, taču nebalsīgie troksneņi šajā pozīcijā ir konstatēti daudz biežāk nekā balsīgie. Savukārt “..salīdzinot svelpeņu /s/, /z/ un šņāceņu /š/, /ž/ lietojumu latviešu un lietuviešu valodā, var secināt, ka nomeni iniciālī lietuviešu fonēmām /š/ un /ž/ latviešu valodā galvenokārt atbilst /s/, /z/, kur šie līdzskaņi ir jaunākas cilmes.” (Šulce 1993, 39) Respektīvi, latviešu valodā svelpeņi tiek lietoti daudz biežāk nekā šņāceņi šajā pašā pozīcijā, salīdzinot ar lietuviešu valodu.

Divu komponentu grupās zilbes eksplozīvajā daļā līdzskaņi neizvietojas nejausi, bet stingri noteiktā kārtībā. Vispārlietojami abās valodās ir šādi divu komponentu eksplozīvie savienojumi:

*bl-* (lie., *blusa*; la. *blusa*); *br-* (lie. *brasta*; la. *braukt*); *dr-* (lie. *draugas*, la. *draugs*); *dv-* (lie. *dvelkti*, la. *dvaša*); *gl-* (lie. *glaudus*; la. *glāsts*); *gr-* (lie. *gruodas*, la. *grodi*); *gv-* (lie. *gvēra*, la. *gvelzt*); *kl-* (lie. *klausti*, la. *klausīties*); *kn-* (lie. *knaisioti*, la. *kniebt*); *kr-* (lie. *krūtinē*, la. *krūtis*); *kv-* (lie. *kvapas*, la. *kvakšķēt*); *pl-* (lie. *plauti*, la. *plēst*); *pr-* (lie. *protas*, la. *prāts*); *sk-* (lie. *skara*, la. *skara*); *sl-* (lie. *sloga*, la. *slota*); *sm-* (lie. *smagus*, la. *smags*); *sn-* (lie. *snapas*, la. *snīpis*); *sp-* (lie. *spausti*, la. *spiest*); *st-* (lie. *staigus*, la. *steigties*); *sv-* (lie. *svoris*, la. *svars*); *tr-* (lie. *trupinys*, la. *trauks*); *zv-* (lie. *zvimbti*, la. *zviegt*).

Virknei līdzskaņu savienojumu latviešu valodā atbilstmju vai nu nav vispār, vai arī tādas sastopamas aizgūtos vārdos vai apvidvārdos, piemēram:

*bj-* (piem., lie. *bjaurus*) un *pj-* (lie. *pjūvis*). Latviešu valodā to vietā ir *bl-* (*blaut*), bet sastopams arī *pl-* (*plaut*, *plava*);  
*gn-* (lie. *gnaibyti*), la. *gnīda* – aizg. no slāvu val;  
*sr-* (lie. *srēbti*), latviešu valodā ir *t* iespraudums (*str-*, piem., *strēbti*);  
*zl-* (lie. *zliaukti*), la. vietv. *Zlēkas*;  
*zm-* (lie. *zmekti*);  
*žl-* (lie. *žlugtas*);  
*žm-* (lie. *žmogus*), *žn-* (lie. *žnaibyti*), *žv-* (lie. *žvalus*);  
*šl-* (lie. *šluota*); *šm-* (lie. *šmaikštus*); *šn-* (lie. *šnairuoti*);  
*šp-* (lie. *špyga*); *šč-* (lie. *ščiūti*); *št-* (lie. *štai*), *šv-* (lie. *švarus*).

Lietuviešu valodā visu minēto savienojumu 2.komponenti vēl var būt palatalizēti, savukārt latviešu valodā ir savienojumi ar palatāliem līdzskaņiem (*bʃ-* (lie. *bliauti*, la. *bʃaut*), *kʃ-* (lie. *kliūti*, la. *kʃūt*), *pʃ-* (lie. *plienas*, la. *pʃaut*), *šʃ-* (lie. *šliūkštelēti*, la. *šʃākt* u.tml.).

Daži no šo savienojumu komponentiem var atrasties tikai pirms patskaņa:

*/j/* (*bj-*, *pj-*), */l/* (*bl-*, *gl-*, *kl-*, *pl-*, *sl-*, *šl-*, *zl-*, *žl-*), */m/* (*sm-*, *šm-*, *zm-*, *žm-*), */n/* (*gn-*, *kn-*, *sn-*, *šn-*, *žn-*), */t/* (*br-*, *dr-*, *gr-*, *kr-*, *pr-*, *sr-*, *šr-*), */v/* (*dv-*, *gv-*, *kv-*, *sv-*, *šv-*, *tv-*, *zv-*, *žv-*). "Tie līdzskaņi, kas atrodas ne tikai pirms patskaņiem, savukārt iedalās divās klasēs. Vienu apakšgrupu veido līdzskaņi */s, š, z/*, kuri var atrasties tikai tieši pēc pauzes vai, citiem vārdiem, kuri ir paši pirmie savienojumu komponenti (sal.: *sk-*, *sl*, *sm-*, *sn-*, *sp-*, *sr-*, *st-*, *sv-*, *šk-\**, *šl-*, *šm-*, *šn-*, *šp-*, *šr-*, *št-*, *šv-*, *zb-\**, *zd-\**, *zg-\**, *zl-*, *zm-*, *zv-*, *žl-*, *žm-*, *žn-*, *žv-*); otrā apakšgrupā paliek */b, d, g, k, p, t/*, kuri var atrasties gan pirmajā, gan otrajā pozīcijā (sal.: *bj-*, *bl-* un *zb-*; *dr-*, *dv-* un *zd-*; *gl-*, *gn-*, *gr-*, *gv-* un *zg-*; *kl-*, *km-*, *kn-*, *kr-*, *kv-* un *sk-*, *šk-*; *pj-*, *pl-*, *pr-* un *sp-*, *šp-*; *tr-*, *tv-* un *st-*, *št-*)." (Girdenis 1995, 108) [Ar zvaigznīti apzīmēti tie savienojumi, kuri sastopami aizguvumos un dialektismos – E.K.]

Lietuviešu fonologi iesaka visus līdzskaņus pēc novietojuma divu komponentu eksplozīvajās grupās iedalīt divās klasēs:

"1) R klase, kas sastāv no līdzskaņiem */j, l, m, n, r, v/*, kuri atrodas tikai tieši pirms patskaņa;

2) C klase, kas sastāv no līdzskaņiem */b, d, g, k, p, s, š, t, z, ž/*, kuri atrodas ne tikai pirms patskaņa. C klasē var izdalīt divas apakšgrupas: a) S apakšgrupa */s, š, z, ž/*, kuras komponenti atrodas tikai pašā vārda sākumā (t.i. pirmajā pozīcijā); b) T apakšgrupa */b, d, g, k, p, t/*, kuras komponenti var atrasties gan pirmajā, gan otrajā pozīcijā." (Girdenis 1995, 108)

Gan Dz.Šulce, gan A.Girdenis ir konstatējuši, ka savienojumi, ko veido tikai C klases līdzskaņi, vienmēr ir ST- tipa (piem., *sk-*, *sp-*, *st-*, *št-* u.c.).

Dz.Šulce savā pētījumā atzīst, ka nomena sakņu ar 2 līdzskaņiem vārda sākumā (resp., zilbes eksplozīvajā daļā) gan latviešu, gan lietuviešu valodā ir daudz mazāk nekā ar vienu līdzskani vārda sākumā un produktīvākais abās valodās ir TR tips (la. *kr-* un lie. – ar palatalizētu 2.komponentu). Nākamie produktivitātes ziņā ir ST tipa līdzskaņu savienojumi (*st-*, *sp-*,

*sk-* un *šk-*). Jāpiebilst, ka nevienā vārda sākuma zilbē nav konstatēts divu komponentu savienojums ar līdzskaņiem /c/, /ʒ/, /č/ un /ž/. Abās valodās balsīgie līdzskaņi šajos savienojumos konstatēti retāk nekā nebalsīgie.

Dz. Šulce konstatējusi arī, ka mantotos vārdos zilbes sākumā nav iespējami divu līdzskaņu savienojumi, kas būtu TT, SS un RR tipa. Tādi var būt tikai aizgūtos vārdos, kā, piemēram, *pterodaktils*, *ptialīns*, *ptoze* u.c. (Šulce 1993, 47), *vjetnamietis*, *Vjatka* u.tml.

Triju komponentu eksplozīvajās līdzskaņu grupās elementu skaits zilbes sākuma daļā palielinās, tātad teorētiski ir vairāk šo elementu kombinēšanās variantu, taču praktiski šīs iespējas valodā tiek izmantotas minimāli. Triju komponentu savienojumos īpaši labi parādās iepriekš minētā līdzskaņu klasifikācija - tie var būt tikai STR tipa savienojumi, un tas novērojams gan latviešu, gan arī lietuviešu valodā:

*skl-* (lie. *sklaidyti*, la. – izl. *sklandrausis*), *skr-* (lie. *skrabalas*, la. *skrandas*), *skv-* (lie. *skvarbus*, la. *skvērs*), *spj-/spļ-* (lie. *spjauti*, la. *splaut*), *spr-* (lie. *sprūsti*, la. *sprūst*), *str-* (lie. *strazdas*, la. *strazds*), *stv-* (lie. *stverti*, la. – ) u.tml.

No R klases līdzskaņiem skaidri izdalās /m, n/, kuri vispār netiek lietoti triju līdzskaņu grupās un divu līdzskaņu grupās neatrodas pēc /p, b/ un /t, d/.

“**I m p l o z ī v o** savienojumu struktūru vislabāk sākt pētīt no vārda beigām, jo vārda beigas reizē ir arī zilbes beigas un, kas ir svarīgākais, tādas beigas, kas nerada nekādas šaubas.” (Girdenis 1995, 110)

Lietuviešu valodnieks minējis, ka lietuviešu literārās valodas (un to izlokšņu, kuras patur galotnēs īsos patskaņus) beigu līdzskaņu savienojumi vairumā gadījumu var tikt uzskatīti par vārda sākuma savienojumu spoguļattēliem. Tajos paliek tās pašas attieksmes, kas eksplozīvajās grupās, tikai fonēmas ir izkārtājušās diametrāli pretējā kārtībā: STR (V) tipa savienojumu vietā tajās grupās atradīsim (V)RTS, SR(V) – (V)RS, TR(V) vietā – (V)RT, ST(V) vietā – (V)TS. Tas pats novērojams arī latviešu valodā, sal.:

1) STR(V) : (V) RTS

Abās valodās:

*skl-* : -lks (*vilks*),

*skr-* : -rks (*ver[k]s*),

*spr-* : -*rps* (lie. *tarps*, la. *darbs*),

*spl-* : -*lps* (*tilps*).

Tikai lietuviešu valodā – skaņu atdarinājumiem:

*škl-* : -*lks* (lie. *telkš*),

*škr-* : -*rkš* (*čirkš*),

*špr-* : -*rpš* (*šnirpš*).

## 2) SR(V) : (V)RS

*sl-* : -*ls* (lie. *pabals*, la. *bāls*),

*sm-* : -*ms* (lie. *visiems*, la. *nems*),

*sn-* : -*ns* (lie. *nuskins*, la. *sarkans*),

*sr-* : -*rs* (lie. *patars*, la. *ars*),

*šl-* : -*lš* (lie. *melš*, la. *elš*),

*šm-* : -*mš* (lie. *kimš*, la. *dumjš* [*dumš*]),

*šr-* : -*rš* (lie. *verš*, la. *vērš*).

## 3) TR(V) : (V)RT

Tikai lietuviešu valodā (pavēles izteiksmē):

*kl-* : -*lk* (lie. *pilk*),

*kn-* : -*nk* (lie. *augink*),

*kr-* : -*rk* (lie. *tark*),

*km-* : -*mk* (lie. *stumk*).

Abās valodās:

*pr-* : -*rp* (lie. *tarp*, la. *starp*),

*tr-* : -*rt* (lie. *skirt*, la. *šķirt*).

## 4) ST(V) : (V)TS

*sk-* : -*ks* (lie. *toks*, la. *traks*),

*sp-* : -*ps* (lie. *tryps*, la. *stieps*),

*st-* : -*ts* (lie. *pats*, la. *pats*),

*šp-* : -*pš* (lie. *šnypš*, la. –),

*šk-* : -*kš* (lie. *kvēkš*, la. *plunkš*).

Raksta autore pieļauj, ka latviešu valodā, it sevišķi dialektos, iespējams atrast vēl bagātīgākus piemērus.

Lietuviešu valodas implozīvās līdzskaņu grupas var būt arī sarežģītākas, jo pie tām reizēm pieslejas līdzskaņi /k/ vai /t/, kurus valodnieks sauc par nemotivētiem. Tādi līdzskaņi ir, piemēram, pavēles izteiksmes vienskaitļa otrajā personā un saīsinātās nenoteiksmes formā, kā arī izsauksmes vārdos,

piemēram:

- 1) *-nkš* : *-nkšk* (*kvenkšk*) un *-nkt* (*kvenkšt*),  
*-rkš* : *-rkšk* (*čirkšk*) un *-rkšt* (*čirkšt*),  
*-rpš* : *-rpšk* (*šnirpšk*) un *-rpšt* (*šnirpšt*);
- 2) *-ls* : *-lsk* (*melsk*) un *-lst* (*bilst*),  
*-ms* : *-msk* (*krimsk*) un *-mst* (*krimst*),  
*-rs* : *-rsk* (*versk*) un *-rst* (*verst*),  
*-lš* : *-lšk* (*mel[š]k*) un *-lšt* (*mel[š]t*),  
*-mš* : *-mšk* (*kimšk*) un *-mšt* (*kimšt*),  
*-rš* : *-ršk* (*užmiršk*) un *-ršt* (*užmiršt*).

Redzams, ka implozīvās līdzskaņu grupas sastāvs šajos gadījumos atšķiras (salīdzinot ar iepriekš aprakstītajiem piemēriem), un "spoguļattēls" neveidojas (zilbes eksplozīvās daļas struktūra ir vienkāršāka).

To var attiecināt arī uz latviešu valodu. Šajā gadījumā līdzskaņu grupām pieslejas nemotivētais līdzskanis /t/, un tas novērojams darbības vārdu nenoteiksmē un trešās personas formā, piemēram:

- rks* : *-rkst* (*sarkst*),
- rs* : *-rst* (*karst*),
- lks* : *-lkst* (*il[k]st*).

Arī /k/ darbības vārdu trešās personas formā varētu uzskatīt par nemotivētu līdzskani:

- rkš* : *-rkšk* (*urkšk*).

Līdzskaņa /t/ atrašanās zilbes implozīvajā daļā darbības vārdu nenoteiksmē (vai saīsinātajās nenoteiksmes formās lietuviešu valodā) var skaidrot ar fonētikas vēsturisko aspektu, ņemot vērā, ka šie līdzskaņi ir gala zilbju reducējumi. Respektīvi, šie līdzskaņi senāk bijuši zilbes eksplozīvajā daļā, bet vēsturisku pārmaiņu dēļ ir pārvietojušies no zilbes eksplozīvās daļas uz iepriekšējās zilbes implozīvo daļu. Savukārt lietuviešu valodas izsauksmes vārdos un latviešu skaņu atdarināšanas verbos tie skaidrojumi ar izmantoto varddarināšanas līdzekli.

Abās valodās gan eksplozīvajās, gan implozīvajās līdzskaņu grupās ar trīs komponentiem vērojamas stingras un noteiktas likumsakarības. Lietuviešu valodā skaneņi /l, m, n, r/ visbiežāk atrodas implozīvās līdzskaņu grupas pirmajā pozīcijā, taču nekad šī savienījuma vidū (kā jau iepriekš tika minēts, tas skaidrojams ar vēsturiskiem procesiem). Savukārt latviešu

valodā sonants var atrasties 3.komponentu implozīvās līdzskaņu grupas vidū, un šajā pozīcijā tas apgrūtina vārdu sadalīšanu zilbēs – latviešu valodniecībā vēl tiek diskutēts par to, vai šis sonants veido zilbes kodolu. Professore D.Markus, pētot sonoritātes pieauguma skalas, ir konstatējusi, ka "no sonoritātes viedokļa šie vārdi atbilst divzilbju vārdu struktūrai", taču ar to vien nepietiek, lai noteiktu precīzas zilbju robežas (Markus 2000, 12).

Latviešu valodā ir konstatētas arī 4 komponentu implozīvās līdzskaņu grupas (atšķirībā no zilbes eksplozīvās daļas, kur iespējami no viena līdz trijiem komponentiem), kuru struktūra ir sarežģītāka, piemēram:

RSRS – *kalsns*;

RTRS – *meldrs*;

STRS – *mezgls*.

Atbilstošas līdzskaņu grupas lietuviešu valodā netika konstatētas.

Ekscerpētais materiāls liecina, ka S vai T tipa līdzskaņi iespējami gan 1., gan 2., gan 3.komponenta funkcijā. Turklāt gan latviešu, gan lietuviešu valodā, līdzīgi kā eksplozīvajās grupās, arī implozīvajās grupās nav novērojami tādu tipu savienojumi kā TT vai RR, taču (atšķirībā no lietuviešu valodas) latviešu valodā ir konstatēti SS tipa savienojumi implozīvajās līdzskaņu grupās, piemēram: *ass, ašs, mazz, dižs*. Šo atšķirību izskaidro vēsturiskās fonētikas pētījumi (sal. liet. *mažas*).

Tātad abu baltu valodu fonotaktiskajā struktūrā vērojamas līdzības, bet netrūkst arī atšķirību. Daudzos gadījumos šīs atšķirības radušās vēsturisku pārmaiņu rezultātā. Dažas fonēmas lietuviešu valodā tiek lietotas biežāk nekā latviešu (piem., /š/ un /ž/). Ir virkne līdzskaņu savienojumu, kas latviešu valodā nav iespējami ne mantotos, ne aizgūtos vārdos, ne arī dialektismos, piem., *zm-, zl-, šr-*. Atšķirībā no lietuviešu valodniekiem, latviešu valodnieki ir atzinuši sonantu kā zilbes kodolu (piem., *katls, centrs*), ņemot vērā zilbes implozīvās līdzskaņu grupas struktūras īpatnības. Kopumā zilbes struktūras tipu lietojumā tomēr vairāk ir kopīgā. Abās valodās ir tendence lietot līdzīgus vai pat vienādus zilbju strukturālos tipus, kā tas jau ir sagaidāms radniecīgās valodās.

## Literatūra

1. Girdenis A. (1995). *Teoriniai fonologijos pagrindai*. Vilnius: Petro ofsetas.
2. Markus D. (2000). Skanīguma jeb sonoritātes princips latviešu valodas zilbēs. *Linguistica Lettica*. Nr. 7. Rīga
3. Markus D. (1999). Zilbe baltu valodās: teorija un prakse. *LZA Vēstis*. Nr. 1./2./3. Rīga, 78.–81.
4. Šulce Dz. (1993). *Nomenu sakņu fonotaktiskā struktūra mūsdienu latviešu valodā (salīdzinājumā ar mūsdienu lietuviešu valodu)*: Disertācija. Liepāja.

## Summary

Human languages differ with regard to vocabulary, grammatical system and phoneme combinations as well. Every language has it's own phonotactic structure.

The present article deals with consonant groups in the Baltic languages: Latvian and Lithuanian. It shows what kind of combinations are possible in these languages and what aren't.

At the start, the structure of the syllable is explained. Every syllable has a central part (vowel), an explosive (syllable – initial) and the implosive (syllable – final) consonant group. In the explosive consonant group there may be no consonant or one, two or three consonants. Syllables with one consonant in the explosive group prevail and there we may find any consonant.

In the two consonant explosive groups (syllable – final groups) the consonants are positioned in rigidly fixed order. There are many combinations of consonants in explosive groups, but there are less of them than in the explosive groups with one component.

Three – component explosive groups are few and the combinations of the consonants are also fewer: there are only STR- type consonant combinations.

In implosive consonant groups there may be one, two, three or four components. The order of the consonants there is not like in the explosive consonant groups but (it is) inverse, for example: instead of STR- type consonant group in the explosive part of the syllable we find -RTS type

consonant group in the implosive part of the syllable.

There are a lot of similarities between Latvian and Lithuanian phonotactic structure, but we can also find many differences. Many of them are the result of historical sound changes. There are combinations of consonants that are possible in the Lithuanian but are not possible in the Latvian and vice versa, but there is a tendency to use (or not to use) similar combinations of consonants in both languages.

