

Laiks atkal lasīt!

Gadalaiku mijā ceļu pie lasītājiem nāk kārtējais žurnāla „Tagad” numurs. Skolā beigām tuvojas nozīmīgs darba posms, tuvojas brīvdienas un tām līdzī – gan atpūta, gan neizlasīto grāmatu lasīšanas laiks... Vai tiešām tā? Vai arī te mūsu ceļi šķiras – skolotāji lasīs, skolēni – kā nu kurš? Jā, tā ir viena no problēmām, kas uztrauc gan skolotājus, gan vecākus, gan sabiedrību kopumā (varbūt...) – kāpēc lielai daļai skolēnu nav vēlmes mācīties, nav kāres lasīt grāmatas? Kā lai nododam savu kultūras mantojumu nākamajām paaudzēm, kā lai ievadām skolēnus tautas vērtību pasaulē? Kā attīstīt bērna emociju, jūtu pasauli, ja viņš novēršas no tik būtiska palīga šajā jomā – no daiļdarba?

Šie jautājumi atskan dažādās auditorijās, tie tika aktualizēti arī Latviešu valodas aģentūras (LVA) rosinātajā diskusijā „Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām: saturs un metodika”, kurā paustos viedokļus apkopojušas Anita Helviga un Diāna Laiveniece.

Kā jau esat ievērojuši, žurnāla „Tagad” redaklēģija cenšas piedāvāt lasītājiem tādu materiālu, kas būtu saistīts ar valodas un literatūras skolotāju darba problemātiku. Arī šajā numurā publicētie raksti ir mēģinājums sniegt atbildi uz vairākiem jautājumiem, rosināt domāt līdzī, diskutēt un piedāvāt savu skatījumu, savu pieredzi.

Ceram, ka Anitas Skalbergas ieskats jaunākajos pētījumos par lietpratīga lasītāja veidošanos un pedagoģiskajā darbā gūtā pieredze rosinās gan skolotājus un vecākus padomāt par to, ka skolēns, kas iemācījies lasīt, vēl nebūt nav kļuvis par lasītāju, jo šī māka ir izkopjama un lasītāre ir attīstāma. Kā vadīt mācību procesu tā, lai sekmētu skolēna emocionālo, radošo un intelektuālo spēju attīstību, veidotu izpratni par literatūras daudzveidību un rosinātu vēlmi patstāvīgi izzināt grāmatu pasauli. Kā palīdzēt skolēnam, kuram ir disleksija? Tās ir problēmas, kuras cenšas risināt gan skolotāji, gan zinātnieki. Domājam, ka Anitas Skalbergas, Aijas Kalves, Ilzes Stikānes atziņas palīdzēs

vieglāk atrast tās takas un ceļus, kuros aizmaldīties lasīšanas prieks, savukārt Sarmītes Tūbeles pētījums dos iespēju skolotājam labāk saprast skolēnu, kurš nespēj tikt galā ar piedāvātajiem uzdevumiem, jo viņam ir lasīšanas traucējumi. Ja tas notiks, kādam bērnam dzīve skolā kļūs gaišāka.

Varbūt žurnālā izteiktos viedokļus iepazīs arī mūsu rakstnieki, režisori, televīzijas programmu veidotāji un apjautīs savu pilsonisko atbildību par to, lai dažāda vecuma bērniem un jauniešiem būtu augstvērtīga un daudzveidīga literatūra, ko gribētos lasīt, izrādes un raidījumi, ko skatīties. Varbūt partijas un bagāti uzņēmumi savai reklāmai izvēlēties regulārus grāmatu dāvinājumus bibliotēkām? Var būt? Varbūt... Gribētos, lai notiek brīnums un skolu bibliotēkas katru gadu saņem visas jaunākās grāmatas, kuras skolēnam būtu jāizlasa, lai viņa – kultūras cilvēka – apvārsnis kļūtu arvien plašāks un intelektuālā un emocionālā pieredze – bagātāka, bet runa – kopta un labskanīga. Jo ir tā, ka skola var vai nu kopt bērnā lasīšanas prieku, vai arī atstāt to novārtā. Kā liecina pieredze, ar kuru piedāvājam iepazīties, lasot rakstus, daudzās skolās ir izdevies pamodināt skolēnos lasītāri, interesi par valodu, vēlmi to pētīt. Un tas ir lieliski!

Ar skolēnu attieksmi pret daiļliteratūras lasīšanu cieši saistīts nākamais jautājumu loks – kāda ir mūsu skolēnu runas kvalitāte, kā risināt problēmas, kas rodas valodu mijiedarbības rezultātā, un radīt skolēnos interesi par dzimtās valodas mācību saturu?

Ceram, ka Margaritas Gavriļinas, Annas Vulānes un Diānas Laivenieces rakstos izteiktās domas sniegs vismaz dažas atbildes uz šiem jautājumiem, rosinās gan mācību līdzekļu autorus, gan skolotājus domāt par valodu kā aktīvu funkcionējošu sistēmu, par to, kā atklāt skolēnam šo bezgala bagātu un interesanto pasauli.



Anna VULĀNE

Dr. philol.,

žurnāla «Tagad»

5. numura atbildīgā
redaktore

Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām: saturs un metodika


Anita HELVIGA

Strādāju Liepājas Universitātes Latviešu valodas katedrā, mācos doktorantūras 1. kursā programmā „Valodniecība”, pirms tam 20 gadus nostrādāju skolā par latviešu valodas skolotāju un skolas direktori. Maģistra grādu filoloģijā ieguvu 1995. gadā.


Diāna LAIVENIECE

Esmu pedagoģijas zinātņu doktore, Liepājas Universitātes asociētā profesore, Latviešu valodas katedras vadītāja. Zinātniskās intereses: lingvodidaktika, latviešu valodas mācību satura un metodikas vēsture, lietišķā valodniecība.

Diskusijā piedalījās LVA pārstāves *Dace Dalbiņa*, *Vineta Vaivade* un *Inese Auziņa*, topošā krājuma rakstu autore *Anna Vulāne*, *Linda Lauze*, *Anda Kuduma*, *Raimonda Gauše* un *Diāna Laiveniece*, kā arī Liepājas pilsētas un rajona latviešu valodas skolotāji.

Dace Dalbiņa (*Latviešu valodas aģentūras direktora vietniece, Izglītības daļas vadītāja*). Latviešu valodas aģentūra, kurā tika apvienota Valsts valodas un Latviešu valodas apguves valsts aģentūra, jau vairākus gadus realizē ESF projektus, kas veltīti latviešu valodas kā dzimtās un kā valsts valodas apguvei, izlēmā, ka, domājot par latviešu valodas mācību procesa sekmīgāku nodrošināšanu, nav jānodala latviešu valoda kā dzimtā valoda un latviešu valoda kā valsts valoda. Ir jāsniedz atbalsts valodas mācīšanai kopumā. Šajā projektā paredzēts izstrādāt tieši šādus latviešu valodas mācību metodiskos līdzekļus.

Kad izlasīju diskusijas nosaukumu *Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām*, nodomāju – cik tas ambiciozs un provokatīvs. Vispirms rodas jautājums, kas ir *mūsdienu acis*? Uz to šodien gūsim kādu konkrētu atbildi. Un kas ir *klasiskas lietas*? Šajā nosaukumā konfrontēti jēdzieni. Ja kaut kas ir klasisks, tas ir paraugs. Ar to saprotam kādas vērtības, bet nosaukumā minētas *lietas*. Mums tāpat jādefinē, kas ir šīs *lietas*, kas ir *klasika* un kā to vērtēt. Ko projekta un rakstu krājuma autori grib pateikt skolotājam, kurš ir mūsdienu izglītības sistēmas stūrakmens – bez skolotāja nekas nenotiek. Vairāk par projektu lūgšu pastāstīt Vinetu Vaivadi.

Vineta Vaivade (*Latviešu valodas aģentūras Izglītības daļas metodiķe*). Projekta virsrakstā ir nosaukums *valsts valoda*, tāpēc ka tāds bija ESF noteikums, bet šajā gadījumā, sakot *valsts valoda*, mēs domājam par mācību priekšmetu

Šī gada februāra sākumā Liepājas Universitātes Humanitārajā fakultātē notika Latviešu valodas aģentūras (LVA) rosināta diskusija ar mērķi noskaidrot un izvērtēt, kāds lingvodidaktiskais atbalsts ir nepieciešams latviešu valodas skolotājiem. LVA iecere ir, izmantojot Eiropas Struktūrfonda (ESF) projekta „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” (vienošanās Nr. 2008/0003/1DP/1.2.1.2.1/08/IPIA/VIAA/002) darbības virziena *Mācību un metodisko līdzekļu izveide latviešu valodā un literatūrā* resursus, izdot lingvodidaktisku rakstu krājumu.

latviešu valoda. Projekta mērķauditorija ir skolēni un skolotāji vispārējā izglītībā un sākotnējā profesionālajā izglītībā, kā arī akadēmiskais personāls, jo viens no darbības virzieniem ir studiju process augstskolās un jauno latviešu valodas skolotāju sagatavošana.

Projekts kopumā norit 6 virzienos. Trešā darbības virziena *Mācību un metodisko līdzekļu izveide latviešu valodā un literatūrā* prioritāte ir mācību līdzekļi latviešu valodā vispārējā izglītībā un sākotnējā profesionālajā izglītībā. Tās būs trīs darba burtnīcas literatūrā 7., 8. un 9. klasei, darba burtnīca tekstveidē, darba burtnīca leksikoloģijā un frazeoloģijā un viens uzdevumu krājums profesionālajai izglītībai. Taps arī metodiskie līdzekļi. Šoreiz mēs vairāk domāsim par metodisko atbalstu skolotājiem. Tās būs divas mācību filmas 7.-9. klasei un arī šis rakstu krājums, par ko runāsim šodien. Taps arī latviešu valodas kā svešvalodas apguves metodikas grāmata, kā arī būs lingvodidaktikas terminu vārdnīca.

Diāna Laiveniece (*Liepājas Universitātes Latviešu valodas katedras asociētā profesore*). Gribu izstāstīt, kāpēc ideja ir tāda, kāda tā parādās diskusijas nosaukumā *Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām*. Tās *mūsdienu acis* – tie esam mēs – topošā krājuma autori, kuru domas un ieceres šodien papildinās arī latviešu valodas skolotāju viedoklis. *Klasiskās lietas* – tās, par ko mēs varētu šodien diskutēt.

Pēdējos 10–15 gados ir ļoti daudz rakstīts par modernām mācību metodēm, par informācijas tehnoloģiju, kā to izmantot mācību procesā, par grupu un pāru darbu. Bet vēl arvien pagājušā gadsimta sešdesmito gadu metodikas līmenī ir palikuši klasiski mācību satura jautājumi, kurus neviens no skolu programmas nav izsvītrojis. Tāpēc ir laiks paskatīties uz šiem gadu gadiem ilgi mācītajiem jautājumiem ar 21. gadsimta skatienu. Šodien jūs dzirdēsiet vairākas prezentācijas – esam dažādi kombinējušas to, ko un kā mēs varētu rakstīt. Katra autore iepazīstinās ar savu ideju un rosinās jūs izteikt savas domas par šo prezentāciju. Pirmajai došu vārdu Annai Vulānei.

Anna Vulāne (*Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes profesore*). Viena no valodniecības daļām ir vārddarināšana, kas kopš tās pirmsākumiem saistīta ar vajadzību nosaukt vārdā visu, ko cilvēks jūt un sajūt. Šī pasaules nosaukšana vārdā katrā valodā lielākoties notikusi atšķirīgi, līdz ar to arī informācija, kas ietverta vārdā, katram etnosam vairumā gadījumu ir citāda.

Latviešu valodas kā dzimtās valodas mācību saturā vārddarināšanai ir atvēlēts maz vietas, savukārt latviešu

valodas kā otrās valodas mācību līdzekļos tā skarta vien garāmejojot. Bet, apgūstot vārddarināšanas sistēmu, skolēns mācās saprast vārda jēgu, mācās izzināt, kāpēc, pēc kādām pazīmēm ir nosaukta tā vai cita reālija. Ja skolēns apjēdz šos modeļus un izprot latviešu pasaulainu, kas atspoguļota vārdā, tad varbūt, kļūvis par kādas nozares speciālistu, viņš nesauks savu uzņēmumu par ZOOM, MINI MAXIMA, neradīs un bez vajadzības neaizgūs latviešu valodas sistēmā neiederīgus vārdus, piemēram, *beidzēt datoru, mārketinga komunikācija* u.tml. Valodas mācībā vajadzētu pievērst lielāku uzmanību tam, ko vārds pastāsta par pasauli, kurā mēs dzīvojam, kurā dzīvojuši mūsu senči. Kāpēc, piemēram, *aveni* sauc par *aveni*? Ko vēstī šis vārds? Tas, pirmkārt, glabā seno aitas vārdu *avs*. Kādas kopsakarības mūsu senči saskatījuši starp *avīm* un *avenēm*? Varbūt ogas ārējais izskats radījis asociācijas ar aitas sprogaino galvu? Ja tā, tad šis tēls guvis atspoguļojumu ogu nosaukumā. Angļu valodā *avenes* sauc *raspberry* (nevis *sheepberry*) – burtiski – *skrāpējošās ogas*. Tātad angļi akcentējuši citu pazīmi – to, ka *avenēm* ir dzelkšņi. Savukārt krievi ir ieraudzījuši, ka tās ir *mazas ogas* (малина). Skolēns, uzzinot šo informāciju, gūst plašāku skatījumu gan uz valodu, gan uz pasauli, un tas ir viņa ceļš pie saknēm – valodas, tautas domāšanas, vērtību sistēmas saknēm, kas ejams lietpratīga skolotāja vadībā. Valodas apguve tādējādi kļūst interesanta un jēgpilna. Mūsu uzdevums, strādājot ar skolēnu, strādājot ar topošo skolotāju, ir nepalikt valodai parādā. Nedarīt to nabagāku, pliekanāku, rādot tikai kādu vienu elementu, neievēdot skolēnus šajā krāšņajā, dižajā Vārda pasaulē.

Raksta mērķis ir piedāvāt materiālu par vārddarināšanas jautājumiem lingvistiski kulturoloģiskā aspektā, par vārdu kā tautas kultūras fenomenu.

Diāna Laiveniece: Paldies! Skolotājiem droši vien tagad ir tik daudz vielas pārdomām, ka jautājumi un ieteikumi vēl nesešos, tāpēc došu vārdu savai kolēģei Lindai Lauzei.

Linda Lauze (*Liepājas Universitātes Latviešu valodas katedras asociētā profesore*): Liepājas Universitātē man ir vairāki studiju priekšmeti un reizē arī vairākas interešu jomas. Esmu aizrāvusies ar sintaksi un sociolingvistiku, un abās šajās jomās esmu pieteikusi rakstus.

Prakse rāda, ka skolēniem joprojām sagādā grūtības personas runas un domu attēlojums. Tam varētu būt vairāki iemesli. Viens no tiem – terminoloģiskā līdzība, jo nav skaidrības, kas ir uzruna, kas – tiešā runa, kas – netiešā runa. Kāda jēga pārveidot tiešo runu netiešajā runā un otrādi? Rakstā plānots skatīt tos metodiskos paņēmienus,

kurus varētu izmantot, lai rosinātu skolēnus pašus saskatīt funkcionālās un gramatiskās sakarības starp uzrunu, tiešo un netiešo runu, kā arī atbilstīgu pieturzīmju lietošanu. Domājot par *mūsdienu acīm*, gribētu piedāvāt paskatīties mūsdienu acīm uz to, kā lietot tiešo runu, rakstot burtniecā, un kā tā izskatās iespiestā tekstā, kā datorrakstā varam aizstāt pēdiņas ar slīprakstu u.tml.

Otrs tēmas pieteikums saistīts ar sociolingvistiku. Temata formulējums *Daži veiksmīgas saziņas nosacījumi* vēl precizējams. Vēlētos skatīt gan runas etiķetes, gan sarunas veidošanas jautājumu – kā uzsākt sarunu, kā to turpināt un pabeigt. Pētot lingvistikas pragmatikas teoriju, man atklājums bija termins *komunikatīvā pašnāvība*, proti, tas, ka, nepareizi uzsākot sarunu, cilvēks tādējādi piesaka savu komunikatīvo pašnāvību. Izmēģināju ar dažiem skolēniem, kā viņi saprot šādu anekdoti:

Sakiet, tantiņ, kā var nokļūt līdz slimnīcai?

Nosauciet mani vēlreiz par tantiņu!

Viņi neuztvēra tās jēgu. Iespējams, skolēni to nesaprata tāpēc, ka uzrunu *tantiņ* viņi neuztver kā aizvainojošu vārdu, jo bērnībā ir mācīti, ka pieaugusi sieviete ir tante un vīrietis – onkulis.

Minēšu vēl kādu piemēru. Kad bērnam pašam jārisina kāds jautājums pa telefonu, tiek lūgts padoms – *ko (kā) lai es saku?* Skolēniem nav nepieciešamās pieredzes šajā jomā.

Mana pārliecība ir, ka, runājot gan par iepriekš minētajiem, gan citiem jautājumiem, nepieciešams izmantot oriģinālu, nevis adaptētu tekstu. Jā, tas jāmeklē ilgi. Esmu iecerējis šajā rakstā piedāvāt gan īstu rakstītu tekstu, gan īstu runātu tekstu.

Diāna Laiveniece: Paldies Lindai Lauzei par, manuprāt, divu patiešām labu tematu pieteikumiem!

Arī es šī krājuma sakarā esmu domājusi par divām tēmām. Vienu no tām piesakām kopā ar kolēģi Raimonu.

Mana tēma ir *Darbs ar tekstu latviešu valodas mācībās*. Apzinos, ka darbs ar tekstu latviešu valodā nav nekāda klasika. Tā drīzāk ir novitāte, kas ienākusi skolas ikdienā, mācību saturā līdz ar jauno standartu. Tātad kopš 2004. gada tā varētu būt aktualitāte un problēma.

Vispirms par pašu problēmu, kas, manuprāt, latviešu lingvodidaktikā atšķirībā no literatūras mācību metodikas pastāv. Līdz šim nav izstrādāta didaktiska sistēma, kā strādāt ar tekstu vienotā veselumā, sākot no teksta analīzes līdz patstāvīgai teksta veidošanai. Es, protams, nedomāju, ka vienā rakstā var izstrādāt sistēmu, bet kādus pieturas punktus noteikti var piedāvāt. Līdz ar to man būtu trīs mērķi.

Vispirms gribētu raksturot teksta izpratni lingvodidaktiskā aspektā, kas mazliet atšķiras no teksta izpratnes klasiskā izpratnē. Lingvodidaktikā teksta jēdziens tiek paplašināts, par tekstu uzskatot arī to, ko saucam par teksta fragmentu. Ja tas atbilst noteiktām teksta pazīmēm, tad lingvodidaktikā teksta fragments tiek uzskatīts par tekstu, kas kā veselums piedāvājams skolēniem. Otrkārt, gribētu izstrādāt uzdevumu tipu klasifikāciju darbam ar tekstu latviešu valodas mācībās, balstoties uz to, kas mums jau ir – tās ir tekstu grāmatas. Mēģināšu klasificēt uzdevumus, kurus tekstu grāmatu autori ir piedāvājuši. Un, treškārt, es tomēr gribētu uzrakstīt mūsdienīgu metodiku darbam ar tekstu pamatskolā. Kādi mērķi skolotājam būtu izvirzāmi, pirms viņš domā ķerties pie darba ar tekstu, kā izvēlēties tekstu? Esmu pilnīgi vienisprātis ar kolēģi Lindu un citām topošā rakstu krājuma autorēm, ka skolēniem latviešu valodas kā dzimtās valodas mācībās jāstrādā ar nepārveidotiem tekstiem. Jā, ir LAT2 vai latviešu valoda kā svešvaloda, kur tekstus adaptē ar noteiktu mērķi. Bet tas ir nepiedodami, ka mēs joprojām mācību grāmatās publicējam tekstus, kur beigās ir *pēc Jāņa Akuratera, pēc Kārļa Skalbes, pēc Māra Runguļa*. Tad man ir jādomā, ka ne Kārlis Skalbe, ne Akuraters, ne Rungulis neprot rakstīt, ka viņi ir jāpārveido, lai mūsdienu bērns spētu to lasīt. Protams, tekstu adaptācija ir diskusijas vērts jautājums.

Ciešā saistībā ar tekstu ir mūsu nākamā iecere metodisko rakstu krājumam, tāpēc aicināšu Andu Kudumu iztāstīt savu ideju.

Anda Kuduma (*Liepājas Universitātes Literatūras katedras docente*). Mana interešu joma ir literatūra. Domājot par to, kura tēma varētu būt aktuāla un problēmiska, secināju, ka tā ir radošā rakstīšana. Literatūra ir doma un emocijas, arī valoda ir doma un emocijas. Esmu domājusi par šīs tēmas atklāsmi jeb atspoguļojumu pieteiktajā aspektā – klasiskas lietas mūsdienu skatījumā. Vispirms tā ir domrakstu mācība. Gribu uzsvērt divus aspektus – domrakstu mācība kā process un arī kā gala rezultāts. Mēs bieži akcentējam tikai gala rezultātu – konkrēto rakstu darbu. Manuprāt, lielāka uzmanība būtu jāpievērš radošajam aspektam – kā radoši izpaust domu latviešu valodā, kā argumentēt viendokli tā, lai arguments nenogalinātu emociju.

Par šo problēmu it kā jau ir diezgan daudz rakstīts un diskutēts, tai pašā laikā nav monogrāfiska pētījuma vai rakstu krājuma, kur mūsdienīgā skatījumā būtu apkopotas radošās rakstīšanas, domrakstu mācīšanas teorētiskās nostādnes, piedāvāti konkrēti mācību uzdevumi, kā ierosi-

nāt, kā motivēt skolēnus radošajai rakstīšanai. Tāpēc iecerēts apzināt pētījumus par šo problēmu, izvērtēt, kas no tā ir aktuāls un noderīgs, kas ir tas jaunais, kam jāpievērš uzmanība. Otra ieceres daļa saistīta ar mācību paņēmieni raksturošanu un radošajai rakstīšanai paredzētas uzdevumu kopas izstrādi. Treškārt, esmu iecerējusi runāt par radošās rakstīšanas metodiku gan pamatskolas, gan vidusskolas posmam, konkrēti – par darba izstrādes fāzēm. Pirmsrakstīšanas fāze saistās ar motivēšanu, ar skolēnu sagatavošanu radošajai rakstīšanai. Vēlos respektēt skolēnu uztveres īpatnības – ne tikai spēju tvert pasauli vairāk audīali, vizuāli vai kinestētiski, bet arī citas uztveres īpatnības. Tas varētu būt galvenais aspekts, kas tiks ņemts vērā praktisko uzdevumu izstrādē. Otra pētījuma problēma saistīta ar noslēguma fāzi. Daudzas problēmas saistās ar vērtēšanas sistēmu, it īpaši radošajā rakstīšanā un radošajā darbībā.

Inese Auziņa (*Latviešu valodas aģentūras ESF projekta aktivitātes vadītāja*). Dažkārt skolotāji negrib uzdot radošu darbu, jo ir bažas: kā es to novērtēšu?

Anda Kuduma. Lūk, tāpēc šis jautājums ir jārīsina.

Diāna Laiveniece. Raimonu Gauši es ļoti mērķtiecīgi aicināju iesaistīties šajā komandā, jo viņa, strādājot pie sava maģistra darba, līdz saknēm ir nonākusi kādā ļoti klasiskā lietā – ārpusklasses lasīšanā. Tas ir viens no tiem darbiem, kas nevar palikt tikai maģistra darba vāciņos, tam ir jānonāk līdz skolotājiem. Tāpēc lūgšu Raimonu pastāstīt par savu ieceri.

Raimonda Gauše (*Liepājas Katoļu pamatskolas latviešu valodas skolotāja*). Gribētu aicināt jūs uz diskusiju par mūsēnu un aktuālu tēmu – par ārpusklasses lasīšanu.

Mūsdienās mēdz daudz runāt par to, ka skolēni nelasa. Būtībā jau viņi lasa... Tikai – ko viņi lasa? Lasa internetā. Bet daiļdarbi bieži vien paliek plauktā. Šo apgalvojumu apstiprina starptautisko pētījumu speciālisti, kuri atzīst, ka mūsu bērni prot lasīt, bet galvenais klupšanas akmens ir attieksme pret lasīšanu. Lai motivētu bērnus lasīt, savā skolā esam izveidojuši ārpusklasses lasīšanas sistēmu, kurā ietilpst arī lasīšanas semināri. Izmantojot savu un citu pieredzi, šajā krājumā gribu runāt par ārpusklasses lasīšanas sistēmas izveides iespējām pamatskolā. Jau piekto gadu attīstot skolēniem lasīšanas motivāciju, esam nonākuši pie secinājuma, ka tam ir jābūt mērķtiecīgam un sistemātiskam darbam. Tā ir viena no mūsu veiksmes formulām. Otra ir tā, ka bibliotēkā, izvēloties lasāmos darbus, domājam par šo darbu piemērotību skolēnu vecumposmam, kā arī īpašu

uzmanību pievēršam zēnu lasītinteresēm. Es gribētu, lai jūs dalītos savā pieredzē, jo katram skolotājam noteikti ir kaut kas, ko sacīt šajā sakarā.

Diāna Laiveniece: Paldies! Pēdējais temats saistīts ar manu un – Raimondas kopīgo ieceri. Mana pirmā doma, veidojot šo krājumu, bija, ka jāraksta par mājasdarbiem. Kur nu vēl klasiskāka lieta kā mājasdarbi! Būdam docētāja, esmu vadījusi vairākus dažāda līmeņa studentu pētījumus par mājasdarbiem. Iedziļinoties šajā jautājumā, izrādījās, ka arī Raimonda Gauše savu kvalifikācijas darbu Velgas Laugales vadībā ir izstrādājusi par mājasdarbiem. Izlēmām, ka jāstrādā pie šī temata kopā.

Es vēlētos aplūkot mājasdarbu metodikas vēsturisko pieredzi. Otra lieta – aprakstīt latviešu valodas mājasdarbu sistēmas ieteicamo organizāciju – plānošanu, kontroli un vērtēšanu. Es zinu, ka pieredzējušam skolotājam katram ir sava sistēma. Bet es šeit vairāk domāju kā topošo latviešu valodas skolotāju programmas direktore. Un trešais mērķis – izstrādāt mūsdienīgu latviešu valodas mājasdarbu metodiku ar konkrētiem uzdevumu tipiem un tos ilustrējošiem paraugiem.

Lai šos publikācijas mērķus sasniegtu, būtu vajadzīgs teorētiskais pamats, un tie ir gan latviešu, gan ārzemju pedagogu pētījumi par mājasdarbiem kā skolēnu patstāvīgu intelektuālu darbu vai vingrināšanos kādas prasmes apguvē, kā arī LiepU studentu pētījumi par mājasdarbiem latviešu valodas mācībās, kas sākti jau 1994. gadā. Praktiskajā daļā mēs izmantotu to darbu, kas daļēji jau izstrādāts, proti, Raimonda ir intervējusi vairākus valodas skolotājus par mājasdarbiem, par viņu pieredzi, ir arī materiāli, kur izglītības darbinieki izteikuši savus uzskatus par to, kādiem vajadzētu būt mājasdarbiem. Tā veidotos skolotāju pieredzē un zināšanās dziļi balstīts apraksts par mājasdarbiem. Rezultātā mēs būtu aktualizējušas vienu no nozīmīgākajiem latviešu valodas mācību procesa organizācijas jautājumiem un izstrādājušas metodisku materiālu latviešu valodas skolotājiem lingvodidaktiskās domāšanas ierosināšanai par to, kādus mājasdarbus dot skolēniem un kā organizēt skolēnu darbu ārpus mācību stundas. Mēs jau varam pateikt – vajadzētu tā vai nevajadzētu tā, bet darītājs jau būs skolotājs.

Dace Dalbiņa. Paldies darba grupai – topošā krājuma autorēm! Būtu jau brīnišķīgi, ja mēs radītu metodikas kopotos rakstus. Mēs tos nestu abās rokās... Tas, ko pateica darba grupa, bija ļoti svarīgi. Tagad ir svarīgi, ko pateiks diskusijas dalībnieki. No diskusijas gaidām to *garaiņa vārīšanos*.

Vineta Vaivade. Man šķiet, ka šis krājums jau ir uzrakstīts. Tāpēc man ir ierosinājums autoriem rakstīt un domāt, kādu tiltiņu mest uz nākamo. Jo ir tā – ja ideja ir, tad nauda kaut kur atrodas. Viena grāmata ir ļoti labi, bet, ja nav sistēmas, tad tā arī tas paliek.

Diāna Laiveniece. Krājuma apjoms nav bezgalīgs. Tās ir 128 lappuses. Un, lai arī jūs domājat, ka grāmata ir gatava, tā ne tuvu nav gatava. Grāmatas rakstīšanai atvēlētais laiks ir 16 mēneši. Mums ļoti daudz kas vēl ir priekšā... Tāpēc es aicinu skolotājus izteikties par dzirdēto, ierosināt, arī kritizēt, paust vēlmes...

Baiba Lāma (*Jāņa Čakstes Liepājas 10. vidusskolas latviešu valodas skolotāja*). Jautājumu būs mazāk, bet vairāk emociju, kuras guvu no dzirdētā. Pirmkārt, man ir ļoti liels prieks, ka nav zudusi tā pamatvērtība, kas bija Latviešu valodas apguves valsts aģentūrai, proti, domāt par skolotāju. Es domāju, ka jaunajā krājumā tieši tas tiks darīts. Protams, vajadzētu vēl vienu institūciju, kas palīdzētu skolotājam atrast laiku tās 128 lappuses kārtīgi izstudēt un tad iet klasē. Varbūt, ka jaunie skolotāji, uz kuriem es arī ļoti, ļoti ceru (prieks par Raimonu!), atradīs laiku un tiešām pamatīgi visu izstudēs, un stundas būs ļoti, ļoti mūsdiengas un pilnvērtīgas. Man šķiet, ka 21. gadsimta skolotāja un metodiķa acis alkst noteiktas kārtības, tai pašā laikā tas ir arī tādu poētisku skatījumu. Manuprāt, tā ir bagātība, ka mēs nepazaudējam to poētismu. Tas mums palīdz no ikdienas pacelties augstāk par zemi un palidot skaistajos mākoņos.

Patiešām ir sajūta, ka krājums jau uzrakstīts. Un uzminēts daudz tēmu, kuras esmu paguvusi apjaust. Arī par domrakstiem domājot. Mēs tiešām bijām atkāpušies no šīm klasiskajām lietām, skolēniem galvas ir sajauktas, un viņi nesaprot, kas tad īsti viņiem jāraksta. Šodien dzirdēju daudz laba, noderīga.

Velga Ļaudama (*Apriķu pamatskolas latviešu valodas skolotāja, skolas direktore*). Es vienkārši priecājos par to, ko dzirdēju. Esmu mazas lauku skolas skolotāja un strādāju tikai vienā klasē. Es arī domāju, ka tas, par ko šodien klausījāties, ir ļoti, ļoti vajadzīgs. Arī attiecībā uz domrakstiem. Mēs bijām iebruukuši tādā nepareizā grāvī. Tikai tā – kaut ko. Zuduši visi tie elementi, ko kādreiz skaidri zinājām, kā jāraksta domraksts. Vairs nevar tā. Tam labajam ir jāpaliek un jānāk atpakaļ.

Par vārdu darināšanu – tas, ko šodien dzirdējām, ir kaut kas tik interesants un saistošs. Es nekad nebiju iedomājusies, ka arī tā šīs lietas var skatīt. Tas bērnam uzreiz ir ļoti interesanti. Mēs varam mācīt „sausī”, bet mēs varam arī

domāt, lai būtu interesanti, lai būtu saistoši, lai patiktu. Lai viņš ir ieinteresēts strādāt. Paldies, brīnišķīgi!

Normunds Dzintars (*Liepājas 1. ģimnāzijas latviešu valodas skolotājs, metodiskās apvienības vadītājs*). Vārd darināšanā var iet līdz bezgalībai, no etimoloģiskā viedokļa skatoties. Skolēnam dot jaunu skatījumu. Citādi paskatoties, arī tas atspulgs spogulī būs atšķirīgs. Redzēsim, kā mums te ies. Ir standartu pārskatīšanas laiks.

Baiba Lāma. 6. klasē, mācot pēc „RaKa”(-s) grāmatām, bērni man vienu brīdi jautā: kad tad mēs sāksim mācīties latviešu valodu? Viņos vēl sēž iekšā tas, ka valoda un gramatika – tas ir kaut kas pilnīgi atsevišķs. Arī vidusskolā mani skolēni nesaprot. Ja ir literatūra, es saku: mēs mācāmies arī valodu. Viņi tad domā, ka es kaut ko nepareizi daru. Skolēna atvēršana – tas ir ārkārtīgi grūts ceļš. Bet tas viss noteikti ir vajadzīgs. Lai jums izdodas izteikt sevi! Sameklēt klasiskajās vērtībās un kaut ko paņemt arī no jauniešiem.

Diāna Laiveniece. Mēs savas prezentācijas arī sākām tādā klasiskā gultnē – vārddarināšana, tiešā runa un uzruna. Tad atkal vairāk tā kā mūsdienu skatījumā – teksts, komunikācija, tad atkal beidzām ar stabilām lietām – ārpusklases lasīšana, mājasdarbi. Veidojās tāds kā vilnis. Mums jūsu viedoklis par dzirdēto būtu ļoti svarīgs.

Alija Uzuliņa (*Liepājas 15. vidusskolas latviešu valodas skolotāja, mācību grāmatu autore*). Paldies grupai par aktivitāti un iniciatīvu. Par domas lidojumu.

Bērni skolā tiešām neatšķir tiešo runu no uzrunas. Es domāju, ka 6. klasē nevajadzētu mācīt netiešo runu, jo viņiem jau ar atstāstījuma izteiksmi ir problēma.

Manuprāt, mēs ļoti daudz pievēršam uzmanību komunikatīvajai kompetencei. Ja skolotājs to dara saprātīgi, es nezinu, vai vajag to vēl atsevišķi uzsvērt.

Par radošo rakstīšanu. Te, manuprāt, ir jāliek akcents uz to, ka šodien raksta argumentēto eseju visos mācību priekšmetos un skolotāji pieņem visu, kas uzrakstīts. Trūkst izpratnes par to, kas ir argumentētā esēja. Tāpēc sākas problēmas ar radošo rakstīšanu. Skolēniem tagad viss ir tādā vienā biežputrā. Nav skaidrības un loģikas visā.

Par motivāciju būtu ļoti nopietni jādomā.

Runājot par vērtēšanu – tas ir milzīgs klupšanas akmens. Nekur tā īsti neparādās, piemēram, kā vērtēt grupu darbu. Arī mājas lasīšana ir liela problēma. Mums trūkst materiāla, kā to organizēt, kā to darīt.

Gan skolotāji, gan bērni uztraucas par to, ka mācību grāmatās nav konkrētu likumu. Ja jābalstās uz zinātni, tad vajag

konkrētu materiālu, uz ko balstīties. Tagad skolēniem šķiet, ka viss ir tikai parunāšana, ka nekas nav konkrēts un stabils, ka tā nav zinātne. Mums atkal nav mācību grāmatu.

Diāna Laiveniece. Un to saka mācību grāmatu autore? Šobrīd pamatskolai ir pieejami 4 vai 5 mācību komplekti.

Baiba Lāma. Kādreiz ir diskutēts par to vienu, it kā tādu pamatgrāmatu.

Alija Uzuliņa. Jā, grāmatu, kur viss ieraugāms sistēmā. Citādi mēs tā taustāmies. Ja visu radoši liekam kopā, skolēni dažkārt nesaprot, kas tad tā īsti bija par stundu.

Diāna Laiveniece. Pēdējos gados ir izdotas vairākas dažādiem līmeņiem paredzētas latviešu valodas rokasgrāmatas.

Alija Uzuliņa. Tie ir *pliki* likumi, bet nepieciešama grāmata skolēnam, ko viņš var regulāri paņemt un atrast vajadzīgo.

Baiba Lāma. Skolotājam šķiet, ka ir pat pārāk daudz mācību materiālu.

Irīna Stankeviča (*Liepājas Raiņa 6. vidusskolas latviešu valodas skolotāja*). Ja skolēns pāriet no skolas uz skolu otrajā semestrī, tad pilnīgi nav iespējams turpināt darbu, ja viņš ir mācījies pēc citas grāmatas. Viņš vispār nav mācījies to, ko mēs pēc savas grāmatas skatām.

Vineta Vaivade. Kurš būs tas, kam jūs uzticētu šo vienīgo grāmatu uzrakstīt? Grāmatai jābūt tādai, lai ar to var apgūt vienotu standartu. Ir daudz faktoru, kurus ievērojot, var strādāt ar jebkuru grāmatu. Vajag sakārtot, nevis atvieglot procesu.

Alija Uzuliņa: Atvieglot vajag skolotāja darbu. Kad bija iedota programma, bija vieglāk. Tagad standarts ir izplūdis. Un jaunam skolotājam, ienākot skolā, vispār ir problēma. Tam vecajam jau viss ir salikts pa plauktiņiem, bet jaunajam nav vispār nekā. Ja viss būtu sistematizēts, arī bērnam būtu vieglāk.

Dace Dalbiņa. Tas ir bistams un lēts populisms – no kaut kā atteikties, kaut ko izlaist. Tad jau ģeogrāfijā mēs varētu mācīt nevis par sešiem kontinentiem, bet tikai par pieciem. Bet varbūt mācīsim par visiem, bet ar labāku metodiku? Jautājums ir par to, kā mēs to darām. Lai visi skolotāji, lasot standartu, saprastu vienu un to pašu. Bet no zinātniskuma atteikties nedrīkst. Pastāv doma – viss, kas ir zinātnisks, ir ārkārtīgi grūts. Tas ir bistami. Piemēram, par to pašu saziņu jeb komunikāciju runājot, saprast, ka saziņa ir nevis vispār „bīdīt” tekstus, bet to, ka saziņa prasa ļoti konkrētu valodas līdzekļu izvēli. Tas ir jāmāca!

Velga Laugale (*Liepājas Universitātes Latviešu valodas*

katedras lektore). Man ir vairākas domas. Gan kā bijušajai skolotājai, gan kā četru bērnu mammai. Nesen izlasīju jaunākās mācību grāmatas 5.–6. klašu skolēniem un skolotājiem. Ar zīmuli atzīmēju un atstāju malās lapiņas vietās ar zinātniskām kļūdām leksikoloģijā. Tādu bija ļoti daudz.

Es gribētu tikai atbalstīt šāda krājuma izveidi, jo ir viena pieredze, kurā var dalīties skolotāji – es darīju tā, bet es darīju tā. Otrā ir tā pieredze, ko var dot zinātnieks – pasniegt zinātniski pareizi to saturu, kas skolā jāapgūst. Par minētajām mācību grāmatām es tiešām biju ļoti pārsteigta – tik daudz zinātnisku kļūdu!

Arī standarts mani mulsina. Mani jaunākie bērni pašlaik mācās 8. klasē. Viņi pirmie „iet” pēc jaunā standarta. Skolotāja ir pieredzes bagāta. Manam dēlam reiz bija uzdevums, kuru viņš nesaprata. Es viņam saku: tu atver grāmatu un apskaties, kas tur rakstīts. Atveram grāmatu, bet tur ir par saziņu un kaut kas. Es taču bērnam nevaru teikt, ka standartā tas nav prasīts. Runāju ar skolotāju par to, viņa man saka – es tomēr mācu, jo nevar zināt, ko eksāmenā prasīs. Mums eksāmens ir kā bubulis. Es zinu daudzus skolotājus, kas uzdevumus ņem no LAT2 grāmatām, jo tur domāts par cilvēku – ar kādu mērķi gribam mācīt valodu. Tas gan ir vecs fakts, bet bija tā, ka centralizēto eksāmenu latviešu valodā krievu skolu bērni nokārtoja labāk nekā latviešu bērni savu dzimto valodu. Mēs mācām to zinātni. Varbūt tiešām saziņas prasme ir svarīgāka? Kā sociāla prasme tā ir ļoti cieši saistīta ar cilvēka sociālo stāvokli vispār.

Gita Tomase (*Aizputes vidusskolas latviešu valodas skolotāja*). Es gaidu, kad šie materiāli būs. Man tikko bija jāizlasa piecdesmit 7. klases skolēnu domraksti. Visi pilnīgi vienādi. Es domāju par to, kā tad dabūt no viņa ārā to, ko es gribu. Tā, kā es 6. klasē pēc grāmatas esmu mācījusi, tā viņi visi vienādi arī raksta. Standarta ievadiņš un visas pakāpiņas. Ja es viņiem pasaku, ko no viņiem gaidu, tad tā viņi arī izdara.

Alija Uzuliņa. Ir bērni, kam ir lielas problēmas ar domāšanu, ar radošu domāšanu. Viņi nav lasījuši, viņiem nav vārdu krājuma.

Gita Tomase. Es vēl par ārpusklases lasīšanu. Divi darbi 7. klasē. Salīdzinājumam: „Cilvēka bērns” – lasa, jo ir internetā, „Bille” – nelasa, jo nav internetā. Iet uz bibliotēku pēc kaut kādas grāmatas – tas ir vecmodīgi.

Diāna Laiveniece. Raimonda jau teica, ka bērni nevis nelasa, bet nelasa tā, kā esam lasījuši mēs. Tāpat ir ar rakstīšanu. Kādā ātrumā mans dēls raksta ar datoru. Es rakstu ātri, bet viņam līdzī es netieku.

Alija Uzuliņa. Jā, burtnīcā tāpat. Un kas tur ir uzrakstīts, kāda pareizrakstība? Un pieturzīmes? Tas ir ārprāts!

Ginta Milgrāve (*Liepājas 15. vidusskolas latviešu valodas skolotāja*). Es par lasīšanu. Man ir gluži pretēji. Bērni lasa. Rīt 5. klasei būs jau trešā lasītāju klubiņa nodarbība. Jau šodien viņi visi man vicināja gar acīm grāmatiņas, par kurām stāstīs. Ir otra pieredze ar 7. klasi, kur strādājam jau trešo gadu. Viņi lasa. Šī 5. klase jau sākumskolā ir lasījuši un grāmatiņas prezentējuši. Taču tā nav sistēma visā skolā. Šobrīd tā ir mana sistēma.

Vineta Vaivade. Tas noteikti nav šī krājuma uzdevums, bet būtiskākais jautājums mācību procesā ir motivācijas jautājums. Labais LAT2 grāmatās ir tas, ka tur ir vienota pieeja. Varbūt, ka mēs to neatbalstām, bet tā ir vienota visām LAT2 grāmatām. Tā ir apzināta metodiskā pieeja. Nevis no visa kā pa mazumiņam, bet apzināta sistēma. Tā ir skolotāja veiksmē – apzināties visu, kas jāiemāca, un ielikt to sistēmā. Tas arī ir metodikas jautājums.

Dace Dalbiņa. Labās prakses piemērus mēs varētu piedāvāt arī elektroniskajā pielikumā.

Linda Lauze. Es gribēju piebilst par „Cilvēka bērnu” no savas ģimenes pieredzes. Mans dēls pārnāca ar 20 ļoti sīkiem jautājumiem par „Cilvēka bērnu”. Viņš uzlika ausiņas un internetā noklausījās šī darba ierakstu. Tas, ka var kādu darbu noklausīties, tas tomēr ieinteresē. Un ja vēl labs aktiera izpildījums. Tā ir pilnīgi citāda uztvere.

Anda Kuduma. Tas tiešām ir uztveres jautājums. Skolotājam ir grūti, jo klasē sēž ļoti dažādi bērni, ar dažādām uztveres īpatnībām. Daudziem ir ļoti grūti uztvert rakstītu tekstu. Tas ir pētījuma vērts. Neprast lasīt un nespēt lasīt ir dažādi jautājumi.

Normunds Dzintars. Manuprāt, tajā jaunajā „supermācību grāmatā” noteikti vajadzētu pamatīgi iestrādāt sociokultūras kompetenci. Ar tekstu jau var darīt visu ko, bet, ja gribam strādāt mērķtiecīgi, tad sociokultūras kompetences saturs jāliek pamatā.

Dace Dalbiņa. Par tekstu domājot. Ja izdotos autorus [rakstniekus] angažēt darbam, lai viņi uzraksta tekstus atbilstoši vecumposmam. Tur būtu gan autentiskums, gan atbilstoša mērķauditorija.

Anna Vulāne. Jā, atrast piemērotu tekstu ir ārkārtīgi grūti. Būtu lieliski, ja izdevniecības spētu iesaistīt darbā gan valodniekus, kuri radītu populārzinātniskus rakstus par dažādiem valodniecības jautājumiem, gan rakstniekus, lai viņi sacer mācību saturam un skolēniem piemērotus minitekstus. Protams, arī mācību grāmatu autori ik pa laikam

var radīt nepieciešamo tekstu. Bet – tam jābūt gan saturiski, gan stilistiski kvalitatīvam.

Irīna Stankeviča. Es gribu pateikt paldies par darbu. Prieks, ka vispār kaut kas notiek. Esmu ļoti praktisks cilvēks, ja man būtu jāizvēlas – valoda vai literatūra – es noteikti paliktu pie valodas. Man ļoti svarīga ir sistēma, lai bērns, pārejot no skolas uz skolu, spēj tikt līdzī. Lai slimojot, viņš mājās var tikt pats līdzī. Lai mamma, paverot grāmatu, var palīdzēt.

To tekstu, kas ir grāmatās, man vienmēr ir par maz. Tie nav īpaši pārdomāti – vai nu neatbilstoši vecumam, vai sarežģīti, vai neinteresanti, nav aktuāli, nepiesaista. Man gribētos, lai teksti tiktu izvēlēti no dažādiem viedokļiem, lai tie attīsta tēlaino domāšanu, palīdz iepazīt gan meitenes, gan zēnus, atrast līdzsvaru, lai būtu interesanti gan zēniem, gan meitenēm. Lai teksti izraisa interesi. 5.–6. klases grāmatā „Punktiņš, punktiņš, komatiņš” teksti ir interesanti. Mācoties par tiešo runu, es skolēniem noliku tos priekšā. Šīs sarunas viņi gribēja lasīt, viņiem nāca smiekli, viņiem bija interesanti, viņi prasīja, kas notiks tālāk. Tur ir tā ievirze arī lasīšanā. Vai arī teksti, kas dod ieskatu ne tikai latviešu valodā un literatūrā, bet arī par pasauli, par vēsturi. Ikviens, kas strādā, zina, ko nozīmē sameklēt tekstu.

Diāna Laiveniece. Kāda ir skolotāju attieksme pret tulko literatūru?

Irīna Stankeviča: Pozitīva.

Es vienmēr cenšos izmantot folkloras tekstus. Par adaptētiem tekstiem ir diskutējams jautājums. Man katru stundu ir kāds jautājums: ko nozīmē *drava*, kas ir *lāma*? Ja teksts izsauc tik daudz jautājumu, tad nevar mācīties to tēmu, kura ir jāapgūst, piemēram, salikts pakārtots teikums.

Alija Uzuliņa. Ir tādi uzdevumi – sameklēt vārdnīcā to vai citu vārdu. Nav jau mums skolā to vārdnīcu. Mājās arī nav. Darbs paliek nepadarīts.

Velga Laugale. Jādod skolotājiem pēc iespējas gatavs materiāls, jau gatavs un izmantojams.

Vineta Vaivade. Skolotāji varēs pieteikties krājuma ideju aprobācijai.

Inese Auziņa. Paldies diskusijas dalībniekiem un autoriem!

Kā veidojas lietpratīgs literāro darbu lasītājs?



Anita SKALBERGA

LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes docētāja. Zinātniskās intereses: vērtībizglītība, literatūras didaktika un metodika, literatūras ekranizācija, filmu analīze, to didaktiskais potenciāls.

Biedrībā „Graph-PHEME” (www.esigudrs.lv) ik pa laikam dalos ar kādu metodisku ideju, lai literatūras skolotājs var gūt ierosmi literatūras stundām. Daudz lasu un domāju par to, kas ir vajadzīgs, lai Latvijā vienmēr būtu radoši lasītāji. Ar saviem secinājumiem par dzejas lasītājam nepieciešamo pieredzi iepazīstinu CD-ROM izdevumā „Dzejas lasītājs” (drīz arī būšu apkopojusi uzskatus par to, kā var pilnveidot prasmes prozas lasītājam).

Literatūras stundās skolēnam/lasītājam daudz gadu garumā veidojas spēja lasīt, uztvert un izprast literāros darbus. Lasītāja veidošanās laiks – līdzīgi kā autoram – ir noslēpumu pilns, kaut gan pētījumu par to izglītībā ir visai maz. Iespējams, domājam, ka skolēns kā literāro darbu lasītājs top no tā paša mirkļa, kad ir iemācījies lasīt, un ka noteicošā ir lasīšanas kompetences pilnveide. Arī pētījumu par

skolotāja metodisko darbību Latvijā ir pārāk maz, tādēļ neviens tā īsti neuzzina par skolēna kā literārā darba lasītāja tapšanu. Skolēnu sasniegumi pārbaudes darbos un eksāmenos sniedz informāciju tikai par atsevišķām lasītājam piemītošajām prasmēm un spējām, taču neatspoguļo ne mācīšanās procesa problemātiku, ne skolēna/lasītāja pilnveides vajadzības. Divdesmit pirmā gadsimta sabiedrībā būtu nozīmīgi uzzināt, vai/kā veidojas lasītāji dzejai, vai/kā lasītājs spēj lasīt romānu un stāstu, vai tie, kurus suģestē teātris, arī prot izlasīt lugas tekstu... Pats nozīmīgākais jautājums tik un tā ir par to, vai literatūras skolotājs spēj vadīt mācību procesu tā, lai skolēns no primitīva lasītāja top par lietpratīgu un radošu lasītāju. Atbilde uz šo jautājumu ietver informāciju, kā skolotājam izdevies sekmēt skolēna emocionālo, radošo un intelektuālo spēju attīstību, veidot izpratni par literatūras daudzveidību un rosināt vēlmi patstāvīgi izzināt latviešu folkloras un literatūras mantojumu (šāds uzdevums izvirzīts literatūras didaktikā). Raksta autore uzskata, ka ir nepieciešams apzināties, kādas kompetences piemīt lietpratīgam, radošam lasītājam, lai varētu meklēt efektīvas idejas literatūras apguves procesam vidusskolā.

Rakstā tiks ietvertas atbildes uz jautājumiem: kāpēc lasītājam ir nozīmīga literārā kompetence un kā veidojas lietpratīgs, radošs lasītājs.

Literārais darbs un lasītāja literārā kompetence

Literatūrzinātnieks Džonatans Kalers (*Jonathan Culler*) norāda, ka literatūra ir komplicēta struktūra, raksturo piecas būtiskas literāra darba iezīmes un atzīmē, ka ikviena identificētā literatūras īpašība var izrādīties nebūtiska.

„Literatūras „literārums” slēpjas spriedzē, ko rada mijiedarbe starp valodas materiālu un lasītāju konvencionālajām gaidām par to, kas ir literatūra.” (Kalers 1997, 47).

„Literatūra ir valoda, kas izceļ pašu valodu”, kad teksts ir noformēts kā literatūra, ir nepieciešamība pievērst uzmanību skaniskajām struktūrām un citiem valodiskajiem veidojumiem. Literatūrā dažādi teksta elementi un komponenti atrodas sarežģītās attiecībās. Literatūrā starp dažādu valodas līmeņu struktūrām pastāv pastiprinājuma, pretsta vai disonanses attiecības. (Kalers 1997, 41).

Literārs darbs ir valodisks notikums, kas projicē iedomātu pasauli, kurā ir vēstītājs, personāži, notikumi un potenciāla auditorija (tā konkretizējas atkarībā no tā, ko literārais darbs paskaidro un ko uzskata par auditorijai zināmu). (Kalers 1997, 42).

Literārie darbi vienmēr atrodas „īpašās attiecībās ar pasauli – šīs attiecības mēs saucam par fiktīvām” (Kalers 1997, 42). Literārie darbi ir fikcija, kurā tiek projicēta iedomāta pasaule. Pasaule, kas izveidota literārā darbā, un realitāte, kuru izveido lasītājs, atrodas īpašās attiecībās. No komunikācijas prasmēm ar literāro darbu un lasītāja interpretācijas ir atkarīgs tas, cik nozīmīgas ir fikcijas un kā tās ietekmē lasītāja sajūtas un rīcību. Literārā izglītība nodrošina iespēju apzināties literatūras fikcionālo pasauli, sekmē to, lai skolēnam pilnveidotos spēja intensīvi uzturēties literatūras telpā. Literatūra tiek uztverta arī kā spēles telpa, kurā, pateicoties uztverei un iztēlei, ir iespējams katram lasītājam brīvi interpretēt konkrētā literārā darba saistību ar realitāti. Didaktiskais mērķis ir saprast ne tikai to, ko literārais darbs nozīmē, bet galvenokārt to, ko tas kā spēles un projekcijas telpa nozīmē lasītājam. (Haas 2001, 34).

Literārs darbs ir estētisks objekts; tā kā neliterārās komunikācijas funkcijas jau pašā sākumā ir atceltas vai reducētas, tas liek lasītājam domāt par formas un satura mijiedarbi. (Kalers 1997, 45) Literārā darba iespējas veidot mijiedarbību starp materiālo un garīgo pasauli, visi elementi izveidoti tā, lai literārais darbs veidotu daudzveidīgu interpretācijas telpu katram lasītājam. Literārais darbs kā estētisks objekts spēj veidot par „labākiem cilvēkiem”, šis uzskats saistīts ar subjekta izpratni – „indivīds, kuru definē individuāla subjektivitāte (racionalitāte un morāle), ko uzskata par diezgan brīvu no sociāli determinējošiem faktoriem”. (Kalers 1997, 50) Literārais darbs vingrina iztēli, ietver pareizu zināšanas un spriešanas devu, izraisa konkrētas refleksijas un identifikācijas, nodarbina lasītāju

ar ētiskiem jautājumiem izvērtēt savu uzvedību, paraudzīties „no malas”, māca būt iejūtīgam un smalki niansētam. Pret literatūru kā sociālu praksi ir literatūrzinātnē ir atrodami dažādi pretēji uzskati. (Jau Platons ierosināja aizliegt dzejniekus, jo viņi var nodarīt kaitējumu, padarot cilvēkus neapmierinātus ar savu dzīvi.)

Literāram darbam ir raksturīga intertekstualitāte – „darbs pastāv starp citiem tekstiem, būdams attiecībās ar tiem. Kaut ko interpretēt kā literāru nozīmē vērtēt to kā valodisku notikumu, kam piemīt jēga attiecībā pret citiem diskursiem” (Kalers 1997, 45) Kalers norāda arī to, ka intertekstualitāte nav noteicošā literatūras iezīme, bet valodas izmantojuma un reprezentācijas jautājums – literatūrā „autori cenšas literatūru attīstīt vai atjaunināt, tāpēc tā vienmēr nozīmē arī refleksiju par pašu literatūru”. (Kalers 1997, 46).

Kalers uzskata, ka literatūras apguve sekmē piedalīšanos kultūrā. „Literatūra ir kultūras troksnis, bet vienlaikus arī informācija par to. Tā ir netropisks spēks un kultūrkapitāls reizē. Tā ir rakstības veids, kas aicina lasīt un ievest lasītāju jēgas problēmu laukā.” (Kalers 1997, 53) Noteiktas literārās izglītības ieguve ir viens no sociālās dzīves priekšnosacījumiem, lai spētu aktīvi iesaistīties sabiedrības kultūras „spēlē”. (Haas 2001, 35).

Izvērtējot iepriekš raksturotās literārā darba būtiskākās iezīmes, autore secina, ka problēmu konteksts veidojas starp literāro darbu un lasītāju (arī autoru), izraisot daudz jautājumu, kas nozīmīgi literārās izglītības saistībā: kāda nozīme ir konkrētajam literārajam darbam sociālajā vidē; ko tas nozīmē izziņas, saziņas un sadarbības aspektā; kā literāro darbu saprast un kā ar to soli pa solim darboties lasītājam/klausītājam/skatītājam. Tas parāda nepieciešamību literārajā izglītībā meklēt risinājumus, kā sekmēt radošu lasītāja veidošanos.

Literārs darbs kā autora radīts objekts kļūst par iespēju starp autoru un lasītāju lasīšanas, analīzes un interpretācijas laikā. Literārs darbs ir lasāms kā estētisks objekts (individuālās un mākslinieciskās izpausmes līdzeklis) un kā komunikācijas objekts. Lasītājs ir tas, kurš veido komunikācijas procesu ar literāro darbu. Lasītāja komunikācijas process ietver pasaules izziņu, kas atrodas ārpus viņa individuālās dzīves, un estētisku baudījumu, sekmē emocionālo inteliģenci, refleksijas par savu pieredzi, domām, jūtām, iztēli un spēles radošo prieku ar pārsteigumiem. Veiksmīga pieredze literatūras telpā skolēnam nav iespējama bez literārās kompetences.

Literārā kompetence – personības spēja veidot literāru komunikāciju, lasot, skatoties, klausoties un interpretējot literāros darbus (dzejas, prozas, drāmas tekstus).

Literārais darbs ietver daudz elementu atbilstoši katram literārā darba veidam (dzeja, proza, drāma), kas aktivizē lasītāja iztēli un nosaka interpretācijas procesu. Lai nodrošinātu veiksmīgu literārā darba lasīšanas un interpretācijas procesu, attieksmes veidošanos pret literatūru un konkrētiem literārajiem darbiem, ir nepieciešams literārajā izglītībā pievērst uzmanību skolēna literārās kompetences veidošanās nosacījumiem un iespējām.

Radošs lasītājs konstruē savu literārā darba sapratni, kas nozīmīga gan fikcijas, gan realitātes līmenī. Lietpratīgam lasītājam tas var nozīmēt gan patikamu laika pavadīšanu, izklaidi, piedzīvojot prieku, skumjas, spriedzi, fantāzijas, atpūtu, gan informācijas ieguvu (zināšanas, vērtēšanu, argumentēšanu utt.). Taču lasītājam bez literārās kompetences, primitīvam lasītājam, literāro darbu lasīšana un interpretācija var būt nesaprotama pasaule, skolēns tiek atstāts ārpus literatūras telpas ar vienu vienīgu tekstu: „Es nesapratu. Man nepatīk.” Analizējot, kādas darbības veic literārā darba lasītājs fikcijas un realitātes līmenī, ir skaidrs, ka literārās kompetences veidošanās sekmē estētisko jūtīgumu un valodas attīstību, fantāzijas attīstību un komunikāciju, empātiju, identitātes veidošanos, sociālā viedokļa veidošanos un zināšanas par realitāti (personības dimensija). (1. attēls.) Literārā kompetence ir nozīmīga, jo attīsta skolēna spēju būt piederošam kultūrai, kultūras izpratni, informāciju par sabiedrības struktūrām un sociālajām pārmaiņām (sociālā dimensija). (Groeben, Hurrelmann, 2004).



1. att. **Personības un sociālā dimensija literārajā komunikācijā** (pēc Groeben, Hurrelmann, 2004)

Literārās komunikācijas procesā svarīgi apzināties, ka nozīme nav tekstā, bet konstrukcijās, kuras veido un izmanto lasītājs. Viņa izpratne par literāro darbu ir saistīta ar izzinātājdarbību, spēju domāt, mērķtiecību vadīt savu saprašanas procesu un literārās kompetences nemitīgu pilnveidi.

Literārā kompetence neietver tikai prasmes „saprast, izmantot un pārdomāt uzrakstītos tekstus, lai sasniegtu savus mērķus, papildinātu savas zināšanas un pilnveidotu savu potenciālu un lai piedalītos sabiedriskajā dzīvē” (Lasīšanas kompetences definīcija). Papildus iepriekšminētajam literārā kompetence ietver „vispārējās zināšanas, zināšanas par literāro tekstu veidiem (žanri, paveidi) un to vēsturisko attīstību, par prototipiem, par standartveida sižetiem (*Standardplot*) un personu konstelāciju (*story grammar, story scripts*), par stāstīšanas un dramatizēšanas tehniku, par literatūras terminiem, kā arī prasmi emocionāli iesaistīties literārā tekstā. (Abraham, Kepser 2006) Literārās kompetences struktūra ietver aprakstu par lasītāju, viņa vajadzībām un ieguvumiem. „Poētika, kas raksturo literāro kompetenci, varētu pievērsties konvencijām, kas rada literāru struktūru un nozīmi – kodiem un konvenciju sistēmām, kas ļauj lasītājam identificēt literatūras žanrus, pazīt sižetus, no tekstā izkaisītajām druskām radīt „personāžus”, identificēt literāro darbu tēmas un nodarboties ar tādu simbolisku interpretāciju, kas ļauj novērtēt dzejoļu un stāstu nozīmīgumu. [...] Ja literāru darbu uztver kā lasītāja sapratnē notiekošas secīgas darbības, tad teksta interpretācija varētu būt lasītāja ceļojums uz tikšanos ar šo darbu – kalnup, lejup, sagaidot, ka tiks ievērotas šādas tādas konvencijas, saskatītas noteiktas sakarības, un šis tas no gaidāmā tā arī nepiepildīsies. Interpretēt tekstu tāpat nozīmē stāstīt par lasījuma pieredzi.” (Kalers 1997, 77, 78). Galvenā interese mūsdienās ir par literārā darba izzināmību un svarīgumu, nevis literatūras funkcionēšana.

Literāro darbu lasīšana un literārās kompetences veidošanās

Lietpratīgam, radošam literāro darbu lasītājam piemīt literārā kompetence. Lai tā izveidotos, autore uzskata, ka skolēnam ir jāapgūst precīza, lēna, rūpīga literārā darba lasīšana, ko precīzāk būtu nosaukt par literārā darba studēšanu. Skolēns, izmantojot rakstāmrīkus, papīru, ieguldot daudz laika un pacietības, „paliek” katrā literārā darba teikumā, rindkopā, lappusē. Tas nozīmē, ka skolēns ne tikai bieži pāršķir lapaspuses atpakaļ, bet arī vienas un tās pašas

vietas, vienu un to pašu tekstu lasa atkārtoti. Literārā darba lasīšana konfliktē ar tām lasīšanas tehnikām, kas mēģina paātrināt lasīšanas procesu. Tā ir pētnieciska lasīšana, kad lasītājs nopietni un atbildīgi izturas pret literāro darbu un velta tam laiku un uzmanību. Tā ir intelektuāla lasīšana, jo lasītājs uzdod jautājumus sev lasīšanas procesā un pats virza uz priekšu savu izziņas interesi. Skolēni gan reti vēlas labprātīgi lasīt apzināti, pētnieciski, intelektuāli, jo tāda lasīšana ir orientēta uz izziņu un nevis izklaidi. Taču šī rūpīgā, lēnā un apzinātā lasīšana pieder pie svarīgākajām darbības formām, kas ir jāapgūst, atrodoties literatūras mācību priekšmeta stundās.

Literārās kompetences veidošanās ir saistīta ar literāro darbu žanru apguvi. Ir pavisam ierasti, ka visvairāk lēni un apzināti lasa dzeju, apzinoties, ka tās valoda ir daudzslāņaina, kaut arī teksta apjoms ir neliels. Taču tikpat lēna un apzināta lasīšana nepieciešama arī dramaturģijas tekstos, kuri ir grūtāk uztverami to specifikas – dialoga formu – dēļ. Dramaturģisko tekstu lasīšanu parasti apgrūtina arī teksta apjoms. Vēl daudz grūtāk ir ar gariem prozas tekstiem, it sevišķi tad, ja stāsts ir aizraujošs. Ja lasītājam trūkst pieredzes konkrētā žanra literārā darba lasīšanā, tad vēl jo vairāk to nepieciešams lasīt lēni. Nesteidzīgu, precīzu, rūpīgu literāro darbu lasīšanu skolēns var apgūt tikai literatūras skolotāja mērķtiecīgi vadītā mācību procesā, nodrošinot literārās kompetences pilnveidi.

Metodisko paņēmieni izvēle un apguve, kas nepieciešama apzinātai literāro darbu lasīšanai, atvieglo jebkura literārā darba saprašanu. Lēna un apzināta lasīšana akcentē rūpīgu attieksmi pret tekstu, taču metodiski pieprasa orientāciju uz lasītāju (receptīvā didaktika), lai akcentētu skolēna pieredzi un intereses. Mācību procesā skolotājam galvenais nav literārais darbs vai izlasītais daudzums, bet skolēna/lasītāja uztvere un viņa spēju kopums saprast un interpretēt tekstu. Katrs literārais darbs izraisa lasītāja interesi tikai tik daudz, cik tas izskaidro norises pasaulē, kuras viņš spēj atzīt par sev saistošām un apzināties savā pieredzē.

Par visbūtiskāko bieži tiek uzskatīta skolēnu motivēšana literārā darba lasīšanai, taču nozīmīgi ir saprast, vai spējam organizēt mācību procesu literārā darba lasīšanas laikā tā, lai motivējošo darbību lasītājam būtu pēc iespējas vairāk, plānojot mutiskas, rakstiskas, scēniskas, muzikālas vai citas mākslinieciskas darbības savas individuālās un subjektīvās sapratnes raksturošanai. Nozīmīgi ir atrast daudzveidīgu metodisko paņēmieni kopumu, kas skolēniem dāvātu

iespējas parādīt savu teksta sapratni un literārās kompetences veidošanās procesu.

Lai veidotos literārā darba sapratne, nozīmīgi ir lasītāja paņēmieni, kurus viņš izmanto, lai literārais darbs, tā kodi un konteksti iegūtu savu nozīmi jau teksta lasīšanas laikā. Vislabāk to iespējams saprast, salīdzinot lietpratīgu un primitīvu literāro darbu lasītāju. (2. attēls.)



2. att. Literārā darba lietpratīga un primitīva lasītāja salīdzinājums

Kādiem metodiskajiem aspektiem skolotājam jāpievērš uzmanība, kad skolēns lasa un interpretē literāro darbu?

Lietpratīgs lasītājs veido sakarības starp to, ko viņš zina, un jauno informāciju. Pirmajām lasītāja darbībām jābūt tādām, kas ļauj ātri pārdomāt esošo pieredzi, zināšanas par tēmu, par iepriekš lasīto stundās vai ārpus stundām un apkopot informāciju par to, ko viņš zina, kā viņš saprot tēmu un ko viņš tobrīd domā. Tā ir prasmīgi veidota lasītāja pašaptauja (ļoti atšķirīga no cita veida jautājumiem), kurā lasītājs „cīnās” ar informāciju, kas viņam ir un mēģina atrast atbildes. Lietpratīgam lasītājam ir nepieciešami jautājumi, kas viņam palīdz lasīšanas laikā veidot aktīvu vajadzību iegūt jaunu informāciju, jaunas idejas, lai rastu motivāciju savai darbībai.

Kad lasa literāro darbu, ir nepieciešams visu lasīto iztēloties un vizualizēt. Ja lasa un aizmirst iztēloties, tad veidojas literārā darba saprašanas problēmas, jo neatceras, kas un kā bija atainots tekstā. Nozīmīgi ir lūgt skolēniem izlasītajam literārajā darbā atrast saikni ar savu pieredzi: ko autors attēlojis un kāda ir lasītāja versija par noteiktām ainām un notikumiem, aicināt audzēkņus dalīties ar informāciju par to, ko viņš ir „redzējis” darba lasīšanas laikā, vizualizējot izlasīto vai rakstot par to.

Lietpratīgam literārā darba lasītājam ir nozīmīgi saprast, ka ir nepieciešams iegūt pilnīgāku izpratni par tekstu un jēgpilnu apzināšanos par svarīgāko tekstā. Skolēnam ir nepieciešamas noteiktas kognitīvās prasmes, lai viņš saprastu literāro darbu.

Literārā darba lietpratīgam lasītājam ir nepieciešami secinājumi, kas ļauj iegūt skaidru un noteiktu ziņojumu par to, kas ir izlasīts un izprasts. Šajā posmā ir nepieciešams veikt darbības, kas ļauj analizēt un iegūt padziļinātu izpratni par literāro darbu. Nozīmīgi ir prast lasītājam veikt prognozes, kā attīstīsies notikumi, identificēt netiešās norādes, kas nozīmīgas darba uztverē; diskutēt par autora uzskatiem, attieksmi, kas saistīti ar konkrēto literāro darbu. Lasītājs analizē literāro darbu, atrodot raksturīgo, nosakot, kuras struktūras ir nozīmīgas, izveidojot savu viedokli par vērtībām, aizspriedumiem, nodomiem, rīcību.

Radošam lasītājam ir jāspēj secināt, kas ir pats svarīgā-

kais tekstā. Lietpratīgi, radoši lasītāji apkopo informāciju pēc būtības, apzinoties savu personisko nozīmi, ieguvumu. Lasītājs tikai tagad var veidot vispārīgākus, secinājumus par tekstu, jo viņš var pieņemt lēmumu, ko šis literārais darbs nozīmē viņam kā lasītājam. Šādus kopsavilkumus par literāro darbu nav viegli veidot, tas ir sarežģīts process, un literatūras skolotāja uzdevums ir izveidot mācību uzdevumus, kas skolēnam sniedz iespēju izveidot pamatkonceptu par izlasīto literāro darbu, to argumentēt un izstrādāt jaunas hipotēzes un idejas.

Lasītājs, kam piemīt literārā kompetence, zina, kā viņš lasa, un nekad nesaka, ka ir izlasījis, bet nav. Viņš zina, ka lasīt nozīmē – saprast. Literārajā izglītībā ir svarīgi ievērot nosacījumu – pēc katra literārā darba izlasīšanas un interpretācijas izveidot situāciju, kurā skolēns/lasītājs vērtē un apzinās, kā viņš ir pilnveidojis savu literāro kompetenci un vai viņš veidojas par radošu, lietpratīgu lasītāju.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Abraham, U. ; Kepser, M. (2006). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. (2. Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
2. Bertschi-Kaufmann, A.; Rosebrock, C. (2009). *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. München, Weinheim: Juventa Verlag GmbH, S. 7–17.
3. Buehl, D. (2001). *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Newark, DE: International Reading Association.
4. Buehl, D. (2009). *Self-Questioning Taxonomy*. In *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Newark, DE: International Reading Association.
5. Göltzer, S. (2004). *Die Funktionen des Literaturunterrichts im Rahmen der literarischen Sozialisation*. In: Härle, Gerhard/Bernhard Rank (Hrsg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 121–136.
6. Groeben, N.; Hurrelmann, B. (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim; München: Juventa.
7. Haas, G. (2007). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. (7. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
8. Härle, G. (2004). *Literarische Gespräche im Unterricht Versuch einer Positionsbestimmung*. In: Härle, G.; Rank, B. (Hrsg.) *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 137–169.
9. Härle, G.; Rank, B. (2004). *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
10. Kalers, D. (2007). Literatūras teorija. Rīga: ¼ Satori.
11. Matthiesen, W. (2003). *Umgang mit Texten in der Sekundarstufe II*. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.) *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 117–140.
12. *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem*. <http://www.isec.gov.lv/normdok/mk070544.htm> [Skatīts 15.09.2009.]
13. Rosebrock, C. (1999). *Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen*. In: Didaktik Deutsch, 6, S. 57–68.
14. Rosebrock, C. (2009). *Lesekompetenz als Mehrebenenkonstrukt*. In: Bertschi-Kaufmann, A.; Rosebrock, C. (Hrsg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. München, Weinheim: Juventa Verlag GmbH, S. 59–72.
15. Spinner, K. H. (2008). *Sprachlich-literarische Bildung oder Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz?* In: Härle G.; Rank B. (Hrsg.) *Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 211–223.

Lasīšanu veicinoša vide skolā – pusaudžu pozitīvas lasītāja pieredzes sekmētāja


Aija KALVE

Strādāju Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā par lektori, docēju literatūras teorijas un vēstures kursus.
Rakstu literatūras mācību grāmatas pamatskolai.

Antropologs Tomass Hillanss Ēriksens, pētot informācijas sabiedrību, atzīst, ka interneta radītā informācijas pārbagātā telpa visbiežāk veidā ietekmē cilvēku, it īpaši jauniešu, izpratni par jēdzienu *kultūra* un apgrūtina tās tradīciju pārņemšanu. „Kad kultūra mainās tik zibenīgā ātrumā, ka, pēc daudzu domām zaudē pamatu zem kājām, tad nav viegli saskatīt, ko nākamā paaudze var iemācīties no iepriekšējās paaudzes. Vecāku gudrība vairs nav svarīga. [...] Jo straujākas un dziļākas ir pārmaiņas, jo problemātiskāka kļūst kultūras mantojuma nodošana nākamajām paaudzēm. Vai, skatoties no cita redzes leņķa: bērni un jaunieši kļūst brīvāki savu vērtību un sava dzīves satura izvēlē. *Lēnīga esība* un *pēctecība* zaudē, *spontānitāte* un *jauninājumi* iegūst.” (Ēriksens 2004, 171).

Šī atziņa attiecināma arī uz kultūras jomu –

grāmatniecību. 21.gadsimtā ir mainījušās daiļliteratūras lasīšanas tradīcijas sabiedrībā, un šīs pārmaiņas raksturo gan lasīšanai atvēlētais laiks, gan lasīšanas motīvi, gan attieksme pret grāmatu un lasīšanu, gan prasme orientēties plašajā grāmatu klāstā. Diemžēl viskrasākās pārmaiņas attieksmē pret daiļliteratūras lasīšanu vērojamas tieši pusaudžu un jauniešu vidū, un šīs tendences liek domāt, ka interese par lasīšanu un izpratne par grāmatu kā vērtību zūd.

„Es grāmatas nelasu!” lepi apgalvo Kristīnes Ulbergas-Rubīnes stāsta „Es grāmatas nelasu” galvenais varonis piecpadsmitgadīgais Kristaps. Šī frāze stāstā kļūst par Kristapa un viņa domubiedru raksturojošu elementu, kas atklāj tēloto pusaudžu izjūtas un attieksmi pret pasauli, morāles normām, vērtībām, vienam pret otru utt. (Rubīne-Ulberga 2007,4).

Savukārt Sandras Vensko stāsta „Vāvere” galvenais varonis Mārtiņš domā: „Esmu izlasījis *Indriķa hroniku*. Labāk man patika *Kuršu vikingi* un *Velnakaula dvīņi*. Atkal rokos pa enciklopēdijām. Tēvsbūtu priecīgs. Viņa mīļākā grāmata bija *Šveiks*. (...) Nestāstu to nevienam, jo kas citiem par daļu! Gan jau Pēteris kaut ko lasa vai klausās. Kurts nekad neatzīsies, ka lasa pasaku grāmatas. Kurts izliekas par tādu neaizskaramo” (Vensko 2007,56). Abu stāstu autore pasauli skatījušas caur pusaudžu pārdzīvojuma prizmu, atklājot viņu vērtības, pārdzīvojumus, vajadzības, problēmas. Abi citāti lieliski atspoguļo grāmatas lomu pusaudža dzīvē. Viena no tām – lielas daļas pusaudžu noraidošā attieksme pret daiļliteratūru, kā rezultātā vairums jauniešu grāmatas nelas, bet tie, kuri atklājuši grāmatas valdzinājumu, slēpjas, jo baidās kļūt

par vienaudžu izsmiekla objektu. Protams, daiļliteratūras sacerējumos tēlotais nav objektīvs realitātes atspoguļojums, tomēr tas pievērš uzmanību satraucošām parādībām sabiedrībā.

Pedagoģijas praksē pusaudžu vecums tiek uzskatīts par grūtu posmu gan pašiem pusaudžiem, gan vecākiem, gan pedagogiem. Šo vecumposmu raksturo sakāpināta pašapziņa, emancipācijas tieksmes, negativisms, „morālais relativisms” un autoritāšu maiņa, kad vienaudži kļūst par uzvedības, morāles un ētikas paraugiem. Pusaudžu saasinātās pašapliecināšanās vajadzības, emocionālās kompensācijas reakcijas un identitātes meklējumi provocē konfliktus un nostāšanos opozīcijā. Viņi aktīvi meklē savu ES un savu sociālo lomu, uzdod jautājumus, kas es esmu un kāpēc es esmu. [...] Psihologi atzīst, lai pusaudži par kaut ko pārliecinātu un viņš brīvprātīgi pakļautos kādām normām vai prasībām, ir jāveido vide un apstākļi, kas viņu motivē to darīt (Svence 1999, 122–126).

Motivācija ir motīvu kopums, kas rosina un pamato skolēna darbību, rīcību, uzvedību, attieksmes, vajadzības, intereses, kas ir pamatā cilvēka darbībai, rīcībai, uzvedībai, attieksmēm. Motivācijas veicināšana ir ilgstošs process, kas saistīts ar skolēna personības veidošanos kopumā, un tās attīstību ietekmē dažādi faktori: audzināšana, skolotāju, klases biedru un vienaudžu attieksmes, sekmes, mācību procesa un paša darbības rezultāti u.tml. (Beļickis, Blūma 2000, 105). Visslabāk, protams, būtu, ja motivācija lasīt tiktu veicināta jau no agras bērnības ģimenē. Taču, ja tas tā nav noticis, pedagogiem jādomā par mācību procesa organizēšanas principiem, mācību satura atlases kritērijiem literatūras stundām, pozitīva mikroklimata nodrošināšanu klasē un ar lasīšanu saistītu ārpusklases pasākumu aktualizēšanu, jādomā par visiem aspektiem, kas nodrošina lasīšanu veicinošas vides veidošanos klasē un skolā.

Mācību priekšmeta „Literatūra 4.-9. klasei” standarts nosaka, ka literatūras stundās jāsekmē izglītojamā emocionālā un intelektuālā attīstība, jāpildinveido literatūras kā vārda mākslas uztveres spējas, skolēnu lasīšanas intereses, tēlainā domāšana un radošā pašizpauzme (Literatūra. Mācību priekšmeta standarts 4.-9. klasei, 2006). Standartā nepārprotami ir norādīts, ka literatūras stundu mērķis ir palīdzēt skolēnam kļūt par lasītāju un veicināt viņa pozitīvu attieksmi pret folkloras sacerējumiem un daiļliteratūru. Lasīšanas veicināšanas nolūkā ļoti svarīgi ir respektēt un sekmēt skolēnu lasītāja jeb literārās intereses, kuras ir spēcīgs lasīšanas motīvs. „Mūsu skolēni vēlas redzēt litera-

tūru, kā sev nepieciešamu un vajadzīgu saturu savai dzīvei. Kad viņi redz literatūru sev noderīgu un savām vajadzībām atbilstošu, viņi labprātāk sevi uzskata par lasītājiem un izvēlas lasīt (Kasten, Wilfong 2005, 65–66). Literārajām interesēm ir īpaša vieta arī skolēnu iekšējās pasaules bagātināšanā, vērtību izpratnes sekmēšanā. „No literāro interešu satura, rakstura un attīstības līmeņa lielā mērā atkarīga jaunās paaudzes iepazīšanās ar cilvēces pieredzi, kas tādā vai citādā veidā atspoguļojas literāro darbu saturā. Cilvēces kultūras un gara bagātības nav iespējams dziļi un pamatīgi apgūt bez personības pašdarbības, bez aktīvas, emocionāli piesātinātas tiekšanās vairāk uzzināt, dziļāk saprast un pārdzīvot, vispusīgāk un pamatīgāk novērtēt. Šīs iezīmes visciešākā veidā saistās ar interesi kā specifisku attieksmi, ko raksturo daudzveidīgas intelektuālas un emocionālas gradācijas un gribas līdzdalība. Pie tam interese ne tikai ierosina, ne tikai pamudina uz darbību, bet ir arī darbības pavadonis ilgākā vai īsākā laika posmā un nodrošina optimālus rezultātus un darbības produktivitāti, kas ir ļoti svarīgi. [...] Literārās intereses, būdamas saistītas ar visu cilvēka darbības un motivācijas sfēru, pašas bagātina cilvēka motīvu sistēmu, izraisa atbilstošu darbību un sekmē personības garīgu izaugsmi (Kļaveniece 1973, 4). Literārās intereses pēc sava satura un rakstura ir tikpat daudzveidīgas kā paši lasītāji, un tās ietekmē cilvēka vecums, dzimums, vide, audzināšana utt. Literārās intereses mainās, un 21. gadsimtā tās lielā mērā, it īpaši pusaudžu un jauniešu vecumā, iespaido reklāma. Šai vecumposmā lasītājam ir ļoti svarīgi lasīt grāmatas, kas ir populāras viņa vienaudžu vidū, jo tad lasīšana ir līdzeklis, lai iekļautos domubiedru grupā, lai celtu pašapziņu, lai būtu stilīgs utt. Tā vēl pavisam nesen masveidā tika lasītas Džoannas Ketlīnas Roulingas grāmatas par Hariju Poteru, bet šobrīd jau ir jauns izaicinājums – Stefānijas Meieres *Krēslas* sērijas romāni. Pedagogi bieži vien cenšas norobežoties, neatzīstot šīs grāmatas par vērā ņemamu literatūru. Taču tā tas nemaz nav, abās šais romānu sērijās ietverta mūsdienās aktuāla tematika un atspoguļotas vispārcilvēciskās vērtības, par kurām jāiestājas. Literatūras skolotājiem būtu jāatmet stereotipi par *vērtīgo* un *nevērtīgo* literatūru un jāizmanto šī interese, lai uzsāktu sarunu par literatūru.

Pusaudžu literāro interešu veidošanas nolūkā pirmais uzdevums ir noskaidrot, kuras tēmas, žanri, autori, tēlojuma maniere visvairāk saista lasītājus, ko viņi vēlas no daiļliteratūras, ko visvairāk un labprātāk lasa. Tikpat nepieciešami un likumsakarīgi ir pētīt pašu šo attieksmju specifiku un

raksturu, kas pastāv starp subjektu – lasītāju un viņu interešu objektu – daiļdarbu. Latvijā diemžēl pusaudžu literārās intereses nav pietiekami pētītas, taču ieinteresēts skolotājs kopā ar skolas bibliotekāru tās var noskaidrot un iegūtos rezultātus izmantot lasīšanas motivācijas veicināšanai.

Tomēr realitāte ir citāda. Piedāvātais mācību saturs bieži nav aktuāls un atbilstošs skolēniem – lasītājiem, tiek ignorētas viņu vajadzības un lasītāja intereses (meitenēm un zēniem atšķirīgas), netiek novērtēta skolēna dzīves un lasītāja pieredze. Atlasot folkloras un daiļliteratūras sacerējumus, protams, jāņem vērā to mākslinieciskā kvalitāte, literārā vērtība, ētiski estētiskais potenciāls, kultūrvēsturiskā nozīme, taču tikpat liela uzmanība jāpievērš tajā atspoguļotās problemātikas aktualitātei. Tāpat jāatceras, ka šie sacerējumi ir apgrūtināti teksti, kuros dzīves īstenība ir pārrādīta, ievērojot īpašas mākslas likumības. Jaapzinās, ka skolēniem šie teksti ir ne tikai vienkārši jāizlasa, bet arī jāizprot tajos ietvertā jēga, jāaskata atspoguļotās vērtības un aktualizētās problēmas, jānovērtē valodas tēlainība un jāveic dažādi uzdevumi, kas saistīti ar literāra darba analīzi un interpretāciju, kā arī jāpauž sava attieksme un jāizprot, ko teksti nozīmē lasītājam. Tie ir ļoti grūti un sarežģīti veicami uzdevumi, ja lasāmais teksts nav aktuāls, neizsauc emocijas un neraisa interesi. „Mēs vēlamies, lai jaunieši lasa, jo izglītota sabiedrībā lasīšana ir pamatprasme, kas nepieciešama izglītībā un darbā. Bet lasīšana ir kas vairāk – tā veicina radošumu, sniedz prieku, zināšanas un mērķi. Lasošs cilvēks pilnībā iekļaujas pasaulē, tās vēsturē, kultūrā un nākotnē. Lasīšana ir veids, kā runāt par dzīvi – tā liek mums domāt par to, kas mēs esam un kādas izvēles mums dzīvē ir dotas” (Kendall 2009).

Literatūras mācību satura apguves kontekstā aktuāls ir jautājums par literatūras teorijas jautājumu integrēšanu folkloras un daiļliteratūras lasīšanas procesā. Literatūras teorijas jautājumu apguve nedrīkst būt formāla, kā tas nereti novērojams skolā. „Ir „jāsaprot”, ka grāmatas nav sarakstītas, lai mans dēls, mana meita, jaunatne vispār tās komentētu, bet gan lai, *sirdsbalss aicināti*, cilvēki tās lasītu. [...] Visu skološanās laiku skolēniem liek kritizēt un komentēt, un šī uzdevuma iespējamie paveidi viņus tā biedē, ka lielākā daļa vairs vispār nelsa (Penaks 1999, 121). Nav tik svarīgi, vai pusaudzis zina vai nezina kādu ar literatūras teoriju saistītu terminu vai definīciju. Nozīmīgs ir kas cits, kā sapratne par literatūras teorijas jautājumiem palīdz piekļūt lasītā jēgai un sekmē dialogu ar daiļdarbu. Literatūras skolotājam ir jāveicina skolēnu izpratne, ka zināšanas literatūras teorijā

un prasme tās izmantot ir literārā darba atslēga. Tā, piemēram, noteikt dzejoļa pantmēru vai tēlainās izteiksmes līdzekļus tautas dziesmā ir lietderīgi tikai tad, ja pēc šī uzdevuma veikšanas seko atklājuma prieks – tiek saskatītas sakarības, kuras lasītājs iepriekš nebija nojautis.

Diskutabls ir arī jautājums par lasāmo daiļliteratūras sacerējumu fragmentu apjomu. Katra grāmata ir veidota kā organisks veselums, kurā notikumiem ir noteikta secība, kurā pamazām jaušamas attieksmes starp varoņiem un veidojas attiecību modeļi, kurā pakāpeniski atklājas varoņu slēptākās domas un pārdzīvojumi. Literatūras mācību grāmatās pamatskolai ir iekļauti daudzu autoru dažādu žanru daiļdarbu fragmenti. Izlasot tos, noteikti tiek paplašināta skolēna lasītāja pieredze. Tomēr šis fragmentārisms var veidot skolēnos nepareizu priekšstatu par to, ko tad īsti nozīmē lasīt grāmatu. „Mazi, sadrumstaloti fragmenti piepilda starptelpas, iedzen ķili ikvienā kopumā un to sašķel, atvairā visu, kas ir vecs, apjomīgs un rāms (Ēriksens 2004, 7). Literatūras skolotājam jāapzinās, ka īsu literāro darbu fragmentu lasīšana skolēnam rada grūtības saprast daiļdarba tematu, ideju, izjust tā noskaņu, kā arī nedod iespēju iedziļināties lasītajā. Nākas domāt par to, kā būtu labāk – iepazīstināt skolēnus ar viena dzejnieka visu krājumu un atklāt, ko nozīmē izlasīt grāmatu no sākuma līdz beigām, vai tai pašā laikā sniegt priekšstatu par vairāku dzejnieku dažiem dzejoļiem. Jāatceras, ka literatūras standarta prasības var izpildīt arī tad, ja mācību gada laikā skolēns izlasa dažas grāmatas. Šāda pieredze plaši tiek izmantota Skandināvijas valstīs. Jāatzīst, ka lielākoties Latvijas skolu bibliotēkās nav pietiekami daudz resursu, lai literatūras skolotāji varētu izmantot arī šādu pieeju, tādējādi, izvērtējot literatūras mācību līdzekļi ietvertos daiļdarbu fragmentus un padomājot par konkrētās klases skolēniem, pedagogam pašam jāizlemj, kuri būs tie literārie darbi, kas tiks lasīti ilgāk un analizēti dziļāk. Nav jābaidās, ka pietrūks laika izlasīt visus mācību līdzekļi iekļautos literāros darbus. Daiļdarba lasīšana un saprašana prasa laiku, steiga un skolēnam nepieciešams lasīšanas apjoms rada negatīvu lasītāja pieredzi un kavē lasīšanas motivācijas veidošanos.

Nozīmīga loma noturīgas intereses veicināšanā par daiļliteratūru ir tam, kā tiek organizēts mācību process literatūras stundās. Lielā mērā to nosaka paša pedagoga izpratne par to, kādi ir literatūras mācību priekšmeta mērķi un uzdevumi, kā arī viņa pedagoģiskā meistarība mērķtiecīgi plānot metodiskos paņēmienus un darba organizācijas for-

mas, lai stundā aktīvā puse būtu skolēns – lasītājs. Kopš 20. gadsimta beigām Latvijas skolās stabili vietu ieņēmusi kritiskās domāšanas attīstīšanas metodiskā pieeja, kas piedāvā dažādus metodiskos paņēmienus domājoša un atbildīga lasītāja veidošanai. „Šī stratēģija atbalsta labprātīgas lasīšanas pieredzi, veido prasmīgus, radošus rakstītājus, veicina kooperatīvo mācīšanos, akcentē lasīšanas, rakstīšanas, klausīšanās un runāšanas prasmju savstarpējo saistību (Rune 2003, 93). Šī metodiskā pieeja akcentē mācīšanās procesa nozīmi, kura laikā skolēni apgūst dažādus lasīšanas paņēmienus, mācās saskatīt lasītā jēgu un formulēt savu attieksmi par lasīto. Literatūras mācībām svarīgi ir arī tas, ka skolēni mācās izteikt un uzklaut dažādus viedokļus, saprotot, ka literārā darba interpretācija ir radošs process. Kritiskās domāšanas attīstīšanas metodiskā pieeja atbilst literatūras kā mākslas priekšmeta specifikai – tā veicina radošo pašizpaušmi visos daiļdarba lasīšanas posmos: veidot asociācijas, izteikt prognozes pirms lasīšanas; iejusties dažādās lomās lasīšanas laikā; veidot komiksus, sacerēt dzejoļus, zīmēt simbolus un ilustrācijas pēc lasīšanas utt. Pazīstamākais metodiskais paņēmienš pozitīvas lasītāja pieredzes veidošanai šajā pieejā ir *lasīšanas seminārs*, kura gaitā skolēniem ir iespēja popularizēt sev nozīmīgu grāmatu un sevi kā lasītāju, ir iespēja iepazīt daiļdarbus, ko lasa klasesbiedri un viņus pašus kā lasītājus. Tē gan jāpiebilst, ka pozitīvi rezultāti sagaidāmi tikai tad, ja skolēni iepriekš lasīšanai ir atraduši grāmatu, kurā tēlotie notikumi viņus patiesi saista, un šī aktivitāte tiek organizēta regulāri, piemēram, reizi mēnesī. *Lasīšanas semināru* efektivitāti paaugstina tas, ka lasīšanas popularizēšanā iesaistās paši pusaudži, un viņiem tiek dota iespēja klasē lasīt un runāt par sev nozīmīgiem tematiem literatūrā.

Interesantas idejas skolēnu radošās pašizpaušmes sekmēšanai literatūras stundās rodamas Džanni Rodari grāmatā „Fantāzijas gramatika”. *Propa kārtis, fantāzijas binoms, pasaku kokteilis, ačgārnās pasakas* – tie ir tikai daži no metodiskajiem paņēmieniem, kas plānoto uzdevumu veikšanu padara aizraujošu. Rakstot ievadvārdus savai grāmatai, Džanni Rodari uzsver: „Šī grāmata [...] nav ne mēģinājums radīt gatavu „fantāziju” ar visiem likumiem, lai to mācītu un apgūtu skolās līdzīgi kā ģeometrija, ne absolūta iztēles un izgudrošanas teorija [...]. Šī grāmata nav arī „apceļojums”. Īstenībā es pat nevaru pateikt, kas tā ir. Tajā stāstīts par dažiem veidiem, kā izdomāt bērniem stāstus un kā palīdzēt bērniem tos izdomāt pašiem. [...] Grāmatā runāts vienīgi par izgudrošanu ar vārdu palīdzību, un garām-

ejot, bez padziļināta izklāsta pieminēts, ka šos paņēmienus varētu pārnēst arī uz citiem bērnu radošās darbības veidiem” (Rodari 2009, 10). Džanni Rodari grāmatā ir apkopojis savu pedagoga un rakstnieka pieredzi, kas apliecina, ka, lasot folkloras sacerējumus un daiļdarbus, aplūkojot tos neikdienišķā kontekstā, iesaistoties daudzveidīgās spēlēs ar vārdiem, iespējams gūt māksliniecisku baudījumu, atklāt radišanas brīnumu. Nozīmīgas ir rakstnieka izteiktās idejas par skolas lomu ieinteresēta lasītāja veidošanā: „Bērna izšķirošā saskarsme ar grāmatām veidojas skolas solā. Ja tas notiek radošā situācijā, kurā galvenais ir dzīve, nevis skolas darbs, tad var rasties lasīšanas prieks, kas nav iedzimts instinkts. Turpretim birokrātiskā situācijā, kad grāmatai piešķirta vingrinājuma priekšmeta loma [...] un to visu apslāpē ierastais mehānisms: „izsauksšana – novērtējums”, rodas lasīšanas *tehnika*, bet ne lasīšanas *prieks* – *tieksme*. (Rodari, 2009, 134).

Amerikāņu lasīšanas speciālists Dugs Būls (Doug Buehl) uzsver, ka, lasot vienu un to pašu daiļdarbu, skolēnu atbildes par lasītā jēgu visdrīzāk būs atšķirīgas, jo lasītā izpratni ietekmē:

- 1) lasītāja iepriekšējā pieredze (gan dzīves, lasītāja pieredze), lasīšanas mērķis, priekšmeta zināšanas, motivācija, vārdu krājums;
- 2) rakstītā teksta raksturs (saturs, formāts, lasāmība, jēdzieni, organizācija, autora mērķis);
- 3) mācīšanās konteksts, kas definē lasītāja uzdevumu un mērķi;
- 4) stratēģijas, ko lasītājs apzināti izmanto, lai iegūtu izpratni (Buehl 2006, 6).

Tādējādi skolotājam jābūt gatavam uzklaut dažādus viedokļus, to pamatojumu.

Ļoti piemērots metodisks paņēmienš literatūras mācībās, pēc autora domām, ir daudzveidīgi jautājumi, uz kuriem veidojot atbildes, skolēniem ir jāizprot, jāanalizē, jāinterpretē un jānovērtē lasītais. Skolēnu pārvēršana no pasīviem jēgas saņēmējiem par aktīviem jēgas veidotājiem nozīmē likt viņiem izmantot lasīšanu, nevis vienkārši „veikt” lasīšanu. Dugs Būls atzīst, ka metodiskie paņēmieni, kas rosina skolēnus aktīvi domāt par to, ko viņi lasa un izmantot un novērtēt to, ko viņi ir uzzinājuši, veicina jēgpilnu lasīšanu. Izmantojot mācību organizācijas formas, kas ļauj skolēniem literatūras stundās mijiedarboties ar citiem skolēniem, tiek paaugstināta motivācija mācīties, šai gadījumā iesaistīties daiļdarba lasīšanā (Buehl 2006, 106–109).

Latvijas skolās ir laba pieredze ārpusstundu pasākumu

organizēšanā lasīšanas motivēšanas nolūkā, diemžēl tā netiek pietiekami popularizēta.

Labus rezultātus lasīšanas veicināšanā ir guvušas skolas, kuras iesaistījušās mērķprogrammā „Bērnu žūrija”. Piedalīšanās šai programmā skolēniem dod iespēju iepazīt interesantu lasāmvielu, iegūt domubiedrus, apmainīties viedokļiem par lasīto un saņemt grāmatas lasīšanai skolas vai tuvākajā bibliotēkā.

Skolās populāri ir kļuvuši *lasītāju pulciņi*, kuros apvienojas skolēni, dažkārt arī skolotāji, kas pēc vairāku grāmatu reklāmas vienojušies lasīt lielāko popularitāti guvušo grāmatu.

Pazīstami ir arī stāstnieku vakari, kad pasaku, teiku, stāstu u.c. teikšanā iesaistās gan skolēni, gan pedagogi, gan vecāki.

„Ļoti interesants bija kādas skolas lasīšanas veicināšanas projekts, kura ietvaros reizi nedēļā vienu starpbrīdi 15 minūtes visi skolā lasīja – neviens nekur negāja, nekas cits nenotika, tikai lasīšana. Lasīja skolēni, skolotāji, apkopējas un pavāri – visi. *Lasa visi* – bija kādas uzņēmīgas skolotājas projekts, kas guva atsaucību.” (Geske, Ozola 2007, 108).

„Ja tomēr lasīšanas prieks ir zudis (ja, kā saka, manam dēlam, manai meitai, jaunatnei nepatīk lasīt), nekur tālu tas nav aizklidis. Mazliet aizmaldījies. Viegli atrodams. Tikai jāzina, kādos ceļos tas meklējams...” (Penaks 1999, 44).

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Ēriksens, T. H. (2004). *Mirkļa tirānija*. Rīga: Norden AB.
2. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
3. Penaks, D. (1999). *Kā romāns*. Rīga: Omnia Mea.
4. Kļaveniece, E. (1973). *Literārās intereses un to veidošana kā estētiskās audzināšanas līdzeklis*. Rīga: LVU.
5. Buehl, D. (2006). *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Delavare: International Reading Association.
6. Gavriļina, M., Vulāne, A. (2008). *Valodā veldzējas tautas dvēsele*. Rīga: SIA Mācību grāmata.
7. Vensko, S. (2007). *Vāvere*. Rīga: Zvaigzne ABC.
8. Ulberga-Rubīne, K. (2007). *Es grāmatas nelasu*. Rīga: Alis.
9. Kendall, D. (2009). *Reading groups*. www.encompassculture.com/readinggroups/tbooks 05.02.2010.
10. Kasten, W.C., Wilfong, L. G. (2005). *Encouraging independent reading with ambience: The Book Bistro in middle and secondary school classes*. // Journal of Adolescent & Adult Literacy. N0. 8. Delavare: International Reading Association.
11. Beļickis, I., Blūma, D.,.... (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
12. Rune, M. (2003). *Stratēģijas literatūras apguvē pamatskolā*. Rīga: Raka.
13. Rodari, Dž., (2009). *Fantāzijas gramatika*. Rīga: Zvaigzne ABC.

Lasīšanas veicināšanas programmas Latvijā

**Ilze STIKĀNE**

Esmu filoloģijas zinātņu doktore, Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes profesore, kā arī Latvijas Bērnu un jaunatnes literatūras padomes prezidente

Apzinoties literatūras nenovērtējamo lomu personības tapšanas procesā, to, ka grāmata var būt ceļvedis zināšanu un jūtu okeānos, cilvēcisko attiecību un emociju džungļos, vērtību kalnājos un piedzīvojumu kanjonos, pēdējā gadu desmitā Latvijā tiek īstenotas vairākas plašas programmas un daudz mazāku projektu lasīšanas veicināšanai.

Tieši lasīšana var būt tā, kas nosaka cilvēka attieksmi pret pasauli visam viņa mūžam un virza viņu uz to, ko saprotam ar īstu cilvēciskumu. Zinot bērnu vecuma citādību – ka „bērns ir svešs pieaugušo pasaulē, viņa universam ir noteikumi, kodi un aktivitāte, ko pieaugušie nespēj saprast” (*Metaphors of Childhood 2009, Ievadlapa*), iesaistīties dažādās literārās norisēs ir arī veids, kā celt tiltus starp pieaugušo un bērnu pasauli. Lasīt bērnam priekšā, lasīt kopā ar viņu, kopā apmeklēt grāmatu atvēr-

šanas svētkus, bērnu un pusaudžu literatūras lasījumus un dažādus citus sarīkojumus, konkrētajā brīdī nolikt jaunajam cilvēkam priekšā īsto grāmatu – to un vēl daudz ko citu varam darīt, lai bērni augtu par lasītājiem un galu galā – gudriem un emocionāliem cilvēkiem.

Jēdziens „lasīšanas veicināšana” netieši ietver arī otru pusi – bērnu literatūras rakstniecības, tulkošanas, izdošanas veicināšanu, jo tikai kvalitatīvu grāmatu daudzveidība var nodrošināt iespēju katram lasītājam rast savai gaumei, interesēm un vajadzībām atbilstošu lasāmvielu.

Šiem uzdevumiem pasaulē pievēršusās vairākas starptautiskas organizācijas, no kurām visplašākā un visaptverošākā ir Starptautiskā Bērnu un jaunatnes literatūras padome (*International Board on Books for Young People – IBBY*), kuras centrālais birojs atrodas Bāzelē (Šveicē), bet nacionālās nodaļas vairāk nekā 70 valstīs visos kontinentos (www.ibby.org). Tās misija formulēta konkrēti: 1) veicināt starptautisko saprašanos ar bērnu grāmatu starpniecību, 2) nodrošināt bērniem jebkur pasaulē iespēju piekļūt literāri un mākslinieciski augstvērtīgām grāmatām, 3) popularizēt, izplatīt labas bērnu grāmatas pasaulē, 4) atbalstīt visus, kas sekmē saikni starp bērniem un bērnu literatūru, 5) veicināt bērnu literatūras pētniecību. Patiesībā tie ir arī mūsu visu, kas jebkādā veidā saskaramies ar bērnu literatūru un tās lasīšanu, kaut vai tikai, audzinot savus bērnus, uzdevumi.

Starptautiskās Bērnu un jaunatnes literatūras padomes Latvijas nodaļa ir sabiedriska organizācija. Latvijas Bērnu un jaunatnes literatūras padome (LBJLP), kas dibināta 1993. gadā. LBJLP apvieno vairāk nekā 80 rakstnieku,

grāmatu ilustratoru, izdevēju, bērnu literatūras pētnieku, mākslas vēsturnieku, bibliotekāru, skolotāju, studentu u.c. bērnu un jaunatnes literatūras draugu. LBJLP mājvieta un galvenais sadarbības partneris ir Latvijas Nacionālās bibliotēkas Bērnu literatūras centrs (vadītāja Silvija Tretjakova), kas savas tagadējās mūsdienīgi aprīkotās telpas Tērbatas ielā 75 ieguvis, veiksmīgi īstenojot Latvijas Nacionālās bibliotēkas, IBBY Nīderlandes nodaļas un Prinča Bernharda fonda Amsterdamā kopprojektu.

LBJLP, rūpējoties par Latvijas radošo veiksmju iziešanu pasaulē, izvirza Latvijas rakstniekus un māksliniekus pasaules mēroga atzinībai – Hansa Kristiana Andersena balvai un IBBY goda diplomam, nominē bērnu un jaunatnes laikrakstu, žurnālu, izdevniecību un citu organizāciju radošās grupas IBBY *Asahi* lasīšanas veicināšanas balvai. 2008. gadā IBBY kongresā Kopenhāgenā Goda diplomus saņēma Baltvilka balvas 2007. gada laureāti bilžu pasakas „Māsa un brālis” autori Inese Zandere un Juris Petraškevičs, kā arī šīs grāmatas izdevēji – izdevniecība „Liels un mazs”.

Viens no pēdējos gados plašākajiem LBJLP pasākumiem ir 2006. gadā izveidotā ilgtermiņa programma bērnu un jaunatnes literatūras attīstības veicināšanai Latvijā „**Baltā Vilka grāmatas**”. Tās mērķis ir veicināt daudzveidīgu, mūsdienu bērnu interesēm un vajadzībām atbilstošu latviešu bērnu grāmatu tapšanu. Radot plašāku publicitāti bērnu literatūrai, akcentējot lasošus bērnus un lasīšanu kā ģimenes vērtību, programma virzīta, lai veidotu pozitīvu attieksmi, savdabīgu „lasīšanas modi” pretstatā aizspriedumam, ka „bērni grāmatas nelasa”. Svarīgi ir arī pulcēt lasošus bērnus, rosināt sarunas, diskusijas, vērtējumus par lasītajām grāmatām, veicināt lasītāju radošo pašizpausmi dažādos ar literatūru saistītos veidos.

Programma nosaukta rakstnieka Jāņa Baltvilka (1944–2003) vārdā, jo tieši viņš 2003. gada 3. septembrī konferencē, kas bija veltīta Annas Brigaderes lugas „Sprīdītis” simtgadei, nāca klajā ar ideju par balvu, kas būtu iedibināma bērnu literatūras daudzveidības sekmēšanai. Rakstnieks, kura devums ir vairāk nekā 30 grāmatu bērniem dzejā un prozā, bija arī viens no LBJLP aktīvākajiem biedriem.

Programma veidota, lai sekmētu pilnveidi visās tajās bērnu un jaunatnes literatūras jomās, kurās Latvijā ir jūtami būtiski trūkumi:

- trūkst aizraujoša vērienīguma; grāmatas ir daļa no kopējās pasaules ainas, un mēs nedrīkstētu pieļaut, ka bērnu priekšstats svarīgais un vērtīgais notiek tikai kaut

kur citur – naudu pelna Īrijā, filmas uzņem Amerikā, bet grāmatas raksta Zviedrijā un Anglijā – tur, kur dzīvo Karlsons, Pepija un Poters;

- labu grāmatu ir par maz – šobrīd Latvijā gadā iznāk tikai 30–40 oriģinālliteratūras grāmatu bērniem un pusaudžiem;
- latviešu bērnu literatūrai trūkst daudzveidības – jau ilgstoši dominē literārās pasakas un dzeja, kur vienmēr atrodami vairāki izcili darbi, bet daudzos citos bērniem vajadzīgos žanros gadā rodas pa dažām grāmatām vai vispār neviena; šodienas bērnam un pusaudzim ir nepieciešams plašs lasāmvielas spektrs, satura un formas ziņā daudzveidīgs augstākās kvalitātes sniegums;
- bērnu grāmatu ilustrācijas ir stilistiski vienveidīgas – šajā jomā strādā vairāki izcili un atzīti profesionāļi, tomēr kopumā mūsdienu pasaule prasa lielāku estētisku dažādību, mūsdienīgākus risinājumus.

Programmu „Baltā Vilka grāmatas” latviešu bērnu literatūras attīstībai un lasīšanas veicināšanai LBJLP īsteno kopā ar Latvijas Nacionālās bibliotēkas Bērnu literatūras centru, Latvijas Rakstnieku savienību, Latvijas Kultūras fondu un lielākajiem Latvijas medijiem. To finansiāli atbalsta Valsts Kultūrkapitāla fonds, Rīgas Dome, Rietumu Banka u.c. Projekta sadarbības partneri ir arī Latvijas Literatūras centrs, Vides filmu studija, Latvijas Dabas fonds, laikraksts „Diena”, portāls *draugiem.lv*, ziņu aģentūra LETA, žurnāli „Mans Mazais” un „Spicā”, Latvijas Radio un Latvijas Televīzija.

Viena no sastāvdaļām programmā „Baltā Vilka grāmatas” ir **Jāņa Baltvilka balva**, kas nu jau var atskatīties uz piecu gadu vēsturi. Balva ir piešķirta kopš 2005. gada katru gadu 24. jūlijā – rakstnieka dzimšanas dienā.

Pirmie šīs balvas laureāti 2005. gadā bija Māris Rungulis par ieguldījumu pusaudžu un jauniešu literatūras attīstībā (garstāsts „Sirsniņsalas”) un māksliniece Anita Paegle par ieguldījumu bērnu grāmatu mākslas attīstībā (ilustrācijas J. Baltvilka dzejoļu grāmatai „Vilki velk malku”). Turpmākajos četros gados J. Baltvilka balvas ieguvēji rakstniecībā ir Māra Cielēna (2006. gadā par pasaku grāmatām „Ņau un Murr”, „Dažādas tumsas”, „Kaskabatis meklē burtus” un „Baltā pasaule”), Inese Zandere (2007, pasaka „Māsa un brālis”, dzejoļi „Ja tu esi sivēns”), Pauls Bankovskis (2008, pasaka „Mazgalviši spēlē mājās”) un Juris Zvirgzdiņš (2009, pasakas „Pele, punkts un Gūtenbergs” un „Mūsu Latvija”), grāmatu mākslā – Anita Paegle (2006, ilustrācijas M. Cielēnas grāmatai „Ņau un Murr”), Juris Petraškevičs

(2007, ilustrācijas I. Zanderes grāmatai „Māsa un brālis”), Reinis Pētersons (2008, ilustrācijas Džeimsa Stīvensa fantāzijas grāmatai „Zelta pods”) un Edmunds Jansons (2009, ilustrācijas I. Zanderes dzejoļiem „Brīnumbēbiša gads” un Žaka Frīnsa stāstiem „Skolotājs Jāps var visu”). 2008. gadā Baltvilka balva kļuva starptautiska Baltijas jūras reģiona bērnu literatūras balva – tā tiek piešķirta arī vienam Baltijas reģiona valstu ārzemju rakstniekam un viņa darba tulkotājam latviešu valodā, un tā ir igauņu rakstniece Aidi Vallika (garstāsti „Kā tev klājas, Anna?” un „Ko darīt, Anna?”) un tulkotāja Maima Grīnberga. 2009. gadā Baltvilka balvu par ilggadīgu un izcilu ieguldījumu Ziemeļvalstu bērnu literatūras, bet it īpaši – zviedru klasiskās Astridas Lindgrēnes darbu tulkošanā un popularizēšanā saņem tulkotāja Mudīte Treimane, kas uzrakstījusi arī monogrāfiju „Astridas Lindgrēnes darbi un nedarbi” (2007). Šajā sakarā Rīgā viesojās bērnu literatūras eksperts no Zviedrijas Larijs Lemperts, kurš ir Stokholmas Starptautiskās bibliotēkas un Astridas Lindgrēnes memoriālās balvas (ALMA) žūrijas vadītājs.

Jāņa Baltvilka balvas žūriju šos piecus gadus vadījusi LU profesore, LBJLP prezidente Ilze Stikāne, bet žūrijā ir strādājuši gan literatūras (Silvija Tretjakova, Aija Kalve, Rudīte Rinkēviča, Arno Jundze, Jānis Oga, Austrā Gaigala) un mākslas speciālisti (Austrā Avotiņa, Ieva Lejasmeijere, Kristiāna Ābele, Guntars Sietiņš, Laima Slava), gan sabiedrības citu jomu (Signe Mežinska, filozofe) un sponsoru (Inga Šīna, Rietumu Bankas Labdarības fonda valdes priekšsēdētāja) pārstāvji.

Programmā „Baltā Vilka grāmatas” ietverti arī citi pasākumi, pilns cikls ir:

- Jāņa Baltvilka balva;
- izbraukums ģimenēm ar bērniem „Ar grāmatu dabā”;
- latviešu oriģinālliteratūras manuskriptu konkurss „Baltā Vilka grāmata” (ik gadus citā bērnu literatūras žanrā);
- bērnu radošo darbu konkurss un publikācija;
- „Plašā apvāršņa konkurss” jaunajiem lasītājiem skolās un bibliotēkās visā Latvijā ar finālu, ko demonstrē Latvijas sabiedriskajā televīzijā;
- bērnu vasaras nometne „Plašā apvāršņa pilsēta” konkursa uzvarētājiem;
- „Baltā vilka lasījumi” – starptautiski bērnu literatūras lasījumi, kuros piedalās Baltijas jūras reģiona valstu rakstnieki.

Četrus gadus jūlijā, pirmajā sestdienā pēc J. Baltvilka balvas pasniegšanas, ir noticis izbraukums ģimenēm ar bērniem „Ar grāmatu dabā” – dabas un grāmatas drau-

dzības ceļojums mežā, pļavās un purvos ar augu un dzīvnieku iepazīšanu botāniķu, ornitologu, hidrobiologu un citu dabas pētnieku vadībā, spēlēm, zīmēšanu, lasījumiem, kuros piedalās gan J. Baltvilka balvas laureāti, gan citi rakstnieki un mākslinieki. Šie literārie ceļojumi notikuši uz Aivara Bergmaņa ozolu biotopu Kabiles *Dravās*, Engures ezera dabas parku, Randu pļavām pie Salacgrīvas, bet 2009. gadā – uz Ķemeru Nacionālā parka Dunduru pļavām, kur tek Slampes upīte, kas reiz bijusi pārvērsta par lielu, taisnu grāvi, bet tagad atkal ir īsta, likumota upīte. Par Slampes upītes un Dunduru pļavu pārvērtībām, augiem, putniem un dzīvniekiem stāstījis ornitologs Jānis Ķuze un botāniķis Ivars Kabucis. Notikuši zaļo gudrību konkursi, Līčloču Lasījumi un Zīmēšana Zaļā Zālē, saruna par Jāņa Baltvilka dabas vērojumiem netālajā Smārdē – dzejnieka dzimtajā pusē, Džūkstes pasaku stāstīšana, smukuma gādāšana trim raganām no Tukuma un Dabiskā Dziedāšana Draugiem (*Nīgale* 2009). Kā allaž, ceļojumā bez Baltvilka balvas laureātiem Jura Zvirgzdiņa, Ineses Zanderes, Edmunda Jansona piedalījusies arī „Vides filmu studijas” filmēšanas grupa, un sižets par braucienu rādīts LTV raidījumā „Vides fakti”.

2007. un 2008. gadā notikuši oriģinālliteratūras (manuskriptu) konkursi „**Baltā Vilka grāmata**” ar mērķi rosināt jaunu grāmatu bērniem un pusaudžiem tapšanu žanros, kuros ir īpašs labu grāmatu trūkums. 2007. gadā tā bijusi proza pusaudžiem un jauniešiem un ticis iesniegts vairāk nekā 30 manuskriptu. Laureāti – gan pazīstami, gan jauni rakstnieki: 1. vieta – Sandrai Vensko par garstāstu „Vāvere” (grāmata iznākusi 2008. gadā), 2. vieta – Kristīnei Ulbergai-Rubīnei par garstāstu „Es grāmatas nelasu” (2008), 3. vieta – Mārim Rungulim par garstāstu „Avenes” (2008), bet veicināšanas balvas – Zelmāi Kuprijanovai par stāstu „Mazais brālis” un Vladai Muižniecei par stāstu „Vasaras kino”. 2008. gadā konkursā, kurā tika aicināti piedalīties rakstnieki ar piedzīvojumu žanra darbiem pusaudžiem, kā īpaši atbalstāmu uzsvērot saikni ar vēsturi, tikuši izvērtēti 16 manuskripti. Godalgotas vietas nav piešķirtas, bet ar veicināšanas balvām izcelti trīs literāri augstvērtīgi darbi, kuri atbilst atsevišķiem nolikumā izvirzītajiem kritērijiem: Dagnijas Dreikas „Mūskrastsāgas”, Jolantas Erlates „Pasauls alfabēts mazajiem”, Lindas Šmites „Ogrēns – upes zēns” (izdots grāmatā 2009. gadā).

Vēl viena no programmas „Baltā Vilka grāmatas” sastāvdaļām ir „**Plašā apvāršņa konkurss**” (īstenots 2007. un 2008. gadā). Tas ir erudīcijas un pārdomu konkurss

bērniem un pusaudžiem, kas lasa, un tiek organizēts visos Latvijas novados ar finālu Rīgā. Konkursa laikā bērni stāsta par izlasīto, asprātīgi attēlo šķēršļus, kas viņiem traucē lasīt, iesaka saviem vecākiem grāmatas, kuru lasīšana varētu tuvināt bērnu un vecāku dzīves pasaules, atbild uz dažādiem jautājumiem par savu lasītāja pieredzi. Jautrību izraisa aizrautīgi spēlētais „Grāmatu loto”, spēles gaitā atbildot uz dažādu latviešu bērnu grāmatu varoņu uzdotajiem jautājumiem. „Baltā Vilka grāmatu cirkā” tradicionālā lauvas vietā uz augšu pa garajām kāpnēm ved Guntara Sietiņa zīmētais dzejnieks zirgā – Jānis Baltvilks, bet lejup var norīpot kopā ar skābos kāpostos atrasto neveiksminieku Pinga Postu.

Abus gadus konkursa uzvarētājiem bija iespēja vasarā pavadīt nedēļu radošajā nometnē „**Plašā apvāršņa pilsēta**” (skaistā vietā pie jūras), kur atpūšoties bērni piedalījušies gan sarunās par grāmatām, gan tikušies ar rakstniekiem un citiem lasošiem pieaugušajiem.

2006. gada rudenī sadarbībā ar portālu *draugiem.lv* tika organizēts radošs konkurss bērniem „**Draugu pasakas**”, kurā tika sacerēts vairāk nekā 1000 pasaku, no kurām labākās ir apkopotas, taču vēl gaida publiskošanu.

Tāda jauno lasītāju aktivizēšana palīdz atklāt plašāki sabiedrībai lasošos un rakstošos bērnus, celt lasīšanas prestižu un atspēkot izplatīto aizspriedumu, ka mūsdienu bērni vairs nelasa.

Kopš 2008. gada programmas ietvaros divas reizes ir organizēti arī „**Baltā Vilka lasījumi**”, kuros blakus latviešu rakstnieku Ineses Zanderes, Jura Zvirgzdiņa, Kārļa Vērdiņa, Māras Cielēnas, Baņutas Rubesas, Māra Runģuļa, Ievas Samauskas, Arno Jundzes, Māra Bērziņa, Sandras Vensko jaunākajiem darbiem skanējuši arī igauņu un zviedru bērnu grāmatu fragmenti. 2008. gadā Aidi Vallika iepazīstina ar pusaugu meitenes Annas izjūtām, kas atainotas trešajā grāmatā (stāsts „Kas ar tevi notika, Anna?” latviski iznācis 2009. gadā). 2009. gada lasījumos Mudīte Treimane lasa jaunus Astridas Lindgrēnes pasaku tulkojumus, bet tulkotāja Maima Grīnberga – igauņu rakstnieka Andrusa Kivirekha pasaku bērniem (tieši šis igauņu rakstnieks izgudrojis arī latviešu bērniem labi pazīstamo animācijas filmas varoni Loti no Izgudrotāju ciema, bet viņa grāmata „Sirli, Sims un noslēpumi” latviski iznākusi 2009. gada nogalē).

Publicitāte un rosīgās aktivitātes bērnu grāmatu jomā neapšaubāmi iedvesmo arī citu mākslu pārstāvjus un veidojas ļoti svarīgā lasīšanu, kā arī literatūras apguvi veicinošā saikne starp literatūru un mūziku, vizuālo mākslu,

teātri, animāciju un citiem mākslas veidiem. Šķiet pilnīgi dabiski, ka labas grāmatas rosina māksliniekus pievērsties to iedzīvināšanai klausāmgrāmatās un kompaktdiskos (I. Zanderes „Iekšīņa un ārīņa”, „Pingus Posta piedzīvojumi” u.c.), animācijas filmās (I. Zanderes un J. Petraškeviča kopdarbs Rozes Stiebras animācijas filmā „Māsa un brālis” (2008), P. Brūvera dzejolis ar G. Muzikantes zīmējumiem R. Stiebras animācijas filmā „Dzeguze un viņas divpadsmit vīri” (2009) u.c.), un teātra izrādēs (I. Zanderes „Iekšīņa un ārīņa” un „Ja tu esi sivēns” Jaunajā Rīgas teātrī, I. Samauskas „Kā uzburt sniegu” Nacionālajā teātrī u.c.). Taču iespējams to arī veicināt – LBJLP kopš 2006. gada sadarbībā ar latviešu komponistiem veido jaunu oriģināldziesmu ciklu bērniem „Meža dziesmas” ar Jāņa Baltvilka dzeju – muzikālu veltījumu Jānim Baltvilkam, Meža cilvēkam. Baltvilka balvas piešķiršanas sarīkojumā katru gadu izskan vairākas jaunās dziesmas. „Meža dziesmu” kolekcijā ir jau vairāk nekā desmit Ērika Ešņvalda, Valta Pūces, Georga Pelēča un Andra Dzenīša darbu. Ir iecere pēc dažiem gadiem vainagot dziesmu projektu ar koncertu un skaistu nošu grāmatu.

Vēl Latvijā, pateicoties Valsts Kultūrkapitāla fonda atbalstam, kopš 2002. gada ar panākumiem darbojas nacionālas nozīmes lasīšanas veicināšanas programma **Bērnu žūrija**, ko organizē Latvijas Nacionālās bibliotēkas Bērnu literatūras centrs. Tā princips ir vienkāršs – ataktīvā veidā iesaistīt bērnus un pusaudžus jaunāko grāmatu vērtēšanā. Latvijas Bērnu žūrijas organizēšanā izmantota labākā Nīderlandes, Austrijas, Vācijas, Kanādas, ASV, Austrālijas, Skandināvijas valstu pieredze, kur ir plaši izvērstas labāko grāmatu nominācijas. Svarīgi, ka Bērnu žūrija atšķirībā no daudzām citām parāda tieši bērnu viedokli par grāmatām, kas domātas viņiem. (Lai gan bērnu domas ne vienmēr atbilst pieaugušo vērtējumam, tās ir tikpat svarīgas un vērtējamas.)

Bibliotēkas, kuras iesaistās projektā, saņem grāmatu kolekciju, kas paliek bibliotēkas krājumā, plakātus, bukletus, nozīmītes un citus suvenīrus (kopš 2005. gada programmā iesaistās arī skolu bibliotēkas). Grāmatu vērtēšana notiek četrās vecuma grupās: 1.–2. klase, 3.–4. klase, 5.–7. klase, 8.–9. klase. Katrs bērns, kurš iesaistās (labprātīgi!) bērnu žūrijas darbā, paraksta īpašu lasīšanas līgumu, kurā apņemas noteiktā laikā izlasīt savas vecuma grupas grāmatas. Izvērtējot šīs grāmatas (kolekcijā, ko izvēlējusies īpaša ekspertu komisija, ietilpst gan latviešu rakstnieku darbi, gan tulkojumi), katrs bērns anketā min trīs, viņa-

prāt, labākās. Gada beigās Bērnu literatūras centrs apkopo rezultātus, un tie tiek paziņoti Lielajos lasīšanas svētkos grāmatu gadatirgus laikā Ķīpsalā.

Bērnu žūrijā iesaistīto bibliotēku skaits no 245 (2002. gadā) izaudzis līdz 587, t.sk. 14 bibliotēkām diasporā (2008. gadā), dalībnieku skaits – no 5300 līdz 17500. Šie skaitļi vien liecina, ka nav tā, ka bērni nelasa, un tas vieš cerību. Svarīgi ir arī tas, ka Bērnu žūrijas pasākumu programma ir kļuvusi par nozīmīgu notikumu vietējās sabiedrības dzīvē, tā saliedē cilvēkus, veicina sadarbību starp izglītības, kultūras iestādēm un pašvaldībām. Lasīšanā kopā ar bērniem iesaistās arī vecāki.

Mums visiem, kas esam saistīti ar bērnu un jauniešu literatūru, būtu jāatceras un jāapzinās nepieciešamība atbilstoši šodienas situācijai no jauna aktualizēt un turpināt Imanta Ziedoņa 20. gadsimta 80. gados aizsāktu bērnu literatūras attīstības kustību, kas toreiz palīdzēja literatūrai izrauties no padomju stereotipiem. Tagad uzdevums ir rūpēties, lai grāmatu piedāvājums kļūtu daudzveidīgāks, kvalitatīvāks un mūsdienīgāks, un lasītājs atrastu tieši savām interesēm un vajadzībām atbilstošo.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. *Metafore d'infanzia. Metaphors of Childhood.* (2009). Ed. by Hamelin Associazione Culturale. Bologna: Editrice Compositori. [Izstādes katalogs]
2. Nīgale, A. (2009). Svarīgi bērnu literatūras notikumi Jāņa Baltvilka 65. dzimšanas dienā. <http://www.hc.lv/literatura/zinas/jana-baltvilka-65-dzimsanas-diena-9033/> (Sk. 06.02.2010)
3. Starptautiskās Bērnu un jaunatnes literatūras padomes darbība, aktualitātes, vēsture. Pieejams: www.ibby.org

Negribu vai nespēju labi lasīt?



Sarmīte TUBELE

Esmu pedagoģijas zinātņu doktore, Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas nodaļas asociētā profesore. Pētniecības jomas – speciālā pedagoģija un logopēdija. Monogrāfijā *Disleksija vai lasīšanas traucējumi* aplūkotas teorētiskās nostādnes, lai raksturotu vienu no problēmām, kas skolēniem izraisa noturīgus mācīšanās traucējumus.

Kāds ir skolēns, kam ir lasīšanas traucējumi? Kāda ir viņa dzīves kvalitāte un vai ir mūsu spēkos kaut nedaudz, bet atbalstīt, palīdzēt?

Specifisko lasīšanas traucējumu raksturojums un būtība nosaka to, ka skolēnam ar šiem traucējumiem ir specifiskas grūtības visās tajās mācību procesa jomās, kas ir saistītas ar lasīšanu. Pašu skolēnu šajās problēmās vainot nedrīkst! Tā nav viņa vaina, bet to reizēm nesaprot ne tikai skolotāji, bet arī paša bērna vecāki. Tiek uzskatīts, ka tas ir slinkums, negribēšana un citi mēģinājumi izvairīties no lasīšanas. Bērns pats ir nelaimīgs, jo viņš taču ļoti cenšas, bet nesanāk.

Lielbritānijā dzīvo Roberts Franks. Viņš ir psiholoģijas doktors, zinātnieks, gudrs vīrs, bet – viņam ir disleksija. Tieši tādēļ interesanta un vērtīga ir viņa grāmata „Bērna ar disleksiju

noslēpumainā pasaule”, ko viņš ir sarakstījis kopā ar savu asistenti Ketrīnu Livingstoni. R. Franks savus skolas gadus atceras kā daudz nepatīkamu notikumu un izjūtu virkni, jo, neskatoties uz pūliņiem un centību, mācību sasniegumi nebūt nebija tie labākie. Viņa ieteikumi vecākiem, skolotājiem un pašiem bērniem ir izjusti un pārdzīvoti, tā var runāt tikai tas, kurš pats zina, kādas grūtības ir jāpārvar.

Pamēģiniet iedomāties, kādu gan baudu var sagādāt lasīšana, ja lasītais nepārveidojas tēlu pasaulē, bet paliek tikai burti, kas virknējas cits aiz cita grūti saprotamos vārdos (*Frank, Livingston 2003*). Daudzi autori to traktē kā dekodēšanas grūtības, kas piemīt bērnam, lai gan intelektuāli viņš ir attīstījies atbilstoši vecuma normai un metodoloģiski pareizi mācīts lasīt. (*Adams 1995; Høien, Lundberg 2000; Ott 1997, Reid 2003 u.c.*). Daudz iespēju palīdzēt ir pirmsskolas vecumā, kad ar logopēda palīdzību bērnu ar nepietiekami attīstītu fonemātisko uztveri atbilstoši sagatavo skolai. Jaunākajās klasēs skolā logopēda palīdzība šiem bērniem ir ļoti nepieciešama. Mērķtiecīga un regulāra vingrināšanās, mācoties atšķirt līdzīgi skanošas vai līdzīgi izrunājamās skaņas, daļai skolēnu ļauj 2–4 gadu laikā sekmīgi apgūt lasītprasmi un rakstītprasmi, neietekmējot turpmāko mācību procesu pamatskolā (*Tūbele, Lūse 2004*). Atsevišķos gadījumos, kad mēs varētu runāt par specifiskiem lasīšanas traucējumiem, arī par disleksiju, tas nebūs tik vienkārši. Specifisko lasīšanas traucējumu gadījumā zināmas grūtības saglabāsies visu mūžu, tikai cilvēkam pašam ir iespēja izvēlēties atbilstošu stratēģiju un taktiku, lai atvieglotu specifiskās grūtības (*Копчев 2003; Shaywitz 2003; Snowling 2004*).

Disleksija ir objektīvi esošs, patoloģisks stāvoklis, kas iespējams visu vecumu cilvēkiem.

Disleksiju raksturo grūtības apgūt lasīt un rakstīt prasmi un tās var ietekmēt arī citas kognitīvās spējas – atmiņu, datu apstrādes ātrumu, laika izjūtu, koordināciju un izraisīs telpiskuma problēmas. Bērnā, kam ir disleksija, ir vizuālas un fonoloģiskas grūtības (īpaši vārdu dekodēšanā), ir neatbilstība starp sniegtiem dažādās mācību jomās. Disleksija ir pamatā vairākām mācīšanās traucējumu grupām un tai ir konstitucionāla izcelsme.

Lasišanas traucējumu pamatā ir specifiskas, noturīgas kļūdas, kas atkārtojas, jo ir nepietiekami attīstīta mutvārdu

runa un atsevišķas psihiskās funkcijas. Raksturīgākās pazīmes: bērns nespēj veikt vārda skaņu analīzi un sintēzi, ir specifiska burtu aizstāšana un vārda zilbju struktūras kroplojums, tiek atkārtoti, izlaisti un izlasīti tekstā neesoši vārdi, vieni vārdi tiek aizstāti ar citiem vārdiem (līdzīgiem pēc skanējuma vai izskata), ir nepietiekams lasīšanas temps un nepietiekams lasītā izpratnes līmenis. Tikai šo pazīmju kopums nosaka to, vai bērniem ir lasīšanas traucējumi.

Galvenās atšķirīgās disleksijas un lasīšanas traucējumu pazīmes parādītas 1. tabulā.

1. tabula

Disleksijas un lasīšanas traucējumu atšķirīgās pazīmes

Disleksija	Lasišanas traucējumi
Tā ir klīniska diagnoze , ko nosaka, pamatojoties uz medicīnu atzinumu un pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdzienu.	Tas ir logopēdisks slēdziens , ko nosaka skolotājs logopēds, pamatojoties uz bērna valodas vispusīgas, sistēmiskas izpēti datiem.
Ir organiska rakstura izmaiņas galvas smadzenēs (tās var būt nelielas, grūti pamanāmas).	Pamatā ir mutvārdu runas nepietiekama attīstība (fonemātiskie procesi, leksika, valodas gramatiskā uzbūve).
Grūtības izpaužas ne tikai lasīšanas procesā, bet arī citās jomās (atmiņā, telpiskuma uztverē, domāšanā un citās).	Grūtības pārsvarā ir tikai lasīt un rakstītprasmes apguvē un ar to saistītajās jomās.
Problēmu var mazināt, izmantojot speciālas mācību metodes, bet ar to būs jāsadzīvo visu mūžu.	Problēmu var koriģēt, novēršot mutvārdu runas traucējumus un izmantojot speciālas mācību metodes.

(Tūbele, 2008)

Kopīgās pazīmes arī ir vairākas:

- grūtības apgūt lasītprasmi;
- specifiskas kļūdas lasīšanā un rakstīšanā;
- veidojas noturīgi mācīšanās traucējumi;
- var izveidoties psiholoģiska rakstura problēmas, jo bērni pārdzīvo to, ka ir atšķirīgi no citiem;
- neatkarīgi no tā, kā formulēta problēma, darbība ar bērnu iespējama tikai ar logopēdiskām, pedagoģiskām un psiholoģiskām metodēm;
- nepieciešams atbalsts un izpratne no vecāku, skolotāju un vienaudžu puses.

Skolotāja iespējas ir ļoti lielas, jo skolēna aktīvā dienas daļa risinās viņa acu priekšā, skolotājs palīdz viņam apgūt lasītprasmi un rakstītprasmi, līdz ar to veidojas arī attieksme pret dažādām lietām un skolēns kļūst par pieredzējušu lasītāju, kas gūst emocionālu gandarījumu no lasīšanas (Anspoka 2008).

Vajadzētu pieņemt to, ka dažiem skolēniem lasītprasmes apguve sagādā lielas grūtības ne tādēļ, ka nepietiek centības vai apņēmības, bet gan tādēļ, ka tās ir objektīvas problēmas (Sousa 2005; Визель 2005; Лалаева 2002; Лурия 2008), kuru risināšana ir iespējama, tomēr, ja nebūs pietiekama atbalsta, mācīšanās traucējumi ir nenovēršami!

Anglijā ir kustība, kas iedibina disleksijai draudzīgas

skolas vai vismaz klases, jo tajās bērni, kam ir disleksija, labāk apgūst gan zināšanas, gan citas dzīvei noderīgas prasmes. Kādi padomi šajās skolās ir pārbaudīti praksē un tiek izmantoti? Ilustrācijai tiek sniegti daži no tiem.

- Disleksijai draudzīga skola darbojas, padziļinot visa personāla izpratni par disleksijas jautājumiem. Ideālā variantā šādā skolā ir speciālas kvalifikācijas skolotājs (Latvijā tas ir skolotājs logopēds).
- Visiem skolēniem ir jāzina, kas ir disleksija. Tas nodrošinās bērnu ar disleksiju pārliecinātu darbošanos drošā vidē.
- Iedrošiniet skolēnus parādīt savas zināšanas daudzējādos veidos, ne tikai uzrakstot atbildes. Tas paaugstinās pašvērtējumu.
- Pārliecinieties, vai jūsu runātā valoda ir skaidra un vienkārša; vai bērni to ir sapratuši!
- Ja darbs ir veikts kļūdaini, pajautāiet skolēnam, kā viņš nonācis pie šāda risinājuma vai atbildes vai arī paskaidrojiet, kur radušās grūtības, lai varētu palīdzēt ar specifiskiem padomiem.
- Vērojiet noguruma pazīmes. Dodiet darbu mazākās devās, ja nepieciešama liela koncentrēšanās.
- Veiciet darbu ar multisensorām metodēm, ja iespējams. Nodrošiniet bērnam iespēju darboties vizuāli, audiāli,

kinestētiski; ļaujiet izrunāt skaļi atbildes uz jautājumiem, ja tas palīdz.

- Paredziet laiku, lai iemācītu bērniem prasmi sagatavoties darbam. Viņiem tas būtu nepieciešams ikdienas rutīnai. Nedomājiet, ka viņi to zina, jo tas jau ir mācīts. Viņiem ir nepieciešams ilgāks laiks, lai to apgūtu, nekā jūs domājat.

Kas jāievēro?

- Nekad neklīdziet uz bērnu, kam ir disleksija, ka viņš aizmirst vai pazaudē lietas, pārprot Jūsu teikto.
- Negaidiet, ka viņi uzrakstīs tikpat daudz rakstu darbu kā pārējie skolēni.
- Nenovērtējiet par zemu viņu intelektuālās iespējas.
- Negaidiet, ka viņi norakstīs lielu daudzumu informācijas no tāfeles.
- Nepārspīlējiet ar dažādiem un daudziem uzdevumiem.
- Nelūdziet viņiem lasīt skaļi, ja vien viņi paši to nevēlas.
- Neveiciet pēkšņas izmaiņas, iepriekš par to neinformējot un neizskaidrojot izmaiņu nepieciešamību.
- Neatceliet starpbrīžus un pauzes, jo viņi ir lēni rakstītāji un ir nepieciešams papildu laiks, lai pabeigtu darbu.

Kas nepieciešams klasē?

- Pārlicinieties, vai bērns, kam ir disleksija, labi jūs dzird un skaidri redz tāfeli.
- Pārlicinieties, ka viņi sēž blakus draugiem.
- Ja ir uzdots mājasdarbs, iedodiet labāk to nokopētu, nevis lai paliek tā, kā pats norakstījis no tāfeles.
- Pārlicinieties, ka jūsu uzrakstītais ir skaidri salasāms, ar pietiekami lielām atstarpēm.
- Rakstot uz tāfeles, lietojiet atšķirīgas krāsas.
- Lietojiet tāfeli atgādnēm, nevis lielam darba apjomam.
- Pārlicinieties, ka blakussēdētājs netraucē un nekas nenovērš bērna uzmanību.
- Marķējiet izdales materiālus, ko lieto bērni, lai visu var labi atrast.
- Izmantojiet iespējami daudz uzskates materiālu.
- Mācību procesa daudzveidošanai izmantojiet dažādas datorprogrammas.
- Ja iespējams, bērnam, kam ir disleksija, nākamās nedēļas tekstu iedodiet jau šodien.
- Pasvītrojiet vai iekrāsojiet galvenos vārdus tekstā (*Peer 2004*).

Vairāki autori ir izstrādājuši speciālus padomus skolotājiem, kurus iespēju robežās ieteicams ņemt vērā, lai atbalstītu skolēnus, kam ir lasīšanas traucējumi vai disleksija.

Dažus no tiem sniedz Elizabete Hendersone, Bonija Valkere un Kate Bodi.

Lietderīgi pamata likumi skolotājiem.

- Veiciniet bērna stipro pušu attīstību, bet neuzsveriet viņa trūkumus.
- Slavējiet visu, kas pelna slavēšanu, neraugoties uz to, cik niecīgs tas ir.
- Iedrošiniet bērnu, ka centība vienmēr tiek atalgota ar veiksmes izjūtu un prieku.
- Vērojiet un runājiet par progresu, palielinot briedumu, padziļinot zināšanas un uzlabojot prasmes visās bērna dzīves jomās.
- Sniedziet viņiem pastāvīgu pārliecību par cilvēku ar disleksiju veiksmi un iespējām, lai viņi nepadodas, nepārstāj censties un neizmanto savu diagnozi kā attaisnojumu slinkumam.
- Pārrunājiet nākotni, dzīvi pēc skolas, kādas būs iespējas nākotnes profesijas izvēlē.
- Atgriezieties pie bērna, kam ir disleksija, vairākas reizes stundas laikā, lai iedrošinātu un atgādinātu.
- Iedrošiniet viņus izskatīties gudriem, stāvēt stalti, skatīties acīs un rūpēties par iespaidu, kādu viņi atstāj uz citiem.
- Dodiet papildu laiku, lai pabeigtu uzdevumus, lai iedziļinātos jautājumos, lai būtu labas sarunas par daudziem jautājumiem.
- Varat sagaidīt labu intelektuālo sniegumu, bet rakstiski rezultāts nebūs tik labs.
- Rūpīgi māciet vizuālās prasmes, kas mums šķiet pašsaprotamas – kā uzmanīgi aplūkot tekstus un ilustrācijas. Daudziem bērniem, kam ir disleksija, ir grūti pārskatīt visu lappusi un atrast svarīgākos simbolus, attēlus vai vārdus.
- Veltiet laiku tam, lai iemācītu prezentācijas prasmes, kā izmērīt un atzīmēt malas, kā pareizi un kur uzrakstīt datumu, kur jāraksta virsraksts un kā tas jāizceļ, kā bez kļūdām parakstīt darbu utt. Cilvēki ar disleksiju šīs prasmes nespēj apgūt paši, ja tās soli pa solim netiks mācītas.
- Stundās izlaidiet lasīšanas un rakstīšanas uzdevumus, ja tie tiešām nav pati svarīgākā stundas daļa.
- Atcerieties, ka skolēns, kam ir disleksija, var izlasīt skaļi veselu rindkopu, nesaprotot tās jēgu. Tas notiek tad, ja viņi nav raduši vienmēr pārrunāt izlasīto ar citiem.
- Esiet gatavi vairākas reizes pārrunāt lietas dažādos veidos, arī individuāli.

- Skolēni, kam ir disleksija, gūst labumu pat no mazākā papildu laika spriža, kas tiek dots uzdevumam, jo mācības viņiem šķiet nogurdinošas. Konkrēta saruna var atdzīvināt garu darba posmu.
- Bieži viņiem šķiet grūti ilgstoši nosēdēt mierīgi, tādēļ te var līdzēt lūgums aiziet uz citu vietu telpā, lai gūtu nelielu atelpu darba laikā.
- Palīdz stingra rutīna, jo tad skolēni zina, kas ir sagaidāms. Dienas laikā ir jābūt interesantām pārmaiņām darbības gaitā, lai katrs bērns atrastu kaut ko sev piemērotu.
- Ja vien tas ir iespējams, piezīmes jāpasaka tad, kad bērns ir blakus skolotājam. Bērni nemēdz lasīt un atcerēties rakstītās piezīmes, tādēļ lietderīgāk ir runāt aci pret aci, nevis tērēt laiku rakstīšanai.
- Skatoties uz bērna darbu, mēģiniet saprast kļūdu cēloni. Tas dos labāku izpratni par grūtībām un palīdzēs saprast bērna vajadzības, ko paskaidrot, ko iemācīt no jauna, ko vingrināties papildus.
- Saprotiet, ka viņa vai viņas sniegums dienu no dienas atšķirsies.
- Dodiet viņam iespēju paskaidrot savas grūtības, lai labāk tās izprastu un zinātu, kā palīdzēt.
- Skolēniem, kam ir disleksija, ir daudz vairāk jāmācās un jāstrādā, lai gūtu panākumus, tādēļ raugieties uz nogurumu. Dodiet iespēju nelielām pauzēm darbības laikā.
- Mēģiniet atlicināt nelielus brīžus šo skolēnu novērošanai. Kā viņi tiek galā ar nepieciešamā aprīkojuma atrašanu, vai viņi ir atbrīvoti un laimīgi, vai citi bērni viņiem palīdz, ja tas ir nepieciešams, un vai viņi paveic visus uzdevumus? (Henderson, Walker, Bodie 2004)

Runājot par skolēnu novērošanu un kļūdu analīzi, gribas pieminēt, ka tā ir bezgala svarīga. Īpašu uzmanību tam vajadzētu pievērst matemātikas skolotājiem, kam būtu jāzina dažu kļūdu rašanās mehānismi, lai spētu bērnam palīdzēt. Risinot skaitliskos uzdevumus, svarīgs ir pareizais gala rezultāts, ja tā nav, uzdevums ir atrisināts nepareizi. Piemēram, $17 + 6 = 23$. Cik vienkārši, bet bērns atbildē ir uzrakstījis 32 – kļūda? Jā, jo atbilde nav pareiza! Bet, pajautājiet bērnam – viņš atbildēs pareizi, sakot *divdesmit trīs*. Kļūda rodas pieraksta laikā, jo bērnam ir grūtības izprast telpiskās attiecības starp cipariem skaitļos. Analizējot sīkāk, atklāsies, ka līdzīgas kļūdas ir arī citos rakstu darbos – burti vārdos ir samainīti vietām; iespējama arī neizpratne par telpiskuma attiecībām vispār (tiek jaukta arī labā un kreisā puse). Būtībā, bērnam ir jāmācās papildus nevis matemā-

tika, bet uzdevumi, kuros tiek vingrināta redzes analīze un sintēze, telpiskums un citi.

Hendersone, Valkere un Bodi sniedz vēl citus ieteikumus, ko skolotāji var izmantot, lai atbalstītu skolēnu, kam ir lasīšanas traucējumi vai disleksija.

Darba lapu un citu rakstīšanas darbības veidu sagatavošana.

- Darbam jābūt paveicamam, reāli novērtējot darba apjomu, ko bērns var paveikt noteiktā laika posmā.
- Nodrošiniet saikni ar iepriekšējo darbības veidu un dodiet laiku atkārtšanai.
- Materiālus mēģiniet sagatavot skaidrus, tīri nokopētus un vizuāli vienkāršus. Daudziem bērniem sagādā grūtības tas, ka darba lapas ir pieblīvētas ar ilustrācijām un juceklīgas.
- Visiem materiāliem jābūt bērniem saprotamā tekstā. Vienkāršoti jautājumi darbības sākumā iedrošinās bērnu, kam ir disleksija, uzsākt darbu.
- Lietojiet krāsas, lai uzdevums atšķirtos no teksta; lai jautājumi atšķiras no pārējās informācijas.
- Centieties padarīt darbu vienkāršu, lai tas nav juceklīgs un grūti saprotams.
- Pārliedziniet, lai darba iznākums nav atšķirīgs no stundās apgūtā un tajā nav noslēpumainu „zemūdens akmeņu”.
- Vienmēr iekļaujiet kādu papildu uzdevumu, kas izraisīs interesi un entuziasmu, bet nebūs nepieciešams to pierakstīt – intervēt kādu, noklausīties kādu radio raidījumu vai noskatīties kādu TV pārraidi.
- Skolotājiem būs viegli un vienkārši uzrakstīt kādu īsu ziņu skolēnam, kam ir disleksija, uz mājām. Tas var būt kāds mājasdarbs, piezīme iedrošināšanai, kādi uzdevumi nākamajai dienai. Uzdevumu var ierunāt kasetē, diktofonā (mūsdienu tehnoloģijas piedāvā aizvien jaunas iespējas), tas būs personiski un nodrošinās komunikāciju starp bērnu un skolotāju.

Jautājumi, ko skolotājs var uzdot sev, domājot par stundas gaitu un vērtējumu.

- Vai bērns varēja mani skaidri redzēt un dzirdēt?
- Vai viņam bija noasināts zīmulis un pietiekams stundas aprīkojums?
- Vai skolēns saprata stundas mērķi?
- Vai skolēns varēja pastāstīt, kas viņam bija jādara?
- Vai stundā bija brīži, kad viņš varēja justies droši un pārliedzināti?

- Vai es atļāvu viņam pierakstīt darbu atbilstošā veidā, vai viņam nebija jāraksta pārāk daudz?
- Vai es atstāju pietiekami daudz atgādņu, lai viņš varētu visu labi atcerēties un atsaukt atmiņā?
- Vai tēlainības, krāsu un attēlu bija pietiekami daudz, lai palīdzētu atcerēties?
- Vai galvenie pareizrakstības likumi bija pieejami un viņš zina, kuri noteikti jāiemācās?
- Vai es varu atrast pozitīvās lietas, ko atzīmēt, labojot viņa darbu?
- Vai bija brīži stundā, kad mums bija prieks vienam par otru?
- Vai es piedāvāju pietiekamu mierinājumu un atbalstu stundas laikā?
- Vai darba temps bija atbilstošs un darbs stundā saprotams?
- Vai es sadalīju materiālu mazākās vienībās?
- Vai es sasaistīju materiālu ar iepriekš apgūto, zināmo?
- Vai manā mācību stundā bija iekļautas vizuālās, audiolās un kinestētiskās stratēģijas?
- Vai kāda stundas daļa bija smieklīga, jocīga, lai palīdzētu vēlāk to atcerēties?
- Vai bērns bija aktīvs stundas laikā?
- Vai es centos daudz un dažādi atkārtot?
- Vai es apkopāju galveno loģiskā secībā, lietojot skaidri saprotamu valodu un piemērus? (*Henderson, Walke, Bodie 2004*)

Kristīne Ostlere ir veikusi pētījumu par to, kādas galvenās grūtības mācību procesā ir skolēniem, kam ir disleksija. Apskatot un analizējot šīs grūtības, tiek doti ieteikumi gan skolēniem, gan skolotājiem, lai problēmu mazinātu un palīdzētu veiksmīgi apgūt mācību vielu stundā un visā mācību procesā. Tas apkopots 2. tabulā.

2. tabula

Ieteikumi skolotājiem un skolēniem

Problēma	Ko var darīt skolēns?	Ko var darīt skolotājs?
Grūtības formulēt un izteikt domas	• Vizualizēt – prātā ir jābūt skaidrai domai, ko vēlas pateikt. Saredzēt to krāsās, atzīmēt sajūtas, vai tam ir skaņa, varbūt smarža. Šis „dzīvais” attēls veidosies smadzeņu labajā puslodē, tajā, kuru bērni, kam ir disleksija, izmanto ļoti efektīvi; cerams, ka tas tiks transformēts uz kreiso puslodi, kur veidojas vārdiskais formulējums. • Izmantojot piezīmju bločņus, vārdnīcas – ierakstiet specifiskus vārdus, definīcijas nelielā piezīmju bločnā. Pievienojiet ilustrācijas, lai palīdzētu atcerēties. Palūdziet, lai kāds to atprasa vismaz reizi nedēļā. Tie var būt gan labākie draugi, gan vecāki. • Stāstu audioieraksti – labi lasītas daiļliteratūras un citu stāstu klausīšanās ir brīnišķīgs veids kā papildināt bērna vārdu krājumu un valodas izjūtu. Vienkārši, lasot tekstu grāmatā, tā nenotiek, parasti bērni no tā izvairās.	• Dodiet bērnam laiku, lai sakārtotu domas un atcerētos vārdus, kas ir ilglaicīgajā atmiņā. Palūdziet klases biedriem, lai ir pacietīgi. • Pārfrazējiet to, ko bērns mēģina pateikt, piemēram, <i>Tā ir laba doma, tad tas, ko tu gribi pateikt, ir...</i> • Dodiet atbalsta vārdus gan uzrakstot tos uz tāfeles, gan bērna piezīmju bločnā. • Papildiniet vārdu krājumu, izmantojot dažādus vingrinājumus.
Grūtības norakstīt no tāfeles un pierakstīt	• Pie sevis izrunāt frāzi – tas palīdzēs atcerēties vairāk vārdu uzreiz, lai nav atkārtoti jāskatās uz tāfeles pēc katra vārda. • Norakstīt no sola biedra – izmantot tuvāko punktu norakstīšanai bieži šķiet vieglāk, nekā norakstīt no tāfeles. • Atstājiet tukšas vietas un norakstiet no sola biedra vēlāk, ja nevarat paspēt. • Vienkārši klausieties, pat, ja tiek likts pierakstīt to, ko stāsta skolotājs. Norakstiet no drauga vēlāk vai nokopējiet to. Bērnā, kam ir disleksija, šāda pierakstīšana nav pa spēkam, viņš uztvers daudz vairāk, ja vienkārši klausīsies. • Pasakiet skolotājam, ka ir šāda problēma.	• Nodrošiniet izdales materiālus – reizēm norakstīšana no tāfeles ir veltīga vērtīgā mācīšanās un diskusiju laika izšķiešana. • Lietojiet dažādu krāsu krītus un pildspalvas, lai pasvītrotu, iekrāsotu, ja kopējais materiāls ir melnbalts vai neskaidrs. • Nesniedziet paskaidrojumus rakstīšanas laikā. Bērns, kam ir disleksija var norakstīt vai klausīties, bet ne abus reizē. • Uzrakstiet galvenos vārdus uz tāfeles un dodiet apakšvirsrakstus, ja skolēnam ir jāpieraksta pašam. • Iemāciet sakārtot prātu un pierakstīt īsus, numurētus pieturas punktus.

Grūtības rakstīt esejas un veikt eksperimentu pierakstus	- Izlasiet virsrakstu vai jautājumu. Izlasiet to vēlreiz un pajautāji: „Kas man ir jādara? Kā tas jādara?” - Vispirms izveidojiet plānu! Skolēni to bieži dara nelabprāt, bet tas turpmākajā darbībā ietaupa daudz laika. „Prāta vētra” – šķirojiet idejas un domas! Atmetiet tās, kas nav derīgas! Uzrakstiet galveno teikumu, kam seko paskaidrojums! Atkārtojiet to katram paragrāfam!	- Nodrošini rakstīšanas shēmu esejām un zinātniskiem darbiem (eksperimentiem). - Dodiet paragrāfu (nodaļu) virsrakstus. - Ierosiniet lietot noteiktus ievada teikumus. - Iemāciet, kā savienot nodaļas (dodot parauga teikumus). - Sniedziet uzrakstītus atbalsta vārdus.
Grūtības koncentrēties un turpināt uzdevumu	- Tiem, kas mācās vizuāli – skolotāja teikto prātā pārveidojiet attēlos. - Tiem, kas mācās audiāli – „sadzirdiet” komentāru tam, uz ko skatāties. - Tiem, kas mācās kinestētiski/taktili, – veidojiet piezīmes, zīmējiet, pierakstiet galvenos vārdus, kamēr klausāties. - Pārdomājiet paveikto, uzdodiet sev jautājumus: „Vai es strādāju veiksmīgi?” Ja jā, tad vai būtu iespējams to paveikt vēlreiz tādā pašā veidā? Ja nē, tad kāpēc nē, ko vajadzētu mainīt, lai to paveiktu labi?	Vispirms jau saskaņot mācīšanas stilu ar skolēna mācīšanās stilu; ieklausieties skolēnos. Tas, ko viņi saka, pasaka priekšā, kā viņi vēlētos mācīties. - Tie, kas mācās vizuāli: „Es redzu, ko jūs domājat”. Izmantojiet projektorus, video, interaktīvās tāfeles un citas metodes. - Tie, kas mācās audiāli: „Es dzirdu, ko jūs sakāt”. Izmantojiet diskusijas, jautājumus un atbildes, vārdu attēlus utt. - Tie, kas mācās kinestētiski: „Es saprotu tā jēgu”. Pārliecinieties, ka ir pietiekami daudz darbību ar rokām, ne tikai vērot un skatīties vai klausīties, bet arī veikt zinātniskus eksperimentus, izveidot modeļus ģeogrāfijā, matemātikā; lomu spēles literatūrā, vēsturē un citus paņēmienus. - Neitrālie: „Es saprotu, ko jūs domājat”. Pilnveidojiet mācību procesu, izmantojot dažādas metodes.
Grūtības laika plānošanā	- Lietojiet plānotājus – nedēļai, mēnesim, gadam – gan piezīmju bločinos, gan datorā. - Sakārtojiet veicamos darbus svarīguma secībā: vissvarīgākie; svarīgie, ja paliek laiks. - Izvirziet saprātīgus mērķus, tā lai tie ir specifiski, izmērojami, sasniedzami, apskatāmi, ierobežoti laikā (piemēram, šovakar uzrakstīt plānu literatūras esejai).	- Uzskatāmi novietojiet darbu nodošanas termiņus. - Nosakiet starpposmu termiņus – kad jābūt sagatavotām piezīmēm, kad uzrakstītā plānam, kad gatavam pirmajam variantam utt.
Grūtības atcerēties instrukciju, nosacījumu secību	- Izveidot mājasdarbu dienasgrāmatu, kas ir svarīga, lai reģistrētu instrukcijas. - Var lietot diktofonu, lai ierakstītu mājas darbu uzdevumus vai pierakstīt soli pa solim veikto zinātniskajā eksperimentā, arī rezultātus. To var atskaņot, kad jāveido rakstiska eksperimenta atskaite. - Var izmantot iepriekšējos piemērus, kad jāveic matemātiski aprēķini. - Var izmantot dažādas atgādnas, lai atcerētos secību (piemēram, IDRAS – iekavas, dalīšana, reizināšana, atņemšana, saskaitīšana). - Ielīmējiet reizināšanas tabulu gan matemātikas grāmatā, gan burtniecā, gan dienasgrāmatā. - Izmantojiet piezīmju papīru, lapiņas, lai pārliecinātos, ka nekas nav aizmirsts.	- Dodiet instrukcijas pa vienai vai sadalītas nelielās daļās. - Atkārtojiet instrukcijas, ja skolēns to jautā. Dariet to pat tad, ja tikko esat visu paskaidrojuši. - Pārbaudiet, kā tiek lietota mājas darbu dienasgrāmata. - Izvietojiet uz klases sienām secīguma paraugus (kā rakstīt ziņojumu un citas). - Lietojiet piezīmju papīru, kas atgādina par darbības secību.

(Ostler, 2004).

Vācu autori Bernds Gansers un Viltrūde Rihtere sniedz vairākus ieteikumus gan vecākiem, gan skolotājiem. Arī kam ir disleksija, nekas nav jādāvina, viņiem ir nepieciešams neliels atbalsts un izpratne. Daži no ieteikumiem pēc viņu domām svarīga ir pozitīva mācību vide. Bērniem, saīsinātā veidā piedāvāti 3. tabulā.

3. tabula

Iespējamie atbalsta pasākumi skolā bērniem, kam ir disleksija (legastēnija)

Sēdvietā klasē	Bēnam, kam ir disleksija, iespējams ir jāsēž priekšējos solos, lai vieglāk būtu sadzirdēt un uztvert skolotāja teikto; arī lai skolotājs varētu uzmanīt viņa darbu un mudināt līdzdarboties.
Uzraksti uz tāfeles	Vēlams rakstīt kopijas bērnam uz galda, tas atvieglos norakstīšanas procesu.
Darba lapas	Tām vajadzētu būt pārdomātām, lai ir nepārprotams darba uzdevums, labi salasāmi burti (par to runāja arī Hendersone, Valkere un Bodi).
Tekstu lasīšana	Ja lasāmais teksts ir sīkā drukā, vēlams to palielināt, lai raksts ir skaidri salasāms
Papildus laiks	To var iegūt, arī dažādojot uzdevumus. Ja tiek rakstīts diktāts ar uzdevumu, uzmanību var koncentrēt tikai uz mācāmajiem vārdiem, atslogojot roku visa teksta rakstīšanai. Samazinot darba apjomu, iegūstam papildu laiku.
Uzdevumu formulējumi	Uzdevuma formulējumus censties vienkāršot, pasniegt pa daļām, dot vizuālu atbalstu. Uzdevumu nosacījumus censties izlasīt skaļi, īpaši matemātikā.
Skolotāja komentāri	Ja komentāri ir rakstiskā veidā, skolēns tos reizēm neprot izlasīt – censties tos dot īsus un skaidri salasāmus.
Ziņojums par sliktām sekmēm	Tam vajadzētu būt uzmundrinošam, salīdzinot ar iepriekšējo veikumu: „ <i>Paskaties, 50 kļūdas taču ir daudz mazāk kā 70!</i> ”
Apzināts kļūdu labojums	Nepieprasīt vairākkārtēju norakstīšanu un pārrakstīšanu. Tas mēdz notikt automātiski, bez apzinātas līdzī domāšanas. Skolēnam kļūdu labošana jāsaprot kā palīdzība.
Sīkās motorikas problēmas	Pirms rakstīšanas sagatavot roku un pirkstu muskuļus, vingrināt tos.
Emocionālās problēmas	Radīt atbalstošu atmosfēru, uzmundrināt un paredzēt panākumus; dot konkrētus un atvieglotus uzdevumus, novērtēt pūles, stimulēt motivācijas veidošanos.

(Ganser, Richter 2005, 75)

Videi, kurā mācās skolēns, kam ir disleksija, ir jābūt atbalstošai. Klases telpā vajadzētu izvietot dažādas lietas ar iespēju atgādināt to, kas aizmirstas. Tie ir atbalsta vārdi, alfabēts, **atgādes**, viss, kas ir vajadzīgs, lai norisinātos mācību process bērnam, kurš nespēj atrisināt uzdevumu tikai tāpēc, ka neatceras, kā jāraksta kāds burts vai cipars, kurš uzdevumu nesaprot, jo informācijas ir par daudz vai tā ir neskaidra. **PALĪDZĒSIM!**

Kopumā var teikt, ka lasīšanas traucējumi un disleksija ir problēmas, ko var risināt, dodot ieteikumus gan skolotā-

jiem, gan logopēdiem, gan vecākiem, gan pašiem bērniem, kam ir šie traucējumi, gan pārējiem sabiedrības locekļiem, lai saprastu, pieņemtu un palīdzētu. Pirmais solis ir sperts, izveidojot atbalsta pasākumus 3., 6. un 9. klases pārbau- des darbos, kas daudziem skolēniem (to skaitā arī ar spe- cifiskiem lasīšanas traucējumiem) tiešām ir ieguvums. Valstiskā mērogā labākā palīdzība būtu mācību grāmatas ar audio variantu, lai bērns, varētu iemācīties mācību pro- grammā paredzēto neatkarīgi no objektīvām lasīšanas pro- cesa apguves grūtībām.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Adams, M. J. (1995). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Massachusetts: A Bradford Book.
2. Anspoka, Z. (2008). *Latviešu valodas didaktika. 1.–4. klase*. Rīga: RaKa.
3. Frank, R., Livingston, K. (2003.) *The Secret Life of the Dislexic Child* (A Practical Guide for Parents and Educators). U K.: Rodale Ltd.
4. Ganser, B., Richter, W. (2005) .*Was tun bei Legasthenie in der sekundarstufe?* Donauwörth: Auer Verlag.
5. Henderson, E., Walker, B., Bodie, K. (2004). *Tips for Teachers!* In: *Dyslexia. Perspectives for Classroom Practicioners* / ed. by Thomson, M. London: Almac Book Production Services Ltd., p. 15–19.
6. Høien, T., Lundberg, I. (2000). *Dyslexia: From Theory to Intervention*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
7. Ostler, Ch. (2004). *Study Skills for the Classroom*. In: *Dyslexia. Perspectives for Classroom Practicioners* / ed. by Thomson, M. London: Almac Book Production Services Ltd., p. 93–97.

- 8.Ott, Ph. (1997). *How to Detect and Manage Dyslexia. A Reference and Resource Manual*. U.K.: Heinemann, Harcourt Education Ltd.
- 9.Peer, L. (2004). *Success for all – Dyslexia-friendly Schools*. In: *Dyslexia. Perspectives for Classroom Practicioners* / ed. by Thomson, M. London: Almac Book Production Services Ltd. P. 3–8.
- 10.Reid, G. (2003). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Third Edition. England: John Wiley & Sons Ltd.
- 11.Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Vintage Books, A Division Random House, Inc.
- 12.Snowling, M. (2004). *Dyslexia*. U K.: Blacwell Publishing.
- 13.Sousa, D. (2005). *How the Brain Learns to Read*. California: Corwin Press.
- 14.Tübele, S. (2008). *Disleksija vai lasīšanas traucējumi*. Rīga: RaKa.
- 15.Tübele, S., Lüse, J. (2004). *Ja skolēns raksta nepareizi...* Rīga: RaKa.
- 16.Визель, Т. Г. (2005). *Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста*. Москва: Астрель.
- 17.Корнев, А. Н. (2003). *Нарушения чтения и письма у детей*. Санкт-Петербург: Речь.
- 18.Лалаева, Р. И. (2002). *Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников*. Санкт-Петербург: Союз.
- 19.Лурия, А. Р. (2008). *Основы нейропсихологии: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Академия.

Pirmās un otrās valodas mijiedarbība skolēnu runas uzvedībā



Margarita GAVRIĻINA

Pedagoģijas zinātņu doktore, Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes profesore. Manas zinātniskās intereses saistītas ar dzimtās valodas apguves problēmām skolā. Šo tēmu risinu gan savās zinātniskajās publikācijās, gan krievu valodas mācību grāmatās 4.–9. klasei.



Anna VULĀNE

Filoloģijas zinātņu doktore, Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes profesore. Mani interesē valoda visā tās daudzveidībā, bet pētījumi vairāk saistīti ar vārddarināšanas un morfoloģijas problemātiku.

sociokultūras kompetences ietvaros. No otras puses – arvien biežāk tiek organizēti semināri, kuros piedalās mazākumtautību valodas, latviešu valodas un svešvalodu skolotāji un risina kopīgas lingvodidaktiskās problēmas. Bieži vien šo semināru darbā iesaistās arī latviešu kā dzimtās valodas skolotāji.

Šāda profesionāļu sadarbība un mācību satura saskaņošana ir tikai apsveicama. Pirmkārt, tāpēc, ka visu valodu skolotāju didaktiskie centieni vērsti uz vienu un to pašu skolēnu. Otrkārt, skolēna valodiskās izglītības svarīgākais mērķis ir veidot tādu lingvālu personību, kura mūsdienu daudz kultūru un daudzvalodu pasaulē spētu pilnvērtīgi sazināties vairākās valodās. Un visbeidzot – skolēns dažādu valodu apguvi neuztver kā kaut ko pilnīgi atšķirīgu, savstarpēji nesaistītu, jo zināšanas un prasmes, kas gūtas vienā valodā, tiek pārnestas uz citas valodas apguves telpu. Tā nav nejaušība, tā ir likumsakarība. Var tikai piekrist M. van Overbeke atziņai, ka bilingvisms nav vienas realitātes dubultizpauzme, tas nav starp pieredzi un valodisko izpauzmi pastāvošās ideālās iekšējās runas tulkojums divās valodās; bilingvisms ir „spēja, izmantojot divas valodas, apzināti pārvietoties divās paralēlās pasaulēs un sasniegt iecerēto rezultātu” (Van Overbeke 1972, 46).

Raksta mērķis – ieskicēt problēmas, ar kurām mazākumtautību skolās nākas saskarties latviešu kā otrās valodas un krievu valodas skolotājiem.

Kā liecina vērojumi, grūtības lielākoties rodas valodas kompetences sfērā un ir saistītas pirmām kārtām ar to, kas jāievēro skolotājiem, lai varētu mazināt divu valodu paralēlā apguvē radušos starpvalodu interferenci. Analizējot šo situāciju, jāņem vērā, ka mazākumtautību

Latvijas skolās mūsdienās notiek būtiskas pārmaiņas, kas skar arī valodu apguvi. Viena no šo pārmaiņu iezīmēm, ar ko saskaramies mazākumtautību skolās, ir valodu – dzimtās, latviešu valodas kā otrās valodas un svešvalodas – apguves tuvināšanās gan satura, gan arī metodiskajā ziņā. Šis process guvis atspoguļojumu jau minēto valodu pamatzglītības standartos, kuriem ir līdzīga struktūra, proti, visas zināšanas un prasmes, kas skolēniem jāapgūst, formulētas komunikatīvās, valodas un

skolu audzēkņi vienlaicīgi attīstās kā primāra (krievu valodas vidē) un sekundāra (latviešu valodas vidē) lingvāla personība. Tas, nenoliedzami, atstāj ietekmi gan uz viņu domāšanu, gan runas kvalitāti.

Mūsdienās psiholingvisti, lingvodidakti un neiolingvisti pievērš arvien lielāku vērību tam, kā nodrošināt to, lai bērni varētu sekmīgāk apgūt vairākas valodas pirmsskolas un skolas izglītības posmā. Kaut arī šajā jomā uzkrājusies ļoti bagāta pētnieciskā pieredze, vēl arvien aktīvi tiek diskutēts par to, ko un kā mācīt pirmās (dzimtās) un otrās valodas (valsts vai svešvalodas) stundās, lai tiktu attīstīta pilnvērtīga lingvāla personība. Zinātnieku vidū vēl arvien nav vienprātības par to, kā skolēna apziņā mijiedarbojas pirmā un otrā valoda, ja mācību procesā tās tiek apgūtas paralēli. Daļa zinātnieku uzskata, ka monolingviem un agrīnajiem bilingviem runas procesos notiek analogiska mijiedarbība starp smadzeņu puslodēm un pirmās un otrās valodas apguvē ir vairāk kopīgā, līdzīgā nekā atšķirīgā, jo runas darbības mehānisms abās valodās ir viens un tas pats. (Залевская 1999, 296; Котик 1983, 116; Николаев, Плавская 2008, 232–240). Savukārt citi zinātnieki atzīst, ka starp pirmās un otrās valodas apguves procesu ir būtiskas atšķirības, kuras izriet no tā, ka pirmās valodas apguve balstīta procedūratmiņā un cilvēka implicītajās valodas spējās, kas viņam piemīt kopš dzimšanas un nav analizējamās. Otrās valodas apguve saistīta ar eksplīcīto valodas spēju, kas izpaužas kā apzināta deklaratīva atmiņa. (Александрова 2006, 89). Savulaik Ļ. Vigotskis ir norādījis, ka gandrīz neviena no tām likumsakarībām, kas apzinātas dzimtajā valodā, neiegūst līdzīgas aprises un neatkārtojas, apgūstot svešvalodu. (Выготский 1982, 306).

Kaut arī valda liela viedokļu dažādība, tomēr neviens no pētniekiem nenoliedz to, ka, paralēli apgūstot divas valodas, skolēna apziņā un runas uzvedībā mijiedarbojas divu valodu fakti un normas, kas valodu interferences rezultātā nereti pārklājas. Šis process ir acīmredzams un neizbēgams. Sevišķi aktīvi šāda pārklāšanās izpaužas tad, ja apgūstamās valodas tipoloģiskā ziņā ir samērā tuvas (kā tas, piemēram, raksturīgs latviešu un krievu valodai, kuras, kā zināms, ir vienas saimes valodas).

Mūsdienu lingvodidaktikā pietiekami liela vērība pievērsta tam, kā skolēna pirmā valoda (parasti – dzimtā) ietekmē viņa sekundārās lingvālās personības veidošanos. Savukārt pētījumu, kuros tiktu izzināts, kā otrā valoda ietekmē pirmās valodas apguvi, kas šajā jomā notiek bilingvālo mācību rezultātā, vēl arvien ir samērā maz. Tomēr

krievu valodas skolotāji lieliski zina, ka otrā valoda (šajā gadījumā – latviešu) diezgan būtiski ietekmē skolēna runas uzvedību pirmajā (krievu) valodā, it īpaši agrīnajā apguves posmā un bilingvālo mācību kontekstā. To apliecina arī pētījuma rezultāti. Tas tika veikts 2008. gadā pēc Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas Izglītības satura un eksaminācijas centra pasūtījuma (Gavriļina, Līcīte, Frolova 2008). Pētījuma mērķis bija noskaidrot, kāda ir 4. klases skolēnu rakstu runas kvalitāte pirmajā – krievu – valodā. Empīriskais materiāls tika iegūts, analizējot 735 dažādos skolēnu rakstu darbus (klases un mājasdarbus, domrakstus, diktātus). Tajos tika konstatēts daudz tādu kļūdu, kuru pamatā ir latviešu valodas grafēmiskās un ortogrāfiskās normas. Piemēram, skolēni bieži vien izmanto latīņu alfabēta burtu *u* krievu valodas alfabēta burtā *y* vietā (футбол vietā футбол); grafēmu *e* burtā *э* vietā vārda sākumā (Эстония vietā Естония, эти vietā ети u. c.); nolieguma partikulu *ne* raksta kopā ar darbības vārdu, kā tas pieņemts latviešu valodā (не хочу vietā нехочу) u. tml. 61,5% skolēnu tekstos konstatētas latviešu valodai tipiskas sintaktiskās konstrukcijas.

Savukārt latviešu valodas skolotāji norāda uz to, ka krievvalodīgo skolēnu mutvārdu un rakstveida runā vērojama stabila krievu valodas normu ietekme. Viens no iemesliem ir tas, ka skolēniem, it īpaši sākumskolas posmā, lielākoties vēl nav izpratnes par to, ka dažādās valodās ir gan universālas (vienādas vai līdzīgas normas), gan specifiskas iezīmes (pilnībā vai daļēji atšķirīgas normas), ka vienas valodas normas līdz ar to nedrīkst attiecināt uz citas valodas normām, jo šāds pārcēlums bieži vien rada runas kļūdas. Skolēns, apguvis konkrētu ortogrāfijas vai interpunkcijas normu pirmajā (dzimtajā) valodā, tiecas izmantot to arī otrajā valodā. Piemēram, ja skolēns krievu valodas stundās ir apguvis likumu, ka nolieguma partikula *ne* rakstāma šķirti no darbības vārda, tad viņš izmantos šīs zināšanas arī latviešu valodā un pieļaus ortogrāfiska rakstura kļūdu (не_хочу – не_гribu). Kā redzam, tas, kas latviešu skolēniem parasti nav ortogrāfiski problemātiska pozīcija, krievu skolēniem ir ortogramma. Tieši tāpat tas notiek grafēmu līmenī – skolēns, radis krievu valodā rakstīt Елгава, arī latviski rakstīs Еlgava, ja šai grafēmai netiks pievērsta pietiekama vērība. Savukārt, ja ceturtās klases skolēns latviešu valodas stundās būs kārtīgi iegaumējis, ka datuma pierakstā un visos citos gadījumos, norādot secību, aiz cipara jāliek punkts (likums par kārtas skaitļa vārdu pierakstu ar cipariem), tad arī krievu valodā viņš bieži vien datumu

rakstis šādi: 25. *сентября*. Tas nozīmē, ka skolotājam mācību procesā jāpievērš īpaša uzmanība pozīcijai, kur krievu valodā parasti nav interpunkcijas kļūdu. Tai pašā laikā gan latviešu, gan krievu valodas skolotāji arvien biežāk saskaras ar kopīgu ortogrāfijas problēmu – lielā burtā lietojums saliktajos nosaukumos, jo abās valodās vērojama ne tikai savstarpējā, bet arī svešvalodas (pamatā – angļu valodas) interference (sal. Latvijas Universitātes *Fizikas un matemātikas fakultāte*: *факультет физики и математики Латвийского Университета* : *the Faculty of Physics and Mathematics of the University of Latvia*). Dažādu runas kļūdu rašanos veicina arī runas kultūras zemais līmenis publiskajā telpā – skolēns nonāk nekoptā valodas vidē un iemanto gan tajā valdošās novirzes no normas, gan arī paviršo attieksmi pret mutvārdu un rakstu runas kvalitāti.

Starppersonu interference, protams, ir sarežģīta parādība. No vienas puses, tā vērtējama negatīvi, jo skolēnu runā tā izpaužas kā kļūda, novirze no normas, kas saglabājas gadu gadiem un kļūst par komunikatīvu traucēkli. No otras puses, kā atzīst psiholingvisti, tai ir pozitīvs raksturs, jo skolēni vienā valodā apgūtās zināšanas un prasmes izmanto sekmīgākai otras valodas apguvei, līdz ar to „tas, ka skolēns dzimtās valodas zināšanas izmanto kā otrās valodas apguves paņēmieni, lai, balstoties uz jau apgūto, atvieglotu jaunu zināšanu ieguvī, var būt viena no psihisko pamatprocesu izpausmēm” (Залевская 2007, 296).

Nereti ar valodu mijiedarbību saistīto interferenci var papildināt arī citas vērā ņemamas problēmas. Kā zināms, lingvāla personība veidojas ne tikai valodas stundās skolā, bet arī visā komunikatīvajā telpā, kurā skolēns nonāk dažādā reālās runas vidē. Krievvalodīgais skolēns dzīvo „valodas vides binomā”, t.i., latviešu un krievu valodas vidē, kura nedz vienā, nedz otrā gadījumā lielākoties nav pietiekami kvalitatīva. Līdz ar to veidojas nopietna pretruna starp to, ko skolēns mācās latviešu vai krievu valodas mācību stundās, un reālo runu, ko viņš ik dienas dzird skolā, tostarp citu mācību priekšmetu stundās, uz ielas, televīzijā, radio, lasa dažādos interneta portālos un čalotavās u.tml. Tā bieži vien ir pragmatiska, sintaktiski vienkāršota, stilistiski nabadzīga, leksiski primitīva mutvārdu un arī rakstveida runa, par kuras „bagātību” kļuvušas dažāda veida runas kļūdas, slengs un argo. Piemēram,

- *Nē, nu jā, bija tās balvas, viņas bija, jā. Okei, vienu... ēēē... dabūja tas, vai ne, kas no, jā, visiem izcēlās šīs te...ēē.. skriešanas ietvaros, jā.*

- *Mans čumaks šorīt no rīta nevarēja ierubīt, kas noticis ar durvju rokturi, kad tas nedarbojas. Toč sagājis sviestā! Tas telš jāved uz Tvaika ielu...*
- *Kā tu nesaproti?! Es biju šai tirgū pēc tiem kartupeļiem, bet šai steigā aizmirsu savu maku ar savu naudu. Nu, vot, un dabūju česīt uz hauzi.*
- *Vai tu jau ilgi uzdarbojies, tā sakot, kā rakstnieks? Kādi ir tavi uzstādījumi savos jaunākajos darbos?*
- *Vai tev uzpeld vēlēšanās, lai tavš partners uz skatuves būtu baigs čalis vai forša fane?*
- *Šeit drīz atvērsies jauns veikals. Tajā pārdosies augstākās kvalitātes itāļu sieviešu un vīriešu ādas, cepures un citi ekskluzīvi produkti.*
- *Lietot augsta līmeņa uz teksta satura balstītus secinājumus, lai izprastu un klasificētu mazpazīstamu tekstu un veidotu atsevišķas teksta daļas izpratni, apskatot tekstu kopumā. Spēt tikt galā ar vairākām vārda nozīmēm un idejām, kas ir pretējas sagaidāmajām.*

Ja bērns, jauniešs gan starppersonu ikdienas saziņā, gan arī dažādu mācību priekšmetu stundās un televīzijas, radio raidījumos ik dienas dzird, kā skolotāji, žurnālisti, valsts amatpersonas un sabiedrībā plaši pazīstami cilvēki runā, ignorējot tos noteikumus, kurus viņš mācās valodas stundās, ja skolēns presē, interneta ziņās un citās publikācijās lasa nekvalitatīvus tekstus (dažkārt – arī mācību līdzekļos), tad gribot negribot viņš piesavinās šo izteiksmes veidu un apjauš, ka skolā mācītā (visi šie cilvēki taču ir mācījušies ne tikai pamatskolā, bet arī vidusskolā un augstskolā!) un reālā latviešu valoda ir divas dažādas pasaules, ka skolotāja mudinājums ievērot valodas normas ir respektējams tikai valodas un literatūras stundās...

Tā kā bērns runas prasmi pamatā apgūst, atdarinot savā valodas vidē dzirdēto, tad, kā liecina pētījumi, viņa runa parasti nemēdz būt kvalitatīvi labāka nekā to cilvēku runa, kuras vidē viņš dzīvo. Psiholingvisti uzskata, ka skolēnu runā konstatēto kļūdu lielākā daļa nav saistīta tikai ar to, ka skolēns ignorētu vai nezinātu valodas normas, tās nav radušās tikai otrās valodas ietekmes dēļ. Tās pirmām kārtām ir sabiedrības un personības stāvokļa indikators, risināmo problēmu rādītājs. (Мырашов 2006, 72).

Kā liecina prakse, skolēna pieļautajām runas kļūdām tiešām ir vairāki iemesli. Piemēram, ja skolēns raksta *безплатный*, nevis *бесплатный*, kā tam jābūt saskaņā ar krievu valodas normu, tad tas var būt saistīts ar:

- krievu runas vides ietekmi – šāda kļūda diezgan bieži vērojama dažādās reklāmās, bukletos, sludinājumos;
- latviešu valodas ortogrāfijas normu ietekmi – latviešu valodā priedēkļa *bez-* (arī *iz-*, *uz-* u.c.) rakstībā tiek ievērots morfoloģiskais princips (neatkarīgi no tā, vai nākamā zilbe sākas ar balsīgu vai nebalsīgu līdzskani), savukārt krievu valodā – fonētiskais, tāpēc krievu valodas alomorfiem *без-* / *без-* latviešu valodā atbilst viena morfēma – priedēklis *bez-*. Abu valodu savstarpējās atbilstības raksturs ir tāds, ka skolēni šādos gadījumos krievu valodā izvēlas burtu *z* (47% ceturtās klases skolēnu rakstīja *безплатный*, nevis *бесплатный*, *разкинулся*, nevis *раскинулся* u.tml.), it īpaši, ja viņi ir ļoti rūpīgi apguvuši latviešu valodas priedēkļu sistēmu un ar to lietojumu saistītās ortogrāfijas normas un nav rosināti sastāt abu valodu parādības. Savukārt latviešu valodā tie paši skolēni bieži vien raksta *beskaunīgs*, nevis *bezkaunīgs*, *isskriet*, nevis *izskriet*, *usticēt*, nevis *uzticēt* u.tml., proti, viņi izmanto krievu valodas ortogrāfijas normu;
- lasītāja pieredzes nepietiekamību un to, ka atvēlēts pārāk maz mācību laika, lai skolēni gan vienā, gan otrā valodā spētu nostiprināt apgūtās prasmes (šo pēdējo problēmu pētījumā akcentēja 85% krievu valodas skolotāju).

Mūsdienu skolēnu runas uzvedību gan pirmajā, gan otrajā valodā būtiski ietekmē arī sabiedrībā valdošā attieksme pret saziņu, ko varētu raksturot šādi: iegūt un nodot informāciju iespējami ātrāk un izmantojot pēc iespējas mazāk valodas līdzekļu. Tieši tas ir ļoti nozīmīgs faktors, kāpēc pēdējos gados skolēnu radītie teksti gan dzimtajā, gan otrajā valodā ir ierobežoti apjoma ziņā un skolēnu runas uzvedībā sastopams ļoti maz tēlainās izteiksmes līdzekļu, t.i., to valodas līdzekļu, ar kuriem runātājs vai rakstītājs spēj atklāt pasaules „burvīgās nianšes un sīkumus”. Iepriekš minētā pētījuma gaitā, piemēram, tika konstatēts, ka krievu valodā rakstītajos domrakstos 78% ceturtās klases skolēnu (tie, kuru mācību programmā latviešu valoda dominē pār krievu valodu) faktiski neizmanto īpašības vārdus. Tēlainās izteiksmes līdzekļu (epitetu, metaforu, salīdzinājumu u.tml.) jomā situācija ir vēl sliktāka – to trūkums konstatēts 92% skolēnu darbu. Šī satraucošā simptoma iemesli, iespējams, ir šādi:

- pirmkārt, krievu valodas dabiskās vides zema attīstības potenciāls;
- otrkārt, tas, ka bilingvālajās mācībās, kad vairāki mācību priekšmeti tiek apgūti otrajā valodā vai arī

tās klātbūtne mācību procesā ir pietiekami intensīva, skolēns, kurš to vēl pietiekami labi neprot, nespēj pilnībā uztvert autora teksta saturu un estētiku. Viņš tver tikai pamatinformāciju, kas nepieciešama mācību uzdevumu veikšanai. Valodas „pragmatisms”, kas rezultātā veidojas, parādās arī tad, kad skolēns veido savu tekstu gan pirmajā, gan otrajā valodā. Kā liecina skolotāju izteikumi, arī latviešu skolēnu domrakstos vērojams katastrofāls īpašības vārdu un tēlainās izteiksmes līdzekļu trūkums.

Lingvālas personības vērtēšanas pamats, kā zināms, pirmām kārtām ir tās radītie teksti. Iepriekš minētās kļūdas konstatētas tieši skolēnu pašu veidotajos tekstos, turklāt kļūdu blīvums dažkārt ir tik liels, ka rodas pamatotas šaubas par to, vai šie skolēni spēs nodrošināt sekmīgu mutvārdu un rakstveida komunikāciju krievu un latviešu valodā. Šāda situācija liek domāt, ka problēmas efektīvs risinājums iespējams vienīgi tad, ja starp latviešu un krievu valodas skolotājiem veidosies cieša sadarbība. Šāda didaktisko centienu integrācija nepieciešama tāpēc, ka ikvienam skolēnam valodu apguve ir tikpat unikāls process kā viņa biogrāfija. Latviešu valodas skolotāji droši vien zina – ja skolēnam ne visai labi padodas dzimtās valodas apguve, tad arī otrās valodas mācībās viņam parasti rodas grūtības. Tātad abu skolotāju pienākums ir palīdzēt skolēnam – attīstīt viņa valodas spēju. Mācību procesā pievēršama ļoti liela vērība tam, lai,

- pirmkārt, pirmās un citu valodu mācību stundās tiktu mērķtiecīgi attīstīta skolēnu prasme izteikties ne tikai precīzi, bet arī tēlaini, mērķtiecīgi izmantojot atbilstošus tēlainās izteiksmes līdzekļus;
- otrkārt, lai šim jautājumam tiktu pievērsta lielāka vērība arī otrajā un trešajā valodā, un;
- treškārt, lai arī citos, it īpaši humanitārā cikla, mācību priekšmetos skolēni tiktu rosināti pilnvērtīgāk izmantot raksturotājevārdus, no vienas puses, un lai kopīgiem spēkiem tiktu panākts, ka skolēni lasa kvalitatīvu daīlliteratūru, no otras puses.

Dzimtās un otrās valodas skolotāju cieša sadarbība nepieciešama arī tādēļ, lai noteiktu, kādā secībā apgūstami abu valodu fakti un normas – gan jēdzienu, gan praktiskajā līmenī, kā arī to, kuras mācību metodes un metodiskie paņēmieni izmantojami valodas apgūvē. Piemēram, iepazīstināt skolēnus ar jēdzieniem ‘vārdšķiras’, ‘vienkāršs un salikts teikums’ latviešu valodas stundās būtu lietderīgi tad, kad skolēni šos jēdzienus jau apguvuši krievu valodas

stundās. Tas pats sakāms arī par interpunkcijas normām, kuras abās valodās ir ļoti līdzīgas (atšķirībā, piemēram, no ortogrāfijas normām). Ja latviešu valodas skolotājs balstīsies uz jēdzienu sistēmu, ko skolēns apguvis dzimtajā valodā, tad viņš varēs ietaupīt daudz laika un koncentrēt uzmanību uz latviešu valodai specifiskajiem jautājumiem.

Turklāt, strādājot kopā, latviešu un krievu valodas skolotāji varēs formulēt arī starpvalodu „riskas zonas”, kuras

iespējamās katrā valodas līmenī un ir aktuālas konkrēto klašu skolēniem, kā arī izanalizēt tipiskās un stabilās runas kļūdas, kas konstatētas skolēnu komunikatīvajā un runas uzvedībā, noteikt to cēloņus un izstrādāt kopīgu pieeju to korekcijai. Tas ir ļoti svarīgi, jo tad, ja skolēni paralēli apgūst divas valodas, ir lietderīgi izmantot abu valodu faktus, pirmās un otrās (trešās utt.) valodas mācību saturā tiešā veidā vai pastarpināti ietverot sastatāmo aspektu.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Gavriļina, M., Licīte, L., Frolova, I. (2008). *Mazākumtautību (krievu) sākumskolas skolēnu valodā sastopamo ortogrāfijas un interpunkcijas problēmu raksturojums un to risinājuma iespējas*. Rīga: IZM ISEC, 64 lpp. Skatāms: http://isec.gov.lv/isec/petijumi/mazakumt_ortografija.pdf
2. Van Overbeke, M. (1972). *Introduction au probleme du bilinguisme*. Bruxelles.
3. Александрова, Н.Ш. (2006) *Родной язык, иностранный язык и языковые феномены, у которых нет названия*. Вопросы языкознания. № 3. С. 87–92.
4. Выготский, Л.С. (1982) *Мышление и речь* // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии. Москва.
5. Залевская, А.А. (2007) *Введение в психолингвистику*. Москва: Российск. гос. гуманит. ин-т.
6. Котик Б.С. (1983) *Межполушарное взаимодействие при осуществлении речи у билингвов* // Вопросы психологии. № 6. С. 114 –119.
7. Мурашов, А. А. (2006) *Психологические предпосылки речевых ошибок* // РЯШ. №6. С. 70–76.
8. Николаев С.Г., Плавская Т.В. (2008) *Нейролингвистические основы корреляционного взаимодействия межкузыковых эквивалентов в условиях профессиональной билингвальной коммуникации* // Язык. Текст. Дискурс: Межвузовский научный альманах / Под ред. проф. Г.Н. Манаенко. Выпуск 6. Ставрополь: Изд-во ПГЛУ, 2008. С. 232 – 240.

Avoti skolēnu motivācijai latviešu valodas mācībām



Diāna LAIVENIECE

Pedagoģijas zinātņu doktore,
Liepājas Universitātes asociētā profesore

Ievads

„Šodien mēs apgūsim darbības vārda atstāstījuma izteiksmi”; „Mūsu uzdevums šajā stundā ir noskaidrot teikuma veidu iedalījumu pēc uzbūves”; „Mūsu mērķis šodien ir iemācīties ...” – kaut kur dzirdētas frāzes, vai ne? Jā, diemžēl tā vēl joprojām sākas ne viena vien dzimtās valodas stunda Latvijā. No formālās didaktikas viedokļa nav, ko iebilst, – skolotājs ņem vērā prasību par stundas mērķa formulēšanu, lai viņa skolēni labāk izprastu šajā stundā veicamo. Diemžēl šajās un līdzīgās frāzēs nav neviena mūsdienu skolēna uzmanību piesaistoša vārda. Būtībā tie ir skolotāja mērķi, kurus viņš izvirza saskaņā ar standartu, programmu un saviem mācību plāniem. Tie ir deklarātīvi paziņojumi par to, kam šodien skolēns ir nolemts, ko viņš šodien būs spiests klausīties, mācīties, arī izprast un paturēt prātā. Diemžēl. Faktiski no skolēniem tiek prasīts neiespēja-

mais – lai viņi ar interesi uzņemtu to, kas viņus nemaz nevar interesēt (vismaz lielāko daļu no viņiem), bet „mācīt kaut ko skolēniem, kurus tas neinteresē, ir bezcerīgi – ja nav motivācijas, mācīšana izraisa vienīgi riebumu. Savukārt, ja skolēniem patīk tas, ko viņi dara, tad viņiem vienmēr atrodas pietiekami daudz enerģijas, lai to izdarītu. [...] Ja pastāv vispārēji izglītības likumi, tad viens no tiem ir tāds, ka *nav jēgas skolēnam kaut ko mācīt, ja (vai kamēr) viņam nav motīvu mācīties.*” (Prets 2000, 155; 189).

Motivācijas trūkuma problēma

Palicis atmiņā pirms daudziem gadiem lasīts fragments ungāru poliglotes Kato Lombas darbā „Par valodām man nāk prātā...”: „Mazie skolēni pirmo reizi sastop izolētus valodas faktus nepiemērotā laikā un nepiemērotā veidā. Valodas mācības pamatjēdzieni ir vienkārši, bērniem sen zināmu parādību abstraktas kategorijas. [...] mūsu Mārciņiem un Kārliņiem ir grūti aptvert, ka viņi rīkojas ar vārdu šķirām un teikuma locekļiem, lieto nelokāmos divdabjus, veido savu runu ar izteiksmēm, locījumiem, piedēkļiem utt.” Š. Patiešām, kāpēc skola un mācību programma ar visiem iespējamajiem tās rīcībā esošajiem līdzekļiem ilgu gadu laikā ir centusies pārtraukt, apstādināt to, ko tai būtu vajadzējis turpināt, atklājot arvien dziļākas dzīles, rosinot meklēt un atrast arvien lielākas bagātības un ļaujot ielūkoties vēl neapzinātos plašumos, ko cilvēkam dod valoda un viena no brīnišķīgākajām cilvēciskajām spējām – spēja runāt un visu izjusto, pieredzēto, pārdzīvoto izteikt vārdos. Kāpēc tā vietā, lai nogalinātu bērna interesi ar gramatisku kategoriju uzskaitījumu, pārskaitījumu un vēlreizēju atkārto-

jumu, skolotājs nepapūlas izdomāt, kā izmantot bērna jau esošās valodas zināšanas un kur meklēt viņam saistošus un pieejamus ceļus šo zināšanu pavairošanā? Kāpēc valoda un valodas mācība kļuvusi par dabaszinātnei līdzīgu aplūkošanas un preparēšanas priekšmetu? Kāpēc „mācība, kas nodarbojas ar cilvēciskas esības apstiprinājumu, ir sāpīgi dehumanizējusies?” (Lomba 1990, 6). Jautājumu ir daudz, un atbildes iespējamās dažādas (atkarībā, no kurām pozīcijām skatās): tā ir bijis jau gadu gadiem, tā ir pierasti un ērti; tā esam mācījušies mēs paši – skolotāji, mācību programmu veidotāji, tāpēc galu galā tā arī skolēni vismaz kaut ko iemācīsies; tā ir viegli pārbaudīt un novērtēt. Taču tiek panākts pretējs efekts – bērnos izveidojas ne vien dziļa nepatika pret valodas mācībām, bet arī nedabiska attieksme pret pašu valodu. „Tā vietā, lai bērnos veidotu viņiem atbilstošu dvēselisku valodas paraugu, pārdzīvojumu, lasīšanu un priecīgas runas.., kas pēc formas un satura radītu prieku un bagātinātu bērnu dvēseliski un garīgi, tā vietā, lai viņš cītīgi vingrinātos valodas izteiksmes veidos [...], kā arī tā vietā, lai paplašinātu vārdu krājumu mērķtiecīgi un balstītu uz uzskati, no skolēna ik uz soļa tiek atprasīta racionāla analīze. Šāda pieeja pašos pamatos .. ir ne tikai nepiemērota, lai modinātu prieku par valodu, bet tā izraisa arī nepieļaujamu satura atstāšanu novārtā. Beigu beigās šādai valodas mācīšanai vienmēr svarīga ir forma, likums, struktūra, bet ne konkrētais saturs.” (Brilmeiers 1998, 34–35).

Protams, var teikt, ka tie ir apzināti pārspīlējumi un ka šeit tiek runāts par t. s. „vecu skolu”, kas valodas apguvē balstījās uz gramatiskā sistēmpieejas jeb strukturāli lingvistisko pieeju. Bet vai var droši apgalvot, ka šī gramatiskā mācīšana pavisam un galīgi palikusi pagātnē, proti, pagājušajā gadsimtā? Jā, neapšaubāmi, mūsdienās ir ne mazums skolu un skolotāju, kas ir pilnīgi pārliecināti, ka, tikai ieinteresējot un aizraujot, var panākt pilnvērtīgu mācību procesu. Taču atkal jājautā – vai esam droši, ka šāda attieksme pret valodas mācībām Latvijā ir kļuvusi par visu skolotāju pārliecību; ka skolotāji vispirmām kārtām domā par to, kā pārliecinoši parādīt skolēnam, cik ļoti viņam vajadzīgs, nepieciešams un noderīgs ir tas, ko viņš var iemācīties dzimtajā valodas mācībās; ka skolotāji prot atklāt saviem skolēniem visu to interesanto, ko paver valodas pasaule? Un te nav runa par modernām mācību metodēm (taču tās nevajag arī noniecināt!), par skolotāja metodiskiem trikiem, par ārējiem uzmanības piesaistes paņēmieniem. Runa ir par ko citu – par skolēna uzmanību piesaistošu un interesantu meklēšanu tajā, kas mums jau ir, proti, 1) pašā

mācību saturā, tātad – valodā, 2) skolēna reālajā ikdienas dzīvē un 3) skolēna vajadzībā pēc pašizteiksmes valodas (runas) formā.

Visi trīs nosauktie avoti ir izmantojami katram skolotājam (un mācību grāmatu autoram), lai mācību stundā varētu ierosināt un uzturēt to dabisko sakarību virkni, kurai faktiski seko ikviens cilvēks, kas pats no savas brīvas gribas izlemj kaut ko apgūt, iemācīties, izprast vai izpētīt:

uzmanības piesaiste → interese → motivācija → mācības → rezultāts

Interesanta valodā

To, ka valoda ir bezgalīgs meklējumu un atradumu lauks, saskata ne tikai rakstnieki, dzejnieki un valodnieki. To zina katrs, kam dzīvē ir gadījies kāds ar valodu saistīts pārprats vai kuriozs, kurā atklājies valodas daudznozīmīgums, kad domāts un pateikts ir viens, bet saprasts – pavisam kas cits. Domājošs cilvēks šādas situācijas izmanto – gan lai mācītos, gan lai pārdomātu tās iespējas, ko piedāvā valoda. Pavisam nesen gadījās dzirdēt anekdoti:

Skrien Jānītis pāri pagalmam un, ieraudzījis tēti, jau pa gabalu sauc:

- *Tēti, tēti, es atradu aliņu!*
- *Oho! Pilnu?*
- *Nē, kurmjā!*

Lai arī ne īpaši pedagoģiska un tēta uztverei glaimojoša situācija, tomēr tā lieliski ilustrē tādu latviešu valodas faktu kā homoformas. Un kā valodas skolotājs par šādu atradumu lai nepriecājas? Tas ir no dzīvas runas nācis, uzmanību piesaistošs piemērs, jo anekdotes, īpaši tās, kas radušās uz valodas (runas) pārpratumu pamata, jau netiek izdomātas – tās ir dzīvē noklausītas.

Kāds labums ir mācīt, piemēram, antonīmus tikai vārda (leksikas) līmenī, ja tādējādi nedodam skolēnam iespēju saskatīt mācītā jēgu – kāpēc jāzina, ka *balts* un *melns*, *rīts* un *vakars* ir antonīmu pāri? Nevienš taču neapstrīdēs, ka tieši ar šādiem uzdevumiem ir pilnas latviešu valodas mācību grāmatas. Antonīmu patiesā „daba” un valodiskās izteiksmes potences atklājas vienīgi teksta līmenī, tāpēc par neapšaubāmu veiksmi uzlūkojams šāds „atradums” Laimas Muktupāvelas darbā „BrāliBrāli”, kas vietu radis 10. klases latviešu valodas mācību grāmatā: „*Kas tad ir Saule un Mēness? Prātīgums un vieglums? Zelts un sudrabs? Ir taču tā, ka debesīs vienlaikus spīd abi. Tas ir neiespējamais vienā. Kā to pamanīju tikai šogad? Var teikt, ka pārdzīvoju viņu piedzimšanu, it kā klāt stāvētu. Un tieši pusnakts kā atskaites punkts, kā robeža starp šiem in un jan, vīrišķo un sievišķo,*

kas dota abiem brāļiem, mani satriec. Sauciet to, kā gribat. Tās visu izskaidro, kāpēc katrs no viņiem līdz pilnībai ir pats. Prātīgais un liriskais ar visām no tā izrietošajām sekām visu mūžu.” (Dalbiņa, Lāčauniece 2009, 153) Protams, lai šādu tekstu atrastu, mācību grāmatu autorēm ir bijis jāiegulda ne mazums laika, bet to novērtēs katrs skolotājs, kas saskata valodas mācību patieso būtību.

Diemžēl pārāk bieži teksta saturs, autora komunikatīvais nolūks, valodas līdzekļu izvēle teksta izveidei, teksta noskaņas atklāsmei un citas valodas vērtības, ko atklāt var tikai labs teksts, valodas mācību stundās un grāmatās tiek atstātas novārtā, priekšplānā izceļot gramatisko vienību reproducēšanu. Varētu domāt, ka, piemēram, Eduards Virza „Straumēnus” ir sarakstījis tikai tāpēc, lai skolēniem būtu sarežģīti teikumi, kuros skaidrot pieturzīmju lietojumu. Tradicionālā pieeja tekstam (visbiežāk adaptētam, pārveidotam, „bagātinātam” ar mācību saturam nepieciešamajām gramatikas vienībām) kā valodas mācību uzdevuma materiālam, kurā kaut kas jānosaka un jāpasvīt, ilgu gadu nav ļāvusi skolotājam izmantot skolēnu vecuma interesēm atbilstošu tekstu kā spēcīgu mācību motivācijas līdzekli un valodas vērtību avotu. Par laimi, pēdējos gados ir daudz kas mainījies – jaunākajās grāmatās ir ievietoti interesanti teksti no bērnu un jauniešu literatūras, ko skolēni lasa ar interesi, par kuriem vēlas diskutēt, vēlas atklāt to jēgu (kāpēc teksts uzrakstīts) un saskatīt valodas līdzekļus, kas izmantoti šīs jēgas izteikšanai.

Anekdotas, vārdu spēles, šarādes, mīklas, antonīmi un sinonīmi, homonīmi un homoformas, sakāmvārdi, interesanti izteicieni, trāpīgi reklāmas saukļi („*Tev nav vienalga, kur nonāk tava alga!*”) ir tas avots, ko ar metodisko radošumu apveltīts skolotājs prātī izmantot, lai ne tikai piesaistītu skolēnu uzmanību, bet rosinātu, motivētu arī viņus pašus meklēt un atklāt valodā interesanto un no tā mācītos. Galu galā – lai mācītos pats, jo tikai motivēts skolotājs var motivēt savus skolēnus.

Skola kā dzīve un dzīve kā skola

Par nepieciešamību tuvināt skolu dzīvei, neceļot mākslīgas barjeras starp valodas mācībām skolā un skolēnu ikdienas dzīvi, tai skaitā ikdienā lietoto valodu, latviešu pedagogi ir runājuši jau sen – „... skolā ikviena teorija bez praktiska pamata un izlietojuma ir tukša un neauglīga, un veltīga tā enerģija, kas šķiesta, šādas dzīvei nepiesaistītas teorijas mācoties. Tātad visas mūsu valodas mācības pamatprasības uzliek skolotājam par pienākumu saistīt teorētiskas zināša-

nas tik cieši ar praksi, cik vien tas iespējams. Ir daudz ceļu, kā to panākt, un nevienam nav grūti no visiem tiem atrast sev vispiemērotākos, ja vien ir skaidra apziņa par to nepieciešamību un nopietna griba to darīt.” (Aistars 1939, 48).

Diemžēl mūsu skolēnu apziņā joprojām lielākoties ir nošķirtas divas latviešu valodas – tā, kas skolā, latviešu valodas stundās (un tā ir „grūta” valoda, bieži vien grūti izprotama vai pat pavisam nesaprotama), un tā, kuru lieto ārpus latviešu valodas stundām, starpbrīdī runājot ar draugiem, mājās – ar ģimeni, ar mājdzīvniekiem, ar rotaļlietām (un tā ir „vieglā” valoda, tajā visu var izteikt un ar to var visu saprast). Un šeit nav runa par literārās valodas pretnostatījumu sarunvalodai. Pretruna ir starp runāšanu par valodu kā izzināšanas priekšmetu un pašas valodas lietojumu indivīda runā. Metavalodas (valodas, ko izmanto pašas valodas aprakstīšanai) apguve prasa lielu piepūli: valodniecības jēdzieni ir ne tikai labi jāzina un jāizprot to nozīme, ar tiem ir jāmeklē rīkoties tāpat kā ar jebkuru citu valodas vārdu vai formu – tie jāsaista ar citiem vārdiem un jēdzieniem, jāatšifrē to nozīme noteiktā kontekstā, piemēram, skolotāja skaidrojumā vai uzdevuma nosacījumos, un jāizmanto savā runā, piemēram, mutvārdu atbildē latviešu valodas stundā. Nav brīnums, ka tas viss skolēnam rada priekšstatu par kādu citu „svešu” valodu, kas tagad nezina kāpēc jāapgūst latviešu valodas stundās, nevis par viņa paša dzimto valodu, kuru viņš kopš bērnības labi zina un veikli lieto. Tāpēc skolotājam, gatavojoties stundām, daudz būtu jādomā par to, kā skolēniem parādīt sakarību starp mācību saturu un dzīvi. Turklāt – nevis vienreiz (un visbiežāk tas notiek mācību gada sākumā), bet regulāri un katrā piemērotā gadījumā. Ja nav iespēju mācīties valodu autentiskā sociālā vidē (skolas mācības notiek mākslīgi radītā vidē), tad jādomā, kā dzīvi iepludināt valodas mācību stundās. Kuras ir tās dzīves jomas, kas skolēnam ir labi zināmas un kas varētu būt noderīgas kā fons, kā ietvars valodas mācībām? Kas ir tās situācijas, kurās skolēni lieto valodu un kurās skolotājs ar plānoto valodas mācību saturu varētu dot papildinājumu skolēnu praktiskajām zināšanām? Pirms izlemt mācīt, piemēram, pavēles izteiksmi vai uzrunu, skolotājam ir jāatrod tie gadījumi skolēnu dzīvē, kad viņi paši brīvi lieto pavēles izteiksmi un uzrunu un, iespējams, dara to ne visai atbilstoši literārās valodas vai runas etiķetes normām (tas gan nebūtu jāuzsver kā noteicošais faktors, kāpēc mācīties par to vai citu valodas vienību). Prasmīga valodas mācību satura sasaiste ar pašu skolēnu dzīvi un ikdienu, kā arī autentisku skolēnu runas piemēru izmantojums valodas

likuma atklāšanai un ilustrācijai ir vēl viens drošs avots, kas izmantojams skolēnu intereses un motivācijas rosināšanai, lai viņi piedāvāto mācību materiālu apgūtu ar sapratni par tā noderīgumu, vajadzīgumu, izmantojamību tagad un turpmāk.

Šī svarīgā mācību aspekta ilustrācijai iespējams minēt vairākus piemērus no jaunākajām latviešu valodas mācību grāmatām, kur grāmatu autori ir izmantojuši situācijas no skolēnu dzīves, lai radītu apstākļus ciešākai skolas mācību sasaistei ar skolēna ikdienu, tajā reāli iespējamām sociālās un kulturālās dzīves situācijām. Piemēram, skolēnu darbam piedāvāti situāciju apraksti 5. klases grāmatā: „*Tava klase iestudē ludziņu. Tuvojas svētki, kuros jāuzstājas. Jums trūkst dažu dekorācijas elementu. Tu dodies uz tuvējo kultūras namu un lūdz palīdzību dramatiskā kolektīva vadītājam; Tu un tavi draugi vēlas doties vienas dienas braucienā ar divriteņiem. Lai sarunātu pavadoni, noskaidrotu maršrutu un pakalpojuma cenu, tu dodies uz velotūrisma centru.*” (Sālījuma, Valtere 2007, 43). Tāpat cieši ar dzīvi ir saistīts uzdevums 9. klases skolēniem, kas rosina veikt pavisam reāli nepieciešamu darbību reāli iespējamā situācijā: „*Uzraksti motivācijas vēstuli bērnudārza vadītājam par savu piemērotību datora nodarbību vadītāja amatam!*” (Vanaga, Babrāne 2006, 52).

Protams, tādus mācību satura jautājumus kā saziņas mērķis un adresāts, saziņas nolūks, valodas stili, darījumaraksti u.c. ir visai viegli sasaistīt ar dzīves realitāti, ļaujot skolēniem pašiem apzināties šīs mācību vielas noderīgumu. Daudz grūtāk mācību grāmatu autoriem un, protams, arī skolotājiem ir pamatot fonētikas, morfoloģijas vai sintakses jautājumu apguves nepieciešamību. Šo jautājumu izklāstā visbiežāk tad arī notiek kritiens atpakaļ – tieši iekšā vecajā, labajā un drošajā gramatiskajā sistēmpiecejā (seko uzdevumi no sērijas „*Tekstā atrodi darbības vārdus! Noskaidro, kuri teikuma locekļi ir izteikti ar darbības vārdiem!*” vai „*Teikumos nosaki pamatojuma paligteikumus!*”). Un pavisam reti arī jaunākajās mācību grāmatās ir atrodami šādi rosinājumi kā, piemēram, 6. klases skolēniem piedāvātais uzdevums vārddarināšanā: „*Iedomājies, ka pie tevis ir ieradies draugs no citas valsts! Viņš grib iemācīties latviešu valodu, tāpēc tev ir jāpalīdz. Pievieno vārdiem piedēkļus! Izskaidro draugam, kā piedēklis maina darbības vārda nozīmi!*” (LV 6 2002, 87). [Uzdevumu izpildei tiek doti vārdi: *braukt, lauzt, kāpt, draudzēties, saukt, skaidrot, skriet, teikt.*]

Valodas apguves motivācijas stiprināšanai būtiski ir tādi uzdevumi, kas palīdz skolēnam izprast, cik nozīmīgas un

citu mācību priekšmetu apguvē vajadzīgas ir tās zināšanas un prasmes, ko viņš iegūst latviešu valodas stundās. Ja skolēnam ir lasīšanas grūtības vai neprasme klausīties, ja viņš raksta lēni un kļūdaini, tad šīs problēmas atsauksies arī uz citu mācību priekšmetu apguves kvalitāti. Tāpēc ir svarīgi, lai skolēns izprastu, ka daudz ko no tā, ko viņš iemācās un apgūst latviešu valodā, viņš izmanto arī vēstures, literatūras, dabas zinību, sociālo zinību u. c. priekšmetu stundās. Līdz ar to tādiem rosinājumiem kā „*Pārdomā un uzraksti, ko no tā, ko esi mācījies latviešu valodas stundās, tu varētu izmantot citos mācību priekšmetos!*” (Zusina, Laiveniece 2005, 46) ir būtiska nozīme valodas mācību saistījumā ar dzīvi, jo mācības visplašākajā nozīmē ir liela daļa skolēna dzīves.

Mācību satura un dzīves saistījums neapšaubāmi ir saskatāms visos tajos gadījumos, kad skolēna uzmanība tiek vērsta uz kādu noteiktu valodas lietojuma jomu (piemēram, atvairošanos, sasveicināšanos, sarunas uzturēšanu, padoma vai palīdzības lūgšanu u. tml.), tāpēc šādiem uzdevumiem būtu rodama stabila un regulāra vieta latviešu valodas mācību saturā visās klasēs, ne tikai apgūstot tematu „Saziņa”. Daži labi piemēri no mācību grāmatām: „*Uzraksti pārdomu darbu „Kā es sasveicināšos?”, kurā stāsti, kā tu sasveicinies ar vecākiem, kaimiņiem, vecāku darbabadriem, klasesbiedriem, skolotājiem!*” (Sālījuma, Valtere 2007, 33); „*Uzraksti tās uzrunas, ko vecāki, draugi, skolotāji u. c. pieaugušie izmanto, uzrunājot tevi. Īsi raksturo, vai visas uzrunas tev ir pieņemamas [...]*” (Bikše, Laiveniece 2009, 197); „*Izlasi novēlējumus, ar kuriem skolēni dažkārt mēdz apsveikt savus draugus! Vai tu vēlies saņemt šādu apsveikumu? Kādus apsveikumus tu parasti saņem no draugiem? Kopīgi pārrunā, kāda ir apsveikumu nozīme un kā tos veidot!*” (LV 6 2002, 152). [Skolēniem izlasīšanai tiek piedāvāti tāda stila apsveikumi kā *Visi vēl šo un to, / Es tev vēlēšu kaut ko: / Lai tu pupā pakārtos, / Un ar zirni nošautos!*] Šādas ievirzes uzdevumi ne tikai vingrina skolēna saziņas prasmes, bet rosina arī kritisku attieksmi pret valodas lietojumu, vārdu izvēli, pakāpeniski veidojot skolēnu valodisko gaumi un audzinot komunikācijas kultūru.

Mana valoda – mana vizītkarte

Īpaši aktīvs laiks eksperimentiem ar valodu ir 16–22 gadi – pamatskolas vecākās klases un vidusskola, kā arī studiju gadi. Tad valoda ir līdzeklis, kas ļauj izcelties vienaudžu vidū, parādīt citiem savu izdomu, radošumu, arī humora izjūtu un asprātību. „Radošums ir jauniešu valodas attī-

stības dzinējspēks, un spēle ar valodu liecina par jauniešu radošās iztēles spēju. [...] Prasmi radoši izmantot valodu apliecina jaunizdomāti vārdi un izteicieni, kā arī joki. Intervijās skolēni apliecina, ka tieši radoša pieeja valodai ir tas, ko viņi nesaskata pieaugušo valodā.” (*Ernstsons, Tidriķe* 2006, 34). Valoda lielai daļai jauniešu ir pašizpaušmes līdzeklis, un gudrs skolotājs pratis to izmantot. Tā nesen gadījās dzirdēt, kā jaunieši „tulko” labi domāto apgalvojumu „*Tu neesi viens!*” „*Tu neesi viens – tu esi nulle!*” Jā, iespējams, nedaudz ciniski (ņemot vērā to, ka papildināts tiek uz labdarību aicinošs reklāmas sauklis), bet nenoliedzama šajā papildinājumā ir kritiskas valodiskās domāšanas un radošuma izpaušme. Protams, arī vēlēšanās pašapliecināties tieši ar savu valodas stilu un izteiksmi. Taču, lai to sasniegtu, ir jāapzinās savas valodas robežas, jāzina savi runas paradumi, jāpazīst pašam sevi kā valodas lietotāju.

Par vērtīgiem skolēna paša valodas izzināšanai un iepazīšanai atzīstami šādas ievirzes uzdevumi: „*Iztaujā vecākus, kā bērnībā esi mācījies runāt! Kādus īpašus vārdus vai teicienus esi lietojis?*” (*Sāļijuma, Valtere* 2007, 8); „(•) *Vai tu atceries, kā iemācījies runāt? Pajautā to saviem vecākiem!* (•) *Ja tev ir mazāks brālis vai māsa, tad mēģini atcerēties, kā viņi sāka runāt! Vai viņu izteiktos vārdus vienmēr varēja saprast?* (•) *Noskaidro, vai bērnībā tu lietoji kādus pašizdomātus vārdus! Kas tie bija par vārdiem, un kāda bija to nozīme?*” (*Zusina, Laiveniece* 2005, 125); „*Apraksti tādu situāciju, kur nepareizi lietota vārda dēļ varētu rasties kāds pārpratum!*” (*LV* 6 2002, 157); „*Mēģiniet atcerēties, kas jūs valodas apguves vai lietošanas procesā kādreiz pārsteidzis, izbrīnījis, sadusmojis!*” (*Dalbiņa, Lāčauniece* 2009, 14); „*Padomā un atceries kādu situāciju, kad esi par kaut ko šaubījies un domās it kā sarunājies pats ar sevi! Ja vēlies, pastāsti par to arī klasesbiedriem!*” (*Zusina, Laiveniece* 2005, 53); „*Izstāsti savu pieredzi (kādu gadījumu no paša piedzīvotā, novērotā vai kāda atstāstītā) attiecībā uz valodas izvēli saziņā starp latvieti un cittautieti, kurš prot latviešu valodu. Uzklusi citu klasesbiedru stāstījumu.*” (*Bikše, Laiveniece* 2009, 25). Šādi un līdzīgi uzdevumi sasniedz vienu no svarīgākajiem valodas mācību mērķiem – ierosina skolēnu domāt par valodu.

Vecāko klašu mācību grāmatās ir sastopami uzdevumi, kas virzīti uz skolēnu apziņas veidošanu par valodu kā nozīmīgu kultūrvērtību, cilvēku pašizteiksmes līdzekli, uzdevumi, kuru mērķis ir likt skolēniem pētīt, analizēt pašam savu runu, tās lietojumu dažādās situācijās, lai rastu piemērotākos vārdus, atbilstošāko izteiksmes veidu. Tikai šādas

pašanalīzes ceļā skolēns var kļūt par kompetentu valodas lietotāju, kas apzinās ne tikai savas valodiskās spējas, bet arī valodu kā savas tautas nacionālās dzīvesziņas paudēju un apliecinātāju. Piemēram, uzsākot mācības 9. klasē, skolēniem mācību grāmatā tiek piedāvāti vairāki vienaudžu izteikumi par to, ar ko katram no viņiem asociējas vārds *valoda*, un tad seko uzdevumi pašam grāmatas lasītājam: „(1) *Uzraksti, ar ko tev asociējas valoda!* (2) *Intervē skolāsbiedrus, skolotājus, vecākus vai kaimiņus un uzzini, ko viņi saprot ar vārdu valoda! Interviju pieraksti vai ieraksti audiokasetē un atskaņo klasē!* (3) *Iesaisties sarunā ar klasesbiedriem par tēmu „Valoda!”*” (*LV* 9 2005, 5). Citas 9. klases grāmatas lietotāji tikpat mērķtiecīgi tiek aicināti: „*Uzraksti vēstuli savai latviešu valodas skolotājai (skolotājam) un pastāsti, (•) cik svarīga ir latviešu valodas vieta tavā izglītībā; (•) ko tu esi paveicis latviešu valodas apguvē un kas vēl darāms; (•) kuros jautājumos tev nepieciešama palīdzība!*” (*Vanaga, Babrāne* 2006, 14).

Skolēns savu valodu iepazīs tikai tad, ja mērķtiecīgi un, galvenais, regulāri, tiks rosināts to darīt (refleksīvo jautājumu sistēmu skolēnu domāšanas procesa virzībai un savas runas analīzei sk. *Laiveniece* 2003, 231–239): „Apzinātu valodas mācību aizsākumam jeb sapratnes attīstībai par dzimtās valodas mācību jēgu un būtību jebkurā vecuma posmā ir tikai viens drošs atbalsta punkts – *skolēnu pašu valoda kā sākotnējās izpētes objekts.*” (*Laiveniece* 2003, 231). Tā vietā, lai uzdotu kārtējo mājasdarbu, „atrodi, pasvītro, izraksti”, daudzkārt vērtīgāks būs uzdevums – sagatavo izvērstu atbildi uz vienu jautājumu: „*Kā tev šķiet, kāpēc tavā stundu sarakstā ir mācību priekšmets „Latviešu valoda?”*”

Nobeigums

Līdzekļu skolēnu motivācijai valodas mācībām ir daudz un dažādi, taču to izmantojums praksē pašlaik jāvērtē kā nepietiekams. Analizējot atsevišķas pēdējā desmitgadē izdotās latviešu valodas mācību grāmatas, saskatāmas vairākas pozitīvas tendences, kas liecina par mācību grāmatu autoru meklējumiem ceļā uz interesantām, saistošām un no skolēna viedokļa apzinātām un vajadzīgām latviešu valodas mācībām. Vislielākais pavērsiens ir noticis attieksmē pret tekstu; autori piedāvā skolēnu interesi saistošus tekstu, kuros rosina noteikt teksta informatīvo nozīmi, analizēt valodas līdzekļus, kas lietoti gan informatīvās jēgas atklāšanai, gan lasītāja emociju ierosai. Tomēr tādu uzdevumu, kas mērķtiecīgi aicinātu skolēnus meklēt apgūstamā mācību satura nozīmi, pārliecināties par iegūstamo zināšanu vajadzību,

izmantojamību paša ikdienas dzīvē, kā arī atklāt valodas skaistumu un bagātību, ir vēl nepietiekamā daudzumā.

Protams, nevar prasīt, lai viss skolēniem apgūstamais valodas mācību saturs būtu interpretēts interesantās situācijās, brīnišķīgos tekstos un skolēnu uzmanību nenovēršami saistošos uzdevumos. Arī dzīvē ne viss, kas jādara, ir

interesants un aizraujošs, bet tomēr tas ir jādara. Zināma piepūle, piespīšanās, sevis pārliecināšana un apņemšanās izdarīt ir normāla mācību procesa daļa, taču visam grūtajam ir jābūt samērotam ar to, ko skolēni mācās un dara ar patiesu motivāciju, prieku un interesi.

AVOTI UN TO SAĪSINĀJUMI

1. Bikše, Laiveniece 2009 = Bikše, K., Laiveniece, D. (2009). *Latviešu valoda vidusskolai* : II daļa. Mācību grāmata. Rīga : Zvaigzne ABC.
2. Dalbiņa, Lāčauniece 2009 = Dalbiņa, I., Lāčauniece, I. (2009). *Latviešu valoda* : I daļa. Mācību grāmata. Rīga : RaKa.
3. LV 6 2002 = Suhanova, G., Gabrāne, A., Pilskunga, I., Uzuliņa, A. (2002). *Latviešu valoda 6. klasei* : eksperimentāla mācību grāmata. Autores: Rīga : RaKa.
4. LV 9 2005 = Suhanova, G., Gabrāne, A., Pilskunga, I., Uzuliņa, A. (2005). *Latviešu valoda 9. klasei*. Rīga : RaKa.
5. Sālijuma, Valtere 2007 = Sālijuma, G., Valtere, V. (2007). *Valodas labirinti* : latviešu valoda 5. klasei. Mācību grāmata. Rīga : Zvaigzne ABC.
6. Vanaga, Babrāne 2006 = Vanaga, A., Babrāne, J. (2006). *Valodas labirinti* : latviešu valoda 9. klasei. Mācību grāmata. Rīga : Zvaigzne ABC.
7. Zusina, Laiveniece 2005 = Zusina, S., Laiveniece, D. (2005). *Valodas pasaule* : latviešu valoda 4. klasei. Mācību grāmata. Rīga : Zvaigzne ABC.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Aistars, E. (1939). Dzīves tuvums latviešu valodas stundās. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 1, 42.–50. lpp.
2. Brīlmeiers, A. (1998). *Veidot skolu ar prieku*. Rīga : LU.
3. Ernstsone, V., Tidriķe, L. (2006). *Jauniešu valoda*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds.
4. Laiveniece, D. (2003). *Valodas mācības pusaudzīm*. Rīga : RaKa.
5. Lomba, K. (1990). *Par valodām man nāk prātā...* Rīga : Zinātne.
6. Prets, D. (2000). *Izglītības programmu pilnveide*: pedagoga rokasgrāmata. Rīga : Zvaigzne ABC.

Kā rosināt skolēnu lasīt?



Inese AUZINA

LVA projekta aktivitātes vadītāja. Esmu strādājusi par latviešu valodas un literatūras skolotāju, redaktori. Esmu mācību līdzekļu („Teksta interpretācijas pieejas literatūras stundā”, „Teksta analīze vidusskolā”, „Literatūra 12. klasei”) autore.

Strādājot skolā gan vidusskolas, gan pamatskolas klasēs, mani allaž ir nodarbinājis jautājums, kā ieinteresēt skolēnus lasīt literāros darbus un veidot mācību stundā jēgpilnu sarunu par skolēniem svarīgo. Par pirmo uzdevumu sev izvirzīju sagatavot vērīgu un ieinteresētu lasītāju. Manuprāt, šis ir viens no grūtākajiem uzdevumiem mūsdienu situācijā, kad skolēniem ir tik daudz vīlinājumu un mazinās interese par literatūru un citām mākslām. „Mūsdienu pasaule ir pārsātināta ar informācijas daudzumu un blīvumu tā, ka nereti paradoksālā veidā pat agonizē ar no neiespējamības sazināties. Tā ir pasaule, kas tiecas saplūst ar ikdienību. Pasaule, uz kuras fona māksla, cenšamās pamodināt garu no anonimitātes, ieslīgst vēl dziļākā ikdienībā, nespējama izgudrot kaut ko aktuālāku un krāšņāku, ko piedāvāt izsalkušajai publikai. Tādējādi mūsdienu pasaule ir kļuvusi vēl ikdieniskāka par pašu ikdienību, kaut gan dziļākajā būtībā tā

pretojas cilvēku vairākuma patērētājnieciskajām iegribām”. (Briede 1997).

Mani vienmēr ir nodarbinājis jautājums: kā, mācot literatūru, nepalikt ierobežotā vidē, bet gan paplašināt skolēnu redzesloku, jūtu pasauli, izpratni par skaisto, veidot patstāvīgu viedokli par procesiem ikdienā un mākslā. Literatūra kā mākslas jomas mācību priekšmets atraisa skolēna jūtu pasauli estētiska pārdzīvojuma veidā, jo tikai tā iespējams uztvert un apjēgt literāro darbu, tā idejas, tēlus, literārā darba māksliniecisko vērtību. Ceļš uz skolēna sirdi dažkārt ir grūts. Skolotājam ir jāiegūst skolēnu uzticēšanās, jo tikai tā saruna par literatūru klasē kļūs arī par sarunu, kas skar skolēnam nozīmīgus jautājumus un vērtības.

Skolēns literatūras mācībās jau kopš pamatskolas pakāpeniski apgūst literatūras teorijas jautājumus, teksta interpretācijas pieejas. Svarīgi, lai šīs zināšanas viņš spētu jēgpilni izmantot kā lasītājs un lasīšana nebūtu tikai obligāts, skolotāja noteikts process, bet gan skolēna jauns atklājums par sevi, pasauli un literatūru. Literatūra „[...] ir entropisks spēks un kultūrkapitāls reizē. Tā ir rakstības veids, kas aicina lasīt un ieved lasītāju jēgas problēmu laukā”. (Kalers 2007, 53).

Uzsākot literatūras mācību priekšmeta apguvi, skolotājam ieteicams aktualizēt skolēnu lasītāja pieredzi, atgādināt *autora – teksta – lasītāja* mijiedarbi teksta uztveres procesā. Katrā klasē saruna par literatūru būs atšķirīga, jo skolēnu lasītāja pieredze ir atšķirīga. Lai rosinātu skolēnu iedziļināties tekstā, viņš jārosina lasīt jēgpilni, saskatot dažādus priekšstatus par dzīvi, papildinot tos. Ļoti nozīmīgs ir dialogs starp skolēnu un tekstu, tāpēc svarīgi, lai teksts atbilstu skolēna vecumposmam,

viņam aktuālām problēmām. Lai veidotos dialogs starp tekstu un skolēnu, ir svarīga skolotāja prasme

- iesaistīt skolēnu tekstā uz paša noteikumiem (skolotāja un skolēna sadarbība, radošums);
- radīt klasē atmosfēru, kur skolēns brīvi pauž savu pieredzi un skolotājs papildina skolēna teikto ar savām atziņām;
- piepildīt tukšo telpu starp skolēnam nezināmo un zināmo, tas ir, skaidrot, tulkot un radīt tekstu kopā ar skolēniem;
- izmantot dažādas teksta interpretācijas pieejas, lai skolēns mācītos palūkoties uz vienu un to pašu tekstu no dažādiem redzespunktiem.

Džonatans Kalers, amerikāņu literatūrzinātnieks, atzīst, ka „daiļliteratūrā attiecības starp vēstītāju teikto un autora domāto vienmēr ir interpretācijas jautājums. Tāpat situācija starp izklāstītajiem notikumiem un situāciju realitātē. Nefiktīvs diskurss, piemēram, instrukciju rokasgrāmata, reportāža avīzē, vēstule no labdarības organizācijas, parasti darbojas kontekstā, kas pasaka priekšā, kā to uztvert. Savukārt daiļliteratūras konteksts ir netaisnās skaidrot jautājumu, par ko īsti ir daiļliteratūra”. (Kalers 2007, 43). Tas arī ir skaistākais literatūras stundā – izteikt daudz viedokļu, atšķirīgu interpretāciju par literāro darbu.

Saņemot jaunu klasi, vienmēr centos noskaidrot savu skolēnu lasītāja pieredzi. Visgrūtāk veicās darbs ar skolēniem, kuri pirms katras atbildes bailīgi vaicāja: „Vai tā būs pareizi?” Ar šiem skolēniem bija daudz jāstrādā, lai viņi mācītos domāt un nebaidītos izteikt un pamatot savu viedokli.

Piedāvāju dažas idejas, kā noskaidrot skolēnu lasītāja pieredzi un attiecības ar literatūru.

Idejai

Literatūras stunda 10. klasē. Piedāvāju darbu grupās. Skolēniem ir jāiejūtas izglītības darbinieku lomā un jāizveido ieteicamās literatūras saraksts vidusskolēnam, tā saucamais „zelta fonds”, kurš jaunam, izglītotam cilvēkam būtu jāizlasa. Katra grupa sagatavo pamatojumu, kāpēc izveidojuši šādu sarakstu. Pārējās grupas uzdod jautājumus un izsaka savu viedokli par citas grupas veikumu.

Šis it kā ļoti vienkāršais, bet tajā pašā laikā daļai skolēnu tik sarežģītais jautājums palīdz skolotājam saprast, kā ar konkrēto klasi būs jāstrādā, kurus paņēmienus un metodes izvēlēties, lai skolēni gribētu lasīt un līdzdarboties stundā. Manā darba pieredzē ir bijušas klases, kur stunda par ieteicamās literatūras sarakstu ir izvērtusies par

jēgpilnu sarunu, atklājusi skolēnu intereses. Ir bijušas arī klases, kur skolēni izmisīgi cenšas atcerēties kādu pamatskolā lasītu darbu, piemēram, iekļāvuši sarakstā A. Brīgaderes „Sprīdīti” u.tml. Vaicāju skolēniem: vai viņiem tiešām būtu interesanti diskutēt par „Sprīdīti” un kāda būtu viņu reakcija, ja es nākamo stundu sāktu ar šī darba analīzi. Tā kopā ar skolēniem nonākam pie atziņas, ka katrā vecumposmā ir atšķirīgi jautājumi, kurus būtu interesanti stundā apspriest, kā arī, ka skolas gadi ir tas brīnišķīgais laiks, kad var izlasīt daudz vērtīgu grāmatu un par tām parunāties ar saviem vienaudžiem.

Skolēna lasītāja pieredze mainās, dažādi pieņēmumi un attieksme pret literatūru arī. Uzsākot jaunu mācību gadu ar skolēniem, kurus iepriekš esmu mācījusi, noskaidroju, kā mainījušās viņu attiecības ar literatūru, izmantoju darbu pāros. Vienojos ar skolēniem, ka viņi atsauks atmiņā kādu iepriekšējā mācību gadā apgūtu literāru darbu.

Idejai

Skolēna darba lapa

1. *Atsauc atmiņā iepriekšējā mācību gadā lasītos literāros darbus. Izvēlies vienu un iejūties šī darba autora vai kāda varoņa lomā.*
2. *Uzraksti īsu kādas, tavuprāt, vērā ņemamas mūsdienu situācijas aprakstu no izvēlēta autora vai varoņa redzespunkta.*
3. *Strādāji pāri. Samainieties ar darba lapām. Lasi klasesbiedra uzrakstīto un mēģini noteikt, kurā laika posmā būtu varējis dzīvot izvēlētais autors vai varonis; īsi pasaki pirmo iespaidu par šo cilvēku; mēģini uzminēt, kura literārā darba autors vai varonis paudis viedokli. Pamato savas domas.*
4. *Pārrunā ar klasesbiedru uzrakstīto un noskaidro, cik lielā mērā tevis uzrakstītais atbilst klasesbiedra izvēlētajam autoram vai varonim.*
5. *Uzraksti, cik viegli vai grūti šis uzdevums bija paveicams. Pamato savu viedokli.*
6. *Pārrunāji klasē savus secinājumus.*

Šīs darba lapas uzdevumi palīdz atsākt sarunu par literatūru, atsaukt atmiņā iepriekš lasīto, kā arī pēc izvēlētajiem autoriem un literārajiem darbiem konstatēt, kas skolēniem iepriekšējā mācību gadā vislabāk patīcis, kāpēc.

Vidusskolā daudz strādāju ar teksta interpretācijas jautājumiem. Lai skolēnu ieinteresētu kāda parādība, viņam tā jāsaprot. „Cilvēki vienmēr ir centušies skaidrot

pasauli, taču sociālu un kultūrvēsturisku iemeslu dēļ viņi to uztver atšķirīgi, vienu un to pašu parādību interpretē dažādi. *Interpretari* (latīņu val.) – kaut ko izskaidrot, iztulkot, atrast tā jēgu. Interpretēt var itin visu, un mēs to darām ik dienu.” (*Aužiņa* 2004, 5). Interpretējot starp tekstu (autoru) un lasītāju veidojas dialogs. Jo daudzveidīgāk skolēni spēj palūkoties uz literāro tekstu, jo vairāk tajā iedziļināsies. Skolēns lasa, izjūt un uztver tekstu un tā struktūras: tēmu un ideju, tēlus, kompozīciju, valodu. Lasīšanas procesā ļoti svarīgi faktori ir iejušanās (empātija) un saprašanas dziļums. Lai skolēnu rosinātu iedziļināties tekstā, strādāju ar literārā darba fragmentu, tikai pēc tam ar darbu kopumā. Kāpēc šāda pieeja? Manuprāt, tas palīdz labāk parādīt skolēnam ceļu, kā pētīt tekstu, cik daudzveidīgi uz to var palūkoties. Jo atšķirīgāki skatpunkti teksta jēgas izpratnē, jo dziļāk teksts izprasts (sk. *Aužiņa, I. Teksta interpretācijas pieejas literatūras stundā. Rīga : Zvaigzne ABC, 7.–12. lpp.*).

Domājot par to, lai skolēns spētu iejusties tekstā, izvēlos kāda iepriekš nelasīta literāra darba fragmentus, kurus lasot skolēns mācās identificēties ar autora vai literārā varoņa personību. Lasītāja identificēšanās ar literāro varoni vai autoru ir vienkāršākais teksta interpretācijas veids. Parasti pēc šāda darba ar tekstu skolēni vēlas literāro darbu izlasīt kopumā.

Idejai

Darbs ar Gundegas Repšes romāna „Vara rati” (Rīga : Dienas Grāmata, 2006.) fragmentiem

Stundu sāku ar sarunu par skolēniem būtisku jautājumu – kā es jūtos pasaulē:

„Ikvienš cilvēks pasaulē ir pasaule – neatkārtojama un bagāts gan priekā, gan smeldzē, izmisumā un dīvainībā, vienkāršībā un neparastumā. Bet kālab viņa [tante Viktorija] un visi citi grib mani par kaut ko taisīt, ja es jau esmu pasaule?” (G. Repše. „Vara rati”).

Šī ir saruna, kuru var organizēt dažādi, piemēram, kā kluso diskusiju grupās, kā sarunu klasē. Katrs skolotājs pats vislabāk varēs novērtēt, kura sarunas forma būs vispiemērotākā konkrētās klase skolēniem.

Saruna ar skolēniem ir aktualizējusi viņu izjūtas un attiecības ar pasauli, tas palīdzēs uzsākt sarunu par atsevišķiem teksta fragmentiem, kuros atklājas četru romāna „Vara rati” varoņu – Rozes, Rozes mammas, Viļa, Zigfrīda – gaitas. Roze ir romāna galvenā varone, kura savā dienasgrāmatā atklāj jaunas meitenes sevis meklējumus, nesaskaņas

ar pasauli. Rozes mammai ir 42 gadi, kad piedzimst meita, viņai aiz muguras Sibīrija, viens vīrs nogalināts, otrs „izčibenis”, ģimenē nepieņemts. Rozes mammas māsa Viktorija bijusi pret Rozes nākšanu pasaulē. Vilis ir Viktorijas vīrs, šajā tēlā daudz līdzību ar K. Fridrihsonu. Zigfrīds ir Rozes draugs, vēlāk vīrs, īpatnis ar gaišu prātu.

Skolēni strādā grupās, katra grupa saņem vienu romāna fragmentu, kurā spilgti atklājas kāds no iepriekš minētajiem varoņiem. Pirms fragmentu lasīšanas skolotājam jāpārrunā dažas reālijas tekstā, kuras skolēnam varētu būt nesaprotamas, jo romāna darbības laiks ir 20. gadsimta 70.–80. gadi, tāpēc skolēnam daži izteikumi un fakti tekstu fragmentos varētu būt nesaprotami vai nezināmi, piemēram, Rozes sacītais: „...bet kurš tad mani laistu laukā no dižās zemes sprostā”; Viktorijas sacītais: „...piedūmota pieredze – Sibīrija.”; jākomentē arī frāze; „Vakarā iesim uz „Mehāniskajām klavierēm”. Iespējams: tā ir filma, kura tapusi pēc K. Vonnegūta tāda paša nosaukuma romāna. Kurta Vonnegūta antiutopijā „Mehāniskās klavieres” (1952) tēlota nākotnes Amerika, kurā cilvēki ir kļuvuši lieki, jo visu paveic mašīnas. Gan kvalificēti un nekvalificēti vienkāršā darba darītāji, gan augstākā līmeņa zinātnieki un tehnokrāti, kas vada šo sabiedrību. Visi kļuvuši par datorizētās birokrātijas tirānijas upuriem. Jāpaskaidro arī, ka Brands ir H. Ibsena drāmas „Brands” (1866) galvenais varonis. Jaunais mācītājs Brands ir ideālists, kurš cīnās par morāli tīru, patiesu cilvēku. Savu ideālu vārdā viņš ir gatavs ziedot sevi un tuvos cilvēkus.

Strādājot ar fragmentu, katra grupa izveido sava varoņa raksturojumu pēc informācijas, ko sniedz teksta fragments. Grupas iepazīstina cita citu ar izveidotajiem raksturojumiem. Klausoties raksturojumus, skolēni pieraksta piezīmes par citas grupas raksturoto varoni. Pārrunā savā grupā, kas, viņuprāt, visiem četriem varoņiem ir kopīgs, kas – atšķirīgs. Pēc tam katra grupa uzraksta sava varoņa apziņas plūsmu, kuru nolasīs vēlāk. Apziņas plūsma ir vēstījuma paņēmieni, ko izmanto literārā tēla apziņā notiekošo domu, jūtu, pārdzīvojumu atklāšanai. Jēdzienu ieviešis amerikāņu filozofs un psihologs V. Džeimss darbā „Psiholoģijas principi” (1890).

Grupās samainās ar varoņiem un, izmantojot iepriekš pierakstītās piezīmes, uzraksta šī varoņa apziņas plūsmu. Pēc tam katra grupa lasa sava raksturotā varoņa apziņas plūsmu un izlozētā varoņa apziņas plūsmu. Tātad par katru varoni ir uzrakstītas divas apziņas plūsmas. Pēc katra varoņa apziņas plūsmu nolasīšanas notiek diskusija, kurā iesaistās

arī pārējās grupas. Tā skolēni tiek rosināti iedziļināties katra varoņa uzskatos, izjūtās. Diskusijā izskan dažādi viedokļi, dažkārt arī atšķirīgi. Tas rosina skolēnus noskaidrot nezināmo par katru varoni, tātad lasīt darbu kopumā. Diskusijā piedalās arī skolotājs, kurš papildina skolēnu teikto ar savu pieredzi (aizpilda nezināmo).

Teksta fragmenti no Gundegas Repšes romāna „Vara rati”

1. Roze (42–43. lpp.)

„Neesam tikušies tikai divas dienas, bet es jau jutos pamesta un vientuļa. Vakarā iesim uz „Mehāniskajām klavierēm”.

Vakarenē nākamie ekši tikai pavasarī, visu esmu nokārtojusi ar uzviju, bet sirdsapziņa saka, ka jāiet strādāt. Toties es gribu rakstīt, gleznot, mācīties valodas un fotografēt. Viss pusratā. Pusgari mati, pusaizsākta dzīve, pusizkalti plāni. Bet es neripošu kā rati no kalna. Kāpēc VISIEM būtu jāpieņem normas, pienākumi? Man vajag iedvesmu. Labi, labi, dzirdi jau ka ne es pirmā dumpiniece, bet mana galva tak pilna ar putniem, ar ezeriem, ar tālām pilsētām un svešzemju smaržām, ar visas pasaules mūziku. Kā tam preti likt pienākumu strādāt kaut ko nebūt vien un tāpat vien? Vai nepietiek, ka es padevos un iemācījos tos sasodītos logaritmus, ka sagūstīju svārstības un viļņus? Es to izdarīju. Bet es tālab nekļuvi ne labāka, ne gudrāka. Es tai vietā būtu varējusi Šveiceram palīdzēt kopt slimos Lambarenē, tad gan es būtu garīgi attīstījusies, bet kurš tad mani laistu laukā no dižās zemes sprosta? Skaidrs, ka es zinu, ka Šveicē ir miris. Kas par to? Viņš ir dzīvs. Tās nebūt nav savstarpēji saistītas parādības.

Zigfrīds izvairās runāt par mācību jēgu. Man liekas, ka tas ir mammuča pirksts. Ka būs bijusi kāda saruna. Par to, ka mani jānoskaņo, jāiedvesmo skolai un tādā vīzē.

2. Rozes mamma (92. lpp.)

Tomēr būs taisnība Tavai mātei, ja viņa kādreiz Tev izstāstīs, ka es biju pret Tavu dzimšanu. Es mēģināju atrunāt, pārliecināt, pierunāt. Viņai jau bija četrdesmit divi gadi, un Tava tēva gēni – mūsu ģimenei sveši un nepiemēroti. Tajos kā nosēdumi bija uzkrājušies naidi, izlaidība, zināma deģenerācija. Tavai mātei aiz muguras bija piedūmota pieredze – Sibīrija, viens nogalēts vīrs un otrs izčibenis. Bads un izmisums bija šķietami pagriezis muguru, taču grūtniecība (piedod, ka lietoju šo neglīto vārdu!) atkal rāva Tavu māti valgu peklē. Bet viņa neklausījās. Viņa nekad neklausījās.

Tu piedzimi un agri sāki smieties. Tev ir labi. Tev tomēr ir

labi tajā mājā, kaut pie manis un Viļa būtu bērnam atbilstoša dzīve. Mēs izkodinātu Tava tēva gēnus, mēs barotu Tevi ar skaidru mīlestību un nebaidītos, ka Tu vari izaugt par dēmonu.

3. Zigfrīds (71.–72. lpp.)

Susis ir drausmīgs rīms un agresors. Kož un košļā čības, kājas, paduses, ausis, itin visu, kas gadās pa zobam.

Mums ar Zigfrīdu krenķi, jo tuvojas kāzas. Visvairāk man bail no zagsa. Ka neapsmejos. Tur augstos toņos runā sliktu dzeju un paši runātāji apraudoties. Gribētos baznīcā kā „Mūzikas skaņās”, bet tad uz mūžiem būsim iecirsti melno sarakstā. Kāds tad no Zigfrīda iznāks žurnālists vai dzejnieks? Viņš vēl nav izlēmis, ko apvienot, ko atvienot. Briesmīgi gudrs ir mans Zigfrīds.

Viktorija tikai maļ un maļ – lai taču dzen nost savu milzīgo bārdu, jo izskatoties pēc Tolstoja, un tas taču neesot pieļaujams.

Susis ir pie mums uz visiem laikiem. Zigfrīda piecgadīgais brālis Rupertiņš brēca, ka tādu zvēru vajadzētu ielikt gaļas mašīnā un IZCEPT KOTLETĒS!! Ir jau viņš maziņš un vājiņš, ceturtais bērns kā nekā, bet māte par to neteica ne vārda, tikai vaicstījās, ka neesam ar viņiem saskaņojuši. Bet tētis bija bēdīgs. Viņš, šķiet, ģimenē daudz ko neiespēj. Toties šiverīgi apķērīgā Zigfrīda māsa Lūcija tikai smējās.

Protams, nav jau tur nekāda kristāla vāze piecdesmit gadu jubilejā no divdesmit sešus gadus vecā dēla – tikai dzīva radība, kas prasīs izdevumus, uzmanību, rūpes. Vai dēls nīrgājas par viņiem? Zigfrīd, tu atkal taisi notikumus, nevis strādā – tā pa virsu uzjautā Lūcija, kad beigusi smieties par pasaules galu. Par pasaules galu mēs saucukstējāmies ar Zigfrīdu DIVATĀ.

Es paķēru Susi un metos prom uz autobusu. Žēl Zigfrīda, kas visiem pa vidu izskatījās kā adoptēts, ne viņa miesa, ne gars.

Nekas, es audzināšu Susi mūsu komunālā dzīvokļa istabē, un neviens kaimiņš tur neko nevarēs padarīt. Mammucis gan sakāra galvu, paši pirms algas reņģes vien dabūjām cept, bet viņa saprata. Un viņai izmetās zods par nepieņemto dāvanu.

4. Vilis (113.–114. lpp.)

Pārvarēju sevi un aizgāju uz slimnīcu. Uzkrītu Vilim vīrs kā maiss, neliekoties zinīs par vadiņiem, caurulītēm un adatām, kas bija apspraudīti ap viņa galvu un delmiem.

Pukstēju par piedošanu. Viņš izskatījās kā tāds sārts puķuzirnis, uzmests uz balta palaga. Un es viņu biju sasmīdinājusi.

Viņš sacīja, ka nav labi neko nezināt par asiņaino ūdensvadu sistēmu savā rumpī. Un kanalizāciju. Un nervu smalkajām vibrācijām. Un aizmigušajām smadzeņu šūnām. Sistēmām patīkot, ja tās atbalsta. Ja tām nekalpo, tās atreibjas.

Pēc laika māsa noņēma vadus un Vilis atkal bija kā Vilis. Tikai runāja ar mani tā, kā nekad agrāk. Bez mīklām. Bez šifriem.

– Reiz viens mūks man deva padomu – nekad nepātraukt cīkstēties ar Dievu. Nav labākas sevis disciplīnas par to. Tikai nevajagot kļūdaini iedomāties, ka, lai cīnītos ar lielāku pašpaļāvību, cilvēkam būtu jāizravē savas būtības tumšās saknes – instinkti. Sieviete ieraudzījās, tu iztrūksties līdz nāvei. Tu redzi tajā kārdinājumu – „Atkāpies, sātan!” Jā, taisnība, tā ir kārdināšana, bet, ja cilvēks grib uzvarēt kārdinājumu, tad ir tikai viens ceļš, kā to panākt: ņem pretī, izbaudi un mācies to nicināt. Un tad tas tevi vairs nekārdinās. Citādi, lai tu dzīvotu kaut simts gadus, – ja nebūsi izbaudījis sievietes, tās neliks tev miera, vienalga, būsi tu nomodā, miegā, vienalga, teica mūks, kārdinājums aptraipīs tavus sapņus un dvēseli. Tālab – kas iznīdē savus instinktus, tas vājina pats sevi, jo ar laiku sāts un disciplīna šo tumšo lietu spēj pārvērst garā. Un mūkam bija pilnīga taisnība. Tā ir arī mana disciplīna. Un, man šķiet, ka tu Roze, arī esi uz tā paša ceļa. Nav jau nozīmes tam, ka esi sieviete, tagad ir cits laikmets. Un man liekas, ka tev vairs nebūs nekas man pārmetams.

– Es tev nepārmestu tā vai tā, i bez tava mūka gudrībām, ja vien tu nemelotu. Vai nevar darīt visu to pašu, bet bez meliem?

– Tā ir sadzīviska domāšana. Tev jāaug, tu jau sen esi pāri saviem naivajiem vienaudžiem, bet tu izjūti kādu stilbu solidaritāti ar nabadziņiem un līdzjūtību pret ņergām. Cilvēks ir viens un vienam viņam jāiet, neraugoties uz važām, pinekļiem, raudošiem vecākiem, mājas siltumu, pat bērniem. Tu kādreiz biji Brands.

– Pēdējo teikumu Vilis sacīja pavisam klusiņām. Aizmīga. Noslēpstu viņa roku un devos prom. Pa koridoru pretī nāca Viktorija, un es iebēgu ārstu istabā. Mans kārdinājums bija paslēpties un es nepretojos tam.

Ar piedāvātajiem teksta fragmentiem iespējams strādāt arī citādāk, viss ir skolotāja ziņā. Dažkārt literatūras skolotāji pretojas tik pamatīgam darbam ar teksta fragmentiem, uzskatot, ka tā zaudēs daudz laika un nepagūs aplūkot plānoto mācību saturu. Mana pārlicība, ka šādā veidā skolēnu sagatavojam literārā darba kopumā uztverei, attīstām skolēna lasītāja prasmes, spēju uz tekstu palūkoties dziļāk, personiskāk.

Strādājot vidusskolā, bieži sev uzdevumu jautājumu: kas ir svarīgāka – kvantitāte vai kvalitāte? Viennozīmīgi atbildu – kvalitāte, tas ir, skolēna spēja lasīt un spriest jēgpilni par literāro darbu. Diez vai skolēns būs ieguvējs, ja nespēs izlasīt apjomīgu romānu pēc romāna un izliksies, ka to ir izdarījis (meklēs satura atstāstu interneta vietnēs u.tml.). Skolotājam ir jābūt gudram stratēģim, veidojot ieteicamās literatūras sarakstu, un jāatceras, ka literatūra nav vienīgais mācību priekšmets skolā. Pats svarīgākais, ko varam iedot saviem skolēniem, ir vēlēšanās lasīt ne tāpēc, ka kāds liek, bet gan tāpēc, ka tas ir interesanti.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Auziņa, I. *Teksta interpretācijas pieejas vidusskolā*. Rīga : Zvaigzne ABC, 2004.
2. Briede, M. *Esejas. Vārda kārdinājums*. Rīga : Minerva, 1997.
3. Kalers, Džonatans. *Literatūras teorija. Ļoti saistošs ievads*. Rīga : 1/4Satori, 2007.
4. Repše, Gundega. *Vara rati*. Rīga : Dienas grāmata, 2006.

Literatūrpētniecības ražu pārlūkojot (2005–2009)


Ieva E. KALNIŅA

Esmu filoloģijas zinātņu doktore, Latvijas Universitātes Literatūras, folkloras un mākslas institūta vadošā pētniece. Manā interešu lokā ietilpst latviešu literatūras vēsture un dzejas pasaule.

Uzņemoties pārlūkot latviešu literatūrzinātnieku pētījumus pēdējos piecos gados, resp., no 2005. līdz 2009. gadam, nemaz nenojautu, kas mani sagaida un ko nāksies pārdomāt. Iepriecinošs pārsteigums bija prāvās grāmatu kaudzes, kuras nokrāvu sev priekšā. Protams, apzinājos, ka kaut kas droši vien ir manai uzmanībai paslīdējis garām. Un te jau bija arī pirmā problēma – nav viena ticama avota, no kura smelties informāciju par iznākušajām pētnieciskajām grāmatām Latvijā. Liels palīgs bija Latvijas Nacionālās bibliotēkas jaunieguvumu katalogs, savukārt palīgspējas – caurskatīt literāros izdevumus – dod visai niecīgu rezultātu, jo ieradums recenzēt zinātniska satura grāmatas, nu kaut vai tikai anotēt, ir tikpat kā zudis, un šāda veida recenzijas var teju uz vienas rokas pirkstiem saskaitīt. Grāmatas iznāk... un iekrīt aizmirstībā gluži kā Lētā, un pētniekam bieži vien nav ne jausmas, vai tās

izraisījušas kaut mazāko rezonansi lasītājos. Un te iezīmējas nākamā problēma, par kuru nedaudz vēlāk.

Literatūras pētniecība Latvijā pēdējos divdesmit gados galvenokārt notiek četros centros – Latvijas Universitātes Literatūras, folkloras un mākslas institūtā (LFMI), Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātē, Daugavpils un Liepājas Universitātē, un katrā ir savi prioritāri pētīšanas virzieni. Visplašāk pārstāvēta literatūras vēstures izzīņa, pēdējos gados aktualizējusies arī salīdzināmā literatūrpētniecība un komparatīvistika, pētnieku uzmanību saistījušas atsevišķas jomas literatūras teorijā (feminisma literatūrteorētiskās skolas metodes, atsevišķu literatūras veidu un žanru pētniecība). Šo zinātnisko centru pētnieki arī ir aplūkojamo grāmatu autori.

Visvairāk un, jāakcentē, daudzveidīgu pētījumu tapis latviešu literatūras vēsturē. Stabīlu vietu starp tiem ieņem rakstnieku dzīves un daiļrades izpēte, LFMI pat iedibinājis sēriju „Personība un daiļrade”, kurā jau iznākušas astoņas grāmatas. Pēdējos piecos gados – trīs: Viktora Hausmaņa „**Anšlavs Eglītis**” (*Zinātne*, 2005), Astrīdas Skurbes „**Andris Kolbergs**” (*Zinātne*, 2006) un Birutas Gudriķes „**Andrievs Niedra – rakstnieks un mācītājs**” (*Zinātne*, 2007). Pētījumi par rakstnieku dzīvi un daiļradi ir nostabilizēties žanrs, kura būtiskākās iezīmes ir hronoloģisks, bagātā faktu materiālā balstīts rakstnieka dzīves apraksts un daiļdarbu analīze, izsekojot mākslinieciskā rokraksta attīstībai, iezīmējot arī laikmeta fonu, kam nereti bijis savs iespaids uz rakstnieku. Lai kāda dažbrīd arī būtu attieksme pret šāda tipa pētījumiem, uzskatot tos par neglābjami tradicionāliem un „vecmodīgiem”, nenoliedzama ir to stiprā puse – dot lasītājam iespēju *pirmoreiz*

vienkopus (nevis no presē izkaisītiem rakstiem) iepazīties ar kāda autora dzīvi un daiļradi. Trīs nosauktie rakstnieki pārstāv dažādus laikmetus (un katram ar savu laiku iznākusi kāda „saķere”, īpaši neērti laikmetam bijuši Niedra un Kolbergs), dažādus likteņus un stilus, tomēr ir arī kas vienojošs – personības un talanta daudzveidība. V. Hausmaņa grāmatas pievilcība slēpjas autora dziļi personiskajā attieksmē pret rakstnieku, izsekojot Anšlava Egliša dzīves gājumam, atklājot rakstnieka daudzpusīgo personību un radošo darbību (stāsti, romāni, lugas, dzeja, literāru darbu recenzēšana, apskatnieka darbs Holivudā, teātris).

Grāmatas virsraksts „Andrievs Niedra – rakstnieks un mācītājs” liecina, ka Biruta Gudriķe izvēlējusies apcerēt divas Andrieva Niedras darbības jomas. Viņai svarīgi šķitis atklāt šī „tālaika modernā cilvēka problemātisko, komplicēto raksturu” – pateicoties Līvijas Volkovas pētījumiem, droši vien atmiņā iespiedušās Niedras sarežģītās attiecības ar Rūdolfu Blaumani, Volkovai gan nostājoties Blaumaņa advokāta pozīcijā – šai grāmatā iespējams saskatīt, kas veidojis Niedru tādu, kāds viņš bija. B. Gudriķe vēlējusies arī gaisināt „tautas nodevēja” mītu, jo, autore sprāt, „nostāja pret sociālismu un lielnieciskumu nav un nevar būt nodevība pret tautu”.

LFMI izdotās grāmatu sērijas „Latviešu rakstnieku portreti” pēdējā grāmata „**Latviešu dzejnieku portreti: Robežu šķērsotāji, robežu sargi**” (Zinātne, 2007) veltīta septiņu dzejnieku (L. Briedis, U. Bērziņš, J. Helds, L. Livena, H. M. Majevskis, J. Rokpelnis, K. Skujenieks) dzejas poētikas un novatoriskā jaunpienesuma izpētei (*rakstu autori I. Čaklā, A. Kubuliņa, E. Lāms, M. Salējs, R. Veidemane*). Viņi bijuši „robežu šķērsotāji”, jo par savu uzdevumu uzskatījuši jaunu ceļu iešanu dzejā, nevis jau esošā atražošanu. Tā, piemēram, 60. gadu otrajā pusē sakuplojušo, bieži vien tikai ornamentējošo folklorismu K. Skujenieks būtiski padziļina ar mītiskiem simboliem un arhetipiem, folkloras alūzijām, J. Rokpelnis I. Ziedoņa pieteikto paradoksu padara par poētiskās domāšanas veidu, bagātinot to ar ironisku pasaules skatījumu un tādējādi kļūstot par skolotāju nākamajām dzejnieku paaudzēm. Ulža Bērziņa absolūti novatoriskā un suverēnā dzejas pasaule, kuras galvenais būvmateriāls ir valoda, Jura Helda „latviskais” sirreālisms – tie ir tikai daži virzieni, kuros gājuši minētie dzejnieki. Novatori un arī – robežu sargi, jo bijuši latviešu valodas kopēji un lolotāji, poētiskās valodas paplašinātāji. Krājuma autoriem šķitis svarīgi aktualizēt faktu, ka līdztekus „gigantiskajai impērijai” (V. Belševica, O. Vācietis, I. Ziedonis) ienāk „kvalitātes

un nozīmīguma ziņā līdzvērtīgs teritoriju kopums” (*Berelis vērtē // Karogs. – 2007. – Nr. 3. – 203. lpp.*).

Nereti tieši konferences par rakstnieku un pēc tam krājumos apkopotie raksti aktualizē viņa vārdu literatūras procesā, izasina līdz tam nepamanītas vai maz cīlātas problēmas. Tieši to izdarījuši Daugavpils Universitātes pētnieki (A. Romanovska, M. Burima, F. Fjodorovs, A. Stašulāne) krājumā „**Antons Austrīņš: pazīstamais un nezināmais**” (Pils, 2006), gaisinot mītu, ka Austrīņš bijis tikai „Puiškana” autors, grāmatas, kura pazīstama kā viens no latviešu bērības grāmatu kanona tekstiem. Austrīņa proza skatīta teorētiski vēsturiskā aspektā – laiktelpu aplūkojot ne tikai kā rakstnieka prozas pasauli veidojošu elementu, bet caur to paverot iespēju palūkoties uz laikmetu pagājušā gadsimta pirmajās divās desmitgadēs. Rakstnieka personība un daiļrade iezīmēta krustpunktos ar citām kultūras personībām un citu (norvēģu un krievu) kultūru. Krājuma kopatzīņu spilgti pauž F. Fjodorova vārdi – „nacionālā kultūra, nacionālā literatūra [...] – tā ir sistēma, un kaut viena elementa izslēgšana no tās ved pie visas sistēmas deformācijas” (58. lpp.).

Vizmai Belševicai veltītais krājums „**Dviņu zīmē: Vizmas Belševicas nozīme latviešu literatūrā un vēsturē**” (*Karogs, 2007*) šķita interesants ne tik daudz ar viņas daiļradei veltītajiem rakstiem – tie neapšaubāmi ir interesanti (A. Cimdiņa, A. Kubuliņa, J. Rokpelnis, V. Zelče). Jo sevišķi rosinošs likās R. Veidemanes pētījums par Belševicas *staccato* vai telegrāfa stilu, ko veido aprauti teikumi un frāzes. Liekas, pirmoreiz tik daudz uzmanības pievērsts Belševicas dzejas recepcijai kā padomju laika Latvijā (ieskaitot arī cenzūru un cenzētāja uztveri; R. Briedis, I. E. Kalniņa), tā trimdā (V. Nolendorfs, J. Kronbergs), tiecoties atklāt, kā šī dzeja iedarbojās uz katru atsevišķo lasītāju. Tā ir sava veida „lielā vēstījumā” jeb objektivizētā vēstījuma, ko parasti pauž kritiķis vai literatūrzinātnieks, aizvietošana ar maziem, individuālajiem stāstiem, kas – gluži neticami – caur atsevišķa stāstītāja pieredzi ļauj pateikt tik daudz gan par literatūru, gan laikmetu. Pirmreizīga ir arī ielūkošanās dzejnieces arhīvā (J. Elsbergs), kas slēpj viņas personības un daiļrades izpratnei būtiskus materiālu, un svarīga ir apzināšanās, ka vācamas arī atmiņas par dzejnieci.

Laikam mūsu literatūrā nav rakstnieku, par kuriem pētnieku interese būtu bijusi tik noturīga, kā Rainis un Aspazija. Garākiem vai īsākiem starplaikiem, bet pētījumi aizvien parādās. Krājumā „**Es skrēju pār dzīvi un kļuva par dzeju...**”: Aspazija un Rainis šodienas skatījumā”

(Pils, 2007) atkal centieni rast jaunas interpretācijas un jaunus aspektus jau it kā tik zināmajā Raiņa traģēdijā „Indulis un Ārija” (Z. Gūtmane, A. Cīrule), dzejoļu krājumos „Tālas noskaņas zilā vakarā”, „Vētras sēja” (O. Senkāne) un „Raganu nakts” (E. Vasiļjeva). 1905. gada revolūcijas simtgade likusi vēlreiz pārvērtēt Raiņa attieksmi pret to (G. Grīnuma), mudinājusi palūkoties uz viņu kā „poētiskās politikas fenomenu” (S. Lasmane) – ideju radītāju un ideju augšnes – lasītāju, sabiedrības – emocionalitātes sagatavotāju, arī uz Raiņa revolūcijas tēlu reminiscencēm pagājušā gadsimta 70.–80. gadu dzejā (R. Meinerte). Tēma, kas apaugusi ar pamatīgu padomju laika interpretāciju slāni un, iespējams, pat radījusi distancētu attieksmi pret autoru, šai krājumā ir „iekustināta”, bet, protams, nepavisam ne atrisināta. Aspazijai veltītie raksti atklāj mazāk zināmas lappuses viņas daiļradē un biogrāfijā – Aspazija un Anna Brigadere (I. Kalniņa), Aspazija un Veronika Strēlerte (I. E. Kalniņa), Aspazija un Baigais gads (J. Zālītis).

Pētījumā, kurš tiek saukts arī par literatūrvēsturisku detektīvu, „**Piemiņas paradoksi: Raiņa un Aspazijas atcere Kastanjolā**” (Karogs, 2009) mūsu lielie dzejnieki un viņu piemiņas zīmes Kastanjolā vēsture gan ir Gundegas Grīnumas uzmanības centrā, taču vairāk iespējams uzzināt par latviešu dabu, kas nūdien šais desmitgadēs nekādas kvalitatīvas transformācijas nav piedzīvojusi. No šāda viedokļa grāmatu varētu dēvēt arī par antropoloģisku pētījumu.

Interesi par vienu autoru kopj arī „**Aleksandra Čaka gadagrāmata**” (Pils, 2007). Iznākuši jau četri grāmatas laidieni. Šajā runāts par Latvijas čakologu veikumu (V. Rūmnieks) un Čaka nebūt ne tik viennozīmīgi „augšupejošo” ceļu trimdas sabiedrībā (R. Ekmanis), par joprojām līdz galam neizzināto un visai mīklaino Čaka dzīves posmu Krievijā Pilsoņu kara laikā (A. Medne). Spriežot par virzienu ietekmi uz Čaku, nereti tiek runāts par imāzinismu. Gadagrāmata piedāvā paraudzīties, kādas šī virziena iezīmes saskatāmas viņa dzejoļu krājumā „Iedomu spoguļi” (I. Balode). Zinot, ka Čaks vērtējis kinomākslu, būtisks likās pētījums par kino valodas klātesamību Čaka dzejā un prozā (I. Birnbauma). Pabeigta arī Čaka atskaņu vārdnīcas (R. Briedis) publicēšana, kas būs nenovērtējams materiāls tiem, kas pētīs Čaka dzejas formas meistarību.

Perspektīvā raugoties, literatūras vēsturnieka lielais mērķis būtu literatūras vēstures uzrakstīšana. Šis laikietilpīgais darbs prasa milzīgas iestrādes, resp., daudzus iepriekšējus pētījumus un problēmjautājumu izrisinājumus. Pētījumu kopmasa krājas pamazām. Arī izzinot faktus. Ilgoņa Bēr-

sona grāmatā „**Auseklītis zem āmura un kāškrusta**” (SolVita, 2006) aptverti tikai 24 mēneši latviešu literatūras dzīvē, taču kādi tie bijuši! No 1940. gada janvāra līdz 1941. gada decembrim Latvijas valsts un kultūras darbinieki piedzīvo trīs varas. Lieki šķiet teikt, cik postoša tautai un kultūrai bija padomju vara un nacistiskās okupācijas laiks. Par vārdiem un interpretācijām to košāk pasaka fakti – notikumu fiksējums presē, kuriem grāmatas autors pievienojis arī rakstnieku personisko arhīvu materiālus (vēstules, dienasgrāmatas) un vēlāk tapušu atmiņu fragmentus.

Līdz šim latviešu literatūras vēstures pētniecībā nebijušu aspektu paver Daces Lūses grāmata „**Latviešu literatūra un 20. gadsimta politiskās kolīzijas**” (Valters un Rapa, 2008). Atziņa par latviešu rakstniecības būtisko ietekmi uz tautas apziņu, par tās likteņgaitām cieši jo cieši iesakņojusies latviešu literatūrvēsturiskajā domā. Lūse tiekusi konkrētizēt šo koncepciju, sarežģītajos 20. gadsimta vēsturiski politiskajos notikumos izgaismojot rakstnieku: viņš un 1905. gada revolūcija, viņš un Pirmais pasaules karš, viņš un Latvijas brīvvalsts, viņš un baigie gadi, ar tiem saprotot gan pirmo padomju okupāciju un tai sekojošo tā saucamo „vācu laiku”, gan ilgos piecdesmit gadus padomju sistēmā. Otrs pētnieciskās domas virziens saistīts ar daiļdarbu, atklājot, kā tekstā iemiesojas laiks, rakstnieka politiskie uzskati (piemēram, „Pirmais pasaules karš un latviešu rakstnieka pozīcija”). Trešais jautājumu bloks aptver kādas tēmas, problēmas realizāciju kāda autora daiļradē („*Padomju totalitārisma analīze Alberta Bela daiļradē*”, „*Nācījas pagātne Gundegas Repšes daiļradē*”). D. Lūse nav vairījusies skart arī tādu jūtīgu un neērtu tēmu kā kolaboracionisms, kas, šķiet, īpaši aktuāla kļuva Viļa Lāča simtgadē un, kā liecina diskusijas ap M. Zālītes lugas „Lācis” iestudējumu Nacionālajā teātrī, arvien vairāk prasās risināma. Grāmatas autores uzmanības lokā trīs personas – Vilis Lācis, Andrejs Upīts un Arvids Grigulis, resp., jautājums par rakstnieka stāju totalitārisma apstākļos. Pretēji gaidītajam Lūse par „ievērojamāko” kolaboracionistu uzskata Andreju Upīti, kurš, būdams „iztapīgs un pielaižīgs” padomju varas kalps, darbos un vārdos bez žēlastības nīcinājis latviešu literatūru, viņa aicina arī pārvērtēt „standartizēto vērtējumu: „A. Upīts ir liels rakstnieks, kaut arī politiski kļūdījis”” (322. lpp.). Grāmatas nopelns ir problēmu izvirzīšanā, centienos iekustināt domu, aicināt uz diskusiju.

Latviešu literatūras procesu izpētei veltīti arī vairāki rakstu krājumi. LFMI izdotajā sērijuveida izdevumā „**Meklējumi un atradumi**” (Zinātne, 2007, 2008) apkopoti tāda

paša nosaukuma konferencēs nolasītie referāti, akcentējot tieši kāda fakta *atraduma*, tātad – jaunatklājuma, raksturu. Krājuma „**Latviešu literatūras procesi un personības**” (LU LFMI, 2008) problemātika nosaukta jau virsrakstā. Tā risināta, aptverot gan apgaismības problemātiku Baltijā (P. Daija), gan stāstot par pirmo romānu „Robinsons Krūziņš”, ko saņēma latviešu tautības lasītājs, gan ielūkojoties atsevišķu rakstnieku daiļradē (J. Sudrabkalns, A. Brigadere, V. Dambergs, R. Ezera), nepiemirstot arī atsevišķu literatūras virzienu iezīmes viņu daiļradē, gan pārlūkojot Valsts Drošības komitejas inspirētās avīzes „Svešuma Balss” patiesos nolūkus attiecībā uz trimdas sabiedrību. Kāds bijis nolūks, izdodot šādus krājumus? Viens noteikti – atklāt, kas ir aktuāls literatūras pētniecībā, kuras tēmas nonākušas pētnieku uzmanības lokā.

Par literatūrzinātniskās domas katalizatoru reizēm kalpo arī jubilejas, neparastāk, ja tiek atzīmēta grāmatu izdošanas gadskārta. Latvijas Universitātes Rakstu 731. sējums „**Krājumam „Tā Neredzīgā Indriķa dziesmas” (1806) – 200 gadi. Jura Alunāna krājumam „Dziesmiņas” (1856) – 150 gadi**” (Latvijas Universitātes izd., 2008) veltīts pirmajam latviešu sacerētājam dzejas krājumam un krājumam, ko tradicionāli pieņemts uzskatīt par pirmo profesionālas dzejas krājumu, kaut īsteni tas ir pirmais mākslinieciski augstvērtīgais atdzejas krājums, kurā iekļauts tikai viens J. Alunāna oriģināldzejolis. Rakstu autori ir dažādu valstu (Čehijas, Polijas, Igaunijas, Lietuvas, Vācijas) zinātnieki. Rakstu lielākā daļa veltīta J. Alunānam, apcerot viņa devumu dzejā, atdzejā, valodniecībā un latviešu pseidomitoloģisko dievību radīšanā. Alunāns izgaismojas neparastā aspektā, skatot, kāda loma bijusi viņa mantojumam mūsdienās. Nu, piemēram, kāda saikne saista Alunānu ar franču dzejnieku Šarlu Bodlēru. Jauns skatījums uz Neredzīgā Indriķa devumu iegūts, izvērtējot laikmeta literāro strāvojumu ietekmi uz viņu.

Literatūrvēsturnieki Viktors Hausmanis un Benedikts Kalnačs pētījumu triloģijā, kas gan hronoloģiski rakstīta jauktā secībā, „**Latviešu drāmas sākotne**” (2009, aut. V. Hausmanis), „**Latviešu drāma. 20. gadsimta pirmā puse**” (2004) un „**Latviešu drāma. 20. gadsimta otrā puse**” (2007, visas grāmatas izdevusi „Zinātne”) pilnībā aptvēruši viena literatūras veida vēsturi. Latviešu drāmas ceļu raksturošanai atrasts, šķiet, optimāls izklāsta veids – raksturotas drāmas īpatnības noteiktos laikposmos, tad portretētas spilgtākās un nozīmīgākās personības.

Par vēsturiski teorētisku pētījumu uzlūkojams Ojāra

Lāma darbs „**Lāčplēša zvaigznājs**” (Zinātne, 2008), kuru konkretizē apakšvirsraksts „Latviešu eposa ģenēze un funkcionalitāte Eiropas klasisko un jaunlaiku eposa tradīciju kontekstā”. Pētījuma novitāte – plašais A. Pumpura eposa konteksts Eiropas tradīcijā (antikā pasaule, viduslaiki, renesanse, 19. gadsimts) un latviešu literatūras vēsturē (sākot ar Ausekļa nerealizētām iecerēm, J. Lautenbaha episko daiļradi, Raiņa un eposa attiecībām. Centrālā uzmanība, protams, Pumpura „Lāčplēsim”, analizējot ne vien šī eposa koncepciju, bet arī recepciju un interpretācijas līdz pat mūsdienām, pieskaroties arī Lāčplēša zīmolam, kas tiek aktualizēts dažādos sabiedriskos un politiskos kontekstos, piemēram, padomju kolhozi, alus un degvīns, kam dots Lāčplēša vārds, arī dažas publiskas personas pielīdzināšana tam.

Allaž svarīga bijusi arī jaunākās literatūras apzināšana, ko veikuši seši autori (M. Salējs, K. Vērdiņš, R. Ceplis, L. Silova, I. Dubiņa un L. Ulberte) krājumā „**Versijas par...: Latviešu literatūra 2000–2006**” (Valters un Rapa”, 2007), iedziļinoties dzejas, prozas (stāsts un romāns) un drāmas norisēs. Turpinot „Kritikas gadagrāmatas” tradīciju, par gada literāro devumu spriests arī krājumā „**Jaunākā latviešu literatūra: žanru pārskati, teorija un kritika**” (LU Akadēmiskais apgāds, 2007).

Pētnieki pievērsušies arī novadu literatūras izpētei. Latgaliešu literatūras pētniecībā līdz šim paveikts vairāk (pārskata periodā iznākusi I. Salcēvičas grāmata „**Gadsimts latgaliešu prozā un lugu rakstniecībā: 1904–2004**”; (Zinātne, 2005). Kurzemieki (E. Lāms, A. Kuduma, S. Okuneva) divos krājumos aktualizējuši novadnieku Olafa Gūtmaņa, Alberta Caunes, Modra Zihmaņa u.c. pieņemumu latviešu literatūrai un kurzemnieciskās īpatnības.

Pēdējos gados daudz paveikts arī salīdzināmās literatūras pētniecībā, apzinot latviešu literatūras sakarus ar tuvākajiem kaimiņiem – lietuviešiem un igauņiem („**Latvieši, igauņi un lietuvieši: literārie un kultūras kontakti**”; LFMI, 2008), meklējot kopīgo vēsturiskajā atmiņā („**Back to Baltic memory: Lost and found in literature 1940–1968**”; LFMI, 2008). Apjomīgajā rakstu krājumā „**Vācu literatūra un Latvija**” (Zinātne, 2005) pirmreizīgs ir M. Grudules pētījums par vācbaltiešu literatūru.

Literatūras vēstures problēmu apcerēšanā parasti neiztikt bez literatūras teorijas atziņām, taču atsevišķu teorētisku apcerējumu nav daudz. Nosacīti par tādu uzlūkojama Valda Ķikāna grāmata „**Ojāra Vācieša lirikas**

poētika” (*RaKa*, 2007), kurā autors, tiecies parādīt dzejnieku kā jaunas dzejas valodas radītāju.

Pilnīgi jaunu ceļu teorētiskajā domā Latvijā iet Sandra Meškova apcerē **„Subjekts un teksts”** (*Daugavpils: Saule*, 2009), zināmu priekšsagatavošanu gan veikuši jau feminisma un dzimtes studiju pētnieki. Subjektivitātes koncepts palīdz atklāt indivīda un teksta savstarpējās attiecības („subjekts un teksts nav šķirami un atspoguļo viens otru – tekstu rada subjekts un subjektivitātes struktūra atspoguļojas tekstā”, 6. lpp.). Zināmas grūtības varētu radīt neaprobētie termini latviešu literatūrteorētiskajā domā. Ieguvums neapšaubāmi ir G. Repšes, V. Belševicas, A. Nesaules, L. Muktupāvelas tekstu analīzes.

Pieminēšanas vērti ir arī starpdisciplināri pētījumi, piemēram, par visai dinamiskajām literatūras un reliģijas

attiecībām (**„Latviešu literatūra un reliģija”**, *LU Raksti*, 732. sēj., 2008) vai kulturoloģisku skatījumu uz literatūru (vairāki DU pētnieku sagatavotie krājumi „Literatūra un kultūra” (*Daugavpils*, 2006–2009), kurus diferencē pētāmā tēma – „Bērns kultūrā”, „Pilsētas teksts literatūrā un kultūrā”, „Debespuses literatūrā un kultūrā”, Iracionālais, mistiskais un noslēpumainais kultūrā”.

Atgriežoties pie raksta sākumā pieteiktās problēmas, vaicāšu – kā pietrūkst latviešu literatūrzinātnei? Par vienu esmu pilnīgi droša. Pietrūkst diskusiju un polemikas ārējā telpā – presē, pietrūkst rezonances lasītājā. Šīs dienas Latvijas situācijā šī acīmredzamā patiesība kļūst absurda, jo teju nebūs jau arī kultūras periodisko izdevumu. Lidot ar vienu spārnu ir grūti, bet varbūt tomēr literatūrzinātnē sarūpētais kādam ir arī vajadzīgs.

Atbalsts valsts valodai un bilingvālajai izglītībai

Latviešu valodas aģentūras īstenotā projekta „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai” ietvaros sāks īstenot pasākumus, kuru mērķis ir sniegt metodisku atbalstu pedagogiem vispārējā un sākotnējā profesionālajā izglītībā valsts valodas mūsdienīgai apguvei un bilingvālo mācību sekmīgai norisei. Katrā darbības virzienā jau gūti pirmie rezultāti.

1. Valsts valodas programmu pilnveide, mācību materiālu izstrāde pilnveidotajam mācību saturam un to aprobācija.

- Ir izstrādāti un Valsts izglītības satura centrā iesniegti priekšlikumi grozījumiem pamatizglītības otrā posma (7.–9. klase) mācību priekšmeta „Latviešu valoda un literatūra” mazākumtautību izglītībā standartā. Priekšlikumi standarta grozījumiem veikti, respektējot pēdējos gados notiekošos procesus sabiedrībā un ņemot vērā izglītības politikas un Valsts valodas politikas pamatnostādnes, kurās akcentēta latviešu valodas lingvistiskās kvalitātes un konkurētspējas garantēšana, valsts valodas funkcionēšana, valodas tradicionālās kultūrvides saglabāšana, aizsardzība un attīstīšana, valodas vispusīgas izpētes veicināšana, zinātniski pamatotas literārās valodas standartizācija un normu modifikācija, lai nodrošinātu latviešu valodas apguvi gan izglītības sistēmā, gan mūžizglītībā un veicinātu zinātnisku un populārzinātnisku materiālu veidošanu un izplatīšanu par latviešu valodu un valodas politiku Latvijā.

- Ir izveidota metodiķu darba grupa, kura pilnveido mācību programmas „Literatūra 10.–12. klasei”, „Literatūra sākotnējā profesionālajā izglītībā”, „Valsts valoda un literatūra 7.–9. klasei”, „Latviešu valoda 10.–12. klasei”, „Latviešu valoda sākotnējā profesionālajā izglītībā”. Līdztekus darba grupa veidos piecus mācību materiālu komplektus atbilstoši pilnveidotajam mācību saturam, lai sekmīgi aprobētu programmas.
- Ir noslēdzies pētījums „Valsts valodas apguves kvalitāte mazākumtautību skolās”, kura rezultāti liecina, ka mazākumtautību skolēni latviešu valodu apgūst pietiekami labi, lai turpinātu mācības vidusskolā.¹

2. Mācību un metodisko līdzekļu autoru profesionālā pilnveide.

- Ir izstrādāta un Izglītības un zinātnes ministrijā saskaņota Mācību un metodisko līdzekļu autoru profesionālās pilnveides programma, kuras mērķis ir pilnveidot

¹ „Valsts valodas apguves kvalitāte mazākumtautību skolās” (2010), ESF projekts „Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai”



mācību un metodisko līdzekļu autoru profesionālo kompetenci, sniegt ieteikumus un konsultācijas, kā veidot un aprobēt mācību līdzekļus un sagatavot tos izdošanai.

- Veiksmīgi uzsākts mācību un metodisko līdzekļu autoru profesionālās pilnveides semināru nodarbības. Notikuši seši semināru cikli, ko apmeklējuši vairāk nekā 80 pedagogi gan no Rīgas, gan citām Latvijas pilsētām. Kursu noslēgumā visi dalībnieki, kuri būs sekmīgi izstrādājuši un aizstāvējuši noslēguma darbu, saņems apliecinību, kas apstiprinās piedalīšanos mācību un metodisko līdzekļu autoru profesionālās pilnveides programmā.
- Kursu dalībnieku pirmie atzinumi.
 - *Interesanti lektori, vērtīga pieredzes apmaiņa, jauka darba atmosfēra, teicami apstākļi.*
 - *Daudz ideju, domu, jautājumu, uz kuriem meklēt atbildes. Paldies lektoriem par uzdrošināšanos.*
 - *Labi organizētas, saturiski pārdomātas nodarbības. Rosina pārdomas.*
 - *Paldies par iespēju gūt pārskatu par mācīšanās vēsturi, padomāt par ideālo nākotni. Paldies par lielisko darba organizēšanu.*

3. Mācību un metodisko līdzekļu izveide latviešu valodā un literatūrā.

- Ir izveidoti mācību līdzekļu autoru kolektīvi, kas izstrādā sešus mācību līdzekļus skolām, kuras īsteno mazākumtautību izglītības programmu: „Tekstveide 7.–9. klasei”, „Leksikoloģija un frazeoloģija 7.–9. klasei”, „Mācību līdzeklis latviešu valodā profesionālās izglītības iestādēm”, „Literatūra. Darba burtnīca 7. klasei”, „Literatūra. Darba burtnīca 8. klasei”, „Literatūra. Darba burtnīca 9. klasei”. Autoru kolektīvi izveidojuši mācību līdzekļu manuskriptus, kurus recenzē divi recenzenti. Uzsākts darbs pie šo mācību līdzekļu maketēšanas.
- Ir izveidotas darba grupas, kuras izstrādā metodiskos

līdzekļus „Latviešu valodas mācīšanas metodika. 1. daļa” (rakstu krājums), „Latviešu valodas kā svešvalodas mācīšanas metodika. 2. daļa” un „Lingvodidaktisko terminu skaidrojošā vārdnīca”.

- Ir uzsākts darbs pie divu mācību filmu par latviešu valodu izveides DVD formātā un mācību filmu „Latgales kultūras mantojums” un „Piebalgas kultūras mantojums” izveides DVD formātā. Filmas plānotas prezentēt 2011. gadā. Ir izstrādātas mācību filmu koncepcijas.

4. Mācību un metodisko līdzekļu izveide bilingvālajai izglītībai.

- Ir izveidoti septiņi autoru kolektīvi, kuri strādā pie mācību līdzekļu izveides bilingvālajām mācībām vispārējā izglītībā 7.–9. klasei: ģeogrāfijā, vēsturē, matemātikā, fizikā, ķīmijā, bioloģijā un sociālajās zinībās. Autoru kolektīvi strādā pie manuskriptu izveides. Ir izveidots autoru kolektīvs, kurš izstrādā metodisko līdzekli „Rakstītprasmes pilnveide latviešu valodā dažādos mācību priekšmetos”. Pašlaik autori raksta manuskriptu un atbilstīgi izstrādātajai un apstiprinātajai koncepcijai veic materiālu atlasī.
- Ir uzsākts darbs pie rakstu krājuma izveides par Eiropas valstu pieredzi bilingvālās izglītības jomā.

5. Elektronisko mācību resursu izveide un aprobācija.

- Ir izveidots autoru kolektīvs, kurš veido elektroniskos mācību resursus latviešu valodā un literatūrā: elektroniskais mācību resurss (multimediju diski) literatūrā vidusskolām un elektroniskie mācību līdzekļi 7.–9. klasei darbam ar interaktīvo tāfeli.
- Skolotāji – elektronisko mācību resursu veidotāji ir veiksmīgi apguvuši profesionālās pilnveides programmu “Vispārējo datorprasmju pilnveide informācijas tehnoloģiju efektīvai izmantošanai interaktīvo mācību materiālu izveidē” un „Interaktīvo elektronisko mācību materiālu komplektu izveides ievada apmācības kurss”. Pēc mācību programmu apguves skolotāji ir uzsākuši elektronisko mācību resursu izveidi, strādājot gan grupās, gan individuāli.

www.bilingvals.lv

Aprīlī darbu sākusī projekta mājaslapa www.bilingvals.lv, kurā katru mēnesi tiek ievietota aktuālā informācija par projekta norisi, kā arī aktualitātēm bilingvālās izglītības jomā.

Inese Auziņa



ESF projekts „Latviešu valodas, literatūras un bilingvālo mācību pedagogu profesionālās kompetences pilnveide”

Viena no svarīgākajām Latviešu valodas aģentūras funkcijām ir sniegt atbalstu latviešu valodas apguves, mācīšanas metodikas un starpkultūru komunikācijas jomā, tādēļ pedagogu tālākizglītība un profesionālās kompetences pilnveide vienmēr bijusi mūsu prioritāte.

Šogad esam uzsākuši jauna Eiropas Savienības Sociālā fonda projekta „Latviešu valodas, literatūras un bilingvālo mācību pedagogu profesionālās kompetences pilnveide” īstenošanu. Tas ir loģisks turpinājums mūsu aģentūrā iepriekš realizētā ESF projekta “Latviešu valodas kā valsts valodas apguve vidējās izglītības pakāpē” (īstenošanas periods: 20.04.2006.–20.08.2008.) aktivitātēm, kur mūsu organizētajos tālākizglītībasursos savas prasmes un zināšanas papildinājuši 1169 Latvijas skolotāji.

Jaunajā ESF projektā „Latviešu valodas, literatūras un bilingvālo mācību pedagogu profesionālās kompetences pilnveide” (īstenošanas periods: 31.03.2010.–31.12.2011.) esam plānojuši nodrošināt 3000 latviešu valodas un literatūras, bilingvālo mācību, kā arī pirms-

skolas un sākumskolas skolotāju profesionālās kompetences pilnveidi visā Latvijā.

Projektā strādāsim trijos virzienos.

Pirmajā virzienā „Vispārējās izglītības pedagogu profesionālās un pedagoģiskās kompetences pilnveide **tālākizglītības kursos**” pedagogu profesionālā pilnveide tiek nodrošināta tradicionālā tālākizglītības kursu formā, piedāvājot skolotāju izvēlei 18 programmas:

1. Mazākumtautību skolotāju profesionālās kompetences pilnveide mācību satura īstenošanai latviešu valodā (60 stundas).
2. Latviešu valodas (LAT2) mācības pirmsskolā un sākumskolā (36 stundas).



3. Bilingvālās mācības pirmsskolā un sākumskolā (36 stundas).
4. Tekstveide un darbs ar tekstu latviešu valodas stundās vidusskolā (12 stundas).
5. Daudzveidīgas metodiskas pieejas literatūras virzienu apguvē (12 stundas).
6. Leksikoloģijas un frazeoloģijas apguve pamatskolā un vidusskolā (12 stundas).
7. Mūsdienu ārzemju literatūra un mācīšanas metodika (12 stundas).
8. Mūsdienīga latviešu valodas stunda (12 stundas).
9. Atjaunotā LAT2 (latviešu valoda kā otrā valoda) mācību satura īstenošana pamatskolā (12 stundas).
10. Literatūras apguves veicināšana mazākumtautību izglītības programmās pamatskolā (12 stundas).
11. Tekstveides jautājumi pamatskolā (12 stundas).
12. Mūsdienīga literatūras stunda (12 stundas).
13. Mācīšanās un domāšanas prasmju attīstīšana latviešu valodas stundās (12 stundas).
14. Teātris kā līdzeklis dramaturģijas mācībās (12 stundas).
15. Valodas kultūras aktuālie jautājumi (12 stundas).
16. Individualizēta pieeja latviešu valodas apguvei (12 stundas).
17. Aktuālas tendences jaunākajā latviešu literatūrā (12 stundas).
18. Literārā teksta interpretācija skolā (12 stundas).

Esam gandarīti par skolotāju izrādīto interesi un uzticību, jo esam saņēmuši vairāk kā divus tūkstošus skolotāju pieteikumus uz visām kursu programmām.

Otrajā virzienā „Vispārējās izglītības pedagogu profesionālās un pedagoģiskās kompetences pilnveide **tālmācības formā**” tiek sagatavoti tālākizglītojami divās kombinētās klātienes un tālmācības programmās.

1. Mūsdienīga mācību satura un valodas integrētā apguve (CLIL) atbilstoši modernizētam mācību saturam (60 stundas).
2. Latviešu valodas skolotāju profesionālās kompetences pilnveide tālmācības formā atbilstoši mūsdienīga izglītošanās procesa prasībām (120 stundas).

Trešajā virzienā „Vispārējās izglītības pedagogu profesionālās un pedagoģiskās kompetences pilnveide **inovatīvās formās**” skolotājiem piedāvāta iespēja piedalīties divās apakšprogrammās.

Pirmkārt, skolotāji var piedalīties pedagogu meistarklasēs, kur radošākie latviešu valodas un literatūras, kā arī bilingvālo mācību skolotāji dalīsies savā pieredzē. Ļoti priecājamies, ka beidzot šī aģentūrā ilgi lolotā ideja par skolotāju meistarklašu organizēšanu ir īstenojusies.

Meistarklašu mērķis ir nodrošināt latviešu valodas, literatūras un bilingvālo mācību pedagogu profesionālo kompetenci un prasmju atjaunošanu atbilstoši modernizētam mācību saturam un mūsdienīga mācību procesa prasībām, popularizējot skolotāju pieredzi un labās prakses piemērus.

Meistarklases tiek organizētas visos Latvijas reģionos. Skolotāji – meistari – veido savas pieredzes popularizēšanas autorprogrammas, kurās nozīmīga vieta ierādīta skolotāju atklāto stundu demonstrējumiem un analīzei.

Otrkārt, skolotāji var piedalīties radošajās darbnīcās, apgūstot programmu „Skolotāju profesionālās kompetences pilnveide latviešu valodas un literatūras, kā



arī citu mākslas jomas priekšmetu satura īstenošanai” (36 stundas – pedagogu radošās darbnīcas vasarā).

Šajā vasarā visā Latvijā jau tika organizētas 10 nometnes, kurās darbojās radošās darbnīcas.

Radošo darbnīcu dalībnieki iepazinās ar 20 dažādām kultūras, mākslas, zinātnes personībām, augstskolu docētājiem: filoloģijas doktorēm Maiju Burimu, Ievu Kalniņu un Annu Vulāni, mākslas zinātņu doktori Līgu Ulberti, filoloģijas doktoriem Valentīnu Lukaševiču un Ojāru Lāmu un filozofijas zinātņu doktori Skaidriti Lasmani. Teātra, saskarsmes, tēlotājmākslas un radošās rakstīšanas darbnīcās ar skolotājiem strādāja rakstniece Nora Ikstena un redaktore Gundega Blumberga, aktieri Gundars Āboliņš un Vilis Daudziņš, mākslinieki Aivars Vilipsons un Baiba Damberga, psihologi Ilona Luksa un Atis Zakatistovs. Ar skolotājiem tikās arī dzejnieks Kārlis Vērdiņš, bet Ineses Laizānes teātra darbnīcā skolotāji apguva runas mākslas pamatus un strādāja ar etiķiem.

Radošo darbnīcu un nodarbību laikā pedagogi ieguva ne tikai jaunas teorētiskās un praktiskās atziņas, bet arī ierosmi savā darbā izmantot radošumu sekmējošas interaktīvas metodes. Grafike B. Damberga ar grafikas trafaretiem demonstrēja dažādas iespējas darināt grafikas, aicināja izmēģināt teoriju praksē un rosināja veidot vizuālajā darbnīcā izstrādāto darbu izstādi. Mākslinieces ieteiktie vizualizēšanas paņēmieni būs noderīgi literatūras un vizuālās mākslas sasaistei, kā arī atraisīs skolēnu radošumu. Pēc nometnes dažām kolēģēm bija jāatzīst: „Nācās paveikt to, ko, kā līdz šim domāju, nespēju izdarīt.”

Rakstniece N. Ikstena kopā ar Jaunā Rīgas teātra aktieri G. Āboliņu, izmantojot tiešā novērojuma paņē-



mienu, rosināja uzrakstīt kāda nometnes dalībnieka radošo portretu. Pēc tam abi „pedagogu pedagogi” lasīja saņemtos tekstus un portretētajam dalībniekam pēc kolēģu aprakstītā vajadzēja sevi pazīt. Ja tas nenotika, autors atklāja, kurš kolēģis portretēts. Apmēram 60% gadījumu cilvēki sevi pazina, jo nometnes dalībnieki bija ļoti draudzīgi un savstarpēji atklāti.

Tēlnieks A. Vilipsons par rosinošu cilvēka iekšējās pasaules psiholoģisku sakārtošanu uzskata paša izraudzīta ornamenta kombināciju zīmēšanu. Mākslinieka uzslavas un individuālais darbu novērtējums radīja gandarījuma izjūtu ikvienam nometnes dalībniekam.

Valentīns Lukaševičs savaldzināja pedagogus ar intriģējošo stāstījumu par teksta, varoņa un notikuma savstarpējo mijiedarbību literārā darbā. Nodarbību dalībniekiem tika pierādīta šķietami neiespējama saistība starp humanitāro literatūru, filozofiju un eksakto fiziku! Atlika vien izbrīnā ieplest acis par acīmredzamajām, bet neticamajām sakritībām.

Ieva Kalniņa radošo darbnīcu dalībniekus mudināja padomāt par sievieti kā dabisku un harmonisku pasaules sastāvdaļu un sniedza jaunu skatījumu uz literatūras pasauli, rosinot domāt par vairākām problēmām: kas notiek ar jaunāko latviešu literatūru; vārds – spēcīgākais ierocis, kas var sagraut pat pasauli;

kam pieder informācija, tam pieder vara...

Lai klases priekšā skolotājas būtu drošākas un brīvākas, aktieris Vilis Daudziņš mācīja skatuves tehnikas *knifus* un pārliecināja, ka jebkura vienkārša cilvēka dzīves stāsts var būt tikpat interesants un vērtīgs kā Romeo un Džuljetas pārdzīvojumi, jo īsts un paties ir šeit un tagad notiekošais. Vidzemes skolotājas nometnes nobeigumā rakstīja: „Fantastiskais Vilis Daudziņš! Viņā var klausīties un baudīt. Patiesība, atvērtība un sirsnība no šī mākslinieka plūst straumēm. Personība, kas apbur ar savu vienkāršību un iekšējo pārliecību, savu Es, kas rada starojumu. Labam aktierim un labam skolotājam ir kaut kas kopīgs – būt pieejamam un patiesam. Laimīga diena, debeszila. **Es sajutu sev spārnus!**”

– Kodolīgi izteicieni vairs navmodē, – apgalvoja Kārlis Vērdiņš dzejas radošajā darbnīcā un atzina, ka vārda vērtība mazinās, ja dzejā zem *margināla margarīna* un *glamūrīga sviesta* saskatām tikai vārdu spēles, bet nemēģinām atrast tajos apslēptos kultūras kodus. Skolotājiem kopā ar bērniem ir *jārok dziļāk*.



Lektoru atsauksmes par radošo darbnīcu dalībniekiem



Man bija patiess prieks strādāt ar tik talantīgiem cilvēkiem. Apbrīnojami radošiem!

Gundega Blumberga



Tik dzīvas, atvērtas un starojošas skolotājas. Diena pagāja nemanot un ļoti laba, radoša, darbīga un priecīga noskaņa. Tiešām jauki.

Nora Ikstena

Tā būs vēl viena šovasar iegūtā māka – parādīt, ka literatūra nav nekas oficiāls, tā ir daļa dzīves, tā ir pati dzīve. Un, klausoties Kārļa dzeju, ar saviem aplausiem skolotāji kļiedēja viņa šaubas par to, vai „pieaugušam vīrietim rakstīt dzeju nav nepiedienīgi”.

Un vēl viena radošā darbnīca – tās vadītāja Skaidrīte Lasmane. Pārdomāts, nopietns stāstījums par literatūras mācīšanu un socioloģiskiem pētījumiem. Saruna par

vērtībām. Katrs izteiktais teikums rosināja domāt un iesaistīties sarunā.

Saskaņā ar ESF projektā „Latviešu valodas, literatūras un bilingvālo mācību pedagogu profesionālās kompetences pilnveide” plānoto radošās darbnīcas būs arī nākamgad.

Anita Sniedze,
Ērika Pičukāne



Esmu bezgala aizkustināta! Patiesībā trūkst vārdu no iespaidu pārpilnības, viss bija fantastiski. Nav ne mazāko šaubu, ka arī citur ir tikpat atvērti un jauki cilvēki kā Latgalē. Turklāt - visu cieņu Vilim Daudziņam. Paldies Jums par lielo darbu, to visu organizējot. Tā ir liela lieta, kas būtiski atšķiras no formāliem kvalifikācijas kursiem. Vēlu jauku dienu!

Baiba Damberga



Paldies jums par iespēju pabūt kopā ar gudrām skolotājām.

Skaidrīte Lasmane



Latviešu valodas aģentūras veltījums Latvijai valsts svētkos

**Atzīmējot Latvijas Republikas Proklamēšanas svētkus,
Latviešu valodas aģentūra laidusi klajā grāmatas
kā veltījumu skaistākajai un dārgākajai tautas gara
vērtībai – latviešu valodai.**

2009. gada skolēnu radošo literāro darbu un zīmējumu konkursa labākie darbi ir apkopoti grāmatā „**Iededzies par savu tautu, valsti un valodu!**”, savukārt 2008. gada konkursa darbi tulkoti angļu un franču valodā grāmatā „**Mana valoda ir mans gods. My Language: A Matter of Honour for Me. Ma langue est mon honneur**”.

Ieskatam piedāvājam fragmentu no Špoģu vidusskolas 12.c klases skolnieces Silvas Kaigorodovas esejas:

„Latvieti, vai tu esi savas valsts cienīgs? Vai tu jūti savu dzimteni? Vai tev ir gods sevi saukt par īstu latvieti, kas gan kritīs, gan celsies kopā ar savu Latviju?

Vai tu dzirdi Latviju? Ieklausies! Zeltaino rudens lapu čaboņa, ejot pa taku uz mājām. Vēja gaudošana pie loga rūtīm aukstajās rudens dienās, kas liek vasaras siltajiem mēnešiem gaist no ļaužu atmiņām. Siltais pavasara lietus un pērkona dārdi. Visu var dzirdēt. Pat klusumu. Un mīlestību. Un skumjas. Sadzirdi arī tīru latviešu valodu – skaidru kā avota ūdens, bez piejaukumiem un netīrumiem. Nesadūļko to! Dzimtā valoda ir tas, ar ko būtu jālepojas un kas jālolo. Latviešu valoda ir jāsargā no visa tā, kas varētu tai kaitēt. Dzirdi?

Vai tu redzi Latviju? Ieskaties! Putni, kas atlido uz mājām no siltajām zemēm. Iemīdītas ragavu sliedes baltajā sniegā. Latvijai ir tik daudz krāsu – debesu zilums, pieneņu dzeltenums, zāles zaļums, sniega baltums, zemes brūnums. Cik koši! Un galvenais, kas ir jāredz, – cilvēks. Paskaties sev apkārt, paskaties pa logu! Tik daudz cilvēku, un katram ir vajadzīgs tavs smaids, jo tikai īsts latvietis spēj smaidīt brīžos, kad citi skumst un grimst bezspēcības purvā. Redzi?

Vai tu jūti Latviju? Sajūti! Uzvelc latviešu tautastērpu, paskaties uz sevi spogulī! Vai nav skaisti? Tev jāsajūt savu senču spēks. Neaizmirsti par savu ģimeni – tie ir svarīgākie cilvēki tavā dzīvē. Pieskaries vecajām vecvecmāmiņas stelēm – sajūti pagātnes elpu. Iedomājies, kādi mākslas darbi uz tām ir tapuši un cik veiklām bija jābūt rokām, lai gala rezultāts būtu tāds, kāds tas ir, jo tas ir milzīgs darbs, kuram vajadzīgs liels gribasspēks. Novērtē šo devumu. Vai nejūti neko? Sajūti!

Cilvēk, vai tu esi savas dzimtenes godavīrs? Latvija ir stipra valsts, tai ir savas tradīcijas un vēsture, kas nezudīs, ja mēs paši tās kopsim. Un to sagaida gaiša nākotne. Lai arī tu to sagaidītu, tev jāklūst par īstu latvieti. Vai tu tā jūties?”

Grāmatas iespējams iegādāties Latviešu valodas aģentūrā. Precīzāku informāciju meklējiet mājaslapā www.valoda.lv.

Latviešu valodas aģentūras (LVA) **zinātniski metodisks izdevums «Tagad»**. 1. 2010. (Nr. 5)

Atbildīgais redaktors *Dr. philol. Anna Vulāne*

Redkolēģija:

*Dr. paed. Zenta Anspoka
Dr. philol. Arvils Šalme
Dr. philol. Jānis Valdmanis
Mag. philol. Dace Dalbiņa*

Projekta vadītāja *Mag. paed. Vineta Vaivade*
Redaktore *Marija Kaupere*
Tehniskā redaktore *Ilga Klotiņa*
Mākslinieks un maketētājs *Edgars Švanks*

Lāčplēša iela 35–5, Rīga, LV–1011, Latvija
Reģ. Nr. 90009113250
tālrunis (+371) 67201680,
fakss (+371) 67201683

www.valoda.lv
e-pasts: vineta.vaivade@valoda.lv
Metiens 1000 eks.
Iespiests Talsu tipogrāfijā

© LVA, 2010
ISSN 1407-6284